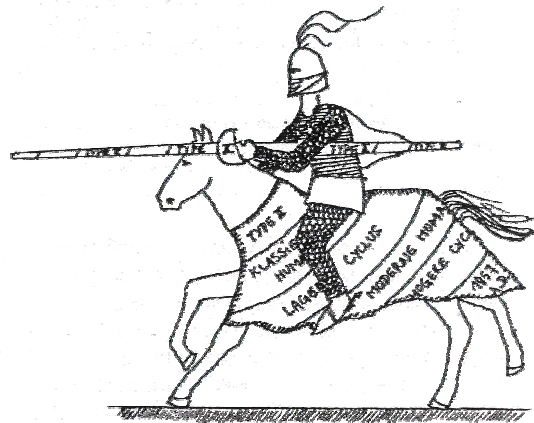
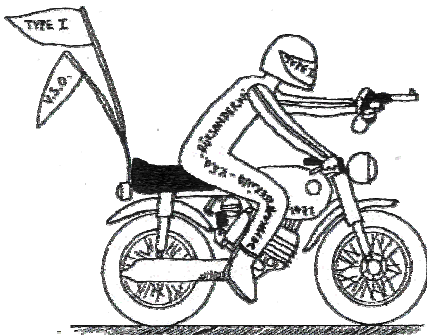




KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN
FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
CENTRUM VOOR HISTORISCHE PEDAGOGIEK

STEEKSPEL TUSSEN TRADITIE EN VERNIEUWING DERTIG JAAR POLEMIEK OVER DE STRUCTUUR VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS (1963-1992)



Proefschrift aangeboden tot
het verkrijgen van de graad van Doctor
in de Pedagogische Wetenschappen
door **Bregt HENKENS**
Promotor: Prof. dr. Mark D'hoker

LEUVEN 2006

Bregt Henkens. *Steekspel tussen traditie en vernieuwing. Dertig jaar polemieek over de structuur van het secundair onderwijs, 1963-1992*. Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen, 2006.
Promotor: Prof. dr. Mark D'hoker

Dit proefschrift bevat een historisch onderzoek van de evolutie in de structuren van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Op 1 september 1989 is in het Vlaamse onderwijs de zogenaamde eenheidsstructuur van kracht geworden, waardoor alle secundaire scholen opnieuw onder één structureel kader vielen. Daarmee moest een einde komen aan de dualiteit die er de voorgaande twee decennia was ontstaan tussen enerzijds het traditioneel onderwijs (type II), georganiseerd in twee cycli met een strikte scheiding in onderwijsvormen vanaf het eerste leerjaar, en het vernieuwd secundair onderwijs (VSO, type I), met drie graden waarvan de eerste (grotendeels) gemeenschappelijk was voor alle onderwijsvormen. Het VSO was als experiment opgestart in een beperkt aantal scholen (in 1969 in het Franstalige officieel onderwijs en het jaar daarop in Vlaanderen). De Wetgever liet in 1971 verstaan dat de structuur van dat VSO het nieuwe kader zou vormen voor alle secundair onderwijs, maar bepaalde geen einddatum tegen wanneer alle scholen naar het VSO moesten zijn omgeschakeld. Een veralgemening volgde in het rijksonderwijs al na enkele jaren, maar niet in het gesubsidieerd onderwijs. Daar groeide het aantal VSO-scholen jaar na jaar, maar bleven ook scholen van type II bestaan. Vooral in het katholiek onderwijs ontwikkelde zich de volgende jaren een 'typestrijd' tussen de twee onderwijstypes. Omdat de polemieek aan katholieke zijde steeds het hoogst is geweest, en de besluitvorming er zo moeizaam verliep, heb ik ervoor gekozen om mij te focussen op het katholiek onderwijs. De nadruk ligt daarbij op de vormgeving van de eerste graad (de eerste twee leerjaren van het secundair onderwijs), omdat die uiteindelijk steeds het grootste twistpunt is gebleken. Ik probeer de historische evolutie te verklaren en probeer vooral via archiefonderzoek nieuw licht op de zaak te werpen.

Het eerste deel van dit proefschrift spitst zich toe op het onderzoek van de historische gebeurtenissen in verband met de structuurhervormingen in het secundair onderwijs. Die gebeurtenissen worden ingedeeld in vier fasen. Een eerste fase is de 'initiatiefase', waarin de roots van het VSO worden bestudeerd. Hoewel ik een langere historische aanloop neem, laat ik die fase in feite aanvangen in 1963, toen op initiatief van de ministers Janne en Van Elslande een werkgroep werd opgestart die een nieuwe structuur voor het secundair onderwijs moest uittekenen. Ik bestudeer de verschillende initiatieven die daarop volgden, zowel vanuit de overheid als vanuit de beleidslui van het katholiek onderwijs, en die uiteindelijk uitmondde in het VSO. De start van het VSO (1969) is meteen ook de start van de tweede fase, de implementatiefase. Ik onderzoek daarin op welke wijze het VSO concreet werd vormgegeven.

Na een initiatie- en een implementatiefase volgt normaal gezien een institutionaliseringsfase, waarin de vernieuwing wordt veralgemeend. Dat gebeurde in 1975 effectief in het rijksonderwijs. Er werden ook pogingen ondernomen om hetzelfde te doen in het katholiek onderwijs, maar die mislukten. Ik tracht onder meer te achterhalen hoe de onderhandelingen in de Algemene Raad van het Katholiek Onderwijs (ARKO) verliepen, waarom ze op niets uitdraaiden, en hoe deze pogingen zouden aanleiding geven tot de organisatie van het verzet vanuit type II, en dus tot de typestrijd die de daarop volgende tien jaar het katholiek secundair onderwijs in zijn greep zou houden. In een laatste fase (1981-1992) wordt bestudeerd hoe tijdens de ambtsperiode van onderwijsminister Daniël Coens het onderwijsbeleid een hele andere wending zou krijgen. In het begin van de jaren tachtig stapten de scholen uit het gesubsidieerd onderwijs nog massaal over naar het VSO, maar zoals ik aantoon, gebeurde dat voornamelijk om pragmatische motieven. Ik onderzoek de redenen waarom de populariteit van het VSO vervolgens taande, wat aanleiding gaf tot nieuwe onderhandelingen in het katholiek onderwijs. Het model dat uit die onderhandelingen voortkwam, was een hybride structuur. Het was een pragmatisch compromis, het resultaat van hoeveel beide zijden uiteindelijk wilden toegeven. Vervolgens wordt onderzocht waarom dit 'katholieke' compromis niet werd ingepast in de Wet van 1971 maar geopteerd werd voor een nieuwe kaderstructuur, die in 1989 aan alle Vlaamse secundaire scholen werd opgelegd. Met de implementatie van de eenheidsstructuur kwam er overigens nog niet meteen een einde aan de typestrijd. Daarom ontleed ik ook nog het juridisch getouwtrek (tot 1992) rond de wettelijkheid van de opgelegde structuur.

In een tweede deel probeer ik het verzet tegen het VSO te analyseren. Ik beschrijf het VSO als een "labyrint onder constructie", met tal van problemen, gebreken en onduidelijkheden. Er wordt ingegaan op de voornaamste kritieken, waarbij bijzondere aandacht wordt geschonken aan de kritiek dat het VSO nivellerend zou hebben gewerkt. Daarbij wordt aangetoond dat statistische informatie werd gemanipuleerd om het eigen gelijk te staven, zowel door voor- als tegenstanders van het VSO. Ten slotte sta ik nog even stil bij de mogelijke invloed van ideologische factoren en het tijdsklimaat op de politiek inzake het secundair onderwijs.

Bregt Henkens

Joust between tradition and innovation. Thirty years of polemics on the structure of secondary education, 1963-1992.

Supervisor: Prof. dr. Mark D'hoker

This dissertation presents the results of historical research on the evolution of structures in secondary education in Flanders. On September 1, 1989 the 'Unitary Structure' was introduced. From that moment on, all secondary schools were reunited under the same structure. Thus ended the rivalry, which had grown over the last two decades between, on the one hand, 'traditional' education (called type II), organized in two cycles with a strict separation between educational streams starting from the first grade, and, on the other hand, comprehensive education (called 'VSO' or type I), with three cycles of which the first was (for the greater part) common for all educational streams. The VSO started as an experiment in a limited number of schools (in 1969 in the French speaking official schools, and a year later in Flanders). After a few years, comprehensive schooling was generalized in all the state schools, but not in subsidized education. In the latter, the number of comprehensive schools expanded, but coexisted with the remaining type II schools. Especially in Catholic education a 'type struggle' developed between the two educational types. Because in the Catholic network, the polemics were extremely high, and the decision making the hardest, I have chosen to focus myself on the Catholic pillar. I focused on the first grade (the first two years of secondary education), because this appeared to be the primary matter of dispute. I have tried to explain the historical evolution and to illuminate this through archival research.

The first part of my doctoral thesis is dedicated to the research on historical events regarding the structural reform in secondary education. Those events are divided in four phases. The first one is the initiation phase, in which the roots of comprehensive education are described. This phase starts in 1963, when on the initiative of the ministers Janne and Van Elslande a commission was erected to draw a new structure for secondary education. I study the initiatives emanating out of this, finally resulting in the 'VSO'. The start of comprehensive education in Belgium (1969) is also the start of the second phase, the implementation phase. In this chapter I describe the way in which the 'VSO' was designed.

After these two phases, normally follows an institutionalization phase, generalizing the reform. That happened in the state schools in 1975. Attempts were made to do the same in the network of Catholic schools, but those failed. I focus on the negotiations in the Catholic Educational Council (ARKO), I explain why they failed, and how they instigated the resistance of the type II schools, and thus the 'type struggle' that would paralyze Catholic secondary schools in the following ten years. In a final phase (1981-1992), I investigate how, during the office of Minister Coens, the educational policy would change. Early 1980s many subsidized schools opted to 'go comprehensive', but, as I will show, this happened mainly because of pragmatic motives. I investigate the reasons why the popularity of comprehensive education afterwards decreased, resulting in new negotiations. The outcome was a hybrid structure, a pragmatic compromise, the result of how much both sides were willing to give in. I explore how this became a new frame structure for all secondary education in Flanders, starting from 1989. However, the implementation of this 'Unitary Structure' didn't end the type struggle completely. That is why I also examine the aftermath (until 1992) in which the legal foundations of this unitary structure were attacked.

A second part is dedicated to an analysis of the resistance to comprehensive education. I describe the 'VSO' as a 'labyrinth under construction', with all its problems, flaws, and obscurities. I examine the main critiques, focusing on the critique that the 'VSO' would have a 'leveling' effect. Thus, I demonstrate that statistical information has been manipulated to be put in the right, both by partisans and opponents of comprehensive education. Finally, I examine the possible influence of ideological factors and 'Zeitgeist' on the policy regarding secondary education.

Voorwoord

De totstandkoming van dit proefschrift is uiteindelijk een project van lange adem geworden. Gelukkig heb ik die lange weg niet alleen moeten afleggen. Zonder de steun en aanmoediging van zovele vrienden, collega's en familieleden zou dit boek er misschien nooit gelegen hebben. Bedankt allemaal!

Enkele mensen wil ik hier toch nog expliciet vermelden. In de eerste plaats mijn promotor, Mark D'hoker, die heel het *trial and error*-proces van dichtbij heeft meegemaakt. Bedankt voor alle wijze raad en voor de uiterst zorgvuldige lezing van al mijn teksten. Hier ligt het dan, het eerste doctoraat dat onder jouw leiding werd gerealiseerd. Ik hoop dat je er even fier op bent als ik.

Ik prijs me gelukkig te hebben kunnen samenwerken met Marc Depaepe, An Hermans, en alle assistenten en projectmedewerkers van de afgelopen tien jaar op het Centrum voor Historische Pedagogiek, die mij geïntroduceerd hebben in en vergezeld hebben door de wondere wereld der wetenschap, die mij interessante bronnen en werken leerden kennen, met wie ik vaak boeiende discussies mocht hebben, en die mijn verblijf op het Pedagogisch Instituut steeds aangenaam hebben gemaakt. Wie ik zeker niet mag vergeten is Maria Leon, secretaresse en rots in de branding, wiens deur altijd voor me openstond. Dank aan Josée Soetaerts voor de assistentie bij het verwerken van de interviews.

Ik ben de leden van de projectcommissie erkentelijk voor hun adviezen en voor de verlenging van mijn mandaat, in het bijzonder Jan Van Damme en Roland Vandenberghe die mij diverse relevante stukken ter beschikking hebben gesteld. Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de medewerking van alle geïnterviewde personen en archiefinstellingen, -medewerkers en -bewaargevers. Bedankt, vooral Roger Standaert en de andere medewerkers van de DVO, van wier hartelijke gastvrijheid ik gebruik mocht maken tijdens mijn maandenlange verblijf op het Departement Onderwijs.

Dank ook aan mijn vader, die mij de historische microbe meegaf en de meeste hoofdstukken corrigeerde, alsook aan mijn moeder en mijn schoonouders, die zo vaak zijn moeten inspringen bij het babysitten en het huishouden omdat ik geen tijd had. Sorry dat ik jullie, alsook de gezinnetjes van mijn zus en schoonzus, zo lang heb verwaarloosd.

Karine, zonder jou was dit nooit gelukt. Jij hebt zovele opofferingen gemaakt en bent mij steeds blijven aanmoedigen. Jij hebt alles nagelezen en gelayout, avond na avond aan de computer. Je hebt nog veel tegoed. Ik blijf je eeuwig dankbaar.

Nele, Tom en Sarah: papa's boek is af. Nu kunnen we eindelijk op vakantie!

Bronvermelding titelpagina:

De illustratie op de titelpagina is een anonieme cartoon, gepubliceerd in een artikel van Ann Deketelaere over de eenheidsstructuur in *Onderwijskrant* (Deketelaere, 1989).

Inhoudstafel

Inleiding.....	1
<i>Afbakening van het onderzoek</i>	4
<i>Inhoud en opzet</i>	9
<i>Nog wat praktische richtlijnen voor de lezer</i>	14

Deel I: Historiek

Hoofdstuk 1: De initiatiefase. De wegbereiders van een comprehensieve onderwijsvernieuwing in België (1963-1969).....	19
<i>Het secundair onderwijs anno 1945</i>	20
<i>De eerste hervormingsvoorstellen na de Tweede Wereldoorlog</i>	24
<i>Schaven aan het categoriaal onderwijs, 1947-1958</i>	26
<i>De aangroei van het secundair onderwijs tot 1958</i>	31
<i>Naar een betere leerlingbegeleiding</i>	33
<i>Het Schoolpact en zijn gevolgen voor de democratisering van het onderwijs</i>	34
<i>De observatie- en oriëntatiecyclus vanaf 1957</i>	37
<i>Hervormingsstreven in het katholiek onderwijs</i>	41
<i>Oprichting van de werkgroep- en de commissie-Janne-Van Elslande (1963-1964)</i>	45
<i>De opvolging in het katholiek onderwijs: de consultatieve commissie 'Hervorming secundair onderwijs' (1964-1965)</i>	48
<i>De conclusies van de werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs' (1965)</i>	52
<i>De multilaterale school van Grootjans en Toussaint (1967-1968)</i>	58
<i>Werkgroep 'Doelstellingen van het secundair onderwijs' (1968)</i>	66
<i>Besluit</i>	68

Hoofdstuk 2. De implementatiefase. De start van het vernieuwd secundair onderwijs (1969-1975).....	71
<i>Het voorstel tot wetsontwerp van Vermeylen en Dubois (1969)</i>	72
<i>De start van het experiment (1 september 1969)</i>	76
<i>De Opdrachten voor een eigentijds secundair onderwijs (februari 1970) en de voorbereiding van een Vlaams VSO</i>	83
<i>De introductie van het VSO in Vlaanderen (september 1970)</i>	90
<i>Wet betreffende de algemene structuur en organisatie van het secundair onderwijs (19 juli 1971)</i>	95
<i>Het tweede gemeenschappelijk jaar in het Vlaamse vernieuwd secundair onderwijs (1971-1972)</i>	102
<i>Een globaal plan voor het katholieke VSO (1971)</i>	107
<i>De vormgeving van de tweede en derde graad (1971-1974)</i>	111
<i>De Croos visie op het secundair onderwijs (1974-1975)</i>	116
<i>Het einde van de 'experimentele fase' van het VSO</i>	118
<i>Besluit</i>	121

Hoofdstuk 3. De institutionaliseringsfase. Eenheid in het rijksonderwijs en tweespalt in het katholiek onderwijs (1975-1981).....	125
<i>De hervorming van het VSO (type I) en de veralgemening ervan in het rijksonderwijs (september 1975)</i>	126
<i>Het eenheidsstreven in het katholiek onderwijs (1975-1976)</i>	131
<i>De ARKO-ronde, deel 1: consensus (1976-1977)</i>	136
<i>Het eerste georganiseerde verzet tegen het VSO (1977)</i>	140

<i>De 'bijsturing' van het katholieke VSO (1977-1978)</i>	147
<i>De ARKO-ronde, deel 2: veel overleg, geen conclusie (1978-1979)</i>	150
<i>Een nieuw beleid onder Jef Ramaekers (1977-1980)</i>	155
<i>De tweede korte doortocht van Calewaert (1980-1981)</i>	162
<i>Nog meer bijsturingplannen in het katholiek onderwijs type I (1979)</i>	165
<i>Naar een polarisatie in het katholiek secundair onderwijs (1979-1981)</i>	169
<i>Besluit</i>	173
Hoofdstuk 4. Conflict en compromis. De lange weg naar een eenheidsstructuur (1981-1992)	177
<i>De massale toestroom van katholieke scholen naar het VSO (1981-1983)</i>	177
<i>Een christendemocratische onderwijsminister (1981)</i>	179
<i>Een keerpunt voor het VSO (ca. 1983)</i>	184
<i>Nieuwe initiatieven van het NSKO (1983-1984)</i>	188
<i>De overleggroep van twaalf directies (1985)</i>	192
<i>Uit de impasse? (1986)</i>	195
<i>Het 'conclaaf' van Sint-Niklaas, 3-4 maart 1986</i>	199
<i>Het mes van Sint-Anna (1986)</i>	204
<i>De ARKO-besluitvorming (1986-1987)</i>	208
<i>Naar een eenheidsstructuur voor Vlaanderen</i>	212
<i>Het 'ouderconflict' (1987)</i>	219
<i>Verdere onderhandelingen in de ARKO en de RNSO (1987-1988)</i>	223
<i>Het besluit van de Vlaamse executieve (5 april 1989)</i>	229
<i>De juridische strijd om de eenheidsstructuur in 1989-1990</i>	231
<i>Het Lentedecreet (31 juli 1990)</i>	237
<i>Het achterhoedegevecht (1990-1992)</i>	241
<i>Besluit</i>	242
Deel II: Polemie	
Hoofdstuk 5. Labyrint onder constructie. Over de organisatorische gebreken, problemen en onduidelijkheden van het VSO	247
<i>Het VSO als experiment</i>	248
<i>De ondemocratische besluitvorming</i>	254
<i>VSO + VSO + VSO = 3</i>	260
<i>Onduidelijkheden in het beleid</i>	264
<i>Gebrekkige en complexe regelgeving</i>	267
<i>Administratieve problemen voor VSO-leerkrachten</i>	272
<i>Werkdruk en weerstanden</i>	277
<i>Gebrekkige opleiding en begeleiding</i>	283
<i>Schoolgebouwen en schoolcultuur</i>	287
<i>Gebrekkige oriëntering na de eerste graad</i>	292
<i>Problemen met het optiesysteem</i>	297
<i>Administratieve tegenwerking</i>	299
<i>De publieke opinie: onbekend is onbemind</i>	304
<i>Besluit</i>	308
Hoofdstuk 6. Nivellering of misleiding? Over bewijzen en tegenwerpingen voor de kwaliteit van het vernieuwd secundair onderwijs	311
<i>Situering van de nivelleringsvrees</i>	312
<i>Vermeende oorzaken voor nivellering: heterogene klassen</i>	314
<i>Vermeende oorzaken voor nivellering: het evaluatiesysteem</i>	321
<i>De luie leerling</i>	325

<i>Statistische 'bewijzen' voor de nivellering</i>	329
<i>De DUO-controverse (1982-1984)</i>	332
<i>De DUO-controverse revisited (1985-1991)</i>	336
<i>Zin en nut van academische slaagcijfers</i>	338
<i>Besluit</i>	340
Hoofdstuk 7. Opkomst en neergang van de comprehensieve gedachte. Over de ideologische fundering voor en de invloed van het tijdsclimaat op de structuur van het secundair onderwijs	343
<i>Het VSO bekeken door een ideologische bril</i>	344
<i>Het 'socialistische' VSO</i>	351
<i>Het 'christelijke' VSO</i>	353
<i>Het 'liberale' VSO</i>	357
<i>Grootse plannen in de Golden Sixties</i>	361
<i>Een nieuw paradigma?</i>	365
<i>Comprehensieve scholen onder druk</i>	370
<i>De kost van de onderwijsvernieuwing</i>	373
<i>De strijd om de leerlingen</i>	376
<i>Pragmatische factoren in de typestrijd</i>	380
<i>Besluit</i>	385
Algemeen besluit.....	389
Bijlagen	411
Bijlage 1. Lijst van ministers met onderwijsbevoegdheden in de Belgische regeringen (1944-1991).....	412
Bijlage 2. Structuur van het middelbaar onderwijs (ca. 1965)	416
Bijlage 3. Structuur van het traditioneel onderwijs (type II, ca. 1980).....	417
Bijlage 4. Wetsontwerp Grootjans-Toussaint, algemene structuur (1967)	418
Bijlage 5. Wetsontwerp Grootjans-Toussaint, afdelingenstructuur van het algemeen vormend secundair onderwijs (1967)	419
Bijlage 6. NSKO-PB. Ontwerp-basisstructuur voor het vernieuwd secundair onderwijs (november 1971).....	420
Bijlage 7. Structuur van het vernieuwd secundair onderwijs (type I)	421
Bijlage 8. Structuur van het secundair onderwijs vanaf 1 september 1989 (eenheidsstructuur)	422
Bijlage 9. Aantal scholen secundair onderwijs in België, volgens onderwijsnet (1957-1965).....	423
Bijlage 10. Aantal middelbare scholen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (1969-1970 tot 1977-1978)	424
Bijlage 11. Aantal scholen met een volledige type II-structuur in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (1978-1979 tot 1988-1989)	426
Bijlage 12. Aantal scholen met een volledige type I-structuur in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (1978-1979 tot 1988-1989)	426
Bijlage 13. Aantal scholen met gemengde structuur in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (1978-1979 tot 1988-1989)	427
Bijlage 14. Aantal 'VSO-scholen' [= type I + gemengd] in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (1978-1979 tot 1988-1989)	427
Bijlage 15. Aantal gewone Nederlandstalige secundaire scholen in het vrij gesubsidieerd onderwijs, volgens onderwijstype (schooljaren 1978-1979 tot 1988-1989).....	428
Bijlage 16. Aantal gewone Nederlandstalige secundaire scholen in het rijksonderwijs, volgens onderwijstype (schooljaren 1978-1979 tot 1988-1989).....	429

Bijlage 17. Aantal gewone Nederlandstalige secundaire scholen in het provinciaal onderwijs, volgens onderwijstype (schooljaren 1978-1979 tot 1988-1989)	430
Bijlage 18. Aantal gewone Nederlandstalige secundaire scholen in het gemeentelijk onderwijs, volgens onderwijstype (schooljaren 1978-1979 tot 1988-1989)	431
Bijlage 19. Aantal scholen in het Nederlands katholiek secundair onderwijs, per bisdom en per onderwijstype (1985)	432
Bijlage 20. Aantal scholen in het katholiek secundair onderwijs, per bisdom en per onderwijstype. Grafische weergave in procenten (1985)	432
Bijlage 21. Aantal leerlingen in het Belgische secundair onderwijs, per onderwijsvorm (schooljaren 1947-1948 en 1957-1958)	433
Bijlage 22. Schoolbevolking van de vierde graad in België (schooljaren 1950-1951 tot 1971-1972).....	434
Bijlage 23. Aantal leerlingen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs – type II (schooljaren 1969-1970 tot 1996-1997).....	435
Bijlage 24. Aantal leerlingen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs – type I (schooljaren 1969-1970 tot 1996-1997).....	436
Bijlage 25. Aantal leerlingen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs – Eenheidsstructuur (schooljaren 1989-1990 tot 1999-2000).....	437
Bijlage 26. Aantal leerlingen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (vrij gesubsidieerd onderwijs), volgens onderwijstype (schooljaren 1973-1974 tot 1999-2000)	438
Bijlage 27. Aantal leerlingen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (rijksonderwijs/gemeenschapsonderwijs), volgens onderwijstype (schooljaren 1973-1974 tot 1999-2000)	439
Bijlage 28. Aantal leerlingen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (provinciaal onderwijs), volgens onderwijstype (schooljaren 1973-1974 tot 1999-2000)	440
Bijlage 29. Aantal leerlingen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (gemeentelijk onderwijs), volgens onderwijstype (schooljaren 1973-1974 tot 1999-2000)	441
Bijlage 30. Ontwikkeling van het geboortecijfer in België en in het Vlaams Gewest (1960-1980).....	442
Bijlage 31. Totaal aantal wekelijkse uren basisvorming, som van de eerste twee jaren van het katholiek secundair onderwijs. Vergelijking tussen type I en type II (1978-1979).....	443
Bijlage 32. Slaagcijfers van de eerstejaarsstudenten aan de K.U.Leuven – in totaal en per groep – naar onderwijsnet en -type (academiejaren 1979-1980 en 1980-1981 samen) (in procenten)	444
Bijlage 33. Slaagcijfers van de eerstejaarsstudenten aan de K.U.Leuven naar onderwijsnet en -type (academiejaren 1979-1980 en 1980-1981 samen). Grafische weergave in procenten	445
Bijlage 34. Slaagcijfers aan de RUG. Eerstejaarsstudenten uit het vrij onderwijs, per onderwijstype (academiejaren 1979-1980, 1980-1981 en 1981-1982) (nominaal en in procenten)	446
Bijlage 35. Slaagcijfers van de afgestudeerden van de scholengemeenschap St.-Jozef te Torhout in het eerste jaar van het universitair en het niet-universitair hoger onderwijs (afstudeerjaren 1974 tot 1979), per onderwijstype (nominaal en in procenten)	446
Bijlage 36. Slaagcijfers van de eerstejaarsstudenten aan de K.U.Leuven per onderwijstype (academiejaren 1984-1985 tot 1988-1989) – in totaal en per groep (in procenten)	446

Bijlage 37. Slaagcijfers van de eerstejaarsstudenten aan de K.U.Leuven per onderwijstype en gevolgde studierichting (academiejaren 1984-1985 tot 1988-1989) – in totaal en per groep (in procenten)	447
Bijlage 38. Slaagcijfers van de eerstejaarsstudenten aan de K.U.Leuven – in totaal en per groep – per onderwijstype en gevolgde studierichting (academiejaren 1984-1985 tot 1988-1989). Grafische weergave in procenten op basis van de tabellarische weergave in bijlage 37.	447
Bijlage 39. Gemiddelde onderwijsloonkost (in Belgische frank) per leerling in het voltijds secundair onderwijs volgens het onderwijstype en per inrichtende macht (1981).....	448
Bijlage 40. Gemiddelde werkingskost (in Belgische frank) per leerling in het voltijds secundair onderwijs volgens het onderwijstype en per inrichtende macht (1981).	448
Bijlage 41. Gemiddelde kostprijs (in Belgische frank) per leerling in type I en type II van het voltijds secundair onderwijs, per inrichtende macht (1981)	449
Bijlage 42. Gemiddeld aantal leerlingen per pedagogische eenheid in het voltijds secundair onderwijs (1981)	450
Bijlage 43. Impact van het Sint-Annaplan op de het gemiddeld aantal leerlingen per pedagogische eenheid (schooljaren 1985-1986 en 1986-1987)	450
Bijlage 44. Commissie-Janne-Van Elslande, voorstel van lessentabel voor het eerste leerjaar middelbaar en technisch onderwijs, 3 juni 1964	451
Bijlage 45. Commissie-Janne-Van Elslande, voorstel van lessentabel voor de eerste twee leerjaren van het middelbaar en technisch onderwijs, 15 juni 1964.....	451
Bijlage 46. Commissie-Janne-Van Elslande, voorstel van lessentabel voor het eerste leerjaar secundair onderwijs, 20 november 1964	452
Bijlage 47. Rijksonderwijs – Franstalige sector. <i>Enseignement secondaire rénové</i> . Lessentabel van het eerste leerjaar (1969)	453
Bijlage 48. Rijksonderwijs – Franstalige sector. <i>Enseignement secondaire rénové</i>	454
Bijlage 49. Rijksonderwijs – Nederlandstalige sector. VSO. Ontwerp van lessentabel voor het eerste observatiejaar (maart 1970)	455
Bijlage 50. Rijksonderwijs – Nederlandstalige sector. VSO. Lessentabel van het eerste observatiejaar (september 1970).....	456
Bijlage 51. Rijksonderwijs – Nederlandstalige sector. VSO. Lessentabel van het aanpassingsjaar (september 1970).....	456
Bijlage 52. Rijksonderwijs – Nederlandstalige sector. VSO. Lessentabel van het tweede observatiejaar (1971).....	457
Bijlage 53. Rijksonderwijs – Nederlandstalige sector. VSO. Lessentabel van het tweede observatiejaar (1976-1977).....	458
Bijlage 54. Rijksonderwijs – Nederlandstalige sector. VSO. Lessentabel van de determinatiegraad (doorstroming) (1976-1977).....	459
Bijlage 55. Rijksonderwijs – Nederlandstalige sector. VSO. Lessentabel van de determinatiegraad (kwalificatie) (1976-1977)	460
Bijlage 56. NSKO. Werkgroep 'Hervorming secundair onderwijs'. Ontwerp van resolutie betreffende de lesroosters in het eerste leerjaar secundair onderwijs, 2 maart 1965.....	461
Bijlage 57. NSKO. Werkgroep 'Hervorming secundair onderwijs'. Invulling van de opties in de lessentabel voor het eerste leerjaar secundair onderwijs, 28 mei 1965	462
Bijlage 58. NSKO-PB. Werkgroep Doelstellingen. Ontwerp van lessentabel voor het eerste observatiejaar (februari 1970)	463
Bijlage 59. NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO. VSO. Lessentabel van het eerste observatiejaar [schooljaar 1971-1972]	464

Bijlage 60. SNEC-BP/FNEMC/FNETC/FNENC. <i>Enseignement secondaire rénové</i> . Lessentabel van het eerste leerjaar. Schooljaar 1973-1974.	465
Bijlage 61. Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/ NVKNO. Type I. Lessentabel van het eerste leerjaar A [schooljaar 1976-1977].....	466
Bijlage 62. DOSCKO. Voorstel van lessentabel voor het eerste leerjaar A [1979]	467
Bijlage 63. Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/ NVKNO. Lessentabel van het eerste leerjaar A van de observatiegraad [schooljaar 1979- 1980].....	468
Bijlage 64. Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/ NVKNO. Lessentabel van het eerste leerjaar A van de observatiegraad [schooljaar 1980- 1981].....	469
Bijlage 65. Overleggroep katholiek secundair onderwijs. Voorstellen voor het eerste jaar van een eenheidsstructuur (1985).....	470
Bijlage 66. ARKO. Voorstel voor het eerste leerjaar A van de eenheidsstructuur (<i>'Paasdocument'</i> , 1986).....	471
Bijlage 67. ARKO. Ontwerp-lessentabellen voor de eerste graad van de eenheidsstructuur: eerste leerjaar A, 17 januari 1987.....	472
Bijlage 68. Directies type II katholiek onderwijs. Voorstel eenheidsstructuur: eerste graad, eerste leerjaar A (februari 1987).....	473
Bijlage 69. ARKO. Ontwerp-lessentabellen voor de eerste graad van de eenheidsstructuur: eerste leerjaar A, 5 december 1987.....	474
Bijlage 70. Lessentabellen voor het eerste leerjaar A van de eenheidsstructuur. Vergelijking van de gemeenschappelijke basisvorming in de drie netten. Schooljaar 1989-1990.....	475
Bijlage 71. NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO. VSO. Lessentabel van het aanpassingsjaar. Schooljaar 1970-1971.....	476
Bijlage 72. NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO. VSO. Lessentabel van het aanpassingsjaar. Schooljaar 1973-1974.....	477
Bijlage 73. Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/ NVKNO. Type I. Lessentabel van het eerste leerjaar B [schooljaar 1980-1981].....	478
Bijlage 74. ARKO. Voorstel voor een eerste leerjaar B van de eenheidsstructuur (<i>'Paasdocument'</i> , 1986).....	479
Bijlage 75. ARKO. Ontwerp-lessentabellen voor de eerste graad van de eenheidsstructuur: eerste leerjaar B, 17 januari 1987.....	480
Bijlage 76. NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO. VSO. Lessentabel van het tweede observatiejaar (1971).....	481
Bijlage 77. Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/ NVKNO. Type I. Lessentabel van het tweede gemeenschappelijk jaar [schooljaar 1976-1977]... Bijlage 78. Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/ NVKNO. Type I. Lessentabel van het tweede leerjaar van de observatiegraad [schooljaar 1979- 1980].....	482
Bijlage 79. ARKO. Ontwerp-lessentabellen voor de eerste graad van de eenheidsstructuur: tweede leerjaar, 17 januari 1987.....	486
Bijlage 80. NSKO-PB, Werkgroep Doelstellingen. VSO. Ontwerp-lessentabel oriëntatiegraad doorstroming (december 1971).....	488
Bijlage 81. NSKO-PB, Werkgroep Doelstellingen. VSO. Ontwerp-lessentabel oriëntatiegraad doorstroming (januari 1972).....	489
Bijlage 82. NSKO-PB, Werkgroep Doelstellingen. VSO. Ontwerp-lessentabel determinatiegraad - doorstroming (oktober 1971).....	490
Bijlage 83. NSKO-PB, Werkgroep Doelstellingen. VSO. Ontwerp-lessentabel determinatiegraad doorstroming (december 1971).....	491

Bijlage 84. NSKO-PB, Werkgroep Doelstellingen. VSO. Ontwerp-lessentabel determinatiegraad finaliteit (januari 1972)	491
Bijlage 85. NSKO-PB/NVKMO/NVMTO/NVMNO. VSO. Lessentabel derde graad doorstroming [1974-1975]	492
Bijlage 86. Samenstelling van de ministeriële werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs' (1963-1965)	494
Bijlage 87. Samenstelling van de beperkte commissie 'Hervorming van het secundair onderwijs' (i.e. de commissie-Janne-Van Elslande) (1964-1965)	495
Bijlage 88. Samenstelling van de Consultatieve commissie 'Hervorming secundair onderwijs' (1964-1965).....	495
Bijlage 89. Samenstelling van de Werkgroep Doelstellingen (WD)	496
Bijlage 90. Deelnemers aan het overleg tussen de inrichtende machten over het wetsontwerp-Vermeulen-Dubois (1969-1971)	498
Bijlage 91. DOSCKO. 'Voorlopige leiding' (oktober 1977).....	499
Bijlage 92. Ondertekenaars 'Open brief VSO' (april 1981)	500
Bijlage 93. Samenstelling van de Overleggroep katholiek secundair onderwijs (1985).....	501
Bijlage 94. Samenstelling van de ARKO-werkgroep ad hoc 'Eenheidsstructuur katholiek secundair onderwijs' [= (W)ARKO] (1986)	501
Bijlage 95. Samenstelling van de Raad voor het Nederlandstalig Secundair Onderwijs (1987-1988).....	502
Bijlage 96. Samenstelling Contactcomité Directies Eenheidsstructuur Secundair Onderwijs (CODES) (1987-1988).....	505
Bijlage 97. Pilootscholen VSO in het Nederlandstalig katholiek onderwijs	506
Bijlage 98. Pilootscholen in het Nederlandstalig rijksonderwijs	507
Bijlage 99. Pilootscholen in het Nederlandstalig provinciaal onderwijs	507
Bijlage 100. Pilootscholen in het Nederlandstalig gemeentelijk onderwijs	507
Bijlage 101. Pilootscholen in het Nederlandstalig vrij onderwijs (niet NSKO).....	507
Bijlage 102. NSKO. Werkgroep . Resoluties betreffende de structuren van het secundair onderwijs, [oktober 1964].....	508
Bijlage 103. Wet van 19 juli 1971 betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs (uittreksel).....	509
Bijlage 104. ARKO. Vragen voorgelegd aan de participanten op de vergadering van 3 april 1976	512
Bijlage 105. ARKO. Vragen voorgelegd tijdens de consultatie van de achterban in 1977-1978	513
Bijlage 106. Lezersbrief in <i>De Standaard</i> , 25 maart 1983.	514
Bijlage 107. Dries Vanwijnsberghe. Cartoon 'Typus III', [1987].....	515
Bijlage 108. IPOC. Sticker 'Geen dictaat', [1987]	516
Bijlage 109. IPOC. Sticker 'Geen kruis over het traditioneel onderwijs', [1987].....	516
Bijlage 110. Guy Commerman. Cartoon over de structuur van het VSO (1972) ...	517
Bijlage 111. Rolle. Cartoon over de dood van type II (1982)	518
Bijlage 112. Serdu. Twee cartoons over het VSO (2001)	519
Bijlage 113. Satirische tekst over onderwijsvernieuwing	520
Afkortingen.....	521
Bronnen en bibliografie	525

Inleiding

Op 1 september 1989 werd in Vlaanderen gestart met een eenheidsstructuur in het secundair onderwijs. Deze structuur moest een einde maken aan de 'typestrijd', als het ware een nieuwe schoolstrijd die zich de voorgaande twintig jaar had ontwikkeld tussen voorstanders van het type I (het vernieuwd secundair onderwijs, VSO) en het type II (het 'traditioneel' secundair onderwijs), ook wel als 'comprehensief' respectievelijk 'categoriaal' onderwijs aangeduid.¹ De discussies die zich in die periode afspeelden tussen voor- en tegenstanders van deze onderwijsvernieuwing liepen soms hoog op. Argumenten varieerden van een onomkeerbare democratische evolutie die de enige mogelijkheid bood om het onderwijs de eenentwintigste eeuw binnen te loodsen, tot een aanzet tot de ondergang van de Westerse cultuur. Vandaag, nu het VSO kan worden beschouwd als een afgesloten hoofdstuk, als behorend tot de geschiedenis, zijn de gemoederen grotendeels bedaard. Daarom leek de tijd rijp om een historische studie van de totstandkoming en ontwikkeling van het VSO aan te vatten.

Nochtans leiden uitspraken over dit onderwerp nog frequent tot heftige discussies. Het Leuvense studentenweekblad *Veto* bracht enkele jaren geleden een bespreking van het boek *School onder schot* (Hirtt, Mels & Van Droogenbroeck, 1997). In het daarop volgende nummer werd een lezersbrief gepubliceerd van Clem Robyns, toenmalig eindredacteur van het VRT-jeugdjournaal *Studio.Ket*. Robyns reageerde heftig tegen het feit dat *Veto*, die de democratisering van het onderwijs toch zo hoog in het vaandel droeg, zo'n negatief oordeel durfde te vellen over het VSO. Robyns zag in het VSO de enige structurele poging om het secundair onderwijs meer democratisch te maken; de eenheidsstructuur was in zijn ogen een terugkeer naar het categoriaal systeem (Robyns, 1998). Vele andere voor- of tegenstanders blijven nog steeds overtuigd van het eigen gelijk. Er is intussen weliswaar een nieuwe generatie leerkrachten aangetreden met weinig of geen herinneringen aan de typestrijd, maar bij vele leerkrachten en directies die de typestrijd actief hebben meegemaakt, is de herinnering nog levendig en in gesprekken met deze mensen komen de oude (voor-)oordelen weer naar boven.

¹ Omdat de naam 'schoolstrijd' in beperkte zin enkel gebruikt wordt om twee historische periodes aan te duiden, te weten enerzijds de contestatie van het onderwijsbeleid van P. Van Humbeeck (1978-1984, zie daarover bijvoorbeeld Dams, 1996) en anderzijds het beleid van P. Harmel en L. Collard (1950-1958, zie daarover onder meer Tyssens, 1997, en Witte, De Groof & Tyssens, 1999), en in brede zin om meer algemeen de tegenstellingen aan te duiden tussen katholieken en vrijzinnigen of tussen de onderwijsnetten (zie bijvoorbeeld Tyssens, 1993), kan die term hier verwarrend werken en zal ik hem daarom niet meer gebruiken.

INLEIDING

Ook bij het rondsurfen op internet vind je geregeld sporen van de typestrijd terug. Bijvoorbeeld op de website van het Damiaaninstituut te Aarschot, dat één van de eerste katholieke scholen was die het VSO invoerden (1971). Daar vind je de getuigenis van oud-leraar Jos Salaets, die in oktober 2004 op een oud-leerlingavond zijn wrevel over het verdwijnen van het VSO niet onder stoelen of banken stak: "In 1971 werd er intens samengewerkt met het St.-Jozefscollege en het feit dat die samenwerking niet verder gezet is, vind ik nog steeds een historische vergissing, evenals het feit dat de oerconservatieve krachten in Vlaanderen er toch in geslaagd zijn het VSO kapot te maken zodat er een echte Belgische soep overbleef: de éénheidsstructuur".² Aan de andere kant van het spectrum vind je onder meer het Sint-Aloysiuscollege en het Sint-Dimpnalyceum in Geel, twee van de laatste bastions van het traditioneel onderwijs die tot 1992 zijn blijven strijden tegen de opgelegde eenheidsstructuur. De directie van deze intussen tot Sint-Dimpnacollege gefuseerde school stelt vandaag op haar website dat zij ondanks de verplichting om over te schakelen naar de eenheidsstructuur "bleven (en blijven) echter vasthouden aan de geest van de traditionele humanioravorming".³

Die getuigenissen lijken erop te wijzen dat de eenheidsstructuur slechts een oppervlakkige eenheid is en dat onder dat laagje vernis de tegenstellingen tot vandaag aanwezig zijn gebleven. Om de eigenheid van de huidige secundaire onderwijsstructuur volledig te kunnen doorgronden, was er nood aan inzicht in de processen die tot de constructie ervan hebben geleid. Een dergelijke historische studie bestond nog niet. Een historisch overzichtswerk van de totstandkoming en de ontwikkeling van het VSO in Vlaanderen bestond evenmin. Gezien het belang van deze structuurhervormingen mag dat zeker aangeduid worden als een hiaat in de naoorlogse onderwijsgeschiedenis. In de omringende landen, voornamelijk in het Verenigd Koninkrijk, is immers al heel wat meer onderzoek verricht naar de respectieve varianten op het comprehensieve onderwijssysteem. Waaraan in ons land alleszins geen gebrek is, evenmin in de buurlanden, is de overdaad aan sterk polemische geschriften van voor- en tegenstanders. Levin (2001: 2) stelde vast dat dergelijke teksten de onderzoeksliteratuur overwoekerden: "In many respect the discussion of educational reform has generated more heat than light. There is a great deal of polemical literature, claiming that particular policies will bring the promised land or, alternatively, will destroy everything we value. Careful empirical work looking at the nature and consequences of reforms in various setting are much harder to find". De typestrijd heeft alleszins menig pen beroerd,

² *Oudia-avond van 24 oktober 2004* [website]. URL: <http://www.damiaaninstituut.be/speeches2.html>. [Opgevraagd op 15 januari 2005].

³ *Sint-Dimpnacollege: historiek* [website]. URL: <http://www.dimpnacollege.be/HistoriekBottom.htm>. [Opgevraagd op 1 november 2004].

resultierend in duizenden kranten- en tijdschriftartikels, nota's, pamfletten, lezersbrieven, vrije tribunes, brochures en petitieijsten. Deze stukken zijn interessante bronnen voor onderhavig onderzoek, al was ik slechts in staat om een deel van deze overproductie wetenschappelijk te verwerken.

In tegenstelling tot wat Levin opmerkte zijn de wetenschappelijke studies over het VSO en/of de eenheidsstructuur niet zo schaars, maar ze zijn meestal wel fragmentarisch, in de zin dat ze slechts één deelaspect van de vernieuwing bestuderen, doorgaans in functie van een pedagogische/didactische optimalisering. Het gaat dan bijvoorbeeld om organisatorische aspecten zoals de werking van de klassenraad, of om didactische aspecten zoals werkvormen of evaluatiemethoden. Het gaat doorgaans om de situatie in één onderwijsnet, op één bepaalde periode. Bovendien behoren de auteurs – dat sluit dan weer aan bij wat Levin opmerkte – erg vaak tot één van de twee kampen, wat overigens niet uitsluit dat ze degelijk wetenschappelijk werk konden afleveren. Hier is niet de ruimte om alle artikels, monografieën en licentiaatsverhandelingen te vermelden die rond dit thema werden gemaakt. Een overzicht van enkel de voor in dit proefschrift geciteerde werken is te vinden in de bibliografie. Daarnaast zijn nog heel wat andere artikels over diverse pedagogische/didactische aspecten van de onderwijsvernieuwing verschenen in tijdschriften als *Impuls*, *Informatie Vernieuwing Onderwijs (IVO)*, *Nova et Vetera*, *Onderwijskrant*, *Persoon en Gemeenschap*, *Pedagogische bijdragen voor het technisch onderwijs*, enzovoort. Enkele initiatieven wil ik hier expliciet vermelden omwille van hun interdisciplinaire aanpak. Bijvoorbeeld het themanummer over onderwijsvernieuwing van het Leuvense academisch tijdschrift *Onze Alma Mater* (1977), het gepubliceerde verslag van een colloquium dat aan de K.U.Leuven werd georganiseerd door de Studiegroep voor Onderwijsbeleid en -begeleiding (1982), het themanummer 'Ronde tafel type I en type II' van *Nova et Vetera* (1984-1985). Ondanks de wetenschappelijke analyses van onderzoekers vanuit diverse disciplines, heb ik deze uitgaven niet enkel benaderd als wetenschappelijke werken, maar tevens als tijdsgebonden bronnen. Vanuit historisch oogpunt is het interessant te bestuderen welke de impact van dergelijke bronnen is geweest.

Enkele historische overzichten dienen hier ook vermeld te worden. Als verdienstelijk kan het werk van Bonte (1981) worden beschouwd, dat een overzicht biedt van diverse aspecten van de eerste tien jaren van het VSO. Het gaat hier evenwel om een vulgariserend werk, dat qua methode niet erg wetenschappelijk is en dat duidelijk vanuit een VSO-gezinde inspiratie werd geschreven. Het feit dat Bonte verscheidene cruciale actoren aan het woord laat, maakt het evenwel ook een boeiende bron voor mijn onderzoek. Wetenschappelijk veel degelijker is de studie over de overgang naar de

eenheidsstructuur van onderwijshistoricus Maurits De Vroede (1988). Het hele boek is echter opgevat als een apologie voor het voortbestaan van het traditioneel onderwijs, waardoor De Vroede eerder een actor is in het verhaal dan een neutrale waarnemer. Net als Bonte vanuit een progressieve invalshoek vertrekkend, maar wetenschappelijk zeer solide, is het doctoraal proefschrift van Anne Van Haecht (gepubliceerd in 1985). In haar studie maakt de Brusselse onderwijssociologe een sociologisch bilan op van de genese van de comprehensiveringsgedachte en de ontwikkeling van de opvattingen over de democratisering van het onderwijs. Het boek bevat een historisch luik waarin zij de 'democratische' onderwijsidealen beschrijft, vanaf de strijd rond de leerplicht in de negentiende eeuw tot de invoering en de eerste jaren van het VSO. Zij baseert zich daarvoor echter uitsluitend op Franstalige auteurs en ze heeft door de aard van haar vraagstelling relatief weinig aandacht voor de besluitvorming in het katholiek onderwijs.

In het boek *Uit de impasse*, een evaluatie van de onderwijsvernieuwing door een werkgroep van type I-scholen in het bisdom Antwerpen (Geivers e.a., 1986), werd de volgende waarschuwing meegegeven: "Hij die ooit het standaardwerk over de onderwijsgeschiedenis in Vlaanderen wil schrijven, zal verbaasd opkijken bij de studie van de voorbije vijftien jaar. Hij zal met een vreemd verschijnsel geconfronteerd worden, misschien wel een uniek verschijnsel in de cultuurgeschiedenis zelf. Hij zal een kloof ontdekken die gaapt tussen de zogenaamde ideologische eensgezindheid van waaruit over het onderwijs werd gedacht en geschreven enerzijds en dan de grote verscheurdheid in de werkelijkheid anderzijds. (...) Het zal voor de historicus straks niet gemakkelijk zijn om door de woordenvloed en ideeënvlod heen eerlijkheid en manipulatie te onderkennen". Ik heb niet de pretentie hier 'het standaardwerk' te schrijven, en zo 'uniek' is dat verschijnsel uiteraard niet, maar toch neem ik deze waarschuwing ter harte. Wat ik hier immers onder meer wil proberen, is voorbij de vaak ideologische gekleurde woordkramerij te kijken, en te zoeken naar andere redenen die kunnen hebben meegespeeld in de stellingnames pro of contra VSO.

Afbakening van het onderzoek

Omdat het onmogelijk is om binnen de contouren van een proefschrift alle aspecten van de onderwijsvernieuwing in het secundair onderwijs even grondig te beschrijven, opteerde ik om me te concentreren op de besluitvorming inzake de structuur van het secundair onderwijs in het Nederlandstalig katholiek onderwijsnet van 1963 tot 1992. De nadruk ligt dus op de onderwijspolitieke aspecten van de onderwijsvernieuwing, met andere woorden op het

onderwijsbeleid. Daarbij wil ik evenwel opmerken dat ik deze beperking niet als een absolute grens beschouw. Elke structurele schematisering, ook deze in macro-, meso- en microniveaus, is een kunstmatige ingreep vermits het beleid, de schoolorganisatie en de dagelijkse klaspraktijk onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Ik wil in dit onderzoek dan ook onder meer onderzoeken in welke mate de ervaringen van leerkrachten en directies, al dan niet via de tussenkomst van drukingsgroepen, een impact hebben gehad op de richting die het onderwijsbeleid is uitgegaan. Daarom zal ik bijvoorbeeld in hoofdstuk 6 de problematiek van de nivellering bestuderen, een probleem dat zich stelde op microniveau, in de klas, onder meer via groepeeringswijze en evaluatiemethode. Daarbij wil ik niet zozeer aantonen of het VSO nu al dan niet nivellerend heeft gewerkt, maar wel onderzoeken hoe dat beeld van het 'nivellerende' VSO is ontstaan. Omdat dat imago een wapen was in de handen van de tegenstanders van het VSO en omdat het een invloed heeft gehad op de publieke opinie, op de schoolkeuze van ouders, op de verhoudingen tussen de types en zodoende mee verantwoordelijk is voor de beleidskeuzes die vervolgens werden gemaakt.

Het beleidsgericht historisch-pedagogisch onderzoek is een tijdlang wat 'uit de mode' geweest. De afgelopen tien jaar is – overigens terecht – meer en meer aandacht gegaan naar andere aspecten van de opvoedings- en onderwijsgeschiedenis. Onder invloed van het postmodernisme steeg de interesse voor biografische research en voor lokale gebeurtenissen. Geschiedfilosoof Frank Ankersmit beschreef dergelijke 'microgeschiedenis' als een homeopathische benadering, waarbij het kleine werd opgevat als de belichaming van de essentie van omvangrijker verschijnselen.⁴ Maar meest opvallend is de trend naar onderzoek van de pedagogische praktijk. Silver vroeg aandacht voor de *silences* in de onderwijsgeschiedenis (Escolano, 1996), en Depaepe & Simon (1995) braken een lans voor dit soort onderzoek door zich af te vragen: "*Is there any place for the history of 'education' in the 'history of education'?*" Voor ons land werd het deksel van deze *black box* – het facet van de cultuuroverdracht dat voor het oog van de buitenstaander verborgen blijft⁵ – in de pedagogische historiografie enkele jaren geleden even opgelicht door een studie van een interdisciplinair team van historici, pedagogen en sociologen naar de constanten en veranderingen in het dagelijkse handelen in de lagere school (Depaepe, 1999). Hun meest opvallende conclusie was dat er – alle hervormingen ten spijt – over een periode van honderd jaar een bijzonder grote stabiliteit in het pedagogische handelen op te merken viel. Ook in buitenlandse studies naar dergelijke *classroom history* blijkt dat er over het algemeen een

⁴ *Volkscrant*, 13 februari 1998, 35.

⁵ Zie voor het *black box*-concept in de pedagogische historiografie onder meer Pierre Caspard (1992).

discrepancie heerst tussen de hervormingen van het educatief bestel en de dagelijkse praktijk in de klas (Depaepe & Simon, 1995). Vandaar dat om de effecten van opvoeding te kunnen vatten, het belangrijker is om de praktijk te bestuderen dan de beleidsvorming. Dat is een conclusie waar ik mij volmondig kan achter scharen. Maar dat betekent uiteraard niet dat alle beleidsgericht onderzoek irrelevant zou zijn – wat overigens ook niet door de bepleiters van *classroom history* wordt beweerd. Want het is dit beleid dat toch in belangrijke mate de condities bepaalt waarbinnen de pedagogische praktijk plaatsvindt. Een aantal van die condities zal ik in hoofdstuk 5 bespreken.

Ik heb gekozen om mij te concentreren op het Vlaamse en het katholieke onderwijs, en dat in essentie om twee redenen. Ten eerste omdat de totstandkoming van de eenheidsstructuur niet kan worden verklaard zonder een grondige studie van de tegenstellingen aan katholieke zijde. Heel de problematiek van de typestrijd heeft zich voornamelijk afgespeeld in het katholiek onderwijs. Ook in het rijksonderwijs bestonden sterke weerstanden tegen het VSO, maar door de gecentraliseerde structuur van het rijksonderwijs stond de lijn vast: het was de minister die de koers bepaalde. Zo kon De Croo zonder al te veel overleg beslissen om het VSO in 1975 te veralgemenen in het rijksonderwijs. In het katholiek onderwijs verliep de evolutie van traditioneel onderwijs over VSO naar eenheidsstructuur veel complexer en met meer omwegen. In tegenstelling tot de minister, die toen nog de 'baas' was van het rijksonderwijs⁶, had de top van het katholiek onderwijs, het Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (NSKO), geen beslissingsbevoegdheid, enkel een ondersteunende, coördinerende en vertegenwoordigende functie. Het laatste woord lag bij de lokale inrichtende machten. Alleen de Algemene Raad van het Katholiek Onderwijs (ARKO) kon structurele beslissingen nemen. Maar, zoals uit de hoofdstukken 3 en 4 zal blijken, was het niet eenvoudig om in dat overlegorgaan eensgezindheid te bereiken. De tegenstellingen binnen het katholiek onderwijs werden vaak openlijk uitgevochten, en dat maakt het een boeiend en dankbaar onderwerp voor een historicus.

Ten tweede kies ik voor deze focus omdat de evolutie van het VSO in het rijksonderwijs reeds beter gekend is – en ook eenvoudiger te beschrijven, gezien de meer rechtlijnige besluitvorming die ik zonet aanhaalde. In Van Haecht (1985) wordt voornamelijk het rijksonderwijs belicht. Bovendien kijkt zij alleen naar de gebeurtenissen aan Franstalige zijde. Het Nederlandstalig onderwijs staat wel centraal in de studie van Bonte (1981), maar ook hij focust zich op de 'officiële'

⁶ Daaraan zou pas een einde komen door de overdracht van de inrichtende bevoegdheden aan de Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs (ARGO). Decreet van 19 december 1988 (BS, 29 december 1988).

versie van het VSO, en wijdt slechts één paragraaf aan de 'katholieke versie'. De participatie van het katholiek onderwijs aan de onderwijsvernieuwing mag nochtans niet worden verwaarloosd, want zonder medewerking van het NSKO en zijn verbonden zou het VSO nooit hebben kunnen uitgroeien tot het grootste onderwijstype in België. Door bijzondere aandacht te besteden aan de onderwijspolitieke ontwikkeling aan katholieke zijde wil ik ook onderzoeken of het VSO inderdaad louter een socialistische verdienste is, zoals sommigen beweren (zie hoofdstuk 7). Ik geef toe dat ook de geschiedenis van het VSO in het officieel gesubsidieerd onderwijs onderbelicht is. De reden waarom ik er ook hier slechts weinig aandacht aan zal schenken, is niet omdat het qua omvang minder relevant zou zijn dan de andere netten. Want dat is niet het geval: in de eerste jaren van het VSO bedroeg het totaal aantal leerlingen in gemeentelijke en provinciale VSO-leerjaren zo'n 70 procent van het totaal aantal leerlingen die VSO volgden in vrije gesubsidieerde scholen.⁷ Het verschil is dat het officieel onderwijs in tegenstelling tot het katholiek onderwijs of het rijksonderwijs geen eigen structuren of lessentabellen uitwerkte, maar doorgaans de structuur en lessentabellen van het rijksonderwijs overnam – op enkele uitzonderingen na die bij het NSKO aansloten. En omdat deze studie in de eerste plaats de structuren als onderwerp heeft, is het verhaal van de gemeentelijke en provinciale ervaringen met het VSO minder vooraanstaand. Om dezelfde reden zal ik het ook niet hebben over de vrije gesubsidieerde scholen die niet bij het NSKO waren aangesloten. De keuze voor het katholiek onderwijs betekent niet dat de besluitvorming aan officiële zijde onbelicht zal blijven. Integendeel, want heel wat beslissingen van de onderwijsministers waren op alle netten van toepassing. Bovendien stond de structuur van het rijksonderwijs model voor de variant die in het katholiek onderwijs werd ontwikkeld. En kritiek op problemen die zich stelden in het rijks-VSO, hadden hun weerslag op de katholieke VSO-scholen.

Omdat de typestrijd zich voornamelijk afspeelde in Vlaanderen, heb ik geopteerd om mij te focussen op het Nederlandstalige onderwijs. Aan Franstalige zijde raakte het VSO (*le rénové*) veel sneller veralgemeend en ontstond er nooit zo'n tweestrijd als we in Vlaanderen hebben meegemaakt. Voor het eerste hoofdstuk (1963-1969) heeft een eenzijdige focus op Vlaanderen echter weinig zin, omdat het onderwijsbeleid in die periode nog unitair was, zowel bij de overheid als in het katholiek onderwijs. Voor de volgende hoofdstukken ligt dat anders: vanaf 1968 waren er twee volwaardige onderwijsministers, één voor het Nederlandstalige en één voor het Franstalige (en Duitstalige) onderwijs. In 1969 werd het ministerie van Nationale Opvoeding in tweeën gesplitst en door de staatshervorming van

⁷ Zie de tabel in bijlage 24. Ter vergelijking: de totale leerlingenpopulatie van het officieel gesubsidieerd secundair onderwijs was maar iets van een twaalf procent van die van het vrij gesubsidieerd onderwijs.

INLEIDING

1970 werd een gedeelte van de onderwijsbevoegdheden gedelegeerd naar de Cultuurraden. De ministers werkten grotendeels autonoom voor hun taalgebied en legden verschillende klemtonen in hun beleid. Ook in het katholiek onderwijs verwierven de taalgroepen vanaf het begin van de jaren zeventig steeds meer autonomie. Het NSKO en de verbonden bleven weliswaar unitair samengesteld, maar comités, leerplancommissies en dergelijke werden opgedeeld per taalrol. In 1971 werd de Werkgroep Doelstellingen (WD), die de vernieuwing in het katholieke secundair onderwijs stuurde, gesplitst, waardoor het Nederlandstalige en het Franstalige katholieke VSO uit elkaar zouden groeien.

Inzake de thematische afbakening wil ik ook nog opmerken dat ik mij zal concentreren op de structuur van de eerste graad (de observatiegraad) van het voltijds gewoon secundair onderwijs.⁸ De hoge mate van gemeenschappelijkheid van die graad was immers de meest fundamentele wijziging die met het VSO werd ingevoerd. Deze zogenaamde *tronc commun* vormde de basis voor alle studievormen. Die eerste graad, vooral het volledig gemeenschappelijke eerste jaar, vormde dan ook het meest omstreden onderdeel van de structuurhervorming. In de ARKO-beraadslagingen en de onderhandelingen tussen de types stond bijgevolg meestal dat eerste jaar ter discussie. Daarom wil ik vooral aan dat leerjaar aandacht schenken.

Qua periodisering zal de hoofdmoot van mijn onderzoek worden ingenomen door de episode van de VSO-praktijk. Deze start in 1969, toen het VSO op experimentele basis in enkele Franstalige scholen werd ingevoerd. In het eerste hoofdstuk beschrijf ik de periode die daaraan voorafgaat, waarin de ideeën over een comprehensieve onderwijshervorming vorm kregen. Ik heb ervoor gekozen om mijn onderzoek te laten aanvangen in 1963. Ik neem weliswaar een langere aanloop – vanaf 1945 – om de voorgeschiedenis te beschrijven; daarvoor baseer ik mij voornamelijk op gepubliceerde werken. Deze periode wordt trouwens ook behandeld door Anne Van Haecht (1985), die nog een heel stuk verder in de tijd teruggaat om de genese van het comprehensiveringsideaal en de evolutie van de democratisering van het onderwijs in België te beschrijven. 1963 is een goede startdatum, omdat in dat jaar Henri Janne aantrad als minister van Nationale Opvoeding en Cultuur. Janne wilde een grondige hervorming van heel het secundair onderwijs. Dus niet alleen van het rijksonderwijs, waar Collard al een experiment met een gemeenschappelijke start had gelanceerd. Dat experiment werd door Janne als 'observatie- en oriëntatiecyclus' (OOC) in september 1963

⁸ Volgende onderwijsvormen komen niet aan bod: het buitengewoon secundair onderwijs, het secundair onderwijs voor sociale promotie, het secundair zeevisserijonderwijs, het aanvullend secundair beroepsonderwijs en het deeltijds secundair onderwijs.

geïnstitutionaliseerd in heel het rijksonderwijs. In december 1963 richtte Janne met adjunct-minister Van Elslande een werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs' op, waarin – zoals de Schoolpactwet voorschreef – vertegenwoordigers van alle netten overleg zouden plegen over een nieuwe structuur voor het secundair onderwijs. In dat overleg, waarin naast vertegenwoordigers van de inrichtende machten ook de onderwijsvakbonden, ouderverenigingen, overheidsadministratie, inspectie en universiteiten waren vertegenwoordigd, zou voor het eerst worden gesproken over een comprehensief onderwijssysteem. Het kan worden gezien als een eerste aanzet in de richting van de implementatie van het VSO vanaf 1969.

Vanaf 1989 werd in Vlaanderen de eenheidsstructuur progressief van kracht. Maar daarmee was de typestrijd nog niet meteen ten einde. Verenigingen als het Interprovinciaal Oudercomité (IPOC) en de Organisatie Traditioneel Onderwijs (OTO) hebben in de daarop volgende jaren nog met alle mogelijke (juridische) middelen geprobeerd om het recht te herstellen om traditioneel onderwijs te mogen verstrekken. Ik volg die strijd tot aan de uitspraak van het Arbitragehof op 2 april 1992, waarbij het verzoek tot schorsing van de artikelen die de eenheidsstructuur oplegden, werd afgewezen.

Inhoud en opzet

Mijn onderzoeksofzet verschilt van bijvoorbeeld dat van Anne Van Haecht doordat ik met dit proefschrift geen antwoord wil zoeken voor actuele problemen. Van Haecht (1985: 21) stelde zelf al dat in tegenstelling tot de historische onderzoeker die de ontwikkeling van historische feiten bestudeert “dans son développement à travers le temps sans autre impératif que l'exhaustivité et l'interprétation exacte des sources, le sociologue répond à une demande portant sur une question actuelle”. Dit is inderdaad geen onderwijssociologische studie, die de benadering van de historische fenomenen bijvoorbeeld zou gebruiken om een oordeel te vellen over de invloed van de comprehensieve of categoriale onderwijsstructuur op (de kansengelijkheid in) het maatschappelijk bestel. Het is bijvoorbeeld geen onderwijseffectiviteitsstudie die zou kunnen bestuderen welke de impact was van de respectieve types op de schoolloopbanen van de kinderen. Het is niet mijn bedoeling om te oordelen welk van beide types het 'beste' was, of het VSO erin is geslaagd om zijn doelstellingen te realiseren, of de overgang naar de eenheidsstructuur een goede dan wel een slechte zaak is geweest, enzovoort. Deze studie is niet opgevat als een rechtvaardiging van een onderwijshervorming, noch is ze een kritiek erop. Ik onderzoek deze geschiedenis niet met het oog op het verstrekken van advies om toekomstige vernieuwingsoperaties beter te doen

slagen. Tollebeek & Verschaffel (1992) stellen dat geschiedschrijving die vertrekt vanuit een politieke of een sociale doelstelling, niet langer een historisch maar wel een politicologisch of sociologisch onderzoek is. Nochtans klaagt Milton Gaither (2002) aan dat wat hij aanduidt als 'presentisme', namelijk het gericht zijn op hedendaagse relevantie, welig tiert in het hedendaagse historisch-pedagogische onderzoek.⁹ Ik wil vooral het verleden begrijpen; niet het verleden gebruiken om het heden te verklaren. Ik probeer in dit proefschrift te verklaren waarom het gebeurde is gebeurd zoals het is gebeurd. Als iemand daaruit lessen wil trekken is hij/zij daartoe vrij.

De Leuvense pedagoog C.C. De Keyser (1976) noemde onderwijsontwikkeling "een historisch gebeuren waarbinnen individuele beslissingen en 'handigheden' op hun historisch oordeel wachten". Belangrijker dan het (ver)oordelen is echter het begrijpen van het handelen van de actoren. De geschiedschrijving, zo stelde Ger Harmsen (1968), mag niet worden gezien als rechtspreking maar wel als een poging het historisch proces te begrijpen. En dat is precies wat ik wil doen: begrijpen wat er is gebeurd. Over de drijfveren van de actoren zei historicus Marc Reynebeau, in een debat over zijn boek *Het klauwen van de leeuw* (1996): "Er speelt altijd een heel complex van factoren bij de vraag waarom mensen dingen doen, en je moet vooral nooit die geloven die de mensen zelf naar voren schuiven" (Crivit, 1996: 79). Dat is natuurlijk een boutade. Ik zal inderdaad onderzoeken welke niet-geëxpliciteerde ervaringen kunnen hebben meegespeeld in bepaalde beslissingen, maar dat wil natuurlijk niet zeggen dat er daarbij sprake is van een bewuste manipulatie. Eric Defoort (1996) stelde in antwoord op het boek van Reynebeau dat mensen meestal ook zelf geloven in de redenen die zij poneren. Hij verwees daarbij onder meer naar Simona Cerutti. In een artikel voor het befaamde tijdschrift *Annales* schreef zij: "Prendre les gens au sérieux est un programme qui se propose de partir des déclarations des acteurs pour en comprendre la logique plutôt que pour en dénoncer la naïveté ou la mauvaise

⁹ Zo koppelen auteurs als Herbst (1996), Angus & Mirel (1999) of Ravitch (2000) hun historisch onderzoek aan kritiek op of aan aansporingen van het hedendaagse onderwijsbeleid. In tegenstelling tot Gaither vind ik echter niet dat Tyack & Cuban in hetzelfde bedje ziek zijn als zij in hun boek *Tinkering toward Utopia* de hoop uitdrukken dat hun onderzoek "will contribute to the broader conversation about educational reform today, for improving public schools is everybody's business" (Tyack & Cuban, 1995: 6). In tegenstelling tot de zonet genoemde auteurs lijkt die wens immers niet de vraagstelling of de conclusies van het onderzoek te hebben gestuurd. Het is nu eenmaal verleidelijk om in de inleiding of het besluit van een onafhankelijke historische studie aanknopingspunten te zoeken bij het hedendaagse beleid, al is het maar om de aandacht van de hedendaagse lezer te trekken, of als een vorm van rechtvaardiging voor de uitgetrokken tijd en middelen in deze tijd van economisch rationalisme. Ik zou om diezelfde redenen een gelijkaardige hoop voor mijn onderzoek durven uitdrukken.

fois” (Cerutti, 1991). Dat is ook mijn bedoeling: niet de actoren veroordelen voor hun uitspraken of voor het nemen van (verkeerde) beslissingen, maar proberen te begrijpen waarom ze die uitspraken deden of die beslissingen namen. Ik hoop dan ook de subjectiviteit van de bronnen positief te kunnen aanwenden. Het polemische gehalte van de vele geschriften die over het VSO zijn verschenen, beschouw ik niet als een op te lossen probleem met het oog op een ‘objectieve reconstructie’ van het verleden. In mijn ogen gaat het immers om bijzonder interessante tijdsdocumenten, die vanuit mijn onderzoeksopzet meer vertellen over de schrijver dan over het beschrevene.

In dit proefschrift probeer ik te achterhalen hoe en waarom vanaf 1969 werd gestart met een grootschalige onderwijsvernieuwing en hoe en waarom die in Vlaanderen in 1989 moest wijken voor een alternatieve structuur. Ik zal daarbij voornamelijk aandacht schenken aan de ervaringen die tot deze besluitvorming hebben geleid. Dat betekent niet dat de achterliggende waardekers geen rol zouden hebben gespeeld. Het is genoegzaam bekend dat voor- en tegenstanders van de vernieuwing voor een stuk samenvielen met de tegenstelling tussen progressieven en conservatieven. In het zevende hoofdstuk zal ik stilstaan bij de ideologische fundering van het VSO. Maar vanuit een eenzijdige focus op de ideologie kan mijns inziens de historische evolutie niet volledig worden verklaard. Er zijn tal van praktische en pragmatische redenen die hebben meegespeeld in het succes én het falen van het VSO. Een aantal daarvan zal ik onderzoeken in hoofdstuk 5.

Daarmee ben ik bij de indeling van dit proefschrift aanbeland. Het bestaat uit twee delen. In een eerste deel, genaamd ‘historiek’, breng ik een chronologisch opgebouwd verhaal over de onderwijsvernieuwing in het secundair onderwijs van 1963 tot 1992. In het tweede deel, genaamd ‘polemie’, bestudeer ik thematisch een aantal elementen uit de tegenstellingen die men als ‘typestrijd’ is gaan aanduiden. Voor de indeling van het eerste deel heb ik mij laten leiden door het onderscheid dat Michael Fullan (2001) maakt in drie fases van een onderwijsvernieuwing, te weten de initiatie-, de implementatie- en de institutionaliseringsfase. Het eerste hoofdstuk beschrijft de initiatiefase, volgens Fullan het proces dat leidt tot het aannemen van een beslissing om met een vernieuwing te starten. Dat proces laat ik starten in 1963, al neem ik zoals gezegd een langere aanloop om het historische kader uit te tekenen. Het VSO kwam niet uit de lucht gevallen – al suggereerden sommige critici dat zulks wel het geval was – maar resulteerde uit jarenlang overleg. Om te kunnen verklaren waarom het katholiek onderwijs vanaf 1970 mee stapte in het VSO-experiment, wil ik onderzoeken hoe via interne en externe besprekingen langzaam de geesten meer en meer gewonnen raakten voor een hervorming op comprehensieve leest.

INLEIDING

Na een initiatiefase volgt volgens Fullan een implementatiefase waarin een experiment wordt opgezet om vernieuwingsideeën naar de praktijk om te zetten. Maar kan er bij de invoering van het VSO wel van een experiment gesproken worden? Dat wil ik uitzoeken in het tweede hoofdstuk, dat de periode 1969-1975 beslaat. Ik wil weten hoe en waarom het NSKO heeft geparticipeerd aan die hervorming, en hoe die structuren precies vorm hebben gekregen. Het vernieuwende aan het VSO was de integratie van het algemeen vormend, het technisch, het kunst- en beroepsonderwijs in één structuur: In tegenstelling tot de verticale opdeling van het 'traditionele' onderwijs in strikt gescheiden onderwijsvormen, werd een opleiding aangeboden die horizontaal gelaagd was in een observatie-, oriëntatie- en determinatiegraad. In de observatiegraad (het eerste en tweede leerjaar van het VSO) volgden alle leerlingen een grotendeels gemeenschappelijk vakkenpakket, dat een gemeenschappelijke basis vormde voor elke verdere studierichting. De studiekeuze werd uitgesteld tot de leeftijd van veertien jaar. De definitieve keuze viel pas bij de overgang naar de derde graad, de determinatiegraad, waarin de afstudeerrichting werd vastgelegd, al kon ook hier aan de hand van complementaire opties het studiepakket nog aan persoonlijke aanleg en interesses worden aangepast. Die structuur werd vastgelegd in de Wet van 19 juli 1971. Ik zal onderzoeken hoe die wet tot stand is gekomen. Ik vraag me af waarom ze geen gelimiteerde overgangperiode vastlegde waarbinnen alle scholen hadden moeten overgaan naar het VSO. Dat is immers de reden dat in het gesubsidieerd onderwijs beide onderwijstypes naast elkaar zijn blijven bestaan.

In het rijksonderwijs werd het VSO wel veralgemeend. Dat gebeurde tijdens de ambtsperiode van minister De Croo. Daarmee zijn we aanbeland bij het derde hoofdstuk (1975-1981) en bij wat Fullan de institutionaliseringsfase noemt: de vernieuwing promoveert van experiment tot een onderdeel van het 'systeem'.¹⁰ De Croo stuurde het VSO inhoudelijk tevens grondig bij, waardoor het een stuk 'traditioneler' werd. Ik zal onderzoeken waarom en hoe dat gebeurde. In het katholiek onderwijs werden even later onderhandelingen in de ARKO opgestart die moesten leiden tot eenheid in het katholiek onderwijs. Was het ook hier de bedoeling om het VSO te veralgemenen? Zo ja, waarom is dat dan niet gebeurd? Ondanks de eensgezindheid in de ARKO kwam er geen beslissing. En in de plaats van eenheid ontstond een nog grotere tweedracht: de directies van het

¹⁰ Er kan uiteraard geargumenteed worden dat de implementatiefase al met het stemmen van de Wet van 19 juli 1971 was beëindigd. Maar ook tijdens de daarop volgende jaren behield het VSO een 'experimenteel' karakter, vooral in het katholiek onderwijs, waar het pas leerjaar na leerjaar concreet vorm kreeg en de uitbreiding beperkt bleef. Op het einde van die periode organiseerde De Croo een officiële evaluatie van het VSO, waarna hij tot de veralgemening in het rijksonderwijs kon overgaan.

traditioneel onderwijs gingen zich organiseren om een veralgemening van het VSO te verhinderen. Ik wil onderzoeken hoe en door wie dat verzet werd georganiseerd, en hoe het polemische klimaat is ontstaan dat de typestrijd werd genoemd.

Hoofdstuk 4 valt samen met de ambtsperiode van Daniël Coens als minister van Onderwijs (1981-1992) en beschrijft in feite de lange weg naar de eenheidsstructuur. Ik zal bestuderen hoe het kwam dat er in het begin van de jaren tachtig een snelle opmars ontstond van het type I in het katholiek onderwijs, en waarom die – in tegenstelling tot wat sommigen verwachtten, niet leidde tot een veralgemening van type I. Ik zoek de redenen waarom kort daarop nieuwe pogingen werden ondernomen om eenheid te creëren in het katholiek onderwijs. Ik wil weten waarom het uiteindelijk nog tot 1989 zou duren vooraleer die eenheid werd gerealiseerd en hoe dat compromis tot stand is gekomen. De eenheidsstructuur zou trouwens niet enkel in het katholiek onderwijs worden geïmplementeerd, maar in alle Vlaamse secundaire scholen. Nochtans was er in het rijksonderwijs al eenheid, want het type I was er veralgemeend. Daarom tracht ik te achterhalen waarom ook uit die hoek de overgang naar een nieuwe structuur werd gesteund. Maar de introductie van de eenheidsstructuur was omstreden. Ik bestudeer wie achter dat verzet zat en welke middelen werden gebruikt om het voortbestaan van het traditioneel onderwijs te vrijwaren.

In het tweede deel zal ik een aantal thema's bestuderen die kunnen helpen verklaren waarom het VSO onder druk kwam te staan, en uiteindelijk niet het VSO maar een eenheidsstructuur zou worden veralgemeend. Daartoe bestudeer ik in hoofdstuk 5 een hoop organisatorische problemen, hiaten en negatieve gevolgen die met de invoering van het VSO gepaard gingen. Ik beschrijf het VSO als een 'labyrint onder constructie', een onstabiele en onoverzichtelijke structuur. Ik onderzoek hoe onder meer de ondemocratische besluitvorming, de administratieve problemen voor en overbelasting van leerkrachten, de falende opleiding en begeleiding, de gebrekkige oriëntering het anti-VSO-klimaat in de hand hebben gewerkt. In hoofdstuk 6 analyseer ik de voornaamste kritiek op de onderwijsvernieuwing, zijnde de vermeende 'nivellerende' werking. Het VSO zou de intelligentere leerlingen afstompen en het globale onderwijsniveau naar beneden halen. Ik wil niet onderzoeken of het VSO effectief nivelleerde; ik wil onderzoeken waarop die beweringen waren gebaseerd. Ik wil weten hoe het VSO dat imago van 'laag niveau', van 'gemakkelijk', enzovoort heeft gekregen. Hoe heeft men geprobeerd om dat te bewijzen of te weerleggen? In het zevende en laatste hoofdstuk sta ik nog even stil bij de mogelijke invloed van ideologische factoren en van het tijds klimaat op de politiek inzake het secundair onderwijs.

Nog wat praktische richtlijnen voor de lezer

Om verwarring te vermijden: de beschreven situatie is doorgaans die in het Vlaamse katholieke onderwijs, tenzij expliciet wordt vermeld of uit de context kan worden afgeleid dat het over een ander net of landsgedeelte gaat. Ik gebruik het adjectief 'katholiek' overigens in zijn organisatorische, niet in zijn confessionele betekenis. Anders gezegd: als ik het heb over 'katholieke' scholen, bedoel ik de vrije scholen aangesloten bij het NSKO, dus niet de officiële scholen die het programma van het NSKO volgden, zoals het Gemeentelijke St.-Lambertuscollege te Westerlo, of de katholieke instellingen die niet bij het NSKO waren aangesloten, zoals Groep T te Leuven. Als ik het heb over 'katholieke' onderhandelaars bedoel ik de onderhandelaars van het NSKO en zijn verwante verbonden en diensten, ongeacht de religieuze overtuiging die deze mensen hadden.

In 1975 doopte minister De Croo het traditioneel en het vernieuwd secundair onderwijs om tot respectievelijk type II en type I. In dit boek worden de beide benamingen door elkaar gebruikt. Gelieve dus 'traditionele school' te beschouwen als synoniem voor 'type II-school' en idem dito voor VSO en type I. Soms heb ik het ook over 'comprehensief' onderwijs. Dat is eigenlijk een slechte vertaling van de Engelse *comprehensive school*, en slaat op het alle onderwijsvormen omvattende karakter van die scholen. Ik gebruik de term hier omdat hij intussen ook in het Nederlandstalige wetenschapsdomein is ingeburgerd. Hoewel het VSO nooit volledig comprehensief is geweest – het BSO is nooit op dezelfde wijze als de andere onderwijsvormen geïntegreerd geweest – dient deze term hier ook te worden gelezen als synoniem voor 'type I'. Als ik het heb over het 'technisch onderwijs' of over 'technische scholen' bedoel ik zowel TSO als BSO (tenzij ik het daarnaast uitdrukkelijk over 'beroepsonderwijs' zou hebben). De beide onderwijsvormen werden immers meestal – zij het niet altijd – samen aangeboden in één technische school.

In de *Statistische jaarboeken van het onderwijs* werden secundaire scholen vanaf 1978 ingedeeld in drie categorieën: type I-scholen, type II-scholen en 'gemengde' scholen (zie bijlagen 11 tot 13). Met 'gemengde scholen' werd bedoeld op de scholen die nog in omschakeling waren, dus scholen die al gestart waren met het VSO maar dit type nog niet in alle leerjaren aanboden. Voor het hier gepresenteerde onderzoek is het onderscheid tussen de scholen in overgang en de scholen die reeds volledig type I waren, minder relevant.¹¹ Immers, eens de

¹¹ Wel is het zo dat deze categorieën werden 'gemanipuleerd' door voor- en tegenstanders van het VSO, waarmee elk probeerde te bewijzen de grootste aanhang

beslissing tot omschakeling genomen, werd nooit de stap terug gezet. Wat de meeste mensen verstaan onder 'VSO-scholen' of 'scholen van het type I' zijn dan ook de scholen die met het VSO waren gestart, ook al bestond die structuur nog niet in alle leerjaren. Dat is ook de invulling die ik in dit proefschrift zal geven aan de termen VSO en type I, tenzij expliciet zou zijn aangeduid dat ik iets anders bedoel.¹²

Er komen veel organisaties, werkgroepen en verenigingen voor in deze studie. Doorgaans worden ze de eerste keer voluit geschreven en vervolgens onder hun gebruikelijke afkorting weergegeven. De lijst van alle gebruikte afkortingen vindt u in bijlage.

te hebben. Ik zal het daarover in dit proefschrift niet hebben. Die problematiek wordt voldoende behandeld in andere publicaties (Henkens 2003 en 2004a).

¹² Ik heb dan ook, naast de officiële categorieën, een vierde tabel gecreëerd, met de som van de volledige VSO-scholen en deze in overgang (zie bijlage 14).

DEEL I
HISTORIEK

Hoofdstuk 1: De initiatiefase. De wegbereiders van een comprehensieve onderwijsvernieuwing in België (1963-1969)

"Notre enseignement secondaire reste non seulement trop attaché à la tâche qui fut autrefois la sienne: dégager les élites; il n'est pas préparé à cette grande mission que lui impose notre évolution politique et sociale: former des citoyens, des hommes capables s'assumer les responsabilités nouvelles qu'ils ont conquises."

Pierre Vanbergen (1957)

In zijn boek over *Tien jaar VSO* wijdde journalist Eddy Bonte een hoofdstuk aan de Belgische en Europese voorstellen die aan het VSO voorafgingen (Bonte, 1981: 25-35). In zijn werk, dat in volle tpeestrijd moet worden geïnterpreteerd als een apologie van de vernieuwing, gebruikte hij dat historisch perspectief om één van de voornaamste kritieken tegen het VSO te counteren, namelijk het feit dat de nieuwe structuur ondoordacht, geïmproviseerd en autoritair zou zijn opgelegd. Hij startte zijn opsomming van gangmakers voor het VSO na 1945. Ook andere sympathisanten van het VSO verwezen frequent naar de historische aanzetten, om dezelfde reden als Bonte.¹³ Sommigen doken daarbij nog een stuk dieper in de tijd. Zo bijvoorbeeld Anne Van Haecht (1985), die in haar doctoraal proefschrift vanaf het begin van de Belgische staat een evolutie herkende die zou leiden naar *le rénové*. Bovendien linkte zij de ideeën aan de grondslag van de onderwijsvernieuwing aan Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) en de markies de Condorcet (1743-1794). Ook professor Cyriel C. De Keyser van de K.U.Leuven noemde Condorcet de vader van het VSO. Tegenover het 'progressieve' model van Condorcet plaatste hij een 'conservatief' model, dat gebaseerd was op Destutt de Tracy (1754-1836) en voortleefde in het traditioneel – categoriaal – onderwijs (De Keyser, 1987: 105-115). Verscheidene socialistenv zagen in de schoolvernieuwing zelfs de geest van René Descartes (1596-1650). Het VSO zou immers de realisatie zijn van het 'praktisch onderwijs', waarvan Descartes in het zesde deel van zijn *Discours de la Méthode* (1637) schreef dat het de mensen zou opvoeden tot "maîtres et possesseurs de la nature".¹⁴ De

¹³ Zie bijvoorbeeld ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur (1971: 12-19), De Keyser (1973: 4-20), Standaert (1981: 432-438), Janne (1985: 9-13), Beckers (1998: 303-318).

¹⁴ La rénovation de l'enseignement secondaire, *Le Courrier de l'Escaut*, 9 februari 1978.

Luikse hoogleraar Arnould Clausee ging nog een stap verder en omschreef het VSO als het resultaat van een lange traditie van streven naar een combinatie van intellectuele en praktische vormingsaspecten, startend in de Middeleeuwen (Clausee, 1955).

Veelvuldig werd ook verwezen naar de progressieve pedagogiek van Freinet, Decroly en andere 'reformpedagogen'. De aandachtspunten van *la pédagogie nouvelle* aan het einde van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw waren immers in de jaren 1960 opnieuw erg populair. Dat uitte zich onder meer in de uitbreiding van het aantal methodescholen, het ontstaan van de institutionele pedagogiek en inspireerde de vormgevers van het VSO en het VLO. Opnieuw diende het kind centraal te staan, en niet de leerkracht, opnieuw diende meer aandacht te worden gevestigd op het proces dan op het product, opnieuw moest de school aansluiten bij de sociale, culturele, economische wereld waarin ze geworteld was.¹⁵ Opvallend is hoe velen daarbij het VSO zagen als het 'eindpunt' van die ontwikkelingen. Zo sprak oud-onderwijsminister Henri Janne van een "aboutissement final d'un long processus historique" dat gekenmerkt werd door een "logique sociale-démocrate" (Janne, 1985: 10).

Hoewel er inderdaad links zijn tussen het VSO en bovengenoemde ideeën – zonder daarbij te willen spreken van een rechte, progressieve lijn – en de vormgevers van het VSO duidelijk inspiratie gevonden hebben in historische voorbeelden, zal ik mij in wat volgt beperken tot de naoorlogse aanzetten tot het naar elkaar groeien van het technisch en het middelbaar onderwijs. Daarbij wil ik vooral aandacht schenken aan de voorstellen tot hervorming van de hele structuur van het secundair onderwijs.

Het secundair onderwijs anno 1945

Het Belgische onderwijs op secundair niveau was in 1945 nog steeds pluriform en gesegmenteerd ingericht. Ondanks de grote verscheidenheid aan scholen en opleidingsvormen was er een duidelijke scheiding tussen het middelbaar en het technisch onderwijs – in de brede zin van het woord, i.e. het huidige TSO en

¹⁵ Het mag dan ook niet verbazen dat op een viering in de Decrolyschool van Ronse Ovide Decroly ten tonele werd gevoerd als roerganger van het VSO. Alle ministers van Nationale Opvoeding tussen Vermeylen en Coens (Claes, De Croo, Calewaert, Ramaekers) passeerden er de revue om het werk van Decroly te bejubelen en zijn belang voor de actuele onderwijsvernieuwingen in VLO en VSO aan te tonen (Kerckhove, 1984). Willy Claes zag het VSO zelfs als de rechtstreekse opvolger van het Decroly-onderwijs (Claes, 1984: 19-23). Zie over de ideeën en voorstellen van Decroly voorts Van Gorp (2005)

BSO. Het middelbaar onderwijs kende een eeuwenlange traditie van intellectuele – of academische – vorming in de Latijnse scholen en de colleges. Het oudst was de (klassieke of oude) humaniora, die een opleiding bood die gebaseerd was op de studie van de klassieke talen. In de negentiende eeuw werd naast de humaniora een ‘beroepsafdeling’ ingericht, met ‘moderne’ vakken als wetenschappen, economie en moderne talen. Aan het einde van de negentiende eeuw werd, als uitkomst van de *question des humanités*, deze nieuwe afdeling omgedoopt in ‘moderne humaniora’, in structuur en programma evenwaardig aan de ‘klassieke humaniora’. De formele gelijkwaardigheid kon echter niet verhinderen dat de klassieke humaniora, en vooral dan de Latijn-Griekse, een superieur imago bleef behouden. Dat was het ‘paradepaardje’ van het secundair onderwijs, de ‘koninklijke weg’ naar het universitair onderwijs en derhalve tot de hoogste maatschappelijke functies.¹⁶

De organisatie van het middelbaar onderwijs was geregeld door de Organieke Wet van 1 juni 1850 op het middelbaar onderwijs. Charles Rogier, als minister van Binnenlandse Zaken bevoegd voor onderwijs, wilde daarmee een harmonisatie van de diverse systemen bekomen. Het was hem immers een doorn in het oog dat “on ne rencontra pas en Belgique deux établissements organisés de la même manière”.¹⁷ Deze wet deelde het rijksonderwijs in rijksmiddelbare scholen en koninklijke athenea in. De rijksmiddelbare scholen boden lagere-cyclusonderwijs aan (drie jaar) dat voorbereidde op kaderfuncties in bedrijven en administratie. De athenea waren, net als de colleges en lycea, opleidingen in twee cycli, leidend tot de hogere maatschappelijke posities en tot hoger onderwijs. In de klassieke humaniora konden een Latijn-Griekse en een Latijn-wiskundige (doorgaans eenvoudigweg ‘Latijnse’ genoemd) afdeling worden ingericht, in de moderne humaniora een wetenschappelijke en een handels- en nijverheidsrichting. Middelbare scholen en humaniora kwamen dicht bij elkaar in 1924: de middelbare school werd gelijkgeschakeld met de lagere cyclus van de humaniora, kreeg hetzelfde programma als de moderne humaniora en kon zelfs een Latijnse afdeling organiseren indien er in de omgeving geen klassieke atheneumafdeling bestond.¹⁸

Hoewel een georganiseerde technische vorming uiteraard al langer bestond werden de eerste echte technische ‘scholen’ in de Zuidelijke Nederlanden eerst opgericht tijdens het bewind van Willem I (1815-1830), in het spoor van de

¹⁶ Zie over de ontwikkeling van het middelbaar onderwijs verder: D’hoker (2000-2001: 6-21).

¹⁷ Geciteerd in *Le Soir*, 3 september 1969.

¹⁸ Ministeriële omzendbrief van 20 september 1924.

beginnende industrialisatie.¹⁹ In de loop van de negentiende eeuw breidde het technisch onderwijs snel uit onder invloed van de industriële revolutie en de daaruit voortvloeiende nood aan technisch geschoold personeel. Het werd meestal ingericht op lokaal initiatief, inspeland op de plaatselijke noden, waardoor een enorme wirwar ontstond van opleidingsvormen. Wel kon er een onderscheid worden gemaakt tussen de nijverheidsscholen, die een voornamelijk theoretisch-technische opleiding aanboden, en de beroepsscholen, die een meer praktisch-technische opleiding verstrekten. Een duidelijke structurele organisatie van het technisch onderwijs werd pas in 1933 ingevoerd middels een alfanumerieke classificatie. Vanaf dan droegen alle technische opleidingen een code bestaande uit een letter en een cijfer.²⁰ Dit was een eerste stap in het creëren van een klare structuur voor het erg divers gegroeide technisch onderwijs.

Tot halverwege de twintigste eeuw gaapte er een kloof tussen het technisch en het middelbaar onderwijs. Er waren in het Interbellum weliswaar enkele minieme stappen ondernomen om de beide onderwijsvormen op elkaar af te stemmen, maar ze bleven volledig gescheiden op het gebied van structurele en administratieve organisatie.²¹ Bovendien werden ze gedomineerd door twee totaal verschillende culturen met eigen finaliteit: enerzijds een technische cultuur, bestemd voor de 'handarbeider', anderzijds een intellectuele cultuur, bestemd voor de 'hoofdarbeider'. Het kan relevant zijn om in dit verband het concept van sociale reproductie van Pierre Bourdieu te hanteren. Bourdieu (1979) maakt een onderscheid tussen economisch, cultureel en sociaal kapitaal. Economisch kapitaal bestaat uit de bezittingen die bepalend zijn voor de economische macht. Sociaal kapitaal bevat de maatschappelijke en familiale relaties. Het cultureel kapitaal betreft de relatie tot de dominante cultuur. Wanneer die dominante cultuur reeds thuis wordt doorgegeven, heeft het kind een voorsprong in het onderwijs en maakt het meer kans om op te klimmen tot de belangrijkste functies in de maatschappij. Net als Bourdieu stelt Fritz Ringer dat de inhoud van een

¹⁹ Het betrof de École industrielle in Nijvel (1818), de École de Géométrie et de Mécanique in Luik (1825) en de School voor Kunsten en Ambachten in Gent (1927); de eerste twee waren privé-initiatieven, de laatste was door de regering ingericht als complement naast de Rijksuniversiteit (Smet & Vannecke, 2002: 58-59). Met 'technisch onderwijs' bedoel ik in dit hoofdstuk alle technisch, beroeps-, landbouw- en nijverheidsonderwijs in dagonderwijs, zowel voor jongens als voor meisjes.

²⁰ De letter duidde de aard van de school aan (A: jongensscholen met volledig leerplan – B: avond- en zondagsscholen – C: meisjesscholen – D: normaalcursussen); het cijfer sloeg op het opleidingsniveau. Besluitwet van 10 juli 1933, gepubliceerd in de *Code van het Technisch Onderwijs* (1934). Deze ordening bleef in voege tot 1963.

²¹ Zo reduceerde minister Jules Duesberg bijvoorbeeld de lestijden in het technisch onderwijs tot vijftig minuten, zoals in het middelbaar onderwijs (ministeriële omzendbrief van 1 mei 1939). Duesberg (1881-1947) was oud-rector van de Luikse universiteit en werd als technocraat minister van Openbaar Onderwijs in de tweede regering-Pierlot (16 april 1939-5 januari 1940).

dominante cultuur slechts arbitrair is, in de betekenis dat die helemaal niet noodzakelijk is, noch logisch, noch biologisch (Müller, Ringer & Simon, 1987). En toch is er een sterke band tussen de vorming in klassieke letteren en elitaire cultuur. Deze banden zijn volgens Ringer historisch gedetermineerd. In een historisch proces worden curriculaire patronen gekoppeld aan sociale betekenissen. Zo wordt – onbewust – het curriculum van de traditionele vormen van eliteonderwijs geacht bepaalde kwaliteiten te bezitten die een verrijking vormen van de persoon van de leerling, en daardoor indirect ook een sociale verheffing betekenen. Die kwaliteiten zijn echter idealisering van kwaliteiten die gekoppeld zijn aan voormalige sociale en culturele elites. Zo krijgen curriculaire inhoud een symbolische betekenis. Dat uitte zich onder meer in de verschillende invulling van het programma en de didactiek van het technisch onderwijs, dat een sterk utilitair karakter had, en de humaniora, die ‘algemeen vormend’ was en die ‘humanior’ moest maken.²² De sociale stratificatie van de leerlingen van het middelbaar en technisch onderwijs was even duidelijk verschillend. Vandaar dat men wel eens spreekt van een ‘standsgebonden’ onderwijs, dat de bestaande sociale verhoudingen ‘reproduceerde’.²³

Ook betreffende de inrichters van het onderwijs waren er opmerkelijke verschillen: de meeste technische scholen waren ontstaan op initiatief van lokale overheden, ondernemers, congregaties of syndicaten, het middelbaar onderwijs werd meestal ingericht door congregaties, bisdommen of de staat. Ook de administratie was gescheiden. Aanvankelijk behoorden de onderwijsbevoegdheden tot het ministerie van Binnenlandse Zaken. Wanneer de liberalen in 1878 een afzonderlijk ministerie voor Openbaar Onderwijs oprichtten, werd er enkel de administratie van het lager, middelbaar en hoger onderwijs in ondergebracht. Het technisch en landbouwonderwijs werd toevertrouwd aan het ministerie van Landbouw, Nijverheid en Openbare Werken. Dat bleef zo wanneer de katholieken in 1884 het gewraakte onderwijsministerie afschaften en het middelbaar onderwijs weer verhuisden naar Binnenlandse Zaken. Bij de splitsing van het ministerie van Landbouw, Nijverheid en Openbare Werken in 1894 kwam het landbouwonderwijs onder de bevoegdheid van het ministerie van Landbouw en Openbare Werken, en alle ander technisch onderwijs onder die van het ministerie van Nijverheid en Arbeid. In beide zogenaamde technische ministeries had de bevoegde administratie en inspectie, die overigens erg beperkt waren, alleen oog voor de economische en maatschappelijke functie van het technisch onderwijs. In 1907 werd het ministerie van Kunsten en Wetenschappen opgericht dat vanaf dan de

²² In het technisch onderwijs stond ook het theoretisch onderdeel in functie van een bepaald beroep of functie; algemeen vormende vakken werden niet nuttig geacht. Zie over het utilitarisme in het technisch onderwijs: D’hoker & Henkens (2003).

²³ Zie inzake het reproductie-systeem in het onderwijs verder nog: Bourdieu & Passeron (1964) en Bourdieu & Passeron (1970).

verantwoordelijkheid voor het onderwijs – met uitzondering van het technisch onderwijs – zou dragen; in 1932 werd de naam veranderd in ministerie van Openbaar Onderwijs. Onder liberale druk werd in dat ministerie in 1933 ook een directie voor het technisch onderwijs ingericht, maar verder dan administratief toezicht op de technische en landbouwscholen reikte haar bevoegdheid niet. De overige materies, inclusief inspectie, bleven ressorteren onder de genoemde technische ministeries.²⁴ Ook de opleiding voor de leerkrachten technisch en middelbaar onderwijs verschilde naargelang de onderwijsvorm.

De eerste hervormingsvoorstellen na de Tweede Wereldoorlog

In het zog van de bevrijding trok een golf van vernieuwing door het land. Gevoed door optimisme en vooruitgangdenken leefde er het gevoel dat een nieuwe natie kon worden opgebouwd. Daartoe werden vanuit diverse hoeken voorstellen gepresenteerd ter verbetering van het economische, sociale en politieke klimaat. Hieruit weerklonk de idee van de noodzaak om de overheid een sturende rol te geven in het sociale en economische beleid. Sterke impulsen gingen uit naar de bouw van een sociale welvaartsstaat. Om het onderwijs te optimaliseren werden eveneens verschillende voorstellen gelanceerd. Revolutionair waren deze voorstellen niet. Ze sloten doorgaans aan bij ideeën die al in het Interbellum of tijdens de Tweede Wereldoorlog vorm hadden gekregen.²⁵ In navolging van de Franse *école unique* was in de jaren twintig en dertig ook in België de eenheidsschool gepropageerd, vooral vanuit vrijzinnige hoek. De socialisten meenden met die eenheidsschool een kosteloze en verlengde gemeenschappelijke basisvorming te kunnen verstrekken aan alle leerlingen. Voor de liberalen betrof de eenheidsschool voornamelijk een eenheid in programma. Aan katholieke zijde kon de eenheidsschoolgedachte op weinig sympathie rekenen, vermits ze gezien werd als een aanzet naar een rijksmonopolie op het onderwijs. Door de onenigheid over een concrete invulling van het concept en door het verzet van de katholieke partij die in elke tussenoorlogse regering was vertegenwoordigd, was een realisatie van de eenheidsschool dan ook uitgesloten.

In het bezette België werden door collaborerende politici voorstellen geformuleerd ter hervorming van het onderwijs. Daarin kunnen heel wat elementen worden herkend die in de lijn liggen van de eenheidsschool en de Nieuwe-

²⁴ Zie over de structuur en historische ontwikkeling van de onderwijsadministratie: Van der Cruyssen (1995-1996) en Tyssens (1999: 460-468).

²⁵ Deze continuïteit wordt treffend weergegeven door Moens, Simon & Tyssens (1997: 17-61).

Schoolbeweging, en die een voorafspiegeling zijn van de naoorlogse voorstellen. Zo waren de Vlaams-nationalisten voorstander van een eenheidsschool, die aan alle kinderen gelijke kansen zou bieden, ongeacht hun afkomst. Die scholen dienden gegroepeerd te worden in schoolgemeenschappen. De leerplicht zou worden verlengd tot zestien à zeventien jaar, eventueel gevolgd door een deeltijdse leerplicht tot achttien à negentien jaar. De didactiek diende ervaringsgericht te zijn.²⁶ De naar Groot-Brittannië uitgeweken Belgische regering had een 'Raadgevende commissie van het Belgisch onderwijs in Groot-Brittannië' opgericht, onder voorzitterschap van Camille Huysmans.²⁷ Ze diende onder meer adviezen te verstrekken over noodzakelijk geachte hervormingen van het Belgische onderwijs na de oorlog. Tot de voorstellen behoorde het vervangen van de vierde graad door een tot twee jaar gereduceerde middelbare school, die een 'buffer' diende te vormen tussen lager en secundair onderwijs. Die middelbare school zou een gemeenschappelijke voorbereiding vormen voor het hele secundair onderwijs.²⁸

In de eerste jaren na de Tweede Wereldoorlog werden vanuit alle ideologische strekkingen voorstellen gelanceerd voor een reorganisatie van het secundair onderwijs, onder meer door de vrijzinnige *Ligue de l'enseignement*, de katholieke Leuvense hoogleraar Oscar Peters en de socialistische ambtenaar Marion Coulon.²⁹ Daarin vallen gelijklopende tendensen te herkennen, in het bijzonder met betrekking tot de oriënterende functie van de lagere cyclus³⁰ en de herwaardering van het technisch onderwijs. Daartoe dienden het technisch en middelbaar onderwijs structureel sterker op elkaar te worden afgestemd, het onderscheid tussen algemeen vormend onderwijs (m.i.v. het technisch onderwijs) en het meer praktisch gerichte beroepsonderwijs te worden verduidelijkt, en daarmee samenhangend het aandeel algemeen vormende vakken in het technisch onderwijs te worden vergroot.

²⁶ Meer informatie over deze voorstellen in Moens, Simon & Tyssens (1997: 24-37).

²⁷ Camille Huysmans (1871-1968). Socialistisch volksvertegenwoordiger, minister van Kunsten en Wetenschappen (1925-1927), eerste minister (3 augustus 1946 - 11 maart 1947), minister van Openbaar Onderwijs in de regering-Spaak (20 maart 1947 - 27 juni 1949).

²⁸ Raadgevende commissie van het Belgisch onderwijs in Groot-Brittannië, Rapport 'La réforme de l'enseignement', 30 augustus 1944, geciteerd in Van daele (1976: 146-149).

²⁹ Oscar Peters (1897-1956). Burgerlijk mijnningenieur, hoogleraar K.U.Leuven, voorzitter NVKTO (1951-1956). Marion Coulon (1907-1985). Pedagogisch adviseur, vervolgens inspecteur en inspecteur-generaal aan het ministerie van Openbaar Onderwijs. Zie voor een meer gedetailleerde beschrijving van deze voorstellen D'hoker (1997), Moens, Simon & Tyssens (1997: 37-57), D'hoker & Henkens (2004: 64-66), Neave (1993: 84-127).

³⁰ Alleszins bij de Ligue en bij Coulon; Peters schenkt geen aandacht aan een 'oriëntatiecyclus'.

Schaven aan het categoriaal onderwijs, 1947-1958

Het bouwen aan bruggen die de kloof tussen het middelbaar en het technisch onderwijs moesten overbruggen, werd ook praktisch realiseerbaar nadat in 1946 alle bevoegdheden betreffende het technisch en het landbouwonderwijs werden overgeheveld naar het ministerie van Openbaar Onderwijs.³¹ Het was minister van Openbaar Onderwijs Camille Huysmans die vervolgens enkele beslissingen nam die knaagden aan de streng categoriale opbouw van het secundair onderwijs.³² De Wet op de academische graden (14 augustus 1947) hief de verplichting op om het hele middelbaar onderwijs lineair (in één afdeling) te doorlopen om toegelaten te worden tot universitaire studiën. Enkel de drie jaren van de hogere cyclus dienden nog in één en dezelfde afdeling gevolgd te worden om een getuigschrift te kunnen ontvangen.³³ Daardoor werd het eenvoudiger om van afdeling te veranderen in de lagere cyclus. Leerlingen konden zich vanaf dan heroriënteren gedurende de eerste drie jaren middelbaar onderwijs. In 1949 kreeg de preprofessionele (of toegepast-middelbare) afdeling van het middelbaar onderwijs, waarmee sinds 1947 werd geëxperimenteerd, een wettelijke basis.³⁴ Daardoor konden er in het middelbaar onderwijs pre-industriële, prelandbouw en familiale afdelingen worden ingericht, die een meer beroepsgerichte vorming aanboden. Vooral die laatste afdeling, bestemd voor meisjes, kende een groot succes. Professor Cyriel C. De Keyser (K.U.Leuven) benadrukte het belang van deze hervorming, waarmee volgens hem “voor het eerst een reële toenadering tussen technische onderwijsvormen en ‘algemeen vormende’ in de lagere cyclus van het secundair onderwijs (werd) gerealiseerd in een zuiver multilaterale structuur” (De Keyser, 1969a: 558). Zonder afbreuk te willen doen aan De Keyser's positieve waardering, moet er toch ook op gewezen worden dat beide hervormingen het ook nu nog bestaande ‘watervalstelsel’ hebben gecreëerd. De meeste heroriënteringen zouden immers in dezelfde volgorde plaatsvinden: eerst

³¹ Regentsbesluit van 8 januari 1946 betreffende het bestuur van het technisch onderwijs (*Belgisch Staatsblad*, 16 februari 1946).

³² Hoewel ik in een eerdere publicatie (D'hoker & Henkens, 2002) suggereerde dat in deze maatregelen de invloed van Marion Coulon te merken was, wil ik hier ter nuancering toch opmerken dat Huysmans, al communiceerde hij wel met Coulon over deze thema's (zie onder meer Van daele, 1976: 126), toch zelf uitgesproken ideeën had over de organisatie van het onderwijs, zoals zijn concept van een middenschool-avant-la lettre (zie boven). Jan Hunin noemt in zijn proefschrift over Huysmans de democratisering van het middelbaar onderwijs één van de voornaamste doelen van Huysmans (Hunin, 1999: 446).

³³ Wet op de academische graden van 14 augustus 1947 (*BS*, 19 september 1947).

³⁴ Regentsbesluit van 31 december 1949 betreffende de coördinatie van de wetten op het middelbaar onderwijs (*BS*, 1 maart 1950); vanaf 1955 zouden deze afdelingen worden overgeheveld naar het lager technisch of beroepsonderwijs, zie D'hoker & Henkens (2002: noot 54).

een kans wagen in klassieke humaniora; na mislukking overgaan naar de moderne; en na een nieuwe mislukking ten slotte overgaan naar de preprofessionele.³⁵

De promotie van de toegepast-middelbare afdelingen door Huysmans dient ook te worden gezien als een onderdeel van diens plannen voor een verschuiving van de vierde graad naar het secundair onderwijs, waartoe hij eerder al voorstellen had geformuleerd (zie boven). Ook de verlaging van de instapleeftijd voor het technisch onderwijs paste in die strategie. Terwijl die voordien was vastgelegd op veertien jaar (met andere woorden na de vierde graad), bepaalde Huysmans dat technische en beroepsscholen al leerlingen mochten aanvaarden vanaf twaalf jaar, evenwel met de bemerking dat die eerste twee leerjaren algemeen vormend moesten blijven en nog niet behoorden tot de eigenlijke technische vorming.³⁶ Aan alle technische afdelingen die leidden tot hetzelfde diploma, werden vervolgens referentielessentabellen opgelegd die de grote verschillen tussen de scholen dienden tegen te gaan. De lessentabellen waren ingedeeld in algemene vakken, technische vakken en beroepspraktijk, waarbij de algemene vakken duidelijk een groter aandeel kregen dan tot dan toe in de meeste scholen het geval was.³⁷ In 1947 richtte Huysmans, bijgenaamd 'de scholenbouwer', ook de eerste multilaterale rijksscholen op, waarin zowel middelbare als technische afdelingen werden ingericht. Hoewel de beide opleidingsstromen strikt gescheiden bleven, kan de integratie ervan in één school gezien worden als een eerste aanzet tot comprehensief onderwijs.

Tijdens de regeerperiode van minister van Openbaar Onderwijs Pierre Harmel, onder de homogeen katholieke regeringen-Duvieusart, -Pholien en -van Houtte (1950-1954), werd deze lijn voortgezet.³⁸ Het beleid inzake secundair onderwijs werd in

³⁵ Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, Groupe de travail "Réforme de l'enseignement secondaire", document nr. 10 [1963]: KADOC, NSKO-PB, omslag 69N. Op de problematiek van het waterval-effect kom ik later nog terug.

³⁶ Ministeriële omzendbrief van 13 september 1949. In de praktijk zou vooral in het meer geïndustrialiseerde Franstalige landsgedeelte de instapleeftijd verlaagd worden naar twaalf jaar. In Vlaanderen bleven de meeste scholen tot de Wet op het technisch onderwijs van 29 juli 1953 de vierde graad behouden als opstap naar het technisch onderwijs.

³⁷ Het technisch onderwijs had immers niet tot taak "de construire un robot capable", maar wel "de former un homme conscient, responsable et perfectible, capable de s'adapter avec souplesse et intelligence aux mille et une nécessités de sa future situation". *Rapport Triennal* (1948: 238).

³⁸ Pierre Harmel (°1911). Christendemocratisch politicus, hoogleraar aan de ULg, minister van Openbaar Onderwijs in de opeenvolgende regeringen-Duvieusart, -Pholien en -van Houtte (8 juni 1950 - 12 april 1954). Later nog onder meer eerste minister (1965-1966) en minister van Buitenlandse Zaken (1966-1972).

belangrijke mate vorm gegeven door Harmels kabinetschef, André Molitor.³⁹ Uit een reeks artikelen die hij publiceerde in 1956, blijkt dat Molitor streefde naar een optimalisering van het studiekeuzep proces door de nadruk te leggen op het begeleiden en oriënteren van leerlingen volgens hun begaafdheden en interesses, zonder daarbij de selectie van een elite in gevaar te brengen. Het onderwijs moest een “inventissement productif” zijn (Molitor, 1956: 48), wat getuigt van de invloed van de *human capital*-these op zijn opvattingen.⁴⁰ Molitor stond een multilateraal schoolmodel voor, met een gevarieerd optiesysteem in de lagere cyclus en uitstel van de definitieve studiekeuze tot na het derde leerjaar. Dat moest volgens hem voldoende mogelijkheden scheppen om iedereen zo ver mogelijk te leiden, zonder daarbij de vorming van een elite uit het oog te verliezen.⁴¹ In het beleid van Harmel zou al een eerste aanzet in die richting gegeven worden door het technisch en middelbaar onderwijs meer op elkaar af te stemmen.

De Wet op het technisch onderwijs van 29 juli 1953 bepaalde, voor het eerst sinds de oprichting van de eerste technische scholen in het begin van de negentiende eeuw, de organisatie en structuur van het technisch en beroepsonderwijs.⁴² De structuur van het middelbaar onderwijs stond daarbij model. Die structuur was een jaar eerder geregeld door een wet die de Organieke Wet op het middelbaar onderwijs uit 1850 had bijgestuurd.⁴³ Vanaf dan waren zowel technisch als middelbaar onderwijs zesjarige onderwijsvormen, startend na de derde graad lager onderwijs (in principe op twaalf jaar) en ingedeeld in een lagere en hogere (secundaire) cyclus.⁴⁴ Er werd een duidelijk onderscheid ingesteld tussen de

³⁹ André Molitor (1912-2005). Doctor in de rechten, directeur-generaal op het ministerie van Nationale Opvoeding, hoogleraar aan de UCL, kabinetschef van minister Harmel (1950-1954), kabinetschef van koning Boudewijn (1961-1977).

⁴⁰ Meer over *human capital* in hoofdstuk 7.

⁴¹ Volgens Molitor moest in de basisvorming ook ruimte zijn voor technologische vormingscomponenten: “une des tâches essentielles de l'enseignement secondaire pour aujourd'hui et pour demain est d'intégrer dans son inspiration d'abord, dans sa pédagogie et ses programmes ensuite, la technique à l'humanisme, aux humanités nouvelles qu'il doit élaborer” (Molitor, 1956 : 84). Zie over de onderwijsopvattingen van Molitor voorts Brants (1987, 12-14).

⁴² Organieke Wet van 29 juli 1953 op het technisch onderwijs (BS, 15 augustus 1953). Voordien had enkel de alfanumerieke classificatie uit 1933 al wat ordening aangebracht.

⁴³ Wet van 17 december 1952 tot wijziging van de wetten op het middelbaar onderwijs, gecoördineerd in het Regentsbesluit van 31 december 1949 (BS, 29-30 december 1952). Ook het normaalonderwijs had onder Harmel zijn eerste organieke wet gekregen: Organieke Wet van 23 juli 1952 tot regeling van het normaalonderwijs (BS, 22-23 september 1952). Zie over de totstandkoming van de wetgeving-Harmel Tyssens (1998b) en Gerard & Beke (1999).

⁴⁴ Wel werden, in navolging van de onderrichting van Huysmans, de eerste twee jaren technisch onderwijs ingericht als oriëntatiejaren die voornamelijk een algemeen

'theoretisch-technische opleiding' in het technisch onderwijs en de 'praktisch-technische opleiding' in het beroepsonderwijs. Het beroepsonderwijs startte evenwel pas in het tweede jaar; het eerste jaar was een gemeenschappelijk oriëntatiejaar voor technische en beroepsafdelingen en behoorde administratief tot het technisch onderwijs. Voornamelijk in de technische richtingen werd het aanbod aan algemeen-vormende vakken uitgebreid, in overeenstemming met artikel 3: "Het technisch onderwijs ontwikkelt tegelijk de algemene vorming en de beroepsbekwaamheid".⁴⁵ Grootaers (1999: 171) wees erop dat deze wetgeving niet alleen moet worden gezien als een poging tot opwaardering van het technisch onderwijs, maar ook als het opleggen van een grotere overheidscontrole aan een onderwijsvorm die voordien zeer divers was georganiseerd.

Harmel had voorts plannen om naast het middelbaar, technisch en beroepsonderwijs een nieuwe onderwijsvorm in te richten ter vervanging van de vierde graad. Dat 'aanvullend onderwijs' zou organisch behoren tot het lager onderwijs, maar zich richten tot de leeftijdsgroep van het secundair onderwijs. Met het oog op een leerplichtverlenging tot vijftien jaar - waartoe Harmel tezelfdertijd een wetsontwerp liet uitwerken - zou dat onderwijs drie jaar beslaan. De leerlingen van deze nieuwe onderwijsvorm zouden een basisvorming krijgen – de minimumvorming die door de schoolplichtwet⁴⁶ zou worden omschreven –, minder intellectueel dan het middelbaar en technisch onderwijs, en minder beroepsgericht dan het beroepsonderwijs. Net als in de vierde graad zouden er heterogene klassen worden georganiseerd met één leerkracht, aangevuld met vakleerkrachten voor bijzondere en praktijkvakken. Harmel voorzag dat leerlingen die dit onderwijs hadden voleindigd, mits een examen voor een centrale examencommissie, zouden kunnen worden geheroriënteerd naar één van de andere onderwijsvormen. Dezelfde regeling zou van kracht zijn op leerlingen die een getuigschrift bezaten van de lagere graad beroepsonderwijs. De wetsontwerpen op de schoolplicht en het aanvullend onderwijs zouden echter niet meer door het Parlement raken vóór de wetgevende verkiezingen van april 1954.⁴⁷

vormende functie hadden. Art. 7 en 8 van de Wet van 29 juli 1953 (*BS*, 15 augustus 1953).

⁴⁵ Art. 2 van de Wet van 29 juli 1953 (*BS*, 15 augustus 1953).

⁴⁶ In het wetsontwerp is er wel degelijk sprake van een 'schoolplicht', niet van een 'leerplicht'.

⁴⁷ Wetsontwerpen op de schoolplicht en het aanvullend onderwijs, ingediend in de Kamer van Volksvertegenwoordigers op 18 december 1953. Zie hierover Van Haecht (1985: 164-165) en De Ceulaer (1990).

Na de verkiezingen van 1954 werd Léo Collard minister van Openbaar Onderwijs in de socialistisch-liberale regering-Van Acker.⁴⁸ Ondanks het contrast op ideologisch-confessioneel vlak, vertoonde het beleid op het gebied van de structuur van het secundair onderwijs een grote continuïteit. De zogenaamde Wet-Collard van 27 juli 1955 verving de artikels van de Wet-Harmel met betrekking tot subsidiëring, salariëring, oprichtingsvoorwaarden enzovoort, maar behield Harmels structurele opbouw van het secundair onderwijs.⁴⁹ In een KB van 1957 werd die structuur voor het technisch onderwijs juridisch uitgewerkt. Het onderscheid tussen technisch en beroepsonderwijs werd daarin verduidelijkt; de alfanumerieke classificatie uit 1933 bleef formeel bestaan, maar werd ondergeschikt aan de niveau-indeling in lager en hoger secundair beroepsonderwijs, lager en hoger secundair technisch onderwijs en hoger technisch onderwijs.⁵⁰ Nu het middelbaar en het technisch onderwijs juridisch gelijkwaardige structuren bezaten, kon Collard de lagere cycli van beide onderwijsvormen gelijkstellen en de overgang in beide richtingen tussen middelbaar en technisch onderwijs versoepelen.⁵¹ De Wet van 12 maart 1958 realiseerde door het gelijkstellen van de lagere cycli van het middelbaar en het technisch onderwijs een zekere gelijkwaardigheid tussen het technisch en het middelbaar onderwijs, iets wat al jarenlang door de betrokkenen van het technisch onderwijs werd gevraagd.⁵² Ook het secundair kunstonderwijs werd een evenwaardige onderwijsvorm door een organieke wet waarbij eveneens de structuur van het middelbaar onderwijs werd overgenomen.⁵³

⁴⁸ Léo Collard (1902-1981). Socialistisch politicus, minister van Openbaar Onderwijs in de regering-Spaak (13 maart 1946 - 19 maart 1946) en de regering-Van Acker (23 april 1954 - 2 juni 1958).

⁴⁹ Wet van 27 juli 1955 houdende regelen inzake inrichting van het onderwijs van de Staat, de provincies en de gemeenten, en inzake subsidiëring door de Staat van inrichtingen voor middelbaar, normaal- en technisch onderwijs (*BS*, 6 augustus 1955); In twee KB's werd vervolgens de onoverzichtelijk geworden wet- en regelgeving van het middelbaar en het technisch onderwijs gecoördineerd: KB van 30 april 1957 ter coördinatie van de wetten op het middelbaar onderwijs (*BS*, 12-13 augustus 1957) en KB van 30 april 1957 ter coördinatie van de wetten op het technisch onderwijs (*BS*, 7 juli 1957; erratum: *BS*, 23 oktober 1957).

⁵⁰ KB van 1 juli 1957 houdende de algemene regeling van de studies in het secundair technisch onderwijs (*BS*, 2 augustus 1957); zie Smet & Vannecke (2002: 222). In tegenstelling tot wat Smet & Vannecke stellen, werd de structuur van het technisch onderwijs niet door dit KB bepaald. Dat was reeds gebeurd d.m.v. Harmels Organieke Wet van 29 juli 1953 (zie boven); het KB van 1 juli 1957 bepaalde enkel de juridische consequenties van die wet.

⁵¹ Wet van 12 maart 1958 tot aanvulling van de gecoördineerde wetten op het toekennen van de academische graden en het programma van de universitaire examens (*BS*, 26 april 1958).

⁵² Het was bijvoorbeeld één van de slotresoluties van het Nationaal Congres van het Technisch Onderwijs (Brussel, 31 maart 1948), zie Smet & Vannecke (2002: 205).

⁵³ Wet van 14 mei 1955 tot regeling van het kunstonderwijs (*BS*, 26 juni 1955).

De aangroei van het secundair onderwijs tot 1958

Na de Tweede Wereldoorlog begon de populatie van het secundair onderwijs sterk toe te nemen. Tussen 1947 en 1957 steeg het aantal leerlingen in het middelbaar onderwijs met 51 procent, in het technisch onderwijs met 60 procent (zie bijlage 21). Die toename kan niet uitsluitend worden verklaard door de demografische groei. De gevolgen van de babyboom vlak na de oorlog zouden pas vanaf het einde van de jaren vijftig voelbaar worden in het secundair onderwijs. De redenen voor de aangroei van het schoolbevolkingscijfer dienen veeleer bij politieke en sociaal-economische factoren worden gezocht. Het feit dat vooral de populatie van het technisch onderwijs in de jaren na de oorlog een sterke stijging vertoonde, kan deels verklaard worden door de grote vraag naar geschoolde arbeidskrachten voor de snel groeiende economie tijdens de jaren van de 'wederopbouw' van Europa.⁵⁴ De economische hausse was in België al snel op gang gekomen door de snelle bevrijding, de geringe schade aan het productieapparaat, de betalingen van de geallieerde legers en de muntsanering van minister van Financiën Camille Gutt.⁵⁵ Het onderwijsbeleid kwam tegemoet aan de stijgende vraag naar geschoolde arbeiders en bedienden door - via wijzigingen aan de structuur, de toelatingsvoorwaarden enzovoort - de efficiëntie van en de doorstroming naar het secundair onderwijs te stimuleren. Het politieke doel om meer kinderen uit de lagere sociaal-economische bevolkingslagen naar het secundair onderwijs te loodsen, was dus niet louter ingegeven door sociale beweegredenen, maar ook om economische redenen – ik kom daarop nog terug in hoofdstuk 7. Voor de vierde graad van het lager onderwijs was er in die politiek geen plaats meer. Door de oprichting van preprofessionele afdelingen in het middelbaar onderwijs (als experiment vanaf 1946, wettelijk sinds 1949) en de verlaging van de instapleeftijd voor het technisch onderwijs (1949) werden vele leerlingen naar het secundair onderwijs gelokt. Het secundair onderwijs zou geleidelijk de vierde graad gaan vervangen als meest evidente bovenbouw boven de derde graad (zie verder).

Sinds 1914 gold er een leerplicht voor alle kinderen van zes tot veertien jaar.⁵⁶ Het onderwijs dat aan leerplichtige kinderen werd verstrekt, was kosteloos, zo bepaalde de Wet van 19 mei 1914. In het secundair onderwijs golden nog – vaak

⁵⁴ Ter vergelijking met bijlage 21: het aantal leerlingen in het technisch onderwijs bedroeg net voor de oorlog (schooljaar 1938-1939) slechts 88.118; dat wil zeggen dat er zich in de daarop volgende twintig jaar bijna een verdubbeling van de leerlingpopulatie voordeed.

⁵⁵ Zie over de economische situatie vlak na de oorlog onder meer Wils (1989: 79); Van den Wijngaert (1990: 142).

⁵⁶ De zogenaamde Wet-Pouillet van 19 mei 1914 (*BS*, 21 mei 1914); zie over de totstandkoming ervan: De Vroede (1969-1970: 321-347).

hoog oplopende – schoolgelden. Om begaafde kinderen uit minvermogende milieus toch de kans te geven om hun potentieel waar te maken, werd in 1919 het Fonds der Meestbegaafden opgericht.⁵⁷ Dat fonds voorzag echter slechts middelen voor een zeer beperkte groep hoogbegaafde kinderen. Pas met de oprichting van het Nationaal Studiefonds in 1954 werden secundaire studies na de leerplicht via een systeem van studiebeurzen toegankelijk gemaakt voor de lagere groepen van de samenleving. De Lannoo (1970) beschrijft het recht op een studiebeurs als een verplichting van de democratische gemeenschap om geen enkele bekwame kracht te laten verloren gaan. Volgens D'hoker speelden ook sociale factoren een belangrijke rol in de leerling-toename: door de bouw aan een sociale welvaartsstaat⁵⁸ in België viel voor vele gezinnen de noodzaak weg om de kinderen na het einde van de leerplicht aan het werk te zetten om het karige gezinsinkomen aan te vullen. "Het kind verloor zijn economisch nut," stelde D'hoker (2000-2001: 11).

Samen met de groei van de scholarisatie werd het secundair onderwijs gediversifieerd. Aan Joost Dambre ontleen ik het beeld van een boom die steeds meer takken en twijgen kreeg om de opleidingsbehoeften en de democratisering op te vangen.⁵⁹ Tussen 1945 en 1958 groeide die boom door de oprichting van nieuwe afdelingen. Ik noemde al de veralgemening van de pre-industriële, prelandbouw en familiale afdelingen in 1949; in datzelfde jaar werd de afdeling Latijn-wetenschappen opgericht, en veranderde de handels- en nijverheidsafdeling haar naam in 'economische'; in 1958 werd de wetenschappelijke afdeling van de moderne humaniora opgedeeld in 'wetenschappelijke A' en 'wetenschappelijke B'.⁶⁰ Later, in 1968, zou het aanbod in de traditionele humaniora nog worden uitgebreid met de richting menswetenschappen.

⁵⁷ Zie hierover Gielen (2000).

⁵⁸ Reeds tijdens de bezetting was daarover een akkoord gesloten tussen werkgevers en werknemers ("ontwerp van akkoord betreffende de sociale solidariteit") dat vlak na de oorlog door de regering-Van Acker in wetgeving werd omgezet, o.m. via het invoeren van een verplicht stelsel van 'sociale veiligheid' voor arbeiders en bedienden (KB van 28 december 1944). Zie bijvoorbeeld Witte, Craeybeckx & Meynen (1990: 237-240).

⁵⁹ J.J. Dambre, concept voordracht voor de Belgische vriendenkring - Den Haag, 13 maart 1975: KADOC, Coens, doos 1285, Omslag "Toespraken VSO".

⁶⁰ Regentsbesluit van 20 juni 1949 betreffende de oprichting, ten experimentelen titel, van een humaniora-afdeling Latijn-wetenschappen (BS, 18 augustus 1949); Regentsbesluit van 31 december 1949 betreffende de coördinatie van de wetten op het middelbaar onderwijs (BS, 1 maart 1950); ministeriële omzendbrief van 28 mei 1958.

Naar een betere leerlingbegeleiding

Op initiatief van Camille Huysmans werden vanaf 1949 in heel het land psycho-medisch-sociale (PMS) centra opgericht, die onder meer tot taak kregen adviserend op te treden bij de studiekeuze en de schoolvorderingen van de leerlingen te analyseren.⁶¹ Uit hun gegevens kon worden afgeleid dat de drempel voor middelbaar onderwijs meer omvatte dan enkel een financieel probleem. Diverse socio-culturele hinderpalen interfereerden ook in de schoolloopbaan, wat onder meer bleek uit de weerslag van de herkomst van de leerlingen op de resultaten in het eerste jaar secundair onderwijs. Bovendien bleek duidelijk dat er geen volledig objectief selectie criterium bestond om de begaafdheden van twaalfjarigen te beoordelen. Daarom werd een nauwkeurig begeleiden en oriënteren van de leerlingen noodzakelijk geacht, en dienden maatregelen getroffen om de leerlingen, onafhankelijk van hun herkomst, een succesvolle schoolloopbaan te garanderen (De Herdt & Jansen, 1969).

In de periode 1948-1951 werd dan ook actief gewerkt aan de verbetering van onderwijsmethodes en leerlingbegeleiding. Het gebruik van zogenaamde actieve methodes werd gestimuleerd, waarbij een meer actieve betrokkenheid van de leerling in het leerproces werd beoogd en nieuwe didactische werkvormen als groepswork werden geïntroduceerd. De ontwikkeling van de leerling werd gevolgd in het schooldossier en besproken in klassenraden. Na enkele jaren experimenteren in een twintigtal proefscholen verplichtte minister Collard in 1957 het gebruik van schooldossiers en klassenraden in alle lagere cycli van het rijksonderwijs. De leerlingen werden geëvalueerd in tests van de PMS-centra, die op basis van de resultaten voorstellen deden voor een optimale oriëntering. Die tests kregen echter in de loop der jaren meer en meer kritiek te verwerken. Zo bleek immers dat kinderen uit gezinnen met een lager cultureel niveau, ondanks hun aanleg en een hoog intelligentiepeil, laag scoorden op de sterk verbaal georiënteerde intelligentietesten. Daardoor werden ze – vaak onterecht – naar het technisch onderwijs georiënteerd. Als alternatief werd een ‘halftime’ stelsel voorgesteld, waarbij een deel van leertijd zou gaan naar bijwerkingscursussen en persoonlijke oefeningen, gekoppeld aan een stelsel van keuzevakken. Dat zou vanaf 1957 worden uitgetoetst in de observatie- en oriëntatiecyclus.⁶² Niet alleen de vorm van de tests lag onder vuur, meer fundamenteel was de vraag of

⁶¹ Regentsbesluit van 2 mei 1949 betreffende de oprichting van psycho-medisch-sociale centra (BS, 15 juli 1949). Zie over de geschiedenis van de PMS-centra onder meer Sacré (1993).

⁶² Kritiek geformuleerd door P. Vermeire (secretaris-generaal van de BGJG): Wensen en meningen van de gezinnen. Bijlage bij verslag van de vergadering van de werkgroep "Hervorming van het secundair onderwijs", 14 februari 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N.

het überhaupt mogelijk was om aanleg te meten op twaalfjarige leeftijd. Volgens onderzoek zou tachtig procent van de voorspellingen op die leeftijd niet overeenkomen met de aanleg en interesses op achttien jaar. Anderzijds zouden de tests naar beroepsinteresses op vijftien jaar wel voor tachtig procent overeenkomen met die op achttien jaar.⁶³ Ook hierop zou de observatie- en oriëntatiecyclus inspelen door de definitieve studiekeuze uit te stellen tot het einde van de eerste graad (zie verder).

Het Schoolpact en zijn gevolgen voor de democratisering van het onderwijs

Het ideologisch conflict dat door de wetgeving van Harmel en die van Collard tot een hoogtepunt was gevoerd, werd ontijdend door het Schoolpact (20 november 1958), leidend tot de zogenaamde Schoolpactwet van 29 mei 1959.⁶⁴ Het Schoolpact kocht de vrede af door een uitgebreid toelagenstelsel te voorzien voor het gesubsidieerd onderwijs en ruime middelen voor de expansie van het rijksonderwijs, dat wettelijk verplicht werd om schoolvervoer te organiseren en nieuwe scholen op te richten om zo de 'vrije schoolkeuze' te garanderen. Het gevolg was dat in de jaren na het Schoolpact honderden nieuwe scholen werden opgericht, een groei die zich voornamelijk manifesteerde in het technisch onderwijs, en procentueel sterker in het officieel dan in het vrij onderwijs (zie de tabel in bijlage 9). Door de onhoudbare financiële implicaties zou in 1966 een scholenstop worden afgekondigd. Hoewel het Schoolpact doorgaans als een ideologische pacificatie werd benaderd, benadrukt Dirk Van Damme (1999: 787) dat het akkoord ook een bewuste "poging tot beleidsmatig sturen en ondersteunen van de expansie van het onderwijs" is geweest. Het was de massificatie van het secundair onderwijs in het voorgaande decennium die een uitbreiding van de aanbodzijde noodzakelijk maakte, zo stelt hij.

Het secundair onderwijs werd verder gedemocratiseerd door de afschaffing van het schoolgeld in het secundair onderwijs (met voltijds leerplan).⁶⁵ Terwijl voordien enkel het leerplichtonderwijs (dus tot veertien jaar) gratis was, werd door de Schoolpactwet ook het schoolgeld – dat voor sommige scholen hoog kon oplopen

⁶³ Yves Roger, nota 'Le cycle d'observation et d'orientation en Belgique', oktober 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N.

⁶⁴ Wet van 29 mei 1959 tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving (BS, 19 juni 1959). Zie over de totstandkoming ervan, de inhoud en de toepassing het verzamelwerk dat resulteerde uit het colloquium n.a.v. veertig jaar Schoolpact in 1998 aan de VUB: Witte, De Groof & Tyssens (1999), alsook Tyssens (1998a).

⁶⁵ Art. 12 van de Wet van 29 mei 1959 (BS, 19 juni 1959).

– in alle jaren van het secundair onderwijs afgeschaft. Daardoor werd voor minder gegoede gezinnen het secundair onderwijs een alternatief voor de vierde graad lager onderwijs. Die vierde graad was al ondermijnd door de concurrentie van de preprofessionele afdelingen en de verlaging van de instapleeftijd voor het technisch onderwijs; de kosteloosheid van het secundair onderwijs betekende een nieuwe klap. Terwijl in 1951 nog meer dan honderdduizend leerlingen de vierde graad volgden (wat neerkwam op ongeveer één derde van de leeftijdsgroep), was die populatie al gehalveerd tegen 1960, en tegen 1971 gereduceerd tot nog geen zeventuizend leerlingen (zie de tabel in bijlage 22). In heel wat scholen werd de vierde graad omgevormd tot technisch of beroepsonderwijs, maar ook in scholen waar de vierde graad bleef bestaan ging hij meer en meer gelijkenissen vertonen met de oriëntatiejaren van de technische school, zo stellen Smet & Vannecke (2002: 259), bijvoorbeeld door technische vakken aan praktijkleerkrachten toe te vertrouwen en meer beroepsvorming in het tweede jaar in te bouwen. Toch duurde het nog tot 1975 tot de vierde graad ook effectief werd afgeschaft; in de zomer van 1977 zouden de laatste leerlingen aan de vierde graad lager onderwijs afstuderen.⁶⁶

Het lager onderwijs, dat lange tijd een eigen finaliteit had, was daardoor een basis voor voortgezet onderwijs geworden. In het schooljaar 1956-1957 bedroeg het percentage schoolgaande niet-leerplichtige kinderen (dus vijftien jaar of ouder) al 59,3 procent. Tegen 1960-1961 lag dit percentage nog bijna tien procent hoger (68,9 procent). Volgens professor Leo Coetsier was het lager secundair onderwijs daardoor in de praktijk een basisonderwijs geworden.⁶⁷ Hij voorzag dat enkele decennia later de “normale volksopleiding” het volledig secundair onderwijs zou beslaan.⁶⁸ In de jaren zestig zou het secundair onderwijs inderdaad duidelijk een massaonderwijs worden, bestemd voor de hele jeugdige bevolking. Deze evolutie

⁶⁶ Wet van 14 juli 1975 (*BS*, 13 augustus 1975). Vooral de CVP en het Christelijk Onderwijzersverbond (COV) hebben de afschaffing van de vierde graad lang tegengehouden, omdat zij het een zinvolle onderwijsvorm vonden, aangepast aan de mogelijkheden van de jongeren. Anderzijds meent Anne Van Haecht (1985: 166) dat de katholieken de vierde graad wilden behouden omdat de religieuze vorming betere resultaten zou opleveren in dit soort onderwijs dan in een secundaire onderwijscontext. In het zevende en achtste leerjaar was er volgens haar ook nog ruimte voor de geestelijke onderwijzers die niet gekwalificeerd waren om les te geven in het secundair onderwijs. Stephane Soetaerts (1965: 129) beweert onomwonden dat de vierde graad lange tijd een volwaardige democratisering van het onderwijs heeft tegengehouden.

⁶⁷ Leo Coetsier (1900-1963). Hoogleraar aan de Rijksuniversiteit Gent, Vlaamse autoriteit inzake leerlingbegeleiding en -oriëntering.

⁶⁸ Coetsier (1959); cijfers uit Coetsier, nota “Enkele psychologische en sociale premissen voor een structuurhervorming van het secundair onderwijs” (Nota voor de werkgroep “Hervorming van het secundair onderwijs”, vergadering van 7 februari 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N).

stond, ondanks de grote toenadering in de loop van de jaren veertig en vijftig, echter haaks op de structuren die, zo stelde NVKTO-voorzitter Conrad van der Bruggen, “nog voor een groot deel afstamden van de vroegere toestand, met enerzijds een algemeen-vormend, intellectueel georiënteerd onderwijs voor een elite en anderzijds een beroepsgericht onderwijs, dat nog niet voor iedereen toegankelijk was” (van der Bruggen, 1970: 1).⁶⁹

Het Schoolpact voorzag ook in de invoering van een homologatiestelsel voor het middelbaar, technisch en normaalonderwijs. De werkgroep ‘secundair-hoger onderwijs’ van de in 1959 opgerichte Nationale Raad voor het Wetenschapsbeleid werkte in de volgende jaren een voorstel uit dat aan de basis lag van de zogenaamde Omnivalentiewet van 1964.⁷⁰ Vanaf 1 januari 1965 kregen gediplomeerden van het hoger secundair technisch, middelbaar, kunst- en normaalonderwijs hetzelfde recht van toegang tot het universitair onderwijs. Voordien werden enkel de houders van een getuigschrift van de Latijn-Griekse afdeling toegelaten tot alle universitaire richtingen⁷¹ en de afgestudeerden van de andere humaniora-afdelingen tot bepaalde faculteiten; nu werden alle afdelingen als evenwaardig beschouwd. Om de ‘rijpheid’ voor het hoger onderwijs vast te kunnen stellen, en wellicht ook om een te grote toeloop tot het hoger onderwijs af te remmen, werd wel een nieuwe drempel opgericht: de maturiteitsproef. Enkel de leerlingen die in hun school of voor een examencommissie van de Staat slaagden voor het maturiteitsexamen ontvingen een bekwaamheidsdiploma dat toegang verleende tot de universitaire studies. Toch bleef er een discriminatie bestaan tussen de afdelingen: de maturiteitsproef werd immers niet ingericht in het technisch en het kunstonderwijs, met uitzondering voor de industrieel-wetenschappelijke afdeling; de leerlingen van de andere technische en kunstafdelingen die een bekwaamheidsdiploma wensten, dienden zich in te schrijven voor het maturiteitsexamen dat door de centrale examencommissie werd ingericht. Uiteraard creëerde dit een bijkomende hindernis waardoor uiteindelijk minder leerlingen die stap hebben gezet. Beckers wijst nog op een andere discriminatie: om zich te kunnen inschrijven voor het maturiteitsexamen, dienden de leerlingen van de technische richtingen zestig procent behaald te

⁶⁹ Conrad Baron van der Bruggen (1914-1996). Jurist, gewezen kabinetsmedewerker van diverse CVP-ministers, buitengewoon hoogleraar K.U.Leuven, voorzitter NVKTO (1959-1979).

⁷⁰ Wet van 8 juni 1964 tot wijziging van de gecoördineerde wetten op de bekrachtiging van de academische graden (*BS*, 2 juli 1964). De homologatie van de diploma's van de oude humaniora bestond al van 1890. Zie over de voorgeschiedenis en de totstandkoming van de Omnivalentiewet: Raguet (1984) en Depaepe (1985).

⁷¹ Behalve voor de Faculteit Toegepaste wetenschappen, waar enkel geslaagden in het toelatingsexamen werden toegelaten. Zie voor de toelatingsvoorwaarden voor de respectieve faculteiten vóór 1 januari 1965: ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur (1964: 20-21).

hebben op alle vakken, tegenover de vijftig procent die vereist waren voor de humanioraleerlingen (Beckers, 1998: 313). Smet & Vannecke merken bovendien op dat heel wat getuigschriften secundair onderwijs niet werden gehomologeerd, vermits die homologatie in het gesubsidieerd onderwijs – in tegenstelling tot het rijksonderwijs – niet verplicht was (Smet & Vannecke, 2002: 244). Ook al werden door de Omnivalentiewet zeker niet alle drempels weggewerkt, toch heeft de wet een onmiskenbare invloed gehad op de democratisering van het universitair onderwijs.⁷²

De observatie- en oriëntatiecyclus vanaf 1957

Op 1 september 1957 startte minister Collard een project met 'experimentele klassen', een soort gemeenschappelijke brugklas in de zesdes (het eerste leerjaar middelbaar) van zes secundaire rijksscholen.⁷³ Het project resulteerde uit de studie van een werkgroep bestaande uit de directeurs-generaal van het middelbaar en technisch onderwijs, de inspecteurs-generaal van het middelbaar en technisch onderwijs, de pedagogische adviseurs en de zes betrokken directies, onder leiding van directeur-generaal André Molitor, om een formule te vinden die zou toelaten "d'orienter les élèves sur aptitudes positives suivant une structure de l'enseignement donnant à chacun le maximum de chances et de facilités matérielles de changement d'orientation".⁷⁴ Molitor was zelf niet zo'n voorstander van een volledig gemeenschappelijke basis, zo blijkt uit een artikel van zijn hand (Molitor, 1956: 99), omdat hij vreesde dat mogelijke nivellerende effecten de elitevorming in gevaar konden brengen. De uitkomst van de besprekingen droeg eerder de stempel van één van de andere leden van deze werkgroep, namelijk Marion Coulon. Die had tien jaar voordien in het vierde volume van zijn omvangrijke *Jeunesse à la dérive* een driejarige *cycle d'orientation* voorgesteld die gemeenschappelijk of toch minstens gelijklopend diende te zijn voor de secundaire onderwijsrichtingen (Coulon, 1947). Wanneer in 1959 nog eens achttien rijksscholen het experiment vervoegden, werden de

⁷² Dat onderwerp valt evenwel buiten het opzet van deze studie. Zie in dat verband o.a. *De democratisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen* (1982), Vandekerckhove & Huyse (1976) en het opvolgonderzoek Verhoeven, Vandekerckhove & Huyse (1992), Tielen (1990). Ik kijk ook uit naar de resultaten van het onderzoek van dra. Veerle Hulpiau aan de K.U.Leuven (onder leiding van prof. dr. E. Gerard).

⁷³ De zes scholen waren de athenea van Kortrijk, Heist-op-den-Berg en Ciney, en de lycea van Brugge, Brussel I en La Louvière. Ministeriële omzendbrief van 20 augustus 1957.

⁷⁴ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Groupe de travail "Réforme de l'enseignement secondaire", document nr. 10 [1963]: KADOC, NSKO-PB, omslag 69N.

experimentele klassen uitgebreid naar de vijfde en vierde klassen, waarmee Coulons oriëntatiecyclus werd gerealiseerd.⁷⁵ Waar een leerling normaal gezien reeds op twaalfjarige leeftijd een keuze diende te maken tussen één van de afdelingen, werd die vroegtijdige opdeling geneutraliseerd in de experimentele klassen door alle leerlingen hetzelfde basispakket aan te bieden van dertig lessen in de zesde en vijfde, en 25 in de vierde. Daarnaast moesten de leerlingen een keuze maken tussen de opties Latijn, Moderne en Techniek, nog eens goed voor vier tot zes lessen in de eerste twee jaren, en voor negen tot elf uren in het derde jaar.⁷⁶ Leerlingen van alle opties werden verdeeld over heterogeen samengestelde klassen; enkel voor de optie-uren werden de klassen opgedeeld. Het was een eerste aanzet naar de realisatie van de veel bediscussieerde 'tronc commun', de gemeenschappelijke stam of basis die alle leerlingen van dezelfde leeftijd dienden te doorlopen in het eerste jaar of de eerste jaren van het secundair onderwijs vooraleer een definitieve studiekeuze te maken.

De heterogene klassamenstelling en gemeenschappelijke vorming sloten aan bij de structuur van het lager onderwijs. Op die manier zou de overgang tussen lager en secundair onderwijs worden versoepeld. Een definitieve studiekeuze werd uitgesteld tot het einde van de eerste cyclus om een optimale sturing (met inbegrip van heroriëntatie) van de leerlingen mogelijk te maken. Zowel de PMS-centra als de klassenraad speelden hierin een belangrijke rol.⁷⁷ In het programma werden extra uren voorzien voor remediëring, begeleide studie en clubs.⁷⁸ Al deze

⁷⁵ Weliswaar werd – in tegenstelling tot Coulons voorstel – de vierde graad niet in deze structuur opgenomen. Voor Pierre Vanbergen, toen inspecteur van het middelbaar onderwijs, ging het project niet ver genoeg; hij had het liefst gezien dat alle leerlingen van de zesdes en vijfdes Latijn studeerden (Vanbergen, 1957). Pas met de introductie van het VSO in 1969 zou deze wens worden verwezenlijkt.

⁷⁶ Ministeriële omzendbrief van 16 juli 1959. Zie ook Beckers (1998: 310-311), al geeft zij een foute datum van de omzendbrief en worden ook het aantal scholen en mogelijke opties verkeerd weergegeven.

⁷⁷ "Gedurende het ganse schooljaar, zal het leraarskorps er zich op toeleggen de geschiktheid van de kinderen tot het maximum na te gaan om de mogelijkheden voor de latere oriëntatie op te sporen. De klassenraad, waarvan de werking veralgemeend werd tot gans de lagere graad, zal in dit opzicht een bijzonder belangrijke rol vervullen" (ministeriële omzendbrief van 16 juli 1959). Er bleef steeds de mogelijkheid bestaan tot heroriëntering: in de zesde kon eenvoudig van optie gewisseld worden; de leerlingen bleven voor 30 uren toch in dezelfde klas; bij het overschakelen naar een andere optie bij de overgang naar de vijfde of vierde, werd een sterkere cursus voorzien om de achterstand in te halen; een principe dat later door het VSO zou worden overgenomen.

⁷⁸ De clubs hadden tot doel de leerlingen meer cultuur bij te brengen, smaak op te wekken voor wetenschappelijk onderzoek en werkmethodes aan te leren. De motivatie voor dit curriculumonderdeel lag vrij hoog omdat de leerlingen ten dele hun eigen activiteiten konden bepalen.

vernieuwingen moesten gelijke kansen garanderen voor kinderen uit goede en minder goede milieus, waardoor alle talenten optimaal zouden kunnen renderen. Door het creëren van een gemeenschappelijke basis voor middelbare en technische richtingen, werd bovendien een revalorisatie van het technisch onderwijs beoogd.

Met ingang van het schooljaar 1963-1964 werden de 'experimentele klassen' een normale cyclus van het middelbaar rijksonderwijs. Onder de naam 'observatie- en oriëntatiecyclus' (OOC) zou die voortaan worden ingericht in alle nieuwe rijksinstellingen voor middelbaar onderwijs. De bestaande scholen konden de invoering van de nieuwe cyclus aanvragen.⁷⁹ Bij die institutionalisering van de OOC werd wel de optie techniek geschrapt in het derde jaar. Als alternatief werden een derde technische of een derde familiale en een derde jaar beroepsonderwijs ingericht als parallelklassen. Daarmee werd tegemoet gekomen aan de groeiende kritiek. Deze afzwakking van de nieuwe structuur kon echter het verder opslaan van de tegenstand niet tegenhouden. "Ce projet est révolutionnaire," zo evalueerde professor Jacqueline Beckers (ULg) de OOC enkele jaren geleden, "il soulèvera de nombreuses controverses dont la virulence montre à quel point le 'mélange des populations scolaires d'horizon divers' apparaît comme choquant aux yeux de certains" (Beckers, 1998: 312). Vooral voor vele katholieke verdedigers van de klassieke humaniora was het bijeenbrengen van Latinisten en meer technisch aangelegde leerlingen in één klas ondenkbaar. Kanunnik Jean Van Camp, inspecteur-generaal van het katholiek middelbaar onderwijs, bond in 'zijn' tijdschrift *Humanités Chrétiennes* de strijd aan met de OOC: "Sous prétexte d'orientation que l'on s'efforce de retarder autant que possible, le tronc commun interdit de séparer les élèves selon leur force respective. L'élève de latine assiste au cours de français aux côtés de l'élève de section professionnelle ménagère, même s'il y avait assez d'élèves optant pour le latin pour être groupés dans une même classe. Il s'agit en effet de maintenir coûte que coûte un niveau unique" (Van Camp, 1964: 445). Ook binnen het rijksonderwijs was niet iedereen voor het experiment gewonnen. Ook hier was het in de eerste plaats de heterogene klassamenstelling die voor ophef zorgde (Vannes, 1964). Volgens Beckers was ook E. Renier, inspecteur-generaal van het normaalonderwijs, tegenstander van een driejarige OOC. Hij kon wel akkoord gaan met één observatiejaar, maar de geïmplementeerde OOC-structuur zou volgens hem verhinderen dat de sterke leerlingen hun potentieel zouden kunnen waarmaken. Hij voorspelde dat de studieresultaten naar beneden zouden

⁷⁹ Koninklijk besluit van 10 juni 1963 houdende nieuw organiek reglement van de studies in de rijksinstellingen voor middelbaar onderwijs (BS, 3 augustus 1963). Zie ook de ministeriële omzendbrief van 31 juli 1963. De gebruikelijke afkorting voor de observatie- en oriëntatiecyclus was 'O&O-cyclus'. Ik geef in deze tekst de voorkeur aan het kortere en meer eenvormige 'OOC'.

nivelleren, wat – bij veralgemening van de OOC in het rijksonderwijs – ouders zou kunnen aanzetten hun kinderen naar een ander net te sturen (Beckers, 1998: 312-313). Volgens de voorstanders van de OOC was die vrees echter onterecht. Op een stage van de Raad van Europa in Brussel (8-17 oktober 1964) presenteerde Yves Roger namens het ministerie van Nationale Opvoeding een rapport over de OOC. Zonder cijfers te noemen, stelde Roger dat uit de schoolresultaten bleek dat het gemiddelde niveau in de OOC hoger lag dan in de traditionele eerste cyclus, wat “volgens psychologen” verklaard kon worden door de heterogene klassamenstelling, waarbij de sterkere leerlingen de zwakkere zouden optrekken. Roger eindigde zijn bijdrage optimistisch: “Partout les cycles d'observation et orientation perdent peu d'élèves, ce qui est dû d'une part à l'individualisation du traitement, d'autre part à la souplesse du changement d'options. C'est pourquoi la formule qui au début avait donné pas mal d'appréhension aux maîtres et aux parents ne rencontre plus guère d'objections sérieuses à l'heure actuelle et la liste des établissements qui se portent volontaires pour adopter cette structure est en progression constante”.⁸⁰ Nochtans bleef het verzet, vooral vanuit katholieke zijde, aanhouden. Daarop kom ik later nog terug.

In 1964 werd het optiesysteem herwerkt. Er kwamen vier opties in de plaats van drie: Klassieke talen, Moderne, Techniek A en Techniek B (respectievelijk gericht naar meisjes en naar jongens⁸¹). De technische opties werden opnieuw ingevoerd in de vierde. Hoewel aan de verhouding tussen gemeenschappelijke vorming en opties niet werd geraakt, werden de opties sterk gediversifieerd. Zo diende – in tegenstelling tot het aanvankelijke concept – binnen de optie Moderne in de vijfde een keuze gemaakt worden tussen de subopties Talen en Wetenschappen, in de vierde tussen Talen, Techniek-talen en Techniek-wetenschappen. De Latinisten dienden in de vierde te kiezen tussen Latijn en Latijn-Grieks. In de beide technische opties kon tussen vier à vijf subopties worden gekozen.⁸² De structuur werd daardoor opnieuw iets categorialer, al bleef de heterogene klassamenstelling gehandhaafd. Het was dit handhaven van een verticale opsplitsing, zo stelde het verslag van de senaatscommissie over het wetsontwerp-Vermeylen-Dubois in 1971, dat de voornaamste reden was waarom de OOC haar

⁸⁰ Yves Roger, nota 'Le cycle d'observation et d'orientation en Belgique', oktober 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N.

⁸¹ Al werd in de ministeriële omzendbrief van 5 oktober 1964 gesteld dat Techniek A niet exclusief voor meisjes bestemd was en Techniek B niet exclusief voor jongens, het programma was duidelijk: in Techniek A naatechniek, huishoudtechniek, familiale opvoeding enzovoort, in Techniek B metaalbewerking, houtbewerking, landbouwtechnieken enzovoort.

⁸² Ministeriële omzendbrief 20/8 van 5 oktober 1964. Deze omzendbrief bepaalde ook dat vanaf 1964-1965 de OOC zou worden ingericht in alle nieuwe rijksinstellingen voor lager technisch onderwijs.

doelstellingen nooit echt heeft kunnen bereiken. Door de structurele opties bleef een studiekeuze op twaalfjarige leeftijd immers gehandhaafd – ook al kon er nadien nog van optie worden gewisseld – wat een objectieve observatie en oriëntatie in de weg stond. Een andere hinderpaal voor het welslagen van de OOC was het gebrek aan degelijke begeleiding van directies en leerkrachten.⁸³ In tegenstelling tot het latere VSO zouden in de OOC ook de traditionele didactische en docimologische methoden behouden blijven. Wanneer (in 1969) zou worden gestart met het VSO-experiment, had reeds een derde van alle rijksscholen de OOC geïmplementeerd.

Hervormingsstreven in het katholiek onderwijs

Met uitzondering van de Organieke Wetten op het normaal- en het technisch onderwijs van 1952 en 1953 beperkten de bij wet uitgetekende structuren zich tot het rijksonderwijs. In de praktijk had de reglementering betreffende het rijksonderwijs echter een normatieve kracht ten aanzien van het gesubsidieerd onderwijs. In de Schoolpactwet werd dit principe wettelijk vastgelegd. De auteurs wilden vermijden dat de structuren en programma's van het officieel en het vrij onderwijs te ver uit elkaar zouden groeien. In artikel 24 bepaalde de Wet van 29 mei 1959 dat een afdeling, om gesubsidieerd te worden, "een structuur [moest] aannemen, die in het Rijksonderwijs bestaat of die goedgekeurd is door de minister van Openbaar Onderwijs".⁸⁴ Om het gesubsidieerd onderwijs niet volledig afhankelijk te maken van mogelijke grillen van de minister van Openbaar Onderwijs, werd in artikel 5 ingeschreven dat aan "fundamentele onderwijshervormingen (...) een overleg onder de afgevaardigden van de inrichtende machten (moet) voorafgaan".

Een dergelijk overleg werd voor het eerst opgestart in 1963, naar aanleiding van de hervormingsplannen van minister van Nationale Opvoeding en Cultuur Henri Janne. De leiding van het katholiek onderwijs was op dat moment zelf al enkele jaren aan het reflecteren over het probleem van de structuur van het secundair onderwijs. De bisschoppen hadden reeds in 1950 de verbonden van het katholiek middelbaar (NVKMO) en technisch onderwijs (NVKTO) de opdracht gegeven om een grotere interne gelijkvormigheid op het gebied van structuur en programma te realiseren, wat in de daarop volgende jaren ten dele werd gerealiseerd. De schoolstrijd zorgde er vervolgens voor dat de meeste aandacht werd opgeslorpt

⁸³ Belgische Senaat. *Zitting 1970-1971, stuk nr. 354: Verslag uitgebracht door de heer Dejardin namens de Commissie voor Nationale Opvoeding*, 18 maart 1971, 7.

⁸⁴ Wet van 29 mei 1959 tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving, art. 24, § 2, lid 1 (BS, 19 juni 1959).

door de ideologische tegenstellingen, maar leidde anderzijds ook tot een grotere interne dynamiek. Om de diverse verbonden voor de respectieve sectoren en niveaus van het katholiek onderwijs te coördineren in hun strijd tegen Collard, werd in 1957 het Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (NSKO) opgericht.⁸⁵ Na het luwen van de schoolstrijd fungeerde het onder meer als een overlegplatform dat de verbonden dichter bij elkaar zou brengen. De verbonden zouden onder meer nauwer gaan samenwerken om verbondsoverschrijdende pedagogische problemen aan te pakken. Daartoe werd een Pedagogische Contactcommissie opgericht, in feite de voorloper van het Pedagogisch Bureau (PB). Hierin zetelde de top van de diverse verbonden alsook enkele inspecteurs en professoren van de Leuvense universiteit.⁸⁶ Inzake het secundair onderwijs werden thema's als de overgang van het lager naar het secundair onderwijs (1958), de structuur van het middelbaar onderwijs (1959) en de oriëntering ("selectie") van leerlingen (1959) besproken. Toen werd ook al gedacht aan een vlottere aansluiting van de zesde humaniora (alle afdelingen) bij het lager onderwijs, aan pedagogische en psychologische begeleiding met het oog op de individuele oriëntering van elke leerling, aan een minder theoretisch en meer maatschappelijk relevant programma in de lagere cyclus van het middelbaar onderwijs.⁸⁷

Die thema's vormden echter niet de hoofdbekommernis van het NSKO en de verbonden. Uit onderzoek van de katholieke onderwijstijdschriften leidde Guido Brants af dat die in de eerste twee decennia na de Tweede Wereldoorlog voornamelijk focusten op de uitbouw en eenmaking van het eigen net, onder meer via de religieuze fundering van het katholiek onderwijs, het in de praktijk omzetten van wettelijke beschikkingen, de uitbouw van een eigen inspectiekorps, de interne coördinatie van het middelbaar respectievelijk technisch onderwijs, het uitwerken van lessentabellen en leerplannen, het plannen en inrichten van nieuwe studierichtingen (Brants, 1987: 10). In de jaren zestig rees echter de vraag naar

⁸⁵ Wel bestond al sedert 1952 een Interfederaal Comité van het Katholiek Onderwijs, dat de voorzitters en secretarissen-generaal van de verschillende verbonden groepeerde. Het NSKO coördineerde de Centrale Raad voor het Katholiek Lager Onderwijs (CRKLO), het Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs (NVKMO), het Nationaal Verbond van het Katholiek Normaalonderwijs (NVKNO), het Nationaal Verbond van het Katholiek Buitengewoon Onderwijs (NVKBO), het Nationaal Verbond van het Katholiek Hoger Onderwijs (NVKHO) en de Nationale Dienst van het Katholiek Onderwijs voor Sociale Promotie (NDKS).

⁸⁶ Leden van de Pedagogische Contactcommissie: E.H. Daelemans, kan. Nauwelaerts, kan. Ogiers, prof. Gille, prof. De Keyser, E.B. Orest, E.H. Petit, baron van der Bruggen, kan. Fourneau, kan. Laloup, kan. Cools, Mgr. Pierry, E.P. de le Court, inspecteur Hellemans, inspecteur Schelfhout, inspecteur Stoffelen.

⁸⁷ Zie o.m. NSKO, nota's pedagogische contactcommissie, 16 december 1958, 10 februari 1959; NSKO, notulen Pedagogische Contactcommissie, 2 oktober 1959, 27 februari 1962 : MVG, DVO, VSO-coördinatie, z.n.

structurele hervormingen. De verbonden zaten op dat vlak echter niet steeds op dezelfde lijn, en ook binnen de verbonden bestonden tegengestelde meningen. Neem bijvoorbeeld de vraag naar de omnivalentie van de diploma's secundair onderwijs. Het NVKTO stelde zich daarbij op als voorstander van het wetsontwerp over de omnivalentie. De leiding van het katholiek technisch onderwijs streefde immers al geruime tijd naar een "werkelijke gelijkwaardigheid [van het technisch onderwijs] met het middelbaar onderwijs" (NVKTO, 1959: 7). In het NVKMO lag dit uiteraard moeilijker wegens het verzet vanuit de klassieke humaniora. Vooral kanunnik Van Camp, voorstander van een streng categoriaal onderwijs, verdedigde de visie dat – gezien het historisch gegroeide 'ongelijke niveau' van de afdelingen – een omnivalentie onrecht deed aan de leerlingen die de sterkste afdelingen succesvol hadden doorlopen (Van Camp, 1963). Hij kreeg echter tegenwind van broeder Anselme, die het opnam voor de leerlingen uit de moderne humaniora en de technische afdelingen: waarom zouden zij minder begaafd zijn dan de 'elite' van de Latijn-Griekse? Broeder Anselme was dan ook een grote voorstander van de Omnivalentiewet (Anselme, 1963). Uiteindelijk koos het NVKMO voor een compromis: het verklaarde zich weliswaar 'princiepief' voorstander van de omnivalentie van de diploma's in het kader van een verdere democratisering van het onderwijs, maar verleende geen steun aan het betreffende wetsontwerp (NVKMO, 1962-1963).

Brants (1987) stelde dat de meest vooruitstrevende en coherente hervormingsvoorstellen voor het katholiek onderwijs niet kwamen uit het onderwijsveld zelf, maar uit 'politieke' kringen. Ten bewijze haalde hij André Molitor aan, wiens opvattingen inzake secundair onderwijs ik hierboven al beschreef. Brants liep wat hard van stapel als hij over die ideeën schreef: "Wellicht waren de katholieke geesten nog niet rijp voor de vooruitstrevende opvattingen van de formidabele staatsman die Molitor was" (Brants, 1987: 14). Zo revolutionair waren die ideeën nu ook weer niet. Molitor bepleitte inderdaad een uitstel van studiekeuze tot vijftien jaar, maar dan binnen de grenzen van de onderwijsvormen. Hij bepleitte een multilaterale school, geen comprehensief model. Gelijkaardige voorstellen, waarbij democratisering, *human capital*-opvattingen en elitevorming samengingen, zijn wel degelijk binnen het katholiek onderwijs teug te vinden. Bijvoorbeeld bij Conrad van der Bruggen, voorzitter van het NVKTO. Ook hij pleitte voor het uitstel van de studiekeuze, zij het slechts met één à twee jaar. In een artikel in *Humanités Chrétiennes* brak hij zelfs een lans voor de installatie van een brugjaar voor leerlingen middelbaar én technisch onderwijs.⁸⁸ Weliswaar wilde hij zich daarbij niet uitspreken voor de integratie van de Latijnse in zo'n brugjaar. Wellicht om te sterke tegenkating vanuit het NVKMO

⁸⁸ Waarschijnlijk liet van der Bruggen zich daarbij inspireren door de Nederlandse 'Mammoetwet', die een jaar eerder was goedgekeurd (zie hoofdstuk 7).

te vermijden. De NVKTO-voorzitter pleitte voorts voor de implementatie van nieuwe doelstellingen in de programma-inhouden en de didactiek van het katholiek secundair onderwijs. Tot die nieuwe doelstellingen rekende hij: leren leren, zorgverbreding, een brede algemene vorming (van der Bruggen, 1964: 422-437). Ook pater J. Van den Bossche, inspecteur-generaal over de jezuïetencolleges van de Noord-Belgische provincie en lid van het Pedagogisch Bureau (PB) van het NSKO, kan op deze gematigd-progressieve lijn geplaatst worden. Net als Molitor was hij ervan overtuigd dat een democratisering van het secundair onderwijs en een volgehouden vorming van elites konden samengaan. Terwijl Molitor een voorstander was van een gemeenschappelijke basis met ruime mogelijkheden aan opties, verkoos Van den Bossche echter een sterke uitbreiding van het aantal afdelingen, eventueel met een beperkt aantal gemeenschappelijke vakken. Een uitgebreide gemeenschappelijke stam leek voor hem te veel op de OOC, die volgens de auteur “aboutira inévitablement à noyer les bons au départ” (Van den Bossche, 1959: 10).

De sterkste en meest consequente verdediger van het comprehensieve model in het katholiek onderwijs was evenwel de Leuvense hoogleraar C.C. De Keyser. In de jaren zestig was hij een autoriteit die in de ‘Guimardstraat’ op veel krediet kon rekenen. Hij zou een grote invloed hebben op de vormgeving van het katholieke VSO, begin jaren zeventig. Nochtans schuwde De Keyser het debat niet, en durfde hij ook wel eens tegen de schenen stampen. In een vergadering met de top van het NSKO en de verbonden in april 1964 verdedigde De Keyser een comprehensieve structuur voor het secundair onderwijs, waarin zijns inziens – zeker in de lagere cyclus – geen ruimte was voor Latijn. In een gemeenschappelijke stam moesten de verschillende denkoriëntaties van de leerlingen een kans krijgen. De Keyser voorzag daarom voor het handelend denken een vorming op technische basis, voor het taalkundig denken een vorming op basis van de moedertaal, voor het mathematisch denken een wiskundige vorming. Het Latijn was volgens hem geen instrument van reële vorming, omdat “op die leeftijd het bewustzijnsniveau dat de overdracht mogelijk maakt, ontbreekt”. Voor Latijn was hoogstens nog ruimte als optievak.⁸⁹ Kanunnik Alfred Daelemans, directeur-generaal van het NSKO, die zich in heel de discussie over traditioneel versus comprehensief steeds neutraal probeerde op te stellen – ook later, tijdens het VSO-experiment – ging in de tegenaanval tegen De Keyser door de “waarden” van de klassieke humaniora te verdedigen.⁹⁰ Volgens hem

⁸⁹ Ontwerpverslag van de vergadering van de Consultatieve commissie “Hervorming secundair onderwijs”, 13 april 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N. Zie over De Keyser's opvattingen inzake de onderwijsvernieuwing onder meer De Keyser (1969a en 1969b).

⁹⁰ Monseigneur Alfred Daelemans (1923-1997). Priester (1948), gewezen leraar aan de Katholieke Normaalschool Antwerpen, docent aan de Katholieke Vlaamse

hadden leerlingen het Latijn nodig hebben om een hoge graad van abstractie te bereiken: “zij is een voorbereiding op het filosofisch denken”.⁹¹ Voorts was het opnieuw in de eerste plaats kanunnik Van Camp die zich opwierp als de verdediger van de rijke traditie van de katholieke colleges. Hij bleef vasthouden aan de voordelen van een categoriale structuur: de maatschappij had immers nood aan een goede selectie van een elite. Van Camp kon wel akkoord gaan met een vergrote toegankelijkheid – democratisering – van het middelbaar onderwijs, maar wilde vermijden dat dit zou leiden tot een nivellering. Daarom moest het niveau van de klassieke humaniora alleszins worden gehandhaafd, bijvoorbeeld door middel van een strakke *streaming* (Brants, 1987: 15). Ook Jean Laloup was voorstander van het behoud van de bestaande categoriale structuren. Wel pleitte hij voor een groter aandeel van algemene vorming, zowel in het middelbaar als in het technisch onderwijs, dat daardoor volgens hem “les humanités ouvrières” zou worden (Laloup & Nelis, 1953: 254-256).⁹² De hierboven beschreven tegenstellingen binnen het katholiek onderwijs kwamen duidelijk op de voorgrond naar aanleiding van de discussies in het kader van de commissie-Janne-Van Elslande.

Oprichting van de werkgroep ‘Hervorming van het secundair onderwijs’ en de commissie-Janne-Van Elslande (1963-1964)⁹³

Minister van Nationale Opvoeding en Cultuur Henri Janne beoogde al bij zijn aantreden in juli 1963 – als opvolger van Victor Larock in de regering-Lefèvre-Spaak – een aanpassing van het secundair onderwijs aan de feitelijke democratisering van het onderwijs en aan nieuwe vormingsdoelen.⁹⁴ Dat lag in de lijn van de voorstellen die hij reeds na de oorlog had geformuleerd en het onderzoek dat hij als hoogleraar en voorzitter van de Conseil Scientifique de

Hogeschool Antwerpen, hoogleraar aan de K.U.leuven. Secretaris-generaal NVKNO (1958-1962), directeur-generaal NSKO (1962-1990). *Doctor honoris causa* Pedagogische wetenschappen K.uLeuven (1987).

⁹¹ Ontwerpverslag van de vergadering van de Consultatieve commissie ‘Hervorming secundair onderwijs’, 13 april 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

⁹² Wellicht rekent Brants daarom Laloup tot de wegbereiders van het comprehensief onderwijs (Brants, 1987: 19). Nochtans is dat een vreemde classificatie, gezien Laloup in geen geval wilde raken aan de verticale opdeling van het secundair onderwijs.

⁹³ Zoals verder wordt beschreven, gebeurde de oprichting en samenstelling van de werkgroep – in tegenstelling tot wat doorgaans wordt gesteld – al einde 1963. De eerste vergadering vond wel pas plaats begin 1964.

⁹⁴ Henri Janne (1908-1991). Hoogleraar en latere rector van de ULB, socialistisch politicus, minister van Nationale Opvoeding en Cultuur (31 juli 1963-24 mei 1965), in opvolging van Victor Larock (PSB, ontslag uit onvrede met de taalwetgeving) in de regering-Lefèvre-Spaak.

l'Institut de Sociologie Solvay had gevoerd.⁹⁵ Een eerste stap was de institutionalisering van de OOC in het rijksonderwijs door deze cyclus op te leggen aan alle nieuwe rijksinstellingen. Maar Janne had nog grotere plannen. Hij wilde werk maken van een verlenging van de leerplicht tot zestien jaar, een item dat al jarenlang op de onderhandelingstafel van Nationale Opvoeding lag. Op het kabinet werd een wetsontwerp voorbereid, dat op 30 juni 1964 in de Kamer van Volksvertegenwoordigers zou worden ingediend.⁹⁶ Daarnaast wilde Janne het secundair onderwijs ook structureel hervormen. Daartoe richtte hij, samen met de adjunct-minister voor Nationale Opvoeding Renaat Van Elslande, in december 1963 een ministeriële werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs' op, in overeenstemming met het artikel van de Schoolpactwet dat voorschreef dat fundamentele onderwijs hervormingen dienden te worden voorafgegaan door onderhandelingen met vertegenwoordigers van de netten.⁹⁷ Deze werkgroep, samengesteld uit "personnalités représentatives des milieux intéressés", diende aanbevelingen te formuleren in verband met een structurele hervorming van het secundair onderwijs.⁹⁸ Drie doelstellingen stonden daarbij centraal: een verlichting van het lesrooster, de introductie van nieuwe vormingsgebieden (sociale vorming, sport, esthetische opvoeding, individueel werk, ...) en het meer doeltreffend maken van het onderwijs "en l'axant davantage encore sur la formation de l'esprit et du caractère, sur l'aptitude à résoudre des problèmes, à faire face à des situations nouvelles, à assimiler intelligemment une matière (il faut inculquer des méthodes d'étude plutôt que de faire mémoriser trop de connaissances encyclopédiques)".⁹⁹

Op de eerste vergadering (31 januari 1964) werd besloten om in de schoot van de werkgroep een commissie op te richten die zou belast worden met het bestuderen

⁹⁵ Zie bijvoorbeeld zijn uitgebreide literatuurstudie over de problematiek van de democratisering van het onderwijs in West-Europa en de VSA: Janne (1960).

⁹⁶ Het ontwerp was nog in bespreking in de commissie voor Nationale Opvoeding toen de regering ontslag nam na de voor haar tegenvallende verkiezingen van 23 mei 1964. Voor de nieuwe regering-Harmel-Spinoy was de leerplichtverlenging niet langer een prioriteit (De Ceulaer, 1984: 828-829).

⁹⁷ Renaat Van Elslande (1916-2000). Docent K.U.Leuven, christendemocratisch volksvertegenwoordiger, adjunct-minister van Nationale Opvoeding en Cultuur (25 april 1961-10 juli 1962) en minister van Cultuur, adjunct van Nationale Opvoeding (10 juli 1962-24 mei 1965) in de regering-Lefèvre-Spaak.

⁹⁸ Ministeriële omzendbrief II/JM van 24 december 1963: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N/C. De werkgroep bestond uit vertegenwoordigers van het ministerie, de inspectie, de inrichtende machten, de leerkrachten, de ouders en de universiteiten (zie samenstelling in bijlage 86).

⁹⁹ *Note d'orientation*, bijlage bij ministeriële omzendbrief II/JM van 24 december 1963: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N. Daarnaast werden nieuwe examenmethodes gezocht en werd er gestreefd naar uniformiteit tussen de netten inzake lesroosters en vakantieregeling. Groupe de travail 'Réforme de l'enseignement secondaire', rapport officieux sur la réunion du 14 février 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 69N/A.

van de voornaamste problemen en het opmaken van een verslag hierover.¹⁰⁰ Deze 'groupe restreint' – beter bekend onder de naam 'commissie-Janne-Van Elslande' – bestond uit een vijftiental vertegenwoordigers van de in de uitgebreide werkgroep vertegenwoordigde groepen (zie bijlage 87). Ze vergaderde ongeveer maandelijks. Hoewel de vraag van de ministers in de eerste plaats een vraag was naar de hervorming van de lesroosters en de programma's, wist Marion Coulon al in de eerste vergadering de klemtoon te verschuiven naar de structuur van het secundair onderwijs: "Comme les autres, les problèmes de structures peuvent prêter à des discussions sans fin. Mais avant d'y toucher, comme on y sera certainement amené, ne fût-ce que par contrechoc des mesures qu'on prendra en matière d'horaire, de programme et d'orientation, il faudra, ici encore, être d'accord sur quelques principes de base et les conséquences pratiques qu'ils déterminent".¹⁰¹ Door Coulons démarche werd de discussie in de commissie de volgende vergaderingen toegespitst op de definitie (in termen van finaliteit) van de onderwijsvormen (middelbaar, technisch, kunst-, beroepsonderwijs), de noodzaak/wenselijkheid van een gemeenschappelijke start, en de vorm en omvang van de cycli.¹⁰² De commissie moest reeds tegen 15 mei 1964 een ontwerp klaar hebben. Op de vergadering van 24 april werd daarom een voorstel geformuleerd over het principe van onderwijs in drie cycli, met uitstel van studiekeuze: "Het secundair onderwijs omvat: (a) een algemeen vormend onderwijs dat bestaat uit het middelbaar, technisch en kunstonderwijs, (b) een beroepsonderwijs, (c) en bijzonder onderwijs. Het algemeen vormend onderwijs omvat: een observatiecyclus van twee jaar, een oriëntatiecyclus van twee jaar, een beslissingscyclus van twee jaar [toenmalige vertaling van *cycle de détermination*, BH]. Het beroepsonderwijs omvat een observatiecyclus van één jaar, een beslissingscyclus van twee jaar, een specialisatiecyclus van twee jaar".¹⁰³ Een grote gemeenschappelijke basis moest een soepele overgang naar

¹⁰⁰ Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur, Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', notulen van de vergadering van 31 januari 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N.

¹⁰¹ M. Coulon, 'Note de travail' (beperkte commissie, Document nr. 1), bijlage bij Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', notulen van de vergadering van 17 april 1964 : KADOC, NSKO-PB, omslag 68N.

¹⁰² Bijvoorbeeld: dienen de bestaande twee driejarige cycli behouden te blijven, of moet – aansluitend bij de leerplicht – eerder geopteerd worden voor een lagere cyclus van twee jaar en een hogere van vier, of moet – anticiperend op de leerplichtverlenging naar 16 jaar – geopteerd worden voor 4+2, of gaat men naar drie cycli van ieder twee jaar?

¹⁰³ Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', Document nr. 15: De structuren van het secundair onderwijs. Bijlage bij Proces-verbaal nr. 10 van de vergadering van de beperkte commissie (commissie-Janne-Van Elslande) van 24 april 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

andere richtingen mogelijk maken.¹⁰⁴ Door een systeem van aangepaste opties, aanvullende activiteiten en herhalingsoefeningen zou het secundair onderwijs sterker kunnen worden geïndividualiseerd. Het ontwerp werd echter niet door alle commissieleden toegejuicht. Zoals in de volgende paragraaf wordt vermeld, hadden vooral de vertegenwoordigers van het katholiek onderwijs het er moeilijk mee.

De opvolging in het katholiek onderwijs: de consultatieve commissie 'Hervorming secundair onderwijs' (1964-1965)

Einde maart 1964 had het Centraal Bureau van het NSKO beslist om een consultatieve commissie 'Hervorming secundair onderwijs' op te richten.¹⁰⁵ Die commissie, bestaande uit de kopstukken van het NSKO, de verbonden en de inspectie (samenstelling in bijlage 88), moest de besprekingen van de commissie-Janne-Van Elslande en van de werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs' opvolgen en het standpunt van het katholiek onderwijs vastleggen betreffende de onderwerpen en voorstellen die daar ter tafel kwamen.¹⁰⁶ Die standpuntbepaling liep echter niet steeds van een leien dakje; de meningsverschillen waren soms scherper dan die in de commissie-Janne-Van

¹⁰⁴ De zinsnede uit de oorspronkelijke ontwerp tekst werd tijdens de vergadering van 24 april nog geamendeerd door de toevoeging "tijdens een observatieperiode en in een bepaalde mate tijdens een oriënteringsperiode". Bijlage bij Proces-verbaal nr. 10 van de vergadering van de beperkte commissie van 24 april 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

¹⁰⁵ Deze commissie (de consultatieve commissie 'Hervorming secundair onderwijs') mag niet worden verward met de bijna gelijknamige ministeriële werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', de daaruit gedistilleerde beperkte commissie 'Hervorming van het secundair onderwijs' (die ik om verwarring te vermijden steeds aanduid als commissie-Janne-Van Elslande), of de werkgroep 'Structuurhervormingen voor het secundair onderwijs' die vervolgens door het NSKO zou worden opgericht. In het tweede hoofdstuk volgt straks nog een werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', die in 1970 de leerplannen voor het katholieke VSO zou uitwerken en niets met de voorgaande commissies en werkgroepen te maken had.

¹⁰⁶ Het is mogelijk dat de oprichting van deze commissie gevraagd werd door sommigen die niet tevreden waren over het milde standpunt dat van der Bruggen als enige vertegenwoordiger van het katholiek onderwijs – als plaatsvervanger van Daelemans – op de vergaderingen van de commissie-Janne-Van Elslande innam. Van der Bruggen was zelf voorstander van een overbrugging tussen lager en secundair onderwijs, en kon dan ook een eind meestappen in de nieuwe ideeën die in de commissie-Janne-Van Elslande werden voorgesteld. Anderzijds zou van der Bruggen ook zelf om dat katholieke overleg gevraagd kunnen hebben, om duidelijker steun te krijgen voor het standpunt dat hij in de ministeriële commissie zou innemen. Ik kan hierover geen uitsluitsel geven.

Elslande.¹⁰⁷ Toch zaten alle betrokkenen op dezelfde golflengte zodra de autonomie van het katholiek onderwijs in het gedrang kon komen. Men mag immers niet vergeten dat het Schoolpact nog maar enkele jaren oud was. Het wantrouwen jegens het rijksonderwijs en het vermoeden van een verborgen agenda van de socialistische onderwijsminister leefden blijkbaar nog sterk in katholieke kringen.

Het commissievoorstel van 24 april 1964 voor een onderwijsstructuur in drie cycli werd door de consultatieve commissie van het katholiek onderwijs vrijwel eensgezind verworpen. Het voornaamste obstakel bleek het gebruik van de begrippen 'observatieperiode' en 'oriëntatieperiode'. De gelijkenis met de term 'observatie- en oriëntatiecyclus' leek de vrees van de katholieke beleidsverantwoordelijken te bevestigen dat de commissie-Janne-Van Elslande gebruikt werd om een veralgemening van de OOC-cyclus naar het gesubsidieerd onderwijs te realiseren.¹⁰⁸ En zoals gezegd had de OOC in het katholiek onderwijs een negatief imago. De consultatieve commissie vreesde onder meer dat met de observatie- en oriëntatiecycli ook de heterogene klassamenstelling in het katholiek onderwijs zou worden geïntroduceerd – nochtans stond daarover geen woord in de ontwerpresolutie van 24 april 1964 – wat meteen de vrees opriep dat de meerbegaafden daardoor 'luie leerlingen' zouden worden.¹⁰⁹ Ook de vrije PMS-centra bleken geen voorstander van een op de OOC geënte structuur. Ze vreesden wellicht in de eerste plaats dat de introductie van zo'n cyclus ten koste zou gaan van hun bevoegdheden en hun autonomie. Als alternatief stelden ze voor de PMS-werking uit te breiden tot de volledige lagere school en de laatste kleuterklas. Na het zesde leerjaar zouden de leerlingen door de PMS-begeleiding georiënteerd worden naar een algemene humanioraklas of een algemene technisch klas. Daarnaast diende een 'observatieklas' te worden ingericht, waarin leerlingen terecht zouden komen waarvoor geen eensluidende keuze voor middelbaar of technisch onderwijs kon worden gemaakt. In deze observatieklas zou een onderscheid worden gemaakt tussen een 'plusgroep', die zou worden voorbereid op humaniorastudies, en een 'minusgroep', die een meer praktisch programma zou volgen.¹¹⁰

Toen in de commissie-Janne-Van Elslande een voorstel van lessentabel werd geformuleerd (3 juni 1964), reageerde de consultatieve commissie opnieuw

¹⁰⁷ Zie bijvoorbeeld de boven beschreven discussie over het Latijn in de lagere cyclus.

¹⁰⁸ Ontwerpverslag van de vergadering van de consultatieve commissie 'Hervorming van het secundair onderwijs', 5 mei 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

¹⁰⁹ Ontwerpverslag van de vergadering van de Consultatieve commissie 'Hervorming secundair onderwijs', 10 november 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

¹¹⁰ Werkgroep 'Hervorming secundair onderwijs', Document nr. 33, 9 december 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

negatief. Door de afbakening van onderwijsvakken en andere vakken, en het vastleggen van het aantal uren keuzeactiviteiten, persoonlijk werk, klastitularisuur, lichamelijke opvoeding, esthetische en manuele vorming, vormde het rooster volgens de katholieken een te rigoureuus kader. Bovendien betekenden de voorgestelde 35 lessen een aanzienlijke verzwaring van de bestaande lesroosters, terwijl het net één van de doelstellingen van de commissie was om een verlichting te realiseren (zie de lessentabel in bijlage 44).¹¹¹ Tegemoetkomend aan de verzuchtingen van het katholieke net, besloot de commissie-Janne-Van Elslande de lessentabel te versoepelen: in de versie van 15 juni 1964 werden de onderdelen meer globaal omschreven en werd het totale aantal lessen variabel tussen 28 en 35 lessen (zie de lessentabel in bijlage 45).¹¹²

Ook wat betreft de uniforme indeling van schoolactiviteiten, vakanties en verlofdagen zaten het katholiek en het officieel onderwijs niet op dezelfde golflengte. Terwijl het officiële voorstel de vijfdaagse en zesdaagse schoolweek als evenwaardig beschouwde, eiste van der Bruggen dat de vijfdaagse schoolweek als uitzonderingsmaatregel zou worden beschouwd.¹¹³ In de daarop volgende vergadering van de consultatieve commissie wezen broeder Maximilien en Frank Swaelen echter op de voordelen en de positieve ervaringen met de vijfdaagse schoolweek.¹¹⁴ Swaelen, secretaris-generaal van de Nationale Confederatie der Ouderverenigingen (NCOV), maakte op dat ogenblik nog geen deel uit van de consultatieve commissie; hij werd enkel gehoord als vertegenwoordiger van de ouderverenigingen van het katholiek onderwijs. Maar na dit optreden zou hij als vast lid in de commissie worden opgenomen. Het uiteindelijke compromis van de consultatieve commissie bestond erin de

¹¹¹ Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', Document nr. 21: De lesroosters, 3 juni 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N. De leden van de consultatieve commissie reageerden uiterst negatief, zie bijvoorbeeld Gonsette (hoofdinspecteur van de Zuid-Belgische provincie van de Jezuïeten) aan Daelemans, 9 juni 1964 ("... mon total désaccord avec les hypothèses, le contenu et les conclusions du doc. 36 (...) alourdissement considérable des horaires") en inspecteur Van Camp (hoofdinspecteur Franstalig middelbaar onderwijs bisdom Mechelen-Brussel) aan Daelemans, 9 juni 1964 ("... serait jamais accepté par la majorité des directions, des professeurs ni même des parents"): KADOC, NSKO-PB, omslag 68N/C.

¹¹² Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', Document nr. 23, 15 juni 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

¹¹³ Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', Document nr. 25: Verdeling van de schoolactiviteiten, de vakanties en de verlofdagen, 17 september 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

¹¹⁴ Frank Swaelen (°1930). Secretaris-generaal van de NCOV (1956-1966), lid van de Schoolpactcommissie, christendemocratisch volksvertegenwoordiger (1968-1985) en senator (1985-1999), burgemeester van Hove (1971-1988), latere secretaris en voorzitter van de CVP, minister van Staat (1995).

vijfdaagse schoolweek niet per definitie af te wijzen, maar de invoering ervan uit te stellen tot er meer klaarheid zou komen in het probleem van de vrijetijdsbesteding.¹¹⁵ In het aangepaste document van de werkgroep werd de zesdaagse schoolweek intussen in ere hersteld.¹¹⁶

Gaandeweg raakten echter meer en meer leden van de consultatieve commissie gewonnen voor het comprehensieve onderwijsmodel. Opmerkelijk is dat in die ontwikkeling de sociale en pedagogische mogelijkheden van de onderwijshervorming veel minder doorwogen dan pragmatische elementen: de leden van de commissie vonden het comprehensieve onderwijsmodel vooral interessant omdat het de mogelijkheid bood om op het platteland een toekomst te geven aan scholen die zich moeilijk konden handhaven. In de steden en de grotere gemeenten, waar er voldoende leerlingen waren om afzonderlijke Latijnse, Moderne en Technische afdelingen in te richten, had die structuur volgens velen dan ook geen zin. "Het katholiek onderwijs [beschouwt] de comprehensieve school niet als een ideaal (...), maar slechts als een praktische formule die een oplossing kan betekenen voor sommige scholen en voor bepaalde leerlingen".¹¹⁷ Nochtans maakte Daelemans al meteen een kanttekening: "Enerzijds zou men aan het katholiek onderwijs kunnen verwijten dat het het officieel onderwijs navolgt, anderzijds stelt zich de vraag of men in het katholiek onderwijs kan overgaan tot een groepering van leerlingen met een verschillend intelligentieniveau, zonder gevaar voor degradatie".¹¹⁸ Het katholiek

¹¹⁵ Ontwerpverslag van de vergadering van de consultatieve commissie "Hervorming secundair onderwijs", 2 oktober 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N. De consultatieve commissie had het ook moeilijk met de voorgestelde vakantieperiodes. Het belangrijkste probleem was dat er reeds vóór Pasen vakantie zou zijn indien Pasen na 13 april zou vallen. Dat zou de liturgische viering van de Goede Week in de katholieke scholen in het gedrang brengen.

¹¹⁶ Slechts "bij wijze van uitzondering mag er, om behoorlijk gemotiveerde redenen, afgeweken worden (...), onder meer wanneer de organisatie van het onderwijs afhankelijk is van de uurrooster van de gemeenschappelijke vervoermiddelen, of van het gebruik van sportinstallaties, werkplaatsen enz...". De organisatie van de paasvakantie werd niet langer opgenomen. Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', Document nr. 30: Verdeling van de schoolactiviteiten, de vakanties en de verlofdagen, s.d.: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

In 1968 zou het overstappen naar de vijfdaagse schoolweek worden versoepeld door de mogelijkheid te creëren om de lessen van zaterdag te verplaatsen naar woensdagnamiddag. De vijfdaagse schoolweek zou pas veralgemeend raken na de inkrumping van de uurroosters in 1973.

¹¹⁷ Ontwerpverslag van de vergadering van de Consultatieve commissie 'Hervorming secundair onderwijs', 2 april 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

¹¹⁸ [A. Daelemans], *Réflexions concernant la "réforme de l'enseignement secondaire"*, bijlage bij ontwerpverslag van de vergadering van de Consultatieve commissie 'Hervorming secundair onderwijs', 13 april 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

onderwijs zou overigens slechts participeren in de onderwijsvernieuwing indien daaraan ruime extra subsidies zouden worden gekoppeld.¹¹⁹

De conclusies van de werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs' (1965)

Inmiddels werden er in de commissie-Janne-Van Elslande grote vorderingen gemaakt, zodat in de herfst van 1964 enkele voorstellen konden worden overgemaakt aan de voltallige werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs'. Op basis daarvan vaardigde de werkgroep in oktober 1964 vijf resoluties uit betreffende de structuur van het secundair onderwijs. Daarin werd onder meer het principe vastgelegd dat de structuur van het secundair onderwijs geen strikte oriëntering van de leerlingen vanaf twaalfjarige leeftijd tot gevolg mocht hebben. Om dat te realiseren dienden de lesroosters en de leerplannen zodanig te worden opgevat, dat ze vlotte overgangen zouden mogelijk maken tijdens de observatie- en oriënteringsperiode. Er werd ook een duidelijke keuze gemaakt voor een geïndividualiseerd onderwijs, dat gerealiseerd diende te worden "door diverse aangepaste opties, door aanvullende activiteiten, door bijzondere heroriënteringsleerplannen en door zoveel mogelijk het aantal heroriënteringsexamens te beperken".¹²⁰

Op 13 november 1964 bracht de werkgroep een resolutie uit waarin de definitie en de finaliteit van het secundair onderwijs werden geformuleerd. Daarin werd het secundair onderwijs de taak gegeven om "par voie d'observation, orientation, et de différenciation progressive" te werken aan een drieledige finaliteit: "permettre l'accès de chaque élève à la culture, préparer à l'exercice d'une profession et à la poursuite d'études ultérieures". Aldus werden twee visies op het secundair onderwijs – het dragen van een finaliteit in se, dan wel het louter toeleveren aan het hoger onderwijs – met elkaar verzoend. De eigen finaliteit van het secundair onderwijs werd beklemtoond door te stellen dat "Le but final de l'enseignement secondaire est de donner à tous les jeunes gens et jeunes filles une éducation telle qu'ils soient à même de résoudre leurs problèmes personnels, de s'insérer à son développement, et, ayant acquis le goût du travail, de poursuivre leur formation de façon permanente dans un monde en évolution rapide". Voorts werd

¹¹⁹ *Quelques considérations de l'enseignement catholique sur une réforme possible de l'enseignement secondaire*, bijlage bij het ontwerpverslag van de vergadering van de Consultatieve commissie 'Hervorming secundair onderwijs', 13 april 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

¹²⁰ Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', Document nr. 28, s.d.: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1964-1972. Zie de volledige tekst van de resoluties in bijlage 102.

in de resolutie voorgesteld om het aantal examens te verminderen en betere evaluatiemiddelen te ontwikkelen, waarbij zeker geen nadruk mocht worden gelegd op de competitie- en selectiegeest. Van een permanente evaluatie is hier echter nog geen sprake. Immers, het examen moest “faire de l’épreuve un moyen permettant au maître d’évaluer la portée de son enseignement et à l’élève de mesurer ses propres progrès”. Op het gebied van de didactiek stond de zelfwerkzaamheid van de leerling centraal: “Le professeur aura le souci permanent d’habituer l’élève à trouver en lui-même les raisons d’agir”. Groepswork en andere nieuwe didactische vormen kwamen hier nog niet aan bod. Ten slotte bevatte de resolutie ook nog een belangrijk akkoord tussen de netten – al is dit minder relevant voor mijn onderzoek – over de verdeling van de schoolactiviteiten, de vakanties en de verlofdagen. De duur van de lesperiode (50 minuten), begin, einde en verloop van de schooldag, de duur van de schoolweek, het begin en einde van het schooljaar en de opeenvolgende vakanties en feestdagen werden vastgelegd voor alle inrichtende machten. De meeste bepalingen van dat akkoord blijven tot op vandaag gelden. Onder druk van het katholiek onderwijs (zie ook boven) werd weliswaar de zesdaagse week gehandhaafd als standaard, en werd niet vastgelegd wanneer de – twee weken durende – paasvakantie zou starten.¹²¹

De katholieke vertegenwoordigers in de ministeriële werkgroep bleven zich verzetten tegen een hervorming in de zin van de observatie- en oriëntatiecyclus in het rijksonderwijs. Ze gingen echter wel akkoord om mee te werken aan een structuuraanpassing van het secundair onderwijs, voor zover die zich beperkte tot het eerste leerjaar en tegemoet kwam aan de oorspronkelijke opdracht van de minister (zie boven). De katholieken wilden daarmee ook het probleem aanpakken van de overgang tussen lager en secundair onderwijs. Immers, “in een aantal gevallen” bracht die overgang moeilijkheden mee, en voor die groep zou een “verlengde observatieperiode” een oplossing brengen, zo stelde het NSKO in een oriënteringsnota over het voorstel tot structuurhervorming.¹²² Het NSKO was zelfs al bereid om te starten met het voorbereiden van een concreet experiment in het katholiek onderwijs. Daartoe werd de werkgroep ‘Structuurhervormingen voor het secundair onderwijs’ opgericht die, in samenspraak met de ministeriële werkgroep ‘Hervorming van het secundair onderwijs’, het experiment in het katholiek secundair onderwijs voorbereidde.¹²³ De top van het katholiek

¹²¹ Werkgroep ‘Hervorming van het secundair onderwijs’, Document nr. 31, 13 november 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

¹²² NSKO, Nota ter oriëntering ‘Structuuraanpassing van het eerste jaar van het S.O.’, 26 mei 1965: ADHP, Sollie, omslag ‘Voorbereiding VSO’.

¹²³ [R. Beirnaert], Nota aan kanunnik Daelemans, 7 december 1964; Werkgroep ‘Structuurhervormingen van het secundair onderwijs’, notulen van de vergadering van 16 december 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 69N/A.

onderwijs was bereid om in dat verband – althans voor het eerste jaar – een modellessentabel voor alle netten te aanvaarden. De katholieke vertegenwoordigers hadden in deze materie lang het been stijf gehouden om de autonomie van het katholiek onderwijs te beschermen. Dat ze uiteindelijk toch akkoord gingen, lag mogelijk aan het besef dat het interessanter was om mee te kunnen beslissen over de inhoud van een modellessentabel dan later te worden geconfronteerd met een lessentabel uit het rijksonderwijs die normatief zou zijn voor de lesroosters van het katholiek onderwijs, die door de minister dienden te worden goedgekeurd.¹²⁴ Aan die lessentabel zou dan ook zo lang worden gesleuteld tot de katholieke vertegenwoordigers in de werkgroep zich daarin konden vinden. Die wilden immers ten alle prijze hun paradepaardje, de Latijnse afdeling, ongeschonden behouden. Ze probeerden daarom de Latijnse afdeling niet in het gemeenschappelijk oriëntatiejaar te laten participeren. Gemotiveerd door deze verborgen agenda, slaagden de katholieke vertegenwoordigers erin de andere leden van de ministeriële werkgroep ervan te overtuigen dat niet alle leerlingen nood hadden aan observatie en oriëntatie, en dat aldus de mogelijkheid moest bewaard blijven om al vanaf het eerste jaar te starten met een sterk aanbod Latijn. Voor de anderen diende een waaier van mogelijkheden te worden gecreëerd “waarop zij zich kunnen uitproberen”.¹²⁵ Dat leidde uiteindelijk tot een lessentabel waarbij de mogelijkheid bleef bestaan om te opteren voor zes uren Latijn. De door de katholieken beoogde consequentie was dat de leerlingen die niet zouden starten met het keuzevak Latijn, door hun achterstand *de facto* zouden uitgesloten blijven van een overstap naar de Latijnse afdeling.

In november 1964 werd in de commissie-Janne-Van Elslande een ontwerplessentabel gepresenteerd met als gemeenschappelijke vakken: godsdienst of zedenleer, moedertaal, tweede taal, wiskunde, natuurwetenschappen, aardrijkskunde en geschiedenis, en lichamelijke opvoeding (zie de tabel in bijlage 46).¹²⁶ Dit basispakket van 24 tot 26 lessen werd nog aangevuld met vier tot zes uren keuzevakken en met vier tot zes uren andere activiteiten die konden worden ingevuld met esthetische vorming, manuele activiteiten, klastitularisuren, aanvullende activiteiten en/of inhalingsuren. Daarmee was de variabele ruimte verdubbeld tot verdrievoudigd ten opzichte van

¹²⁴ Ik vond in de bronnen hierover geen uitsluitel. Noch de notulen van de werkgroep en de commissie-Janne-van Elslande (MVG), noch de notulen van de consultatieve commissie (KADOC) geven daarover uitsluitel. Frank Swaelen, lid van de consultatieve commissie, verklaarde mij “geen herinneringen te hebben aan die periode” (telefonisch gesprek, 28 juli 2003)

¹²⁵ Werkgroep ‘Structuurhervormingen voor het secundair onderwijs’, notulen 8 februari 1965: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1964-1972.

¹²⁶ Beperkte commissie van de werkgroep ‘Hervorming van het secundair onderwijs’, notulen van de vergadering van 20 november 1964: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1964-1972.

het voorstel van juni. Dit was duidelijk meer naar de zin van de vertegenwoordigers van het katholiek onderwijs, die aldus de mogelijkheid openhielden om toch vanaf het eerste jaar met een sterk pakket Latijn te starten, en van de vertegenwoordigers van de industriële sector en van het technisch onderwijs, die een ruimere technische vorming prefereerden.

Einde maart 1965 bracht de ministeriële werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs' een aantal principes naar voren, op basis waarvan volgens haar de hervorming van het secundair onderwijs moest plaatsvinden. Het secundair onderwijs diende te worden eengemaakt en te worden onderverdeeld in drie cycli van twee jaar. Om voortijdige oriëntering te vermijden, diende het eerste jaar een echt 'observatiejaar' te worden: "Het eerste jaar van het secundair onderwijs is een overgangsjaar. Het mag niet bindend zijn voor de oriëntering van de leerlingen, doch moet hen in de mogelijkheid stellen uiting te geven aan hun aanleg en hun voorkeur".¹²⁷ Alle kinderen dienden een grotendeels gemeenschappelijk lessenspakket te doorlopen om hun bekwaamheden en interesses te kunnen ontdekken.¹²⁸ Methodologisch werd geopteerd voor een nieuw evaluatiesysteem en voor actieve onderwijsvormen.¹²⁹ Opvallend is dat in die resolutie geen woord staat over de groeperingswijze van leerlingen. De vertegenwoordigers van het katholiek onderwijs hadden zich immers steeds resoluut verzet tegen om het even welke referentie naar een heterogene klassamenstelling. Daardoor wisten ze hun vrijheid te behouden om te opteren voor een groepering in sterke en zwakke klassen, "zodat niet moet worden gevreesd voor een nivellering naar beneden, zoals in de observatie- en oriëntatiecyclus van de Staat".¹³⁰

¹²⁷ Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', Document nr. 38: Ontwerp van resolutie betreffende het eerste jaar van het secundair onderwijs, 31 maart 1965: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N. Over de basisprincipes was al snel een akkoord bereikt in de commissie, zie Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', Document nr. 15: De structuren van het secundair onderwijs, 24 april 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N.

¹²⁸ Er werd toch enige vorm van differentiatie ingebouwd door een systeem van keuzevakken.

¹²⁹ Die hervorming werd noodzakelijk geacht omdat "het huidige examenstelsel in het secundair onderwijs (...) geen klare beoordelingsbasis van de werkelijke waarde der leerlingen" leverde. De reeds in november uitgezette lijnen voor een nieuwe evaluatie, bedoeld om "de leraar toe te laten de draagkracht van zijn onderwijs te schatten en om de leerling zijn eigen vorderingen te laten meten" zonder de nadruk te leggen op selectie en wedijver (zie boven), werden hier herhaald. Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', Document nr. 38: Ontwerp van resolutie betreffende het eerste jaar van het secundair onderwijs, 31 maart 1965: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N. Zie in dit verband ook *Het vernieuwd secundair onderwijs*, 1971: 2; Standaert, 1984: 1-18.

¹³⁰ Werkgroep 'Structuurhervormingen voor het secundair onderwijs', notulen 8 februari 1965: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1964-1972.

De werkgroep verstrekte de aanbeveling om een experiment op te starten met een beperkt aantal klassen en gespreid over alle onderwijsnetten, waarin de onderwijshervorming diende te worden gerealiseerd. Daartoe werd al een lessenrooster voor het eerste jaar uitgewerkt, met de bepaling dat de leerplannen dienden te worden herzien, rekening houdend met nieuwe methodes inzake oefeningen en groepswork. Het betrof een bijgewerkte versie van de lessentabel uit november 1964. Om eensgezindheid te bereiken waren een aantal comprensieve principes opzijgezet, resulterende in een lessentabel van 28 tot 35 uren (maart 1965; zie bijlage 56).¹³¹ Daarvan werden negentien tot twintig uren voorzien voor algemeen vormende vakken, twee tot vier uren voor lichamelijke opvoeding en sportinitiatie, vier tot zeven uren keuzevak(ken) en maximaal zeven uren voor 'andere activiteiten'. De keuzevakken werden gegroepeerd in drie 'opties' die nauw aansloten bij de opdeling oude humaniora / moderne humaniora / technisch onderwijs: optie A (Oude talen) bevatte zes uren Latijn; optie B (Moderne talen-Wetenschappen) bevatte bijkomende uren moedertaal, tweede taal, wiskunde en wetenschappen; optie C (Wetenschappen-Techniek) bevatte een pakket technische opleiding en technisch tekenen, alsook bijkomende uren moedertaal en wiskunde (zie bijlage 57). Dit lijkt in tegenspraak met de definitie van een 'niet bindende' studiekeuze, vermits onder 'aanwijzingen bij de keuzevakken' te lezen valt: "De overgang vanuit de B- of C-optie naar de tweede klas van de lagere cyclus oude humaniora kan niet gerealiseerd worden".¹³² De katholieke vertegenwoordigers waren erin geslaagd de werkgroep ervan te overtuigen dat de van meet af aan gescheiden optie Oude talen diende behouden te blijven. Volgens het PB was het experiment dan ook "in de eerste plaats bedoeld voor de niet-georiënteerden, die voornamelijk in de moderne en de technische sector worden aangetroffen".¹³³ De verdedigers van een duidelijke studiekeuze in het eerste jaar hadden verkregen dat de invulling van 'andere activiteiten' niet langer beperkend werd omschreven, zoals in de tabel van november 1964 nog het geval was. De inrichtende machten zouden autonoom over de invulling kunnen beslissen. Bijzondere aandacht diende volgens de commissie evenwel te worden geschonken aan esthetische en sociale vorming. Niets weerhield de inrichtende machten er echter van om een ruim deel van de aan 'andere activiteiten' toegekende uren te gebruiken als extensie van de opties.¹³⁴ Een verplicht vak 'handenarbeid', dat in een eerdere versie van de

¹³¹ Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', Document nr. 36, 2 maart 1965: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N.

¹³² NSKO-PB, Nota aan de programma-commissies 'Eerste jaar S.O.', 4 juni 1965: KADOC, NSKO-PB, omslag 69N.

¹³³ Ibidem.

¹³⁴ Op de vergadering van de commissie-Janne-Van Elslande van 29 januari 1965 had een niet nader genoemd lid opgemerkt dat de zes uren uit het voorstel van november niet volstonden voor een optie techniek. Het absolute minimum was volgens hem

lessentabel voorkwam, werd niet weerhouden.¹³⁵ In de plaats daarvan werd de aanbeveling verstrekt dat de leerlingen van de opties Latijn en Moderne talen/Techniek een 'initiatie tot de techniek' zouden krijgen.

Via de ontwerp-resolutie van 31 maart 1965 engageerden het NSKO en de verbonden zich tot het deelnemen aan een 'gewaarborgd experiment', samen met het officieel gesubsidieerd en het rijksonderwijs. Ook in de katholieke scholen zou het eerste jaar technisch en middelbaar onderwijs aldus een 'brugjaar' worden. Terwijl de werkgroep 'Structuurhervormingen' vorm gaf aan de lessentabellen met keuzevakken, werden in veertien gemengde (dat wil zeggen: samengesteld uit deskundigen van middelbaar én technisch onderwijs) programmacommissies de leerplannen voor het eerste jaar ontworpen.¹³⁶ Het was de bedoeling om al op 1 september 1965 met een dergelijk brugklasexperiment te starten in een twintigtal katholieke scholen.¹³⁷ Bij de concrete uitwerking van lesroosters en programma's bleken er echter verscheidene problemen op te duiken bij de aansluiting met de leerplannen van het tweede jaar. Dit leidde tot de bedenking dat het "wellicht noodzakelijk zal blijken ook het tweede jaar S.O. in de hervorming te betrekken".¹³⁸

negen uren (twee uren technisch tekenen, twee uren technologie, vijf uren werkhuis), wat op zich al een sterke toegeving was op de dertien uren die op dat moment in het eerste jaar als technische vorming werden verstrekt. Het was dit lid dat voorstelde om die negen uren te verdelen over de rubrieken 'keuzevak' en 'andere activiteiten'. Beperkte commissie van de werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', notulen van de vergadering van 29 januari 1965: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1964-1972.

¹³⁵ Document nr. 34, 5 februari 1965: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N.

¹³⁶ De vrijheid bij het uitbouwen van het programma bleef in feite beperkt tot de groep 'andere activiteiten'. De drie opties lagen al vast (door de ontwerp-resolutie van 31 maart 1965, zie boven), en voor de leerinhouden diende rekening gehouden met de aansluiting op het tweede jaar. Voor sommige vakken was dat moeilijk: bijvoorbeeld voor geschiedenis, waarvoor het verschil tussen de leerplannen middelbaar en technisch onderwijs erg groot was en de leerplancommissie er niet beter op gevonden had dan de leerlingen die na het observatiejaar een technische richting kozen in enkele 'inhaallessen' de periode 313-1400 bij te brengen (vermits in het tweede jaar middelbaar onderwijs werd gestart met de vierde eeuw, en in het technisch onderwijs met de vijftiende). NSKO-PB, Nota aan Daelemans, 30 september 1965; NSKO-PB, Nota aan de programma-commissies 'Eerste jaar S.O.', 4 juni 1965: KADOC, NSKO-PB, omslag 69N.

¹³⁷ Uiteindelijk zouden vier Nederlandstalige en vijf Franstalige jongensscholen, alsook vier Nederlandstalige en één Franstalige meisjesscholen worden geselecteerd. De K.U.Leuven zou instaan voor de pedagogische begeleiding van het experiment. NSKO, nota 'Réforme de la première année de l'enseignement secondaire. Note d'orientation', 26 mei 1965: KADOC, NSKO-PB, omslag 69N.

¹³⁸ NSKO-PB, Notulen eerste vergadering van de medewerkers aan het leerplan van het 'eerste jaar van het S.O.', 5 mei 1965: ADHP, Sollie, omslag 'Voorbereiding VSO'.

Door het ontslag van de regering, na de voor haar tegenvallende verkiezingen van 23 mei 1965, raakten de voorbereidingen van het 'brugklas'-experiment in het slop. Aan officiële zijde werden de plannen opgeborgen. In het NSKO bleef men doorwerken, maar een start op 1 september 1965 was niet langer haalbaar, vermits de ontslagnemende regering niet meer de nodige besluiten inzake administratieve waarborgen kon uitvaardigen. De inspanningen werden daarom gericht op een lancering in september 1966, desnoods zonder het rijksonderwijs. Maar omdat van overheidswege geen enkele steun werd toegezegd – de ministeriële werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs' was na de vorming van de regering-Harmel-Spinoy (27 juli 1965) zelfs niet meer heropgestart – waren die plannen al bij voorbaat gehypothekerd. In december 1965 werd besloten om de activiteiten van de werkgroep 'Structuurhervormingen' stop te zetten zolang door de regering niet de nodige waarborgen werden verstrekt. Het Pedagogisch Bureau verkoos om zijn energie te steken in het project 'polyvalente beroepsschool' en de ondersteuning van de 'nieuwe humaniora' (*humanités nouvelles*) van de paters jezuiten.¹³⁹

De multilaterale school van Grootjans en Toussaint (1967-1968)

In de loop van 1967 lieten de ministers van Nationale Opvoeding in de regering-Vanden Boeynants-De Clercq (CVP-PVV, 19 maart 1966-7 februari 1968), de liberalen F. Grootjans en M. Toussaint, een ontwerpbesluit uitwerken voor de hervorming van het secundair onderwijs.¹⁴⁰ Een herziening van de

¹³⁹ [R. Beirnaert], Nota aan Daelemans, 30 september 1965; [R. Beirnaert], Nota aan Daelemans, Grimmonprez en van der Bruggen, 6 december 1965: KADOC, NSKO-PB, omslag 69N. De polyvalente beroepsschool moest een nieuwe vierjarige onderwijsvorm worden op secundair niveau, die tegemoet zou komen aan de noden van praktijkgeoriënteerde en schoolmoeë leerlingen na de verlenging van de leerplicht tot zestien jaar. Zie daarover o.m. NSKO-Pedagogisch Bureau (1968 en 1972c), Vandenberghe (1970) en Vandenberghe & Helsen (1972-1973). In de 'nieuwe humaniora' wilden de paters jezuiten meer ruimte geven aan cultuurbeleving en moderne talen, waartoe o.m. het aantal uren Latijn zou worden verminderd. Zie daarover NSKO-PB, nota 'Nieuwe humaniora' (Struct./Doc. 8), s.d.: KADOC, NSKO-PB, omslag 69N/B; J. Van den Bossche, nota 'Nieuwe humaniora', s.d.: ADHP, Sollie, omslag 'werkgroep structuurhervorming'.

¹⁴⁰ Frans Grootjans (1922-1999). Directeur van uitgeverij Hoste en drukkerij Antigoon, liberaal volksvertegenwoordiger, minister van Nationale Opvoeding in de regering-Vanden Boeynants-De Clercq (19 maart 1966-7 februari 1968). Later nog andere ministerfuncties en PPV-voorzitter, minister van Staat.

Michel Toussaint (*1922). Liberaal senator, minister-staatssecretaris voor Nationale Opvoeding (F), toegevoegd aan minister van Nationale Opvoeding (N) Frans Grootjans in de regering-Vanden Boeynants-De Clercq (19 maart 1966-7 februari 1968), later nog eens minister van Nationale Opvoeding (F) in de regering-Leburton-Tindemans-De Clercq (26 januari 1973-19 januari 1974).

onderwijswetgeving was al aangekondigd in artikel 1 van de Volmachtenwet van 31 maart 1967, gemotiveerd – zoals alle gebieden waarop de Volmachtenwet sloeg – vanuit budgettaire redenen.¹⁴¹ De hervormingsijver van de onderwijsministers ging echter een heel stuk verder dan de loutere besparingsdoelstelling. Hun motivering fundeerden ze in de snelle evolutie op wetenschappelijk en sociaal-economisch vlak, waardoor een ruimere basisopleiding en een meer polyvalente beroepsvorming onontbeerlijk werd geacht. Een aantal elementen waarvoor Janne en Van Elslande al naar een oplossing hadden gezocht, stonden opnieuw op de agenda: een structuurhervorming van het secundair onderwijs (in drie cycli), een hervorming van het examensysteem en een verlichting van de lessenroosters. Bovendien beoogden beide ministers een verlenging van de leerplicht tot zestien jaar.¹⁴² In tegenstelling tot Janne en Van Elslande, probeerden Grootjans en Toussaint de uitgebreide onderhandelingen tussen de netten te omzeilen door de maatregelen door te voeren bij KB, zonder parlementaire discussie, wat in principe mogelijk was door de wet op de bijzondere machten. Niet enkel wegens het parlementair protest tegen die gang van zaken, maar vooral wegens het verzet van coalitiepartner CVP, werd de verlenging van de leerplicht uit het pakket gehaald: die maatregel zou onderwerp worden van een meer fundamentele discussie in het Parlement.¹⁴³ De verlichting van de lessenroosters kon wel worden opgelegd via KB.¹⁴⁴ Over de structuurhervorming van het secundair onderwijs zouden, in overeenstemming met de Schoolpactwet, consultaties worden gehouden met de inrichtende machten van de onderwijsnetten.¹⁴⁵

¹⁴¹ Wet van 31 maart 1967 tot toekenning van bepaalde machten aan de Koning, ten einde de economische heropleving, de bespoediging van de regionale reconversie en de stabiliteit van het begrotingsevenwicht te verzekeren (BS, 4 april 1967).

¹⁴² Ministerie van Onderwijs, nota 'Herstructurering van het secundair onderwijs', s.d. : KADOC, NSKO-PB, omslag 71N.

¹⁴³ Daardoor werd de leerplichtverlenging *de facto* op de lange baan geschoven, zie De Ceulaer (1990).

¹⁴⁴ Het aantal wekelijkse lesuren werd beperkt tot maximaal 32 in het middelbaar onderwijs en maximaal 36 in het technisch onderwijs. KB van 20 juli 1967 houdende wijziging van de wetten op het middelbaar en het technisch onderwijs (BS, 29 juli 1967).

¹⁴⁵ Wet van 29 mei 1959 tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving, art. 5: "Aan fundamentele onderwijshervormingen moet een confrontatie van standpunten voorafgaan, onder de afgevaardigden van het onderwijs van de Staat, het provinciaal, het gemeentelijk en het gesubsidieerd vrij onderwijs. Onder fundamentele hervorming wordt verstaan een wijziging in de algemene oriëntering of de duur van de studiën en in de voorwaarden van toelating van leerlingen, met uitsluiting van de oprichting van scholen en de pedagogische experimenten". (BS, 19 juni 1959).

Volgens het ontwerpbesluit van einde 1967 bestond het hervormingsplan uit de volgende onderdelen:¹⁴⁶

- De verlenging van de leerplicht tot zestien jaar (wat zou worden geregeld via een afzonderlijk wetsontwerp).
- De indeling van het secundair onderwijs in drie in de plaats van twee cycli: de 'initiatiecyclus', de 'predeterminatiecyclus' en de 'determinatiecyclus'.
- Consistent met de geplande verlenging van de leerplicht tot zestien jaar, zou het lager secundair onderwijs de eerste twee graden beslaan (zijnde het eerste tot en met het vierde leerjaar) en zou het hoger secundair onderwijs samenvallen met de determinatiegraad (vijfde en zesde jaar). Na het vierde jaar zou een getuigschrift van lager secundair onderwijs worden verstrekt.
- De rationalisering van het onderwijs onder de vorm van multilaterale onderwijsstructuren.
- De oprichting van een aanpassingsjaar.
- Het eerste jaar zou worden gericht op observatie, het tweede jaar op oriëntatie.
- Een stelsel van fundamentele vakken (minimumprogramma: basiskennis voor elke jongere) en 'optievakken' (voorbereiding op specifieke kennis en vaardigheden met het oog op een latere beroepskeuze). Zo kon er in de initiatiegraad gekozen worden tussen vier uren Latijn of twee uren handvaardigheidsoefeningen plus twee uren geleide oefeningen. In de volgende jaren zouden steeds meer differentiatiemogelijkheden worden ingebouwd.
- Een systeem van uniforme bekrachtiging van de studies in diploma's en getuigschriften.
- De oprichting van een Nationale Raad van het Onderwijs (NRO).¹⁴⁷
- De oprichting van pedagogische centra die onderwijsexperimenten zouden organiseren en begeleiden.
- De hervorming van de middelbare normaalscholen en de verlenging van het lager normaalonderwijs met één jaar.

¹⁴⁶ Ontwerp van koninklijk besluit houdende wijziging van de structuur van het secundair onderwijs, s.d.: KADOC, NSKO-PB, omslag 71N.

¹⁴⁷ Die NRO zou advies verstrekken aan de minister over alle onderwijsaangelegenheden en samengesteld zijn uit vertegenwoordigers van de verschillende onderwijsniveaus, van het ministerie, van de vakbonden, van de ouderverenigingen en van de economische sector; in feite dus een soort voorloper van de voorloper van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). De paragraaf over de NRO evenals die over de pedagogische centra waren toegevoegd op aandringen van de vertegenwoordigers van het vrij en het officieel gesubsidieerd onderwijs. NSKO, La réforme de l'enseignement secondaire. Note confidentielle, 24 oktober 1967: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1967-1969.

Net als hun voorgangers waren ook de liberale excellenties ervan overtuigd dat de splitsing tussen middelbare en technische scholen de traditionele scheiding van leerlingen volgens sociaal-economische herkomst in stand hield. De remedie die ze voorstelden ging echter een stuk minder ver dan het voorstel van de werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs'. In de plaats van een *tronc commun*, met andere woorden een gemeenschappelijke onderbouw voor technisch en middelbaar onderwijs, werd nu een 'multilateraal' schoolmodel voorgesteld, waarbij algemeen vormend, technisch en beroepsonderwijs werden samengebracht in één overkoepelende school, georganiseerd in drie graden.¹⁴⁸ Het feit dat de onderwijsvormen en afdelingen binnen één schoolcomplex zouden worden georganiseerd, zou volgens de liberalen voldoende mogelijkheden bieden om tijdens de schoolloopbaan van richting te veranderen. Wel zou binnen de onderscheiden onderwijstypes de definitieve keuze zo lang mogelijk worden uitgesteld. Voor het algemeen vormend secundair onderwijs resulteerde dat in een structuur waarbij na een volledig gemeenschappelijke initiatiecyclus op veertien jaar een eerste keuze diende gemaakt te worden tussen Talen, Wiskunde-wetenschappen en Economie. Na deze 'predeterminatie' volgde op zestienjarige leeftijd een verdere opdeling van Talen in 'Klassieke talen' en 'Moderne' en van Wiskunde-wetenschappen in 'Wiskunde' en 'Wetenschappen'. Een aanpassingsklas, het onderscheid in fundamentele vakken en keuzevakken, inhaallessen en geïndividualiseerd onderricht moesten de leerlingen helpen oriënteren naar de richting waarvoor ze de meeste aanleg hadden. De verticale structuur zou onder meer doorbroken worden door eenvoudigere overgangen via aanpassingsjaren.

Dat voorstel sloot duidelijk veel nauwer aan bij het bestaande categoriale onderwijs dan de resolutie van de werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs'. Dit kan deels verklaard worden door de liberale referentiaal van de ministers, die uiteraard afweek van de egalitaire maatschappijvisie van Janne. Maar daarnaast hebben waarschijnlijk ook budgettaire motieven meegespeeld in de totstandkoming van deze structuur. Door de implementatie van een dergelijke multilaterale structuur zou er immers een rationalisatie van het schoolaanbod worden gerealiseerd. Afzonderlijke middelbare, technische en beroepsscholen zouden immers moeten fuseren – dit kan gezien worden als een voorloper van de latere vorming van de scholengemeenschappen. Die maatregel ligt bovendien in dezelfde lijn als de eerder door deze ministers uitgevaardigde Wet op de

¹⁴⁸ De nieuwe naam 'algemeen vormend onderwijs' verving de term 'middelbaar onderwijs'; dat was een logisch gevolg van de gelijkwaardigheid van alle vormen van secundair onderwijs sedert de omnivalentiewet. Deze benaming was niet echt nieuw; er bestond al een akkoord daarover in de commissie Janne-Van Elsende in 1964 (zie boven).

HOOFDSTUK 1

scholenstop van 8 juli 1966 die de 'onbetaalbare' schoolexpansie moest indijken.¹⁴⁹

Zoals boven beschreven, zouden onderhandelingen met vertegenwoordigers van de netten de implementatie van de hervorming voorafgaan. In tegenstelling tot de werkwijze van Janne en Van Elslande, werd er ditmaal geen werkgroep of commissie samengesteld. Om tijd te winnen en wellicht ook om de uitkomst beter te kunnen controleren, werden de ontwerp teksten van het kabinet van de ministers rondgestuurd naar de verscheidene betrokken partijen.¹⁵⁰ Die werkwijze, gecombineerd met de korte termijn waarbinnen de adviezen moesten worden teruggestuurd, wekte veel kritiek op bij de geraadpleegde instanties. Het NSKO vreesde dat de regering zou proberen in 'blitz-tempo' de hervorming door te drukken, zonder een voorafgaand experiment dat de deugdelijkheid van het systeem zou kunnen bewijzen.¹⁵¹ Daelemans richtte daarom meteen een waarschuwing aan de ministers, beklemtonend dat "de Heren Ministers zouden moeten op het oog houden dat elke ernstige hervorming van het secundair onderwijs een zeer complexe zaak is, die veel omzichtigheid vereist". Hij suggereerde om "in gezamenlijk overleg met alle betrokken instanties, volgens hun eigen pedagogische inzichten, eventuele hervormingen te experimenteren in een beperkt aantal scholen, alvorens deze te veralgemenen".¹⁵² Ook het ACV en de NCOV – die overigens niet officieel om advies werden gevraagd – bekritiseerden dat deze hervorming zou worden doorgevoerd zonder enige experimenten.¹⁵³

Ook inhoudelijk konden de voorstellen niet op veel bijval rekenen. Eigenlijk reageerde enkel de stad Brussel – als één van de grote inrichters van officieel gesubsidieerd onderwijs – ronduit positief.¹⁵⁴ Zelfs de rijksinspectie van het technisch onderwijs was ontevreden. Niet omdat het technisch onderwijs niet zou worden geïntegreerd in de initiatiecyclus van het algemeen vormend onderwijs,

¹⁴⁹ Wet houdende tijdelijke opschorting van de uitbreiding van de onderwijsnetten, 8 juli 1966 (BS, 11 augustus 1966).

¹⁵⁰ Het was immers de bedoeling om in kader van de Volmactwet een hele reeks besluiten uit te vaardigen in oktober of november 1967.

¹⁵¹ Nota 'Kanttekeningen bij de ontwerp tekst voor de hervorming van het secundair onderwijs', 23 augustus 1967: KADOC, NSKO-PB, omslag 71N.

¹⁵² NSKO, Nota 'Naar aanleiding van het voorstel van herstructurering van het SO', 13 september 1967: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1967-1972.

¹⁵³ De Graeve (1967-1968: 6-10); NCOV, nota 'Stellingname van de NCOV i.v.m. de hervormingsprojecten voor het secundair onderwijs', 12 oktober 1967: KADOC, NSKO-PB, omslag 71N.

¹⁵⁴ "Nous nous rallions bien volontiers et d'enthousiasme aux grands principes qui animent le projet qui nous est présenté". Ville de Bruxelles, nota 'projet de restructuration de l'enseignement secondaire', s.d. [oktober 1967]: KADOC, NSKO-PB, omslag 71N.

integendeel: ze stoorde zich vooral aan het feit dat er blijkbaar van werd uitgegaan dat “la durée minimale d’une bonne formation de finalité est de deux ans”. Volgens de rijksinspectie was drie jaar het minimum om een vorming aan te bieden die de eisen van de werkgevers beantwoordde. “Prétendre qu’une formation technique s’acquiert en général en deux années semble plutôt une affirmation destinée à étayer le système des trois cycles de deux ans. En fait, c’est l’existence même des sections secondaires supérieures (...) qui est mise en cause et c’est une pauvre solution que celle qui consiste à suggérer aux élèves désireux de se perfectionner d’entrer dans un enseignement complémentaire ou d’aborder le troisième cycle de l’enseignement professionnel”.¹⁵⁵ De Verbeteringsraad voor het Middelbaar Onderwijs was evenmin enthousiast over het ontwerp, zij het om net tegenovergestelde redenen: om de observatieopdracht ten volle te benutten, zouden er geen opties mogen zijn in het eerste jaar, en in de determinatiegraad zou een soepeler systeem moeten gelden, waarbij geen onderverdeling meer zou worden gemaakt in afdelingen, maar enkel een onderscheid door een systeem van opties.¹⁵⁶

Het is duidelijk dat de Verbeteringsraad voor het Middelbaar Onderwijs een comprehensief onderwijsmodel in gedachten had. Dit in tegenstelling tot de rijksinspectie van het technisch onderwijs, die overigens bekritiseerde dat het ontwerp “ne relève pas clairement le but précis de la réforme et laisse dans l’ombre la conception de base qui a guidé sa rédaction”.¹⁵⁷ Anderen betwijfelden zelfs of er een basisconcept was voor dat ‘bijeendraapsel’. Volgens NVKTO-voorzitter van der Bruggen was dat het grote verschil met de voorstellen van de commissie-Janne-Van Elslande enkele jaren tevoren: “En 1963-1965 nous nous trouvions devant un plan de réforme bien précis, que nous considérons certes comme dangereux, mais qui constituait pour nous un ‘challenge’, un défi. Nous étions ‘acculés au mouvement’ et nous devions nous demander quelles valeurs nouvelles il nous fallait adopter. Nous n’étions pas tenus par des délais trop courts dans le temps et nous étions prêts à nous engager dans certaines expériences. Aujourd’hui nous nous trouvons devant un projet qui se donne l’apparence d’une réforme, mais qui semble assez vide de doctrine sociale ou pédagogique – nous aurions des chances sérieuses, si nous savons nous-mêmes où nous désirons aller, de promouvoir certaines orientations qui nous semblent

¹⁵⁵ Ministère de l’Education nationale, Inspection Générale, nota ‘Avis de la groupe de travail de l’Inspection de l’E.T. (régime français)’, 6 oktober 1967 (kopie): KADOC, NSKO-PB, omslag 71N.

¹⁵⁶ Conseil de perfectionnement de l’enseignement Moyen, nota, s.d. (kopie): KADOC, NSKO-PB, omslag 71N.

¹⁵⁷ Ministère de l’Education nationale, Inspection Générale, nota ‘Avis de la groupe de travail de l’Inspection de l’E.T. (régime français)’, 6 oktober 1967 (kopie): KADOC, NSKO-PB, omslag 71N.

importantes. Mais pareille stratégie est rendu difficile par le délai très court que s'est imparti le Ministre et par le fait qu'on veut commencer par imposer une structure, peut-être déjà rigide sans en savoir étudié les implications". Van der Bruggen vermoedde dat "un des buts de cette réorganisation est de faire disparaître discrètement l'actuel cycle d'observation et d'orientation de l'enseignement d'Etat (cycle fort critiquable sous sa forme actuelle)".¹⁵⁸

Hoewel het NSKO pedagogisch-didactische vernieuwingen belangrijker achtte dan de op handen zijnde structuurhervorming, juichte het toch een aantal elementen uit het voorstel toe. In de eerste plaats de oprichting van een Nationale Raad van het Onderwijs, waarvoor het katholiek onderwijs al geruime tijd vragende partij was. Maar ook de leerplichtverlenging, de speciale aandacht voor het beroepsonderwijs, het reduceren van het aantal lestijden en de betere overgang tussen lager en secundair onderwijs werden geapprecieerd. Anderzijds bekritiseerde het NVKMO dat door een ver doorgedreven differentiëring in de determinatiecyclus het 'algemeen vormend en omnivalent' karakter van de humaniora ongedaan zou worden gemaakt. Het betreurde ook dat het eigen karakter van de Latijn-Griekse afdeling zou verloren gaan ("ondanks de omnivalentie is de humaniora nog steeds een zeer voortreffelijk vormingsmiddel en (...) nog steeds de meest bevolkte afdeling in het katholiek onderwijs"¹⁵⁹). In het algemeen leefde de indruk dat het ontwerpbesluit in de eerste plaats diende om "in een minimum van tijd diep ingrijpende hervormingen in het rijksonderwijs door te voeren zonder een experimentele periode. Met het gevaar dat het vrij onderwijs hierin kan worden meegesleept, indien het geen voldoende waarborgen én mogelijkheden vindt voor eigen experimenten".¹⁶⁰ Die waarborgen sloegen in de eerste plaats op de subsidiëring van experimenten en het verzekeren van de pedagogische autonomie van het katholiek onderwijs. Het katholiek onderwijs zou niet participeren aan een hervorming, zo stelde Daelemans in een brief aan Grootjans en Toussaint, zolang het geen bevredigend antwoord had ontvangen op de volgende vragen:

1. "De huidige stand van de wetgeving brengt mede dat het katholiek onderwijs in de meeste gevallen een niet-gesubsidieerd proefjaar moet doormaken,

¹⁵⁸ C. van der Bruggen, nota 'Les projets de réforme de l'enseignement secondaire : réflexions sur l'attitude à prendre', 30 augustus 1967 : KADOC, NSKO-PB, omslag 71N.

¹⁵⁹ NSKO, Nota naar aanleiding van het voorstel van herstructurering van het secundair onderwijs, 13 september 1967: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1970. Bij de voorbereiding van die nota in het PB had kanunnik Grimmonprez namens het NVKMO nog in dramatische bewoordingen gesproken over een "eerste-klasse-begrafenis voor de afdeling Latijn-Grieks". NSKO-PB, notulen van de PL, 12 september 1967 (eigen bezit).

¹⁶⁰ NSKO, De hervorming van het secundair onderwijs. Vertrouwelijke nota, 24 oktober 1967: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1967-1969.

telkens wanneer in het rijksonderwijs een nieuwe structuur wordt ingevoerd en het katholiek onderwijs deze op zijn beurt geleidelijk of gedeeltelijk wil beproeven. Een sterkere afremming van elke daadwerkelijke vernieuwing in het katholiek onderwijs kan moeilijk worden ingebeeld. De invoering van een hervorming mag voor het gesubsidieerd onderwijs niet gepaard gaan met de uitsluiting uit de toelageregeling van de studiejaren of klassen die bij de hervorming betrokken zijn, onder voorwendsel dat zij als nieuwe afdelingen onder toepassing vallen van art. 24 § 1 van de Wet van 29 mei 1959.

2. De vrijheid die het Schoolpact aan het gesubsidieerd onderwijs waarborgt inzake structuren, houdt in dat het gesubsidieerd onderwijs de bestaande structuren moet kunnen behouden wanneer het zulks wenselijk acht, zelfs indien een nieuwe onderwijsstructuur zou worden opgelegd aan het rijksonderwijs. De bestaande structuren komen inderdaad overeen met structuren die van kracht zijn geweest in het rijksonderwijs en blijven dus als zodanig goedgekeurd voor de gesubsidieerde richtingen die ze hebben overgenomen.
3. Het Schoolpact erkent de vrijheid van de gesubsidieerde inrichtende machten om pedagogische experimenten op touw te zetten. Deze moeten dus tot experimenten kunnen overgaan, zelfs buiten iedere hervorming van het rijksonderwijs. Indien die pedagogische experimenten de ministeriële goedkeuring wegdragen, dan moet ook duidelijk worden vastgelegd dat de afdelingen waarin die experimenten geleidelijk worden doorgevoerd, hetzij per studiejaar, hetzij per gedeelte van een studiejaar (klas), niet opnieuw onderworpen zijn aan het proefjaar zonder toelagen. Het katholiek onderwijs kan niet aanvaarden dat zijn leerkrachten of zijn inrichtende machten een tol moeten betalen om hervormingen te kunnen doorvoeren".¹⁶¹

Vooraf het eerste punt, het al dan niet van kracht blijven van de regelgeving over het zogenaamde probatiejaar, bleek bepalend voor het katholieke verzet tegen de ministeriële plannen.¹⁶² In de onderhandelingen met vertegenwoordigers van het katholiek onderwijs hadden de kabinetsmedewerkers immers niet de (schriftelijke) waarborgen kunnen geven dat het probatiejaar niet van toepassing zou zijn op de vernieuwing. De materie werd doorgeschoven naar de Schoolpactcommissie.

¹⁶¹ Daelemans aan Grootjans en Toussaint, 31 oktober 1967 (kopie): KADOC, NSKO-PB, omslag 71N.

¹⁶² In artikel 24 van de Wet van 29 mei 1959 werd immers gesteld: "(...) In het middelbaar, normaal-, technisch en kunstonderwijs zullen de inrichtingen of afdelingen van inrichtingen na één jaar werking in de toelageregeling kunnen worden opgenomen op advies van de inspectiediensten. Indien die inrichtingen of afdelingen van inrichtingen aan de wettelijke en reglementaire voorwaarden blijven voldoen, dan wordt deze opname in de subsidiëring van jaar tot jaar verlengd, en ten slotte bevestigd op het ogenblik dat de diploma's voor homologatie in aanmerking komen (...)".

Door de talrijke bezwaren tegen het ontwerp, vooral dan die van het katholiek onderwijs en bijgevolg ook van de christendemocratische coalitiepartner, werd het duidelijk dat het niet meer haalbaar was om in de regering spoedig eensgezindheid te bereiken om het besluit nog in kader van de Volmachtwet te publiceren (vóór 14 november 1967). Ook het idee om daarom via volmachtsbesluit enkel de algemene principes van de nieuwe structuur uit te vaardigen en met de concrete uitwerking ervan te wachten tot alle netelige kwesties waren opgelost, vond geen genade in de ogen van de CVP'ers in de regering. Onder hun druk stemden de ministers van Nationale Opvoeding er mee in om de hervormingen als een wetsontwerp aan het Parlement te presenteren.

Op 7 februari 1968 was de regering-Vanden Boeynants-De Clercq gestruikeld over de kwestie 'Leuven-Vlaams'. Daardoor was het ontwerp-Grootjans-Toussaint meteen van de baan. Maar Grootjans bleef ook daarna nog zijn hervormingsplannen verdedigen. Een terugkeer op het ministerie van Nationale Opvoeding zat er echter niet in, vermits een christendemocratisch-socialistische regering in de maak was. Na de vorming van de regering-Eyskens-Merlot (17 juni 1968-8 november 1971) diende hij als volksvertegenwoordiger zijn plannen als een wetsvoorstel in tijdens de buitengewone zitting van de Kamer van Volksvertegenwoordigers op 22 oktober 1968. Het voorstel, dat in feite een beknopte versie was van het ontwerpbesluit, zou nooit de plenaire zitting halen. De nieuwe ministers van Nationale Opvoeding, Piet Vermeylen en Abel Dubois, hadden immers veel ambitieuzere plannen voor de hervorming van het secundair onderwijs.¹⁶³ Daarover meer in het volgende hoofdstuk.

Werkgroep 'Doelstellingen van het secundair onderwijs' (1968)

Zoals boven reeds aangestipt, betekende het katholieke verzet tegen het ontwerp-Grootjans-Toussaint niet dat er in de 'Guimardstraat' geen instemming bestond met diverse onderdelen ervan. De hervormingsvoorstellen hebben ook duidelijk een push gegeven aan het denken over een verdere toenadering tussen het technisch en het middelbaar onderwijs. In de Permanente Leiding van het PB kwam in december 1967 vanuit het NVKTO de vraag naar meer samenwerking

¹⁶³ Piet Vermeylen (1904-1991). Hoogleraar ULB, socialistisch senator, gewezen minister van Binnenlandse Zaken, minister van Nationale Opvoeding in de regering-Eyskens-Merlot/Cools (17 juni 1968 - 8 november 1971), minister van Staat. Abel Dubois (°1921). Oud-leerkracht en -inspecteur, socialistisch senator, minister van Nationale Opvoeding in de regering-Eyskens-Merlot/Cools (17 juni 1968 - 8 november 1971), later burgemeester van Mons (Bergen). Het Duitstalige onderwijs werd niet als zodanig vernoemd, maar viel in de praktijk onder de bevoegdheid van de Franstalige minister van Nationale Opvoeding.

met het NVKMO inzake de onderwijsdoelstellingen van het algemeen vormend onderwijs.¹⁶⁴ Wanneer ook de inspecteurs van het katholieke onderwijs zich diezelfde maand op een congres uitspraken voor een samenwerking tussen alle vormen van secundair onderwijs, besloot het PB een werkgroep ad hoc samen te stellen om de toenaderingsmogelijkheden tussen middelbaar en technisch onderwijs te bestuderen.¹⁶⁵ Deze werkgroep 'Doelstellingen van het secundair onderwijs' (WD) ging van start op 19 januari 1968. In de aanvankelijke samenstelling (zie bijlage 89) gold een paritaire vertegenwoordiging tussen het middelbaar onderwijs en het technisch onderwijs, alsook tussen beide taalgroepen. Nadien zou de werkgroep (pragmatisch) worden uitgebreid in functie van actuele problemen. De groep vergaderde ongeveer maandelijks, met als eerste doelstelling het uitwerken van een voorstel tot hervorming van het katholiek secundair onderwijs. Omdat de leden van de WD zich bleven richten op de finaliteit van de eigen onderwijsrichting, drong zich de noodzaak op om een gemeenschappelijke doelstelling voor heel het secundair onderwijs op te stellen. Dit gebeurde niet door het fuseren van de doelstellingen eigen aan het middelbaar onderwijs en die van het technisch onderwijs, maar door een fundamentele bezinning over de toenmalige actuele noden en de toekomst van de samenleving, c.q. het onderwijs. De besprekingen zouden resulteren in het mijlpaaldocument '*Opdrachten voor een eigentijds secundair onderwijs*', waarover in februari 1970 een akkoord zou worden bereikt (zie hoofdstuk 2).¹⁶⁶

Op 19 en 20 oktober 1968 organiseerde de WD een colloquium in Han-sur-Lesse, in samenwerking met de Belgische Dienst voor Opvoering van de Productiviteit (BDOP), met deelname van verscheidene academici en vertegenwoordigers uit de industriële sector. In november 1968 werd uit de resultaten van dat colloquium een basisnota gepuurd, waarin de WD zich uitsprak voor een nieuwe onderwijsstructuur. Uitgangspunt was dat het onderwijs ten dienste moest staan van de leerlingen, met andere woorden: "de jeugdige centraal". Dit resulteerde in een nieuwe onderwijsstructuur, met ondermeer uitstel van specialisatie (toch in het middelbaar onderwijs), autonomie van technisch onderwijs ten aanzien van de industrie, geïndividualiseerd onderwijs, niveaucursussen, een onderscheid tussen kernvakken en keuzevakken, soepele overstapmogelijkheden en een experiment

¹⁶⁴ "In het TO is een stroming naar een sterkere beklemtoning van de algemene vorming aanwezig. Zou die niet winnen door meer contact met het algemeen vormend onderwijs? Zou daardoor in het algemeen vormend onderwijs niet meer waardering voor de technische opleiding kunnen groeien?" NSKO-PB, notulen van de PL, 12 december 1967 (eigen bezit).

¹⁶⁵ Zie over dit congres, met als thema "De noden van de jeugd van vandaag en het antwoord van de scholen": Gysels (1975-1976: 4).

¹⁶⁶ WD, notulen 19 januari 1968: KADOC, NSKO-PB, omslag 74N.

met een gemeenschappelijk eerste jaar voor het middelbaar en het technisch onderwijs en een brugklas voor leerlingen met leerachterstand.¹⁶⁷

De WD nam contact op met het ministerie van Nationale Opvoeding om te onderzoeken welke de mogelijkheden waren om te starten met een dergelijk experiment in het eerste jaar van het katholiek secundair onderwijs. Vermits de socialistische onderwijsministers Vermeylen en Dubois echter ook zelf plannen hadden voor een hervorming van heel het Belgische secundair onderwijs werden de gesprekken uitgebreid naar de mogelijkheden om zowel in het gesubsidieerd als in het rijksonderwijs te starten met een gelijkaardig gemeenschappelijk eerste jaar.¹⁶⁸ In het tweede hoofdstuk bespreek ik hoe die onderhandelingen zouden leiden tot de installatie van een Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO), dat in de plaats van enkel een brugjaar de hele secundaire onderwijsstructuur overhoop zou halen.

Besluit

Het is overdreven te stellen dat het comprehensief onderwijsexperiment in België een louter socialistisch of sociaal-democratisch initiatief was, zoals onder meer gebeurde door Anne Van Haecht (1985: 245), Henri Janne (1985: 10) en Jacqueline Beckers (1998: 314). Zeker op het einde van de jaren zestig is het verlangen om het secundair onderwijs aan te passen aan de nieuwe behoeften en nieuwe doelstellingen minstens even groot aan katholieke zijde. Wel is in het katholiek onderwijs het verzet tegen comprehensieve vernieuwingen steeds veel duidelijker – en langer, zoals uit de volgende hoofdstukken zal blijken – aanwezig geweest dan in het rijksonderwijs. Dat wil echter niet zeggen dat iedereen in het rijksonderwijs op dezelfde golflengte zat. Zoals blijkt uit het verzet van inspecteur-generaal Renier tegen de OOC, of uit het negatieve advies van de rijksinspectie van het technisch onderwijs. Het is belangrijk dat er bij de tegenstand in het katholiek onderwijs twee zaken worden onderscheiden.

Eenzijds is er de principiële negatieve houding tegenover de heterogene klassamenstelling. Hoewel sommige progressieve geesten in het katholiek onderwijs deze vernieuwing in de jaren zestig hebben verdedigd, was de meerderheid toch bevreesd voor de negatieve – nivellerende – effecten. Uiteraard

¹⁶⁷ NSKO-PB, WD. (1968). *Colloquium over de doelstellingen van het secundair onderwijs, Han-sur-Lesse, 19-20 oktober 1968: integrale tekst*. 2 delen: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1970. Zie ook Wynen (1968-1969: 304-313). Voor de lijst van alle deelnemers aan het colloquium, zie Gysels (1975-1976: 7).

¹⁶⁸ WD, notulen van de vergadering van 16 november 1968: KADOC, NSKO-PB, omslag 74N.

speelde daarin bij sommigen een elitarisme mee: gevreesd werd dat het vermengen van sterke en zwakke leerlingen de selectie van een elite in gevaar zou brengen. Bij anderen was de vrees in de eerste plaats ingegeven door onzekerheid waartoe heterogene klassen zouden kunnen leiden. Men mag niet vergeten dat dit in die tijd nog onbekend terrein was. Die angst voor de gevolgen van heterogeen groeperen heeft bijvoorbeeld de houding van het katholiek onderwijs ten aanzien van de OOC bepaald.

Een ander aspect van de aanvankelijk terughoudende houding van het katholiek onderwijs tegenover het comprehensief onderwijs, houdt rechtstreeks verband met de schoolstrijd. De schoolstrijd had nog maar net tot een bestand geleid, en in plaats van een 'schoolvrede' kan misschien beter gesproken worden van een periode van 'koude oorlog'. Door de extra middelen die beschikbaar waren gekomen, werd de concurrentiestrijd tussen katholieke en rijksscholen immers groter dan ooit tevoren. In de gebieden waar voordien een monopolie van één van beide netten gold, moesten de beide inrichtende machten nu gaan strijden voor wat vroeger de 'ziel van het kind' werd genoemd, alleen ging het nu in de eerste plaats om de met die 'ziel' samenhangende subsidies. Als er rond de OOC in het rijksonderwijs een imago hing dat ouders afschrok, of zelfs maar deed twijfelen, dan kon het katholiek onderwijs daarvan alleen maar profiteren. Voorts wil ik er ook nog even op wijzen dat de argwaan tegenover het 'vrijzinnige spook' nog steeds erg groot was. Wilden die socialistische ministers met hun plannen het katholiek onderwijs niet kapotmaken? Vergeet niet dat het concept van de OOC was uitgewerkt op het kabinet van Léo Collard, boeman nummer één voor de katholieken. Het louter inplanten van deze cyclus in het katholiek onderwijs, met inbegrip van de heterogene klassamenstelling, was sowieso een onhaalbaar project.

Toch waren de katholieken bereid om een heel eind mee te stappen in het comprehensieve discours. Als de regering-Lefèvre-Spaak niet was gevallen – of indien onder de regering-Harmel-Spinooy de initiatieven van Janne en Van Elslande waren gecontinueerd en er middelen beschikbaar waren gekomen – dan was er in het katholiek secundair onderwijs, met of zonder het rijksonderwijs, op 1 september 1965 een 'brugklasexperiment' gestart met een gemeenschappelijke basisvorming. De vorming van de werkgroep 'Doelstellingen van het secundair onderwijs', ondersteund door het PB van het NSKO, in 1968 zou een zeer grote stimulans geven aan de onderwijsvernieuwing door deze te voorzien van een sociale en pedagogische invulling. Op die manier werden ook in het katholiek onderwijs de geesten rijp gemaakt voor de plannen die Vermeylen en Dubois de volgende jaren zouden realiseren.

Hoofdstuk 2. De implementatiefase. De start van het vernieuwd secundair onderwijs (1969-1975)

“Naast haar voornemen het Schoolpact na te leven (...) bevestigt de Regering haar wil ons onderwijsstelsel aan onze tijd aan te passen en zijn geest, zijn programma’s en zijn methodes te hernieuwen.”

Regeringsverklaring (1968)¹⁶⁹

In het vorige hoofdstuk werd beschreven hoe diverse werkgroepen en commissies zich in de jaren zestig bogen over de hervorming van het secundair onderwijs. Hoewel niet veel van hun voorstellen daadwerkelijk werden uitgevoerd, is hun werk niet zinloos geweest. Zoals de titel van het eerste hoofdstuk stelt, zijn zij de wegbereiders, de roergangers geweest voor de implementatie van een grootschalige onderwijsvernieuwing op comprehensieve leest. Door het jarenlange vergaderen, overleggen en bezinnen, waren de geesten van vele beleidslui tegen het einde van de jaren zestig rijp voor de invoering van het vernieuwd secundair onderwijs (VSO). Vermits die discussies zich veelal achter gesloten deuren afspeelden, was er wel een kloof ontstaan tussen top en basis. Voor vele directies, leerkrachten en ouders kwam het VSO immers als een donderslag bij heldere hemel. Vandaar wellicht de veel gehoorde kritiek dat het VSO een geïmproviseerd samenraapsel was. Dat was het echter niet, het was in zekere zin het resultaat van het overleg dat al sedert 1964 aan de gang was.

In de volgende paragrafen beschrijf ik de implementatiefase van het VSO. Het gaat om de jaren dat het VSO nog een experimenteel karakter had. Met ‘experimenteel karakter’ bedoel ik niet dat het VSO tot 1975 louter een ‘experiment’ zou zijn geweest. Want dat was het duidelijk niet. Een experiment, in de eigenlijke zin van het woord, loopt voor een afgebakende periode in een beperkt aantal pilotscholen, waarna een evaluatie van het experiment volgt en kan worden besloten tot een veralgemening. Het VSO heeft in feite enkel tijdens het eerste jaar bestaan als een experiment in een beperkt aantal scholen, en is daarna meteen breedschalig geïmplementeerd: jaar na jaar breidde het aantal nieuwe VSO-scholen sterk uit.¹⁷⁰ Nochtans werd het VSO bij de introductie wel degelijk als een experiment voorgesteld. Maar dat kon ook niet anders, vermits er op dat moment nog geen wettelijk kader was. De wet zou er pas komen in juli

¹⁶⁹ *Parlementaire Handelingen Senaat*, 25 juni 1968.

¹⁷⁰ Zie voor de pilotscholen bijlage 97; zie voor het totale aantal scholen naar onderwijstype vanaf 1974 de tabellen en grafieken in bijlagen 10 tot en met 20.

1971, na twee jaar VSO-praktijk. Ik spreek van een 'experimenteel karakter', ook omdat het VSO bij de introductie nog geen afgewerkt project was. Men wist hoe het eerste jaar er zou uitzien, maar in het rijksonderwijs lagen voor de tweede en derde graad enkel nog maar de globale structuren vast. In het katholiek onderwijs was het zelfs nog niet zeker dat er een tweede VSO-jaar zou komen, laat staan een tweede en derde graad. De lessentabellen en leerplannen van het volgende schooljaar werden vaak pas in de loop van de zomer definitief. De 'pilootscholen' moesten met die structuren en lessentabellen proefdraaien. Op basis van die ervaring werden de lessentabellen overigens voortdurend bijgesteld. In juni 1975 zou de eerste Franstalige generatie VSO-scholieren afstuderen. Aan Vlaamse zijde volgden de eerste VSO-abituriënten één jaar later.

Het voorstel tot wetsontwerp van Vermeylen en Dubois (1969)

In de regering-Eyskens-Merlot, ingezworen op 17 juni 1968, werden voor het eerst twee volwaardige ministers van Nationale Opvoeding opgenomen. Vanaf 1961 was er weliswaar aan de minister van Nationale Opvoeding steeds een adjunct of staatssecretaris van de andere taalgroep toegevoegd, maar die bleef aan de minister ondergeschikt. Nu ging het om twee autonome ministers, elk bevoegd voor hun taalrol. Het was een nieuwe stap in de richting van de volledige opdeling in twee ministeries, die met het KB van 25 september 1969 zou worden gerealiseerd. De twee ministers van Nationale Opvoeding waren de BSP'ers Piet Vermeylen en Abel Dubois, respectievelijk bevoegd voor het Nederlandstalige en het Franstalige onderwijs. Zij namen de draad van hun liberale voorgangers op en maakten op hun beurt plannen voor de hervorming van het secundair onderwijs. De indiening van het wetsvoorstel van Grootjans in oktober 1968 (zie hoofdstuk 1) bracht het initiatief in een stroomversnelling. Ernest Carlier, adjunct-kabinetschef van Dubois, werd belast met de voorbereiding van een wetsontwerp. Wanneer enkele weken later het NSKO bij het ministerie informeerde naar de mogelijkheden om te starten met een experiment in het katholiek onderwijs (zie hoofdstuk 1), draaide Carlier de vraag om. Vermits een algemene structuurhervorming niet zou kunnen slagen zonder de steun van het vrij onderwijs, vroeg hij Daelemans of het katholiek onderwijs bereid was mee te werken aan een algemene hervorming van het secundair onderwijs.¹⁷¹ Het NSKO ging akkoord, maar formuleerde wel een aantal voorwaarden.¹⁷² Daelemans legde de nadruk op:

¹⁷¹ Carlier aan Daelemans, 7 november 1968: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1967-1972.

¹⁷² SNEC-Bureau Pédagogique, nota 'La réforme de l'enseignement secondaire', 28 januari 1969: KADOC, NSKO-PB, doos 43, omslag 72N.

- duidelijke definitie van de doelstellingen van het eerste jaar
- grondige voorbereiding
- keuze van een beperkte groep scholen die gedurende een beperkte periode met de nieuwe structuur experimenteert
- scholen moeten vrij kunnen beslissen of ze al dan niet aan het experiment zullen participeren
- herscholing van de betrokken leerkrachten
- begeleiding door een wetenschappelijk team
- wetenschappelijke evaluatie van het experiment
- garantie dat het experiment op geen enkele manier de schoolloopbaan van een leerling zou bedreigen (garanties voor overgangsmogelijkheden, homologatie, diploma's)
- garantie dat het experiment geen invloed zal hebben op verloning of pensioen van de leerkrachten
- garantie dat het vrij onderwijs dezelfde oprichtings- en splitsingsnormen krijgt als de klassen van de rijksscholen
- garantie dat de bijkomende onkosten die het experiment meebrengt, door de staat zullen worden vergoed.

Van februari tot juni 1969 onderhandelden (kabinetsmedewerkers van) de ministers met de directeurs-generaal van het middelbaar en technisch onderwijs en vertegenwoordigers van het rijksonderwijs, van het officieel gesubsidieerd en vrij gesubsidieerd onderwijs in de zogenaamde Schoolpactzaal om de hervormingsplannen in beide netten op elkaar af te stemmen. Een voor de vertegenwoordigers van het gesubsidieerd onderwijs belangrijke verworvenheid in deze onderhandelingen was dat er geen probatiejaar zou worden geëist voor de klassen of afdelingen die overstapten naar de nieuwe structuur, op voorwaarde dat kon worden vastgesteld dat het een omvorming zou betreffen van een klas of afdeling die reeds in de subsidieregeling was opgenomen; met andere woorden: indien het oprichten van een 'experimentele' klas zou gepaard gaan met het verdwijnen van een 'traditionele' klas.¹⁷³ Ook over de extra middelen voor omkadering en begeleiding werden de nodige garanties verstrekt. In de onderhandelingen werd verder een consensus bereikt over een onderwijsstructuur in drie graden, die deze keer de benaming meekreeg van observatie-, oriëntatie- en determinatiegraad, kaderend in de plannen voor de verlenging van de leerplicht tot zestien jaar. Nochtans werd ervoor geopteerd om – om administratieve redenen – voorlopig het getuigschrift van lagere secundaire

¹⁷³ Omzendbrief Dubois van 21 mei 1969: "L'année de probation n'est pas requise lorsqu'il s'agit de la transformation d'une section déjà admise aux subventions, par exemple, si l'ouverture de classes expérimentales entraîne la disparition des classes traditionnelles correspondantes".

studies te blijven afleveren na het derde leerjaar. Wel was het de bedoeling dat op termijn het lager secundair onderwijs zou overeenkomen met de eerste twee graden, en het hoger secundair met de derde graad. De gradenstructuur, inclusief de afstemming op de verwachte leerplichtverlenging, kwam haast letterlijk overeen met het wetsontwerp-Grootjans-Toussaint, met dit significante verschil dat Grootjans en Toussaint de klare opdeling tussen middelbaar en technisch/beroepsonderwijs in stand hielden, terwijl Vermeylen en Dubois het technisch onderwijs scheidde van het beroepsonderwijs en samen met het middelbaar en het kunstonderwijs integreerden in een algemeen vormende stroom.¹⁷⁴ Een andere overeenkomst met dat liberale wetsontwerp was dat het een kaderwet betrof. Dat hield in dat de hervorming niet in detail werd uitgeschreven, maar dat de wet een soepel kader creëerde waardoor de hervorming mogelijk werd gemaakt.

Dat betekende echter ook dat de concrete invulling van die structuur zou gebeuren door middel van besluiten. De CVMNO vreesde dat dit erop zou uitdraaien dat Vermeylen en Dubois, net als hun liberale voorgangers, het parlementaire debat daarover zouden pogen te omzeilen (De Graeve, 1969-1970: 6). Maar ook over de grote lijnen van de kaderwet zaten het kabinet en het NSKO nog niet volledig op dezelfde golflengte. Zo meenden de vertegenwoordigers van het katholiek onderwijs dat één gemeenschappelijk observatiejaar diende te volstaan en dat reeds in het tweede jaar een (beperkte) studiekeuze moest worden gemaakt, terwijl in het voorontwerp sprake was van een tweejarige gemeenschappelijke stam. Anderzijds legden zij meer dan de onderhandelaars aan officiële zijde de nadruk op het belang van een brede algemene basisvorming, die niet in het gedrang mocht komen door een te groot gewicht van de keuzevakken, ook niet in de tweede en derde graad. Overigens overwogen de katholieken om het voorstel eerst aan de basis voor te leggen, vooraleer het in de praktijk te brengen.¹⁷⁵

De katholieken drongen aan op een voorafgaand experiment, maar vonden met dat standpunt weinig gehoor. Vooral Dubois' adjunct-kabinetschef Carlier wilde niet weten van een experiment. Hij wilde zo snel mogelijk een progressieve introductie van de hervorming in alle scholen. Ook Pierre Vanbergen, directeur-

¹⁷⁴ De wijzigingen ten opzichte van het liberale ontwerp, inclusief de benaming van de graden, waren duidelijk geïnspireerd door de voorstellen van de Raad van Europa, zie hoofdstuk 7.

¹⁷⁵ Randbedenkingen bij het basisdocument (op basis van het eerste officiële overleg van 6 februari 1969), 27 februari 1969 (samenvatting in Gysels, 1975-1976: 11). Een dergelijke enquête zou door het NVKTO en het NVKMO worden georganiseerd onder de inspectie en een aantal directies van de katholieke technische en middelbare scholen in november-december 1969 (zie verder).

generaal van de Organisatie der Studies, vond een experiment overbodig.¹⁷⁶ Het compromis dat in de onderhandelingen werd bereikt bestond erin dat – ondanks de aanwezige inhoudelijke meningsverschillen – nog voor de indiening van het wetsontwerp in het Parlement, een beperkt aantal scholen van de verschillende netten zou starten met een experiment in het eerste jaar van het secundair onderwijs. Zodoende kon het wetsontwerp alvast aan de praktijk worden getoetst. Eens de wet gestemd zou dan een verdere veralgemening volgen. Het was Victor Geens, directeur-generaal van het Technisch Onderwijs (Nederlandstalige afdeling), die daarbij bepleitte dat die veralgemening niet ineens in alle scholen zou worden ingevoerd. Hij achtte het realistischer om gedurende een periode de oude en nieuwe structuren naast elkaar te laten bestaan, waarbij de nieuwe structuur steeds verder uitbreiding zou nemen.¹⁷⁷ Geens was zelf geen voorstander van het VSO, dat zal ik in hoofdstuk 5 nog toelichten, dus valt het niet uit te sluiten dat hij met dit voorstel hoopte een veralgemening te kunnen verhinderen.

Op 14 mei 1969 werden de schoolhoofden van het rijksmiddelbaar en rijkstechnisch onderwijs aangeschreven met de vraag of zij bereid waren om mee te stappen in een experiment dat op 1 september 1969 van start zou gaan.¹⁷⁸ Uit de 35 binnengekomen reacties werd door de inspecteurs-generaal een selectie gemaakt, rekening houdend met de geografische spreiding van de scholen, de mogelijkheden voor PMS-begeleiding, de verhouding tussen middelbare en

¹⁷⁶ Vanbergen was nog kabinetschef geweest van minister Janne, en zat in naam van de minister de werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs' voor, die in 1964-1965 al een consensus had weten te bereiken over een grondige hervorming van het secundair onderwijs (zie hoofdstuk 1). Door de val van de regering werd die hervorming nooit gerealiseerd. Die achtergrond kan verklaren waarom hij nu geen tijd wilde verliezen met de implementatie van de vernieuwing. Ook Carlier benadrukte meermaals dat het ontwerp het resultaat was van besprekingen sedert 1963, en dat er dus zeker niet overhaast werd gehandeld (zie bijvoorbeeld de notulen van het overleg tussen de inrichtende machten, 17 maart 1969: KADOC, NSKO-PB, omslag 72N).

¹⁷⁷ Beirnaert, aantekeningen bij de vergaderingen van de inrichtende machten over de hervorming van het secundair onderwijs, 27 februari; notulen van het overleg tussen de inrichtende machten, 17 maart 1969: KADOC, NSKO-PB, omslag 72N. Op de kritiek die later zou volgen op de invoering van het VSO zonder wettelijk kader, zou Vermeylen antwoorden dat het wetsontwerp niet eerder werd ingediend omdat er eerst nog een administratieve regelgeving voor het kunstonderwijs moest worden uitgewerkt en de homologatie moest worden geregeld. Antwoord op interpellatie van Grootjans in de Kamer van Volksvertegenwoordigers (26 mei 1970): Kamer van Volksvertegenwoordigers. Gewone zitting 1969-1970. Beknopt verslag. Vergadering van 26 mei 1970, 794.

¹⁷⁸ Minister Dubois schreef in zijn omzendbrief: "J'insiste sur le fait que le chef d'établissement doit être sûr, avant de marquer son accord de principe, de réunir toutes les conditions de réussite, et notamment pouvoir compter sur le dévouement et l'esprit d'initiative du personnel qui fonctionnera au premier degré". Omzendbrief Dubois, 14 mei 1969.

technische scholen. Het was de bedoeling dat het NSKO een gelijkaardige oproep zou richten aan de katholieke scholen, maar door een geschil over de weddetoelagen is dat niet doorgegaan. Op 9 mei 1969 was de WD nog principieel akkoord gegaan met de deelname van het katholiek onderwijs aan het experiment. Maar op 21 mei 1969 verscheen een ministeriële omzendbrief waarin Dubois aan de inrichtende machten van het gesubsidieerd onderwijs meedeelde dat niet – zoals in een vorige nota vooropgesteld – de toestand in het rijksonderwijs zou dienen als basis van vergelijking voor het bepalen van de weddetoelagen, maar wel de actuele toestand van het gesubsidieerd onderwijs. Omdat dit als een onaanvaardbare discriminatie werd ervaren, en omdat er nog te veel onzekerheden en onduidelijkheden waren, besloot het PB om de start in het katholiek onderwijs een jaar te verdagen.¹⁷⁹

De start van het experiment (1 september 1969)

Het afhaken van het katholiek onderwijs betekende geen afstel van de introductie van het vernieuwd onderwijs. De ministers drongen erop aan dat de voorbereidingen in het rijksonderwijs gewoon zouden voortgaan. Aan Vlaamse zijde slaagde men er echter niet in om alle praktische voorbereidingen tijdig in kannen en kruiken te hebben, zodat op 1 september 1969 enkel 22 Franstalige rijksscholen zouden starten met het *enseignement secondaire rénové*.¹⁸⁰ Daarnaast waren ook twee Henegouwse gemeentelijke technische scholen bereid gevonden om mee in het experiment te stappen.¹⁸¹ Nog voor die scholen effectief met het vernieuwd onderwijs zouden starten, was er al kritiek te horen. Een redacteur van *Le Soir* schreef: "Quelques parents craignent que leurs enfants ne servent de cobayes à une expérience pédagogique sans avenir, certains milieux

¹⁷⁹ Omzendbrief Dubois, 21 mei 1969; NSKO-PB, notulen WD, 30 mei 1969; MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1969; NSKO-PB, notulen van de PL, 17 juni 1969 (eigen bezit). "Sans précisions, sans certitude absolue en ce qui concerne les modalités concrètes, on ne peut s'engager dans une expérience", schreef het PB in een nota (NSKO-PB, nota 'Projet d'expérience première année de l'enseignement secondaire': MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1969).

¹⁸⁰ Het betrof het lyceum van Brussel 1, de athenea van Angleur, Anvaing, Bouillon, Gembloers, Hoei, Elsene, Jupille, La Roche, Leuze, Luik 2, Pepinster, Quiévrain, Virton, de middenscholen van Aarlen, Vorst, Luik, Bergen, Nijvel en Doornik, de rijkstechnische scholen van Aat en Libramont (Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, 1969: 1).

¹⁸¹ Het ging om het Institut communal d'enseignement technique féminin van Charleroi en het Institut communal d'enseignement technique van Cuesmes. Deze twee gemeentelijke scholen worden onterecht nogal eens vergeten wanneer over de start van het VSO wordt geschreven. Ook Van Haecht, die haar proefschrift aan het onderwerp wijdde, heeft het enkel over de 22 rijksinstellingen (Van Haecht, 1985: 196).

d'enseignants font à cette réforme le reproche de tendre à 'l'uniformisation vers le bas', d'autres encore font remarquer qu'elle va placer des professeurs devant des problèmes sociaux" (Bauwens, 1969). De kritiek over de leerlingen als proefkonijn zou nog jarenlang geuit worden, evenals de vrees voor een neerwaartse nivellering (zie daarover de hoofdstukken 5 en 6).

De pilootscholen stonden voor een grote uitdaging. Duizenden ogen waren op hen gericht: sommige gevuld met hoop, andere met argwaan of zelfs met het stille verlangen dat ze op hun bek zouden gaan. De ingevoerde vernieuwingen waren immers niet gering. In het eerste jaar werd er nog geen studiekeuze gemaakt. De klassen werden heterogeen samengesteld: jongeren die voorheen een keuze zouden hebben gemaakt voor de technische school, de oude of de moderne humaniora, zaten nu naast elkaar op de schoolbanken. Het programma was grotendeels gemeenschappelijk.¹⁸² In de volledig vernieuwde lessentabel werden drie lessen besteed aan *activités d'essai*. Die proefactiviteiten behelsden Latijn, techniek en artistieke expressie, die verstrekt werden in opeenvolgende periodes (in volgorde naar keuze van de instelling). Deze activiteiten werden niet formeel gequoteerd, maar de resultaten (globaal, geen cijfers) werden bijgehouden in het leerlingdossier met het oog op een goede oriëntering naar opties in het tweede jaar. Aardrijkskunde en geschiedenis werden geïntegreerd in een nieuw vak *Initiation sociale, civique et politique*, a rato van vijf lessen per week. Ook wiskunde, wetenschappen en technologie werden geïntegreerd in één vak (zes lessen). Er werden ook enkele lessen complementaire activiteiten georganiseerd. Opvallend is dat in 1969 – verschillend met de latere lessentabellen – naast complementaire activiteiten als plastische en/of muzikale opvoeding, sport, verbale expressie, experimenteel wetenschappelijk werk en dergelijke, ook kon worden gekozen voor extra uren Latijn, technische activiteiten of artistieke activiteiten. Die complementaire vakken alsook het vak lichamelijke opvoeding werden 's namiddags georganiseerd; in de voormiddag werden de 'theoretische vakken' gegeven.¹⁸³

De eerste weken van het schooljaar vormden een 'période de dépitage et d'intégration', waarin de leerlingen zich konden aanpassen aan hun nieuwe

¹⁸² Van de 36 lessen waren alleen de complementaire activiteiten (acht lessen per week) niet gemeenschappelijk (zie de lessentabel in bijlage 47). Met 36 lessen kwam deze lessenrooster niet echt tegemoet aan de vraag naar verlichting die al jaren op de agenda stond. Daarom werd één jaar later de omvang van de complementaire activiteiten gereduceerd van acht naar vijf lessen per week, daarmee komend op een totaal van 33 lessen (Ministère de l'éducation nationale et de la culture française. Administration des études, 1970).

¹⁸³ Omzendbrief 7/241 van minister Dubois "Enseignement secondaire rénové: organisation du premier degré", september 1969. Zie de volledige lessentabel in bijlage 47.

schoolomgeving. In deze onthaalperiode werden de nieuwe leerlingen door de leerkrachten, in samenwerking met PMS-centra, geobserveerd ten behoeve van de eerste gegevens voor de leerlingendossiers en gescreend op eventuele leerachterstand, voornamelijk op vlak van wiskunde en moedertaal. Waar problemen werden vastgesteld, werd bijscholing voorzien¹⁸⁴. De functie van die individuele begeleiding was in de eerste plaats socio-cultureel. Het was namelijk de bedoeling dat leerlingen die afkomstig waren uit een milieu waar zij weinig studiestimuli genoten door middel van die remediëring op het niveau van de andere leerlingen zouden worden gebracht. In de lessen voor moedertaal en wiskunde was een uur *travail dirigé* voorzien, dat – afhankelijk van de splitsingsnormen¹⁸⁵ – kon worden gegeven in halve groepen. Die geleide oefeningen moesten het huiswerk vervangen. De traditionele examens werden afgeschaft en vervangen door een permanente evaluatie. In de plaats van punten werden op het rapport waardeoordelen (van ‘très bon’ tot ‘insuffisant’) weergegeven. De nieuwe evaluatievorm moest vooral de inzet en de evolutie van een leerling waarderen, en niet – zoals in het traditioneel onderwijs gebeurde – een prestatie op één (examen)moment.¹⁸⁶ Van elke leerling werd een dossier bijgehouden waarin de observaties werden neergeschreven en dat een optimale oriëntering moest mogelijk maken. Al deze pedagogische en didactische vernieuwingen kwamen niet uit de lucht vallen; ze werden al jarenlang bediscussieerd en partieel uitgetoet. De meeste ervan stonden al ten tijde van de commissie-Janne-Van Elslande op het programma.¹⁸⁷

Intussen werd verder gewerkt aan een wettelijke basis voor het experiment. Het verdagen van de start van het VSO in het katholiek onderwijs betekende geenszins dat het NSKO de afwerking van de onderwijswet volledig aan de ministers van Nationale Opvoeding wou overlaten. Nochtans was de officiële consultatie van de onderwijsetten al in juni 1969 afgerond. Volgens het NSKO waren de onderhandelingen echter “voortijdig” afgesloten opdat de hoge ambtenaren van het ministerie het project voor het rijksonderwijs verder zouden kunnen uittekenen zonder “inmenging” van de andere etten.¹⁸⁸ Het NSKO zou blijven druk uitoefenen op de ministers van Nationale Opvoeding om bepaalde

¹⁸⁴ Die inhaallessen wiskunde en moedertaal werden voorzien op zaterdagvoormiddag.

¹⁸⁵ Vanaf 26 leerlingen kon de klasgroep worden opgesplitst. Norm vastgelegd in omzendbrief 7/249 van minister Dubois, 6 oktober 1969.

¹⁸⁶ Omzendbrief Dubois, 14 oktober 1969.

¹⁸⁷ Zie bijvoorbeeld de op de consultatieve commissie ‘Hervorming secundair onderwijs’ besproken nota van E.F. Neuts, ‘De hervorming van het middelbaar onderwijs’ [ca. 1964]; KADOC, NSKO-PB, omslag 68N.

¹⁸⁸ Centraal Bureau van het katholiek onderwijs, ‘Nota betreffende het project over de hervorming van het secundair onderwijs’, 10 juni 1969: KADOC, NSKO-PB, omslag 73N.

onderdelen bij te schaven, zij het dat dit vanaf de zomer van 1969 voornamelijk gebeurde via de CVP- en PSC-ministers en de kabinetsleden van de 'onderwijsceel' van het kabinet van premier Gaston Eyskens. Die onderwijsceel bestond uit twee opdrachthouders met de rang van adjunct-kabinetschef, J. Dumortier en R. Roose, bevoegd voor 'problemen van nationale opvoeding' in respectievelijk de Franse en de Nederlandse sector, en hun medewerkers. De onderwijsceel fungeerde als een soort christendemocratisch 'schaduwkabinet' voor het socialistische kabinet van de ministers van Nationale Opvoeding.

Door de geschillen tussen christendemocraten en socialisten over de invulling van deze onderwijswet zou het na de afronding van de onderhandelingen met de netten nog anderhalf jaar duren vooraleer het ontwerp in het Parlement zou worden ingediend, en twee jaar vooraleer de wet ook effectief zou worden goedgekeurd en afgekondigd (19 juli 1971, zie verder).¹⁸⁹ De christendemocraten bekritiseerden voornamelijk het feit dat in het voorontwerp enkel de structuren voor het rijksonderwijs werden uitgetekend. Het Centraal Bureau (CB) van het katholiek onderwijs had zich, na het afronden van het overleg met de netten, in een kritische nota uitgesproken tegen een dergelijke invulling van de wet. Het CB vreesde "dat het rijksonderwijs zijn eigen weg wil gaan en onrechtstreeks zijn eigen inzichten en pedagogische opvattingen wil opdringen aan de andere onderwijsnetten".¹⁹⁰ Immers, als deze structuur wet zou worden, zou het gesubsidieerd onderwijs in de praktijk haast niet anders kunnen dan deze over te nemen – al was het volgens de Schoolpactwet in principe wel mogelijk om voor een afwijkende structuur de goedkeuring van de minister te bekomen.¹⁹¹ Dat dit inderdaad de intentie was van de onderwijsministers, werd duidelijk wanneer zij op de ministerraad van 20 juni 1969 het 'Voorontwerp van wet betreffende de algemene structuur van het rijksonderwijs en vaststellende de organisatie van het rijkssecundair onderwijs' presenteerden: "Het onderhavig ontwerp is een kaderwet die het mogelijk zal maken in de toekomst het onderwijs aan te passen aan de nieuwe behoeften en aan de evoluties der methodes. Het betreft het rijksonderwijs, maar zal als verwijzingsstelsel dienen voor de gesubsidieerde netten, krachtens de Wet van 29 mei 1959, art. 6; met behoud van de

¹⁸⁹ Op zich komt dat wel vaker voor wanneer er over een ontwerp geen volledige eensgezindheid is tussen de regeringspartijen. Zie meer recent bijvoorbeeld nog het wetsontwerp inzake druggebruik van de eerste regering-Verhofstadt, dat ook jarenlang aansloopte vooraleer wet te worden.

¹⁹⁰ Centraal Bureau van het katholiek onderwijs, 'Nota betreffende het project over de hervorming van het secundair onderwijs', 10 juni 1969: KADOC, NSKO-PB, omslag 73N.

¹⁹¹ Art. 24, §2, 1° van de Wet van 29 mei 1959 bepaalde dat scholen of afdelingen gesubsidieerd konden worden op voorwaarde dat zij "een structuur aannemen die in het rijksonderwijs bestaat of die goedgekeurd is door de minister van Openbaar Onderwijs".

mogelijkheden tot afwijking, gewaarborgd door art. 24 van dezelfde wet”.¹⁹² Dat werd nog bevestigd in de omzendbrief van Dubois van 22 juli 1969, waarin de minister de gesubsidieerde instellingen inlichtte over de inhoud van het experiment dat op 1 september van start zou gaan. Scholen van het gesubsidieerd secundair onderwijs konden, zo stelde de circulaire, vanaf september ook het programma van het rijksonderwijs overnemen.¹⁹³ Deze invulling van het voorontwerp zette kwaad bloed bij de top van het katholiek onderwijs. Het kwam volgens hen neer op een afbreuk van de consensus die in de afgelopen jaren moeizaam was opgebouwd, waaruit in hun visie een kaderwet had moeten vloeien die het secundair onderwijs in alle netten voorschreef. Door het ter stemming liggende wetsontwerp zou de staat een absolute vrijheid krijgen om te experimenteren inzake de organisatie van het onderwijs, terwijl het gesubsidieerd onderwijs geen enkele garantie kreeg dat het ook zou kunnen werken aan de vernieuwing van het onderwijs – de garanties die het katholiek onderwijs op dat vlak had gevraagd (subsidiëring, gunstigere normen, positieve benadering van het experiment door de rijksinspectie etc.) waren immers niet in het voorontwerp opgenomen.¹⁹⁴

Het spookbeeld van de socialistische ‘eenheidsschool’ was nooit veraf in het katholieke discours. Dat blijkt ook onder meer uit een brief van CVP-secretaris Swaelen en -voorzitter Houben aan de ministers van Nationale Opvoeding.¹⁹⁵ Toen Vermeylen en Dubois zich in januari 1970 op een vergadering van de Bond voor socialistische leerkrachten van het gewest Brussel uitspraken voor een grotere toenadering tussen de twee onderwijsnetten, die uiteindelijk moest leiden tot een “bundeling van de scholen”, werd dit door de katholieken ook in die richting geïnterpreteerd: de – toen nog expliciet katholieke – krant *De Standaard* pakte uit met de kop “Onderwijsministers voorstanders eenheidsschool” (*De Standaard*, 29 januari 1970). Uiteraard wekte dit het wantrouwen van de christendemocraten in het voorontwerp nog verder in de hand.

¹⁹² Vermeylen en Dubois, Nota voor de ministerraad van 20-6-1969, 12 juni 1969: KADOC, NSKO-PB, omslag 73N.

¹⁹³ Omzendbrief Dubois “Introduction partielle de la réforme de l’enseignement secondaire dans l’enseignement subventionné à partir du 1.9.1969”, 22 juli 1969.

¹⁹⁴ NSKO, Nota in verband met het ‘Voorontwerp van wet betreffende de algemene structuur van het rijksonderwijs en vaststellende de organisatie van het rijkssecundair onderwijs’, 18 juni 1969: KADOC, NSKO-PB, omslag 73N. Deze nota werd door Frank Swaelen onder de CVP-ministers verspreid, ter voorbereiding van de ministerraad van 20 juni 1969.

¹⁹⁵ De CVP verzette zich immers met klem tegen “l’imposition immédiate, par voie légale, d’un enseignement unifié à tous les jeunes (...), même si cet enseignement est limité à un an”. Swaelen en Houben aan Vermeylen en Dubois, 12 november 1969 (kopie): KADOC, NSKO-PB, omslag 74N. Swaelen en Houben waarschuwen in deze brief overigens ook al voor “un accroissement sensible des dépenses dans le secteur” wanneer het VSO zou worden ingevoerd.

Ook de bepaling dat nieuwe rijksscholen zouden kunnen worden ingericht bij eenvoudig Ministerieel besluit (MB), leidde tot tegenstand. Sedert het Schoolpact was het immers de gangbare regel dat dergelijke beslissingen via Koninklijk besluit (KB) werden uitgevaardigd. Het verschil is dat een KB, in tegenstelling tot een MB, door de ministerraad moet worden goedgekeurd, waardoor de coalitiepartner de facto een vetorecht had. Anders gezegd: als deze wet zou worden gestemd, zouden de ministers van Nationale Opvoeding autonoom rijksscholen kunnen oprichten, zonder inspraak van de christendemocraten. Uiteraard vreesden die dat daardoor de door het Schoolpact vastgelegde verhoudingen tussen de netten in gevaar zouden komen. De Schoolpactwet was nog maar tien jaar oud, en het wantrouwen was nog duidelijk aanwezig. Het mag dan ook niet verbazen dat de CVP- en PSC-ministers op de ministerraad van 20 juni 1969 weigerden het 'Voorontwerp van wet betreffende de algemene structuur van het rijksonderwijs en vaststellende de organisatie van het rijkssecundair onderwijs' goed te keuren.

De bal lag nu in het rechterkamp. Een beperkt comité, samengesteld uit vertegenwoordigers van het NSKO en leden van het (christendemocratische) kabinet van de eerste minister, ontwikkelde een 'tegenontwerp', dat rekening hield met de wensen van het katholiek onderwijs, maar toch aanvaardbaar moest blijven voor de ministers van Nationale Opvoeding. In tegenstelling tot het voorontwerp van de ministers, regelde dit alternatieve ontwerp het gehele onderwijs, met afzonderlijke paragrafen voor het rijksonderwijs en het gesubsidieerd onderwijs. Voor het secundair onderwijs van het rijksonderwijs was de gemeenschappelijkheid van het eerste en het tweede jaar verplicht, voor het gesubsidieerd onderwijs bleef het een optie. Voor het gesubsidieerd onderwijs werden bovendien subsidies voor experimenten voorzien. Ook het NVKMO en de CVMNO lieten intussen weten dat zij niet akkoord konden gaan met een opgelegde gemeenschappelijkheid van het eerste jaar of de eerste twee jaren secundair onderwijs.¹⁹⁶ Net zoals het NSKO al had gedaan (zie boven) vroeg nu ook de CVP dat de nieuwe structuur eerst zou worden uitgetest in een beperkt aantal scholen, opgevolgd door pedagogische centra. Voor pedagogische experimenten in het gesubsidieerd onderwijs voorzag het tegenontwerp overigens extra subsidies. En nieuwe rijksinstellingen, ten slotte, konden slechts worden ingericht "bij koninklijke besluiten in de Ministerraad gedelibereerd".¹⁹⁷

¹⁹⁶ J. Dumortier, nota over onderhoud met kanunnik Grimmonprez, 22 december 1969: KADOC, NSKO-PB, omslag 74N.

¹⁹⁷ CEPES, Nota 'Wetsontwerp betreffende de algemene structuur van het onderwijs en de organisatie van het secundair onderwijs', 7 juli 1969; CEPES, notulen van de vergadering van de subcommissie 'structuur van het onderwijs', 1 juli 1969: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos 1967-1969.

Op 10 juli maakte een CVP-delegatie dit voorstel over aan de ministers. Die ervoeren dit voorstel echter als een ondermijning van hun oorspronkelijke voorontwerp. Leden van de kabinetten van de onderwijsministers en van de eerste minister probeerden vervolgens de beide teksten dichter bij elkaar te brengen.¹⁹⁸ Daarbij stonden de twee kampen soms lijnrecht tegenover elkaar. Zo was F. Dethier, kabinetschef van Dubois, erg boos dat de christendemocraten zo'n belangrijke onderwijshervorming tegenhielden: "Vous prétendez vouloir encourager la convergence; en fait, vous donnez une base légale à la divergence, puisque si les deux premières années peuvent être communes dans le secteur subventionné, elles peuvent aussi ne pas l'être. Nous sommes partisans de la convergence jusqu'à l'école nationale!"¹⁹⁹ Uiteindelijk bleek echter iedereen bereid om water bij de wijn te doen, en werd een compromis bereikt dat erin bestond dat in het oorspronkelijke voorontwerp de gemeenschappelijkheid zou worden beperkt tot het eerste jaar. De gemeenschappelijkheid van het tweede jaar zou in het voorontwerp als 'facultatief' worden aangeduid. Dat moest toelaten dat het katholiek onderwijs zelf kon beslissen of en in welke mate het tweede jaar gemeenschappelijk zou zijn. Van de verplichte gemeenschappelijkheid van het eerste jaar wilden de socialisten echter niet wijken, omdat dit essentieel was om de functie als 'brugjaar' tussen lager en secundair onderwijs te kunnen waarmaken. Voorts zou worden vermeden dat de tekst de indruk zou wekken dat het rijksonderwijs het enig na te volgen voorbeeld zou zijn.²⁰⁰

Dumortier en Roose, de adjunct-kabinetschefs van Eyskens, brachten de resultaten van de onderhandeling over aan het NSKO. Maar de verplichte gemeenschappelijkheid van het eerste jaar bleef een gevoelig punt. In de WD kon hierover geen consensus bereikt worden. Over de invoering van een brugjaar tussen lager en secundair katholiek onderwijs bestond al jaren eensgezindheid.²⁰¹ Maar nu dat eerste jaar concreet moest worden ingevuld, bleken de meningen verder uiteen te liggen dan aanvankelijk gedacht. Zes vergaderingen werden eraan gewijd, maar PB-secretaris-generaal Roger Beirnaert slaagde er niet in om de tegenstanders (met een onverzettelijke Van Camp) te overtuigen van de

¹⁹⁸ Het ging om Vermeylens kabinetschef Colebunders en attaché Van Assche, Dubois' kabinetschef Dethier en adjunct-kabinetschef Carlier, en Eyskens' adjunct-kabinetschefs Roose en Dumortier (opdrachthouders voor Nationale Opvoeding bij de eerste minister).

¹⁹⁹ J. Dumortier, notities bij de vergadering van 18 juli 1969 (doorslag): KADOC, NSKO-PB, omslag 73N.

²⁰⁰ Idem.

²⁰¹ "Un principe est généralement admis à l'heure actuelle: il est souhaitable de prévoir une période d'observation au seul de secondaire, de façon à retarder le choix des études et à permettre en même temps une orientation plus positive". NSKO-PB, nota 'Projet d'expérience première année de l'enseignement secondaire': MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1969. Zie ook hoofdstuk 1.

voordelen van een volledig gemeenschappelijke start.²⁰² Vooral de plaats van het vak Latijn vormde een probleem. De verdedigers van de klassieke humaniora konden zich moeilijk verzoenen met het idee dat hun sterkste leerlingen niet langer in een Latijnse afdeling zouden kunnen starten. Sommigen onder hen stelden daarom voor om het gemeenschappelijk jaar enkel toe te passen op de moderne humaniora en het technisch onderwijs, anderen opteerden voor de opname van het vak Latijn in de gemeenschappelijke stam. De vertegenwoordigers van het technisch onderwijs wilden echter niet van Latijn weten.²⁰³ De tegenstellingen werden slechts doorbroken door de onverwacht positieve uitkomst van een enquête die zowel het NVKMO als het NVKTO bij hun inspectie en directies hadden gehouden in de loop van november en december 1969.²⁰⁴ Daaruit bleek immers dat een meerderheid van de bevroegden voorstander was van een structuur met drie graden en een gemeenschappelijk eerste jaar. Daarop lieten de afgevaardigden van het middelbaar onderwijs in de WD hun verzet varen, zij het op voorwaarde dat de introductie van het gemeenschappelijk jaar enkel bij wet – en dus niet via KB – zou kunnen worden opgelegd en dat tot die beslissing de oude structuren zouden blijven bestaan. Men ging er wellicht van uit dat CVP en PSC er in het Parlement wel voor zouden zorgen dat de belangen van de katholieke oude humaniora niet zouden worden geschaad.²⁰⁵

De Opdrachten voor een eigentijds secundair onderwijs (februari 1970) en de voorbereiding van een Vlaams VSO

Zoals in het eerste hoofdstuk beschreven, was de initiële reden voor de oprichting van de WD het opstellen van gezamenlijke doelstellingen voor het katholieke middelbaar en technisch onderwijs. Een eerste belangrijk culminatiepunt was het colloquium te Han-sur-Lesse geweest (zie boven). De bevindingen daarvan werden in de loop van 1969 door de WD verder uitgewerkt en resulteerden in februari 1970 in een basisdocument dat zowal de 'bijbel' van de vernieuwing in

²⁰² Roger Beirnaert (1925-2003). Priester en pedagoog. Gewezen leraar en directeur aan de Bischoppelijke Normaalschool van Sint-Niklaas. Secretaris-generaal van het PB van het NSKO sedert 1966, sinds 1970 tevens voorzitter van het NVKNO (in 1980 hernoemd tot NVKPHO).

²⁰³ NSKO-PB, notulen van de vergadering van de WD op 19 september 1969: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1969 (zie ook de samenvatting in Gysels, 1975-1976: 13).

²⁰⁴ Zie: *Twee enquêtes over de hervorming van het secundair onderwijs (1969-1970: 351-356)*.

²⁰⁵ NSKO-PB, notulen WD, 22 januari 1970: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1970; NSKO-PB, notulen van de PL, 14 januari 1970 (eigen bezit).

het katholiek secundair onderwijs zou worden. Omdat enkele leden van de WD meenden dat het formuleren van doelstellingen een eigen techniek vergde, werd de titel gewijzigd van *Doelstellingen voor een eigentijds secundair onderwijs* in *Opdrachten voor een eigentijds secundair onderwijs* (in het Frans *Perspectives pour un enseignement secondaire d'aujourd'hui*). De tekst werd gepubliceerd als bijlage bij het septembernummer van het nieuwe NSKO-tijdschrift *Forum*.²⁰⁶

In verschillende passages was duidelijk de hand van C. De Keyser te herkennen, zoals bijvoorbeeld in de opsomming van de opvoedingsaspecten, waar nu voor alle jongeren naast bijvoorbeeld intellectuele en morele vorming ook de esthetische en de praktische (in de zin van technische vaardigheid) vorming een plaats kreeg. De volledige ontplooiing van de leerling in al deze vormingsterreinen was de rode draad doorheen de hele tekst, waarbij opvallend veel aandacht werd geschonken aan de in het traditioneel onderwijs al te vaak stiefmoederlijk behandelde sociale en creatieve ontplooiing van de leerling. In de basisfilosofie van de *Opdrachten* kunnen sporen herkend worden van de antropologische didactiek. Die pedagogische visie legde de nadruk op de eigen leefwereld van het kind op school. Beirnaert was een verdediger van die zienswijze, zo blijkt onder meer uit een artikel dat hij vijf jaar later schreef ter actualisering van de *Opdrachten* (Beirnaert, 1975-1976b). Roland Vandenberghe stelde in een opdracht van het CRKLO opgestelde studietekst dat de antropologische didactiek ook inhoudt “dat men de specificiteit van elk individu eerbiedigt en aanvaardt als vertrekpunt”.²⁰⁷ Vandaar wellicht de sterke nadruk op de individualisering en de differentiatie in de *Opdrachten*. “Daarom moet de opvoeding gericht zijn op groeiende persoonlijkheid,” zo stelde de tekst conform het christelijke personalisme, “want de jeugdige moet de kans krijgen zich te ontwikkelen volgens aanleg en mogelijkheden (...). Aldus zal de jeugdige in ontmoeting met mensen als persoon verrijkt worden, en niet naamloos verdwijnen in de massa”. In heel de tekst staat de leerling centraal. De onderwijsstructuur en -praktijk moesten gericht zijn op de differentiatie van leerlingen. Bijvoorbeeld door het uitstel van de studiekeuze, om “latente geschiktheden” naar buiten te laten komen, en specifieke aanleg en belangstelling te laten ontwikkelen, op basis waarvan een individuele studiekeuze kon worden gemaakt.

Een soepele onderwijsstructuur met geleidelijke verbreding van de keuzemogelijkheden en eenvoudige overschakelingsmogelijkheden moesten “de jeugdige helpen zich op de juiste wijze te ontplooiën”. De soepele

²⁰⁶ NSKO-PB, *Opdrachten voor een eigentijds secundair onderwijs* (1970). Bijlage bij *Forum*, 1(13).

²⁰⁷ Roland Vandenberghe, “Didactische explicitering van enkele ontwikkelingstendenzen i.v.m. het lager onderwijs”, s.d.: KADOC, NSKO-PB, omslag 109.

overgangsmogelijkheden tussen studierichtingen werden overigens mede gemotiveerd vanuit de snelle veranderingen die de vooruitgang van wetenschap en techniek “in het beroepsleven en de hele maatschappij” teweegbrachten. Pedagogisch lag de nadruk op individuele begeleiding en observatie. Een vernieuwde docimologie en inhaallessen moesten zittenblijven voorkomen. Nieuwe didactische methodes als groepswork werden als essentieel beschouwd. De rol van de leraar werd “meer en meer die van een veilige begeleider dan van een autoritaire leider (...); hij staat niet zozeer voor of tegenover zijn klas, maar volop te midden van zijn leerlingen”. In vergelijking met de klare aanbeveling voor een gemeenschappelijke start, bleef de tekst eerder op de vlakke inzake coëducatie. Hoewel er bijvoorbeeld gesteld werd dat de vakinhouden gelijk zouden moeten zijn voor jongens en voor meisjes. Maar dat doortrekken naar een pleidooi voor coïstructie ging blijkbaar te ver, al kan het wel als een stap vooruit worden gezien dat coïstructie ook niet expliciet werd afgewezen.²⁰⁸

Het belang van de *Opdrachten* zou pas duidelijk worden wanneer het VSO in het katholiek onderwijs in de praktijk werd gebracht. Aanvankelijk, wanneer de tekst kort na de totstandkoming via *Forum* werd verspreid naar alle katholieke secundaire scholen, kwam er nauwelijks reactie. Beirnaert betreurde dat het belang ervan niet werd ingezien voor de toekomst van het katholiek onderwijs, maar begreep dat niemand geïnteresseerd was in zulke theoretische uiteenzetting.²⁰⁹ Nochtans zou deze tekst de basis blijven voor de verdere hervormingen in het katholiek secundair onderwijs, tot en met de eenheidsstructuur. Kanunnik Robrecht Stock²¹⁰, notoir tegenstander van het VSO, typeerde de tekst later als een ‘filosofie’ van de onderwijsvernieuwing, waaraan niet mocht worden getornd (Stock, 1977). Gelijkaardige kritiek vindt men terug bij een niet nader benoemd lid van de WD, die later suggereerde dat de *Opdrachten* te veel op een bijbel begonnen te lijken.²¹¹ Beirnaert ontkende overigens dat het hier om een onveranderlijk handvest handelde: “In discussies over de concrete

²⁰⁸ De discussie over gemengd onderwijs was heel actueel geworden door Vermeylens intentie om coëducatie en coïstructie te veralgemenen in het rijksonderwijs. Vanaf 1970 mochten jongens en meisjes niet langer opgedeeld worden in afzonderlijke klassen. Omzendbrieven Vermeylen betreffende de veralgemening van de coëducatie en coïstructie in het rijksonderwijs, 24 november 1969 en 12 februari 1970.

²⁰⁹ Aantekeningen Beirnaert op exemplaar van de *Opdrachten*, niet gedateerd: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1970-1971.

²¹⁰ Robrecht Stock (1904-2000). Kanunnik, inspecteur Latijn en Grieks katholiek middelbaar onderwijs bisdom Brugge, hoofdinspecteur tot zijn pensionering op 01/09/1973. Nadien profileerde hij zich als radicaal tegenstander van het vernieuwd secundair onderwijs.

²¹¹ NSKO-PB, notulen WD, 2 mei 1974 (OBJ/V72N): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1974.

organisering van het VSO wordt vaak het argument aangevoerd dat dit of dat de VSO-geest bevordert of tegen de VSO-geest indruist. Veelal wordt de VSO-geest niet geëxpliciteerd. Daaruit zou men kunnen besluiten ofwel dat de VSO-doelstellingen beschouwd worden als algemeen gekend, ofwel dat men verwijst naar een algemeen vaststaand VSO-handvest, ofwel dat alle VSO-aspecten onmiddellijk realiseerbaar zijn, hetgeen neerkomt op de veronderstelling dat het huidige VSO die reeds allemaal waarmaakte. Uiteraard kan enkel het eerste besluit in sommige aspecten met de werkelijkheid stroken” (Beirnaert, 1975-1976b: 88). Die uitspraak spreekt echter niet tegen dat de *Opdrachten* effectief tot het ideologisch fundament van de vernieuwing waren uitgegroeid.

Het uitbrengen van de *Opdrachten* werkte als een katalysator in de voorbereiding voor de introductie van het VSO in het katholiek onderwijs. Door de vele vergaderingen ter voorbereiding van de *Opdrachten*, de besprekingen van de opeenvolgende versies van het voorontwerp, de informatiesessies over de nieuwe onderwijsstructuur en ook door de enquêtes in het technisch en middelbaar onderwijs ontstond geleidelijk aan een meer positieve ingesteldheid tegenover een onderwijsexperiment in het katholiek onderwijs.²¹² Bovendien was er in september 1969 in een beperkt aantal Vlaamse en Franstalige katholieke middelbare en technische scholen reeds gestart met een docimologisch experiment.²¹³ Tegelijk met de nieuwe evaluatiemethodes werd in die scholen ook het individuele leerlingdossier ingevoerd. Deze pedagogische vernieuwingen vormden een aanzet voor de introductie van het VSO. Nu de *Opdrachten voor een eigentijds secundair onderwijs* waren opgesteld, en er overeenkomst bestond over de gemeenschappelijkheid van het eerste jaar in het katholieke VSO, kon de WD werk maken van een lessentabel voor het eerste jaar VSO. Anders gezegd: de *Opdrachten* konden in de praktijk worden gebracht. De WD vertrok voor haar ontwerp-lessentabel van het lessenrooster voor het eerste jaar secundair onderwijs van het Franstalig rijksonderwijs.²¹⁴ Op een aantal onderdelen week het katholieke ontwerp af van het rijksvoorbeeld. Zo werd de opdeling tussen

²¹² Dat bevestigt ook Gysels (1975-1976: 17). Getuige ook de 52^{ste} *Semaine Sociale Wallonne* (Luik, april 1970), waar de inhoud van de *Opdrachten* werd geconcretiseerd naar een multilaterale onderwijsvorm met een gemeenschappelijke start. Zie Anselme (1970: 577-784) en Van Haecht (1985: 199).

²¹³ Daartoe was beslist op de vergadering van de WD op 30 mei 1969. Op diezelfde vergadering werd ook een lans gebroken voor coëducatie. Het thema zou verder worden uitgewerkt door de werkgroep ‘Gemengde secundaire school’, die haar bevindingen publiceerde in NSKO-Pedagogisch Bureau (1971). Ter begeleiding van het docimologisch experiment werkte het PB handleidingen uit (zie NSKO-Pedagogisch Bureau, 1972a en 1972b).

²¹⁴ Er werd van het Franstalige model vertrokken omdat het Vlaamse rijksonderwijs op dat ogenblik zijn lessentabellen nog niet had gepubliceerd. Zie de Franstalige lessentabel in bijlage 47.

voormiddag- en namiddagactiviteiten niet weerhouden, en verkoos het PB – vermits de organisatie van de proefactiviteiten in het Franstalig onderwijs in opeenvolgende periodes niet erg vlot verliep – om elk van de drie vakken (Latijn, techniek, artistieke expressie) over het hele jaar twee weekuren toe te kennen (zie de lessentabel in bijlage 58). Op 18 februari 1970 werd dit ontwerp goedgekeurd door de Raad van het NVKMO en de Pedagogische Commissie van het NVKTO.

De vakdidactische inhoud van de nieuwe lestabel werd voorbereid door de werkgroep ‘Hervorming van het secundair onderwijs’ (WHSO), die op 11 maart 1970 door het PB, het NVKTO en het NVKMO was opgericht. Deze voorloper van de VSO-leerplancommissies bestond uit een Franstalige en een Nederlandstalige geleding, met voor elk vak telkens vertegenwoordigers van het middelbaar én het technisch onderwijs, aangeduid door de verbonden.²¹⁵ Zij slaagden erin op enkele maanden tijd leerplanontwerpen voor het eerste observatiejaar op te stellen. Nadien bleven zij instaan voor de begeleiding en de jaarlijkse leerplantoets. Zeker zolang er nog geen vrijgestelde VSO-coördinatoren voor het vrij onderwijs waren aangesteld, viel het informeren van de experimenteerscholen over de nieuwe leerplannen en het begeleiden van de leerkrachten volledig in handen van de leden van de werkgroep. Ook het herwerken van de oorspronkelijke leerplanontwerpen na toetsing aan de praktijk gebeurde in deze werkgroep.²¹⁶

Gezien de snelheid waarmee de vakinhouden dienden te worden opgesteld en de onvertrouwde samenstelling – voor het eerst moesten vertegenwoordigers van het middelbaar onderwijs en van het technisch onderwijs samen leerplannen opstellen – mag het niet verbazen dat sommige ontwerpplannen mankementen vertoonden. Zo waren sommige leerplannen te sterk geënt op het middelbaar onderwijs, zonder rekening te houden met de specificiteit van het technisch onderwijs. Andere leerplannen waren dan weer, naar verluidt, onvoldoende doordrongen van de VSO-geest.²¹⁷ Zo bijvoorbeeld de ‘studie van het leefmilieu’, waarin een integratie van de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en biologie gecombineerd zou worden met de inwijding in het economische, sociale, politieke en familiale leven. De leden van de afdeling ‘Studie van het leefmilieu’ van de werkgroep ‘Hervorming secundair onderwijs’ verkozen echter

²¹⁵ De lijst van de leden van deze werkgroep is terug te vinden in het document *Werkgroep “Hervorming S.O.”*, en *Werkgroep “Hervorming S.O.”: Verantwoordelijken voor de leerplannen van het 2^{de} jaar*. KADOC, NSKO-PB, omslag 1N. Veel van die leden waren ook al lid van de WD.

²¹⁶ Nota PB: *Leerplanconstructie VSO*, 7 november 1971: KADOC, NSKO-PB, omslag 1N.

²¹⁷ NSKO, notulen van de vergadering van de verantwoordelijken voor de leerplannen van de oriëntatiegraad, 9 maart 1972: KADOC, NSKO-PB, omslag 1N.

om de integriteit van elk van de participerende vakken te bewaren. Zij verkozen niet te buigen voor wat zij als ‘modeverschijnsel’ afdeden, namelijk dat leerlingen zich dienden te interesseren voor de actualiteit van wereld en maatschappij, vooraleer zij de fundamentele basisinzichten over die wereld en maatschappij onderwezen kregen.²¹⁸ Het feit dat aldus geschiedenis bleef bestaan in het eerste jaar katholiek VSO – in tegenstelling tot het rijksonderwijs – werd overigens in de meeste katholieke scholen positief onthaald.²¹⁹ Over de verhouding en de volgorde van geschiedenis en actualiteit zou trouwens de hele VSO-periode worden gediscussieerd (zie verder); ook vandaag zijn de vakspecialisten het daarover nog niet eens.²²⁰

Door de opdeling in Nederlandstalige en Franstalige werkgroepen ontstonden ook verschillen in de invulling van de leerplannen voor het vooralsnog gezamenlijke lessenrooster – na de opsplitsing van de WD in juli 1971 zouden ook de lessentabellen in het Franstalige en het Nederlandstalige katholiek onderwijs uit elkaar groeien. Zo werd het vak ‘studie van het leefmilieu’ door de Nederlandstalige werkgroep ingedeeld in twee uren geschiedenis, twee uren aardrijkskunde en twee uren biologie.²²¹ In het Franstalige katholieke VSO zouden de leerlingen voor dat vak wekelijks drie uren ‘wetenschappen’ (aardrijkskunde en biologie) krijgen, en drie uren ‘geesteswetenschappen’ (geschiedenis en sociale vorming) (zie de lessentabel in bijlage 60).

Ook in het rijksonderwijs liep de inhoud van de vakinhouden uit elkaar. Zoals hoger vermeld, werd in het Franstalige rijksonderwijs het vak *‘initiation sociale, civique et politique’* verstrekt a rato van vijf lessen per week. Terwijl dat een geïntegreerd vak was, waarin de onderdelen aardrijkskunde, geschiedenis, sociale, politieke en familiale vorming volledig met elkaar verweven waren, koos de Nederlandstalige werkgroep van het ministerie van Nationale Opvoeding

²¹⁸ NSKO-PB, notulen WHSO - afdeling ‘Studie van het leefmilieu’, 28 maart 1970 en 2 januari 1971: KADOC, NSKO-PB, omslag 1N. In de loop van het schooljaar werd besloten om de naam van het vak ‘studie van het leefmilieu’ te vervangen door de benaming ‘de mens in milieu en maatschappij’ (later vaak afgekort tot MMM). Die naam zou volgens de verantwoordelijke werkgroep beter de doelstellingen van het vak verwoorden. Zie de lessentabel in bijlage 59.

²¹⁹ NSKO-PB, notulen WHSO, 9 december 1970: KADOC, NSKO-PB, omslag 1N.

²²⁰ Zie D’hoker en Henkens (2002: 493-502).

²²¹ In een eerdere versie was er nog sprake van 2 uren initiatie in aardrijkskunde, 2 uren initiatie in biologie, 1 uur initiatie in de geschiedenis, het economische, sociale en politieke leven, en 1 uur initiatie in het familiale leven: NSKO-PB, nota *Inleidende informatie*, ten behoeve van de vergadering van de WD, 19 mei 1970: KADOC, NSKO-PB, omslag 1N. Ook voor het ontwerpen van de leerplannen voor het tweede observatiejaar zou de werkgroep ‘Hervorming van het secundair onderwijs’ worden ingeschakeld. Voor de tweede en derde graad zou echter voor een andere oplossing gekozen worden (zie verder).

uiteindelijk voor het behoud van afzonderlijke vakken: één uur aardrijkskunde, twee uren biologie, drie uren maatschappelijke vorming (inclusief geschiedenis). Net zoals het katholieke ontwerp, was de lessentabel voor het eerste jaar van het Nederlandstalige rijks-VSO nochtans in eerste instantie in grote mate gelijkend op het Franstalige voorbeeld. Zo was er in een eerdere versie van het Nederlandstalige ontwerp wel degelijk sprake van een vak 'initiatie tot de familiaal-economisch-sociale, burgerlijke en politieke opvoeding (m.i.v. de geschiedkundige en aardrijkskundige vorming)' (zie de lessentabel in bijlage 49). Eén belangrijk verschil valt echter op: er werden geen proefactiviteiten of complementaire activiteiten voorzien. Het eerste observatiejaar is volledig gemeenschappelijk. Er bestond in de 'groep van 22' (een overlegcomité van de hoogste functies op het ministerie, zoals de secretaris-generaal, de directies-generaal en de inspecteurs-generaal) een quasi eensgezindheid dat Latijn niet thuishoorde in dat gemeenschappelijke pakket.²²² Pas in het tweede observatiejaar zou een optie Latijn kunnen worden genomen. De aanleg voor Latijn diende, zo werd gesteld, in het eerste jaar te worden onderzocht via de taalvakken of via taalvaardigheidstests.²²³

De definitieve versie van de Nederlandstalige rijkslessentabel (juli 1970, zie bijlage 50) was een stuk restrictiever dan de eerdere versie. Aanvankelijk konden de leerlingen eigen klemtonen leggen door hetzij voor talen (moedertaal en tweede taal), hetzij voor kunst en handvaardigheid bijkomende lessen te kiezen. Die mogelijkheid verdween ten voordele van een volledig gemeenschappelijk programma, zonder keuzemogelijkheden. De geïntegreerde vakken zoals 'initiatie tot de wiskunde en de natuurwetenschappen' en het zonet aangehaalde 'initiatie tot de familiaal-economisch-sociale, burgerlijke en politieke opvoeding' werden opgedeeld in afzonderlijke vakken (daarbij is overigens voor het eerst sprake van het vak 'maatschappelijke opvoeding'). 'Kunst' werd opgesplitst in 'plastische opvoeding' en 'muzikale opvoeding'. Daardoor had het Vlaamse rijks-VSO het minst flexibele programma van al. De bedoeling van die restrictieve lessentabel was het aanbieden van volledige gemeenschappelijkheid, die naar verluidt de beste voorwaarden zou scheppen voor een objectieve observatie en een neutrale studiekeuze. Anderzijds werd de klas wel gesplitst gedurende één van de zes uren Nederlands en vijf uren wiskunde om een meer individuele begeleiding van de leerlingen mogelijk te maken.

²²² Mededeling van Colebunders op vergadering commissie 'hervorming secundair onderwijs', 10 maart 1970, notulen: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos 1967-1969.

²²³ Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur, nota 'Progressieve invoering van het Hervormd Secundair Onderwijs', Werkdocument VC/09.03.1970: KADOC, NSKO-PB, omslag 1N.

De introductie van het VSO in Vlaanderen (september 1970)

In april 1970 hadden alle katholieke secundaire scholen een uitnodiging ontvangen van het NVKTO en het NVKMO om deel te nemen aan het vernieuwingsexperiment.²²⁴ Uit die omzendbrief werd echter meteen duidelijk dat het NSKO niet de ambities deelde van de vernieuwing in het rijksonderwijs. Omdat er in het katholiek onderwijs nog geen eensgezindheid bestond over impact en inhoud van de hervorming in het tweede jaar, laat staan in de tweede en derde graad, werd er in de omzendbrief enkel gesproken over een experiment met een gemeenschappelijk observatiejaar en een aanpassingsklas. Enkele weken later moesten de kandidaturen al binnen zijn. Dat liet nauwelijks ruimte voor studie of overleg. Dat was één van de redenen waarom de meeste scholen niet op de uitnodiging ingingen. Andere redenen waren de vaagheid van het ontwerp, het ontbreken van informatie over wat er na dat eerste jaar zou volgen, en ook de vrees dat de gemeenschappelijkheid zou leiden tot nivellering.²²⁵ Uit de toegezonden kandidaturen werden door de WD in mei 1970 zes Vlaamse en zes Franstalige experimenteergroepen weerhouden.²²⁶ Met 'experimenteergroep' werd bedoeld dat de aanvraag steeds moest worden ingediend door een middelbare én een technische school (of een multilaterale school die beide onderwijsvormen aanbood) uit dezelfde gemeente.²²⁷ Met die voorwaarde wilde de WD wellicht de beste condities creëren voor een werkelijke integratie van de technische en middelbare onderwijsvormen. Bij de selectie werd duidelijk rekening gehouden met een evenwichtige verhouding tussen provincies, jongens- en meisjesscholen, inrichtende machten (regulier/seculier). Voor de leerkrachten en directies van de geselecteerde scholen werd in juni 1970 een studiedag georganiseerd.²²⁸ Deze bijeenkomst verliep echter in mineur. Het feit dat het NSKO er zelf nog niet uit was welke richting na het tweede jaar zou worden uitgegaan, werkte zeker niet enthousiasmerend op de deelnemers. De indruk van improvisatie, de angst voor het onbekende bij sommigen en de teleurstelling bij anderen dat het slechts om een brugklas zou gaan, zonder een grondige

²²⁴ Omzendbrief van NVKMO en NVKTO, 9 april 1970: KADOC, NSKO-PB, omslag 1N.

²²⁵ NSKO-PB, notulen WHSO, 19 mei 1970: KADOC, NSKO-PB, omslag 1N. Op de problematiek van de nivellering ga ik in hoofdstuk 6 dieper in.

²²⁶ Zie de lijst van de Vlaamse pilootscholen in bijlage 97.

²²⁷ Of uit een buurgemeente als de scholen niet te ver uit elkaar lagen. Een afzonderlijke school kon zich in deze pilootfase dus niet kandidaat stellen om toe te treden tot het VSO (tenzij het een multilaterale school was). Voor de scholen die nadien toetraden werd deze eis niet langer gesteld.

²²⁸ De studiedag voor de Vlaamse scholen vond plaats in Antwerpen op 11 juni 1970; die voor de Franstalige instellingen in Ukkel op 18 juni 1970. Zie NVKMO-NSKO-NVKTO, Rapport studiedag leerkrachten eerste gemeenschappelijk jaar S.O., 1970: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1970-1971.

herstructurering van het secundair onderwijs en zonder duidelijke objectieven voor de toekomst, zorgden ervoor dat na de studiedag vijf Vlaamse scholen – uit Herk-de-Stad, Hoboken en Izegem – hun kandidatuur introkken.²²⁹ Ook het feit dat er nog slechts weinig tijd restte voor de start van de vernieuwing zal wellicht hebben meegespeeld in de afwijzing. Trouwens, ook de scholen die bleven, toonden heel wat twijfels en hadden nog veel vragen.²³⁰

Pas in juli verkreeg het NSKO van het ministerie van Nationale Opvoeding de nodige waarborgen. Slechts op dat moment werd definitief 'groen licht' gegeven voor de start van het VSO in het katholiek onderwijs.²³¹ De scholen die in september 1970 startten in het Vlaams katholiek onderwijs waren het Sint-Jozefsslyceum en –instituut in Blankenberge (middelbare en technische meisjesschool van de Zusters van de H. Jozef te Brugge), het Mater-Dei-Instituut in Brasschaat (middelbare en technische meisjesschool van de Zusters van de Christelijke Scholen te Vorselaar), het Sint-Jozefscollege van Hasselt (bisschoppelijke middelbare jongensschool) en het Technisch Instituut H. Hart van Hasselt (bisschoppelijke technische jongensschool). Ook een niet-katholieke vrije school, het Technisch Instituut van het Kempisch Bekken te Genk-Waterschei, stapte mee in het experiment. In het Vlaamse rijksonderwijs werden drie pilootgroepen uitgekozen: in de gemeenten Brugge, Hasselt en Vilvoorde introduceerden de rijksinstellingen voor middelbaar en technisch onderwijs, voor jongens en voor meisjes, de nieuwe structuren in september 1970. Voorts stapten ook het Provinciaal Hoger Handelsinstituut van Hasselt, de Provinciale Technische en Beroepsscholen van Diepenbeek en de gemeentelijke secundaire scholen van Deurne deden mee.²³² Het Franstalige katholieke onderwijs startte met VSO in zes experimenteergroepen die zich bevonden in Eigenbrakel, Bergen, Ukkel, Verviers, Doornik en Namen/Godinne. Ook in het Franstalige officieel

²²⁹ Door het wegvallen van Don Bosco Hoboken diende ook de normaalschool H. Pius X-Instituut af te zien van het invoeren van het VSO in 1970 (vermits beide scholen als één experimenteergroep hun kandidatuur hadden ingediend); het H. Pius X-Instituut zou één jaar later wel de toestemming krijgen om het VSO in te voeren. Zie voor de motivatie van de beslissing o.m. Berthy Cilissen (dir. Amandinacollege Herk-de-Stad) aan R. Beirnaert, 29 mei 1970: KADOC, NSKO-PB, omslag 1N. Zie ook Judo (1971-1972: 116-117).

²³⁰ Getuige de brief van de directeurs technisch onderwijs en middelbaar onderwijs van het Sint-Jozefsinstituut te Blankenberge aan R. Beirnaert, 22 april 1970 (bv. vragen over mogelijkheid tot indeling in niveaueklassen, examensysteem, splitsingsnormen, inhoud van nieuwe vakken, ...): KADOC, NSKO-PB, omslag 1N.

²³¹ *Groen licht voor de vernieuwing in het secundair onderwijs* was de titel van een brochure die in 1970 door de NCOV werd uitgegeven, met als ondertitel "U treedt met uw kinderen in het eerste stadium van de praktische verwezelijkingen" (Nationale confederatie der ouderverenigingen, [1970]).

²³² Zie de lijst van alle Vlaamse pilootscholen in bijlagen 97 tot 101.

onderwijs kende het VSO verder uitbreiding, zodat in september 1970 in totaal 108 nieuwe scholen tot het VSO zouden toetreden.

Het VSO dat een jaar eerder (1969) in 24 Franstalige scholen was ingevoerd, kende nog geen aanpassingsjaar. Al snel was echter gebleken dat het onrealistisch was om alle leerlingen dezelfde leerstof, van hetzelfde niveau, op te leggen. Daarover bestond consensus, ook bij de socialisten, die hoopten met de oprichting van zo'n aanpassingsklas het nivelleringsargument van de tegenstanders van het VSO te kunnen ontkrachten.²³³ Er was nood aan een specifieke onderwijsvorm, aangepast aan leerzwakke en leervertraagde leerlingen. Voor hen werd het 'aanpassingsjaar' uitgewerkt, dat vanaf september 1970 naast het gemeenschappelijke observatiejaar werd ingericht in de scholen met een beroepsafdeling, zowel bij de eerste pilotscholen van 1969 als bij de nieuwe lichten van 1970. In het VSO-vademecum (NSKO-PB. VSO-coördinatie, 1981a) beschreef het PB leervertraging breder dan een loutere achterstand door zittenblijven: het ging om "leerlingen met een voldoende algemene begaafdheid maar die omwille van een te zwakke basiskennis en/of een tekort aan persoonlijke inzetmogelijkheden niet gereed zijn om het secundair onderwijs te beginnen". De aanpassingsklas kreeg daarom de opdracht "de leemten van de leerlingen aan te vullen, een belangstelling en een motivering bij hen te doen ontstaan" (Van der Bruggen, 1970: 7). Kleinere klassen²³⁴, een aangepast lesrooster en een aangepast ritme dienden de factoren weg te werken die hun beletten om betere prestaties te behalen, zodat zij het volgende jaar het eerste gemeenschappelijke jaar zouden kunnen aanvatten. Om die overgang zo vlot mogelijk te laten verlopen, werd – alleszins voor het rijksonderwijs – ook aanbevolen dat bepaalde complementaire activiteiten gezamenlijk zouden worden ingericht voor leerlingen uit het aanpassingsjaar en uit het gemeenschappelijk jaar.²³⁵ Anderzijds waren er leerzwakke leerlingen, met een beperkt abstractie- en concentratievermogen, leerlingen met een meer 'praktische aanleg', zoals dat heette. Voor deze leerlingen was de inwijding in de manuele technieken bedoeld, die een voorbereiding moest vormen op het beroepsvoorbereidende jaar. Formeel ging het dus om twaalfjarige leerlingen die met vrucht het lager onderwijs hadden beëindigd, maar van wie de ouders – op advies van het PMS-centrum – tot de opname beslisten; dertienjarige leerlingen die geen getuigschrift lager onderwijs hadden behaald; en leerlingen die tot Kerstmis het eerste observatiejaar hadden

²³³ Toespraak senator Maurice Dequecker. *Parlementaire Handelingen Senaat*, 12 mei 1971.

²³⁴ De leerlingnormen voor zulke klassen lagen immers lager: 14 leerlingen voor de oprichting, 11 voor het behoud van de klas.

²³⁵ Omzendbrief 7/1004 van Vanbergen, "Organisation d'un enseignement d'accueil au niveau de la première année d'études de l'enseignement secondaire rénové de l'Etat", 10 augustus 1970.

gevolgd, maar voor wie op eensluidend advies van klassenraad en PMS-centrum, de ouders tot de overgang beslisten.²³⁶ De dubbele doelgroep leidde tot twee uitwegen na het aanpassingsjaar: de leerlingen die slaagden konden overgaan naar het tweede beroepsjaar, of ervoor kiezen om over te stappen naar het eerste gemeenschappelijk observatiejaar. In principe was het ook mogelijk om naar een eerste technische of zesde humaniora van het traditioneel onderwijs over te schakelen. Mits een positief advies van de klassenraad, kon de leerling ook worden toegelaten tot het tweede observatiejaar. Hoewel het expliciet niet de bedoeling was dat dit een verkapseld eerste beroepsjaar zou worden,²³⁷ zou het in de praktijk toch vooral daarop uitdraaien. De overgrote meerderheid van de leerlingen uit het aanpassingsjaar stroomde door naar het BSO. Administratief hing het aanpassingsjaar overigens af van het technisch onderwijs, en mocht het enkel worden ingericht waar er beroepsonderwijs was.²³⁸

De overgang naar een totaal nieuw onderwijssysteem verliep, zoals kon worden verwacht, niet rimpelloos. Nochtans kan uit het bovenstaande worden afgeleid dat de voorbereidingen voor de implementatie van het VSO al lange tijd bezig waren. Maar dat waren voornamelijk onderwijspolitieke, administratieve en curriculaire voorbereidingen. Degenen die het nieuwe type in de praktijk dienden te brengen, de directies en leerkrachten, waren daarentegen onvoldoende voorbereid. Vooral de eerste maanden verliepen in verscheidene experimenteerscholen zeer moeizaam. Hier kwam pijnlijk het overduidelijke gebrek aan ondersteuning van het experiment tot uiting. In het voorgaande schooljaar hadden de vakbonden nog de nadruk gelegd op de noodzaak van intensieve begeleiding van de leerkrachten (De Graeve, 1969-1970: 8), maar eens het VSO van start ging, waren noch in het officiële, noch in het gesubsidieerde net voldoende middelen en mankracht voorzien om deze 'onderwijsrevolutie' te coördineren en te begeleiden. Het katholiek onderwijs kreeg pas in december 1970 één vrijgestelde VSO-coördinator. Volgens WD-lid J. Gysels werden deze tekorten echter grotendeels gecompenseerd door "het enthousiasme en de creativiteit van de betrokken leerkrachten en directies" (Gysels, 1975-1976: 21). Of het onderwijzend korps overal zo enthousiast was, valt te betwijfelen. En wat de creativiteit betreft, een eerste rapport van de inspectie van het eerste gemeenschappelijk jaar weet de

²³⁶ Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur, nota 'Progressieve invoering van het Hervormd Secundair Onderwijs', werkdocument VC/SO-3-Corr. [1970]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1970-1971.

²³⁷ Zie bijvoorbeeld de notulen van de vergadering van de inspecteurs van het eerste gemeenschappelijk jaar, 4 december 1970: KADOC, NSKO-PB, omslag 61N.

²³⁸ Zie bijlage 51 voor de lessentabel van het aanpassingsjaar in het rijksonderwijs en bijlage 71 voor de versie van het NSKO. Voor die katholieke versie kunt u in bijlagen 72 en 73 zien hoe moedertaal en wiskunde werden uitgebreid ten koste van maatschappelijke opvoeding en hoe een deel van moedertaal en wiskunde verhuisde naar het optiegedeelte.

overgangsmoeilijkheden net aan het onvermogen van vele leerkrachten om creatief te denken.²³⁹ Datzelfde rapport erkende anderzijds wel dat de leerkrachten grote inspanningen dienden te leveren. Daarbij werd overigens opgemerkt dat jonge leerkrachten vaak minder openstonden voor vernieuwing dan oudere. Dat zou volgens mij mogelijk verklaard kunnen worden door het feit dat de jongeren nog onzeker zijn en het concreet organiseren van hun lesopdracht nog maar net of nauwelijks onder de knie hebben wanneer ze al naar iets nieuws moeten overschakelen. De inspectie wees op het probleem dat het gemeenschappelijke jaar slechts echt gerealiseerd werd in de multilaterale scholen. In de autonome middelbare en technische scholen verschilde de instroom niet van voorheen, waardoor er nauwelijks van gemeenschappelijkheid sprake kon zijn. Sommige inspecteurs bepleitten daarom de idee van een middenschool, al werd dat nog niet onder die benaming aangeduid.²⁴⁰ De inspectie was tevreden over de resultaten van de proefactiviteit Latijn: er werden op die manier leerlingen “gered” [sic] voor Latijn die anders door het hoge begintempo “verloren gingen”. Anderzijds bekleog zij zich over het ontbreken van geschikte handboeken.

Het gebrek aan begeleiding werd gecompenseerd door talloze vergaderingen. Leerkrachten en directies van de pilootscholen hebben zich die eerste jaren vrijwel suf vergaderd. Uiteraard zorgden al die vergaderingen nog voor een bijkomende belasting bovenop de inspanningen die leerkrachten en directies al dienden te leveren. In de eerste plaats was er het overleg tussen vakleerkrachten binnen de school, waar de nieuwe methodes en vakinhouden in de praktijk dienden te worden omgezet, alsook de algemene stafvergaderingen per school. Daarnaast vergaderden de betrokken directies van de experimenteerscholen op regelmatige basis met het oog op de uitwisseling van ervaringen. De adviseurdirecteurs van de PMS-centra tot wier ambtsgebied de scholen behoorden, wisselden eveneens ervaringen uit en bespraken strategieën om de pilootscholen ondersteuning te verstrekken. De WHSO organiseerde voor elke discipline eens per trimester een vakvergadering waarop alle leerkrachten en inspecteurs van die discipline werden uitgenodigd. Op basis van deze uitwisseling van ervaringen werden de leerplannen van het katholieke VSO reeds in de loop van 1971 bijgeschaafd.

²³⁹ Notulen verdagening inspecteurs eerste gemeenschappelijk jaar, 4 december 1970: KADOC, NSKO-PB, omslag 61N.

²⁴⁰ “Een neutraal terrein zoeken om er het gemeenschappelijk jaar in onder te brengen en de inschrijvingen te verrichten”. Notulen verdagening inspecteurs eerste gemeenschappelijk jaar, 4 december 1970: KADOC, NSKO-PB, omslag 61N.

De Wet betreffende de algemene structuur en organisatie van het secundair onderwijs (19 juli 1971)

Begin 1970 had het kabinet van de ministers van Nationale Opvoeding een nieuwe versie van het voorontwerp klaar, waarin rekening was gehouden met het compromis dat in de zomer van 1969 met de onderwijscel van de premier was bereikt (zie boven). Tegemoetkomend aan de vraag om de voor het rijksonderwijs voorgeschreven structuur minder dwingend te maken, was de tekst ingedeeld in een hoofdstuk dat de organisatie van het rijksonderwijs regelde en een hoofdstuk dat de algemene structuur van het secundair onderwijs (in alle netten) voorschreef. Dat tweede hoofdstuk bevatte twee artikelen: in artikel 8 werd gesteld dat de vier onderwijsvormen “peuvent comporter des cours et activités communes” en in artikel 9: “Au cours de la première ou des deux premières années de l’enseignement secondaire, l’enseignement est commun aux quatre formes”. Die bepalingen moesten de katholieke bezwaren tegen het voorontwerp wegnemen. Maar deze keer was er het hoofdstuk met overgangsbepalingen dat in de ‘Guimardstraat’ op verzet stootte. Daarin stelde het artikel 13: “Les dispositions légales en matière de structure et d’organisation de l’enseignement secondaire en vigueur à la veille de la date fixée à l’article 20 peuvent rester d’application jusqu’à ce que le Législateur généralise l’application des dispositions prévues au chapitre II de la présente loi”. (Artikel 20 stelde dat de wet in werking zou treden op de eerste september volgend op de publicatie van de wet).²⁴¹ Kanunnik Grimmonprez, secretaris-generaal NVKMO, had zich eerder al tegen zo’n bepaling uitgesproken: hiermee zou de huidige wetgever immers al bepalen dat het experiment – zo zag Grimmonprez het althans – in de toekomst zou moeten worden veralgemeend naar heel het onderwijs. Alleen de datum voor die veralgemening moest nog worden vastgelegd. “Le Législateur de 1970 ne peut donner une orientation à ce que le Législateur de l’an X sera invité à décréter”, stelde Grimmonprez.²⁴² Dumortier, die als hoofd van de onderwijscel van het kabinet van de premier permanent met het NSKO in contact stond, maakte deze bezwaren over aan het kabinet van de minister van Nationale Opvoeding.

Intussen was het voorontwerp ook aan socialistische kant besproken, en daar werd net het tegenovergestelde voorgesteld. Als je het aan de toekomstige wetgever overlaat, is er geen enkele garantie dat de nieuwe structuur ooit zal worden veralgemeend, was daar de teneur. Daarom werd er een datum

²⁴¹ Nota ‘Projet de loi relatif à la structure générale de l’enseignement de l’Etat et à l’organisation de l’enseignement secondaire de l’Etat. Document de travail’, 4 februari 1970 : KADOC, NSKO-PB, omslag 74N.

²⁴² J. Dumortier, nota ‘Entretien avec M. le Chanoine Grimmonprez et M. l’Abbé Beirnaert’, 22 december 1969.

vastgelegd. In de overgangsbepalingen stipuleerde artikel 11 dat “Jusqu’au 31 août 1980, par dérogation à l’art. 24, §2, alinéa 2, 1°, de la loi du 29 mai 1959, les établissements d’enseignement subventionné peuvent conserver la structure de l’enseignement secondaire prévue par la législation en vigueur al la veille de la date fixée à l’article 16”.²⁴³ Opvallend is dat Wilfried Duyver, adjunct-secretaris-generaal van het NVKMO en voorstander van de onderwijsvernieuwing, zich in eerste instantie blijkbaar niet aan deze bepaling stoorde. Hij vond het positief dat de tegenstrijdigheid tussen het verplichten of het vrijlaten van de wet hiermee werd weggewerkt. Het voorontwerp was volgens hem nu “helemaal in de lijn van de mammoet[wet] en eigenlijk veel logischer”.²⁴⁴ Daarmee vertolkte hij echter niet de mening van de NSKO-top. Die vond het onaanvaardbaar dat er een datum voor een veralgemening werd vastgelegd, ook al werd daarbij verwezen naar het artikel van de Schoolpactwet dat bepaalde dat een afwijking kon worden aangevraagd. Opnieuw was het Dumortier die de verlangens van het NSKO moest overmaken, stellend dat CVP en PSC het voorontwerp in deze vorm nooit zouden goedkeuren. In de versie van 17 februari 1970 was op vraag van Dumortier de volgende verduidelijking toegevoegd: “Toutefois, au niveau de la deuxième année, certains cours et activités peuvent être spécifiques à l’enseignement secondaire professionnel”. Daarmee werden nog duidelijkere grenzen gesteld aan de gemeenschappelijkheid: artikel 4 bepaalde al dat er een aanpassingsjaar kon worden ingericht naast het eerste gemeenschappelijke jaar, en met deze nieuwe bepaling konden nu ook ter hoogte van het tweede jaar de A- en B-stroom gescheiden worden (zie de artikels 2 en 4 van de Wet van 19 juli 1971 in bijlage 103). Tevens werd de einddatum geschrapt uit de overgangsbepalingen. Artikel 11 stelde nu dat in het gesubsidieerd onderwijs de oude structuur, in afwijking van de Schoolpactwet, “peut être maintenue dans les établissements d’enseignement subventionné jusqu’à abrogation du présent article”.²⁴⁵ Daarmee was de dreiging van een veralgemening voorlopig van de baan.

²⁴³ Nota ‘Projet de loi relatif à la structure générale de l’enseignement de l’Etat. Document de travail’, 11 februari 1970, art. 11 : KADOC, NSKO-PB, omslag 74N.

²⁴⁴ W. Duyver, aantekening bij de Nota ‘Projet de loi relatif à la structure générale de l’enseignement de l’Etat. Document de travail’, 11 februari 1970: KADOC, NSKO-PB, omslag 74N.

Wilfried Duyver (°1929). Oud-leraar (1950-1957), bij het NVKMO achtereenvolgens secretaris (1957-1967), adjunct-secretaris-generaal (1967-1979) en secretaris-generaal (1979-1988), en ten slotte voorzitter van het Pedagogisch Bureau van het NSKO/VSKO (1988-1994).

²⁴⁵ Nota ‘Projet de loi relatif à la structure générale de l’enseignement de l’Etat’, 17 februari 1970 ; J. Dumortier, nota ‘Confrontation concernant la réforme de l’enseignement secondaire’, 17 februari 1970 : KADOC, NSKO-PB, omslag 74N.

Het ontwerp werd op 3 december 1970 neergelegd in de Senaat en na de stemming op 19 mei 1971 doorgezonden naar de Kamer van Volksvertegenwoordigers, waar het op 15 juli 1971 werd goedgekeurd. Ondanks de beschuldigingen dat de regering het wetsontwerp snel-snel door het Parlement wilde sluizen, kan ik – op basis van de verslagen en handelingen van de commissies en de plenaire zittingen van Kamer en Senaat – dat verwijt niet bevestigen. Integendeel: in beide kamers van het Parlement, zowel in de commissies als in de plenaire vergaderingen, werd uitgebreid en ten gronde over het ontwerp gediscussieerd. De commissieleden gingen zelfs op werkbezoek in meerdere scholen. In de memorie van toelichting en in de mondelinge uiteenzettingen door Dubois werd het wetsontwerp verdedigd door sterk de nadruk te leggen op drie thema's, die in de tekst sterk aanwezig zijn, namelijk continuïteit, conformiteit en consensus. Ten eerste de continuïteit met eerdere hervormingen en de plannen van de voorgaande ministers. Ten tweede de conformiteit met hervormingen in andere landen. En ten derde de nationale consensus over de hervorming, die werd gestaafd met uitspraken en publicaties van personen en verenigingen van alle gezindten, en met een opsomming van alle organisaties die bij de voorafgaande consultaties en adviezen waren betrokken. In dat kader werd ook benadrukt dat de afspraken van het Schoolpact ongewijzigd van kracht bleven. In zijn mondelinge toelichting voor de Senaatscommissie stelde minister Dubois nog eens met klem: "De voorgestelde structuur is dus niet de vrucht van persoonlijke, tijdelijke of eigen nationale overweging. Het is integendeel de structuur die door alle Belgische ministers sedert 1963 verdedigd wordt. Zij steunt op statistische en wetenschappelijke feiten. Zij stemt overeen met de plannen van alle Europese landen en met de toestand in vele industrielanden".²⁴⁶ Uiteraard gaat het hier voornamelijk om een retorisch manoeuvre: hoe kan je nu tegen een structuur zijn die werd gepromoot door alle voorgaande ministers en die in heel de Westerse wereld werd ingevoerd? "Ieder is het daarover eens," herhaalde Dubois nog enkele keren tijdens zijn uiteenzetting. Alleen was het natuurlijk niet volledig correct. Er zijn wel degelijk verschillen met de plannen van de voorgangers. In zowat alle West-Europese landen werd inderdaad de gesegmenteerde onderwijsstructuur hervormd, maar niet overal ging die hervorming in dezelfde richting als het Belgische wetsontwerp. De Belgische versie sloot wel het nauwst aan bij de besluiten van een intergouvernementele conferentie van de ministers van

²⁴⁶ Belgische Senaat. Zitting 1970-1971. Ontwerp van wet betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs. Verslag namens de commissie voor de Nationale Opvoeding uitgebracht door de H. Dejardin. 18 maart 1971, 17. Uit de bibliografie in bijlage bij dat verslag blijkt dat de onderwijssystemen van de buurlanden inderdaad werden onderzocht, waarbij vooral over de Engelse *comprehensive school* veel literatuur werd doorgenomen.

Onderwijs van de Europese Economische Gemeenschap te Versailles in mei 1969 (zie ook nog hoofdstuk 7).

Het is overigens opvallend dat bij de voorstelling van het wetsontwerp de pedagogische innovaties die met het VSO gepaard gingen, uitgebreid werden toegelicht: nieuwe doelstellingen (“harmonische ontwikkeling van alle mogelijkheden”), nieuwe vakken (technologie, maatschappelijke vorming), nieuwe pedagogische verhouding (“dialogoog tussen leerlingen en onderwijzend personeel”), nieuwe docimologie (“eliminatie-techniek moet vervangen worden door een oriënteringstechniek”), enzovoort. Nochtans stond hierover geen woord in het wetsontwerp. Zoals gezegd, ging het immers over een kaderwet, die later via KB's zou worden ingevuld. De onduidelijkheid, de onzekerheid, en het doorschuiven van de bevoegdheid daarover naar de uitvoerende macht, leidden tot kritiek vanop de oppositiebanken, maar eveneens bij leden van de meerderheid.²⁴⁷ Het werd één van de redenen voor een aantal christendemocraten om tegen het ontwerp te stemmen of om zich te onthouden.

Wat stond er dan wel in het wetsontwerp? In de maanden voorafgaand aan de indiening van het ontwerp was er nog geregeld onderhandeld met de christendemocraten en waren verschillende belangengroepen (vakbonden, ouderverenigingen etc.) gehoord. In de versie die werd ingediend, was het hoofdstuk met algemene bepalingen voor alle secundair onderwijs met volledig leerplan (alle netten) beperkt tot het artikel met de indeling van het secundair onderwijs in vier onderwijsvormen (ASO, TSO, KSO, BSO). Alle verdere bepalingen waren doorgeschoven naar het hoofdstuk II, dat alleen van toepassing was op de organisatie van het rijksonderwijs. Doordat, zoals in de Schoolpactwet was bepaald, de organisatie van het rijksonderwijs normatief was voor de andere onderwijsnetten, zouden die bepalingen ook invloed hebben op de organisatie van het gesubsidieerd onderwijs, maar daarom was er – zoals hoger beschreven – het artikel 11 toegevoegd, dat het gesubsidieerd onderwijs ontsloeg van de plicht om het rijksonderwijs te volgen. Daarnaast was er nog een derde hoofdstuk met “bijzondere bepalingen”. Daarin was vooral het artikel 10 van belang. Dat stelde de oprichting voorop – “binnen zes maanden na de afkondiging van onderhavige wet” – van een Overleg- en Verbeteringscommissie voor het Secundair Onderwijs (OVCSO). Die commissie, paritair samengesteld uit

²⁴⁷ De socialistische verslaggever van de Senaatscommissie, Georges Dejardin, had het in zijn presentatie voor de plenaire vergadering over “une excessive délégation de pouvoir en faveur de l'Exécutif” (al liet hij daarbij verstaan dat dit niet zijn persoonlijke mening was). *Parlementaire Handelingen Senaat*, 11 mei 1971. Zie ook: Parlementaire vrijbrief van 4 hoofdstukken en 15 artikelen: wetsontwerp kaatst VSO naar uitvoerende macht, *De Standaard*, 14 juni 1971.

vertegenwoordigers van het officieel en het vrij onderwijs, moest de invoering van het VSO opvolgen en door uitwisseling van documentatie en ervaringen streven naar convergentie en harmonisatie tussen het rijksonderwijs en het gesubsidieerd onderwijs. Zij kon aan de minister adviezen verstrekken over alle aangelegenheden met betrekking tot het secundair onderwijs, inclusief lessentabellen en leerplannen. Daardoor was de OVCSO een antwoord op de vraag naar een Nationale Raad van het Onderwijs, die al jarenlang op de agenda stond van het gesubsidieerd onderwijs (zie ook hoofdstuk 1), zij het dat deze commissie enkel voor het secundair onderwijs bevoegd was. Maar goed, het werd door de christendemocraten toegejuicht als een stap in de goede richting. Uiteindelijk zou het, na de afkondiging van de wet nog jaren duren vooraleer de OVCSO zou worden geïnstalleerd, maar dat konden de parlementsleden in 1971 niet weten.

In de loop van de besprekingen in Senaat en Kamer werd – zoals gebruikelijk – vanuit diverse middens gelobbyd om het stemgedrag van de parlementsleden te beïnvloeden. Uit de interventies op de zittingen blijkt dat vooral de acties van professoren voor het behoud van het vak geschiedenis en hun waarschuwingen voor een mogelijke daling van het onderwijsniveau indruk hebben gemaakt.²⁴⁸ Daarnaast handelden de discussies, zowel in de commissie als in de plenaire zitting, zoals kon worden verwacht, voornamelijk over de artikels 2 (gemeenschappelijkheid van het eerste en/of tweede jaar) en 11 (condities en uitzonderingen voor de veralgemening van het VSO). Wat dat laatste betreft, na de vraag van een commissielid om een veralgemening pas mogelijk te maken na een experimentele fase van vijf jaar, antwoordde Dubois dat een experimentele fase overbodig was, vermits het wetsontwerp de vrucht was van experimenten en hervormingen die al vanaf 1945 aan de gang waren, en dat hij niet van plan was om al in september 1971 tot een veralgemening over te gaan. Hoogstens veertig à vijftig nieuwe instellingen zouden tot het VSO worden toegelaten.²⁴⁹ Een loze bewering, zo zou aan het begin van het volgende schooljaar blijken, wanneer alleen al in Vlaanderen 80 rijksinstellingen, 27 gemeentelijke en 21 gesubsidieerde scholen de VSO-pilootscholen zouden vervoegen. En ook de verwijzing naar het experimenteren sedert 1945 sloeg nergens op. Inderdaad werden er, zoals uit het eerste hoofdstuk is gebleken, verscheidene hervormingen en vernieuwingen doorgevoerd die kunnen worden gezien als stappen naar een integratie van het technisch en het middelbaar onderwijs. Maar uit dat hoofdstuk

²⁴⁸ *Parlementaire Handelingen Senaat*, 11, 12 en 18 mei 1971; *Parlementaire Handelingen Kamer*, 6 en 8 juli 1971; F. Ver. (1971); Dhondt & Scholliers (1970).

²⁴⁹ Belgische Senaat. Zitting 1970-1971. Ontwerp van wet betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs. Verslag namens de commissie voor de Nationale Opvoeding uitgebracht door de H. Dejardin. 18 maart 1971, 37.

blijkt ook dat zelfs de OOC toch nog iets helemaal anders was dan het VSO dat vanaf 1969 werd ingevoerd.

De socialisten, zo bleek al eerder (zie boven), en ook de liberalen en de Vlaams-nationalisten hadden het liefst een einddatum zien staan in artikel 11. Volgens VU-senator Maurits Vanhaegendoren lagen in het ontbreken van zo'n datum de kiemen voor een nieuwe schoolstrijd. Door het verschil in implementatie in de netten, zei PLP-senator Basile Risopoulos, zou het vrij onderwijs vanaf de zijlijn kunnen toekijken hoe het rijksonderwijs de slagen moest incasseren. De BSP wilde best aanvaarden dat het VSO zich in het gesubsidieerd onderwijs aan een ander ritme ontwikkelde, maar vond toch dat er in de wet een einddatum moest worden vastgelegd, stellende tegen wanneer die overgangsfase moest zijn afgerond. Zoals hoger al aangehaald, was dat voor het NSKO, en dus ook voor CVP en PSC, onaanvaardbaar. Intussen had de Schoolpactcommissie geadviseerd om het artikel 11 op te heffen. Immers, als in het gesubsidieerd onderwijs de traditionele structuur zou blijven bestaan, zou dat helemaal geen afwijking zijn van de Schoolpactwet. De jurisprudentie was immers dat de ministeriële goedkeuring een structuur als zodanig betreft, en niet gebonden is aan een bepaalde school. Eens gegeven, werd zo'n goedkeuring nog nooit ingetrokken. Het zou ondenkbaar zijn dat structuren, die jarenlang bestaan hebben in het rijksonderwijs, vanaf een bepaald moment niet langer aanvaard zouden worden voor het gesubsidieerd onderwijs. Anders gezegd: de traditionele structuren waren in het verleden al goedgekeurd, dus was daarvoor geen nieuwe toelating nodig, ook niet als ze niet meer zouden bestaan in het rijksonderwijs.²⁵⁰ Die interpretatie zou overigens later nog worden bevestigd in een arrest van de Raad van State (1978).²⁵¹ In zijn advies bij het KB van 29 juni 1984 stelde de Raad van State nogmaals dat enkel het eerste artikel van de Wet van 19 juli 1971 ook van toepassing was op het gesubsidieerd onderwijs.²⁵²

Het onderwijshervormingsplan kreeg weinig tegenwind van de liberalen, dat beweert alleszins Van Haecht in haar doctoraat (1985: 200). Als redenen haalt zij aan dat het wetsontwerp een voortzetting was van het werk van Grootjans en Toussaint, en dat het Centre d'Etudes Charles Rogier een lans had gebroken voor een vernieuwing van het onderwijs.²⁵³ Dit zijn echter louter de argumenten waarmee Vermeylen en Dubois de liberalen stroop om de mond smeerden. In zijn toelichting voor de senaatscommissie zei Dubois bijvoorbeeld: "Dans leurs

²⁵⁰ *Parlementaire stukken, Senaat, 1970-1971, nr. 424, 2. Parlementaire Handelingen Senaat, 11 en 12 mei 1971.*

²⁵¹ Raad van State, Arrest nr. 18939, 27 april 1978, inzake Marco-Vandoren, *Verzameling van arresten van de Raad van State, 1978, 575.*

²⁵² Raad van State, Advies, 13 juni 1984, *BS, 3 augustus 1984, 10982.*

²⁵³ Zie [Centre d'Etudes Charles Rogier] (1970).

[Grootjans en Toussaint, BH] avant-projets, on retrouve des structures et des intentions que nous estimons absolument logiques, et que nous comptons vous proposer sans le moindre correctif".²⁵⁴ De structuur van drie graden van twee jaar was inderdaad overgenomen uit het ontwerp van Grootjans en Toussaint. Maar in dat liberale ontwerp bleven middelbaar en technisch onderwijs duidelijk gescheiden, terwijl het VSO een gemeenschappelijke stam voor alle onderwijsvormen introduceerde. Dubois' "sans le moindre correctif" moet dus met een flinke korrel zout worden genomen. En de verwijzing naar de liberale denktank paste in de strategie van de ministers om aan te tonen dat er een nationale consensus bestond over de hervorming. In de liberale tekst, gepubliceerd in juni 1970 in het tijdschrift *Nova*, werd inderdaad gepleit voor meer ruimte voor individuele ontplooiing in het onderwijs.²⁵⁵ Vanuit economisch perspectief waren de liberalen ook gewonnen voor een uitstel van studiekeuze, indien dat kon leiden tot het optimaal benutten van het beschikbare *human capital*. Die stellingnames zijn op zich niet echt verrassend, en ze houden ook niet in dat alle aspecten van de VSO-structuur door de liberalen werden toegejuicht. Bovendien betrof het hier slechts een tekst van een studiecetrum, niet het partijstandpunt.

Uit de liberale tussenkomsten in Kamer en Senaat bleek overigens dat de liberalen zich wel degelijk vragen stelden bij het verloren gaan van de klassieke humaniora, bij de mogelijk nivellerende werking van het VSO, bij het verdwijnen van het vak geschiedenis²⁵⁶, bij het afschaffen van de examens, bij de korte specialisatietijd (twee jaar in de determinatiegraad), bij de kostprijs van de implementatie, bij het ontbreken van een evaluatie van het lopende experiment, bij het verschil inzake implementatie in het rijks- en het gesubsidieerd onderwijs – wat zou kunnen leiden tot een nadelige concurrentiepositie voor het rijksonderwijs – en bij het doorschuiven van de concrete invulling van de kaderwet naar de uitvoerende macht. Of, beter gezegd, naar "quelques fonctionnaires [bedoeld werden wellicht Colebunders en Carlier] qui dirigent le Ministère de l'Education nationale et qui resteront alors que, inévitablement et malheureusement, les ministres passent".²⁵⁷ Het mag dan ook niet verbazen dat de liberalen bij de eindstemming tegen het ontwerp stemden. Enkele liberale parlementsleden onthielden zich, met inbegrip van Grootjans, waarmee zij te kennen gaven

²⁵⁴ Belgische Senaat. Zitting 1970-1971. Ontwerp van wet betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs. Verslag namens de commissie voor de Nationale Opvoeding uitgebracht door de H. Dejardin. 18 maart 1971, 13.

²⁵⁵ [Centre d'Etudes Charles Rogier] (1970 : 29-69).

²⁵⁶ Senator Risopoulos (PLP) verweet de ministers zelfs een "hostilité antihistorique". *Parlementaire Handelingen Senaat*, 11 mei 1971.

²⁵⁷ Toespraak van Risopoulos. *Parlementaire Handelingen Senaat*, 11 mei 1971.

voorzitter te zijn van een onderwijshervorming, maar het niet eens waren met alle onderdelen van het voorliggende wetsontwerp.

De kritiek van de FDF-RW-fractie liep gelijk met de liberale opmerkingen. De Volksunie (VU) was principieel wel voor een dergelijke hervorming, vooral dan voor de nieuwe methoden, maar wilde haar goedkeuring niet geven aan deze structuur zolang die niet terdege was uitgetest. De vrees voor nivellering speelde ook hier een belangrijke rol in dat standpunt: "(...) wij vragen ons af of de voorbereiding voldoende is om te vermijden dat de beloofde observatietechniek geen nivelleringstechniek en vertragingstechniek zal worden voor de meer-begaafden. Dat zou even ondemocratisch zijn als de vroegere beschotting naar afkomst," zei VU-senator Vanhaegendoren. In dezelfde tussenkomst hield Vanhaegendoren, zoals van de VU kon worden verwacht, nog een uitgebreide apologie van het geschiedenisonderricht.²⁵⁸ Van de oppositie zou uiteindelijk alleen de KPVB voor het ontwerp stemmen. De communisten waren immers overtuigd van "la supériorité du rénové sur un système désuet et réactionnaire".²⁵⁹ Na de goedkeuring in de Senaat op 21 mei 1971, en in de Kamer van Volksvertegenwoordigers op 17 juli, werd de wet op 19 juli door de Koning ondertekend.

Het tweede gemeenschappelijk jaar in het Vlaamse vernieuwd secundair onderwijs (1971-1972)

In september 1971 startten de Vlaamse pilotscholen met het tweede observatiejaar. De inhoud van dat jaar stond al geruime tijd vast voor het rijks-VSO. De administratie had immers in 1970 reeds een gedetailleerde structuur voor alle jaren uitgetekend (*Het Vernieuwd Secundair Onderwijs of de school van morgen*, 1970). In tegenstelling tot het eerste jaar waren niet meer alle vakken gemeenschappelijk. Een beperkt deel van de uurrooster werd besteed aan fundamentele opties, aanvullende opties en (eventueel) praktijken (zie de lessentabel in bijlage 52). De keuzemogelijkheden bleven aanvankelijk echter beperkt. Er werden slechts drie keuzemogelijkheden van twee fundamentele opties toegestaan, namelijk Oude talen-Wetenschappen, Wetenschappen-Techniek of Wetenschappen-Kunst, en twee combinatiemogelijkheden van fundamentele en bijkomende opties, te weten de Technische richting (Techniek +

²⁵⁸ Toespraak van senator Maurits Vanhaegendoren. *Parlementaire Handelingen Senaat*, 11 en 19 mei 1971.

²⁵⁹ Toespraak van senator René Noël. *Parlementaire Handelingen Senaat*, 12 mei 1971.

bijzondere optie Technische opleiding) en de Kunstrichting (Kunst + bijzondere optie Kunstopleiding).²⁶⁰

Anders verliep het in het katholiek onderwijs. In de 'Guimardstraat' bestond in 1970 nog helemaal geen eensluidende visie op de vormgeving van het tweede jaar, laat staan op de inhoud van de verdere jaren. Het engagement dat in 1970 werd aangegaan, betrof immers enkel de introductie van één gemeenschappelijk jaar. De tegenstellingen die zich in de WD hadden gevormd naar aanleiding van de introductie van het eerste gemeenschappelijk jaar, kwamen nu opnieuw aan de oppervlakte. Moest het tweede jaar worden ingericht binnen de klassieke structuren van de oude en moderne humaniora en de diverse technische afdelingen, waar het een invulling zou krijgen die de overgang tussen het eerste gemeenschappelijk jaar en een derde 'traditioneel' jaar moest mogelijk maken? Of moest dat tweede jaar net als in het rijksonderwijs een gemeenschappelijk jaar worden, gebaseerd op dezelfde principes van het eerste jaar? Uitgaande van de premisse dat observatie niet in het eerste leerjaar secundair onderwijs maar reeds in het lager onderwijs diende te beginnen, was de gangbare mening binnen het NSKO in 1969-1970 nog dat één observatiejaar kon volstaan in het secundair onderwijs.²⁶¹ Blijkbaar hadden de katholieken eerder een soort brugklas op het oog, die zoals in Nederland de overgang tussen basis- en voortgezet onderwijs moest versoepelen. Terwijl in 1969 nog herhaaldelijk werd benadrukt dat het experiment slechts één gemeenschappelijk observatiejaar mocht omvatten, raakten in de loop van het schooljaar 1970-1971 meer en meer leden van de WD gewonnen voor een gemeenschappelijk tweede jaar. De argumenten van de tegenstanders waren gekend: het gevaar voor nivellering, en door het uitstel van studiekeuze te korte tijd om nog volwaardige vormingstypes te realiseren of om nog een voldoende peil van specialisatie te bereiken. Jammaar, zegden de voorstanders, via optiemodules kan je die vormingstypes in zekere zin al laten starten in het tweede jaar. Het tweede gemeenschappelijk jaar werd overigens al ingevoerd in het Franstalig rijksonderwijs en ook het Vlaams rijksonderwijs gaat die richting uit; we kunnen dus best een zekere uniformiteit bewaren tussen de VSO-versies van de verschillende onderwijsnetten. Bovendien vragen de katholieke pilootscholen om de voortzetting van het experiment. Ook heel

²⁶⁰ Zie: Omzendbrief 21/71 van minister Vermeylen, betreffende de progressieve invoering van het vernieuwd secundair onderwijs, 26 april 1971.

²⁶¹ Zie bijvoorbeeld de randbemerkingen van de vertegenwoordigers van het katholiek onderwijs bij het basisdocument van minister Vermeylen (nota 'hervorming secundair onderwijs', 27 februari 1969: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos 1967-1969). Ook aan de zijde van het rijksonderwijs werd nog lang getwijfeld aan het nut van een tweede comprehensief jaar; zie bijv. het onderhoud tussen de kabinetten van de ministers van Nationale Opvoeding en de premier, 18 juli 1969 (samenvatting in Gysels, 1975-1976: 13).

pragmatische argumenten werden uitgespeeld: Een tweede jaar naar VSO-model zou gepaard gaan met een uitbreiding van het 'pedagogisch comfort' – m.a.w. nieuwe banen scheppen – en zou de mogelijkheid bieden tot het oprichten van nieuwe afdelingen.²⁶²

In oktober 1970 werd er binnen de WD een consensus bereikt over een zeer gematigde vorm van comprehensiviteit in het tweede leerjaar. Zo zou de gemeenschappelijke basis beperkt blijven, met daarnaast een veel ruimer urenpakket aan fundamentele opties dan in het rijksonderwijs – een beginnende differentiatie steunende op de observatie van het eerste jaar, die in feite reeds studierichtingen aanwezen – en complementaire opties – bedoeld als aanvullings- en compensatiemogelijkheid, om heroriëntering na het tweede jaar nog mogelijk te maken. Bovendien zou voor de gemeenschappelijke vakken worden gewerkt met niveaукlassen. De Raad van het NVKMO en de Pedagogische Commissie van het NVKTO konden zich onder die voorwaarden – voldoende differentiëring en niveau-indeling – met de gemeenschappelijkheid van het tweede jaar akkoord verklaren. Terwijl het de bedoeling van Colebunders was om in heel de eerste graad een volledige fusie te realiseren tussen middelbaar en technisch onderwijs, stelde NVKTO-secretaris-generaal van der Bruggen, op de concertatievergadering tussen vertegenwoordigers van het rijks-, het officieel gesubsidieerd en het vrij onderwijs, dat "(...) il faut une deuxième année d'observation suffisamment différenciée notamment pour les élèves qui s'orienteraient vers les activités techniques". NVKMO-secretaris-generaal Grimmonprez bevestigde: "(...) il ne saurait être question de ne pas faire de distinction entre orientation générale et orientation technique au niveau des contenus".²⁶³ Hoewel de VSO-structuur in het katholiek onderwijs bijgevolg veel traditioneler was dan de voorstanders van een fundamentele onderwijshervorming hadden gehoopt, kwamen met dit model dan toch voor het eerst leerlingen met technische en algemeen-vormende opties samen te zitten voor de gemeenschappelijke vakken in de katholieke scholen.

Maar ondanks die consensus binnen het NSKO, kwamen de tegenstellingen opnieuw naar boven toen de katholieke lessentabellen voor het tweede leerjaar

²⁶² NSKO-PB, notulen WD, 9 december 1970: KADOC, NSKO-PB, omslag 1N. Als argumenten voor het behoud van de traditionele afdelingen werden aangehaald: voorkomen van nivellering; waarborgen van voldoende tijd voor het realiseren van een bepaald vormingstype (bijvoorbeeld Latijn) en voor het klaarkomen op zestienjarige leeftijd met een specialisatie (bijvoorbeeld industrieel technisch onderwijs); onomkeerbaar karakter van het inslaan van andere wegen (NSKO-PB, notulen WD, 9 december 1970: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1970).

²⁶³ Notulen *2ème réunion de concertation sur l'organisation du 2ème degré de l'enseignement secondaire rénové*, 8 maart 1971 : MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1967-1972.

concreet moesten worden ingevuld. Zo vonden de vertegenwoordigers van het middelbaar onderwijs zes wekelijkse lessen fundamentele opties voldoende, terwijl de mensen van het technisch onderwijs acht uren techniek noodzakelijk achtten in het tweede leerjaar. Ook tussen Vlamingen en Franstaligen kwamen tegenstellingen naar boven: de Nederlandstaligen wilden de gemeenschappelijke stam zo klein mogelijk houden, terwijl de Franstaligen net pleitten voor een ruime basisvorming (voornamelijk betreffende wiskunde en wetenschappen). Dezelfde tegenstellingen waren overigens ook terug te vinden in het rijksonderwijs: het Nederlandstalige rijkslessenrooster voorzag voor het tweede observatiejaar tweemaal vijf uren fundamentele opties, terwijl in het Franstalig rijksonderwijs niet meer dan vier lessen waren voorzien voor fundamentele opties. De VSO-voorzitters haalden in de WD hun slag thuis. Na overleg met de directies van de pilotscholen werd besloten om het tweede jaar VSO als volgt vorm te geven: 24 lessen gemeenschappelijke vorming, vijf uren fundamentele opties en vier uren aanvullende opties. Bovendien werd afgesproken dat die aanvullende opties uitsluitend complementair mochten worden ingevuld. Het werd, anders gezegd, onmogelijk om een aanvullende optie te kiezen die in het verlengde lag van de fundamentele optie. De complementaire opties waren bedoeld om de keuze van de leerlingen niet onomkeerbaar te maken en om hen de kans te geven met een vormingsdimensie in contact te komen die niet in hun fundamentele optie aanwezig was. Omdat het technisch onderwijs onmogelijk akkoord kon gaan met slechts vijf uren techniek in het tweede jaar, werd toegezegd dat de leerlingen die technologie kozen, daarnaast nog drie lessen praktijk kregen, zodat zij aan een totaal kwamen van 36 uren, in de plaats van de 33 uren van de andere leerlingen.²⁶⁴ Het Franstalig katholiek onderwijs koos voor 26 lessen gemeenschappelijke vorming. Ook in het katholieke net groeiden aldus Frans- en Nederlandstaligen uit elkaar. Dat leidde in juli 1971 tot een 'voorlopige' opdeling van de WD in twee subgroepen volgens taalrol. Later zou echter blijken dat deze 'voorlopige' splitsing definitief was, want nooit nog zouden de beide werkgroepen samen vergaderen (Gysels, 1975-1976: 30).²⁶⁵

Uiteindelijk zou echter ook in het Vlaamse katholiek onderwijs het tweede VSO-jaar starten met 26 lessen 'gemeenschappelijke' vorming. De WHSO had immers aanbevolen, daarin bijgetreden door professor De Keyser en de directies van de pilotscholen, dat de complementaire optie Plastische en muzikale expressie verplicht zou worden voor alle leerlingen, behalve voor dezen die reeds de fundamentele optie Kunst volgden. Zodoende werd in de praktijk de gemeenschappelijke vorming verhoogd tot 26 uren. Doordat het pakket van de

²⁶⁴ NSKO-PB, notulen WHSO, 28 januari 1971: KADOC, NSKO-PB, omslag 1N. Zie de lessentabel in bijlage 76.

²⁶⁵ Zie over de verdere ontwikkeling van *le rénové* aan Franstalige zijde Dhont (1983).

basisvorming een uur ruimer was dan dat van het Vlaamse rijksonderwijs (en door de opname van de artistieke expressie in de gemeenschappelijke stam zelfs drie uren), leek het Vlaams katholiek VSO vreemd genoeg minder gedifferentieerd dan het rijksonderwijs. Die schijn bedriegt. In het Vlaamse rijksonderwijs dienden de leerlingen immers twee fundamentele opties (FO's) te combineren, waardoor een vrij brede waaier aan studiedomeinen werd aangeboden (bijvoorbeeld vijf uren Latijn, drie uren derde taal, twee uren wetenschappen), terwijl in het katholiek onderwijs een FO nog – in beperkte mate – kon worden uitgebouwd (bijvoorbeeld vijf uren Latijn, twee uren Grieks, twee uren derde taal). In beperkte mate, omdat om te verregaande specialisatie tegen te gaan de mogelijkheid was uitgesloten om bijvoorbeeld een FO Latijn aan te vullen met een CO Latijn. Anderzijds bood het rijksonderwijs voor de fundamentele opties Techniek en Kunst wel een grotere mate van specialisatie. Zo kon in het rijks-VSO een technische richting gekozen worden, waarin de FO Techniek nog werd aangevuld met een bijzondere optie Technische opleiding, samen goed voor 13 uren, terwijl in het katholiek onderwijs de FO Technologie niet kon worden gecombineerd met de CO Technologie.

Het NSKO en de verbonden wilden de hervorming van het secundair onderwijs onder controle houden. De uitbreiding van de experimenteergroep mocht dan ook niet te snel gaan. In een verklaring over de invoering van het VSO, eind 1971, zou het als volgt worden geformuleerd: "Vernieuwing is noodzakelijk, daartoe dient het VSO te worden geëxperimenteerd door en in het katholiek onderwijs; een experiment gebeurt uiteraard op kleine schaal en vraagt begeleiding en evaluatie; dit eist redelijke beperking van het aantal daarbij betrokken scholen, klassen, leraren, leerlingen; daartoe zijn criteria onontbeerlijk".²⁶⁶ Vooral in het Franstalige landsgedeelte stonden de scholen te drummen om mee te stappen in de vernieuwing. Omdat de WD oordeelde dat ze een snelle uitbreiding niet zou aankunnen, werd een numerus clausus ingesteld. De voorwaarden om te mogen toetreden tot het experiment in het katholiek onderwijs waren veel strenger dan die van het rijks-VSO:²⁶⁷

1. heel het onderwijzend korps van de school moest akkoord gaan (niet enkel de leerkrachten van het eerste jaar)
2. de oudervereniging van de school moest akkoord gaan
3. positief advies van de diocesane of congregatieve inspectie
4. positief advies van de diocesane plannificatiecommissie

²⁶⁶ NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO, omzendbrief van 15 december 1971, gepubliceerd in NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO (1971: 5).

²⁶⁷ Naar: NSKO, omzendbrief inzake de ruimtelijke doorvoering van het VSO in het katholiek onderwijs, 15 december 1971. De positieve adviezen van de inspectie en de plannificatiecommissie werden niet geëist in het Franstalige katholiek onderwijs. SNEC-CP, omzendbrief betreffende 'Critères pour la participation des établissements à l'enseignement rénové', 18 februari 1971: KADOC, NSKO-PB, omslag 3N.

5. voorrang voor associaties tussen middelbare en technische scholen (koppelvorming)
6. voorrang voor oefenscholen van middelbare normaalscholen (voor deze scholen was geen koppelvorming noodzakelijk)
7. evenwichtige geografische spreiding.

In de selectie werd voorts voorrang gegeven aan scholen die reeds geparticipeerd hadden in het docimologisch experiment, en aan scholen waarvan de rekrutering bedreigd werd door de veralgemening van het VSO in de officiële scholen van die regio. De selectiecriteria werden streng toegepast. Uit vertrouwelijke documenten van de beraadslaging over de kandidaturen voor 1972 blijkt dat enkel de kandidaturen van scholen die een *jumelage* aangingen met een school van het andere onderwijstype, die voldoende infrastructuur hadden, en die een positief advies konden voorleggen van ouders, leerkrachten en inrichtende macht, weerhouden werden.²⁶⁸ Daardoor traden in september 1971 slechts twintig nieuwe Nederlandstalige katholieke scholen toe tot het VSO-experiment.

Een globaal plan voor het katholieke VSO (1971)

In de zomer van 1971 was de WD aangevuld met een aantal nieuwe gezichten. Omdat de WD nu in de praktijk een stuurgroep voor de implementatie van het VSO was geworden, werden een aantal mensen uit de schoolleiding van enkele pilootscholen opgenomen. Het ging om kanunnik R. Philippot, directeur van het Institut d'Enseignement des Arts et Techniques Artisanales te Namen, P. Judo, onderdirecteur Sint-Jozefscollege te Hasselt, zuster Y. Focquet, directrice van het Institut de Dames de Marie te Ukkel, en P. Renier, onderdirecteur van het Technisch Instituut H. Hart te Hasselt. Daarvan stonden vooral Philippot en Judo bekend om hun pro-VSO-houding (zie bijvoorbeeld Philippot, 1971, en Judo, 1971-1972). Mogelijk om de tendens in de WD niet al te zeer in het voordeel van het VSO te laten overhellen, werden tegelijk ook zuster F. Pourbaix, pedagogisch opdrachthoudster bij het NVKTO, en pater J. Van Den Bossche, hoofdinspecteur van de Noord-Belgische provincie van de Sociëteit van Jezus, in de WD opgenomen. Die laatste was immers een groot verdediger van de klassieke

²⁶⁸ NSKO-verbonden, nota 'Candidatures ESR – septembre 1972 / Kandidaturen VSO-september 1972', 22 maart 1972: KADOC, NSKO-PB, omslag 59N. Op basis van de eerste voorwaarde werd bijvoorbeeld het Don Bosco-Instituut te Woluwe geweigerd, op basis van de tweede voorwaarde het Regina Caelilyceum te Dilbeek. De voorrang voor normaalscholen werkte de snelle toetreding in de hand van H. Pius X-Instituut Antwerpen, St.-Andreas Brugge, H.-Graf Turnhout, St.-Jozef Torhout, O.L.V.-ten-Doorn Eeklo en St.-Thomas Brussel. In Sint-Niklaas wilde de koppelvorming niet lukken, waardoor het VSO er niet kon worden ingevoerd. Later zou Sint-Niklaas één van de hardnekkigste type II-centra worden.

humaniora. Nu het tweede observatiejaar zou starten in de katholieke VSO-scholen, was het de taak van de WD om eensgezindheid te bereiken over de invulling van het derde jaar. In tegenstelling tot de voorgaande jaren was er echter geen discussie meer of dat derde jaar nu al dan niet ook op VSO-leest zou worden geschoeid. Blijkbaar was met de invulling van het tweede observatiejaar een *point of no return* bereikt: de VSO-structuur zou volledig worden doorgetrokken. Het ontbrak het katholiek onderwijs op dat moment echter nog aan een globale visie op de totale structuur van het katholieke VSO. Het Vlaamse rijksonderwijs had al begin 1970 zo'n plan uitgewerkt. De WD voelde die nood ook aan, maar had die hete aardappel steeds voor zich uitgeschoven om eerst de meer dringende lessentabellen en leerplannen voor het volgende leerjaar uit te werken. Van 1970 tot 1974 vergaderden vertegenwoordigers van het NSKO en de verbonden vrijwel maandelijks met de directies van de VSO-scholen van de eerste generatie (Brasschaat, Blankenberge, Hasselt) en vertegenwoordigers van de VSO-coördinatie.²⁶⁹ De directies rapporteerden over hun ervaringen, en vroegen correcties of aanvullingen in de structuren, programma's, vakdoelstellingen, evaluatie, begeleiding enzovoort; de beleidslui informeerden over beslissingen van de WD en van andere instanties en probeerden te antwoorden op de concrete administratieve en organisatorische vragen van de directies. Zo werd het katholiek VSO jaar na jaar ontwikkeld en bijgestuurd vanuit de ervaringen van de zes 'proefkonijnen'. Een globaal plan bleef lange tijd achterwege.²⁷⁰

De nood aan een 'raamplan' voor de vernieuwing in het katholiek onderwijs werd heel sterk bepleit door professor C. De Keyser van de K.U.Leuven, die vanaf einde 1970 geregeld bij de besprekingen van de WD werd betrokken.²⁷¹ De Keyser had een uitgesproken visie op de toekomst van het secundair onderwijs.²⁷² Hij meende dat een ideale onderwijsstructuur diende te

²⁶⁹ In 1970-1971 trad Paul Judo, onderdirecteur van het Sint-Jozefscollege te Hasselt, op als coördinator. Vanaf het volgende schooljaar zou het Vlaamse katholieke onderwijs, in opvolging van de bepalingen in de Wet van 19 juli 1971, twee voltijdse coördinatieopdrachten toegekend krijgen (omzendbrief van minister Vermeylen, 29 juli 1971). Die plaatsen werden ingevuld door Guido Van Horenbeek (voltijds), Alice Brams, Eli Michiels en August Schryvers (ieder voor 6 lesuren vrijgesteld).

²⁷⁰ Zie de notulen van de vergaderingen van NSKO-verbonden met de directies van de VSO-scholen van de eerste generatie, 1970-1972: KADOC, NSKO-PB, omslag 59N.

²⁷¹ Hij zou echter nooit volwaardig lid worden van de WD. Ik had graag professor emeritus De Keyser geïnterviewd over zijn impact op het raamplan voor het katholieke VSO, maar om gezondheidsredenen wenste hij niet op mijn vraag voor een gesprek in te gaan. Cyriel De Keyser overleed te Leuven op 31 oktober 2001.

²⁷² Zie nota OBJ/Doc.21 'Uiteenzetting van professor De Keyser', s.d. [1970]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, omslag Doc. 1970-71. Deze uiteenzetting was gebaseerd op het artikel over de toekomst van het secundair onderwijs dat hij een jaar eerder had gepubliceerd (De Keyser, 1969a).

beantwoorden aan de menselijke intelligentiestructuur, waarin de werkelijkheidssectoren via onze uitdrukkingmogelijkheden door middel van een aantal operaties worden ingedeeld in ordeningscategorieën. Vanuit de daarin door hem gesitueerde tegenstelling tussen cultuur en natuur, pleitte hij voor een onderscheid tussen menswetenschappelijke en natuurwetenschappelijke vormingsrichtingen. Hij introduceerde ook het onderscheid tussen fundamentele en complementaire opties, welke benamingen intussen al in de terminologie van het rijks-VSO waren doorgedrongen.²⁷³ Het belangrijkste basisprincipe voor de structuur van het secundair onderwijs was volgens hem de verlengde algemene vorming. De Keyser's visie zou een impact krijgen op de aanvankelijke invulling van de tweede en derde graad in het katholieke VSO. Daarom werd een geplande fundamentele optie mens- en natuurwetenschappen in de oriëntatiegraad opgesplitst. Onder de fundamentele opties zou de WD een onderscheid gaan maken tussen de menswetenschappelijke (alfa-)richtingen – Oude talen, Moderne talen, Menswetenschappen – en de natuurwetenschappelijke (bèta-)richtingen – Natuurwetenschappen, Technische opties.²⁷⁴

De goedkeuring van de Wet betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs (19 juli 1971) bracht de vormgeving van een globaal plan voor het katholieke VSO in een stroomversnelling. Vooral de voorgeschreven oprichting van een Overleg- en Verbeteringscommissie binnen de zes maanden noodzaakte de WD om voor die datum haar globale visie op de invulling van de onderwijsvernieuwing in het secundair onderwijs op papier te hebben. Naarmate duidelijk werd dat de genoemde commissie nog niet meteen zou worden samengesteld, viel ook de druk weg om snel het globaal plan af te werken. Het leek erop dat opnieuw voorrang zou worden gegeven aan het *ad hoc* opstellen van lessentabellen voor de oriëntatiegraad (derde en vierde leerjaar). Naar 'goede gewoonte' kon daarover echter niet meteen eensgezindheid worden bereikt in de WD. Bij het vertalen van de algemeen aanvaarde principes naar concrete lessenroosters leidden praktische bekommernissen immers tot weerstanden die op hun beurt de uitgangsprincipes in vraag stelden. Sommigen verkozen zeer voorlopige lessenroosters voor de experimenteerscholen, die nadien op basis van de ervaring zouden kunnen worden aangepast. Anderen opteerden om toch voorrang te geven aan het uitwerken van een globaal plan voor de structuur van heel het vernieuwd secundair onderwijs (Gysels, 1975-1976: 31).

²⁷³ De Keyser veroordeelde echter de wijze waarop deze concepten werden gebruikt. Door de fundamentele opties in zeer vele mogelijkheden op te splitsen werd volgens hem voorbijgegaan aan de algemeen-vormende opdracht. WD, nota OBJ/Doc.21 'Uiteenzetting van professor De Keyser', s.d. [1970]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, omslag Doc. 1970-71.

²⁷⁴ Zie de ontwerp-lessentabel in bijlage 82. Om administratieve redenen zou deze onderverdeling in de definitieve lessentabellen niet meer worden gemaakt.

Het grote probleem met de vormgeving van de tweede graad was immers dat er nog te veel onduidelijkheid heerste over wat daarop moest volgen, de determinatiegraad. Daarom besloot de WD om ook al te starten met het uittekenen van een concept voor die derde graad. Eens dat op punt zou staan, zou het gemakkelijker zijn om de oriëntatiegraad in te vullen als brug tussen het tweede observatiejaar en de determinatiegraad.²⁷⁵ 'Determinatie' werd daarbij niet geïnterpreteerd als een verregaande specialisatie in functie van een verdere studie- of beroepsloopbaan. De algemene persoonlijkheidsvorming diende centraal te blijven staan. Determineren was voor de WD het "opteren voor een specifieke geestesrichting waarin de jeugdige, gelet op zijn aanleg, bekwaamheid en motivatie, zich best kan ontplooien zonder dat afbreuk wordt gedaan aan de eis van harmoniëring van de vormingsinhoud" (Gysels, 1975-1976: 33). In de praktijk betekende dit dat enerzijds de gemeenschappelijke vorming (GV) werd beperkt, maar dat anderzijds een voldoende aantal complementaire opties diende te worden voorzien om een te verregaande specialisatie te vermijden. Vandaar een eerste ontwerp met zestien uren GV, elf uren FO en zes uren CO (zie bijlage 82).

Met dat concept van een derde graad in het achterhoofd werden door de WD de algemene principes van het VSO in het katholiek onderwijs uitgewerkt.²⁷⁶ In de ordening en concrete invulling van de FO's waren de vier vormingstypes (ASO, TSO, KSO, BSO) herkenbaar aanwezig – daarin sloot de structuur aan bij het traditioneel onderwijs – maar daarnaast werden er ook gemeenschappelijke vormingskenmerken per graad opgesteld (heel algemeen, dus niet op de wijze dat vandaag elke graad over eigen eindtermen beschikt). Hoewel er in die tijd veel gediscussieerd werd over een mogelijke leerplichtverlenging tot achttien jaar, gold op dat moment nog een leerplicht tot veertien jaar (zie De Ceulaer, 1984). De mogelijkheid moest daarom worden ingebouwd om ook via een korter leertraject af te studeren met voldoende beroepskwalificatie. Vandaar het onderscheid in doorstromingsrichtingen, lange kwalificatierichtingen en korte kwalificatierichtingen (zie de basisstructuur in bijlage 7). Er was een akkoord over de stijgende specialisatielijnen. Bijvoorbeeld, waar een leerling in de oriëntatiegraad kon kiezen voor een richting Wiskunde-wetenschappen, werd die richting in de determinatiegraad opgesplitst in Wiskunde en Wetenschappen. De onderwijsstructuur en de invulling van de lessentabellen moesten erop gericht zijn om de leerlingen de kans te geven om op alle niveaus nog van richting te veranderen. Immers, in het VSO stond de maximale ontplooiing van de

²⁷⁵ NSKO-PB, notulen WD, 11 oktober 1971: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1971.

²⁷⁶ NSKO-PB, notulen WD, 13 november 1971: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1971.

individuele aanleg en interesse van de leerling centraal. Een verkeerde studiekeuze mocht de toekomst van de leerling niet hypothekeren; hij/zij moest nog tijdig de kans krijgen om een andere richting uit te gaan. Ik kan dit illustreren door even te verwijzen naar mijn eigen schooltijd in een VSO-college. Ik had in het tweede observatiejaar gekozen voor de FO Klassieke talen (Latijn). Mijn prestaties voor Latijn waren echter niet denderend, en ik kreeg van de klassenraad het advies om geen richting Klassieke talen te kiezen in de oriëntatiegraad. Ik koos dan maar voor de richting Wiskunde-wetenschappen, aangevuld met een CO Latijn. Daardoor kon ik in de determinatiegraad zonder problemen opnieuw overschakelen naar de studierichting Klassieke talen.

De vormgeving van de tweede en derde graad (1971-1974)

Nu een globale visie bestond over de structuur van het katholieke VSO, kon een definitieve vorm gegeven worden aan de tweede graad. Zoals zonet aangehaald, had de WD die duidelijk ingedeeld in een reeks vormingstypes. Daarin verschilde zij met de ontwerp-lessentabellen voor de tweede en derde graad van het rijksonderwijs, waarin elke referentie naar vormingstypes aanvankelijk werd vermeden. De WD oordeelde overigens dat de lessentabellen van het rijksonderwijs een te beperkte gemeenschappelijke vorming aanboden, en in hun concept van fundamentele en complementaire opties te weinig rekening hielden met de aanleg van de leerlingen. Bovendien werden de door het rijksonderwijs aangeboden modules als 'dirigistisch' ervaren. Opvallend is ook dat de katholieken blijkbaar nog steeds een problematische verhouding hadden met de natuurwetenschappen. De WD stoorde zich aan de sterke positie van de natuurwetenschappen in het programma van het rijksonderwijs. "De opstellers van het Rijksontwerp hadden blijkbaar een ander zicht op de mens en zijn noden en lieten zich blijkbaar in de eerste plaats leiden door de noden van een technocratische maatschappij waarin de natuurwetenschap voorrang heeft op de geesteswetenschap," schreef WD-lid J. Gysels (1975-1976: 30). Om al deze redenen besloot de WD in december 1971 om de officiële lessentabellen niet meer als richtinggevend te beschouwen. Wel zou zij erover waken dat haar eigen ontwerp schoolorganisatorisch en qua kostprijs niet te zeer zou afwijken van dat van het rijksonderwijs.²⁷⁷

De WD stelde voorlopige lessentabellen op voor de tweede en derde graad (zie bijlagen 80 en 83). Daarin bedroeg het aandeel algemene vakken vijftien uren in de tweede graad en tien uren in de derde, en werden de CO's ingedeeld in

²⁷⁷ NSKO-PB, notulen WD, 7 juli, 9 december en 18 december 1971: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1971.

harmoniserende opties en aanvullende opties. De eerste vormden een verplicht pakket, dat gekoppeld was aan een fundamentele optie. De laatste waren vrije-keuze-opties. Tot de harmoniserende opties behoorden een derde moderne taal, wiskunde, wetenschappen/technologie en artistieke expressie, met een andere verhouding en invulling naargelang de gekozen fundamentele optie.²⁷⁸ Tot de aanvullende opties behoorden wiskunde, wetenschappen, handvaardigheid, dactylo, oude taal, derde taal, aardrijkskunde, technologie, en praktische vorming tot familiaal leven. Deze lessentabellen werden goedgekeurd door de Raad van het NVKMO, maar de Pedagogische Commissie van het NVKTO toonde reserves. De commissie vreesde immers dat de sterke positie van het gediversifieerde katholiek technisch onderwijs in gevaar zou kunnen komen door een brede gemeenschappelijke basis van algemene vakken. Dat betekende echter niet dat het technisch onderwijs het VSO afwees. Integendeel, tijdens een colloquium te Kortrijk (3-5 januari 1972) werd de VSO-structuur door een brede vertegenwoordiging van het technisch onderwijs goedgekeurd. Wel werden een aantal aanpassingen in de lessentabellen voorgesteld. Zo zou de benaming 'algemene vakken' vervangen worden door 'gemeenschappelijke vakken' – dat was gemakkelijker te verteren voor de technische scholen – en zou dat gemeenschappelijke pakket met een uur verminderd worden door de tweede moderne taal te reduceren tot drie uren. De WD kon met dit laatste slechts akkoord gaan indien in de fundamentele opties een extra uur tweede taal kon worden ingeschreven. Dat extra uur werd opgevat als een 'complementair globaliseerbare lestijd', wat betekende dat voor de betrokken richtingen een afzonderlijke cursus van vier uren kon worden voorzien, in de plaats van een toegevoegd vierde uur naast de gemeenschappelijke vorming van drie uren. Door deze oplossing en door de inpassing van het voorontwerp voor het technisch onderwijs in het ontwerp van de tweede graad dat de WD in december had opgesteld, drong zich een wijziging op van de groepering der vakken. Het onderscheid tussen fundamentele en complementair harmoniserende opties bleek administratief onhoudbaar. Voortaan zouden de harmoniserende aanvullende vakken in het pakket fundamentele opties van elke richting worden opgenomen. Anderzijds werden een aantal vakken van fundamentele opties naar de gemeenschappelijke vorming overgedragen. Door de mogelijkheid van 'globalisering' zouden deze immers samen met een aanvulling in fundamentele of complementaire opties nieuwe gehelen kunnen vormen. Aldus werden derde moderne taal, wiskunde, fysica en artistieke expressie naar de gemeenschappelijke vorming overgeheveld. Vooral de wiskundigen waren vragende partij om op die wijze een verregaande differentiatie te realiseren. Zo werd in de oriëntatiegraad een gemeenschappelijke vorming van 20 lessen

²⁷⁸ Alleen de artistieke expressie was voor iedereen gelijk. Daarom zou die later worden opgenomen in de gemeenschappelijke vorming.

bereikt (zie de tabel in bijlage 81). Daarmee was de lessentabel meer analoog met de 22 uren van het Franstalig katholiek onderwijs en de respectieve 21 en 24 uren van het Nederlandstalige en Franstalige rijksonderwijs, dan de vorige versie. De lessentabel werd goedgekeurd door het NVKMO en het NVKTO. Vreemd, kunt u denken, want het NVKTO vond eerst vijftien uren algemene vakken te veel en ging nu akkoord met twintig uren! Juist, maar schijn bedriegt, want zoals zonet beschreven waren er vooral uren verschoven tussen de rubrieken, en was het originele gemeenschappelijke pakket zelfs met een uur verminderd. Door het 'globaliseren' kon bovendien nog verder worden gediversifieerd. Deze lessentabellen werden in februari 1972 naar de VSO-directies gezonden, in april aan de minister van Nationale Opvoeding voorgelegd en op 26 juli 1972 officieel goedgekeurd.²⁷⁹

Voor de invulling van de leerplannen van al deze vakken werd niet langer een beroep gedaan op de werkgroep 'Hervorming secundair onderwijs' (WHSO), die de leerplannen voor de eerste graad had opgesteld. Toen die werkgroep was opgestart, was het nog niet duidelijk of de vernieuwing van het secundair onderwijs één of twee jaar, laat staan de volledige bovenbouw zou hervormen. De bestaande werkgroep was niet bij machte om ook alle leerplannen voor de tweede en derde graad uit te tekenen. Eerder dan de werkgroep fors uit te breiden, opteerde de WD om de bestaande permanente leerplancommissies van het NVKMO in te schakelen. Daartoe werden de meeste leerplancommissies uitgebreid met leden van het NVKTO (dat niet over eigen permanente leerplancommissies beschikte) en met leerkrachten uit het VSO om specifieke VSO-leerplannen op te stellen. Sommige commissies opteerden echter voor de samenstelling van een parallelle commissie *ad hoc* voor het VSO. Om de leerplannen voor de technische richtingen te ontwerpen, werden door het NVKTO een aantal nieuwe leerplancommissies opgericht.²⁸⁰ De nieuwe lessentabellen en leerplannen werden geïntroduceerd in de zes Vlaamse katholieke pilotscholen op 1 september 1972, het moment waarop de eerste Vlaamse leerlingen startten met de tweede graad van het VSO. Op dat moment was het totaal aantal Vlaamse katholieke VSO-scholen uitgebreid tot veertig, zijnde 6519 leerlingen en 906 leerkrachten.²⁸¹

²⁷⁹ NSKO-PB, notulen WD, 9 december 1971, 15 en 24 januari 1972: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1972; NSKO, Doc. 34/13 [ontwerp-lessenrooster oriëntatiegraad], 1972: KADOC, NSKO-PB, omslag 59N.

²⁸⁰ NSKO-PB, notulen van de vergadering van de verantwoordelijken voor de leerplannen van de oriëntatiegraad, 9 maart 1972: KADOC, NSKO-PB, omslag 1N.

²⁸¹ Ter vergelijking: in het Franstalig katholiek onderwijs participeerden op dat moment 95 scholen aan het experiment, zijnde 11965 leerlingen en 2203 leerkrachten. NSKO-PB, VSO-coördinatie, Effectifs ESR 1972: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1972-1973.

Eens de oriëntatiegraad gestart, werden zowel in het katholiek als in het rijksonderwijs de lessentabellen voor de daarop volgende determinatiegraad op punt gesteld. De krachtlijnen voor die lessentabel in het katholieke VSO waren reeds uitgezet in het globaal plan dat in de loop van 1971-1972 had vorm gekregen. Net als voor de oriëntatiegraad dateerden de eerste versies van einde 1971 (zie bijlagen 83 en 84). Ook in de determinatiegraad werd er in opeenvolgende versies heen en weer geschoven met vakken als tweede taal en wiskunde tussen de algemene vakken naar de opties, om ook hier uiteindelijk tot de oplossing te komen van een basis op te nemen in de gemeenschappelijke vorming, die evenwel kon worden vervangen door een meer omvangrijk vak in de opties (zie bijlage 85). De formele onderverdeling van de fundamentele opties in een *alfa*- en een *bèta*-groep werd opgeheven. Dat betekende echter niet dat De Keyzers invloed tanende was. De geest van deze onderverdeling bleef immers nog aanwezig, getuige de opsplitsing van de Economische wetenschappen in een Bedrijfseconomische en een Sociaal-economische richting. Bovendien had een ontwerp-lessenrooster voor de derde graad, uitgetekend op een vergadering van vakwerkleiders menswetenschappen en het begeleidingsteam menswetenschappen onder leiding van De Keyser, een belangrijke invloed op de concrete invulling van de lessentabellen voor het katholiek onderwijs.²⁸² Aanvankelijk hoopte de WD reeds tegen het einde van 1972 klaar te komen met de lessentabellen van de derde graad. Het zou echter een jaar langer duren vooraleer de definitieve lessenroosters klaar waren. Bij het uitwerken van de tweede graad had de WD zich minder laten leiden door concrete doelstellingen, dan wel door het pragmatisch doortrekken van de consequenties van de observatiegraad. De knelpunten waren in dat stadium doorgeschoven naar de derde graad. Die knopen dienden nu doorgehakt. De discussies in de WD over de doelstellingen van de determinatiegraad resulteerden in de nota 'Doelstellingen en situering van de derde graad'. Daarin werd de specificiteit van de derde graad benadrukt en bijzondere aandacht geschonken aan het christelijk perspectief en het sociaal verantwoordelijkheidsbesef. Opvallend is de eerste doelstelling van de derde graad: "zichzelf leren begrijpen binnen de maatschappij waarin men leeft".²⁸³

In de lente en zomer van 1973 werd in overleg met vakspecialisten een lessentabel uitgewerkt die deze doelstellingen in de praktijk diende te brengen. Zo zou de doelstelling "zichzelf begrijpen binnen de maatschappij waarin men leeft"

²⁸² Notulen van de vergadering van vakwerkleiders menswetenschappen en het begeleidingsteam menswetenschappen, 28 juli 1972: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1972-1973. De vakwerkleiders menswetenschappen zouden vanaf die datum ook gaan meewerken in de VSO-leerplancommissies.

²⁸³ WD, nota 'Doelstellingen en situering van de derde graad', 1972: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1967-1972. Zie ook Gysels, 1975-1976, 45.

leiden tot de wens om via een vak 'mens en wereld' actuele problemen aan te snijden via team teaching.²⁸⁴ Zo'n vak zou er overigens nooit komen, volgens J. Gysels (1975-1976: 45) wegens "de opvatting van bepaalde specialisten in een of ander MMM-vak [Mens in Milieu en Maatschappij] die nog geen vertrouwen hadden in syntheseactiviteiten en zich nog geen algemene vorming konden voorstellen zonder een 6-jarige-in-vakjes-opgedeelde opleiding". Die terughoudendheid mag niet verbazen vermits er nog geen ervaring was met zo'n aanpak. De WD had in de tweede helft van 1973 nog een fikse klus alle door de vakspecialisten gewenste dimensies in te passen in een realistische lessentabel. In de definitieve tabel had de WD, net zoals in de lessentabel van de oriëntatiegraad, duidelijke vormingstypes onderscheiden. Het vrij combineren van vakken zou volgens de WD tot een organisatorische en administratieve chaos leiden en elk onderscheid in vormingstypes onmogelijk maken. Vandaar dat de opties gebundeld waren in evenwichtig samengestelde studierichtingen (zie bijlage 85).²⁸⁵

Het rijksonderwijs wilde daarentegen – ik haalde het al eerder aan – alle referenties naar de traditionele vormingstypes vermijden. Daartoe werden de leerlingen vrij gelaten om in de derde graad hun pakket volledig zelf samen te stellen. Op die manier moest de volledige ontplooiing van de individuele leerling worden gestimuleerd. De administratie van het rijksonderwijs had aldus – in samenwerking met de rijksinspectie en directies van de VSO-rijksinstellingen – 84 richtingen gecreëerd (tegenover 17 in het katholiek onderwijs). Dat omvangrijke aantal ontstond doordat leerlingen in de determinatiegraad van het rijksonderwijs konden kiezen voor een combinatie van twee of drie fundamentele opties, terwijl in het katholiek onderwijs slechts één fundamentele optie werd gekozen. Zodoende zouden leerlingen in het rijksonderwijs kunnen afstuderen met bijvoorbeeld een diploma Moderne talen/Sociale/Sport, of Wiskunde/Wetenschappen/Autotechniek. Die combinaties van FO's moesten dan nog worden aangevuld met CO's, zodat men een nog grotere diversifiëring van de individuele programma's kreeg. Toen de determinatiegraad diende te starten in de experimenteerscholen van de eerste generatie op 1 september 1974, waren die lessentabellen echter nog steeds niet goedgekeurd. Dat had alles te maken met de nieuwe minister van Nationale Opvoeding, Herman De Croo.²⁸⁶

²⁸⁴ NSKO-PB, notulen WD, 9 oktober 1972: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1972-1973.

²⁸⁵ NSKO-PB, notulen WD, 10 november 1972: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1972-1973.

²⁸⁶ Herman De Croo (°1937). Hoogleraar VUB, liberaal volksvertegenwoordiger, minister van Nationale Opvoeding in de regering-Tindemans I (25 april 1974 - 18 april 1977), diverse andere ministerportefeuilles tussen 1980 en 1988, burgemeester van Michelbeke en vervolgens van Brakel, minister van Staat (1998). Voorzitter van de

De Croos visie op het secundair onderwijs (1974-1975)

Na de vervroegde verkiezingen van 10 maart 1974 was een rooms-blauwe regering gevormd onder leiding van Leo Tindemans.²⁸⁷ Na de passage van drie opeenvolgende socialistische onderwijsministers was het nu opnieuw aan een liberaal om het departement Nationale Opvoeding te leiden. Vermeylens opvolgers Claes en Calewaert hadden slechts weinig geïnteresse getoond in het VSO, en hadden de controle over de expansie van de vernieuwing en de goedkeuring van de lessentabellen volledig overgelaten aan hun kabinetschef Colebunders.²⁸⁸ Claes verklaarde mij wat dat betreft: “Ik had zo mijn twijfels bij het VSO; dat was helemaal het werk van Colebunders”.²⁸⁹ Dat lag helemaal anders bij De Croo. “In mijn departement is de minister baas, en niet de kabinetschef,” zo provoceerde hij zijn voorgangers.²⁹⁰ De Croo was jong, ijdel, ambitieus, en had net zijn eerste ministerportefeuille gekregen... Hij was niet van plan om zoals zijn twee voorgangers geruisloos te passeren. Hij wilde zijn naam drukken op een rationele en efficiënte organisatie van het Belgische onderwijssysteem. Hij had het dan ook moeilijk met de bestaande opdeling in twee onderwijstypes.

Toenmalig inspecteur-generaal Robert Smet stelde dat De Croo geen voorstander was van het VSO.²⁹¹ De Croo had inderdaad kritiek op de toenmalige invulling van

Kamer van Volksvertegenwoordigers sedert 1999. Zie over de opbouw van het rijks-VSO voorts Debulpaep (1974).

²⁸⁷ De vorige regering, de driepartijenregering-Leburton-Tindemans-De Clercq, was in januari gevallen door het opstappen van de socialisten, verontwaardigd over het fiasco van de Belgisch-Iraanse petroleumakkoord (de IBRAMCO-affaire). Bij de verkiezingen had enkel de CVP/PSC significante winst geboekt. Op 25 april 1974 werd de regering-Tindemans I gevormd als een minderheidskabinet met CVP/PSC en PVV/PLP; door het toetreden van het RW werd het een meerderheidskabinet vanaf 11 juni 1974.

²⁸⁸ Willy Claes (°1938). Gewezen secretaris van de socialistische mutualiteit De Voorzorg, socialistisch volksvertegenwoordiger, minister van Nationale Opvoeding in de regering-Eyskens-Cools II (20 januari 1972 - 22 november 1972), later nog minister van Economische Zaken en van Buitenlandse Zaken in diverse regeringen, minister van Onderwijs (vanaf 16 januari 1989: minister belast met de Herstructurering van het Ministerie van Onderwijs) in de regeringen-Martens VIII en IX (9 mei 1988 - 25 november 1991), minister van Staat (1983).

Willy Calewaert (1916-1993). Hoogleraar VUB, RUG en UIA, socialistisch senator, minister van Nationale Opvoeding in de regering-Leburton-Tindemans-De Clercq (26 januari 1973 - 19 januari 1974), minister van Openbaar Ambt en Institutionele Hervorming in de regeringen-Martens I en II (3 april 1979 - 9 april 1980) en andermaal van Nationale Opvoeding in de regeringen-Martens III en IV (18 mei 1980 - 2 april 1981) en -Eyskens (6 april 1981 - 21 september 1981).

²⁸⁹ Gesprek met Willy Claes, Brussel, 4 december 1998.

²⁹⁰ Geciteerd in *Brandpunt*, 2(2), oktober 1974, p. 67.

²⁹¹ Interview met Smet, 25 juli 2003. Robert Smet (°1925). Burgerlijk ingenieur, gewezen leraar aan de Rijkshogere Technische en Handelsschool te Gent (1949-

het VSO, maar hij deelde wel degelijk de uitgangspunten van het VSO. In zijn rapport *Drie jaar beleid* was hij even kritisch over het traditioneel onderwijs, als Vermeylen en Dubois in hun verdediging van het VSO (De Croo, 1977: 33). Ook De Croo vond het traditioneel onderwijs onaangepast aan de zich ontwikkelende maatschappij; hij haalde de vroege studiekeuze, de strikte scheiding van studierichtingen en de eenzijdige kennisgerichtheid door de mangel, en verdedigde met verve de VSO-structuur. Het eerste jaar dat hij onderwijsminister was, werkte De Croo een globale visie uit op de Belgische onderwijsstructuur. Dat concept, op 14 februari 1975 gepubliceerd onder de titel *Ideeën over onderwijsvernieuwing*, gooide de bestaande opbouw van het lager en secundair onderwijs door elkaar (De Croo, 1975). De Croo stelde een leerplicht voor van vijf tot vijftien jaar. Het lager onderwijs zou ingedeeld worden in twee driejarige cycli. In de eerste cyclus (voor vijf- tot achtjarigen) lag de nadruk op het verwerven van technieken (lezen, schrijven, rekenen) in een soort speelleerklas, de tweede cyclus (voor acht- tot elfjarigen) stond in het teken van synthese en toepassing. Die tweede graad werd beschouwd als een soort primaire observatiecyclus. Op elf jaar, dus een jaar vroeger dan in de bestaande structuur, zouden de leerlingen overgaan naar het secundair onderwijs. De eerste graad omvatte drie leerjaren, was volledig gemeenschappelijk en legde de nadruk op een ruime basisvorming. De Croo zag deze secundaire observatiecyclus het liefst als een autonome middenschool, dus losgehaakt van de hogere cycli. Dan volgden de tweede cyclus (voor veertien- tot zestienjarigen), opgevat als een oriëntatiegraad met kwalificatiemogelijkheid voor het beroepsonderwijs, en de derde cyclus (voor zestien- tot achttienjarigen) als een determinatiegraad met finaliteits- en doorstromingsrichtingen. De ideeën van De Croo kwamen dus in grote lijnen overeen met de structuur en doelstellingen van het VSO.²⁹²

"Kijk, indien ik hier geweest was zes jaar geleden, dan was ik niet begonnen met het VSO," stelde De Croo in een interview in 1975 (Daems, 1975: 19). Versta daaruit niet dat het VSO er niet gekomen zou zijn, want hij ging als volgt verder: "Ik zou begonnen zijn met een globale visie. Nu is men met een van de middenstukken begonnen, van 12 tot 18 jaar. Het was ook misschien de mentaliteit in de jaren '68-'69. In mijn globale visie past ook een vernieuwing van het VSO [dat wordt dan het VVSO, BH]. Het zal wat meer conservatief zijn, meer lineair, minder modulair. Nu spreekt men van opties voor vijf leerlingen, voor drie leerlingen, waar gaan wij naar toe enfin, dat is niet houdbaar. En dan het

1965), inspecteur (1965-1969, 1971-1973) en vervolgens inspecteur-generaal (1973-1990: algemene coördinatie van de begeleiding der technische en beroepsrichtingen) bij het ministerie van Nationale Opvoeding, inspecteur provinciaal technisch onderwijs bij de provincie Oost-Vlaanderen (1969-1971).

²⁹² Zie naast de originele tekst (De Croo, 1975) ook de besprekingen in Henderikx (1974-1975), Feys (1974-1975) en Van Rentergem (1975-1976).

conservatisme van de school; niet voldoende gerecycleerde leerkrachten, die dan eventueel richtingen suggereren omdat daar bijvoorbeeld een leerkracht zonder werk gaat vallen. Ik durf dat concreet zeggen hé, dat is ook zo het concrete van de onderwijshervormingen" (Daems, 1975: 19). De Croo wilde dus wel degelijk het VSO behouden, maar dan wel in een meer efficiënte, rationele en goedkopere vorm. De wildgroei aan optiemogelijkheden in het VSO paste niet in dat plaatje. Daarom weigerde De Croo in 1974 de voorgestelde lessentabellen (zie hoger) te bekrachtigen. Omdat het schooljaar echter van start moest gaan, werden de betrokken scholen elk afzonderlijk op de hoogte gebracht van de goedkeuring van de fundamentele opties die zij in hun scholen wensten aan te bieden. Die goedkeuring gold voor zowel het eerste als het tweede jaar van de derde graad, maar uitsluitend voor de leerlingen die op 1 september 1974 in die determinatiegraad zouden starten. Voor de leerlingen die het volgende schooljaar aan de determinatiegraad zouden beginnen, moesten nieuwe lessentabellen worden opgesteld.

Het einde van de 'experimentele fase' van het VSO

Voor het eerst sedert 1970 traden in september 1974 geen nieuwe rijksinstellingen toe tot de VSO-groep. Nochtans was in de planning voor de verdere uitbreiding van het VSO in het rijksnet (d.d. 13 februari 1974) nog sprake van een uitbreiding met 72 scholen in 1974 en met 44 in 1975, zodat in dat jaar alle 293 Nederlandstalige rijksscholen het VSO zouden hebben ingevoerd. In juni liet De Croo de betrokken scholen weten dat die plannen niet zouden doorgaan. Die maatregel deed vooral de socialistische oppositie vrezen dat De Croo het VSO al had afgeschreven. Dat was niet zo. Hij laste deze pauze in omdat hij zijn hervormingsplannen nog volop aan het uitwerken was. Plannen waarin het VSO – *versie-De Croo* – een belangrijke rol te spelen had. De eerste blik op die plannen kreeg de buitenwereld bij de publicatie van zijn *Ideeën over onderwijsvernieuwing* in februari 1975 (zie hoger). Een goede maand later, op 25 maart 1975, diende De Croo een verslag over het VSO in bij de Cultuurraad voor de Nederlandse Cultuurgemeenschap. De formele, door De Croo zelf aangehaalde, reden voor het voorleggen van dit verslag aan de Nederlandse Cultuurraad was de volgende passage opgenomen in de beleidsverklaring van de regering-Leburton-Tindemans-Declercq: "De regering zal wat het rijksonderwijs betreft ieder jaar in de maand mei, ten behoeve van de parlementsleden, een uitvoerig verslag publiceren waarin enerzijds de resultaten van de vernieuwing worden toegelicht en anderzijds de initiatieven voor het volgend schooljaar zullen worden omschreven. Dit verslag zal onder meer een commentaar bevatten van de pedagogische instituten van de Rijksuniversiteiten en de bevoegde

inspectiecorpsen".²⁹³ Er was nochtans geen reden voor De Croo om zich aan die verklaring te houden, want ze stamde van de vorige regering, met overigens een andere politieke samenstelling. Er moest dus nog een andere reden zijn. Die reden was dat De Croo een einde wilde maken aan de zogenaamde experimentele fase van het VSO. Door verslagen op te nemen van de inspectie, van de administratie en academici, deed het rapport dienst als een officiële en wetenschappelijke evaluatie van het experiment. Het feit dat ook verslagen over het vrij en officieel gesubsidieerd onderwijs werden opgenomen, terwijl de regeringsverklaring enkel sloeg op het rijksonderwijs, bevestigt dat. De Croo maakte op basis van al die verslagen een gematigd positief bilan van het VSO. Hij somde de voordelen maar ook de pijnpunten op, deed voorstellen om hangende problemen op te lossen, en besloot: "(...) ons secundair onderwijs [is] voorgoed de weg van de vernieuwing ingeslagen. De algemene principes die eraan ten grondslag liggen zijn zo overtuigend gebleken, dat niemand die met VSO gestart is, nog werkelijk terug wil" (De Croo, 1974-1975: 11). Met dit oordeel sloot De Croo eigenhandig de 'experimentele' fase van het VSO af. En wat het gevolg zou zijn van dat einde van de experimentele fase, verduidelijkte De Croo zelf al in het besluit van zijn verslag. In opvolging van zijn *Ideeën over onderwijsvernieuwing* "hebben wij besloten op 1 september 1975 het VSO te veralgemenen tot alle scholen van het Nederlandstalig stelsel".²⁹⁴

De Croo had over die beslissing voorafgaandelijk uitgebreid gediscussieerd met de top van zijn administratie, te weten Victor Geens, directeur-generaal secundair onderwijs, en Robert Smet, inspecteur-generaal secundair onderwijs.²⁹⁵ In zijn argumentatie, zo getuigt Smet, zou hij gezegd hebben: "Het is onhoudbaar. De politiek dwingt mij ertoe. Die twee types naast elkaar, dat gaat zo niet meer. We moeten naar één type, en dan kan het niet anders dan het VSO zijn".²⁹⁶ De Croo vond het al te gek om in zo'n klein landje twee parallelle onderwijssystemen te handhaven. Wellicht eerder om Geens en Smet te overtuigen – geen van beiden was immers enthousiast over het VSO – dan uit een reële bezorgdheid, stelde de minister dat hij die tweedeling in het buitenland – in de Raad van Europa bijvoorbeeld – niet kon verdedigen. "Ze lachen daar met mij," zou hij volgens Smet daarover gezegd hebben. Hij vond dat die gescheiden systemen ook voor

²⁹³ Beleidsverklaring regering-Leburton-Tindemans-Declercq, 30 januari 1973. Geciteerd in De Croo (1974-1975: 3).

²⁹⁴ De Croo, 1974-1975: 11. De Croo beriep zich in die beslissing ook op de planning die reeds onder de vorige regering was gemaakt om tegen september 1975 het VSO in het rijksonderwijs te veralgemenen. Het was dus geen oorspronkelijk idee van De Croo. H. De Croo, Mededeling van de regering – Vernieuwd Secundair Onderwijs. In: *Cultuurraad voor de Nederlandse Cultuurgemeenschap. Handelingen*. Zitting 1974-1975, nr. 13 (Vergadering van dinsdag 6 mei 1975), 340.

²⁹⁵ In 1973 waren de directies middelbaar onderwijs en technisch onderwijs opgegaan in een algemene directie secundair onderwijs.

²⁹⁶ Interview Smet, 25 juli 2003.

de ouders veel verwarring zaaide. Eén structuur, het VSO, maar dan in een meer gematigde vorm – lees: meer aansluitend bij het traditioneel onderwijs – zou veel logischer zijn. En zonder twijfel ook veel goedkoper. Over de wijze waarop De Croo ‘zijn’ VSO herstructureerde, zal de eerste paragraaf van hoofdstuk 3 verder ingaan.

De veralgemening van het VSO in het rijksonderwijs had een aanzet moeten worden naar de implementatie van de *Ideeën over onderwijsvernieuwing*. Uiteindelijk zou het daarbij blijven. En daarmee was niet eens het luik secundair onderwijs uit zijn *Ideeën* gerealiseerd, want in zijn plannen duurde het secundair onderwijs zeven jaar. Aldus zou je De Croo hetzelfde kunnen aanwrijven wat hij zijn voorgangers verweet, namelijk dat ze begonnen met ‘het middenstuk’ van het onderwijs te hervormen. Maar bij De Croo lag het alleszins niet aan een gebrek aan visie of ijver. Integendeel. Hij had alleen wellicht het verzet onderschat. De Croos plannen werden immers niet echt met open armen ontvangen. De socialisten deden de *Ideeën over onderwijsvernieuwing* af als "een liberale, elitaire, economisch gekleurde visie op het onderwijs" (Jansen, 1986-1987: 9). Het feit dat De Croo begon met het VSO – door de BSP toch nog steeds gezien als een socialistisch werkstuk – “af te breken”, was een veeg teken.²⁹⁷ Maar ook bij de christendemocraten kreeg De Croo geen steun voor zijn *Ideeën over onderwijsvernieuwing*. Ook daar lag het liberale “prestatie-model” onder vuur en werd de eenzijdige nadruk op kennisverwerving, ten koste van persoonlijkheids- en sociale ontwikkeling, bekritiseerd.²⁹⁸ Voor de mensen uit het onderwijsveld waren zijn plannen overigens wellicht té ambitieus, ik zou zelfs durven stellen, te revolutionair. Want ze gooiden het hele bestaande onderwijsstelsel overhoop. Dat directies, leerkrachtenverenigingen en onderwijsvakbonden hiertegen in het verzet gingen, mag dus niet verbazen. Dat dit verzet zijn plannen kon kelderden, kon De Croo moeilijk verkroppen, getuige volgende uitspraak: “Daar gaat onze democratie aan kapot: de invloed van al die onverkozen zakenlui, kerkbestuurders, vakbondsleiders, die tegenover wisselende politici staan”.²⁹⁹

²⁹⁷ De referentie naar het beleid van De Croo als “afbraakpolitiek” van het VSO werd onder meer aangehaald door Karel Van Miert in een toespraak op het SP-Onderwijscongres te Gent, 28 maart 1981: AMSAB, (B)SP-congressen, SP-congres onderwijs 1981. Meer daarover in hoofdstuk 3.

²⁹⁸ Nota van 21 juni 1975, opgenomen in De Groof (1977: 51). Zie Ook Feys (1974-1975) en de uiteenzettingen van De Keyser, Wynen en Feys op het Tweede Colloquium Onderwijsvernieuwing, georganiseerd door de Stichting Lodewijk de Raet op 31 mei 1975 (samenvatting in Van Rentergem, 1975-1976).

²⁹⁹ Geciteerd in *Brandpunt*, 2(2), oktober 1974, p. 67. De vakbonden had hij trouwens eerder al tegen zich in het harnas gejaagd door zijn ‘antisyndicale’ houding, die tot uiting kwam in zijn uitspraken (vakbonden zijn “microbennesten in het zieke onderwijslichaam”) en het niet respecteren van de protocolakkoorden (Wellens, 1977).

Besluit

De invoering van het VSO gebeurde het eerst in 1969 in het Franstalig onderwijs en in 1970 in het Nederlandstalig onderwijs. Omdat dat gebeurde nog voor de indiening van het wetsontwerp in het Parlement, rezen er vele vragen over die werkwijze. Critici vreesden dat Vermeulen en Dubois op die wijze het Parlement voor een voldongen feit wilden plaatsen. Vermits hun voorgangers er niet in waren geslaagd om een onderwijshervorming gestemd te krijgen, zouden Vermeulen en Dubois de hervorming doorvoeren zonder dat er al een wettelijk kader voor bestond. Frans Grootjans, die er enkele jaren eerder niet in was geslaagd om zijn onderwijshervorming te realiseren, interpelleerde Vermeulen hierover. "Het is duidelijk dat hier een graduele invoering plaatsvindt van een hervorming waarop de minister niet meer wenst terug te komen," stelde Grootjans.³⁰⁰ Vermeulen deed niet eens de moeite om dit tegen te spreken. Het klopt dat de ministers van Nationale Opvoeding en hun kabinetten absoluut wilden slagen waar de vorige pogingen waren spaak gelopen. Maar het initiatief had niet kunnen slagen zonder de medewerking van de verschillende onderwijsnetten. Vooral het katholiek onderwijs bleef steeds voorstander van het opzetten van een voorafgaand experiment. Het starten met de nieuwe structuur in een experimentele fase, voorafgaand aan de wet, kreeg daarom de steun van de katholieken. Een echt afgebakend experiment in een beperkt aantal scholen kwam er echter niet. De onderwijsministers wilden hun naam verbinden aan de grootschalige hervorming en wilden de wet dus nog tijdens 'hun' legislatuur gestemd krijgen. Een voorafgaandelijk experiment, gespreid over meerdere jaren, zou dat onmogelijk maken. Er was geen enkele waarborg dat zij nog minister zouden zijn in een volgende regering, of dat hun partij daar nog deel van zou uitmaken. En dan was de kans groot dat hun wetsontwerp zou eindigen waar die van Janne-Van Elslande en die van Grootjans-Toussaint waren geëindigd: in de archieven waar ik ze ben gaan zoeken.

Toch was het VSO zagezegd een experiment dat startte in 1969. Nog voor het schooljaar voorbij was, beslisten de ministers al dat het experiment geslaagd was en dat het op bredere schaal kon worden ingevoerd. Van een wetenschappelijke evaluatie van het experiment was er geen sprake. Die werkwijze werd – onder meer bij de debatten over het wetsontwerp in 1971 – sterk bekritiseerd. De Croo zou zich later, wanneer hij het VSO wilde veralgemenen, proberen tegen dergelijke kritiek in te dekken door wel een evaluatie te laten uitvoeren; maar daarover meer in het volgende hoofdstuk. Het Vlaamse rijksonderwijs en het

³⁰⁰ Interpellatie van Grootjans in de Kamer van Volksvertegenwoordigers, 26 mei 1970: Kamer van Volksvertegenwoordigers. Gewone zitting 1969-1970. Beknopt verslag. Vergadering van 26 mei 1970, 794.

HOOFDSTUK 2

katholiek onderwijs waren er nog niet bij in 1969. Die stapten pas een jaar later in de VSO-boot. Gysels (1975-1976: 12) schreef dat het jaar uitstel, achteraf beschouwd, een welgekomen gelegenheid bood om in eigen kringen tot een consensus te komen betreffende de nieuwe structuren, lessentabellen en leerplannen. Het Vlaams onderwijs was in dat opzicht beter voorbereid dan het Franstalig onderwijs een jaar voordien. Nochtans bestond die consensus in het katholiek onderwijs enkel voor het eerste jaar. Er zou nog meer dan een jaar intensief vergaderd moeten worden vooraleer de contouren van het katholieke VSO duidelijk werden. Daarmee werd meteen ook duidelijk dat hét VSO niet bestond. Het Nederlandstalige rijksonderwijs, het Franstalige rijksonderwijs, het katholiek onderwijs, elk had zijn eigen invulling van de VSO-structuur, eigen lessentabellen en eigen vakinhouden. Gaandeweg zouden bovendien ook het Nederlandstalige en het Franstalige katholiek onderwijs uit elkaar groeien, zodat er vier VSO-modellen naast elkaar bestonden. Het officieel gesubsidieerd onderwijs ontwikkelde geen eigen model. Gemeentelijke of provinciale scholen adopteerden doorgaans de regelgeving van het rijksonderwijs. Een minderheid van de officiële inrichtende machten koos voor het VSO-model van het katholiek onderwijs – het eerst ingevoerd in het Gemeentelijk Sint-Lambertuscollege en Technisch Instituut te Westerlo in 1971.

Voor de wettelijke basis voor het VSO bleef het wachten tot de zomer van 1971. Het wetsontwerp had vele gedaanten gehad vooraleer het op 19 juli 1971 wet werd. De meest bediscussieerde wijziging betrof het al dan niet opnemen van een datum waarop alle scholen de nieuwe onderwijsstructuur moesten implementeren. Dat zo'n einddatum er niet kwam, was een overwinning voor het katholiek onderwijs, dat de vrijheid wilde om zelf te beslissen of en wanneer het VSO werd ingevoerd en eventueel veralgemeend. De katholieke voorstanders van het VSO zouden later nog betreuren dat die datum uit het ontwerp was geschrappt, want daardoor zou de typestrijd blijven aanslepen. Dat was tijdens de parlementaire debatten in 1971 overigens al door de socialisten en de Vlaams-nationalisten voorspeld.³⁰¹ In het volgende hoofdstuk zal worden beschreven hoe, in wat normaal gezien de institutionaliseringsfase van de onderwijsvernieuwing had moeten worden, twee kampen zouden ontstaan in het katholiek onderwijs: de typenstrijd was geboren.

³⁰¹ Georges Dejardin: "(..) il n'est pas désirable que coexistent, indéfiniment – j'insiste sur le terme 'indéfiniment' – deux structures, deux conceptions de programmes et de méthodes, (...) une situation semblable ne crée un nouvel état de concurrence mal fondée entre les réseaux ou entre les établissements".; Maurits Vanhaegendoren: "Gaan wij, nu de schoolconcurrentie tussen de 'écoles payantes' en de 'luizenscholen', tussen de scholen zonder God en de christelijke school aan het luwen is, een nieuwe schoolstrijd organiseren tussen de knusse humaniora en de verlichte 'Ecoles nouvelles'?" *Parlementaire Handelingen Senaat*, 11 mei 1971.

Eens de wet was gestemd, beschouwde Vermeulen het voornaamste werk als geleverd. Dat doet denken aan wat een aftredende Amerikaanse vice-onderwijsminister tegen zijn opvolger zei: "Well, the hard work is done. We have the policy passed; now all you have to do is implement it" (geciteerd in Fullan, 2001: 69). Uiteraard waren met het goedkeuren van de wet de problemen niet van de baan. De wet was overigens een kaderwet, die enkel de contouren schetste waarbinnen het VSO kon worden uitgebouwd. Claes en Calewaert lieten die invulling volledig over aan Colebunders, maar De Croo had een andere visie. De Croo verblijf op het departement Nationale Opvoeding heeft veel stof doen opwaaien. De voorstanders van het VSO verweten hem de uitholling van de oorspronkelijke doelstellingen; de tegenstanders van het VSO verweten hem de veralgemening ervan in het rijksonderwijs. Nochtans zou ook zonder De Croo die veralgemening zijn gerealiseerd. Onder Calewaert was immers een planning uitgewerkt om tegen 1975 in alle Vlaamse rijksscholen het VSO in te voeren. Alleen, waar het plan voorzag om dat in twee stappen te doen, opteerde De Croo ervoor om geen enkele school te laten overstappen in 1974, zodat hij eerst het VSO kon hervormen, om vervolgens in 1975 alle 116 resterende rijksscholen ineens om te schakelen. Daardoor leek De Croos beslissing veel ingrijpender, en riep ze ook meer weerstanden op. Is het toevallig dat het na De Croo nog meer dan twintig jaar zou duren vooraleer er opnieuw een liberaal de onderwijssportefeuille mocht beheren? Het valt in elk geval op dat geen enkele van De Croos opvolgers nog zulke ambitieuze plannen voor de hervorming van het hele onderwijssysteem als de *Ideeën over onderwijsvernieuwing* heeft gelanceerd. Tot er in 1999 opnieuw een liberaal, Marleen Vanderpoorten, onderwijsminister werd. In haar *Een bank vooruit* presenteerde zij een vergelijkbare visie, en stootte daarmee op dezelfde weerstand als De Croo (Vanderpoorten, 2002). In 2004 werd zij aan de kant geschoven en kwam de socialist Frank Vandenbroucke in haar plaats. Die beloofde meteen 'rust' in plaats van grootse hervormingen. Ik vraag me af of een volgende liberale onderwijsminister opnieuw met dergelijke plannen zal afkomen...

Hoofdstuk 3. De institutionaliseringsfase. Eenheid in het rijksonderwijs en tweespalt in het katholiek onderwijs (1975-1981)

"Ik heb talloze gunstige en ongunstige verslagen in verband met de stand van het VSO-experiment grondig bestudeerd. (...) Dit heeft mij stilaan, maar zeker, tot de overtuiging gebracht dat het VSO een zeer waardevolle vernieuwing is die verdient, mits enige wijzigingen, aanpassingen en verbeteringen, op ruime schaal te worden doorgevoerd."

Herman De Croo (1975)³⁰²

In zijn studie van onderwijsvernieuwing beschrijft Fullan hoe aan het einde van de implementatiefase twee zaken kunnen gebeuren: ofwel wordt de vernieuwing veralgemeend en wordt ze zo een onderdeel van het systeem (vandaar: *institutionalization phase*, ook *continuation of incorporation phase* genoemd), ofwel wordt de vernieuwing stopgezet of zal ze langzaam uitdoven (Fullan, 2001: 88-90). Louter het rijksonderwijs bestuderend, lijkt 'institutionaliseringsfase' zonder aarzeling het best de periode na 1975 te vatten. Vanaf september 1975 was het VSO immers ingevoerd in alle Vlaamse rijksscholen. Terwijl de Wet van 19 juli 1971 in de eerste plaats mogelijkheden had geschapen, was het voornamelijk via het KB van 31 juli 1975 dat het VSO – als 'type I' – geïnstitutionaliseerd werd in het onderwijssysteem. Volledig geïmplementeerd was het natuurlijk nog niet, daarvoor was het nog wachten tot de laatste leerlingen uit het traditionele systeem waren afgestudeerd. Maar het VSO was in elk geval niet langer een 'experiment'. Trouwens, ook het katholiek onderwijs ging die richting uit. Zoals ik verderop zal toelichten, was het immers ook in het katholiek onderwijs de bedoeling (een eventueel bijgestuurde versie van) het VSO te veralgemenen. Tot een institutionalisering van het VSO in het katholiek onderwijs zou het echter niet komen. De ARKO-onderhandelingen die daartoe hadden moeten leiden, eindigden immers zonder duidelijke uitkomst. Dit hoofdstuk wil daarom uitgebreid aandacht besteden aan die onderhandelingen. Beginnen doe ik met de beschrijving van het VSO dat in 1975 door De Croo werd veralgemeend.

³⁰² *Cultuurraad voor de Nederlandse Cultuurgemeenschap. Handelingen*, 20 mei 1975.

De hervorming van het VSO (type I) en de veralgemening ervan in het rijksonderwijs (september 1975)

Het VSO dat De Croo veralgemeende in 1975 was niet meer het VSO van 1970, dat meldde ik al in het tweede hoofdstuk. In het verslag voor de Cultuurcommissie had De Croo al laten weten “enkele lichte wijzigingen” te zullen doorvoeren in het VSO. De hervorming die hij middels een aantal omzendbrieven en een KB in mei, juni en juli 1975 doorvoerde, was wel meer dan een “lichte wijziging”. Want naast een stroomlijning en rationalisering van het aanbod realiseerde De Croo ermee ook een partiële herintrede van elementen uit het traditioneel onderwijs.³⁰³

In de overdaad aan keuzemogelijkheden in het rijksonderwijs, vooral dan in de determinatiegraad, werd sterk gesnoeid. Er bleven in de doorstroming nog zeventien combinatiemogelijkheden van drie FO's over, en zeven combinaties van fundamentele en bijzondere opties. Ook in de finaliteit resteren er nog 24 richtingen. Door die studierichtingen in te delen in drie grote groepen – doorstroming ASO en TSO / finaliteit TSO / BSO – sloot het VSO overigens nauwer aan bij de afdelingenstructuur van het traditioneel onderwijs. Door de gemeenschappelijke vorming in het tweede observatiejaar te vergroten van 23 naar 25 uren, en de FO's te beperken tot zes, werd ook de eerste graad gerationaliseerd. In die observatiegraad werd het aantal uren muziek verdubbeld (van één naar twee lestijden) en moest het vak maatschappelijke vorming, net als in de oriëntatiegraad, wijken voor de herintrede van geschiedenis. Het vak geschiedenis zou worden gecoördineerd met aardrijkskunde en wetenschappen. Door die laatste beslissing werd nauwer aangesloten bij de 'MMM-vakken' in het vernieuwd katholiek onderwijs. Maatschappelijke vorming gebeurde aldus niet uitsluitend via het vak geschiedenis, maar werd geïntegreerd in meerdere vakken. Het spreiden van die vormingstaak over meerdere leerkrachten bood volgens De Croo het voordeel “dat mogelijke indoctrinatie [sic] van jonge leerlingen

³⁰³ De volgende paragrafen zijn gebaseerd op: omzendbrief De Croo betreffende de reorganisatie van de observatiegraad, 20 mei 1975; omzendbrief De Croo betreffende de reorganisatie van de determinatiegraad, 6 juni 1975; omzendbrief De Croo betreffende de structuur van het VSO, 20 juni 1975; KB betreffende de organisatie van het secundair onderwijs, 31 juli 1975 (BS, 6 september 1975); omzendbrief De Croo betreffende de organisatie van het secundair onderwijs, 22 augustus 1975; omzendbrief De Croo betreffende de evaluatie in het VSO, 20 oktober 1975; omzendbrief De Croo betreffende de structuur en de organisatie van de oriëntatiegraad en de determinatiegraad, 31 mei 1976; omzendbrief De Croo betreffende de werking van de toelatingsraad en de toelatingscommissies, 19 augustus 1976; omzendbrief De Croo betreffende de klassenraad en de klassendirectie, 14 februari 1977. Zie over deze hervorming ook Laumen (1975-1976), Wellens (1975-1976), De Croo (1977: 45-75), Bonte (1981: 64-81), Smet & Vannecke (2002: 277-280).

vermeden wordt” (De Croo, 1974-1975: 11). Er bestond al langer conservatieve kritiek op het gevaar van ‘socialistische indoctrinatie’ via het vak maatschappelijke opvoeding, maar blijkbaar werd die nu ook *au sérieux* genomen door de liberale excellentie. Maatschappelijke opvoeding verdween overigens niet, maar werd verschoven naar de determinatiegraad. Daar zou het vak volgens De Croo beter tot z’n recht komen in het creëren van een “verantwoorde houding ten opzichte van de maatschappij” (De Croo, 1974-1975: 11).

Inspelend op de kritiek op de evaluatie in het VSO (zie daarover hoofdstuk 6) loodste De Croo de examens terug binnen. Weliswaar werd er niet gesproken van examens maar van ‘summatieve toetsen’. Daarnaast bleef de permanente evaluatie, typerend voor het VSO, bestaan onder de benaming ‘formatieve toetsen’. Die werd immers door de leerkrachten als een zeer positieve vernieuwing beschouwd (zie daarover verder hoofdstuk 6). Concreet betekende dit dat de leerlingen doorheen het jaar frequent werden getoetst, nu eens aangekondigd, dan weer onaangekondigd, en dat er daarnaast vijfmaal in de observatiegraad, driemaal in de oriëntatiegraad en tweemaal in de determinatiegraad een traditioneel examen werd ingelast. Ook in het katholiek onderwijs werd het onderscheid tussen formatieve en summatieve toetsen ingevoerd.

Het katholiek onderwijs nam wel vaker richtlijnen voor het rijksonderwijs over, maar in het algemeen – zoals ik al schreef in hoofdstuk 2 – voelde het NSKO zich niet verplicht om zijn VSO-structuur helemaal op de leest van het rijksonderwijs te schoeien. Dat leidde tot het uit elkaar groeien van de rijksversie (ook van toepassing in de meeste officieel gesubsidieerde scholen) en de katholieke versie van het VSO. Dat was mogelijk omdat de Wet van 19 juli 1971 een kaderwet was, die veel ruimte liet voor concrete invulling. In het vorige hoofdstuk kon u lezen hoe verscheidene parlementsleden tijdens de bespreking van het wetsontwerp hun vrees uitspraken dat dit zou leiden tot een te grote macht voor de onderwijsministers om eigenhandig het VSO vorm te geven. Die vrees bleek terecht. In de jaren volgend op het uitvaardigen van de wet, verscheen er slechts één uitvoeringsbesluit, namelijk een KB ter samenstelling van de commissies die advies moesten verstrekken over de leerplannen voor het gesubsidieerd onderwijs.³⁰⁴ Voor de rest werd de concrete inrichting van het VSO (structuur, schoolbevolkingnormen, toelatings- en overgangsvoorwaarden, lessentabellen...) geregeld via circulaire. En het grote verschil met een KB is dat een circulaire niet

³⁰⁴ KB van 20 december 1973 houdende organiek reglement van de bij het ministerie van Nederlandse Opvoeding en Cultuur en van de bij het ministerie van Franse Opvoeding en Cultuur opgerichte commissies voor de leerplannen van het gesubsidieerd secundair onderwijs (BS, 11 april 1974).

door de regering diende te worden goedgekeurd, maar rechtstreeks door de minister of door de leiding van de administratie of door de inspectie aan de betreffende scholen werd meegedeeld. Maar dat hield ook in dat de reglementering in het gesubsidieerd onderwijs grotendeels met omzendbrieven van de respectieve inrichtende machten werd geregeld. Bovendien kwam er nooit een uitvoeringsbesluit dat de oprichting regelde van de Overleg- en verbeteringscommissie van het secundair onderwijs (OVCSO), hoewel in de Wet van 19 juli 1971 was bepaald dat die binnen de zes maanden na de afkondiging van de wet moesten zijn opgericht.³⁰⁵ De bedoeling van die OVCSO was precies het bevorderen van de convergentie tussen de netten.

De Croo had al in zijn verslag voor de Cultuurraad kritiek geuit op de divergentie tussen de netten. In een uitgebreid overleg met vertegenwoordigers van de verschillende netten – een concertatiecommissie vergaderde niet minder dan 28 keer in de loop van het schooljaar 1974-1975 – werkte hij een reglementering uit die van toepassing zou zijn op alle netten. En niet alleen voor het VSO maar ook voor het traditioneel onderwijs. Dit werd het KB van 31 juli 1975, dat de organisatie van het secundair onderwijs hertekende.³⁰⁶ Vanaf 1 september 1975 zou het Nederlandstalig secundair onderwijs worden ingedeeld in twee types: het type I, georganiseerd in drie graden van twee jaar volgens de bepalingen van de Wet van 19 juli 1971 (met andere woorden: het VSO), en het type II, georganiseerd in twee cycli van drie jaar volgens de bepalingen van de Wet van 30 april 1957 (met andere woorden: het traditioneel secundair onderwijs). Het KB bepaalde voor beide types de studiebekrachtiging, de toelatings- en de overgangsvoorwaarden. In die voorwaarden en procedures werden beide types op elkaar afgesteld, zodat ook het overstappen van het ene naar het andere type gemakkelijker werd. De benamingen ASO, TSO, BSO en KSO werden nu zowel in type I als in type II gebruikt ter aanduiding van de onderwijsvormen. Wel verschilde de terminologie, want de klassenraad en de toelatingsraad bestonden nog niet in (de meeste) scholen van het type II, zodat daar gesproken werd van het lerarenkorps en de toelatingscommissie. De toelatingsraad of -commissie moest advies verstrekken bij complexe overgangen. In beide types werd het oriënteringsattest ingevoerd. Op het einde van het schooljaar besliste de klassenraad – in het type II het lerarenkorps – of de leerling mocht overgaan naar het volgende schooljaar (het zogenaamde A-attest), mocht overgaan met uitsluiting van bepaalde studierichtingen/afdelingen (het B-attest; dit was de zogenaamde clausulering), of niet mocht overgaan (het C-attest). Met dit KB kwam er definitief een einde aan het experimentele karakter van het VSO, dat nu

³⁰⁵ Artikel 8 van de Wet van 19 juli 1971, zie bijlage 103.

³⁰⁶ KB van 31 juli 1975 betreffende de organisatie van het secundair onderwijs (BS, 6 september 1975). Zie hierover ook Laumen (1975-1976).

overgang naar een organiek bestaan. André Walterus, voorzitter van de pedagogische commissie van de CVMNO, omschreef de institutionalisering van het VSO in het vakbondsblad *Brandpunt* met de titel: "Het VSO is dood! Leve het type 1!" (Walterus, 1975-1976: 62).

Eén jaar later ging De Croo nog een stap verder in de rationalisatie van het type I in het rijksonderwijs. Het aantal combinatiemogelijkheden werd verder beperkt, zodat er sindsdien in de doorstromingsafdeling van de determinatiegraad nog zeventien zinvolle combinaties overbleven (tien studierichtingen en zeven combinaties van opties); de 24 richtingen in de kwalificatieafdeling bleven behouden. Door het verstrengen van de oprichtings- en behoudsnormen werd het voor de meeste scholen overigens onmogelijk om een breed aanbod aan studierichtingen te voorzien. Vooral de kleinere scholen beperkten zich tot het aanbieden van een zestal keuzemogelijkheden (Klassieke talen, Moderne talen, Wiskunde en Wetenschappen in het ASO en de Industrieel-wetenschappelijke en Technisch-wetenschappelijke richtingen in het TSO). De Croo stapte ook af van het principe van de eenheid van de graden. Waar voorheen zowel in de oriëntatie- als in de determinatiegraad het eerste en het tweede jaar identiek waren, werden nu afzonderlijke lessentabellen van kracht, in functie van een meer geleidelijke opbouw van de differentiatie. Bovendien liet De Croo een 'ideaal parcours' uitstippelen betreffende de overgang tussen de oriëntatie- en de determinatiegraad. Terwijl voordien nog naar believen van studierichting kon worden veranderd in de overgang van de tweede naar de derde graad, werden die keuzemogelijkheden gestroomlijnd. Zo zou een oriëntatierichting Klassieke talen bij voorkeur enkel nog aansluiting geven op de determinatierichtingen Klassieke talen en Moderne talen. Andere keuzes werden niet uitgesloten, maar wel afgeraden. Daarmee kwam het type I weer een stap dichterbij het verticaal opgebouwde type II. Die tendens was ook terug te vinden in de reorganisatie van het tweede observatiejaar. Waar er aanvankelijk keuze bestond tussen de FO's Oude talen, Wetenschappen, Kunst of Techniek, moest een leerling in het tweede jaar nu een keuze maken tussen Klassieke talen, Moderne talen of Techniek.³⁰⁷ De gelijkenis met de oude en moderne humaniora en de technische school kon nauwelijks groter. Als sluitstuk van zijn reeks hervormingen regelde De Croo in november 1976 de gelijkstelling van afdelingen in het type II met studierichtingen in het type I. Daarmee werden de duidelijke gelijkenissen tussen de beide types ook formeel vastgelegd.³⁰⁸

³⁰⁷ Die laatste optie werd nog verder opgesplitst in Metaal/Elektriciteit, Hout/Bouw, Kleding, en Personenzorg/Voeding. Zie de lessentabel in bijlage 53.

³⁰⁸ KB van 30 juli 1976 betreffende de organisatie van het secundair onderwijs (*BS*, 27 augustus 1976); MB van 19 november 1976 betreffende de gelijkstelling van bepaalde afdelingen van het secundair onderwijs van het type II met studierichtingen van het secundair onderwijs type I.

In tegenstelling tot het KB van 1975 waren de wijzigingen van 1976 louter van toepassing op het rijksonderwijs. In het katholiek onderwijs werden de bestaande lessentabellen behouden. Wel was het zo dat het katholieke VSO sowieso al een beperkter aantal studierichtingen had in de tweede en derde graad dan het rijksonderwijs. Het is dan ook overdreven om zoals professor Pinnoy (K.U.Leuven) te stellen dat “alleen het vrij onderwijs trouw [is] gebleven aan de oorspronkelijke visie op de vernieuwing door het aanbieden van een programma *à la carte*, ook in de latere jaren” (Pinnoy, 1977: 76). Een ‘*programma à la carte*’ heeft immers nooit echt bestaan in het katholiek onderwijs. Er bestond immers voor de leerlingen geen vrijheid om de 24 beschikbare fundamentele opties in de determinatiegraad (doorstroming) naar goeddunken te combineren; de combinaties waren al vastgelegd in niet meer dan zestien studierichtingen. Bovendien werd in de praktijk dat aantal door de scholen zelf ook nog eens beperkt, afhankelijk van de omvang van de leerlingenpopulatie en de goedkeuring door de planificatiecommissies. Zoveel verschil met het rijksonderwijs onder De Croo was er dus niet. Wel was de beschikbare ruimte voor complementaire opties groter in het katholiek onderwijs.

Om de structuren en de lessentabellen van het rijks- en het gesubsidieerd onderwijs verder op elkaar af te stemmen, maakte De Croo eindelijk werk van de oprichting van de Overleg- en verbeteringscommissie van het secundair onderwijs (OVCSO).³⁰⁹ Dat zijn socialistische voorgangers steeds aan deze wettelijke verplichting hadden verzaakt, houdt zonder twijfel verband met de kritiek die op dit orgaan bestond in socialistische kringen, vooral bij de vakcentrale ACOD-Onderwijs. Het probleem was dat de OVCSO paritair was samengesteld uit vertegenwoordigers van het officiële en het vrij onderwijs. Dat betekende dat de vertegenwoordigers van het vrij onderwijs *de facto* een vetorecht hadden over de adviezen die zij aan de minister konden uitbrengen over leerplannen en lestabellen. Het ACOD vond dit een ontoelaatbare inmenging van het vrij onderwijs in de organisatie van het rijksonderwijs (ACOD, 1971; De Graeve, 1970-1971). Misschien riep deze commissie ook te veel reminiscenties op aan de omstreden gemengde commissies die minister Harmel twintig jaar eerder had opgericht. Het NSKO vroeg meermaals aan de ministers wanneer eindelijk de oprichting zou plaatsvinden. “Zeer spoedig,” was het antwoord van Calewaert.³¹⁰ Calewaert heeft nooit enig initiatief terzake genomen.

³⁰⁹ KB van 23 maart 1976 houdende inrichting en werking van de overleg- en verbeteringscommissies van het secundair onderwijs (BS, 9 april 1976); MB van 15 september 1976 betreffende de samenstelling van de overleg- en verbeteringscommissie van het secundair onderwijs (BS, 26 oktober 1976).

³¹⁰ Calewaert aan Daelemans, 31 juli 1973 [kopie]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Activiteiten 73-85.

Het mag niet verbazen dat De Croo bijzonder veel kritiek kreeg. Critici van het VSO reageerden tegen de beslissing om het traditionele rijksonderwijs af te schaffen, een maatregel die overigens 'slecht voorbereid' en 'onbesuisd' zou zijn genomen (Jansen, 1986-1987: 5). Er werd ook verweten dat met de veralgemening van het VSO zijn opvolgers voor een voldongen feit werden geplaatst. Maar dat was dan ook net de bedoeling, zo liet De Croo later aan een journalist weten (Bonte, 1981: 71). Verdedigers van het VSO bekritiseerden dat hij het VSO "naar zijn liberale smaak" had omgebogen (Bonte, 1981: 71), dat hij "met de sloop van de vernieuwing" de "oude zuilen" had gerestaureerd (Wellens, 1975-1976: 464) en spaken zelfs van een "liberaal-economische, elitaire en prestatiegerichte onderwijshervorming" (Feys, 1974-1975: 285). Ook de Nationale Raad voor het Rijksonderwijs (NRRO) verstrekke aan De Croo een negatief advies over de hervormingen van 1976.³¹¹ Dat was geen verrassing, gezien de voorzitter van de NRRO niemand minder was dan Gaston Colebunders, de geestelijke vader van het VSO. Ook jaren later werd in socialistische middens nog steeds gesproken over de 'rampzalige' periode-De Croo. Zo sprak SP-voorzitter Karel Van Miert op het SP-Onderwijscongres van 1981 zijn hoop uit "dat wij gespaard zullen blijven van een afbraakpolitiek zoals deze van 1974 tot 1977 door PVV-minister De Croo werd gevoerd".³¹² In het zevende hoofdstuk zal ik nog even dieper ingaan op de aard van de kritiek op het liberale beleid.

Het eenheidsstreven in het katholiek onderwijs (1975-1976)

Terwijl in 1975 het type I van kracht werd in alle rijksscholen, was het al ingevoerd in één op de tien provinciale scholen, in de helft van de gemeentelijke scholen, en in nog geen zeven procent van de vrije scholen.³¹³ Dat lage cijfer voor het vrij onderwijs lag onder meer aan de strenge voorwaarden die het NSKO aan kandidaat-scholen oplegde (zie hoofdstuk 1). Die reglementering heeft zonder twijfel vele scholen afgeschrikt, want het moet niet eenvoudig geweest zijn om bijvoorbeeld het volledige lerarenkorps zich pro-VSO te laten uitspreken. De meeste scholen namen liever een afwachtende houding aan. Tenslotte waren er nog geen Vlaamse VSO-leerlingen afgestudeerd (wel in het Franstalig onderwijs) en velen waren benieuwd hoe die jongelui het er zouden vanaf brengen op de arbeidsmarkt of in het hoger onderwijs. Ook werd uitgekeken naar de tweede evaluatie van het VSO in het katholiek onderwijs, gepland voor 1977.

³¹¹ NRRO, Advies (nr. 5) m.b.t. het ontwerp van De Croo, 4 mei 1976; NRRO, notulen van de vergadering van 29 april 1976: AR, NRRO, 25-28.

³¹² K. Van Miert, Toespraak op SP-onderwijscongres, Gent, 28 maart 1981 [kopie]: AMSAB, (B)SP-congressen, SP-congres onderwijs 1981.

³¹³ Dit valt niet meteen af te leiden uit de tabel in bijlage 10, omdat daarin enkel de middelbare scholen zijn gerekend.

Overigens liep *le rénové* ook niet zo'n vaart in het Franstalige rijksonderwijs. In tegenstelling tot het Vlaamse onderwijsbeleid, dat de fasering had vastgelegd waarin de veralgemening van het VSO in het rijksonderwijs moest worden gerealiseerd, werd er aan Franstalige zijde van in het begin geopteerd voor het principe van de vrijwillige toetreding. De Franstalige minister van Nationale Opvoeding in de regering-Tindemans I, de christendemocraat Antoine Humblet, stond onder druk om – zoals De Croo deed in het Nederlandstalige rijksonderwijs – het VSO in alle Franstalige rijkscholen in te voeren.³¹⁴ Net als bij De Croo, speelden hierin ook budgettaire motieven een belangrijke rol. Het handhaven van twee types was te duur. In maart 1975 richtte Humblet een ministeriële commissie op, de zogenaamde commissie-Magy die moest onderzoeken hoe een eenmaking van het secundair onderwijs kon worden gerealiseerd.³¹⁵ Ook het katholiek onderwijs werd in die besprekingen betrokken. Het voorstel van Humblet om een compromistype te ontwerpen met een comprehensieve basis en een meer traditionele bovenbouw (in sommige versies werd het volledig gemeenschappelijk gedeelte zelfs beperkt tot het eerste trimester van het eerste jaar) botste op de tegenstand van de vertegenwoordigers van het katholiek onderwijs. Die vreesden dat een dergelijk halfslachtige structuur het hele vernieuwingsconcept op de helling zou zetten. Bovendien zou zo naast type I en type II nog een derde type worden gecreëerd. De katholieken waren wel bereid om het type I te evalueren en waar nodig bij te sturen. Zo'n bijgestuurd VSO zou dan model moeten staan voor heel het secundair onderwijs.³¹⁶

Het probleem was echter dat de vertegenwoordigers van het katholiek onderwijs moeilijk konden pleiten voor een uniforme onderwijsstructuur, terwijl hun eigen rangen nog zo verdeeld waren over die kwestie. Het PB had nochtans al van bij het begin campagne gevoerd voor het VSO. Het werd daarin wel gevolgd door de leiding van het NSKO en de verbonden, zij het eerder impliciet, want men wilde de type II-directies niet tegen zich in het harnas jagen. De VSO-coördinatoren en de directies van de katholieke type I-scholen voelden zich door het uitblijven van een expliciete stellingname in de kou gezet. Dat hebben zij ook zo verwoord aan de leiding van de 'Guimardstraat' tijdens de besprekingen over de bijsturing van het VSO in 1974.³¹⁷ Dit leidde, mede op aandringen van de WD, tot een

³¹⁴ Antoine Humblet (°1922). Industrieel, christendemocratisch senator, minister van Nationale Opvoeding (F) in de regering-Tindemans I (25 april 1974 - 18 april 1977).

³¹⁵ Zo genoemd naar de kabinetsattaché die de vergaderingen leidde. De onderhandelingen in die commissie hebben o.a. de regelgeving in de bovengenoemde KB's van 1975 en 1976 beïnvloed.

³¹⁶ NSKO-PB, notulen van de vergadering van de WD, 17 november 1975: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1976.

³¹⁷ WD/VSO-coördinatie, nota OBJ/Doc. 66N, 2 mei 1974: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1974.

'standpuntverklaring' in februari 1975. Dit standpunt werd ook via een omzendbrief naar alle directies van het katholiek secundair onderwijs gestuurd. Daarin verklaarden het NSKO en de verbonden dat zij voorstander waren van een "grondige vernieuwing van het secundair onderwijs" en dat zij het lopende experiment bleven steunen "zonder echter uit het oog te verliezen dat de vernieuwing open blijft voor noodzakelijke aanpassingen". Voorts verklaarden zij dat het VSO "ernstige kansen biedt tot optimale ontplooiing van elke leerling" en de "permanente vernieuwing van het secundair onderwijs bevordert".³¹⁸ Eigenlijk was dit een mooie compromistekst, want de VSO-directies vonden hierin de gevraagde steun aan hun vernieuwing, maar de type II-directies konden ook lezen dat de 'Guimardstraat' 'een' vernieuwing steunde, niet noodzakelijk 'de' vernieuwing van het VSO. En ja, het VSO bood wel 'ernstige kansen', maar moest ook worden 'aangepast'. Met andere woorden: deze tekst kon net zo goed geïnterpreteerd worden als een pleidooi voor een compromistype.³¹⁹

Nochtans geloofden de beleidslui van het NSKO wel in de onomkeerbare evolutie van het secundair onderwijs in de richting van het type I, zo blijkt onder meer uit de verklaringen in de commissie-Magy en in de voorafgaande consultaties van De Croo over het KB van 31 juli 1975. Het lag in de logica van de Wet van 19 juli 1971 besloten dat het type I op termijn het enige onderwijstype zou worden. Het hele rijksonderwijs had intussen die stap al gezet. Een datum waartegen die veralgemening diende gerealiseerd te zijn, stond niet in de wet (in hoofdstuk 2 werd al beschreven hoe en waarom die datum werd geschrapt). Maar omdat nog lang niet alle katholiek scholen op dezelfde golflengte zaten, pleitte de WD ervoor om ook voor het katholiek onderwijs een tijdslimiet te stellen. Het vastleggen van een datum waartegen alle katholieke scholen naar het type I moesten zijn overgeschakeld, moest het vernieuwingswerk in de traditionele scholen stimuleren en klaarheid scheppen in de doelstellingen van het NSKO. Vrijwel iedereen was het erover eens dat het bestendigen van de coëxistentie van de twee types leidde tot polarisatie, onderlinge concurrentiestrijd, planningsmoeilijkheden en administratieve onoverzichtelijkheid, waarvan vooral leerkrachten en leerlingen het slachtoffer waren. Maar het waren niet enkel interne redenen die hier van belang waren. Zeker zo belangrijk was de onderhandelingspositie ten aanzien van de minister. Het vastleggen van een planning voor de overgang naar type I zou, zo hoopte althans de WD, een positieve invloed hebben op het bekomen van de nodige administratieve faciliteiten, een gunstig argument vormen in de aankomende

³¹⁸ NSKO, NVKMO, NVKTO, omzendbrief 5 februari 1975; zie ook NSKO (1975-1976: 94-95).

³¹⁹ Toch werd deze verklaring in VSO-middens beschouwd als de "eindfase (...) van het beperkte experiment en tegelijk het startsein van de veralgemening" van het VSO (Geivers e.a., 1986: 38).

rationalisatiegesprekken, en de minister zijn argumenten ontnemen om de scholen van het type II in hun voorbereiding naar de overgang naar type I nog langer het pedagogisch comfort te ontzeggen dat aan de VSO-scholen werd toegekend.³²⁰

Het is wellicht in dat kader dat de brief moet worden geïnterpreteerd die Mgr. Daelemans op 12 december 1975 schreef aan minister Humblet.³²¹ In die brief, die in 1976 in *Brandpunt* zou worden gepubliceerd, verklaarde hij dat “het definitief behouden van twee parallelle onderwijsstructuren onverdedigbaar is, zowel vanuit pedagogisch als vanuit administratief oogpunt en dit om organisatorische, planologische en meer algemeen om onderwijspolitieke redenen”. Het NSKO en de verbonden, zo ging hij verder, verbonden zich ertoe om “directies en leerkrachten te sensibiliseren voor de noodzakelijkheid om zich voor te bereiden op een evolutie naar een eenheidsstructuur gebaseerd op de pedagogische opvattingen van het type I”. Dit is niet de eerste keer dat het woord ‘eenheidsstructuur’ werd gebruikt – die term werd de voorgaande maanden al een aantal keren gehanteerd tijdens de vergaderingen van de WD en van het Bureau van het NVKTO – maar wel de eerste keer dat het in deze betekenis ook naar buiten toe werd gehanteerd.³²² Let wel, met die term wordt geen compromis tussen type I en II bedoeld, zoals de huidige Vlaamse eenheidsstructuur in zekere zin is. Het was wel degelijk de bedoeling dat er een onderwijsmodel zou komen dat, net als de structuur van het secundaire rijksonderwijs, gebaseerd was op de Wet van 19 juli 1971. Maar dat betekende ook niet meteen dat Daelemans het bestaande VSO wilde veralgemeend zien. Volledig in de lijn van de bovengenoemde omzendbrief van het NSKO en de verbonden, werd ook hier die conclusie niet getrokken. “Een eenheidsstructuur gebaseerd op de pedagogische opvattingen van het type I” sloeg op de plannen van het NSKO om binnen de contouren van de Wet van 19 juli 1971 te werken, maar de uitkomst hoefde daarom nog niet meteen het bestaande VSO te zijn. Nochtans werden deze brief en de bovengenoemde circulaire door velen geïnterpreteerd als een oproep om het VSO versneld in te voeren in alle katholieke scholen.³²³ Onder meer door

³²⁰ NSKO-PB, notulen van de vergadering van de WD, 17 november 1975: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1976.

³²¹ Daelemans aan Humblet, 12 december 1975; gepubliceerd in Daelemans (1976: 363-364).

³²² In katholieke middens riep deze ‘nieuwe’ term bij sommigen aanvankelijk het beeld op van de eenheidsschool. In zijn toespraak tot de ARKO in april 1976 verduidelijkte Beirnaert daarom dat de term ‘eenheid’ hier “eenvoudig [werd] gekozen in tegenstelling met diversiteit. Met name het bestaan van twee onderwijstypen, van twee verschillende opvattingen over het verloop van studieloopbaan van leerlingen binnen het secundair onderwijs” (Beirnaert, 1975-1976a: 360).

³²³ Zie bijvoorbeeld de krantenkop “Top vrij onderwijs verkiest type I” in *De Standaard* (GVH, 1976).

Roger Beirnaert, secretaris-generaal van het PB. Die aarzelde niet om, citerend uit de omzendbrief, publiek te verkondigen dat het VSO de “expliciete steun [genoot] van het Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs en van de betrokken Verbonden van het katholiek secundair onderwijs” (Beirnaert, 1975-1976b: 93).

Intussen werd er in de verbonden voor het technisch en het middelbaar onderwijs verder gewerkt aan een concretisering van de standpuntverklaring van februari 1975. Het NVKTO was het eerste om zich uit te spreken over een eenheidsstructuur in het katholiek secundair onderwijs. Op 25 november 1975 vergaderde het Bureau van het NVKTO met de diocesane hoofdinspecteurs en met de leiding van de Pedagogische Commissie van het verbond over die kwestie. De vergadering was unaniem van oordeel dat “om pedagogische, administratieve, schoolorganisatorische, planologische en onderwijspolitieke redenen, het bestendigen op middellange of lange termijn van twee parallelle structuren niet verdedigbaar is”.³²⁴ Dat er een eenheidsstructuur diende te komen was duidelijk, maar over de wijze van veralgemening en over het concrete uitzicht van die structuur bestond geen unanimité. Er werd besloten dat er voldoende tijd diende te worden gelaten om de overgang voor te bereiden. Om de cynici over de streep te trekken, werd gesteld dat ondertussen het type I diende te worden bijgesteld met medewerking van type II opdat het “nog duidelijker gestalte geeft aan de vernieuwde visie die in de basistekst *Opdrachten [voor een eigentijds onderwijs, BH]* verwoord ligt”.³²⁵

De nota werd enkele dagen later besproken door het Bureau van het NVKMO en door de hoofdinspecteurs van het katholiek middelbaar onderwijs. Ook zij schaarden zich achter de idee van een eenheidsstructuur in de vorm van een aangepaste versie van type I. Zij waren echter restrictiever betreffende de noodzakelijk geachte ‘bijsturing’ van het VSO: die aanpassing mocht in elk geval niet betekenen dat de fundamentele opties die in de wet en het KB van 31 juli 1975 waren vastgelegd, opnieuw in vraag zouden worden gesteld.³²⁶ Op een vergadering van de WD bekleemtoonde NVKMO-secretaris-generaal Grimmonprez, tot grote tevredenheid van Beirnaert, dat hij het eerste gemeenschappelijke jaar als een must beschouwde en niet zou dulden dat er aan de uitgestelde studiekeuze zou worden geraakt. Een compromis tussen type I en

³²⁴ NVKTO, nota 26 november 1975: KADOC, NVKTO, doos 191; geciteerd in NSKO-PB, notulen van de vergadering van de WD, 10 december 1975: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1976).

³²⁵ Ibidem.

³²⁶ NSKO-PB, notulen van de vergadering van de WD, 10 december 1975: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1976.

type II in de vorm van het voorstel van minister Humblet werd door de WD dan ook radicaal afgewezen.³²⁷

De verbonden voor het technisch en middelbaar onderwijs, hoewel akkoord betreffende de einddoelstelling, voelden niets voor een snelle veralgemening van het VSO, zoals in het rijksonderwijs. Ook het voorstel van de WD voor een "begrensd geleidelijkheid" met een einddatum op middellange termijn waartegen het VSO veralgemeend zou zijn, droeg niet de voorkeur weg van de verbonden. NVKMO en NVKTO voelden naar verluidt meer voor het "natuurlijk afsterven" van het type II (GVH, 1976). Beirnaert en de VSO-coördinatoren vreesden echter dat daarmee de veralgemening van het type I op de lange baan werd geschoven. Om tot een akkoord te komen over de vorm van een 'eenheidsstructuur' en de wijze van implementatie zouden onderhandelingen in de ARKO worden opgestart.

De ARKO-ronde, deel 1: consensus in de ARKO (1976-1977)

De door Mgr. Daelemans aangekondigde overgang naar een eenheidsstructuur op comprehensieve leest werd vanaf 1976 voorbereid in de Algemene Raad van het Katholiek Onderwijs (ARKO). De ARKO was opgericht door de bisschoppen in december 1972. Deze raad werd het hoogste overlegorgaan voor het katholiek onderwijs en was onder meer bevoegd voor het omschrijven van de opdracht van het katholiek onderwijs en voor het nemen van algemene opties over de onderwijsorganisatie. Hij was samengesteld uit vertegenwoordigers van de ouders (de Nationale Confederatie van Ouderverenigingen, NCOV), de inrichtende machten (de Representatieve Vereniging van de Inrichtende Machten, RVIMKO), het personeel (de christelijke onderwijscentrales, in deze gesprekken meer bepaald de onderwijscentrales voor het personeel van het secundair onderwijs CVMNO en CCPTO), en de bisschoppen (vertegenwoordigd door het NSKO en de verbonden, in dit geval de verbonden voor het algemeen secundair onderwijs, NVKMO, en voor het technisch en beroepsonderwijs NVKTO).

In zijn toespraak tot de ARKO (bij de start van het overleg, op 3 april 1976) beklemtoonde Beirnaert, secretaris-generaal van het PB, dat het de hoogste tijd werd dat het katholiek onderwijs, dat in zijn ogen "aan de spits [moest] staan van een onderwijsvernieuwing waarvan alle kenmerken, topics, stuk voor stuk beantwoorden aan diepevangelische bekommernissen", een duidelijk standpunt zouden innemen over de toekomst van het katholiek secundair onderwijs (Beirnaert, 1975-1976a: 361; NSKO-PB, 1976b). Uit de rondvraag onder de

³²⁷ NSKO-PB, notulen van de vergadering van de WD, 10 december 1975: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1976.

aanwezigen bleek vervolgens dat alle (!) ARKO-participanten akkoord konden gaan met de doelstellingen van de VSO-onderwijsvernieuwing en zich konden scharen achter de standpunten van het NSKO betreffende de veralgemening van de comprehensieve structuur. Zo verklaarde Hubert De Smet namens de Nationale Confederatie der Ouderverenigingen (NCOV), dat de op gang zijnde onderwijsvernieuwing in haar geheel beantwoordde aan een reeks verwachtingen van ouders (De Smet & Kalitventzeff, 1976: 6). De leerlinggerichte methodes, de begeleiding en de (her)oriënteringsmogelijkheden in het VSO hadden het NCOV er overigens al van bij de start toe aangezet om het VSO actief te ondersteunen, onder meer door onder de ouders een brochure te verspreiden met de titel *Groen licht voor de vernieuwing in het secundair onderwijs*.³²⁸ Het NVKTO stelde voor om een driejarenplan op te starten om de ouders en directies voor het VSO te sensibiliseren (Geivers e.a., 1986: 43).

Ook de personeelscentrales steunden de vernieuwing. De verdeeldheid ten aanzien van de onderwijsvernieuwing onder de leerkrachten lag volgens Chris De Graeve van de CVMNO aan onwetendheid. De concurrentie tussen de twee onderwijstypes zorgde er volgens hem voor dat de VSO-scholen dreigden te evolueren naar "restscholen" door de vlucht van een deel van de intellectuele elite naar type II en de instroom van meer probleemkinderen in het VSO. Daardoor zou het volgens De Graeve onmogelijk worden voor VSO-scholen om hun kwaliteit te bewijzen. Hij pleitte voor het aannemen van de uitgangspunten van het VSO, mits een goede begeleiding en speciale omkadering voor leerkrachten. "Wij zijn er immers van overtuigd dat de filosofische fundamenteen, de uitgangspunten van het VSO door ons aanvaard moeten worden als wij onze roeping niet wensen te verloochenen" (De Graeve, 1976). Enig kritisch geluid kwam wel van de inrichtende machten. De RVIMKO stond weliswaar achter de onderwijsvernieuwing, maar meende toch dat de doelstellingen ervan nog konden worden bijgesteld (om de 'schijnbare' tegenstellingen tussen de doelstellingen van type I en type II te overbruggen). Bovendien wilde zij geen beslissing nemen over een veralgemening ervan zonder een grondige consultatie van de plaatselijke inrichtende machten (Gonsette & Peeters, 1976: 13). Dit idee van een bevraging van de achterban kreeg vervolgens ook steun van de andere constituerende groepen in de ARKO.³²⁹

Strikt genomen was die bevraging niet noodzakelijk; de ARKO had autonoom de knoop kunnen doorhakken. Maar beslissingen in de ARKO werden in principe bij

³²⁸ NCOV [1970] en [1971]. Over de standpunten van de NCOV t.a.v. het VSO en de eenheidsstructuur zie Noppe (1999).

³²⁹ De op de vergadering van 3 april 1976 voorgelegde vragen zijn opgenomen in bijlage 104. De intentieverklaring van de ARKO op basis van deze vergadering werd gepubliceerd in Forum, zie [ARKO] (1977).

consensus genomen, en het is maar de vraag of de RVIMKO een besluit tot veralgemening van het VSO in het katholiek onderwijs zou hebben onderschreven. Overigens stonden ook andere partners aarzelend tegenover het perspectief van een snelle veralgemening van het VSO. In een nota van kort voor de ARKO-vergadering, stelde secretaris-generaal Vannecke van het NVKTO dat – gezien de weigerachtige houding van veel directies technisch en beroepsonderwijs van het type II ten aanzien van de invoering van het VSO – er de eerste jaren geen sprake kon zijn van een veralgemening van het type I.³³⁰ Vandaar dat de NVKTO-delegatie op de ARKO-meeting de nadruk legde op de noodzaak van een actieplan om het VSO populairder te maken. De ARKO-partners zagen wellicht ook in dat een brede bevraging een grotere legitimiteit zou verschaffen aan de te nemen beslissingen. Mogelijk speelde daarin ook de ervaring van de verplichte veralgemening van het VSO in het rijksonderwijs. De bruuske en autoritaire wijze waarmee De Croo het type I aan alle rijkssecundaire scholen had opgelegd, de slechte begeleiding en de zoveelste aanpassingen van het curriculum hadden immers geleid tot een grote golf van kritiek op het rijks-VSO. Die heftige opstoot van anti-VSO-gevoelens had ook zijn invloed op het katholieke beleid.³³¹ Indien de bevraging van de katholieke achterban, die in 1977-1978 zou plaatsgrijpen, een brede steun zou opleveren, zouden de critici geen verweer hebben wanneer het type I zou worden veralgemeend in het katholiek onderwijs. Anderzijds werd wel gevreesd dat de VSO-vijandige sfeer die in het rijksonderwijs was ontstaan, een negatieve invloed zou kunnen hebben op de resultaten van de peiling.³³² Maar uiteindelijk zouden het vooral de acties van katholieke directies zijn die voor de nodige commotie zouden zorgen (zie verder).

De vragen die aan de achterban werden voorgelegd, werden begeleid van een nota waarin de ARKO commentaar en richtlijnen gaf voor het invullen van de enquête. Daarin werd onder meer het verschil met het rijksonderwijs beklemtoond, zowel betreffende de invulling van het VSO als betreffende de wijze van invoering. Zo benadrukte de ARKO dat – in tegenstelling tot de vlugge progressieve invoering in het rijksonderwijs – het NSKO had geopteerd voor een ‘experimentele fase’ waarin het VSO zou proefdraaien in een beperkt aantal inrichtingen. Maar, zo werd meteen ook duidelijk gemaakt, “met het opzetten van

³³⁰ NVKTO, nota opgesteld na de vergadering van het Bureau NVKTO, 16 maart 1976: KADOC, NVKTO, doos 191.

³³¹ In de hoger vermelde toespraak tot de ARKO betreurde Beirnaert dat de “minder gunstige aanpak” van het VSO in het rijksonderwijs negatief had ingewerkt op het oordeel dat sommigen zich vormden over de VSO-realisaties in het katholiek onderwijs” (Beirnaert, 1975-1976a: 359).

³³² In de WD werd gesteld dat “(...) door De Croos memorabele voortvarendheid (...) een klimaat werd geschapen dat niet gunstig was om van de basis serene reacties te bekomen”. NSKO-PB, Notulen van de vergadering van de WD, 31 augustus 1978: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1978.

dat experiment werd (...) nooit bedoeld uit te maken of men nu uiteindelijk al of niet de vernieuwingsweg verder zou bewandelen: niet de doelstellingen werden getoetst, wel de middelen om deze doelstellingen optimaal te realiseren".³³³ Met andere woorden, het moest duidelijk zijn dat het VSO vroeg of laat zou worden veralgemeend; alleen kon er nog aan de inhoud van dat VSO worden geschaafd. In diezelfde lijn lag de mededeling dat het in de lijn van de wetgever ondenkbaar was dat op lange termijn twee vormen van secundair onderwijs naast elkaar bleven bestaan. In dat kader stond het katholiek onderwijs voor een keuze: ofwel een datum opgelegd krijgen door de wetgever "en dus voor een voldongen feit geplaatst worden", ofwel voor zichzelf een tijdspad vastleggen "en binnen een redelijke termijn aan zelfbepaling kunnen doen".³³⁴ Die keuzemogelijkheid lijkt op het eerste gezicht nogal geforceerd. In de Wet van 19 juli 1971 was immers geen datum opgenomen (zie hoofdstuk 2), en rekening houdend met de Schoolpactwet zou de minister van Nationale Opvoeding het afbouwen van het type II niet kunnen opleggen zonder overleg met het katholiek onderwijs.³³⁵ Helemaal uit de lucht gegrepen was het echter niet, want begin 1978 zou de minister van Nationale Opvoeding effectief zijn streven bekendmaken om tegen 1983 het VSO in alle netten te veralgemenen (zie verder). Zonder twijfel had de ARKO met het aldus formuleren van die tegenstelling de bedoeling de achterban te winnen voor het principe van de 'begrensde geleidelijkheid' (zie boven), waarover de ARKO-leden dan blijkbaar toch tot eensgezindheid waren gekomen. Alleen de limietdatum, die de 'lange afstand' moest beperken waarin het type I in het katholiek onderwijs veralgemeend diende te worden, moest nog worden vastgelegd. De vraag naar die limietdatum werd dan ook in de consultatie voorgelegd (zie de vragenlijst in bijlage 105).

Terwijl de consultatie over de toekomstperspectieven liep, organiseerden de verbonden NVKTO en NVKMO infovergaderingen over het type I voor de directies van het type II (november-december 1977). Per bisdom werden afzonderlijke vergaderingen ingericht voor het middelbaar respectievelijk technisch onderwijs. Een panel, samengesteld uit de leiding van het betreffende verbond, VSO-coördinatoren, directeurs en leerkrachten van VSO-scholen, beantwoordde er de vragen van de directeurs en directrices. De diocesane hoofdinspecteur trad daarbij op als moderator. Uit de notulen van die vergaderingen bleek dat de meeste type II-directies niet a-priori vijandig stonden tegenover het VSO, maar

³³³ ARKO, nota "Consultatie over de toekomstperspectieven vanwege de participanten van het secundair onderwijs", s.d.: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1978.

³³⁴ Idem.

³³⁵ Door DOSCKO werd de houding van de ARKO in deze als 'defaitistisch' afgedaan. Het werd vergeleken met de keuze tussen zelfmoord vandaag of morgen vermoord worden. DOSCKO, 'Document 2', nota betreffende de raadpleging van de ARKO, oktober 1977: ADHP, Smet, omslag VSO 1.

eerder terughoudendheid toonden, die volgens notulist Roger Standaert voornamelijk te wijten was aan onwetendheid.³³⁶ Nochtans verschilde de sfeer onder de aanwezigen van bisdom tot bisdom. Terugblikkend is het verleidelijk om aan deze meetings een invloed toe te kennen op de evolutie van het VSO in de volgende jaren. Zou het kunnen dat de relatief jonge Brabantse directieleden op de vergadering van het bisdom Mechelen sterk onder de indruk waren van het krachtige pro-VSO-betoog van NVKMO-secretaris-generaal Laurent Grimmonprez, wat mogelijk een invloed kan gehad hebben op de vrij vlotte opgang van het type I in Brabant?³³⁷ Anderzijds is het niet ondenkbaar dat de bijwijlen harde discussie tijdens de TSO-infovergadering te Waregem en die voor het ASO te Izegem, waarin diverse directeurs fundamentele anti-VSO-opmerkingen aanbrachten en het NSKO verweten hen het VSO te willen opdringen, bij het overwegend oudere en meer kritische publiek uit het bisdom Brugge voldoende twijfel heeft gezaaid om te bekomen dat de West-Vlaamse scholen de volgende jaren slechts aarzelend zouden meestappen in het VSO-avontuur.³³⁸

Het eerste georganiseerde verzet tegen het VSO (1977)

Op de informatievergadering te Izegem werd het ARKO-initiatief tot het raadplegen van de achterban bestempeld als 'doorgestoken kaart'.³³⁹ Daarmee werd bedoeld dat de uitkomst toch al op voorhand leek vast te staan: het VSO

³³⁶ Grimmonprez aan Standaert, 4 november 1977; Notulen van de informatievergaderingen op 7, 8 en 17 november, 2, 7 en 16 december 1977: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1978. In *Forum* werden enkele maanden later de belangrijkste vragen tijdens die infosessies gebundeld en beantwoord (*Synthese...*, 1978: 2-8).

Roger Standaert (°1945). Doctor in de pedagogische wetenschappen, gewezen docent lerarenopleiding H. Pius X-Instituut Antwerpen (1969-1976), hoofdcoördinator van het VSO voor het NSKO-PB (1976-1988), momenteel directeur van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap sedert 1991).

³³⁷ Volgens Standaert legde kanunnik Grimmonprez zijn gewicht in de schaal om een uitspraak pro-VSO te bekomen. Hij heeft het in zijn notulen over een "gedurfde en moedige redevoering", waarin Grimmonprez overtuigend argumenteerde dat de CVP pro-VSO was, dat het VSO conform was met de uitspraken van de bisschoppen over de toekomst van Europa, dat de administratie nog louter in termen van type I sprak, en dat de wet aan de kant stond van het VSO. "Door onze aarzeling om het VSO te veralgemenen raken wij stilaan geïsoleerd," zou de kanunnik nog hebben gezegd. Notulen van de informatievergadering voor de ASO-directies van het bisdom Mechelen, Mechelen, 17 november 1977: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1978.

³³⁸ Notulen van de informatievergadering voor de ASO-directies van het bisdom Brugge, Izegem, 2 december 1977: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1978.

³³⁹ Idem.

zou worden veralgemeend. De raadpleging diende enkel om een grotere legitimiteit aan die beslissing te geven. Gelijkaardige kritiek op de VSO-politiek van de NSKO-leiding viel ook te horen tijdens de TSO-infovergaderingen in Waregem en in Antwerpen. Die – door notulist Roger Standaert als ‘ongepast’ en ‘fanatiek’ omschreven – interventies werden toegeschreven aan de zogenaamde groep-Don Bosco.³⁴⁰ Daarmee werden in die periode een aantal directies – voornamelijk uit het technisch onderwijs – aangeduid die uiterst kritisch stonden tegenover het VSO. Standaert sloeg de nagel op de kop. Nochtans wist hij niet dat voorafgaand aan de vergadering vijftien directeurs overleg gepleegd hadden om een strategie uit te werken om het “ARKO-manoeuvre” te counteren.³⁴¹ Die groep-Don Bosco werd soms ook groep-Hoboken genoemd, verwijzend naar het Technisch Instituut Don Bosco van Hoboken, waar het initiatief was genomen om VSO-kritische directies te verenigen. Een maand voor de infovergaderingen van het NVKMO en NVKTO was die groep overgegaan tot de oprichting van een Documentatie- en Studiecentrum voor Kritische Onderwijsvernieuwing (DOSCKO).

Eigenlijk was het de Brugse kanunnik Robrecht Stock die de bal aan het rollen had gebracht.³⁴² Stock stond al bij de aanvang bijzonder argwanend tegenover het VSO. Hij begeleidde als diocesaan inspecteur Latijn en geschiedenis de invoering van het VSO – toen nog experiment 'eerste gemeenschappelijk jaar secundair onderwijs' genoemd – in Blankenberge in 1970, maar zag geen heil in dat project. Vanaf het laatste schooljaar voor zijn pensionering (1973) begon hij zijn ideeën over het VSO ook actief te verspreiden. Eind 1972 publiceerde hij in eigen beheer een brochure waarin hij verscheidene uitgangspunten en pedagogisch-didactische middelen van het VSO kritisch onder de loep nam (Stock, [1972]). Samengevat kwam het erop neer dat een aantal aspecten (democratisering van het onderwijs, bepaalde didactische vernieuwingen) evengoed binnen het bestaande traditioneel onderwijs konden worden uitgevoerd. Met andere vernieuwingen (nieuwe evaluatietechnieken, nieuwe vakken, interdisciplinariteit, enzovoort) moest behoedzaam worden omgesprongen. Sommige vernieuwingen (maatschappijkritische doelstellingen, uitstel van

³⁴⁰ Notulen van de informatievergadering voor de TSO-directies van het bisdom Brugge, Waregem, 17 november 1977; Notulen van de informatievergadering voor de ASO-directies van Antwerpen, Antwerpen, 16 december 1977: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1978.

³⁴¹ Dat blijkt uit het SESTON-document *Informatievergadering voor de directeurs technisch secundair onderwijs jongens, bisdom Brugge*, s.d.: ADHP, Smet, omslag VSO 1.

³⁴² Robrecht Stock (1904-2000). Inspecteur Latijn, Grieks en geschiedenis van het bisdom Brugge, lid van de subcommissie geschiedenis van het NVKMO, diocesaan hoofdinspecteur voor basis- en secundair onderwijs bisdom Brugge van 1955 tot aan zijn pensionering in september 1973.

studiekeuze, heterogene klassen) werden als bedenkelijk of zelfs als gevaarlijk aangeduid. Na het verschijnen van het *Eerste tussentijds VSO-rapport* (NSKO-PB. VSO-coördinatie, 1973a) startte hij met het verspreiden van stencils waarin hij het 'socialistische' VSO op de korrel nam, en publiceerde een jaar later een kritische analyse in de tijdschriften van de ACV-onderwijscentrales *Standpunt* en *Brandpunt*. Stock veroordeelde dat rapport, dat volgens hem oppervlakkig en vooringenomen was. Bovendien was door dat rapport duidelijk geworden dat het VSO in het katholiek onderwijs niet beperkt zou blijven tot een kleinschalig experiment. "Het ligt niet in de bedoeling na een dergelijk experiment naar het 'oude' terug te keren," had Beirnaert geschreven in het rapport. En verder: "Er zijn (...) redenen te over om te veronderstellen dat het huidige VSO-experiment in niet geringe mate de vormgeving van het toekomstig secundair onderwijs zal beïnvloeden" (NSKO-PB. VSO-coördinatie, 1973a: 93). Daardoor werd het Stock duidelijk dat het 'degelijke' traditioneel onderwijs ook in het katholieke net meer dan ooit bedreigd was door de 'nieuwlichterij' van het VSO. Wat was dan de zin van een experiment, laat staan van een evaluatie van een experiment, zo vroeg Stock zich af, als het toch al bij voorbaat vaststond dat het VSO verder zou worden uitgebreid (Stock, 1973-1974a, 1973-1974b, 1974-1975). Ja maar, reageerden de VSO-coördinatoren van het katholiek onderwijs, het is helemaal niet het VSO dat ter discussie staat, want aan de doelstellingen van het VSO kan niet worden geraakt. 'Geëxperimenteerd' wordt er enkel met de concrete vormgeving in lessenroosters en dergelijke. En als het experiment negatief zou worden geëvalueerd, moet men "niet naar andere doelstellingen maar wel naar andere middelen uitzien" (Brams, Michiels, Schryvers & Van Horebeek, 1973-1974: 327). Maar die uitspraken brachten enkel nog meer koren naar Stocks molen. Door via persoonlijke contacten en publicaties meer ruchtbaarheid te geven aan de problemen en 'gevaaren' van het VSO, hoopte hij een veralgemening van het VSO te kunnen verhinderen.

Hoewel kanunnik Stock aanvankelijk een vrij eenzame strijd voerde tegen het establishment (ministerie, 'Guimardstraat', politiek), beschikte hij over een sterk wapen, namelijk een vlotte pen. Zijn teksten waren gelardeerd met citaten, bronverwijzingen, uitdrukkingen (vaak in het Latijn) en af en toe ook humor en zelfrelativering.³⁴³ Zijn teksten stonden vol kritiek op het VSO, maar hij formuleerde die zelden in eigen naam. Hij ging zelf niet in debat met de leiding van de 'Guimardstraat', maar confronteerde uitspraken en geschriften uit NSKO-kringen met andere auteurs en met wetenschappelijk onderzoek. En wanneer hij

³⁴³ Zo parodieerde hij de kritiek die de VSO-coördinatoren op zijn vorige artikels gaven met een terzijde: "En, ijdeltuiterig fantast, is dat allemaal over jezelf? – Foei! Ja, foei! Schriftvervalsand domoor, foei en zwijg – ut minus sapiens dixisti" (Stock, 1973-1974b: 66).

geen andere bron kon vinden, maakte hij bijvoorbeeld gebruik van een onpersoonlijke derde persoon (“Men fluistert dat...”). Op die manier kwam hij genuanceerd en wetenschappelijk over, en leken zijn conclusies de enig mogelijke die een objectieve waarnemer kon trekken. Omdat hij één van de weinigen was die – op een wetenschappelijk verantwoorde manier – openlijk kritiek uitten op het VSO-beleid, werd hij uitgenodigd om mee te werken aan een themanummer over onderwijsvernieuwing van het Leuvense academische tijdschrift *Onze Alma Mater*. Via dit nummer, gepubliceerd in april 1977, kreeg Stock een platform om zijn opvattingen aan academici te presenteren (Stock, 1977). Maar ook buiten het universitaire milieu raakte Stocks kritiek via deze weg op bredere schaal verspreid dan zijn voorgaande geschriften.³⁴⁴

Omstreeks de tijd van de publicatie van het themanummer van *Onze Alma Mater* schreef inspecteur-generaal Robert Smet een open brief aan Mgr. Daelemans.³⁴⁵ In die brief waarschuwde Smet het NSKO om niet mee te stappen in de VSO-logica, die naar eigen zeggen het rijkstechnisch onderwijs ten gronde had gericht. Smet suggereerde dat de beleidslui van het rijksonderwijs het katholiek onderwijs onder druk zetten om het VSO aan te nemen, in de hoop dat het rijksonderwijs zo verlost kon raken van het negatieve imago dat door de invoering van de onderwijsvernieuwing was gecreëerd.³⁴⁶ Hij benadrukte de degelijkheid van het traditioneel onderwijs, die ondermijnd werd door “een aantal verlichte geesten die het secundair onderwijs als proefterrein voor hun denkprocessen willen gebruiken”.³⁴⁷ Dat was nog beleefd uitgedrukt, want in een brief aan een medestander formuleerde hij het in oktober 1977 als volgt: “De Guimardstraat zit in de greep van een aantal machtswellustigen, die over lijken zouden gaan om hun wil door te drijven. Hun onmiddellijke omgeving wordt geïndoctrineerd, ondergaat hersenspoelingen en bloedtransfusies”.³⁴⁸ In een interview verduidelijkte Smet dat hij daarmee vooral de “verlichte pedagoog” Beirnaert bedoelde, die hij voorts omschreef als een “machtswellusteling”, die “de scepter zwaaide in de Guimardstraat”, “waarvan zelfs Daelemans schrik had”. Het was

³⁴⁴ In hoofdstuk 5 zullen nog een aantal kritieken van Stock verder worden toegelicht.

³⁴⁵ Smet aan Daelemans, 10 mei 1977: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos DOSCKO-IPOC.

³⁴⁶ In oktober 1977 schrijft Smet in dat verband: “De Guimardstraat heult met het huidig kabinet. De Minister belooft hen zoete broodjes als zij het VSO-spel willen meespelen. Hij heeft er immers alle belang bij: het imago van het rijks-VSO redden; de grote overloop van leerlingen (ook niet katholieke) van het rijksonderwijs naar het traditioneel vrij onderwijs afremmen; het katholiek onderwijs mee in de modderpoel dompelen; en niet in het minst: verdelen om te heersen!” Smet aan Moreels, 30 oktober 1977: ADHP, Smet, omslag VSO 2.

³⁴⁷ Smet aan Daelemans, 10 mei 1977.

³⁴⁸ Smet aan Moreels, 30 oktober 1977.

volgens Smet de kliek van Beirnaert, die “zogezegd de toekomst vertegenwoordigde”, die het VSO “had weten door te drukken”.³⁴⁹

Het is opvallend dat een beleidsverantwoordelijke van het rijksonderwijs op zo'n manier in de bres springt om het katholieke traditioneel onderwijs te ondersteunen. Smet was zelf katholiek en een oud-leerling van het katholiek technisch onderwijs. Naar eigen zeggen wilde hij verhinderen dat al die “uitstekende technische scholen hun kracht zouden verliezen als ze een pool zouden gaan vormen met het algemeen onderwijs”.³⁵⁰ Smet beweert dat hij vrijwel dagelijks directeurs over de vloer kreeg die met problemen kampten door de invoering van het VSO. Uit bekommernis voor de kwaliteit van het technisch onderwijs wilde Smet verhinderen dat de katholieke VTI's dezelfde weg zouden opgaan als de rijksinstellingen voor technisch onderwijs. Het stoorde Smet dat al wie de moed had om in te gaan tegen de “pro-VSO-politiek” van het NSKO, door de ‘Guimardstraat’ “ofwel volkomen [werd] genegeerd (...), ofwel zoveel mogelijk aan de kant gezet, ofwel omgekocht. (...) Het katholiek onderwijs staat er dus slecht voor. Het wordt (...) in eigen rangen ondermijnd. Alleen een gegroepeerde en geconcentreerde tegenwerking kan het misschien nog redden”.³⁵¹ Van dat laatste werd in de daaropvolgende maanden werk gemaakt.

Nog in mei 1977 lag de brief van Smet op tafel in een vergadering van directies en leerkrachten van (voornamelijk salesiaanse) VTI's in het Technisch Instituut Don Bosco te Hoboken.³⁵² De aanwezigen namen in de daaropvolgende discussie een aantal moties aan, waarin zij onder meer het bestaande VSO afwezen omdat dat te weinig rekening hield met de noden van het TSO. Ze bespraken de mogelijkheden om het traditioneel onderwijs te sensibiliseren rond deze problematiek en een overlegorgaan op te richten dat de mondigheid van het TSO moest vergroten. Hetzij op die vergadering, hetzij op de volgende bijeenkomst op 3 juni 1977, werd besloten om de brief van Smet aan Daelemans naar alle katholieke secundaire scholen te sturen. Dat gebeurde in de loop van de maand juni. Het verspreiden van die open brief werd gezien als de eerste activiteit van wat vanaf oktober 1977 DOSCKO zou gaan heten.

³⁴⁹ Interview met R. Smet, De Pinte, 27 juli 2003. Deze uitspraken staan in contrast met die van Standaert, die beweerde dat Beirnaert helemaal niet dominant was. Als Daelemans Beirnaert liet doen, was dat volgens Standaert niet omdat hij ‘schrik had’, maar omdat de vraag over de structuur van het secundair onderwijs hem niet interesseerde. Interview met R. Standaert, Brussel, 10 juni 2001.

³⁵⁰ Interview met R. Smet, De Pinte, 27 juli 2003.

³⁵¹ Smet aan Moreels, 30 oktober 1977 (kopie): ADHP, Smet, omslag VSO 1.

³⁵² Overlegvergadering directies technisch onderwijs, Hoboken, 20 mei 1977, notulen: ADHP, Smet, omslag VSO 2. Voorzitter van de vergadering was René Hoste, directeur van het Technisch Instituut Don Bosco van Hoboken.

Het artikel van Stock en de brief van Smet veroorzaakten verontwaardiging bij verschillende directies. Velen vroegen zich af of zij al die tijd waren voorgelogen door het NSKO. Er kwamen dan ook heel wat reacties op het rondschrijven, niet alleen uit het technisch onderwijs, maar ook van middelbare scholen en van buiten het onderwijs. De ‘malcontenten’ besloten, uit wantrouwen in de ‘Guimardstraat’, zich te organiseren in een gestructureerde vorm van permanente samenwerking. Dat leidde in oktober 1977 tot de oprichting van een Documentatie- en Studiecentrum voor Kritische Onderwijsvernieuwing (DOSCKO), dat een tegengewicht moest vormen voor de ‘eenzijdige berichtgeving’ van de ‘Guimardstraat’. Tot de oprichters behoorden vele directeurs van VTI’s, maar ook van verscheidene prestigieuze middelbare scholen³⁵³, alsook inspecteur-generaal Smet, de dichter Anton van Wilderode, twee Leuvense professoren (W. Peremans en M. Pinnoy), een Kortrijkse rechter, en pater J. Noé, inspecteur van de Jezuïetencolleges. De naam DOSCKO was strategisch gekozen. Daarmee wilden de oprichters duidelijk maken dat ze niet tegen vernieuwing waren. Maar ze wilden ‘behoedzaam’ met vernieuwing omgaan.³⁵⁴ Een veralgemening van het VSO, dat in hun ogen onvoldoende was uitgetest en nog tal van lacunes en negatieve effecten bezat, moest dan ook te allen prijze worden tegengegaan.

DOSCKO bekritiseerde daarom de ARKO-enquête, die beschouwd werd als een manipulatie met als einddoel de veralgemening van het VSO. Daarom stuurden ze in oktober 1977 een ‘handleiding’ rond die directies moest helpen om de enquête in te vullen. Daarin werd onder meer gewezen op de consequenties van mogelijke antwoorden.³⁵⁵ Als reactie op de aan alle scholen bezorgde DOSCKO-documenten, ontkrachtte het NVKTO in een omzendbrief alle verwijten van manipulatie. De enquête was, zo verduidelijkte het NVKTO-standpunt, net het beste bewijs dat het verbond de wil had om te luisteren naar alle betrokkenen. De enquête moest worden beschouwd als een uitnodiging aan iedereen om

³⁵³ Bijvoorbeeld het St.-Jozef-Klein-Seminarie van Sint-Niklaas of het H. Drievuldigheidscollege en het Paridaensinstituut in Leuven. Zie de volledige lijst in bijlage 91.

³⁵⁴ Later zou DOSCKO zichzelf omschrijven als “de vijand van elke verstarring, [DOSCKO] wil en beijvert zich voor vernieuwing overal waar het nuttig is en mogelijk, en dat op ieder gebied van het secundair onderwijs: zijn algemene geest, zijn inhoud, de studiemethodes en ook, ofschoon dit heel wat minder belangrijk is, de structuren” (DOSCKO, 1979: 2). Dat laatste is duidelijk een verwijt aan de ‘uitvinders’ van het VSO, die volgens DOSCKO meer met structuren dan met leerlingen bezig waren. Het geeft ook aan dat alle positieve vernieuwingen van het VSO ook in het type II konden worden ingevoerd, zonder daarom de structuur van type I aan te nemen. Maar tegelijk is die zinsnede vrij cynisch, gezien DOSCKO van het verzet tegen de nieuwe structuren van het VSO zijn hoofddoelstelling had gemaakt.

³⁵⁵ DOSCKO, Document 2, oktober 1977: ADHP, Smet, omslag VSO 2.

“constructief mee na te denken over de beste vormgeving voor het secundair onderwijs vandaag en morgen”. Daarmee wist het NVKTO de bekritiseerde rondvraag te presenteren als het antwoord op het door DOSCKO aangeklaagde gebrek aan inspraak bij de totstandkoming van het VSO.³⁵⁶

Naast de fundamentele kritiek op het VSO, speelden zonder twijfel ook meer pragmatische motieven mee in de motivatie om een organisatie als DOSCKO op poten te zetten. Het lijkt erop dat bijvoorbeeld voor initiatiefnemer René Hoste, directeur van het Technisch Instituut Don Bosco van Hoboken, ook de concurrentiestrijd heeft meegespeeld die zijn school voerde met het twee kilometer verderop gelegen H. Pius X-Instituut van Antwerpen. Door de invoering van het VSO was die laatste school kunnen overgaan tot het oprichten van een aantal fundamentele opties die equivalent waren aan afdelingen die tot dan toe enkel bij Don Bosco bestonden. Dat werd door de salesianen van Hoboken duidelijk ervaren als een poging om hun leerlingen af te snoepen. Het feit dat het H. Pius X-Instituut voor de nieuwe studierichtingen de toestemming kreeg van de ‘Guimardstraat’ heeft wellicht de indruk gewekt dat de VSO-scholen van het NSKO de mogelijkheden kregen om de scholen van het type II te ontworpen.³⁵⁷ Als ironische noot wil ik hier nog aan toevoegen dat deze beide instituten in 1970 een gezamenlijke aanvraag hadden ingediend bij het NSKO om als VSO-pilootscholen te kunnen starten in 1970. Don Bosco trok echter uiteindelijk zijn kandidatuur in, waardoor ook het H. Pius X-Instituut zijn toetreding een jaar moest uitstellen. Terwijl in Don Bosco het verzet werd georganiseerd, zou Pius X een voortrekkersrol spelen in het VSO.³⁵⁸

³⁵⁶ NVKTO, omzendbrief ‘Standpunt van het NVKTO ten aanzien van de door nieuw ingerichte centra aan de scholen bezorgde documenten’, 1 december 1977: ADHP, Smet, omslag VSO 2.

³⁵⁷ Dat die concurrentieslag wel degelijk meespeelde, blijkt onder meer uit de letterlijke vermelding ervan in de SESTON-eisenbundel. Zie: *Informatievergadering voor de directeurs technisch secundair onderwijs jongens, bisdom Brugge*, s.d.: ADHP, Smet, omslag VSO 1. SESTON stond voor Regionaal Secretariaat Studiecentrum voor Onderwijsvernieuwing, dat in 1977-1978 in samenwerking met DOSCKO de coördinatie deed van het anti-VSO-verzet in het bisdom Brugge. Zo was het via SESTON dat de actie was gecoördineerd tijdens de NVKTO-inforegadering te Waregem (zie boven). De werking van SESTON zou later volledig worden overgenomen door DOSCKO.

³⁵⁸ Zie hoofdstuk 2. Vanuit het H. Pius X-Instituut zouden achtereenvolgens Guido Van Horebeek (1971-1974) en Roger Standaert (1974-1988) worden vrijgesteld voor VSO-coördinatieopdrachten bij het NSKO. Anderzijds bleek hun collega Valeer Van Achter een sterk criticus van het VSO te worden (zie Van Achter, 1980). Ik kom in hoofdstuk 5 daarop nog terug.

De 'bijsturing' van het katholieke VSO (1977-1978)

De campagne van DOSCKO maakten velen in de 'Guimardstraat' zenuwachtig. Nog meer dan de kritiek op het VSO werd gevreesd voor de gevolgen van het scheppen van een sfeer van wantrouwen rond het NSKO. Nochtans hadden ze zichzelf niets te verwijten, vertelde Wilfried Duyver, de toenmalige adjunct-secretaris-generaal van het NVKMO.³⁵⁹ Duyver ontkende niet dat de ARKO-besprekingen de veralgemening van het type I als doel hadden, maar beklemtoonde dat de enquête over de toekomst van het katholiek secundair onderwijs toch bewees dat het NSKO naar zijn achterban luisterde, waarmee hij de bovengenoemde argumentatie uit de omzendbrief van het NVKTO beaamde. Ik vermoed dat de infovergaderingen over het VSO, die de verbonden organiseerden in november-december 1977 (zie boven), waren belegd omdat het NSKO mogelijk vreesde dat die consultatie door de mailings van DOSCKO wel eens zouden kunnen resulteren in het tegenovergestelde van het beoogde effect. Maar ik heb geen bronnen gevonden die deze indruk konden bevestigen. Ik wil daarmee overigens niet zeggen dat de bedoeling van die vergaderingen louter manipulatief zou zijn, al is er soms slechts een dunne scheidingslijn tussen informatie en manipulatie, maar dat geldt nog meer voor DOSCKO dan voor het NSKO en de VSO-coördinatie. De aandacht voor wat er bij directies en scholen leefde, was trouwens geen pose. De beslissing om de achterban te raadplegen was genomen voor er van DOSCKO sprake was. En eveneens in 1977 liep nog een andere consultatie van de basis. Het betrof een bevraging over de 'noodzakelijke aanpassingen' van het VSO die in de standpuntverklaring van februari 1975 waren vooropgesteld. In de loop van 1976 waren leerkrachten uit het type I en leden van de leerplancommissies en van de inspectie al bevraged over de vigerende leerplannen en -inhouden voor het VSO (de zogenaamde operatie 'Optimalisering van de VSO-leerplannen in contact met de basis'). In een tweede fase, vanaf januari 1977, werd aan alle scholen van het type I in het katholieke net een enquête voorgelegd waarin het globale functioneren van het VSO bevraged werd. De daaruit resulterende aanpassingsvoorstellen werden per regio besproken op studiedagen, op basis waarvan in de loop van 1977-1978 door de WD diverse voorstellen tot 'bijsturing' werden geformuleerd. In tegenstelling tot voorgaande aanpassingen, zoals in 1973 en 1974, die steeds partieel waren, werd nu een kwalitatieve verbetering beoogd van het volledige katholieke type I-onderwijs, gericht op het beter realiseren van de gestelde doelen. Die hervorming moest ook een deel van de kritiek op het VSO wegnemen.³⁶⁰

³⁵⁹ Interview Wilfried Duyver, Brussel, 27 september 2001.

³⁶⁰ NSKO-PB, notulen van de vergadering van de WD, 1 december 1976: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1976; WD, nota OBJ/Doc. 86N 'De bijsturing van S.O.-I

Naar aanleiding van de bevraging over het VSO-curriculum ontvingen het NSKO-PB en de WD in 1977 een massa brieven van inspectieleden, commissieleden en leerkrachten, waarin gevraagd werd om 'hun vak' te ontzien of om het een meer prominente plaats te geven of om de leerinhoud ervan bij te stellen.³⁶¹ In diverse vakwerkgroepen bogen deskundigen zich vervolgens over de actuele problemen in het VSO-curriculum. Uit de bevraging kwamen een berg knelpunten naar boven. Maar een oplossing vinden was niet steeds eenvoudig, gezien de voorstellen soms tegenstrijdig waren. Zo bepleitten sommigen (vooral stemmen uit het technisch onderwijs) de afschaffing van het Latijn als proefactiviteit in het eerste jaar, anderen (voornamelijk classici) verdedigden de beperking van de proefactiviteit tot een kortere periode, bijvoorbeeld één trimester, en nog anderen (waaronder ook classici) wilden de bestaande situatie bestendigen. Andere problemen die door classici werden aangehaald, waren de problemen in de verhouding tussen de taalkundige studie van het Latijn en het aandeel antieke cultuur (dat in de leerplannen een prominente plaats had gekregen om langs die weg de interesse van de leerlingen voor het Latijn te wekken of aan te scherpen, maar dat volgens vele classici een correcte observatie van de aanleg van het kind voor Latijn 'vertroebelde'), het feit dat er in de derde graad slechts één leerplan bestond voor de opties Klassieke talen 6 u. en 4 u., en dat je in de VSO-studierichting Klassieke talen een keuze moest maken tussen Latijn en Grieks,

en de scholenconsultatie', 28 november 1976: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1976. NSKO-PB, nota aan de inspectie over de globale bijsturing van het secundair onderwijs van het type I, mei 1977: KADOC, NSKO-PB, omslag 61N.

³⁶¹ Vele van deze briefschrijvers wrongen zich in alle bochten om het belang van hun vak te bewijzen. Treffend in dat opzicht vond ik de brief van een lerares dactylo (E. De Boeck aan Beirnaert, 13 maart 1977). Zij voerde in een bijgevoegde nota een reeks argumenten aan die haar stelling dienden te onderbouwen dat dactylo niet zomaar een hobbyactiviteit was – zoals het vak volgens haar door al te veel verantwoordelijken gepercipieerd werd – maar een algemeen vormend vak. Het verdiende volgens haar dezelfde waardering als Latijn, wiskunde of wetenschappen. Ik citeer een stukje uit haar nota 'Vernieuwde visie op onderwijs': "(...) in elk beroep, in elke richting, (...) in een onderwijs dat niet levensvreemd en niet wereldvreemd wil zijn, maar actueel, algemeen menselijk vormend naar de *ganse mens* toe, neemt machineschrijven een belangrijke plaats in. Deze vaardigheid (...) is een essentieel humanistische component in de ontwikkeling van elke persoon, van ieder leerling. (...) Dactylografie kweekt terecht een groter bewustzijn aan van de technische dimensie, dimensie die alle andere vakken, alle andere richtingen en beroepen te goede komt. Dit bijzonder vak staat door zijn specificiteit (...) in functie van elk beroep. Door deze kennis verwerft de leerling een kennis die algemeen en specifiek vormend is. (...) milieuverontreiniging is een gevolg van een uit de hand lopen van de technische en technologische kennis van de mens; hoe kan men de jong mensen hier beter toe opleiden en vormen dan door ze zelf de machine, de techniek te leren en te doen beheersen in een vak als dactylografie!" Nota 'Vernieuwde visie op onderwijs'. Bijlage bij De Boeck aan Beirnaert, 13 maart 1977: KADOC, NSKO-PB, omslag 61N (originele emphasis). Enkele jaren voordien had De Boeck in een bijdrage voor *Standpunt* ook al het belang van dactylo beklemtoond (De Boeck, 1973-1974).

waardoor afgestudeerden vrijwel onmogelijk Klassieke filologie konden studeren vermits daar de kennis van Latijn én Grieks vereist was.³⁶² En zo waren er voor zowat alle vakken, graden en studierichtingen diverse problemen. Het zou te ver leiden om die hier allemaal in detail te bespreken. De thema's werden eerst op regionale bijsturingsvergaderingen besproken, vervolgens door de VSO-coördinatie gebundeld en in de loop van 1978 door een beperkte werkgroep van de WD in nieuwe lessentabellen gegoten die vanaf september 1978 in de praktijk werden gebracht. De meeste voorstellen tot bijsturing zouden het overigens niet halen, gezien ze soms tegenstrijdig waren, niet verzoenbaar met de filosofie of structuur van het VSO, of gewoon financieel of praktisch niet haalbaar. De belangrijkste vernieuwingen in de lessentabellen van 1978 waren de vermindering van het aantal wekelijkse lessen tot 32, de opvoering van de optiemogelijkheden in het tweede gemeenschappelijk jaar, de verhoging van het aantal lessen technologische opvoeding, wat werd gecompenseerd met de vermindering van het aantal uren lichamelijke opvoeding. Een aantal essentiële discussiepunten, die lang op tafel hadden gelegen, hebben het uiteindelijk niet gehaald, zoals een grotere interdisciplinariteit (vooral dan via de verdere integratie van de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en biologie, en via meer samenwerking over de grenzen van de studievormen heen), een opsplitsing van het eerste leerjaar B (zo werd het aanpassingsjaar vanaf dan genoemd) in een overgangsjaar naar het eerste leerjaar A en een voorbereidingsjaar voor het tweede beroepsvoorbereidend jaar, bepaalde pedagogische vernieuwingen zoals een brede toepassing van projectwerk via team teaching, en het wegwerken van de éénuursvakken.³⁶³

³⁶² NSKO-PB, VSO-coördinatie, notulen bijsturingsvergadering regio Brussel-Zaventem, 11 mei 1977; NSKO-PB, VSO-coördinatie, nota 'bijsturing van het VSO', s.d. [1977]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1977.

³⁶³ Tijdens één van de bijsturingsvergaderingen was daarover nog gemeld: "Men moet zich eens goed bezinnen over de vraag: wat geven we voorrang: kennis of vorming? Men kweekt oppervlakkigheid, de leerlingen hebben over veel zaken iets gehoord, maar zonder diepgang". NSKO-PB, VSO-coördinatie, notulen van de bijsturingsvergadering voor de regio Brussel-Zaventem (directies VSO-scholen, VSO-coördinatoren, hoofdinspectie en leden van de WD), 11 mei 1977. Ook hoofdinspecteur Flerackers stelde: "Het lijkt mij pedagogisch en didactisch niet verantwoord om nog éénuursvakken te programmeren". NSKO-PB, VSO-coördinatie, nota 'bijsturing VSO', s.d. [1977]. Omdat niet tot een consensus kon worden gekomen welke vakken dan moesten worden uitgebreid en welke geschrapt, bleef alles grotendeels bij het oude. Zie hierover, over de andere voorstellen tot bijsturing, en voor de ontwerp-lessentabellen voorts nog: NVKTO, notulen van de vergadering 'kwalificatie-afdelingen' 3^{de} graad TSO in het type I, 2 maart 1977; [NSKO-PB, VSO-coördinatie regio Limburg], nota 'Bijsturingsvoorstellen S.O. I regio Limburg', 21 maart 1977; Werkgroep Technologie regio Antwerpen, nota 'Na zes jaar technologie', 31 maart 1977; NSKO-PB, VSO-coördinatie, nota OBJ/Doc. 93N (Lim) 'Inventarisering van bijsturingen en -voorstellen (regio Limburg)', [1977]; Idem, nota OBJ/Doc. 93N (VI) 'Diverse voorstellen voor de drie graden', [1977]; Idem, *Bijsturingsbundel*

De ARKO-ronde, deel 2: veel overleg, geen conclusie (1978-1979)

Elke constituerende groep van de ARKO had in de loop van 1977-1978 zijn achterban bevraagd over de structuur van het te veralgemenen onderwijstype, en over de wijze en datum waarop zo'n veralgemening diende te gebeuren. Op de ARKO-bijeenkomst van 10 juni 1978 maakten de ARKO-participanten de resultaten van hun bevraging en hun daaruit voortvloeiende standpunt bekend.³⁶⁴ Alle participanten besloten dat ze akkoord konden gaan met de stelling dat het definitief behouden van twee parallelle onderwijsstructuren onverdedigbaar was. Maar over wat er dan in de plaats moest komen, zat niet iedereen volledig op dezelfde lijn. Alleen de NCOV bepleitte een veralgemening van het type I, zonder voorafgaandelijke herstructureringen. Zowel de verbonden NVKMO en NVKTO als de vakcentrales CCPTO en CVMNO opteerden voor een eenheidstype dat paste binnen de contouren van de Wet van 19 juli 1971. Anders gezegd: het type I, maar met structurele aanpassingen voor zover die binnen dat wettelijke kader mogelijk waren. Zo vond het Bureau van het NVKMO het noodzakelijk om meer differentiatie door te voeren in de eerste graad. Het Bureau van het NVKTO koppelde de veralgemening van het VSO aan een aantal voorafgaandelijke voorwaarden inzake begeleiding, administratieve beschikkingen, herstructurering van het onderwijsaanbod, en lessenroosterstructuur. Door anderzijds in dat laatste punt de noodzaak van een brede basisvorming te beklemtonen en de eventuele ruimte voor differentiatie afhankelijk te maken van verder onderzoek, maakte het verbond duidelijk dat het niet zo ver wilde gaan als het NVKMO. De vakbond van leerkrachten technisch onderwijs (CCPTO) vroeg meer ruimte voor technische vormingscomponenten in het VSO. En de tegenhanger voor het middelbaar onderwijs (CVMNO) vroeg dwingende maatregelen op het vlak van

regio Antwerpen, 26 mei 1977; H. Pius X-Instituut Antwerpen, nota 'Bijsturing VSO', [1977]; NSKO-PB, Werkgroep Doelstellingen, Lessenroosterontwerp opgesteld tijdens de beperkte vergadering van 10 maart 1978; Idem, Lessenroosterontwerp opgesteld tijdens de beperkte vergadering van 14 maart 1978; Idem, nota's 'Voorstel van alternatief lessenrooster tweede graad' en 'Voorstel van alternatief lessenrooster derde graad', 30 augustus 1978; Idem, nota OBJ/Doc.106N quinquies 'Voorlopige inventaris van de elementen die door de WD als essentieel worden beschouwd voor de lessenroosterstructuur van het SO-I, [31 augustus 1978]; Idem, nota OBJ/Doc. 104N quinquies 'Lessenroosterontwerp opgesteld tijdens de beperkte vergadering van 5 december 1978'; Idem, nota OBJ/Doc. 94N sexies 'Bijsturingsvoorstellen 3^e graad', 1979; MVG, DVO, VSO-coördinatie, dozen Doc. 1977, Doc. 1978 en OBJ/Doc. 1977-1982. De vraag naar het opdelen van 1B in twee verschillende klassen zou nog een aantal keren terug op de agenda komen (bijvoorbeeld bij de OVCSO; zie de notulen van de vergadering van 24 november 1978: MVG, DVO, VSO-coördinatie, OVCSO), maar tot op heden is de dubbele doelstelling van het eerste leerjaar B steeds gehandhaafd.

³⁶⁴ De standpunten van de verschillende participanten werden gepubliceerd in *Forum* (ARKO, 1978a: 4-18).

pedagogiek (bijvoorbeeld meer differentiatie in de eerste graad), planning van het onderwijsaanbod, lerarenbegeleiding, en administratieve waarborgen voor het personeel. De RVIMKO was de enige ARKO-participant die pleitte voor het verlaten van de type I-structuur. Hoewel de inrichtende machten verdeeld bleken te zijn over de materie, vond een (kleine) meerderheid dat het definitief behouden van twee parallele onderwijsstructuren niet houdbaar was. Daarom vroeg de RVIMKO om “de positieve elementen van type I en type II te behouden en van daaruit nieuwe en betere onderwijsstructuren uit te bouwen” (ARKO, 1978a: 13). De meeste constituerende groepen vonden 1982 of 1983 een realistische datum waartegen de eenheid in het katholiek onderwijs gerealiseerd moest zijn.

Je kan jezelf afvragen in welke mate deze standpunten ook de mening van de geraadpleegde basis weerspiegelden. Enkel het NVKMO en het NVKTO gaven de procentuele resultaten van de bevraging weer. Daaruit bleek dat die toch niet zo eenduidig pro-VSO konden worden geïnterpreteerd. Zo was volgens het NVKMO slechts ongeveer één derde van de directies van het middelbaar onderwijs voorstander van een veralgemening van het type I; ongeveer twee derde zou de voorkeur geven aan een compromistype.³⁶⁵ Van de directies uit het technisch onderwijs (respons van 59 procent) kon slechts vijftientig procent akkoord gaan met een eenheidstype gebaseerd op type I, en dan was die instemming vaak nog gekoppeld aan de voorafgaande verwezenlijking van bepaalde voorwaarden. Zestig procent van de directies technisch onderwijs zag meer heil in een compromis tussen type I en type II, en vijftien procent pleitte zelfs rechtuit voor het onbepert naast elkaar laten bestaan van de twee types.³⁶⁶ Meer

³⁶⁵ Deze percentages werden gepubliceerd in ARKO (1978a: 7-8). De exacte cijfers zijn terug te vinden in: NVKMO, verslag van de consultatie van directeurs en directrices van de inrichtingen voor katholiek algemeen secundair onderwijs betreffende het toekomstperspectief voor het secundair onderwijs, mei 1978: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1978. Uit die cijfers blijkt dat de NVKMO de 45 directies (12 procent) die opteerden voor een in de tijd onbegrensd naast elkaar bestaan van het twee types, ‘gemakshalve’ had gerekend bij de voorstanders van een compromis. Sommige directies hadden een gezamenlijk antwoord ingediend; zo bijvoorbeeld de directies en inspectie van alle Vlaamse jezuïetencolleges, die een compromis voorstelden tussen de beide types, waarbij ze enerzijds een gemeenschappelijk beginjaar vooropstelden, maar anderzijds de ‘elitevorming’ niet in gevaar wilden brengen door een te lang uitstel van studiekeuze. Nota ‘Antwoord van de directies en de inspectie van de Vlaamse Jezuiten-Colleges op de vragen van de Algemene Raad van het katholiek onderwijs, [1978]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1978.

³⁶⁶ Gepubliceerd in ARKO (1978a: 7-8). Deze percentages ook in: ARKO, nota ‘Stellingname van het Nationaal Verbond Katholiek Technisch Onderwijs ten aanzien van de vragen betreffende het toekomstperspectief van het katholiek secundair onderwijs, 10 juni 1977 [sic; eigenlijk 1978]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1978.

nog dan in het middelbaar onderwijs had de campagne van DOSCKO hier zijn vruchten opgeleverd.

Maar de Bureaus van de verbonden lieten zich desondanks niet onder druk zetten. De directies hadden hun zegje mogen doen, maar het was nu aan de verbondsleiding om beslissingen te nemen. En die meenden dat het VSO – in een bijgeschaafde versie – de beste kansen bood om de doelstellingen van het katholiek secundair onderwijs te realiseren.³⁶⁷ Gezien de lange voorgeschiedenis, waarbij de *Opdrachten voor een eigentijds secundair onderwijs* (1970) een culminatiepunt kunnen worden genoemd, mag deze houding niet verbazen. En door de veralgemening van het type I te koppelen aan een aantal voorwaarden en verbeteringen, meenden de verbonden voldoende tegemoet te komen aan de terughoudendheid en kritiek die er aan de basis leefde. Trouwens, zo beklemtoonde het PB, de bevraging was helemaal geen referendum, maar “een opinieonderzoek dat [de ARKO-partners] moet helpen om, rekening houdend met de motieven van de onderwijsvernieuwing, hun standpunt te bepalen”.³⁶⁸ Toch mag het niet verbazen dat deze standpunten door DOSCKO zouden worden aangegrepen om het gebrek aan representativiteit van de ‘Guimardstraat’ aan te klagen.

Het Bureau van de ARKO (BARKO) stelde, rekening houdend met de in juni gepresenteerde standpunten, in oktober 1978 een basisnota op waarin een eenheidstype werd voorgesteld dat paste binnen de contouren van de Wet van 19 juli 1971, en waarin de uitgangspunten van de *Opdrachten* werden bevestigd (ARKO, 1978b).³⁶⁹ De nota bevatte echter nog veel vraagtekens, voornamelijk inzake de voorwaarden en het tijdstip van de veralgemening, die ingevuld dienden te worden op de ARKO-vergadering van 25 november 1978. Op die vergadering kon echter geen eensgezindheid bereikt worden over de in de BARKO-nota voorgestelde structuur. Volgens Beirnaert bleven vooral geschillen bestaan over

³⁶⁷ Letterlijk: “Het NVKTO blijft, om pedagogische en sociale redenen, overtuigd dat de toekomst van het katholiek secundair onderwijs in ons land in het perspectief zal liggen van een eenheidstype, gesteund op de algemene structuur zoals bepaald in de Wet van 19 juli 1971.” ARKO, nota ‘Stellingname van het NVKTO ten aanzien van de vragen betreffende het toekomstperspectief van het katholiek secundair onderwijs’, 10 juni 1977: DVO, VSO-coördinatie, doos Doc.1978. Zie ook NSKO-PB, WD, nota OBJ/Doc. 106N quater ‘Inventaris van de essentiële VSO-kenmerken’, [1978]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1978.

³⁶⁸ NSKO-PB, notulen van de PL, 22 mei 1978 (eigen bezit).

³⁶⁹ Het is dus niet zo, zoals Geivers e.a. (1986: 46) stellen, dat er al op de ARKO-vergadering van juni 1977 consensus heerste over die nota. Zowel in de noten als in de bijlagen van dat boek worden overigens de BARKO-nota's van oktober (gepubliceerd in *Forum*, 16-30 november 1978) en december (gepubliceerd in *Forum*, 1-15 januari 1979) voortdurend door elkaar gehaald.

de gemeenschappelijke start, de technische dimensie, de waardering voor niet-cognitieve dimensies, het belang van het beroepsonderwijs, en de samenhang met de organisatie van het aanbod. Tegen de “komende lente” moesten die echter zijn uitgeklaard (ARKO, 1979). Maar in de lente was er nog steeds geen eensgezindheid, dus bleef een conclusie uit. De discussies werden vertroebeld door gelobby van tegenstanders en door de verspreiding van valse geruchten – zoals dat een gemeenschappelijke start *ipse facto* het dadelijk invoeren impliceerde van een heterogene klassamenstelling en het organiseren van middenscholen.³⁷⁰ De ARKO wilde het overleg ‘ten gronde’ voeren, wat in de praktijk leidde tot het voor zich uit schuiven van een definitieve beslissing over het te veralgemenen eenheidstype. Dit ‘procrastineren’ kwam bij vele VSO-mensen over als besluiteloosheid of als gebrek aan moed (Geivers e.a., 1986: 47).

Dat betekende niet dat het overleg aan katholieke zijde was stilgevallen. Integendeel, er werd in diverse werkgroepen gewerkt aan een bijsturing van het katholieke VSO (zie vorige paragraaf) en een optimalisering van de leerplannen. De WD werd uitgebreid en kreeg bijkomende taken, zoals de strategische planning van de uitbreiding van het VSO, en het onderzoek naar de wenselijkheid van het oprichten van middenscholen. Door de uitbreiding was de slagkracht van de WD echter verzwakt. VSO-coördinator Eli Michiels meende zelfs dat de WD herleid was tot een “forum voor drukings- en belangengroepen” (Michiels, 1985: 164). Ook in de OVCSO vergaderden Beirnaert, Duyver, Standaert en andere NSKO-lui rond deze tijd haast maandelijks met vertegenwoordigers van de andere netten over de vormgeving en toekomst van het VSO. De intensiteit van die vergaderingen hing samen met de beleidsplannen van de nieuwe onderwijsminister, Jef Ramaekers (zie volgende paragraaf).

Intussen bleven de VSO-coördinatie en de VSO-directies aandringen op een snelle uitspraak van de ARKO over de eenheidsstructuur. Die uitspraak zou er echter niet komen. Het lijkt erop dat, als gevolg van de groeiende verdeeldheid in eigen rangen, het idee van een snelle veralgemening van het VSO in het katholiek onderwijs achterhaald was geworden. Zelfs de top van het PB begreep dat in deze omstandigheden het meer opportuun was om de veralgemeningspolitiek “voorlopig op een laag pitje te plaatsen en veeleer de

³⁷⁰ Dat was niet correct. Beide elementen stonden los van de invoering van het VSO. Ze konden wel na de invoering worden geïmplementeerd, maar in het katholiek onderwijs werkte de meerderheid van de VSO-scholen nog steeds met eerder homogene klassen, en bestonden maar weinig middenscholen. Het PB wees op het gevaar dat onder meer door dergelijke desinformatie de polarisering in de ARKO zodanig groot dreigde te worden dat een rustig gesprek onmogelijk werd. PB, notulen van de PL, 16 oktober 1978: KADOC, Grimmonprez, doos 17.

klemtoon op intens pedagogisch werk te leggen”.³⁷¹ Het idee van een veralgemening van het VSO in het katholiek onderwijs zou wel nog worden opgepikt door Ramaekers, zij het zonder succes (zie volgende paragraaf).

Intussen volgde het NSKO de politiek van de “begeleide geleidelijkheid” (de geleidelijke doch gestadige verdere uitbreiding van het VSO, waarbij de scholen, in plaats van een opgelegde veralgemening in één keer, autonoom konden beslissen om naar het vernieuwd onderwijs over te stappen) in de praktijk.³⁷² In die politiek kaderde ook een sensibiliseringscampagne. Zo werd er een actieplan opgesteld om de inspectie, waarvan een groot aantal leden het VSO niet echt genegen was, tot een meer positieve houding en meer medewerking aan te zetten.³⁷³ De VSO-coördinatie organiseerde intussen overal informatiesessies over het VSO, en stimuleerde zowel intra- als interscolair overleg in thema- en vakwerkgroepen (Michiels, 1985). Voor alle duidelijkheid, de (geleidelijk) te veralgemenen structuur bleef voor het NSKO nog steeds het – weliswaar grondig bijgestuurde – VSO, geen fusie van type I en type II zoals de RVIMKO verlangde. Maar over de mate waarin het VSO diende hervormd te worden kon vooralsnog geen compromis worden bereikt. Wellicht werd er in dat kader door sommigen toch ook al gedacht aan een mogelijke herziening van de Wet van 19 juli 1971. Misschien omdat zij inzagen dat het niet realistisch was om te blijven geloven dat een bijgestuurd type I als eenheidstype zou kunnen worden aanvaard in heel het katholiek onderwijs? In 1978 liet Wilfried Duyver in de OVCSO daarover al eens een ballonnetje op. Hij kreeg daarin geen bijval van de andere netten.³⁷⁴

³⁷¹ NSKO-PB, notulen van de PL, 21 mei 1979: KADOC, Grimmonprez, doos 17.

³⁷² Het principe van de begeleide geleidelijkheid werd uiteengezet in: ARKO, nota ‘Stellingname van het NVKTO ten aanzien van de vragen betreffende het toekomstperspectief van het katholiek secundair onderwijs’, 10 juni 1977: DVO, VSO-coördinatie, doos Doc.1978.

³⁷³ Dat was onder meer gebleken uit de ARKO-consultatie. In hun gezamenlijk antwoord op de vragen van die consultatie lieten bijvoorbeeld de inspecties ASO, TSO en normaalonderwijs van het bisdom Antwerpen zelfs weten niet eens akkoord te kunnen gaan met de stelling dat het definitief behouden van twee parallelle onderwijsstructuren onhoudbaar is. Uit de hele tekst blijkt verder een uiterst negatieve houding tegenover het VSO. Drie van de 21 inspecteurs weigerden wegens deze negatieve houding de tekst te ondertekenen (J. Diels, G. Van Horenbeek en J. Wynen). Bisdom Antwerpen, nota ‘Antwoord van de inspecties ASO, TSO en NO op de vragen over de toekomstperspectieven van het katholiek onderwijs’, 28 november 1977: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1977. Het PB en de VSO-coördinatie drongen er al lang op aan dat de inspectie tot een positievere – of toch minstens een neutralere – houding tegenover het VSO zou worden gestimuleerd (zie hoofdstuk 5).

³⁷⁴ OVCSO, notulen van de vergadering van 19 mei 1978: MVG, DVO, OVCSO. Het is echter ook mogelijk dat de vraag van Duyver om andere redenen werd gesteld; de betrokkene kon zich deze interventie niet meer herinneren (interview Wilfried Duyver, Brussel, 12 oktober 2001).

Een nieuw beleid onder Jef Ramaekers (1977-1980)

De verkiezingen van 17 april 1977 waren negatief uitgevallen voor de Vlaamse liberalen. Door een verlies van drie procent was de PVV in Vlaanderen teruggevallen tot de vierde positie, na CVP, BSP en VU. Blijkbaar had uittreidend minister van Financiën Willy De Clercq (PVV) de prijs moeten betalen voor de besparingsmaatregelen die de eerste regering-Tindemans (1974-1977) had gevoerd.³⁷⁵ Bij de regeringsvorming gaf formateur Tindemans te kennen de voorkeur te geven aan een grote coalitie met de drie 'traditionele' partijen, in functie van de geplande gewestvorming waarvoor een tweederde meerderheid noodzakelijk was. De socialisten stelden echter, voornamelijk om sociaal-economische redenen, een veto tegen een liberale regeringsdeelname. In de plaats van de liberalen kwamen daardoor de VU en het FDF aan de onderhandelingstafel zitten. Op 3 juni 1977 werd de CVP-PSC-BSP-PSB-VU-FDF-regering Tindemans II ingezworen. De socialist Jef Ramaekers werd daarbij de Nederlandstalige minister van Nationale Opvoeding; zijn Franstalige evenknie werd de christendemocraat Joseph Michel.³⁷⁶

Enkele maanden na zijn aantreden gaf Ramaekers zijn visie op de toekomst van het secundair onderwijs.³⁷⁷ Hij liet duidelijk verstaan dat hij plande om het VSO in zijn oorspronkelijke vorm te herstellen, en bijgevolg de sporen van zijn voorganger, Herman De Croo, geleidelijk uit te wissen.³⁷⁸ De meest in het oog springende doelstelling was de terugkeer naar het modulaire systeem. Ramaekers volgde daarin het advies dat de Nationale Raad voor het Rijksonderwijs (NRRO) in 1976 had verstrekt bij het ontwerp-KB van De Croo,

³⁷⁵ De Clercq had in Gent zo'n 15.000 voorkeurstemmen verloren tegenover de verkiezingen van 1974 (Luyckx & Platel, 1985).

³⁷⁶ Jef Ramaekers (°1923). Gewezen leerkracht, socialistisch senator en vervolgens volksvertegenwoordiger (1968-1987), lid van de Permanente Schoolpactcommissie, burgemeester van Mechelen, minister van Nationale Opvoeding in de regeringen-Tindemans II, -Vanden Boeynants, -Martens I en II (3 juni 1977-9 april 1980).

Joseph Michel (°1925). Advocaat, burgemeester van Virton, christendemocratisch volksvertegenwoordiger, minister van Nationale Opvoeding (F) in de regeringen-Tindemans II en -Vanden Boeynants (3 juni 1977-18 december 1978).

³⁷⁷ Jef Ramaekers, concept van toespraak voor het Hoger Instituut voor Didactiek en Andragogiek te Antwerpen, 27 september 1977 [kopie]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1977; verslag hiervan in GVH (1977); identieke inhoud in aantekeningen voor toespraak ter gelegenheid van de inhuldiging van nieuw gebouw Rijksonderwijs Aarschot, s.d.: AMSAB, Ramaekers, 467. Deze thema's kwamen een maand later ook terug in zijn beleidsverklaring (Ramaekers, 1977-1978).

³⁷⁸ Eddy Bonte omschrijft het beleid van Ramaekers daarom onder de titel "Volg onze gids Jef Ramaekers, terug naar de bron" (1981: 82), Roger Beirnaert heeft het over "Gewilde amnesie i.v.m. beslissingen van de onmiddellijke voorganger" (1977-1978: 324).

maar dat De Croo naast zich had neergelegd om tot een meer lineair systeem te komen.³⁷⁹ Die structuur van De Croo diende nu te wijken voor de hergroepering van blokken en de mogelijkheid om nieuwe modules in te richten. Volgens Ramaekers was dat de enige manier om mogelijk te maken dat de leerlingen hun optionele studiepakketten volledig zouden enten op hun interesses en bekwaamheden. De leerling, in het bijzonder in de determinatiegraad, zou opnieuw zijn studiepakket kunnen samenstellen. In principe waren daarbij alle combinaties van de opties mogelijk, wel werden garanties ingebouwd opdat de leerling zou komen tot zinvolle combinaties, steunend op een advies van de klassenraad. Voorts wilde Ramaekers middels de oprichting van scholengemeenschappen werken aan een rationele programmatie van het studieaanbod per regio. Verder was het Ramaekers' intentie de veralgemening van het VSO te stimuleren, in alle netten. Tegelijk was er nood aan een convergentie tussen de VSO-systemen van de drie netten. Het rijksonderwijs en het katholiek onderwijs hadden immers elk hun eigen versie van het VSO, en de meeste scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs hadden weliswaar het model van het rijksonderwijs overgenomen, maar waren niet meegeestapt in de hervorming van De Croo, zodat daar op dat moment nog een derde versie van het VSO gold. Die verschillen bemoeilijkten de overstap tussen de netten. De OVCSO kreeg de opdracht om te sleutelen aan een meer eenvormig VSO.

In de uitwerking van deze plannen moest Ramaekers rekening houden met onvermijdelijke besparingen. De tweede regering-Tindemans had een heel pakket maatregelen uitgewerkt om de economische crisis te lijf te gaan. Ook in de begroting van Nationale Opvoeding diende gesnoeid te worden. Een van die besparingsmaatregelen, rechtstreeks voortvloeiend uit de Wet van 5 augustus 1978 houdende economische en budgettaire hervormingen, was de vermindering van het aantal lestijden. Terwijl in de jaren zestig nog over dat thema werd gediscussieerd vanuit de bezorgdheid voor de 'overladenheid van de lesroosters', was het nu een budgettaire maatregel die de reductie van het aantal wekelijkse lestijden tot 32 realiseerde.³⁸⁰ Dankzij deze besparing wist Ramaekers het

³⁷⁹ Zie boven. NRRO, 'Advies betreffende de organisatie van de oriënteringsgraad en de determinatiegraad - ontwerp van aanpassing, progressief in te voeren vanaf 1 september 1976', 4 mei 1976: AR, NRRO, H1/V.

Dat Ramaekers en de NRRO op één lijn zaten, is niet verwonderlijk. De voorzitter van de NRRO was namelijk Gaston Colebunders, die tevens kabinetschef was van Ramaekers en die eerder als kabinetschef van Vermeylen het originele VSO mee had vormgegeven. Ook de socialistische vakbondscentrale ACOD was er sterk vertegenwoordigd. Zie het MB over de samenstelling van de NRRO, 13 oktober 1978 (BS, 30 december 1978). Zie voor een overzicht van de wijzigingen die Ramaekers in het Rijks-VSO doorvoerde Stasse (1979).

³⁸⁰ In het TSO, KSO en BSO betrof het maximaal 32 lessen in het eerste jaar, 34 in het tweede en 36 in de overige jaren. Hoewel in de ministeriële omzendbrieven de

financieel haalbaar te maken om zijn andere plannen te realiseren inzake het heroriënteren van het VSO. Die plannen behelsden onder meer het herinvoeren van het modulaire keuzesysteem in het (rijks-)VSO. Door aldus opnieuw een veelvoud aan opties te creëren waren er meer lestijden, en dus ook extra leerkrachten nodig. Het VSO werd verder verfijnd door de toekenning van een 'urenkrediet', waardoor leerkrachten extra uren toegekend kregen om inhaallessen en heroriënteringslessen te verstrekken buiten het normale curriculum, of om bijscholing te volgen.³⁸¹ Het feit dat door deze maatregelen de tewerkstelling van het onderwijzend personeel, ondanks de vermindering van het aantal wekelijkse lessen, op peil kon blijven, was volgens Colebunders een extra motivatie om de originele VSO-principes in ere te herstellen (1979b: 24). Smet en Vannecke becommentariëren deze maatregelen bijgevolg als: "Globaal kwam alles dus neer op een broekzak-vestzakoperatie" (2002: 282).

Door de vermindering van de lessen dienden de lesroosters herschikt te worden. Ramaekers vroeg de OVCSO om in kader van die lestijdenvermindering een advies te formuleren voor een gemeenschappelijk programma voor het secundair onderwijs in alle netten. Gemeenschappelijke lessentabellen moesten een eerste stap vormen op de weg "naar één enkele structuur, één VSO, voor de verschillende inrichtende machten".³⁸² De OVCSO kon echter binnen de vooropgestelde termijn geen lessentabel voorleggen. Enerzijds was de tijd voor het advies kort (een half jaar) en anderzijds waren er niet alleen tussen de netten,

nadruk werd gelegd op het pedagogische aspect van de beslissing (werkverlichting voor de leerlingen) was het voor iedereen duidelijk dat dit in de eerste plaats een besparingsmaatregel was. De lestijdenvermindering was eveneens van kracht in het Franstalig onderwijs. Wet van 5 augustus 1978 houdende economische en budgettaire hervormingen (BS, 17 augustus 1978); KB van 21 augustus 1978 tot vaststelling van het maximum aantal lestijden per week in het voltijds secundair onderwijs en van het hoger onderwijs van het korte type (BS, 1 september 1978); omzendbrieven Ramaekers van 17 juli 1978, 16 maart 1979 en 30 maart 1979.

³⁸¹ Inhaallessen konden worden gegeven in het eerste tot het vijfde leerjaar ter remediëring of uitdieping van de leerstof; in het derde, vierde en vijfde leerjaar konden heroriënteringslessen voorzien worden (maximaal zes uren per week) om de leerlingen eenvoudiger van studierichting te laten veranderen; na het vierde jaar kon zelfs een heus heroriënteringsjaar worden voorzien (Bonte, 1981). In het gesubsidieerd onderwijs werd op de uitbreiding van dit pedagogisch comfort vrij sceptisch gereageerd. Het urenkrediet kon immers enkel worden besteed aan cycli die waren georganiseerd of goedgekeurd door de minister. En van alle bestaande Vlaamse beroepsvervolmakingsinitiatieven voor het gesubsidieerd onderwijs was er geen enkel dat door de minister was goedgekeurd (Demarré & Van Dongen, 1979-1980).

³⁸² Jef Ramaekers, aantekeningen voor toespraak ter gelegenheid van de inhuldiging van nieuw gebouw Rijksonderwijs Aarschot, s.d.; aantekeningen voor een toespraak naar aanleiding van de eerste steenlegging van een rijksmiddleschool te Deinze, 5 mei 1979: AMSAB, Ramaekers, 467.

maar ook binnen de netten diverse strekkingen waardoor een eenduidig advies onhaalbaar was binnen die termijn. Daarom beperkte de OVCSO zich in haar advies tot opmerkingen over het principe van de lestijdenvermindering, de wijze waarop de beslissing daartoe werd genomen, en het voornemen om in het uitvoeren van de vermindering naar een zekere convergentie tussen de netten te streven.³⁸³ Daarom werkte elk net zijn eigen lestijdenvermindering uit. Ramaekers moeide zich ook actief in dat proces, onder meer door zijn voornemen om daarbij het vak geschiedenis, dat door De Croo in ere was hersteld, opnieuw te vervangen door 'sociale vorming'.³⁸⁴ Enkel in de A-stroom van de observatiegraad bleef geschiedenis bestaan, al werden de uren in het eerste gemeenschappelijk jaar gehalveerd.

Op het bekendmaken van deze plannen volgde een golf van protest van zowel historici als van niet-historici die het vak geschiedenis ter harte namen. De OSGG, de vereniging van oud-studenten geschiedenis van de Rijksuniversiteit Gent, nam daarbij het voortouw, en publiceerde onder meer een door meer dan 170 wetenschappers, politici en kunstenaars ondertekende open brief aan minister Ramaekers voor het behoud van de historische vorming.³⁸⁵ De gemoederen liepen in deze aangelegenheid soms hoog op, ook onder historici: terwijl rijksinspecteur Paul Morren de historische vormingscomponent van het vak sociale vorming benadrukte en de tegenstanders corporatisme verweet, zweepte vooral Helmut Gaus de gemoederen op door te spreken van een internationale samenzwering tegen de geschiedenis en een "eerste stap op weg naar de

³⁸³ OVCS, advies nr. 3 'Advies over het maximum aantal lestijden in het secundair onderwijs met volledig leerplan', 1979; notulen van de vergaderingen van 15 september 1978, 19 januari 1979 en 8 juni 1979: MVG, DVO, OCVSO.

³⁸⁴ Colebunders verdedigde de minister tegen de kritiek op zijn voorstellen door de schuld in de schoenen van de OVCSO te schuiven: die had immers nagelaten om enig constructief voorstel te doen, ook al had Ramaekers de deadline nog een maand opgeschoven. Daardoor bleef er nog weinig tijd over om zelf lessenroosters op te stellen, want "een hernieuwde uitgave van de in de onderwijskringen welbekende 'augustus-circulaires' was liefst ongewenst" (Colebunders, 1979b: 23). Dat was uiteraard een vals voorwendsel, want het valt te betwijfelen of de minister nu echt had verwacht dat de OVCSO binnen die termijn tot een akkoord zou komen, en over andere materies was Ramaekers trouwens zelf niet vies van zomervakantie-omzendbrieven. De lestijdenvermindering in het rijksonderwijs werd geregeld door de ministeriële omzendbrief S.O.Z.79(4) van 16 maart 1979.

³⁸⁵ Open brief aan de heer minister Ramaekers, *De Standaard*, 17 mei 1979. Een rijkelijk gedocumenteerd overzicht van alle acties voor het behoud van de geschiedenis in het rijks-VSO werd gebundeld in een bijzonder nummer van het *Bulletin van de OSGG* onder de polemische titel *Historici op oorlogspad* (OSGG, 1979). Dit stuk over het conflict met de historici werd eerder al gepubliceerd in D'hoker & Henkens (2002, 496-497).

dictatuur van de gevestigde machten".³⁸⁶ De acties hadden een relatief succes: in het eerste jaar van de tweede graad werd 'sociale vorming' veranderd in 'geschiedenis en maatschappij', al bleef de leerinhoud dezelfde, en voor de hogere jaren werd geschiedenis dan toch behouden in een aantal studierichtingen. Het onderwijzen van het vak sociale vorming zou bovendien voorbehouden blijven voor de leerkrachten met een historische vorming. In de observatiegraad bleven één respectievelijk twee lessen geschiedenis op het programma staan van het eerste en tweede jaar.³⁸⁷ Overigens zou de leerplancommissie, onder leiding van Paul Morren, het vak sociale vorming hoofdzakelijk historisch invullen. Enkel in het vierde en vijfde leerjaar was het vak gewijd aan actuele maatschappelijke thema's.

In de besparingspolitiek kaderde ook een rationalisatie van het onderwijssysteem. In zijn beleidsnota in 1978 had Ramaekers te kennen gegeven dat hij streefde naar "het realiseren *per regionale eenheid* van een zo groot mogelijke, maar rationele *studiewaai*".³⁸⁸ Dat rationele aanbod aan studierichtingen diende voorzien te worden via de oprichting van scholengemeenschappen.³⁸⁹ Deze schaalvergroting werd gestimuleerd door de verlaging van de leerlingennormen voor scholen die tot een scholengemeenschap behoorden. De scholen moesten dus op zoek gaan naar partners om het gewenste onderwijsaanbod te realiseren. Scholen die er niet in slaagden om de minimumnormen te halen tegen 1 september 1980 zouden geleidelijk (dat wil zeggen: leerjaar na leerjaar) hun erkenning verliezen. Voor het gesubsidieerd onderwijs gold bovendien dat enkel scholengemeenschappen van bepaalde administratieve faciliteiten konden genieten. Vanaf 1984 zou dan een nieuw normensysteem van kracht worden, waarbij ook de bevolkingsdichtheid en de afstand tot de meest nabije school van

³⁸⁶ Paul Morren (°1924). Historicus, rijksinspecteur geschiedenis en sociale vorming, ondervoorzitter, later voorzitter van de leerplancommissie geschiedenis en sociale vorming (rijksonderwijs).

Helmut Gaus (°1942). Historicus, vanaf 1979 docent aan de faculteit Rechtsgeleerdheid van de RUG; thans vakgroepvoorzitter Politieke wetenschappen (Universiteit Gent). Zie over de polemiek onder meer: Bonte, Het gevaar van oppervlakkigheid, *De Morgen*, 22 mei 1979; Rijksinspecteur Morren: Geschiedenis is niet in gevaar, *De Morgen*, 19 juni 1979; Inspecteur Morren betreurt aanvallen van historici, *Het Laatste Nieuws*, 28 juni 1979, en tal van andere brieven en artikels, gepubliceerd in OSGG (1979).

³⁸⁷ Omzendbrief Ramaekers van 20 juni 1979; Zie hierover verder: Bonte, Toch meer geschiedenis in het VSO, *Vooruit*, 26 juni 1979; Bonte, Vorming, *De Morgen*, 28 juni 1979.

³⁸⁸ Originele emphasis. Cultuurraad voor de Nederlandse Cultuurgemeenschap, zitting 1977-1978, stuk 74: Beleidsnota Nationale Opvoeding - Verslag namens de Commissie voor onderwijs, 11 januari 1978, 5.

³⁸⁹ Omzendbrief Ramaekers over 'Rationalisatie en programmatie van het secundair onderwijs met volledig leerplan', 23 februari 1978.

hetzelfde net en karakter in rekening werden gebracht. Daarbij zouden scholen die behoorden tot een scholengemeenschap, systematisch gunstigere minimumnormen krijgen. In deze plannen werd geen onderscheid gemaakt tussen scholen van type I en type II. Maar vermits de meeste VSO-scholen al in één of ander samenwerkingsverband zaten – meestal werkten ASO- en TSO/BSO-scholen samen voor de organisatie van een gemeenschappelijke eerste graad – hadden zij op dit vlak wel een voorsprong ten opzichte van de traditionele scholen.³⁹⁰

In zijn beleidsnota maakte Ramaekers ook melding van zijn voornemen om, eveneens in kader van de rationalisatieplannen, het type I in alle netten te uniformiseren en vervolgens te veralgemenen. Deze plannen wekten wrevel op bij de CVP-coalitiepartner. In de bespreking in de Kamercommissie moest hij de katholieken geruststellen: “Het is geenszins de bedoeling om alle vormen van VSO identiek te maken”.³⁹¹ Zijn kabinetschef Gaston Colebunders trad meer in detail over de doelstellingen: hij hoopte dat de twee concurrerende types zich zouden verzoenen in een eenheidsstructuur “die de grondtrekken van het type I vertoont maar niet noodzakelijk diegene moet zijn die nu gangbaar is in het rijksonderwijs”. Colebunders koppelde de veralgemening van een VSO-achtige eenheidsstructuur aan de rationalisatie- en programmatieplanning, en hoopte dat rond 1983 dit proces voleindigd zou zijn.³⁹² Samen met zijn collega voor het Franstalig onderwijs, Joseph Michel, legde Ramaekers de einddatum voor die veralgemening vast op 1 september 1983. Het was de bedoeling dat het type II vanaf dan (gradueel) niet langer zou worden gesubsidieerd. Vreemd genoeg is dit onderwerp nooit besproken geweest in de OVCSO. De taak van die commissie bleef beperkt tot het uitvoeren van de rationalisatieplannen van de minister, bijvoorbeeld door de verschillende VSO-versies, zoals die in de verschillende netten bestonden, op elkaar af te stemmen. Talloze vergaderingen werden dan ook gewijd aan het classificeren van vakken, het vastleggen van

³⁹⁰ Dergelijke samenwerkingsverbanden werden overigens vaak ook al als ‘scholengemeenschap’ aangeduid, wat verwarring schiep met de scholengemeenschappen van dit rationalisatieplan, die een grotere administratieve en programmatorische eenheid vormden. Zie voor de exacte cijfers van de diverse minimumnormen bijvoorbeeld Trommelmans (1979-1980) en voor de consequenties het themanummer over schooloverstijgend denken en handelen van *Nova et Vetera* (Standaert, 1978-1979; Duyver, 1978-1979).

³⁹¹ Cultuurraad voor de Nederlandse Cultuurgemeenschap, zitting 1977-1978, stuk 74: Beleidsnota Nationale Opvoeding - Verslag namens de Commissie voor onderwijs, 11 januari 1978.

³⁹² Uitspraken van Colebunders tijdens een colloquium over onderwijsvernieuwing te Deurne, 31 maart 1978. Anoniem verslag van het colloquium: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1978. Beirnaert, ook aanwezig op datzelfde colloquium, wilde zich niet op een datum laten vastpinnen maar opteerde voor een pedagogische ‘rijpingstijd’. Zie ook Wellens (1978a).

toelatingsvoorwaarden en overgangsbepalingen, het vormgeven van kwalificatie- en specialisatiejaren, enzovoort. Maar over de belangrijkste beleidsplannen, zoals de veralgemening van type I of de terugkeer naar een modulair systeem, werd de OVCSO nooit om advies gevraagd. Wellicht was het ondermeer om die reden dat Beirnaert er zich in november 1978 in de OVCSO over beklaagde dat de commissie niet ernstig werd genomen.³⁹³

Hoewel uit eerdere ARKO-gesprekken was gebleken dat verscheidene participanten 1982 of 1983 haalbaar achtten als datum waartegen de eenheid in het katholiek onderwijs gerealiseerd diende te zijn (zie boven), werd in het NSKO toch negatief gereageerd op deze plannen. Het katholiek onderwijs stond op zijn autonomie, en wilde zich geen marsorders laten opleggen zonder voorafgaand overleg. Het PB vreesde dat deze plannen ertoe zouden leiden dat negatieve reacties tegen de bedreigende aspecten van de rationalisering zouden geprojecteerd worden op het VSO.³⁹⁴ De CVP-fractie leider in de Kamer van Volksvertegenwoordigers, Frank Swaelen, die naar verluidt net naast de portefeuille van Nationale Opvoeding had gegrepen en heel het onderwijsbeleid met argusogen opvolgde, stelde dat de onderwijsministers niet de bevoegdheid hadden om zo'n beslissing te nemen. Volgens hem kon dat enkel via een wet worden geregeld en diende daarbij de Wet van 29 mei 1959 (Schoolpactwet) te worden herzien, wat slechts mogelijk was na advies van de Schoolpactcommissie, waarin hijzelf zitting had. Een groep Franstalige ouders trok eveneens de bevoegdheid van de ministers van Nationale Opvoeding in twijfel, en vroeg de Raad van State om advies. In zijn arrest stelde de Raad van State de ouders in het gelijk.³⁹⁵ Uit de geest van zowel de Schoolpactwet als de Wet van 19 juli 1971 bleek immers dat de ministeriële goedkeuring, normaal gezien vereist voor structuren die afwijken van de structuur van het rijksonderwijs, als verworven kon worden beschouwd voor structuren die voordien in het

³⁹³ OVCSO, notulen van de vergadering van 24 november 1978: MVG, DVO, OVCSO.

³⁹⁴ NSKO-PB, notulen van de PL, 20 maart 1978 (eigen bezit).

³⁹⁵ "En résulte des travaux préparatoires de la loi du 19 juillet 1971 que l'article 24, § 2, 1°, de la loi du 29 mai 1959 continue à permettre aux établissements subventionnés soit d'adopter une structure existant dans l'enseignement de l'Etat, soit d'en adopter une autre avec l'approbation du Ministre de l'Education Nationale, approbation considérée comme acquise aux structures ayant existé dans l'enseignement de l'Etat. Le législateur n'a nullement entendu imposer à l'enseignement subventionné de régime de l'enseignement secondaire rénové. Il ressort des mêmes travaux préparatoires que la commission permanente du pacte scolaire et le législateur ont approuvé, en parfaite connaissance de cause, des textes dont ils savaient qu'ils impliqueraient, à terme, une différence de régime entre les deux réseaux d'enseignement". Raad van State, Arrest nr. 18939, 27 april 1978, inzake Marco-Vandoren, *Verzameling van arresten van de Raad van State*, 1978, 575.

rijksonderwijs gangbaar waren geweest.³⁹⁶ Dat gold dus ook voor het type II-onderwijs. Ondanks de kritiek van de CVP wilde Ramaekers in zijn standpunt echter geen strobreed toegeven. De plannen voor een veralgemening van type I bleven dan ook expliciet aanwezig in de opeenvolgende ontwerp teksten.

De tweede korte doortocht van Galewaert (1980-1981)

Ramaekers resolute houding maakte hem onpopulair bij de CVP.³⁹⁷ Hij had zijn positie kunnen handhaven doorheen de snel opeenvolgende regeringen-Tindemans II (1977-1978), -Vanden Boeynants (1978), -Martens I (1979-1980) en -Martens II (1980). Maar toen in mei 1980 de liberalen aan boord gehesen werden van de Rooms-rode coalitie, dienden de portefeuilles te worden herschikt. Gezien de ontevredenheid over het beleid van Ramaekers en de mogelijke impact van de lopende rationalisatieplannen voor het katholiek onderwijs, was de CVP vragende partij voor de leiding van het ministerie van Nationale Opvoeding.³⁹⁸ In het

³⁹⁶ In de memorie van toelichting bij de Wet van 19 juli 1971 stond: "Dit houdt in dat de gesubsidieerde scholen, die thans volgens de traditionele structuren georganiseerd zijn, in de toekomst zonder de goedkeuring te vragen, overeenkomstig artikel 24, § 2, 1°, de waaier van secties die aan de keuze van de leerlingen worden geboden, zullen kunnen uitbouwen".

³⁹⁷ Maar het was niet enkel de VSO-georiënteerde politiek van Ramaekers die door de CVP werd bekritiseerd; ook de uitvoering van de Schoolpactherzieningen van 1973 en 1975 en andere aspecten van rationalisatie en programmatie van het onderwijs werden onder meer door CVP-voorzitter Tindemans gewraakt (zie onder meer Luyckx & Platel, 1985: 766).

³⁹⁸ Vooral Frank Swaelen drong al enkele jaren sterk aan op een christendemocratische onderwijsminister. Bij de vorming van de regering-Martens I bepleitte hij om Cultuur te laten vallen ten voordele van Nationale Opvoeding. Bij de CVP leefde op dat moment nog steeds de overtuiging dat in de sector Cultuur nog een eigen beleid kon worden uitgestippeld, terwijl de minister van Nationale Opvoeding gebonden was aan het Schoolpact en andere wet- en regelgeving. Daar viel "geen eer te behalen". Trouwens, de liberalen en socialisten zouden nooit een CVP'er op Nationale Opvoeding dulden, zo werd geargumenteed. Maar verscheidene socialistische milieus toonden meer en meer interesse in de sector Cultuur, zo haalde Swaelen aan, en in Nationale Opvoeding moesten de komende jaren verscheidene belangrijke knopen worden doorgemaakt inzake rationalisatie, het statuut van het personeel van het gesubsidieerd onderwijs, de eenmaking van het secundair onderwijs. Bovendien viel in het onderwijsveld wel eer te halen, gezien het belang van dienstbetoon aan scholen en personeelsleden en de aanwending van werkingstoelagen, zo merkte Swaelen nog op. Frank Swaelen, vertrouwelijke nota 'Een keuze: Nationale Opvoeding of Cultuur', 3 januari 1979: KADOC, Swaelen, doos 97. In 1979 boog de CVP nog voor het veto van de socialisten (zie bijvoorbeeld: CVP gaf toe aan veto, *De Standaard*, 11 april 1979; Katholiek onderwijs blijft weer in de kou, *Gazet van Antwerpen*, 11 april 1979), maar in de regeringsformaties in 1980 en 1981 zou CVP-voorzitter Tindemans alle middelen aanwenden om de portefeuille van Nationale Opvoeding binnen te halen.

onderhandelingsspel kon de SP uiteindelijk toch de onderwijsportefeuille behouden, maar de socialisten moesten een christendemocratische waakhond dulden: Gaston Geens, tevens begrotingsminister in de regering-Martens III – en die enkele maanden later Rika De Backer-Van Ocken zou opvolgen als voorzitter van de Vlaamse Executieve – werd adjunct-minister voor Nationale Opvoeding.³⁹⁹ En in de plaats van Ramaekers keerde Willy Calewaert (zie hoofdstuk 2) terug als minister van Nationale Opvoeding. Kort na die wissel vertrok kabinetschef Gaston Colebunders, één van de ‘vaders’ van het VSO, naar Antwerpen om er voorzitter te worden van het Gemeenschappelijk Bureau van de drie Antwerpse universiteiten). Met het vertrek van Ramaekers en Colebunders kwam er een einde aan wat sommigen beschouwden als een ‘dogmatische’ pro-VSO-politiek. Willy Calewaert, met inspecteur-generaal Herman Corijn⁴⁰⁰ als nieuwe kabinetschef en geflankeerd (en gecontroleerd) door Gaston Geens en diens kabinetschef Georges Monard,⁴⁰¹ die als adjunct-kabinetschef van premier Martens reeds de onderwijscel leidde die Ramaekers ‘schaduwde’, hanteerde een meer pragmatische aanpak. Hij stond wel achter de principes van het VSO, maar wilde meer aandacht voor de pedagogische praktijk. Hij vroeg zich af of de onderwijsvernieuwing niet te zeer beperkt was gebleven tot de onderwijsstructuren en weinig invloed had gehad op de dagelijkse klasrealiteit. Bovendien was Calewaert de eerste socialistische minister die zich luidop durfde afvragen of een niet-competitief onderwijs wel de beste voorbereiding was voor de competitieve maatschappij waarin de leerlingen zouden terechtkomen.⁴⁰² Aan het VSO van Ramaekers heeft Calewaert, buiten het

³⁹⁹ Gaston Geens (1931-2002). Christendemocratisch senator, adjunct voor Nationale Opvoeding bij minister van Nationale Opvoeding (N) Willy Calewaert in de regeringen-Martens III, -Martens IV en -Eyskens (18 mei 1980-21 september 1981), voorzitter van de Vlaamse Executieve (1980-1992). In feite kwam Geens’ adjunctfunctie erop neer dat hij het gesubsidieerd onderwijs onder zijn hoede kreeg. Het verlies van de controle over het gesubsidieerd onderwijs was de prijs die de socialisten moesten betalen om het ministerie van Nationale Opvoeding in handen te kunnen houden.

⁴⁰⁰ Herman Corijn (1920-1996). Gewezen directeur van de Rijksnormaalschool te Hasselt, inspecteur-generaal van het secundair onderwijs (belast met de algemene coördinatie van de pedagogische begeleidingsdiensten), kabinetschef van minister Calewaert (1980-1981) en voorzitter van de Raad van Bestuur van de VUB (1982-1989).

⁴⁰¹ Georges Monard (°1947). Gewezen christendemocratisch volksvertegenwoordiger (1972-1978), adjunct-kabinetschef van premier Martens (leiding van de onderwijscel, 1979-1980), kabinetschef van Gaston Geens (1980-1981) en Daniël Coens (1981-1987), later secretaris-generaal van het ministerie van Onderwijs (1987-1989) en het departement Onderwijs van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1989-2002). Sedert 2002 voorzitter van het directiecomité van de FOD personeel en organisatie.

⁴⁰² Interview in *Knack*, 17 december 1980, geciteerd in Bonte (1981: 103). Uit vroegere uitspraken van kabinetschef Corijn blijkt dat ook hij niet resoluut pro-VSO en anti-type II was (zie bijvoorbeeld Devriese, 1974: III-V).

traditioneler maken van het evaluatiesysteem, echter niet geraakt.⁴⁰³ Daartoe was de tijd overigens wat kort, want zijn passage op Nationale Opvoeding heeft maar anderhalf jaar geduurd.

Calewaert zette, samen met zijn Franstalige collega Philippe Busquin en met zijn adjunct Gaston Geens, ook de rationalisatiepolitiek (inzake de scholengemeenschappen) van zijn voorganger voort.⁴⁰⁴ Onvermijdelijk kwam daarbij opnieuw de problematiek van de twee onderwijstypes aan bod. Van een snelle veralgemening van het type I was er geen sprake meer. Dat zal niet verbazen, gezien de zojuist genoemde opvattingen én de aanwezigheid van een CVP-waakhond. De doelstelling van het uniformiseren van het onderwijslandschap bleef, maar werd nu subtieler aangebracht. In het wetsontwerp van 12 januari 1981 ter rationalisatie en programmatie van het secundair onderwijs werd gesteld dat het rijk geen enkele nieuwe inrichting voor secundair onderwijs van het type II mocht oprichten of subsidiëren. En voor de reeds bestaande type II-scholen gold dat zij vanaf het schooljaar 1981-1982 in de lagere cyclus geen nieuwe afdelingen meer mochten oprichten, en vanaf 1983-1984 geen meer in de hogere cyclus. Gezien dergelijke bepalingen, zoals door de Raad van State was gesteld (zie boven), strijdig waren met de Schoolpactwet, was dit een wetsontwerp tot wijziging van de Wet van 29 mei 1959. Het wetsontwerp was duidelijk een compromis tussen de socialisten, die nog steeds de voorkeur gaven aan het VSO, en de christendemocraten, die het gesubsidieerd onderwijs de vrijheid wilden blijven garanderen om te opteren voor type II. Het traditioneel onderwijs mocht dus blijven bestaan, maar het mocht niet langer uitbreiden. Het zou ook onmogelijk worden voor een school om, eens overgeschakeld naar het VSO, nog terug te keren naar type II. Voor vele katholieken was deze aantasting van de

⁴⁰³ Inzake evaluatie keerde Calewaert – naar verluidt op vraag van de leerkrachten – terug naar de cijferquotering, die eerder al door De Croo was heringevoerd, maar door Ramaekers opnieuw was omgezet naar een cijferloze woordelijke omschrijving. Voorts werd ook het aantal toetsen verminderd. Omzendbrief Calewaert inzake pedagogische richtlijnen betreffende de evaluatie, 10 augustus 1981.

⁴⁰⁴ De rationalisatie werd verder geregeld door het KB van 24 december 1980 betreffende de scholengemeenschappen voor secundair onderwijs en houdende het rationalisatie- en programmatieplan van het secundair onderwijs met volledig leerplan (BS, 9 januari 1981), het KB van 7 januari 1981 betreffende de oprichtings-, behouds- en splitsingsnormen en de berekening van het urenkrediet van het secundair onderwijs van het type I en betreffende de fusie van inrichtingen en bepaalde personeelsbetrekkingen van de inrichtingen voor secundair onderwijs met volledig leerplan van type I en type II (BS, 22 januari 1981), de KB's van 1 en 2 april 1981 tot oprichting van de scholengemeenschappen voor secundair onderwijs met volledig leerplan (BS, 17 juni 1981).

Philippe Busquin (°1941). Oud-leraar, socialistisch volksvertegenwoordiger, minister van Nationale Opvoeding (F) in de regeringen-Martens IV (vanaf 26 februari 1981) en -Eyskens (6 april 1981-21 september 1981); later nog onder meer minister van Sociale Zaken en voorzitter van de PS.

Schoolpactprivileges echter een stap te ver. Het feit dat Calewaert zich in een interview had uitgesproken voor een eenheidsschool en tegen onderwijs op confessionele basis, maakte de ongerustheid aan katholieke zijde nog een stuk erger.⁴⁰⁵ Oud-CVP-voorzitter Robert Houben beschuldigde de CVP zelfs van capitulatie en het katholiek onderwijs van kortzichtigheid.⁴⁰⁶ Voor de CVP was echter het belangrijkste dat de katholieke scholen niet zouden worden verplicht om over te schakelen naar het type I. Geens had voorts weten te bereiken dat de splitsingsnormen voor klassen in type II zouden worden verminderd van 31 naar 28 leerlingen, en dat de supplementaire uren (pedagogisch comfort) ook zouden worden toegekend aan type II-scholen die zich voorbereidden op of bezig waren met een overgang naar type I.⁴⁰⁷ De Wet werd dan ook op 25 juni 1981 goedgekeurd door de Kamer van Volksvertegenwoordigers, en op 16 juli 1981 door de Senaat.⁴⁰⁸

Nog meer bijsturingplannen in het katholiek onderwijs type I (1979)

Door de reglementaire bepalingen over bijvoorbeeld de vermindering van de lessenroosters, was het katholiek onderwijs verplicht om zijn VSO nogmaals bij te stellen. Niet iedereen was evenwel even opgezet met deze zoveelste bijsturing: directeur Cnops van het Sint-Jan-Berchmanscollege te Brussel riep zelfs uit: "Wij

⁴⁰⁵ Interview door Jef Coeck in *Vrij Nederland*, 13 september 1980. Calewaert werd voor deze uitlatingen door premier Martens en door SP-voorzitter Karel Van Miert op de vingers getikt (zie Smet & Vannecke, 2002: 282).

⁴⁰⁶ Hij schreef zijn ergernis, die overigens op meer sloeg dan enkel de inperking van het type II, neer in diverse vrije tribunes in *De Standaard* en in *Gazet van Antwerpen* (zie Houben, 1981a, 1981b en 1981c). In zijn archief bevinden zich kopieën van brieven die hij terzake stuurde aan onder meer Geens, Daelemans, Grimmonprez, PVV-voorzitter Willy De Clercq, Herman De Croo, en diverse CVP-parlementsleden. KADOC, Houben, omslag 243.3.12. NSKO-PB, omslag 59N. Robert Joseph Houben (1905-1992). Minister van Staat (1969), gewezen CVP-voorzitter (1966-1972), gewezen senator (1952-1974), gewezen minister (1958) en onderhandelaar van het Schoolpact (1958).

⁴⁰⁷ Gaston Geens, concept van toespraak 'Actualiteit van en toekomst voor het onderwijsbeleid' op het Congres van de CCPTO, Brussel, 15 november 1980: KADOC, Coens, doos 68, omslag 1980. In tegenstelling tot de bovengenoemde identieke minimumnormen voor *scholen* van type I en type II, waren er dus nog wel degelijk verschillen in de splitsingsnormen voor *klassen*. Geens liet ook verstaan dat voor hem het uitbreidingsverbod voor type II niet absoluut was: "daar waar er werkelijk behoefte aan is" moest het ook voor scholen van type II nog mogelijk zijn om nieuwe afdelingen op te richten, zo hield hij het publiek voor op een debat: Gaston Geens, concept van slottoespraak op nationaal debat Onderwijs en Arbeid (z.d.): KADOC, Coens, doos 68, omslag 1980.

⁴⁰⁸ Wet van 18 september 1981 tot wijziging van de Wet van 29 mei 1959 tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving (BS, 15 oktober 1981).

zijn vermoeid! Laat ons tot rust komen. Wij hebben, na negen jaar VSO, nood aan verdieping, veeleer dan aan grondige wijzigingen". Cnops stelde voor enkel een uur lichamelijke opvoeding te schrappen en voor de rest niets te wijzigen.⁴⁰⁹ Door het PB werd een ontwerp van gewijzigde lessenrooster opgesteld, dat in de loop van januari 1979 door de directies en schoolcoördinatoren van de VSO-scholen werd becommentarieerd. Uit de consultaties bleek, tot vreugde van de VSO-coördinatoren, dat alle directies vasthielden aan de "volledige ongedeelde gemeenschappelijkheid" van het eerste leerjaar A.⁴¹⁰ Er werden dus geen bijkomende optiemogelijkheden noodzakelijk geacht. Er viel wel kritiek te noteren op de inkrimping van wiskunde in het tweede jaar (van vijf naar vier uren) en de beperking van de tweede taal (van vier naar drie uren in het eerste jaar en optie twee of vier uren in het tweede jaar). Volgens de directies van de regio Vlaanderen werd het reeds beperkte aandeel basisvakken in type I daardoor onaanvaardbaar verder ingeperkt. Vooral in vergelijking met een moderne afdeling in type II zou het nieuwe voorstel bijzonder mager uitvallen (zie bijlage 31).

Het nieuwe voorstel lag zelfs (net) onder het aandeel van deze vakken in de TSO-lessenroosters van het type III! Op basis hiervan verklaarden de directies van de regio Vlaanderen dat zij op basis van deze lessenrooster nooit zouden zijn toegetreten tot het VSO.⁴¹¹ De keuzemogelijkheid tweede taal in het tweede jaar was voor de enen (in casu de directies van de regio Vlaanderen) een positieve aanpassing, voor anderen (in casu de directies Limburg en WIVO) een onaanvaardbare afbreuk van de gemeenschappelijkheid van het tweede jaar.⁴¹² Toch formuleerden de VSO-coördinatoren in hun besluit van de consultatie dat de gemeenschappelijkheid van het tweede jaar "niet per se" in het gedrang werd

⁴⁰⁹ Notulen van de buitengewone directievergadering van de VSO-directies scholengroep Brussel-Zaventem, 16 januari 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1979.

⁴¹⁰ NSKO-PB, VSO-coördinatie, nota OBJ/Doc. 113N 'Aanbevelingen en commentaren betreffende de consultatie eerste graad bij de type I-scholen, bestemd voor de WD' [1979]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1979.

⁴¹¹ NSKO-PB, regionale coördinatie Oost- en West-Vlaanderen, nota 'Amendementen en voorstellen bij het ontwerp van gewijzigde lessenrooster type I', 15 januari 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1979.

⁴¹² NSKO-PB, regionale coördinatie Oost- en West-Vlaanderen, nota 'Amendementen en voorstellen bij het ontwerp van gewijzigde lessenrooster type I', 15 januari 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1979; [VSO-coördinatie Regio Limburg], nota 'Consultatievoorstel voor een lessenrooster eerste graad', s.d.: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1979; WIVO, motie betreffende de tweede taal in het tweede leerjaar S.O. type I, 19 januari 1981: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos OBJ/Doc. 1977-1982.

gebracht door de differentiatie van de tweede taal.⁴¹³ De vraag kon echter worden gesteld waarom het tweede jaar de naam 'tweede gemeenschappelijk jaar' bleef dragen, met een beperking van de gemeenschappelijke vorming tot twintig uur.

Een ander aspect van de hervorming, namelijk de vakintegratie van biologie, geschiedenis en aardrijkskunde in 'Mens in Milieu en Maatschappij' (MMM) werd positief beoordeeld, al waren er twijfels bij de concrete haalbaarheid van de integratie op korte termijn. Dat het aandeel 'geschiedenis' in de vijf uren MMM in het eerste jaar beperkt zou blijven tot één lesuur, riep echter wel heel wat bezwaren op. Wat de technologische opvoeding betrof: de voorgestelde vermeerdering van twee naar vier uren werd niet afgekeurd door de directies, maar het werd praktisch niet haalbaar geacht om de verdubbeling van de uren technologische opvoeding binnen afzienbare tijd te realiseren. De belangrijkste nieuwigheid in het voorstel voor lestabel van het eerste leerjaar B betrof de mogelijkheid om zes uren te differentiëren in functie van leeuwakkte dan wel leervertraagde leerlingen. Dit werd door alle directies toegejuicht. Minder eensgezindheid bestond er over het voorstel om de lestabel van het BVL van 36 op 34 uur te brengen door de vakken wiskunde en Nederlands elk met één uur te verminderen.

Om de resterende onenigheden weg te werken, werden de directies en schoolcoördinatoren van alle katholieke VSO-scholen door het PB uitgenodigd op een studiedag te Dworp, op 23 mei 1979. Deze studiedag is echter vooral belangrijk omdat alle VSO-directies zich er duidelijk voor een gemeenschappelijke start uitspraken. Uit de gesprekken bleek voorts dat alle scholen tevreden waren dat ze de stap naar het VSO hadden gezet; geen enkele directie dacht eraan om in de toekomst nog terug te keren naar het traditionele onderwijstype. Het aandeel van de basisvakken in de observatiegraad mocht volgens de directies niet worden afgebouwd, vooral omdat zoiets alweer argumenten zou verschaffen aan de concurrerende type II-scholen "om het stokpaardje van de peilverlaging te berijden". Bij deze directies leefde – in tegenstelling tot de top van het NSKO – nog de hoop en het verlangen dat het VSO op korte termijn zou kunnen worden veralgemeend in het katholiek onderwijs. Niet alleen omdat de directies zo overtuigd waren van de meerwaarde van het VSO, maar ook omdat ze de effecten begonnen te voelen van de "concurrentieslag met valse argumenten" van de type II-scholen. Vanuit dat geloof in de komst van een eenheidsstructuur werd besloten om de geplande bijsturing nog niet meteen te implementeren in de VSO-scholen, maar 'voorlopig' de bestaande lesroosters te behouden, mits een kleine

⁴¹³ NSKO-PB, VSO-coördinatie, nota OBJ/Doc. 113N 'Aanbevelingen en commentaren betreffende de consultatie eerste graad bij de type I-scholen, bestemd voor de WD' [1979]; MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1979.

ingreep om aan de vereiste 32-urennorm te voldoen. Daarom viel bijvoorbeeld in het eerste observatiejaar het vak lichamelijke opvoeding terug van drie naar twee uren, en werden in het tweede observatiejaar zowel aardrijkskunde als wetenschappen gereduceerd van twee naar anderhalf uur.⁴¹⁴ De bijstervingsvoorstellen zouden dan de basis vormen van onderhandelingen met type II die tot een veralgemening van een (bijgestuurd) VSO zouden leiden.⁴¹⁵

Omdat het er echter niet naar uitzag dat er op dat vlak op korte termijn een akkoord mogelijk was, werkten de verbonden in de loop van het volgende schooljaar al aangepaste lessenroosters uit voor de observatiegraad, rekening houdend met de opgelegde beperking tot 32 lessen en met bovenstaande opmerkingen van de directies. Op 2 april 1980 bereikten de Bureaus van het NVKTO en het NVKMO, in overleg met het PB, een akkoord over een '29+3-structuur' in het eerste observatiejaar (29 uren gemeenschappelijke basisvorming, drie uren opties). De nieuwe lessentabel werd eerst besproken met vertegenwoordigers van zowel WIVO als DOSCKO.⁴¹⁶ Voor alle duidelijkheid: het was niet de bedoeling met deze groepen een akkoord te bereiken over een te veralgemenen structuur; de gesprekken waren louter informatief. Veel enthousiasme viel er bij beide groepen niet te vinden, dat zal niet verbazen. WIVO betreurde de verdere verkleining van de gemeenschappelijke stam, maar stelde het op prijs dat er een akkoord was bereikt.⁴¹⁷ Bij DOSCKO viel op dat er een tweedeling leek te ontstaan tussen directies van het middelbaar en die van het technisch onderwijs. Voor de eersten was het model totaal onaanvaardbaar, maar voor de directies technisch onderwijs was het – dankzij de uitbreiding van de opties en van het vak technologische opvoeding – een bespreekbaar compromis.⁴¹⁸ Bij het PB wekte dit de hoop dat (op termijn?) een akkoord met het traditioneel onderwijs mogelijk zou zijn, en dat "de overblijvende harde kern van

⁴¹⁴ Zie de lessentabellen voor het schooljaar 1979-1980 in bijlage 63.

⁴¹⁵ Notulen van de werkgroepen op de studiedag voor katholieke VSO-scholen, 23 mei 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1979; WD, nota OBJ/Doc. 118N 'Synthese van de studiedag voor VSO-directies en schoolcoördinatoren op 23 mei 1979 te Dworp', 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos OBJ/Doc. 1977-1982.

⁴¹⁶ Daelemans aan De Smet [kopie], 11 april 1980; Daelemans aan Raeymakers [kopie], 11 april 1980: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1980.

⁴¹⁷ Voor het schooljaar 1979-1980 was de gemeenschappelijke vorming al gereduceerd van 31 naar 30 uren, en nu ging er nog eens een uur af. Vergelijk de lessentabellen van de schooljaren 1979-1980 en 1980-1981 (bijlagen 63 en 64).

⁴¹⁸ Dat betekende niet dat de traditionele technische scholen al konden akkoord gaan met deze lessentabel, wel dat zij minder moeite hadden met het idee van een gemeenschappelijke basisvorming voor alle leerlingen. In 1979 hadden ze al een voorstel ontwikkeld voor een gemeenschappelijk eerste leerjaar met 26 uren gemeenschappelijke vorming. In de loop van de volgende jaren zouden ook de type II-ASO-directies die richting uitgaan.

DOSCKO spoedig [zou] vereenzamen”.⁴¹⁹ Zoals verderop zal blijken, zou dat optimisme nog niet meteen realiteit worden. De nieuwe lessentabellen werden in september 1980 in alle katholieke type I-scholen van kracht.⁴²⁰ Naast de reeds aangehaalde vermeerdering van technologische opvoeding met één uur, viel vooral de vermindering op van wiskunde en geschiedenis met één uur in het eerste observatiejaar. Het geschiedenisonderricht kwam zo op hetzelfde volume als in het rijksonderwijs: één uur in het eerste leerjaar, twee uren in het tweede. Het vak maatschappelijke opvoeding in de aanpassingsklas (eerste leerjaar B) en in het BSO bleef ongewijzigd.⁴²¹

Naar een polarisatie in het katholiek secundair onderwijs (1979-1981)

Ondanks het zonet geschetste optimisme van de VSO-directies en van het PB, was de polemiek tussen voor- en tegenstanders van het VSO nog niet verminderd. Hoewel er jaar na jaar meer en meer scholen de VSO-structuur invoerden, werd ook het anti-VSO-front sterker. Twee jaar na de oprichting hadden al meer dan 300 directeurs en inspecteurs zich aangesloten bij DOSCKO. Het NSKO probeerde een publieke confrontatie van type I- en type II-directies te vermijden. In november 1978 had Daelemans in een gesprek met een DOSCKO-delegatie nog gezegd: “Verdeeldheid binnen het katholiek onderwijs is een zwak punt dat door tegenstanders zal worden uitgebuit. Het moet mogelijk zijn in een comprehensieve structuur de grote waarden van ons traditioneel onderwijs (zowel de technische dimensie als de klassieke vorming) te waarborgen”.⁴²² De DOSCKO-leden spraken zich niet uit tegen eenheid in het katholiek secundair onderwijs, maar beklagden zich vooral over de manier waarop die eenheid diende te worden gerealiseerd. Ze bekritiseerden het gebrek aan overleg tussen de NSKO-top en de basis, en trokken de representativiteit van de ARKO-participanten in twijfel. Deze kritiek kwam vaak terug in het tijdschrift *DOSCKO-documentatie*, dat tweemaandelijks werd verspreid op 2000 exemplaren. Toch werd erop gelet om niet alle bruggen met het NSKO op te blazen (zo werd er

⁴¹⁹ NSKO-PB, notulen van de PL, 21 april 1980: KADOC, Grimmonprez, doos 17.

⁴²⁰ Omzendbrief Geens, 8 oktober 1980. Zie de omzendbrief NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO van 11 april 1980 voor een motivatie van de diverse verminderingen in de respectievelijke opties van de tweede en derde graad.

⁴²¹ NVKTO/NVKMO, nota ‘Lessentabel observatiegraad’, 2 april 1980: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1980. Zie ook Willems (1980). Zie over de moeizame relatie tussen geschiedenis en maatschappelijke opvoeding/maatschappelijke vorming D’hoker & Henkens (2002).

⁴²² Notulen van de vergadering van 15 november 1978: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos DOSCKO-IPOC. De delegatie van DOSCKO bestond uit Pater Noé, D. De Smet, H. De Wilde, P. Van Paepeghem, P. Desmet en R. Hoste; namens het NSKO zaten Daelemans, Boone en Beirnaert aan tafel.

bijvoorbeeld nooit opgeroepen om de aansluiting bij het NSKO op te zeggen). De toon van het tijdschrift was vrij serene en had vooral een informatieve functie.⁴²³ In quasi elke aflevering werden bijvoorbeeld de lotgevallen van comprensieve systemen in andere landen besproken en werd geprobeerd om (vooral de nadelen van) het complexe VSO verstaanbaar te maken voor de type II-directies.

De VSO-directies en -coördinatoren stoorden zich al jaren aan de 'tendentieuze' berichtgeving van de critici over het VSO. Zeker wanneer die gepubliceerd werd in tijdschriften die in de lerarenkamer gelezen werden, zoals *Brandpunt/Standpunt* (zie bijvoorbeeld Stock, 1973-1974a en 1974-1975). Hoewel al vanaf het begin geregeld door directies en door de VSO-coördinatie in het tegenoffensief werd gegaan,⁴²⁴ werd door de activiteiten van DOSCKO de nood gevoeld om een meer structureel tegengewicht te organiseren. De publicaties en de drukking van DOSCKO dreigden immers een negatieve invloed te hebben op de verdere uitbreiding van het type I. Daarom besloten zij in 1979 een werkgroep op te richten die 'objectieve' informatie over het VSO moest verspreiden, om zo een tegengewicht te vormen tegen de informatie vanuit DOSCKO. Dat werd de Werkgroep Informatie Vernieuwd Onderwijs (WIVO), die via het tijdschrift *Informatie Vernieuwd Onderwijs (IVO)* probeerde de misverstanden en desinformatie over het VSO weg te werken. Hoewel DOSCKO noch WIVO aanvankelijk de bedoeling hadden om elkaar te bekampen, was een confrontatie tussen beide groepen onvermijdelijk. De eerste keer dat de twee drukkingsgroepen samen aan tafel werden geplaatst – in een door het personeelstijdschrift *Brandpunt* georganiseerd colloquium in september 1979 – ging het er in elk geval al behoorlijk hard aan toe. Beide groepen verdedigden met verve hun type, en hadden geen oren naar de argumenten van de tegenstander.⁴²⁵ Op die manier groeide de polemiek tussen de twee drukkingsgroepen en hun respectieve sympathisanten.

⁴²³ Dit in tegenstelling tot een tijdschrift als *IPOC-info*, dat tien jaar later de spreekbuis zou worden van het verzet tegen de eenheidsstructuur en dat soms nogal wat scheldproza aan het adres van de "Guimardijnen" (Stuyven, 1991) bevatte.

⁴²⁴ Zo publiceerden de vrijgestelde VSO-coördinatoren (Brams, Michiels, Schryvers & Van Horebeek 1973-1974) eveneens in *Standpunt* "Kanttekeningen" bij Stocks kritiek op het eerste tussentijds VSO-rapport (Stock, 1973-1974a). Ze noemden Stocks artikel een "schoolvoorbeeld van ontsporing (...) waartoe fantasierijke 'Hineininterpretierung' kan leiden". Ze beschuldigden Stock van een "systematische vertekening van de naakte cijfers" en het trekken van conclusies die "kant noch wal raken". Ze kregen echter het deksel op de neus, want een half jaar later publiceerde Stock in datzelfde tijdschrift een reactie ("Kanttekeningen in het kwadraat") waarin hij alle tegenstrijdigheden en zwaktes uitbuitte en de auteurs belachelijk maakte (Stock, 1974-1975).

⁴²⁵ Dat blijkt uit het verslag van dit colloquium in *Brandpunt* ([Walterus], 1979-1980a, -b en -c).

Ik moet hier relativeren wat ik enkele jaren geleden in een publicatie had gesteld, namelijk dat die tegenstelling grotendeels in de media, waarmee ik in de eerste plaats de kranten bedoelde, zou zijn uitgevochten (Henkens, 2002b). De strijd werd inderdaad in de media gevoerd, maar dan voornamelijk in media bestemd voor intern gebruik in het katholiek onderwijs, in de eerste plaats *IVO* en *Doscko-documentatie*, en niet in populaire media zoals kranten. Daarin sijpelde maar af toe iets door van dit conflict. Bijvoorbeeld via de kritiek van Houben op het wetsontwerp tot wijziging van de Wet van 29 mei 1959 (1981, zie boven). Daarnaast verschenen datzelfde jaar (1981) in enkele kranten een paar erg polemische vrije bijdragen over het VSO, maar die kwamen niet voort uit de tegenstellingen binnen het katholiek onderwijs, maar wel uit onvrede met de gang van zaken in het rijksonderwijs. De meest opvallende verwijten kwamen uit de pen van oud-VUB-rector Aloïs Gerlo.⁴²⁶ Hij trok stevig van leer tegen de “antiautoritaire opvoeding” in het VSO, “gekenmerkt door een gebrek aan welvaartsbesef, aan verantwoordelijkheidszin, aan taakbewustzijn en inzet” (Gerlo, 1981). Dat verwijt van antiautoritarisme geeft de indruk dat Gerlo het VSO enkel kende ‘van horen zeggen’. Het is niet omdat in het VSO nieuwe methodes als groepswork werden geïmplementeerd of omdat geprobeerd werd om de leerinhouden dichter bij de leefwereld van de kinderen te laten aansluiten, dat het vernieuwde onderwijs gekenmerkt zou kunnen worden door een totale permissiviteit. Het VSO was volgens hem uitgedacht door wereldvreemde kamerpedagogen en door de Waalse syndicaten, die hiervoor de mosterd in Frankrijk hadden gehaald.⁴²⁷ Voorts haalde Gerlo een aantal kritieken aan, die een jaar eerder al waren geformuleerd door Herman Schoeters in *Persoon en Gemeenschap*. Schoeters, studieprefect van het Koninklijk Atheneum van Antwerpen en voorzitter van de Federatie van Vlaamse Studieprefecten, richtte zijn pijlen vooral op het gemeenschappelijke eerste jaar, dat volgens hem tot vervlakking, gemakzucht, gebrek aan belangstelling en motivatie zou leiden. Maar ondanks de gelijkenissen in kritiek vielen vooral de verschillen op tussen Schoeters en Gerlo. Schoeters’ serieuze analyse van wat er mis liep in het rijks-VSO was iets helemaal anders dan het blinde scheldproza van Gerlo.⁴²⁸

⁴²⁶ Aloïs Gerlo (1915-1998). Hoogleraar en eerste rector van de zelfstandige Vrije Universiteit Brussel (1969-1974), emeritaat in 1984. Gerlo was tijdens de Tweede Wereldoorlog nog lid van het communistische verzet, maar schoof de volgende decennia steeds verder op naar rechts.

⁴²⁷ Gerlo beweerde dat het VSO was afgekeken van het *collège unique* van de Franse onderwijsminister René Haby. Maar zoals Bonte al had opgemerkt (1981: 135) getuigt dat van weinig inzicht gezien de hervorming-Haby pas dateert van 1975.

⁴²⁸ Bonte (1981: 135) schrijft dat er uit Gerlo’s brieven niets te leren valt, “tenzij de trieste constatering dat woede, rancune en nostalgie, gebrek aan feitenkennis en vooral van kennis van het terrein, een slechte voedingsbodem zijn voor helder denkwerk”.

Gerlo was, samen met onder meer auteur Anton van Wilderode, professor emeritus Albert Kriekemans en de voorzitter van de holding Almanij, Luc Wauters, één van de zestien ondertekenaars van de “Open brief VSO”, gepubliceerd in een aantal Vlaamse kranten op 24 en 25 april 1981.⁴²⁹ “Dat ons middelbaar onderwijs in zijn geheel genomen ten prooi is aan neerwaartse nivellering, ontgaat wel niemand. Dat de massale overgang naar het VSO daarvan een van de voornaamste oorzaken is blijkt meer en meer”, schrijven de ondertekenaars. De brief is duidelijk geïnspireerd door kritiek op het wetsontwerp tot wijziging van de Wet van 29 mei 1959. Het is een pleidooi om ontplooiingskansen te geven aan het traditioneel onderwijs, en aan de “humanistische kultuuroverdracht” die daar gebeurde. Gebeurde die dan niet in het VSO? Neen, want het VSO was verantwoordelijk voor het feit dat “datgene wat men ‘cultuur’ pleegt te noemen, verslapt en dreigt verloren te gaan”. Deze krasse uitspraken waren niet onderbouwd door feiten of bewijzen, het waren gewoon indrukken van – zoals Bonte (1981: 136) het ironisch uitdrukte - een aantal “hooggeleerde heren die zonder twijfel veel afweten van het ‘reële klasleven’ (...)”. Volgens Hirtt, Mels & Van Droogenbroeck (1997: 42) vertegenwoordigden zij “de meest reactionaire burgerij, degene die die democratisering van de jaren ’50-’70 nooit aanvaard heeft”. WIVO kon alvast niet nalaten om in de tegenaanval te gaan: “Wij begrijpen dat mensen bezorgd kunnen zijn om het onderwijs en de opvoeding”, zo schreef Karel Raeymakers, directeur van het H. Pius X-Instituut van Antwerpen, namens de katholieke VSO-scholen, “maar vinden het jammer wanneer die bezorgdheid allerlei waanbeelden oproept (...). Wij begrijpen niet dat academisch geschoolden slagzinnen poneren die van alle logica ontdaan zijn. Beweren dat het onderwijs type I te weinig waarde hecht aan cultuur of aan vorming van de ganse persoonlijkheid, getuigt ofwel van grote onwetendheid ofwel van kwade wil”.⁴³⁰ In historisch perspectief denk ik dat de ondertekenaars van de open brief geen “kwade wil” kan worden aangerekend, maar wel een uit authentieke bezorgdheid en – inderdaad – uit onwetendheid voortgesprongen creatie van een schijnbeeld van een degenererend systeem. Het beeld van het ‘nivellerende VSO’ begon vanaf die tijd in meerdere media op te duiken, maar werd nooit echt wetenschappelijk bewezen. In hoofdstuk 6 kom ik hierop nog uitgebreid terug.

Jarenlang werd er vanuit het NSKO of de ARKO geen initiatief meer genomen inzake de eenheidsstructuur.⁴³¹ De activiteiten van de WD en de verbonden werden grotendeels opgeslorpt door de implementatie van het uit de anti-crisiswet

⁴²⁹ Zie *Gazet van Antwerpen*, 24 april 1981, en *De Standaard*, 25 april 1981. De lijst van ondertekenaars vindt u in bijlage 92.

⁴³⁰ K. Raeymakers, nota ‘Open antwoord op de open brief VSO’: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1981.

⁴³¹ Louter aftastende gesprekken zoals bovengenoemd onderhoud met DOSCKO en WIVO over de ontwerplessentabel van 1980 niet te na gesproken.

voortvloeiende rationaliseringsbeleid. Het valt op dat er tijdens de vergaderingen van de Permanente Leiding (PL) van het PB van 1981 tot 1983 vrijwel niet over het VSO werd gesproken.⁴³² Die stilte werd niet uitsluitend gecreëerd door het vele andere werk, of louter om de polemiek uit de weg te gaan. Tegenstanders van de onderwijsvernieuwing hoopten door het uitstellen van de overgang naar een eenheidstype het traditioneel onderwijs in zijn toenmalige vorm te kunnen bestendigen. Anderzijds hadden de voorstanders van het VSO gemerkt dat er jaarlijks meer en meer katholieke scholen overstapten naar de VSO-structuur, waardoor zij wellicht hoopten dat het type I uit zichzelf zou veralgemeend raken, zoals trouwens in Franstalig België al was gebeurd. Omstreeks 1980 hadden tientallen Vlaamse katholieke scholengemeenschappen een aanvraag ingediend om gebruik te kunnen maken van VSO-coördinatoren ter voorbereiding van een overstap naar type I. Dat gaf het PB de indruk dat er geen sprake meer was van een “rustige begeleide geleidelijkheid”, maar eerder van een “versneld overstappen”.⁴³³ In hoofdstuk 4 zal blijken dat dit een ijdele hoop was.

Besluit

De pogingen om via de ARKO het VSO te veralgemenen in het katholiek onderwijs waren mislukt. En dat niet alleen, want de doelstellingen en werkwijzen van de ARKO-besprekingen hadden het vertrouwen van de type II-directies in het NSKO tot een dieptepunt doen zakken. Je kan je, net als DOSCKO deed, vragen stellen bij de representativiteit van het NSKO, de verbonden, het NCOV.⁴³⁴ Daarbij mag echter niet uit het oog verloren worden dat het hier in feite gaat om coördinerende drukkingsgroepen, niet om een democratische vertegenwoordiging. Moet de bevraging van de achterban in 1977-1978 gezien worden als een uiting van het democratische karakter van de ARKO-participanten? Of was het eerder een strategie, bedoeld om brede steun te verwerven om de geplande maatregelen met meer autoriteit te kunnen uitvoeren? Ik ben van mening dat de beide mogelijkheden elkaar niet uitsluiten. Ik heb alleszins de indruk dat er gehandeld werd te goeder trouw, en niet – zoals

⁴³² Dat blijkt uit de notulen van de PL. De belangrijkste discussiepunten in die periode waren de inhoud van pedagogische studiedagen, de vernieuwing van het basisonderwijs (VLO), coëducatie en de leerplichtverlenging.

⁴³³ NSKO-PB, notulen van de PL, 15 september 1980: KADOC, Grimmonprez, doos 17.

⁴³⁴ Ook Maurits De Vroede stelde zich vragen bij hun representativiteit en bij de wijze waarop de besluitvorming in het katholiek onderwijs werd “gedirigeerd” (De Vroede, 1988, 43-49). Hierbij zij opgemerkt dat zijn kritiek de rechtstreekse aanloop naar de invoering van de eenheidsstructuur betrof (1986-1988). Daarop zal ik uitvoering ingaan in het volgende hoofdstuk.

DOSCKO, *Gazet van Antwerpen* en anderen wilden laten geloven – om iets op te dringen dat inging tegen de wil van een meerderheid van de katholieke scholen. Er werd inderdaad wel geprobeerd om de consultatie te ‘sturen’ (dat klinkt positiever dan ‘manipuleren’), onder meer via de informatievergaderingen voor de directies, of via de begeleidende brief bij de vragenlijst, waarin bijvoorbeeld geprobeerd werd om de directies, via een keuze tussen het zelf vastleggen van een einddatum voor een veralgemening van het VSO of voor voldongen feiten geplaatst worden, te winnen voor de begrensde geleidelijkheid. Maar DOSCKO gebruikte in mailings evenzeer misleidende doemscenario's om de directies te beïnvloeden in de tegenovergestelde richting. En toch geloof ik ook hier in de goede bedoelingen van de initiatiefnemers. Er mag niet aan getwijfeld worden dat de acties van mensen als Smet en Stock in de eerste plaats waren ontsproten aan een oprechte bezorgdheid voor de kwaliteit van het onderwijs en aldus voor de toekomst van de jeugd. Een bezorgdheid die zij deelden met het NSKO, de verbonden, het NCOV, de VSO-coördinatie enzovoort. Alleen leidde die tot tegengestelde onderwijsopvattingen.

Waarom kwam het verzet pas circa 1978 goed op gang? Kritiek is er altijd geweest, al van voor het VSO goed en wel van start ging. Dat mag niet verbazen; elke structurele vernieuwing heeft zijn voor- en tegenstanders. Naargelang het VSO uitbreidde werd de kritiek luider. Uit het *Tweede tussentijds VSO-rapport* (NSKO-PB. VSO-coördinatie, 1977a) en uit de ARKO-vergaderingen kon worden afgeleid dat het de bedoeling was om het type I in het katholiek onderwijs te veralgemenen. Dat veranderde alles. Het VSO ‘bedreigde’ nu ook de scholen die in de eerste plaats niet van plan waren om die structuur in te voeren.

Ik meldde boven al dat de meeste katholieke scholen in het midden van de jaren zeventig niet expliciet pro- of contra-VSO waren, maar een afwachtende houding aannamen. De verdedigers van het traditionele onderwijs hoopten dat deze brede buffer lang genoeg in stand zou kunnen blijven tot de beleidsvoorkeur voor het type I zou omslaan (GVH, 1975). Ze zouden gelijk krijgen, zo zal blijken in het volgende hoofdstuk. Er waren overigens al tekenen geweest die erop wezen dat het VSO wel eens zou kunnen wijken voor een compromis tussen type I en type II. In de bespreking van zijn verslag over het VSO voor de Cultuurraad in 1975 had De Croo bijvoorbeeld de mogelijkheid geopperd dat enkel de tweejarige observatiecyclus – driejarig in zijn *Ideeën over onderwijsvernieuwing* – in alle netten zou worden veralgemeend, en dat de bovenbouw een meer traditionele, categoriale vorm zou kunnen aannemen.⁴³⁵ De hervormingen die De Croo in

⁴³⁵ Cultuurraad voor de Nederlandse Cultuurgemeenschap, zitting 1974-1975. Vernieuwd Secundair Onderwijs. Verslag ingediend door de heer H. De Croo, minister van Nationale Opvoeding (115/1), 25 maart 1975 – Voortzetting en sluiting van het

1975-1976 doorvoerde in het rijksonderwijs gingen overigens al in die richting. Door het VSO in 1975 van een modulair systeem te laten overgegaan naar een meer lineaire opbouw, en zodoende nauwer te laten aansluiten bij het traditioneel onderwijs, creëerde De Croo in feite al een soort *eenheidsstructuur-avant-la-lettre*.

De Croo zag met zijn hervorming de evolutie van het VSO als afgerond, waardoor het ook klaar was om te worden veralgemeend. Als hoofd van de inrichtende macht van het rijksonderwijs had hij ook perfect die bevoegdheid. Het slaat dus nergens op om de veralgemening van het VSO te interpreteren als het bewijs voor de versterking van de staatsinterventie in het onderwijs, zoals Guy Neave doet (1981: 80). In deze maatregel is geen grotere greep op het onderwijs te merken dan in het beleid van pakweg Harmel, Collard of Vermeyleen. Het Belgische onderwijsbeleid is steeds sterk gecentraliseerd geweest. Als er in de door mij onderzochte periode ergens een vergroting van de impact van de overheid op het onderwijs zou kunnen worden aangeduid, zou ik eerder opteren voor de reglementering van de eenheidsstructuur, omdat daar – door de Vlaamse executieve in 1989 en door de decreetgever in 1990 – een onderwijsstructuur met inbegrip van gedetailleerde minimumlessentabellen wordt opgelegd aan alle onderwijsverstrekkers. Maar daarover meer in hoofdstuk 4.

In tegenstelling tot De Croo, hanteerde zijn opvolger Ramaekers een dynamische visie op het VSO. Ramaekers meende, overigens net als de katholieke beleidslui, dat het VSO nog permanent diende te worden bijgeschaafd aan de ervaringen en het optimaal behalen van de doelstellingen. Vandaar dat hij het 'definitieve' type I van De Croo radicaal heroriënteerde. In het kader van de anti-crisispolitiek moest minister Ramaekers tegelijkertijd besparen in de onderwijsbegroting. Maar hij slaagde er vreemd genoeg in om die besparingsmaatregelen in te schakelen in zijn VSO-politiek. Zowel de oprichting van scholengemeenschappen, de beperking van het aantal lestijden, als de geplande overgang naar één onderwijstype voor alle netten pasten in die politiek. De scholengemeenschappen stimuleerden het samenwerken van scholen van verschillende onderwijsvormen om samen te programmeren en zodoende een zo ruim mogelijke observatie en oriëntatie van de leerlingen van een bepaalde regio te garanderen. De reductie van de lessenroosters werd aangegrepen om meer 'pedagogisch comfort' te creëren om te vermijden dat te veel leerkrachten op straat zouden komen te staan. En het te veralgemenen eenheidstype was uiteraard het VSO. Maar daarin was Ramaekers niet geslaagd. Het zou nog tien jaar duren vooraleer een eenheidsstructuur zou worden ingevoerd in alle Vlaamse secundaire scholen. En,

debat. In: *Cultuurraad voor de Nederlandse Cultuurgemeenschap. Handelingen*. Zitting 1974-1975, nr. 14 (Vergadering van dinsdag 20 mei 1975).

HOOFDSTUK 3

zoals in het volgende hoofdstuk zal worden aangetoond, die structuur zou op verscheidene essentiële punten verschillen van het VSO.

Hoofdstuk 4. Conflict en compromis. De lange weg naar een eenheidsstructuur (1981-1992)

“Aan heel deze polarisatie moet iets gedaan worden, ze vreet immers in op de eensgezindheid van het katholiek onderwijs, naar vorm maar ook naar inhoud”.

John Wynen (1983)⁴³⁶

Het overleg in de ARKO einde jaren zeventig was op niets concreets uitgedraaid. Er was geen script vastgelegd voor een overgang naar een comprehensieve eenheidsstructuur; er was geen datum afgesproken; er was zelfs nog geen duidelijkheid hoe de structuur er zou uitzien. Maar dat weerhield vele VSO-directies, -coördinatoren, leden van het PB en de WD niet om te blijven geloven dat het type I nog zou veralgemeend geraken in het Vlaamse katholiek onderwijs. En dat zag er aanvankelijk goed uit, zoals in de volgende paragraaf wordt beschreven. Maar het sprookje bleef niet duren. In dit hoofdstuk wordt onderzocht hoe het VSO in de loop van de jaren tachtig haar *momentum* kwijtspeelde en mede als gevolg daarvan de onderhandelingen over een eenheidsstructuur in het katholiek onderwijs een nieuwe impuls kregen. Onderhandelingen die uiteindelijk zouden leiden tot een nieuw decretaal kader voor alle secundair onderwijs in Vlaanderen.

De massale toestroom van katholieke scholen naar het VSO (1981-1983)

In het begin van de jaren tachtig maakten veel scholen de overstap van type II naar type I. Laurent Osaer, leerkracht in Maldegem en deeltijds VSO-coördinator, gaf als mogelijke oorzaken voor de bij het NSKO steeds talrijker binnenkomende aanvragen voor overgang naar type I: “de sterke werking van de bestaande type I-scholen, het uitblijven van het spook van de nivellering, de druk van de ouders, betere organisatie en uitgewerkte leerplannen, e.d.m.” (Osaer, 1980). Hoewel een aantal van die elementen in verscheidene scholen wel een rol zullen gespeeld hebben, vermoed ik toch dat Osaer een beetje te naïef was. Het zou verkeerd zijn

⁴³⁶ Nova et Vetera-Ronde tafel type I en type II, notulen van de vergadering van 16 september 1983: bezit Mark D’hoker.

te geloven dat al deze scholen ineens 'het licht hadden gezien' van de VSO-vernieuwingsdoelstellingen.

Een belangrijke stimulans is bijvoorbeeld de rationalisatiepolitiek geweest die door de opeenvolgende onderwijsministers werd gevoerd. Daardoor waren de scholen sowieso genoodzaakt om samen te gaan werken in scholengemeenschappen. In het katholiek onderwijs waren die samenwerkingsverbanden het gevolg van – vaak moeizaam – overlegproces tussen scholen, inrichtende machten, RCC, DPCC en de Dienst voor statistiek en planning van het NSKO (Aerts, 1983-1984). Hoewel er geen verplichting was om tegelijkertijd over te schakelen naar type I, maakten vele scholengemeenschappen wel die keuze. De scholengemeenschap was in de eerste plaats opgelegd vanuit budgettaire motieven. Maar tegelijk paste het concept van de scholengemeenschap heel goed in het comprehensieve onderwijsmodel. Categorieel onderwijs had weinig behoefte aan een scholengemeenschap, stelde Roger Standaert in een vertrouwelijke nota aan de VSO-coördinatoren, “aangezien dit per definitie kiest voor een gescheiden ontwikkeling. Kiezen voor een scholengemeenschap is in grote mate ook een keuze voor comprehensief onderwijs en vice versa”. Hoewel er in het katholiek onderwijs veel terughoudendheid leefde tegenover die opgelegde rationalisatie, wilde Standaert daarom dat de scholengemeenschap zou evolueren tot de toekomstige eenheid van het onderwijsbestel. Hij pleitte zelfs voor een heel sterke integratie van de scholen die tot zo'n scholengemeenschap behoorden, een integratie die verder ging dan wat de aanvankelijke regeringsplannen vooropstelden: een fusie van de inrichtende macht, een gecentraliseerde administratie, een gemeenschappelijk beheer van werkingsmiddelen, enzovoort.⁴³⁷

De scholen die de stap zetten naar het type I, werden meteen beloond met extra pedagogisch comfort. In het VSO lagen de splitsingsnormen voor de klassen lager dan in type II, en waren er extra uren voor remediëring, bijscholing enzovoort (zie hoofdstuk 3). Dat maakte het VSO uiteraard extra aantrekkelijk. Vele scholen maakten dan ook de overstap naar het VSO om budgettaire redenen, want rekening houdend met de denataliteit waren die extra uren meer dan welkom. Voorts moeten ook de plannen van Ramaekers voor een veralgemening van het VSO in het gesubsidieerd onderwijs de indruk gegeven hebben dat het type II misschien wel ten dode was opgeschreven. Onder Calewaert en Geens werd die afschaffing van het traditioneel onderwijs weliswaar vervangen door een inperking, maar de tendens was duidelijk: het VSO was het

⁴³⁷ [Roger Standaert], vertrouwelijke nota 'Stellingen rond het beleid van het secundair onderwijs', [1984]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1984. Zie over datzelfde thema Standaert (1983-1984).

onderwijs van de toekomst.⁴³⁸ En dan kon maar beter tijdig begonnen worden met de voorbereidingen voor de overstap naar type I.⁴³⁹

Gezien deze redenen zal het niet verbazen dat ook niet alle VSO-sympathisanten gelukkig waren met de snelle opgang van type I. De VSO-coördinatie trok zelfs aan de alarmbel. Ze had namelijk vastgesteld dat verscheidene VSO-scholen in het eerste leerjaar A geen klassieke studiën (als basisvak in de gemeenschappelijke stam) inrichtten en bovendien “uitdrukkelijk weigerden” om in de eerste twee leerjaren de opties breed open te stellen “om zodoende zoveel mogelijk hun vroegere eigenheid [als middelbare of technische school, BH] te bewaren”.⁴⁴⁰ Uit die vaststelling blijkt duidelijk dat er bij die jongste VSO-generatie verscheidene scholen zaten die wellicht eerder om opportunistische redenen de overgang hadden gemaakt.

Een christendemocratische onderwijsminister (1981)

De liberalen kwamen als overwinnaar uit de parlementsverkiezingen van 8 november 1981. In Vlaanderen was de PVV nu groter dan de SP. De winst van de liberalen was volledig ten koste gegaan van de christendemocraten, die in de Kamer maar liefst dertien zetels kwijtspeelden. Vandaar dat uittreidend premier Wilfried Martens de hem aangeboden formatieopdracht aanvankelijk weigerde en eerst de beurt liet aan Willy De Clercq (PVV) en Charles-Ferdinand Nothomb (PSC). Pas na hun mislukken aanvaardde Martens om een vijfde regering te vormen. Doorheen de informatie- en formatiegesprekken werd duidelijk dat een roomsblauwe regering de enig mogelijke formule was. Tijdens de onderhandelingen met de PVV wist de CVP ‘eindelijk’ een volwaardige minister van Nationale Opvoeding af te dwingen – naar verluidt in ruil voor een liberaal (Karel Poma) als cultuurminister in de Vlaamse executieve.⁴⁴¹ Tijdens de samenstelling van de regering kreeg Daelemans telefoon van formateur Martens

⁴³⁸ Wet van 18 september 1981 tot wijziging de Wet van 29 mei 1959 tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving (BS, 15 oktober 1981). Zie hoofdstuk 3.

⁴³⁹ Menig VSO-sympathisant maakte zich al vrolijk over het nakende afsterven van het type II-onderwijs, zie bijvoorbeeld de cartoon uit *IVO* in bijlage 111.

⁴⁴⁰ NSKO-PB, notulen van de PL, 15 december 1980: KADOC, Grimmonprez, doos 17.

⁴⁴¹ De CVP had recht op een “Vlaamse christen-demokraat als volwaardig minister van Nationale Opvoeding”, had CVP-voorzitter Leo Tindemans enkele maanden tevoren nog gezegd. Het feit dat er de laatste decennia geen christendemocratische onderwijsminister was geweest, vond Tindemans “een vlek op de Belgische democratie”: L. Tindemans, concept van toespraak ter gelegenheid van het onderwijscongres, 26 april 1981: KADOC, CVP, omslag 5.58/3.

om te vragen of hij akkoord kon gaan met Daniël Coens als minister van Nationale Opvoeding.⁴⁴² Daelemans vond dat een goede keuze, want hij kon goed met Coens overweg. Dat beweert Roger Standaert, die toevallig bij Daelemans was op het ogenblik van het telefoongesprek.⁴⁴³

Sommigen verbaasden zich erover dat het Daniël Coens was, die onderwijsminister werd, en geen meer voor de hand liggende naam als Frank Swaelen of Gaston Geens. In feite was er wel degelijk eerst aan die twee gedacht, maar uiteindelijk kregen zij belangrijker taken te vervullen: Swaelen zou voorzitter worden van de CVP ter vervanging van Tindemans die minister van Buitenlandse Zaken werd, en Geens werd voorzitter van de Vlaamse executieve. Daardoor kwam de naam van Coens, aanvankelijk genoemd voor de portefeuille van Economische Zaken, bovendrijven.⁴⁴⁴ Al was Coens dus niet de eerste keuze, hij had steeds al een grote belangstelling in onderwijs getoond, vooral toen hij secretaris was van de Nederlandse Cultuurraad (1974-1977) en staatssecretaris (met bevoegdheden voor Volksgezondheid en Communautaire aangelegenheden) in de Vlaamse executieve van Rika De Backer (1979-1980). "Coens was geen politiek beest. Hij koos niet voor de politiek. Hij 'werd geroepen'. Hij handelde vanuit een sociale bewogenheid. Hij deed wat hij als zijn plicht beschouwde, de KSA van de jaren vijftig getrouw", schreef journalist Guy Tegenbos bij het overlijden van Coens (Tegenbos, 1992). Vanuit die bewogenheid was hij, net als vele andere politici uit de arbeidersvleugel (ACW) van de CVP, ook gevoelig voor de sociale doelstellingen van het VSO. Uit documenten daterend van vóór zijn ambtsaanvaarding als onderwijsminister blijkt dat hij een voorstander was van een veralgemening van het VSO. Over het traditioneel onderwijs zei Coens in een toespraak: "Deze hiërarchische structuur van ons secundair onderwijs past echter niet meer in de wereld van vandaag. (...) Daarom is het onderscheid tussen wel en niet technologisch-technische vormingstypes verder onverantwoord (...)".⁴⁴⁵ In maart 1980 – Coens was toen

⁴⁴² Daniël Coens (1938-1992). Socioloog, docent sociologie, burgemeester van Sijsele en vervolgens van fusiegemeente Damme, christendemocratisch volksvertegenwoordiger (1971-1992). Voormalig staatssecretaris voor het Vlaamse gewest en de Nederlandse Gemeenschap (1979-1980) en minister van Ontwikkelingssamenwerking (1980-1981). Minister van Onderwijs in de regeringen-Martens V, VI en VII (17 december 1981-14 december 1987). Gemeenschapsminister van Onderwijs in de Vlaamse executieve-Geens (18 oktober 1988-7 januari 1992).

⁴⁴³ Gesprek met Roger Standaert, Brussel, 25 februari 2002.

⁴⁴⁴ Zie over de formatie van Martens V: Luyckx & Platel (1985: 830-836), Gaus (1989: 154), De Ridder (1991: 136-144).

⁴⁴⁵ D. Coens, Concept van toespraak ter gelegenheid van jubileum 60 jaar dagschool VTI te Brugge, 18 mei 1979, p. 3-4. Hetzelfde fragment komt voor in een concept van feestrede "Het technisch onderwijs als vorming voor de toekomst", ter gelegenheid van 35 jaar Vrij Technisch Instituut Sint-Idesbald, Veurne, 22 februari 1980, p. 4: KADOC, Coens, doos 68, Omslagen '1976-1979' en '1980'.

staatssecretaris voor het Vlaamse Gewest en de Nederlandse Gemeenschap, bevoegd voor Volksgezondheid – stuurde hij een vertrouwelijke nota naar – vermoedelijk – een aantal mensen uit de CVP, het ACW en het NSKO. Daarin deed hij een oproep om een representatieve werkgroep samen te stellen met vertegenwoordigers van het NSKO en de CVP “om te komen tot een principiële en praktische consensus inzake de veralgemening van het VSO”.⁴⁴⁶

Eenmaal als onderwijsminister aangetreden, zou hij zijn houding echter matigen. Die terughoudendheid kon volgens Geivers e.a. (1986: 84) en Bonte (1987) verklaard worden door de tweesporigheid (type I versus type II) in zijn eigen kiesarrondissement. Dat zal zeker ook wel een rol hebben gespeeld, maar lijkt in tegenspraak met Coens' eerdere pro-VSO-uitspraken. Volgens mij is het eerder zo dat Coens zich als minister niet langer dergelijke stellingnames kon veroorloven. Enig politiek opportunisme was hem ook niet vreemd (daarover straks meer). Hij diende zich bovendien te schikken naar de CVP-politiek terzake. De CVP had altijd al een tweeslachtige verhouding met het VSO. Dezelfde tweedeling tussen voor- en tegenstanders die in het katholiek onderwijs leefde, bestond immers ook binnen de CVP. En hoewel het formele standpunt, net zoals dat van het NSKO, steeds de VSO-vernieuwing ondersteunde, was er reeds vanaf de start van het VSO, net zoals in het NSKO, ook heel wat scepsis en weerstand.

Vanaf 1981 werd dat officiële standpunt – onder druk van de steeds luider roepende katholieke type II-directies – minder eenduidig pro-VSO. Een belangrijk keerpunt was het 36^{ste} nationaal congres dat de CVP op 25 en 26 april 1981 in Zwevegem organiseerde onder de titel “Mikpunt 2000: toekomstgericht onderwijs”. Daarin werd ook een sectie gewijd aan pedagogische vernieuwing, waarin onder meer het VSO en het VLO aan bod kwamen. In de ontwerpresolutie had de congrescommissie geschreven: “De CVP waardeert het VLO als ernstige poging tot vernieuwing van het basisonderwijs en neemt een positieve houding aan ten aanzien van de hervormingsinspanningen door het VSO”. Bij de bespreking van dit onderwerp kwam een debat tussen voor- en tegenstanders van het VSO tot stand, waarna de aanwezige deelnemers een amendement stemden waarin de betreffende passage werd vervangen door: “De CVP beschouwt het VLO en VSO als waardevolle hervormingen. Vanuit de vrijheid van pedagogisch handelen kunnen we echter niet aanvaarden dat er discriminaties bestaan tussen de types I en II”. Een amendement van de CVP-jongeren waarin

⁴⁴⁶ D. Coens, nota ‘Elementen voor een consensus in het katholiek onderwijs inzake VSO’, bijlage bij ongeadresseerde brief Coens, 4 maart 1980: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1980.

het VSO werd geassocieerd met nivellering en middelmatigheid, werd niet aanvaard.⁴⁴⁷

Volgens *De Morgen*-journalist Eddy Bonte kwam die stellingname er onder invloed van een speech van minister Gaston Geens, die onder luid applaus zou verklaard hebben dat de vrije scholen zelf in volle vrijheid moesten kunnen kiezen tussen type I en type II, en dat een minister [bedoeld werd Calewaert] zich niet te moeien had met dergelijke beslissingen. Geens wilde voorkomen dat scholen enkel om financiële redenen de overstap zouden maken naar het VSO. De keuzevrijheid moest gevrijwaard blijven door te verhinderen dat het traditioneel onderwijs financieel werd bestraft.⁴⁴⁸ In hun context geplaatst, kunnen deze uitspraken geïnterpreteerd worden als een reactie op de uitlatingen van onder meer Robert Houben in verband met het rationalisatie-wetsontwerp dat de vrijheid van het type II-onderwijs inperkte (zie hoofdstuk 3). Wellicht wou Geens duidelijk maken dat hij, in tegenstelling tot Houbens beschuldigingen, het type II niet had laten vallen. Ondanks de uitspraken in het voordeel van type II, zou de

⁴⁴⁷ Het aanvaarde amendement lag in de lijn van de opmerkingen die te horen waren tijdens de hoorzittingen die IPOVO de voorafgaande weken ter voorbereiding van het congres had georganiseerd in alle arrondissementen. Brochure 'Mikpunt 2000: syntheseverslag van de hoorzittingen', 1981; brochure 'Mikpunt 2000: ontwerpresoluties voorgelegd aan het nationaal congres en de sectievergaderingen op zaterdag 25 april': KADOC, CVP, omslag 5.58/1. Zie ook de congresverslagen op 27 april 1981 in *De Morgen* ("CVP en onderwijs: eigen nest beveiligen en uitbreiden"), *De Standaard* ("CVP-congres zeer kritisch voor VSO"), *Het Belang van Limburg* ("Traditioneel onderwijs niet discrimineren") en *Het Volk* ("CVP aanvaardt geen discriminaties meer"). De CVP-jongeren waren bijzonder kritisch voor het VSO. Tijdens hun jongerencongres in 1979 stemden zij, onder voorzitterschap van Eric Van Rompuy, zelfs een resolutie waarin het afschaffen van het VSO werd bepleit. CVP-jongerencongres van 17-18 november 1979; verslag in *Het Nieuwsblad*, 47 (19 november 1979). Groot was de tegenstelling met de SP, die één maand voordien (Gent, 28 maart 1981) haar onderwijscongres had gehouden. Daar werden de uitgangspunten van het VSO, inclusief heterogene klassamenstelling en modulair optiesysteem, sterk geprezen. Na de tussenkomst van de Gentse onderwijsschepen Piet Van Eeckhaut werd er bovendien een amendement gestemd om het VSO inhoudelijk te evalueren. Daarbij moest de 'maatschappijkritische functie' van vakken als geschiedenis en sociale vorming worden geherwaardeerd. Dossier onderwijs, themanummer *Doorbraak* 80, december 1980; JVD, 'Onderwijs mag niet misbruikt', *De Morgen*, 30 maart 1981.

⁴⁴⁸ E. Bonte, CVP en onderwijs: eigen nest beveiligen en uitbreiden, *De Morgen*, 27 april 1981. Dezelfde informatie valt te lezen in *Le Soir* van 27 april 1981. Van die uitspraken is er in het officiële concept voor Geens' toespraak niets terug te vinden. Wellicht ging het dus eerder om een tussenkomst dan om een formele toespraak. G. Geens, concept voor toespraak op het CVP-congres te Zwevegem, 26 april 1981: KADOC, CVP, omslag 5.58/4. Volgens Roger Standaert zou ook Geens' kabinetschef, Georges Monard, zich negatief hebben uitgelaten over het "verspillende" VSO. Ik heb daarvan echter geen sporen teruggevonden.

Rationalisatiewet in juni-juli 1981 toch worden goedgekeurd, mét steun van de CVP.

Diezelfde dubbelzinnige relatie met type I en type II vind je terug in het onderwijsbeleid van Daniël Coens.⁴⁴⁹ Uit een analyse van Coens' toespraken van 1980 tot 1989 blijkt dat enig politiek opportunisme hem niet vreemd was. Afhankelijk van de samenstelling van het publiek, oriënteerde Coens zijn toespraken meer pro-type I of pro-type II.⁴⁵⁰ Maar uiteraard is hij niet de eerste, laat staan de enige, politicus die zijn publiek een beetje naar de mond probeert te praten. Toch is er een rode draad doorheen de meeste toespraken en beleidsnota's: het definitief naast elkaar bestaan van twee onderwijstypes is uitgesloten. Maar van het veralgemenen van één type – het VSO – zoals zijn voorgangers van plan waren, kon geen sprake meer zijn. Coens bracht naar eigen zeggen "respect op voor scholen en schoolgemeenschappen die de stap naar type I niet doen omdat zij er niet klaar voor zijn, organisatorische moeilijkheden hebben of zich niet in blok kunnen scharen achter de vernieuwingsgedachte. De overheid is niet doof voor hun opmerkingen, wil die gedachten ook in het gesprek betrekken en blijft erbij dat structuurverandering in een school het voorwerp van een democratische keuze moet uitmaken".⁴⁵¹ "Niet de minister moet kiezen, maar de scholen (ouders, inrichtende machten, personeel...) moeten kiezen", verklaarde Coens.⁴⁵² Dus kon er toen (1983) geen sprake zijn van een einddatum waartegen de resterende type II-scholen moesten overgeschakeld zijn. In de lijn van wat er op het congres van Zwevegem was beslist, werkte Coens ook geleidelijk de verschillen weg tussen type I en type II, zodat scholen ook niet gedwongen werden om voor type I te kiezen om te kunnen overleven. Daar waar Coens in 1979 en 1980 nog verklaarde dat het traditioneel onderwijs niet meer van deze tijd was, zei hij in 1983: "Ik geloof dat geen van beide types mag worden verguisd. Beide hebben ze goede elementen in zich, en

⁴⁴⁹ Tussen haakjes, volgens kwatongen was dat in de eerste plaats het beleid van Coens' kabinetschef Georges Monard, en was Coens zelf niet zo'n groot licht. Onder meer toenmalig Koninklijk Commissaris voor de Herstructurering van de Nationale Wetenschappelijke Instellingen Herman Liebaers (tevens grootmaarschalk van koning Boudewijn) heeft zich een aantal keren in die zin uitgelaten.

⁴⁵⁰ Voordrachten en toespraken van D. Coens, 1980-1988: KADOC, Coens, dozen 68-71.

⁴⁵¹ D. Coens, concept van toespraak "De leerkracht en het beleid uitgedaagd", ter gelegenheid van de persvoorstelling van het boek "De leerkrachten uitgedaagd" van J. Verhoeven, Brussel, 2 maart 1982: KADOC, Coens, doos 69.

⁴⁵² D. Coens, concept van toespraak voor CVP-arrondissement Kortrijk, Kortrijk, 22 maart 1983; identieke passage in toespraak voor CVP-arrondissement Oostende, Gistel, 17 mei 1983: KADOC, Coens, doos 70.

beide hebben zwakke elementen in zich. Geen van beide kan het monopolie van vernieuwing claimen, geen van beide kan het monopolie van kwaliteit opeisen".⁴⁵³

Er moest dus eenheid komen, maar het type I mocht niet worden opgedrongen, en van een terugkeer naar type II kon al helemaal geen sprake zijn. Daarom werd op het kabinet van Coens toen – in 1983 – al gedacht aan een eenheidstype zoals we dat nu kennen, namelijk als een fusie van elementen uit type I en uit type II, zij het binnen de contouren van de Wet van 19 juli 1971. Coens wilde de "discussie depolariseren en zoeken wat waardevol is in het ene en wat in het andere".⁴⁵⁴ Hij pleitte voor het bijeenbrengen van de beide netten in een dialoog om langzaam tot een gemeenschappelijke structuur te komen. Uitgangspunt daarbij moest de comprehensieve structuur zijn, gecombineerd met "de essentiële elementen van het vormingsproces dat in het traditioneel onderwijs was uitgebouwd".⁴⁵⁵ Er moest in die nieuwe structuur meer ruimte komen voor "een eigen uittekening van het concrete pedagogische project dan dit [in het VSO] het geval is".⁴⁵⁶ Een horizontale onderwijsvorm, dus, maar één waarbinnen een school zelf meer traditionele of meer comprehensieve klemtonen kan leggen. In het NSKO begon men rond die tijd in die richting te werken.

Een keerpunt voor het VSO (ca. 1983)

Boven beschreef ik hoe in het begin van de jaren tachtig een hele golf katholieke scholen de overstap maakten naar het VSO. Die golf bleef echter niet aanhouden. Het keerpunt is 1983. Er wordt soms gesteld dat de groei van het VSO rond die tijd 'stil viel'. Of dat het katholiek onderwijs in een patstelling terechtkwam met evenveel type I als type II-scholen.⁴⁵⁷ Ik wil enkele nuanceringen aan die vaststellingen aanbrengen. In september 1983 vermeerderde het aantal vrije scholen die het VSO hadden ingevoerd met 25, en in september 1984 met nog eens 31. Van het 'stoppen' van de groei van het VSO mag dus eigenlijk niet

⁴⁵³ D. Coens, concept van toespraak "Onderwijzen nu: een uitdaging" bij de viering van 175 jaar Sint-Jozef Klein-Seminarie te St.-Niklaas, 13 november 1983: KADOC, Coens, doos 70.

⁴⁵⁴ D. Coens, concept van toespraak voor CVP-arrondissement Kortrijk, Kortrijk, 22 maart 1983: KADOC, Coens, doos 70.

⁴⁵⁵ D. Coens, slottoespraak op het colloquium 'Vernieuwd secundair onderwijs 1970-1982: Een confrontatie tussen onderzoek en praktijk' te Leuven, 23 april 1982 (Studiegroep voor onderwijsbeleid en -begeleiding, 1982: 392).

⁴⁵⁶ D. Coens, concept van toespraak "Onderwijzen nu: een uitdaging" bij de viering van 175 jaar Sint-Jozef Klein-Seminarie te St.-Niklaas, 13 november 1983: KADOC, Coens, doos 70.

⁴⁵⁷ Zie bijvoorbeeld Van de Vliet & Duyver (1984-1985), Geivers e.a. (1986), Smet & Vannecke (2002).

gesproken worden. Maar het was natuurlijk wel een pak minder dan de uitbreiding met 66 in 1980, 69 in 1981 en 125 in 1982 (in het vrij gesubsidieerd onderwijs); in dat opzicht is het natuurlijk wel een terugloop. Bovendien breidde het VSO in de daarop volgende jaren ook niet veel meer uit: zeventien nieuwe toetredingen in 1985, zes in 1986, zeven in 1987 (zie de grafiek in bijlage 15). Maar zeker in die laatste twee schooljaren speelden andere redenen mee: het Sint-Annaplan (1986) dat stevig snoeide in de omkadering van de VSO-scholen, en de groeiende duidelijkheid dat er een nieuwe structuur zou komen, wat uiteraard de *last minute*-overstap afremde (zie verder).

Terwijl het aantal scholen met VSO minder sterk aangroeide, bleef toch ook het aantal scholen dat uitsluitend traditioneel onderwijs aanbood sterk teruglopen. Ter illustratie: in september 1983 steeg het aantal vrije gesubsidieerde scholen die type I aanboden met 25, maar op datzelfde moment daalde het aantal vrije gesubsidieerde scholen met uitsluitend type II met 73. In september 1985 was er in dat onderwijsnet nog maar een stijging met zeventien scholen bij het type I, maar die stond tegenover een daling met 82 scholen in het type II (zie de tabel in bijlage 11). Het is dus verkeerd zich te focussen op de evolutie binnen één type, want dan wordt over het hoofd gezien dat door fusies en rationalisaties het totaal aantal secundaire scholen in de jaren tachtig sterk terugliep (van 1452 in 1979-1980 tot 1105 in 1988-1989; zie de tabellen in bijlagen 11 t.e.m. 14). In het laatste schooljaar (1988-1989) vóór de omschakeling naar de eenheidsstructuur waren er al 425 vrije scholen mét VSO tegenover 260 vrije scholen zónder VSO. Van een status-quo tussen type I en type II was dus geen sprake.

Maar ook rekening houdend met deze nuanceringen valt het op dat het enthousiasme voor het VSO vanaf 1983 bekoelde. Daarvoor kunnen verscheidene redenen worden aangehaald. Eén van de mogelijke redenen is dat de 'expansiereserve' van het VSO in de voorgaande jaren grotendeels was opgebruikt. Ik bedoel daarmee het volgende: er was rond 1980 nog een grote groep van type II-scholen waarvan de directie en de inrichtende machten niet huiverachtig stonden tegenover het VSO, maar ook niet supergemotiveerd waren om over te stappen. Gestimuleerd door externe factoren – zie boven – maakten de meeste van die scholen in het begin van de jaren tachtig toch die overstap. De scholen die ca. 1983-1984 nog vasthielden aan type II, waren voor een groot deel – maar niet uitsluitend – scholen waar slechts weinigen overtuigd waren van de meerwaarde van het VSO, waar velen kritiek hadden op het VSO, waar het type II als superieur werd aanzien. Die scholen waren niet van plan om vrijwillig naar het VSO over te stappen, waardoor de uitbreidingsmarge van het VSO steeds kleiner werd.

De scholen die bleven vasthouden aan het type II, werden in hun gelijk gesteund door de uitkomst van bepaalde onderzoeken naar academische slaagcijfers. De mate van succes van oud-leerlingen in het hoger onderwijs werd door velen gezien als de ultieme test die zou bevestigen of weerleggen dat het VSO nivelleerde. Diverse, vaak tegenstrijdige, publicaties over slaagcijfers in het hoger onderwijs zaaiden immers verwarring over de 'kwaliteit' van het VSO. In hoofdstuk 6 beschrijf ik enkele van die onderzoeken en de reacties daarop meer in detail. Het onderzoek met de meeste impact was dat van Hubert De Neve, onderzoeker bij de Dienst voor Universitair Onderwijs (DUO) van de K.U.Leuven. In 1982 stelde hij zijn studie voor waarin hij voor de academiejaren 1979-1980 en 1980-1981 de Leuvense slaagpercentages opsplijste naar de vooropleiding van de studenten. Daaruit bleek onder meer dat afgestudeerden van type II beter presteerden dan die van type I, en oud-leerlingen van het katholiek onderwijs beter dan die van het rijksonderwijs (zie de grafiek in bijlage 33). Uit die statistieken trokken velen de conclusie dat het type I-onderwijs van mindere kwaliteit was dan het type II-onderwijs. De leiding van DOSCKO vond in dit onderzoek een perfect wapen om het VSO te bestrijden. Dat DOSCKO net in deze periode actiever campagne begon te voeren tegen het VSO, was volgens de VSO-coördinatie geen toeval: "Vanuit de evolutie van het aantal VSO-scholen is dit vrij logisch. Er zijn nu ongeveer 50% van de scholen naar type I overgegaan. Volgend jaar zal dat 60% zijn en in 1985 zou wel eens de definitieve doorbraak kunnen komen. Dus is het nu of nooit voor de anti-VSO'ers. Wanneer hun actie nu niet slaagt, zal het wellicht moeilijk worden".⁴⁵⁸ Die definitieve doorbraak zou er niet komen, maar het is waar dat het snelle uitdijen van type I ongerustheid veroorzaakte in het DOSCKO-kamp. Door het imago van het VSO te ondermijnen hoopte DOSCKO die opmars te stoppen. Dat was een goede zet, want hoewel de DUO-cijfers door herinterpretaties en andere onderzoeken werden genuanceerd of zelfs tegengesproken,⁴⁵⁹ was bij het grote publiek de twijfel gezaaid. Dat negatieve imago van het VSO heeft zonder twijfel bij heel wat directies/schoolbesturen meegespeeld in hun beslissing om vast te houden aan type II.

Bovendien was het VSO rond die tijd minder aantrekkelijk geworden dan het enkele jaren tevoren nog was. In 1982 voerde onderwijsminister Daniël Coens immers rationalisaties door in het secundair onderwijs, waarbij verscheidene

⁴⁵⁸ NSKO-PB, notulen VSO-coördinatie, 25 november 1982: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos verslagen.

⁴⁵⁹ Zo bleek bijvoorbeeld uit Gents onderzoek dat net de VSO-afgestudeerden betere cijfers behaalden (zie bijvoorbeeld A. Bonte, 1983) en ontdekten anderen in de Leuvense cijfers dat de verschillen inzake onderwijstype minder frappant waren dan de verschillen tussen scholen onderling, zelfs binnen hetzelfde type (bijvoorbeeld Billiet & Swyngedouw, 1984). Meer daarover in hoofdstuk 6.

financiële voordelen van de VSO-structuur verdwenen. De oprichtings- behouds- en splitsingsnormen werden verstrengd. Het pedagogisch comfort, in de vorm van bijkomende uren voor klassenraad, differentiatie en klasopsplitsingen, werd niet langer afzonderlijk gesubsidieerd, maar opgenomen in een beperkte urenkredietregeling.⁴⁶⁰ Die maatregelen lagen in de lijn van de beslissing van het CVP-congres van 1981 om de discriminatie tussen de types weg te werken en aldus de vrije schoolkeuze veilig te stellen. Maar dat lijkt niet de belangrijkste motivatie geweest te zijn. De besparingen waren immers een budgettaire noodzaak, zeker gezien de voorgaande drie jaren zo'n driehonderd scholen uit het vrij en officieel gesubsidieerd onderwijs naar het type I waren overgestapt (zie bijlage 14). Dat zorgde uiteraard voor een hoop extra uitgaven (zie ook hoofdstuk 5).

Enkele maanden voor dit KB werd uitgevaardigd, bepleitte professor E. Raymaekers – niet te verwarren met oud-onderwijsminister J. Ramaekers – tijdens een colloquium aan de K.U.Leuven over tien jaar VSO (Studiegroep voor onderwijsbeleid en -begeleiding, 22-23 april 1982) nog een overgang van 'pedagogisch comfort' naar 'pedagogische subsistentie'. Zowel Coens als Monard waren op dat colloquium aanwezig. Dat type I duurder was dan type II, was al lang algemeen geweten, maar de analyse van Raymaekers over de kost van het VSO in tijden van economische crisis was bijzonder confronterend. Hij berekende exact het verschil tussen de kostprijs per leerling in type I en type II en toonde aan dat de gemiddelde klasgroep in type II vijftien leerlingen bevatte, tegenover tien leerlingen in type I (zie de tabellen in bijlagen 39 tot en met 42). Hij berekende ook dat indien alle leerlingen van het vrij secundair onderwijs in 1980-1981 type I-onderwijs zouden genieten hebben, de totale begroting voor het vrij gesubsidieerd onderwijs in 1981 een vermeerdering zou hebben gekend van 7467,8 miljoen frank (185 miljoen euro). Dat zou een meeruitgave van 21 procent betekenen (Raymaekers, 1982). Georges Monard verklaarde nog in de discussie over Raymaekers refereert dat die cijfers een verantwoording vormden voor de maatregelen die Coens wilde nemen. "Ik heb gemeend dat snoeien in luxe-uitgaven noodzakelijk is om een verantwoord pedagogisch comfort in de toekomst te behouden," zei Coens in zijn slottoespraak (Studiegroep voor onderwijsbeleid

⁴⁶⁰ KB van 2 juli 1982 betreffende de oprichtings-, behouds- en splitsingsnormen en de berekening van het urenkrediet van het secundair onderwijs van type I en betreffende de fusie van instellingen en bepaalde personeelsbetrekkingen van instellingen voor secundair onderwijs met volledig leerplan van type I en type II (BS, 9 juli 1982); omzendbrief Coens van 16 juni 1982. De gevolgen voor de structuur van het katholieke type I worden beschreven in de omzendbrieven van Daelemans (betreffende planningscriteria type I en betreffende aanvragen in verband met de rationele ontwikkeling van het katholiek gewoon secundair onderwijs), 14 september 1984.

en -begeleiding, 1982: 392). Uiteraard werd door die bezuinigingen de attractiviteit van het VSO nog verder verminkt. In elk geval werden deze maatregelen geïnterpreteerd als een teken dat het type II niet zou worden afgebouwd in functie van een veralgemening van type I.

Volgens Geivers e.a. (1986) lag de afnemende belangstelling voor het VSO ook aan de 'besluiteloosheid' van het NSKO. Het NSKO zou sedert de open uitkomst van de ARKO-ronde in 1976-1979 geen werk meer gemaakt hebben van het zoeken naar een oplossing voor de tpestrijd. Dat wekt de indruk dat het NSKO het VSO had laten vallen. Die indruk is niet helemaal terecht. Zoals ik in hoofdstuk 3 aantoonde, was het wel degelijk de bedoeling van de 'begeleide geleidelijkheid' om een veralgemening van het VSO te realiseren. Dat er weinig initiatieven werden genomen in het begin van de jaren tachtig, lag waarschijnlijk aan twee factoren: enerzijds de snelle opmars van het VSO in het gesubsidieerd onderwijs, wat moest bewijzen dat de begeleide geleidelijkheid zijn vruchten afwierp en een quasi veralgemening van het VSO zonder externe druk mogelijk leek; anderzijds de diverse opeenvolgende regeringsplannen waarin sprake was van het koppelen van de rationalisatie aan een veralgemening van het VSO. Hoewel het NSKO niet opgezet was met zo'n opgelegde overgang, hield men wel rekening met die mogelijkheid, en werd er al nagedacht over de vorm die zo'n veralgemeend type I zou krijgen. Het feit dat nieuwe lessentabellen voor type I werden voorgelegd aan de type II-drukkingsgroep DOSCKO, moet in dat opzicht worden begrepen. Maar de buitenwereld zag de 'Guimardstraat' geen initiatieven nemen inzake de tpestrijd, en meende dus blijkbaar dat het VSO niet langer de voorkeur wegdroeg. Doordat zowel vanuit de regering als vanuit het NSKO geen impulsen meer kwamen om over te stappen naar het VSO, leek het duidelijk dat het VSO niet langer zou worden veralgemeend, waardoor ook de druk wegviel om al over te stappen naar dat onderwijstype.

Nieuwe initiatieven van het NSKO (1983-1984)

Bovenstaande vaststellingen werden blijkbaar ook bij de WD en het PB gemaakt, want op haar vergadering van 27 oktober 1983 besloot de WD dat de eenheidsstructuur er 'moest' komen, en in een nota van 6 november 1983 drong het PB erop aan dat er een voorstel tot eenheidsstructuur zou worden uitgewerkt, met de intentie deze te veralgemenen.⁴⁶¹ Intussen had de redactie van het

⁴⁶¹ WD, notulen van de vergadering van 27 oktober 1983: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1983; PB, nota 'Toekomstperspectieven van het secundair onderwijs', 6 november 1983; PB, notulen van de PL, 9 november 1983: KADOC, Grimmonprez, doos 14.

NVKMO-tijdschrift *Nova et Vetera*, als reactie op de stijgende polarisatie in de typestrijd, het initiatief genomen om mensen van type I en type II rond te tafel te brengen met academici van diverse disciplines. “Aan heel deze polarisatie moet iets gedaan worden,” zei hoofdredacteur John Wynen bij de opening van de eerste vergadering, “ze vreet immers in op de eensgezindheid van het katholiek onderwijs, naar vorm maar ook naar inhoud”.⁴⁶² Gedurende het schooljaar 1983-1984 zouden verscheidene vergaderingen worden georganiseerd van wat de ‘Ronde tafel type I en type II’ werd genoemd. Hoewel het water nog diep was, werden hier de eerste stappen voor een toenadering gezet. De besprekingen zouden resulteren in een themanummer van *Nova et Vetera* dat in oktober 1984 zou verschijnen (Wynen, 1984).

Het Centraal Bureau van het NSKO beantwoordde aan de diverse vragen naar eenheid door een beperkte werkgroep, samengesteld uit Roger Beirnaert (PB), Antoon Boone⁴⁶³ (NVKTO), Wilfried Duyver (NVKMO), Ernest Neyt⁴⁶⁴ (Pedagogische Commissie NVKTO) en Roger Standaert (VSO-coördinatie) – ze werden wel eens de ‘vijf wijzen’ genoemd – aan te stellen die de opdracht kreeg een basis voor de eenheidsstructuur uit te werken. Aanvankelijk leefde de hoop dat er nog tijdens het schooljaar 1983-1984 duidelijkheid zou komen over de toekomstperspectieven van het secundair onderwijs. Die hoop werd mede gevoed door het voorstel van minister Coens in september 1983 om nog voor het einde van dat schooljaar een groot parlementair debat over de vernieuwing van het secundair onderwijs te houden. Maar naargelang het schooljaar vorderde, werd het duidelijk dat andere beleidsthema’s – de implementatie van de leerplichtverlenging, de vernieuwing van de lerarenopleiding, de grotere autonomie voor scholengemeenschappen, enzovoort – zoveel aandacht opslopten dat de eenheidsstructuur op de lange baan terechtkwam.⁴⁶⁵

De WD had ook een goed gevulde agenda dat jaar, met hopen studiewerk rond thema’s als de middenschoolproblematiek, de rationalisering van de talencursussen, de uitwerking van het vernieuwd beroepssecundair onderwijs (VBSO), en een analyse van het slaagcijferonderzoek – waarvan de resultaten

⁴⁶² *Nova et Vetera*-Ronde tafel type I en type II, notulen van de vergadering van 16 september 1983: bezit Mark D’hoker.

⁴⁶³ Antoon (‘Toon’) Boone (°1940). Salesiaan (priesterwijding 1969). Gewezen onderdirecteur van het Technisch Instituut Don Bosco te Hoboken. Secretaris-generaal van het NVKTO van 1978 tot 1988. Van 1988 tot 2001 secretaris-generaal van het NVKSO (sedert 1994 VVKSO genoemd).

⁴⁶⁴ Ernest (‘Nest’) Neyt (°1938). Na enkele jaren ervaring in het bedrijfsleven vanaf 1964 verbonden aan het NVKTO. Aanvankelijk als adviseur, nadien als directeur van de Pedagogische Dienst (1975), en van 1983 tot 1989 als adjunct-secretaris-generaal van het NVKTO.

⁴⁶⁵ NSKO-PB, notulen van de PL, 9 mei 1984: KADOC, Grimmonprez, doos 14; zie ook Beirnaert (1984-1985).

werden gepubliceerd door Laurent Osaer (1983) – maar de eenheidsstructuur bleef toch een plaatsje behouden op die agenda. In de lente werd er werk gemaakt van een actualisering van haar advies aan de ARKO (november 1978) over de vorm van de te veralgemenen eenheidsstructuur in het secundair onderwijs. In feite werden in dat nieuwe advies gewoon de basiskenmerken van het type I overgenomen. Zo werd een structuur voorgesteld die volledig kaderde binnen de contouren van de Wet van 19 juli 1971. Door een ongedifferentieerde start – in een leerjaar A of B – zou de studiekeuze voor de leerlingen worden uitgesteld. Net als in het VSO zouden er in het eerste jaar proefactiviteiten worden georganiseerd (klassieke studiën, artistieke en technologische opvoeding), verplicht voor alle leerlingen, en een beperkt aantal keuzemogelijkheden in het tweede jaar. In het beroepsvoorbereidend jaar zouden beroepenvelden worden aangeboden. Vanaf de oriëntatiegraad zou een brede waaier aan studierichtingen beschikbaar zijn. In het lessenrooster van elke leerling moesten de grote cultuurcomponenten (de ethisch-religieuze, de exact-wetenschappelijke, de menswetenschappelijke, de muzische, de verbaal-literaire en de technisch-technologische) vertegenwoordigd zijn, aangepast aan de studieloopbaan. Van graad tot graad zou de gemeenschappelijke vorming verminderen ten voordele van keuzevakken. Continue evaluatie en begeleiding zou een structureel onderdeel van de lerarenopdracht worden. Ten opzichte van het oorspronkelijke VSO legde de WD enkele nieuwe klemtonen. De WD wilde nog meer dan in het VSO de “horizontale benadering (*comprehensiveness*)” van het secundair onderwijs benadrukken door ASO, TSO, KSO en BSO structureel tot een grotere samenwerking te brengen. De middenschool en de scholengemeenschappen waren middelen om die toenadering te realiseren. Ingaande op de kritiek van de voorbije jaren beval de WD aan dat éénuurvakken moesten worden vermeden en dat de evaluatiemethoden niet mochten leiden tot overbelasting van de leerkrachten. Het overmaken van dit advies aan de diverse beleidsinstanties van het katholiek onderwijs moet ook gezien worden als een reactie op het uitblijven van concrete stappen in het verwezenlijken van een eenheidsstructuur.⁴⁶⁶

Omdat een reactie van het NSKO op dat advies uitbleef, drong de WD er in augustus 1984 op aan om haar advies ernstig te nemen. Daelemans reageerde door aan de vooravond van 1 september 1984 te verklaren dat het komende schooljaar eindelijk werk zou worden gemaakt van “het zoeken naar een eenheidsstructuur”.⁴⁶⁷ “Voorzichtiger kan het niet worden gezegd” was de

⁴⁶⁶ NSKO-PB, nota ‘Advies van de WD met het oog op het streven naar een eenheidstype S.O.’, 2 mei 1984: KADOC, NSKO-PB, omslag 60N. Dit advies werd ook verwoord in Beirnaert (1984-1985). Beirnaert had voor de publicatie van deze tekst het akkoord van Zr. Deckers, W. Duyver, J. Lavrysen en G. Trommelmans (zie briefwisseling van Beirnaert met deze leden in KADOC, NSKO-PB, omslag 60N).

⁴⁶⁷ NSKO, Perscommuniqué 31 augustus 1984.

commentaar van Geivers e.a. (1986). Inderdaad, Daelemans sprak zich niet uit over de vorm die deze eenheidsstructuur moest krijgen, en er was ook geen sprake van een intentie tot veralgemening van zo'n structuur. Desalniettemin voelden de verdedigers van het traditioneel onderwijs de bui al hangen. Ze gingen in het verzet. Op een congres van Vlaamse type II-directies in Antwerpen (13 december 1984) werd een hard standpunt ingenomen tegen een comprehensieve onderwijsstructuur en voor het behoud van de "keuzevrijheid" (en dus van het type II). Hoewel de besluiten van dit congres enkel aan het NSKO en de verbonden werden meegedeeld, en er geen communiqué aan de pers werd bezorgd, leidde dit congres – met enige vertraging – tot een opflakking van de polemiek rond het VSO in de Vlaamse pers. Dat was opnieuw het werk van Aloïs Gerlo, die de besluiten van het type II-congres in januari 1985 naar de Vlaamse kranten had verspreid. In zijn brief, die in *De Standaard* als vrije tribune werd gepubliceerd, beschrijft Gerlo het VSO als een "kollektivistische onderneming (...) die gewild werd door de twee grote onderwijssyndicaten en gesteund en gepropageerd werd door 'progressieve' pedagogen" (Gerlo, 1985). Onder de kop "158 Vlaamse directies tegen VSO" bracht *Gazet van Antwerpen* twee weken later op de voorpagina verslag uit over het congres. Daarbij werd het VSO, zoals in *Gazet* wel vaker gebeurde, voorgesteld als een structuur die niemand wilde maar die van bovenaf werd opgelegd. Door de regering, die probeerde te "lokken met financiële middelen", en door het NSKO, waar "een lobby werkzaam is die het VSO tegen heug en meug wil opdringen".⁴⁶⁸

Daelemans had reeds enkele dagen na het type II-congres een brief ontvangen met de gestemde resoluties. In zijn antwoord (17 januari 1985) hield Daelemans de boot af door de directies van het type II aan te manen de werkzaamheden af te wachten van de beperkte werkgroep.⁴⁶⁹ Door de persaandacht in februari kon Daelemans de vraag om aandacht van het type II echter niet langer negeren. Hij stemde dan ook in met een onderhoud met een delegatie van type II-directies. Intussen had ook de beperkte werkgroep van vijf een eerste ontwerp van een eenheidsstructuur klaar. Volgens de auteurs van *Uit de impasse* werd in het heersende polemische klimaat het bekendmaken van dit ontwerp niet opportuun geacht door de gezamenlijke Bureaus van de verbonden voor het algemeen en technisch secundair onderwijs. De tekst werd, naar verluidt, "ongeschikt gevonden voor consultatie" (Geivers e.a., 1986: 76). Nochtans was het een heel gematigd voorstel, met een beperking van de gemeenschappelijkheid tot het

⁴⁶⁸ J.V. (1985). Zie ook de vrije tribune in *De Standaard* van Gerlo (1985) en de reacties daarop in dezelfde krant door Gaby Van Canneyt (1985) en Roger Standaert (1985c).

⁴⁶⁹ Van den Wijngaert aan Daelemans, 18 december 1984 (kopie); Daelemans aan Van den Wijngaert, 17 januari 1985 (kopie): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos DOSCKO-IPOC.

eerste jaar secundair onderwijs.⁴⁷⁰ Roger Standaert, lid van die werkgroep, geeft een andere verklaring voor het uitstel: "Dit ontwerp werd op verscheidene punten als niet voldoende beoordeeld en daarom opnieuw bijgestuurd in voortdurende relatie tussen de werkgroep en de Bureaus van de verbonden".⁴⁷¹ Maar volgens Geivers e.a. was dit afwijzen een "signaal van tegenwind". Binnen het NSKO zou de twijfel groeien over de haalbaarheid van een eenheidsstructuur op korte termijn (Geivers e.a., 1986: 76).

De overleggroep van twaalf directies (1985)

Nochtans blijkt uit de gebeurtenissen duidelijk dat het Centraal Bureau van het NSKO wel degelijk wilde dat er een eenheidsstructuur zou komen. Alleen leek het misschien niet de beste methode om enkele toplui een model te laten uitwerken, zoals op dat moment was gebeurd. Uit het overleg tussen Daelemans en de type II-directies (12 maart 1985) bleek immers dat die laatsten zich in een tweederangsrol gedrukt voelden. Zij stelden geen veto tegen een eenheidsstructuur, maar wilden wel inspraak bij de totstandkoming ervan. De directies bekritiseerden dat dit tot dan toe voornamelijk een zaak was geweest van NSKO-beleidslui en van type I-directies.⁴⁷² De NSKO-top wilde de wrevel van de type II-directies wegwerken door ze effectief bij de besluitvorming te betrekken. Dat zou gebeuren via een overleggroep die paritair zou zijn samengesteld uit directeurs van beide types. Op 18 maart 1985 vroeg Daelemans de woordvoerders van de type I- en de type II-directies om zo'n werkgroep op te richten met tien directies van elk type. Die overleggroep diende een advies uit te brengen over "een oplossingsweg naar een eenheidsstructuur".⁴⁷³ De groep stond

⁴⁷⁰ NSKO-verbonden, nota 'Voorbereiding van een overleg over een eenheidsstructuur voor het katholiek secundair onderwijs', 22 november 1984; Neyt aan Beirnaert, Boone, Duyver en Standaert, 22 april 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985. In de tweede graad doorstroming ASO-TSO-KSO bleef de gemeenschappelijke vorming beperkt tot 8 lessen, met daarnaast 20 tot 26 uren fundamentele opties en 0 tot 6 uren complementaire opties. Tot de gemeenschappelijke vorming behoorden de vakken godsdienst (2 u.), aardrijkskunde (1 u.), artistieke expressie (1 u.), geschiedenis (2 u.) en lichamelijke opvoeding (2 u.).

⁴⁷¹ [R.S.], nota aan Daelemans 'De eenheidsstructuur: een korte historiek' (ontwerp), s.d.: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

⁴⁷² Aan het onderhoud met Daelemans op 12 maart 1985 namen de volgende directeurs deel: Jan Van den Wijngaert (Sint-Jan Berchmanscollege Antwerpen, woordvoerder), Jan Vandenbulcke (VTI Brugge), Paul Desmet (Lyceum Onze-Lieve-Vrouw-ter-Nieuwe-Plant Ieper), Rigo Janssens (Sint-Barbaracollege Gent), Jacques Vanhoudt (Technisch Instituut Sint-Paulus Mol), Michel Verheyen (Sint-Cordula-Instituut Schoten). NSKO-PB, notulen van de PL, 13 maart 1985: KADOC, NSKO-PB, doos 336.

⁴⁷³ Nota Daelemans, 18 maart 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

onder leiding van Jan Van den Wijngaert, directeur van het Antwerpse Sint-Jan Berchmanscollege, die zich in de voorafgaandelijke gesprekken als woordvoerder van het type II had geprofileerd, en Karel Raeymaekers, directeur van het H. Pius X-Instituut te Antwerpen en coördinator van WIVO. Uiteindelijk zou deze adviesgroep geen twintig, maar slechts twaalf directies bevatten (zes type I en zes type II).⁴⁷⁴

De katholieke VSO-directies voelden zich – door de aandacht in de pers en in de ‘Guimardstraat’ voor de eisen van de type II-directies – naar verluidt “volledig in het verweer gedrukt” (Geivers e.a., 1986: 77). Voor hen was het in elk geval niet evident dat de ‘traditionele’ scholen in de vormgeving van de eenheidsstructuur evenveel inspraak zouden krijgen als de scholen die reeds jarenlang ervaring hadden met de comprehensieve onderwijsvernieuwing. Via een groots opgezet congres hoopten zij meer aandacht te krijgen voor hun verlangens. Op 20 maart 1985 kwamen zo’n 800 directies en graadcoördinatoren van type I-instellingen samen in Antwerpen. “Nadat het VSO maandenlang als kop-van-jut had gefungeerd voor tegenstanders en bevooroordeelden, kwamen zij gisteren bijeen om samen nog eens hun geloof uit te spreken,” schreef *De Standaard* daags nadien.⁴⁷⁵ De congresgangers schaarden zich achter een eenheidsstructuur zolang die gebaseerd bleef op de comprehensieve onderwijsvernieuwing. Zolang die eenheidsstructuur er nog niet was, moest het VSO verder worden gestimuleerd in plaats van administratief te worden beknot. De minister van Onderwijs werd gevraagd om duidelijk te stellen dat de doelstellingen van het VSO zoals bepaald in de Wet van 1971 onverkort geldig zouden blijven, en aldus geen verdere beknottingen van de noodzakelijke pedagogische omkadering door te voeren. Het ‘pedagogische comfort’ was een noodzakelijke voorwaarde om de zorg voor heterogene groepen waar te maken, zo stelde Gaby Van Canneyt, directeur van het VTI Izegem. Aan de verbonden katholieke onderwijs werd een meer ‘positieve bemoediging’ voor de onderwijsvernieuwing gevraagd. Er is een opvallende parallel tussen de moties van dit congres en de vertrouwelijke nota waarin de VSO-coördinatie een half jaar voordien haar wensen voor het beleid inzake secundair onderwijs had uiteengezet.⁴⁷⁶ Dat verbaast niet, gezien de VSO-coördinatie heel dicht bij die directies stond. De coördinatoren waren vrijgestelde leerkrachten uit type I-scholen. De VSO-coördinatoren hadden zich niet laten

⁴⁷⁴ De type II-directies waren gemandateerd door een groep van 28 directies, terwijl de zes VSO-directies er te persoonlijke titel aan deelnamen. Dirk Coenjaerts trad op als onafhankelijk moderator. Zie de lijst van samenstelling in bijlage 93.

⁴⁷⁵ “Katholiek VSO wil eigen cel (en wat begrip)”, *De Standaard*, 21 maart 1985; zie ook “VSO-scholen vragen meer bemoediging”, *Gazet van Antwerpen*, 22 maart 1985.

⁴⁷⁶ [Roger Standaert], vertrouwelijke nota ‘Stellingen rond het beleid van het secundair onderwijs’, [1984]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1984.

'inlijven' door de inspectie maar behielden hun autonomie. Ze trokken met de type I-directies aan hetzelfde zeel.

De afzonderlijke congressen van type II- en type I-directies versterkten de polarisatie. In Limburg en Brabant was de overgrote meerderheid der scholen reeds naar type I overgestapt, en stelde het probleem zich in mindere mate. Maar in Antwerpen, Oost- en West-Vlaanderen, waar er nog een groot aantal type II-scholen was, voelden de VSO-scholen zich gevisieerd.⁴⁷⁷ De type I-directies vonden het ontoelaatbaar dat type II-scholen negatieve propaganda mochten blijven 'spuwen', zonder te worden terechtgewezen door het bisdom of het NSKO. "Deze negatieve sfeerschepping is vernederend," stelden de VSO-directies van het bisdom Brugge.⁴⁷⁸ "Het is duidelijk dat de VSO-directies niet langer de polarisatie binnen het Katholiek Onderwijs kunnen dulden. Zij stellen tevens met verbittering vast dat het beleid inderdaad niet moedig genoeg is om zijn vroegere beslissing (alle scholen worden type I) door te voeren".⁴⁷⁹ Daarom kwamen op 4 december 1985 alle type I-directies van het bisdom Brugge samen om een strategie uit te werken. De directies wilden zich enerzijds niet gewonnen geven en wilden weerwerk bieden tegen de stemmingmakerij tegen het VSO; anderzijds wilden zij niet bijdragen tot een verscherping van de polarisatie. Daarom werd de aandacht gevestigd op het verbeteren van het type I-imago. Om dat te bereiken zouden de directies hun aandacht meer toespitsen op de sterkere leerlingen en op uitgebreide voorstellingen van de zware studiepakketten.

In het bisdom Antwerpen gingen de type I-directies in het weerwerk tegen de 'desinformatie'. Mikpunt was in de eerste plaats *Gazet van Antwerpen*, die als erg anti-VSO-gezind werd ervaren. Gesprekken met de redactie van *Gazet* zouden leiden tot het rechtzetten van een aantal misverstanden en de opname van een 'vrije tribune'.⁴⁸⁰ Tegelijk werkte een *ad-hoc* werkgroep van Antwerpse VSO-directies aan een 'zwartboek', dat de beleidslui een opsomming moest tonen van het "onrecht dat in de loop der jongste tijden de onderwijsvernieuwing werd aangedaan" (Geivers e.a., 1986: 8). Wanneer zij een jaar later het boek *Uit de impasse: het katholiek onderwijs in Vlaanderen op de drempel van een eenheidstype* uitbrachten, had het zwartboek evenwel een groene cover

⁴⁷⁷ Zie voor de verhouding tussen de types in de respectieve bisdommen bijlagen 19 en 20.

⁴⁷⁸ Notulen van de vergadering van VSO-directies van de regio Brugge, 20 november 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

⁴⁷⁹ Notulen van de vergadering van VSO-directies van de regio Brugge, 10 oktober 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

⁴⁸⁰ NSKO-PB, notulen VSO-coördinatie, 19 december 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos VSO/COOR V1-V50.

gekregen.⁴⁸¹ Dat hier de kleur van de hoop werd gekozen, had alles te maken met de verduidelijking van de positie van het NSKO in het begin van 1986 en de stroomversnelling die daarop volgde. De auteurs wilden in dat klimaat naar eigen zeggen niet nog meer polemiseren, maar wilden wel een – met feitenmateriaal onderbouwde – bezorgdheid laten horen en de beleidslui aanmanen werk te maken van de eenheidsstructuur.⁴⁸² Voor de volgende paragraaf ontleen ik daarom de titel aan dat boek. Ik plaats er echter een vraagteken achter omdat een definitieve oplossing nog niet voor meteen zou zijn.

Uit de impasse? (1986)

In december 1985 had de overleggroep van twaalf directies haar eindrapport overgemaakt aan het NSKO.⁴⁸³ De meest in het oog springende conclusie was de intentie om voor het hele katholiek onderwijs een eenheidsstructuur te realiseren met een opbouw in drie graden van twee jaar en een uitstel van studiekeuze in het eerste jaar. Alle leerlingen dienden in de eerste graad een basisvorming te krijgen die alle vormingsdomeinen besloeg, inclusief de technisch-technologische component. Latijn werd daarentegen niet langer als essentieel beschouwd voor die basisvorming. De leden van de overleggroep waren het er ook over eens dat zo snel mogelijk – uiterlijk tegen 31 december 1986 – een einddatum voor de invoering van dat eenheidstype diende te worden vastgelegd. Tot daar de punten van consensus. Want over de concrete omzetting van deze principes naar lessentabellen kon geen eensgezindheid worden bereikt. De overleggroep bood wel haar diensten aan om verder te werken aan de invulling en strategie voor implementatie van de nieuwe structuur. De consensus over de basisprincipes was overigens kleiner dan men liet uitschijnen. Zo wilden de type II-directies in het eerste jaar dat in de complementaire vakken ‘aanvullingen’ op basisvakken zouden kunnen worden opgenomen (bijvoorbeeld extra uren Latijn), wat het principe van uitstel van studiekeuze in feite reeds ondermijnde. Over de inhoud

⁴⁸¹ Aan het boek werkten zestien auteurs mee: Wim Apers, Denise Geens, Rik Geivers, Trees Gilles, Karel Jochems, Elie Michiels, Yo Remes, Ludo Sollie, Roger Standaert, Bruno Struyf, Jean-Pierre Tanghe, Marcel Van den Broeck, Anette Van Eyndhoven, Flor Vervoort, Wim Vertommen, Herman Willems. In de inleiding werd over de auteurs geëxpliciteerd: “Als directies (...), als nationale & regionale coördinatoren, meestal met lesopdrachten belast, spreken zij ook nog vanuit de klaspraktijk”, waarmee zij wellicht de kritiek wilden ontkrachten dat de promotoren van het VSO en de eenheidsstructuur geen voeling zouden hebben met de basis (Geivers e.a., 1986: 10).

⁴⁸² Geivers e.a. (1986: 8-9); notulen van de vergadering van type I-directies bisdom Antwerpen, 17 januari 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁴⁸³ Overleggroep katholiek secundair onderwijs, Eindrapport, maart-december 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

van in het VSO ingeburgerde termen als 'uitstel van studiekeuze' en 'keuzerijpheid' verschilden men ook sterk van mening.⁴⁸⁴ Omdat hierover geen consensus kon worden bereikt, werden in het verslag een aantal mogelijke uitwerkingen van deze principes voorgesteld. De type I-directies gaven voor het eerste leerjaar A hun voorkeur aan een lessentabel met 32 lessen gemeenschappelijke vorming, zonder optiemogelijkheden. Als mogelijk alternatief stelden zij een verhouding 29/3 (gemeenschappelijke vorming/opties) voor. De type II-directies hadden ook een versie met een 29/3-verhouding, zij het met een andere invulling dan die van de type I-directies, die binnen één school kon worden aangeboden samen met een 26/6-uurrooster (zie bijlage 65).

Op een persconferentie loofde Daelemans het serene klimaat waarin de gesprekken van de overleggroep hadden plaatsgevonden. De PL had het over een "intense inspanning" die was gedaan om elkaars standpunt te begrijpen, en in *Forum* was er sprake van "wederzijds begrip en luisterbereidheid".⁴⁸⁵ Nochtans spaarden de twee groepen de kritiek niet op elkaars voorstellen. In het rapport werden drie bladzijden met consensuspunten gevolgd door ruim twintig pagina's met geschilpunten. De type II-directies bekritiseerden daarin – via een schematische voorstelling – dat volgens hen de gesprekken te zeer vanuit een type I-perspectief waren gestart, waardoor het type II al vanaf het begin in een defensieve positie zat. In die situatie zagen ze niet in hoe het mogelijk zou zijn geweest om tot een volledig eensgezind advies te komen. Als ultieme tegemoetkoming stelden de type II-directies voor om in een brede eenheidsstructuur àl de voorgestelde lessentabellen aan te bieden. Een school zou dan kunnen opteren voor het 26/6+29/3-model van de type II-directies ofwel voor het 29/3- of voor het 32/0-model van de type I-directies. De type II-onderhandelaars maakten zich sterk dat zoiets mogelijk zou zijn binnen de Wet van 19 juli 1971.

Gezien de onenigheden tussen de onderhandelaars zo expliciet in het rapport waren vermeld, vreesde het Centraal Bureau van het NSKO dat het openbaar maken ervan zou kunnen leiden tot nog meer polarisatie. Daarom besloot het dat document voorlopig vertrouwelijk te houden. Dat betekende niet dat een verdere ontwikkeling van de eenheidsstructuur in de koelkast werd gestopt. Integendeel, het Centraal Bureau was op basis van de uitkomst van de overleggroep blijkbaar heel optimistisch gestemd, want reeds daags na het ontvangen van het rapport stuurde het een omzendbrief naar alle schoolbesturen en directies van het

⁴⁸⁴ Zie bijvoorbeeld de lezersbrief van Jean-Pierre Tanghe in *De Standaard*, 30 januari 1986; notulen van de vergadering van type I-directies bisdom Antwerpen, 17 januari 1986; MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁴⁸⁵ Persconferentie Daelemans, 20 januari 1986; NSKO-PB, notulen van de PL, 8 januari 1986; KADOC, NSKO-PB, doos 336; [NSKO], 1986.

katholiek onderwijs waarin het zich voornam om “zonder verwijl, in overleg met de ARKO-partners een einddatum voor de overgang naar de eenheidsstructuur vast te leggen”.⁴⁸⁶ Maar welke structuur zou dan veralgemeend moeten worden? Het werd wellicht weinig realistisch geacht te verwachten dat de bestaande overleggroep van twaalf directies binnen afzienbare tijd consensus zou kunnen bereiken over een volledig uitgewerkte structuur. Daarom werd de opdracht van die overleggroep niet verlengd, maar vroeg het Centraal Bureau aan het PB en de verbonden om – op basis van de adviezen van de overleggroep en hun motivering – nog voor het einde van het schooljaar een voorstel uit te werken voor een “realiseerbare eenheidsstructuur” voor het secundair onderwijs, dat de basis kon vormen voor bredere consultaties.⁴⁸⁷

Tijdens een gezamenlijke bureauvergadering op 3 januari 1986 stemden de bureaus van de verbonden met dat verzoek in, maar vroegen om het rapport van de overleggroep toch openbaar te maken. De verbonden erkenden dat er daarmee een risico was dat de polarisatie zou worden aangezwengeld, maar ze vreesden dat het geheimhouden van het rapport zou bijdragen tot "een groter gewicht", waardoor het belang ervan overroepen zou worden. In de ogen van de verbonden was dat rapport uiteindelijk maar een denkoefening, en absoluut geen consultatiedocument. Als er een voorstel van eenheidsstructuur zou komen, dan zou dat uitgewerkt worden door de verbonden of door de ARKO, en niet door een aantal directies. Het publiceren van het rapport zou voor de buitenwereld duidelijk maken dat de overleggroep er niet in geslaagd was om een eensluidend antwoord te formuleren, wat kon legitimeren dat de katholieke onderwijstop de knoop zou doorhakken. Die besluitvorming zou zo spoedig mogelijk moeten worden opgestart, zodat er nog voor het einde van het schooljaar een voorstel tot eenheidsstructuur op tafel zou liggen. Na consultaties en amenderingen in de loop van het schooljaar 1987-1988 zou het dan op 1 september 1988 in voege kunnen treden. Daelemans ging akkoord met dat scenario en presenteerde het rapport van de overleggroep op een persconferentie op 20 januari 1986. Tijdens die persconferentie, waarover ook een item in het tv-journaal kwam, verklaarde Alfred Daelemans dat het NSKO spoedig een datum zou bekendmaken waarop een eenheidstype zou worden ingevoerd. Die week kregen ook alle katholieke secundaire scholen het rapport in de bus, met een begeleidend schrijven van Daelemans dat dit rapport enkel ter informatie werd verspreid en dat het geenszins de functie van consultatiematerie had.⁴⁸⁸

⁴⁸⁶ Omzendbrief Daelemans, 13 december 1985; NSKO-PB, notulen van de PL, 8 januari 1986: KADOC, NSKO-PB, doos 336.

⁴⁸⁷ NSKO-PB, notulen van de PL, 8 januari 1986: KADOC, NSKO-PB, doos 336.

⁴⁸⁸ Omzendbrief Daelemans, 8 januari 1986; omzendbrief Daelemans, 20 januari 1986; persconferentie Daelemans, 20 januari 1986 (samenvatting in *De Standaard*, 21

Ondanks het feit dat het dus geen consultatiedocument was, wekte het rapport toch vele reacties los. Vooral negatieve reacties, al konden de type II-directies zich wel schikken naar het type II-voorstel. Dat 26/6-voorstel was het verst dat kon worden gegaan in het toegeven aan een gemeenschappelijke basisvorming, zo oordeelden de type II-directies op hun congres in het TPC te Antwerpen op 26 februari 1986. Dat scholen daarnaast ook de 29/3 zouden aanbieden, werd niet als een probleem gezien. Het uitstel van studiekeuze “voor alle leerlingen die het nodig hebben” zou door het 29/3-aanbod en door het creëren van soepele overgangsmogelijkheden worden verzekerd. De type II-directies legden er sterk de nadruk op dat “voor ouders de vrije schoolkeuze (die door de autonomie en bijgevolg door de verschillen tussen scholen gewaarborgd wordt) nooit mag worden uitgeschakeld”.⁴⁸⁹

Net die opvatting werd door voorstanders van het VSO sterk bekritiseerd. Volgens Paul Judo, onderdirecteur van het Sint-Jozefscollege te Hasselt en lid van de WD, zou dat leiden tot het instandhouden van de tpeestrijd binnen de eenheidsstructuur.⁴⁹⁰ De plaatselijke scholen de keuze laten tussen 32/0, 29/3 of 26/6 betekende immers het consolideren van het naast elkaar bestaan van – niet langer twee maar zelfs drie – uiteenlopende onderwijstypes; dat vonden ook Geivers e.a. (1986: 89). Ook STAM, WIVO en de VSO-coördinatie uitten felle kritiek op de voorstellen van de type II-directies. Vooral het ondermijnen van de gemeenschappelijkheid van het eerste jaar, via de keuzemogelijkheid voor vijf lessen Latijn, werd sterk bekritiseerd. “Men creëert daardoor opnieuw de tegenstellingen tussen de sterke en de minder sterke leerlingen,” stelde de VSO-coördinatie. “De oriëntering of classificatie gebeurt dus opnieuw op 12 jaar. Waar blijven de principes van geleidelijke oriëntering en uitstel van studiekeuze? (...) Het uitbreiden van een vak met een aanvulling in de complementaire activiteiten is, zeker in het eerste jaar, niet aanvaardbaar. Precies omdat daardoor de oriëntering wordt bepaald”.⁴⁹¹

januari 1986 en in [NSKO], 1986); NVKMO-NVKTO, notulen van de gezamenlijke bureauvergadering, 3 januari 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁴⁸⁹ Resoluties van de vergadering van type II-directies, Antwerpen, 26 februari 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986. Zie ook Geivers e.a. (1986: 94).

⁴⁹⁰ Paul Judo, nota met bedenkingen bij het verslag van de Overleggroep 12 directies, [1986]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁴⁹¹ NSKO-PB, notulen vergadering VSO-coördinatie, 16 januari 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos VSO/COOR/1981-1987. Gelijkaardige kritiek valt ook te lezen in: Geivers e.a. (1986: 90); Beheerraad STAM, nota ‘Reacties op het eindrapport van de overleggroep omtrent het eenheidstype’, [1986]; Schodts aan Standaert, 25 februari 1986; Mesens, Peeters en Ceustermans aan de secretarissen-generaal van NVKMO, NVKTO en NVKKO (sic), 26 februari 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

Het 'conclaf' van Sint-Niklaas, 3-4 maart 1986

De verbonden hadden dus de opdracht gekregen om, rekening houdend met het rapport van de twaalf directies en met “de wettelijke beschikkingen betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs” – dat wil zeggen: de Wet van 19 juli 1971 – een ontwerpstructuur uit te werken. Om daarover zo snel mogelijk een brede consensus te bereiken, werd die opdracht niet gedelegeerd naar een *ad-hoc* werkgroep, maar werd besloten om met de bureaus van het NVKMO en NVKTO een seminarie te houden, samen met een afvaardiging van het PB en het comité van de hoofdinspectie. Op 3 en 4 maart vergaderden in Hotel Serwir te Sint-Niklaas tien leden van het bureau van het NVKMO, acht leden van het bureau van het NVKTO, vijf diocesane en drie congregationale hoofdinspecteurs, en Beirnaert en Standaert namens het NSKO-PB, onder voorzitterschap van Michel Devisch, adjunct-directeur-generaal van het NSKO.⁴⁹² Er werd gedurende twee dagen gediscussieerd en gesleuteld aan een oplossing die voor iedereen aanvaardbaar zou kunnen zijn. Deze bijeenkomst zou later worden omschreven als het ‘conclaf’ van Sint-Niklaas. Misschien was de plaats niet bewust gekozen, maar het was wel symbolisch dat de fundamenten voor de eenheidsstructuur werden gelegd in de stad die beschouwd werd als het hart van het verzet tegen het VSO. De aanwezigen werkten er een consultatiedocument over de eerste graad uit, met inbegrip van volledige lestabellen. Ook voor de tweede en derde graad werden er krijtlijnen uitgezet. In tegenstelling tot type I, zou daarbij niet langer de doorstroming of kwalificatie als primaire indeling gelden, maar zouden de vier onderwijsvormen ASO-TSO-KSO-BSO sterker worden beklemtoond. Dat dit ineens zo snel kon, kwam doordat de beperkte werkgroep (Beirnaert, Boone, Duyver, Neyt en Standaert) ook tijdens en na de besprekingen van de overleggroep van twaalf directies was blijven voortwerken aan ontwerp-lessenroosters voor alle jaren en studierichtingen van een mogelijk eenheidstype. Verscheidene van die ontwerpen hadden in februari – dus vóór het conclaf van Sint-Niklaas – al een “voorlopige goedkeuring” gekregen van de bureaus van het NVKMO en het NVKTO.⁴⁹³

De ontwerpstructuur voor het secundair onderwijs paste, zoals de opdracht van het Centraal Bureau had voorgeschreven, formeel binnen de Wet van 19 juli

⁴⁹² Michel Devisch (1938-1988). Priester (1965) en gewezen leraar. Directeureconoom van het Leo XIII Seminarie te Leuven (1969-1974), directeur van het Sint-Jozefscollege te Izegem (1974-1979) en de Zusters Annunciaten te Heverlee (1979-1988). Adjunct-directeur-generaal van het NSKO sedert 1979. (Broer van huidig Boerenbond-voorzitter Noël Devisch, °1943).

⁴⁹³ In het archief van de VSO-coördinatie zijn heel wat van die vertrouwelijke werkdocumenten van de beperkte werkgroep terug te vinden: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

1971. Maar in feite werd wel de geest van de wet geschonden. Het voorstel voor het eerste gemeenschappelijke jaar bevatte 27 uren gemeenschappelijke vorming, aangevuld met vijf uren opties. Tot daar geen probleem, maar de voorstellen tot invulling van die opties bleken wel in te gaan tegen het gemeenschappelijke, niet-determinerende karakter van het eerste jaar. Het compromis dat uit het conclaaf te voorschijn was gekomen, leek iedereen tevreden te willen stellen, door de scholen de mogelijkheid te geven het eigen karakter uit te spelen. Er kon bijvoorbeeld een VSO-achtig programma worden aangeboden met een divers pakket om de interesses en begaafdheden van de leerlingen te stimuleren en observeren (27 u. gemeenschappelijke vorming, 2 u. klassieke studiën, 1 u. technologische opvoeding, 2 u. complementaire activiteiten), maar er kon evenzeer een sterke humanioraopleiding worden aangeboden (27 u. gemeenschappelijke vorming, 2 u. klassieke studiën, 2 u. aanvulling klassieke studiën, 1 u. complementaire activiteiten), of technisch onderwijs (27 u. gemeenschappelijke vorming, 2 u. technologische opvoeding, 2 u. aanvulling technologische opvoeding, 1 u. complementaire activiteiten).⁴⁹⁴

Het feit dat er werd afgestapt van de niet-determinerende gemeenschappelijkheid van het eerste leerjaar VSO, en een afspiegeling van de traditionele onderwijsvormen werd geïntroduceerd, was voor de voorstanders van het VSO een zware toegeving. Roger Standaert verklaarde dat de onderhandelingen van Sint-Niklaas “tot de zwaarste dagen van [zijn] leven” behoorden, waarbij “Standaert door Boone op zijn plaats werd gezet”.⁴⁹⁵ Mensen als Beirnaert en Duyver waren moegestreden en waren al vóór het conclaaf een heel stuk tegemoet gekomen aan Boones ideeën om de types te verzoenen door een grotere diversiteit in te bouwen in de eerste graad. Het leek op dat moment de enige mogelijkheid om de type II-directies aan boord te krijgen. Duyver verklaarde dat hij zich nog wel kon vinden in het compromis van Sint-Niklaas (maar niet in de verdere toegevingen aan het traditioneel onderwijs die nadien in de ARKO-onderhandelingen tot stand zouden komen; zie verder).⁴⁹⁶ Standaert was tot op het laatste blijven strijden voor ‘zijn’ comprehensieve opvattingen, maar werd in Sint-Niklaas in de minderheid gesteld. Een grote meerderheid van de aanwezigen vond de kansen om eenheid te realiseren belangrijker dan die idealen.

Uiteraard waren de VSO-coördinatoren sterk ontgoocheld in de uitkomst van de vergadering. De prijs voor de eenheid was in hun ogen zeer hoog. Met dit compromis kon weliswaar in principe nog comprehensief onderwijs worden

⁴⁹⁴ ARKO (1986a); zie de lessentabel in bijlage 66. Het voorstel voor het eerste leerjaar B was – op een indeling van de opties na – vrijwel identiek aan de bestaande VSO-lessentabel, zie bijlage 74, vergelijk met bijlage 73.

⁴⁹⁵ Interview met Standaert, Brussel, 29 juni 2001.

⁴⁹⁶ Interview met Duyver, Brussel, 12 oktober 2001.

aangeboden, maar bleef in dat geval de concurrentie met de gesegmenteerde scholen gehandhaafd, met als risico dat comprehensief georganiseerde scholen het gevaar liepen een restschool te worden. Vele VSO-coördinatoren dachten eraan uit protest hun ontslag aan te bieden.⁴⁹⁷ Directrice Joanna Van Cauwelaert van het Regina Caelilyceum te Dilbeek stak de sombere Roger Standaert een hart onder de riem: "Hoe verminkt de structuur uit de strijd komt, de idee van het VSO blijft een ideaal en blijft leven. De verspreiding van deze vernieuwing en al de creatieve krachten, welke hierdoor werden losgemaakt, is het werk van U en van de coördinatoren (...). Al uw werk en dat van uw ploeg stond ten dienste van de jeugd. Laat nu niet toe dat anderen komen en alles weer laten verstarren. Hebben we fouten gemaakt, hebben we overdreven, dat is niet erg. Veel erger ware het, indien we geen kansen hadden geboden. Laat uw directies niet in de steek. Help de inspecteurs, die nog niet vertrouwd zijn met de vernieuwing (...). Doe wat de leerkrachten doen na een slechte toets; remediëren en herbeginnen".⁴⁹⁸

Daelemans ontving in de weken na het conclaaf massa's reacties van directies, leerkrachten, inspecteurs, en drukkingsgroepen. Sommige reacties drukten tevredenheid uit over het feit dat er eindelijk een eenheidsstructuur kwam, zoals de brief van het directieteam van het H. Grafinstituut te Turnhout, maar ook – verbazend genoeg – van STAM, de pressiegroep van de vrije middenscholen. Blijkbaar was STAM al gerustgesteld door het feit dat de middenscholen de bestaande VSO-structuur konden inpassen in de voorgestelde regeling. Twee weken later herriep STAM dat standpunt, na overleg met de andere leden van wat zijzelf de 'comprehensieve holding' noemde, te weten WIVO en de VSO-coördinatie. In een gezamenlijk schrijven wezen deze drie groepen het compromis af.⁴⁹⁹ Die negatieve teneur was representatief voor de meerderheid van de reacties die na het conclaaf binnenkwamen. Vanuit VSO-scholen kwamen vooral reacties van bezorgdheid, ontgoocheling, zelfs verbijstering dat de "tot voor kort openlijk beleden en gepropageerde pedagogische principes waarop de vernieuwing steunde, omwille van de eenheid [werden] prijsgegeven".⁵⁰⁰ De

⁴⁹⁷ NSKO-PB, notulen VSO-Coördinatie, 13 maart 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos VSO/COOR/1981-1987.

⁴⁹⁸ Van Cauwelaert aan Standaert, 7 maart 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁴⁹⁹ Omzendbrief STAM, 11 maart 1986; notulen van de vergadering WIVO-VSO-coördinatie-STAM, 27 maart 1986; resolutie STAM, 19 april 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁵⁰⁰ Directies scholengemeenschap Brussel-Dilbeek-Zaventem aan Daelemans, 22 november 1986 (kopie). Gelijkaardige reacties van de KWB (Aimé Van Kerkhove aan Daelemans, 12 maart 1986) en van andere scholen: Motie regionale coördinatievergadering regio Aarschot-Diest, s.d.; Graadcoördinatoren Don Bosco

Opdrachten voor een eigentijds secundair onderwijs werden hiermee eersteklas begraven, stelde Adrien Vanderheeren, "(...) scholen die het officiële beleid van samenwerking, vernieuwing en schaalherziening hebben toegepast en concreet vorm gegeven, worden nu in de rug geschoten, zoniet publiek gedesavoueed".⁵⁰¹ Opvallend is ook dat verscheidene reacties slechts weinig vertrouwen toonden in de slaagkansen van het voorgestelde compromis. Men voorspelde dat een harde kern van 'traditionalisten' een systematische oppositie zou blijven voeren om te vermijden dat die eenheid in het katholiek onderwijs ooit zou worden gerealiseerd.⁵⁰² Die voorspelling getuigde van een goed inzicht, zoals zal blijken uit de volgende paragrafen. Ook de type II-directies reageerden immers negatief op het compromis dat in Sint-Niklaas uit de bus was gekomen. Uit een bevraging van de achterban door de werkgroep van directies type II-scholen, bleek dat een overgrote meerderheid de compromistekst afwees. Het eerste leerjaar A werd zelfs door 96 procent van de 162 antwoordende directies afgewezen. Het idee van een gemeenschappelijke basisvorming – ook al werd die beperkt tot 27 uren – druiste in tegen de opvatting van vele type II-directies dat rekening moest worden gehouden met de "reeds erkendbare verschillen in aanleg, belangstelling, groei-ritme en motivatie bij de twaalfjarige". Die opvatting werd in het traditioneel onderwijs weerspiegeld door aangepaste programma's en aangepaste leerplannen in de onderscheiden afdelingen. "Het concept [van eenheidsstructuur] gaat aan deze realiteit voorbij", aldus nog de type II-directies.⁵⁰³ Ook de inspectie Oude talen reageerde negatief en pleitte voor de mogelijkheid om zes uren Latijn aan te bieden in het eerste leerjaar.⁵⁰⁴

Vóór het conclaaf van Sint-Niklaas hadden de verbonden en het PB aanvankelijk de intentie om de ARKO enkel in te schakelen om een datum voor de implementatie van de compromisstructuur te laten bepalen. Maar dat scenario werd door de vakbonden en de NCOV afgewezen. Op een bureauvergadering van de ARKO in februari 1986 stonden de vertegenwoordigers van de leerkrachten- en ouderverenigingen erop dat de Algemene Vergadering van de

Haacht aan de secretarissen-generaal NVKMO en NVKTO, 15 april 1986 (kopie): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁵⁰¹ A. Vanderheeren, nota 'Het voorstel van eenheidsstructuur voor het katholiek secundair onderwijs', [1986]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁵⁰² Zie onder meer Directies scholengemeenschap Brussel-Dilbeek-Zaventem aan Daelemans, 22 november 1986 (kopie); zie ook: Motie regionale coördinatievergadering regio Aarschot-Diest, s.d.; Graadcoördinatoren Don Bosco Haacht aan de secretarissen-generaal NVKMO en NVKTO, 15 april 1986 (kopie): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁵⁰³ Werkgroep directies type II, Persmededeling 20 mei 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos DOSCKO-IPOC.

⁵⁰⁴ H. Patoor aan Daelemans, 27 maart 1986 (kopie): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

ARKO zou worden bijeengeroepen om het voorstel tot eenheidsstructuur ten gronde te evalueren. Zij vonden het ondenkbaar dat de ARKO zou moeten beslissen over de datum van implementatie van iets waarvan vooralsnog de inhoud nog niet volledig gekend was en waarover de ARKO niet zou worden geraadpleegd.⁵⁰⁵ Na afloop van het conclaaf werd het bereikte akkoord in teksten en tabellen gegoten en, na goedkeuring op 10 april door het Centraal Bureau van het NSKO, overgemaakt aan het bureau van de ARKO. Het BARKO besloot dat dit document in brede kring diende besproken te worden. Rond Pasen werd het gepubliceerd en aan alle directies en alle geledingen van de ARKO toegezonden, vandaar dat het de naam '*Paasdocument*' kreeg (ARKO, 1986a).

Na diocesane informatiesessies over het *Paasdocument* in de bisdommen werden de leden van de ARKO verondersteld hun achterban hierover te raadplegen. Op 14 juni 1986 werden de resultaten van die bevraging besproken op de Algemene Vergadering van de ARKO. Daarin zaten, naast de zogenaamde constituerende leden – de ouders (vertegenwoordigd door de NCOV), de leerkrachten (CCPTO en CVMNO), de inrichtende machten (RVIMKO) en de bisschoppen (vertegenwoordigd door het NSKO en de verbonden) – ook vertegenwoordigers van de christelijke sociale organisaties (ACW, BB, NCMV, VKW), de Katholieke Jeugdraad en de Centrale voor Studie- en Beroepsoriëntering (CSBO). Maurits De Vroede (1988: 33) besloot op basis van de notulen van de vergadering dat “men moeilijk kan stellen dat de brede basis was geraadpleegd”. Dat is wellicht correct, maar toch twee opmerkingen. Ten eerste gaat De Vroede er te snel vanuit dat er geen consultatie is gebeurd bij de leden waarvan de wijze van raadpleging niet expliciet in de notulen werd vermeld, en ten tweede is het te begrijpen dat niet alle organisaties op enkele weken tijd een fundamentele bevraging van de basis konden organiseren en daarom besloten tot een rondvraag in meer beperkte kring. Op de vergadering bevestigden alle aanwezigen de noodzaak van een eenheidsstructuur, maar terwijl voor de enen (ACW, NCOV, CSBO) het *Paasdocument* te zeer afweek van het VSO, sloot het volgens anderen (CCPTO) er te nauw bij aan. Het NCMV en het VKW steunden de eenheidsstructuur en deden enkele aanbevelingen, maar wilden de beoordeling liever aan de onderwijsmiddens overlaten. De CVMNO en de RVIMKO waren intern verdeeld over het document. De meeste directies en schoolbesturen vonden positieve elementen terug in bepaalde structuuronderdelen, maar wezen andere onderdelen af, soms overigens om

⁵⁰⁵ NSKO, omzendbrieven van 13 december 1985 en 8 januari 1986; BARKO, notulen van de vergadering van 4 februari 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

tegengestelde redenen.⁵⁰⁶ Het is duidelijk dat de kritiek die al was geuit op het rapport van de overleggroep, onverminderd van kracht bleef op het *Paasdocument*.

De Vroede (1988) verbaasde zich erover dat de voorzitter van deze ARKO-vergadering, Van den Berghe, ondanks al deze tegenstellingen durfde te besluiten dat er een consensus voor de invoering van een eenheidsstructuur was.⁵⁰⁷ Nochtans was die consensus er wel degelijk. Op een minderheid van directies na, beoogde iedereen het einde van de dualiteit. Er was alleen geen consensus over de vorm die de eenheidsstructuur moest krijgen. Om daarvoor een oplossing te vinden, besloot de ARKO om de partners de kans te geven een nieuwe, bredere consultatie te organiseren, die moest leiden tot constructieve voorstellen. Een vragenlijst werd opgesteld door het BARKO. Bij het overlopen van de vragen valt op dat een beoordeling van een essentieel onderdeel van het *Paasdocument*, namelijk de 27 uren gemeenschappelijke vorming in het eerste jaar, expliciet werd vermeden. De verhouding 27/5 was immers de basis van het moeizaam bereikte compromis dat in Sint-Niklaas was tot stand gekomen. Daarover kon best niet meer worden gediscussieerd, want dan kwam alles op losse schroeven te staan. Wel kon worden gediscussieerd over de invulling van die 27 uren. De bevraging zou plaats hebben in het begin van het volgende schooljaar.⁵⁰⁸

Het mes van Sint-Anna (1986)

Het schooljaar 1986-1987 kende een moeizame start, vooral in de VSO-scholen. Dat had niets te maken met de ontwikkeling van de eenheidsstructuur, maar wel

⁵⁰⁶ Bijvoorbeeld: van de 165 scholengemeenschappen die op de bevraging hadden gereageerd, wezen er 112 het voorstel voor het eerste jaar af: 59 omdat er een te grote gemeenschappelijkheid was, 53 omdat de gemeenschappelijkheid te sterk werd ondermijnd. 37 schoolbesturen konden wel akkoord gaan, en 16 onthielden zich. [ARKO] (1986b); ARKO, verslag over een eerste consultatieronde door NSKO/verbonden, 14 juni 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986. Zie ook De Vroede (1988). Een groep type II-directies had het *Paasdocument* geëvalueerd op een vergadering te Antwerpen op 5 mei 1986, en geoordeeld dat het te nauw aansloot bij het VSO en daarom onaanvaardbaar was. De directies van de traditionele scholen werden daarom opgeroepen het compromis te verwerpen. Zie hierover Van Leuven (1986: 574).

⁵⁰⁷ Paul Van den Berghe (°1933). Priester (1957) en doctor in de Theologie (1961). Sedert 1980 bisschop van Antwerpen.

⁵⁰⁸ Interview met Antoon Boone, Sint-Pieters-Woluwe, 13 juli 2001. Omzendbrief Daelemans, 25 juli 1986; vragenlijst 'De eenheidsstructuur van het katholiek secundair onderwijs: consultatie van de inrichtende machten en de directies van het katholiek secundair onderwijs', 25 juli 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

met de implementatie van de door de overheid opgelegde besparingsmaatregelen. In de loop van 1986 werd het steeds duidelijker dat er zware besparingen in het onderwijs op til waren. Het door de regering bestelde MacKinseyrapport wees uit dat het Belgische onderwijssysteem het duurste van Europa was.⁵⁰⁹ Georges Monard was naar Zweden geweest en zag daar dat de onderwijsvernieuwing ook met een pak minder geld kon worden georganiseerd.⁵¹⁰ De meerkost van het VSO moest een aantal besparingsmaatregelen rechtvaardigen. De op til zijnde besparingen in het secundair onderwijs maakten heel wat ophef in VSO-kringen. Het zag er immers naar uit dat het type I zware klappen zou moeten incasseren. De VSO-coördinatie Antwerpen reageerde: "Gedurende 15 jaar werd hard gewerkt om op alle mogelijke manieren zorg te dragen voor alle leerlingen. Deze inspanning wordt nu met één pennenstreek weggeveegd". Het zat haar vooral dwars dat het type I verhoudingsgewijs meer zou moeten inleveren dan het type II: "Het stuit tegen de borst dat uitgerekend die scholen die niet hebben wensens mee te doen aan de vernieuwing grotendeels buiten de maatregelen vallen. Wij krijgen hierdoor de indruk dat op politiek vlak het wezenlijke van de vernieuwing niet begrepen wordt".⁵¹¹ Nochtans, zo verklaarden de voorstanders van type I, was het VSO niet te duur. Een vergelijkende studie van STAM (Studiegroep Autonome Middenscholen Vlaanderen) moest dat bewijzen. In een open brief verklaarden de VSO-coördinatoren dat kon worden aangetoond dat het VSO bijvoorbeeld in de derde graad TSO goedkoper was dan het technisch onderwijs van het type II.⁵¹² Op 25 mei 1986 werd door de regering het Sint-Annaplan (ook Pinksterspaarplan genoemd) vastgelegd. Het kabinet had beslist om 194,8 miljard Belgische frank (4,8 miljard euro) te besparen op de begroting voor 1987. 21,1 miljard daarvan (520 miljoen euro) diende 'gevonden' te worden door de onderwijsministers Coens en Damseaux. Op 26 mei lichtte minister Coens op een persconferentie de

⁵⁰⁹ Dit rapport werd aldus gebruikt als alibi om de besparingen te kunnen doorstukken. Of misschien eerder 'misbruikt', want de cijfers waren vier jaar oud en hielden dus geen rekening met besparingen die sindsdien waren doorgevoerd, sommigen – zelfs op het kabinet van Coens – twijfelden aan de correctheid van de cijfers, en er werd verzwegen dat uit het rapport ook bleek dat de Vlaamse leraren minder verdienden dan hun collega's in de meeste andere landen uit de vergelijking (Verleyen, 1988).

⁵¹⁰ Verslag van de persconferentie van D. Coens, 26 mei 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986. Zweden werd "het moederhuis van het VSO" genoemd. Zweden werd wel vaker aangehaald als dé grote inspiratiebron voor het VSO, maar in feite was het Zweedse onderwijs slechts één van de vele voorbeelden.

⁵¹¹ VSO-coördinatie bisdom Antwerpen, open brief, 22 mei 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁵¹² Dit kan onder meer verklaard worden door het feit dat in type I de leerlingen voor de algemene vakken gezamenlijk onderworpen waren aan de geldende splitsingsnormen, terwijl die in het type II golden voor de afzonderlijk afdelingen. VSO-coördinatie bisdom Antwerpen, open brief, 22 mei 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

geplande besparingen in het onderwijs toe. Omdat het type I overomkaderd was in verhouding tot het type II, diende de personeelsomkadering met tien procent te worden verminderd. De normen voor oprichting van opties werden verhoogd. Tegelijk kwam er een opheffing van het verbod, ingesteld door de Rationalisatiewet in 1981 (zie hoofdstuk 3), om nieuwe afdelingen op te richten in type II. In zijn persconferentie verklaarde Coens dat die laatste beslissing moest mogelijk maken dat de verworvenheden van het traditioneel onderwijs konden worden verzoend met de positieve ervaringen van het VSO. Persoonlijk zie ik dat verband eerlijk gezegd niet. Het lijkt me eerder een stap in de verdere gelijkenschakeling van de regelgeving voor type I en type II: gelijke omkadering, gelijke normen, gelijke uitbreidingsmogelijkheden. Dit liep in feite al vooruit op een eenvormige regelgeving die er met de eenheidsstructuur zou komen. Maar voor de VSO-getrouwen werd het ervaren als een klap in het gezicht dat het type II meer mogelijkheden kreeg op het moment dat het type I zwaar moest inleveren.⁵¹³

Op de persconferentie sprak Coens ook zijn steun uit voor een eenheidsstructuur met een maximale gemeenschappelijkheid in de eerste graad. Wel diende er in de tweede en derde graad gesnoeid te worden in de 'misgroei' aan opties. Hij kondigde aan dat netoverschrijdende gesprekken zouden worden opgezet om een dergelijke structuur in heel het Vlaamse onderwijs in te voeren.⁵¹⁴ Op zich waren die plannen voor het veralgemenen van de eenheidsstructuur in alle Vlaamse scholen – tot dan nog steeds een project dat zich binnen het katholiek onderwijs afspeelde – niet nieuw. In 1983 al had Coens net hetzelfde gezegd (zie boven). Maar terwijl het toen nog eerder om een wens ging, was deze aankondiging een stuk reëler door de compromisvorming binnen het katholiek onderwijs. Coens zag in een dergelijke eenheidsstructuur duidelijk een mogelijkheid om te besparen op de onderwijsuitgaven in alle netten. Toen Coens in een interview met *De Morgen* werd gevraagd hoe die structuur er moest uitzien, noemde hij een aantal kenmerken die perfect sloegen op het *Paasdocument*. De verworvenheden van het VSO moesten daarbij bewaard blijven, vond Coens, maar er was bijsturing nodig om alles betaalbaar te houden. Daarbij moesten de scholen de mogelijkheid krijgen om elk hun eigen klemtonen te leggen (Geerts &

⁵¹³ Zie over de impact van het Sint-Annaplan op het onderwijs voorts: INBEL (1986); Colebunders (1986); Mesens (1987); Monard (1988); KB van 7 juli 1986 betreffende de scholengemeenschappen voor secundair onderwijs en houdende het rationalisatie- en programmatieplan van het secundair onderwijs met volledig leerplan (*BS*, 21 oktober 1986); KB van 11 augustus 1986 tot vastlegging van het aantal uren/leerkracht voor het secundair onderwijs van het type I (*BS*, 30 augustus 1986).

⁵¹⁴ In de marge van de persconferentie stelde kabinetschef Degadt september 1987 voorop als datum van invoegetrede van de nieuwe structuur. Verslag van de persconferentie van D. Coens, 26 mei 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

Rotthier, 1986). Coens had blijkbaar zijn uit sociale bewogenheid voortvloeiende sympathie voor het VSO nog niet verloren.

Gelijktijdig met Coens maakte ook diens Franstalige collega-onderwijsminister Damseaux zijn besparingsplannen bekend.⁵¹⁵ Net als in Vlaanderen diende vooral in het type I bespaard te worden, maar in tegenstelling tot Coens stelde Damseaux zich tot doel om daarmee het VSO te ondermijnen: “Le renové, c’est fini,” zei hij triomfantelijk. Het VSO had geleid tot “un appauvrissement de la qualité de l’enseignement”, verklaarde hij in *La Libre Belgique*. Maar in datzelfde vraaggesprek liet hij verstaan voorstander te zijn van een brede gemeenschappelijke basisvorming voor alle leerlingen (Damseaux, 1986). Het lijkt er dus op dat Damseaux ook wilde afsturen op een Franstalige versie van de eenheidsstructuur, eerder dan op een terugkeer naar type II. De aanvallen van Damseaux op het VSO wekten veel wrevel. Regeringspartner PSC en collega Coens vonden dat er geen sprake kon zijn van een afschaffing van het VSO. Ook de ‘Guimardstraat’ ging in de tegenaanval. Daelemans verklaarde bereid te zijn om te besparen in het Franstalige katholieke VSO en aan Vlaamse zijde een eenheidsstructuur te creëren die goedkoper zou zijn dan type I. Maar het katholiek onderwijs was volgens hem niet bereid te “verzaken aan de pedagogische principes die ten grondslag liggen aan het VSO” (Tegenbos, 1986). De plannen om het totaal aantal gesubsidieerde uren in het VSO te verminderen met tien procent, werd als veel te drastisch beoordeeld. Het ondermijnde de pedagogische dynamiek van dit onderwijstype, aldus nog Daelemans. In een beoordeling van het Sint-Annaplan in de *Onderwijskrant* bevestigde Christine Dupont die stelling: “Als de omkadering van het VSO wordt teruggeschroefd op het niveau van het type II wordt het voor het VSO moeilijk, indien niet onmogelijk sommige van haar doelstellingen waar te maken” (Dupont, 1987: 3). Daelemans stelde ook nog dat het wegnemen van elke mogelijkheid tot vernieuwing ervaren werd als een “kaakslag aan de duizenden die zich jarenlang hebben ingespannen voor de vernieuwing” (Tegenbos, 1986). Het was nog niet vaak vertoond dat Daelemans zo sterk het VSO verdedigde. De liberale krant *Het Laatste Nieuws* verbaasde zich hierover en kopte “Katholiek onderwijs onverwacht grote voorstander van VSO” (FVO, 1986). Het heftige verzet tegen de besparingsplannen maakte echter niet veel indruk op begrotingsminister Guy Verhofstadt, die elk voorstel om het besparingsobjectief te verminderen bestreed. Uiteindelijk kon wel worden bekomen dat de besparing op de omkadering in twee stappen zou gebeuren: min vijf procent in 1986-1987 en nog eens min vijf procent

⁵¹⁵ André Damseaux (°1937). Liberaal volksvertegenwoordiger en gewezen voorzitter van de PRLW. Minister van Onderwijs in de regering-Martens VI (28 november 1985-15 oktober 1987) tot 9 maart 1987.

in 1987-1988 – die tweede vermindering is er onder druk van de PSC trouwens nooit gekomen (zie Monard, 1988).

Het Sint-Annaplan is uiteindelijk wel een katalysator gebleken voor de overgang naar een eenheidsstructuur. In een brief aan de ARKO stelde een groep type I-directies uit het bisdom Antwerpen dat door de besparingswoede in het type I een eenheidstype een dringende noodzakelijkheid was geworden: “Dergelijk eenheidstype is de enige kans om onze scholen reëel en psychisch te laten overleven. Indien die uitweg niet op korte termijn geboden wordt, zullen we wellicht gedwongen worden om een ommekeer naar type 2 te maken met verdere ontreddering en afbraak van de geloofwaardigheid van het katholiek onderwijsbeleid tot gevolg”.⁵¹⁶ En inderdaad, zodra het schooljaar van start was gegaan, en de type I-scholen werden geconfronteerd met de gevolgen van het Sint-Annaplan, gekoppeld aan de dalende nataliteit (een vermindering van het totaal aantal leerlingen met 2,1 procent)⁵¹⁷ en het negatieve imago van het VSO, kwamen heel wat scholen in moeilijkheden. In de regio Mol, waar de type I-scholen – wellicht vooral door de wervende campagnes van de traditionele scholen in Geel – verregaand leerlingverlies leden, werd zelfs effectief gedacht aan het terug overstappen naar het type II.⁵¹⁸ Het leidde ertoe dat meer en meer type I-directies bereid waren om water bij de wijn te doen en een eenheidsstructuur te aanvaarden om zo uit de problemen te geraken.

De ARKO-besluitvorming (1986-1987)

Op 18 oktober 1986 vergaderde de Algemene Vergadering van de ARKO een tweede maal over de eenheidsstructuur. De tumultueuze start van het schooljaar 1986-1987 had in de scholen niet de meest gunstige omstandigheden geschapen voor overleg met het oog op het beantwoorden van de ARKO-vragenlijst, zo werd op de vergadering gemeld. Toch werden meer dan 400 antwoordformulieren teruggezonden. “Een grote groep scholengemeenschappen” – het is onduidelijk hoeveel, maar ik veronderstel dat het om een meerderheid gaat – wees de

⁵¹⁶ Geivers (directeur Sint-Jozefsdal Herentals), Willems (directeur Heilig Grafinstituut Turnhout), Vertommen (directeur Sint-Lievenscollege Antwerpen), Struyf (directeur Mater Dei-Instituut Brasschaat), Sollie (directeur Sint-Lambertusinstituut Ekeren), Dewulf-Remes (directeur Sint-Ursulalyceum Lier) en Jochems (directeur Sint-Lambertusinstituut Westerlo) aan Van Den Berghe, voorzitter van de ARKO, 29 mei 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁵¹⁷ Zie de demografische tabel in bijlage 30 en de effecten daarvan op de leerlingenpopulatie in bijlagen 23 en 24.

⁵¹⁸ NSKO-PB, vergadering VSO-coördinatie, 20 november 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos VSO/COOR/1981-1987.

invulling van het eerste jaar af. De meningen waren niet veranderd sedert de eerste consultatie: de type I-scholen vonden dit een aantasting van de comprehensiviteit; de type II-scholen vonden dan weer de gemeenschappelijkheid te groot. Vele type II-directies hadden zich in hun antwoorden laten leiden door een model dat was opgesteld door een stuurgroep van type II-directies. Zij vroegen de 27/5 te vervangen door 26/6, zoals die eerder door (de type II-vleugel van) de overleggroep van 12 directies was uitgetekend.⁵¹⁹ Ook in andere geledingen van de ARKO waren er consultaties geweest. De bevraging was bij de NCOV gebeurd bij alle aangesloten oudercomités; bij de CVMNO bij de schoolafgevaardigden. Het CCPTO noch het ACW verstrekten informatie over wie er bij de bevraging betrokken was geweest. Het NCMV, de VKW en de CSBO spraken zich niet meer over de structuur uit. Bij de anderen had de bevraging enkel geleid tot een bevestiging van de standpunten uit de juni-vergadering. Iedereen ondersteunde het idee van een eenheidsstructuur, maar over de invulling ervan bleef de verdeeldheid bestaan.⁵²⁰

ARKO-voorzitter Van den Berghe meende dat de standpunten en correctievoorstellen nu wel duidelijk waren en wilde daarom besluiten dat het NSKO en de verbonden op basis daarvan het consultatiemodel moesten aanpassen. Er was even wat commotie over dat voorstel, want de personeelscentrales en de NCOV voelden zich in dat geval uitgesloten; zij bepleitten dat er ook een delegatie van de ARKO-partners inspraak zou krijgen in die bijsturing. Als compromis werd afgesproken dat een initiële herwerking van het *Paasdocument* zou gebeuren door de 'groep van vijf' (Beirmaert, Boone, Duyver, Neyt, Standaert), die al het voorbereidende werk had geleverd voor het compromis van Sint-Niklaas. Na een maand diende die daarmee klaar te zijn en zou een werkgroep *ad hoc*, bestaande uit vertegenwoordigers van de ARKO-partners, het nieuwe voorstel bespreken ([ARKO], 1986c).

De vijf deden het voorbereidende werk en maakten hun voorstel in november over aan de ARKO. Daar was intussen een werkgroep *ad hoc* 'Eenheidsstructuur katholiek secundair onderwijs' opgericht – voorts afgekort met het gebruikelijke acroniem (W)ARKO – bestaande uit vier leden van elke ARKO-partner, met

⁵¹⁹ Omzendbrief Van den Wijngaert aan de directies van de type II-scholen, 16 september 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁵²⁰ De Vroede merkte op dat op basis van de tegenstelling in de antwoorden van de type I- en de type II-scholen er blijkbaar toch niet zo'n duidelijke wil was om een eenheidsstructuur te realiseren (De Vroede, 1988: 38). Nochtans had een grote meerderheid van die scholen al in de eerste consultatie de wens voor eenheid onderschreven. Alleen bleven de opvattingen over de invulling ervan uiteenlopen. Meer informatie over de resultaten van deze bevraging in: [ARKO] (1986c).

Michel Devisch als voorzitter.⁵²¹ Na drie vergaderingen, die – aldus Roger Standaert – “moeizaam, maar open” verliepen, werd een definitief ontwerp afgewerkt op 22 december 1986.⁵²² Dat document, genaamd *Ontwerp van aanpassing van het consultatiedocument ‘Pasen 1986’ over de eenheidsstructuur van het katholiek secundair onderwijs*, werd op 6 januari aan de leden van de Algemene Vergadering van de ARKO bezorgd. Veel was er eigenlijk niet veranderd. In het eerste leerjaar bleven nog steeds 27 uren gemeenschappelijk. Maar door een herschikking van de opties werd de mogelijkheid gecreëerd om al bij de start een duidelijke keuze te maken voor een ‘Latijnse’ dan wel een ‘technische’ richting (zie de lessentabel in bijlage 67). In het tweede leerjaar werd louter *make up*-werk verricht: in het *Paasdocument* was er voor het gemeenschappelijk gedeelte nog sprake van bijvoorbeeld wiskunde A (sterk leerplan) voor de ‘sterke’ richtingen en wiskunde B (zwak leerplan) voor de ‘zwakke’ richtingen. In het nieuwe voorstel verhuisde de A- en B-opdeling naar de voetnoten.⁵²³ Voor de tweede en derde graad was de voornaamste aanpassing ook louter vormelijk: de indeling in doorstroming/kwalificatie werd opgeheven en de studierichtingen ASO, TSO en KSO werden niet langer in één lessenrooster geplaatst, maar kregen afzonderlijke roosters.⁵²⁴

Op de Algemene Vergadering van de ARKO op 17 januari 1987 werd dit ontwerp besproken. De druk was groot om tot een besluit te komen. Verscheidene VSO-scholen hadden ermee bedreigd om de ARKO-partners te boycotten indien er geen beslissing zou komen over de invoering van een eenheidsstructuur op uiterlijk 1 september 1988.⁵²⁵ Gezien er maar weinig verschillen waren ten opzichte van het *Paasdocument*, kwam alweer gelijkaardige kritiek op bepaalde punten (voor sommigen ging het te ver, voor anderen niet ver genoeg). Toch betuigden alle leden hun akkoord, zij het niet van harte, maar omdat het de enige

⁵²¹ Er werd gekozen voor vier leden per groep opdat in elke delegatie zowel type I als type II en middelbaar zowel als technisch/beroepsonderwijs vertegenwoordigd zou zijn ([ARKO], 1987a). Zie de lijst van samenstelling in bijlage 94.

⁵²² [R.S.], Nota aan Daelemans 'De eenheidsstructuur: een korte historiek' (ontwerp), [1987]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

⁵²³ Hetzelfde gold voor Frans, Engels, biologie en natuurwetenschappen, maar dat was ook al zo in het *Paasdocument*. Zie de lessentabel in bijlage 79.

⁵²⁴ (W)ARKO, *Ontwerp van aanpassing van het consultatiedocument “Pasen 1986”*, Brussel, 1987.

⁵²⁵ De type I-directies van het bisdom Antwerpen hadden op een vergadering te Mol op 27 november 1986 besloten om met acties te starten indien er op 17 januari 1987 geen beslissing zou zijn: de bijdragen aan het NSKO zouden op een geblokkeerde rekening worden gestort, de VSO-directies zouden niet meer deelnemen aan NSKO-activiteiten, ze zouden hun personeelsleden aansporen om de personeelscentrales CVMNO en CCPTO te verlaten en de ouders stimuleren om hun lidmaatschap van de NCOV op te zeggen. Type I-directies Antwerpen, notulen vergadering 27 november 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

manier leek om uit de impasse te geraken. Deze verklaring van de CVMNO is representatief voor de algemene teneur: "De CVMNO beseft dat het compromis, zoals dat in het huidig ontwerp bereikt is, zeer onvolmaakt is en ongetwijfeld veel gerechtvaardigd ongenoegen zal opwekken. (...) Niettemin hoopt ze toch dat dit onbevredigend compromis eindelijk weer rust kan brengen in het katholiek secundair onderwijs en de ongezonde concurrentie tussen de scholen tot de juiste verhoudingen zal terug brengen" ([ARKO], 1987a: 8). Het werd dus een weinig enthousiast compromis. Dat werd ook zo geformuleerd in het perscommuniqué: "De Raad heeft veel begrip voor het feit dat de aanvaarde oplossing niet volledig aan ieders verwachtingen zal kunnen beantwoorden, maar blijft ervan overtuigd dat eenheid noodzakelijk is en roept daarom alle leden van de lokale opvoedingsgemeenschappen op om die eenheid mee vorm te geven".⁵²⁶ Er werd afgesproken dat de (W)ARKO een opvolgingsopdracht zou krijgen om het aanvaarde concept van eenheidsstructuur verder te concretiseren voor wat betreft de tweede en de derde graad.⁵²⁷ Daarom werden voorlopig enkel de lessentabellen van de eerste graad publiek gemaakt. Als invoeringsdatum voor het nieuwe type werd 1 september 1988 vooropgesteld.

In de NSKO-omzendbrief van 21 januari 1987 formuleerde Daelemans het als volgt: "Nu de ARKO een duidelijke beslissing heeft genomen, moet de zorg van het beleid en van de schoolgemeenschappen gericht zijn op het waarmaken ervan. NSKO en verbonden zullen in de komende maanden in overleg moeten treden met de Overheid om de goedkeuring van het project te verkrijgen en om alle nodige juridische en administratieve waarborgen voor inrichtende machten en personeelsleden te bereiken. (...) Deze beslissing werd gemotiveerd door de fundamentele bekommernis voor het herstel van de eenheid in het katholiek onderwijs. Ik ben ervan overtuigd dat dit motief ook stimulerend en oriënterend

⁵²⁶ NSKO-PB/NVKMO/NVMTO/NVKPHO, Persmededeling 'Naar een eenheidsstructuur in het Nederlandstalig katholiek secundair onderwijs tegen 1 september 1988', 17 januari 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987. De teleurstelling van VSO-getrouwen over het halfslachtige compromis kwam sterk naar voren in artikels als 'Het eenheidstype: een wankel compromis' (Vanmaele, 1987) en 'VSO, slachtoffer van onvrijwillige doodslag?' (1988).

⁵²⁷ De CVMNO probeerde nog de (W)ARKO ook de mogelijkheid te geven om nog aanpassingen te maken in de eerste graad, maar daartegen kwam verzet van de andere partners, want dan zou de zo moeizaam bereikte consensus over de eerste graad weer op losse schroeven komen te staan. Als de nieuwe structuur in 1988 moest worden ingevoerd, was er nu nood aan duidelijkheid over de eerste graad. De CVMNO werd gepaaid met het toevoegen aan de tekst van de persconferentie dat na de implementatie de eenheidsstructuur nauwgezet zou worden opgevolgd en zo nodig bijgestuurd. Zie de notulen van de vergadering in [ARKO] (1987a).

kan zijn voor de inzet die wordt gevraagd van elk schoolteam om de overgang naar een eenheidsstructuur te realiseren".⁵²⁸

Er lag nog een hele boel werk te wachten vooraleer de eenheidsstructuur haar volledige invulling kon krijgen. Er werd beslist het werk te verdelen tussen de (W)ARKO en de WD. Hoewel een aantal leden van de WD die ARKO-werkgroep bij de start in oktober 1986 hadden gezien als een overlapping met het werk dat zijzelf verrichtten, was het nu wel duidelijk dat het bestaan van deze twee werkgroepen geen overbodige luxe was. De (W)ARKO zou tegen juni 1987 de lessentabellen voor de tweede en derde graad uitwerken. De WD formuleerde een aantal adviezen. Inzake de voorbereidingsstrategie werd geput uit de ervaringen die vakoverschrijdende begeleiders hadden opgedaan bij de invoering van het VSO om te bepalen hoe de scholen best werden voorbereid op de overgang naar de nieuwe structuur. Inzake de begeleiding werd met medewerking van de hoofdinspectie en de vakoverschrijdende begeleiders geadviseerd dat de begeleiding zou worden gecentraliseerd en onder verantwoordelijkheid van de diocesane hoofdinspectie geplaatst. Inzake de leerplanontwikkeling lag de nadruk op de continuïteit van de vakken over de leerjaren, de coördinatie tussen de vakken in eenzelfde leerjaar, leerinhouden en stofordening; de verbonden werd geadviseerd een gezamenlijke centrale leerplancel op te richten die de congruentie tussen algemene en vakdoelstellingen zou nagaan en de verschillende leerplancommissies zou coördineren.⁵²⁹ De lessentabellen voor de tweede en derde graad werden op 7 juli 1987 door het BARKO goedgekeurd.

Naar een eenheidsstructuur voor Vlaanderen

Om de implementatie van de nieuwe structuur op 1 september 1988 mogelijk te maken, waren ondertussen gesprekken gestart met minister Coens. Er waren onder meer een aantal personeelsgebonden problemen die vooraf dienden te worden opgelost. Vooral de CCPTO had er tijdens elke ARKO-vergadering op aangedrongen dat er een definitieve classificering zou komen van alle vakken en activiteiten in de nieuwe structuur, een aanpassing van de benaming van de ambten in het secundair onderwijs, een definitieve vastlegging van de vereiste en voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen, en een definitieve bepaling van de

⁵²⁸ Omzendbrief NSKO aan alle inrichtende machten en inrichtingshoofden katholiek onderwijs, 21 januari 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987. In bijlage bij deze circulaire ontvingen de directies en schoolbesturen ook de persmededeling van 17 januari 1987 en de lessenroosters van de eerste graad (zie bijlagen 67, 75 en 79).

⁵²⁹ [R.S.], nota 'secundair onderwijs', [september 1987]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

toe te kennen weddenschalen. De CCPTO nam geen genoegen met intentieverklaringen, maar eiste dat dit zou worden geregeld vóór de start van de eenheidsstructuur.⁵³⁰ Gezien het lange uitblijven van die reglementering in het VSO was dat geen onterechte eis.

Een andere reden voor het aanknopen van gesprekken met Coens was dat voor de nieuwe leerplannen en lessentabellen een goedkeuring van de minister van Onderwijs noodzakelijk was, zoals was bepaald in artikel 6 van de Schoolpactwet.⁵³¹ Volgens diezelfde wet diende het gesubsidieerd onderwijs te worden georganiseerd volgens de structuur zoals die in het rijksonderwijs bestond, ofwel een andere structuur voor te leggen ter goedkeuring aan de minister (artikel 24 § 2). En ook dat vormde een probleem, want de vraag was of de ontwerp-eenheidsstructuur wel kon worden ingepast in de vigerende wetgeving (Wet van 19 juli 1971 voor type I en de wetgeving-Harmel uit 1952 en 1953 voor type II).⁵³² Louter formeel paste de eenheidsstructuur wel in de Wet van 19 juli 1971, met de structurele indeling in drie graden en vier onderwijsvormen. Maar de wet stelde ook dat het eerste of de eerste twee jaren gemeenschappelijk dienden te zijn (zie bijlage 103). En daar lag natuurlijk het probleem. Kon het ARKO-voorstel voor het eerste leerjaar (zie bijlage 67), waarin vijf uren besteed werden aan opties (waaronder determinerende opties als vier uren Latijn of vier uren technologische opvoeding), nog als 'gemeenschappelijk' worden aangeduid? Die 'gemeenschappelijkheid' werd echter niet nader bepaald, noch in de wet zelf, noch in de memorie van toelichting. Kon het overwicht aan uniforme basisvorming in dit eerste jaar (27 lessen), gemeenschappelijk voor alle onderwijsvormen, met overigens slechts één leerplan per vak, niet volstaan om van een gemeenschappelijk jaar te spreken? In dat geval dienden natuurlijk wel de uitvoeringsbesluiten te worden herschreven.⁵³³ Voor het tweede jaar was er geen

⁵³⁰ Zie bijvoorbeeld [ARKO] (1986b) en [ARKO] (1987a).

⁵³¹ Wet van 29 mei 1959 betreffende het bewaarschoolonderwijs, het lager, middelbaar, normaal-, technisch, kunst- en buitengewoon onderwijs, bij Wet van 11 juli 1973 gewijzigd in wet tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving (BS, 19 juni 1959).

⁵³² Wet van 17 december 1952 tot wijziging van de wetten op het middelbaar onderwijs (BS, 29-30 december 1952); Organieke wet op het technisch onderwijs, 29 juli 1953 (BS, 15 augustus 1953); KB van 30 april 1957 ter coördinatie van de wetten op het middelbaar onderwijs (BS, 12-13 augustus 1957); KB van 30 april 1957 ter coördinatie van de wetten op het technisch onderwijs (BS, 7 juli 1957; erratum: BS, 23 oktober 1957); Wet van 19 juli 1971 betreffende de algemene structuur en organisatie van het secundair onderwijs (BS, 28 augustus 1971).

⁵³³ De vigerende regelgeving op dat moment stelde bijvoorbeeld dat minimum 60 procent van de lessen in het tweede jaar gemeenschappelijk moesten zijn voor ASO, TSO en KSO. In het ARKO-ontwerp was dat slechts 43 procent (veertien lessen). KB van 29 juni 1984 betreffende de organisatie van het secundair onderwijs (BS, 3 augustus 1984), gewijzigd door het KB van 3 juli 1985 (BS, 19 juli 1985).

probleem. De Wet van 19 juli 1971 stelde immers dat het tweede jaar gemeenschappelijk 'kon' zijn, niet 'moest' zijn.⁵³⁴

De verbonden meenden aanvankelijk dat er geen wetswijziging noodzakelijk was. Wilfried Duyver kwam dat standpunt toelichten voor de Commissie secundair onderwijs van de CVP-studiedienst CEPESS in februari 1987. Hij stelde dat de gemeenschappelijkheid van het eerste leerjaar ook kon worden geïnterpreteerd als "niet-gedetermineerd zijn". In die zin was het niet noodzakelijk dat alle leerlingen exact hetzelfde lessenspakket doorliepen en zou een zekere differentiëring van leerlingen mogelijk zijn. Volgens Duyver was er toch nog een duidelijk onderscheid tussen die differentiëring in het eerste jaar, de opties in het tweede leerjaar, en de studierichtingen en onderwijsvormen in de tweede en derde graad.⁵³⁵ De CEPESS-commissie had echter twijfels bij die interpretatie. Had minister Vermeylen in het parlementair debat niet toegelicht dat het eerste jaar voor alle leerlingen identiek moest zijn?⁵³⁶ In dat geval was de eenheidsstructuur niet conform aan de Wet van 19 juli 1971, stelde CEPESS, vermits het eerste leerjaar A van de eenheidsstructuur slechts voor 84 procent gemeenschappelijk was, en het eerste leerjaar B slechts voor 81 procent.⁵³⁷

Maar in de praktijk was ook in het VSO het eerste jaar niet overal identiek voor alle leerlingen. Wel in het Vlaamse rijksonderwijs, maar in de katholieke scholen dienden de leerlingen te kiezen tussen verscheidene complementaire activiteiten. En in het Franstalige rijksonderwijs werden al van bij de start van het VSO vijf lesuren keuzemogelijkheid voorzien (de zogenaamde 'aanvullende activiteiten', waartoe ook Latijn of techniek behoorden). Duidde dat er dan niet op dat die gemeenschappelijkheid niet te strikt diende te worden geïnterpreteerd? Volgens CEPESS konden die afwijkingen gezien worden als een toepassing van de uitzondering op de gemeenschappelijkheidsvereiste, zoals voorzien in artikel 2, §2 van de Wet van 19 juli 1971, al was er in het parlementaire debat over het wetsontwerp duidelijk gesteld dat die uitzonderingen enkel golden in functie van

⁵³⁴ Artikel 2 § 2 van de Wet van 19 juli 1971, zie bijlage 103.

⁵³⁵ CEPESS, Commissie secundair onderwijs, notulen van de vergadering van 4 februari 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

⁵³⁶ In het debat in de Senaat over het wetsontwerp van 1971 had minister Vermeylen op een vraag waarom er sprake was van de gemeenschappelijkheid van het eerste jaar of de eerste twee jaren geantwoord "dat het eerste jaar voor alle leerlingen identiek is. Voor het tweede jaar kan een versoepeling van de 'gemeenschappelijke stam' voorzien worden en kunnen de lesuren verschillen; die lesuren zijn dan specifiek eigen aan het beroepssecundair onderwijs". *Parlementaire stukken, Senaat, 1970-1971*, nr. 354, 8.

⁵³⁷ CEPESS, nota 'Juridische analyse van de eenheidsstructuur van het Nederlandstalig katholiek secundair onderwijs', 12 mei 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

opname en aanpassing van leerlingen, met name in een 'aanpassingsjaar', zoals het eerste leerjaar B.⁵³⁸ Ook het KB van 29 juni 1984 beperkte de toepassingsmogelijkheden van dit artikel tot een aanpassingsjaar en tot twee uren inhaallessen. Om alle verwarring en de bijhorende problemen te vermijden stelde CEPESS dan ook voor om de Wet van 19 juli 1971 te wijzigen, waarbij het begrip 'gemeenschappelijkheid' nader zou bepaald worden en het minimum aantal gemeenschappelijke lestijden zou worden vastgelegd.⁵³⁹

Gaandeweg raakten ook het NSKO en de verbonden overtuigd dat een nieuwe wet wellicht de beste oplossing was. De ARKO was weliswaar het hoogste beslissingsorgaan van het katholiek onderwijs, maar had zij wel voldoende macht om de eenheidsstructuur aan alle scholen op te leggen? Het verzet bij een aantal type II-scholen was immers groot. Vooral na de ARKO-beslissing op 17 januari 1987, waar de lessenroosters van de eerste graad werden vastgelegd en een datum voor de invoering van de nieuwe structuur werd bepaald, zou de polemiek weer vergroten en zou worden geprobeerd om de uitvoering van dat ARKO-compromis te verhinderen (zie verder). Het zou een stuk gemakkelijker zijn als die structuur bij wet werd opgelegd, dan zouden die scholen immers wettelijk verplicht worden om de nieuwe structuur aan te nemen. Maar dan moest alleszins ook de wetgeving op het type II-onderwijs worden opgeheven. De bevoegdheid om dat te doen, was al door de Wet van 19 juli 1971 aan de Koning toegekend.⁵⁴⁰ Het lijkt er dus op dat de 'Guimardstraat' wel wat wettelijke steun kon gebruiken om de eenheid van het katholiek onderwijs te realiseren. Wilfried Duyver bepleitte daarom dat standpunt bij CEPESS. De CVP-studiedienst kon daarmee akkoord gaan, want ze wilde ten alle prijze vermijden dat het ARKO-compromis over de eenheidsstructuur zou leiden tot een type III.⁵⁴¹

Met dat standpunt was CEPESS mijlenver verwijderd van de CVP-congresresolutie uit 1981, toen de verdediging van het type II werd opgenomen (zie boven). Maar die resolutie was niet representatief voor de mening van de onderwijsspecialisten van de CVP. De resolutie zou ook niet verhinderen dat de CVP datzelfde jaar nog het rationalisatieplan van de regering zou goedkeuren, ondanks het verzet van Houben (zie hoofdstuk 3). Als in de daarop volgende

⁵³⁸ *Parlementaire stukken, Kamer*, 1970-1971, nr. 992/5, 9.

⁵³⁹ CEPESS, Commissie secundair onderwijs, notulen van de vergadering van 1 april 1987; CEPESS, nota 'Juridische analyse van de eenheidsstructuur van het Nederlandstalig katholiek secundair onderwijs', 12 mei 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

⁵⁴⁰ Artikel 13 van de Wet van 19 juli 1971 betreffende de algemene structuur en organisatie van het secundair onderwijs (*BS*, 28 augustus 1971).

⁵⁴¹ Een derde type dat zou functioneren naast type I- en type II-scholen. Interview met Wilfried Duyver, Brussel, 12 oktober 2001; CEPESS, Commissie secundair onderwijs, notulen 18 februari 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

jaren de typestrijd op een hoogtepunt kwam, werd ook de onvrede met de tweeledige onderwijsstructuur groter in de CVP. Die dualiteit werd fel bekritiseerd door een CEPESS-nota (CEPESS, [1984]). Het naast elkaar bestaan van de twee types leidde immers tot een versnippering van mankracht en energie, door onder meer dubbel leerplancommissiewerk en dubbele programmatieregelingen, en een geldopslopende administratie met dubbele reglementeringen en dubbele formulieren. Het werkte verwarrend voor ouders, die daarom volgens de CEPESS-commissie teruggrepen naar oude zekerheden, namelijk het type II-onderwijs. Maar ook leerkrachten en directies vonden moeilijk hun weg, wat leidde tot polarisering en spanningen. Die spanningen werden in de hand gewerkt door traditionele middelbare scholen die zich in dit klimaat meer expliciet naar een elite gingen richten en een strenge selectie hanteerden. Dat had invloed op de rekrutering, waarbij de beste leerlingen door het type II werden ‘afgeroomd’⁵⁴² en wie niet kon volgen werd doorverwezen naar het VSO. Maar was het pleidooi voor een eenheidsstructuur niet in strijd met de vrije schoolkeuze? Die vrijheid was in het congres van 1981 nog aangehaald om de bovenvermelde resolutie te motiveren. Volgens de CEPESS-nota sloeg de wettelijk bepaalde vrije schoolkeuze enkel op de keuze tussen de netten. Een uitbreiding ervan naar de keuze tussen types, kon “alleen leiden tot een onverantwoorde concurrentie, polarisering, polemieken en ongecontroleerde emotionaliteit binnen het eigen net” (CEPESS, [1984]).

Deze nota werd besproken op een colloquium dat CEPESS organiseerde in het kasteel van Ham te Steenokkerzeel in 1984. Onder de aanwezigen onder meer F. De Bondt (CVP-senator), R. Windels (CVP-senator), C. Moors (CVP-volksvertegenwoordiger), J. Perquy (ACW), J. De Groof (CEPESS), leden van het kabinet van Coens en mensen uit het onderwijsveld. De aanwezigen besloten dat er eenheid moest komen in het (katholiek) secundair onderwijs en dat dit diende te gebeuren binnen de contouren van de Wet van 19 juli 1971. Om die eenheid te bewerkstelligen zouden onder meer wijzigingen aan de VSO-lessenroosters moeten worden aangebracht en zou het TSO meer zijn eigen geaardheid moeten kunnen uitspelen, maar aan de gemeenschappelijkheid van de eerste graad mocht niet worden geraakt. Senator De Bondt brak bij het besluit van het colloquium zelfs een lans voor een vierjarige middenschool (leeftijd 10 tot 14 jaar).⁵⁴³ Een jaar later werden deze besluiten – inclusief de trouw aan de Wet van 19 juli 1971 en de aanbeveling van de autonome middenschool – nog eens

⁵⁴² Ik ontleen die uitdrukking aan het Angelsaksische taalgebruik, waar het een vaste uitdrukking is geworden dat *selective schools cream off the brightest minds*. Zie bijvoorbeeld Rubinstein & Simon (1973), Edwards, Fitz & Whitty (1989), Benn & Chitty (1996); Edwards, Whitty & Power (1999).

⁵⁴³ Verslag van het beperkt CEPESS-colloquium, Kasteel van Ham, Steenokkerzeel, 7 februari 1984: KADOC, CEPESS, omslag 40/4.

bevestigd in een standpuntbepaling van het CEPESS omtrent de structuur van het secundair onderwijs.⁵⁴⁴

In zijn overleg met CEPESS had Duyver ook voorgesteld dat er gestreefd zou worden naar één overkoepelende structuur voor alle netten. Dat zou een administratieve vereenvoudiging betekenen, met een meer soepele regeling van de overgang van personeel tussen netten, en een verdere beheersing van de uitgaven.⁵⁴⁵ De CVP was wel voor dat idee te vinden. Minister Coens had zich trouwens al meermaals in die richting uitgesproken. Enerzijds omdat hij af wilde van de Wet van 19 juli 1971, die hij als "te soepel" omschreef, anderzijds omdat hij de tpestryjd wilde beëindigen. Hij had al bij het begin van zijn ambtstermijn te verstaan gegeven dat hij voorstander was van één structuur voor het hele Vlaamse onderwijs: "We kunnen niet volhouden dat er twee types naast elkaar blijven bestaan. Er moet een algemene vernieuwing komen en die moet finaal leiden tot één structuur, maar ik heb mij nooit uitgesproken over het tijdstip waarop dit gerealiseerd moet zijn" (zie ook boven).⁵⁴⁶ Wanneer in het katholiek onderwijs een consensus was bereikt, leek dat tijdstip aangebroken. Coens deelde dat verlangen naar eenheid met zijn voorgangers. In 1975 had De Croo reeds de dualiteit binnen het rijksonderwijs aangepakt door het type I te veralgemenen. Diens opvolgers Ramaekers en Calewaert hebben geprobeerd om het VSO ook in de andere netten te veralgemenen, maar zijn in dat opzet nooit geslaagd (zie hoofdstuk 3). Nu zou er dan toch eenheid komen, maar het was niet langer het VSO dat veralgemeend zou worden.

De kabinetschef van Coens, Peter Degadt, twijfelde aan de haalbaarheid van een wetwijziging. Hij vreesde sterke tegenwerking van het rijksonderwijs, dat volgens hem geen wetwijziging verlangde.⁵⁴⁷ Maar in het rijksonderwijs bleek opvallend veel *goodwill* te bestaan om mee te werken aan de implementatie van een dergelijke eenheidsstructuur voor heel het onderwijs in Vlaanderen. Onder inrichtingshoofden van het rijksonderwijs leefde immers al langer de wens om een aantal "noodzakelijke structuuraanpassingen door te drukken" in het eigen net.⁵⁴⁸ Je mag immers niet vergeten dat er binnen het rijksnet steeds weerstanden tegen

⁵⁴⁴ Van een vierjarige middenschool was er echter geen sprake meer. CEPESS, nota 'Standpuntbepaling van het CEPESS omtrent de structuur van het secundair onderwijs', 25 april 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos VSO-COOR V1-V50.

⁵⁴⁵ Toelichting W. Duyver op de vergadering van de Commissie secundair onderwijs van het CEPESS: notulen van de vergadering van 4 februari 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

⁵⁴⁶ Interview met onderwijsminister Daniël Coens (1982: 194).

⁵⁴⁷ P. Degadt, nota 'Onderwijsvrijheid en eenheidsstructuur', 3 februari 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

⁵⁴⁸ Informele resolutie inrichtingshoofden van het Vrij en het Rijksonderwijs, 25 maart 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

het VSO zijn blijven bestaan, ook al was het VSO er al sedert 1975 veralgemeend. Vooral de Vereniging der Studieprefecten van het Officieel Nederlandstalig Onderwijs (VSOO) kreeg daarbij het imago van VSO-kritische drukkingsgroep.⁵⁴⁹ Tevens streefden de inrichtingshoofden van het rijksonderwijs naar een bilateraal overleg tussen de netten, om te werken aan een structurele toenadering.⁵⁵⁰ In kader van de Lodewijk de Raet-stichting had een netoverschrijdende werkgroep al enkele studiedagen aan het thema gewijd. In 1986 waren op initiatief van Paul Desmet, directeur van het Lyceum Onze-Lieve-Vrouw-ter-Nieuwe-Plant te Ieper, Vlaamse studieprefecten en directeurs van katholieke type II-scholen rond de tafel gaan zitten om de toekomst van het secundair onderwijs te bespreken. Later werden er ook directies uit het officieel gesubsidieerd onderwijs en van de katholieke type I-scholen bij de besprekingen betrokken. Naar verluidt vreesden inrichtingshoofden van zowel het rijksonderwijs als het onderwijs van provincies en gemeenten voor concurrentienadeel als het katholiek onderwijs geen VSO meer zou aanbieden.⁵⁵¹

De studieprefecten in deze werkgroep stuurden aan op “een secundaire onderwijsvernieuwing waarbij de verschillen tussen de structuren van de beide onderwijsnetten zouden doorbroken worden en een zo groot mogelijke gelijklopendheid zou worden nagestreefd”.⁵⁵² De polemische tpeestrijd in het katholiek onderwijs had immers ook zijn effecten op het rijksonderwijs. De ondermijning van het imago van het VSO werd in dat net – volledig type I – sterk aanvoeld. Het rijksonderwijs wilde daarom af van het label ‘VSO’. Met een nieuwe unitaire structuur voor alle netten hoopte het rijksonderwijs de daling van de leerlingpopulatie te kunnen afremmen. Toen de onderhandelingen tussen de netten van start zouden gaan, bij de aanvang van het schooljaar 1987-1988, telde het rijksonderwijs 79.728 leerlingen. Dat waren er 22.000 minder dan bij het aantreden van Coens zes jaar voordien, toen de toekomst voor het VSO er nog rooskleurig uitzag.⁵⁵³ Het rijksonderwijs was dus meer dan een vijfde van zijn leerlingen kwijtgespeeld, alsook achttien procent van zijn leerkrachten. De

⁵⁴⁹ Zie bijvoorbeeld Schoups (1974); Gerlo (1979b en 1981); Schoeters (1980-1981).

⁵⁵⁰ Federatie van Verenigingen van Inrichtingshoofden van het Nederlandstalig Rijksonderwijs, perscommuniqué 11 maart 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁵⁵¹ Bonte (1987) stelt dat zij ervoor terugschrokken “(...) straks een onderwijsprodukt aan te bieden dat door de concurrentie niet meer verkocht wordt. (...) Kortom, iedereen beleefde een opperste moment van frustratie”.

⁵⁵² Werkgroep van inrichtingshoofden van het vrij en het rijksonderwijs, informele resolutie, 25 maart 1986; Werkgroep van inrichtingshoofden van het vrij en het rijksonderwijs, notulen van de vergadering van 11 september 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁵⁵³ Zie het begin van dit hoofdstuk voor de situatie circa 1981; de hier aangehaalde cijfers slaan op het totaal van de cijfers in bijlagen 23 en 24. Zie ook bijlage 27.

besparingen van het Sint-Annaplan waren er ook sterker gevoeld dan in het katholiek onderwijs, vermits die besparing voornamelijk het VSO trof, dat in het rijksonderwijs was veralgemeend.⁵⁵⁴

De Schoolpactwet schreef voor dat “fundamentele hervormingen” van het onderwijs moesten worden voorafgegaan door overleg tussen de netten (artikel 5 van de Wet van 29 mei 1959). In principe hadden die onderhandelingen kunnen gebeuren in de paritair samengestelde OVCSO. Die commissie was echter al geruime tijd niet meer bijeengeroepen. Coens gaf de voorkeur aan een breder samengesteld overlegorgaan. Daarom richtte hij de Raad voor het Nederlandstalig Secundair Onderwijs (RNSO) op, die in september 1987 werd geïnstalleerd.⁵⁵⁵ Voorzitter van de RNSO werd Georges Monard, die zijn functie van kabinetschef van Coens intussen had verruild voor die van secretaris-generaal van het ministerie van Onderwijs. Roger Standaert suggereerde dat de RNSO werd opgericht om met Monard als voorzitter de CVP een belangrijkere inbreng te bezorgen. In de RNSO zaten niet enkel vertegenwoordigers van de netten, maar ook leden van het bestuurs- en onderwijzend personeel, vertegenwoordigers van ouderverenigingen, PMS-centra, vakbonden, alsook van de sociale en economische belangenorganisaties (zie de samenstelling in bijlage 95). De RNSO kreeg de opdracht een eenheidskader uit te werken dat kon worden toegepast in alle netten. Tevens zou de RNSO aan de minister adviezen verstrekken over de lessentabellen en leerplannen voor die structuur, net zoals de OVCSO dat voordien had gedaan voor het VSO. Op 24 september 1987 gingen de besprekingen in de RNSO van start.

Het ‘ouderconflict’ (1987)

De eenheidsstructuur moest ‘rust’ brengen in het door de typestrijd geteisterde katholiek onderwijs. In eerste instantie werd echter grote onrust geogst. Er bleef uiteraard kritiek komen vanuit de type II-directies. Maar ook enkele oudercomités gingen nu in het verzet. De kern van dat verzet bevond zich in Sint-Niklaas, waar alle secundaire scholen nog tot type II behoorden. Het overkoepelende oudercomité van die stad, dat ouders uit alle onderwijsniveaus van het vrij en officieel gesubsidieerd onderwijs vertegenwoordigde, vond dat de landelijke overkoepeling NCOV te vooringenomen was. De steun van de NCOV voor het

⁵⁵⁴ De socialisten hadden zelfs gesuggereerd dat de besparingen in het VSO, die voornamelijk te voelen waren in het rijksonderwijs, een “uitstekend wingewest” waren voor CVP'er Coens (Colebunders, 1986; SEVI, 1987).

⁵⁵⁵ KB van 11 augustus 1987 houdende de inrichting en de werking van de Raad voor het Nederlandstalig Secundair Onderwijs (BS, 17 september 1987).

VSO en vervolgens voor de eenheidsstructuur had geleid tot een vertrouwensbreuk. Het oudercomité van Sint-Niklaas voelde zich niet langer vertegenwoordigd door de NCOV en zocht toenadering tot gelijkgezinde oudercomités. Op 14 mei 1987 werd door oudercomités uit Oost- en West-Vlaanderen, Antwerpen en Limburg het Interprovinciaal Oudercomité (IPOC) opgericht. Het IPOC probeerde zich te laten gelden als een evenwaardig alternatief voor de NCOV. Anne-Marie Vydts-Kosłowski, voorzitter van het Sint-Niklaase overkoepelende oudercomité, werd tevens voorzitter van het IPOC.⁵⁵⁶

Het IPOC trok de geldigheid van de ARKO-beslissing in twijfel. Men sprak over “het dictaat van Guimardstraat”, over “gewetensdruk en doctrinele onverdraagzaamheid in naam van de zogezegde eenheid” (Vrienden van het Traditioneel Onderwijs, 1988). De ARKO zou onvoldoende rekening hebben gehouden met wat er aan de basis leefde. De eenheidsstructuur die uit het compromis kwam, was volgens het IPOC dan ook te sterk gelijkend op het VSO, en zou net als het VSO tot nivellering leiden.⁵⁵⁷ Het IPOC stoorde zich echter niet zozeer aan het feit dat er een nieuwe structuur werd ingevoerd, maar wel aan de verplichte veralgemening ervan. “Het plan om per 1 september 1988 aan het Katholiek secundair onderwijs in Vlaanderen een ‘eenheidstype’ op te leggen, verstoort grondig de relatieve rust in de onderwijswereld”, stelde Marc Dedecker, vice-voorzitter van het IPOC Limburg in een rondschrĳven.⁵⁵⁸ Terwijl die beslissing net genomen was om de tpestryjd op te heffen, werd de ARKO aldus verweten de tegenstellingen aan te wakkeren.

Omdat het IPOC de geloofwaardigheid van de NCOV ondermĳnde en ouders en oudercomités opriep om niet langer lidgeld aan de confederatie te betalen, kon de NCOV niet anders dan in het defensief gaan. Aanvankelijk werd nog getracht de breuk te lijmen via gesprekken, ook al waren dat – zoals NCOV-secretaris Lavrysen⁵⁵⁹ stelde – “beleefde dovemansgesprekken” (geciteerd in Noppe, 1999:154). Maar in oktober 1987 kwam het tot een definitief schisma. Het IPOC liet weten het “niet opportuun” te vinden om nog met de NCOV te onderhandelen.⁵⁶⁰ Het IPOC had op dat moment zijn heil gezien in een andere actiestrategie (zie verder) en was niet geïnteresseerd in een verzoening met de

⁵⁵⁶ Anne-Marie Vydts-Kosłowski (°1952). Medewerkende echtgenote in een huisartsenpraktijk, voorzitter overkoepelend oudercomité Sint-Niklaas, voorzitter IPOC (1987-1995).

⁵⁵⁷ Zie voor een analyse van de houding en de acties van IPOC: Noppe (1999: 147-164).

⁵⁵⁸ M. Dedecker, omzendbrief [december 1987?]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos DOSCKO-IPOC.

⁵⁵⁹ Jef Lavrysen (°1930). Oud-leraar, federaal secretaris van de NCOV van 1968 tot 1989.

⁵⁶⁰ Vydts aan NCOV, 23 oktober 1987: KADOC, NCOV, omslag 1893/4.

NCOV. Vanaf dan ging het tussen beide oudergroeperingen hard tegen hard. Om de credibiliteit van het IPOC te ondermijnen werd de organisatie door de NCOV afgeschilderd als “een schild waarachter ‘vijanden van de Guimardstraat’ vrijheid van handelen hebben”.⁵⁶¹ Inzake de eenheidsstructuur was volgens de NCOV de beslissing genomen, en die was niet meer onderhandelbaar. De confederatie vroeg daarom dat alle vicarissen-generaal, de bisschoppen en het Centraal Bureau zich zo snel mogelijk zouden uitspreken voor de eenheidsstructuur en tegen de rebellerende oudercomités.⁵⁶²

IPOC-voorzitter Vydt-Koslowski had intussen tal van brieven geschreven naar Coens, naar aartsbisschop Danneels, naar CVP-parlementleden en was haar zaak gaan bepleiten bij ARKO-voorzitter Van den Berghe, (W)ARKO-voorzitter Devisch, secretaris-generaal van het ministerie van Onderwijs Monard, en Coens' kabinetschef Degadt.⁵⁶³ Op 17 september 1987 hield het IPOC een persconferentie naar aanleiding van een sticker- en affichecampagne onder de titel “Geen dictaat! Niet ons type, monseigneur”.⁵⁶⁴ Daarbij werden de eisen van het IPOC verduidelijkt, maar werd ook harde taal gesproken tegenover de bisschoppen, die volgens het IPOC het type II hadden laten vallen. Die wrevel over de bisschoppen werd geïllustreerd door een cartoon die onder de aanwezige persluis werd verspreid. Daarop werd het type III – zo werd de eenheidsstructuur steevast door het IPOC aangeduid – voorgesteld als een gelauwerd ‘manneke pis’. Een ander kind, symbool voor het traditioneel onderwijs, werd doorspiet door de staf van een bisschop, die het type III aanbeveelde (zie de afbeelding in bijlage 107). Het beeld van de ‘moord op type II’ door de bisschoppen veroorzaakte veel ophef. Enkele bisschoppen ervoeren dit als zeer kwetsend. Ook Coens verklaarde hierdoor gechoqueerd te zijn. In zijn toespraak bij de installatie van de RNSO, precies één week na de IPOC-persconferentie, verklaarde hij: “Diegenen die voor dit soort vulgariteiten verantwoordelijk zijn, heb ik doelbewust uit deze Raad geweerd. Zij kunnen voor niemand meer een gesprekspartner zijn. Een echt gesprek veronderstelt respect voor de partners”.⁵⁶⁵

⁵⁶¹ NCOV, nota ‘Enkele bedenkingen vanwege de NCOV t.a.v. beleidsverantwoordelijken van het katholiek onderwijs i.v.m. de eenheidsstructuur’, 14 oktober 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

⁵⁶² Idem.

⁵⁶³ Peter Degadt (°1954). Ambtenaar op het ministerie van Onderwijs, kabinetsattaché van minister van Onderwijs Daniël Coens, en vanaf 1987 kabinetschef, in opvolging van Georges Monard, die secretaris-generaal van het ministerie van Onderwijs werd.

⁵⁶⁴ Deze affiches en stickers zouden tijdens het schooljaar 1987-1988 via de traditionele scholen worden verspreid. Zie de afbeeldingen in bijlagen 108 en 109.

⁵⁶⁵ Geciteerd in: HDB (1987); zie ook Noppe (1999). Het stoorde De Vroede dat IPOC op deze manier werd gevisieerd: “Alsof de gevisieerden de machtigen zijn die de anderen hun wil willen opdringen! Is het niet veeleer andersom? De voorstanders van

Ik veronderstel dat ook zonder dit voorval het IPOC niet zou zijn uitgenodigd voor de RNSO. Maar Coens kon nu zijn beslissing daarover op basis van die actie rechtvaardigen, al twijfel ik er niet aan dat hij ook oprecht geraakt was. Ook het NSKO beschouwde vanaf dan de bruggen naar het IPOC als opgeblazen. Het leek erop dat het IPOC zichzelf in de voet had geschoten.

Dat verhinderde echter niet dat vele type II-scholen meewerkten aan de verspreiding van de affiches en stickers. De voorzitter van de werkgroep directies type II-scholen, Jan Van den Wijngaert, had opgeroepen om langs die weg de eisen van het IPOC te ondersteunen. In een omzendbrief aan de directies van type II-instellingen schreef Van den Wijngaert: "Het NSKO en de ARKO blijven immers halsstarrig elke bijsturing van de voorgestelde eenheidsstructuur a-priori ('onbespreekbaar') verwerpen. Daarom moeten wij ons tot de publieke opinie wenden".⁵⁶⁶ Op 10 oktober 1987 organiseerde het IPOC samen met de werkgroep directies type II in Antwerpen een protestmanifestatie tegen de eenheidsstructuur.⁵⁶⁷ Op die meeting werd de Organisatie Traditioneel Onderwijs (OTO) opgericht om de belangen van ouders, leerkrachten en directies uit het type II te verdedigen. Het was de bedoeling dat de OTO zou uitgroeien tot een alternatief NSKO, met een eigen administratie, juridische dienst en pedagogisch centrum. Standplaats werd het hart van het verzet tegen de eenheidsstructuur, Sint-Niklaas. De OTO eiste een officiële vertegenwoordiging in de ARKO om inspraak te verwerven in de besluitvorming rond de eenheidsstructuur. Hoewel verscheidene directies van traditionele scholen in de OTO mee aan de kar trokken, had deze groep niet het draagvlak dat bijvoorbeeld DOSCKO aanvankelijk had. Meer en meer type II-directies waren het erover eens geworden dat het niet realistisch was om onvoorwaardelijk aan het type II te blijven vasthouden. Dat wil niet zeggen dat ze het allemaal eens waren met het ARKO-compromis, maar ze wilden wel een eenheidsstructuur aanvaarden, op voorwaarde dat die meer tegemoetkwam aan hun eisen.⁵⁶⁸

het type II vragen niet de veralgemening van dat onderwijs, maar alleen dat het zou kunnen blijven bestaan" (De Vroede, 1988: 81).

⁵⁶⁶ Omzendbrief Van den Wijngaert aan de directies type II, 21 september 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos DOSCKO-IPOC.

⁵⁶⁷ Volgens het Vlaams Blok-partijblad waren er "bijna 1500 aanwezigen" op die bijeenkomst. Het Vlaams Blok was trouwens de enige politieke partij die daar aanwezig was, om steun te betuigen aan wat voorzitter Karel Dillen omschreef als "de opstand der behoorlijken" (Dillen, 1987).

⁵⁶⁸ Werkgroep Directies type II, notulen vergadering 21 januari 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987. Zie de lessentabel in bijlage 68 voor hun voorstel voor het eerste jaar van de eenheidsstructuur. Daarin is nog veel duidelijker dan in het type II-voorstel van de overleggroep van twaalf directies een strikte opdeling in studievormen zichtbaar.

Verdere onderhandelingen in de ARKO en de RNSO (1987-1988)

In het katholiek onderwijs werd intussen naarstig voortgewerkt om alle details van de eenheidsstructuur tijdig klaar te krijgen. Ik schreef in een vorige paragraaf al over de werkzaamheden van de (W)ARKO en de WD. Daarnaast werden ook de Pedagogische Commissie van het technisch onderwijs en het Comité van Hoofdinspecteurs bij de uitwerking betrokken. Twee hoofdinspecteurs maakten ook deel uit van CODES, het Contactcomité Directies Eenheidsstructuur Secundair Onderwijs, opgericht in augustus 1987. Daarin zetelden Beirnaert, Duyver, Boone, Neyt en twintig directeurs, evenredig samengesteld uit de beide types, de onderwijsvormen, de bisdommen, de (gewezen) meisjes- en jongensscholen (zie bijlage 96). Daardoor wilde het NSKO inspelen op de vraag van de directies om meer betrokken te worden bij de besluitvorming. CODES kreeg een begeleidende en adviserende rol bij alle stappen die verder ondernomen werden met betrekking tot de invoering van de eenheidsstructuur.⁵⁶⁹ Onder de namen van de leden van CODES kunnen een aantal type II-directies herkend worden die al actief waren in de overleggroep van twaalf directies, alsook in de werkgroep directies type II-scholen.⁵⁷⁰

In dat charmeoffensief naar de directies toe pasten ook de diocesane vergaderingen over de eenheidsstructuur die in de week van 28 september werden belegd voor directies, inrichtende machten en hoofdinspectie. De beperkte werkgroep (de 'vijf wijzen'), versterkt door Deboutte van de Dienst voor Statistiek en Planning, kwam er toelichting geven over het akkoord. De nadruk lag daarbij op "het overstijgen van de heilloze tweekamp tussen het traditionele en het vernieuwde secundair onderwijs".⁵⁷¹ Deboutte was ingeschakeld om, als verantwoordelijke voor de 'planificatie' in het katholiek onderwijs, uiteen te zetten hoe de respectieve type I- en type II-structuren best zouden worden omgezet naar het eenheidsmodel. Hij moest erop wijzen dat – gezien de geboortedaling – een verdere concurrentieslag noodlottige gevolgen kon hebben. Er werd gehoopt dat zijn betoog heel wat twijfelaars over de streep zou kunnen trekken.⁵⁷²

⁵⁶⁹ NSKO/NVKTO/NVKMO, omzendbrief betreffende CODES, 3 juni 1987; NVKMO/NVKTO, omzendbrief betreffende CODES, 24 augustus 1987.

⁵⁷⁰ De voorzitter van die werkgroep, Jan Van den Wijngaert, tevens gewezen co-voorzitter van de overleggroep van twaalf directies, moest in november 1987 ontslag nemen als voorzitter van werkgroep directies type II-scholen, omdat zulks onverenigbaar werd geacht met zijn lidmaatschap van CODES. Oyen aan Devisch, 14 december 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos DOSCKO-IPOC.

⁵⁷¹ NSKO, nota 'Vijfdaagse informatiesessie over de eenheidsstructuur', 7 oktober 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

⁵⁷² Idem; zie ook omzendbrief NVKTO/NVKMO, 24 augustus 1987.

HOOFDSTUK 4

Om de consensus nog verder te vergroten en een deel van de kritiek op de eenheidsstructuur op te vangen, besloot de (W)ARKO nog een retouche voor te stellen aan het 'definitieve akkoord' over het eerste leerjaar. Die retouche kwam tegemoet aan de scholen met een afdeling Moderne talen. Doordat in de lessentabel van 17 januari 1987 van de vijf lessen aan opties minimaal één lesuur moest besteed worden aan 'vormen van' (rubriek 3 uit de tabel in bijlage 67), konden nog maximaal vier uren besteed worden aan rubrieken 1 en 2: bijvoorbeeld vier uren klassieke studiën of vier uren technologische opvoeding; leerlingen met interesse in moderne talen diende twee uren Latijn te volgen, en twee uren aanvulling Frans, Nederlands of wiskunde. Maar voor die twee uren Latijn was geen interesse, zo bleek uit een rondvraag. Daarom werd nu de mogelijkheid gecreëerd om vier uren versterking van de hoofdvakken te kiezen. Door die wijziging kon in de eenheidsstructuur duidelijker de contouren worden waargenomen van wat eens de oude humaniora (vier uren Latijn), de moderne humaniora (vier uren uitbreiding van de hoofdvakken Nederlands en/of Frans en/of wiskunde) en het technisch onderwijs (vier uren technologie). Onder druk van WIVO en STAM werd ook de middenschool-traditie veilig gesteld door de mogelijkheid te behouden om 2 uren Latijn te combineren met 1 uur technologie en 2 lessen 'vormen van'. De retouche kreeg het fiat van WIVO, CODES en het Comité van Hoofdinspecteurs. Op 5 december 1987 werd de aanpassing door de Algemene Vergadering van de ARKO goedgekeurd ([ARKO],1987b) (zie bijlage 69).

Op die Algemene Vergadering liet de NCOV haar instemming met de retouche voorafgaan door een omstandige mededeling waarin zij haar representatieve en democratische werking uiteenzette en het belang van de ARKO benadrukte. Dat was uiteraard een antwoord op de beschuldigingen die de voorafgaande maanden vanuit het IPOC waren geuit. Niet toevallig werd op datzelfde moment een bijeenkomst gehouden van het IPOC en sympathisanten in het kasteel van Lilare te Brakel. Vydts-Kosłowski opende met de woorden: "Op het ogenblik dat men in de Guimardstraat beslist over de ontmanteling van één van de meest waardevolle en meest zegenrijke instrumenten van ons Vlaams erfgoed, het traditioneel onderwijs, staan wij hier met in onze hand geschreven: 'Het is mijn school, blij eraf!', en het staat er goed!" (Vrienden van het Traditioneel Onderwijs, 1988: 15). De aanwezigen, onder wie Anton van Wilderode en Aloïs Gerlo, vroegen onder meer dat de ARKO elke beslissingsbevoegdheid werd ontnomen. Immers, "haar [sic] gelijkgezinde leden zijn goeddeels onderwijskundig onervaren en evenmin representatief" (idem: 13). Deze naar eigen zeggen "prestigieuze culturele manifestatie" kreeg ruime mediabelangstelling en vond haar weerslag in het boek *Het verdriet van Vlaanderen*. In dat boek werden de namen gepubliceerd van de leden van de ARKO onder de titel 'De Hoge Raad van het Dictaat'. Het

boek bevatte ook de lijst van ondertekenaars van het 'manifest'. Dat manifest bevatte een oproep aan de burgerlijke en geestelijke overheden van het secundair onderwijs in Vlaanderen om het traditioneel onderwijs te behouden en te herwaarderen, en een opgedrongen 'eenheidstype' af te wijzen. De lijst bevatte meer dan duizend namen, en zou in de daaropvolgende maanden naar verluidt nog aangroeien tot zo'n 2500 personen (Noppe, 1999). Onder de ondertekenaars uiteraard heel wat directeurs, leerkrachten en ouders van type II-scholen, maar ook professoren, auteurs, parlamentsleden van het Vlaams Blok en de VU, de Leuvense faculteitskring van Oude geschiedenis én die van Klassieke filologie,⁵⁷³ het VEV, de CVP'ers Houben en Van Houtte, en zelfs Sylvain Loccufier, rector van de VUB (Vrienden van het Traditioneel Onderwijs, 1988). Deze laatste verklaarde nadien "misleid" te zijn en getekend te hebben zonder het manifest te lezen (Welvaert, 1988).

De RNSO-werkzaamheden verliepen intussen vlot. Reeds op 9 februari 1988 kon de raad zijn advies aan minister Coens overhandigen. De snelheid waarmee dit akkoord kon worden bereikt, zou door vier factoren kunnen worden verklaard. Ten eerste werd de nood aan een eenvormig structureel kader voor het secundair onderwijs door alle leden onderschreven. Ten tweede vergaderde de RNSO aan een hoog tempo (één- à tweemaal per maand) en werden de werkzaamheden grondig voorbereid door een bureau, dat quasi wekelijks bijeenkwam. Ten derde vergaderde parallel met de RNSO nog steeds de werkgroep van inrichtingshoofden (zie boven), die in de loop van 1987 een akkoord had bereikt over een 27/5-verhouding voor het eerste leerjaar. Enkele leden van die werkgroep waren ook lid van de RNSO.⁵⁷⁴ Ten vierde was er nog de aard van het

⁵⁷³ Sic, in feite bestond er maar één faculteitskring voor de studenten Oude geschiedenis en Klassieke filologie, namelijk Klio.

⁵⁷⁴ Namelijk J. Vandermeulen (directeur Technisch Instituut Sint-Jozef Overpelt), R. Luystermans (studieprefect KA Ninove) en J. Vandenbulcke (directeur VTI Brugge). Ik heb geen lijst van de leden van de werkgroep in bijlage opgenomen omdat de samenstelling varieerde van vergadering tot vergadering. In het archief van de VSO-coördinatie op het MVG kunnen de notulen van de vergaderingen worden teruggevonden in doos Doc. 1987. In de zomer van 1988 publiceerde de werkgroep haar ontwerp voor een Vlaams secundair onderwijs, dat veel verder ging dan het einddocument van de RNSO of het besluit en het decreet die daarop waren gebaseerd (zie verder), doordat het gemeenschappelijke lessentabellen voorstelde voor alle netten (Desmet, 1988). Eigenlijk sloten die bijzonder nauw aan bij het ARKO-compromis, met als voornaamste verschil dat, in plaats van de 'vormen van', elke school één lesuur naar keuze kon aanbieden. Dat kon bijvoorbeeld ook technologie zijn, zodat gecombineerd met de 2 uren technologie in de basisvorming en 4 uren in de opties een totaal van 7 uren technologische vorming kon worden aangeboden. In feite werd daardoor, zoals Bonte in 1987 al stelde, een oude verzuchting van het rijksonderwijs gerealiseerd, namelijk een grotere autonomie voor de plaatselijke school (Bonte, 1987: 28). Ondanks deze poging zouden de netten uiteindelijk toch elk hun

ontwerp-KB waarover eensgezindheid kon worden bereikt. Het ging hier immers niet om een poging om de katholieke eenheidsstructuur over te planten in het officieel gesubsidieerd en het rijksonderwijs. Het ontwerp betrof een soepele koepelstructuur waarin zowel de katholieke eenheidsstructuur als de structuur van het Nederlandstalige rijksonderwijs, alsook de structuur van de type I-scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs konden worden ingepast. De meeste scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs waren einde jaren zeventig en begin jaren tachtig overgeschakeld naar type I. In het schooljaar 1987-1988 telde het Nederlandstalig gemeenteonderwijs 79 type I- en zes type II-instellingen; het provinciaal onderwijs 29 type I- versus vier type II-scholen.⁵⁷⁵ In de RNSO waren de type II-scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs niet vertegenwoordigd. Zowel in de delegatie 'inrichtende machten' als in de delegatie 'bestuurs- en onderwijzend personeel' waren enkel nationale coördinatoren van de landelijke koepelorganisaties opgenomen.⁵⁷⁶ De personeelsdelegatie van het vrij gesubsidieerd onderwijs bevatte wel verscheidene vertegenwoordigers van de type II-instellingen; ook in de vertegenwoordiging van de katholieke inrichtende machten werd, naast de leiding van de verbonden en het PB, een directeur van een type II-instelling opgenomen, met name Norbert Coorevits, directeur van het Sint-Lievenscollege te Gent. De beschuldiging van De Vroede (1988) dat de 'Guimardstraat' de critici niet bij het NRSO-beraad had betrokken, is dus niet correct – het IPOC werd inderdaad geweerd, dat meldde ik boven al, maar dat gold dus niet voor de type II-directies.

Het ontwerp-KB tekende louter een kader uit, zoals de Wet van 19 juli 1971 had gedaan, met drie graden, vier onderwijsvormen, enzovoort. De indeling in kwalificatie- en doorstromingsrichtingen werd niet behouden, waardoor de onderwijsvormen dominanter werden in de structuur. Wel werd de gemeenschappelijkheid van de eerste graad, zoals ook bepaald in de Wet van 19 juli 1971, behouden. Die gemeenschappelijkheid werd als volgt afgebakend: ten minste 27 uren gemeenschappelijke basisvorming in het eerste leerjaar A en in het eerste leerjaar B; ten minste 24 uren basisvorming – waarvan 14 uren gemeenschappelijk voor alle leerlingen – in het tweede leerjaar; ten minste 16 uren basisvorming in het beroepsvoorbereidend leerjaar. In tegenstelling tot de Wet van 19 juli 1971 werden ook de vakken opgesomd die tot de basisvorming dienden te behoren. Ook voor de tweede en derde graad werd aangeduid welke vakken verplicht op het programma stonden voor alle studierichtingen. De verdere

eigen invulling geven aan de eenheidsstructuur. Zie over de opvattingen in het rijksonderwijs voorts Rydant (1986-1987).

⁵⁷⁵ Zie de tabellen in bijlagen 11 en 14.

⁵⁷⁶ Te weten het onderwijssecretariaat van de Vereniging van Belgische Steden en Gemeenten (VBSG), de Permanente Commissie van het officieel neutraal onderwijs (CONO), en de Cel Vlaams Provinciaal Onderwijs (CVPO).

invulling – het concrete aantal lessen dat aan elk vak werd besteed, de verdere aanvulling met keuzevakken, en uiteraard de leerplannen en de didactische methoden – werd in opvolging van de Schoolpactwet van 29 mei 1959 overgelaten aan de vrijheid van de inrichtende machten.⁵⁷⁷

De raad was ook van oordeel dat de regering de wetten op het (traditioneel) middelbaar en technisch onderwijs, gecoördineerd bij de KB's van 30 april 1957, diende op te heffen.⁵⁷⁸ Die opheffing zou volgens de RNSO ook implicaties hebben voor de interpretatie van het artikel van de Schoolpactwet (artikel 24 § 2) dat bepaalde dat een school die toelagen wenste te ontvangen, een structuur diende aan te nemen die in het rijksonderwijs bestond of door de minister van Onderwijs was goedgekeurd. De gangbare interpretatie, zoals vastgelegd in de parlementaire bespreking van de Wet van 19 juli 1971 (zie hoofdstuk 2), was dat eens zo'n goedkeuring gegeven, ze nooit werd ingetrokken. Daardoor kon het type II blijven bestaan, ook al bestond die structuur niet langer in het rijksonderwijs. Door de opheffing van de wetgeving die de structuren van het traditioneel onderwijs regelde, kon volgens de RNSO dat automatisme echter worden herzien.⁵⁷⁹

Op basis van adviezen van de RNSO schonk minister Coens op 24 maart 1988 zijn goedkeuring aan de lessentabellen die de drie netten ten behoeve van de eenheidsstructuur hadden opgesteld. Het ontwerp-KB dat door de RNSO was opgesteld, werd echter niet meer door de regering behandeld. Dat kwam omdat de regering-Martens VII intussen ontslagnemend was, waardoor ze niet langer de bevoegdheid had om een dergelijke ingrijpende maatregel uit te vaardigen. Daarom werd geopteerd om de invoering van de nieuwe structuur met een jaar te

⁵⁷⁷ Ontwerp van KB betreffende de organisatie van het secundair onderwijs, 9 februari 1988: ADHP, Sollie, doos OG na 1980. Zie bijlage 70 voor de verschillen in invulling die de netten zouden geven aan het eerste leerjaar A. Zowel het katholiek als het officieel gesubsidieerd onderwijs boden 27 lessen gemeenschappelijke vorming, het gemeenschapsonderwijs koos voor 28 uren (inclusief het vak Engels, dat niet voorkwam in de andere lessentabellen) met 4 lessen aan opties. De lessentabel van het gemeentelijk en provinciaal onderwijs leek sterk op die van het NSKO, maar bood twee uren geschiedenis (in plaats van één), ten koste van het vak Nederlands (vier uren in plaats van vijf).

⁵⁷⁸ KB van 30 april 1957 ter coördinatie van de wetten op het middelbaar onderwijs (BS, 12-13 augustus 1957); KB van 30 april 1957 ter coördinatie van de wetten op het technisch onderwijs (BS, 7 juli 1957; erratum: BS, 23 oktober 1957). In het advies van de RNSO is verkeerdelijk sprake van de "wetten" van 1957.

⁵⁷⁹ RNSO, Advies betreffende de invoering van een eenheidsstructuur in het secundair onderwijs, 9 februari 1988: KADOC, NVKMO, doos 295; NVKSO, nota 'Stand van zaken na de bespreking in het bureau van de RNSO', 18 januari, 1988; Ontwerp van KB betreffende de organisatie van het secundair onderwijs, 9 februari 1988: ADHP, Sollie, doos eenheidsstructuur.

verdagen. Volgens Monard kwam het uitstel er ook omdat de Franstaligen niet geïnteresseerd waren in de Vlaamse initiatieven. Het type I was in de Franse gemeenschap quasi veralgemeend, zodat er geen nood werd gevoeld om de bestaande wetgeving te wijzigen.⁵⁸⁰ De communautarisering van de onderwijsbevoegdheden in 1989 zou de mogelijkheid creëren om de beslissing enkel voor het Vlaamse onderwijs uit te vaardigen. De ARKO, in vergadering op 26 maart 1988, volgde dit uitstel. Vooral de personeelscentrales drongen daarop aan, gezien het door de politieke crisis vrijwel uitgesloten was dat er nog voor 1 september een wettelijke regeling zou komen voor de bevoegdheidsbewijzen en de classificatie der vakken. De centrales waren onder druk gezet door hun délégués om dat standpunt met klem te verdedigen. Dat kwam wellicht omdat type II-coördinator Van den Wijngaert reeds enkele maanden voordien alle syndicaal afgevaardigden van het onderwijspersoneel had aangeschreven om hen te wijzen op de rechtsonzekerheid die de personeelsleden boven het hoofd hing indien de eenheidsstructuur toch zou worden ingevoerd. De start van de eenheidsstructuur werd aldus verplaatst naar 1 september 1989.⁵⁸¹

Door het uitstel kreeg de onderwijsbegeleiding meer tijd om de overgang grondig voor te bereiden. Leerplannen werden uitgewerkt, directies en schoolbegeleiders werden bijgeschoold, de Diocesane Planificatiecommissies begeleidden en verwerkten de planningsaanvragen voor de overgang van de katholieke scholen naar de eenheidsstructuur. Ondanks het uitstel met één jaar, maakten verscheidene scholen zich al klaar voor de overstap. Het Heilig Grafinstituut te Turnhout bijvoorbeeld, al sedert 1971 een type I-school, vroeg toelating om tijdens het schooljaar 1988-1989 in het eerste jaar A drie pakketten samen te stellen (Latijn/Grieks, Moderne/mens- en natuurwetenschappen, Technische).⁵⁸² Op die manier probeerde het instituut een meer categoriaal aandoend eerste jaar aan te bieden binnen de contouren van het type I, om zo een overgangsfase te creëren naar een eenheidsstructuur waarin het de vier richtingen Latijn/Grieks, Moderne, Handel en Technische zou aanbieden in het eerste jaar. In een omzendbrief van 11 april 1988 aan alle onderwijsverstrekkers en

⁵⁸⁰ Coens' kabinetschef Degadt had ook om die reden steeds getwijfeld aan de haalbaarheid van een wetswijziging. P. Degadt, nota 'Onderwijsvrijheid en eenheidsstructuur', 3 februari 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

⁵⁸¹ Monard (1988); [ARKO] (1988a en 1988b); [RNSO] (1988); NVKSO: omzendbrief 28 maart 1988: KADOC, NVKMO, doos 232; Coens aan Daelemans, 24 maart 1988 (kopie): KADOC, Coens, doos 640.

⁵⁸² Het pakket Latijn/Grieks vulde het vak klassieke studiën (twee uren gemeenschappelijke vorming in type I) aan met drie extra uren; het tweede pakket voorzag in een extra uur Frans (totaal 5), wiskunde (totaal 5) en geschiedenis (totaal 2), het pakket Technische bood een tweede uur geschiedenis aan, en twee uren nijverheid of biotechniek of kleding/textiel. C. Horsten, omzendbrief aan de ouders, 31 maart 1988: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1988.

inrichtingshoofden werd echter meegedeeld dat minister Coens beslist had dat er in het overgangsjaar 1988-1989 geen wijzigingen konden worden aangebracht aan de lesroosters van het eerste leerjaar.⁵⁸³

Het besluit van de Vlaamse executieve (5 april 1989)

Toen op 9 mei 1988 de regering-Martens VIII werd ingezworen, was het niet langer Coens, maar wel de socialist Willy Claes die de portefeuille van Onderwijs kreeg. Coens had zijn plaats gewillig afgestaan omdat als gevolg van de grondwetswijziging vrijwel alle onderwijsmateries vanaf 1 januari 1989 naar de gemeenschappen zouden worden overgeheveld. Claes moest vooral die overdracht en de herstructurering van het ministerie van Onderwijs in goede banen leiden. Coens werd, zoals verwacht, de eerste volwaardige gemeenschapsminister van Onderwijs in de Vlaamse executieve-Geens IV. Die regering, proportioneel samengesteld uit CVP, SP, PVV en VU, legde de eed af in de Vlaamse Raad op 18 oktober 1988.⁵⁸⁴

Door die communautarisering van de onderwijsbevoegdheden was het dus de executieve-Geens die het dossier over de herstructurering van het Vlaamse secundair onderwijs verder uitvoerde. Op 5 april 1989 vaardigde de executieve een besluit uit betreffende de organisatie van het Nederlandstalig secundair onderwijs.⁵⁸⁵ In dit besluit werd het ontwerp-KB van de RNSO haast letterlijk overgenomen, rekening houdend met het advies van de Hoge Raad voor het Technisch en Beroepsonderwijs over een aantal aspecten die het technisch en beroepsonderwijs raakten. De 'Nota aan de leden van de Vlaamse executieve', die als een memorie van toelichting de publicatie van het besluit voorafging, was eveneens een haast letterlijke weergave van het advies dat Coens van de RNSO

⁵⁸³ Omzendbrief Coenen, 11 april 1988; omzendbrief Duyver en Boone, 11 april 1988: KADOC, NVKMO, doos 232.

⁵⁸⁴ Vlaamse Raad. Zitting 1988-1989. Handelingen: Vergaderingen van oktober 1988. In de eerste drie executieven van Gaston Geens (1981-1988) hadden achtereenvolgens Jan Lenssens (CVP), Theo Kelchtermans (CVP) en Hugo Weckx (CVP) beperkte onderwijsbevoegdheden waargenomen.

⁵⁸⁵ Besluit van de Vlaamse Executieve van 5 april 1989 betreffende de organisatie van het secundair onderwijs (BS, 1 juli 1989). Het advies van de RNSO was op 3 februari al eens door Monard toegelicht op een studiedag van de CVP-fractie in de Vlaamse Raad. Senator De Bondt en Mgr. Daelemans legden er uit hoe dit advies vanuit de voorgeschiedenis van de CVP- en de NSKO-stellingnames kon worden verdedigd en Coens verstreekte er informatie over zijn beleidsplannen terzake: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1989. Zie over de inhoud van het besluit en de verwachtingen vanuit het NSKO ook Duyver (1989).

HOOFDSTUK 4

had ontvangen.⁵⁸⁶ De door de RNSO voorgestelde opheffing van de wettelijke bepalingen die het traditioneel onderwijs organiseerden, werd eveneens opgenomen (artikel 39). De nieuwe structuur zou dus vanaf 1 september 1989 zowel het type I- als het type II-onderwijs progressief (met andere woorden: leerjaar na leerjaar) vervangen.

Het lijkt op het eerste gezicht vreemd dat artikelen uit een wet kunnen worden opgeheven door een besluit van de Vlaamse executieve, maar dit kon perfect omdat de Wet van 19 juli 1971 daartoe de mogelijkheid had geschapen. Artikel 13 van die wet stelde namelijk: “De Koning kan volgende wettelijke bepalingen opheffen naarmate zij vervangen worden door reglementaire bepalingen”, waarna de opsomming volgde van de artikelen die de organisatie regelden van het traditioneel onderwijs.⁵⁸⁷ Het IPOC en de OTO trokken echter in twijfel dat daarmee de mogelijkheid tot het inrichten van traditioneel onderwijs werd verhinderd. Ze beriepen zich op het artikel 24 van de Schoolpactwet om te herhalen dat het gesubsidieerd onderwijs geen nieuwe goedkeuring nodig had voor een structuur die ooit gegolden had in het rijksonderwijs. Volgens hen konden de type II-scholen op 1 september dus gewoon verdergaan met het verstrekken van traditioneel onderwijs.

Maar de tegenstanders van de eenheidsstructuur hadden nog een veel sterker juridisch argument om de afschaffing van het traditioneel onderwijs te verhinderen. Ze beweerden dat het besluit ongrondwettelijk was omdat de Grondwet bepaalde dat zo'n materie bij wet of decreet diende te worden geregeld, niet bij besluit.⁵⁸⁸ De vzw OTO verzocht daarom, samen met negen ouders, de voorzitter van de Rechtbank van Eerste Aanleg te Brussel de uitvoering en publicatie ervan in het *Belgisch Staatsblad* te verbieden, onder verbeurte van een dwangsom van twee maal 1.000.000 frank (24.789 euro) per inbreuk. Coens verklaarde daarop dat dit dispuut weldra zou worden opgelost omdat per decreet zou worden bepaald dat het secundair onderwijs slechts op subsidies zou kunnen rekenen als het zich zou schikken naar de structuur die werd bepaald in het besluit van de Vlaamse executieve, ofwel een afwijkende structuur diende te laten

⁵⁸⁶ D. Coens, Nota aan de leden van de Vlaamse Executieve. Betreft: Besluit van de Vlaamse Executieve betreffende de organisatie van het secundair onderwijs (*BS*, 1 juli 1989).

⁵⁸⁷ Wet van 19 juli 1971 betreffende de algemene structuur en organisatie van het secundair onderwijs (*BS*, 28 augustus 1971). Door de grondwetswijziging van 1988 waren die bevoegdheden van ‘de Koning’ (de federale regering) overgedragen aan de gemeenschapsexecutieven.

⁵⁸⁸ “De inrichting, erkenning of subsidiëring van het onderwijs door de Gemeenschap wordt geregeld door de wet of het decreet”. Artikel 17 § 5 van de Grondwet, zoals gewijzigd door de grondwetsbepaling van 15 juli 1988 (*BS*, 19 juli 1988). Sedert de coördinatie van 17 februari 1994 hernummerd tot artikel 24 § 5.

goedkeuren door de executieve. Een dergelijke passage werd inderdaad opgenomen in het Decreet betreffende het onderwijs, ook bekend als het Mammoetdecreet, dat op 28 juni 1989 door de Vlaamse Raad werd aangenomen. Het verving artikel 24, § 2, 1° van de Schoolpactwet door de volgende bepaling: "(...) een structuur aannemen overeenkomstig een decreet of een door de Vlaamse executieve aangenomen besluit of die goedgekeurd is door de Vlaamse executieve".⁵⁸⁹ Daarmee was inderdaad het hierboven vermelde probleem van het van kracht blijven van de structuren van type II van de baan, maar het veranderde niets aan het grondwettelijk bepaalde legaliteitsbeginsel.

Nochtans maakte Coens zich sterk dat hiermee alle problemen waren opgelost. In een persmededeling verklaarde hij: "De juridische argumenten waarop het IPOC steunt zijn thans achterhaald. De Minister verwondert zich over deze achterhaalde stellingname van een kleine minderheidsgroep. Hij herinnert er nogmaals aan dat de nieuwe structuur niet vanuit een dogmatische onderwijsvisie wordt opgelegd, doch wel dat hij een kader gecreëerd heeft waarbinnen juist de eigenheid van ieder onderwijsproject de volle kansen krijgt".⁵⁹⁰ Coens had bovendien, naar verluidt, bedreigd om de wedden en werkingstoelagen in te trekken van scholen die niet zouden starten met de eenheidsstructuur op 1 september, en om geen gehomologeerde getuigsschriften af te leveren aan die scholen. Het IPOC en de OTO eisten daarom dat Coens zou aftreden omdat "de officiële leugens en de intimidatie vanwege de onderwijsinstanties zo'n beschamende uiting [waren] van machtsmisbruik".⁵⁹¹

De juridische strijd om de eenheidsstructuur in 1989-1990

In kortgeding besliste de Brusselse rechtbank van Eerste Aanleg op 31 juli 1989 tot de schorsing van het besluit van 5 april 1989. De voorzitter stelde dat de eenheidsstructuur niet mocht worden opgelegd vóór de bevoegde rechtsmacht – de Raad van State – zich over de wettelijkheid en grondwettelijkheid ervan had uitgesproken. De rechter hield geen rekening met het argument van Coens dat het Mammoetdecreet de executieve wel degelijk die bevoegdheid gaf, omdat dat decreet op dat moment nog niet in het *Belgisch Staatsblad* was verschenen [dat gebeurde pas op 25 augustus]. "Een decreet dat niet gepubliceerd is, ken ik niet," stelde de rechter. Per vastgestelde overtreding zou een dwangsom moeten

⁵⁸⁹ Decreet betreffende het onderwijs, 5 juli 1989 (*BS*, 25 augustus 1989).

⁵⁹⁰ Persmededeling van de gemeenschapsminister van Onderwijs Daniël Coens, Brussel, 23 juni 1989; KADOC: Coens, Doos 1902.

⁵⁹¹ HVSJ, IPOC eist ontslag van Coens, *Gazet van Antwerpen*, 24/25 juni 1989; IPOC vraagt aftreden Coens, *Het Volk*, 24/25 juni 1989.

worden betaald, niet zo hoog als de eisers hadden gevraagd, maar toch nog 250.000 Belgische frank (6197 euro).⁵⁹² De Vlaamse executieve maakte meteen een kortgeding in beroep aanhangig bij het Hof van Beroep. Antoon Boone, die intussen secretaris-generaal was geworden van het uit NVKMO en NVKTO gefuseerde Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (NVKSO), betreunde “de pogingen om de noodzakelijke en structurele hervorming van het secundair onderwijs in Vlaanderen op de helling te zetten. Ik zou willen dat het na jaren overleg nu gedaan is met de vitterij”.⁵⁹³ Het Vlaams Blok was daarentegen verheugd over de uitspraak van de rechtbank. Voorzitter Karel Dillen hoopte dat de moedige strijd van het IPOC het traditioneel onderwijs zou redden. Ook van VU-voorzitter Jaak Gabriëls, die zich al eerder voor het behoud van type II had uitgesproken, kreeg het IPOC steun toegezegd.⁵⁹⁴

Na het opstarten van de beroepsprocedure had de Vlaamse executieve het vonnis in Eerste Aanleg naast zich neergelegd. Zolang er geen definitief uitsluitel was, bleef het besluit van kracht, zo verklaarde Coens. Er werd daarbij onder meer geargumenteed dat een vonnis van een Burgerlijke Rechtbank alleen betrekking had ‘*inter partes*’ en niet ‘*erga omnes*’ – ik kom hier meteen nog op terug.⁵⁹⁵ Doordat de uitspraak in kortgeding pas één maand voor de start van het schooljaar werd geveld, kwam ze te laat om het behoud van type II mogelijk te maken. Nochtans aarzelde IPOC- en OTO-voorzitter Vydt-Koslowski niet om de schoolbesturen onder druk te zetten om alsnog met type II-onderwijs te starten. Zij stuurde fotokopieën van het bevelschrift naar alle inrichtende machten met een begeleidend schrijven waarin ze stelde: “Wij willen uw aandacht vestigen op het feit dat wie een rechterlijk bevel kent, zich schuldig maakt aan derdemedeplichtigheid zo hij op een of andere manier medewerking verleent aan een inbreuk op dit rechterlijk bevel”.⁵⁹⁶ Ondanks deze dreigende toon, waren er geen scholen die goedkeuring vroegen om type II-onderwijs aan te bieden in het schooljaar 1989-1990. Alle scholen hadden enorm veel energie gestopt in de omvorming naar de eenheidsstructuur. Dat kon op enkele weken tijd niet meer worden omgegooid. Slechts twee katholieke scholen, de type II-scholen van Genk en Geel, hadden een alternatieve lessentabel ingediend die afweek van het

⁵⁹² *Le Soir* sprak spottend over de macht van de familiemoeders in Vlaanderen, verwijzend naar “la passionaria du type 2”, Anne-Marie Koslowski, en de rechter van Eerste Aanleg, “une mère de sept enfants”. Flandre: le combat pour l’école traditionnelle, *Le Soir*, 9 augustus 1989.

⁵⁹³ Vlaamse regering naar Hof van Beroep, *Gazet van Antwerpen*, 2 augustus 1989.

⁵⁹⁴ *Idem*; *IPOC-Info*, december 1989.

⁵⁹⁵ Zie bijvoorbeeld Demullier (1989). Over het beroep werd overigens nooit uitspraak gedaan. Het onderzoek werd door de juridische en politieke ontwikkelingen ingehaald (zie verder).

⁵⁹⁶ Omzendbrief Vydt-Koslowski, 21 augustus 1989: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos DOSCKO-IPOC.

voorstel van het NVKSO. Zij programmeerden in het eerste jaar twee lessen geschiedenis in plaats van één uur geschiedenis en één uur Engels, en vijf lessen Latijn in het keuzegedeelte. Op 22 juni kreeg het NSKO een informeel bericht van minister Coens. Hij liet weten geen juridische mogelijkheid gevonden te hebben om de lessenroosters van Genk en Geel af te keuren, vermits ze daarmee strikt genomen binnen de contouren van het besluit van de Vlaamse regering bleven.⁵⁹⁷ De andere katholieke scholen voerden de NSKO-lessentabellen in (zie bijlage 70). De optiepakketten sloten doorgaans aan bij de voorgeschiedenis van de school: voormalige middelbare scholen (ook die van type I) kozen veelal voor optie 3 en optie 7 (de Moderne en de Latijnse), technische scholen vulden optie 1 in met vakken als nijverheid, textiel-kleding en biotechniek. Slechts een minderheid van de gewezen type I-scholen probeerde het VSO-profiel te behouden. Zo bijvoorbeeld de Diocesane Middenschool van Diest, die zoals in het VSO aan alle leerlingen Latijn aanbood, al introduceerde directeur Schodts naast een niet-determinerend pakket met twee uren Latijn toch ook een optie met vier uren Latijn.⁵⁹⁸

Het IPOC legde het besluit van de Vlaamse executieve voor aan de afdeling Administratie van de Raad van State. De regering verwachtte geen problemen, omdat ze bij de totstandkoming van het besluit groen licht had verkregen van de Raad van State, zij het bij de afdeling Wetgeving. Maar het IPOC wees erop dat die in haar advies had geklaagd dat ze weinig tijd had gekregen om het advies te formuleren. De afdeling Administratie zou gebruik kunnen maken van de nieuwe rol die ze door de staats hervorming kreeg om de besluiten van de uitvoerende macht te toetsen aan de toenmalige artikelen 6, 6bis en 17 van de Grondwet.⁵⁹⁹ Het IPOC liet bovendien het beschikkend gedeelte van het vonnis in Eerste Aanleg via een gerechtsdeurwaarder aan de koepels van de schoolbesturen (het NSKO, de ARGO en de verenigingen van het provinciaal en gemeentelijk onderwijs) betekenen. In de begeleidende brief waarschuwde het IPOC dat "wie een rechterlijk bevel kent, zich schuldig maakt aan derdemedeplichtigheid zo hij op een of andere manier medewerking verleent aan een inbreuk op dit rechterlijk bevel".⁶⁰⁰ De omvang van het beveldschrift werd echter betwist. Volgens het IPOC gold het besluit van de rechter '*erga omnes*', m.a.w. voor heel het Vlaamse

⁵⁹⁷ Aantekening R. Standaert [1989]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1989. Zie ook de lessentabel van het eerste leerjaar A voor het schooljaar 1989-1990 in bijlage 70.

⁵⁹⁸ Zie onder meer: Terug naar de Latijnse, Moderne en Technische, *Gazet van Antwerpen*, 22 augustus 1989; Scholen bieden sterk geprofileerd maar beperkt keuzepakket aan, *Gazet van Antwerpen*, 22 augustus 1989.

⁵⁹⁹ Sedert de coördinatie van 1994 respectievelijk art. 10, 11 en 24.

⁶⁰⁰ Omzendbrief IPOC, 7 augustus 1989; IPOC trekt naar Raad van State met eenheidskader, *De Standaard*, 24 augustus 1989.

onderwijs, terwijl volgens de Vlaamse regering de uitspraak enkel gold *'inter partes'*, m.a.w. enkel voor de ouders die de klacht hadden ingediend. Coens verklaarde dan ook dat hij de betrokken ouders niets in de weg zou leggen om hun eigen onderwijs te organiseren. Het IPOC wees erop dat in het vonnis niet wordt vermeld dat de draagkracht ervan beperkt was. Volgens juristen van de Vlaamse regering hoefde dat er echter niet in te staan: een vonnis in kortgeding zou steeds uitsluitend gelden voor de indieners van de klacht.⁶⁰¹

De Raad van State stelde op 10 oktober 1989 in een arrest in kort geding, in afwachting van de uitspraak ten gronde, dat de scholen die type II-onderwijs wilden inrichten, niets in de weg mocht worden gelegd, al had de auditeur geadviseerd dat de eenheidsstructuur niet zou worden opgeschort. Weliswaar werd niet het hele besluit geschorst, maar enkel in zoverre dat het besluit het verder verstrekken van secundair onderwijs van het type II onmogelijk zou maken (Verstegen, 1991-1992). In een omzendbrief liet Coens daarop aan de directies en schoolbesturen weten dat het eenheidskader zijn rechtsgeldigheid behield. Wel konden onderwijsinstellingen ervoor opteren om alsnog terug om te schakelen naar type II, maar dan wel indien alle ouders het daarmee eens zouden zijn, want anders zou de instelling zich aldus Coens bezondigen aan contractbreuk ten opzichte van de ouders. Uiteraard was er geen enkele school die van deze mogelijkheid gebruik maakte.⁶⁰²

Ook in de definitieve uitspraak volgde de Raad niet het advies ten gronde van auditeur Verhulst. In zijn advies aan de vierde kamer van de Raad van State had die nog gesteld dat het besluit van 5 april 1989 niets onwettigs inhield. Maar in het arrest ten gronde op 27 februari 1990 werd gesteld dat het besluit van de Vlaamse executieve wel degelijk strijdig was met artikel 17 § 5 van de Belgische Grondwet. Ter duiding van het betreffende grondwetsartikel had de regering immers verklaard dat "Essentiële beschikkingen inzake onderwijs (...) door verkozen organen vastgelegd [moesten] worden".⁶⁰³ En de structuurhervorming van het secundair onderwijs werd effectief als 'essentieel' beschouwd. Had Coens trouwens niet zelf verklaard dat het hier ging om een "mijlpaal in de geschiedenis van het secundair onderwijs"?⁶⁰⁴ Wist Coens dat dit eigenlijk een materie voor de Vlaamse Raad was, maar opteerde hij voor een besluit om tegenstand te

⁶⁰¹ IPOC trekt naar Raad van State met eenheidskader, *De Standaard*, 24 augustus 1989. Die interpretatie werd in twijfel getrokken door onderwijsjurist Raf Verstegen (1991-1992: 256).

⁶⁰² Omzendbrief Boone, 16 oktober 1989; omzendbrief Coens, 27 oktober 1989.

⁶⁰³ Verklarende nota bij het voorstel van de regering tot herziening van artikel 17 van de Grondwet, *Parlementaire Stukken Senaat*. B.Z. 1988, nr. 100-1/1°, 7.

⁶⁰⁴ Zie Verstegen (1991-1992) en Steen (2000-2001).

omzeilen of om tijd te winnen?⁶⁰⁵ Dat werd hem alleszins door de critici verweten. Definitief uitsluitel kan ik daarover niet geven, maar alle tekenen wijzen erop dat Coens en de Vlaamse executieve altijd gemeend hebben dat zij de bevoegdheid hadden om deze materie te regelen. Al van in 1987 werd ervan uitgegaan dat de nieuwe structuur per KB diende te worden geregeld. Het was dan ook een ontwerp-KB en geen wetsontwerp dat door de RNSO was opgesteld. De Vlaamse executieve had overigens, zoals ik al zei, op voorhand het besluit voorgelegd aan de Raad van State en op dat punt geen negatief advies ontvangen. Coens twijfelde er dan ook niet aan dat hij recht in zijn schoenen stond. Monard bevestigde me dat bij het opstellen en uitvaardigen van het besluit geen problemen op dat vlak werden verwacht.⁶⁰⁶

Er is vaak aangenomen dat de Raad van State met dit arrest een verstrengde interpretatie zou hebben toegekend aan het legaliteitsbeginsel.⁶⁰⁷ Coens zei nadien in een interview dat hij geen probleem had met het toewijzen van meer bevoegdheden aan de Vlaamse Raad, “alleen had ik het graag vroeger geweten”.⁶⁰⁸ Volgens onderwijsjurist Brecht Steen was er echter geen sprake van een uitbreiding van de bevoegdheden van de decreetgever. De bepalingen in de nieuwe Grondwet zouden niet strenger zijn dan in de oude. Wel wees Steen erop dat voordien de regeringen vaak erg ‘laks’ waren omgegaan met de bepalingen in artikel 17, en meer dan eens adviezen van de Raad van State hierover naast zich hadden neergelegd (Steen, 2000-2001: 364-365). Trouwens, al in 1987 en 1988 hadden critici van de eenheidsstructuur, naar aanleiding van het opstellen van het ontwerp-KB door de RNSO, gesteld dat het ongrondwettelijk was om de herstructurering van het onderwijs te regelen per KB. Onderwijsjurist Raf Verstegen stelde echter dat Coens niets ten kwade kon worden geduid, vermits “recht maken ook een rechtsvindingsproces blijft, waarbij de te volgen weg, zoals bij elke zoektocht, aan het einde duidelijker voorligt dan bij de aanvang” (Verstegen, 1991-1992: 257).

De OTO en het IPOC waren uiteraard in de wolken met het arrest van de Raad van State. “Wij hopen dat minister Coens zich in deze vastentijd zal bezinnen over wat hij Vlaanderen heeft aangedaan met zijn ondoordachte beslissingen,” stelde

⁶⁰⁵ De startdatum was al eens een jaar verdaagd; het opstellen van een decreet met bijhorend parlementair debat had mogelijk nog meer vertraging opgeleverd.

⁶⁰⁶ Interview met Monard, Brussel, 29 juni 2001.

⁶⁰⁷ Dat meldde de Vlaamse executieve bijvoorbeeld in haar Memorie van Toelichting bij het Decreet betreffende het onderwijs-II: Vlaamse Raad, Parlementaire Stukken. Zitting 1989-90, nr. 365/1: 3. Zie over de primauteit van de wetgever inzake de onderwijsorganisatie ook: De Groof (1989:156-158).

⁶⁰⁸ B. Brinckman, “Eenheidstype is een bevrijdend systeem”: Interview met Daniël Coens, *De Morgen*, 28 juni 1990.

IPOC-voorzitter Vydt-Koslowski op een persconferentie. De herintroductie van het type II zou desnoods via de burgerlijke rechtbank worden afgedwongen. Volgens OTO-advocaat Leroy betekende het arrest trouwens dat elke school die na de krokusvakantie nog onderwijs in de eenheidsstructuur zou aanbieden, in overtreding zou zijn. Vydt-Koslowski voegde daaraan toe dat dit betekende dat de homologatie van de getuigschriften van de leerlingen in het eerste jaar in gevaar kwam en dat de leerkrachtenwedden en werkingstoelagen konden worden teruggevorderd. Dat was uiteraard niet correct, vermits het arrest dat gedeelte van het besluit niet had vernietigd. Vydt-Koslowski maakte zich hiermee in feite schuldig aan dezelfde dreigementen waarvan het IPOC acht maanden eerder Coens had beschuldigd. De minister verklaarde dat hij zich naar de uitspraak zou schikken en dat er nog voor de start van het volgende schooljaar een decreet gestemd zou worden.⁶⁰⁹

Vydt-Koslowski bracht via een OTO-omzendbrief alle directies van gewezen type II-scholen op de hoogte van het arrest, en deed aanbevelingen om de “wetteloze” toestand waarin de scholen zich nu bevonden, op te lossen. Meer bepaald werkte zij een procedure uit waarlangs de school in het derde trimester (na de paasvakantie) terug type II-onderwijs zou kunnen aanbieden.⁶¹⁰ Boone reageerde samen met adjunct-directeur-generaal van het NSKO De Wolf door te stellen dat de Schoolpactwet en de goedkeuring van de NSKO-lessentabellen door Coens volstonden om de eenheidsstructuur, die vanaf nu door de ‘Guimardstaat’ werd aangeduid als de ‘structuur S.O./’89’, legaal te laten functioneren. Over de OTO-omzendbrief schreven ze: “Wij weten wel dat u deze brief links zult laten liggen, maar toch stellen wij duidelijk dat de OTO in onze scholen niets te dicteren heeft en dat wij die inmenging helemaal niet appreciëren”.⁶¹¹ Beide heren ontvingen twee weken later echter een beveldschrift van dezelfde Brusselse rechter die in Eerste Aanleg de invoering van de eenheidsstructuur had verboden. Het beveldschrift droeg hen op die omzendbrief in te trekken, gezien de “onverenigbaarheid van deze omzendbrief met het arrest van 27 februari 1990 van de Raad van State”, en de type II-scholen opdracht te geven om vanaf 23 april 1990 de type II-structuur opnieuw in te voeren in het eerste leerjaar.⁶¹² Boone en De Wolf tekenden verzet aan omdat ze in de procedure niet waren

⁶⁰⁹ Zie bijvoorbeeld Trappeniers (1990); Vansintjan (1990); Desnoods naar rechtbank en Arbitragehof, *De Standaard*, 1 maart 1990.

⁶¹⁰ Omzendbrief Vydt-Koslowski, 30 maart 1990: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos DOSCKO-IPOC.

⁶¹¹ Omzendbrief Boone en De Wolf, 4 april 1990. André De Wolf (*1939). Priester te Ronse, voorzitter Caritas Catholica, adjunct-directeur-generaal (1988-1990) en vervolgens directeur-generaal (1990-2004) van het NSKO/VSKO.

⁶¹² Beveldschrift van de rechtbank van Eerste Aanleg te Brussel, 18 april 1990 (kopie), bijlage bij de omzendbrief van Boone en De Wolf, 20 april 1990.

gehoord. In de *Mededelingen* van het NVKSO vroeg Boone zich “vanuit een diepe pedagogische bekommernis” af wie ermee gediend kon zijn “dat het schoolleven op dit tijdstip van het schooljaar volledig wordt door elkaar gehaald”.⁶¹³

Het NSKO en het NVKSO konden kort daarop tevreden vaststellen dat geen enkele school het bevelschrift van de rechter had opgevolgd, ook niet de meest hardnekkige traditionele scholen. De eenheidsstructuur draaide al meer dan een half jaar in alle scholen, en geen enkele school wilde voor het laatste trimester van het schooljaar de hele structuur nog gaan overhoop halen. Het IPOC en de OTO hadden zich door dat juridische getouwtrek niet populair gemaakt. Uiteraard niet bij de ‘Guimardstraat’ en de gewezen type I-scholen, maar waarschijnlijk ook niet bij de voormalige type II-scholen. Waar deze laatste aanvankelijk nog sympathie zullen gekoesterd hebben voor de pogingen om het type II-onderricht te laten voortbestaan, moeten vele directies en schoolbesturen van traditionele scholen zich gestoord hebben aan de manier waarop de OTO hen wilde dwingen om in de loop van het schooljaar van structuur te veranderen. Het feit dat geen enkele school de OTO-aanmaningen en gerechtelijke bevelschriften opvolgde, is daarvan alvast een aanduiding.

In februari 1990 had de ARKO nog een lastige knoop moeten doorhakken met betrekking tot het tweede jaar van de eenheidsstructuur: zouden er 24 of 25 uren gemeenschappelijke vorming worden aangeboden? In een eerdere beslissing had de ARKO zich al uitgesproken voor 25 uren, maar de ‘traditionalisten’⁶¹⁴ eisten één extra uur voor Latijn, toen duidelijk werd dat het decreet (zie verder) slechts 24 uren gemeenschappelijke vorming verplichtte. Dat extra uur zou ten koste gaan van het vak biologie.

Het Lentedecreet (31 juli 1990)

Om de juridische problemen rond de eenheidsstructuur op te vangen, werd de inhoud van het besluit van de Vlaamse executieve van 5 april 1989 opgenomen in

⁶¹³ NVKSO, *Mededelingen* Kl. 20, 23 april 1990. Op 24 augustus 1990 werd dit verzet door de rechtbank van Eerste Aanleg te Brussel ongegrond verklaard. Intussen was echter het Lentedecreet goedgekeurd en in het *Belgisch staatsblad* gepubliceerd, dat de nieuwe structuur invoerde met terugwerkende kracht op 1 september 1989, waardoor dit dispuut compleet zinloos was geworden. Wellicht daarom legde de rechtbank geen nieuwe dwangsom op, maar werden de partijen opgeroepen tot een dialoog. Zie bijvoorbeeld: Juridisch speekspel over eenheidskader duurt voort, *Gazet van Antwerpen*, 30 augustus 1990; Rechters geeft verdedigers klassiek onderwijs gelijk, *De Standaard*, 30 augustus 1990.

⁶¹⁴ Dixit *De Standaard*: Er zit nog spanning op eenheidsstructuur, *De Standaard*, 31 januari 1990.

het luik over het secundair onderwijs van het voorontwerp van decreet betreffende het onderwijs-II, dat in de loop van het schooljaar 1989-1990 door het kabinet-Coens was uitgewerkt. Dat decreet was in feite een samenraapsel van meer dan 200 artikelen over de meest uiteenlopende onderwijsaangelegenheden, zoals werkingsmiddelen, de subsidiëring van schoolgebouwen, participatieraden, de organisatie deeltijds kunstonderwijs, de oprichting van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) enzovoort. In de onderhandelingen met de sociale partners en de onderwijsverstrekkers ging men akkoord met het luik 'secundair onderwijs', mits enkele detailaanpassingen (hoofdzakelijk inzake terminologie).⁶¹⁵ Op 23 mei 1990 werd het voorontwerp van decreet goedgekeurd door de Vlaamse executieve – vandaar kreeg het in de pers de benaming Lentedecreet. Twee leden van de executieve hadden tegengestemd, met name de PVV'ers Louis Waltniel en Patrick Dewael. Zo vreemd was dat niet, want de liberalen zaten federaal in de oppositie. En, hoewel ze wel deel uitmaakten van de proportioneel samengestelde executieve-Geens, hadden ze de Vlaamse regeringsverklaring niet goedgekeurd en voelden ze zich dus niet gebonden door enige regeringsloyauteit. Ze voerden in feite oppositie in de executieve.⁶¹⁶

Om de steun van de regeringspartij Volksunie te verwerven, was er nog een aanpassing doorgevoerd in de omschrijving van de basisvorming voor de derde graad. Waar aanvankelijk – net als in het besluit van 5 april 1989 – de keuze aan de inrichtende machten werd gelaten tussen enerzijds maatschappelijke vorming en anderzijds geschiedenis en/of aardrijkskunde, werd de maatschappelijke vorming nu geschrapt uit de basisvorming van de derde graad ASO.⁶¹⁷ De Volksunie, die heel wat historici in eigen rangen telde en de historische vorming hoog aanschreef, pleitte er bij monde van voorzitter Gabriëls nadien nog voor om van geschiedenis een verplicht vak voor iedereen te maken (Demullier, 1990; Goossens, 1990). Die mogelijkheid werd echter afgewezen in het advies dat de

⁶¹⁵ Deelnemers aan het overleg tussen de netten op 11 mei 1990: P. Degadt en K. Heeren namens het kabinet-Coens; P. Steenhaut en J. Wellens namens de ARGO; A. Boone, H. De Wolf, R. Warson en F. Cannaearts namens het NSKO; Rik Bobine en Evi Pas namens CONO; Hugo Vanneste namens CVPO; Eddy De Waele namens VBSG. Notulen vergadering van 11 mei 1990 met Inrichtende Machten over het ontwerp van decreet betreffende het onderwijs-II: KADOC, Coens, doos 1862. Het advies van de SERV was positief, en in de onderhandelingen met het Comité A (het gemeenschappelijk comité voor alle overheidsdiensten) betrof de kritiek voornamelijk het deeltijds kunstonderwijs en de VLOR, niet de eenheidsstructuur. SERV, Advies met betrekking tot het "ontwerp van decreet betreffende het onderwijs-II, 21 mei 1990; S. Van de Kerckhove (CCOD) aan Coens, 8 mei 1990; L. Muylaert (ACOD) aan Coens, 16 mei 1990: KADOC, Coens, doos 1862.

⁶¹⁶ De liberalen trokken overigens de kaart van het traditioneel onderwijs door voor te stellen om de gemeenschappelijke basisvorming sterk in te perken (zie verder).

⁶¹⁷ Ontwerp van Decreet betreffende het Onderwijs (Lentedecreet): Persnota, 23 mei 1990.

RNSO over het ontwerpdecreet verstrekte. De RNSO hield net een pleidooi voor maatschappelijke vorming, dat vooral voor jongeren uit het BSO meer aangewezen zou zijn dan het vak geschiedenis.⁶¹⁸ In de versie die definitief door de executieve werd goedgekeurd op 13 juni 1990, werden beide versies verzoend: de minimumlestabellen lieten enkel nog in het eerste leerjaar B, het beroepsvoorbereidende leerjaar en het BSO de keuze tussen geschiedenis/aardrijkskunde en maatschappelijke vorming en maakten het vak geschiedenis verplicht in de A-stroom.⁶¹⁹

De redenering van Coens in zijn memorie van toelichting, dat actieve (organisatie, erkenning en betoelaging) en passieve (vrije keuze) onderwijsvrijheid moesten tot stand komen in een kader dat door de decreetgever werd bepaald, en bovendien niet onbeperkt waren, werd gevolgd in het advies dat de Raad van State over het ontwerpdecreet verstrekte. De Raad meende dat een eenvormige eenheidsstructuur geen schending was van de vrijheid van onderwijs, zoals beschreven in artikel 17 van de Grondwet. Volgens het kabinet-Coens moest dit advies de wind uit de zeilen halen van organisaties als de OTO en het IPOC, die al hadden aangekondigd het Lentedecreet te zullen aanvechten bij het Arbitragehof. De Raad beklemtoonde echter ook de rol van de decreetgever (de Vlaamse Raad). Zo zouden de criteria voor het toestaan van afwijkingen van de basisvorming in de eerste graad van het secundair onderwijs door de decreetgever in het decreet moeten worden vastgelegd.⁶²⁰

Minder positief was het advies van secretaris-generaal Georges Monard, niet zozeer wegens de inhoud als wel wegens de timing. Monard betreurde dat het luik over de structuur van het secundair onderwijs niet meteen na het arrest van de Raad van State was ingediend. Het was toen al klaar, want de administratie had het vooraf voorbereid, in afwachting van de uitkomst van het arrest ten gronde. Door het zo laat in te dienen, gebundeld met zoveel andere artikelen, bestond het gevaar dat de bespreking en goedkeuring zo lang zou duren dat het tijdig voorbereiden door de scholen een hachelijke zaak zou worden. "Hoe kan dit nog allemaal?", vroeg Monard zich af. "Ik houd mijn hart vast voor de start van het volgende schooljaar. Moet het ontwerp niet verlicht worden door uitstel van die onderdelen die niet dringend noodzakelijk zijn voor de start van het aanstaande

⁶¹⁸ Bureau van de Raad voor het Nederlandstalig Secundair Onderwijs, Standpunt i.v.m. "Geschiedenis", 1 juni 1990. KADOC: Coens, doos 1862.

⁶¹⁹ Persmededeling van de Gemeenschapsminister van Onderwijs Daniël Coens, 13 juni 1990; Lentedecreet aangepast, *Het Laatste Nieuws*, 14 juni 1990.

⁶²⁰ Raad van State, Advies over een voorontwerp van decreet "betreffende het onderwijs-II", 31 mei 1990: KADOC, Coens, doos 1862. Zie ook: Raad van State geeft groen licht aan het lentedecreet, *Het Belang van Limburg*, 9 juni 1990.

schooljaar?”⁶²¹ Monard kwam in een lastig parket toen stukken uit zijn advies uitlekten naar de pers. Hij haastte zich te verklaren dat dit advies sloeg op een oude versie van het ontwerpdecreet en dat een aantal kritische opmerkingen daardoor achterhaald waren. De kritiek op de laattijdigheid hield hij echter staande. Ook door de CVP en het ACW werd aangedrongen om het luik over het secundair onderwijs uit het decreet te lichten om het versneld door de Vlaamse Raad te kunnen loodsen.⁶²² Dat dit niet gebeurde, kwam wellicht omdat Coens vreesde dat in dat geval andere onderdelen uit het decreet op de lange baan zouden terechtkomen.

In de Commissie voor Onderwijs en Vorming en in de plenaire vergadering van de Vlaamse Raad werd het decreet uitvoerig besproken. Op 2 mei 1990 organiseerde de commissie hoorzittingen met afvaardigingen van het Platform ‘Geschiedenis in het secundair onderwijs’ en van het IPOC. Zoals ik boven reeds aanhaalde, werd aan de besognes van de historici tegemoet gekomen in de definitieve versie van het ontwerpdecreet. Het IPOC vroeg om – in naam van de onderwijsvrijheid – het decreet niet goed te keuren.⁶²³ De argumentatie van het IPOC werd door het Vlaams Blok overgenomen. “De onderwijsminister gaat verder op zijn noodlottige weg, waarop het kind het slachtoffer wordt van minderwaardig geëxperimenteer,” verklaarde Vlaams Blok-raadslid Gerolf Annemans, “(...) de moord met voorbedachten rade op het traditioneel onderwijs is voor Coens blijkbaar een irrationele persoonlijke bezetenheid geworden”. Annemans suggereerde dat de afschaffing van type II “de bloedige prijs” was die het onderwijs moest betalen aan de socialisten om de CVP in het zadel te houden op het onderwijsdepartement.⁶²⁴ De PVV stelde voor om het conflict met de voorstanders van het traditioneel onderwijs te beslechten door zowel in het eerste als in het tweede jaar een gemeenschappelijke basisvorming van 24 in plaats van 27 lessen te voorzien. Een amendement in die zin werd ingediend, maar niet aanvaard.⁶²⁵ Agalev nam het dan weer op voor type I, en noemde de

⁶²¹ G. Monard, nota aan de heer minister en de inspectie van Financiën, 2 mei 1990: KADOC, Coens, doos 1862.

⁶²² G. Monard, nota aan persagentschap Belga, 10 mei 1990: KADOC, Coens, doos 1862. Zie ook: Nachtwerk op kabinet van minister Coens, *Het Belang van Limburg*, 11 mei 1990; Monard over lentedekreet: ‘Ik houd mijn hart vast’, *De Financieel-Economische Tijd*, 10 mei 1990; Slechte punten voor minister Coens, *Het Laatste Nieuws*, 11 mei 1990.

⁶²³ Vlaamse Raad. Zitting 1989-1990. Verslag namens de Commissie voor Onderwijs en Vorming, uitgebracht door de heer C. Moors. 28 juni 1990.

⁶²⁴ Vlaams Blok contra Lentedekreet, *Het Laatste Nieuws*, 10 juli 1990; Bert Cornelis, Sauwens vraagt Coens om herziening, *Het Laatste Nieuws*, 29 mei 1990; zie ook *De Standaard*, 6 juli 1990.

⁶²⁵ Zie bijvoorbeeld: Slechte punten voor minister Coens, *Het Laatste Nieuws*, 11 mei 1990.

eenheidsstructuur een “konserverende stap terug (...) naar minder menselijke, minder kindgerichte, maar meer prestatiegerichte scholen”.⁶²⁶ De regeringspartijen – met uitzondering van de PVV dus – verdedigden echter de hervormde structuur en keurden het Lentedecreet op 9 juli 1990 goed.⁶²⁷ Daardoor werd de bestaande toestand gelegaliseerd, vermits de bepalingen over het secundair onderwijs retroactief van kracht werden vanaf 1 september 1989. Het werd op 31 juli uitgevaardigd en op 18 augustus in het *Belgisch Staatsblad* gepubliceerd, dat is twee weken voor het schooljaar 1990-1991 van start zou gaan.⁶²⁸

Het achterhoedegevecht (1990-1992)

De ‘legalisering’ van de eenheidsstructuur betekende niet dat het IPOC en de OTO zich daarbij zouden neerleggen. De OTO stelde op 20 december 1990, samen met een aantal ouders, een beroep in bij het Arbitragehof, omdat volgens hen de decretale bepalingen in strijd waren met de grondwettelijk bepaalde keuzevrijheid van de ouders (artikel 17, § 1) en bovendien een aanfluiting waren van het gelijkheidsbeginsel (artikel 17, § 4). De verzoekers stelden immers dat de ouders die in hun keuzevrijheid de voorkeur gaven aan het traditioneel onderwijs “ernstig nadeel” ondervonden van het decreet, en vroegen daarom dat de gelaakte artikelen meteen werden geschorst. Op 26 maart 1991 oordeelde het Arbitragehof echter dat er onvoldoende grond was om het decreet onmiddellijk te schorsen. Het Hof argumenteerde dat een onmiddellijke schorsing als gevolg van de daardoor ontstane chaos meer nadelen zou opleveren dan de nadelen die de OTO en de ouders meenden te ondervinden.⁶²⁹

De uitspraak ten gronde op 2 april 1992 lag in dezelfde lijn. Het verzoek tot schorsing van de artikelen die de eenheidsstructuur invoerden, werd door het Arbitragehof afgewezen. Het Hof stelde dat de nieuwe structuur niet in strijd was met de vrijheid van onderwijs, vermits ze “aanzienlijke speelruimte” garandeerde om een ruim onderwijsaanbod te organiseren. Zelfs als kon worden aanvaard dat

⁶²⁶ Agalev niet gelukkig met Lentedekreet, *De Morgen*, 13 juni 1990.

⁶²⁷ Het decreet kreeg 102 stemmen voor (CVP, SP en VU), 27 tegen (PVV, Agalev, Vlaams Blok) en 2 onthoudingen (de liberalen Dewael en Daems als gevolg van een stemafspraak). Vlaamse Raad. Zitting 1989-1990. Handelingen: Vergaderingen van 9 juli 1990.

⁶²⁸ Decreet van 31 juli 1990 betreffende het onderwijs-II (*BS*, 18 augustus 1990).

⁶²⁹ Arbitragehof, Arrest nr. 6/91 van 26 maart 1991 inzake de vordering tot schorsing van de artikelen 47 t/m 63 en 76 t/m 84 van het decreet van de Vlaamse Gemeenschap van 31 juli 1990 betreffende het onderwijs-II. (*BS*, 10 juni 1992); zie ook <http://www.arbitrage.be/public/n/1991/1991-006n.pdf>.

de verzoekers “als moeilijk te herstellen ernstig nadeel” aanvoerden dat hun eigen kinderen door het decreet verplicht werden om onderwijs volgens het nieuwe type te volgen, stelde het Hof vast dat de bestreden bepalingen in ieder geval niet op substantiële wijze de realisatie van de onderwijsvisie van de betrokkenen belette. Die bepalingen lieten immers een stijgende differentiatie toe naargelang de graden en leerjaren, zowel afgestemd op de opvattingen betreffende de intrinsieke waarde van bepaalde vakken, als afgestemd op de verschillen in bekwaamheid tussen verschillende leerlingen. “Zonder zich nu reeds te moeten uitspreken over de draagwijdte van de grondwettelijke onderwijsvrijheid, stelt het Hof vast dat de verzoekers het voorhanden zijn van een ernstig nadeel, in de zin van artikel 20 van de bijzondere Wet van 6 januari 1989, niet bewijzen,” zo werd dan ook besloten.⁶³⁰ Hiermee kwamen de juridische perikelen aangaande de eenheidsstructuur tot een einde.

Raf Verstegen (1991-1992: 259-260) wees nog op enkele ironische aspecten van het arrest. Zo werd het verzoek tot tussenkomst van Boone en De Wolf niet ontvankelijk verklaard. De toplui van het NSKO dienden niet gehoord te worden, omdat het NSKO louter een feitelijke vereniging was en geen rechtspersoonlijkheid bezat, en beide heren als individu geen rechtstreeks belang hadden bij de omstreden bepalingen. Nochtans waren zij beiden twee jaar eerder nog persoonlijk veroordeeld om – op straffe van het betalen van een dwangsom – de katholieke scholen te bevelen opnieuw traditioneel onderwijs in te richten. De rechter in kort geding had hen veroordeeld alsof zij de juridische verantwoordelijken waren van het katholiek onderwijs als uniforme rechtspersoon! Een andere ironie was dat de OTO, die enkele jaren voordien via grondige juridische analyses zo succesvol de bevoegdheid van de uitvoerende macht inzake het inrichten van onderwijs had aangevochten, als klager door het Arbitragehof niet ontvankelijk werd verklaard. In strijd met de Wet op de VZW's van 27 juni 1921 had ze immers de Algemene Vergadering in plaats van de Raad van Beheer laten beslissen tot het instellen van een vordering bij het Arbitragehof...

Besluit

De eenheid in het secundair onderwijs had lang op zich laten wachten. Heel lang. En wat een tegenstelling tussen het optimisme van begin jaren tachtig over de

⁶³⁰ Arbitragehof, Arrest nr. 25/92 van 2 april 1992 inzake de vordering tot schorsing van de artikelen 47 t/m 63 en 76 t/m 84 van het decreet van de Vlaamse Gemeenschap van 31 juli 1990 betreffende het onderwijs-II (BS, 10 juni 1992); zie ook <http://www.arbitrage.be/public/n/1992/1992-025n.pdf>.

veralgemening van het VSO en de uiteindelijke uitkomst, zoals vastgelegd bij decreet in 1990. En hoeveel inkt is er niet gevloeid over het conflict tussen de types? Vooral in artikelen, vrije tribunes en lezersbrieven in de *Gazet van Antwerpen*, *Het Laatste Nieuws* en *De Standaard* werden het VSO en zijn supporters aangevallen. Termen als “collectivisme”, “dictatoriale repressie” en de “slechtste hervorming uit de onderwijsgeschiedenis” waren niet uit de lucht. VSO-directies en leden van de WD gingen in het tegenoffensief, wat de strijd nog verhevigde. Het woord ‘tpeestrijd’ is zeker niet ver gezocht, want de polemieken waren bijwijlen behoorlijk agressief, waarbij ieder ‘kamp’ zich steeds dieper ingroef in het eigen gelijk.

Uiteindelijk is het wellicht in belangrijke mate de financiële factor geweest die ervoor heeft gezorgd dat een eenheidsstructuur werd geconcipieerd zoals wij die nu kennen. Eenheid in het secundair onderwijs werd al langer nagestreefd, maar in het begin van de jaren tachtig werd het duidelijk dat het onbetaalbaar was om alle traditionele scholen naar een VSO-achtige eenheidsstructuur te laten overschakelen. Als een dergelijke structuur zou worden veralgemeend, moest die eerst betaalbaar worden gemaakt. Daarom werd er gesnoeid in het pedagogisch comfort, eerst in 1982 maar vooral met het Sint-Annaplan in 1986. Die besparingsoperatie is een katalysator gebleken voor de overgang naar de eenheidsstructuur, daarover meer in hoofdstuk 7. De besparingsmaatregelen ten nadele van type I, gecombineerd met de denataliteit, het negatieve VSO-imago dat in een deel van de pers werd verspreid, de daarop inspelende reclame voor type II-scholen, alsook toenemende campagnes voor leerlingenwerving in het rijksonderwijs, zorgden voor een significante vermindering van het aantal leerlingen in het type I. Vooral voor sterke richtingen als Wiskunde en Grieks, en voor gespecialiseerde technische richtingen verkozen vele ouders blijkbaar om hun kinderen naar een traditionele school te sturen. Een zo snel mogelijke overgang naar een eengemaakte structuur leek voor de VSO-scholen de beste optie om het tij te kunnen keren.

In heel die laatste fase van de ontwikkeling van een eenheidsstructuur voor het katholiek onderwijs werd uiterst pragmatisch te werk gegaan. Het ontbrak daarbij in feite aan een fundamentele visie op de doelstellingen van het secundair onderwijs. Bij de start van het VSO was het uitwerken van de structuren wel gepaard gegaan met het opstellen van nieuwe doelstellingen. De WD publiceerde in 1970 de *Opdrachten voor een eigentijds secundair onderwijs* (NSKO-PB, 1970). Waarom werden er in de jaren tachtig geen nieuwe opdrachten opgesteld? Dat hoefde niet, zo werd gesteld, omdat de *Opdrachten voor een eigentijds secundair onderwijs* nog actueel genoeg waren. Als dat zo was, waarom dan een structuurwijziging? Neen, de eenheidsstructuur was niet gebaseerd op een

HOOFDSTUK 4

pedagogische visie. In het *Paasdocument* vind je geen enkele toelichting, motivering, doelenomschrijving, strategie of beleidsvisie. “Je zoekt tevergeefs naar het waarom van de voorgestelde wijzigingen”, werd toen ook al opgemerkt.⁶³¹ Het was simpelweg het praktische resultaat van hoeveel de twee kampen aan elkaar wilden toegeven.

De nieuwe decretale structuur van het secundair onderwijs in Vlaanderen werd steeds omschreven als een soepel kader dat veel ruimte liet voor de inrichtende machten. Die ruimte was er inderdaad, maar toch was het besluit – en later decreet – veel restrictiever dan bijvoorbeeld de Wet van 19 juli 1971, die bijvoorbeeld wel voorschreef dat het eerste leerjaar gemeenschappelijk moest zijn, maar naliet te bepalen wat die gemeenschappelijkheid concreet inhield. Voor de eenheidsstructuur werd de gemeenschappelijke basisvorming duidelijk gedefinieerd: het minimaal aantal uren werd vastgelegd, alsook de vakken die ertoe dienden te behoren. De vrijheid van de inrichtende machten werd dus beperkt tot de verhouding tussen de verplichte vakken, de aanvulling met keuzevakken, de inhoud van de vakken (de leerplannen) en de didactische methoden. Anderzijds bleef het binnen de contouren van dat kader wel mogelijk om een ‘klassieke humaniora’-achtig, een ‘moderne humaniora’-achtig, een ‘technische humaniora’-achtig of een VSO-achtig onderwijs aan te bieden. Blijft dan de vraag in welke mate de uiteindelijk geïmplementeerde structuur nog een eenheidsstructuur kan worden genoemd. Ann Deketelaere (1989: 42-43) spreekt terecht van een “typisch Belgisch compromis”, waarbij ze de onderwijsbeleidslui ironiserend feliciteert met het uitdokteren van een structuur die wit en zwart weet te verzoenen.

⁶³¹ Zie A. Vanderheeren, nota 'Het voorstel van eenheidsstructuur voor het katholiek secundair onderwijs', [1986]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

DEEL II
POLEMIEK

Hoofdstuk 5. Labyrint onder constructie. Over de organisatorische gebreken, problemen en onduidelijkheden van het VSO

“Het VSO bevat veel goeds. Maar we zouden de uitwerking ervan voorlopig kunnen vergelijken met iemand die een goed plan heeft voor een huis, een lap grond koopt, daarop een keuken bouwt en zegt: de zitkamer en de slaapkamers bouwen we later wel eens.”

Een leerkracht uit Hoboken (1973)⁶³²

In dit hoofdstuk wil ik even stilstaan bij een aantal problemen die ervoor gezorgd hebben dat het VSO niet het succesverhaal is geworden dat sommigen verwacht hadden toen het in de jaren zestig werd geconcipieerd. Er zijn tal van redenen waarom het VSO niet altijd optimaal heeft gefunctioneerd en niet alle verwachtingen heeft kunnen inlossen. Het was volgens velen ondoordacht en autoritair ingevoerd. Er waren ook te veel problemen en onduidelijkheden. Sommige beleidsbeslissingen werden veel te laat of nooit genomen. Het VSO werd voortdurend bijgestuurd; de leerlingen waren daarbij volgens velen proefkonijnen. De materie was complex, héél complex. Heel veel mensen, opgegroeid met het traditioneel onderwijs, begrepen geen snars van al die ‘nieuwlichterij’. Maar ook voor het onderwijzend en bestuurspersoneel was het vaak een doolhof van allerlei regeltjes, met daarop dan nog eens aanvullingen en uitzonderingen. Er bestond heel wat weerstand tegen het VSO. Niet enkel wegens die praktische problemen, maar ook wegens de inhoud en de opzet van het VSO zelf. In de volgende paragrafen wil ik een aantal van die problemen toelichten en onderzoeken wat ervan aan was.

Dit overzicht is niet exhaustief. Ik probeer me hier te beperken tot die organisatorische problemen die de belangrijkste impact hebben gehad op de besluitvorming zoals die in de hoofdstukken 1 tot 4 werd toegelicht. Ik heb ervoor geopteerd om één van de meest determinerende factoren die ervoor hebben gezorgd dat het VSO nooit werd veralgemeend, namelijk de verwijten inzake de nivellerende werking, en de pogingen om dat effect te bewijzen of te ontcrachten, uit dit overzicht te lichten en onder te brengen in een afzonderlijk hoofdstuk (hoofdstuk 6) om er zo meer aandacht aan te kunnen besteden. Ook de kritiek op enkele pedagogisch-didactische onderdelen, zoals het evaluatiesysteem en de heterogene klassamenstelling, komt in dat hoofdstuk aan bod. Dat ik hier geen

⁶³² Geciteerd in Van diplomafabriek naar vormingsinstituut (1973).

andere pedagogische of psychologische thema's aan bod laat komen, betekent niet dat daarover geen disputen bestonden. Integendeel, er waren bijvoorbeeld tegenstellingen over vakinhouden, over het al dan niet opnemen van bepaalde vakken (of meer algemeen: vormingscomponenten) in de basisvorming, over de definitie van vorming, over de waarden die het secundair onderwijs moest overbrengen, over de inhoud en zin van operationele doelstellingen, over de nieuwe didactische werkvormen, over het procesmodel versus het productmodel, over de vraag op welke leeftijd leerlingen rijp waren om een definitieve studiekeuze te maken, enzovoort.⁶³³ Ook over succes of falen van de doelstellingen van het VSO, zoals een optimalisering van de studiekeuze en een 'democratisering' van het onderwijs, zal ik het hier niet hebben. Al zijn de onderzoeksresultaten daarover niet altijd gelijklopend, toch lijkt het erop dat die effecten vrij beperkt zijn gebleven.⁶³⁴ Ik hou het hier, zoals gezegd, bij een aantal organisatorische aspecten.

Het VSO als experiment

Het VSO werd ingevoerd op 1 september 1969. Er was op dat moment nog geen wettelijk kader voor die structuur, vandaar dat de nieuwe structuur officieel als 'experiment' werd betiteld.⁶³⁵ De benaming 'experiment' heeft voor problemen gezorgd, omdat het bij sommigen het beeld oproep van proefondervindelijk werk in een laboratorium. Men kreeg de indruk dat er met kinderen werd 'geëxperimenteerd'. Dat was ten dele natuurlijk ook zo: plannen en programma's dienden uitgetest te worden. Uiteraard zullen niet alle ouders, noch alle leerkrachten gelukkig geweest zijn met dat statuut. In een VSO-kritische brief aan Daelemans haalde een leraar het voorbeeld aan van een VSO-gezinde collega die toch haar eigen kind naar een traditionele school stuurde omdat ze niet wilde dat haar kind een proefkonijn zou zijn.⁶³⁶ Ook nadat de Wet van 19 juli 1971 was gestemd, bleven de tegenstanders spreken van een 'experiment', waarmee ze

⁶³³ Zie over de tegenstrijdige visies rond deze thema's onder meer Standaert (1973), Van Leemput (1973), Standaert & Troch (1974), Stock (1977), Griffioen (1979), Van Achter (1980), Verhoeven (1982a en 1982b), CEPES [1984], Van Paepegem (1984-1985), Van Achter (1984-1985), Jansen (1985), Tytgat (1987), Foulon (1987), De Cuyper (1990).

⁶³⁴ Zie daarover onder meer Stock ([1972] en 1977), Billiet & Nizet (1974), Nizet (1976), Verbrugghe, Du Laing e.a. (1977), Wellens (1978b), Brutsaert & Cooreman (1978-1979), Bonte & Verhoye [1979], Tallon (1979), Van Damme (1982), Van Damme (1985), Verhoeven, Vandekerckhove & Huyse (1992).

⁶³⁵ Het was wel degelijk de bedoeling van Vermeylen en Dubois om meteen een legaal kader te creëren, maar hun voorontwerp van wet werd op 20 juni 1969 door de kabinetsraad afgewezen (zie hoofdstuk 2).

⁶³⁶ G. Goorts aan Daelemans, 25 februari 1972: KADOC, NSKO-PB, omslag 61N.

duidelijk wilden maken dat er van een veralgemening vooralsnog geen sprake kon zijn. Stock (1973-1974a) drong er daarom op aan dat iedereen met een officieel mandaat over het VSO zou spreken als een experiment en niet als een verworvenheid. Zelfs na de veralgemening van type I in het rijksonderwijs werd nog steeds over een 'experiment' gesproken, wellicht wegens de negatieve bijklank die dat woord met zich meebracht (zie bijvoorbeeld Van Achter, 1980; Gerlo, 1990). Het beeld van de leerling als proefkonijn zou de volgende twee decennia nog vaak worden bovengehaald. Professor De Keyser vond dat van die proefkonijnen maar onzin. Op een opmerking in die zin op een vergadering van de WD repliceerde hij dat de kinderen in het traditioneel onderwijs net zozeer proefkonijnen waren, vermits ze daar "gebreekt worden begeleid en slecht worden georiënteerd".⁶³⁷ In het vernieuwde systeem waren ze volgens hem beter af. Beirnaert heeft in *Brandpunt* eens proberen uit te leggen wat onder dat 'experiment' moest worden verstaan. Hij beschreef het VSO-experiment als een actieonderzoek, "waarin door voortdurend contact tussen de vernieuwers, begeleiders en leerkrachten, de vernieuwing uitgebouwd wordt door directe beïnvloeding van de onderwijspraktijk, vertrekkend van en rekening houdend met de voorhanden zijnde complexe situatie, die specifiek is van school tot school" (Beirnaert, 1975-1976a: 361).

Anderzijds werd bekritiseerd dat er net géén experiment was geweest. Inderdaad, zoals ik al in hoofdstuk 2 aandroeg, is er geen echte experimenteerfase geweest. Daarmee bedoel ik een fase waarin het VSO proef liep in een beperkt aantal scholen, om nadien te worden geëvalueerd en bij positieve evaluatie eventueel veralgemeend. Deze kritiek ging vaak samen met de kritiek uit de vorige paragraaf, omdat, net doordat er geen afgebakend experiment was geweest, nu alle VSO-scholen moesten werken met een systeem dat nog in zijn experimentele fase zat. Zo oordeelden bijvoorbeeld professoren en assistenten van de faculteit Wijsbegeerte en Letteren van de K.U.Leuven in een motie "dat op lichtzinnige wijze wordt omgesprongen met de opvoeding van de jeugd, en eisen ze dat bedoeld experiment opgeschort wordt tot een verantwoorde studie gerealiseerd wordt die de volledige cyclus omvat".⁶³⁸

De ministers wilden echter niet talmen. De organisatie van een afgebakend experiment zou betekenen dat het wellicht minstens zes jaar zou duren vooraleer de nieuwe structuren zouden kunnen worden veralgemeend, en niemand kon voorspellen wie op dat moment minister van Nationale Opvoeding zou zijn. De kans bestond dat er dan van het VSO geen sprake meer zou zijn. In 1971

⁶³⁷ WD, nota 'Uiteenzetting van professor De Keyser' (OBJ/Doc.21), s.d. [1970]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, omslag Doc. 1970-71.

⁶³⁸ Motie, 22 mei 1970: KADOC, NSKO-PB, omslag 74N.

antwoordde minister Dubois aan de critici dat het inderdaad ideaal zou zijn, moest er een experimenteerfase aan de implementatie van de vernieuwing hebben kunnen voorafgaan. Maar dat was niet realistisch, zo stelde hij, omdat het dan nog twintig jaar had kunnen duren vooraleer de invoering van de hervorming gerealiseerd zou zijn.⁶³⁹ Vermeylen en Dubois wilden dat risico niet nemen, en meer nog, zij wilden hun naam verbinden aan wat in hun ogen mogelijk ooit te boek zou komen te staan als de belangrijkste hervorming uit de geschiedenis van het secundair onderwijs in België. Aan de katholieken, die sterk op een experiment aandrongen, werd voorgehouden dat door meteen met het VSO te starten, nog voor de wet was gestemd, die 'prelegale' periode *de facto* als een experiment zou kunnen worden beschouwd (zie hoofdstuk 2).

Het 'experimentele' karakter van het VSO werd ook gekoppeld aan de geïmproviseerde wijze waarop het zou zijn ingevoerd. Kabinetschef Colebunders vond die aantijging absurd: "De officiële documenten die uiteindelijk door de ministers Vermeylen en Dubois werden ingediend, zijn opgesteld na consultatie van de directies-generaal en hun medewerkers van de departementen van nationale opvoeding, na consultatie van de Nationale Raad voor het Rijksonderwijs, na de adviezen te hebben ingewonnen van de Verbeteringsraden en de Hoge Raden van de verschillende onderwijsvormen, van de Syndicale Raad voor Advies, de homologatiecommissie, de ouderverenigingen, de vakbonden, het Verbond der Belgische Nijverheid en het Vlaams Economisch Verbond. Documenten van de studie bureaus van de politieke partijen werden nageslagen, alsook die van de Vereniging van Socialistisch Onderwijzend Personeel (VSOP). De VSOP hield in 1967 een congres, dat vanaf 1966 werd voorbereid, en waarbij tweeduizend medewerkers uit de verschillende federaties hun bijdrage leverden. De algemene opties die we terugvinden in de documenten van deze studie bureaus waren zo gelijklopend dat slechts een specialist de nuances en de verschillen kon ontdekken. Er hadden ook consultaties plaats met het gesubsidieerd onderwijs – zowel het officieel als het vrij – ruimer en grondiger dan de op dat ogenblik in het Schoolpact voorgeschreven confrontatie. Tot daar de informatie die niet mocht worden onthouden over wat door sommigen – te kwader trouw – genoemd wordt 'improvisatie en gebrek aan voorbereidingen in 1970'".⁶⁴⁰

De diensten en organisaties die Colebunders opsomt, werden inderdaad geconsulteerd – wat uiteraard niet wil zeggen dat al hun adviezen ook werden opgevolgd. Bovendien, zoals ik in hoofdstuk 1 reeds aanbracht, kan in zekere zin

⁶³⁹ A. Dubois, geciteerd in De Graeve, 1971: 409.

⁶⁴⁰ G. Colebunders, concept toespraak 'Het vernieuwd secundair onderwijs', 17 september 1979: CLM, Archief Colebunders.

gesteld worden dat de voorbereidingen voor het VSO zelfs teruggaan tot de werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs' en de commissie-Janne-Van Elslande (1963-1965). Ook in het katholiek onderwijs werd al vanaf 1964 vergaderd over de eenmaking van het secundair onderwijs.⁶⁴¹ Maar bij die besprekingen, onderhandelingen en consultaties ging het doorgaans louter om de structuur van het secundair onderwijs, vaak zelfs enkel over de structuur van het eerste leerjaar. Wat het uitzicht van het eerste leerjaar betreft, de zogenaamde *tronc commun*: daarover was dus zeker niet geïmproviseerd. Dat eerste jaar was uiteraard essentieel, het was de basis voor alles wat daarop volgde; het had dan ook een heel wordingsproces achter de rug. Maar over de rest bestond nog veel onduidelijkheid. Er waren geen kostenberekeningen, er werd geen onderzoek gedaan naar de implementatieprocessen, er bestond zelfs nog onduidelijkheid over de structuur van de bovenbouw (Van Horebeek, 1975).

Zoals Roland Vandenberghe in zijn proefschrift (1970) al opmerkte, denken officiële instanties te sterk in termen van structuren, en houden ze slechts weinig rekening met de didactische uitwerking ervan. Voor het VSO gold dat bijvoorbeeld voor de concrete lessentabellen en leerplannen, want die bestonden bij de start ook enkel maar voor het eerste leerjaar. In het rijksonderwijs werd wel al in de zomer van 1970 een overzicht bekendgemaakt van de verhouding algemene vorming-optioneel gedeelte tot en met de determinatiegraad, maar de definitieve invulling van die opties en studierichtingen zou nog jaren op zich laten wachten. In het katholiek onderwijs was het erger: daar werd jaar na jaar gewerkt aan de invulling van het volgende schooljaar, zonder een omljnd globaal plan. De pilootscholen wisten dus in feite niet waaraan ze begonnen. Het weekblad *Knack* maakte de treffende vergelijking met een spoorweginet waarvan men alleen de eerste haltes bekend maakte, maar niet de eindstations.⁶⁴² Een leerkracht tekenen en handvaardigheid uit Hoboken formuleerde het als volgt: "Het VSO bevat veel goeds. Maar we zouden de uitwerking ervan voorlopig kunnen vergelijken met iemand die een goed plan heeft voor een huis, een lap grond koopt, daarop een keuken bouwt en zegt: de zitkamer en de slaapkamers bouwen we later wel eens".⁶⁴³ Die onduidelijkheid beperkte zich overigens niet tot de start van het VSO. De pilootscholen bleven jaar na jaar inderdaad echte experimenteerscholen, waar in vele gevallen pas in september voor de leerkrachten duidelijk werd niet alleen welke vakken zij dienden te geven – dat is nu ook nog vaak zo – maar ook wat de inhoud van die vakken zou zijn. Blijkbaar

⁶⁴¹ Zie de paragraaf in hoofdstuk 1 over de consultatieve commissie 'Hervorming van het secundair onderwijs'.

⁶⁴² Secundair onderwijs: het nieuw systeem, *Knack*, 31 augustus 1971, 9. Dezelfde metafoor werd gebruikt in een bijzonder nummer (over het middenschoolonderwijs in de stad Antwerpen) van *Pedagogisch Magazine*, 3 (mei 1972), p. 5.

⁶⁴³ Geciteerd in Van diplomafabriek naar vormingsinstituut (1973).

had men op dat vlak niets bijgeleerd van de invoering van de OOC in het rijksonderwijs meer dan tien jaar eerder, waar ook de leerplannen voor de vakken pas erg laat werden meegedeeld. Dat leidde bij menig observator tot de indruk van improvisatie.⁶⁴⁴

Het VSO was dus duidelijk geen afgewerkt model, dat meteen kon worden geïmplementeerd. Het kreeg gaandeweg vorm. Eigenlijk zou je zelfs kunnen zeggen dat het VSO nooit 'af' is geweest. Het werd voortdurend bijgestuurd. In het rijksonderwijs bijvoorbeeld waren er grote verschillen tussen het VSO-Vermeulen en het VSO-De Croo, dat dan weer op zijn beurt werd geheroriënteerd door Ramaekers. In alle netten veranderden om de zoveel jaar de namen, doelstellingen en/of het aantal lessen van de vakken. Op basis daarvan kan worden gesteld dat hier niet zozeer sprake is van een 'vernieuwd' secundair onderwijs, maar van een 'voortdurend vernieuwend' secundair onderwijs!⁶⁴⁵

Dat probleem was niet louter typerend voor het VSO en het was ook geen typisch Belgisch probleem. Vandenberghe (1970-1971) wees er ook op dat het voorafgaandelijk experimenteel-empirisch uittoetsen van vernieuwingen eigenlijk maar zelden gebeurt in de onderwijssector. Ook in andere Europese landen waar het secundair onderwijs werd geherstructureerd, gebeurde dat vaak zonder experimenteerfase, met *ad-hoc* beslissingen, zonder een bredere visie op het onderwijs in het algemeen of zonder langetermijnperspectief. In dat verband verweet de Nederlandse hoogleraar pedagogiek Philip Idenburg de Europese bewindslui reeds in oktober 1970: "Gij zijt terecht bezig om de opbouw van uw schoolwezen naar de behoeften van de veranderende samenleving te reconstrueren, maar met enkele uitzonderingen werkt u eraan met een staf die voor heel andere taken is geselecteerd en geschoold. Uw architecten deugen niet, uw blauwdrukken zijn technisch onvoldoende uitgewerkt, uw aannemers zijn voor dit enorme bouwwerk niet berekend en uw arbeiders zijn er niet op voorbereid" (Idenburg, 1970-1971: 9). Uitzonderingen zijn bijvoorbeeld Zweden, waar zo'n 900 leerkrachten waren vrijgesteld om de vernieuwde lesroosters, leerplannen, methodes en leerdoelen permanent te toetsen en bij te sturen, en Noorwegen, waar de Nationale Raad voor Onderwijsinnovatie met eigen research- en experimenteercentra een buffer vormde tussen de beleidslui en de scholen (Desmet & Delagrangé, 1973; Standaert, 1973).

⁶⁴⁴ Zie bijvoorbeeld: J. Schoups, nota 'Wat nu met het VSO?', 1974: KADOC, Coens, doos 1284.

⁶⁴⁵ Colebunders sprak nochtans tegen dat de hervorming van Ramaekers weer een vernieuwing was van het VSO: "Wij hebben geen vernieuwing gedaan, maar we hebben bepaalde principes, die verwaterd waren door de voorganger, terug ingevoerd" (Colebunders, 1979a: 6).

De (te) snelle uitbreiding van de 'experimenteergroep' was vooral duidelijk in het rijksonderwijs. Nochtans was daar op dezelfde manier gestart als in het katholiek onderwijs, namelijk met kandidaatstellingen, waaruit dan, op basis van objectieve criteria, enkele scholen werden gelicht die effectief met het VSO konden starten. Maar daarna werd gewoon centraal beslist welke regio's wanneer zouden overschakelen. De administratieve verplichtingen konden er uiteraard ook gemakkelijker worden opgelegd dan in het vrij onderwijs. Tegen 1975 was al heel het Vlaamse rijksonderwijs overgeschakeld naar het VSO. In het vrij en in het officieel gesubsidieerd onderwijs verliep de opgang trager, waardoor er meer ruimte bleef voor overleg met de betrokken scholen. Maar het VSO in het katholiek onderwijs omschrijven als een "kleinschalig experiment", zoals VSO-coördinator August Schryvers deed in 1976, is toch enigszins misleidend.⁶⁴⁶ De tabel met VSO-effectieven van het NSKO telde 54 Vlaamse scholen in 1975-1976, wat toch al niet meer zo kleinschalig kan worden genoemd.⁶⁴⁷ Trouwens, de tragere implementatie in het katholiek onderwijs werd soms ook ten kwade geduid. DOSCKO omschreef het verschil tussen het rijks- en het katholiek onderwijs als volgt: "Het rijksonderwijs heeft het VSO-vergif in één keer ingespoten en zo werd vastgesteld hoe fataal het is; de Guimardstraat doet het geleidelijk, met kleine dosissen. Zo is de vergiftiging minder acuut, wordt ze minder snel opgemerkt, maar is haar inwerking des te gevaarlijker. Want (...) VSO is VSO en met de tijd heeft hetzelfde vergif overal dezelfde gevolgen. En wie kan betwijfelen dat de VSO-promotoren verlangen ook aan het katholiek onderwijs de volle dosis toe te dienen".⁶⁴⁸ Met die laatste opmerking werd wellicht verwezen naar de ARKO-besprekingen om het VSO te veralgemenen (zie hoofdstuk 2).

⁶⁴⁶ A. Schryvers, nota 'Evaluatie, basis voor bijsturing en verbetering van de onderwijsvernieuwing', [1976]: KADOC, NSKO-PB, 73N.

⁶⁴⁷ NSKO-PB, VSO-coördinatie, tabel 'VSO-effectieven 1975-1976', [1976]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1976. Ter informatie: het ministerie van Nationale Opvoeding telde scholen op een andere manier dan het NSKO. Zo werd op basis van de administratieve structuur van de school sommige inrichtingen door het NSKO voor twee geteld, terwijl ze bij het ministerie maar voor één werden geteld. Ter vergelijking: het ministerie telde in 1975-1976 33 vrije middelbare VSO-scholen (zie de tabel in bijlage 10).

⁶⁴⁸ *DOSCKO-Documentatie*, 3 (september-oktober 1979), 1: 38. Het zij ook genoteerd dat het NSKO bij de introductie van het VSO in het katholiek onderwijs nog de mogelijkheid had overwogen om de experimenteerscholen enkel wat principes mee te geven en voor de rest ze vrij te laten in de concrete vormgeving van het VSO, maar uiteindelijk gaf de PL van het PB toch de voorkeur aan een centraal georganiseerd experiment. Het doorslaggevende argument was dat "een mislukt experiment erge gevolgen met zich meebrengt zowel voor de leerlingen als voor de school", wat aantoont dat er bij de leiding van het PB niet veel vertrouwen leefde in de creatieve mogelijkheden van de individuele scholen. NSKO-PB, notulen van de PL, 14 januari 1970 (eigen bezit).

Inderdaad, in de jaren zeventig verliep de uitbreiding van het VSO nog sterk gecontroleerd. Het is pas in het begin van de jaren tachtig dat de grote aangroei optrad, zowel in het vrij als in het officieel gesubsidieerd onderwijs (zie de grafiek in bijlage 15). Die versnelde overschakeling naar type I verliep parallel met de door de regering opgelegde rationalisering van het onderwijsaanbod per streek. Georges De Corte wees erop dat de uitbouw van de onderwijsvernieuwing daardoor in de schaduw kwam te staan van praktische problemen in verband met de samenwerkingsverbanden tussen meerdere scholen, en vooral tussen meerdere inrichtende machten. De problemen die bij die opgedrongen samenwerking opdoken, werden maar al te gemakkelijk op de rug van het VSO geschoven: "Het VSO werd zo soms een symbool van een gedwongen huwelijk of een *marriage de raison*" (De Corte, 1982). Ik kom later nog terug op de moeizame samenwerking tussen scholen van verschillende vormingstypes.

De ondemocratische besluitvorming

Hoewel de ministers in hun memorie van toelichting bij het wetsontwerp en in hun tussenkomsten in het Parlement sterk de nadruk legden op de nationale consensus over de inhoud van de onderwijsvernieuwing en op de brede consultatie die aan de indiening van het ontwerp voorafging (zie hoofdstuk 2), werd het VSO door vele leerkrachten ervaren als iets dat hen van bovenaf werd opgedrongen. Dat de leerkrachten niet nauwer bij de uitwerking van de vernieuwing waren betrokken, omschreef leerkracht en VU-senator Wim Jorissen als een fundamentele fout en een "psychologische blunder van formaat". Weliswaar had het VSO de steun van de VSOP (zie boven) en werden er enkele lerarenverenigingen 'gehoord' in de consultaties voorafgaand aan de indiening van het ontwerp. Maar gezien, zoals Roland Vandenberghe (1982) heeft aangetoond, het engagement van de leerkracht belangrijker is voor het slagen van de vernieuwing dan een organisatorische verandering, had men beter meer geïnvesteerd in het winnen van de welwillendheid van het lerarenkorps in plaats van hen voor voldongen feiten te plaatsen. Op die manier werden frustraties gecreëerd en werd het engagement ondermijnd. Zelfs de socialistische vakvereniging van het personeel in openbare diensten ACOD wees de ministers terecht omdat er te weinig overleg was geweest voor een hervorming die zulke ingrijpende gevolgen had voor het personeel van de betrokken scholen. De ACOD wees het wetsontwerp van Vermeylen en Dubois af, omdat het, door het verschil in draagwijdte tussen de netten, het gesubsidieerd onderwijs zou bevoordelen.⁶⁴⁹

⁶⁴⁹ Persmededeling ACOD, 17 februari 1971; F.R. (1971); ACOD (1971); Wankenne (1971); *Parlementaire Handelingen Senaat*, 11 mei 1971.

Volgens Georges De Corte (1982) werd het onderwijsbeleid ten tijde van de invoering van het VSO getekend door een *top-down* model. De administratieve beleidsnota's en circulaire's vormden uiteindelijk de kern van de onderwijsverandering. "Het VSO-type werd ontworpen, de structurele voorwaarden werden gegeven, maar er werd onvoldoende aandacht geschonken aan de behoeften van de onderwijsvertrekkers," zo stelde De Corte. De praktische uitvoering van het VSO werd in dat opzicht gezien als een mechanisch gevolg van centraal geleide administratieve beschikkingen. Een dergelijke aanpak riep belangrijke weerstanden op bij de leerkrachten, die zich gepasseerd voelden, onvoldoende geïnformeerd, slecht voorbereid en slecht begeleid (ik kom daarop nog terug). Heel wat leerkrachten én directies voelden zich gereduceerd tot uitvoerders van een – volgens sommigen gammel – model dat boven hun hoofden was uitgewerkt door mensen die, zo luidde het verwijt, weinig voeling hadden met de praktijk. "Als beslissingen genomen worden boven de hoofden heen van vele (de meeste) directies, als de directietaken verzwaard worden met administratieve verplichtingen en allerlei pedagogische musts zonder inspraak, dan loopt er iets fundamenteels mis in een vernieuwd democratiserend onderwijs," stelde H. Dieltjens in *Brandpunt* (1980-1981: 279). Herman Corijn, de latere kabinetschef van minister van Nationale Opvoeding Willy Calewaert, stelde in dat verband: "Het ideale streefdoel is niet altijd gemakkelijk te verzoenen met de mogelijkheden-van-elke-dag. Moet men daaruit concluderen dat het beter ware geweest de vernieuwing niet op gang te brengen?" Verderop geeft hij zelf het antwoord op deze retorische vraag: "De vraag naar het best geschikte onderwijs om, gegeven het maatschappelijk ontwikkelingsstramien, twaalfjarigen te begeleiden tot aan de drempel van de volwassenheid, was te prangend om enig uitstel te kunnen dulden. Niemand kon nog verdaging aanvaarden en enkel na de invoering hoorde men 'het hoefde nog niet' weerklinken" (Corijn, 1976-1977a: 322-323).

Over de autoritaire wijze waarop het VSO werd doorgevoerd, hanteerde DOSCKO de volgende metafoer: "De leiders van het rijksonderwijs ontwerpen een gigantische oceaanreis, jagen de manschappen zonder kaart of kompas op weinig zeevaardige boten – de heterogene klasgroep – en bevelen te varen. Wat kan een bedreven scheepskapitein in zo'n situatie doen om rampen te voorkomen? Totaal niks? Het wordt hem evenwel verboden dat te zeggen".⁶⁵⁰ Zo werd het beeld gecreëerd van een onderwijstype waar "niemand om heeft gevraagd" en waar "niemand zich vragen bij mag stellen".⁶⁵¹ Kortom, het VSO als dogma. Ontworpen door goochelende 'kamerpedagogen'. 'Pedagogochelaars'

⁶⁵⁰ *DOSCKO-Documentatie*, 1 (mei-juni 1978), 5: 28.

⁶⁵¹ Zie onder meer Lamberts e.a. (1971), Stock [1972], de Lobel (1984).

werden ze vaak genoemd.⁶⁵² Het leidt geen twijfel dat bij de start van het VSO te weinig rekening gehouden werd met de praktische uitvoering.⁶⁵³ Een beperkt experiment had die problemen kunnen opvangen. Dan hadden een aantal problemen nog bijgestuurd kunnen worden voor de structuur verder geïmplementeerd werd. Maar ook dan nog waren er zaken geweest die pas nadien zouden opduiken.

Abel Dubois reageerde echter met klem tegen het verwijt dat niemand om deze hervorming zou hebben gevraagd. Hij beklemtoonde dat het "niet alleen de studenten en de professoren [waren] die hervormingen eisten. Ook de sociale, economische, wetenschappelijke en culturele kringen, evenals de ouders hebben verschillende keren gewezen op de noodzaak om het secundair onderwijs aan te passen, en dat ondanks de tientallen verbeteringen die in de voorbije kwarteeuw werden aangebracht" (Dubois, 1972: 17-18). Dat is natuurlijk een loze opsomming. Wat is dat, dé sociale, economische, wetenschappelijke of culturele kringen? Uiteraard waren er heel wat mensen 'uit' die kringen die om hervormingen vroegen, maar dat mag je niet gelijkstellen met 'dé kringen'. Want in elk van die kringen vond je zonder twijfel ook massa's mensen, wellicht zelfs méér mensen, die helemaal niet om aanpassingen vroegen.⁶⁵⁴ Maar dàt er vraag was naar hervormingen, dat is voldoende gebleken uit het eerste hoofdstuk.

⁶⁵² Ik bespaar u de laatdunkende opmerkingen over pedagogen die Robert Smet me in zijn interview meegaf. In het boek dat hij samen met Vannecke schreef, suggereerde hij dat de pedagogen niet zozeer om principiële redenen voorstanders waren van het VSO, maar omdat zij "dankzij het VSO een vaste voet in het onderwijs [konden] verwerven" (Smet & Vannecke, 2002: 446).

⁶⁵³ Dat is natuurlijk niet louter typerend voor het onderwijsbeleid, noch typisch voor ons land. Ik maakte in het besluit bij hoofdstuk 2 al de vergelijking met een Amerikaanse minister die meende dat het zwaarste werk al achter de rug was zodra de wet was gestemd. De Franse politicoloog Bruno Jobert wees erop dat het succes van een hervorming – in welk beleidsdomein dan ook – in belangrijke mate afhangt van de medewerking van de uitvoerders: "L'action gouvernementale ne peut se résumer à l'émission des règles générales que les serviteurs de l'Etat appliqueraient de façon quasi mécanique aux bénéficiaires d'une société civile atomisée. Elle dépend, en fait, du bon vouloir d'acteurs irréductiblement autonomes souvent structurés en grandes organisations" (Jobert, 1992: 226).

⁶⁵⁴ Een greep uit de krantenartikels uit de periode van de bespreking van het wetsontwerp-Vermeylen-Dubois getuigt daar alvast van, zie bijvoorbeeld: Vereniging Vlaamse leerkrachten verdedigt geschiedenis: onderwijshervorming is diktaat van de minister, *De Standaard*, 10 februari 1971; F. De Ruydt, L'enseignement rénové: une réforme contestée, *La Libre Belgique*, 26 februari 1971; A. Wankenne, L'enseignement rénové: un nouveau divorce entre le Parlement et les enseignants?, *La Libre Belgique*, 10 maart 1971; G.V.S., Sous prétexte de renovation: on disloque l'enseignement moyen, *La Flandre Libérale*, 24 maart 1971; GVH [Guido Van Hoof], Vernieuwd secundair onderwijs: experiment ja, avontuur, neen..., *De Standaard*, 1 april 1971; G. Van Severen, Les humanités. "Rénover" ou détruire?, *La Flandre Libérale*, 5 april 1971; P.B., De vernieuwing in het secundair onderwijs: ook leraars muziek zijn

Zelfs als je ervan uitgaat dat de onderwijsvernieuwing gewenst was, dan nog blijft de vraag of de invoering ervan wel op een correcte wijze is verlopen. Vooral in het rijksonderwijs stelde zich dat probleem. Op het kabinet van de minister van Nationale Opvoeding werd vastgelegd welke regio's in welk schooljaar dienden over te stappen naar het VSO. De betrokken inrichtingshoofden werden daarbij niet gehoord. Maar dat was natuurlijk niet enkel zo voor de invoering van het VSO. Bij de OOC was het net zo, en ook voor andere beleidsmaatregelen werd weinig of geen rekening gehouden met de wensen van de plaatselijke schoolleiding. Beslissingen werden *top-down* genomen. De minister was immers de inrichtende macht, zeg maar de 'baas' van het rijksonderwijs. En in het Belgische rijksonderwijs gold een sterk gecentraliseerd systeem, van waaruit bijsturingen, al dan niet na consultatie, werden opgelegd.⁶⁵⁵ De manier waarop de rijkscholen zo het VSO 'in hun strot geduwd' kregen, zette uiteraard kwaad bloed. Het grootste verwijt is altijd naar Herman De Croo gegaan, omdat hij de 'veralgemening' van het VSO in het rijksonderwijs had doorgevoerd. Eigenlijk is dat verwijt niet terecht. Want als de BSP in 1974 niet had gekozen om de regeringsonderhandelingen stop te zetten, en de socialisten opnieuw de portefeuille van Nationale Opvoeding hadden kunnen verwerven, zou het VSO eveneens in september 1975 veralgemeend zijn. Zo stond het immers in Colebunders' scenario. De Croo trok zelfs een streep door dat scenario door te stellen dat het VSO eerst diende te worden geëvalueerd en dat daarom in september 1974 geen nieuwe rijkscholen zouden toetreden (zie hoofdstuk 2). Na die evaluatie werd het VSO bijgestuurd én veralgemeend in het Vlaamse rijksnet in 1975. Omdat de resterende scholen dan in één stap, in plaats van gespreid over twee schooljaren, type I-scholen werden, leek dit een bruuske stap. Het verzet in het rijksonderwijs was daardoor alleszins toegenomen.

Ook het katholiek onderwijs kreeg het verwijt van ondemocratisch te werken, ook al verliep de toetreding tot het VSO totaal verschillend met die in het rijksonderwijs. "Ik heb vernomen dat het katholiek onderwijs, in gebruikelijke slaafse navolging van het officieel onderwijs, van plan zou zijn op langere termijn het VSO in zijn scholen in te voeren," schreef een Limburgse leraar aan Daelemans.⁶⁵⁶ Nochtans nam het NSKO niet zomaar het rijksmodel over. Uit de eerste twee hoofdstukken van dit proefschrift blijkt dat er lang en uitgebreid is

ontevreden, *De Nieuwe Gids*, 7 april 1971; Ontgoochelende ervaringen met VSO: Brugse leerkrachten vragen stopzetting hervorming onderwijs, *Het Laatste Nieuws*, 26/27 juni 1971; Professoren veroordelen vernieuwd secundair onderwijs, *Het Laatste Nieuws*, 6/7 november 1971.

⁶⁵⁵ Margaret Archer (1984) heeft een interessant model ontworpen om dat centralisme te verklaren vanuit de wordingsgeschiedenis van de moderne staat. Jeffrey Tyssens (1993 en 1999) heeft dat model geconcretiseerd naar de Belgische context.

⁶⁵⁶ G. Goorts aan Daelemans, 25 februari 1972: KADOC, NSKO-PB, omslag 61N.

gediscussieerd over de vraag óf, hoe en met welke leerjaren het katholiek onderwijs zou deelnemen aan het vernieuwd onderwijs. Terwijl de meeste officieel gesubsidieerde scholen het rijksprogramma overnamen, werkte de 'Guimardstraat' een eigen variant van het VSO uit. De Vroede (1988) stelde dat het uitzicht van het 'katholieke' VSO werd geforceerd door het PB, de WD en de experimenteerscholen. Maar spreekt het niet voor zich dat deze groepen een belangrijke hand hebben gekregen in de vormgeving van het VSO? Is het niet logisch dat er in de uitbouw van het VSO rekening werd gehouden met de ervaringen van de pilotscholen? Trouwens, zo groot was hun invloed ook niet. Van de circa twintig leden van de Nederlandstalige WD in de periode 1971-1974 (de periode dat het VSO in het katholiek onderwijs werd vormgegeven) behoorden alleen Van Keer (tot 1973), Judo en Renier tot de directies van type I-scholen (zie de samenstelling van de WD in bijlage 89). De WD was bovendien niet de denktank van VSO-dogmatici, zoals critici haar nogal eens afschilderden, maar kende een brede samenstelling uit afgevaardigden van het NSKO, de verbonden, het PB, de inspectie en diverse directeuren en directrices. En dat waren zeker niet allemaal VSO-apostelen; zelfs een rabiate tegenstander als kanunnik Van Camp maakte er deel van uit.⁶⁵⁷ De voorstellen van de WD moesten overigens steeds nog worden goedgekeurd door de bureaus van de verbonden, de eigenlijke eindverantwoordelijken voor het secundair onderwijs.

Voorts behoorde de beslissing over het al dan niet invoeren van het VSO in een school tot de vrijheid van de lokale inrichtende macht. Het NSKO moest dan wel nog toelating geven, rekening houdend met een aantal voorwaarden (zie verder) en met zijn planning. Die planning was onder meer gebaseerd op de mogelijkheden tot begeleiding (bijvoorbeeld: niet te veel scholen ineens) en op strategische factoren (bijvoorbeeld: voorrang voor regio's met veel rijks-VSO-scholen). Maar het VSO is dus nooit opgelegd geweest – wel sterk gestimuleerd, maar dat is iets anders. Bovendien werd in die voorwaarden – ik heb ze in hoofdstuk 2 opgesomd – onder meer gesteld dat zowel het lerarenkorps als de oudervereniging voorafgaandelijk akkoord dienden te gaan met de omschakeling naar het VSO. Nochtans bleek uit een enquête onder de VSO-leerkrachten in het katholiek onderwijs in 1972 dat nauwelijks de helft van de respondenten meende voldoende geraadpleegd te zijn over de invoering.⁶⁵⁸ VSO-coördinator Eli Michiels (1985) merkte op dat de noodzakelijke voorafgaande consultatie van alle

⁶⁵⁷ Tot de opsplitsing van de WD in 1971; daarna vergaderde hij enkel nog in de Franstalige vleugel.

⁶⁵⁸ NSKO-PB. VSO-coördinatie (1972), Van Horebeek (1973). Anderzijds bleek uit diezelfde enquête dat zo'n 80 procent van de leerkrachten vond dat de school er goed aan had gedaan met het VSO te starten.

betrokkenen in de school dikwijls tot een formaliteit werd gereduceerd.⁶⁵⁹ Maar al bij al was het democratische draagvlak voor de invoering van het VSO in het katholiek onderwijs toch veel groter dan in het rijksonderwijs. Al betekende de toezegging van een oudercomité uiteraard niet dat alle ouders van die school over de kwestie waren gehoord, laat staan dat ze allemaal akkoord gingen. En hetzelfde gold wellicht voor de leraren. De hierboven reeds aangehaalde leraar klaagde: “Ik heb Grieks-Latijnse humaniora gedaan en sta sinds het jaar 1948 in het katholiek onderwijs en niemand heeft me gevraagd wat ik dacht over het VSO. Dus de leerkrachten werden niet geraadpleegd”.⁶⁶⁰ Afgezien van het feit dat de redenering hier simplistisch is – een persoonlijke ervaring wordt veralgemeend naar alle leerkrachten – duidt deze uitspraak toch op het verlangen naar een grotere betrokkenheid. Ik kom daarop nog terug in de paragraaf over de leerkrachten.

De kritiek op het (on)democratisch karakter van het NSKO betrof niet alleen het besluit om mee te werken aan het VSO, maar ook de wijze waarop vervolgens het VSO werd gepromoot. Volgens tegenstanders werd iedereen die kritiek had op het VSO, monddood gemaakt. DOSCKO beweerde zelfs dat iedereen die durfde twifelen aan de deugdelijkheid van het VSO, uit de beleidsorganen en de communicatiemedia van het NSKO werd verwijderd. Van dergelijke acties heb ik evenwel geen sporen teruggevonden. “Als men op die weg doorgaat,” stelde DOSCKO, “is het gevaar reëel dat het katholiek onderwijs binnenkort wordt geleid door iets wat men zou kunnen noemen: *een club van Jacobijnen*”.⁶⁶¹ Die kritiek is opvallend omdat de VSO-directies net het tegenovergestelde beweerden over de leiding van het NSKO en de verbonden, namelijk hun gebrek aan steun en duidelijkheid. Zij klaagden erover dat het NSKO zich niet eenduidig pro type I uitsprak. Het werd vooral kwalijk genomen dat er geen consequenties verbonden werden aan de quasi-eensgezindheid in de eerste fase van de ARKO-onderhandelingen over de veralgemening van type I in het katholiek onderwijs. Ik kom daarop nog terug in de paragraaf over ‘onduidelijkheden in het beleid’.

Wanneer enkele jaren na die eerste ARKO-vergaderingen eindelijk werk werd gemaakt van een eenheidsstructuur voor het katholiek onderwijs, laaide de kritiek op de representativiteit en de democratische werking van het NSKO weer in alle hevigheid op. “De participatieve besluitvorming in de ARKO werd in de richting

⁶⁵⁹ Bovendien werd de voorbereiding door de leerkrachten van de tweede en derde graad slechts met geringe betrokkenheid gevolgd (Michiels, 1985).

⁶⁶⁰ G. Goorts aan Daelemans, 25 februari 1972: KADOC, NSKO-PB, omslag 61N.

⁶⁶¹ Daarmee werd uiteraard in de eerste plaats bedoeld op het PB en de VSO-coördinatoren. *DOSCKO-Documentatie*, 3(september-oktober 1979) 1, 38. Ook Stock (1977) en Pinnoy (1979) vonden dat de kritische stemmen door het NSKO werden gesmoord.

van het gestelde doel gedirigeerd,” stelde De Vroede, “zij het niet zonder moeite. Het voorgelegde consultatiedocument [het *Paasdocument*, BH] was het werk van de top. Toen de reactie daarop negatief bleek te zijn (juni 1986), is men niettemin binnen hetzelfde referentiekader blijven werken (...). Het NSKO en de bureaus van de Verbonden wisten daarbij door te drukken dat aan de uitgestippelde structuur van de eerste graad (...) niet meer zou worden getornd” (De Vroede, 1988: 45). Ik kan bevestigen dat er inderdaad werd ‘gedirigeerd’, en er kan ook worden getwijfeld aan de mate waarin de ‘basis’ inspraak heeft gehad in de standpunten van een aantal van de ARKO-participanten (zie daarover hoofdstuk 4), net zoals dat het geval is voor de eerste ARKO-onderhandelingen in 1976-1979 (zie hoofdstuk 3). De reacties waren inderdaad hoofdzakelijk negatief, maar ze waren niet eensgezind: voor sommigen was het een te grote toegeving aan type I, voor anderen was het niet type I genoeg. Dat werd door de top gezien als een bevestiging dat er geen alternatief was: dit was de best mogelijke structuur. Als De Vroede nog leefde, zou hij wellicht hebben gesteld dat er wel een alternatief was: het laten bestaan van de twee onderwijstypes.⁶⁶² Dat was uiteindelijk ook de stelling van organisaties als het IPOC en de OTO. En hoewel in de ARKO inderdaad werd gesteld dat de eerste graad niet meer op tafel zou komen eens daarover een (weinig enthousiast) akkoord was bereikt (januari 1987), werd er wel degelijk nog verder aan gesleuteld om een aantal kritieken van type II-directies op te vangen. Daarbij kregen ook CODES – waarin zowel type I als type II-directies waren vertegenwoordigd – en het Comité van Hoofdinspecteurs inspraak.

VSO + VSO + VSO = 3

In de memorie van toelichting bij het wetsontwerp-Vermeulen-Dubois drukten de ministers de verwachting uit dat door het bijeenbrengen van alle onderwijsvormen in één schooltype “vereenvoudiging, coördinatie en eenvormigheid” zou worden gecreëerd.⁶⁶³ Het draaide echter uit op compleet het tegendeel. Niet alleen waren binnen die ene VSO-structuur zoveel afstudeerrichtingen gecreëerd, die overigens ook nog eens verschilden van benaming, inhoud en overgangsmogelijkheden tussen het rijks-, het officieel gesubsidieerd en het vrij gesubsidieerd onderwijs; bovendien was het traditioneel onderwijs met al zijn afdelingen in middelbaar en technisch onderwijs blijven bestaan. En dan spreek ik

⁶⁶² Dat ligt in de lijn van zijn betoog in zijn boek *Eenheid in het secundair onderwijs in Vlaanderen* (De Vroede, 1988).

⁶⁶³ Belgische Senaat. Zitting 1970-1971. Ontwerp van wet betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs. Memorie van toelichting, 3 december 1970: 1.

enkel nog maar over het Nederlandstalig onderwijs, want tussen het Franstalig en het Nederlandstalig onderwijs bestonden ook nog eens vele verschillen. De beoogde eenheid had met andere woorden geleid tot een nooit geziene verdeeldheid.

Bij de start van het VSO was er weliswaar overleg geweest tussen de netten, maar uiteindelijk wilden de inrichtende machten de vrijheid behouden om hun eigen klemtonen te leggen. Dat kon perfect vermits de Wet van 19 juli 1971 slechts het kader schetste, waarbinnen de inrichtende machten veel vrijheid hadden voor eigen accenten. Dat kader werd nadien nog verfijnd door diverse KB's, maar toch bleef er veel speelruimte. Zo konden bijvoorbeeld het aantal en de soorten opties per horizontale geleding en het aantal en de soorten vakken per optie worden gewijzigd, het aantal lestijden per vak veranderd, de onderlinge verhouding van gemeenschappelijke vorming, fundamentele opties en complementaire opties herschikt, enzovoort. Het katholiek onderwijs duidde die vrijheid als positief,⁶⁶⁴ maar er was ook kritiek. In *Le Soir* verwees journalist Sylvain De Coster naar de reeds in hoofdstuk 1 aangehaalde Charles Rogier – die midden negentiende eeuw zei: "On ne rencontra pas en Belgique deux établissements organisés de la même manière" – en voegde daaraan toe: "D'expérience en expérience, allons-nous vers une situation analogue?"⁶⁶⁵ Zo ver is het niet gekomen, maar de komst van het VSO heeft de uniformiteit zeker niet bevorderd.

Artikel 10 van de Wet van 19 juli 1971 voorzag nochtans de installatie – binnen zes maanden – van een Overleg- en verbeteringscommissie (OVCSO) om de ontwikkeling van het VSO in de verschillende netten te coördineren. In de OVCSO zouden vertegenwoordigers van de netten ervaringen uitwisselen en samen de structuur van het VSO uitwerken en concreet invullen. Ironisch genoeg werd die commissie pas opgericht in 1976, toen de netten los van elkaar al een eigen versie van het VSO hadden uitgewerkt tot en met de derde graad. Het was Herman De Croo, die in zijn verslag aan de Cultuurraad de verdeeldheid sterk op de korrel nam, die tot de oprichting van de OVCSO was overgegaan. De OVCSO heeft weliswaar gepoogd om de diverse bestaande vormen van VSO op elkaar af te stemmen, maar eigenlijk was het toen al te laat: de structuren waren al te ver uit elkaar gegroeid. De pogingen om in omzendbrieven richtlijnen uit te vaardigen die van toepassing waren op alle netten, leidden in feite tot een nog grotere onoverzichtelijkheid.

⁶⁶⁴ Zie bijvoorbeeld W. Duyver, concept van toespraak 'Bij het begin van een nieuw schooljaar' op de studiedag voor directieleden van het secundair onderwijs (Vliebergh-Sencie-Leergangen, UFSIA), 22 augustus 1983 (kopie): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1983.

⁶⁶⁵ Geciteerd in *Le Soir*, 3 september 1969.

Al vanaf het begin waren er dan ook duidelijke verschillen in lessenroosters. Elk net legde daarmee zijn eigen klemtonen. Het is niet gemakkelijk om een overzicht te geven van de meest opvallende verschillen, omdat de lessentabellen zo vaak – gemiddeld om de twee jaar – werden gewijzigd. Het lijkt me daarom niet zinvol om een overzicht te geven van de verschillen in het aantal lessen dat aan bepaalde vakken werd toegewezen, omdat die ook binnen de netten fluctueerden. In de hoofdstukken 2 en 3 heb ik daarvan al voorbeelden aangehaald. Op de verschillen inzake de historisch-maatschappelijke vormingscomponent (geschiedenis versus maatschappelijke opvoeding/vorming) ben ik in die hoofdstukken ook al een aantal keren ingegaan. Hier zal ik mij beperken tot de belangrijkste structurele verschillen. Eén van de meest essentiële verschillen – en dat was al vanaf 1970 het geval – was dat er in het eerste observatiejaar geen Klassieke talen op de uurrooster stonden in het Vlaamse rijksonderwijs, maar wel in het Vlaamse katholiek onderwijs. In het Vlaamse rijksonderwijs kon pas in het tweede observatiejaar gekozen worden voor een fundamentele optie Klassieke talen. Grieks werd na enkele jaren als keuzemogelijkheid uit die optie verwijderd, zodat enkel nog Latijn overbleef, terwijl katholieke scholen konden opteren om Latijn en/of Grieks aan te bieden (zie de lessentabellen in bijlagen 50, 53, 59 en 76). In het Franstalige rijksonderwijs stond Latijn trouwens wél op het programma in het eerste jaar. Door de splitsing van het ministerie van Nationale Opvoeding (1969) en het overdragen van onderwijsbevoegdheden naar de cultuurgemeenschappen (1970) groeide in de jaren zeventig ook binnen de netten het Vlaamse en Franstalige onderwijsbeleid uit elkaar.

Op de verschillen tussen de taalgemeenschappen zal ik hier niet verder ingaan. Ik wil wel nog enkele verschillen tussen het Vlaamse rijks- en katholiek onderwijs aanduiden. Zo zijn er bijvoorbeeld nog belangrijke verschillen in verhouding tussen de gemeenschappelijke vorming en het optiegedeelte. Het eerste jaar in het rijksonderwijs was volledig gemeenschappelijk, terwijl in het katholiek onderwijs twee lessen werden ingevuld met (niet determinerende) opties. Ook in de andere leerjaren bood het rijksonderwijs meestal een groter volume aan gemeenschappelijke basisvorming aan dan het katholiek onderwijs. Dat wil echter niet noodzakelijk zeggen dat het katholiek onderwijs veel meer gespecialiseerde vakken aanbood. Want wie de programma's nader bestudeert, merkt dat het rijksonderwijs bijvoorbeeld de tweede en derde taal in het gemeenschappelijk programma hield, terwijl in het katholiek onderwijs het volume en de inhoud van die talen afhankelijk waren van de gekozen studierichting. Wat de studierichtingen betreft waren er ook redelijk wat verschillen. Aanvankelijk bestonden in het rijksonderwijs veel meer afstudeerrichtingen dan in het katholiek onderwijs, maar na de rationalisatie van De Croo was het net omgekeerd. Door het herstellen van het modulaire systeem door Ramaekers kwamen er weer meer mogelijkheden in

het rijksonderwijs. Maar afstudeeropties als Muziek of Biotechniek bestonden niet in het rijksonderwijs, en richtingen als Klassieke talen of Economische wetenschappen in het rijksonderwijs werden in het katholiek onderwijs opgesplitst in Latijn en Grieks, respectievelijk Sociaal-economische en Bedrijfseconomische.

De verschillen beperkten zich niet tot het curriculum. Bij het 'uitbouwen' van het VSO in de eerste helft van de jaren zeventig werden niet één maar twee gebouwen gecreëerd: de rijksversie en de katholieke versie, met buiten de curricula ook verschillen in toelatingsvoorwaarden, overgangsmodaliteiten, evaluatieprocedures, enzovoort.⁶⁶⁶ Het officieel gesubsidieerd onderwijs volgde voor het overgrote deel de rijksversie, met uitzondering van een aantal katholiek geïnspireerde gemeentescholen, die de NSKO-versie volgden. Het rijks-VSO werd door De Croo grondig hervormd met het KB van 30 juli 1976, maar die wijzigingen werden niet van kracht in de provinciale en gemeentelijke scholen.⁶⁶⁷ Deze scholen bleven trouw aan de originele versie. Zodoende ontstonden vanaf 1976 in Vlaanderen *de facto* drie VSO-gebouwen: de VSO-versie-NSKO (in het katholiek onderwijs en enkele gemeentescholen), de VSO-versie-De Croo (in het rijksonderwijs) en de VSO-versie-Vermeulen (in het officieel gesubsidieerd onderwijs).

Zelfs binnen één net bestonden er verschillen tussen scholen onderling, omdat de regelgeving niet altijd even duidelijk was. Dat zorgde uiteraard voor veel ondoorzichtigheid en onduidelijkheid. En ook voor heel wat praktische problemen, zoals bijvoorbeeld bij het veranderen van school. Het overstappen van een VSO-school in één net naar een VSO-school uit een ander net was erg moeilijk; het overstappen van type I naar type II (of omgekeerd) nog veel moeilijker. Aanvankelijk werd er louter op basis van individuele gevallen naar oplossingen gezocht, omdat er geen algemene regel was. Tijdens het ministerschap van Herman De Croo werd geprobeerd om deze wantoestand uit te klaren. Hij richtte de concertatiecommissie op, waarin vertegenwoordigers van de verschillende netten intensief werkten aan het afstemmen van de algemene regels en structuren. Dat leidde tot het KB van 31 juli 1975, dat de gemeenschappelijke kenmerken van de organisatie van het secundair onderwijs regelde voor alle netten, en voor beide types (zie hoofdstuk 3).

Daarmee waren echter nog niet alle convergentieproblemen opgelost. In de loop van de volgende jaren bleek dat het KB nog op diverse vlakken in gebreke was

⁶⁶⁶ En uiteraard ook een verschil in de wijze waarop het VSO werd geïmplementeerd, maar daarover heb ik het hierboven al gehad.

⁶⁶⁷ KB van 30 juli 1976 betreffende de organisatie van het secundair onderwijs (BS, 27 augustus 1976).

gebleven of zelfs nog bijkomende onduidelijkheden had geschapen. Ironisch genoeg had De Croo zelf – zoals daarnet aangehaald – door de hervorming van het rijks-VSO nog meer verdeeldheid gecreëerd. Ramaekers deed nieuwe pogingen om de verschillende versies meer op elkaar af te stemmen. Zo heroriënteerde hij het rijks-VSO waardoor het meer bij de versie-Vermeulen ging aansluiten. Hij schakelde de OVCSO in om de resterende problemen op te lossen. De OVCSO deed diverse voorstellen maar slechts weinige ervan werden doorgevoerd.⁶⁶⁸ Ook onder Coens werden nog verdere pogingen ondernomen om het VSO te stroomlijnen – onder meer via het KB van 29 juni 1984.⁶⁶⁹ Maar convergentieproblemen zijn er altijd gebleven. En hoewel het Lentedecreet meer in detail vastlegde welke de omvang was van de gemeenschappelijke vorming en welke vakken daartoe behoorden, bestaan er vandaag nog steeds grote verschillen tussen de netten en ook binnen de netten. Het verschil is dat er geleerd werd uit de VSO-ervaringen en dat de overgangsmodaliteiten vrij snel werden vastgelegd.⁶⁷⁰

Onduidelijkheden in het beleid

Daarnet haalde ik al het probleem aan van de voortdurende bijsturingen. Verscheidene ministers wilden hun eigen stempel op het VSO drukken en maakten aanpassingen die met hun visie overeenstemden. Daardoor was het onduidelijk waar het VSO naartoe ging. Minister Calewaert gaf dit zelf toe: “Ik wil naar niemand de steen werpen maar er is elk jaar iets veranderd en dat heeft een sfeer van onzekerheid geschapen”.⁶⁷¹ Het bracht ook onzekerheid met zich mee, dat bijvoorbeeld leerkrachten nooit wisten voor hoeveel jaren ze een bepaald vak met een bepaalde inhoud konden geven. Globaal genomen hadden al die bijsturingen duidelijk een negatief effect op de inzet en motivatie van de leerkrachten.⁶⁷² In het rijksonderwijs gold tenminste nog de zekerheid dat dit

⁶⁶⁸ Eén van de wijzigingen die de OVCSO had voorgesteld, was het afschaffen van de door De Croo ingerichte toelatingsraad of -commissie, die advies moest verstrekken bij complexe overgangen. Dat systeem was te omslachtig gebleken. In de plaats daarvan stelde de OVCSO voor om de klassenraad een grotere bevoegdheid te geven. Die wijziging is er evenwel nooit gekomen. Zie OVCSO, notulen van de vergadering van 16 juni 1978: MVG, DVO, OVCSO.

⁶⁶⁹ KB betreffende de organisatie van het secundair onderwijs, 29 juni 1984 (*BS*, 3 augustus 1984).

⁶⁷⁰ Zie bijvoorbeeld het Besluit van de Vlaamse Executieve betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs, 13 maart 1991 (*BS*, 17 mei 1991).

⁶⁷¹ Interview in *Knack*, 17 december 1980, geciteerd in Smet & Vannecke (2002: 449). Rob De Vries (1978) legt de oorzaak van de “falende VSO-innovatiestrategie” bij deze kortetermijnvisie en bij het gebrek aan continuïteit.

⁶⁷² Zie daarover bijvoorbeeld Hancké (1979: 12).

allemaal binnen de contouren van het VSO zou gebeuren. Die zekerheid was er allerminst in het katholiek onderwijs.

De houding van het katholieke onderwijsbeleid was op zijn minst dubbelzinnig te noemen. Hoewel het NSKO en de verbonden bij de start van het VSO er zich niet expliciet hadden toe verbonden om de nieuwe structuur op termijn te veralgemenen, zat een dergelijk engagement wel impliciet in de medewerking aan het experiment verweven. Ze zorgden er wel voor dat de overgangsdatum uit het wetsontwerp-Vermeulen-Dubois werd geschrapt. Na het *Eerste tussentijds VSO-rapport* (NSKO-PB/VSO-coördinatie, 1973a) werd het VSO op diverse vlakken bijgestuurd, wat bij de experimenteerscholen de verwachting had geschapen dat dit vernieuwde VSO nu op bredere schaal zou worden geïmplementeerd. Het NSKO en de verbonden hielden een dergelijk initiatief echter op afstand. Maar in 1975 werd onder druk van de type I-directies en de VSO-coördinatie dan toch een 'standpuntverklaring' afgelegd, al kon die op meerdere manieren worden geïnterpreteerd, zoals ik schreef in hoofdstuk 3. Uit datzelfde hoofdstuk blijkt dat er wel degelijk steun voor het VSO bestond bij de top van het NSKO en de verbonden, maar dat men vooralsnog aarzelde om daarover een publiek standpunt in te nemen. Geleidelijk aan werd dat standpunt wel verduidelijkt: het NSKO en de verbonden wilden van twee structuren naar één structuur komen voor heel het katholiek onderwijs, en die structuur zou worden "gebaseerd op de pedagogische opvattingen van het type I" (Daelemans, 1976: 363). Natuurlijk bleef ook die verklaring open voor interpretatie, want dit betekende niet noodzakelijk dat het VSO zou worden veralgemeend. Nochtans werd dit wel in die richting geïnterpreteerd door de voorstanders van het VSO (zie Geivers e.a., 1986). Wanneer de ARKO-onderhandelingen in 1976 van start gingen, hadden zij dan ook de verwachting dat die zouden leiden tot zo'n veralgemening, net zoals een jaar voordien in het rijksonderwijs was gebeurd. En opvallend genoeg zat dat er ook bijna in, want op de RVIMKO na gaven alle ARKO-partners hun voorkeur aan het type I. Maar na drie jaar vergaderen in de ARKO werd geen beslissing genomen. Het NSKO en de verbonden hielden de boot af. De auteurs van *Uit de impasse* beschrijven die periode dan ook onder de kop 'De grote aarzeling' (Geivers e.a., 1986).

De 'Guimardstraat' had de voorkeur gegeven aan de 'begeleide geleidelijkheid'. Een gemakkelijksoplossing, zeg maar. Het VSO zou wel uit zichzelf veralgemeend geraken. Herman Corijn waarschuwde al in 1977 voor de nefaste invloed van het naast elkaar bestaan van de twee onderwijstypes. Hij bekritiseerde de politiek van het NSKO: "Conservatisme en attentisme worden door al te langdurige geleidelijkheid ongestoord bevestigd. Tijdsdruk is heilzaam voor het naar elkaar toegroeien van scholen. De geloofwaardigheid wordt erdoor

gediend. De planning kan in een duidelijk perspectief worden gesteld” (Corijn, 1976-1977a). Er bestond in het katholiek onderwijs wel al sedert 1976 eensgezindheid dat de twee onderwijstypes niet naast elkaar konden blijven bestaan. Maar het ontbrak inderdaad aan een tijdsschema om de eenheid in het katholieke net – onafgezien van de vraag of dat nu om het VSO zou gaan of om een variant ervan – te realiseren. In de ARKO werd in de onderhandelingen tussen 1976 en 1979 wel aan een timing gewerkt – 1982 of 1983 leek volgens de meesten haalbaar – maar zoals gezegd werd er geen definitieve beslissing genomen.

In het begin van de jaren tachtig leek het type I het opeens wel voor de wind te gaan. De rationalisatieplannen en de voornemens van de ministers Ramaekers en Calewaert om type II af te schaffen, hadden voor die stimulans gezorgd. De verbonden speelden hierop in door structuurplannen op te stellen om het katholiek onderwijs te laten overstappen naar type I. Het gaf de indruk dat het NSKO en de verbonden nu definitief voor het VSO hadden gekozen. Maar geleidelijk aan verzwakte die politiek. Eerst werd nog gesteld dat de katholieke scholen per regio zouden overstappen, later werd dat per scholengemeenschap, maar uiteindelijk zou het met de vernieuwing van het VBSO zelfs mogelijk worden om type I en type II parallel te organiseren in eenzelfde school. Toen in januari 1985 *De Standaard* een bijdrage publiceerde met als titel “VSO wordt niet meer veralgemeend” (Gerlo, 1985) was het weer onduidelijkheid troef. Er werden nieuwe initiatieven opgestart om tot eenheid te komen, maar daarover werd slechts aarzelend gecommuniceerd. Zodra er meer duidelijkheid kwam over die structuur (1986), werd de datum van invoering nog een paar keer uitgesteld. Aanvankelijk werd gehoopt om al in 1987 te kunnen starten, vervolgens werd 1988 vastgelegd, uiteindelijk zou de overgang pas in 1989 gebeuren.

Die jarenlange onduidelijkheid heeft uiteraard de typestrijd in de hand gewerkt. De VSO-directies en -coördinatie meenden dat een kans gemist was om via de ARKO-beraadslagingen in 1976-1979 het type I – al dan niet in bijgeschaafde vorm – te veralgemenen. Het ontbrak de top van de ‘Guimardstraat’ daartoe aan moed, zo stelden zij.⁶⁷³ Een dergelijke beslissing had wellicht kunnen vermijden dat er nog tien jaar lang zoveel energie moest worden gestopt in vergaderingen, onderhandelingen, en de verdediging van het ene type tegenover het andere. Anderzijds zou het zonder twijfel veel verzet hebben uitgelokt. Het feit alleen dat er onderhandeld werd, leidde al tot de oprichting van DOSCKO. Wanneer tien jaar later wel een beslissing werd genomen over de veralgemening van één onderwijsstructuur waren de beschuldigingen van autoritarisme en

⁶⁷³ Interview met Roger Standaert, Brussel, 10 juni 2001. Zie ook Geivers e.a. (1986).

machtsmisbruik ook niet van de lucht.⁶⁷⁴ Een artikel dat ik enkele jaren geleden schreef over de genese van de eenheidsstructuur, gaf ik daarom de titel “Tussen onbeslisbaarheid en dictaat” (Henkens, 2002b).

Gebrekkige en complexe regelgeving

Aanvankelijk kampte het nieuwe VSO met een duidelijk gebrek aan regels. Er was zelfs nog geen wettelijk kader dat die structuur toeliet. De wetgeving kwam er twee jaar na de start, maar concrete uitvoeringsbesluiten verschenen slechts met mondjesmaat en ze waren niet steeds even consequent. Ze vertoonden tal van hiaten en tegenstrijdigheden. Pas met de regelgeving van De Croo kwam er voor het eerst een overzicht van de organisatie van het type I.⁶⁷⁵ Maar ook daarna bleven er nog verschillende kwesties die juridisch niet geregeld waren. Bij gebrek aan besluiten hanteerde de administratie daarom in deze zaken een pragmatische houding. Daardoor waren de scholen soms aangewezen op de *goodwill* van ministeriële ambtenaren. En dat verliep niet altijd even vlot; daarop kom ik straks nog terug. Hier geef ik enkele voorbeelden van de gebrekkige regelgeving die uiteraard onduidelijkheid creëerde, problemen opleverde en wrevel opwekte.

Eén van de zaken die niet duidelijk geregeld waren, was de problematiek van het probatiejaar in het gesubsidieerd onderwijs (artikel 24, § 1 van de Schoolpactwet, zie hoofdstuk 2). Hoewel het NSKO al in 1969 van minister Dubois de garantie had gekregen dat er geen – onbezoldigd – proefjaar nodig was wanneer een bestaande traditionele klas zou worden vervangen door een VSO-klas, bleven er nog vele onduidelijkheden.⁶⁷⁶ Het was bijvoorbeeld niet duidelijk of dat ook gold voor de inrichting van nieuwe opties. Dit was één van de zaken waarvoor het gesubsidieerd onderwijs afhankelijk was van de welwillendheid van de administratie. Pas in juli 1972 kreeg het katholiek onderwijs van minister Claes de geruststelling dat ook voor de inrichting van nieuwe opties geen proefjaar vereist was, tenminste zolang aan de normen werd voldaan.⁶⁷⁷ Maar ook daarna bleef

⁶⁷⁴ Zie bijvoorbeeld Vrienden van het Traditioneel Onderwijs (1988), Gerlo (1990).

⁶⁷⁵ KB betreffende de organisatie van het secundair onderwijs, 31 juli 1975 (*BS*, 6 september 1975); KB van 23 maart 1976 houdende inrichting en werking van de overleg- en verbeteringscommissies van het secundair onderwijs (*BS*, 9 april 1976); KB van 30 juli 1976 betreffende de organisatie van het secundair onderwijs (*BS*, 27 augustus 1976); MB van 19 november 1976 betreffende de gelijkstelling van bepaalde afdelingen van het secundair onderwijs van het type II met studierichtingen van het secundair onderwijs type I.

⁶⁷⁶ Omzendbrief Dubois van 21 mei 1969.

⁶⁷⁷ Claes aan Daelemans, 12 juli 1972: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos 1968-1972.

nog jarenlang het gerucht de ronde doen dat een school bij de overgang van type II naar type I een probatiejaar diende te doorlopen, en dus subsidies zou mislopen.

In de Wet van 11 juli 1973 was betreffende de werkingstoelagen in het VSO de volgende bepaling opgenomen: "De koning bepaalt door een in de Raad overlegd besluit de gelijkwaardigheid wat de werkingstoelagen betreft van de overeenkomstig de wetten van 7 juli 1970 en 19 juli 1971 georganiseerde graden, afdelingen en opties met de afdelingen voor middelbaar onderwijs, technisch onderwijs of kunstonderwijs".⁶⁷⁸ Die uitvoeringsbesluiten lieten echter op zich wachten, waardoor bijvoorbeeld de technische scholen van type I jarenlang slechts het minimumbedrag ontvingen van 6040 Belgische frank (150 euro) per leerling. Pas in 1980 en 1981 werd via de Rationalisatiewet en -besluiten op reglementaire wijze een stabiel betoelagings- en normenstelsel verzekerd voor het type I. Sinds de start van het VSO waren die normen slechts 'ten experimentelen titel' bij circulaire vastgelegd. Daardoor werd de basis gelegd voor een jarenlange gewoonte, die in feite illegaal was vermits er geen enkele wettelijke basis was voor die richtlijnen. Door het ontbreken van een juridische onderbouw, werden de normen trouwens jaarlijks op de vooravond van de zomervakantie aan een nieuwe onderhandeling onderworpen, vooral sinds de denataliteit de werkgelegenheid begon te bedreigen. Gaston Geens bekritiseerde deze werkwijze: "Ministeriële circulaires dienen om deze toe te lichten, niet om nieuwe maatregelen te treffen of de (mogelijke) latere verschijning van besluiten in het Staatsblad aan te kondigen en de toepassing ervan intussen al uit te leggen".⁶⁷⁹ Nochtans zou ook zijn opvolger, Daniël Coens, bekend raken om zijn stromen van circulaires, vaak overdreven gedetailleerd. Het leek erop dat Coens alle aspecten van het schoolleven wilde reglementeren en dit tot ergernis van de mensen in de praktijk. Die reglementeringsdrang was niet zo'n probleem voor het eenvoudige en rechtlijnige type II-onderwijs. In het VSO bestonden echter zoveel combinatiemogelijkheden, aanvullende activiteiten, enzovoort, dat het onmogelijk was om elke mogelijke situatie afzonderlijk te reglementeren. Wellicht was er beter aan gedaan om enkel algemene richtlijnen uit te vaardigen, en aldus een kader te scheppen waarbinnen de lokale scholen een zekere bewegingsvrijheid zouden hebben. Door alle mogelijkheden te willen reglementeren, plaatste de

⁶⁷⁸ Wet van 11 juli 1973 houdende wijziging van de Wet van 29 mei 1959 betreffende het bewaarschoolonderwijs, het lager, middelbaar, normaal-, technisch, kunst- en buitengewoon onderwijs (*BS*, 30 augustus 1973).

⁶⁷⁹ Gaston Geens, concept van toespraak 'Actualiteit van en toekomst voor het onderwijsbeleid' op het Congres van de CCPTO, Brussel, 15 november 1980: *KADOC*, Coens, doos 68, omslag 1980.

minister, aldus Roger Standaert, “een voortdurende rem op het nemen van leerlinggerichte, creatieve maatregelen”.⁶⁸⁰

Vooraf in de periode vóór de besluiten van 1975 en 1976 was het heel onduidelijk hoe het VSO organisatorisch in elkaar stak. Maar ook daarna bleef in de ogen van velen het VSO gehuld in een dikke mist.⁶⁸¹ Dat had uiteraard veel te maken met de complexe structuren, die niet eenvoudig uit te leggen vielen aan iemand die enkel vertrouwd was met de rechtlijnige structuur van het traditioneel onderwijs.⁶⁸² Zo was het bijvoorbeeld erg verwarrend dat studierichtingen enerzijds werden ingedeeld in doorstromings- en kwalificatieafdelingen, en anderzijds in studievormen (ASO/TSO/KSO/BSO). In de Wet van 19 juli 1971 was nog geen sprake van dergelijke afdelingen, enkel van een indeling in onderwijsvormen, al werden die toen niet met die term aangeduid.⁶⁸³ In de praktische uitbouw van het VSO gingen de afdelingen wel een belangrijke rol spelen. De KB's van De Croo hadden aan de afdelingen een reglementair kader gegeven, maar hadden tevens de verwarring nog vergroot. Het was bijvoorbeeld niet duidelijk of een afdeling nu binnen een onderwijsvorm, of een onderwijsvorm in een afdeling werd ingericht.⁶⁸⁴ Bovendien kan de vraag worden gesteld wat het nut was van onderwijsvormen in een comprehensief systeem als het VSO. Volgens Roger Standaert werd de indeling in onderwijsvormen louter om administratieve redenen behouden: “De administratieve behandeling van het type I is (...) nog niet voldoende mee geëvolueerd met de nieuwe pedagogische structuur” (Standaert, 1984: 8). Vermits in verscheidene wetten, besluiten en omzendbrieven sprake was van onderwijsvormen – bijvoorbeeld in de regelgeving inzake normen, toelagen en dergelijke – was het echter niet evident om de onderwijsvormen zomaar af te schaffen. Heel het wettelijke en reglementaire kader had herschreven moeten

⁶⁸⁰ [R. Standaert], vertrouwelijke nota 'Stellingen rond het beleid van het secundair onderwijs', [1984]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1984.

⁶⁸¹ Zie bijvoorbeeld de nota van een aantal directeurs vrij technisch onderwijs West-Vlaanderen 'De vernieuwing van het secundair onderwijs', februari 1978: ADHP, Smet, omslag VSO 1.

⁶⁸² Zie in dat kader bijvoorbeeld de treffende cartoon die Guy Commerman maakte van de structuur van het VSO in bijlage 110.

⁶⁸³ In artikel 1 van die wet stond: “Het secundair onderwijs met volledig leerplan omvat: het algemeen secundair onderwijs, het technisch secundair onderwijs, het beroepssecundair onderwijs, het kunstsecundair onderwijs”: Wet van 19 juli 1971 betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs (BS, 28 augustus 1971). De benaming ‘onderwijsvorm’ werd pas ingevoerd in 1975: KB van 31 juli 1975 betreffende de organisatie van het secundair onderwijs (BS, 6 september 1975).

⁶⁸⁴ Voor alle duidelijkheid: met ‘afdeling’ bedoel ik hier niet de studierichting. Want dat zorgde nog voor een bijkomende spraakverwarring: in het type II betrof het begrip ‘afdeling’ de studierichting, terwijl het in type I sloeg op de indeling in doorstroming, lange kwalificatie en korte kwalificatie.

worden. Bovendien zou daardoor de eenvormigheid met het type II, die door de KB's van 1975 was gecreëerd, weer verdwijnen. Een dergelijke administratieve aanpassing werd onder meer door de VSO-coördinatie sterk bepleit, maar zou er in Vlaanderen nooit komen.⁶⁸⁵ In het Franstalig onderwijs wel. Daar bestaat de basisindeling van het secundair onderwijs vandaag uit een *section de transition* (ook aangeduid als *Humanités générales et technologiques*) en een *section de qualification* (ook genoemd *Humanités professionnelles et techniques*), terwijl sedert de invoering van de eenheidsstructuur in het Vlaamse onderwijs de vier onderwijsvormen opnieuw duidelijk dominant zijn.⁶⁸⁶ In de periode van het VSO ontbrak die duidelijkheid. Nu eens werden de drie afdelingen, dan weer de vier onderwijsvormen als basisindeling gehanteerd.⁶⁸⁷ Wellicht werd de combinatie van afdelingen en vormen behouden om bijvoorbeeld het onderscheid mogelijk te maken tussen studierichtingen behorend tot de kwalificatie TSO, en die behorend tot de kwalificatie BSO.⁶⁸⁸

Ook op andere vlakken bestond dergelijke onduidelijkheid inzake terminologie. Bijvoorbeeld: als de term 'eerste leerjaar' werd gebruikt, werd vaak enkel bedoeld op het eerste leerjaar A, terwijl strikt administratief daaronder 1A én 1B werden verstaan. Hetzelfde gold voor de observatiegraad, die administratief 1A, 1B, 2A en het beroepsvoorbereidend jaar omhelsde, maar waarmee vaak uitsluitend op 1A en 2A werd bedoeld. Een ander probleem was de toelatingsraad, die De Croo had ingesteld om te adviseren bij 'moeilijke overgangen', bijvoorbeeld wanneer een leerling een niet-evidente overstap maakte naar een andere studierichting. Maar eigenlijk liep het werk van die raad al te sterk parallel met de klassenraad. Daarom werd de toelatingsraad op voorstel van de OVCSO afgeschaft, ten gunste van de klassenraad die een ruimere verantwoordelijkheid kreeg.⁶⁸⁹ Er waren ook voorstellen van de OVCSO die, hoewel bedoeld om het systeem te vereenvoudigen, zorgden voor nog meer verwarring. Zo vond men de benamingen van de graden (observatiegraad, oriëntatiegraad, determinatiegraad) te omslachtig.⁶⁹⁰ Daarom werd beslist deze te vervangen door de benamingen

⁶⁸⁵ [Roger Standaert], vertrouwelijke nota 'Stellingen rond het beleid van het secundair onderwijs', [1984]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1984.

⁶⁸⁶ Zie bijvoorbeeld D'hoker e.a. (2006), Hubin (s.d.).

⁶⁸⁷ Vergelijk bijvoorbeeld de structuurschema's in NSKO-PB, NVKMO, NVKTO & NVKNO (1976: 24) met NSKO-PB, NVKMO, NVKTO & NVKNO (1975: 3), Nationale confederatie der ouderverenigingen [1977], Vandenberghé ([1980]: 2.4) of Standaert (1984: 7).

⁶⁸⁸ Zulks kan afgeleid worden uit de besprekingen in de OVCSO: notulen van de vergadering van 24 november 1978: MVG, DVO, OVCSO.

⁶⁸⁹ OVCSO, notulen van de vergadering van 16 juni 1978; bijlage bij de notulen van 8 juni 1979: MVG, DVO, OVCSO.

⁶⁹⁰ OVCSO, notulen van de vergadering van 15 september 1978 en 19 oktober 1979: MVG, DVO, OVCSO.

eerste, tweede en derde graad. Het gevolg van die beslissing was dat er in sommige scholen nog steeds over 'oriëntatiegraad' werd gesproken, terwijl in andere scholen de benaming 'tweede graad' werd gehanteerd. Dat zorgde uiteraard voor onduidelijkheid.

De VSO-reglementering was zeker in het begin nog niet aangepast aan de samenwerking tussen middelbare en technische scholen. Heel de structuur van de administratie was nog geënt op het traditioneel onderwijs. De middelbare scholen ressorteerden onder het bestuur van het middelbaar en het normaalonderwijs; de technische scholen onder het bestuur van het technisch onderwijs. Doordat er met twee administraties – met vier als de opdeling in Franstalige en Nederlandstalige diensten wordt meegerekend – werd gewerkt, kon de implementatie van de VSO-regelgeving al eens verschillen tussen het ASO en het TSO. Zo moest bijvoorbeeld een leraar in een middelbare school ten minste een halftijdse leeropdracht hebben om recht te krijgen op twee uren vrijstelling voor klassenraad. Voor leerkrachten in het technisch onderwijs was dit minimum aanvankelijk niet vereist. Wanneer bijvoorbeeld een college en een VTI samen een VSO-opleiding organiseerden, en er daardoor verscheidene leerkrachten in beide scholen lesgaven, moesten die leerkrachten werken met twee volledig gescheiden contracten. Het percentage van de maximumopdracht, de cumulatie van een opdracht als lid van de klassenraad, eventueel overwerk, enzovoort werd volledig gescheiden berekend.⁶⁹¹ Pas in 1973 werden die twee besturen gefuseerd tot één bestuur van het secundair onderwijs en kwam er meer eenvormigheid in de beschikkingen voor middelbaar en technisch onderwijs.

Ook de leerlingen hadden te lijden onder de gebreken in de regelgeving. Het VSO was georganiseerd als een autonome structuur, waarbij de banden met het traditioneel onderwijs waren doorgeknipt. In de uitvoeringsbesluiten werden bijvoorbeeld vele overgangsmogelijkheden voorzien tussen uiteenlopende studierichtingen binnen het VSO, maar niet tussen het traditioneel onderwijs en het VSO, of omgekeerd. Dat leverde uiteraard – ik haalde het boven reeds aan – in de praktijk tal van problemen op. Het grootste probleem in de beginfase waren niet zozeer de leerlingen die van school veranderden, maar de zittenblijvers: leerlingen die nog in het traditioneel onderwijs gestart waren, maar door niet te slagen werden 'ingehaald' door het VSO. Zulke leerlingen ontdekten dan dat de afdeling die zij hadden gevolgd, niet meer bestond in hun school. Sommige van die leerlingen veranderden dan naar een school waar wel nog traditionele afdelingen bestonden; anderen moesten zo goed of zo kwaad als het ging,

⁶⁹¹ Zie voor deze en nog andere voorbeelden de brief van Grimmonprez aan Vermeylen, 24 mei 1971: KADOC, NVKMO, doos 207. Andere administratieve problemen waar de leerkrachten mee kampten, bespreek ik in de volgende paragraaf.

proberen bij te benen in een vergelijkbare VSO-studierichting. Door de herstructurering van het VSO door De Croo in 1976 kwam er nog een probleem bij, namelijk de zittenblijvers die van het VSO-Vermeulen in het VSO-De Croo terecht kwamen. De Croo probeerde die overgangsmoeilijkheden op te vangen door via een ministerieel besluit voor het zesde leerjaar – daar was het probleem het meest prangend – vast te leggen welke type II-afdelingen met welke type I-studierichtingen overeenkwamen, welke oude VSO-richtingen met welke nieuwe VSO-richtingen, en in welke vakken een zittenblijver zich moest bijwerken. Voor de andere leerjaren kwam er echter geen regeling, en voor het katholiek onderwijs bood dit geen oplossing, vermits de studierichtingen en vakken niet altijd overeenkwamen met die in het rijksonderwijs.⁶⁹²

Een andere administratieve contradictie was dat, ondanks de indeling van het VSO in drie graden van twee jaar, de homologatie bleef werken volgens de traditionele indeling in twee maal drie jaar. De homologatiecommissie moest de uitgereikte diploma's verifiëren en valideren (homologeren). Dat gebeurde vóór de invoering van het VSO een eerste keer op het einde van de lagere graad. Leerlingen die het derde jaar met vrucht hadden beëindigd, kregen een getuigschrift van lager secundair onderwijs. Drie jaar later konden zij een diploma hoger secundair onderwijs behalen. Met de invoering van het VSO werd de homologatieregelgeving echter niet gewijzigd. Hoewel er in het VSO gaan sprake meer was van lager en hoger secundair onderwijs, kregen ook hier de leerlingen na het derde jaar, dat wil zeggen midden in de oriëntatiegraad, een getuigschrift uitgereikt van lager secundair onderwijs. Ook de controle zelf kon voor problemen zorgen, gezien de reglementaire beschikkingen gebaseerd waren op de afdelingen en programma's van het traditioneel onderwijs. De soepele organisatievormen van het VSO vormden daarin een probleem. Omdat de leden van de homologatiecommissies doorgaans inschikkelijk genoeg waren en zelden problemen maakten rond de VSO-programma's, werd de reglementering niet veranderd.⁶⁹³

Administratieve problemen voor VSO-leerkrachten

Verscheidene hiaten in de regelgeving zorgden voor problemen inzake het statuut van de leerkrachten in het VSO. Georges De Corte (1982) omschreef de

⁶⁹² MB betreffende de gelijkstelling van afdelingen van het type II en de studierichtingen van het type I, 19 november 1976; MB betreffende de overgangen naar het type I nieuw stelsel, 24 mei 1977; omzendbrief De Croo SOZ(76)20bis, 19 november 1976; omzendbrief De Croo SOZ(77)9, 24 mei 1977.

⁶⁹³ OVCSO, memorandum ter attentie van minister Ramaekers, 9 november 1977: MVG, DVO, OVCSO.

leerkracht als het koninginnenstuk van het schaakspel. Hoewel, ging De Corte verder, "(...) was hij wel de koningin? In feite was hij de koning: de leraar had weinig bewegingsvrijheid en leefde onder permanente schaak-bedreiging. Schaakmat mocht hij in geen geval staan, want het VSO-schaakspel had één impliciete spelregel meegekregen in de administratieve beleidsnota's: schaakmat mocht en kon niet. Want het VSO-experiment was irreversibel". De bedenkers van het VSO hadden geprobeerd met de leerkracht rekening te houden door lagere splitsingsnormen voor de klassen te creëren en de uren voor klassenraden en klassendirectie (beter gekend als titularisuren) in het rooster van de leraar op te nemen. Dit zou later als 'pedagogisch comfort' worden omschreven en moest de extra inzet compenseren die van de leerkrachten bij de omschakeling werd gevraagd. Minister Ramaekers dacht dat hij het type I aantrekkelijker kon maken door nog meer pedagogisch comfort te voorzien en gunstigere splitsingsnormen vast te leggen.⁶⁹⁴ In de rationalisatieplannen kregen de VSO-scholen weliswaar geen voordeliger graadnormen, maar er was de stok achter de deur via het afbouwen van de subsidiëring van type II vanaf 1983 (zie hoofdstuk 3). Dat comfort werd weliswaar positief onthaald door de leerkrachten, maar het hielp allemaal niet om de leerkrachten van type II voor het VSO te winnen, zolang zij geen zekerheid hadden dat hun verworven bevoegdheden en weddenschalen gevrijwaard zouden blijven bij de overgang naar type I.

De vaste benoeming, toch een streefdoel voor menig leerkracht, gebeurde aanvankelijk nog per opdracht in één instelling. Door de samenwerking tussen technische en middelbare scholen in het VSO, waren echter meer en meer leerkrachten verbonden aan meerdere instellingen. Zo bijvoorbeeld de leerkrachten technologische opvoeding, die door het feit dat zij nu in meer dan één school dat vak moesten gaan verstrekken, werden geconfronteerd met het probleem dat zij moeilijker aan hun vaste benoeming konden geraken. Ook de taakomschrijving en het aantal lessen voor een volledige betrekking verschilden tussen middelbaar en technisch onderwijs. Het feit dat in het VSO die opdeling niet meer zo klaar kon worden gemaakt, zeker niet in de eerste graad, zorgde aanvankelijk voor tal van administratieve problemen. Aanvankelijk was het bijvoorbeeld helemaal niet duidelijk wie welke vakken mocht geven in het VSO. Dat leidde tot problemen in verband met de erkenning van de ambtsbevoegdheden.

Dit werd gedeeltelijk opgevangen door de KB's van 30 juli 1975 betreffende de voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen in het secundair onderwijs.⁶⁹⁵ Toch

⁶⁹⁴ Op dat pedagogisch comfort kom ik in één van de volgende paragrafen nog terug.

⁶⁹⁵ Zie bijvoorbeeld volgende bepaling voor het gesubsidieerd middelbaar onderwijs: "Voor het onderwijs van een bepaalde leerstof of van activiteiten andere dan die welke

bleven er nog tal van onduidelijkheden, bijvoorbeeld in verband met de vakken die iemand in geval van reffectatie – de wedertewerkstelling van vastbenoemden in geval van ontstentenis van betrekking – toegewezen kon krijgen. Of met betrekking tot de bevoegdheidsbewijzen: de lerarendiploma's spraken nog steeds van geaggregeerde voor het lager dan wel het hoger secundair onderwijs, maar het VSO had geen lage en hoge cyclus meer. De KB's van 1975 hadden niet alle problemen opgelost inzake de bevoegdheden van regenten en licentiaten in de oriëntatiegraad. Ook in verband met de vaste benoeming bleef er onduidelijkheid, want die KB's schreven wel voor dat verworven rechten – onder bepaalde voorwaarden – behouden bleven bij de overgang van een personeelslid naar een andere inrichting, maar zwegen over de voorwaarden bij het veranderen van studievorm binnen dezelfde inrichting. Anders gezegd: er was geen probleem wanneer iemand overschakelde van BSO in één school naar TSO in een andere school, maar er waren geen garanties dat deze rechten ook behouden zouden blijven bij het overschakelen van BSO naar TSO in dezelfde school. In sommige scholen werd dat hiaat opgelost door een personeelslid (BSO) voor één dag te muteren naar een andere school (TSO) en de dag erop weer te muteren naar de originele school (TSO).⁶⁹⁶ Het waren dergelijke – als plagerijen overkomende – hiaten die het VSO bij heel wat leerkrachten onpopulair maakten, vooral in het technisch onderwijs. Het gerucht dat sowieso alle leerkrachten van een school die overging van type II naar type I, de ministeriële erkenning van hun vaste benoeming zouden verliezen, en in afwachting van een nieuwe bekrachtiging van hun benoeming, als tijdelijken zouden worden betaald, was weliswaar een kwakkel. Maar dat valse gerucht zal zonder twijfel heel wat leerkrachten hebben afgeschrikt.⁶⁹⁷

Ook leraren die wel principieel voorstander waren van de vernieuwingen van het VSO, werden door deze administratieve problemen afgeschrikt. Dat is logisch, vermits het hun statuut, hun werkzekerheid, hun portemonnee aanging. Neem

aangeduid zijn ter verduidelijking van elk van de in deze Afdeling vermelde vakken, wordt eender welke van de bekwaamheidsbewijzen voldoende geacht in groep A. Dit bekwaamheidsbewijs heeft recht, voor een bepaalde leerstof of voor activiteiten die hier bedoeld worden op de hoogste weddeschaal, toegekend aan de houder van genoemd bekwaamheidsbewijs (...).” Koninklijk besluit van 30 juli 1975 betreffende de voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen in het secundair onderwijs dat verstrekt wordt in de gesubsidieerde vrije inrichtingen voor middelbaar onderwijs of voor normaalonderwijs, met inbegrip van het postsecundair psycho-pedagogisch jaar (BS, 30 augustus 1975).

⁶⁹⁶ Zie over deze problemen onder meer Demarré & Van Dongen (1979-1980), Van Dongen (1979-1980), G. Van Dongen, nota 'Overstap naar VSO: rechtszekerheid voor het personeel', 22 januari 1980: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1980.

⁶⁹⁷ Deze en andere kwakkels werden opgesomd in een anonieme nota (mogelijk vanuit WIVO?), genaamd 'Kwakkels...', s.d.: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1979.

bijvoorbeeld een licentiaat die les gaf in het vierde jaar BSO van een type II-school. Gezien dat jaar tot de hogere cyclus werd gerekend, moest hij 19 lesuren presteren voor een voltijdse betrekking en ontving hij een licentiaatswedde. Als de school overschakelde naar het type I ging dat vierde leerjaar ineens tot de lagere cyclus behoren. Vermits daar 21 uren vereist waren voor een voltijdse aanstelling, werkte diezelfde leraar ineens niet meer voltijds en werd hij voor die prestaties maar *a rato* van een regentenwedde betaald. Bovendien was hij helemaal niet zeker of hij nog beschikte over de in de voorgaande jaren verworven rechten, bijvoorbeeld inzake voorrang.⁶⁹⁸

Dergelijke situaties verklaren meteen waarom de vakbonden, ook al stonden ze volledig achter de doelstellingen van de onderwijsvernieuwing, toch niet bijzonder enthousiast waren over de manier waarop aan het VSO was vormgegeven. Ze moesten immers in de eerste plaats de belangen van hun leden verdedigen, en die waren niet gebaat bij de onzekerheid, voornamelijk met betrekking tot verworven rechten en behoud van wedde. Wanneer de CVMNO op 7 juni 1979 aan de bevoegde administratieve diensten enkele concrete vragen stelde over dergelijke administratieve onduidelijkheden, antwoordde deze twee maanden later dat zij de vragen hadden voorgelegd aan de minister. Het uitblijven van een antwoord lokte de opmerking uit dat blijkbaar zelfs “de administratie zelf haar weg niet vindt in de beschikkingen voor type I” (Demarré & Van Dongen, 1979-1980: 99). Het PB, het NVKMO, het NVKTO, de CVMNO en de CCPTO richtten daarom een beperkte werkgroep op die bleef aandringen op meer duidelijkheid. Op 13 november 1979 werden ze ontvangen door topambtenaren van het Bestuur van het secundair onderwijs. Daar verkregen ze de garantie dat leerkrachten met een vaste benoeming in de lagere cyclus (type II) verworven rechten hadden voor de eerste drie jaren van het VSO, en leerkrachten met een vaste benoeming in de hogere cyclus (type II) voor het tweede oriëntatiejaar en de determinatiecyclus van het VSO. Die rechten golden uiteraard enkel voor het niveau en het vak waarvoor men benoemd was.⁶⁹⁹

Maar daar knelde nu net weer het schoentje. Want voor heel wat vakken was het niet duidelijk wat hun equivalent was in het andere onderwijstype. Bijvoorbeeld: had iemand die verworven rechten had voor geschiedenis in het type II, die rechten ook voor maatschappelijke vorming in het type I? En welke vakken waren algemene vakken, technische vakken, of praktijkvakken? Onder druk van de

⁶⁹⁸ Zie over dit probleem onder meer Mommerency aan Ramaekers, 7 juni 1979 (kopie); notulen van de contactvergadering Centrales-Verbonden, 15 september 1979 en 26 oktober 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1979.

⁶⁹⁹ Notulen van de contactvergaderingen van centrales en verbonden betreffende het VSO, 15 september 1979, 26 oktober 1979, 16 november 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1979.

vakbonden werd daarom onder minister Ramaekers werk gemaakt van een classificatie van de vakken. Zolang de vakken niet waren geclassificeerd, bleven zich immers problemen stellen in verband met benoeming en erkenning, en was het ook niet duidelijk hoeveel uren iemand diende te presteren in kader van een voltijdse betrekking, over welk bekwaamheidsbewijs een leerkracht diende te beschikken, en in welke weddenschaal hij of zij zou terechtkomen. Het was de OVCSO die de taak kreeg om een dergelijke classificatie op te stellen.⁷⁰⁰

Eén van de problemen was dat de categorieën algemeen vak (AV), technisch vak (TV) en praktisch vak (PV) niet duidelijk waren omlijnd. Ook het nut van de opsplitsing tussen AV en TV in het eengemaakte VSO stond ter discussie, maar uiteindelijk werd toch de voorkeur gegeven aan een indeling in drie categorieën. De OVCSO werkte, met medewerking van de netten, de administratie en het kabinet, aan het indelen van alle vakken volgens die drie categorieën, rekening houdend met parameters als de aard van prestatie van de leerkracht, de splitsingscriteria, de aard van het vereiste bekwaamheidsbewijs.⁷⁰¹ Er doken echter tal van problemen op die een snelle algemene classificatie in de weg stonden. Daarom werkten de netten voorlopig elk met hun eigen classificatiesysteem. In het katholiek onderwijs werd dat een systeem met acht categorieën: godsdienst (Gd), klassieke talen (Kt), algemene vakken (AV), bijzondere vakken (BV), technische vakken (TV), technische vakken met beroepspraktijk (TVBP), beroepspraktijk (BP), vernieuwd secundair onderwijs (VSO). Die laatste categorie was in het leven geroepen om vakken aan te duiden die typisch waren voor het VSO en niet meteen een tegenhanger hadden in het traditioneel onderwijs, zoals technologische opvoeding of maatschappelijke vorming.⁷⁰² Problemen met de classificatie van vakken en de eraan gekoppelde problematiek van ambten en bekwaamheidsbewijzen zijn tot aan de overgang naar de eenheidsstructuur steeds aanwezig gebleven.

Bij de ARKO-onderhandelingen over de eenheidsstructuur zijn de personeelscentrales om die reden steeds blijven aandringen op het voorafgaandelijk vastleggen van die organisatorische aspecten. Rekening houdend met bovenstaande problemen heb ik begrip voor de houding van de CCPTO, die geen genoegen nam met een intentieverklaring, maar eiste dat de vakkenclassificering, de indeling van de ambten, de bekwaamheidsbewijzen en

⁷⁰⁰ Zie over deze problematiek ook Demarré & Van Dongen (1979-1980) en Van Dongen (1979-1980).

⁷⁰¹ OVCSO, notulen van de vergadering van 18 november 1977 en 17 maart 1978: MVG, DVO, OVCSO.

⁷⁰² NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKPHO, brochure 'Secundair onderwijs van het type I, schooljaar 1980-1981', deel II: voorlopige officieuze classificatie van de vakken en activiteiten, november 1980.

de weddenschalen nog vóór de invoering van de eenheidsstructuur werden geregeld. Dat zou ook gebeuren, namelijk in de besluiten van de Vlaamse Executieve van 5 juni, 20 juni en 29 juli 1989. Er zouden vanaf dan nog slechts vier soorten vakken bestaan, namelijk algemene, technische, praktische en kunstvakken.⁷⁰³

Werkdruk en weerstanden

De ingewikkelde structuur en gebrekkige regelgeving schrikten heel wat directies en schoolbesturen af. Degenen die toch de sprong in het diepe waagden, werden 'beloond' met een niet aflatende stroom van omzendbrieven en reglementeringen. De schooladministraties spendeerden bijzonder veel tijd en energie in het bestuderen en interpreteren van en het overleggen over die richtlijnen. Veel van die richtlijnen waren overigens bijzonder complex, omdat ze alle mogelijke concrete en lokale situaties wilden reguleren. Sommige circulaires telden meer dan honderd bladzijden. De betrachting om voor elke mogelijke situatie een antwoord te bieden, was overigens onhaalbaar, precies omdat het VSO een soepele structuur wilde aanbieden, gesneden op maat van de leerling. Meestal werden de onderrichtingen ook pas laat verstuurd, in de zomervakantie of soms zelfs pas in de loop van september. Vooral de pilotscholen werden systematisch laat ingelicht over de beschikkingen die golden voor het nieuwe schooljaar. Dat lag deels aan onenigheden binnen het katholiek onderwijs over de richting die moest worden ingeslagen, deels aan de langzame werking van de administratie van het ministerie van Nationale Opvoeding. Vooral aan Franstalige zijde werd systematisch achter de feiten aangehold.⁷⁰⁴ Die laattijdige verspreiding betekende dat de schoolleiding en -administratie in augustus en september steeds de handen vol hadden met het verwerken en toepassen van die richtlijnen, wat ten koste ging van concrete noden van leerlingen en leerkrachten in het begin van het schooljaar. Een CEPES-nota uit 1984 spreekt in dat verband van directies die "noodgedwongen [moesten] afstappen van een aantal pedagogische taken om

⁷⁰³ Besluit van de Vlaamse Executieve tot vaststelling van de algemene vakken, de kunstvakken, de technische vakken en de praktische vakken, 5 juni 1989 (*BS*, 10 augustus 1989); Besluit van de Vlaamse Executieve tot vaststelling en indeling van de ambten van het bestuurs- en onderwijzend personeel, 5 juni 1989 (*BS*, 15 augustus 1989); Besluit van de Vlaamse Executieve betreffende de bekwaamheidsbewijzen, de weddenschalen, het prestatiestelsel en de bezoldigingsregeling, 14 juni 1989 (*BS*, 31 augustus 1989); Besluit van de Vlaamse Executieve tot vastlegging van het aantal uren/leerkracht, 29 juli 1989 (*BS*, 28 september 1989). Zie ook Coens (1989: 119-120).

⁷⁰⁴ Ter illustratie: 1 september 1974 was de eerste keer sinds de start van het VSO dat de door het ministerie uitgevaardigde beschikkingen tijdig – dat wil zeggen vóór de start van het schooljaar – in de Franstalige katholieke scholen waren toegekomen.

zich al of niet met de moed der wanhoop als ‘technieker’ door deze papierenberg te worstelen”.⁷⁰⁵ De VSO-directies van het bisdom Brugge beaamden dat de administratieve rompslomp, zeker toen die in de jaren tachtig gepaard ging met de overgang naar scholengemeenschappen, een hoop extra werk met zich meebracht. Op zich viel al dat werk nog te aanvaarden, maar de polarisatie met type II was er te veel aan. De directies waren verbitterd "omdat zij, die het werk niet schuwen, blijken afgestraft te worden". Daarmee toonden ze hun frustratie met het feit dat directies die – onder meer afgeschrikt door de werkdruk van het VSO – besloten om het type II te handhaven, nog hun leerlingenaantal zagen stijgen.⁷⁰⁶

Ook voor de leerkrachten bracht de invoering van het VSO een hoop extra werk met zich mee. Allereerst dienden ze zich zowel inhoudelijk (door de nieuwe leerinhouden) als didactisch (door de nieuwe evaluatie- en onderwijsmethoden) bij te scholen. Daarbij kampten ze met extra problemen doordat die principes te vaag omschreven waren, en doordat er veel te weinig informatie- en vormingsactiviteiten waren voorzien (zie verder). Het was naar verluidt ook niet eenvoudig om het VSO-jargon onder de knie te krijgen. Vooral de oudere leerkrachten konden maar niet wennen aan woorden als taxonomie, remediëring, *streaming*, formatieve evaluatie, attitude, diagnostische toetsen, procesevaluatie, *feedback*, operationalisering, enzovoort. Smet & Vannecke (2002: 450) haalden de *newspeak* door de mangel via enkele volgens hen onverstaanbare illustraties. Hetzelfde was ook al eens gebeurd in een anoniem artikel in *DOSCKO-Documentatie*, waar de auteur een onbegrijpelijke tekst construeerde via citaten uit *Nova et Vetera* en *IVO*. Dergelijke (pseudo-)wetenschappelijke taal was elitair, stelde die auteur. Ouders, leerlingen en ook vele leerkrachten werden erdoor uitgesloten. Een dergelijke woordenschat zou zonder twijfel bijdragen tot de mislukking van de onderwijsvernieuwing (De onderwijsvernieuwing en haar terminologie, 1980). Inspecteur-generaal Smet stelde dat vooral de praktijkleerkrachten het moeilijk hadden met het keurslijf dat hen “door de pedagogen werd opgedrongen”.⁷⁰⁷ En bijscholen was niet eenvoudig, want op de vormingsdagen "werd over allerlei pedagogische beginselen gesproken, maar een gewone leerkracht, bakker of beenhouwer van beroep, begreep daar niets van. (...) Een vakman met een D-diploma kon een vak aanleren, maar vraag hem niet om aanleg en talenten te observeren".⁷⁰⁸ In zijn *Zwanenzang* – een in eigen beheer uitgegeven brochure die onder vrienden en collega's werd verspreid bij

⁷⁰⁵ Bepaalde CEPES-commissie structuur secundair onderwijs, nota 'De toekomst van het secundair onderwijs', [1984]. Gelijkaardige kritiek in Van Hoey (1981-1982).

⁷⁰⁶ Notulen van de vergadering van VSO-directies van de regio Brugge, 20 november 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

⁷⁰⁷ Interview met Robert Smet, De Pinte, 25 juli 2003.

⁷⁰⁸ Idem.

Smets pensionering (1990) – had Smet ook al kritiek gegeven op de weldenkendheid en het gebrek aan compromisvermogen van de pedagogen, wat volgens hem tot uiting kwam in drammerigheid en radicaliteit. Hier staat niet het kind centraal maar wel de filosofie, zo stelde Smet. Dat is een interessante paradox, want het was net de kern van die filosofie dat de nadruk diende te liggen op de volle ontplooiing van het kind en niet op het doorgeven van leerstof. Als ik hem daarop wees, antwoordde Smet: “Daarvan kwam in de praktijk niets in huis”.⁷⁰⁹ Vooral in de rijksscholen, waar Smet inspecteerde, was er van inhoudelijke vernieuwing inderdaad weinig terechtgekomen. Daar werden leerkrachten nog veel meer dan in het katholiek onderwijs aan hun lot overgelaten en bleek het VSO een lege doos.⁷¹⁰ Ook in andere landen werden gelijkaardige problemen waargenomen. Beverly Shaw (1983) onderzocht de implementatie van *comprehensive schooling* in Engeland en Wales, en stelde vast dat ook daar de traditionele methodes gehanteerd bleven. Het aannemen van een comprehensieve structuur, zo besloot ze, leidde niet noodzakelijk tot het realiseren van de comprehensieve doelstellingen. Legrand (1986) deed dezelfde vaststellingen voor Frankrijk.

Bijlsma en Van der Kley (1975) wezen op het belang van de 'beroepsperspectieven' van de leerkracht, zoals die door onderwijssocioloog Elstrand werden gedefinieerd. Het betrof de professionele kennis van leerkrachten, die een basis kreeg in de lerarenopleiding en verder vorm kreeg door de dagelijkse ervaringen in en buiten de klas. Op basis hiervan hanteerde de leerkracht opvattingen en standaarden in verband met de inhoud van de leerstof, de wijze waarop de leerstof dient te worden overgedragen, de leerlingen beoordeeld en geclassificeerd, enzovoort. Die opvattingen zouden sterk beïnvloed zijn door psychologische leermodellen. Bijlsma en Van der Kley maakten een onderscheid tussen het psychometrisch model dat de leerlingen taxeerde op basis van hun conformiteit en hun intellectueel peil ('slimme' versus 'domme' leerlingen) en het epistemologisch leermodel, waarin de zingeving vanuit de leerling centraal stond. De leerling diende te worden gestimuleerd om zelf de leerstof te ontdekken, en van daaruit kennis op te bouwen. Nieuwsgierigheid werd in zo'n model hoger ingeschat dan loutere intelligentie. Er waren geen slimme en domme leerlingen meer, maar leerlingen met veel en weinig inzet (Bijlsma & Van der Kley, 1975; Wielemans, 2000). De meeste leerkrachten hanteerden ten tijde van de invoering van het VSO een beroepsperspectief dat wellicht nauwer aansloot bij het psychometrische model. De copernicaanse revolutie die het VSO voorstond – van leerstofgericht naar leerlinggericht – betekende de introductie

⁷⁰⁹ Idem.

⁷¹⁰ Zie onder meer Van Haecht (1978) voor het Franstalige rijksonderwijs en Schoeters (1980-1981) voor het Nederlandstalige rijksonderwijs.

van een epistemologisch leermodel. Daardoor ontstonden conflicten tussen de opvattingen over onderwijs van vele leerkrachten met de nieuwe onderwijsvisie van het VSO. Smet citeerde leerkrachten die getuigden over hun ervaringen met de komst van het VSO: "Wij weten toch of leerlingen slim of dom zijn, of zij lui zijn of goed meewerken; wat voor zin heeft het de leerlingen nu te evalueren op hun attitudes en weet-ik-veel-wat?"⁷¹¹ Ook voor de inspectie trouwens bleven cognitieve vaardigheden prioritair.

De tegenstelling tussen beide modellen deed me denken aan de tegenstelling tussen *nature* en *nurture*, het oude conflict over de vraag of begaafdheid en intelligentie worden gedetermineerd door erfelijkheid dan wel door milieu.⁷¹² Heel wat voorstanders van het VSO benadrukten inderdaad sterk de rol van de school als (on)gelijkmaker. Door het uitstel van studiekeuze moest de invloed van het sociale milieu worden geneutraliseerd. De observatiegraad, met zijn heterogene klassamenstelling, moest positieve omgevingsfactoren creëren. De leerlingen dienden gestimuleerd te worden om tot een maximale ontplooiing van de individuele persoonlijkheid te komen. Er moest bij de evaluatie meer aandacht komen voor het proces, niet enkel voor het product, enzovoort. Dat lijkt inderdaad de these te sterken dat de aanhangers van het VSO eerder het *nurture*-model genegen waren. Toch moet er worden genuanceerd, want in dezelfde teksten werd erkend dat de leerlingen sterk verschillen in aanleg, interesse en begaafdheid. Het was de taak van het VSO om die aanleg te ontdekken en de begaafdheid maximaal te laten ontplooiën.⁷¹³ Bovenstaande uitspraken van Smet over 'slimme' en 'domme' leerlingen neigen dan weer eerder naar het *nature*-model. Critici van het VSO deden het uitstel van studiekeuze trouwens vaak af als tijdverlies, en de heterogene klassamenstelling als nefast voor het intellectuele niveau.⁷¹⁴ Die opmerking mag echter niet eenduidig worden opgevat als een overtuiging dat de intellectuele capaciteiten van de leerlingen al op voorhand vastlagen, want ook bij deze auteurs is er veel nuancering ingebouwd. Alleen meenden zij dat het stimuleren van intellectuele capaciteiten best gebeurde binnen het 'normale leerproces' – dat wil zeggen: door hard te werken vanaf het eerste jaar in plaats van nog twee jaar te 'spelen' in de observatiegraad. Er lijken op het eerste gezicht te weinig argumenten te zijn om te besluiten dat de polarisering tussen type I en type II volledig zou samenvallen met een polarisering op de *nature-nurture*-schaal. Toch kan het feit dat de opvattingen van een deel van de leerkrachten en de inspectie eerder aansloten bij een – naar het *nature*-

⁷¹¹ Interview met Robert Smet, De Pinte, 25 juli 2003.

⁷¹² Zie daarover onder meer Vroon (1983), Verhoeven (1984-1985), Ceci & Williams (1999), Wielemans (2000).

⁷¹³ Zie onder meer NSKO-PB (1970), Standaert & Troch (1974), NSKO-PB. VSO-coördinatie (1976a), Colebunders (1979b), Standaert (1984-1985), Foulon (1987).

⁷¹⁴ Meer daarover in hoofdstuk 6.

model overhellend – psychometrisch model, verklaren waarom onbegrip bestond voor de pedagogische vernieuwingen, wat resulteerde in weerstanden tegen de invoering van het VSO.

Ook nadat de leerkracht zich in het VSO had ingewerkt, bleef de werkdruk groot, o.a. door het bijhouden van individuele leerlingendossiers, het opstellen van meer gedetailleerde rapporten, enzovoort.⁷¹⁵ Sommigen werden blijkbaar letterlijk 'ziek' van het VSO.⁷¹⁶ Uit het *Tweede tussentijds VSO-rapport* (NSKO-PB. VSO-coördinatie, 1977a) bleek dat het formuleren van leerdoelen ook veel problemen opleverde en dat het opstellen van (formatieve) toetsen zeer tijdrovend bleek. Daarnaast werd er veel vergaderd: wekelijkse vakvergaderingen, zeswekelijkse klassenraden, bijscholingsactiviteiten, ... Er werd een grote inzet gevergd van de VSO-leerkracht. Zr. Alix, van het H. Grafinstituut te Turnhout, zei niets te kunnen beginnen met "leraars die gedurig naar hun polshorloge kijken". Een VSO-leraar kon volgens haar "geen uren kloppen en dan naar huis of naar zijn bijverdienste rennen. VSO vraagt een volledige inzet in de school tussen de leerlingen (...)".⁷¹⁷ De praktische uitvoering van het VSO hing echter in belangrijke mate af van het idealisme, de betrokkenheid en de (de)motivatie van de leerkrachten.⁷¹⁸ Van den Berg en Vandenberghe (1981b) wijzen op de pragmatische houding van vele leerkrachten: een leerkracht kon onmogelijk aan alle vernieuwingsaspecten even grondige aandacht besteden, daarom zou hij – afhankelijk van zijn kennis, vooropleiding, rolopvatting, vooroordelen, enzovoort – kiezen voor bepaalde aandachtspunten. Een school is immers, nog volgens van den Berg en Vandenberghe, een werkorganisatie met een werkfragmentering in delen die vrij autonoom functioneren: klassen, onderwijsleergroepen, vaksecties. Daardoor speelt de individuele leraar volgens F.C. Feitler (1980) zo'n belangrijke rol in de implementatie van vernieuwing. In het VSO kon het daardoor dat de pedagogisch-didactische vernieuwingen niet enkel in verschillende scholen, maar ook bij verschillende leerkrachten binnen eenzelfde school een andere invulling zouden krijgen, afhankelijk van hun motivatie en overtuiging. "Veel meer nog dan het

⁷¹⁵ Zie bijvoorbeeld Van Achter (1980: 73).

⁷¹⁶ Over de gevolgen van de werkdruk schreef dokter T. Malfliet een rapport waarin hij psychische en lichamelijke problemen bij leerkrachten koppelde aan onderwijsvernieuwingen. Zie Luc Van der Kelen, Hervormingsdrang maakt leraars ziek, *Het Laatste Nieuws*, 28 augustus 1978.

⁷¹⁷ Zr. Alix in gesprek met GVH: Leraars met polshorloges ongeschikt voor het VSO, *De Standaard*, 19 juni 1974.

⁷¹⁸ Zie over de betrokkenheid van leerkrachten in het VSO bijvoorbeeld Van den Berg & Vandenberghe (1981a en 1981b), Vandenberghe (1982) en diverse verhandelingen bij Vandenberghe (vooral Depuydt, 1981, en Van Muylder, 1981); zie over de invloed van werkcondities en intrinsieke taakaspecten op demotivatie bij leerkrachten bijvoorbeeld Van Ginkel (1987: 31-37).

traditioneel onderwijs zal het VSO slechts waard zijn wat de leerkracht waard is," schreef J. Schoups (1974: 8).

Terwijl de doorsnee-leerkracht in het traditioneel onderwijs de overdracht van kennis als voornaamste doelstelling had, was hij in het VSO in belangrijke mate een opvoeder geworden. "(...) van een leerkracht wordt een pedagogische roeping verwacht," stelde Gust Schryvers, VSO-coördinator en leraar aan het H. Graf te Turnhout.⁷¹⁹ Dat vergde een heel andere aanpak en nieuwe didactische en pedagogische methodes, waarvoor hij in eerste instantie niet was opgeleid. Heel wat van de eerste kritieken na het invoeren van het VSO gingen dan ook over dit probleem.⁷²⁰ Neem bijvoorbeeld het schooldossier. Dat was vanuit pedagogisch oogpunt wellicht een belangrijke innovatie, door de wijze waarop psycho-medisch-sociale gegevens werden gecombineerd met gedetailleerd beschreven observaties van leerkrachten over het gedrag van de leerling en schema's over diens aanleg. Het was een belangrijk steunpunt voor een optimale begeleiding, remediëring en oriëntatie. Maar voor de leerkrachten was het een zware last. Vooral het pedagogische jargon en de hoge techniciteit van sommige onderdelen leidden tot terughoudendheid, problemen en zelfs ergernis bij vele leerkrachten, zo merkt ook Van Haecht (1985: 198) op: "(...) si son but était simple aux yeux de ses promoteurs – tenter d'interpréter le comportement de l'élève et faire des hypothèses d'attitudes – il devait être difficile pour l'enseignant de remplir un tel tableau avec sérieux et exactitude, fût-ce pour un groupe assez restreint d'élèves, en une année scolaire".

Een leraar van de Rijksmiddelbare School te Edegem stelde daarom de retorische vraag wie van de VSO-leerkrachten ooit voldoende vaardigheden zou

⁷¹⁹ A. Schryvers in gesprek met GVVH: Leraars met polshorloges ongeschikt voor het VSO, *De Standaard*, 19 juni 1974.

⁷²⁰ Zie bijvoorbeeld Richelle (1971: 365-370), Vlassebrouck (1974), De Croo (1974-1975: 9), De Vuyst (1985). Dat betekent echter niet dat alle leerkrachten a-priori negatief stonden tegenover die vernieuwingen. Vele leerkrachten erkenden het als een belangrijke verbetering. Een Franstalige leerkracht stelde dat "(...) les enseignants trouvent dans la réforme ce qu'ils n'osaient plus espérer: la reconnaissance de leur responsabilité propre et des moyens beaucoup meilleurs de l'assumer" (*La Libre Belgique*, 22 maart 1971). Dat is ook de tendens in de enquêtes die het NSKO in 1972 en 1975 onder de leerkrachten in het VSO hield (NSKO-PB. VSO-coördinatie, 1973a en 1977a). En hoe zat dat bij leerkrachten uit het type II? Uit een enquête georganiseerd door Jef Verhoeven (1982a) bleek dat zeventien procent de komst van type I met open armen zou ontvangen en zich meteen engageren omdat zij ervan overtuigd waren dat het VSO het beste systeem was. Daarentegen zou één op vijf leerkrachten protesteren indien het VSO-keurslijf opgedrongen zou worden. Tussen die twee uitersten bevond zich een groep van 37 procent die de vernieuwing lijdzaam zou ondergaan, en een groep van 25 procent die niet op het VSO zat te wachten, maar zich toch zou inspinnen om er het beste van te maken.

verwerven om te kunnen observeren en evalueren zoals het werd voorgeschreven, en dit dan ook nog eens in de juiste terminologie te verwoorden in het rapport voor de klassenraad (geciteerd in Smet & Vannecke, 2002: 447). Een leerkracht uit Hoboken maakte een vergelijkbare bedenking: "Het VSO is een mooi schema, maar het is opgesteld aan de top en de mensen van de praktijk moeten het waarmaken. Men heeft ons evenwel in het VSO gegooid voordat er iets was. Het gevolg is dat iedereen wordt overspoeld door werk en onkunde".⁷²¹ Verweven in deze reacties zit wrevel over de slechte voorbereiding op het VSO. Dat bleek ook uit de boven reeds aangehaalde lerarenenquête (NSKO-PB. VSO-coördinatie, 1972). Leerkrachten waren onvoldoende ingelicht over de beweegredenen van het VSO. Nochtans, zo stellen onder meer Van den Berg en Vandenberghe (1981b), De Corte (1982), Verhoeven (1982a) en Fullan (2001), is goede en klare informatie over de inhoud van de vernieuwing een noodzakelijke voorwaarde voor het welslagen. Door niet te investeren in een informatie- en sensibiliseringscampagne, merkte Valeer Creyf (1971) op, was de weg vrij voor allerlei geruchten en vermoedens. Vele leerkrachten stonden argwanend tegenover een overstap naar type I. Wat zouden de gevolgen zijn voor de werkdruk, voor het statuut, voor de omvang van de betrekking? Leerkracht J. Schoups beschreef dat er bij de introductie van het VSO in het atheneum waar hij al 28 jaar les gaf, een "atmosfeer van onbehagen en zelfs van wantrouwen" heerste onder het personeel. Dat kwam volgens hem door de "geheimzinnigheid" die met de invoering van het VSO gepaard ging. Het personeel had volgens Schoups het gevoel "voor een voldongen feit geplaatst te zijn".⁷²² Creyf (1971) beschrijft het als een zware fout dat een dergelijke ingrijpende vernieuwing niet gepaard ging met een degelijk voorbereide veranderingsstrategie. Maar ook de leerkrachten die al in het VSO stonden, hadden te lijden onder een gebrekkige begeleiding. In de volgende paragraaf ga ik daarop dieper in.

Gebrekkige opleiding en begeleiding

Er werden onvoldoende mogelijkheden geschapen om de invoering van de onderwijsvernieuwing voldoende te ondersteunen. Voor de scholen die overstapten gold de onzekerheid met betrekking tot de noodzakelijke voorbereiding en ondersteuning, alsook tot de nieuwe didactische en evaluatiemethoden. Reeds in december 1969, bij het bestuderen van het wetsontwerp-Vermeulen-Dubois, legde de CVMNO sterk de nadruk op de noodzaak van het voorzien van beroepsvervolmaking en herscholingsmogelijkheden voor leerkrachten in het VSO. Chris De Graeve

⁷²¹ Geciteerd in Van diplomafabriek naar vormingsinstituut (1973: 30).

⁷²² J. Schoups, nota 'Wat nu met het VSO?', 1974: KADOC, Coens, doos 1284.

waarschuwde: “Wanneer men met deze eis geen rekening houdt, dan is de hervorming een doodgeboren kind” (De Graeve, 1969-1970: 8). De Wet van 19 juli 1971 bleef wat dat betreft in gebreke. VU-senator Maurits Vanhaegendoren, die tegen het wetsontwerp had gestemd, vond dat een grote vergissing: “Wanneer een bedrijf grondige wijzigingen wil toebrengen in organisatie en productie en daartoe uitzonderlijke prestaties van de werknemers worden geëist, begint men er wezenlijk mede hun materieel lot te verbeteren. De hervorming zal maar waard zijn wat de leerkrachten ervan maken. Het is een grote leemte dat er geen uitdrukkelijke voorzieningen getroffen werden voor de bijscholing en herscholing van de leerkrachten”.⁷²³

Colebunders achtte een dergelijke omscholing blijkbaar niet noodzakelijk. Op een lezing in Hasselt in 1971 zei hij dat de leerkrachten zichzelf maar moesten bijscholen via de uitwisseling van ervaringen tijdens de ‘lege uren’ van hun opdracht.⁷²⁴ Vervolmakingscursussen werden in eerste instantie dan ook niet voorzien door de overheid. De leerkrachten werden grotendeels aan hun lot overgelaten. De concrete begeleiding bij de start van het VSO gebeurde door zestien inspectieleden, die verantwoordelijk waren voor alle netten. Het NSKO stelde zelf nog Paul Judo, onderdirecteur van het Sint-Jozefscollege te Hasselt, vrij om de invoering in het katholiek onderwijs te begeleiden. Vanaf 1971 werden er, zoals door de Wet van 19 juli 1971 was voorzien, in alle netten leerkrachten vrijgesteld om de innovatie te begeleiden: de VSO-coördinatoren.⁷²⁵ Parallel met de uitbreiding van het aantal VSO-scholen, breidde ook het aantal coördinatoren uit.⁷²⁶ Volgens V. Van Achter (1980) waren die coördinatoren ‘opgedaagd’ om de mensen aan den ‘frontlijn’ (de VSO-scholen) niet al te erg te ‘frustreren’. De coördinatie groeide volgens hem echter uit tot een VSO-denktank, die te weinig aan concrete begeleiding deed en daardoor niet slaagde in haar opdracht.⁷²⁷ De Croo wilde schoon schip maken met de volgens hem ondoeltreffend aangewende extra uren voor VSO-coördinatoren. Hij plande aanvankelijk om alle detacheringen voor VSO-coördinatoren op te schorten. Door het enorme protest

⁷²³ Secundair onderwijs: het nieuw systeem (1971: 11).

⁷²⁴ Geciteerd in Creyf (1971: 535).

⁷²⁵ Artikel 10, § 2 van de Wet van 19 juli 1971 (BS, 28 augustus 1971), zie bijlage 103. In het rijksonderwijs vormden de in het kader van het VSO vrijgestelde leerkrachten geen afzonderlijke begeleidingsdienst; zij werden toegevoegd aan de rijksinspectie. Zie over de werking van de VSO-coördinatie in het katholiek onderwijs Standaert (1978-1979), Vanderschoot (1981-1982) en Pas, Snytsers & Standaert (1984).

⁷²⁶ Het KO beschikte in het midden van de jaren tachtig al over meer dan dertig nationale coördinatoren, zij het de meesten slechts deeltijds.

⁷²⁷ Van Achter (1980: 71). Dat negatieve oordeel over de VSO-coördinatoren zou kunnen beïnvloed zijn door de rivaliteit tussen Van Achter en VSO-hoofdcoördinator voor het katholiek onderwijs Roger Standaert, oud-collega’s in het H. Pius X-Instituut, al werd die zienswijze ook gedeeld door een andere bron (zie verder).

dat hiertegen rees in de VSO-scholen, die de reeds als te beperkt ervaren begeleiding en ondersteuning zagen wegvallen, kon hij overtuigd worden om die maatregel te laten vallen. Wel werd het globaal volume van de opdracht van de VSO-coördinatoren in het rijks- en in het gesubsidieerd onderwijs, dat tot dan jaarlijks was toegenomen, ingedijkt. Omdat het VSO echter in omvang bleef toenemen, zorgde dit voor nog meer problemen om de nieuwe VSO-scholen degelijk te kunnen voorbereiden en begeleiden. De stop werd dan ook door Ramaekers opgeheven.

Idealiter, schreef VSO-hoofdcoördinator van het katholiek onderwijs Roger Standaert (1984), zou de voorbereiding en initiële begeleiding van een school die naar het VSO overstapte, minstens twee jaar moeten duren. Ook daarna zouden de leerkrachten nog verder gecoacht moeten worden. Maar bij het voorbereiden van scholen hadden de coördinatoren hun handen vol met het overtuigen van de leerkrachten – Standaert (1982: 148) spreekt van het “losweken van weerstanden”. Daardoor was er te weinig mankracht beschikbaar om de leerkrachten ook na de VSO-omschakeling nog verder te begeleiden. Was het wel nodig om zoveel te investeren in informatiesessies over de principes van de vernieuwing? Een anonieme bron klaagde aan dat dergelijke uiteenzettingen steeds abstract bleven, niet gebaseerd op voorbeelden, laat staan op onderzoek. Het resultaat was dat leerkrachten soms nog sterker de indruk kregen dat het VSO een ideologische constructie was, niet gebaseerd op pedagogische ervaringen. Er was beter maximaal geïnvesteerd in een procesgerichte innovatiebegeleiding, zo merkte die bron verder nog.⁷²⁸ Gezien de gemeenschappelijke start in de eerste graad als de belangrijkste vernieuwing van het VSO werd beschouwd, lag daar ook de focus van de begeleiding, en was er veel te weinig aandacht voor de training en begeleiding van leerkrachten in de tweede en derde graad, zo stelde VSO-coördinator Eli Michiels vast.⁷²⁹ Nochtans hing het welslagen van de vernieuwing in belangrijke mate van hun betrokkenheid af. Het gebrek aan begeleiding had nefaste gevolgen, vooral dan voor de docimologische en didactische vernieuwingen. Een lerares Latijn uit Hoboken getuigde: "De leerkrachten beginnen vol goede moed, maar ze weten niet welke oefeningen in feite geschikt zijn om er groepswork voor te organiseren. (...) Ze proberen dus iets maar het loopt faliekant uit. (...) op den duur raken ze ontmoedigd en vervallen ze weer in het oude systeem".⁷³⁰ Ook in het rijksonderwijs, zo stelde Ingrid Stasse (1978), leidden te weinig begeleiding, te weinig vakcoördinatie en totaal geen mogelijkheid tot bijscholing, ertoe dat zeer

⁷²⁸ VSO, slachtoffer van onvrijwillige doodslag? (1988).

⁷²⁹ E. Michiels, nota 'De voorbereiding van leerkrachten bij de overgang van eerste naar tweede of van tweede naar derde graad', 12 januari 1984: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1984.

⁷³⁰ Geciteerd in Van diplomafabriek naar vormingsinstituut (1973: 30).

veel leerkrachten op de traditionele manier bleven lesgeven. In het katholiek onderwijs werd er wel soms bijscholing voorzien, maar dat gebeurde doorgaans buiten de uren, zonder bezoldiging of verplaatsingsvergoeding. Dat verhoogde nog verder de werkdruk en was niet van aard om leerkrachten bijzonder te stimuleren om dergelijke activiteiten bij te wonen, ook al bleek de bijscholing nadien wel te renderen (Van Hoey, 1981-1982).

Vele problemen die beginnende leerkrachten in het VSO ontmoetten, kwamen voort uit het feit dat zij in hun opleiding daarop niet waren voorbereid. "(...) hoe weinig de jongste twee jaren, zowel regenten als licentiaten over het VSO wisten, wanneer zij toekwamen van de universiteit of de normaalschool, was gewoonweg beschamend," riep J. Schoups uit (1974: 6). Aanvankelijk hielden de leerkrachtenopleidingen immers nog geen rekening met de didactische vernieuwing. Leerkrachten *in spe* werden niet voorbereid op de nieuwe evaluatiemethodes en didactische werkvormen (Verhoeven, 1982a). Nochtans had het Nationaal Verbond van het Katholiek Normaalonderwijs (NVKNO) de normaalscholen al in 1971 aangezet om het VSO in te voeren in hun middelbare oefenschool. Daardoor zouden de toekomstige regenten en regentessen met de structuren en de methodes van het VSO vertrouwd kunnen raken.⁷³¹ Bijzonder veel navolging heeft dat schrijven echter niet gekregen. De normaalscholen van Antwerpen (H. Pius X-Instituut), Brugge (Sint-Andreasinstituut), Brussel (Sint-Thomasinstituut), Eeklo (O.L.V.-ten-Doorninstituut) en Turnhout (H. Grafinstituut) hadden op dat moment reeds het VSO ingevoerd in hun secundaire scholen. De andere normaalscholen keken liever nog even de kat uit de boom.⁷³² Herman Corijn, kabinetschef van minister Calewaert, stoorde zich eraan dat de lerarenopleidingen zich in zo'n geringe mate hadden aangepast aan het opleiden van leerkrachten voor het VSO.⁷³³ Jef Verhoeven (1982a) nuanceerde dat beeld enkele jaren later, op basis van een vijfjarig onderzoek naar de opleiding van leerkrachten in functie van onderwijsvernieuwing. Volgens hem was de ene opleiding al meer VSO-gericht dan de andere. Blijkbaar bestond in de lerarenopleidingen behorende tot de geesteswetenschappen meer begrip voor de VSO-doelen dan bij de positieve wetenschappen. Verhoeven (1984-1985) stelde ook vast dat in die lerarenopleidingen de pedagogen meestal achter de vernieuwing stonden, terwijl vakdidactici meer sceptisch waren. Leerkrachten die een VSO-gerichte opleiding hadden genoten, slaagden er volgens Verhoeven

⁷³¹ NVKNO, begeleidend schrijven (17 december 1971) bij de omzendbrief van NSKO-NVKMO-NVKTO-NVKNO betreffende de voorwaarden voor invoering van het VSO, 15 december 1971. Gepubliceerd in NSKO-PB, NVKMO, NVKTO & NVKNO (1971). Zie ook De Graeve (1971-1972).

⁷³² De eerstvolgende jaren werd enkel in de oefenschool van de Bisschoppelijke Normaalschool te Torhout het VSO ingevoerd (1972).

⁷³³ H. Corijn, nota 'De onderwijsvernieuwing in België', s.d.: KADOC, Coens, doos 68.

veel beter in om de VSO-doelstellingen in de praktijk om te zetten. Het zal niet verbazen dat de normaalscholen daar over het algemeen beter in slaagden dan de academische opleidingen. Die laatste waren immers veel theoretischer, veel sterker leerstofgericht. Regenten beschikten daarentegen over een sterkere pedagogische bagage en slaagden er daardoor beter in de vernieuwde didactiek te implementeren. Dat verklaart wellicht waarom de scepsis over de onderwijsvernieuwing groter was bij licentiaten dan bij regenten (De Croo, 1974-1975; Verhoeven, 1982a). Verhoeven, Willems & Dobbelaere (1979) riepen daarom de aggregatieopleidingen op om meer uitgesproken rekening te houden met de doelstellingen van het VSO.

Schoolgebouwen en schoolcultuur

De traditionele schoolinfrastructuur was niet bijzonder geschikt voor het schooltype dat met het VSO zijn intrede deed. Sinds hun oprichting hadden de colleges en de VTI's, de athenea en de RITO's steeds volledig van elkaar gescheiden gewerkt, op een beperkt aantal multilaterale instituten na. Jan Van Damme spreekt in dat verband van een "categoriaal scholenpark" (Gesprek met het publiek, 1985). Om een neutrale oriëntatie mogelijk te maken, dienden kandidaat-scholen in het katholiek onderwijs zich aanvankelijk als 'koppel' aan te dienen. Slechts als een middelbare en een technische school afspraken maakten om samen te werken, kon hun kandidatuur in aanmerking worden genomen.

Maar die onderscheiden scholen kenden elkaar vaak nauwelijks. Iedere school had haar eigen cultuur. De weerstanden die bij leerkrachten bestonden tegen de overgang naar het VSO, hadden vaak daarmee te maken. Leerkrachten waren immers sterk gehecht aan hun school, hun gebouw, de cultuur die er onder collega's heerste. Wanneer scholen van verschillende onderwijsvormen gingen samenwerken om een VSO-opleiding op te richten, werden leerkrachten overgeplaatst naar een andere vestigingsplaats, waar ze in een vreemd milieu terechtkwamen. Een andere habitat, waar vaak vele vooroordelen bestonden over het schooltype waar die leerkrachten vandaan kwamen. Leraren van een technische school die technologische opvoeding moesten gaan geven in een college, werden niet altijd even enthousiast onthaald. Hetzelfde gold *mutadis mutandis* voor de leerkracht Latijn in de observatiegraad van een technisch instituut. Naast die cultuurkloof, gold er echter ook een statutaire kloof tussen leerkrachten. De arbeidsvoorwaarden waren aanvankelijk immers verschillend voor het personeel van middelbare en technische scholen. Aan de boven opgesomde administratieve problemen kan in dat verband nog worden toegevoegd dat leerkrachten die van een atheneum naar een technische school

overstapten, werden geconfronteerd met een verhoging van hun pensioenleeftijd van 60 naar 65 jaar (Smet & Vannecke, 2002).

Pinnoy (1979) wees erop dat in het katholiek onderwijs in de beginfase vaak grotere multilaterale complexen naar het VSO overschakelden. In die scholen bestonden humaniora en technische afdelingen reeds naast elkaar, en verliep de integratie gemakkelijker. In de kleinere scholen waren, aldus nog Pinnoy, de leerkrachten minder gemotiveerd en was de kans groot dat ze strandden in een improvisatie die van het VSO alleen de naam overhield. De integratie van middelbare en technische scholen verliep doorgaans gemakkelijker in het rijksonderwijs. Daar stapten sowieso steeds alle rijksinstellingen van een regio gezamenlijk over naar het VSO. Op die manier kreeg ook de idee van de scholengemeenschappen een breder draagvlak. Later zouden de scholengemeenschappen ook in de andere netten gestimuleerd worden in het kader van de rationalisaties in het onderwijs. Het vormen van scholengemeenschappen haalde barrières weg die bij sommige scholen voordien de omvorming naar het VSO in de weg had gestaan. Vandaar dat in het begin van de jaren tachtig vele katholieke scholen de vorming van scholengemeenschappen combineerden met de gezamenlijke overgang naar type I (zie hoofdstuk 3).

Als gevolg van de comprehensieve onderwijsstructuur konden bijvoorbeeld de middelbare scholen ook technische richtingen gaan aanbieden en omgekeerd. Daarvoor moest wel een positief advies worden gegeven door de bevoegde commissie (in het katholiek onderwijs: de DPCC). Dat leidde uiteraard tot veel ongenoegen bij de technische instellingen, die deze bijkomende concurrentie wel konden missen, zeker in een periode waarin de daling van het geboortecijfer merkbaar begon te worden in het secundair onderwijs (zie Verhoeven, 1984-1985). In hoofdstuk 3 heb ik beschreven hoe een dergelijk initiatief in het H. Pius X-Instituut in Antwerpen mogelijk een bijkomende factor is geweest om vanuit het nabijgelegen Don Bosco Technisch Instituut het verzet tegen het VSO te beginnen. Het zou echter een illusie zijn te denken dat het vermengen van de onderwijsvormen leidde tot grote wijzigingen in het publiek van de scholen. Daarover zo meteen meer.

Anderzijds zou het organiseren van een gemeenschappelijke observatiegraad voor ASO- en TSO-scholen leiden tot het wegloodsen van een deel van het traditionele TSO-publiek naar ASO-richtingen. Immers, wanneer technische en middelbare scholen overgingen tot de inrichting van een gemeenschappelijke observatiegraad, stelde zich de vraag waar die diende te worden ingericht. Terwijl in het rijksonderwijs in principe werd gekozen voor middenscholen, was die formule aanvankelijk niet zo populair in het katholiek onderwijs. Daarop kom ik

nog terug. Vaak richtte elke school zijn eigen observatiegraad in, maar soms werd geopteerd voor een gemeenschappelijke eerste graad die dan doorgaans werd ingericht in de (voormalige) middelbare school. Dat kan logisch lijken, door de dominantie van de algemene vakken in die graad. Maar eigenlijk was dat geen gezonde situatie. Het formuleren van eindadviezen aan de ouders kon immers gemakkelijk scheef getrokken worden door de eigen bovenbouw. Scholen hebben immers van oudsher de neiging om hun leerlingen te kanaliseren naar studierichtingen binnen de eigen muren. Gust Schryvers noemde dit een “instinct van zelfbehoud” dat ondanks de comprehensieve structuur ook in het VSO bleef bestaan. Een daling van het aantal leerlingen had immers een weerslag op de tewerkstelling van de leerkrachten, waardoor men leerlingen sneller zou aanmoedigen om een richting uit de eigen bovenbouw te kiezen.⁷³⁴ Ook Jef Verhoeven (1984-1985) vroeg zich af of zelfs in een goed functionerende scholengemeenschap de verbondenheid zo ver zou kunnen gaan dat men leerlingen op basis van hun bekwaamheid zou doorverwijzen naar andere scholen, op gevaar af arbeidsplaatsen in de eigen school te verliezen. Maar ook los van zo'n behoudsinstinct kan worden vastgesteld dat het lerarenkorps in de eerste graad doorgaans voor de grote meerderheid uit voormalige humaniora-leerkrachten bestond, die vaak slecht geïnformeerd waren of zelfs vooroordelen hadden over wat er aan de andere kant van de stad in de voormalige ‘vakschool’ gebeurde. Het valt vanuit dat oogpunt te begrijpen – te begrijpen, niet: goed te keuren – dat zij vooral de sterkere leerlingen niet graag zagen vertrekken naar een theoretisch-technisch studiepakket in een ander instituut. Ik kom daarop nog terug in de volgende paragraaf.

De scholen bleven doorgaans ook hun oude naam en uitzicht behouden. Ook in de geest van vele leerlingen en ouders bleef, ondanks het VSO-etiket, de traditionele opdeling in schooltypes bestaan. In diverse onderzoeken werd vastgesteld dat het initieel keuzepatroon van leerlingen gebaseerd bleef op de bovenbouw van de scholen.⁷³⁵ Ouders stuurden hun kinderen naar een college, een koninklijk atheneum, een technisch instituut, waar die leerlingen, na de observatiegraad, een keuze maakten tussen de mogelijkheden die in die school werden aangeboden. Paul Judo had de start van het VSO in Hasselt van dichtbij meegemaakt en getuigde daarover: "Bij de oriëntering na het eerste jaar stond men voor de bijna onmogelijke taak de stellingen die de ouders (en het kind) bij de inschrijving hadden ingenomen te doorbreken. In het Technisch Instituut werd geen enkele leerling gevonden die in het tweede jaar de fundamentele optie Oude Taal zou kiezen; in het [Sint-Jozefs]college waren er slechts een tiental die

⁷³⁴ A. Schryvers in gesprek met GVH: Leraars met polshorloges ongeschikt voor het VSO, *De Standaard*, 19 juni 1974.

⁷³⁵ Zie onder meer Nizet (1976), Van Damme (1982), Osaer (1983).

inzagen dat technologie de beste keus voor hen was. Dit fenomeen kan misschien ook gedeeltelijk verklaard worden door het feit dat elke school een eigen sfeer heeft, die afgestemd is op de studierichtingen die ter plaatse worden uitgebouwd" (Judo, 1971-1972: 121). Gezien, zoals uit het volgende hoofdstuk zal blijken, de 'sfeer' van de school meestal meer doorslaggevend bleek te zijn voor het niveau van het aangeboden onderwijs dan de aangeboden studierichtingen of het type waartoe de school behoorde, is het feit dat de meeste ouders en leerlingen blijkbaar in de eerste plaats voor een school kozen – en niet voor een studierichting – nog niet zo gek.⁷³⁶

Bij scholen die na de observatiegraad een gesegmenteerde bovenbouw aanboden, was er doorgaans geen ideale oriëntatie mogelijk. Eigenlijk, zo stelde ere-secretaris-generaal van het NVKTO A. Boone, kan een echte objectieve observatie en oriëntatie maar gebeuren in een volledig autonome middenschool.⁷³⁷ Door die autonomie, zo stelde ook vakbondsman Chris De Graeve, kan de middenschool vermijden dat er inhoudelijke selectieve druk van die bovenbouw uitgaat.⁷³⁸ Ook De Croo meende: "Alleen vanuit de middenschool kan de leerling belangeloos, in overeenstemming met zijn specifieke aard, aanleg en motivatie, worden georiënteerd" (De Croo, 1974-1975: 7). Het middenschoolconcept werd dan ook op brede schaal doorgevoerd in het rijksonderwijs. Tegen het einde van de jaren zeventig waren er middenscholen in alle 73 scholengemeenschappen in het Vlaamse rijksonderwijs. In het officieel gesubsidieerd onderwijs maakte de middenschool doorgaans weinig kans wegens de kleine schaal.⁷³⁹ Het katholiek onderwijs had die schaalproblemen niet, maar koos om diverse pedagogische en organisatorische redenen niet voor een veralgemening van de middenschool. Onder meer de angst voor een zwak studieklimaat en voor tuchtproblemen door het ontbreken van 'identificatiemodellen' (namelijk de oudere leerlingen), alsook de angst voor verlies aan omkadering en werkingsmiddelen voor de bovenbouw bleken een

⁷³⁶ Gary McCulloch (1998: 144) deed gelijkaardige vaststellingen in Groot-Brittannië. Bij scholen die omschakelden naar de comprehensieve structuur, zo merkte hij op, "the underlying continuities were often readily apparent, especially as the buildings, facilities, teachers and pupils were the same as before. They also retained their former status in the community (...)".

⁷³⁷ Interview met A. Boone, Sint-Pieters-Woluwe, 13 juli 2001.

⁷³⁸ C. De Graeve, concept voor toespraak 'Naar welk type I?' (openingsreferaat van de Vliebergh-Sencie-Leergang in het Centrum voor Didactiek te Antwerpen), 24 augustus 1981: KADOC, Coens, doos 68. Gelijkaardige pleidooien in Lagerweij (1974-1975), Deraeck (1983), Schodts (1986), J. Verbeek, bijdrage op conferentie RCC Mechelen-Brussel, 22-23 maart 1982: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1982.

⁷³⁹ Opgemerkt zij dat een stad als Antwerpen, die door een uitgebreid stedelijk onderwijsnet niet deze schaalproblemen had, wel resoluut koos voor autonome stedelijke middenscholen. Zie daarover bijvoorbeeld Jansen (1973).

brede verspreiding van autonome middenscholen in de weg te staan.⁷⁴⁰ Vooral de technische scholen stonden afkerig tegenover middenscholen. Volgens Antoon Boone lag dat – naast de vrees voor een ASO-gerichte oriëntering, zie verder – in de eerste plaats aan het geld dat ze daardoor zouden kwijtspelen. De dure uitrusting in de tweede en vooral in de derde graad van het TSO en BSO stond niet in verhouding tot de subsidies die deze scholen per leerling kregen in die graden. Een leerling in de derde graad BSO kostte in realiteit bijna het dubbele van wat de school aan werkingsmiddelen ontving, aldus Boone. Maar dat tekort werd in evenwicht gehouden doordat de werkingsmiddelen voor leerlingen in de eerste graad veel hoger lagen dan wat ze in werkelijkheid kostten. De scholen investeerden dus een groot deel van de werkingsmiddelen voor de eerste graad in de tweede en derde graad. Wanneer zo'n eerste graad dan in een – niet alleen pedagogisch maar ook financieel – autonome school werd ingericht, waren de technische scholen dat geld kwijt. Dat was volgens Boone één van de voornaamste redenen waarom technische scholen hun eerste graad niet wilden delen met middelbare scholen, laat staan afstoten naar een autonome middenschool.⁷⁴¹

Een ander probleem was natuurlijk: waar richt je zo'n middenschool in? Soms ging het om voldoende leerlingen om een nieuwe middenschool te kunnen bouwen, maar vaak moest er een taakverdeling gevonden worden: welke scholen van de scholengemeenschap bieden de bovenbouw aan, en welke school wordt 'gereduceerd' tot een middenschool? Ook daar stond vaak de heersende schoolcultuur in de weg van wat op papier wel een goed idee leek. In de loop van de jaren zeventig en tachtig werden weliswaar een zeventigtal katholieke middenscholen opgericht, maar de meeste daarvan waren gekoppeld aan één bovenbouwschool. In de praktijk betekende dat vaak dat gewoon één vleugel van de school, waar de eerste twee leerjaren waren ondergebracht, pedagogische autonomie kreeg. Maar financieel en organisatorisch bleef die middenschool verbonden aan de bovenbouw, waardoor er van een objectieve oriëntatie evenmin sprake was als bij zesjarige scholen. Slechts tien katholieke middenscholen werkten organisatorisch en geografisch volledig autonoom (Schodts, 1986; Van Damme, 1988). Boone haalde in ons gesprek de

⁷⁴⁰ Zo hadden bijvoorbeeld simulaties uitgewezen dat de oprichting van een middenschool kon leiden tot minder klassen, en bijgevolg tot jobverlies. Zie daarover onder meer de notulen van de Beperkte Werkgroep Middenschool van de WD in 1978 en 1979, en de notulen van diverse vergaderingen van de VSO-coördinatie in 1979-1982: MVG, DVO, VSO-coördinatie, dozen OBJ/Doc. 1977-1982, Doc. 1979, Doc. 1983

⁷⁴¹ Interview met A. Boone, Sint-Pieters-Woluwe, 13 juli 2001. Gelijkaardige informatie in WIVO, vertrouwelijke nota 'De toekomst van het secundair onderwijs', 30 november 1983: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1983.

Middenschool Sint-Jan te Beringen aan als voorbeeld: een grote, volledig autonome middenschool, die alle twaalfjarigen uit de omgeving aantrok – tenminste, degenen die opteerden voor het katholiek onderwijs – en na twee jaar doorverwees naar één van de vele bovenbouwmogelijkheden. In de volgende paragraaf probeer ik aan te tonen hoe het ontbreken van een objectieve observatiegraad vooral in het nadeel speelde van het technisch onderwijs.

Gebrekkige oriëntering na de eerste graad

Eén van de hoofddoelen van het VSO was een optimale oriëntatie van de leerlingen. Of, anders gezegd, het maximaal benutten van *human capital*. In de observatiegraad zouden leerlingen met aanleg voor bijvoorbeeld talen worden gedetecteerd en in die richting worden georiënteerd, terwijl vele van die kinderen in het traditionele systeem omwille van socio-culturele factoren in een technische school terechtgekomen zouden zijn. Anderzijds werden in het traditionele systeem ook vele kinderen naar een middelbare school gestuurd die eigenlijk meer aanleg hadden voor technische vakken. Ook die kinderen zouden in het VSO correct georiënteerd moeten worden, maar in de praktijk verliep die positieve oriëntatie naar het technisch onderwijs allesbehalve ideaal. Eigentijdse getuigen spreken van een opmerkelijke daling van het aantal leerlingen in de technische richtingen van de oriëntatiegraad in vergelijking met de technische afdelingen in de school voor de overgang naar het VSO. Inspecteur-generaal Smet (1974-1975: 75-76) haalt cijfers aan van verscheidene RITO's waar de leerlingenaantallen na de invoering van het VSO slonken met dertig tot vijftig procent. In een antwoord op een parlementaire interpellatie van Maurits Coppieters (VU) spreekt De Croo van een daling van zeventien procent.⁷⁴² De beschikbare data in de *Statistische jaarboeken van het onderwijs* bleken ontoereikend om deze gegevens te verifiëren, maar de tendens wordt door diverse andere bronnen bevestigd.⁷⁴³

Deze gegevens kunnen worden verklaard doordat het VSO-systeem in zekere zin in het nadeel speelde van het technisch onderwijs. Ik heb in bovenstaande paragraaf over schoolgebouwen en schoolcultuur al aangehaald dat de observatiegraad in de meeste gevallen in een voormalige middelbare school werd ingericht, wat op zich al een objectieve oriëntering bemoeilijkte. Volgens de directies van rijkstechnische instituten waren de wensen en verwachtingen van de

⁷⁴² Senaat. Beknopt verslag. Vergadering van woensdag 10 december 1975, 232.

⁷⁴³ Zie bijvoorbeeld SNEC-BP (1986); A. Vannecke, nota opgesteld na de vergadering van het bureau NVKTO, 16 maart 1976: ADHP, Smet, omslag VSO1. A. Boone (interview, Sint-Pieters-Woluwe, 13 juli 2001) en R. Standaert (interview, Brussel, 10 juni 2001) getuigden dat deze trend inderdaad klopte.

leerlingen beïnvloed door de mogelijk eenzijdige informatie die leerkrachten in de eerste cyclus daarover verstrekten.⁷⁴⁴ Dat lag volgens D. De Meester, leerkracht aan het Vrij Handelsinstituut van Brugge en lid van DOSCKO, aan de te grote inspraak van de leerkrachten algemene vakken – die te weinig zicht hadden op de technische opties – in de oriënteringsdeliberaties.⁷⁴⁵ Paul Mampaey, CURO-lid en vast medewerker aan het pedagogische centrum Oost-Vlaanderen, heeft het in dat verband zelfs ronduit over “de manipulatie van de leerlingen (...) i.p.v. de oriëntatie” ([Walterus] 1979-1980a: 94). Die gebrekkige oriëntatie leidde er onder meer toe dat slechts weinig leerlingen opteerden voor de opties biotechniek of industriële techniek – dat waren de sterkere technologische opties – in het tweede gemeenschappelijk jaar en dat, mede als gevolg daarvan, slechts weinig sterke leerlingen doorstroomden naar het TSO.

Maar ook in PMS-adviezen werden leerlingen vaak slechts via negatieve selectie naar het TSO/BSO doorverwezen, dat wil zeggen: enkel de leerlingen die te zwak waren voor ASO. Uit interviews met PMS-medewerkers leidde E. Honnay (1980) af dat velen uitgingen van het standpunt: “Als het enigszins kan naar het ASO, als het moet naar het TSO”. Inspecteur-generaal Smet vroeg zich daarom af of de PMS-medewerkers wel op de hoogte waren van de mogelijke studierichtingen in het TSO en BSO, en van de toekomstmogelijkheden voor afgestudeerden.⁷⁴⁶ Onbekend met de complexe structuren van het VSO, hebben vele ouders zich ook wellicht meer dan vroeger laten leiden door het PMS-advies, al was dit advies niet bindend (zie verder). Volgens De Croo (1974-1975: 8) zou ook het basisprincipe van de uitgestelde studiekeuze vaak tot een verkeerde oriëntering leiden. Het uitgangspunt daarbij is immers dat een kind op twaalf jaar nog niet keuzerijp is. Om zo lang mogelijk alle opties open te houden, zouden de PMS-centra de bij sommige leerlingen reeds vroeg aanwezige aspiraties vaak negeren en te veel leerlingen naar doorstromingsrichtingen loodsen. In vele scholen en PMS-centra gebeurde de oriëntatie overigens te eenzijdig op basis van intellectuele capaciteiten, en niet op basis van interesses en aanleg. Directies van de rijkstechnische scholen verweten de PMS-centra het hanteren van het ‘simplistische’ criterium dat goede leerlingen naar de ‘sterkste’ studierichtingen dienden te worden georiënteerd en enkel de zwakke leerlingen beroepsrichtingen

⁷⁴⁴ Vergadering van instellingshoofden, 27 september 1974, conclusies in nota Smet aan Geens, 1 oktober 1974: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos 1974. De gebrekkige kennis van technische opties werd ook aangeklaagd in een CEPES-nota uit 1984. Het zou onder meer geleid hebben tot een gebrekkige oriëntering naar de opties biotechniek en industriële techniek in het tweede gemeenschappelijk jaar (CEPES-commissie structuur secundair onderwijs, [1984]).

⁷⁴⁵ D. De Meester, nota ‘De 26/6 formule vanuit het handelsonderwijs’, s.d.: KADOC, CVP, omslag 5.58/6.

⁷⁴⁶ Nota Smet aan Geens, 1 oktober 1974 (kopie): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos 1974.

aangeraden kregen.⁷⁴⁷ Het is niet omdat een leerling intellectueel sterk genoeg was om ASO 'aan te kunnen', dat die studievorm voor hem of haar ook het meest geschikt was. Die situatie leidde ertoe dat vele directeurs van technische scholen in het VSO een verkapte poging gingen zien om "in naam van een verkeerd begrepen democratisering" zoveel mogelijk leerlingen naar het middelbaar onderwijs te loodsen.⁷⁴⁸

Die situatie kan worden verklaard door wat de auteurs van een boek over techniek als algemene-vormingscomponent (Jacobs e.a., 1975) beschreven hebben als een dualistische onderwijsstructuur. Het Belgische secundair onderwijs vertoonde volgens die auteurs de kenmerken van een neo-humanistisch mens- en maatschappijbeeld, dat een strikte opdeling handhaafde tussen zogenoemde intellectuele vormingstypen en zogenoemde technische vormingstypen. De eerste waren hoofdzakelijk gericht op het verwerven van cognitieve vaardigheden, waarbij de technisch-technologische dimensie van de cultuur werd verwaarloosd; de laatste waren bedoeld voor minder 'begaafde' jongeren, gericht op een bepaald beroepsprofiel, waarbij het cognitieve vormingspakket werd afgezwakt. Maar belangrijker nog voor het hierboven beschreven probleem was wat Jacobs e.a. (1975: 73) definieerden als "de vervalsende en maatschappijbestendige invloed van liberaal-democratische tendensen bij de onderwijsoriëntering". Daarmee bedoelden zij dat door de grotere sociale waardering voor intellectuele beroepen dan voor technisch/manueel/uitvoerende beroepen, een ambitie ontstaat bij 'niet-intellectuelen' om hun kinderen te laten 'opstijgen' naar intellectuele beroepen. Anderzijds werd door ouders die zelf hadden gestudeerd, een oriëntering naar TSO of BSO meestal als een 'persoonlijke mislukking' ervaren (Honnay, 1980). Daarin trof het VSO geen schuld. Professor Van Leemput (1973) merkte op dat ook in het oude systeem de "verafgoding van de algemene vorming enerzijds en de blijvende miskenning van techniek als economische en culturele waarde anderzijds" ervoor zorgden dat het technisch en beroepsonderwijs degradeerden tot getto's waarin ook de mislukten uit het middelbaar onderwijs terechtkwamen. Maar waar in het traditioneel onderwijs in sommige milieus nog een zekere drempelvrees bestond om kinderen naar de humaniora te sturen, nam deze vrees – onder meer door de gemeenschappelijke start – sterk af in het VSO. Daardoor ontstond wat kon worden getypeerd als een "kunstmatige en nefaste toeloop naar

⁷⁴⁷ Vergadering van instellingshoofden, 27 september 1974, conclusies in nota Smet aan Geens, 1 oktober 1974: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos 1974.

⁷⁴⁸ Nota 'Beschouwingen omtrent onderwijsvernieuwing', [ca. 1977]: ADHP, Smet, omslag VSO1.

en overwaardering voor de zogenoemde intellectuele vormingstypen” (Jacobs e.a., 1975: 75).⁷⁴⁹

Niet alleen leerkrachten of PMS-medewerkers mogen aldus alle schuld krijgen voor de problemen met de oriëntering, want het was – en is nog steeds – een gekend fenomeen dat zowel ouders als leerlingen, beïnvloed door de zonet genoemde overwaardering, vaak geneigd waren om ‘een kans te wagen’ in het ASO⁷⁵⁰. Als dat niet lukte kon de leerling nog altijd eenvoudig overschakelen naar het TSO, of naar het BSO. Dat is het beruchte watervaleffect. Dat effect is niet ontstaan door het VSO; het bestond al in de traditionele structuur. Eigenlijk varen jongeren al over cascades sedert de Wet op de academische graden van 1947, die de verplichting ophief om het hele middelbaar onderwijs lineair (in één afdeling) te doorlopen om toegelaten te worden tot universitaire studiën (zie hoofdstuk 1). Waar de overgangen hier nog beperkt bleven tot het middelbaar onderwijs, werden die in 1958 uitgebreid tot het technisch onderwijs.⁷⁵¹ Het was net de bedoeling van het VSO om het watervalstelsel te stoppen. Door de gemeenschappelijke start en het uitstel van studiekeuze was er immers geen noodzaak om al in het eerste jaar voor een zware richting te kiezen en later,

⁷⁴⁹ Dat fenomeen bestaat overigens vandaag nog steeds. Nog steeds wordt het ASO door velen als superieur gezien en worden ‘intelligente’ leerlingen al te vaak in de richting van het ASO gepusht. En nog steeds staat deze interpretatie van ‘democratisering’ onder druk. “Waarop moet het krijgen van gelijke kansen gericht zijn?” vraagt een leerkracht zich af in een lezersbrief in het lerarenmagazine *Klasse*, “Het kan toch niet zomaar gaan om het kunnen volgen van een ‘zo hoog mogelijke’ studierichting? Gaat het er niet eerder om dat iedereen datgene kan doen wat het best bij zijn/haar mogelijkheden en persoonlijkheid past? Dat zou betekenen dat iemand die het ASO in principe ‘aankan’, toch in een meer praktische studierichting zou kunnen terecht komen (...)”. Nele Donné, lezersbrief in *Klasse*, 159 (november 2005), 45. Deze brief was een reactie op een interview met Koen Pelleriaux in het voorafgaande nummer van *Klasse* (Pelleriaux, 2005). Voor alle duidelijkheid: Pelleriaux laat daarin nergens uitschijnen dat hij het BSO als minderwaardig zou beschouwen. Hij bekritiseerde enkel het feit dat er nog steeds een sociale reproductie bestaat in het onderwijs. Zijn betoog kan je evengoed begrijpen als een kritiek op het feit dat vele kinderen van hoogopgeleide ouders ondanks een technische aanleg naar het ASO worden gestuurd. En daarmee zit hij eigenlijk op dezelfde golflengte als de verontwaardigde brieven schrijfster.

⁷⁵⁰ Getuige bijvoorbeeld deze uitspraak van een moeder: “Normaal zou *den onze* naar de technische school gaan. Dat is zo de gewoonte in ons gezin. Maar dat VSO is precies iets nieuws en we gaan onze jongste toch maar eens laten proberen... je weet maar nooit!” Opgetekend door H. Foulon, leraar in het Scheppersinstituut te Mechelen, nota ‘Na 13 jaar ervaring in het eerste jaar van het secundair onderwijs...’, s.d.: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

⁷⁵¹ Wet op de academische graden van 14 augustus 1947 (*BS*, 19 september 1947); Wet van 12 maart 1958 tot aanvulling van de gecoördineerde wetten op het toekennen van de academische graden en het programma van de universitaire examens (*BS*, 26 april 1958).

wanneer zou blijken dat dit te hoog gegrepen was, over te stappen naar een andere afdeling. In de gemeenschappelijke observatiecyclus van het VSO zouden de leerlingen worden geobserveerd in functie van een objectieve en gemotiveerde studiekeuze. Zo zou iedereen op zijn plaats komen en zouden er geen jaren worden verspild door een verkeerde start. Maar in die redenering werd geen rekening gehouden met het maatschappelijke prestige van de humaniora, en dan vooral van de oude humaniora.⁷⁵² Gezien het programma van de observatiegraad voornamelijk uit algemeen vormende vakken bestond, en die graad vaak als een middenschool of bij een voormalige middelbare school werd ingericht, hadden de (ouders van de) leerlingen de indruk dat zij al in het ASO studeerden. Waarom dan overschakelen naar het TSO in de tweede graad als zij duidelijk ook geschikt waren voor het ASO? Daardoor stroomden vele jongeren door naar het ASO, ook indien het PMS anders had geadviseerd. Sommigen van hen dienden tijdens of na de tweede graad al naar een andere richting over te schakelen, vaak gepaard gaande met de nodige aanpassingsproblemen. Anderen worstelden zich door het ASO, ook al hadden ze eigenlijk meer aanleg voor TSO, KSO of BSO. Zij kwamen vaak terecht in richtingen als moderne talen of economie, die naar verluidt onder druk van deze instroom hun normen afzwakten. Dat was overigens niet typerend voor het VSO, want in het traditioneel onderwijs bestonden evenzeer dergelijke 'zwakke' afdelingen. Gewapend met hun ASO-diploma startten deze jongeren met hoger onderwijs, maar velen slaagden er niet in een postsecundair diploma te halen. Deze groep, enkel houder van een diploma ASO, bleek de zwakste groep op de arbeidsmarkt te zijn en vormt nu nog steeds een grote groep onder de werklozen. Onder de leerlingen die toch in het TSO of BSO terechtkwamen, bevond zich een grote groep wier studiekeuze niet was gebaseerd op de sterkte van hun technisch-technologische aanleg, maar op de zwakte van hun intellectueel-cognitieve begaafdheid. Die negatieve oriëntering had uiteraard een impact op de onderwijskwaliteit. Jacobs e.a. (1975: 75) stellen dat het een onmogelijke opdracht was om in dergelijke omstandigheden een sterk studiepeil te realiseren.

Het VSO werd gekenmerkt door een uitgestelde studiekeuze, maar zorgde paradoxaal genoeg in sommige gevallen voor een vervroeging van de studiekeuze. Want terwijl technisch en beroepsonderwijs in het traditionele systeem doorgaans een gemeenschappelijke start kenden, bestond in het VSO al vanaf het eerste jaar een onderverdeling in een A- en een B-stroom. Hoewel het aanpassingsjaar niet was opgevat als een eerste beroepsjaar, kwam het er in de praktijk wel op neer. Want slechts uitzonderlijk kozen leerlingen na het

⁷⁵² Zie over de historische determinatie van de koppeling van curriculaire patronen aan sociale betekenissen de inleiding van Fritz Ringer in Müller, Ringer & Simon (1987: 8-9).

aanpassingsjaar om over te stappen naar het eerste observatiejaar. De overgrote meerderheid stroomde via het beroepsvoorbereidend jaar naar het BSO. In het traditioneel onderwijs bestond sedert 1983 een eerste, gezamenlijke leerjaar voor het technisch en het beroepsonderwijs. Dit leerjaar, oriëntatiejaar genoemd (niet te verwarren met het observatiejaar in het VSO), oriënteerde de technische en beroepsleerlingen volgens hun aanleg en belangstelling. Nadien kon de leerling naar het tweede jaar technisch onderwijs of naar het tweede jaar beroepsonderwijs. Het oriëntatiejaar behoorde organisatorisch tot een beroepsafdeling of tot een technische afdeling. Terwijl het VSO precies de bedoeling had om de diverse onderwijsvormen te integreren, vergrootte het in feite nog de kloof tussen het technisch en het beroepsonderwijs. Laat me nog een voorbeeld geven van een vervroegde studiekeuze in het VSO: in het traditioneel beroepsonderwijs (A3-afdeling) was er nog geen differentiatie in het derde jaar. Daarentegen moest in het VSO al bij de overgang van het tweede observatiejaar naar het derde jaar (de oriëntatiegraad) een keuze gemaakt worden tussen doorstromings- of finaliteitsrichtingen. Aanvankelijk moest ook al in het derde jaar gekozen worden voor de korte of de lange kwalificatie. De Croo versmolt in 1975 dat derde jaar finaliteit en stelde de keuze voor korte of lange kwalificatie daarmee uit tot het vierde leerjaar.

Problemen met het optiesysteem

Volgens de memorie van toelichting bij het wetsontwerp-Vermeylen-Dubois zou in het VSO “aan elke leerling gelegenheid (...) gegeven worden om zich te ontplooiën overeenkomstig eigen mogelijkheden en geschiktheden”.⁷⁵³ Daartoe zou een uitgebreid systeem van opties worden voorzien. Dat schiep wellicht te hoge verwachtingen. Uiteraard kon het niet betekenen dat elke leerling een totale vrijheid zou krijgen in de samenstelling van zijn uurrooster. De inrichtende machten selecteerden een aantal pakketten of modules, waarin ‘zinvolle’ combinaties van vakken werden aangeboden. Aanvankelijk was het katholiek onderwijs daarin restrictiever dan het rijksonderwijs (zie hoofdstuk 2). De opbouw in het Vlaamse rijksonderwijs – vaak aangeduid als een ‘omgekeerde piramide’ – startte in het volledig gemeenschappelijke observatiejaar en eindigde in de determinatiegraad waar een leerling een combinatie kon maken van drie fundamentele opties. Volgens critici gaf dat 84 combinatiemogelijkheden.⁷⁵⁴ Dat cijfer is echter sterk overdreven. Dat is inderdaad het aantal theoretisch mogelijke

⁷⁵³ Belgische Senaat. Zitting 1970-1971. Ontwerp van wet betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs. Memorie van toelichting, 3 december 1970, 1.

⁷⁵⁴ Zie bijvoorbeeld Daems (1975) en De Croo (1977).

modules, maar die kwamen niet allemaal in de realiteit voor. De richtlijnen van het ministerie waren duidelijk: "Alleen deze combinaties, die werkelijk zinvol zijn met het oog op verdere studiën of op finaliteit, en die een verantwoord vormingspatroon opleveren, kunnen in aanmerking komen. (...) In eenzelfde optiek werden ook de mogelijkheden van combinatie van een fundamentele optie met een bijzondere optie beperkt".⁷⁵⁵ Een optie Bouw-Grieks-Latijn, zoals cartoonist Serdu spottend suggereerde (zie bijlage 112), behoorde dus niet tot de mogelijkheden.

Er waren wel tientallen andere mogelijkheden. Om een aantal opties en studierichtingen te kunnen inrichten, moesten de betrokken scholen in de verschillende jaren een minimum aantal leerlingen hebben. De meeste scholen kwamen hier echter niet aan. Volgens J. Schoups (1974) en H. Dieltjens (1974-1975) ontstond daardoor de praktijk dat voor bepaalde opties, die bedreigd werden door het niet halen van de minima, de leerkrachten wier opdracht van deze opties afhing probeerden leerlingen naar deze opties toe te trekken. Daarbij zou zelfs aan leerlingen die geopteerd hadden voor andere opties, het advies zijn gegeven om toch maar voor die richting te kiezen waarvoor anders het minimum niet zou worden behaald. Leerlingen werden aldus naar richtingen georiënteerd die hen niet lagen. Het 'overaanbod' aan keuzemogelijkheden kon volgens een nota van de Koninklijke academie voor wetenschappen, letteren en kunsten van België leiden tot een toestand waarin vaak zwakkere studierichtingen werden gekozen met alle nadelige gevolgen voor de toekomst van de leerlingen (geciteerd in de Lobel, [1984]). Te veel keuzemogelijkheden zouden leiden tot een aftakeling van de werklust en het wegwijnen van de wilskracht, voegde Vlaams Blokker de Lobel daaraan toe. Op deze thematiek kom ik nog terug in hoofdstuk 6.

Om dergelijke problemen tegen te gaan stelde Schoups (1974) voor om het aantal mogelijke opties en studierichtingen te beperken. Dat zou kort daarop effectief gebeuren door minister De Croo. Die vond al die modules idioot en onbetaalbaar (zie hoofdstuk 3). Hij reduceerde de modules in 1975 tot 24 keuzemogelijkheden en in 1976 verder tot 17 combinatiemogelijkheden (tien studierichtingen en zeven combinaties van opties). Weliswaar kon binnen zo'n studierichting nog gekozen worden tussen bepaalde keuzevakken of voor een sterk of zwak aandeel van bepaalde vakken. Maar toch werd dit door sommigen gezien als een aantasting van de geest van de Wet van 19 juli 1971. En bovendien konden uiteraard in kleinere scholen niet alle 17 richtingen worden ingericht. Een school moest een aantal opties selecteren in functie van het aantal leerlingen. Naar verluidt voelden heel wat ouders dat aan als een te grote

⁷⁵⁵ Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse cultuur (1973: 43).

beknotting van de vrijheid van elke leerling om het onderwijs van zijn keuze en mogelijkheden te volgen.⁷⁵⁶

Een ander probleem met de modules was dat, gezien het grote aantal modules dat er aanvankelijk bestond in het rijksonderwijs, het niet mogelijk was om binnen een vak te differentiëren. De modules waren combinaties van vakken die in veel gevallen ook in andere modules aanwezig waren. Wanneer bijvoorbeeld een bepaalde module slechts werd gekozen door een drietal leerlingen, betekende dit dus niet dat die leerlingen voor alle vakken van die module slechts met drie waren. Neen, zij volgden een vak doorgaans samen met leerlingen die een andere module hadden gekozen waarin datzelfde vak was opgenomen. Sommige vakken waren dan weer zo specifiek, of werden door zo'n beperkt aantal leerlingen uit meerdere modules gekozen, dat daar wel slechts enkele leerlingen op de banken zaten. Dat joeg uiteraard de prijs van het VSO de hoogte in. Op de kostprijs van het VSO kom ik straks nog terug; nu had ik het over differentiatie. Welnu, een vak dat met een gelijk aantal uren in meerdere opties voorkwam, had niet noodzakelijk hetzelfde belang in elke module. Zo kon een vierde taal, al bestond die bijvoorbeeld slechts uit twee lessen, beschouwd worden als een basisvak voor een richting Moderne talen, terwijl het een bijvak was voor een richting als Klassieke talen-Latijn. Eén zelfde vak kon dus binnen meerdere modules meerdere doelstellingen hebben, en toch was er geen mogelijkheid tot differentiatie.

Administratieve tegenwerking

VSO-directies klaagden vaak over de tegenwerking die zij ondervonden. Het was zo al moeilijk genoeg om een type I-school te runnen, vonden ze, dus hadden ze liever wat aanmoediging dan al die tegenwerking.⁷⁵⁷ Over welke tegenwerking hadden zij het? Over administratieve problemen en slechte regelgeving die als contraproductief werden ervaren (zie boven), maar ook over regelrechte tegenwerking door ambtenaren op het ministerie van Nationale Opvoeding/Onderwijs.

Dat er bij de ambtenarij weerstanden bestonden tegen de onderwijsvernieuwing, mag eigenlijk niet verbazen. Het VSO was tenslotte een politieke beslissing; er was daarvoor geen draagvlak binnen de administratie opgebouwd. Nu is het niet

⁷⁵⁶ Zie bijvoorbeeld De Croo (1974-1975: 9).

⁷⁵⁷ Dergelijke klachten kwamen geregeld aan bod op de vergaderingen van de VSO-coördinatie. Zie de notulen van diverse vergaderingen in: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos VSO-coördinatie 1978-1985.

onbruikbaar dat ambtenaren niet van verandering houden. Meestal blijft die weerstand beperkt tot gemor en wat verdragingsmanoeuvres. Het probleem van het VSO was dat het ook kritiek opriep van de top van het overheidsapparaat. Mensen als Victor Geens, directeur-generaal van het technisch onderwijs, hadden geen goed oog op de vernieuwing.⁷⁵⁸ Maar Geens was professioneel genoeg om deze opvattingen niet in de weg te laten staan van zijn functie. Hij stond niet alleen met zijn kritiek. Veel toplui van het technisch onderwijs, zowel van het ministerie als van het NVKTO, werden frequent geconfronteerd met klaagzangen van directies uit het technisch onderwijs over de 'nefaste gevolgen' van het VSO voor de technische opleidingen. Bij Geens ging het echter verder dan dat. Hij trok heel de vernieuwingsijver in twijfel. Zijn opvattingen kwamen pas goed aan het licht toen na zijn overlijden zijn dagboek werd teruggevonden. Daaruit bleek dat hij ook andere aspecten van de vernieuwing, die niet specifiek waren voor het technisch onderwijs, negatief beoordeelde. Zo getuigt onder meer dit dagboekfragment van 24 november 1971: "Wij leven inzake onderwijs met een aantal ficties en baseren onze doelstellingen op illusies. (...) De bestaande methodes worden verworpen. Men voert aan dat men te veel aandacht heeft geschonken aan de overdracht van kennis en te weinig aan hetgeen de leerling er later van zal overhouden. Wie zegt of men kan waarborgen dat met de nieuwe methodes de leerling er later meer zal van overhouden? (...) Men vernieuwt en verandert het onderwijs met de lichtzinnigheid waarmee een peuter klei of plasticine kneedt. Men vergeet daarbij dat de leerlingen die object van dit alles zijn daarvan de gevolgen dragen".⁷⁵⁹ Het was Geens idee om na het stemmen van de Wet van 19 juli 1971 niet meteen het VSO te veralgemenen, maar een lange overgangperiode te houden waarin de twee types naast elkaar bleven bestaan (zie hoofdstuk 2). In het licht van deze opvattingen kan dat voorstel geïnterpreteerd worden als een poging om die veralgemening op de lange baan te schuiven, in de hoop dat het er nooit van zou komen.

Blijkbaar waren er ook ambtenaren die minder goed afstand konden nemen dan Geens. Sommige bronnen klagen over een bepaalde bestuurssecretaris – waarvan ik hier de naam niet zal noemen – die het VSO regelrecht zou geboycot hebben. Volgens de VSO-coördinatie ging hij "regelmatig op flagrante wijze zijn boekje als ambtenaar te buiten".⁷⁶⁰ Zodra een school de beslissing nam om naar type I over te schakelen, begonnen naar verluidt allerlei kleine pesterijen. De draagwijdte daarvan kon soms groot zijn omdat, zoals boven reeds werd aangehaald, zeker in de eerste jaren de scholen door het gebrek aan duidelijke

⁷⁵⁸ Zie de biografische noot in hoofdstuk 2.

⁷⁵⁹ Geciteerd door inspecteur-generaal R. Smet in diens *Zwanenzang* (1990: 25-26).

⁷⁶⁰ NSKO-PB, notulen VSO-coördinatie, 25 november 1982: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Verslagen.

administratieve beschikkingen sterk afhankelijk waren van de *goodwill* van de ambtenaren. Soms kon dat in het voordeel werken van de betreffende school. Blijkbaar kwam het meermaals voor dat het kabinet of de administratie hun initieel advies veranderden na een telefoontje vanuit de 'Guimardstraat'.⁷⁶¹ Maar geregeld werkte die situatie dus ook in het nadeel van VSO-scholen. Naar het schijnt zouden dossiers systematisch vertraagd zijn, waardoor scholen subsidies misliepen of geen erkenning konden krijgen voor nieuwe studierichtingen, enzovoort.⁷⁶²

Ik moet daarbij wel opmerken dat zulke vertragingen niet in alle gevallen wezen op bewuste tegenwerking. Er moet namelijk ook rekening worden gehouden met de onderbezetting van de diensten voor het gesubsidieerd onderwijs in de jaren zeventig. Daardoor liep de afhandeling van schooldossiers en personeelsdossiers een grote achterstand op. Bovendien was er de complexiteit van de materie. Gust Van Dongen, nationaal secretaris van de CCPTO, had de indruk dat het personeel van het ministerie enkel de 'gemakkelijke' zaken afhandelde, en de 'vage of onduidelijke' zaken liet liggen. Daardoor bleven veel personeelsleden die door de koppelvorming zowel in middelbare als technische scholen tewerkgesteld werden, wachten op hun benoeming in de tweede school.⁷⁶³ Waarschijnlijk heeft bij dergelijke problemen in de eerste VSO-jaren ook meegespeeld dat er toen nog gescheiden besturen waren voor middelbaar en technisch onderwijs. Het lijkt erop dat de ambtenaren vaak zelf ook niet zo goed wisten hoe de vork aan de steel zat. Een directeur van de ene dienst gaf een advies dat totaal in tegenstrijd was met het advies van een directeur van een andere dienst; goedkeuringen werden betwist, soms zelfs herroepen.⁷⁶⁴ Op een vergadering van de verbonden en de christelijke personeelscentrales vroegen vertegenwoordigers van deze laatste zich af of de administratie bovendien wel voldoende bekwaam was – waarmee een sneer werd gegeven naar de politieke benoemingen in dat ministerie. Afgezien daarvan kan de vraag worden gesteld of er wel voldoende werd geïnvesteerd in de omscholing van de ambtenaren. Een administratie is immers een log beest. Ambtenaren met een jarenlange routine in het verwerken van

⁷⁶¹ Dat blijkt uit de nota 'Middenschoolproblematiek' (OBJ/Doc. 173N) van de WD, [1983]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos OBJ/Doc.160N-200N.

⁷⁶² NSKO [1978], interview Roger Standaert, Brussel, 6 augustus 2002.

⁷⁶³ Van Dongen aan J. Van den Berghen, bestuursdirecteur secundair onderwijs, 7 juni 1979 (kopie); NSKO, notulen van de contactvergadering centrales-verbonden, 9 juli 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc.1979.

⁷⁶⁴ A. Vanderheeren, nota 'Administratieve, juridische en statutaire problemen bij de economie van de opdrachtenadministrering tijdens het schooljaar 1983-1984', 1 december 1983: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1983.

dossiers voor het traditioneel onderwijs, probeerden die routine te bestendigen bij de behandeling van type I-dossiers. En dat leverde tal van problemen op.⁷⁶⁵

Ook binnen het katholiek onderwijs ervoeren sommige directies tegenwind. Bijvoorbeeld vanuit de regionale coördinatiecommissies (RCC), verantwoordelijk voor de regionale planning in het katholiek onderwijs. Sommige scholen weten de afkeuring van bepaalde opties aan tegenwerking. Een directeur verbaasde zich erover dat zijn technische school geen toelating kreeg voor de inrichting van opties Latijn en Grieks in het tweede gemeenschappelijk leerjaar. "Wij willen ons hard inzetten voor een goed VSO, maar in deze omstandigheden wordt dat ons erg moeilijk gemaakt," zo stelde die directeur.⁷⁶⁶ Nochtans is een dergelijke beslissing niet noodzakelijk aan een anti-VSO-houding te wijten, want de RCC diende voor een dergelijke goedkeuring onder meer rekening te houden met het bestaande studieaanbod in de naburige scholen. Mogelijk was er daar al een overaanbod van die opties. Ook de vrije PMS-centra werden door directeurs soms met de vinger gewezen. Naar verluidt leefden in sommige PMS-centra "vooroordelen" tegenover het type I. Sterkere leerlingen zouden systematisch naar type II-instellingen zijn verwezen.⁷⁶⁷ Voorts werd er ook tegenwerking ervaren van de inspectie voor het katholiek onderwijs. De hoofdinspectie zou te terughoudend zijn geweest over de onderwijsvernieuwing, zou nagelaten hebben om objectieve informatie over het VSO te verstrekken, enzovoort.⁷⁶⁸ Het PB stelde in 1978 zelfs onomwonden dat er "door bepaalde inspectieleden een anti-VSO-campagne" werd gevoerd. Het vroeg dat het Centraal Bureau zou ingrijpen.⁷⁶⁹ Een terechtwijzing van de betreffende inspecteurs is er nooit gekomen, maar het NSKO zette wel een sensibiliseringscampagne op om de inspectie voor het VSO te winnen (zie hoofdstuk 3). Smet wees in verband met de rijksinspectie al op de nadruk die zij legden op de cognitieve vaardigheden van de leerlingen (zie boven). Dat was in het katholiek onderwijs niet anders. De inspectie hield vast aan een vooraf bepaalde hoeveelheid kennis die in de loop van het secundair onderwijs diende te worden vergaard. In het archief van het PB zijn dan ook

⁷⁶⁵ Dat werd me bevestigd in mijn gesprek met R. Smet, De Pinte, 25 juli 2003.

⁷⁶⁶ A. Callewaert aan Daelemans, 28 november 1983: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1983.

⁷⁶⁷ Notulen van de werkgroepen op de studiedag voor katholieke VSO-scholen, 23 mei 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc.1979; WD, nota 'Synthese van de studiedag voor VSO-directies en schoolcoördinatoren op 23 mei 1979 te Dworp' (OBJ/Doc.118N), 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos OBJ/Doc. 1977-1982.

⁷⁶⁸ Zie daarover onder meer Overstappen naar VSO, *De Standaard*, 23 juni 1977; notulen van de vergadering van de hoofdinspectie met de VSO-coördinatie, 22 november 1973: MVG, DVO, VSO-coördinatie, Doc. 1972-1973; NSKO-PB, notulen van de vergadering van de WD, 10 december 1975: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1976.

⁷⁶⁹ NSKO-PB, notulen van de PL, 20 maart 1978 (eigen bezit).

verscheidene brieven terug te vinden waarin inspecteurs klaagden over het lage peil in diverse VSO-klassen.⁷⁷⁰

Het wantrouwen van de inspectie voor het VSO kan wellicht ook verklaard worden door het feit dat ze van in het begin onvoldoende bij de uitwerking ervan betrokken waren. In tegenstelling tot het rijksonderwijs werkten de in het kader van artikel 10 § 2 van de Wet van 19 juli 1971 (zie bijlage 103) vrijgestelde leerkrachten – de VSO-coördinatoren – in het katholiek onderwijs immers niet onder de inspectie. De VSO-coördinatie werkte autonoom, wat wrevel opwekte bij de inspectie. In 1981 stelde het PB diocesaan inspecteur Roger Bollens aan om de problemen tussen inspectie en VSO-coördinatie te inventariseren. Uit zijn rapport bleek dat de inspecteurs de VSO-coördinatoren ervoeren als een onnodige inmenging in hun bevoegdheden. Zij stoorden zich eraan dat hun jarenlange ervaring niet werd gevaloriseerd, dat zij moesten wijken voor de 'vernieuwers'. Anderzijds vond de VSO-coördinatie dat de inspectie niet competent was om de implementatie van de vernieuwing te begeleiden. De coördinatoren stoorden zich eraan dat de inspecteurs met hun gezaghebbende stem nog te veel de waarden van het traditioneel onderwijs verkondigden.⁷⁷¹ Uit andere gerapporteerde tegenstellingen kan worden afgeleid dat er zich een conflict afspeelde tussen de 'vakgerichte' inspecteurs en de 'opvoedingsgerichte' coördinatoren. Het conflict zou deels ook kunnen omschreven worden als een generatieconflict. De inspectie bestond immers grotendeels uit mensen die reeds een jarenlange ervaring (als leerkracht) in het traditioneel onderwijs erop zitten hadden, terwijl de VSO-coördinatoren grotendeels jonge leerkrachten waren. De tegenstelling werd mogelijk ook in de hand gewerkt door andere gemeenschappelijke kenmerken van de groepen; bijvoorbeeld het feit dat de VSO-coördinatoren allen leken waren, terwijl de inspectie nog grotendeels uit geestelijken bestond. De moeizame relatie tussen inspectie en coördinatie zou blijven bestaan tot de opheffing van de VSO-coördinatie in 1987. Met het oog op de invoering van de eenheidsstructuur werden de VSO-coördinatoren vanaf het schooljaar 1987-1988 'onderwijsconsulenten', die per bisdom rechtstreeks onder de hoofdinspectie werkten. Per bisdom werd een Diocesane begeleiding eenheidsstructuur (DIBES) opgericht, telkens samengesteld uit vier inspectieleden en vier onderwijsconsulenten. Daartoe behoorden ook nieuwe mensen uit type II. De nationale coördinatie lag bij het Comité van hoofdinspecteurs, in samenwerking met de verbonden secundair onderwijs en het PB. Roger Standaert werd als hoofdonderwijsconsulent volwaardig lid van het PB.

⁷⁷⁰ Zie bijvoorbeeld Schailleé aan Beirnaert, 10 januari 1974; Van Caillie aan Beirnaert, 12 april 1978; Delagrange aan Beirnaert, 21 juni 1982: KADOC, NSKO-PB, omslag 61N.

⁷⁷¹ Roger Bollens, rapport 'De relatie inspectie-VSO-coördinatie' (OBJ/Doc157N), 1981: KADOC, NSKO-PB, omslag 61N.

De publieke opinie: onbekend is onbemind

Bij heel wat directies, leerkrachten en ouders leefden vele vooroordelen over het VSO. Hoewel bij de start van het VSO in persconferenties, omzendbrieven en brochures wel verwezen werd naar de motieven om met een vernieuwd onderwijs te starten, blijken die redenen bij het grote publiek blijkbaar niet zo goed te zijn doorgedrongen. De Croo ergerde zich er overigens aan dat ouders noch leerkrachten beseften hoe noodzakelijk het was dat de structuur en organisatie van het onderwijs werden aangepast aan nieuwe onderwijskundige inzichten en aan de “sterk geëvolueerde behoeften van onze maatschappij” (De Croo, 1974-1975: 5). CVMNO-topman Chris De Graeve weet de onverschilligheid en geregeld zelfs vijandigheid van vele leerkrachten tegenover het VSO voor een groot deel aan onwetendheid: “Als wij horen wat binnen onze kring, maar meer nog daarbuiten, over de kwestie wordt gezegd, dan treft het ons hoe onwetend de mensen over de onderwijsvernieuwing zijn, hoe beperkt zij het vormingswerk in het onderwijs opvatten, hoe ten zeerste ten onrechte zij alle pedagogische moeilijkheden van vandaag aan het VSO en de vernieuwing toeschrijven” (De Graeve, 1976: 16).

Hoe valt die onwetendheid te verklaren? Er was toch bijzonder veel informatie verspreid over het VSO? Er was daarover veel in de pers verschenen, en ouders en leerkrachten ontvingen informatiebrochures vanuit alle hoeken: het ministerie, schoolbesturen, politieke studiecentra, ouderverenigingen, sociale organisaties, enzovoort.⁷⁷² En toch lijkt het alsof er te weinig ‘reclame’ voor het VSO was gemaakt.⁷⁷³ Maar het VSO was dan ook een product dat moeilijk te verkopen viel. Door de omvang en complexiteit van de vernieuwing, met zoveel veranderingen in organisatie, pedagogiek en didactiek, was het allemaal bijzonder ingewikkeld voor mensen die niet met zulke materie vertrouwd waren. Zelfs type I-leerkrachten en

⁷⁷² Een selectie uit de vele infobrochures over het VSO: Ingham (1970); Ministère de l'éducation nationale et de la culture française (1970); Nationale confederatie der ouderverenigingen ([1970], [1971] en [1977]); Ministerie van nationale opvoeding en Nederlandse cultuur (1971 en 1973b); Enseignement national catholique (1971); Dubois (1972); Ministerie van nationale opvoeding en Nederlandse cultuur (1973); *Naar Het Vernieuwd Secundair Onderwijs... Natuurlijk* (1975); NSKO-PB (1975 en 1979b); NSKO-PB, NVKMO, NVKTO en NVKNO (1976); NSKO-Pedagogisch bureau/VSO-coördinatie (1977b), Ministère de l'éducation nationale et de la culture française. Direction générale de l'organisation des études (1978); Colebunders (1979b); KWB/KAV (1982); SNEC-Bureau pédagogique (1986). Daarnaast waren er nog lokale uitgaven, bijvoorbeeld vanuit PMS-centra (zie bijvoorbeeld PMS-centra Leuven, 1982) of vanuit scholengemeenschappen (zie bijvoorbeeld Vrije scholen regio Mechelen, 1980, of Ministerie van nationale opvoeding en Nederlandse cultuur, 1973a).

⁷⁷³ Die opmerking maakten bijvoorbeeld ook Verhoeven, Willems en Dobbelaere (1979).

ouders van leerlingen in VSO-scholen slaagden er vaak niet in om alles te vatten. Vaak werd voortgegaan op vereenvoudigingen en geruchten.

Boven, en ook in het volgende hoofdstuk, vindt de lezer verscheidene voorbeelden van misvattingen die over het VSO bestonden. Ik geef er hier nog een paar. De directie van een school uit de regio Herentals kreeg de vraag van leerkrachten uit een naburige type II-school om uit te leggen wat het verschil nu was tussen het VSO en type I.⁷⁷⁴ In Ekeren noteerden ze dat heel wat mensen blijkbaar dachten dat het VSO een vierde onderwijsvorm was, naast ASO, TSO en BSO, en dat je dus om ASO te volgen steeds naar een type II-school moest.⁷⁷⁵ En dan zijn er de vele negatieve geruchten over het VSO die een eigen leven gingen leiden. In tegenstelling tot de jaren zeventig, toen het VSO nog onbekender was, maar voor velen een positieve connotatie van pedagogische vernieuwing en kindgerichtheid had, werd het VSO halverwege de jaren tachtig, synoniem voor gemakkelijk, geldverslindend, slecht voorbereidend op hogere studies. Op basis van dergelijke geruchten schreef dichter Herman De Coninck in de inleiding van *Het boek in Vlaanderen* (1985): "Het VSO is mislukt". Dergelijke zaken maakten de directies van type I-scholen moedeloos.

"Onbekend is onbemind," schreef Jean-Pierre Tanghe in *Uit de impasse*, "en maakt op zijn minst wantrouwig" (Geivers e.a., 1986: 57). Het is inderdaad moeilijk om mensen (ouders, leerkrachten, directies, inspecteurs, ...) te overtuigen van een volledig nieuw onderwijssysteem dat ze niet kennen. Ouders die al werden afgeschrikt door die complexiteit, vingen dan ook nog eens geruchten op dat de 'betere' leerlingen in het VSO minder kansen kregen, dat het onderwijs er van een lagere kwaliteit was, dat afgestudeerden van het VSO minder goed presteerden in het hoger onderwijs (Verhoeven, 1984-1985; zie ook hoofdstuk 6). Kun je het ouders dan verwijten als ze kozen voor het oude, vertrouwde type II, met zijn heldere structuur, netjes afgelijnd, rechtlijnig van het eerste tot het zesde (van zes tot één in de humaniora) leerjaar? Dat waren de structuren waarin zij zelf hadden schoolgelopen, die hun 'degelijkheid' hadden bewezen.⁷⁷⁶ Vooral in de jaren tachtig valt dan ook op hoe, vooral in gemeentes waar beide types naast elkaar bestonden, de leerlingenpopulatie steeg in type II-scholen, uiteraard ten koste van type I-instellingen, zowel in het gesubsidieerd als in het rijksonderwijs.

⁷⁷⁴ Notulen van de vergadering van VSO-directies van het bisdom Antwerpen, 26 november 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

⁷⁷⁵ Idem. Over het KSO werd hier niet gesproken.

⁷⁷⁶ Dat was alleszins een wijdverspreide opvatting. A. Hancké ging in de tegenaanval door die populaire uitspraak te labelen als conservatief en elitair. De 'degelijkheid' of 'deugdelijkheid' was volgens hem enkel bewezen voor begaafde leerlingen uit de betere milieus. Voor de rest ging er in het traditioneel onderwijs veel potentieel verloren (Hancké, 1979, 12).

De vraag kan worden gesteld of al die brochures, artikels en publicaties over het VSO wel het doelpubliek bereikten. De meeste ouders namen – dat is nu niet anders dan dertig jaar geleden – communicatie vanuit de school maar heel vluchtig door, en droge brochures met veel tekst en tabellen zullen vast niet bijzonder veel lezers hebben gehad. Het is dus eigenlijk niet de vraag of er wel voldoende informatie werd verstrekt, maar wel of de informatieverspreiding wel optimaal was georganiseerd. Misschien zou een meer ‘sexy’ campagne van de overheid met heldere en betrouwbare informatie over bepaalde deelaspecten van het VSO meer hebben opgeleverd? Eigenlijk waren enkel de *Groen Licht*-brochures van de NCOV ([1970] en [1971]) enigszins afgestemd op het doelpubliek. De andere brochures waren doorgaans te grijs, te droog, te technisch.

In VSO-kringen ergerde men zich vaak aan het beeld van het VSO dat in de pers werd opgehangen. De pers zou bevooroordeeld zijn, zo luidde het meer dan eens.⁷⁷⁷ De voorstanders van het VSO beklagden zich erover dat zij steeds verkeerd werden begrepen. Of dat hun woorden bewust werden verdraaid. Rik Geivers, directeur van St.-Jozefsdal te Herentals, klaagde dit aan in een BRT-radio-interview in 1985: “Als wij zeggen: ‘Wij willen geen competitieve school,’ zegt men dat wij de leerlingen eigenlijk niet willen doen werken. Als wij zeggen: ‘Wij willen een kindgerichte school,’ zegt men dat wij geen eisen meer stellen. Als wij zeggen : ‘Wij willen een sociaalvoelende school,’ zegt men dat wij geen zorg meer willen voor de slimsten” (geciteerd in Geivers e.a., 1986: 59).

VSO-hoofdcoördinator Standaert stelde in 1986 een lijst op van alle type II-scholen en evalueerde welke houding zij hadden tegenover type I. Volgens zijn berekeningen hadden van de 277 type II-directies er 41 een positieve ingesteldheid, 101 waren resoluut contra type I, en 135 directies waren onbeslist of namen een eerder afwachtende houding aan. Uit die verhoudingen concludeerde Standaert dat de tegenstanders van type I slechts 16,6 procent uitmaakten van alle directies van het katholiek secundair onderwijs (type I en type II), of anders gezegd één op zes. Standaert vond dat zo’n kleine minderheid overdreven veel media-aandacht kreeg.⁷⁷⁸ Inderdaad kregen VSO-kritische initiatieven, zoals de acties van DOSCKO, IPOC of OTO, heel wat persaandacht, maar het is fout om daaruit af te leiden dat de pers bevooroordeeld zou zijn. De resoluties van het type II-congres uit 1984 kwamen bijvoorbeeld pas twee maanden later in de pers, nadat Aloïs Gerlo het actueel had gemaakt. Vele van

⁷⁷⁷ De auteurs van *Uit de impasse* wijdden een heel hoofdstuk aan de negatieve berichtgeving over het VSO in de Vlaamse pers. Zie Geivers e.a. (1986: 57-63).

⁷⁷⁸ R. Standaert, aantekeningen ‘Directies type II-scholen en de overgang naar het type I’, [1986]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

die initiatieven werden trouwens *sec* beschreven, zonder dat uit de artikels sympathie pro of contra type I bleek.

Sta me toe nog enkele opmerkingen te maken bij de vermeende vooringenomenheid van de schrijvende pers. Ten eerste. Ik heb in meerdere van bovenstaande paragrafen al gesteld dat bij een groot deel van de ouders, leerkrachten en directies vooroordelen, wantrouwen, weerstanden bestonden tegen het VSO. Het zou dan toch bijzonder vreemd zijn indien die gevoelens bij geen enkele journalist zouden voorkomen. Uiteraard mag van journalisten een zekere objectiviteit verwacht worden. Maar het spreekt voor zich dat zo iemand sneller aandacht zal schenken aan cijfers, gebeurtenissen of uitspraken die stroken met zijn verwachtingen. Ten tweede. Net zoals er onder journalisten tegenstanders waren van het VSO, waren er ook voorstanders. Uit bovenstaande opmerkingen lijkt het dat de type I-sympathisanten vergeten waren dat er ook verscheidene journalisten waren die systematisch positief schreven over het VSO. Ten derde. Onafgezien van voor- of tegenstand kan inderdaad worden gesteld dat er veel persaandacht ging naar conflicten rond het VSO. Maar dat kan wellicht ten dele verklaard worden door het feit dat de pers steeds op zoek is naar *scoops*, naar *hot items*. Gezien een groot deel van het krantenlezende publiek ouder was van één of meerdere kinderen in het secundair onderwijs, kon verondersteld worden dat actuele thema's daarover op interesse van de lezers konden rekenen. Een krant probeert steeds in te spelen op de interesses die bij haar lezers leven. Ten vierde. Nuances verkopen niet. Een krantenkop moet bij de eerste blik inslaan. Zo worden lezers aangezet om verder te lezen. Vandaar al die ronkende titels waarmee elementen uit de tpestryjd werden aangedragen. In de bibliografie en in de andere hoofdstukken van dit proefschrift zijn daarvan voorbeelden genoeg te vinden. Ten slotte. Misschien was het probleem wel eerder dat de type II-lui veel meer aandacht schonken aan hun perscontacten, aan hun *public relations*. Over vrijwel alle beslissingen en moties die de type II-directies in de jaren tachtig aannamen, werden perscommuniqués verspreid. Organisaties als IPOC hadden ook goed door hoe ze via korte, klare boodschappen de pers gesneden brood konden bezorgen, klaar voor publicatie. Hoewel ook vanuit het NSKO en de verbonden geregeld naar de pers werd gecommuniceerd, hebben ze dat aspect steeds verwaarloosd. Pas vanaf het midden van de jaren tachtig, bij de onderhandelingen over de eenheidsstructuur, werd er meer aandacht geschonken aan persrelaties. Maar toen was het eigenlijk al te laat, want een goed deel van de publieke opinie had toen al haar mening gevormd.

Besluit

De implementatie van vernieuwingen – ik heb het nu niet uitsluitend over het VSO – gebeurt vaak zonder rekening te houden met de context waarin de vernieuwingen dienen plaats te vinden. “The fundamental flaw in most innovators’ strategies,” zeggen Senge, Kleiner, Roberts e.a. (1999: 26) daarover, “is that they focus on their innovations, on what they are trying to do – rather than on understanding how the larger culture, structures, and norms will react to their efforts.” Dat in die bestaande cultuur heel wat weerstand leefde tegen vernieuwing, is een normaal sociaal verschijnsel, dat zich op alle vlakken van het menselijke bestaan presenteert. Mensen verkiezen nu eenmaal vaak het ongemak van de *status quo* boven de onzekerheid van de verandering, zo stelde Marcel Van Dam, voorzitter van de Nederlandse omroep VARA (Van Dam, 1994). Wanneer de in dit hoofdstuk opgesomde problemen in ogenschouw worden genomen, verbaast het haast dat het VSO zo’n brede verspreiding heeft gekend. Het VSO had zoveel gebreken dat het inderdaad leek alsof het, zoals de kritiek luidde, totaal onvoorbereid en geïmproviseerd werd geïmplementeerd. En die jarenlange incubatietijd dan? Die werd vooral besteed aan discussies over de structuur, vooral dan over het eerste of de eerste twee leerjaren. Niet dat er aan de andere mogelijke problemen niet werd gedacht, integendeel, maar dat was niet de hoofdbekommernis van de beleidslui. Er valt nauwelijks aan te twifelen dat een langduriger (minimaal zes jaar) experiment in een beperkt aantal scholen veel duidelijker de gebreken had kunnen aantonen. Op basis van die experimenten zouden meer solide structuren en lestabelen kunnen worden gemaakt die in alle scholen konden worden ingevoerd. Nu is in feite heel het VSO één lang experiment geweest, met voortdurende bijsturingen. De exponentiële groei van de ‘pilotscholen’ heeft er ook voor gezorgd dat er onvoldoende middelen waren voor een goede voorbereiding, begeleiding, controle en evaluatie, wat op zich ook heel wat wrevel met zich meegebracht heeft.

Eén van de kernproblemen van het VSO situeerde zich in het technisch en beroepsonderwijs. De gevoeligheden en typische kenmerken van TSO en BSO kregen volgens de critici onvoldoende aandacht. De technische scholen die overstapten naar de type I-structuur, werden in zekere zin ‘afgesneden’ van hun eerste twee leerjaren, die doorgaans in ASO-scholen werden ingericht. Mede daardoor kregen leerlingen op het einde van de eerste graad geregeld een verkeerde oriëntering, omdat de leerkrachten uit de eerste graad het TSO en BSO niet kenden en het vaak aantrekkelijker was om in dezelfde (ASO-)school te blijven. Het normenkader van het VSO bleek ook te sterk gebaseerd op de ASO-structuur, waardoor bepaalde gespecialiseerde studierichtingen wegvielen. Overstappen naar het VSO leidde vaak tot een verlies aan werkingsmiddelen. De

leerkrachten uit het BSO en TSO, en overigens ook die uit de andere onderwijsvormen, vreesden de verandering van inhoud en methodiek van het onderwijs, het verlies aan autonomie, het functieverlies. Vernieuwde technische scholen zagen in de jaren tachtig hun leerlingen wegtrekken naar traditionele scholen. In dat opzicht is het begrijpelijk dat het eerste georganiseerde verzet tegen het VSO, met name DOSCKO, vanuit het technisch onderwijs tot stand kwam.

DOSCKO speelde in op de onzekerheid die ontstond door de onduidelijkheid van het beleid, de problemen inzake statuten en betoelagingen, de mogelijke effecten van nivellering, enzovoort. Meer nog, merkte Eli Michiels (1985) op, DOSCKO “stimuleerde” de onzekerheid, als een wapen om een mogelijke veralgemening te verhinderen. Waar het traditioneel onderwijs kon bogen op ‘verworven waarden’, moest het VSO als nieuw systeem zijn degelijkheid nog bewijzen. De administratieve problemen, en de daaruit resulterende werkonzekerheid en het financiële verlies, zowel voor scholen als voor leerkrachten, speelden een belangrijke rol in de tegenstand tegen het VSO. Die weerstanden zijn trouwens altijd onderschat geweest, zowel door de overheid als door de leiding van het katholiek onderwijs. De steun van de leerkrachten en van hun georganiseerde vertegenwoordigers, de onderwijsvakbonden, is immers noodzakelijk om een onderwijsvernieuwing te laten slagen, zo toonde Fullan (2001) aan voor de VSA, en dat is niet anders voor ons land. Bij de vakcentrales bestond veel welwillendheid tegenover het VSO. Daarom is het alleszins een gemiste kans dat door het verwaarlozen of minimaliseren van de administratieve problemen de vakbonden in het kamp van de tegenstanders van het VSO werden gedreven. In plaats van deze problemen serieus te nemen en vaart te zetten achter het zoeken naar een bevredigende oplossing, werden dergelijke opmerkingen al te vaak afgedaan als ‘corporatisme’ van de vakbonden. Opmerkingen – vaak terecht – over de organisatie van het VSO werden steevast afgedaan als conservatief. Beirnaert stelde zelfs dat de administratieve problemen niet meer waren dan een alibi waarachter tegenstanders van het VSO zich konden verschuilen.⁷⁷⁹

Ook inzake het onderwijsbeleid in het katholieke net speelden de ervaringen van het TSO en BSO een belangrijke rol. Het zou uiteindelijk voornamelijk onder druk zijn van secretaris-generaal Boone van het NVKTO dat de vormgeving van de eenheidsstructuur belangrijke toegevingen bevatte aan het traditioneel onderwijs. Eigenlijk hebben al de genoemde problemen het VSO verzwakt. Het leek een

⁷⁷⁹ Zie bijvoorbeeld NSKO, notulen van de contactvergadering centrales-verbonden, 9 juli 1979; G. Van Dongen, nota ‘Overstap naar VSO: rechtszekerheid voor het personeel’, 22 januari 1980: MVG, DVO, VSO-coördinatie, dozen Doc. 1979 en Doc. 1980.

HOOFDSTUK 5

reus op lemen voeten. In zekere zin zou je dan ook kunnen stellen dat het VSO is bezweken onder zijn eigen gewicht.

Hoofdstuk 6. Nivellering of misleiding? Over bewijzen en tegenwerpingen voor de kwaliteit van het vernieuwd secundair onderwijs

*“Er zijn leugens, er zijn grove leugens, en er zijn statistieken.”
(volkswijsheid)*

Eén van de belangrijkste verwijten die het VSO doorheen de twee decennia van zijn bestaan heeft gekregen, is dat van het naar beneden halen van het globale niveau van de leerlingen. Die kritiek was er vanaf het begin; die was er zelfs al vóór het VSO. En de angst voor nivellering leefde ook bij de mensen die het VSO mee hebben ontworpen; dat ga ik meteen aantonen. Het is niet mijn bedoeling om hier te bewijzen of het VSO nu al dan niet nivellerend gewerkt heeft. Dat interesseert me niet zozeer. Voor het historische verloop van het onderwijsbeleid is immers de perceptie van wat zou kunnen zijn belangrijker dan wat echt is gebeurd. Anders gezegd: of het VSO nivelleerde (of niet) is minder belangrijk dan het feit dat mensen dachten dat het VSO nivelleerde. Mij gaat het er in dit hoofdstuk om te begrijpen waarom het VSO verondersteld werd te nivelleren. Welke elementen van het VSO hebben dat verwijt gevoed? En hoe heeft men geprobeerd die nivellering te bewijzen? Een cruciaal element in die bewijsvoering waren de kwantitatieve gegevens over de studieresultaten van oud-VSO-leerlingen in het hoger onderwijs.⁷⁸⁰

De kritiek inzake nivellering was het sterkst in het begin van de jaren tachtig, met eerst de brieven van Gerlo en de ‘Open brief VSO’ in 1981 (zie hoofdstuk 3) gevolgd door de polemiek over het slaagcijferonderzoek (1982, zie verder). Dat die kritiek toen zo luid klonk bij de verdedigers van het traditioneel onderwijs, kwam voornamelijk omdat het type I intussen was uitgebreid tot een meerderheid van de secundaire scholen, en daardoor meer als een bedreiging werd ervaren, temeer daar aan de top van het katholiek onderwijs vanaf 1976 pogingen waren ondernomen om (een variant van) het VSO veralgemeend te krijgen in de katholieke scholen. Bovendien was door de gewijzigde sociaal-economische condities de meerkost van het type I problematisch geworden en botsten de neo-egalitaire uitgangspunten van het VSO steeds sterker met een steeds meritocratischer wordende samenleving. In dat klimaat slaagden de

⁷⁸⁰ Fragmenten uit dit hoofdstuk werden eerder al gepubliceerd in een artikel onder de titel ‘De macht van het getal’ (Henkens, 2004a).

tegenstanders van de onderwijsvernieuwing erin de zwakke plekken van het VSO zodanig in de verf te zetten dat bij het brede publiek – op zijn minst – twijfels gingen ontstaan over de degelijkheid van het type I-onderricht. Daarin kan de impact worden gesitueerd van het slaagcijferonderzoek, waarover ik dadelijk meer informatie zal geven.

Situering van de nivelleringsvrees

Maar de verwijten van nivellering bestonden al langer. Ze vormden bijvoorbeeld één van de hoofdkritieken op de OOC in de jaren zestig. Mensen als kanunnik Van Camp trokken hard van leer tegen de heterogene klassen, maar ook aan officiële zijde bestond er kritiek op dat systeem, bijvoorbeeld bij inspecteur-generaal Renier (zie hoofdstuk 1). In de werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', opgericht in 1963 op initiatief van minister Janne, vormden de heterogene klassen ook een punt dat een consensus over een nieuwe structuur voor het secundair onderwijs in de weg stond. De vertegenwoordigers van het katholiek onderwijs vreesden onder meer dat de meerbegaafde leerlingen daardoor 'lui' zouden worden.⁷⁸¹ In de resolutie die de werkgroep in maart 1965 uitvaardigde stond daarom niets over de groepering van leerlingen.

Wanneer in de Guimardstraat enkele jaren later gewerkt werd aan een katholieke versie van het VSO, leefde die angst voor nivellering nog steeds. In dat verband werd bijvoorbeeld verwezen naar de polyvalente school met leerstofmodules (*unités matière*) die midden jaren zestig in Québec (Canada) was geïntroduceerd. Het afschaffen van onderwijsvormen en jaarklassen zou er, zo werd gesteld in de PL van het PB, geleid hebben tot een verlaging van het peil.⁷⁸² In het *Rapport Parent*, dat aan de basis lag van de hervorming van het onderwijs in Québec, blijkt nochtans het tegenovergestelde voorspeld te zijn: "Loin de craindre un nivellement par le bas, on peut espérer une élévation de la qualité des études" (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964: 189). Onder meer een uitgebreid systeem van opties had er de nivellering moeten vermijden. De oorzaak voor de desondanks optredende nivellering werd door de PL gelegd bij het beroepsonderwijs, dat in Québec in de hervorming was opgenomen. De ervaringen van het Canadese voorbeeld hebben mogelijk meegespeeld in de beslissing om in het Belgische VSO de leerstofjaren te

⁷⁸¹ Ontwerpverslag van de vergadering van de Consultatieve commissie 'Hervorming van het secundair onderwijs', 10 november 1964: KADOC, NSKO-PB, map 67N.

⁷⁸² NSKO-PB, notulen van het PL, 14 januari 1970.

behouden en het beroepsonderwijs buiten de gemeenschappelijke stam te houden.⁷⁸³

Eenmaal het VSO ingevoerd, bleef ook binnen katholieke beleidskringen de vrees voor of kritiek op een nivellerende werking bestaan. Vooral kanunnik Van Camp had geen vertrouwen in het VSO. Dat verbaast niet, gezien zijn opinie in het voorgaande decennium. Hij bleef ervan overtuigd dat het bijeenbrengen van leerlingen van diverse aanleg onvermijdelijk zou leiden tot een "nivellement par le bas" (Van Camp, 1971). Maar ook binnen de werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs' (WHSO), die mee het katholieke VSO had vormgegeven, bestond er "grote bezorgdheid over de bijna onvermijdelijke algemene verlaging van het studiepeil". Er diende ernstig over worden gewaakt "het studiepeil op secundair niveau te houden", onder meer via "de organisatie van een niveauonderwijs".⁷⁸⁴ Ook de subcommissie oude talen van het NVKMO vroeg niveauonderwijs, al vanaf het eerste observatiejaar, alsook gesplitste uren voor de fundamentele opties.⁷⁸⁵ Pater Jacques Van den Bossche, hoofdinspecteur van de Vlaamse jezuïetencolleges en lid van de WD, uitte in een interview kritiek op de heterogene samenstelling van klassen in de observatiegraad: "Er komen nu immers meer kinderen in het VSO dan men er voorheen in het middelbaar onderwijs vond, en het gevaar bestaat dat de verstandigsten, afgeremd door de tragen, niet hun volle maat kunnen geven" (GVH, 1974).

Dat beeld van het afremmen van de sterken kwam wel vaker voor. Bijvoorbeeld bij Gaston Eyskens, die het VSO ooit zou vergeleken hebben met een konvooi vrachtschepen, waarvan de kruissnelheid bepaald werd door deze van het traagst varende schip. Of in de open brief van de studieprefecten van de athenea aan de minister van Nationale opvoeding (26 februari 1972).⁷⁸⁶ Herman Schoeters, studieprefect van het atheneum van Antwerpen en voorzitter van de Federatie van Vlaamse studieprefecten, schreef in zijn artikel in *Persoon en Gemeenschap* dat in het VSO het studiepeil werd afgestemd op de intellectueel zwaksten (Schoeters, 1980-1981). Renée Van Mechelen stond zeker niet negatief tegenover het VSO, maar vroeg zich toch ook af: "(...) gaat de begaafdste groep

⁷⁸³ Nochtans had in de voorbereiding van de nieuwe structuur wel degelijk nog de afschaffing van jaarklassen ter discussie gestaan, zo blijkt onder meer uit een intern werkdocument van het PB. Werkdocument 'Hervorming van het secundair onderwijs', 21 november 1968: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos 1968-1972. Zie over de polyvalente school in Québec onder meer: OECD (1976), Green (1994), Marsolais & Brossard (2003), Marsolais (2004).

⁷⁸⁴ WHSO, notulen van de vergadering van de afdeling 'Studie van het leefmilieu', 2 januari 1971: KADOC, NSKO-PB, map 1N.

⁷⁸⁵ J. De Bie aan R. Beirnaert, 8 juni 1971: KADOC, NSKO-PB, map 1N.

⁷⁸⁶ Zowel G. Eyskens als L. Marechal (namens de Vereniging van studieprefecten) worden geciteerd in Smet & Vannecke (2002: 448).

niet afgeremd worden door de middelmatige en de zwakkere groep?" En omgekeerd: "Gaan die zwakkere leerlingen zich geen minderwaardigheidsgevoel aankweken door in de schaduw te leven van de goeie leerlingen?" (Van Mechelen, s.d.: 5).

Vermeende oorzaken voor nivellering: heterogene klassen

De meeste van de hierboven aangehaalde auteurs legden de oorzaak voor de nivellerende werking van het VSO bij het gemeenschappelijke programma en de heterogene klassamenstelling. Er bestond veel onbegrip over het uitstel van studiekeuze door de gemeenschappelijke observatiegraad, dat werd al aangetoond in hoofdstuk 5. Verschillende auteurs legden ook rechtstreeks de band tussen de uitgestelde studiekeuze en de nivellering van het niveau. Zo maakten de directies van de katholieke secundaire scholen uit Sint-Pieters-Woluwe zich in 1970 de volgende bedenkingen bij de voorstellen voor de vernieuwing van het katholiek onderwijs: "Het annuleren of te lang uitstellen van de verticale as zou neerkomen op een onderwijs dat zich afstemt op de middelmaat. Dit zou katastrofaal zijn voor het geniale element, dat zich aldus gedwongen zou voelen zich af te stemmen naar de middelmaat, wat zijn mogelijkheden remt of dempt. Het zou even katastrofaal zijn voor de minder begaafden, die zouden gedwongen worden de taken van de middelmaat aan te kunnen. (...) Op de vergadering is gezegd dat men met de voorgestelde onderwijshervorming de klok 35 jaar achteruit zet, daar men in feite terug een vierde graad invoert. (...) Met de invoering van de gemeenschappelijke klas kan het niet anders of het onderwijspeil moet nog dalen. Immers, met een meer disparate schoolpopulatie kan men de klas niet meer op een zelfde niveau toespreken, dus ook niet vormen op een zelfde niveau als nu. Voor de humaniora houdt de voorgestelde onderwijshervorming een vervlakking in".⁷⁸⁷

De heterogene groepering werd gezien als een onderdeel van de gemeenschappelijke start in het comprehensief onderwijs. "Gemeenschappelijkheid betekent niet zozeer gemeenschappelijkheid van de leerstof dan wel gemeenschappelijkheid van de doelstellingen," stelden de VSO-coördinatoren.⁷⁸⁸ Om alle leerlingen naar die doelstellingen te kunnen brengen

⁷⁸⁷ Verslag van de vergadering van directies katholiek secundair onderwijs Sint-Pieters-Woluwe en de adviseur-directeur van de Dienst voor Studie- en Beroepsoriëntering-Brussel-Oost (22 april 1970), in J. Vleugels aan Z.E.H. Van Uffelen en Z.E.H. Lamon, 25 april 1970: KADOC, NSKO-PB, map 1N.

⁷⁸⁸ VSO-coördinatie, nota 'Gemeenschappelijkheid en groepering van leerlingen in de eerste graad', [1985]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc.1985.

was heterogeen groeperen volgens hen het beste middel. Die klassamenstelling verschilde van de homogene groepering, die in het traditioneel onderwijs en ook nog in vele VSO-scholen gebruikelijk was (zie verder). Bij een homogene indeling werden leerlingen over de klassen verdeeld volgens hun aanleg. De kritiek op dit systeem was onder meer dat de leerlingen al vanaf de start, dus zonder een uitgebreide observatiefase, als sterk of zwak werden gecategoriseerd, dat het daardoor moeilijk werd om te kunnen bepalen in welke groep een bepaalde leerling eigenlijk thuishoort, en dat er grenzen ('muren') tussen de klassen werden opgetrokken. Bovendien waren homogene klassen volgens Paul Judo (1971-1972) een *self-fulfilling prophecy*: in homogene klassen zouden de leerlingen opleven aan de verwachtingen die er geschapen werden. Raf Feys (1974-1975) heeft het in dat kader over het 'moeraseffect': de differentiatie fixeerte en vergrootte de bestaande individuele verschillen tussen de leerlingen; de leerlingen werden niet gemotiveerd om het laag prestatieniveau te doorbreken.⁷⁸⁹ Feys probeerde zijn punt sterker te maken door te verwijzen naar onderzoeksresultaten, waaruit moest blijken dat goede en middelmatige leerlingen niet beter presteerden in een homogene klassamenstelling dan in een heterogene, terwijl zwakke leerlingen wel duidelijk beter presteerden in heterogene groepen. Uit ander onderzoek bleek dan weer dat er geen significante verschillen waren in de resultaten van leerlingen in homogene samengestelde klassen en deze in heterogene klassen. De heterogene klassen waar aan interne differentiatie gedaan werd, bleken zelfs iets beter te scoren dan de homogene klassen.⁷⁹⁰ Voorts kon een heterogene groepering de sociale integratie en verstandhouding tussen leerlingen van verschillende begaafdheden en afkomst stimuleren (Feys, 1974-1975).⁷⁹¹ Trouwens, zo werd geargumenteed in vergaderingen van de OVCSO, bestonden zuiver homogene klasgroepen in de

⁷⁸⁹ Diezelfde redenering werd ook door Walter Janssen aangehaald in zijn bijdrage tot de BRT 3-radioreeks 'Het secundair onderwijs op nieuwe wegen'. W. Janssen, nota 'Samenstelling van klassen bij het begin van het VSO', 11 oktober 1975: ADHP, archief Vandenbergh.

⁷⁹⁰ Dat bleek onder meer uit een peilproef voor de vakken Nederlands en wiskunde in het schooljaar 1975-1976. Zie bijvoorbeeld *10 Jaar VSO* (1981: 14-15). Gelijkaardige onderzoeksresultaten zijn terug te vinden in Dujardin (1971-1972), Osaer [1978] en NSKO-PB. VSO-coördinatie (1981b). Uit de meeste buitenlandse onderzoeksresultaten in die tijd bleek overigens ook dat noch in het basisonderwijs, noch in het secundair onderwijs homogene groeperen betere resultaten zou opleveren dan heterogeen groeperen. Zie bijvoorbeeld het literatuuronderzoek van Henderikx (1970), en de testresultaten van het Zweedse onderzoek van Svensson (1962-1963) en Marklund (1963-1964). Ook uit meer recent onderzoek (Husen, 1983; Slavin, 1987; Slavin 1990; OECD, 1997) kan worden afgeleid dat de groeperingsvorm weinig of geen effecten heeft.

⁷⁹¹ Voor het basisonderwijs is er overigens steeds een grotere consensus over heterogene groepen geweest. Zie bijvoorbeeld het *Plowden report* (Central Advisory Council for Education, 1967), dat diezelfde argumenten aanhaalt, en ook Darling (1994).

realiteit niet, want die indeling was louter gebaseerd op 'schoolse prestatie'. Met andere woorden: indien andere criteria in rekening werden gebracht, zou diezelfde groep net als heterogeen dienen omschreven te worden. Die indeling werd bijgevolg niet conform de VSO-filosofie geacht. Enkel via heterogene klassen konden alle leerlingen, met de zeer verscheiden aspecten van hun persoonlijkheid, aan bod komen en optimaal worden geobserveerd.⁷⁹²

De critici van heterogene groepen brachten daartegen in dat die observatie diende te gebeuren in de lagere school. Op twaalf jaar moesten de leerlingen, mede op basis van die observatie, kunnen bepalen welke afdeling voor hen het meest geschikt was. "Waarom een observatiejaar invoeren als de kinderen al gedurende zes jaar zijn geobserveerd," vroeg een leerkracht aan Daelemans, "Zijn de verantwoordelijke [sic] in dat lager onderwijs dan snullen?"⁷⁹³ De observatiegraad was daarom volgens hen zinloos; het was tijdverlies. Een ouder merkte op: "De hele kwestie van de observatie lijkt me één mooie beunhazerij. In de eerste plaats omdat hierdoor twee vruchtbare jaren in het leven van een kind verloren gaan".⁷⁹⁴ DOSCKO vond wel dat een fundamentele oriëntering in de basisschool nog in de eerste jaren van het secundair onderwijs moest kunnen worden bijgestuurd. Maar dat kon ook binnen de structuren van het traditioneel onderwijs, zoals bijvoorbeeld via het gezamenlijke eerste jaar voor het technisch en het beroepsonderwijs.⁷⁹⁵ Het argument van tijdverlies was onzin volgens de VSO-coördinatie. Het was niet verloren, want het leren ging gewoon door, terwijl de kinderen werden geobserveerd. Het was volgens haar een middel om na te gaan in hoeverre het leerproces het verwachte resultaat opleverde.

Maar dat aan het heterogeen groeperen toch nadelen verbonden waren, wisten ook de voorstanders van het VSO. In homogener klassen kon namelijk bij de sterksten meer aandacht geschonken worden aan verdieping of verruiming, bij de zwaksten aan begeleiding en remediëring. Dat was moeilijker in klassen waar zowel zwakken als sterken samen zaten. Daardoor ontstond de vrees – in weerwil van bovenstaande onderzoeksresultaten – dat de knapsten zouden worden afgeremd en de zwaksten onvoldoende begeleiding zouden krijgen (Judo, 1971-1972). Om die redenen gaven vele VSO-scholen toch de voorkeur aan homogene

⁷⁹² OVCSO, notulen van de vergadering van 6 oktober 1978: MVG, DVO, OVCSO.

⁷⁹³ G. Goorts [leerkracht uit Sint-Truiden] aan Daelemans, 25 februari 1972: KADOC, NSKO-PB, map 61N).

⁷⁹⁴ Reactie van een ouder in *Pedagogisch Magazine*, 3 (mei 1972): 4. Gelijkaardige uitspraken in onder meer Lamberts e.a. (1971), Van Paepegem (1984-1985), Vrienden van het Traditioneel Onderwijs (1988), Smet & Vannecke (2002). Inspecteur Van Paepegem beschreef het voorts als een "nutteloze complicatie voor de leerkracht". P. Van Papegem, nota 'Pro's en contra's op een rijtje', 15 april 1982: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1982.

⁷⁹⁵ DOSCKO-Documentatie 1(5), mei-juni 1978: 4-6.

of ‘gematigd homogene’ – dat wil zeggen dat de verschillen tussen de leerlingen in één klas niet te extreem mochten zijn – klassen. Trouwens, in verschillende andere landen met een comprehensief onderwijssysteem – bijvoorbeeld de VSA of de USSR – werden ook de beste leerlingen bijeengebracht om aldus de beste resultaten te kunnen bereiken, zo argumenteerden de voorstanders van homogene klassen. De voorstanders van heterogene groepen brachten daartegen in dat via binnenklasdifferentiatie en via de opdeling van klassen in het kader van het ‘pedagogisch comfort’ – splitsingsuren, remediërings- en verdiepingsactiviteiten – zowel de sterken als de zwakken op hun niveau konden worden bijgewerkt, waardoor er van nivellering geen sprake was. Bovendien verhinderde het bestaan van het eerste leerjaar B (of aanpassingsklas) dat er van extreme heterogeniteit sprake kon zijn.⁷⁹⁶

Die opdeling in een A- en een B-stroom was eigenlijk één van de tegenstrijdigheden die in de VSO-structuur zaten ingebakken. Die ambiguïteit kwam voort uit het feit dat het VSO zowel sociaal-egalitaire principes als liberaal-individualistische principes in zich droeg. Daardoor moesten enerzijds alle kinderen in heterogene groepen worden bijeengebracht om alle sociale predeterminerende factoren te kunnen uitschakelen, en moest anderzijds elk kind een zo geïndividualiseerd mogelijke begeleiding worden aangeboden. Terwijl in het traditioneel onderwijs de didactiek was aangepast aan het niveau van de klas, en er duidelijke verschillen waren in de vakinhoud en de wijze van aanbrengeen tussen het middelbaar, het technisch en het beroepsonderwijs, werd dit in het VSO omgevormd tot – om het pejoratief uit te drukken – een ‘eenheidsworst’. Met uitzondering dan van de aanpassingsklas voor leerlingen met leerachterstand, waar een meer praktijkgerichte pedagogische methode werd gehanteerd. In het Franse comprehensieve *collège unique* bleven de methoden die van het traditionele lyceum en waren alle leerkrachten universitair.⁷⁹⁷ Maar daarbij werd geen opdeling gemaakt tussen A- en B-klassen. Bovendien gold er, net zoals in Engeland en Wales, een systeem van sectorisatie. Dat betekende dat de leerlingen op basis van hun woonplaats naar een bepaald college werden verwezen. Er was dus geen vrije schoolkeuze. Die factoren maakten de heterogeniteit van de klassen groter dan in de Belgische versie, en zorgden uiteraard ook voor grote weerstanden, zowel bij leerkrachten als bij ouders. Ook hier was één van de belangrijkste kritieken de vrees voor nivellering. Nochtans bewezen volgens Legrand (1986) wetenschappelijke studies over het *collège unique* dat er – in tegenstelling tot wat al te vaak werd herhaald – geen daling van

⁷⁹⁶ Zie bijvoorbeeld de discussie in de OVCSO, notulen van de vergadering van 6 oktober 1978: MVG, DVO, OVCSO.

⁷⁹⁷ In tegenstelling tot vóór de hervorming van 1959, toen de zwakste leerlingen naar de *école élémentaire* op secundair niveau gingen en er les kregen van onderwijzers, zoals bij ons gebeurde in de vierde graad van het lager onderwijs.

het niveau is opgetreden. De meestbegaafden hadden weliswaar niet veel te winnen bij een comprehensief systeem, stelt Legrand, en er was een grote groep die niet slaagde. Maar zo'n groep is er altijd geweest. Alleen, "les faibles sont plus apparents dans un système unifié implanté en milieu urbain. Et par ailleurs la nature du public a lui même changé. Il y a eu l'immigration et les pauvres des villes ressemblent peu aux pauvres des campagnes d'autrefois" (Legrand, 1986: 60).⁷⁹⁸ In Engeland en Wales werd anderzijds in de *comprehensive schools* doorgaans geopteerd voor sterk gestreamde klassen. Zelfs *State Secretary of Education* Crosland, auteur van de befaamde *Circular 10/65*, argumenteerde: "Both common sense and American experience suggest that unstreaming would lead to a really serious leveling down of standards and a quite excessive handicap to the clever child. Division into streams according to ability remains essential" (Crosland, 1964: 32).⁷⁹⁹

Het is in Vlaanderen ook vooral vanuit die zogenaamde *common sense* geweest dat de kritiek op het heterogene groeperen vorm kreeg. "Iedereen, die wat onderwijservaring heeft, weet wat een sterke of zwakke klas is," zei inspecteur P. Van Paepegem, "en ook dat sterke leerlingen in zwakke klassen de dupe zijn, even goed als zwakke enkelingen in sterke klasgroepen. De doorsneeleerkracht speelt in op de doorsneeleerling van deze klasgroep. De heterogeniteit is een bedreiging voor de beide uitersten van elke groep. (...) Homogene groepen komen beter vooruit, en in deze tijd van demotivering is het zeer belangrijk dat leerlingen zich zo weinig mogelijk vervelen" (Van Paepegem, 1984-1985: 108). Uit een onderzoek van Jef Verhoeven (1982a) bleek dat in 1977 ruim de helft van de leerkrachten twijfelde aan de zinvolheid van het samenbrengen van leerlingen van verschillende begaafdheden. "Elke leraar weet uit ondervinding hoe remmend een zwakke leerling op het geheel van de klas kan inwerken," schreven de auteurs van *Het vernieuwd secundair onderwijs: een gemiste kans?* in 1971 onder de kop 'Ongenadige nivellering'. "Dat de sterkere leerlingen de zwakkere zullen stimuleren, zeker nu deze laatste categorie in groter aantal aanwezig zullen zijn (wegens de toenemende veralgemening van het middelbaar onderwijs), is weer één van die wensdromen die wij bij de hervormers in zo'n groot aantal aantreffen" (Lamberts e.a., 1971: 39). Waar dus de VSO-getrouwen meenden over wetenschappelijke bewijzen te beschikken (zie boven), werden hier de effecten van het heteroog groeperen afgedaan als een droombeeld. Anderzijds probeerde DOSCKO ook dat buikgevoel ("Elke leraar weet...") wetenschappelijk

⁷⁹⁸ Zie over de Franse onderwijsvernieuwing ook De Graeve (1987), Standaert (1990), Barreau, Garcia & Legrand (1998), Leschinsky & Mayer (1999), Direction de la documentation française (2001). Zie ook hoofdstuk 7.

⁷⁹⁹ Zie over het Britse onderwijsbeleid voorts Batley, O'Brien & Parris (1970), Benn & Simon (1970), Rubinstein & Simon (1973), Fenwick (1976), Dean (1988), Crook (2002). Henkens (2004b). Zie ook hoofdstuk 7.

te onderbouwen, en zocht naar onderzoek dat de bovengenoemde positieve bevindingen kon weerleggen. Die werden gevonden bij Lunn voor Engeland, bij Dahllöf voor Zweden, bij Borg voor de VSA.⁸⁰⁰ Vanuit die ervaringen maakte DOSCKO de veralgemening dat het comprehensief onderwijs nergens geleid had tot een globale verbetering van het onderwijs, maar enkel tot "de uitverkoop van diploma's tegen lage prijzen".⁸⁰¹

Ondanks de weerstanden die in het katholiek onderwijs leefden, werd in het katholieke VSO aanvankelijk toch gekozen voor heterogene klassen. Al moet daarbij worden opgemerkt dat het geen extreem heterogene samenstelling betrof, maar een gehomogeniseerde vorm, wat wil zeggen dat de uitersten niet werden samengeplaatst in één klas.⁸⁰² Naarmate het VSO uitbreidde, zou een groot deel van de scholen er echter voor opteren om te werken met gematigd homogene klassen. Roger Standaert, die een sterk voorstander was van heterogene groepering met binnenklasdifferentiatie, relativeerde die evolutie: "Alhoewel (...) blijkt dat homogene groepen (of gematigd homogene groepen) strijdig zijn met de vernieuwde visie, zijn er toch een beperkt aantal scholen die met een vorm van homogene groepen gestart zijn omdat zij nog niet klaar zijn met het toepassen van differentiatiewerkvormen" (Standaert, 1984-1985). Ook de andere VSO-coördinatoren konden aanvaarden dat "wanneer scholen het in de beginfase moeilijk hebben, zij zouden starten met een gematigd heterogene groeperingsvorm om dan geleidelijk te groeien naar een echte heterogene groepering van de leerlingen".⁸⁰³ Het was echter een illusie te geloven dat die scholen later zouden overschakelen naar heterogene klassen. Het aandeel van

⁸⁰⁰ Dat maakte DOSCKO bekend in een perscommuniqué, 20 maart 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos DOSCKO-IPOC. Wellicht werd bedoeld op het onderzoek van Urban Dahllöf (zie bijvoorbeeld Dahllöf, 1971) en Joan C. Barker Lunn (zie Barker Lunn, 1970). Ik vermoed dat DOSCKO op het spoor is gekomen van deze onderzoekers via de licentiaatsverhandeling van Piet Henderikx (1970), waarin een literatuurstudie werd gemaakt van groeperingsmodellen in diezelfde landen (Verenigde Staten, Engeland en Zweden). Toevallig blijkt nu net uit die verhandeling dat het overgrote deel van het wetenschappelijk onderzoek over deze materie aantoonde dat er ofwel geen noemenswaardige effecten waren van de groeperingsvorm op de schoolresultaten, ofwel een licht voordeel voor heterogeen groeperen. Borg was één van de weinigen uit wiens gegevens kon worden besloten dat in Amerika de beste leerlingen beter presteerden in homogene groepen. Barker Lunn was trouwens helemaal niet zo negatief over homogeen groeperen als DOSCKO liet uitschijnen, wel gaf ze aan dat de Britse ouders *streaming* verkozen boven *non-streaming* (Barker Lunn, 1967).

⁸⁰¹ DOSCKO, perscommuniqué 20 maart 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos DOSCKO-IPOC.

⁸⁰² Bovendien werd vaak gewerkt met niveaugroepen voor hoofdvakken als Nederlands, Frans en wiskunde. Zie bijvoorbeeld De Vuyst (1985).

⁸⁰³ VSO-coördinatie, nota 'Gemeenschappelijkheid en groepering van leerlingen in de eerste graad', [1985]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

heterogeen-homogene mengvormen in de VSO-scholen werd zelfs groter in het tweede VSO-decennium. Scholen die aanvankelijk nog heterogeen groepeerden, zagen zich genoodzaakt om meer homogene samenstellingen in te voeren. Gematigd homogeen groepeeren betekende dat – op grond van gegevens van de lagere school, PMS-adviezen en eigen ervaringen – de leerlingen wel degelijk werden onderverdeeld in zwakke, middelmatige of sterke klassen. Vaak startten de leerlingen in het eerste observatiejaar wel samen, maar werden ze na enkele maanden heringedeeld in sterke en zwakke klassen. Die klassen hadden dezelfde lessentabellen, maar lesinhoud en –tempo werden aangepast aan het niveau van de groep. Om te vermijden dat die groepen te sterk uit elkaar zouden groeien, werd weliswaar een gemeenschappelijk programma – op niveau van de zwakste groep – uitgewerkt voor alle klassen. De sterkere klassen kregen daar bovenop een pakket 'uitbreiding'. In andere scholen werd geopteerd voor een heterogene klassamenstelling, maar met een opdeling in niveaugroepen voor de basisvakken moedertaal, tweede taal en wiskunde (dat is wat men aanduidde met het begrip 'setting').⁸⁰⁴ Het klopt dus absoluut niet dat het overstappen naar het VSO gelijkstond met het invoeren van heterogene groepering. Nochtans werd door de critici die associatie steeds gemaakt. Dat komt natuurlijk enerzijds omdat de heterogene groepering gemakkelijk weerstanden kon oproepen, die dan op het hele VSO konden worden getransponeerd. Maar anderzijds ook omdat heterogene klassen de voorkeur van het NSKO bleven genieten.

De heterogene klassamenstelling bleef dus het na te streven ideaal.⁸⁰⁵ In het midden van de jaren zestig was de heterogene groepering voor het NSKO nochtans nog één van de voornaamste redenen geweest om de OOC van het rijksonderwijs als model af te wijzen (zie hoofdstuk 1). Maar in de loop van de volgende jaren raakten meer en meer mensen gewonnen voor die groeperingswijze. Toch bleven de tegenstellingen bestaan in het katholiek onderwijs. Het was een punt dat altijd zeer gevoelig is gebleven. In de *Opdrachten voor een eigentijds secundair onderwijs* (NSKO-PB, 1970) was er bijvoorbeeld nog geen sprake van heterogene groepering. Nochtans werden wel de argumenten aangehaald die later zouden dienen om het heterogeen groepeeren te verdedigen, zoals het continu stimuleren van leerlingen om de zwakke zijde van hun aanleg of belangstelling bij te werken, en de noodzaak om te differentiëren in functie van individuele verschillen. Maar of dat betekende dat er in heterogene groepen aan binnenklasdifferentiatie diende te worden gedaan, dan wel dat de differentiatie extern diende te gebeuren door klassen volgens

⁸⁰⁴ Voor meer informatie over de variaties in klassamenstelling die in het katholiek onderwijs te vinden waren, zie bijvoorbeeld M. Pinnoy (1977), en het longitudinaal onderzoek van leerlingen in Limburgse VSO-scholen door P. Henderikx (Universitair Studiebureau K.U.Leuven) (NSKO-PB. VSO-coördinatie, 1977a).

⁸⁰⁵ Zie bijvoorbeeld NSKO-PB. VSO-coördinatie (1981b en 1981c); [NSKO] (1978: 4).

niveau in te delen, komen we niet te weten in de *Opdrachten*. De *Opdrachten* waren dan ook een consensusdocument. In interne nota's en vergadernotulen van zowel het PB als de WD werd de heterogene groepering wel herhaaldelijk als model vooropgesteld. De onder het PB ressorterende VSO-coördinatie ging daarin het verst, en verdedigde ook naar buiten toe expliciet die groeperingswijze als logische consequentie van de VSO-structuur. De VSO-coördinatoren vonden 'concrete' klassen, bedoeld voor leerlingen met het laagste cognitieve niveau, niet verantwoord.⁸⁰⁶ De hardnekkigheid waarmee de heterogeniteit werd verdedigd, geeft de indruk dat de VSO-coördinatoren de groeperingswijze meer als een doel op zich dan een middel waren gaan beschouwen. Dat werd zelfs letterlijk zo verwoord: "De heterogene groeperingswijze moet eveneens in het tweede jaar het einddoel blijven (...)."⁸⁰⁷ Wanneer in de onderhandelingen over de eenheidsstructuur, de heterogeniteit opnieuw ter discussie stond, was de WD bereid water bij de wijn te doen: een gematigd homogene groeperingsvorm was aanvaardbaar, voor zover dit niet uitmondde in een categoriaal onderwijssysteem. Bovendien moest door bijscholing en begeleiding de heterogeniteit als groeperingscriterium en de binnenklasdifferentiatie als methode aangemoedigd worden.⁸⁰⁸ Voor de VSO-coördinatie was dat compromis onbespreekbaar. Zij wenste "geen koehandel (...) waarbij de heterogene groeperingswijze zou worden opgeofferd om de gemeenschappelijkheid van de eerste graad te redden".⁸⁰⁹ Die strijd zou de VSO-coördinatie echter verliezen.

Vermeende oorzaken voor nivellering: het evaluatiesysteem

Naast de gemeenschappelijke stam en de heterogene groepering gaf ook het nieuwe evaluatiesysteem van het VSO aanleiding tot het vermoeden van nivellering. De teneur was: leerlingen van het VSO hebben nooit moeten studeren, ze waren altijd geslaagd, ze werden lui, enzovoort. Die kritiek kwam voornamelijk voort uit het feit dat in het VSO de traditionele examens waren afgeschaft en vervangen door een systeem van permanente evaluatie. Het zo objectief en correct mogelijk observeren en oriënteren van leerlingen kon immers niet door twee of drie keer per jaar examens te organiseren. Dat was slechts een momentopname, waarin steeds een geluksfactor kon meespelen, en niet

⁸⁰⁶ NSKO-PB. VSO-coördinatie (1981b); zie ook: VSO-coördinatie, nota 'Gemeenschappelijkheid en groepering van leerlingen in de eerste graad', [1985]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

⁸⁰⁷ VSO-coördinatie, nota 'Gemeenschappelijkheid en groepering van leerlingen in de eerste graad', [1985]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

⁸⁰⁸ NSKO-PB, notulen van de vergadering van de WD, 25 april 1985.

⁸⁰⁹ VSO-coördinatie, nota 'Gemeenschappelijkheid en groepering van leerlingen in de eerste graad', [1985]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

noodzakelijk representatief voor hoe de leerling gedurende het hele jaar had gepresteerd. In het VSO werden de leerlingen het hele jaar gevolgd en geobserveerd. De nieuwe evaluatievorm moest vooral de inzet en de evolutie van een leerling waarderen, en niet – zoals in het traditioneel onderwijs gebeurde – een prestatie op één (examen)moment.⁸¹⁰ Leerlingen werden permanent geëvalueerd via toetsen en taken, en zo nodig bijgestuurd. Daardoor kon al in de loop van het jaar worden ingegrepen. Waar zich problemen voordeden, konden de leerlingen worden geremedieerd, om zo tegen het einde van het jaar de achterstand toch nog in te halen. In het traditionele examensysteem zouden sommige leerlingen pas in juni, wanneer het eigenlijk al te laat was, te weten komen dat ze onvoldoende hadden gepresteerd voor een bepaald vak. Die leerlingen kregen in het traditionele systeem dan nog een herkansing via herexamens. Maar in het VSO was er voor herexamens geen plaats. Het paste niet in de filosofie van de gespreide evaluatie. Die moest ervoor zorgen dat problemen tijdig werden gedetecteerd en bijgestuurd vóór juni. Een herexamen had in die optiek geen zin. Dat werkte de speculatie over het lage niveau uiteraard in de hand. Het gaf de indruk dat iedereen per definitie steeds zou slagen. Dat was echter niet zo, want leerlingen konden wel degelijk ‘buizen’ (hun jaar overzitten) in het VSO. Die beslissing werd genomen door de klassenraad .

Het wegvallen van de traditionele examens gaf buitenstaanders de indruk dat leerlingen niet dienden te studeren. Nochtans is het tegendeel waar. In de plaats van korte examenperiodes, stonden de leerlingen in het VSO het hele jaar door onder druk, want ze konden op elk moment worden geëvalueerd.⁸¹¹ Elke leerkracht diende per half trimester een aantal onaangekondigde toetsen te houden. Het is dus onzin te stellen dat de leerlingen in het VSO niet moesten studeren. Het is wel correct dat ze geen grote leerstofhoeveelheden (zoals een heel trimester of semester) dienden te verwerken. De toetsen gingen telkens over de inhoud van de vorige les, tenzij de leerkracht aankondigde dat een grotere leerstofeenheid bevraagd zou worden in de volgende les. Het vermogen tot synthese zou verloren gaan, zo meenden de critici. Daardoor zouden VSO-leerlingen niet klaar zijn voor het hoger onderwijs, waar nog steeds werd geëvalueerd op basis van de op één moment bevraagde kennis van een cursus. De Croo, die zoals aangehaald in hoofdstuk 3, het VSO wat traditioneler probeerde te maken, speelde in op die kritiek door in 1975 het traditionele examen terug in te voeren. De permanente evaluatie bleef bestaan, nu onder de

⁸¹⁰ Nieuw was ook dat op het rapport waardeoordelen verschenen (van ‘zeer goed’ tot ‘onvoldoende’); in het Franstalige rijksonderwijs vervingen deze de punten; in het katholiek onderwijs en het Vlaamse officiële onderwijs kwamen ze naast de punten te staan.

⁸¹¹ Een leerkracht sprak in dat verband zelfs over een heuse toetsenstress die bij sommige leerlingen leefde (Van Hoey, 1981-1982).

benaming 'formatieve evaluatie', en gebeurde "naargelang van de aard van de leerstof en het beoogde doel, door middel van korte mondelinge overhoringen en schriftelijke beurten, korte herhalingen en verwerkingstoetsen, oefeningen, taken, voortdurende observatie, enz.". Naast die procesevaluatie kwam er nu ook een soort rendementsevaluatie. Die 'summatieve evaluatie' via "prestatietoetsen, uitgebreide (eventueel cumulatieve) herhalingsopgaven en dergelijke, gebeurt periodiek, na het beëindigen van een ruimer leerstofgeheel".⁸¹² In de observatiegraad gebeurde dat vijfmaal per jaar, in de oriëntatiegraad driemaal, en in de determinatiegraad nog tweemaal. Terwijl in de formatieve evaluatie een woordelijke appreciatie werd gegeven, werd voor de summatieve evaluatie de cijferquotering in ere hersteld. Vanaf de oriëntatiegraad wogen de summatieve toetsen zwaarder door dan de formatieve en in de determinatiegraad werd er in de circulaire ook letterlijk over examens gesproken. In het KB van 30 juli 1976 werden de bevoegdheden en procedures van de klassenraad nader omschreven. De rapportering werd verfijnd door het systeem van clausulering. Voortaan kon de klassenraad niet alleen een leerling laten slagen of niet slagen, maar ook laten slagen onder voorwaarden, namelijk door de leerling uit te sluiten van bepaalde studierichtingen. Dat gebeurde wanneer er globaal een aanvaardbare score werd gehaald, maar een duidelijke onvoldoende voor een bepaald vak (bijvoorbeeld Latijn). In voorkomend geval zou de leerling uitgesloten worden van een studierichting Klassieke talen. Voor niet-evidente overgangen werd een toelatingsraad opgericht.⁸¹³

Na de hervormingen van De Croo, drukte ook Ramaekers zijn stempel op de evaluatie. "Dat de evaluatie een permanent karakter moet hebben lijkt mij evident," zei Ramaekers in een toespraak, "maar deze permanente evaluatie mag niet vertaald worden in een stortvloed van opvragingen en examens. Het aantal evaluaties moet drastisch worden beperkt. De formatieve evaluatie, die aanleiding gegeven heeft tot de zogenaamde toetspsychose, moet worden geïntegreerd in de dagelijkse klassenpraktijk en een onmerkbaar deel uitmaken van het gewone

⁸¹² Omzendbrief De Croo betreffende 'Evaluatie in het VSO', 20 oktober 1975; omzendbrief De Croo betreffende 'Evaluatie en examens in de scholen die een eerste determinatiejaar VSO hebben naast een laatste jaar van het type II', 4 december 1975; omzendbrief De Croo betreffende 'Evaluatie in het VSO', 13 januari 1976; omzendbrief De Croo betreffende 'Specificaties inzake frekwentie en aard van de evaluatiebeurten', 12 maart 1976. De benaming formatieve en summatieve evaluatie kwam bij vele leerkrachten verwarrend over. Nochtans waren die namen geen uitvinding van De Croo, maar waren ze ontleend aan internationaal onderwijskundig onderzoek (zie bijvoorbeeld Bloom, 1971).

⁸¹³ KB van 30 juli 1976 betreffende de organisatie van het secundair onderwijs (BS, 27 augustus 1976). Zie voor een overzicht van de evolutie in de bevoegdheden van de klassenraad: Duyver (1977-1978); en over de werking van de klassenraad in het VSO: Standaert (1977-1978).

leerproces en kan zeker niet resulteren in een niveauaanduiding. De evaluatie moet leiden tot een adequate oriëntering, m.a.w. in een juiste beoordeling van de werkelijke waarde en de mogelijkheden van de leerling”.⁸¹⁴ Daarom werd het kwalitatieve oordeel in ere hersteld, ter vervanging van de cijferquoting. Lang heeft dat echter niet geduurd, want – naar verluidt op vraag van de leerkrachten – werd onder Calewaert opnieuw een puntenstelsel ingevoerd. De door Ramaekers aangeklaagde vermindering van het aantal evaluaties gebeurde ook pas onder Calewaert (zie ook hoofdstuk 3). Onder Ramaekers werd op voorstel van de OVCSO ook de bevoegdheid van de klassenraad uitgebreid. Dat ging ten koste van de toelatingsraad, die in de praktijk niet optimaal bleek te werken. De toelatingsraad moest telkens speciaal vergaderen voor één of enkele leerlingen – leerlingen die men vaak niet eens kende – en weigerde slechts zelden de toegang. Daarom werden de bevoegdheden van de toelatingsraad overgedragen naar de klassenraad. Ook het herexamen werd weer ingevoerd. Zij het dat de toepassing ervan in het rijksonderwijs beperkt bleef tot welbepaalde gevallen. In het katholiek onderwijs, dat het systeem van de gespreide evaluatie bleef prefereren, zouden de herexamens hun herintrede pas in de jaren tachtig maken.⁸¹⁵

Herexamens of niet, feit is dat het aandeel zittenblijvers in type I geringer was dan in type II; dus bleef het verwijt van een onvoldoende strenge selectie. Nochtans, zo verdedigde een directeur van een VSO-school zich, was dat helemaal geen bewijs voor nivellering, maar duidde het op een “betere oriëntatie, een bewustere keuze van de leerlingen en een betere motivatie”.⁸¹⁶ Dat was echter niet het beeld dat buiten het VSO leefde. Aan dat negatieve beeld van de VSO-evaluatie hebben de VSO-scholen ironisch genoeg zelf bijgedragen. Vooral in de beginfase van het VSO probeerden VSO-scholen leerlingen te lokken door in hun propaganda vooral te beklemtonen dat er geen punten meer werden toegekend, dat de proefwerken werden afgeschaft, dat overzitten nog slechts uitzonderlijk

⁸¹⁴ J. Ramaekers, concept van een toespraak n.a.v. de eerste steenlegging van een rijksmidschool te Deinze, 5 mei 1979: AMSAB, Ramaekers, 467.

⁸¹⁵ Omzendbrief Calewaert betreffende de evaluatie, 10 augustus 1980; OVCSO, notulen van de vergadering van 28 april 1978: MVG, DVO, OVCSO. Zie over evaluatie in het VSO voorts nog Bellemans e.a. (1972), De Corte (1974-1975), Dejonckheere (1974-1975), Jansen (1975-1976), Joniaux (1975-1976), NSKO-PB. VSO-coördinatie (1976b), Bonte (1981: 183-189).

⁸¹⁶ Uitspraak van de Oostendse directeur Erik Bruneel op een studienamiddag van directies van katholieke VSO-scholen, 20 maart 1985 (VSO-scholen vragen meer bemoediging, *Gazet van Antwerpen*, 22 maart 1985). Tussen haakjes, de invoering en uitbreiding van het VSO heeft niet kunnen verhinderen dat het aantal zittenblijvers in België zeer hoog bleef in verhouding tot andere landen. Zo is er bijvoorbeeld in het OESO-rapport *Het educatief bestel in België* sprake van 9 procent zittenblijvers in het gehele Belgische onderwijs (Vanderhoeven, 1991: 183).

gebeurde. Men creëerde zo bij ouders de indruk dat het VSO gemakkelijker zou zijn.⁸¹⁷ En dat was uiteraard een dankbaar argument om het betoog te ondersteunen dat het VSO tot een algemene nivellering en een daling van het studiepeil zou leiden. Ook het systeem van clausulering leidde tot misverstanden. In een parlementaire vraag aan minister Coens vroeg volksvertegenwoordiger Jef Valkeniers (VU) wat Coens zou doen aan het feit dat in het type I leerlingen van richting konden veranderen in plaats van hun jaar over te doen. Volgens Valkeniers werd dit door de VSO-scholen gestimuleerd uit vrees om leerlingen te verliezen. Dit had volgens hem "(...) zonder twijfel een daling tot gevolg van de kwaliteit van het onderwijs".⁸¹⁸ De CVP-jongeren suggereerden in 1981 zelfs dat de verlaging van het niveau in het VSO gebruikt werd als middel om meer leerlingen aan te trekken.⁸¹⁹ De CVP-studiedienst CEPES meende dat leerlingen in de eerste graad van het VSO alleszins te weinig werden 'uitgedaagd', te weinig werden gestimuleerd om te werken. Dat kon leiden tot problemen bij de overgang naar de tweede graad, waar in sommige studierichtingen het tempo ineens een heel stuk hoger lag. Volgens CEPES zouden daardoor vele leerlingen met mislukkingen worden geconfronteerd (CEPES, [1984]).

De luie leerling

Door het gebrek aan uitdagingen zouden de leerlingen 'lui' worden, zo viel vaak te horen bij critici. Dat werd nog versterkt door het evaluatiesysteem, maar ook door het systeem van studierichtingen en opties. Leerlingen zouden immers steeds kiezen voor de weg van de minste weerstand, aldus nog de critici. Door ze zelf hun pakket te laten samenstellen zouden ze gestimuleerd worden tot luiheid. Die vrees werd overigens al van bij de aanvang van het VSO geformuleerd. Zo staat er in het verslag van de Kamercommissie Nationale Opvoeding over het wetsontwerp-Vermeulen-Dubois in 1971: "Inderdaad, het is niet ondenkbaar dat leerlingen systematisch vakken zullen kiezen die hun het gemakkelijkst voorkomen, ongeacht de vorming of het voordeel dat ze eruit zouden kunnen halen."⁸²⁰ Senator Risopoulos maakte deze mooie vergelijking: "C'est exactement

⁸¹⁷ J. Schoups verwijst bijvoorbeeld naar een folder van Brugse VSO-scholen. J. Schoups, nota 'Wat nu met het VSO?', 31 oktober 1974: KADOC, Coens, doos 1284.

⁸¹⁸ Parlementaire Vragen Kamer van Volksvertegenwoordigers, zitting 1981-1982, vraag nr. 179 van J. Valkeniers, 13 augustus 1982: KADOC, Coens, doos 811.

⁸¹⁹ Dat blijkt uit een niet aanvaard amendement van de CVP-jongeren op het CVP-onderwijscongres in Zwevegem. Brochure 'Mikpunt 2000: ontwerp-resoluties voorgelegd aan het nationaal congres en de sektievergaderingen op zaterdag 25 april': KADOC: CVP, map 5.58/1.

⁸²⁰ Kamer van Volksvertegenwoordigers. Zitting 1970-1971. Wetsontwerp betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs. Verslag namens

comme l'enfant dans la cuisine: il choisira toujours le gâteau au chocolat".⁸²¹ Professor Van Leemput stelde dat vooral extrinsiek gemotiveerde leerlingen misbruik maakten van het keuzesysteem om de gemakkelijkste weg uit te tekenen. Hij citeerde daarbij onderzoek van W.L. Bühl waaruit zou blijken dat dit leidde tot een verlies van circa 40 procent aan intellectueel potentieel. Maar Van Leemput relativeerde zelf dit probleem door te stellen dat een categoriaal systeem leidde tot een verlies aan intellectueel potentieel van wel 75 procent (Van Leemput, 1973). Wat mij overigens in alle discussies over die studiekeuze opviel is dat er steeds wordt voorbijgegaan aan het feit dat in de meeste gevallen de leerlingen niet volledig autonoom over hun studiepakket beslisten; er waren steeds nog de adviezen van PMS en klassenraad, en de invloed van medeleerlingen en van ouders. En dan heb ik het nog niet over sociaal-culturele factoren, want volgens onderzoek van Nachmias (1980) wordt meer dan de helft van de variatie in de studiekeuze gedetermineerd door de sociale afkomst van de leerlingen.

In de jaren tachtig werd het debat over de nivellering in belangrijke mate in de pers gevoerd. Ik heb de indruk dat daarbij niet altijd koosjere tactieken werden gebruikt. Wat bijvoorbeeld te denken van een lezersbrief van VSO-leerling Willy Van der Stucken in *De Standaard* (15 maart 1983), die schrijft: "Tot mijn spijt stel ik vast dat ik steeds luier wordt" (zie bijlage 106). Het lijkt me weinig waarschijnlijk dat een leerling naar de krant zou schrijven om een dergelijke bekentenis te doen. De schrijver stelde voorts dat het VSO diefstal en vandalisme in de hand werkte.⁸²² Ik heb niet kunnen achterhalen of die Willy ook effectief een VSO-leerling was. Overigens, ook aan de zijde van de VSO-sympathisanten kan men zich vragen stellen bij de authenticiteit van sommige lezersbrieven. Zo vind je als reactie op de voornamelijk negatieve berichtgeving over het VSO in *Gazet van Antwerpen* ineens een lezersbrief van een ouder met een zoon in type II en een dochter in type I. "Ze hebben niets te doen' is ook maar een gezegde van ouders die geen kinderen in het VSO hebben," schreef die ouder. Het verschil tussen de types was "dat ze in het VSO serieus leren nadenken in een haalbaar tempo bij de overgang van de lagere school naar het middelbaar, dat ze heel wat zelfstandiger leren werken, individueler gevolgd worden, gelukkiger studeren. In het traditioneel

de commissie voor de Nationale Opvoeding uitgebracht door de Heer Otte, 1 juli 1971, 5. Diezelfde opmerking werd in de loop van de twee volgende decennia steeds opnieuw herhaald door critici van het VSO, echter zonder daar ooit bewijzen voor te leveren. Zie bijvoorbeeld Stock (1977), Van Paepegem, nota 'Pro's en contra's op een rijtje', 15 april 1982: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1982.

⁸²¹ Tussenkoms van senator Basile Risopoulos (PLP) in het debat over het wetsontwerp-Vermeylen-Dubois. *Parlementaire Handelingen Senaat*, 11 mei 1971.

⁸²² Een gelijkaardige brief, ditmaal ondertekend met WVDS, werd gepubliceerd in *Gazet van Antwerpen*, 25 maart 1983.

onderwijs moeten ze veel meer van buiten leren en wordt hoeveelheid om de hoeveelheid gegeven; hoe meer stof, hoe beter".⁸²³ De haast karikaturale tegenstelling ('serius leren nadenken' versus 'hoeveelheid om de hoeveelheid') maakt duidelijk dat deze brief het werk is van een VSO-sympathisant. Of die ook effectief ouder was van kinderen in type I én type II, valt bij dergelijke lezersbrieven onmogelijk te achterhalen.

Soortgelijke vergelijkingen tussen type I en type II werden wel vaker aangehaald om te bewijzen dat het VSO helemaal niet nivellerend zou werken. Ik geef nog een ander voorbeeld, dat weliswaar minder tendentius is. Uit een doorlichting van het katholieke VSO door de inspectie naar aanleiding van het tweede tussentijds VSO-rapport bleek bijvoorbeeld dat het studiepeil voor het vak Latijn "heel positief en hoopgevend" genoemd kon worden, en dat in vergelijking met type II "de resultaten cognitief gezien even goed zijn als in het traditioneel onderwijs, maar daarnaast komt nog de verrijking op affectief vlak" (NSKO-PB. VSO-coördinatie (1977a: 14). Diezelfde inspectie wijst verder op het voordeel van de uitgestelde studiekeuze, waardoor leerlingen die de keuze voor oude talen hebben gemaakt, ook "liefde voelen" voor dat vak. Twee kanttekeningen bij dat positieve rapport: ten eerste zijn niet alle inspecteurs even positief als die van klassieke talen; de inspecteurs natuurwetenschappen wezen bijvoorbeeld wel op het risico dat in heterogene klassen het niveau op de zwakkere leerlingen zou worden afgestemd. Ten tweede zijn de weergaven in dat boek niet de originele inspectierapporten, maar samenvattingen door het PB en de VSO-coördinatie.⁸²⁴ Bij Van Gelder en Vos (1971) viel de vergelijking tussen de types ook positief uit voor het VSO: "Het bezwaar dat bij de invoering van een middenschool de mediocriteit hoogtij zou gaan vieren, berust in wezen op een gebrek aan informatie. Juist in het zuilensysteem wordt bijzonder slordig omgegaan met het beschikbare talent".

Volgens professor Willy Wielemans was nivellering zeker niet iets typisch voor het VSO. Hij wijst op de nivellering die er in het traditioneel onderwijs bestond, waar

⁸²³ Lezersbrief van M.P. in *Gazet van Antwerpen*, 3 februari 1986.

⁸²⁴ Ik wil daarmee niet beweren dat de VSO-coördinatie gegevens zou verfraaid hebben – dat zou immers wel aan het licht gekomen zijn wanneer de betreffende inspectieleden het rapport in handen kregen. Maar er kunnen wel elementen zijn geminimaliseerd en andere in de verf gezet. Men kan zich in dat verband afvragen of het toeval is dat het uitbundige rapport van klassieke talen vijfmaal zoveel plaats innam als het iets kritischere van natuurwetenschappen. Bij het rapport over technologie staat: "Wat de vakopleiding betreft, lezen we dat de leerlingen na vier jaar eenzelfde peil bereiken als voorheen. Dus is het niet waar dat na vier jaar VSO de afgestudeerden minder goed voorbereid zouden zijn voor de nijverheid" (NSKO-PB. VSO-coördinatie, 1977a: 14-15). Daarbij is het niet duidelijk of die conclusie door de inspecteurs is getrokken, of er door de VSO-coördinatie werd aan toegevoegd.

het onderwijs werd verstrekt op het niveau van een “niet bestaande maar toch intuïtief aanvoelbare ‘gemiddelde leerling’” (Wielemans, 1972a: 86). Er bestonden drie ‘gemiddelde leerlingen’, namelijk één in de humaniora, één in het technisch onderwijs en één in het beroepsonderwijs. Dat was ook nivellering, aldus Wielemans. Het verschil met het VSO was dat daar een nieuwe ‘gemiddelde leerling’ werd gecreëerd die het gemiddelde zou zijn van de drie genoemde gemiddelden. En voor de leerlingen van de humaniora zou het niveau in vergelijking met het traditioneel onderwijs bijgevolg lager liggen. Maar Wielemans zag voor het VSO geen probleem omdat dat onderwijstype meer tegemoet kwam aan de individualiteit van de leerling via een optimale studiekeuze, keuzevakken, individuele taken en groepswerk, individuele begeleiding enzovoort. In die werkwijze was er geen plaats voor een niet-bestaande ‘gemiddelde leerling’. Met andere woorden, via een maximale individualisering zou het VSO in feite minder nivellerend zijn dan het traditioneel onderwijs.

Ook professor De Keyser probeerde de nivelleringskritiek te relativeren door te wijzen op nivelleringseffecten die niets te maken hadden met het onderwijstype: “De feiten leren immers hoeveel toevallige oriëntaties er gebeuren. Heeft men zich ooit al eens afgevraagd hoe sterk de intelligentie bijvoorbeeld in Limburg genivelleerd geworden is door het feit dat daar het onderwijs allemaal onderwijs was met een beperkt perspectief terwijl in de streken die geïndustrialiseerd waren er een overwicht was van humanioraonderwijs en in de streken waar geen nijverheid bestond er een overwicht van technisch onderwijs was. Heeft men zich al eens ooit afgevraagd wat een potentialiteit men hier in ons land genivelleerd heeft tot hiertoe?”⁸²⁵ Dat was natuurlijk een doodoener, typisch voor De Keyser's geëigende stijl. Daarmee kon hij echter niet verhinderen dat bij de mensen die het VSO in de praktijk brachten, de angst voor nivellering vaak in meer of mindere mate toch aanwezig was. Ik haalde in bovenstaande paragrafen daarvan al enkele voorbeelden aan. Dat schiep een verwachtingspatroon, waarbij elk teken dat de ervaringen minder negatief uitvielen dan gevreesd, meteen als een zege werd gepresenteerd. Zo stak L. Gorissen, leraar aan het St.-Jozefscollege te Hasselt, zijn enthousiasme niet onder stoelen of banken wanneer hij kon aankondigen: “De zo geweerde nivellering naar beneden toe is dankzij een oordeelkundige dosering van individuele benadering en algemene vakkundige eisen gelukkig geen werkelijkheid geworden”.⁸²⁶ Zuster Alix Van Bragt (Heilig-Grafinstituut Turnhout) was blij te kunnen meedelen dat de verstandigsten in het VSO niet onder hun niveau bleven steken, maar integendeel sterk werden

⁸²⁵ WD, nota OBJ/Doc.21 ‘Uiteenzetting van professor De Keyser’, s.d. [1970]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, map Doc.1970-71.

⁸²⁶ L. Gorissen, nota ‘Ervaringen in Type I’, [1977]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1977.

gestimuleerd via voortaken (voorbereidingen in plaats van huiswerk) en natakken (bijvoorbeeld het maken van syntheses). Voor de zwakkeren werd dan weer remediërend onderwijs aangeboden (GVH, 1974). Volgens de critici namen deze mensen hun wensen voor werkelijkheid.⁸²⁷ Definitief uitsluitel over de vraag of het VSO wel of niet nivelleerde, bleef echter uit.

Statistische 'bewijzen' voor de nivellering

Hoe kon wetenschappelijk worden aangetoond of het VSO al dan niet nivelleerde? Sommige critici vonden het hoge aantal geslaagden in het VSO al een teken dat de lat in dat onderwijstype een stuk lager lag. De sympathisanten brachten daartegen in dat dit enkel bewees dat leerlingen in het VSO beter werden begeleid. Als graadmeter was die vergelijking dus zinloos. Ook het vergelijken van de percentages op het einde van het secundair onderwijs had bijgevolg geen zin, temeer daar je daarbij toch steeds appels met citroenen aan het vergelijken bent, omdat niet overal hetzelfde normenstelsel werd gebruikt. Als 'objectieve' graadmeter zou uiteindelijk de studie van slaagcijfers in het hoger onderwijs een belangrijke plaats toegewezen krijgen, omdat daar de afgestudeerden van diverse scholen en types samen hetzelfde programma voorgeschoteld kregen en daarover geëxamineerd werden. Daardoor kon dus volgens velen een objectieve vergelijking worden gerealiseerd. Maar de objectiviteit van die kwantitatieve studies was, zo zal blijken, erg relatief.

Het is een populair gezegde dat men "alles kan bewijzen met cijfers". Desalniettemin speelt de kwantitatieve informatieverwerving een vooraanstaande rol in onze cultuur. Zij vormt één van de fundamenteën van het overheidsbeleid in de diverse maatschappelijke sectoren. In het streven om de complexe wereld intelligibel te maken, proberen wetenschappers te "meten om beter te weten" (Depaepe, 1989). De aldus bekomen statistische gegevens worden gehuld in een gewaad van neutraliteit en objectiviteit en halen uit de wetenschappelijkheid en objectiviteit hun autoriteit. Die vermeende objectiviteit wordt echter door – vooral postmoderne – wetenschappers meer en meer in vraag gesteld. Zo tonen Tom Popkewitz en Sverker Lindblad (2001) aan dat statistieken niet louter beschrijvend zijn, maar een normatieve functie hebben. Zij wijzen op de morele en politieke doelstellingen van statistische dataverwerving en bewijzen hoe statistische categorieën gebruikt worden om te 'normaliseren' en te verdelen. De vermeende objectiviteit is een fictie. Peter Burke stelde al dat taal wordt gebruikt door "individuals and groups to control others or to defend themselves against being

⁸²⁷ Zie bijvoorbeeld de kritiek van Stock op het eerste en het tweede tussentijds rapport (Stock, 1973-1974a, 1973-1974b, 1977).

controlled, to change society or to prevent others from changing it" (1987: 13). Hetzelfde geldt voor cijfers. In een bijdrage voor *De Standaard* (Henkens, 2001) heb ik eerder al eens gewezen op de subjectieve geladenheid van de categorieën in het onderzoek van sociologe Marion Van San over etnische afkomst en crimineel gedrag. Over de totstandkoming van statistische informatie over het secundair onderwijs zou in de context van dit onderzoek ook een heel hoofdstuk kunnen worden geschreven. Denk bijvoorbeeld aan de uiterst verwarrende tegenstrijdigheden tussen de cijfers van het NSKO en die van het ministerie, of aan misleidende categoriebenamingen zoals 'VSO-school'. Onder meer aan het problematische gebruik van die categorie wijdde ik de bijdrage 'Any Number Can Win' (Henkens, 2003). Hier wil ik het echter in de eerste plaats hebben over de wijze waarop statistieken werden gehanteerd en – met de woorden van Edwin Keiner – 'gerecontextualiseerd' (Keiner, 2004).

Zeker in een uitermate gepolariseerde context zoals die in de voorbije hoofdstukken is geschetst, is een niet-polemisch gebruik van statistieken haast uitgesloten. Keiner benadrukt dat cijfers en statistieken een vorm van gedecontextualiseerde informatie zijn, die in verschillende contexten op verschillende wijzen kan worden 'ge-re-contextualiseerd'. In een politieke context worden de cijfers bijvoorbeeld gerecontextualiseerd met het oog op de legitimatie van beleidsdaden; in een perscontext worden zij gerecontextualiseerd om via pakkende koppen tot hogere oplagen te komen. Statistische gegevens kunnen door verschillende actoren dan ook op verschillende wijzen worden gehanteerd in het nastreven van contrasterende belangen. Zoals ik hier probeer aan te tonen in de weergave van het slaagcijferonderzoek, kunnen immers variabelen worden gemanipuleerd totdat zij het beoogde resultaat weergeven. Ik wil de hier gepresenteerde studies absoluut niet als 'vervalsingen' bestempelen, maar soms wekken ze toch de indruk dat variabelen werden toegevoegd tot de beoogde stelling kon worden bewezen, namelijk dat er in academische resultaten geen verschil was tussen selectieve en niet-selectieve onderwijsstructuren.⁸²⁸ De tegenstanders van het VSO gebruikten dezelfde wapens, zoals verderop wordt aangetoond bij de reactie op het derde DUO-rapport. Daar werd de input gemanipuleerd om de suprematie van het type II duidelijk te maken. Het spreekt voor zich dat vanuit een historisch oogpunt cijfers en statistieken niet als objectieve informatie kunnen worden beschouwd, maar steeds dienen te worden gesitueerd in hun semantische context. Statistische informatie is beter bruikbaar

⁸²⁸ Hetzelfde gebeurde in het buitenland. Neem bijvoorbeeld de groots opgezette *National Child Development Study* in het Verenigd Koninkrijk (1999). Door alle verschillen in de sociale samenstelling van de groepen in rekening te brengen, slaagden de onderzoekers erin om de verschillen in de academische slaagcijfers van leerlingen uit selectieve en niet-selectieve structuren uit te vlakken (Edwards, Whitty & Power, 1999: 38; Kerckhoff, Fogelman, Crook & Reeder, 1996: 245-246).

als een subjectieve spiegel van de auteur dan als objectieve gegevensverstrekker. Ze vertelt ons in feite meer over de beschouwer dan over het beschouwde.

In 1976 was de eerste generatie Vlaamse VSO-leerlingen afgestudeerd en een groot deel van hen was begonnen aan hogere studies. Deze 'pilotleerlingen' werden zowel door voor- als tegenstanders van het VSO nauwlettend gevolgd. Norbert Bernaerts, directeur van het Instituut Mater Dei te Overpelt, stelde in 1979 dat deze leerlingen werden bekeken met de mentaliteit van "Ah, dat is er nu eentje. Wat heeft dat VSO daar nu van gemaakt?"⁸²⁹ Hoewel hun aantal te klein lijkt om te resulteren in significante data over het effect van het onderwijstype op slaagkansen in het hoger onderwijs,⁸³⁰ werden tijdens het volgende academiejaar hun resultaten met veel poeha afgekondigd. Tijdens een persconferentie, georganiseerd door een aantal VSO-directies, werd aangetoond dat 50,5 procent van de type I-leerlingen geslaagd was in het eerste jaar van de Vlaamse universiteiten, bij een gemiddeld percentage van 42,0 procent.⁸³¹ Het was typerend voor het polemische karakter van de tweestrijd tussen de onderwijstypes dat deze uitkomst werd gepresenteerd als een triomf van het VSO.⁸³² Het lag immers in de lijn van de verwachtingen dat afgestudeerden van het VSO minder goed zouden scoren in het hoger onderwijs. De meevallende resultaten moesten echter het bewijs leveren dat het VSO niet nivellerend werkte, maar integendeel een betere voorbereiding was op de universiteit dan het type II. De tegenstanders bij DOSCKO gingen in de tegenaanval, want de goede resultaten ontkrachtten wat zij steeds voorspeld hadden. In een DOSCKO-document uit februari 1978

⁸²⁹ N. Bernaerts op een colloquium over de tpeestrijd, 28 september 1979 ([Walterus], 1979).

⁸³⁰ Het ging voor heel Vlaanderen om 1036 leerlingen. Daarvan studeerden er in 1976-1977 107 aan de K.U.Leuven (56 uit het vrij en 51 uit het rijksonderwijs), zijnde 2,42 procent van alle eerstejaarsstudenten aan die universiteit (De Neve, Henderikx & Janssen, 1980).

⁸³¹ In *Forum* werden ook de percentages van de eerste afgestudeerden van de Franstalige katholieke VSO-scholen gepubliceerd ([NSKO], 1978: 4). Het bleek dat 67 procent van de VSO-abituriënten was geslaagd in het eerste jaar hoger onderwijs, tegenover 41 procent van de leerlingen uit het traditioneel onderwijs. Let wel: deze cijfers werden bekomen door het enquêteren van de studenten, niet door officiële cijfers van de instellingen. Voorts is het niet duidelijk of het hier om het volledige hoger onderwijs gaat, dan wel uitsluitend om de universiteiten. In tegenstelling tot het WIVO-initiatief, deed het NSKO hier niet triomfantelijk. De paragraaf werd ingeleid met de mededeling dat er vragen dienden gesteld te worden bij het gebruiken van slaagcijfers voor het evalueren van het secundair onderwijs. Dat de percentages werden weergegeven, is enkel, zo laten de auteurs verstaan, omdat er tijdens de infosessies over type I zoveel vragen daarover werden gesteld. Toch is het duidelijk dat ze door het verstrekken van deze gegevens in de eerste plaats de ongerustheid daarrond wilden wegnemen.

⁸³² Zie bijvoorbeeld Osaer (1980).

reageerde het met de uitdrukking “Eén zwaluw (= één goed jaar) maakt de lente niet” en presenteerde het als tegengewicht de slaagcijfers van een niet nader genoemde universitaire instelling, waaruit moest blijken dat daar in 1977 maar 9 van de 46 VSO-afgestudeerden (19,5 procent) waren geslaagd in het eerste jaar.⁸³³ Door het lage nominale cijfer, het ontbreken van contextgegevens of bronvermelding is het echter moeilijk om veel waarde aan die cijfers te hechten. Maar ze volstonden wellicht om twijfel te zaaien over het optimistische rapport van de VSO-directies. De volgende jaren volgde nog meer slaagcijferonderzoek dat zeer tegenstrijdige resultaten opleverde: sommige resultaten waren voordelig voor het type I, maar uit de meeste onderzoeken bleek dat studenten met een traditionele vooropleiding (type II) de beste resultaten behaalden in het hoger onderwijs.

De DUO-controverse (1982-1984)

Het belangrijkste onderzoek in deze reeks is het DUO-rapport van 1982 (De Neve, 1982). Hubert De Neve van de Dienst voor Universitair Onderwijs (DUO) had de slaagcijfers aan de K.U.Leuven van de academiejaren 1979-1980 en 1980-1981 onderzocht en in kaart gebracht. In de persconferentie waarop het rapport werd voorgesteld, schetste De Neve een genuanceerd en gedifferentieerd beeld over de relatie tussen examenresultaten en schooltype, studierichting, onderwijsnet en dergelijke.⁸³⁴ Eén tabel sprong echter in het oog, namelijk die waarin de globale resultaten van type I versus type II en die van vrij onderwijs

⁸³³ DOSCKO, nota ‘Problematiek van de vernieuwing van het secundair onderwijs’, februari 1977: ADHP, Archief Smet, map VSO2.

⁸³⁴ Zie bijvoorbeeld de cijfers per groep in bijlage 32. De Neve benadrukte onder meer dat voorgaande studies onvoldoende genuanceerd waren, omdat zij geen rekening hielden met de vooropleiding van de abiturienten en met de wijze waarop de verschillende universitaire studierichtingen rekruteerden uit de verschillende afdelingen en opties van het secundair onderwijs. Al in 1980 had De Neve samen met twee andere onderzoekers gesteld dat “de relevantie van deze algemene type 1-slaagcijfers beperkt [is] gezien zij de verschillen in vakkenpakketten verhullen. Zoals men in onderzoeken betreffende type 2-abiturienten rekening dient te houden met respectieve afdelingen (van Latijn-Grieks tot menswetenschappen en technisch onderwijs), zo zal men ook bij onderzoek van het type I rekening dienen te houden met de grote diversiteit in de vooropleiding” (De Neve, Henderikx & Janssen, 1980: 347). In 1982 maakte De Neve die opdeling wel. Hij wist dan ook aan te tonen dat in de exacte studierichtingen, waar de rekrutering gelijkaardig was in type I en type II, studenten van de beide onderwijstypes ook gelijkaardige slaagcijfers behaalden. Het verhoogde aandeel van studenten uit de ‘zwakke’ VSO-richtingen in humane en medische richtingen zou volgens De Neve “in hoge mate verantwoordelijk [zijn] voor het globaal lagere slaagpercentage van type 1” (perscommuniqué DUO, 22 oktober 1982 “Slaagcijfers in het eerste jaar aan de K.U.Leuven: een genuanceerde analyse”, 6).

versus rijksonderwijs werden gepresenteerd (zie de grafische weergave daarvan in bijlage 33). Tot frustratie van De Neve werd het omvangrijke onderzoek vervolgens in krantenartikels en in het BRT-radionieuws ingeperkt tot twee conclusies: afgestudeerden van type II presteren beduidend beter dan afgestudeerden van type I, en het katholiek onderwijs is beduidend beter dan het rijksonderwijs. Op zich waren deze bevindingen niet incorrect, maar ze waren oververeenvoudigd en hielden geen rekening met de andere factoren die het DUO-rapport had gepresenteerd.⁸³⁵ De pers had bijvoorbeeld nauwelijks aandacht voor De Neves bevinding dat de verschillen tussen individuele scholen significanter waren dan die tussen de schooltypes. Zo had De Neve onder meer gewezen op het verschil tussen de afgestudeerden van katholieke scholen die al vroeg met het VSO gestart waren en de scholen die pas in 1973 of 1974 waren gestart. Van de leerlingen uit scholen die in 1971 het VSO invoerden, was 46 procent geslaagd, tegenover 14 procent van de lichting 1974. De Neve suggereerde dat de recentere lichtingen bestonden uit kleinere scholen, die mogelijk minder betrokken waren in de onderwijsvernieuwing (De Neve, 1982: 9).

Er zijn echter nog andere factoren, die door De Neve niet werden vermeld. Zo lijkt het mij evident dat scholen die al jaren ervaring hadden met de VSO-structuren en -methoden succesvoller waren dan de scholen die, net gestart met de vernieuwing, nog 'zoekende' waren. Ik durf ook de waarde van de hoger genoemde 14 procent in vraag te stellen, vermits dit cijfer gebaseerd was op zeven studenten uit twee scholen. Er is hier dus hoegenaamd geen sprake van een representatief staal. Het slaagcijfer van 46 procent van de 1971-lichting was daarentegen gebaseerd op 359 studenten. Verder onderzoek releveert dat onder de scholen die in 1971 startten, zich verscheidene eerder 'prestigieuze' scholen bevinden, zoals het St.-Jan-Berchmanscollege in Brussel, het Heilig-Grafinstituut van Turnhout en het Pius X-Instituut te Antwerpen, terwijl in de daarop volgende jaren voornamelijk kleinere bedreigde scholen het VSO invoerden, mogelijk aangetrokken door de interessantere betoelagingsnormen. Dit waren scholen die volgens het PB "onder een harde concurrentie leden, doordat ze vaak geïsoleerd waren in een regio. In een aantal gevallen leidde dit toen tot een negatieve recrutering" (NSKO-PB, 1982: 9). Van de scholen die in 1972 het VSO hadden

⁸³⁵ Dit is uiteraard geen uniek gegeven. Zo'n manipulatie in functie van het lezerspubliek komt heel frequent voor; het is in zekere zin inherent aan het medium. Dat maakt het volgens sommigen niet minder een ongeoorloofde vereenvoudiging, en bijgevolg een onwaarheid. Zo stelde Bart Pattyn van het Overlegcentrum voor Ethiek (K.U.Leuven) onlangs nog in een interview in *Campuskrant*. "Onwaarheid bevordert bevoogding, onvrijheid dus, niet alleen wanneer het gaat om flagrante gevallen als plagiaat, maar ook in zachtere vorm - bijvoorbeeld het irritante zinnetje 'Studies hebben uitgewezen...' dat je zo vaak in de pers terugvindt. Vaak hebben studies helemaal niets uitgewezen, of iets heel anders of iets veel genuanceerder dan de media voorhouden." (Meyvis, 2006).

ingevoerd, leverden drie instellingen abiturienten af aan de K.U.Leuven in de door De Neve onderzochte periode. Daarvan behaalden twee scholen een gemiddeld slaagpercentage van rond de 55 procent. De zwakke prestaties van de derde school haalde het algemeen slaagpercentage van de lichting 1972 echter naar omlaag tot 40,6 procent.

De Neve was niet gelukkig met de manier waarop zijn onderzoek werd gereduceerd tot kritiek op het rijksonderwijs en het type I, zeker niet wanneer bleek dat het traditioneel onderwijs er gretig gebruik van maakte om zijn suprematie te onderbouwen. Deze statistieken waren immers een godsgeschenk voor de critici van de onderwijsvernieuwing. Zij kregen hiermee een machtig wapen in handen om het VSO te bekampen. Om de suprematie van het type II-onderwijs te staven, werd nog lange tijd naar dit onderzoek verwezen. Zoals verwacht kon worden, lokten het DUO-rapport en de daaruit voortkomende persartikels reactie uit van het kamp van type I. De VSO-getrouwen probeerden het minder presteren van de type I-studenten te verdoezelen onder hopen nuances. Zo benadrukte bijvoorbeeld het PB dat de groep van type I-studenten dubbel zoveel leerlingen uit de 'zwakkere' studierichtingen (zoals menswetenschappen, moderne talen, TSO) telde dan de groep type II-studenten, en dat VSO'ers beter presteerden aan de andere universiteiten (NSKO-PB, 1982).⁸³⁶ In een bespreking van de studie benadrukte VSO-coördinator (voor het katholiek onderwijs regio Torhout) Gaby Feys dat het "afstemmen van het secundair onderwijs op de verwachtingen van de universiteit" helemaal niet voorkwam in de doelstellingen van het VSO (Feys 1983-1984: 212). Je kunt je in dat kader inderdaad afvragen wat de zin is van slaagcijferonderzoek. Want uiteindelijk was het slechts een minderheid van de VSO-afgestudeerden die universitaire studies aanvatte. Dat was ook het argument dat enkele jaren later werd aangehaald door de auteurs van *Uit de impasse*: "Het ware godgeklaagd indien de slaagcijfers aan de universiteit voor een goed onderwijs de enige barometer zouden zijn. Het zou onrechtvaardig zijn uitsluitend die maatstaf te gebruiken voor de beoordeling van een onderwijsvernieuwing die in wezen bedoeld was om het hinderlijk stelsel van beschotten tussen afdelingen en onderwijsvormen op te heffen" (Geivers e.a., 1986: 56). *Knack*-journalist Eddy Bonte, die ook positief stond tegenover het VSO, wees op de verschillen in de sociaalintellectuele samenstelling van de leerlingpopulaties van de twee types (Bonte, 1982). Hij verweet De Neve dat hij geen rekening had gehouden met het feit dat het VSO en het rijksonderwijs relatief meer leerlingen rekruteerden uit

⁸³⁶ Het slaagcijfer van de VSO-generatiestudenten aan de VUB (academiejaren 1976-1977 en 1977-1978) bedroeg inderdaad 55,2 procent, drie procent meer dan die van type II (De Neve, Henderikx & Janssen, 1980). Maar aan de RUG scoorden type I-abiturienten ook beduidend lager dan type II-abiturienten (Bonte & Verhoye, [1979]). Over de Antwerpse studenten beschik ik niet over dergelijke gegevens.

gedepriiveerde milieus dan traditionele en katholieke scholen. Hij voegde eraan toe dat de universiteiten, als 'elitaire' instellingen, "beter bij het traditionele secundair [onderwijs] aansluiten en dat ze het VSO vaak ongunstig gezind zijn" (Bonte, 1982: 52). Hoewel vele professoren zich inderdaad al negatief over de vernieuwing hadden uitgelaten, lijkt het me een te simplistische veralgemening om daaruit te besluiten dat de universiteiten in het geheel tegen het VSO zouden zijn. Bonte besloot dat de statistische relevantie van dat onderzoek zeer twijfelachtig was, gezien de kleine omvang van sommige groepen – het aantal abiturienten uit het rijks-VSO bedroeg nog geen vier procent van de totale populatie – en de grote fluctuaties in slaagpercentages van jaar tot jaar.

De controverse over het DUO-rapport veroorzaakte een discussie tussen onderwijsresearchers over de relevantie van bepaalde variabelen voor dergelijk onderzoek. Professor André Bonte (RUG) reageerde met een rapportje getiteld *Type I versus type II als vooropleiding tot de universiteit: een nutteloze controverse* (Bonte & Verhoye, 1982). Door verscheidene andere variabelen toe te passen op de slaagcijfers van het eerste jaar aan de Gentse universiteit, kon hij meer overtuigend dan De Neve aantonen dat niet de verschillen tussen netten of types de doorslaggevende factor waren, maar wel de verschillen tussen individuele scholen, van welk net of type dan ook. Hij illustreerde de irrelevantie van de vergelijking tussen onderwijstypes door onder meer aan te tonen dat van de studenten afkomstig uit de regio Oudenaarde 68 tot 69 procent (respectievelijk rijksonderwijs en vrij onderwijs) was geslaagd, tegenover 29 procent (rijksonderwijs) en 48 procent (vrij onderwijs) van de abiturienten uit Aalst. In een meer substantieel rapport presenteerde Bonte vervolgens de resultaten van zijn studie van de slaagcijfers aan de RUG voor de academiejaren 1979-1980, 1980-1981 en 1981-1982 (Bonte, 1983). De examenuitslagen werden volgens hem onder meer beïnvloed door de onderwijsvorm, het onderwijstype, het onderwijsnet, de school, de afstudeerrichting in het secundair onderwijs, en het niveau van de schoolprestaties in het secundair onderwijs. Indien de slaagcijfers worden opgesplitst per onderwijsnet, blijken er nauwelijks verschillen te bestaan tussen de abiturienten van type I en die van type II.⁸³⁷ Ook de Leuvense sociologen Billiet en Swyngedouw kwamen via een nieuwe loglineaire analyse van de data uit het DUO-rapport tot de conclusie dat het onderwijstype geen significante variabele was om de verschillen in examenresultaten te verklaren (Billiet & Swyngedouw, 1984). Andere variabelen, zoals bijvoorbeeld het geslacht of de bezochte onderwijsinstelling, bleken veel doorslaggevennder te zijn.

⁸³⁷ Zie bijlage 34. Ook uit de slaagcijfers van de KULAK, de VUB en het LUC uit diezelfde periode zou blijken dat er geen significante verschillen waren tussen afgestudeerden van type I en type II (Geivers e.a., 1986: 54).

Dat het academische succes in belangrijke mate afhing van de secundaire school waar de student was afgestudeerd, werd bevestigd door een interessant onderzoek van Rudy De Potter van de RUG (De Potter, 1982). Hij had de verschillen bestudeerd tussen cohorten van type I- en type II-studenten die afgestudeerd waren aan dezelfde secundaire scholen. Hij wist aan te tonen dat de academische resultaten in belangrijke mate gedetermineerd waren door de school die werd bezocht, en niet door het onderwijstype dat in die school werd aangeboden: er waren nauwelijks verschillen tussen de resultaten van studenten die in een bepaalde school traditioneel onderwijs hadden gevolgd en de studenten die er nadien in VSO-studierichtingen waren afgestudeerd. Een gelijkaardig onderzoek was enkele maanden voordien al gedaan op een veel kleinere schaal door N. Pype, directeur van het PMS-centrum van Torhout.⁸³⁸ Hij onderzocht de slaagcijfers in universitair en niet-universitair hoger onderwijs van de afgestudeerden van één scholengemeenschap gedurende zes opeenvolgende jaren. De eerste drie jaren van de studie waren de leerlingen nog afgestudeerd in type II, de volgende jaren in type I. Uit de studie blijkt dat het slaagcijfer stabiel bleef, zowel in het universitair als het niet-universitair hoger onderwijs, ongeacht de vooropleiding in type I of type II.⁸³⁹

De DUO-controverse revisited (1985-1991)

Heel deze discussie versterkt de indruk dat je met cijfers alles kan bewijzen, als je maar de juiste variabelen inbouwt. Treffend is in dit verband de wijze waarop De Neve in zijn volgende studies rapporteerde over de slaagcijfers aan de K.U.Leuven voor de academiejaren 1979-1980 tot 1983-1984 (De Neve, 1985) en 1984-1985 tot 1988-1989 (De Neve, 1991). De indeling naar onderwijsnet en -type werd er naar de achtergrond gedrongen om volop de nadruk te kunnen leggen op de afdelingen/studierichtingen, die volgens De Neve in grote mate bepalend zijn voor het succes aan de universiteit. Het is niet toevallig dat de academiejaren uit het eerste DUO-rapport (1982) opnieuw werden opgenomen in het tweede rapport, ditmaal aangevuld tot 1983-1984. In zijn herberekening kon De Neve ditmaal stellig concluderen: "In de eerste plaats valt de dominante rol op van de afdeling, die in het secundair onderwijs werd gevolgd: het is duidelijk dat de kans op slagen merkelijk toeneemt, naarmate men in zijn vooropleiding een

⁸³⁸ Pype (1982); een iets uitgebreider verslag in N. Pype, rapport 'Follow-up van een VSO-generatie met gematigd heterogene start', 2 februari 1982: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1982.

⁸³⁹ Zie de gegevens in bijlage 35. Volgens Feys (1983-1984) toonde deze studie aan dat de VSO-leerlingen een hoger slaagpercentage halen, wat gezien het verwaarloosbare verschil (1% aan de universiteit, 2% aan het HOBU) een misleidende stelling is.

vakkenpakket heeft gevolgd dat gebaseerd was op wiskunde, wetenschappen en/of klassieke talen. (...) Men kan o.i. uit de gegevens concluderen dat de VSO-studenten – net als hun medestudenten uit het traditioneel S.O. – die een beproefd vakkenpakket hebben gevolgd (gebaseerd op klassieke talen en vooral op wiskunde), veel betere studieresultaten halen dan de overige studenten” (De Neve, 1986: 7-8). Het globaal lager rendement van de VSO-abituriënten lag volgens De Neve aan het feit dat het VSO verhoudingsgewijs meer leerlingen uit de ‘zwakke’ richtingen naar het universitair onderwijs loodste.⁸⁴⁰ Die bevinding werd nog sterker benadrukt in het derde DUO-rapport (De Neve, 1991). Op het eerste gezicht leken de cijfers de eerdere bevindingen te bekrachtigen: met een globaal slaagcijfer van 47,1 procent leken de type II-leerlingen beter te presteren dan de type I-leerlingen (39,8 procent geslaagd).⁸⁴¹ Maar de nadruk lag ditmaal op een tweede tabel, waarin hij de leerlingen had opgedeeld naar ‘sterke’ (A) en ‘zwakke’ (B) richtingen. Wanneer de leerlingen uit de ‘zwakke’ studierichtingen van type I vergeleken werden met vergelijkbare afdelingen in type II, en idem dito voor de ‘sterke’ afdelingen/studierichtingen, leken de verschillen in de slaagcijfers vrijwel volledig te verdwijnen (zie bijlage 37 en 38).

Het zal niet verbazen dat ditmaal de verdedigers van type II die “goocheltruc” aanvochten. Het type II-gezinde Interprovinciaal Oudercomité (IPOC) beschuldigde De Neve er in een artikel met de titel “Cijfers kunnen liegen” van met dergelijke studies “het geblunder van onze Guimardijnen ‘wetenschappelijk’ [te] kamoefleren” (Stuyven, 1991). Kern van de kritiek betrof het zogezegd ‘ten onrechte’ onderbrengen van de Wetenschappelijke B in de A-studierichtingen. Volgens de auteur behoorde deze afdeling tot de zwakkere richtingen. In diens herberekening van de cijfers van De Neve – ditmaal met de leerlingen van de Wetenschappelijke B tot de B-richtingen gerekend – werd de suprematie van het type II weer bevestigd. Deze kritiek was m.i. echter onterecht, vermits de vergelijkbare type I-studierichting Wetenschappen door De Neve ook tot de A-categorie was gerekend. Als naast de Wetenschappelijke B ook het VSO-

⁸⁴⁰ Die vaststelling had De Neve overigens al gemaakt in het eerste DUO-rapport. Van het toen bestudeerde cohort type I-abituriënten was bijvoorbeeld 8,1 procent afkomstig uit de studierichting psychosociale wetenschappen, en 8,1 procent uit het technisch onderwijs. Bij de type II-studenten was dit slechts 2,1 procent voor de afdeling menswetenschappen en 3,3 procent voor het technisch onderwijs. Deze bevindingen werden bevestigd in het SOHO-onderzoek onder leiding van J. Stinissen (Stinissen, 1986-1987). Globaal genomen bleek uit het SOHO-onderzoek dat het gemiddelde niveau van de ASO-leerlingen uit het type I lager lag dan die uit het type II. Maar in het onderzoek werd ook een groep leerlingen van gelijke intelligentie gevolgd doorheen secundair onderwijs en hoger onderwijs, waaruit bleek dat voor bepaalde aspecten het gemiddelde van de type I-afgestudeerden hoger lag, en voor andere onderdelen dat van de typell-afgestudeerden.

⁸⁴¹ Zie de tabel in bijlage 36 voor alle percentages per groep en onderwijstype.

equivalent Wetenschappen in de B-categorie zou worden ondergebracht, zou er overigens niets veranderen aan het globale statistische beeld.

De verdedigers van het VSO voelden zich gesterkt in hun gelijk door het DUO-rapport van 1991. Niet dat het veel uitmaakte, want de strijd was op dat moment al gestreden. In 1989 was immers in heel het Vlaamse secundair onderwijs de eenheidsstructuur ingevoerd ter vervanging van type I en type II (zie hoofdstuk 4). De typestrijd was nu een discussie uit het verleden geworden, met nog wat radicalen (aan beide zijden) die koppig hun gelijk probeerden te halen. In tegenstelling tot het eerste DUO-rapport kon deze laatste studie dan ook op weinig persaandacht rekenen.

Zin en nut van academische slaagcijfers

De voorstanders van het VSO hebben altijd een ambigue relatie gehad met het slaagcijferonderzoek. Aan de ene kant hebben zij niet gearzeld om cijfers uit te brengen wanneer die positief bleken te zijn voor de afgestudeerden van het VSO. Ik gaf daarvan al voorbeelden. Christian De Graeve, topman binnen de christelijke onderwijscentrales en in die tijd adjunct-kabinetschef van adjunct-minister voor Nationale Opvoeding Gaston Geens, verkondigde in een toespraak in 1981, dus nog vóór het DUO-rapport, dat uit de beschikbare slaagcijfergegevens niet werd aangetoond dat het VSO zou nivelleren. Integendeel, stelde hij, bij type I-studenten in hoger onderwijs kon zelfs een betere studiemotivatie en een betere specifieke leerstofvoorbereiding worden waargenomen.⁸⁴²

Anderzijds zijn de verdedigers van het VSO steeds blijven benadrukken dat – gezien de doelstellingen van type I – een vergelijking van academische resultaten zinloos was. Want inderdaad, het type II was nu eenmaal meer prestatiegericht dan type I. Het was immers net de bedoeling van het VSO om minder op prestatie te focussen en meer op proces. Het VSO was opgevat om alle leerlingen een brede basisvorming te geven, om de studiekeuze meer te funderen op aanleg en interesse dan op sociaal-economische achtergrond, om meer sociale vaardigheden – wat sommigen nu als EQ zouden aanduiden – bij te brengen, enzovoort. Het was niet opgevat om beter te scoren in het hoger onderwijs. Dat was ook één van de reacties vanuit VSO-kringen om de negatieve resultaten van de meeste slaagcijferstudies te nuanceren. VSO-hoofdcoördinator voor het katholiek onderwijs Roger Standaert stelde al in mei 1980, dus nog voor de DUO-

⁸⁴² C. De Graeve, Concept van toespraak 'Naar welk type I?', openingsreferaat van de Vliebergh-Sencie-Leergang in het Centrum voor Didactiek te Antwerpen, 24 augustus 1981: KADOC, Coens, doos 68, omslag '1981'.

controverse losbarste, dat het nemen van het studierendement als maatstaf voor een beoordeling van het secundair niveau onzinnig was. Het hoofdoezet van het VSO was volgens hem “zoveel mogelijk kinderen zo lang mogelijk een zinvolle studie aanbieden”, en dat kon uiteraard niet gemeten worden met slaagcijfers.⁸⁴³ Het is gemakkelijk, had de VSO-coördinatie eerder al gesteld, om de beste te zijn als je onderweg al de zwakkere leerlingen afwerpt; het VSO heeft een nobeler doelstelling, namelijk zoveel mogelijk leerlingen zover mogelijk brengen.⁸⁴⁴ Deze uitspraak geeft weliswaar een eenzijdig beeld dat voorbijgaat aan de inspanningen die op het vlak van leerlingbegeleiding werden geleverd in het type II, maar ze is correct in de zin dat de strijd om de slaagcijfers onmogelijk door het niet-selectieve VSO kon worden gewonnen.

Het blijft overigens de vraag in welke mate het meten van slaagcijfers in het hoger – laat staan uitsluitend universitair – onderwijs zou volstaan als rendementsevaluatie van het secundair onderwijs, van welk type dan ook. Jan Van Damme noemt een dergelijk criterium in elk geval “volkomen verkeerd”: dergelijke slaagcijfers zijn “niet het gevolg van een experimentele werkwijze, en mogen dan ook niet zo geïnterpreteerd worden” (Gesprek met het publiek, 1985). Het secundair onderwijs, van welk type ook, zo stelde Herman Corijn, is “geen exclusieve voorbereiding op de universiteit, zelfs niet wanneer men zich beperkt tot de algemeen vormende studierichtingen”. Hij noemde als belangrijkste doelstellingen “persoonlijkheidsontwikkeling” en “ontplooiing van de gemeenschapszin” (Corijn, 1976-1977a: 322). Daarmee sluit hij aan bij een brede consensus die er sinds de negentiende eeuw heerste over het *Bildungs*-ideaal van het secundair onderwijs. Het peil van een onderwijs, zei De Graeve, ook het zuiver cognitieve peil, wordt “niet uitgedrukt in geëvalueerde leerstofgehelen en slaagpercentages in het hoger onderwijs”.⁸⁴⁵ Corijn stelde nog dat er in feite gewoon geen meetinstrumenten voorhanden waren om de waarde van de vernieuwing aan te tonen. De belangrijkste aspecten waren volgens hem immers niet kwantificeerbaar (Corijn, 1976-1977a). Ook Roger Beirmaert had in 1976 al gewaarschuwd voor het evalueren van het VSO op basis van louter kwantitatieve eenheden: “Het gevaar is niet denkbeeldig dat men datgene wat meetbaar is, gaat overwaarderen en beklemtonen, met veronachtzaming van essentiële veranderingen die weliswaar moeilijker te kwantificeren zijn” (Beirmaert, 1975-1976a: 361). Hij had het daarbij niet expliciet over slaagcijfers, maar dit was

⁸⁴³ R. Standaert, toespraak op een debatavond te Eeklo, mei 1980; verslag in GVH (1980).

⁸⁴⁴ VSO-coördinatie, notulen van de vergadering van 11 oktober 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc.1979.

⁸⁴⁵ C. De Graeve, Concept toespraak ‘Naar welk type I?’, openingsreferaat van de Vliebergh-Sencie-Leergang in het Centrum voor Didactiek te Antwerpen, 24 augustus 1981: KADOC, Coens, doos 68, omslag ‘1981’.

precies wat er zou gebeuren in heel de polemiek rond het slaagcijferonderzoek. De kwantitatieve analyses van het universitair onderwijs zouden zodanig worden beklemtoond als dé evaluatie van het VSO dat ze een belangrijke impact kregen op het imago van het VSO. Daardoor zijn ze onrechtstreeks medeverantwoordelijk voor de richting die het Vlaamse onderwijs zou uitgaan.

Besluit

Op het eerste gezicht kunnen de cijferspelletjes bijkomstig lijken in de ontwikkeling van het secundair onderwijs. Toch heeft het slaagcijferonderzoek een belangrijke rol gespeeld in de polemiek over het VSO. Misschien minder door de inhoud van de studies op zich, dan wel door de perceptie ervan. Dat geldt in de eerste plaats voor de eerste DUO-studie: hoewel de onderzoeker een vrij genuanceerd verhaal bracht, had hij geen controle over de 'recyclage' van zijn informatie. De tegenstanders van type I zouden steeds blijven verwijzen naar deze studie als het ultieme bewijs van de suprematie van het type II, daarin gesteund door krantenkoppen die de studie samenvatten met "VSO-studenten scoren minder goed". Dat zijn slogans die blijven nazinderen bij de ouders. Dergelijke uitspraken creëerden een beeld van een schijnbaar 'zwak' VSO, dat determinerend was voor de verdere evolutie van het secundair onderwijs. Het feit dat in de beginfase sommige VSO-scholen reclame maakten onder het motto "bij ons geen examens!" heeft misschien aanvankelijk voor een toename van het aantal leerlingen gezorgd, maar als enkele jaren later de jeugdwerkloosheid zich deed voelen en de vermeende zwakke resultaten van type I-studenten aan de universiteit in de pers kwamen, ging het 'gemakkelijke' imago sterk in het nadeel van het VSO spelen.⁸⁴⁶ Kan je het de vele ouders die bleven vasthouden aan het type II (zie IPOC) kwalijk nemen dat zij een 'kwaliteitsschool' verkozen boven een schooltype met op zijn minst een omstreden reputatie? Zeker in tijden van economische onzekerheid neem je als ouder het zekere voor het onzekere. Dat is vandaag niet anders. De politicoloog Riccardo Petrella haalde het vorig jaar nog aan in het lerarentijdschrift *Klasse* (2005: 39): "[Ouders] kiezen immers doorgaans niet de school die hun kind het beste leert hoe het kan samenleven met anderen, maar vaak wel de school die streng selecteert en zegt voor te bereiden op

⁸⁴⁶ Dat imago kan worden geïllustreerd door diverse moppen die over de vergelijking tussen type I en type II de ronde deden. Bijvoorbeeld die van een klassiek rekenkundig vraagstuk over trein A die uit station 1 vertrekt met een snelheid van 80 km/uur en trein B uit station 2 met een snelheid van 100 km/uur. De leerlingen in een type II-school moesten berekenen waar de treinen elkaar kruisten, de leerlingen in een type I-school moesten illustraties uit tijdschriften knippen en een collage maken over het thema (opgetekend met dank aan moppentapper Luk Vanmaercke). Zie ook de satirische vergelijking in bijlage 113.

prestigieuze of lucratieve beroepen. Ouders doen het om goed te doen, want zoals je niet naar een slechte dokter gaat, zo kies je ook geen ‘slechte’ school voor je kind.” Het is precies dit mechanisme dat een rol gespeeld heeft in de typestrijd. Daardoor zagen de scholen van het type II hun leerlingenaantallen stijgen.

Nochtans hebben de type I-directies steeds getracht het negatieve beeld van het VSO te corrigeren. Een mooi voorbeeld van dat laatste is het rondetafelgesprek dat de Torhoutse scholengemeenschap Sint-Jozef organiseerde met oud-leerlingen van de eerste VSO-generatie. Hiervan verscheen een boekje waarin advocaten, artsen, academici, bankdirecteurs, architecten, leerkrachten en industriële getuigen hoe de vaardigheden verworven in het VSO hen van pas kwamen in het hoger onderwijs en in de maatschappij. Hiermee wilde de directie aantonen dat afgestudeerden van het VSO geen *outcasts* waren, maar net zo goed als type II-afgestudeerden toegang hadden tot topfuncties in de maatschappij (Scholengemeenschap Sint-Jozef, 1986).

Het negatieve imago van het VSO heeft een belangrijke invloed gehad op de verdere onderwijspolitieke ontwikkeling. Dat de resterende traditionele scholen midden jaren tachtig hun leerlingenaantal sterk zagen stijgen ten nadele van de type I-instellingen, kan niet losgekoppeld worden van het slechte imago van het VSO en het benadrukken van ‘kwaliteit’ en ‘hoge standaarden’ door de traditionele scholen. Zoals in hoofdstuk 4 werd beschreven, leidde dit tot een impasse, wat de druk verhoogde om tot eenheid te komen, uiteindelijk resulterend in een akkoord over een eenheidsstructuur.

Ondanks de boven beschreven kritiek op de waarde van slaagcijferonderzoek konden ook de VSO-getrouwen uiteindelijk niet ontsnappen aan de logica van de dominantie van cijfers in onze maatschappij. Zij bleven focussen op het slaagcijferonderzoek en ze maakten eveneens gebruik van die cijfers wanneer die gunstig uitvielen voor het VSO. Voor heel wat type I-scholen werd de strijd tegen het ‘nivellerende’ imago zelfs zo prominent dat het voorbereiden van leerlingen op hogere studies een doelstelling werd. Selectiviteit en prestatiegerichtheid werden op die manier opnieuw binnengeloodst voor zover die – zeker in het katholiek onderwijs – al écht weg waren geweest.⁸⁴⁷ Zo stelde Gaby Feys naar aanleiding van de publicatie van het eerste DUO-rapport dat de afstemming op de verwachtingen van het hoger onderwijs “als verborgen curriculum aanwezig is, in de lessenroosters, in de lessen, in evaluaties, in gesprekken, ... en erg remmend

⁸⁴⁷ Zie over de prestatiegerichtheid in type I ook Vranken (1974-1975) en Peeters (1986).

HOOFDSTUK 6

werkt op de vernieuwing” (Feys, 1983-1984: 212).⁸⁴⁸ Een fundamentele vernieuwing volgens de doelstellingen van het VSO is immers niet compatibel met een strenge focus op academische kwalificatie. Gedwongen om tegemoet te komen aan de macht van het getal, hebben de vernieuwde scholen zodoende hun eigen ondergang in de hand gewerkt.

⁸⁴⁸ Dezelfde tendens is terug te vinden in een bespreking van het DUO-rapport in het CVMNO-tijdschrift *Brandpunt* (Joniaux, 1982-1983).

Hoofdstuk 7. Opkomst en neergang van de comprehensieve gedachte. Over de ideologische fundering voor en de invloed van het tijdsklimaat op de structuur van het secundair onderwijs

“Nu kan men zich de vraag stellen of de VSO-school (...) door sommigen wellicht bedoeld is – Marx is niet dood – als voorbereiding op de egalitaire d.i. de kleurloos-eliteloze maatschappij.”

Robrecht Stock (1977)

Is het toeval dat het VSO in de jaren zestig werd geconcipieerd? Wellicht niet. Het is in diezelfde jaren dat in verscheidene West- en Noord-Europese landen het secundair onderwijs werd geherstructureerd, in min- of meerdere mate naar comprehensief model. In de meeste van deze landen kwam dit onderwijstype overigens in de jaren tachtig en negentig onder druk te staan. Die gelijklopende trends kunnen wijzen op een invloed van maatschappelijke en tijdsgebonden factoren. Ik wil in dit hoofdstuk onderzoeken in welke mate deze factoren de op- en neergang van de comprehensieve idealen hebben beïnvloed. Het is niet mijn bedoeling om hier een comparatief onderzoek te voeren. Maar het kan verhelderend zijn om af en toe eens over de grenzen te kijken.

Tevens wil ik hier de ideologische fundering voor de onderwijshervorming onderzoeken. Ik zal niet de waardekers ontlede die tekenend waren voor voor- en tegenstanders van het VSO. Iets dergelijks is al gedaan door onder meer Ignace Verhac (1984-1985) en Steven De Cuyper (1990); daarover zodadelijk meer. Liever wil ik even stilstaan bij de wijze waarop ideologie werd gehanteerd als legitimering voor de onderwijshervorming. Was het VSO inderdaad een ‘vernieuwd socialistisch onderwijs’ zoals door sommigen – de socialisten inclusief – werd beweerd? Of zijn er ook argumenten die wijzen op een christelijke of liberale motivatie voor de onderwijshervorming?

Terwijl ik mijn onderzoek opbouwde heb ik moeten onderkennen dat de historische evolutie van het secundair onderwijs niet kon worden verklaard zonder terdege rekening te houden met pragmatisme. ‘Pragmatisme’ gebruik ik hier niet in zijn filosofische of Deweyaanse betekenis, maar louter zoals van Dale het omschrijft, namelijk de “opvatting dat men zijn handelen niet moet laten bepalen

door een ideologie maar door een zakelijke beoordeling van de feiten”.⁸⁴⁹ Los van ideologische of pedagogische opvattingen blijken dergelijke beoordelingen immers een belangrijke rol te hebben gespeeld in zowel de opgang van het VSO als de overgang naar een eenheidsstructuur.

Het VSO bekeken door een ideologische bril

Steven De Cuyper (1990) maakte een wijsgerig-pedagogische studie van de rechtvaardiging van onderwijsinhouden op basis van de polemiek over het VSO. Hij besloot daaruit dat de onderliggende visies voor het type I- en het type II-onderwijs gebaseerd zijn op twee verschillende waardekeaders. Hij associeerde het type II-onderwijs met “oude, vertrouwde waarden” als kennisoverdracht, tucht en selectie. Het traditioneel onderwijs zou uitgegaan zijn van een zekere gedetermineerdheid – Verhack (1984-1985) sprak van “onafwendbaarheid” – van het individu. De school speelde een rol in het realiseren van een “voorafbepaalde levenszin”, waarbij de leerkracht de richting aangaf. Het VSO, zo stelde Verhack, refererend aan Rogers (1961) en het daaruit voortkomende ervaringsgerichte opvoedingsideaal, beschouwde de jongere daarentegen als een “zichzelf actualiserende persoonlijkheid”, waarbij de leerkracht eerder een begeleider dan een opleider was geworden. Die opvatting beschreef Verhack als “neorousseauisme”. Vandaar, aldus De Cuyper, dat men in het traditioneel onderwijs bijvoorbeeld vond dat de meeste leerlingen al in het eerste jaar een studiekeuze konden maken, terwijl het VSO die keuze uitstelde om eerst de leerling zichzelf te laten ontdekken. Vandaar ook dat de programma's in het type II grotendeels vastlagen, terwijl de leerling in het VSO een grotere keuzevrijheid had.⁸⁵⁰

Ik moet hierbij wel opmerken dat sommige van De Cuypers vaststellingen nogal vrijblijvend zijn, gezien hij weinig – en voor tal van beweringen zelfs geen – bronnen vermeldt waarop zijn conclusies zijn gebaseerd. Voorts lijkt hij zich vooral te hebben laten leiden door opmerkingen vanuit het middelbaar onderwijs (ASO). De kritiek die vanuit het technisch onderwijs op het VSO werd geformuleerd, werd genegeerd. Op basis daarvan trok De Cuyper de conclusie dat volgens de verdedigers van het traditioneel onderwijs Latijn thuishoorde in de algemene vorming en technologie niet, en volgens de verdedigers net het omgekeerde. Hier lijkt ook een verwarring te bestaan tussen basisvorming en algemeen vormende

⁸⁴⁹ Geerts, G., & Heestermans, H. (red.) (1992). *van Dale groot woordenboek der Nederlandse taal*. Utrecht/Antwerpen: van Dale lexicografie, deel II, 2368.

⁸⁵⁰ Matthijssen (1982) maakte in dat verband een onderscheid tussen de strakke onderwijsstructuur en strakke kennisoverdrachtvormen van het ‘additief onderwijsstelsel’ en de soepele onderwijsstructuur en soepele kennisoverdrachtvormen van het ‘integratief onderwijsstelsel’.

waarde. Op basis van wat ik in de voorgaande hoofdstukken heb aangetoond, kan worden gesteld dat voorstanders van het VSO zoveel mogelijk vormingscomponenten in de gemeenschappelijke basisvorming wilden stoppen, inclusief technologie én Latijn (alleen in het Nederlandstalige rijksonderwijs werd Latijn uit het eerste jaar geweerd). Van beide vakken werd de algemeen vormende waarde erkend. Anderzijds wensten de aanhangers van het type II de basisvorming te beperken tot een minimum. Latijn, waarvan inderdaad de algemeen vormende waarde werd erkend, hoorde daarin niet thuis. Latijn hoorde enkel thuis in de oude humaniora, zoals technologie thuishoorde in de technische school.

Ook in andere publicaties werd voortdurend gewezen op de tegenstellingen tussen de beide visies. C.C. De Keyser had het in zijn afscheidsrede in 1986 over twee 'antithetische' maatschappij- en onderwijsmodellen.⁸⁵¹ Ook in publicaties van verdedigers van het VSO werd voortdurend gewezen op de onverenigbaarheid van de oude waarden met de moderne maatschappij.⁸⁵² In hoofdstuk 1 heb ik beschreven hoe het idee van een comprehensief onderwijs vorm kreeg vanuit de kritiek op de onvolkomenheden van het traditioneel onderwijs. Daarbij werd uitgegaan van een optimistisch vooruitgangdenken en werd aan de school een grote invloed toegekend om de maatschappij te hervormen. Vooral in geschriften uit socialistische hoek kwam het verlangen duidelijk tot uiting om via een hervorming van het onderwijs te komen tot een nieuwe maatschappij. Het VSO kreeg egalitaire doelstellingen.⁸⁵³ Zo ontstond het beeld van het 'progressieve' VSO tegenover het 'conservatieve' traditioneel onderwijs.

Het parallelisme van de ideologische scheidingslijnen met de typetegenstellingen is duidelijk te merken wanneer de onderwijsberichtgeving van de ideologische extremen wordt bestudeerd. In bladen als het trotskistische *Rood* (uitgegeven door de Socialistische Arbeiderspartij, SAP) en het maoïstische *Solidair* (partijblad van de Partij van de Arbeid, PVDA) werden de doelstellingen van het VSO verdedigd tegen de "afbraakpolitiek" van de regeringen-Martens. Ook de KPB eiste in de jaren tachtig dat "het VSO naar zijn oorspronkelijke uitgangspunten wordt teruggebracht en veralgemeend".⁸⁵⁴ Daarentegen trok het extreemrechtse Vlaams Blok even ongenueanceerd de kaart van het traditioneel onderwijs. Waar de zonet genoemde partijen vanuit hun marxistische inspiratie immers een

⁸⁵¹ De Keyser (1986). Een gedeelte hieruit werd met medewerking van Marc Depaepe verder uitgewerkt in De Keyser (1987).

⁸⁵² Vooral dan bij auteurs van socialistische origine, zie bijvoorbeeld BSP (1968), Vermeylen [1970], Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur (1971), Dubois (1972), Colebunders (1979b).

⁸⁵³ Over de doelstellingen van het VSO zodadelijk meer.

⁸⁵⁴ KPB, *Welk onderwijs willen wij?*, extra editie *Feiten en argumenten*, oktober 1986.

volledig egalitaire samenleving voorstonden, werd extreemrechts gekenmerkt door anti-egalitarisme. Het Vlaams Blok profileerde zich – naar eigen zeggen – als de enige partij die de aanhoudende “ondermijning” van het kwaliteitsonderwijs systematisch had aangeklaagd. Het VSO werd omschreven als een instrument dat ontworpen was door “pedagogen die gekneed werden door de revolutie van '68” met het oog op een links-revolutionaire toekomst (de Lobel, [1984]: 5). De partij steunde dan ook de initiatieven van DOSCKO, IPOC en OTO (Dillen, 1987).

De introductie van het vak maatschappelijke vorming werd ook gezien als een poging tot “socialistische indoctrinatie”. Op zich had dat vak een neutrale doelstelling, namelijk de leerlingen inlichten over de maatschappij waarin ze zouden terechtkomen. Maar als gesteld werd dat het vak de leerlingen moest ‘socialiseren’ of vormen tot ‘ruimdenkende democraten’, werd de link gelegd met socialistische idealen en maatschappijkritiek.⁸⁵⁵ De zogenaamde verborgen linkse doelstellingen van het vak werden tegengesproken door onder meer VUB-hoogleraar geschiedenis Jan Craeybeckx, die het doel van het vak bestempelde als “inzicht geven in de sociale wetgeving en de huidige sociale realiteit. Dat is een soort acclimatiseren in de huidige maatschappij, en dat is absoluut niet maatschappijkritisch”.⁸⁵⁶ Anderzijds was er de concrete inhoud van het vak. De leerplannen lieten veel vrijheid aan de leerkracht. Die moest immers kunnen inspelen op de actualiteit en op de interesses van de leerlingen.⁸⁵⁷ Dat schiep volgens Lamberts e.a. (1971: 42) de kans tot “platvloerse brainwashing”. Pol Van Den Driessche, historicus en voormalig hoofdredacteur van *Het Nieuwsblad*, stelde de leerinhoud van maatschappelijke vorming enkele jaren geleden nog als volgt voor: “Enkel de grote lijnen en de bevrijdende gedachten van bij voorkeur linkse denkers verdienen nog aandacht. En om het geheel aanvaardbaar te maken voor het grootste net, werd Jezus tot een voorloper van Karl Marx gerestyled”.⁸⁵⁸ Een dergelijke inhoud kwam alleszins niet overeen met de leerplannen of doelstellingen voor dat vak, maar is wel tekenend voor de perceptie ervan.⁸⁵⁹

⁸⁵⁵ L.T. Maes, Van geschiedenisonderwijs naar maatschappelijke vorming, *Volksgazet*, 23 november 1970; tussenkomst van minister P. Vermeylen op een interpellatie van V. Larock en M. Coppieters, *Parlementaire Handelingen. Kamer van Volksvertegenwoordigers*, zitting 1970-1971, 18 november 1970.

⁸⁵⁶ Het was volgens Craeybeckx integendeel net de geschiedenis die leerlingen kon opvoeden tot maatschappijkritische mensen. Geciteerd in M. Reynebeau, Historicus Jan Craeybeckx: Geschiedenis is de zaak van iedereen, *Knack*, 23 mei 1979: 17.

⁸⁵⁷ Kabinetsnota ‘Maatschappelijke vorming’, 27 november 1970; NVKTO, Ontwerp van leerplan maatschappelijke opvoeding: ADHP, Sollie, omslag leerplannen.

⁸⁵⁸ P. Van Den Driessche, Herinnering is hoop, *De Morgen*, 13 mei 2000.

⁸⁵⁹ Vernieuwd Secundair Rijksonderwijs, Maatschappelijke vorming: voorlopig leerplan observatiegraad en aanpassingsjaar, 1971; NVKTO, Ontwerp van leerplan maatschappelijke opvoeding, s.d.: ADHP, Sollie, omslag leerplannen. Zie over

Het VSO kreeg daardoor het imago van maatschappijkritisch onderwijs. Als in de *Opdrachten voor een eigentijds secundair onderwijs* de jongeren in het secundair onderwijs werden uitgenodigd “tot een engagement binnen de schoolgemeenschap en ook daarbuiten” (NSKO-PB, 1970), interpreteerde Stock deze passage dat zij aldus werden “aangemaand om mee te werken aan de revolutie” (Stock, 1977: 105). De in hoofdstuk 6 beschreven nivelleringsvrees zorgde ervoor dat daaraan ook nog een bedreiging voor de bestaande cultuur – de ‘waarden’ – werd gekoppeld. Het VSO was gebaseerd op “verderfelijk cultuurnihilisme” en leidde tot “cultuuranalfabetisme” (R.S., 1978-1979: 58). VSO betekende “Weg met de begaafdheid! Weg met de kennis!”, riep Alois Gerlo (1979a: 70) uit. De ondertekenaars van de ‘open brief’ over het VSO in 1981 (zie hoofdstuk 3) stelden vast dat door het VSO “(...) de zin voor nauwkeurigheid en verantwoording van het oordeel, de belangstelling voor verrijkende lectuur, het ontwikkelen van goede smaak, de banden met het verleden, in één woord datgene wat men ‘cultuur’ pleegt te noemen, verslapt en dreigt verloren te gaan. In de plaats daarvan komt automatizatie, aanpassing aan de actualiteit, verlies van gevormde persoonlijkheid”. De VSO-school was “marxistisch”,⁸⁶⁰ “antiautoritair” (Gerlo, 1981) en een “voorbereiding op de egalitaire d.i. de kleurloos-eliteloze maatschappij” (Stock, 1977: 107). DOSCKO waarschuwde dat, als ook het katholiek onderwijs overstag zou gaan voor het VSO, over enkele generaties “niemand zich nog [zal] herinneren wat degelijk onderwijs eigenlijk is en bijgevolg onbekwaam zijn te begrijpen hoe nefast de revolutie is geweest die zich nu onder onze ogen voltrekt”.⁸⁶¹ Rigo Janssens, directeur van het Sint-Barbaracollege te Gent, koos er uitdrukkelijk voor om zijn school in het type II te houden om zo mee te helpen “om een dam te bouwen tegen een noodlottige egalisatie en een verkeerd begrepen democratisering” (Janssens, 1982: 537). En zo zijn er nog tientallen andere voorbeelden te geven van duidelijke ideologisch gekleurde uitspraken tegen het VSO.

Nochtans vormden dergelijke uitspraken over het VSO al bij al slechts een klein percentage van de kritiek die over het VSO werd gestort. Het overgrote deel van de kritiek ging over pedagogische thema’s (zie bijvoorbeeld hoofdstuk 6), of over administratieve, organisatorische en financiële problemen (zoals beschreven in hoofdstuk 5). Beirnaert had eens gesteld (zie hoofdstuk 5) dat dergelijke kritieken slechts alibi’s waren waarachter conservatieven zich konden verschuilen. Het is niet uitgesloten dat dit inderdaad bij bepaalde critici het geval was. Zo is de kans

maatschappelijke vorming en haar relatie tot het vak geschiedenis D’hoker & Henkens (2002).

⁸⁶⁰ Aantekeningen bij de resoluties van de vergadering van type II-directies, 26 februari 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc.1986.

⁸⁶¹ *DOSCKO-documentatie*, 3(september-oktober 1979): 38. Gelijkaardige uitspraken zijn terug te vinden in tal van nummers van dat tijdschrift.

reëel dat kritiek op de gemeenschappelijkheid van de eerste graad, op de heterogene klassamenstelling en dergelijke (zie hoofdstuk 6) bij sommige critici werd geïnspireerd vanuit sociale vooroordelen. Bijvoorbeeld van ouders die niet wensten dat hun kind naast kinderen uit 'lagere' sociaal-culturele milieus zat. Zoiets valt te verstaan in deze uitspraak van een ouder: "Het vergaarbekken van leerlingen dat middenschool heet, zal in de praktijk aanleiding geven tot sociale conflicten tussen leerlingen van uiteenlopende maatschappelijke komaf".⁸⁶² Op zich houdt die uitspraak weinig steek, gezien de samenstelling van een middenschool niet anders is dan die van de basisschool, maar ze kan wel geïnterpreteerd worden als een uiting van sociaalhiërarchisch denken. Volgens professor Van Leemput (1973) was er immers een groot percentage ouders dat nog dacht in termen van standenverschillen. Die verschillen zouden een grote rol spelen in de schoolkeuze, waardoor, aldus nog Van Leemput, de meer gegoede ouders "het rijksonderwijs de rug zullen toekeren [waardoor] de intelligentsia nog meer naar het vrij onderwijs afgeleid zal worden" (1973: 33). Van Leemput verwees daarmee naar de snelle uitbreiding van het VSO in het rijksonderwijs, terwijl toen het vrij onderwijs nog maar een dertigtal VSO-scholen telde.

Maar eigenlijk zegt de uitspraak van Beirnaert meer over Beirnaert dan over de 'conservatieven'. Door voorstanders van het VSO werden – en worden – critici van het VSO omschreven met benamingen als "conservatieve dwarsliggers" (Bonte, 1981: 133), "elitair" (Feys & De Vries, 1978: 24), "reactionair" (Jansen, 1986-1987; Hirtt, Mels & Van Droogenbroeck, 1997: 42), "rechts conservatief" (Vandebroek, 1997), "starre behoudsgezinden" (Duyver⁸⁶³) en dergelijke meer. Pedagogen als Standaert, Beirnaert en De Keyser waren er duidelijk van overtuigd dat het verzet in de eerste plaats ideologisch was geïnspireerd. Ter illustratie: toen ik aan Roger Standaert meldde dat ik Toon Boone zou interviewen, reageerde die meteen: "Vraag dan maar waarom hij zo anti-VSO was. Vraag of hij er tegen was dat kinderen van verschillende sociale achtergronden samen in één klas zouden zitten". Nochtans was van een dergelijke motivatie bij Boone geen spoor. Uit het interview werd het beeld bevestigd dat ik al van hem had op basis van onderzoek van archieven en publicaties, namelijk dat hij een erg pragmatische visie hanteerde.⁸⁶⁴ Dat in tegenstelling tot idealisten als Beirnaert en Standaert, die handelden vanuit een overtuiging.

⁸⁶² Reactie van een ouder in *Pedagogisch Magazine*, 3 (mei 1972): 5.

⁸⁶³ W. Duyver, concept voor toespraak 'Bij het begin van een nieuw schooljaar' op de studiedag voor directies van het secundair onderwijs (Vliebergh-Sencie-Leergangen, UFSIA), 22 augustus 1983 (kopie): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1983.

⁸⁶⁴ Terzijde: het is dit pragmatisme dat mogelijk maakte dat hij, als oud-topman van het NSKO/VSKO, adviseur kon worden van de liberale onderwijsminister Marleen Vanderpoorten.

Zowel bij voor- als bij tegenstanders van het VSO kon dogmatisme worden waargenomen. Het eigen standpunt werd verabsoluteerd; de tegenstander werd gediaboliseerd. Er was een gebrek aan relativiseringsvermogen en zelfkritiek. De opponenten leken elk hun eigen 'geloof' te hebben. Aan een geloof kan je geen toegevingen doen; je gelooft of je gelooft niet. Soms leek het alsof ze behoorden tot sektes: ze hadden geen oor voor zinvolle argumenten, want elke kritiek – hoe terecht die ook mocht zijn – werd gezien als een aanval op de 'waarheid' die vorm gekregen had in het 'systeem'. Het leken *hardcore*-supporters van concurrerende voetbalploegen. Een serene, rationele discussie over de pluspunten en gebreken van beide ploegen was onmogelijk. Dat ondersteunt ook De Cuypers stelling dat de achterliggende waardekers onverzoenbaar waren. Een compromis was onmogelijk. En de compromisvorming rond de eenheidsstructuur dan? Die werd door De Cuyper (1990: 85) beschreven als een "confrontatie tussen diepe overtuigingen, die men niet zomaar prijs geeft". Dat kan verklaren waarom, zoals ik in hoofdstuk 4 stelde, dit een structuur werd zonder coherente pedagogische theorie, een eenheidskader waarbinnen zowel een traditioneel als een vernieuwd schoolconcept kon worden gerealiseerd.

Kris Van Leuven (1986: 575) klaagde aan dat in de typestrijd mensen en scholen werden herleid tot een abstractie. Daarbij sloot men zich op in een 'cocon' en sloot men zich af voor informatie over de 'anderen' die niet in een bepaald beeld paste. "Zij zijn er blind en doof voor geworden," zo stelde Van Leuven, "of juist nog: zij zijn autistisch geworden!" Dat verklaart waarom er meestal over hét type I of hét type II werd gesproken, en slechts zelden over concrete type I- of type II-scholen. Zo werden alle traditionele scholen aangeduid als elitair en vernieuwingschuw, en werden alle VSO-scholen geassocieerd met een laag niveau. Dat strookte uiteraard niet met de realiteit. Zoals uit een aantal in hoofdstuk 6 aangehaalde onderzoeken blijkt, is er een significanter verschil tussen individuele scholen dan tussen types. Anders gezegd: er waren net zozeer scholen van hoog niveau in type I als scholen van laag niveau in type II. En heel wat type II-scholen introduceerden in de loop van de jaren zeventig en tachtig verscheidene didactische en organisatorische vernieuwingen binnen hun traditionele structuren, zoals projectonderwijs, zelfstandig werk, klassenraden en leerlingendossiers.⁸⁶⁵

Het type II-onderwijs van de jaren tachtig was bijgevolg niet meer dat van de jaren zestig, maar dat was niet te merken aan de vooroordelen die bij type I-mensen bleven bestaan. Die meenden dat zij het alleenrecht hadden op het epitheton 'vernieuwd'. Als Beirnaert in 1975 stelde dat het VSO "nooit het monopolie van de vernieuwing [had] opgeëist", mag dat dan ook niet geïnterpreteerd worden als een erkenning van vernieuwingen in het traditioneel onderwijs, maar eerder als hulde

⁸⁶⁵ Zie daarover bijvoorbeeld Berquin (1972) en Desmet (1982-1983).

aan de voorbereidende stappen die in de jaren zestig waren gezet (Beirnaert, 1975-1976b: 88). Wie de benaming 'vernieuwd secundair onderwijs' eigenlijk heeft uitgevonden is niet duidelijk, en eigenlijk ook niet zo belangrijk. In de commissie Janne-Van Elslande in 1964 ging het nog over een 'hervorming' (*'réforme'*) van het secundair onderwijs. In de regeringsverklaring van de regering-Eyskens in 1968 ging het over het 'hernieuwen' (*'rénover'*) van het onderwijsstelsel.⁸⁶⁶ Ergens tussenin is de klemtoon verschoven. Maar het 'VSO' was geen officiële benaming. Vandaar dat in de eerste jaren na de introductie van het VSO geregeld werd gesproken over het 'hervormd secundair onderwijs'. De Wet van 19 juli 1971 was niet de wet op het 'vernieuwd onderwijs', maar de Wet betreffende de algemene structuur en organisatie van het secundair onderwijs, net zoals het Besluit van de Vlaamse executieve van 5 april 1989 handelde over de 'organisatie van het secundair onderwijs', niet over de eenheidsstructuur.

Wat is het belang van die terminologie? In hoofdstuk 6 refereerde ik al eens aan Burkes stelling dat *'labeling is controlling'* (Burke, 1987). Via naamgeving probeert men dus een fenomeen onder controle te krijgen. Een 'hervorming' kan alle kanten uitgaan, maar een 'vernieuwing' roept de associatie op met een 'verbetering' of een 'actualisering'. Ik kan niet zeggen of dat positieve woordbeeld heeft meegespeeld in de naamgeving, maar ik sluit het niet uit, zeker gezien de niet-vernieuwde scholen werden aangeduid met het adjectief 'traditioneel', wat associaties oproep met 'ouderwets' of 'onaangepast'. Deze woordbeelden zouden de volgende twee decennia door voor- en tegenstanders worden gemanipuleerd om een bepaalde connotatie te koppelen aan een bepaald onderwijstype. In de jaren tachtig kreeg het woord 'traditioneel' voornamelijk een positieve connotatie: associaties met 'degelijk', met 'betrouwbaar', dezelfde associatie waarvoor voedingsproducenten op producten 'op grootmoeders wijze' plaatsen. De jaren van nieuwlichterij waren toen over, en veel mensen grepen in onzekerheid terug naar oude, vaste waarden (daarop kom ik nog terug). Vandaar dat er in publicaties van voorstanders van het VSO voornamelijk gesproken werd over het neutrale type I en II, terwijl tegenstanders de voorkeur gaven aan 'traditioneel onderwijs' en het intussen beladen 'VSO' – dat geregeld werd ingevuld als 'vernield secundair onderwijs'.⁸⁶⁷ De benaming van de types I en II was een idee van De Croo. Hoewel er nergens een motivering voor werd gegeven, is het opvallend dat het oudste systeem hierdoor werd gedegradeerd tot de tweede in rang, wat mooi strookte met De Croos plannen voor een veralgemening van type I in het rijksonderwijs.

⁸⁶⁶ *Parlementaire Handelingen Senaat*, 25 juni 1968.

⁸⁶⁷ Zie bijvoorbeeld Schepers (1973); de lezersbrief van A. Scheelen in *Brandpunt* (oktober 1978: 84); Het groeiend onbehagen, *IPOC-Info*, februari 1988.

Het 'socialistische' VSO

Zeker aan socialistische zijde bestond – en bestaat nog steeds – de idee dat de vernieuwing van het secundair onderwijs een socialistische verdienste is. Anne Van Haecht (1985: 13) sprak van een traditie van onderwijshervormingen gekenmerkt door een "logique sociale-démocrate", voorafgaand aan het VSO. Jacqueline Beckers (2002: 45) beschreef het VSO als "une grande réforme scolaire d'inspiration socialiste". Henri Janne, oud-minister en erector van de VUB, omschreef het als volgt: "L'opinion générale s'accordait cependant sur un point: la doctrine de cette réforme est d'inspiration socialiste (au sens démocratique) et c'est au cours des années 60 qu'elle a été conçue et préparée en ordre prédominant par des ministres, des hauts fonctionnaires, des «experts» et quelques enseignants socialistes" (Janne, 1985: 9).

Bij de motivering voor het opstarten van het VSO werd door socialisten steevast verwezen naar het congres van de Vereniging van Socialistisch Onderwijzend Personeel (VSOP) op 23 april 1967.⁸⁶⁸ Ook de informatiebrochure van het ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur (1971) beschreef onder de hoofding 'Representatieve organismen spreken zich uit' de resoluties van dat congres, waaronder een indeling in drie graden, het invoeren van actieve leermethoden, een hervorming van het examensysteem, de veralgemening van de klassenraad enzovoort. Colebunders, die zelf een tijdlang voorzitter was van de VSOP, getuigde dat de VSOP al vanaf 1963 – dat is dus wanneer minister Janne op een hervorming van het secundair onderwijs aanstuurde, BH – de overgang naar een comprehensief onderwijssysteem voorbereidde (Colebunders, 1979a). Ook na de start van het VSO bleven socialistische leerkrachten hun steun betuigen aan de vernieuwing (zie Van Haecht, 1985: 199).

De socialisten zagen in de hervorming van het secundair onderwijs immers een middel om een meer democratische en meer egalitaire maatschappij te realiseren.⁸⁶⁹ Elke aantasting van het VSO werd dan ook gezien als een aanval op die sociaaldemocratische doelstellingen. Zowel de hervormingen van De Croo

⁸⁶⁸ Zie bijvoorbeeld Colebunders (1979b), Bonte (1981), J. Ramaekers, aantekeningen voor toespraak ter gelegenheid van de inhuldiging van nieuw gebouw Rijksonderwijs te Aarschot, s.d.; aantekeningen voor een toespraak naar aanleiding van de eerste steenlegging van een rijksmiddleschool te Deinze, 5 mei 1979: AMSAB, Ramaekers, 467.

⁸⁶⁹ Egalitair niet enkel in de zin van gelijkheid tussen klassen, maar ook tussen man en vrouw. Het VSO leverde naar verluidt een "essentiële bijdrage (...) tot de emancipatie van de vrouw, gezien in de ganse vernieuwde onderwijsstructuur de beide geslachten evenzeer aan bod komen" (BSP, Rapport Sociaal-Culturele Problematiek, 1976: AMSAB, Ramaekers, omslag 468). In het rijksonderwijs ging de invoering van het VSO overigens gepaard met de invoering van coëducatie.

als de besparingen van Coens konden dan ook op heftige socialistische tegenstand rekenen.⁸⁷⁰ Colebunders liet er overigens geen misverstand over bestaan dat 'zijn' onderwijsbeleid ideologisch was gekleurd. Op de 'Nationale onderwijsdag', georganiseerd in Antwerpen op 12 mei 1979 door een aantal NGO's, sprak Colebunders over de socialistische inspiratie van de heroriëntering van het onderwijsbeleid door Ramaekers: "Wanneer wij een bepaalde ideologie hebben en wanneer wij bepaalde progressistische ideeën wensen door te voeren, dan moeten wij van de gelegenheid gebruik maken dat wanneer wij *iets* moeten wijzigen, wij het wijzigen in die richting" (Colebunders, 1979b: 6).

De socialisten kleefden hun etiket niet alleen zélf op het VSO. Dat deden ook de tegenstanders van de vernieuwing. Het VSO werd vaak bestempeld als een door links gedirigeerd "Vernieuwd Socialistisch Onderwijs".⁸⁷¹ Ook het Vlaams Blok zag in het VSO een socialistisch manoeuvre. Het kwam erop neer een leraar, de leerlingen en de leerstof in een proefbuis te stoppen en dan lang genoeg te schudden: "Als het hele goedje rood genoeg wordt, is het experiment geslaagd en is alles en iedereen ogenschijnlijk gelijk" (de Lobel, 1987). Professoren en assistenten van de faculteit Wijsbegeerte en Letteren van de K.U.Leuven verklaarden in 1970 in een motie te ervaren dat het VSO was opgelegd onder druk van een bepaalde partij.⁸⁷²

Wie het eerste hoofdstuk erop naleest, vindt inderdaad elementen om het VSO te beschrijven als het eindresultaat van een historisch socialistisch proces, zoals oud-onderwijsminister Janne (1985: 10) het formuleerde. In de onderwijshervormingen van de socialistische ministers Huysmans, Collard, Janne en Vermeulen kan een logica worden gevonden die steeds verder gaat in de richting van een comprehensief onderwijs, aansluitend en voortbouwend op de ideeën van onder meer de socialisten Coulon (1947 en 1948) en Clausse (1955 en 1957). Maar mag je op basis daarvan besluiten dat de onderwijsvernieuwing die vanaf 1969 werd geïmplementeerd louter en alleen een socialistische verdienste is? Uit hetzelfde eerste hoofdstuk blijkt duidelijk dat er in de ideeën over het secundair onderwijs een grote continuïteit kan herkend worden, los van

⁸⁷⁰ Zie bijvoorbeeld: Vlaamse Socialistische Partij (1978); ACOD, memorandum Nationaal Comité van de Sector Onderwijs, 6 december 1978; J. Ramaekers, concept voor toespraak over 'Vernieuwd secundair onderwijs', 11 juni 1979; AMSAB, Ramaekers, omslag 468; Colebunders (1979b); K. Van Miert, Toespraak op SP-onderwijscongres, Gent, 28 maart 1981 [kopie]; AMSAB, (B)SP-congressen, SP-congres onderwijs 1981; Colebunders (1986); SEVI (1987). Zie ook de reacties op De Croo in de paragraaf over het liberale VSO en in hoofdstuk 3.

⁸⁷¹ Zo bijvoorbeeld in de hoofding van een brief van leerkracht G. Goorts aan Daelemans, 25 februari 1972: KADOC, NSKO-PB, omslag 61N.

⁸⁷² Professoren en assistenten van de faculteit Wijsbegeerte en Letteren van de K.U.Leuven, motie 22 mei 1970: KADOC, NSKO-PB, omslag 74N.

een politieke gezindheid. In die zin kunnen met wat goede wil zelfs de Vlaams-nationalisten tijdens de Tweede Wereldoorlog worden erkend als ‘wegbereiders’ voor het VSO. Het lijkt er overigens op dat die continuïteit ten dele kan worden toegeschreven aan de aanwezigheid van ambtenaren als Coulon, Molitor of Colebunders in de diverse beleidsvoorbereidende werkgroepen. In elk geval kan ook niet worden voorbijgegaan aan de rol die christendemocraten als Harmel en Molitor en de verantwoordelijken van het katholiek onderwijs hebben gespeeld in de voorgeschiedenis. Zonder de medewerking vanuit het katholiek onderwijs zou het VSO nooit de omvang en impact hebben gekregen die het heeft gehad. Zonder de – zij het kritische – steun van de christendemocraten zou de Wet van 19 juli 1971 nooit zijn goedgekeurd. Daarom kan je misschien evenzeer spreken van een ‘christelijk’ VSO.

Het ‘christelijke’ VSO

In de daarnet aangehaalde informatiebrochure van het ministerie uit 1971 werd naast de VSOP ook de Nationale Confederatie der Ouderverenigingen (NCOV) genoemd als steun voor de implementatie van het VSO (Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, 1971: 18). De NCOV, de vertegenwoordiger van de ouderverenigingen in het katholiek onderwijs, had met haar *Groen licht*-brochures ([1970] en [1971]), zoals de titel zegt, ‘groen licht’ gegeven om met het VSO te starten. De brochures boden informatie over de inhoud en doelstelling van de hervorming, maar gingen ook verder dan dat: ze vormden tevens een apologie van het VSO. Volgens de NCOV was het VSO de realisatie van verlangens die ouders al lange tijd koesterden in verband met leerlingbegeleiding, vormingsinhouden, individuele ontplooiing, enzovoort. Ook in het NCOV-tijdschrift *Brug tussen gezin en school* werd “campagne gevoerd” voor het VSO, zo besloot Geert Noppe (1999: 169) uit een analyse van artikels uit het tijdschrift. De voorkeur was zo nadrukkelijk dat in 1987 een groep ouders van leerlingen in katholieke type II-scholen zich afscheurde en het IPOC oprichtte.⁸⁷³

Ook christelijke werknemersorganisaties, zoals het ACW, de KWB, de KAV en het ACV, steunden het VSO impliciet of expliciet, onder meer omdat het selectieve karakter van het secundair onderwijs werd doorbroken en een algemene vorming werd geïntroduceerd in het technisch onderwijs. Een brede basisvorming zou

⁸⁷³ Zonder twijfel als gevolg van de verwijten van het IPOC zou de NCOV in de daarop volgende onderhandelingen in de ARKO en de RNSO een zeer gematigde – Noppe zegt zelfs: zwakke (1999: 170) – houding aannemen.

bovendien inspelen op de toenemende vraag naar polyvalentie en flexibiliteit.⁸⁷⁴ Alleen matigden de CVMNO en vooral de CCPTO hun positieve ingesteldheid nadat ze overspoeld werden door klachten van leerkrachten. Binnen de CVP was de steun voor het VSO minder algemeen. Toch kwam de Wet van 19 juli 1971 slechts tot stand dankzij de steun van de christendemocraten. Kritiek op het wetsontwerp ging in de eerste plaats over de modaliteiten (geld en autonomie voor het katholiek onderwijs) en niet zozeer over het principe (zie hoofdstuk 2). Toen onder druk van de CVP in 1969 de gemeenschappelijkheid van het tweede jaar uit het wetsontwerp werd vervangen door een facultatieve gemeenschappelijkheid, mag dat niet worden gezien als een christendemocratische afwijzing van die gemeenschappelijkheid. Het betekende enkel dat het katholiek onderwijs er zelf nog niet uit was hoe dat tweede jaar zou worden ingevuld. Later zou blijken dat ook in het katholieke VSO duidelijk voor een gemeenschappelijk tweede jaar werd gekozen. Wanneer vanaf 1977 de type II-scholen zich begonnen te organiseren tegen een dreigende veralgemening van het type I, werd de typestrijd ook voelbaar in de CVP. CVP'ers uit regio's met veel katholieke type II-scholen namen de verdediging van dat type op zich. De motie uit het congres van 1981 (zie hoofdstuk 4) kwam er dan ook onder hun druk; het was geen initiatief van de CVP-top.

En de interventie van Gaston Geens op dat congres dan? Kan die gerelateerd worden aan het feit dat de meeste katholieke scholen in de Leuvense regio op dat moment nog type II waren? Was het een compensatie voor het door hem medeondertekende wetsontwerp dat een afdelingenstop oplegde aan type II-scholen? In elk geval heeft Geens zich bij andere gelegenheden wel pro-VSO uitgesproken.⁸⁷⁵ Hij heeft nooit verklaard dat alle type II-onderwijs meteen moest verdwijnen, maar toch wilde hij met de rationaliseringsmaatregelen die hij samen met Calewaert en Busquin uitwerkte, de overgang naar type I stimuleren. Geens stelde dat het veel gemakkelijker zou zijn indien het hele katholiek onderwijs zou willen overstappen naar het type I. Maar door weerstanden van diverse aard was dat niet zo eenvoudig, en bovendien mochten de type II-scholen niet tot de transitie worden verplicht. Daarom moest de rationaliseringswet zoveel mogelijk belemmeringen voor een spontane omschakeling wegwerken.⁸⁷⁶ Ook uit de

⁸⁷⁴ Zie bijvoorbeeld Van Cauwelaert (1969), KWB & KAV ([1974] en 1982), ACW (1979), Perquy (1979-1980), Van den Borre (1982), Hermans & Van den Borre (1982), Brants (1987) en D'hoker & Henkens (2002).

⁸⁷⁵ Zie bijvoorbeeld G. Geens, concept van toespraak ter gelegenheid van het twintigjarig bestaan van het gemeentelijk instituut voor technisch onderwijs van Tervuren, 9 mei 1980: KADOC, Coens, doos 68, omslag 1980.

⁸⁷⁶ G. Geens, concept van toespraak 'Actualiteit van en toekomst voor het onderwijsbeleid' op het Congres van de CCPTO, Brussel, 15 november 1980: KADOC, Coens, doos 68, omslag 1980. Wet van 18 september 1981 tot wijziging van

stukken van Coens en het CEPES uit de jaren tachtig blijkt een principiële voorkeur voor type I (zie hoofdstuk 4). Eigenlijk kan, net zoals de socialisten deden, ook een christendemocratische genealogie van het VSO geschetst worden. Wanneer in socialistisch geïnspireerde teksten de opeenvolgende beleidsbeslissingen inzake de toenadering van middelbaar en technisch onderwijs worden opgesomd, wordt de CVP'er Harmel meestal over het hoofd gezien.⁸⁷⁷ Nochtans realiseerde minister Harmel via zijn organieke wetten in 1953 verschillende elementen uit de *Jeunesse à la dérive*-voorstellen van Coulon. Hij zette de politiek van Huysmans verder, en Harmels werk werd voortgezet door Collard. Als daarna Janne werk wilde maken van een comprehensieve onderwijshervorming, gebeurde dat met de steun van zijn adjunct Van Elslande (CVP). Het zij ook genoteerd dat het een christendemocraat is geweest, namelijk de PSC'er Humblet, die *le rénové* in 1978 veralgemeende in alle Franstalige rijksscholen.

Net zoals de socialisten in het VSO de verwezenlijking zagen van hun sociaaldemocratische idealen, zo zagen de katholieken dat vanuit een evangelische inspiratie. In 1964-1965 had het NSKO al meegewerkt aan de plannen van de commissie-Janne-Van Elslande om het middelbaar en het technisch onderwijs te vermengen, omdat dit gezien werd als "een voorbereiding op het leven in een broederlijke gemeenschap" waarin "de klassen naar elkaar toe groeien".⁸⁷⁸ Het is dus niet zo, zoals Beckers (1998: 314) stelde, dat de katholieken in die periode *a-priori* elke aanval op de verticale structuren afwezen, ook al bestond er, zoals in hoofdstuk 1 aangetoond, wel degelijk argwaan over de heterogene klassen en over de dreiging van de socialistische 'eenheidsschool'. Toen de WD in 1970 de *Opdrachten voor een eigentijds secundair onderwijs* uitbracht (NSKO-PB, 1970), kregen die een expliciet christelijk fundament. In zijn toespraak tot de ARKO, bij de start van het overleg, op 3 april 1976,

de Wet van 29 mei 1959 tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving (BS, 15 oktober 1981).

⁸⁷⁷ Wellicht omdat zijn beleid ten gunste van het gesubsidieerd onderwijs zo gecontesteerd werd ter linkerzijde? Zie daarover onder meer Tyssens (1997) en Gerard & Beke (1999).

⁸⁷⁸ "(...) maar niet gelijkgeschakeld worden," voegde de werkgroep eraan toe. Daarmee wilde ze het verschil benadrukken met de socialisten, die via de gemixte onderwijsstructuur de jongeren naar verluidt wilden voorbereiden op de klasseloze maatschappij. Werkgroep 'Structuurhervorming van het secundair onderwijs', notulen van de vergadering van 16 december 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 69N/A. Kanunnik Philippot onderschreef tien jaar later expliciet de sociale doelstellingen van het VSO: de afstemming van de leerstof op het échte leven ("effet équilibrant"), het voorbereiden op een noodzakelijke socialisatie ("sans détruire l'autonomie de la personnalité"), het realiseren van kansgelijkheid ("pour stimuler au profit de tous des interrelations horizontales enrichissantes") en sociale gelijkheid (die "ne peut signifier le nivellement individuel, au contraire") (Philippot, 1975: 3-4).

beklemtoonde Beirnaert, secretaris-generaal van het PB, dat het de hoogste tijd werd dat het katholiek onderwijs “aan de spits [moest] staan van een onderwijsvernieuwing waarvan alle kenmerken, topics, stuk voor stuk beantwoorden aan diepevangelische bekommernissen” (Beirnaert, 1975-1976a: 361). Ook in de intentieverklaring die de ARKO vervolgens uitvaardigde, werd een herstructurering van het onderwijs verdedigd als een “verwezenlijking van [haar] christelijk opvoedingsproject” ([ARKO], 1977). CVMNO-topman Christian De Graeve motiveerde in 1981 in een toespraak VSO-kenmerken zoals het doorbreken van de schotten tussen de onderwijsvormen, het uitstel van studiekeuze en de heterogene eerste graad vanuit het evangelie.⁸⁷⁹

Tegenover dat ‘christelijke’ type I stond dan het type II. “Kan christen onderwijs nog type II zijn in deze tijd,” vroegen vele VSO-directies zich in 1979 openlijk af op een studiedag voor alle directies en schoolcoördinatoren van de katholieke VSO-scholen in Dworp.⁸⁸⁰ Alluderend op type II verklaarde Karel Raeymakers, directeur van het Pius X-Instituut te Antwerpen, op een bijeenkomst van de directies van katholieke VSO-scholen in Vlaanderen in 1985: “Ik zal niet geloven in een scholengemeenschap zonder liefde, in de status van functie en macht, in de greep van selectie en klassestanding”. Het onderwijstype waarin hij wel geloofde, was “een gemeenschap van dienstbaarheid, in de eenvoud en waarachtigheid, in de macht van de evangelische, creatieve mens”.⁸⁸¹

Uiteraard namen de verdedigers van type II het niet dat Jezus voor de VSO-kar werd gespannen. Heel wat tegenstanders van het VSO hebben wellicht een dergelijke christelijke fundering geïnterpreteerd als een pragmatische motivering van een reeds bestaande structuur; een poging om de katholieken te winnen voor een in essentie ‘socialistische’ hervorming. De verdedigers van het traditioneel onderwijs in het katholieke net hebben dan ook geprobeerd om het VSO van die christelijke connotatie te ontdoen door de nadruk te leggen op de ‘socialistische’, ‘collectivistische’, ‘onchristelijke’ doelstellingen van het VSO. Het heette dat het VSO de “Westerse evangelische waarden” om zeep hielp (geciteerd in Bonte, 1987). Een anonieme leerkracht klaagde in dat opzicht: “Ook kunnen we niet aan de indruk voorbij, dat het christelijk geïnspireerd onderwijs het nog moeilijker heeft

⁸⁷⁹ C. De Graeve, concept van toespraak "Naar welk type I", openingsreferaat van de Vliebergh-Sencie-Leergang aan het Centrum voor Didactiek te Antwerpen, 24 augustus 1981: KADOC, Coens, doos 68, omslag '1981'.

⁸⁸⁰ Notulen van de werkgroepen op de studiedag voor katholieke VSO-scholen, 23 mei 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1979; WD, nota 'Synthese van de studiedag voor VSO-directies en schoolcoördinatoren op 23 mei 1979 te Dworp' (OBJ/Doc.118N), 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos OBJ/Doc. 1977-1982.

⁸⁸¹ Geciteerd in: VSO-scholen vragen meer bemoediging, *Gazet van Antwerpen*, 22 maart 1985.

dan voordien om zijn eigenheid te affirmeren en te realiseren. Voor een deel is dit wellicht te verklaren door de overbeklemtoning van het formele verloop van het leerproces, alhoewel de diepere oorzaak meer moet liggen in de dominante filosofie waaruit het VSO ontsproten is: een gelaïciseerde, socialiserende en neopositivistische visie".⁸⁸² Het was vooral het type II waar de christelijke waarden het best tot hun recht kwamen. Het afschaffen van het traditioneel onderwijs werd bijgevolg als een 'onchristelijke' daad gelabeld (Vrienden van het traditioneel onderwijs, 1988). Beide kampen motiveerden hun aspiraties dus vanuit het evangelie en beschuldigden hun tegenstanders van 'onchristelijke' activiteiten. Het lijkt erop dat dergelijke terminologie vaak eerder in functie stond van het overtuigen van het doelpubliek dan van de eigen overtuiging.

Het 'liberale' VSO

Ik haal voor de derde keer de ministeriële informatiebrochure uit 1971 aan, want naast de VSOP en de NCOV werd ook het liberale Centre d'Etudes Charles Rogier erbij gesleurd om de steun van 'representatieve organismen' voor het VSO te bewijzen (Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, 1971: 17). Het liberale studiecentrum had in 1970 een werkgroep laten brainstormen over de toekomst van het secundair onderwijs. Het nationaal congres van het studiecentrum keurde op basis daarvan op 10 en 11 januari 1970 een aantal resoluties goed waaruit bleek dat de liberalen op dezelfde golflengte zaten als socialisten en katholieken inzake de noodzaak om het secundair onderwijs aan te passen aan de noden van de tijd. Ook hier lag de nadruk op de vorming van de volledige persoonlijkheid, de individuele ontplooiing, de gemeenschappelijke start en een observatie in functie van een objectieve studiekeuze.⁸⁸³

Zoals ik in hoofdstuk 2 al schreef, was de referentie aan het Centre d'Etudes Charles Rogier in de eerste plaats een manoeuvre om politieke steun voor het project van Vermeylen en Dubois te winnen. Dat gold trouwens ook voor de eerder aangehaalde voorbeelden uit de ministeriële brochure. Met deze drie 'representatieve organismen' waren de drie 'traditionele' ideologische strekkingen netjes vertegenwoordigd. In het tweede hoofdstuk stelde ik dat ook de referenties aan het wetsontwerp van Grootjans en Toussaint in dat opzet pasten. Van liberale steun voor het wetsontwerp-Vermeylen-Dubois was er overigens in het Parlement geen sprake, maar de liberalen zaten dan ook in de oppositie. Betekende dit dat

⁸⁸² Persoonlijke bedenkingen van een leerkracht met enkele jaren VSO-ervaring. *DOSCKO-documentatie*, 3 (3-4), januari-april 1980: 61.

⁸⁸³ [Centre d'Etudes Charles Rogier] (1970), *Het vernieuwd secundair onderwijs* (1971: 2-5).

de liberalen tegen een dergelijke hervorming waren? Sommige liberalen duidelijk wel, zoals senator Risopoulos van de PLP. Hij was de enige die er in het Parlement voor uitkwam dat hij het samenbrengen van hoog- en zwakbegaafden niet zag zitten. Weliswaar stelden ook andere sprekers (van CVP, FDF, RW en VU) zich vragen bij mogelijke nivellerende effecten, maar zij verklaarden zich wel voorstander van een comprehensieve onderwijsvernieuwing, tenminste op voorwaarde dat die eerst een aantal jaren zou worden uitgetest vooraleer algemeen te worden geïmplementeerd. Risopoulos daarentegen, verdedigde met hart en ziel het selectieve onderwijs, en verketterde de nieuwlichterij. Ook op andere tijdstippen werd door liberalen kritisch uitgehaald naar het VSO, en bij het opstellen van het Decreet betreffende het onderwijs-II namen de liberalen de verdediging van het type II op zich (zie hoofdstuk 4).

Anderzijds zijn er toch ook argumenten die ervoor pleiten dat het VSO eveneens een realisering was van verscheidene liberale idealen. De moties van het Centre d'Etudes Charles Rogier wijzen daarop. En het wetsontwerp-Grootjans-Toussaint was al een flinke stap in de richting van de comprehensieve school, al hield het sommige schotten intact. Het VSO sloot aan bij liberaal-economische ideeën inzake het optimaal gebruik van *human capital*. De economie had er baat bij als de juiste man op de juiste plaats terecht kwam. Een gemeenschappelijke start met observatie en oriëntatie en een geleidelijke specialisering zouden ervoor zorgen dat zo weinig mogelijk talent verloren ging. Ook de kansen die het VSO bood voor de optimale ontplooiing van het individu, werden door liberalen benadrukt (De Croo, 1976a en 1976b: 3-4). Herman De Croo zag in het VSO de verwezenlijking van een geïndividualiseerd en leerlinggericht onderwijs waarvan hij Ovide Decroly als voorloper beschreef (De Croo, 1977: 34 en 1984: 24).

Het was trouwens de liberaal Herman De Croo die het VSO in het rijksonderwijs veralgemeende. Het was weliswaar een aangepast VSO, "wat meer conservatief (...), meer lineair, minder modulair", om het met de woorden van De Croo zelf te zeggen (geciteerd in Daems, 1975: 19). Maar het bleef de gematigd comprehensieve structuur. Het traditioneel onderwijs werd overigens expliciet door De Croo veroordeeld wegens onaangepast aan de maatschappij. De Croo wilde trouwens nog verder gaan met de hervorming van het onderwijs. Hij bedacht een nieuwe structuur waarin een driejarige – volledig gemeenschappelijke en bij voorkeur autonome –middleschool een sleutelpositie innam (*Ideeën over onderwijsvernieuwing*, 1975). Deze vernieuwende ideeën werden vooral op ideologische motieven gecounterd. Ze werden omschreven als een meritocratische, elitaire, markteconomische visie op het onderwijs (zie hoofdstuk 2). Die 'meritocratische' visie op onderwijs werd geplaatst tegenover een 'democratische' visie. Op een colloquium over onderwijsvernieuwing,

georganiseerd door de Stichting Lodewijk de Raet op 31 mei 1975, definieerde de Antwerpse VSO-coördinator Walter Jansen het onderscheid als volgt: "Kenmerkend voor een meritocratie is het opvoeren van het rendement via selectie, competitie en zelfbevestiging. Kenmerkend voor de democratie is het streven naar waarachtige gelijkheid van kansen voor iedereen, ruime toegang tot alle vormen van educatie, meer ingebouwde mogelijkheden tot herkansen" (Van Rentergem, 1975-1976). De vraag is of die lijn tussen het 'democratische' VSO van Vermeylen en het 'elitaire' systeem-De Croo wel zo klaar te trekken is.

Uiteraard waren er grote verschillen tussen De Croo en zijn voorgangers. Uiteraard valt niet te ontkennen dat De Croo een liberaal-economische visie hanteerde en het VSO in 1975 en 1976 duidelijk in de richting van het traditioneel onderwijs stuwde. Dat beschreef ik al in hoofdstuk 3. Maar het lijkt mij niet correct om het onderwijsbeleid van De Croo als louter 'meritocratisch' te typeren, net zomin als het beleid van Vermeylen als louter 'democratisch' kan worden beschreven. Immers, De Croo droeg een verdere democratisering van het onderwijs ook in het hart. De voorbeelden moeten zelfs niet ver worden gezocht. In zijn *Ideeën over onderwijsvernieuwing* en in uitspraken hierover maakte De Croo zijn gehechtheid duidelijk aan de 'democratisering van het onderwijs' en aan 'gelijke kansen' voor alle jongeren. Hij bepleitte "gelijkwaardigheid van de onderwijsvormen", hij wilde "iedereen aan bod laten komen", enzovoort (De Croo, 1975). De critici deden die uitspraken echter af als een rookgordijn om zijn eigenlijke elitaire plannen te verhullen (Feys, 1974-1975). Ik heb het elders ook al gezegd: er hing veel dogmatiek rond het VSO. Vooral bij de socialisten werd elke poging tot wijziging van het VSO gezien als een aanval op de democratisering van het onderwijs. Je kon niet progressief zijn en tegen het VSO zijn. Dat paste gewoon niet in de tijdsgeest. "Wie zich (...) progressief noemde (...) kwam tegen de *'Ideeën'* van de minister fel in 't geweer," stelde Walter Jansen (1986-1987: 9). Opvoeding is altijd een interessant thema om mensen te mobiliseren. Net zoals in 1956 iedereen die zich als katholiek wilde profileren tekeer ging tegen Collard, zo kon iedereen die zich in 1975 als progressief wilde profileren De Croo op de korrel nemen. In zo'n zwart-wit-tegenstelling paste het niet dat De Croo uitspraken deed die thuishoorden in het sociaal-emanipatieve jargon; dat kon dus niet anders dan misleidend bedoeld zijn...

Ook de meeste andere uitspraken van De Croo werden door critici vrij eenzijdig geïnterpreteerd vanuit zo'n zwart-wit kader. Feys en Jansen (Feys, 1974-1975; Van Rentergem, 1975-1976) haalden citaten uit de *Ideeën over onderwijsvernieuwing* aan om de liberaal-economische en meritocratische tendensen aan te tonen. Fragmenten als "De school dient zich aan nieuwe en verscheidene wendingen in de maatschappij aan te passen" en "Het onderwijs

HOOFDSTUK 7

moet meer zekerheid voor de toekomst en vooral meer aanpassingsmogelijkheden voorzien in de technologische maatschappij van morgen” (De Croo, 1975: 3 en 4) werden geïnterpreteerd als onderdanigheid aan het kapitalistische productiesysteem. De Croo kreeg daarom zelfs het label ‘robotjeskweker’ opgekleefd (Feys, 1947-1975). Maar, eerlijk gezegd, ze hadden net zo goed in de memorie van toelichting van het wetsontwerp-Vermeylen-Dubois kunnen staan. Want er vielen ook meritocratische waarden terug te vinden in de oorspronkelijke ideeën van de initiatiefnemers van het VSO (zie verder). Feys en Jansen misten een maatschappijkritische benadering, maar zoveel maatschappijkritiek zat er eigenlijk ook niet in de beleidsplannen van De Croos socialistische voorgangers...

Dubois en Vermeylen hadden in hun memorie van toelichting en hun mondelinge uiteenzettingen in de commissies en plenaire zittingen in Kamer en Senaat niets dan lof voor het werk van Grootjans en Toussaint. Dubois zei zelfs dat de structuur van het liberale ontwerp “zonder enige wijziging” was overgenomen in hun eigen wetsontwerp (zie hoofdstuk 2). Wat een verschil met enkele jaren later, toen progressief Vlaanderen werd gemobiliseerd tegen De Croo. Terwijl de inspiratie van Grootjans voor de Wet van 19 juli 1971 expliciet als positief werd geduid, werd diezelfde – vermeende – inspiratie voor De Croos *Ideeën over onderwijsvernieuwing* (1975) aangevoerd als argument om het elitarisme van de plannen te bewijzen (zie bijvoorbeeld Henderikx, 1975). Het verschil zit hem uiteraard in de context: in 1971 was er een socialistische onderwijsminister en een liberale oppositie; in 1975 waren de rollen omgekeerd.

Toen De Croo voorstelde om de technische studierichtingen van het VSO bij voorkeur in de technische scholen te organiseren, werd dat meteen door P. Henderikx van de ACW-studiedienst als ‘antidemocratisch’ gecatalogeerd, want dat betekende het terug uit elkaar trekken van het middelbaar en het technisch onderwijs (Henderikx, 1975). Maar het ging De Croo in de eerste plaats om het rationeler organiseren van het onderwijssysteem. Dat voorstel lijkt dan ook eerder ingegeven door pragmatische motieven: in de (voormalige) techische scholen waren machinepark en andere uitrusting nu eenmaal al aanwezig; hoe zinvol is het dan om in een naburige (voormalige) middelbare school nog eens een parallelle uitrusting uit te bouwen? Nog een voorbeeld: De Croo schreef in zijn *Ideeën over onderwijsvernieuwing* dat de beroepsvoorbereidende jaren best aan de middenscholen verbonden bleven, hoewel deze leerlingen voor hun praktijklessen zo nodig de werkplaatsen van de technische scholen konden gebruiken. Volgens Henderikx (1975: 293) wilde De Croo door de band tussen het BVL en de BSO-bovenbouw door te knippen opnieuw een soort vierdegraadsonderwijs creëren. Een bizarre beschuldiging, want het organiseren

van de volledige eerste graad (inclusief BVL) in een autonome middenschool werd door heel wat pedagogen net gezien als een noodzakelijke voorwaarde om een heus comprehensief onderwijs te organiseren. De Croo werd bijvoorbeeld ook verweten één van de basisprincipes van het VSO, namelijk het uitstel van studiekeuze, te ondermijnen door het invoeren van opties in het tweede observatiejaar.⁸⁸⁴ Nochtans hebben die opties in de observatiegraad van in het begin bestaan in het katholieke VSO; er was nochtans niemand die het katholiek onderwijs om die reden van elitarisme beschuldigde. En zo zijn er nog tal van andere voorbeelden te vinden van voorstellen die als ‘conservatief’ of ‘elitair’ werden geïnterpreteerd, niet door de aard van het voorstel zelf, maar in de eerste plaats omdat De Croo een liberaal was.

Grootse plannen in de Golden Sixties

Ik verwees hierboven al naar het tijdsklimaat, dat progressieven in de jaren zeventig aanzette om het op te nemen voor het VSO. Ook andere historische gebeurtenissen zouden kunnen worden gerelateerd aan het wijzigende tijdsklimaat. Neem nu de jaren zestig, de periode dat de kritiek op het bestaande onderwijssysteem zou leiden tot onderhandelingen over een herstructurering (Janne-Van Elslande) en uitmondde in de start van een vernieuwd secundair onderwijs in 1969. De nieuwe eisen die aan het onderwijs werden gesteld, kunnen niet los worden gezien van de stijgende welvaart in die periode, resulterend uit de economische hoogconjunctuur (stijgende lonen, grotere koopkracht, werkzekerheid, lage werkloosheid, ...), die net in 1969 zijn hoogtepunt kende, alsook uit de uitbouw van de sociale zekerheid, de hogere scholingsgraad, enzovoort. Pieter Baelde (1997) stelde in zijn studie van de naoorlogse democratisering van het onderwijs dat door de stijging van het welvaartsniveau sedert de jaren vijftig een wijziging optrad in de rangorde van behoeften en prioriteiten van de Belgische bevolking. Een grotere beroepsmobiliteit, de *boomende* tertiaire sector en de vraag naar meer flexibele arbeidskrachten stimuleerden de idee van een verruimde basisopleiding en een grotere polyvalentie. Ook andere sociaal-economische factoren stimuleerden een vernieuwing van het onderwijs: de demografische groei, de stijgende urbanisatie, de uitbreiding van dienstverlenende beroepen, de uitbreiding van het overheidsapparaat, de versnellende industrialisatie en de daaraan gekoppelde groeiende vraag naar geschoolde arbeiders en de uitbouw van een middenkader, enzovoort.

⁸⁸⁴ De Croo heeft het in zijn *Ideeën over onderwijsvernieuwing* over het ‘derde’ observatiejaar, vermits de observatiegraad al zou starten op elf jaar (wat nu het zesde leerjaar van de lagere school is).

Dergelijke ontwikkelingen deden zich niet enkel voor in België maar ook in de ons omringende landen. Het zal dan ook niet verbazen dat in verscheidene andere Europese landen rond diezelfde tijd eveneens hervormingen werden doorgevoerd in het secundair onderwijs, om het meer aan te passen aan de “noden van de tijd”. In Zweden werd de *Grundskola*, die in 1949 als experiment was opgericht, in 1962 bij wet veralgemeend. Daarmee werd de gemeenschappelijke basisvorming verlengd tot zestien jaar. Waar er aanvankelijk in het negende leerjaar nog negen afstudeerrichtingen waren, werden die in 1969 vervangen door een gemeenschappelijk jaar met keuzevakken.⁸⁸⁵ Italië startte in 1963 met de introductie van de *scuola media*. Enkele jaren later werden deze middenschoolen voor leerlingen van elf tot veertien jaar veralgemeend.⁸⁸⁶ Eveneens in 1963 werd in Nederland de ‘Mammoetwet’ uitgevaardigd (Wet op het voortgezet onderwijs van 26 februari 1963). De wet werd van kracht vanaf het schooljaar 1968-1969. Het secundair onderwijs behield een categoriale structuur, maar er kwam wel een ‘brugjaar’ met een volledig gemeenschappelijk programma, waarin de leerling werd geobserveerd en georiënteerd.⁸⁸⁷ In Engeland en Wales bestond de mogelijkheid tot het organiseren van comprehensieve scholen al sedert de *Education Act* van 1944, maar het was in 1965 dat de regering-Wilson de lokale schoolbesturen opdroeg “to prepare and submit to him [the Secretary of State for Education] plans for reorganizing secondary education in their areas on comprehensive lines”.⁸⁸⁸ Hoewel daardoor de *comprehensive schools* een sterke uitbreiding kenden, zouden daarnaast de traditionele *grammar schools*, *technical schools* en *secondary modern schools* steeds blijven bestaan. In september 1966 werden ook in Ierland comprehensieve scholen opgericht, met een gemeenschappelijke *junior cycle* (twaalf tot vijftien jaar). Ook hier bleven de *voluntary secondary schools* en de *vocational schools* naast de *community & comprehensive schools* bestaan.⁸⁸⁹ In 1969 startten de Duitse *Länder* met een

⁸⁸⁵ Zie over de Zweedse onderwijshervormingen onder meer Gran (1986), Ball & Larsson (1989), Wallin (1991), Vandenhoute (1996) en Leschinsky & Mayer (1999).

⁸⁸⁶ Zie over de Italiaanse onderwijshervormingen bijvoorbeeld von Blumenthal (1983) en OCDE (1985).

⁸⁸⁷ Er was wel nog een onderscheid tussen een brugjaar dat aansluiting gaf op het voorbereidend wetenschappelijk en algemeen voortgezet onderwijs, en één dat leidde naar het beroepsonderwijs. In 1975 wilde onderwijsminister Van Kemenade een meer fundamentele hervorming. In zijn ‘Contourennota’ lanceerde hij een nieuw onderwijsmodel met een driejarige middenschool. Er volgden experimenten met een dergelijke middenschool, maar tot een veralgemening zou het nooit komen. Zie over de Mammoetwet en de Contourennota onder meer Lecluyse (1977), Dodde (1984), Lagerweij (1986), Wielemans (1986), Druine e.a. (1995), Dodde & Leune (1997).

⁸⁸⁸ Omzendbrief 10/65, geciteerd in Henkens (2004b: 199); zie over het Britse onderwijsbeleid in de jaren zestig voorts Batley, O'Brien & Parris (1970), Benn & Simon (1970), Rubinstein & Simon (1973), Dean (1998), Crook (2002).

⁸⁸⁹ Zie over de Ierse onderwijshervorming bijvoorbeeld OCDE (1969) en Coolahan, (1983).

experiment met een comprehensieve *Gesamtschule*. Vooral in Berlijn en de noordelijke deelstaten zouden de *Gesamtschulen* sterke uitbreiding vinden, al bleven ze ook daar slechts een minderheid van de Duitse leerlingen aantrekken.⁸⁹⁰

Zoals ik beschreef in mijn bijdrage voor de ISCHE-conferentie in 2002 (Henkens, 2004b), waren de meeste van die hervormingen het werk van sociaal-progressieve regeringen. Deze hoopten via structuurhervormingen van het secundair onderwijs sociale doelstellingen te kunnen realiseren. In Duitsland, waar het onderwijs tot de bevoegdheid van de deelstaten behoort, was er bijvoorbeeld een opvallend verschil in de implementatie van middenscholen tussen de *Länder* met een SPD-regering en die met een conservatieve regering. Maar het waren heus niet alleen socialisten die het onderwijs wilden hervormen. Denk aan Grootjans en Toussaint in eigen land, of aan Ierland, waar de zonet genoemde hervormingen gebeurden door de Fianna Fáil-regering van Sean Lemass. In Groot-Brittannië waren conservatieve gemeentebesturen vaak trots op hun *progressive educational policy*. Ze argumenteerden dat “comprehensive education was as much the property of the Right as the Left”.⁸⁹¹ De Franse onderwijshervormingen waren het werk van conservatieve regeringen, die daarmee wellicht voornamelijk de grote uitval na twee à drie jaar secundair onderwijs (vooral bij landbouwerskinderen) wilden keren. De *réforme Bertoin*, waarmee in 1959 een *cycle d'observation* werd ingevoerd, gebeurde onder de regering-Debré, en de *réforme Fouchet-Capelle*, waarmee in 1963 alle secundair onderwijs van de eerste cyclus werd ondergebracht in het *collège d'enseignement secondaire*, was het werk van de regering-Pompidou. Het *collège unique*, een comprehensieve eenheidsschool voor alle leerlingen van elf tot zestien, was een verwezenlijking van de regering-Chirac in 1975.⁸⁹²

Op basis van die buitenlandse voorbeelden hebben Belgische beleidslui beweerd dat België “geen andere keuze had” dan mee te stappen in deze beweging.⁸⁹³ Dat

⁸⁹⁰ Zie over de Duitse *Gesamtschule* onder meer Vermeerbergen (1986), Mitter (1991), Standaert & Roth-van der Werf (1996) en Leschinsky & Mayer (1999).

⁸⁹¹ Batley, O'Brien & Parris (1970: viii); Benn & Chitty (1996: 11).

⁸⁹² Zie over de Franse hervormingen bijvoorbeeld Legrand (1986), Derouet (1991), Barreau, Garcia & Legrand (1998), Leschinsky & Mayer (1999), Direction de la documentation française (2001). Ik moet hier ook nog opmerken dat landen als Luxemburg, Zwitserland en Oostenrijk steeds hun categoriale onderwijsstructuur hebben behouden.

⁸⁹³ Zie bijvoorbeeld Vermeylen ([1970]: 14); Schryvers (1974-1975); P. Vermeylen, interview in *Knack*, 18 maart 1981 (geciteerd in Bonte, 1981: 25); J. Ramaekers, concept voor toespraak over ‘Vernieuwd secundair onderwijs’, 11 juni 1979: AMSAB, Ramaekers, omslag 468; W. Duyver, concept voor toespraak ‘Bij het begin van een nieuw schooljaar’ op de studiedag voor directieleden van het secundair onderwijs

is natuurlijk onzin. Zoals Willy Wielemans (1986: 94) al opmerkte, gebruiken politici vergelijkingen met buitenlandse onderwijsstructuren vaak voornamelijk om het eigen gelijk te onderbouwen. Dergelijke referenties lopen overigens steeds mank omdat de respectieve onderwijssystemen gedefinieerd worden vanuit een lokale historische en maatschappelijke context. Wel is het zo dat Belgische delegaties geregeld naar het buitenland trokken om die systemen te bestuderen.⁸⁹⁴ Maar daarover zegt Wielemans dat die studiereizen meestal gekenmerkt werden door een gebrekkige voorbereiding, een korte duur, en een bedenkelijke kwaliteit van de bezochte instellingen en de geconsulteerde personen. De verslagen waren voorspelbaar, “en deze voorspelbaarheid was des te groter naarmate men de ideologische standpunten en de vooringenomenheid van de ‘studiereiziger’ kon ontmaskeren” (Wielemans, 1986: 96). In dat opzicht zal het niet verbazen dat buitenlandse comprehensieve systemen doorgaans werden geprezen in tijdschriften als *Tijdingen uit het Buitenland*, *Impuls* en *Gemeentelijk Onderwijs – Provinciaal Onderwijs*, terwijl bijvoorbeeld in *DOSCKO-Documentatie* vooral de zwaktes ervan werden blootgelegd.

Ter rechtvaardiging van de Belgische onderwijsvernieuwing werd ook verwezen naar de Raad van Europa, die tijdens een colloquium in Düsseldorf (1968) voorstellen formuleerde voor de hervorming van het secundair onderwijs. In de zogenaamde *Düsseldorfer Abkommen* werd geopteerd voor een indeling van het secundair onderwijs in drie graden: startend met een *observatiegraad*, waarin alle leerlingen een grotendeels gemeenschappelijke vorming zouden meekrijgen en waarbij de definitieve studiekeuze zou worden uitgesteld; vervolgens een *oriëntatiegraad*, waar meer zou worden ingespeeld op de aanleg van elk individu, onder andere door meer keuzevakken aan te bieden; en ten slotte een *determinatiegraad*, waar de leerling zich kan specialiseren in de door hem gekozen richting. Methodologisch werd de voorkeur gegeven aan een actief, geïndividualiseerd onderwijs, gebruik makend van moderne technieken. Leren leren zou daarbij moeten primeren boven memoriseren, en een permanente evaluatie zou te prefereren zijn boven afzonderlijke examens. Inhoudelijk werd geopteerd voor een vakoverschrijdende aanpak en voor aansluiting bij de actualiteit, bij de sociale context en bij het bedrijfsleven. De vakken zouden moeten worden ingedeeld in verplichte vakken, opties en aanvullende opties. Klinkt dat niet bekend? Het VSO was bijna een letterlijke vertaling van die elementen. Alleen – opvallend – aan de aanbeveling om alle betrokkenen meer inspraak te geven, werd geen gevolg gegeven. Strookte die aanbeveling niet met

(Vliebergh-Sencie-Leergangen, UFSIA), 22 augustus 1983 (kopie): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1983.

⁸⁹⁴ De verslagen daarvan werden gepubliceerd in het door het ministerie van Nationale Opvoeding van 1959 tot 1970 uitgegeven tijdschrift *Tijdingen uit het buitenland*.

de Belgische centralistische beleidscultuur? Op een intergouvernementele conferentie van de ministers van Onderwijs van de Europese Economische Gemeenschap te Versailles in mei 1969 werd, op basis van de *Düsseldorfer Abkommen*, een vroegtijdige studiekeuze veroordeeld. Enkel een “algemeen en niet-selectief secundair onderwijs” zou de beste kansen garanderen voor kinderen met verschillende begaafdheden uit alle sociale klassen. Een dwingende resolutie was dat niet – al gaven Raemakers en Colebunders soms die indruk – maar het is duidelijk dat de Europese onderwijsministers wel in dezelfde richting dachten.⁸⁹⁵

Een nieuw paradigma?

De gelijklopende trends in de diverse landen kunnen erop wijzen dat er in die tijd een nieuw paradigma was ontstaan. In hoofdstuk 1 haalde ik al voorbeelden aan van wetenschappelijk onderzoek dat aantoonde dat het schoolsysteem niet voldeed. Uit sociologisch onderzoek bleek dat het democratiseren van *input*-factoren, zoals het wegwerken van financiële drempels, niet het verhoopte effect had op de *output* van het onderwijs. Psychologisch onderzoek toonde aan dat een objectief criterium voor het beoordelen van talent op twaalfjarige leeftijd een illusie was. De opvatting won veld dat, om gelijke kansen te realiseren, een ingreep noodzakelijk was in de onderwijsstructuur, de didactische methoden, de evaluatie en de leerlingbegeleiding. Via een dergelijke begeleiding, onder meer geconcretiseerd in binnenklasdifferentiatie, moest de leerling zich maximaal kunnen ontwikkelen in alle facetten van zijn persoonlijkheid. Dat dergelijke vaststellingen en oplossingen op dat moment werden ‘ontdekt’, had alles te maken met de aard van de gestelde vragen, vragen die wellicht kenmerkend waren voor een nieuw paradigma.⁸⁹⁶

Deze ervaringen ondersteunden een sociaal-progressieve visie op de onderwijsorganisatie. Die visie werd door Frankel (1973) omschreven als ‘*new egalitarianism*’. Via onderwijshervormingen hoopte men een meer egalitaire maatschappij te creëren. Kenmerkend voor dit paradigma is dan ook het vooruitgangsgeloof, het geloof in de ‘maakbaarheid’ van de maatschappij via het onderwijs. Een dergelijk geloof vind je al terug bij de reformpedagogen op het einde van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw. Maar volgens onder meer Hake (1975), Kogan (1979), Fowler (1981), Hameline (1984-1985) en

⁸⁹⁵ Zie Colebunders (1979b), J. Ramaekers, concept voor toespraak over ‘Vernieuwd secundair onderwijs’, 11 juni 1979: AMSAB, Ramaekers, omslag 468; Standaert (1984).

⁸⁹⁶ Zie over de bepaaldheid van ‘objectief’ wetenschappelijk onderzoek onder meer Popkewitz & Lindblad (2001) en mijn reactie daarop (Henkens, 2002a).

Angus (1991) kwam het vooruitgangsgeloof duidelijk tot een hoogtepunt in de jaren zestig. Investeren in onderwijs betekende investeren in *human capital* en dus in economische groei, maar ook in sociale vooruitgang en gelijke kansen.⁸⁹⁷ Dat zijn precies de ideeën die ik terugvond bij bijvoorbeeld Vermeylen [1970], Dubois (1972) en Calewaert.⁸⁹⁸ Het lijkt er voorts op dat in de paradigmashift postmaterialistische waarden aan belang hadden gewonnen. Ronald Inglehart beschreef in zijn boek *The Silent Revolution* (1977) hoe in de jaren zestig in Europa en de VSA de economische en technologische ontwikkeling, de afwezigheid van oorlog voor de nieuwe generatie, het stijgende opleidingspeil en de stijgende geografische mobiliteit de weg effenden voor een postmaterialistische vraag naar sociale hervormingen. De studentenrevoltes in West-Europa en de VSA waren daar een uiting van. Inglehart verwees ook naar de stijgende politieke aandacht voor thema's als vrouwenemancipatie, levenskwaliteit en milieuzorg in de jaren zestig en zeventig. Ik zou aan die opsomming zeker ook ontwikkelingssamenwerking toevoegen alsook onderwijsvernieuwing. En dan bedoel ik niet enkel de structuurhervormingen, maar ook bijvoorbeeld de keuze voor coëducatie.

Sommigen spreken over de opkomst van een nieuwe 'rationaliteit' in de jaren zestig.⁸⁹⁹ De Nederlandse onderwijssocioloog Mathias Matthijssen (1982) gebruikte dat concept om het beleidsproces te beschrijven. Het komt in grote lijnen overeen met wat Matthijssen eerder aanduidde als 'cultuurdominant' (Matthijssen, 1972). Een rationaliteit vertrekt vanuit cognitieve en normatieve interpretatieschema's die elke mens gebruikt om de werkelijkheid te interpreteren. Analoog met de waarheidstheorie van Jürgen Habermas, stelt Matthijssen dat wij cognitieve schema's gebruiken om gebeurtenissen te typeren als waar of onwaar, en normatieve interpretatieschema's om handelingen en gebeurtenissen te typeren als goed of slecht. De gehanteerde schema's worden gefundeerd vanuit de dagelijkse confrontatie met maatschappelijke problemen. Als iemand op basis van die ervaringen merkt dat de gebruikte schema's ontoereikend worden om een geactualiseerd beeld op de samenleving te creëren, zal hij zijn interpretatiemodel bijstellen. Wanneer een cognitief interpretatieschema wordt verheven tot een normatief, is er volgens Matthijssen sprake van 'rationaliteit'. In de maatschappij

⁸⁹⁷ Zie daarover ook Stockmans (1976) en Schultz (1977). Fowler (1981: 14) wees erop dat economen in de jaren zestig uitgingen van een "residual factor in economic growth". Dat betekende dat economische groei die niet rechtstreeks door andere factoren kon worden verklaard, werd toegeschreven aan de investering in onderwijs.

⁸⁹⁸ Omzendbrief Calewaert betreffende de algemene principes van de vernieuwing van het secundair onderwijs, 28 maart 1973: "De school kan en moet er dan ook toe bijdragen een werkelijk democratische maatschappij te vestigen (...). Zo kan ze welstand en geluk voor iedereen scheppen en de vooruitgang van allen bevorderen."

⁸⁹⁹ Zie bijvoorbeeld Michiels (1985) en Standaert (1993).

zijn meerdere van die rationaliteiten naast elkaar werkzaam. De rationaliteit die erin slaagt om de meest vitale behoeften en problemen van een samenleving op te lossen, en daardoor het meest succesvol is in de dagelijkse realiteit, wordt door Matthijssen als 'dominant' bestempeld. Conflicten tussen tegengestelde rationaliteiten kunnen leiden tot een nieuwe dominante rationaliteit. Maar hier is geen sprake van een *tabula rasa*: de oude rationaliteit blijft nog een tijdlang inwerken op de nieuwe, zodat de overgang naar een nieuwe rationaliteit steeds op een geleidelijke manier verloopt. Bovendien zou een voormalige dominante rationaliteit niet zomaar verdwijnen; ze blijft nog aanwezig in het collectief bewustzijn van de mensen. Bovendien gaat een dominante rationaliteit zich institutionaliseren in maatschappelijke subsystemen. Die subsystemen – bijvoorbeeld het onderwijs – worden vervolgens beschouwd als 'onaangepast' aan de nieuwe rationaliteit, waardoor het verlangen ontstaat om bij te sturen om een beter – lees: aangepast aan de nieuwe rationaliteit – antwoord te bieden op de actuele problemen.

Matthijssen (1982) stelde dat er tot halverwege de negentiende eeuw een 'religieus-literaire' rationaliteit – waarin godsdienst nog een belangrijke rol speelde in het verklaren van problemen – dominant was. Die werd geleidelijk verdrongen door een nieuwe dominante rationaliteit, die Matthijssen aanduidde als een 'technische rationaliteit' – in 1972 sprak Matthijssen nog van het 'professionele deskundigheidsmodel'. Kenmerkend voor de technische rationaliteit is onder meer de bureaucratische organisatievorm en het geloof in de wetenschappelijke vooruitgang en het economisch liberalisme. In de tweede helft van de twintigste eeuw herkende Matthijssen een nieuwe rationaliteit die steeds sterker wordt. Hij noemt haar de 'sociale rationaliteit'. De sterkste machtsgroepen in de samenleving bleven vasthouden aan de technische rationaliteit – die rationaliteit zou trouwens doorheen de twintigste eeuw haar dominantie blijven behouden⁹⁰⁰ – maar er was een bedreiging door een nieuwe elite. Matthijssen interpreteerde de hervormingen in de richting van comprehensief onderwijs in diverse landen als een onderdeel van een belangenstrijd tussen de technische en de sociale rationaliteiten.

Zo'n nieuw paradigma voltrekt zich steeds eerst bij een elite. Voor wie tot die elite behoorde, stond het goed om voorstander te zijn van onderwijsvernieuwing, zo getuigde Herman Corijn (1976-1977a: 323). Wie zich niet bij deze trend aansloot, ging vaak door als een verbeterde behoudsgezinde. De postmaterialistische waarden waren echter rond 1970 zeker nog niet tot de meerderheid van de

⁹⁰⁰ Roger Standaert toonde in zijn doctoraatsproefschrift (1990) aan hoe de constructie van het secundair-onderwijsbeleid in Engeland en Wales, Duitsland, en in een iets mindere mate in Frankrijk, gekarakteriseerd werd door zo'n technische rationaliteit.

bevolking doorgedrongen. De studentenrevoltes werden onthaald op onbegrip. De noodzaak van een onderwijshervorming werd ook niet gevoeld door een groot deel van de bevolking. Dat verklaart ook waarom er weerstanden ontstonden. In de (pedagogische) wetenschap had de paradigmashift zich al voltrokken, de politieke elite volgde geleidelijk, maar bij vele ouders en leerkrachten bleven de oude denkbepelden nog bestaan. Verscheidene kenmerken van de onderwijsvernieuwing botsten met de dominante rationaliteit, of, zoals Verhoeven (1984-1985) het noemde, met "de heersende waarden in de maatschappij". Terwijl bijvoorbeeld competitiviteit een belangrijke plaats innam in de maatschappij, en ook in het traditioneel onderwijs hoog werd aangeslagen, kwam in het VSO net de nadruk te liggen op samenwerking. Terwijl in de maatschappij handen- en geestesarbeid verschillend werden gekwalificeerd en beloond, wilde het VSO net de gelijkheid tussen hoofd en handen benadrukken. Terwijl het bedrijfsleven geschoolde arbeidskrachten vroeg, legde het VSO de nadruk op de totale persoonlijkheidsvorming. Ook het conflict tussen het psychometrische en het epistemologische leermodel, waarover ik het in hoofdstuk 5 had, is een voorbeeld van het waardeconflict dat met de invoering van het VSO gepaard ging.

Nochtans kunnen volgens mij de structuurhervormingen in het secundair onderwijs niet uitsluitend worden geïnterpreteerd vanuit een neo-egalitair of postmaterialistisch waarde kader of een sociale rationaliteit. Het is immers duidelijk dat de hervormingen niet louter sociale doelstellingen hadden. Die sociale motieven hebben weliswaar in belangrijke mate meegespeeld en verklaren alleszins waarom de socialisten in verscheidene landen zo'n belangrijke rol hebben gespeeld in de introductie van comprehensieve onderwijsstructuren. Maar bepaalde essentiële vernieuwingen van het VSO, zoals bijvoorbeeld de uitgestelde studiekeuze en de geïndividualiseerde begeleiding, kunnen net zo goed worden verklaard vanuit meritocratische doelstellingen. In zekere zin zou de onderwijsvernieuwing dan ook kunnen worden gezien als een 'verfijning' van de technische rationaliteit. Was het immers geen doelstelling van het VSO om de selectie van leerlingen op basis van hun bekwaamheden en mogelijkheden te optimaliseren? Dat kan verklaren waarom in Europa zowel socialistische als conservatieve regeringen de keuze maakten voor comprehensieve hervormingen. De economie had geschikte arbeidskrachten nodig, ongeacht hun sociale afkomst. Door de sociale drempels weg te werken via het uitstel van studiekeuze zou minder *manpower* verloren gaan, en zou een meer optimale allocatie in functie van economische noden mogelijk zijn. Dat gold ook voor het middelbaar onderwijs, waar vroeger veel aandacht werd besteed aan de karaktervorming van een culturele elite, terwijl het vanaf de jaren vijftig meer en meer dienstbaar werd gemaakt aan de doeleinden van de economische vooruitgang. De Nederlandse onderzoeker Jan Brands stelde in 1977 dat de introductie van vernieuwingen als

individualisering niet zozeer moesten gezien worden als het creëren van meer mogelijkheden voor persoonlijke ontplooiing, maar wel als een efficiëntie-oplossing gericht op het afleveren van zoveel mogelijk geschoolde arbeidskrachten. Hetzelfde kan ook voor de Belgische onderwijsvernieuwing opgaan. Dat dergelijke meritocratische waarden in het VSO verweven zaten, mag niet worden gezien als een toegift die socialisten deden aan conservatieven, neen; het zijn waarden die ook door de socialisten zelf werden uitgedragen.⁹⁰¹

Egalitaire en meritocratische waarden gingen in verklaringen en teksten over het VSO steeds hand in hand. Al in haar regeringsverklaring drukte de regering-Eyskens de wil uit om “ons onderwijsstelsel aan onze tijd aan te passen en daartoe zijn geest, zijn programma’s en zijn methodes te vernieuwen”.⁹⁰² De memorie van toelichting bij de Wet van 19 juli 1971 stelde dat het onderwijs de leerlingen moest “in staat stellen om mede te helpen aan de opbouw van de toekomstige maatschappij”.⁹⁰³ Senator Georges Dejardin, de socialistische verslaggever van de Senaatscommissie voor Nationale Opvoeding stelde in zijn verslag over het wetsontwerp dat het VSO een antwoord moest bieden op “de veranderde sociale betrekkingen en productiemethoden” die arbeidskrachten eisten die “door hun kennis, hun inzet en hun scheppingskracht, willen meewerken aan het collectieve streven naar menselijke vooruitgang en expansie op democratische grondslag”. De opvoeding moest dan ook “voorrang geven aan de ontplooiing van de menselijke persoonlijkheid, en daarbij zorgen voor een algemene ontwikkeling en een vakopleiding naar de eis van onze tijd”. Het VSO zou “het evenwicht en de vooruitgang bevorderen”.⁹⁰⁴

⁹⁰¹ Zie bijvoorbeeld Dubois (1972); zie ook de memorie van toelichting bij het wetsontwerp betreffende de onderwijsstructuur en de organisatie van het secundair onderwijs, versie 12 februari 1968: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1968-1972. De informatiebrochure van het ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur (1971: 21-22) wijdt bij de doelstellingen van de vernieuwing zelfs een hele paragraaf aan de “investering van het intellectueel potentieel”. Daarbij werd ook expliciet verwezen naar de achterstand ten opzichte van bijvoorbeeld Rusland (het zogenaamde ‘Spoetnik-complex’).

⁹⁰² Geciteerd in het Senaatscommissieverslag: Belgische Senaat. Zitting 1970-1971. Ontwerp van wet betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs. Verslag namens de commissie voor de Nationale Opvoeding uitgebracht door de H. Dejardin. 18 maart 1971: 12.

⁹⁰³ Belgische Senaat. Zitting 1970-1971. Ontwerp van wet betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs. Memorie van toelichting. 3 december 1970: 3.

⁹⁰⁴ Belgische Senaat. Zitting 1970-1971. Ontwerp van wet betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs. Verslag namens de commissie voor de Nationale Opvoeding uitgebracht door de H. Dejardin. 18 maart 1971: 2.

Omdat Matthijssen, in opvolging van Bourdieu,⁹⁰⁵ ook stelde dat het onderwijssysteem de sociale verhoudingen van de maatschappij reproduceerde, werd hij door de voorstanders van het VSO wel eens ingeroepen om kritiek op het traditionele onderwijssysteem uit te oefenen. Het is typisch voor het zwart-wit-denken in de polemiek rond het VSO dat Geivers e.a. (1986: 59) de tegenstanders van het VSO ervan beschuldigden aanhangers te zijn van een zuivere sociale reproductie. Het is duidelijk dat die auteurs het VSO beschouwden als een onderwijssysteem dat inging tegen die dominante rationaliteit, onder meer door in het ASO meer aan te bieden dan een zuivere intellectuele vorming. Nochtans, laat ons eerlijk zijn, bleven de ASO-opleidingen en een deel van de TSO-studierichtingen quasi zuiver intellectuele opleidingen. Het is niet omdat de ASO-leerlingen ook een vak technologische opvoeding kregen in de observatiegraad en in het tweede jaar konden kiezen voor een uurtje huishoudelijke of technische activiteiten, dat de scheidingslijnen tussen opleidingen tot 'hoofdarbeider' of tot 'handenarbeider' minder klaar zouden zijn. Het VSO maakte in feite helemaal geen einde aan die maatschappelijke determinatie. Weliswaar werd de definitieve indeling, berustend op de takenverdeling in de maatschappij, uitgesteld tot de derde graad, en had iedereen die afgestudeerd was aan het VSO een bredere basisvorming achter de rug, maar gaandeweg werden de leerlingen toch opgedeeld in onderwijsvormen en studierichtingen die overeenkwamen met functies in de maatschappij. Dat hoorde je voorstanders van het VSO nooit zeggen. En de tegenstanders trouwens ook niet, want dat paste ook niet in hun kraam.

Comprehensieve scholen onder druk

In de jaren tachtig en negentig kwamen de comprehensieve scholen in de meeste van de daarnet genoemde landen onder druk te staan. Dat feit zou, in de lijn van de opvattingen van Matthijssen, kunnen worden geïnterpreteerd als het opnieuw sterker worden van de technische rationaliteit ten koste van de sociale rationaliteit. Of als het opnieuw belangrijker worden van materialistische waarden. Hoe valt de omkering van die trend te verklaren? De meest voor de hand liggende verklaring is het wegvallen van de economische condities die het postmaterialisme in de jaren zestig hadden mogelijk gemaakt. De economische crisis wordt doorgaans gezien als resulterend uit de oliecrisis, maar in feite was het tij in België al eerder, namelijk omstreeks 1970 beginnen keren. De economische groei vertraagde, de werkloosheid en de inflatie stegen en er heerste onrust in diverse economische sectoren. Eind 1973 kwam daar nog eens

⁹⁰⁵ Zie bijvoorbeeld Bourdieu & Passeron (1970).

de oliecrisis bovenop. Door de aanhoudende conjunctuurdaling begon vanaf eind 1974 de werkloosheid spectaculair te stijgen, gevolgd door een galopperende inflatie.⁹⁰⁶ De dalende inkomsten en stijgende uitgaven deden de regeringen vanaf midden jaren zeventig in het rood gaan. Voor het eerst werd er melding gemaakt van het begrip 'academische werkloosheid'.⁹⁰⁷ De slabakkende economie bracht pessimisme mee. Ook in de wetenschapsbeoefening valt in de jaren tachtig een accentverschuiving waar te nemen. In internationale onderwijskundige onderzoeken werd de kwaliteit en 'effectiviteit' van het onderwijs steeds belangrijker. In de sociologie verloor de visie op de school als 'hefboom' om de maatschappij te veranderen stilaan zijn dominantie en volgens de functionalistische sociologie had de school zelfs helemaal geen impact op de economische (on)gelijkheid. Uit binnenlands onderzoek bleek overigens dat het VSO niet de verhoopde democratisering had kunnen realiseren.⁹⁰⁸ Het optimistische vooruitgangdenken ruimde plaats voor pessimisme.⁹⁰⁹

De economische crisis had twee belangrijke gevolgen voor het VSO. Ten eerste dienden de regeringen te besparen op overheidsuitgaven. Mede als gevolg van het Schoolpact hadden de onderwijsuitgaven een steeds grotere hap uit de Belgische begroting genomen.⁹¹⁰ Besparingen in die sector waren dus noodzakelijk. Verhoeven (1984-1985) wees er ook op dat de *human capital*-opvatting onder druk was komen te staan. De onderwijsinvesteringen bleken in de crisisjaren immers niet langer te resulteren in economisch groei, waardoor besparingen in het onderwijs gemakkelijker te verdedigen vielen. In een volgende paragraaf zal ik dieper ingaan op de onderwijsbesparingen en hun effecten op de typestrijd. Een tweede belangrijk gevolg van de crisis was het opnieuw sterker worden van meritocratische waarden ten koste van de egalitaire doelstellingen. Angus (1991: 250) spreekt van een "shift to the right". F. Verstraeten en W. Wielemans (1985: 128) besloten uit onderzoek naar 'elitescholen' in Vlaanderen dat "in een tijd van economische en sociale regressie en totale verzadiging van de arbeidsmarkt het sociaalelitaire kenmerk opnieuw aan belang wint". Gerry Fowler (1981) merkte op dat in de jaren zeventig in vele Europese landen competitiviteit

⁹⁰⁶ Het aantal volledig werklozen in België steeg tussen augustus 1974 en december 1977 van 3,8 naar 12 procent van de totale beroepsbevolking. Cijfers naar Luykx & Platel (1985: 679).

⁹⁰⁷ Zie bijvoorbeeld Devoldere (1977).

⁹⁰⁸ Zie hierover bijvoorbeeld Verbrugghe, Du Laing e.a. (1977), Mortier (1978), Wellens (1978b), Van Damme (1982). Zie over de trends in het internationaal wetenschappelijk onderzoek Marsolais (2004).

⁹⁰⁹ Zie over de effecten daarvan op het denken over onderwijs onder meer Hameline (1984-1985: 76).

⁹¹⁰ Volgens de berekeningen van E. Van Gool (1983: 9) was de onderwijsbegroting tussen 1958 en 1972 gestegen van 11,7 tot 20,9 procent van de totale rijksbegroting. Zie ook Vanderhoeven (1999).

opnieuw aan belang won in het secundair onderwijs. Ook in landen met socialistische regeringen werd bespaard in het onderwijs en moesten de egalitaire idealen wijken voor een grotere marktgerichtheid. Die trend bleef ook de volgende decennia aanwezig. In het Belgische Franstalige secundair onderwijs, waar het VSO (*le rénové*) al snel algemeen was verspreid, was het de socialistische onderwijsminister Laurette Onkelinckx die in 1994 een grondige rationalisatie doorvoerde – de lezer herinnert zich wellicht nog de lerarenstakingen als reactie daarop. In het Verenigd Koninkrijk, waar na achttien jaar oppositie in 1997 *Labour* opnieuw aan de macht kwam, hebben de socialisten de marktgerichte onderwijspolitiek van de *Conservatives* gewoon voortgezet.⁹¹¹ Vele ouders, geconfronteerd met werkonzekerheid en afnemend vertrouwen in de toekomst, gingen meer belang stellen in de ‘marktwaaarde’ van het diploma. Een ‘beter’ diploma moest de kansen van hun kinderen op de arbeidsmarkt vergroten.⁹¹² De type II-scholen haalden voordeel uit deze angst en twijfel, zoals ik straks nog zal aantonen.

De sociale VSO-doelstellingen waren de dupe van de maatschappij in crisis. Een CEPES-commissie [1984] stelde vast: “Harde competentie en ‘knokken om er te komen’ verdringen de democratiserende en sociale doelstellingen. De oude zekerheden worden ongenueanceerd bovengehaald en vaak verheerlijkt”. Volgens het CEPES zagen voorstanders van een doorgedreven democratisering van het onderwijs dat de sociale motieven van het VSO daardoor niet konden worden waargemaakt. Dat zou kunnen verklaren waarom organisaties als het ACW hun belangstelling verschoven naar de vernieuwing van het beroepsonderwijs (VBSO). Die vernieuwing moest het BSO meer concreet (aangepast aan de leefwereld van de leerling) en meer flexibel maken.⁹¹³ In andere Europese landen zijn er in de jaren tachtig overigens gelijkaardige hervormingen van het beroepsonderwijs, die door Guy Neave (1983) werden gesitueerd als een antwoord op de economische crisis.

⁹¹¹ Volgens Jack Demaine (1999) is *Labour* er onder Blair zelfs in geslaagd om het Britse onderwijsbeleid nauwer te laten aansluiten bij de conservatieve doelstellingen dan de *Conservatives* ooit hadden gekund.

⁹¹² In Frankrijk riepen ouderverenigingen zelfs op om opnieuw een vorm van de sociale segregatie in de scholen te introduceren. Volgens Legrand (1986: 53) had dat ten dele te maken met de opleving van xenofobe, soms ronduit racistische gevoelens die in de jaren tachtig werden opgewekt door grote concentraties van migrantenkinderen in bepaalde scholen. Ik heb in publicaties of brieven van ouders en ouderverenigingen nooit sporen gevonden van xenofobe motieven, ook niet bij het IPOC.

⁹¹³ Zie over het VBSO voorts Ministerie van onderwijs-Werkgroep vernieuwing VBSO (1983), NVKTO (1983b), Goris & Schellens (1984), Smet, Vannecke & Baeten (2002), D’hoker & Henkens (2004).

De kost van de onderwijsvernieuwing

De invoering en uitbreiding van het VSO hadden gezorgd voor een grote hap uit het budget voor nationale opvoeding. Al bij de parlementaire discussies over het wetsontwerp in 1971 stelden verscheidene senatoren en volksvertegenwoordigers zich vragen over de kostprijs van de hervorming. Minister Dubois ontkende niet dat er zwaar moest worden geïnvesteerd. Maar de hervorming zou zichzelf terugbetalen, zo beweerde hij. Er zou immers een besparing komen door het dalen van het aantal zittenblijvers en door een optimale oriëntering.⁹¹⁴ Dat lijkt vooral *wishful thinking*. In het verslag van de kamercommissie voor Nationale Opvoeding over de begroting van 1972 werd gewezen op de grote kosten die de introductie van het VSO met zich hadden meegebracht.⁹¹⁵ In het verslag dat De Croo over het VSO uitbracht bij de Cultuurraad voor de Nederlandse Cultuurgemeenschap stond echter geen woord over de kostprijs.⁹¹⁶ Zou dat zijn omdat dergelijke kritiek slecht zou uitkomen gezien de plannen van De Croo om het VSO te veralgemenen? Die veralgemening zou handenvol geld kosten. Dat De Croo het VSO in 1975 en 1976 grondig hervormde, kan in dat kader ook gezien worden als een besparingsoperatie om het systeem nog enigszins betaalbaar te houden.

Door de tegenstanders van het VSO werd de hoge kostprijs steeds als een belangrijk nadeel van dat onderwijstype voorgesteld, want het type II leverde in hun redenering even goede – zonet betere – leerlingen af tegen een veel lagere kostprijs. Inspecteur-generaal Smet ergerde zich eraan dat niemand zich scheen te bekommeren over het feit dat het VSO “vele miljoenen kost aan ons land op een ogenblik dat wij bankroet zijn”.⁹¹⁷ Gerlo (1985) wees erop dat het door hem gelaakte VSO twintig procent meer kostte dan het traditionele onderwijs. Hij geeft geen bron voor dat cijfer, maar het is consistent met de gegevens van Raymaekers (zie verder). Gerlo ging zelfs zo ver te beweren dat het VSO “voor

⁹¹⁴ “Un système d'orientation mis en place au lieu d'un système de sélection évitera des pertes énormes d'investissements (arrêt des études etc.)”. Belgische Senaat. Zitting 1970-1971. Ontwerp van wet betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs. Verslag namens de commissie voor Nationale Opvoeding uitgebracht door de H. Dejardin, 18 maart 1971: 29.

⁹¹⁵ Kamer van Volksvertegenwoordigers, zitting 1972-1973. Begroting van Nationale Opvoeding. Verslag namens de commissie voor Nationale Opvoeding uitgebracht door de heren Laridon en Brimant, 14 november 1972: 7.

⁹¹⁶ Cultuurraad voor de Nederlandse Cultuurgemeenschap, zitting 1974-1975. Vernieuwd Secundair Onderwijs. Verslag ingediend door de heer H. De Croo, minister van Nationale Opvoeding (115/1), 25 maart 1975.

⁹¹⁷ Smet aan A. Scheelen (directeur Instituut Sparrendal te Lanaken), 14 november 1978: ADHP, Smet, omslag VSO2.

een flink stuk aan de basis [lag] van de ondraaglijke schuldenlast van de Belgische Staat” (Gerlo, 1985).

De hoge kostprijs van het VSO kwam voort uit de ‘natuur’ van de VSO-organisatie, met haar uitgestelde studiekeuze, haar waaier aan afstudeermogelijkheden, haar observatie- en oriëntatiebegeleiding, enzovoort. Daartoe werd er onder meer gebruik gemaakt van begeleide oefeningen of inhaallessen voor de basisvakken, het opsplitsen van klasgroepen voor bepaalde vakken, verlaagde normen in de eerste graad, vrijstelling voor de uren klassenraad en klassendirectie (titularisuren). Het geheel aan voordelen is men gaan omschrijven als ‘pedagogisch comfort’.⁹¹⁸ Die ‘luxe’ kwam tegen het einde van de jaren zeventig onder druk te staan. De economische crisis liet zich toen volop voelen, en minister Ramaekers moest besparen in het onderwijs. Aan het pedagogisch comfort wilde hij echter niet raken. Integendeel, hij versterkte dat comfort nog. Het geld daarvoor moest worden gevonden door te besparen in personeelskosten via een reductie van het aantal lestijden tot 32 uren per week en door een meer rationeel studieaanbod via scholengemeenschappen. Die introductie van scholengemeenschappen heeft een belangrijke invloed gehad op de programmatie in het type I – al heeft het jaren geduurd vooraleer daarvan de gevolgen te merken waren. Het VSO had immers de mogelijkheid geschapen om een heel breed gamma aan afstudeerrichtingen aan te bieden. Daarbij werden bijvoorbeeld ook sommige technische richtingen aangeboden in (voormalige) middelbare scholen; dat meldde ik al in hoofdstuk 5. Via de scholengemeenschappen zou zo’n brede waaier nu per groep van scholen, en niet langer per school worden aangeboden. R. Standaert (1983-1984) zag in de scholengemeenschap een stimulans tot het veralgemenen van het VSO. Zo’n veralgemening in het gesubsidieerd onderwijs zat aanvankelijk ook expliciet in de rationalisatieplannen verweven, maar, zoals te lezen viel in hoofdstuk 3, hebben die plannen het niet gehaald.

Verdere besparingen drongen zich echter op. De besparingen die Coens vanaf 1982 doorvoerde in het VSO – verhoging van de oprichtings-, behouds- en splitsingsnormen, vermindering van het pedagogisch comfort – kunnen, zoals ik in hoofdstuk 4 zei, niet los worden gezien van de stijging van het totale aantal VSO-scholen. De uitbreiding van het type I had immers een belangrijke weerslag op het onderwijsbudget. De gemiddelde kostprijs per leerling in het gewoon secundair onderwijs steeg tussen 1980 en 1984 van 111.276 frank (2758 euro) naar 144.730 frank (3587 euro), zijnde een stijging met 23 procent.⁹¹⁹ In hoofdstuk 4

⁹¹⁸ Zie daarover bijvoorbeeld Feys (1982).

⁹¹⁹ Cijfers naar: secundair onderwijs – kostprijs per leerling – gewogen gemiddelde voor alle netten, tabel opgenomen in Coens (1985: 171).

haalde ik ook al de cijfers aan van professor Raymaekers. Hij toonde onder meer aan dat de gemiddelde kostprijs van een leerling in het type I van het vrij onderwijs 24.293 frank (602 euro), zijnde twintig procent, hoger lag dan een type II-leerling in datzelfde net (zie bijlage 41). In antwoord op een parlementaire vraag had Coens laten berekenen dat de personeelskost voor het eerste observatiejaar gemiddeld 79 procent hoger lag in type I dan in type II. Voor Coens waren die besparingen overigens noodzakelijk om een verdere veralgemening van het VSO mogelijk te maken.⁹²⁰ Nog meer besparingen kwamen er in 1986 met de uitvoering van het Sint-Annaplan. De besparingen in de onderwijsuitgaven kaderden uiteraard in de anticrisispolitiek van de regering, maar speelden ook in op toekomstige onderwijsontwikkelingen. Het werd immers steeds duidelijker dat er in het katholiek onderwijs een compromisstructuur de bestaande types zou vervangen. Die eenheidsstructuur week weliswaar af van het type I, maar zou toch nog een stuk duurder uitvallen dan het traditioneel onderwijs. Monard wilde er eerst voor zorgen dat het VSO – of een daarop gebaseerde structuur – betaalbaar zou worden vooraleer die zou worden veralgemeend in het katholiek onderwijs.⁹²¹

In elk geval zorgden de besparingen tijdens de ambtstermijn van Coens ervoor dat de attractiviteit van het VSO sterk afnam. Ondanks het afbouwen van het pedagogisch comfort bleven de doelstellingen voor het type I-onderwijs overigens dezelfde, zodat de druk op de leerkrachten nog vergrootte. Alle pedagogische redenen om in het VSO extra omkadering te voorzien, telden opeens niet meer. Als in het buitenland comprehensief onderwijs kon worden ingericht met minder geld, dan moest dat in België ook kunnen.⁹²² De besparing in de 'overomkadering' van type I na het Sint-Annaplan betekende bijvoorbeeld dat in een school van circa 500 leerlingen in het rijksonderwijs (type I) nog maar gemiddeld 63 in plaats van 66 leerkrachten (voltijdse equivalenten) zouden werken: een besparing van vier procent. In het vrij onderwijs waren aan een dergelijke type I-school gemiddeld 53 leerkrachten verbonden. Na het Sint-Annaplan zouden dat er nog 50 zijn. Maar dat was nog steeds meer dan de 47 leerkrachten die gemiddeld verbonden waren aan een vrije type II-school – dat aantal bleef ongewijzigd na het Sint-Annaplan. Gezien de veelheid aan optiemogelijkheden in het VSO en de pedagogische taken (observatie, remediëring, enzovoort) van de leerkrachten viel

⁹²⁰ Zo blijkt uit de begeleidende nota waaruit Coens elementen aanhaalde voor zijn antwoord op een parlementaire vraag. Parlementaire vragen Senaat, zitting 1981-1982, vraag nr. 47 van de heer Maes, 7 april 1982: KADOC, Coens, doos 812. Het aangehaalde percentage is gebaseerd op het schooljaar 1980-1981.

⁹²¹ Monard (1988); interview G. Monard, Brussel, 29 juni 2001.

⁹²² Coens verwees onder meer naar de studiereis van Monard naar Zweden (zie hoofdstuk 4). Denk daarbij aan het citaat van Wielemans over studiereizen dat ik boven aanhaalde.

dat verschil echter nog te verdedigen. Als het aantal leerlingen per leerkracht wordt omgerekend naar de grootte van de gemiddelde lesgroep, blijkt het verschil na Sint-Anna zeer klein te zijn geworden: 15,16 leerlingen in een vrije type I-school, 16,23 leerlingen in een vrije type II-school (zie bijlage 43, vergelijk met bijlage 42).⁹²³

Ironisch genoeg bleek, door de bezuinigingen in het type I, het type II in een aantal gevallen voordeliger normen te hebben, bijvoorbeeld in de vervolmakings- en specialisatiejaren, of doordat leerlingen voor algemene vakken niet altijd – zoals in het VSO – dienden gehergroepeerd te worden over de afdelingen heen. Bovendien konden op het vierde jaar van het traditioneel technisch en beroepsonderwijs in bepaalde situaties interessantere normen en werkingssubsidies van toepassing zijn. Als dit feit nog wordt toegevoegd aan het negatieve imago van het VSO, de toename van het aantal leerlingen in de traditionele scholen, enzovoort, is het dan niet logisch dat er vanaf het midden van de jaren tachtig nog maar weinig type II-scholen de keuze maakten om over te schakelen naar het VSO?

De strijd om de leerlingen

Aan het einde van de jaren zeventig werd de afnemende demografische curve voelbaar in het secundair onderwijs (zie bijlage 30). Als gevolg van de denataliteit, de strengere normen en andere besparingsmaatregelen werd in de jaren tachtig de strijd om de leerling belangrijker dan ooit. De typestrijd zou daarin een belangrijke rol spelen. Het is immers duidelijk dat het aanbod van type I- en type II-scholen in een regio een impact had op de leerlingenstromen. Zoals ik eerder al beschreef, gingen steeds meer ouders – in een tijd waarin competitiviteit belangrijker leek te worden en waarin een diploma geen garantie meer was op werk – belang hechten aan de 'kwaliteit' of het 'niveau' van de school. Daar waar de keuze tussen de beide types voorhanden was, kozen vele ouders in het midden van de jaren tachtig om hun kinderen naar het zogenaamd 'degelijke' traditioneel onderwijs te sturen.⁹²⁴ Er werd van uitgegaan dat een diploma van het

⁹²³ Cijfers op basis van: Kabinet van de minister van Onderwijs, nota 'Het Sint-Annaplan en het onderwijs', 20 oktober 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986. Genoteerd zij ook dat niet alleen het VSO zelf, maar ook het naast elkaar bestaan van twee verschillende administraties bijzonder kostelijk was. Zowel het ministerie als de verbonden moesten een dubbele reglementering hanteren, afzonderlijke dossiers opstellen en verwerken, wat erg tijdrovend, kostelijk en bovendien verwarrend was.

⁹²⁴ "Ouders sturen de leerlingen liever naar competitieve scholen," zo stelden de VSO-directies van het bisdom Antwerpen enigszins gefrustreerd vast. Notulen van de

traditioneel onderwijs meer kansen bood in het hoger onderwijs en op de arbeidsmarkt.

Het type I daarentegen ging gebukt onder een negatief imago. Zoals ik in hoofdstuk 6 beschreef, waren vele ouders gealarmeerd door de berichten over slechte slaagcijfers, luie leerlingen, enzovoort. Het is niet belangrijk of dit beeld strookte met de realiteit; het was het imago dat de 'marktwaarde' van een VSO-diploma naar beneden haalde. Bovendien, zoals in hoofdstuk 5 gesteld, waren vele ouders wel bekend met het traditioneel onderwijs waarin zij tenslotte ook zelf hadden schoolgelopen, maar niet met het complexe en onoverzichtelijke VSO. En in een tijd van onzekerheid werd liever teruggegrepen naar vaste waarden. Ook in andere landen kampten de comprehensieve instellingen met wat Marsolais (2004) aanduidde als "une image publique de médiocrité quasi insurmontable". Marsolais verduidelijkte voor de Québecse casus: "Malgré tous les discours bien intentionnés, on n'arrivera pas, à l'échelle de l'opinion publique, à faire considérer comme excellente l'école « ordinaire », qui fait progresser tout un contingent d'élèves aux acquis de départ très inégaux, et comme médiocre l'école sélective, qui, par hypothèse, laisse relativement végéter des élèves triés" (Marsolais, 2004: 8). Ook het VSO werd, tot frustratie van de VSO-directies, niet afgerekend op zijn intrinsieke doelstellingen, maar wel op de slaagcijfers aan de universiteit.

Type II-scholen speelden daarentegen soms expliciet het imago van 'degelijkheid' uit. Via een strenge selectie en vroege oriëntering werd een 'meerwaarde'-imago opgebouwd. In regio's waar de vrije scholen nog voornamelijk tot het type II behoorden – vooral in de provincies Antwerpen en Oost-Vlaanderen, zie bijlage 20 – ging die rekrutering voornamelijk ten koste van de rijksscholen. In regio's waar katholieke scholen van beide types naast elkaar bestonden, ging het vooral ten koste van kleine en middelgrote katholieke type I-instellingen. Deze type I-scholen zagen hun leerlingenaantal teruglopen, met minder toelagen en minder leerkrachtenuren als gevolg. Vooral de 'sterkere' leerlingen werden naar het type II gelooft. Een factor die daarin meespeelde, was wellicht dat structuren die zich tot één specifieke doelgroep richtten, aantrekkelijker waren dan een structuur die alle leerlingen opnam. Die laatste structuur kostte meer en was moeilijker te organiseren. Wanneer naast zo'n school dan een categoriale structuur stond, stelde Roger Standaert, "zullen vooral ouders van de hogere en middelste sociale milieus kiezen voor een school waar er een geselecteerde groep is".⁹²⁵ Het was misschien harder knokken voor de kinderen om daar te slagen, maar wie erin

vergadering van type I-directies van het bisdom Antwerpen, 26 november 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

⁹²⁵ R. Standaert, nota 'Enkele bedenkingen naar aanleiding van de juridische aspecten van de eenheidsstructuur', 2 april 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

slaagde – zo bewezen de slaagcijfers – kon verder naar de hoogste sporten van de maatschappij. En degenen die niet meekonden in de ‘competitieve’ school, konden nog steeds ‘afzakken’ naar type I.

Vandaar dat de VSO-directies klaagden over het "verlies aan kwantiteit, maar vooral van kwaliteit aan leerlingen".⁹²⁶ Meerdere bronnen wezen op het probleem van de kwaliteit van de instroom. Type I werd daardoor “opgezaald met de mislukte leerlingen uit het selectieve type en moet daardoor een onevenredig groot aantal moeilijker lerende leerlingen opvangen en begeleiden”.⁹²⁷ Op die manier kon type I zijn doelstellingen niet bereiken, zo werd gesteld. Terry Haydn (2002: 8) haalde een leerkracht aan die, refererend aan de vertekende instroom, opmerkte dat “comprehensive schools (...) have never been really tried. The presence of just one selective school – or a 15 per cent section within a school – to say nothing of independent schools, prevents the establishment of a truly comprehensive system”. Het was moeilijk om een hoge kwaliteit te bereiken, om je afgestudeerden slaagkansen te bieden in het hoger onderwijs, enzovoort, zolang de instroom vertekend was. Niet alleen omdat er verhoudingsgewijs meer leerlingen met leerproblemen waren, maar ook omdat als gevolg van alle aandacht die deze leerlingen opeisten, er minder mogelijkheden waren om de ‘betere’ leerlingen terdege te begeleiden en te stimuleren. De traditionele scholen konden daarentegen, zo liet het PB aan CEPESS weten, “bevrijd van de moeilijker lerende leerlingen, met een homogener en cognitief gunstiger leerlingenpopulatie werken”.⁹²⁸ Ze werden volgens Standaert “steeds zuiverder en categorialer in [hun] rekrutering”.⁹²⁹ Door de verschillen in gerekruteerde groepen kon elke vergelijking van prestaties haast niet anders dan uitdraaien ten voordele van type II. Het VSO kon door de groeiende negatieve rekrutering nooit bewijzen wat het waard was. Het is vergelijkbaar met de vicieuze cirkel waarin de ‘concentratiescholen’ zich vandaag bevinden.

Deze evolutie veroorzaakte frustraties en ergernis bij heel wat VSO-directies. Ze beklagden zich over de scholen van het type II, die in hun 'luiheid' om niet te vernieuwen werden beloond en een significante aangroei van de

⁹²⁶ Notulen van de vergadering van VSO-directies van de regio Brugge, 20 november 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

⁹²⁷ WIVO, vertrouwelijke nota 'De toekomst van het secundair onderwijs', 30 november 1983: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1983.

⁹²⁸ Beperkte CEPESS-commissie 'Structuur secundair onderwijs', Nota 'Vertegenwoordiging van het katholiek onderwijs: eerste reflecties', [1984]: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1983.

⁹²⁹ R. Standaert, nota 'Enkele bedenkingen naar aanleiding van de juridische aspecten van de eenheidsstructuur', 2 april 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

leerlingenpopulatie kenden.⁹³⁰ VSO-coördinator Eli Michiels (1987: 32) omschreef dergelijke scholen als “vrijbuiters” en bekritiseerde de “smalgekozen eindproduct-resultaten”. Het is de prijs die de VSO-scholen moesten betalen voor de vrijblijvende begeleide geleidelijkheid als invoeringsstrategie, stelde Michiels. Ook de leerkrachten hadden te leiden onder deze evolutie. Patricia J. Sikes (1984) onderzocht de motivatie bij Britse leerkrachten en kwam tot de conclusie dat sedert het einde van de jaren zeventig de moraal in *comprehensive schools* vrij laag was, als gevolg van de besparingen op het comfort, de werkonzekerheid, het gebrek aan promotiekansen, de gewijzigde attitudes van de maatschappij tegenover de school, en de verminderde steun van de ouders. De bedreiging van de werkgelegenheid en de zorg om de leefbaarheid van de school, als gevolg van besparingen en leerlingenstromen, bepaalden ook in België de sfeer in vele scholen. Michiels (1987) betreurde dat directies en leerkrachten zich daardoor meer op zichzelf dreigden terug te plooiën, ten koste van de leerlinggerichtheid, waar het in het VSO volgens hem toch om te doen was.

In dat opzicht mag het niet verbazen dat sommige type I-scholen, ondanks het VSO-etiket, ervoor opteerden om meer aandacht te schenken aan selectiviteit en prestatiegerichtheid, zoals ik ook al in hoofdstuk 6 signaleerde. Diezelfde trend is ook waar te nemen in andere landen. Vooral in de landen waar scholen werden gerangschikt in *league tables* of andere vergelijkingsschalen, ondervonden de vernieuwde scholen een concurrentienadeel. Edwards & Whitty (1997) merkten op dat het secundair onderwijs daardoor een “quasi market” was geworden. Op die markt werden “traditional academic values” uitgespeeld om middenklaskinderen aan te trekken.⁹³¹ “The private sector continues to benefit hugely from marketing ‘excellence’ in that form,” stelden Edwards, Whitty & Power (1999: 34), “as do the surviving grammar schools and those comprehensives which try to resemble them”. Dat betekende bijvoorbeeld dat strenger werd geselecteerd op de instroom, en dat meer aandacht werd besteed aan het uitbouwen van academisch gerichte studierichtingen (Henkens, 2004b).

De concurrentieslag leidde in verscheidene landen tot het afzwakken van de structuur van het comprehensief onderwijs. In Québec leidde het omstreeks 1983 tot het integreren van alternatieve en meer ‘aantrekkelijke’ studierichtingen in de polyvalente school. En de beroepsafdelingen, die sedert de jaren zestig volledig geïntegreerd waren in het comprehensief onderwijs, werden in 1986 uit de polyvalente school getild. Dit betekende volgens Guy Rocher, socioloog van de Université de Montréal en één van de leden van de Commission royale d’enquête

⁹³⁰ Notulen van de vergadering van VSO-directies van de regio Brugge, 20 november 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

⁹³¹ Zie ook Rubinstein & Simon (1973) en Edwards, Fitz & Whitty (1989).

sur l'enseignement dans la province de Québec, die in 1964 de nieuwe structuur had uitgetekend, de dood van de polyvalentie van het secundair onderwijs (Rocher, 1996). In Frankrijk verving de socialistische regering in 1983 de heterogene klassen door niveaugroepen. De *sectorisation*, waardoor de keuzevrijheid aan banden was gelegd, werd weer afgeschaft. "L'idée d'unifier le corps social par la cohabitation précoce a disparu des discours et des textes," stelde Legrand (1986: 53) vast. Ook in Vlaanderen lijken dergelijke ideeën geen rol meer te hebben gespeeld in de creatie van een eenheidsstructuur. Met die structuur kregen ook de Vlaamse comprehensieve scholen een meer traditioneel uitzicht, waarmee ze – zo hoopten alleszins de rijksscholen en de katholieke type I-scholen (zie hoofdstuk 4) – hun concurrentiekracht hoopten te kunnen versterken.

Pragmatische factoren in de typetrijd

Geconfronteerd met de impact van economische factoren op het onderwijsbeleid, besloot Wielemans in 1986 dat het onderwijs "geen of weinig eigen normativiteit" bezat, maar werd gedirigeerd door externe dominanten (Wielemans, 1986: 115). Dat is in tegenstrijd met de onder meer door Luhmann (1988) onderschreven stelling dat maatschappelijke systemen zichzelf reproduceren. Deze systemen, zoals bijvoorbeeld het onderwijs, ondergaan weliswaar invloeden van externe factoren, maar ze ontwikkelen ook een zekere graad van autonomie. Later zou Wielemans (2000: 35) zijn opvatting bijschaven en erkennen dat scholen niet volkomen genormeerd worden door (externe) sociaaleconomische krachten. Hoewel ik dit hier niet zelf heb onderzocht, lijkt het erop dat er – ondanks de sociaaleconomische evolutie en de door de overheid opgelegde vernieuwing – een grote continuïteit is blijven bestaan in de manier waarop scholen werkten. Depaepes vaststelling dat er doorheen diverse hervormingen in het lager onderwijs een grote stabiliteit (een 'grammatica') viel waar te nemen in de dagelijkse pedagogische praktijk in de klas (Depaepe, 1999), is conform met de reeds eerder aangehaalde vaststelling dat ondanks de ingrijpende vernieuwing van het VSO, vele leerkrachten hun lessen bleven structureren op basis van hun opleiding en ervaring. Van de didactische, laat staan pedagogische, vernieuwing kwam daardoor vaak niet veel in huis (zie onder meer hoofdstuk 5).

Toch mag de impact van maatschappelijke en economische verschuivingen op het onderwijs ook niet worden onderschat. Bovenstaande paragrafen hebben aangetoond dat dergelijke externe factoren toch een invloed hadden, vooral dan op mesoniveau. Ze hebben misschien niet zozeer de wijze veranderd waarop scholen werkten, maar wel ingespeeld op bepaalde reeds bestaande interne

ordeningsystemen, zoals de concurrentie tussen scholen. De wijze waarop in dat systeem werd gehandeld, beschrijf ik hier als 'pragmatisch', omdat daarin vaak pedagogische motieven en waarden een ondergeschikte rol hadden op een zakelijke benadering van de school als organisatie, als werkverschaffer, als bedrijf.

De Cuyper (1990), waarmee ik dit hoofdstuk begon, erkende dat er pragmatische redenen hebben meegespeeld in het dispuut rond het VSO, maar volgens hem waren die ondergeschikt aan de tegenstelling van de waardekeders. Die waardekeders waren volgens hem onverzoenbaar. Een compromis was onmogelijk. Maar als die tegenstellingen zo groot waren, waarom heeft men de twee onderwijsstructuren dan niet naast elkaar laten bestaan? Op die vraag boden De Cuyper (1990), noch Verhack (1984-1985), noch De Keyser (1986) een antwoord. De historische evolutie naar een eenheidsstructuur voor het Vlaamse secundair onderwijs kan niet worden verklaard zonder rekening te houden met concurrentiestrategie en andere pragmatische elementen. De nadruk die gelegd werd op maatschappelijke en pedagogische overtuigingen, lijken vaak ondergeschikt te zijn geweest aan naar zelfbehoud neigende strategieën. Hoewel dit iets is dat ik graag in de toekomst nog verder zou willen onderzoeken, wil ik hier nu toch al enkele illustraties geven die in de loop van mijn onderzoek naar boven zijn gekomen.

Het valt bijvoorbeeld op dat de directeurs die zich het meest radicaal tegen de 'achterlijke' onderwijsorganisatie van het type II uitspraken, zich doorgaans bevonden in regio's waar de type I-scholen sterk te lijden hadden onder de concurrentie van type II-scholen. Laat me als voorbeeld Paul Raman aanhalen, directeur van het Technisch Instituut Mariagaard in Wetteren. Die verklaarde in 1988 dat de verdedigers van type II niet thuishoorden in onze moderne maatschappij. Volgens hem waren het mensen die altijd achterom keken in plaats van vooruit (aangehaald in Welvaert, 1988: 85). Mariagaard was één van de zeldzame technische scholen in de streek ten oosten van Gent die volledig type I waren. Ook binnen zijn eigen scholengemeenschap leidde Raman de enige VSO-school. In dergelijke uitspraken speelde zonder twijfel steeds een element van concurrentie mee: de eigen positie verstevigen door de tegenstander af te breken.

Ook de sterke anti-VSO-houding die bij sommige type II-directies leefde mag niet louter vanuit ideologische of pedagogische motieven worden geïnterpreteerd. Ik meldde in hoofdstuk 3 al dat in dit verzet ook pragmatische argumenten meespeelden, zoals de concurrentiestrijd tussen het H. Pius X-Instituut van Antwerpen (type I) en het Don Bosco Technisch Instituut van Hoboken (type II). Laat me, om te kijken hoe 'overtuigd' die type II-directies dan wel waren even de

volgende oefening maken. Hoe kunnen schooldirecties worden ingedeeld in pro-en anti-VSO? Bijvoorbeeld door te kijken welke directeurs lid waren van type II-drukkingsgroepen als DOSCKO of OTO. De OTO is minder interessant als studieobject gezien er sedert de oprichting ervan in 1987 weinig pragmatische redenen denkbaar waren om toen nog naar het type I over te schakelen. Twee jaar later zouden ze trouwens allemaal verplicht overgaan naar de eenheidsstructuur. DOSCKO is wat dat betreft interessanter. In bijlage 91 vindt u een lijst met de eerste 'leiding' van DOSCKO.⁹³² Daaronder zijn er 25 directeurs en superiors van type II-instellingen. Daarvan zouden er acht (dat is ongeveer één op drie!) in de loop van de volgende jaren het VSO in hun instelling invoeren. En het gaat hier heus niet om een paar twijfelaars. Neen, het betreft onder meer directeur André Vandenbulcke van het Kortrijkse VTI, die in 1978 nog namens DOSCKO deelnam aan één van de overlegvergaderingen met het NSKO. Zelfs de initiatiefnemer van DOSCKO, René Hoste, directeur van het Don Bosco Technisch Instituut en voorzitter van het college van inrichtingshoofden van de scholengemeenschap Katholiek secundair onderwijs Hoboken, loodste in 1982 zijn scholengemeenschap het type I binnen. Was hun anti-VSO-standpunt ondergeschikt aan de voordelen van een overstap naar type I? Hoopten ze, ondanks de effecten van een negatieve demografische curve, toch hun leerkrachten in dienst te kunnen houden (via de gunstigere normen en de extra uren aan pedagogisch comfort), een betere planning van studierichtingen in hun scholengemeenschap te organiseren, of beter de concurrentie te kunnen aangaan met scholen van andere netten of andere scholengemeenschappen?⁹³³

Een ander voorbeeld: in 1983 werd op initiatief van DOSCKO een brief aan minister Coens gezonden waarin een aantal directeurs van het type II verklaarden nooit naar het VSO te zullen overstappen, onder meer omdat zij geloofden in de betere kwaliteit van het traditioneel onderwijs.⁹³⁴ Verscheidene van de ondertekenaars (Florent Breemersch van het Vrij Tuinbouwinstituut van Roeselare, Maurice Coene van het Sint-Vincentiusinstituut te Deinze en Jozef Gielkens van het Technisch Instituut Sint-Lodewijk te Genk) zouden in 1985 of 1986 het vernieuwd secundair beroepsonderwijs (VBOS) invoeren in hun instituut. Waren zij van mening veranderd? Waarschijnlijk niet echt. Maar vanaf 1984 werd

⁹³² Zoals ook in de noot bij die bijlage wordt toegelicht, is het niet helemaal duidelijk of het hier wel om een leiding gaat in de strikte betekenis van het woord. Mogelijk gaat het slechts om de ondertekenaars van een DOSCKO-eisenbundel (al zij opgemerkt dat ook in 1978 deze namen nog als 'leiding' werden aangeduid). Maar dat doet niets af van het opzet van de vergelijking die ik hier maak, vermits ook een dergelijke ondertekening duidde op een expliciete anti-VSO-houding.

⁹³³ Het negatieve imago van het VSO zou pas vanaf 1983 in het nadeel van de rekrutering beginnen te werken.

⁹³⁴ Gepubliceerd in *DOSCKO-Documentatie*, 5(2/3), januari 1983: 37.

het mogelijk om énkél het BSO om te schakelen naar type I, terwijl de afdelingen van TSO (en eventueel ASO of KSO) de type II-structuur bleven behouden.⁹³⁵ Die scholen aten dus van twee walletjes: ze boden een traditionele technische opleiding aan én een leerlinggericht beroepsonderwijs met projectonderwijs, differentiatie en individualisatie.⁹³⁶ Bovendien konden ze langs die weg nieuwe studierichtingen oprichten en zo de afdelingsstop in type II omzeilen.

Ook Bonte (1988) erkende dat lokale perikelen meer invloed hadden op de typestrijd dan een dozijn beleidsnota's: "Er werd nog te weinig beseft dat de discussie in het katholieke net het gevolg is van plaatselijk gehakketak (in veel regio's bestaan type 1 én type 2 scholen) en lang niet altijd [van] doctrinaire of ideologische stellingnamen". En die redenen bestonden uiteraard niet uitsluitend in het katholiek onderwijs. Omwille van strategische redenen werden bijvoorbeeld in 1986 de confessionele en netgebonden tegenstellingen even opzijgezet. Studiefprefecten van het rijksonderwijs en katholieke type II-directies vonden elkaar in hun gezamenlijke kritiek op het VSO (zie hoofdstuk 4). Nadien werden ook voorstanders van het VSO betrokken bij de besprekingen die zouden leiden tot een eenheidsvoorstel. Dat het rijksonderwijs, het officieel gesubsidieerd onderwijs en de vrije type I-instellingen zich achter de eenheidsstructuur schaalden, kan – zoals ik in hoofdstuk 4 beschreef – niet los gezien worden van concurrentiestrategie. En de type II-instellingen dan? Die hadden toch niets te winnen? Of toch? Pater Jean-Marie Christiaens, rector van de prestigieuze traditionele Abdijschool van Zevenkerke, verklaarde te kunnen instemmen met de eenheidsstructuur omdat die meer kansen bood aan minder gegoeden, maar ook – en misschien vooral? – omdat het daardoor mogelijk werd om nieuwe afdelingen op te richten (Welvaert, 1988). Voorts konden de traditionele instellingen in die nieuwe structuur hun oude profilering blijven behouden. En de traditionele scholen die meenden te zullen verliezen door de eenheidsstructuur, gingen ook effectief in het verzet (via de OTO).

Ook in de beleidsvorming speelden pragmatische argumenten mee. Het standpunt van politici pro of contra VSO hield bijvoorbeeld vaak verband met de verhouding tussen de types in hun kiesarrondissement. Ik heb boven reeds

⁹³⁵ Als voorwaarde werd gesteld dat àlle BSO-leerjaren (progressief) moesten omschakelen naar het VBSO en dat een eerste leerjaar B moest worden ingericht – een eerste leerjaar A kon slechts worden ingericht als de school volledig overschakelde naar type I. Zie art. 30 §1 en §2 van het KB betreffende de organisatie van het secundair onderwijs van 29 juni 1984 (BS, 3 augustus 1984); omzendbrief Coens S.O.X(84)8 van 10 juli 1984 (type II); omzendbrief Coens S.O.Z(84)8 van 21 juni 1984 (type I); omzendbrief Coens S.O.Z(85)1 van 12 maart 1985 (type I); omzendbrief Coens S.O.X(85)2 van 12 maart 1985 (type II).

⁹³⁶ Zie over het VBSO voorts NVKTO (1982), [NVKTO] (1983a), NVKTO (1983b), NVKTO (1988).

verwezen naar de mogelijke impact van de onderlinge verdeeldheid tussen de katholieke secundaire scholen – en bijgevolg ook de verdeeldheid onder de kiezers – op uitspraken van de ministers Coens en Geens. Het viel mij bijvoorbeeld ook op dat de in andere thema's bijzonder progressieve standpunten innemende VU-politica Nelly Maes steeds met verve het traditioneel onderwijs is blijven verdedigen, ook na de implementatie van de eenheidsstructuur. Die houding zal zonder twijfel beïnvloed zijn door het kiespubliek in de regio Sint-Niklaas, waar tot de verplichte overgang naar de eenheidsstructuur één van de grootste concentraties aan type II-scholen bestond, en waar zich met het IPOC ook de kern bevond van de strijd tegen de eenheidsstructuur. Ook in de besluitvorming in het katholiek onderwijs hebben duidelijk pragmatische elementen meegespeeld. Denk bijvoorbeeld aan de in hoofdstuk 1 aangehaalde discussie in de consultatieve commissie van het katholiek onderwijs, die in 1964 de plannen van de commissie-Janne-Van Elslande besprak. Het viel op dat de leden van de commissie het comprehensieve onderwijsmodel vooral interessant vonden omdat het de mogelijkheid bood om op het platteland een toekomst te geven aan scholen die zich moeilijk konden handhaven. Voor de steden en grote gemeenten, waar er voldoende leerlingen waren om afzonderlijke Latijnse, moderne en technische afdelingen te vormen, was er minder nood aan comprehensieve scholen. De comprehensieve school werd dus in de eerste plaats gezien als praktische oplossing voor scholen in moeilijkheden.⁹³⁷ Dat argument kan wellicht ook mee verklaren waarom later de katholieke scholen in het meer landelijke Wallonië, die ook nog eens de sterkere concurrentie van het officieel net ondervonden, sneller beslisten om het VSO in te voeren dan hun zusterinstellingen in het meer verstedelijkte Vlaanderen.

Jaren later zagen verschillende mensen in het NSKO de comprehensieve structuur wél als ideaal, maar om hun collega's te overtuigen, moesten ze toch ook verschillende pragmatische motieven uit hun hoed toveren. Enkele voorbeelden. Waarom besliste het NSKO om de vernieuwing niet te beperken tot een 'brugklas', maar ook een tweede gemeenschappelijk leerjaar in te richten? Om pedagogische redenen, uiteraard, maar ook onder meer omdat dat de mogelijkheid zou bieden tot het oprichten van nieuwe afdelingen en omdat de interessantere normen nieuwe banen zouden scheppen (zie hoofdstuk 2). Waarom werden in 1976 onderhandelingen in de ARKO opgestart met het oog op het uitwerken van een strategie voor de veralgemening van het type I in het katholiek onderwijs? Omdat velen ervan overtuigd waren dat het type I 'beter' was uiteraard, maar ook om de onderhandelingspositie tegenover de minister te versterken. Zoals ik al in hoofdstuk 3 beschreef, moest het vastleggen van een

⁹³⁷ Ontwerpverslag van de vergadering van de Consultatieve commissie 'Hervorming secundair onderwijs', 2 april 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

planning voor de overgang naar type I een gunstig argument vormen in het bekomen van de nodige administratieve faciliteiten, een gunstige factor uitmaken in de aankomende rationalisatiegesprekken, en de minister zijn argumenten ontnemen om de scholen van het type II in hun voorbereiding naar de overgang naar type I nog langer het pedagogisch comfort te ontzeggen dat aan de VSO-scholen werd toegekend.⁹³⁸

Ook om de weerstanden bij leerkrachten te begrijpen moet er rekening worden gehouden met meer zakelijke factoren. Er waren natuurlijk de pedagogische en ideologische opvattingen van de leerkrachten, het beroepsperspectief en dergelijke. Maar er waren ook allerlei problemen in verband met statuut, inkomen, werkzekerheid, zoals beschreven in hoofdstuk 5. De kritiek op de 'afbraak van de klassieke vorming'⁹³⁹ kan verklaard worden vanuit een visie op vorming, maar in het verzet van de classici zal ook wel de angst voor het verlies aan uren of zelfs van betrekking hebben meegespeeld. Idem dito voor de historici.⁹⁴⁰ Leerkrachten van technische vakken en praktijkleerkrachten zagen hun opdracht in de eerste graad gereduceerd tot één vak (technologische opvoeding) in het eerste jaar en enkele opties in het tweede jaar. Gecombineerd met het in hoofdstuk 5 aangehaalde verlies van leerlingen aan het ASO, leidde dit tot banenverlies. Kan het dan nog verbazen dat het VSO tot zoveel weerstand leidde bij deze leerkrachten? Dat er anderzijds weinig verzet tegen het VSO kwam vanwege de leerkrachten lichamelijke opvoeding, verklaren Smet en Vannecke (2002: 446) vanuit de toename van hun lesuren door de komst van het VSO. Die leerkrachten kwamen wel op straat wanneer bij de omvorming naar de 32-urige lessentabellen de lesuren lichamelijke opvoeding werden verminderd.

Besluit

Zowel bij voor- als bij tegenstanders van het VSO zijn duidelijk bepaalde waardekers te herkennen. Dat heb ik geenszins willen ontkennen. Maar op basis van die waarden alleen kan je de historische evolutie van het secundair onderwijs niet verklaren. Bepaalde doelstellingen van het VSO kunnen wel helpen verklaren waarom het steun of tegenwind kreeg van bepaalde ideologische strekkingen. Maar die doelstellingen waren eigenlijk niet zo eenduidig. Het is de

⁹³⁸ NSKO-PB, notulen van de vergadering van de WD, 17 november 1975: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1976.

⁹³⁹ Zie bijvoorbeeld Lamberts e.a. (1971), Pinnoy (1979), Nederlands Klassiek Verbond, motie 1967, bijlage bij De Bie aan Daelemans, 2 oktober 1967: KADOC, NSKO-PB, omslag 71N.

⁹⁴⁰ Zie over de moeizame relatie tussen het VSO en het vak geschiedenis onder meer Lamberts e.a. (1971), Bonte (1981), D'hoker & Henkens (2002).

paradox van het VSO dat het zowel meritocratische als egalitaire doelstellingen moest dienen. Van in het begin zaten er aldus politieke bedoelingen achter de invoering van het VSO. Dat is ook één van de kritieken van H. Dieltjens (1980-1981) en V. Van Achter (1980): volgens hen is de pedagogische invulling van het VSO achteraf gekomen, nadat de structuur vorm kreeg in functie van sociale en politieke doelstellingen.⁹⁴¹

De sociale doelstellingen van het VSO hebben in de besluitvorming alleszins sterker doorgewogen dan de pedadogische doelstellingen. De socialisten en ook de christelijke werknemersbeweging konden zich achter deze doelstellingen voor een meer sociale en meer democratische samenleving scharen. Dat verklaart de steun voor het VSO uit die hoek. Wellicht kan de veel snellere uitbreiding van *le rénové* in het Franstalige vrij onderwijs ook verklaard worden door het bredere draagvlak dat het egalitarisme kende in het zuiden van het land. Het verklaart ook de steun die het (originele) VSO kreeg vanuit extreemlinkse hoek en de totale afwijzing ervan vanuit extreemrechtse hoek. Ook de liberalen deelden de egalitaire doelstellingen van het VSO niet, en hebben zich dan ook steeds kritisch uitgelaten. Maar de meritocratische doelstellingen van het VSO – de optimalisering van de selectie van de meestbegaafden – hebben wel liberalen kunnen overtuigen zoals Herman De Croo, die de vernieuwde structuur dan ook veralgemeende in het rijksonderwijs.

Er mag niet uit het oog worden verloren dat achter de ideologische argumenten die in de typestrijd werden gehanteerd – type II-sympathisanten noemden het VSO socialistisch, revolutionair, cultuurnivellerend; type I-sympathisanten noemden het traditioneel onderwijs onaangepast, conservatief, elitair – soms ook pragmatische motieven schuilgingen. Daarbij speelde soms de concurrentiestrijd tussen de netten een rol, maar vaker nog die tussen individuele scholen. Het al dan niet overstappen naar type I had overigens vaak meer te maken met strategische en/of financiële motieven dan met een ideologische of pedagogische overtuiging. Daardoor konden de meest radicale tegenstanders van het VSO zich enkele jaren later ineens in het andere kamp terugvinden. In 2002 schreef Marc Reynebeau over de strijd tussen de onderwijsnetten dat de tegenstellingen niet altijd steunden op ideologische verschillen: "Achter dure woorden als 'eigenheid' of 'opvoedingsproject' schuilt ook vaak een strijd om geld en macht, gevoed en gevoerd door organisaties, instellingen en cenakels die vooral zichzelf, hun jobs en hun invloed in stand willen houden" (Reynebeau, 2002: 11). Voor de

⁹⁴¹ In een gesprek met Valeer Van Achter (september 1999) vergeleek deze het VSO daarom met een gebouw waarvan eerst het dak was gebouwd en pas nadien de kamers vorm kregen.

tegenstellingen tussen scholen die de tpestryjd werd genoemd, was dat niet anders.

De opgang en stagnatie van het VSO kunnen niet worden verklaard zonder rekening te houden met dergelijke pragmatische motieven, maar ook de tijdsgeest lijkt een belangrijke rol te hebben gespeeld. In het begin van de jaren zeventig stond het goed om voorstander te zijn van onderwijsvernieuwing. Wie zich daarbij niet aansloot, ging vaak als een verbeten behoudsgezinde of achterlijke door. Hoe betrekkelijk dat waardeoordeel ook moge zijn, als modeverschijnsel verwees het naar een diepere algemene consensus, aldus Herman Corijn (1976-1977a). Of er echt van een consensus kan worden gesproken, is maar de vraag. Al was er zeker consensus in bepaalde kringen. Die consensus heb ik proberen te verklaren door te wijzen op een paradigmashift, gestimuleerd door sociaaleconomische en wetenschappelijke evoluties. Dergelijke evoluties hebben er in de jaren zeventig en tachtig dan weer voor gezorgd dat de slinger de andere richting uitging. De economische crisis heeft een belangrijke weerslag gehad op de onderwijsorganisatie, niet alleen bij ons maar ook in andere landen. Het is voor een deel door de besparingen en de leerlingenverschuivingen dat er in Vlaanderen een eenheidsstructuur is gekomen.

Algemeen besluit

In 1969 werd gestart met het vernieuwd secundair onderwijs, één van de meest grootschalige onderwijshervormingsoperaties uit de Belgische geschiedenis, waarvoor de vier inrichtende overheden zich samen hadden geëngageerd. Er heerste heel wat argwaan bij de start, maar ook veel **euforie**. Dit was naar verluidt de ideale onderwijsstructuur, leidend tot de volledige individuele ontplooiing van iedere leerling, dienstbaar aan de economische vooruitgang en aan een meer egalitaire en democratische samenleving. Wat een contrast met twintig jaar later, toen een nieuwe structuurhervorming van het secundair onderwijs plaatsvond. Van euforie was geen spoor meer. Het geloof in het onderwijs als motor voor de economische vooruitgang en voor een democratische maatschappij was verdwenen. Het was een structuur zonder idealen. Maar van argwaan viel – op de acties van enkele hardnekkige tegenstanders na – niet veel te merken. Dat kwam omdat de twee VSO-decennia eigenlijk een soort lange *trial and error*-ervaring vormden voor de eenheidsstructuur. Maar ook omdat er in 1989 eigenlijk niet zoveel veranderde. Hoewel de typestrijd formeel werd beslecht – er bleef maar één type over – bleven de tegenstrijdige onderwijsopvattingen bestaan. Ook de concurrentiestrijd – de strijd om de leerling, voor sommige scholen de strijd om de ‘beste’ leerling – is nog steeds aanwezig, niet alleen tussen de netten, maar ook tussen scholen van hetzelfde net.

Er is vanalles misgelopen in de implementatie van dat VSO. Dat leidde ertoe dat critici zegden dat de hervorming was geïmproviseerd, niet was voorbereid. Toch werd reeds vanaf 1963 door vertegenwoordigers van alle netten onderhandeld over de hervorming van het secundair onderwijs. De introductie van het VSO kan overigens gezien worden als een logische *next step* in een hele reeks voorstellen en beleidsdaden. De muren tussen de onderwijsvormen waren immers al een tijd aan het afkalven: de algemeen vormende componenten waren een steeds groter aandeel in het technisch onderwijs gaan innemen; in het middelbaar onderwijs werden technische en landbouwrichtingen ingericht (het zogenaamde toegepast middelbaar onderwijs), beide onderwijsvormen schoven in hun dubbele doelstelling steeds dichters naar elkaar (zowel de voorbereiding op het hoger onderwijs als het afleveren van geschoolde werkkrachten - in het middelbaar onderwijs voornamelijk werkkrachten voor de snel uitdijende tertiaire sector); de overgangsmodaliteiten tussen middelbaar en technisch onderwijs waren de voorgaande decennia steeds verder versoepeld, enzovoort. Aldus beschouwd komt een zekere **continuïteit** aan het licht. Die continuïteit is vaak uit het oog

verloren, omdat de aandacht meestal ging naar de ideologisch-confessionele tegenstellingen tussen de auteurs van dergelijke voorstellen, onderrichtingen en wetten. Ik wil die tegenstellingen niet minimaliseren, maar indien, zoals ik in het eerste hoofdstuk deed, enkel gefocust wordt op de standpunten inzake de democratisering van het onderwijs en, meer specifiek, op het op elkaar afstemmen van technisch en middelbaar onderwijs, valt op dat elke onderwijsminister in grote mate het beleid van zijn voorganger – ook als was dat een ideologisch tegenstander – voortzette of verder uitwerkte. Zo lagen de hervormingen van minister Huysmans (BSP, 1947-1949) in de lijn van de voorstellen die tijdens en kort na de Tweede Wereldoorlog door mensen van diverse ideologische strekkingen waren gedaan, ging Harmel (CVP, 1950-1954) verder op de weg die Huysmans was ingeslagen, werd Harmels werk voortgezet door Collard (BSP, 1954-1958), en wilden zowel Janne (BSP, 1963-1965) en zijn adjunct-minister Van Elslande (CVP, 1962-1965), als de ministers Grootjans en Toussaint (PVV, 1966-1968) op basis van diezelfde ideeën een grootschalige hervorming van het secundair onderwijs organiseren.

Kan in dat opzicht de weg naar het VSO nog worden aangeduid als een **socialistisch project**, zoals sommige auteurs (Beckers, Janne, Van Haecht) stelden? Het is wel een feit dat socialisten het hardst aan de kar trokken. Zij hoopten immers om via het opheffen van de segmentering in het onderwijssysteem een meer egalitaire samenleving te kunnen realiseren. Anders gezegd: de democratisering van het onderwijs zou leiden tot de democratisering van de samenleving. Dat was een uiting van het optimistische geloof in de 'maakbaarheid' van de maatschappij via het onderwijs. Dergelijk vooruitgangsgeloof was niet typisch voor socialisten, je vindt het terug bij zowat alle naoorlogse bewindslui. Vooral in de jaren vijftig en zestig werden beleidsdaden gekenmerkt door een geloof in vooruitgang, individuele ontplooiing, economische groei, kortom een betere toekomst; dat was een tendens die zich in alle West-Europese landen voordeed. Investeren in onderwijs was investeren in *human capital*. Er zaten dus niet alleen egalitaire kenmerken in dat denken, maar ook meritocratische. Het onderwijs moest immers, in functie van de economische noden, een optimale selectie realiseren van leerlingen op basis van hun bekwaamheden en mogelijkheden, ongeacht hun sociale afkomst. Door het wegwerken van de sociale drempels via het uitstel van studiekeuze zou minder *manpower* verloren gaan. Het onderwijs zou met andere woorden efficiënter ten dienste staan van de economische vooruitgang.

Die **meritocratische ideeën** zijn bij alle beleidslui gemeengoed. Uiteraard bij liberalen, maar evenzeer – zoals ik in hoofdstuk 7 beklemtoonde – bij socialisten. De egalitaire ideeën waren – uiteraard – dominantier aan socialistische kant.

Vandaar dat het belangrijkste verschilpunt tussen het wetsontwerp van de liberale ministers Grootjans en Toussaint en dat van de socialisten Vermeylen en Dubois de gemeenschappelijkheid van de eerste graad was. Bij het ontwerp-Grootjans-Toussaint was er een gemeenschappelijke basis (met uitstel van studiekeuze) voor alle afdelingen van de humaniora, en één voor alle technisch en beroepsonderwijs. De technische en algemeen vormende stromen werden dus uit elkaar gehouden, al was het wel de bedoeling dat al die onderwijsvormen in één multilaterale school werden aangeboden. De socialisten kozen daarentegen – zowel in de werkgroep-Janne-Van Elslande als in het wetsontwerp-Vermeylen-Dubois – voor een volledig gemeenschappelijke onderbouw voor alle onderwijsvormen. De katholieken waren sterk verdeeld. In de discussies binnen het NSKO en de verbonden kwamen zowel egalitaire, meritocratische als elitaire opvattingen naar voren. Vooral in de pleidooien van secretaris-generaal van het PB, Roger Beirnaert, gesteund door onder meer professor C.C. De Keyser, zijn egalitaire tendensen terug te vinden. Voordien hadden ook mensen als broeder Anselme en NVKTO-voorzitter van der Bruggen zich al uitgesproken voor een sterkere integratie van technische en middelbare scholen. Meritocratische ideeën vond je vooral bij vertegenwoordigers van het katholiek technisch onderwijs, veel minder bij het NVKMO. Door verscheidene vertegenwoordigers van het katholiek middelbaar onderwijs, bijvoorbeeld inspecteur-generaal Van Camp, werd de dienstbaarheid van het onderwijs aan maatschappelijke of economische noden dan weer afgewezen. De karaktervorming van een culturele elite moest centraal staan. Van Camp klaagde al bij de veralgemening van de observatie- en oriëntatiecyclus (OOC) in het rijksonderwijs door Janne in 1963 de nivellerende werking ervan aan. Het nivelleringsargument zou ook een belangrijke rol gaan spelen in de kritiek op het VSO. Daarop kom ik zo meteen nog terug.

Aangezien de voorstellen van de ministeriële werkgroep van Janne en Van Elslande voortbouwden op de ervaringen met de OOC – sommige katholieken vreesden aanvankelijk zelfs dat de onderhandelingen de veralgemening van de OOC in de andere netten tot doel hadden – zal het niet verbazen dat de katholieke vertegenwoordigers vrij terughoudend waren. Die terughoudendheid kan ook worden verklaard door het nasluimeren van de **schoolstrijd**. Er leefde nog veel argwaan tegenover het 'vrijzinnige spook'. Waar zou de hervorming toe leiden? De vrees bestond dat de socialisten met de hervorming aanstuurden op een 'eenheidsschool'. Daarom hebben de katholieken steeds sterk vastgehouden aan hun autonomie. Ze wilden voor zichzelf het recht behouden om al dan niet deel te nemen aan de structuurhervorming van het secundair onderwijs. Dat verklaart ook waarom het NSKO eiste en wist te bekomen dat er in de Wet van 19 juli 1971 – de wet die de structuur van het VSO uittekende – geen overgangperiode werd bepaald waarbinnen alle secundaire scholen naar die

ALGEMEEN BESLUIT

structuur moesten overschakelen. Eigenlijk liggen in die beslissing al de kiemen voor de tpeestrijd. Daardoor werd namelijk het VSO een 'optie' in plaats van een nieuw systeem. Daardoor zou het oude systeem blijven bestaan, parallel aan het nieuwe, hoewel dat compleet indruiste tegen de plannen van de initiatiefnemers van de wet. Het doen schrappen van die overgangsbepaling betekende niet dat de katholieken tegen die wet zouden zijn – integendeel, want vanaf 1970 hebben katholieke scholen actief meegewerkt aan de uitbouw van het VSO – maar wel dat het katholiek onderwijs zich die structuren niet wilde laten opleggen. Eerst moest de degelijkheid ervan bewezen worden; nadien zou het katholiek onderwijs wel autonoom beslissen om die vernieuwing te veralgemenen.

Dat is tevens de reden waarom vanuit **katholieke zijde** steeds – ook al bij de plannen van Janne-Van Elslande en van Grootjans-Toussaint – werd aangedrongen op een experimentele fase, waarin de structuren konden worden 'uitgetest'. Janne en Van Elslande gingen daarmee trouwens akkoord. Het was de bedoeling dat er in september 1965 zou worden gestart met een 'gewaarborgd experiment' in alle netten. Dat het nooit zover is gekomen, lag aan de verkiezingen en de daarop volgende regeringsvorming waarbij Janne en Van Elslande niet meer werden opgenomen en de plannen in het slop raakten. Het feit dat het katholiek onderwijs wilde participeren aan dat experiment, kan worden gezien als een teken dat de egalitaire en meritocratische strekkingen sterker aan het worden waren – al bevatte het compromis nog wel toegevingen die de vorming van een elite moesten veiligstellen. Het NSKO was zelfs bereid om zonder medewerking van de andere netten in 1965 met een experimenteel brugjaar te starten, ware het niet dat er onvoldoende (administratieve en financiële) waarborgen werden verstrekt door de nieuwe regering. In de werkgroep 'Doelstellingen van het secundair onderwijs' (WD) van het NSKO werden die ideeën in 1968 verder uitgewerkt. Ze leidden tot een ontwerpstructuur met een gemeenschappelijk eerste jaar en een uitstel van studiekeuze. Dit is een belangrijke evolutie, maar het is weinig geweten en ze wekte de indruk dat er aan katholieke zijde weinig interesse bestond voor een structuurhervorming van het secundair onderwijs. Toen contact werd opgenomen met de kabinetschef van minister Dubois om middelen te vinden om met een dergelijke structuur te experimenteren in het katholiek onderwijs, bleek dat de ministers zelf een vergelijkbare structuur aan het uitwerken waren voor heel het secundair onderwijs. Vanaf dan heeft het katholiek onderwijs meegewerkt aan wat het VSO zou worden.

In 1969 werd met een eerste jaar VSO gestart in een aantal Franstalige officiële scholen. Op experimentele basis, want er was nog geen wettelijk kader dat een dergelijke structuur toeliet. Maar kan er eigenlijk wel gesproken worden van een

experiment? Vermeylen en Dubois waren niet van plan om lang te talmen. Zij wilden hun naam verbinden aan deze grootse onderwijshervorming en vermijden dat ze – net als hun voorgangers Janne-Van Elslande en Grootjans-Toussaint – de baan moesten ruimen vooraleer hun plannen in de praktijk konden worden gebracht. Het is aldus nooit de bedoeling geweest om gedurende meerdere jaren een afgebakend experiment in een beperkt aantal scholen te organiseren. Vermeylen en Dubois stuurden aan op een snelle uitbreiding van het aantal VSO-scholen om op die manier ‘hun’ hervorming onomkeerbaar te maken. Nog vooraleer het eerste VSO-schooljaar voorbij was, verklaarden de ministers daarom het experiment als geslaagd, en kon met een bredere implementatie worden begonnen. Op enkele jaren tijd moesten alle rijksscholen overgeschakeld zijn. Het katholiek onderwijs startte met het VSO in 1970, een jaar na het rijksonderwijs. Niet omdat het in 1969 nog niet akkoord kon gaan met de structuur, maar omdat er – alweer – onenigheid was over de centen die het zou krijgen. De katholieken hadden dus niet het experiment gekregen dat ze hadden gevraagd. In het katholiek onderwijs gebeurde de uitbreiding weliswaar veel voorzichtiger, waren er strikte regels (steeds moesten een middelbare en een technische school samenwerken, moesten de leerkrachten en de ouders akkoord gaan met de invoering van het VSO, enzovoort) en werden er in 1972-1973 en in 1976-1977 uitgebreide evaluaties van het VSO georganiseerd. Op die manier had het NSKO een beetje zijn eigen experiment gehouden.

De **kostprijs van het VSO** lag een stuk hoger dan die van het traditioneel onderwijs. Dat lag onder meer aan de doelstellingen inzake leerlingenobservatie, -oriëntatie, en -begeleiding, waarvoor kleine klassen en extra leerkrachten nodig waren, aan de waaier van afstudeermogelijkheden, enzovoort. Die uitgaven werden aanvankelijk niet als problematisch gezien. Enerzijds, omdat met het VSO werd gestart op het toppunt van de economische hoogconjunctuur. Anderzijds, en dat is meer doorslaggevend geweest, omdat er een consensus bestond dat investeringen in *human capital* zouden leiden tot een nog grotere economische vooruitgang en voorspoed. Vermeylen en Dubois waren overigens overtuigd van de terugverdieneffecten van het VSO, onder meer omdat het zou leiden tot minder zittenblijvers en minder uitval. Een leerling die voortijdig uitstroomde, was een verloren investering. De voordelige normen en extra uren moesten bovendien als een wortel voor de ezel de scholen helpen overtuigen om over te stappen.

Ondanks de verschillende voorgaande pogingen om meer eenheid te brengen in het secundair onderwijs, bestond er eind jaren zestig nog steeds een grote verscheidenheid aan school- en opleidingstypes. Het was daarom één van de doelstellingen van het VSO om, door alle onderwijsvormen samen te brengen in één structuur, geregeld door één wet, een grotere uniformiteit te realiseren. Maar

in de plaats van de beoogde rationalisatie bracht de invoering van het VSO een nog grotere **verscheidenheid en chaos**. Ten eerste introduceerde het VSO een kluwen aan modules en opties, waardoor het soms onduidelijk werd waarvoor de titel van de afstudeerrichting stond. Ten tweede bleven naast het VSO de oude opleidingsvormen nog bestaan in het type II. En ten derde gaven de verschillende netten en de verschillende taalgroepen ieder hun eigen invulling aan het VSO. De meeste officiële gesubsidieerde scholen volgden het programma van het rijksonderwijs, maar nadat De Croo in 1975 en 1976 het rijks-VSO grondig had bijgestuurd, bleven de meeste gemeente- en provinciale scholen het oorspronkelijke model (het 'VSO-Vermeyleylen') volgen. Die verschillen zorgden overigens voor grote problemen voor leerlingen die naar een ander net overstapten. Hét VSO bestond in de praktijk niet.

De verscheidenheid kon ontstaan doordat de **Wet van 19 juli 1971** een kaderwet was. De wettelijke definitie van het VSO bleef beperkt tot een paar minimale principes. De concrete invulling had moeten gebeuren via besluiten, maar Vermeyleylen noch diens opvolgers Claes en Calewaert maakten daar echt werk van. Vermeyleylen beschouwde het werk als geleverd zodra de wet was gestemd. De wet voorzag een Overleg- en verbeteringscommissie (OVCSO) die de opbouw van het VSO in de diverse netten moest coördineren, maar de socialistische ministers lieten na deze op te richten. Ironisch genoeg werd die commissie pas opgericht in 1976, toen de netten los van elkaar al een eigen versie van het VSO hadden uitgewerkt tot en met de derde graad. Die vormgeving groeide gaandeweg, jaar na jaar. Die vorm lag trouwens nooit vast; er werd voortdurend bijgestuurd. In het rijksonderwijs, waar het erop leek dat elke minister zijn eigen stempel op het VSO wilde drukken, maar ook in het katholiek onderwijs, waar het systeem op basis van ervaringen werd geoptimaliseerd. Kan het dan nog verbazen dat beweerd werd dat het VSO geïmproviseerd werd ingericht? Er was weliswaar, zo haalde ik daarnet al aan, een lange incubatietijd geweest. Al vanaf 1963 werd een structuurhervorming voorbereid. Maar daarbij werd voornamelijk over structuren gediscussieerd, en dan nog vooral over het – meest omstrede – eerste leerjaar. De vorm en inhoud van dat leerjaar waren daardoor al sterk uitgewerkt bij de start van het VSO. Maar over de vorm van de hogere jaren, laat staan over de concrete lessentabellen en leerplannen bestond er veel minder duidelijkheid.

Er schuilden heel wat **tegenstrijdigheden** in het VSO. Zo probeerde het VSO een grotere gemeenschappelijkheid te combineren met een grotere individualisering van de leerling. Hoewel het de bedoeling was dat beide doelstellingen tot hun recht zouden komen door in heterogene klassen de leerlingen door pedagogische methodes (individualisering, groepswork) te

differentiëren, zien we dat – vooral in scholen die later toetraden – leerlingen opnieuw werden ingedeeld in sterke en zwakke richtingen en klassen. In de eerste graad van het VSO werd de sterk literair gerichte vorming uit de humaniora en de technische vorming uit het technisch en beroepsonderwijs uitgebreid tot een staalkaart van allerlei vormingsdomeinen. Op die manier kon aanleg voor een bepaald vormingsdomein worden ontdekt. In het traditioneel onderwijs had een leerling op basis van sociaal-culturele afkomst een studiekeuze kunnen maken voor een onderwijsvorm waarin die aanleg nooit zou zijn ontdekt. Maar eigenlijk stonden nieuwe vakken in het VSO ook in functie van een optimale integratie in de samenleving. Voor een vak als maatschappelijke vorming/opvoeding was dat zelfs een expliciete doelstelling. Er waren meer ‘nuttige’ vakken dan in de humaniora, en in vergelijking met het technisch onderwijs werd via het vergrote aandeel aan algemene vakken de leerling *humanior* gemaakt, maar tevens de polyvalentie van de toekomstige werknemer vergroot. Van de oorspronkelijk vooropgestelde vakkenintegratie is overigens niets in huis gekomen. Het is dus duidelijk dat ook hier egalitaire en meritocratische doelstellingen hand in hand gingen.

De ambiguïteit van het VSO was ook in de structuren merkbaar. Er was weliswaar een gemeenschappelijke start, maar vanaf de tweede graad doken de oude **onderwijsvormen** weer op. De schotten waren dus niet volledig neergehaald. Overigens, hoewel benamingen als middelbare school en technische school door de introductie van het VSO in feite verouderd waren – het werden nu secundaire scholen met respectievelijk ASO- en TSO/BSO-studierichtingen – bleven ze zowel in de schoolcultuur als in de hoofden van de ouders bestaan. Het VSO betekende dus geenszins een *tabula rasa*. De meeste ouders kozen voor hun kinderen een school op basis van het imago en de traditie. Trouwens, in het ministerie bestonden aanvankelijk ook nog afzonderlijke besturen voor middelbaar onderwijs en voor technisch onderwijs. En in het katholiek onderwijs werden pas in 1988 het NVKMO en het NVKTO samengesmolten tot NVKSO. De katholieke regionale en diocesane planificatie- en coördinatiecommissies plaatsten meestal ook een rem op het doorbreken van de schotten, door slechts in beperkte mate toe te staan dat een school studierichtingen inrichtte die niet strookten met haar vroegere signatuur. Een volledig comprehensief systeem is het VSO overigens nooit geweest, gezien het BSO steeds gescheiden werd gehouden van de andere onderwijsvormen. Zogezegd startte het BSO pas na de gemeenschappelijke observatiegraad, maar zo gemeenschappelijk was die graad ook niet. In het tweede jaar bestond volledig gescheiden van het tweede observatiejaar een beroepsvoorbereidend leerjaar. Ook in het eerste jaar bestond een aanpassingsjaar (nadien herbenoemd tot eerste leerjaar B), gericht op leerlingen met leerachterstand of leerproblemen. Hoewel de doelstelling aanvankelijk dubbel

was, namelijk een deel van de leerlingen voorbereiden op een overstap naar het eerste leerjaar A en een ander deel voorbereiden op BSO, werd het op basis van de leerlingenstromen duidelijk dat het aanpassingsjaar in feite een verkapt eerste beroepsjaar was geworden. Het is dan ook paradoxaal dat het VSO, dat net de integratie van alle onderwijsvormen voorstond, de kloof vergrootte tussen TSO en BSO, waarvoor voordien nog een gemeenschappelijk oriëntatiejaar had bestaan. Eigenlijk lag het VSO volledig in de lijn van de evolutie die zich sedert 1950 voltrok, waarbij het technisch onderwijs steeds duidelijker werd opgesplitst in een praktisch-technisch BSO en een theoretisch-technisch TSO, dat qua structuur en curriculum steeds verder opschoof naar het ASO.

Uit de reacties van leerkrachten en directies blijkt dat een belangrijk probleem bij de implementatie van het VSO was dat de structuur vaak botste met de bestaande **schoolcultuur**. Technische en middelbare scholen hadden een verschillende cultuur, en rekruteerden uit verschillende milieus. Technische en middelbare scholen moesten weliswaar samenwerken – dat werd vaak aangeduid als koppelvorming – maar vaak ging die samenwerking niet veel verder dan het uitwisselen van leerkrachten Latijn en technologie. Die leerkrachten raakten overigens door de cultuurkloof vaak niet of slechts moeizaam geïntegreerd in het lerarenkorps van de andere school. Ook na de overgang naar het VSO bleven scholen grotendeels uit dezelfde segmenten leerlingen rekruteren; daar kon de koppelvorming niets aan veranderen. Dat bemoeilijkte uiteraard het VSO-ideaal om de leerlingen objectief te oriënteren. Maar er waren nog belangrijkere problemen in die oriëntatie. Het bleek immers dat leerlingen vaak georiënteerd werden in functie van de bovenbouw. In het rijksonderwijs en in mindere mate in het vrij en officieel gesubsidieerd onderwijs, hoopte men dat probleem te verhelpen door autonome middenscholen in te richten, die enkel de observatiegraad aanboden en onafhankelijk waren van de bovenbouwscholen in de diverse onderwijsvormen. Maar in die middenscholen werkten vooral leerkrachten algemene vakken, die niet of nauwelijks vertrouwd waren met de mogelijkheden in het technisch onderwijs. Datzelfde gold voor de PMS-medewerkers die te vaak werkten volgens het adagio ‘als het kan naar het ASO, als het moet naar het TSO’.

Dat is tekenend voor de **overwaardering in onze cultuur voor de intellectuele vormingstypen**. Het verklaart de tendens bij niet-intellectuele ouders om hun kinderen ‘toch maar eens te laten proberen’ in het ASO, en bij intellectuele ouders om een oriëntatie naar TSO of BSO als een ‘mislukking’ te ervaren. Die tendens bestond ook in het traditioneel onderwijs, maar werd in het VSO – door de drempelverlaging voor het ASO via de gemeenschappelijke start – nog versterkt. Ironisch genoeg, wilde het VSO net via een brede persoonlijkheidsvorming de

evenwaardigheid van handen- en geestesarbeid benadrukken. Maar in de maatschappij en in de hoofden van ouders én leerkrachten bestond dat dualisme nog sterk. Een andere ironie was dat het één van de doelstellingen van het VSO was om door een optimale oriëntering het reeds bestaande 'watervalstelsel' uit te schakelen. Maar het draaide uit op het tegendeel doordat nog meer leerlingen gemakkelijker konden doorstromen naar het ASO, terwijl ze er eigenlijk niet geschikt voor waren. De beteren worstelden zich door het ASO, maar slaagden niet in hogere studies en bekleedden met hun ASO-diploma een zwakke positie op de arbeidsmarkt. De zwaksten, die niet konden volgen, vloeiden af naar het TSO en verder naar het BSO. De directies van technische scholen klaagden steen en been over het verlies aan leerlingen en het lage niveau van de instroom. Dat was niet het enige probleem dat ze hadden. Ze bekritiseerden ook dat ze via het afsnijden van de eerste graad een pak werkingsmiddelen misliepen, dat vier jaar te kort was voor een degelijke vakopleiding, dat het normenkader van het VSO te sterk was afgestemd op het ASO, dat de vakken in het BSO niet aangepast waren aan de doelgroep, dat door de samenwerking met ASO-scholen de 'eigenheid' van het technisch onderwijs verloren ging, enzovoort.

Deze kritieken duiden erop dat de initiatiefnemers van het VSO – allemaal hoger opgeleiden – wellicht te sterk dachten vanuit ASO-structuren en te weinig aandacht hadden voor de noden van het technisch onderwijs. Inspecteur-generaal Smet wees al op een aantal van die problemen in het technisch onderwijs toen minister **De Croo** hem vroeg om een evaluatie te maken van het VSO. Maar die evaluatie was voor De Croo in belangrijke mate een alibi om in 1975 de veralgemening van het VSO in het rijksonderwijs te kunnen doordrukken. Dat heeft men De Croo vaak kwalijk genomen. Nochtans was dat geen idee van De Croo. Zijn voorgangers hadden de plannen voor de overgang van het rijksonderwijs naar het VSO al uitgetekend. De Croo volgde het scenario van zijn voorgangers niet helemaal, want hij schortte de geleidelijke overgang naar het VSO even op om eerst een hervorming door te voeren. De Croo was de eerste die voor het VSO de invulling terdege reglementeerde, de netten op elkaar afstemde, overgangsmodaliteiten vastlegde, enzovoort. Hij ontwierp in 1975 ook één reglementair kader zowel voor het traditioneel als voor het vernieuwd secundair onderwijs, die vanaf dan als type II en type I werden aangeduid. Voorts rationaliseerde hij het type I. Het systeem werd gestroomlijnd, de wirwar aan opties ingeperkt, het examen – dat door Vermeylen was vervangen door een permanente evaluatie – terug ingevoerd. Het VSO werd zo een stuk 'traditioneler' gemaakt. De hervormingen werden sterk aangevochten door de progressieven en De Croos opvolger, de socialist Ramaekers, zou de klok voor een stuk terugdraaien in de richting van het 'originele' VSO. Maar *in hindsight* moet worden erkend dat De Croo met zijn hervorming en de invoering van het parallelisme

tussen type I en type II heel wat bestaande problemen heeft opgelost en in zekere zin de mogelijkheden heeft gecreëerd om tot een toenadering tussen de types te komen.

De sleutel voor die toenadering lag in de 'Guimardstraat'. De overgrote meerderheid van de katholieke scholen was immers nog type II. De NSKO-top wilde af van die tweesporigheid en startte – vooral onder druk van Beirnaert en de WD – met **onderhandelingen in de ARKO**, die finaal tot een 'eenheidsstructuur' – bedoeld werd een eventueel bijgestuurde versie van type I – voor alle katholieke secundaire scholen moest leiden. Hoewel de deelnemers in de ARKO terzake een grote mate van eensgezindheid vertoonden, werd de beslissing afhankelijk gemaakt van een bevraging van de achterban (directies, personeel, ouders). Dat getuigde niet (enkel) van een democratische ingesteldheid, maar was tevens een strategie om de te nemen beslissing te verantwoorden. De beschuldiging door tegenstanders dat de uitkomst van die bevraging al op voorhand vaststond, was niet geheel onterecht. Voor het eerst voelden de traditionele scholen zich bedreigd. Het was de nakende veralgemening van het type I in het katholiek onderwijs die zou leiden tot de organisatie van een 'verzetsbeweging', namelijk DOSCKO. De drijvende krachten daarachter waren in eerste instantie de Brugse kanunnik Stock en een aantal katholieke VTI's, die onder meer door de onheilstijdingen van inspecteur-generaal Smet waren gealarmeerd. Dit was de start voor een polarisering in het katholiek onderwijs die later als de 'typestrijd' te boek zou komen te staan. Door die polarisering werd een snelle veralgemening van het VSO in het katholiek onderwijs verhinderd. Hoewel de ARKO-participanten het quasi eens waren over een datum voor die veralgemening, werd een dergelijke beslissing niet genomen.

In de plaats daarvan werd geopteerd voor een '**begeleide geleidelijkheid**' – het stimuleren van het VSO door ondersteuning en planning. De voorstanders van type I in het katholiek onderwijs geloofden dat, ook al was er geen datum voor de veralgemening van het VSO vastgelegd, die strategie op korte termijn tot een veralgemening van het type I zou kunnen leiden. De tegenstanders hoopten uiteraard dat uitstel zou leiden tot afstel. Zij zaten het dichtst bij de reële historische evolutie die zou volgen. De voorstanders konden immers niet voorspellen dat crisis, mentaliteitswijziging, polemiek over slaagcijfers, besparingen en een overheidsbeleid dat niet langer het VSO stimuleerde, het type I steeds onaantrekkelijker zouden maken. Toch leken de verwachtingen van de voorstanders in eerste instantie uit te komen. In het begin van de jaren tachtig schakelden katholieke scholen massaal over naar type I. De redenen daarvoor lijken echter vooral pragmatisch te zijn geweest. De overstap naar type I zorgde immers voor lagere splitsingsnormen en extra pedagogisch comfort (vrijgestelde

uren voor bijscholing, remediëring, enzovoort). De verplichting om lokale scholengemeenschappen te vormen stimuleerde een gelijktijdige gezamenlijke overgang naar type I. En via de overgang naar type I konden de scholen ontsnappen aan de afdelingsstop die aan type II was opgelegd.

Maar omstreeks 1983 kwam er een **kentering**: de aangroei van het katholieke type I slabakte. Ik denk dat de volgende redenen dat kunnen verklaren. Ten eerste was door de overstap van zoveel scholen de vernieuwingsgezinde reserve klein geworden. Ten tweede was als gevolg van de economische crisis het vooruitgangsgeloof omgeslagen in pessimisme. Er moest bespaard worden en het onderwijs deelde in de klappen. Minister Coens verhoogde de normen voor type I en verminderde het pedagogisch comfort, waardoor type I een stuk minder aantrekkelijk werd. Ten derde waren er omstreeks 1980 nog regeringsplannen om het VSO te veralgemenen in alle netten. Daarvan was enkele jaren later geen sprake meer. Ten vierde was als gevolg van de economische crisis en de stijgende werkloosheid de 'marktwaarde' van het diploma belangrijker geworden. Vele ouders grepen daarom liever terug naar oude zekerheden (het traditioneel onderwijs) dan te kiezen voor het onbekende – en onbeminde – VSO. De structuren van type II waren gekend door de ouders van de leerlingen. Van het type I kenden velen enkel de geruchten en de vooroordelen. Bijvoorbeeld dat het zogenaamd van een 'lager niveau' zou zijn en dat het minder kansen bood om te slagen aan de universiteit. Onderzoek naar slaagkansen aan de universiteit had immers de nivellerende werking van het VSO bewezen. Zoals ik in hoofdstuk 6 aantoonde, moet de wetenschappelijke waarde van dergelijk onderzoek toch enigszins worden gerelativeerd, maar of het VSO nivelleerde of niet, is minder belangrijk dan het feit dat dit beeld leefde bij de publieke opinie.

Door deze evolutie verhoogden de type I-voorstanders de druk op de NSKO-top om toch werk te maken van een eenheidsstructuur voor het katholiek onderwijs. De kampen van type I en type II waren ongeveer even groot. In sommige regio's was de strijd tussen katholieke type I- en type II-scholen groter dan de concurrentie tussen de netten ooit was geweest. **Interne verdeeldheid** verlamde de werking van de verbonden en de inspectie. De dubbele administratie voor beide types was bovendien kostelijk en tijdrovend. Er moest dus een oplossing komen, maar het bereiken van eenheid is, zo blijkt uit hoofdstuk 4, een lange en moeizame weg geworden. Volgens de type II-scholen werd het streven naar eenheid in het katholiek onderwijs overigens niet ingegeven door de administratieve complexiteit of andere praktische problemen, maar wel door het 'falen' van het VSO. Ondanks de ruime middelen waarover het VSO in vergelijking met type II kon beschikken, zou het er niet in slagen om 'kwaliteitsvol onderwijs' af te leveren. Daardoor leden de type I-scholen concurrentienadeel, en

het doel van het eenheidsstreven was volgens de type II-directies dat nadeel wegwerken. Na het Sint-Annaplan (1986) was er van die extra middelen nochtans niet veel meer overgebleven, en wat betreft de 'kwaliteit' is de superioriteit van het traditioneel onderwijs nooit echt bewezen. Maar dat imago bleef wel hangen in de pers en in de hoofden van vele ouders.

De type II-scholen speelden in op het negatieve imago van het type I door hun 'degelijkheid' als troef uit te spelen, in de vorm van elitarisme en competitiviteit in middelbare scholen – wie het wilde maken in de competitieve maatschappij kon best een competitieve school kiezen – en beroepsgerichtheid in technische scholen. Gecombineerd met de gevolgen van de denataliteit leidde dit vanaf het midden van de jaren tachtig tot een serieuze daling van de **leerlingenpopulatie** in heel wat VSO-scholen die dicht bij type II-instellingen lagen. Die daling was vooral te merken in de sterke richtingen – Latijn, Grieks, Wiskunde – en in een aantal gespecialiseerde technische richtingen. Wanneer een type I-school als gevolg daarvan die studierichtingen niet langer kon inrichten, werd de school minder interessant – scholen met een breder gamma aan mogelijkheden waren aantrekkelijker. Door de besparingen van het Sint-Annaplan (grotere klassen, geen extra uren meer voor inhaallessen, enzovoort) verdwenen nog meer aantrekkingspolen van het VSO. De scholen dienden door de besparingen en door het dalend aantal leerlingen te snoeien in hun personeel en ontvingen minder werkingsmiddelen. Minder administratief personeel diende een toenemende administratie te verwerken en kreeg daardoor nog nauwelijks tijd voor pedagogische taken. Door het wegvallen van uren moesten jonge geëngageerde leerkrachten plaats ruimen voor oudere, vastbenoemde leerkrachten die bij ontstentenis van betrekking werden gereïtiseerd in een andere school van dezelfde scholengemeenschap. Bovendien werd type I opgezadeld met de leerlingen die niet meekonden in het competitieve type II. Dat overaanbod aan leerlingen met leerproblemen maakte het soms moeilijk om niet te vervallen in de niveaudaling die type II aan het VSO verweet, terwijl sommige traditionele scholen door die selectie net de sterkere leerlingen aantrokken. Een vicieuze cirkel. Dat leidde tot wrevel en ontmoediging bij directies en leerkrachten van type I. Zij vonden dat zij gekozen hadden voor de pedagogisch meest correcte maar tevens moeilijkste weg, gericht op een optimale leerlingbegeleiding, waarbij ze alle problemen en hindernissen, zoals beschreven in hoofdstuk 5, dienden te trotseren, en daarbij soms ook nog het hoofd moesten bieden aan de tegenwerking van ambtenaren of inspecteurs. Maar de directies hadden de indruk dat al hun inspanningen in plaats van de verwachte aantrekkingskracht een afstotingseffect tot gevolg hadden. Velen voelden zich bedrogen. Er mag niet worden vergeten dat vele scholen naar het VSO waren overstapt wegens de gunstige normen, het pedagogisch comfort, de nakende

veralgemening van het VSO in heel het secundair onderwijs. Daarvan bleef niet veel meer over. Het leek vechten tegen de bierkaai. Een veralgemening van één uniforme structuur leek het enige wat het tij nog zou kunnen keren en hun concurrentiekracht zou kunnen herstellen. Dat verklaart waarom de type I-instellingen akkoord konden gaan met een eenheidsstructuur die op essentiële onderdelen – bijvoorbeeld de niet-determinerende gemeenschappelijkheid van de eerste graad – belangrijke toegevingen deed aan het type II.

Het was dan ook zonder champagne dat het NSKO de **eenheidsstructuur** presenteerde. De meeste deelnemers aan de onderhandelingen waren niet gelukkig met die structuur, maar zagen in dat het de enige uitweg was uit de impasse. Bij de aanvang van de laatste fase in het realiseren van een eenheidsstructuur voor het katholiek onderwijs, hadden de Antwerpse katholieke type I-directies hun grieven neergeschreven in een boekje. In hun laatste paragraaf gaven ze nog de waarschuwing mee: “Indien het NSKO een eenheidsstructuur maakt dat [sic] als een louter compromis zal werken en waarin het oude categoriale systeem zich stiekem zal innestelen en ontpoppen, dan zal dit een trauma verwekken in de ziel van vele goedmenende VSO-mensen die met hart en ziel achter de idealen hebben gestaan” (Geivers e.a., 1986: 98). Helaas is dat voor een stuk waarheid geworden. Vele mensen waren ontgoocheld, maar anderzijds was er opluchting dat er een einde kwam aan de typestrijd. Ligt het aan het gebrek aan moed om consequente beslissingen te nemen dat de zoektocht naar eenheid zo lang heeft aangesleept? Dat is alleszins wat Standaert, Geivers en anderen beweren. Aan de andere kant leggen onder meer het IPOC, Aloïs Gerlo en Maurits De Vroede net de nadruk op het feit dat ondemocratische besluitvorming en druk van bovenaf het traditioneel onderwijs hebben ‘genekt’. Er is inderdaad op sommige momenten weinig overleg geweest met de basis, maar in vergelijking met de invoering van het VSO in het rijksonderwijs is hier toch getracht om te komen tot een voor iedereen aanvaardbaar compromis. Bovendien, als het NSKO in de tweede helft van de jaren zeventig daadkrachtige beslissingen had genomen in een materie waarover op dat ogenblik een quasi-unanimiteit bestond, in plaats van te proberen zo representatief mogelijk te werken, zou er misschien reeds toen een complete overgang gekomen zijn naar een eenheidsstructuur, zonder de uitzichtloze vergaderingen en de verlammeende typestrijd die de volgende tien jaar nog zouden volgen. Uiteindelijk hebben vele onderhandelaars zich enkel bij deze structuur neergelegd omdat zij ‘een’ eenheidstype verkozen boven ‘geen’ eenheidstype, of zelfs gewoon omdat zij de aanslepende vergaderingen moe waren. De eenheidsstructuur was dus niet gebaseerd op een pedagogische visie, het was het pragmatische resultaat van de vraag hoeveel beide partijen aan elkaar wilden toegeven. Het was een zeer ambigue structuur, waarbinnen optiepakketten konden worden aangeboden die

reminiscenties opriepen aan de oude humaniora, de moderne humaniora, de technische school en het VSO. Veel 'eenheid' viel er in die eenheidsstructuur dus niet te merken. Het was zeker niet de beste structuur, maar wellicht wel de minst slechte, en alleszins – op dat moment – de enig mogelijke.

De eenheidsstructuur zou uiteindelijk niet enkel in het katholiek onderwijs worden ingevoerd, maar de **enige structuur voor alle Vlaamse secundaire scholen** worden. Coens wilde daarmee de eenheid creëren in het secundair onderwijs, waarnaar hij al vanaf het begin van zijn ambtstermijn had gestreefd. Het effect van administratieve vereenvoudiging, kostenbesparing en meer soepele overgangsmogelijkheden tussen de netten was mooi meegenomen. Maar ook het NSKO was vragende partij. Het zou immers een stuk gemakkelijker zijn als die structuur bij wet werd opgelegd, dan zouden ook de meest hardnekkige type II-scholen immers wettelijk verplicht worden om de nieuwe structuur aan te nemen. Er werd uiteindelijk nog tot 1989 gewacht met de invoering, niet alleen omdat de regering was gevallen, maar ook omdat de Vlamingen door de staatshervorming de wijziging van de bestaande onderwijswetten dan zelf konden doorvoeren, zonder bemoeienis van de Franstaligen. Het rijksonderwijs schaarde zich achter het idee van de eenheidsstructuur, omdat het ten eerste een aantal noodzakelijke structuuraanpassingen wilde doordrukken, en ten tweede het negatief beladen label 'VSO' kwijt wilde om het katholiek onderwijs met gelijke wapens te kunnen bekampen. Voorts bepaalde de structuur die in 1989 werd opgelegd, louter de contouren waarbinnen zowel die katholieke eenheidsstructuur als het – bijgestuurde – VSO van het rijksonderwijs en van het officieel gesubsidieerd onderwijs konden fungeren. Het is dus niet zo dat het katholieke compromis werd veralgemeend. Het was slechts een kader, maar wel één dat een stuk verder ging dan de Wet van 19 juli 1971 die het VSO regelde. Voor het eerst werd de omvang van de gemeenschappelijke basisvorming en de vakken die ertoe dienden te behoren – eerst bij besluit en nadien decretaal – vastgelegd. Daarmee werden alleszins een aantal problemen vermeden die bij het VSO waren opgedoken, maar het kan ook gezien worden als een teken van de groeiende overheidscontrole op het onderwijs. Een groep ouders en directies die het type II niet wilden zien verdwijnen, vonden dit een onaanvaardbare schending van de vrijheid van onderwijs, maar het Arbitragehof stelde hen in 1992 in het ongelijk.

Daarmee kwam er eindelijk een einde aan de tpeestrijd. Dat betekent niet dat er ook een einde kwam aan de tegenstellingen. Die bleven voortbestaan, maar dan binnen éénzelfde type. Ook vandaag nog hebben sommige scholen een meer 'elitair' en andere een meer 'democratisch' profiel. Die profielen vallen overigens niet volledig samen met de voormalige types, want ook in type I waren sommige scholen zich in de jaren tachtig steeds meer selectief en prestatiegericht gaan

opstellen – voor zover die gerichtheid ooit écht weg was geweest – terwijl sommige type II scholen steeds een democratische instroom hebben gehad. De type I-scholen kozen in 1989 overigens om – al dan niet naast een niet-determinerende optie – opnieuw geprofileerde studierichtingen aan te bieden in het eerste leerjaar. Men mag zich dus niet blindstaren op de structuren. Overigens moet de **betekenis van het VSO** mijns inziens niet uitsluitend worden gezien in functie van de structuurhervorming, waarvan de contouren herkenbaar zijn in de huidige secundaire onderwijsstructuur. Vanuit het huidige secundair onderwijs gezien is minstens zo belangrijk: de introductie van techniek als algemeen-vormende component, van leerlingenobservatie en -begeleiding, van de oriënterende klassenraad, van nieuwe didactische methodes als groepswork en projectwerk, enzovoort. Het VSO heeft overigens geleid tot een stijging van de scolarisatie en een grotere participatie van meisjes aan het secundair onderwijs (Vanderstraeten, 1996).

Daarmee wil ik het VSO niet verheerlijken, want het had massa's mankementen. Ik heb een heel hoofdstuk nodig gehad om enkel maar de organisatorische problemen te beschrijven. Eigenlijk wilde men met het VSO te veel ineens doorvoeren. Het was een **onderwijsrevolutie**, alles moest met één pennentrek veranderen. Het greep in in de organisatie van het onderwijs: middelbare en technische scholen – voordien nog in sterke mate volledig gescheiden werelden – moesten voor het eerst samenwerken om een gemeenschappelijke eerste graad te organiseren, afdelingen werden door mekaar geschud, er kwamen nieuwe vakken, nieuwe leerinhouden, nieuwe evaluatiemethoden, enzovoort. En dat allemaal niet gefaseerd, maar in één omwenteling. Net als een politieke revolutie leidde het VSO tot onbegrip, tot verdriet, tot wrevel, tot verzet. Wellicht zou de commotie rond het VSO veel geringer zijn geweest indien de hervorming in fases was verlopen, waarbij bijvoorbeeld zou kunnen worden gestart met een aantal didactische en docimologische vernieuwingen in het traditioneel onderwijs, en de structuurhervorming slechts de apotheose zou zijn geweest van een over langere tijd gespreide en degelijk begeleide reeks van aanpassingen. Maar dat was buiten de onderwijsministers gerekend die absoluut 'hun' systeem wilden doordrukken. Die drang was ongelooflijk naïef, zelfs wereldvreemd. Iedereen met enige ondervinding weet hoe log het systeem is. Leerkrachten houden niet van 'vernieuwing om de vernieuwing', zoals zij het VSO al te vaak zagen. De meeste leerkrachten willen maar al te graag meewerken aan vernieuwingen waarvan hun de zin duidelijk is, waarvoor zij gemotiveerd worden, waarvoor zij opgeleid of bijgeschoold worden, waarvoor zij voldoende bewegingsvrijheid krijgen. Maar dat was nauwelijks het geval in het VSO. Door het ontbreken van een gunstig gezinde basis was het VSO een reus op lemen voeten. In zekere zin kan worden gesteld dat het bezweken is onder zijn eigen gewicht.

Aan de andere kant kan ook worden geargumenteed dat de VSO-hervorming eigenlijk **niet ver genoeg** ging. Want ondanks de oppervlakkige structuurhervorming bleven middelbare scholen middelbare scholen en technische scholen technische scholen, ook al waren ze formeel allemaal secundaire scholen geworden met respectievelijk ASO- en TSO/BSO-studierichtingen. Een echte revolutie had heel het onderwijslandschap moeten herschikken en overal, in alle netten, volledig autonome middenscholen moeten oprichten die alle leerlingen van één of meerdere gemeenten zouden opvangen en objectief oriënteren naar een diversiteit aan bovenbouwscholen die op hun beurt over voldoende middelen zouden kunnen beschikken om niet financieel afhankelijk te zijn van de eerste graad. Alleen op die manier zou er een meer realistische kans zijn geweest om de VSO-doelstellingen te realiseren. Dat was overigens het idee dat De Croo naar voren bracht in zijn *Ideeën over onderwijsvernieuwing*. Maar ik zou niet durven wedden op het succes van een dergelijke onderwijsrevolutie. Onderwijsorganisatorische en schoolculturele weerstanden zouden hoogst waarschijnlijk de implementatie van een dergelijk model onmogelijk hebben gemaakt.

Op het hoogtepunt van de polemiek werd er louter voor dovemansoren gesproken, waarbij elk 'kamp' niet wou wijken van bepaalde dogma's die compromissen lange tijd onmogelijk hebben gemaakt. Dat **dogmatisme** werd onder meer gekenmerkt door een gebrek aan relativiseringsvermogen en zelfkritiek, en door het vijandsbeeld dat van de tegenstander werd opgehangen, terwijl gelijkgezinden elkaar steunden en bevestigden. Vandaar dat alle kritiek op het VSO – hoe terecht die soms ook mocht zijn – van bij de aanvang al te snel werd afgedaan als conservatief, elitair, reactionair, veranderingsschuw, onchristelijk, enzovoort. Opmerkingen van de vakbonden over administratieve problemen voor leerkrachten werden afgedaan als corporatisme of zelfs als een alibi waarachter conservatieven zich verschuilden. Een kapitale vergissing, want een dergelijke grootschalige onderwijshervorming kan nooit slagen zonder de steun van de vakbonden, en die principiële welwillendheid was er in het begin wel degelijk – voornamelijk wegens de sociale doelstellingen van het VSO. Voorstanders van het traditioneel onderwijs labelden het VSO dan weer al te snel als nivellerend, nihilistisch, socialistisch, maatschappijkritisch, enzovoort. Er is doorheen de typestrijd veel gegoocheld met grote woorden. Achter die woorden gingen tegenstrijdige visies op school en maatschappij schuil. Gedetermineerdheid versus zelfontplooiing, *nature* versus *nurture*, een psychometrische versus een epistemologische benadering... Maar de historische evolutie die doorheen dit proefschrift is geschetst kan niet louter op basis daarvan worden verklaard.

Uit dit onderzoek is immers gebleken dat het **pragmatisme** een belangrijke rol heeft gespeeld in heel de typestrijd. Het standpunt van politici pro of contra VSO had soms minder te maken met hun ideologie dan met de verhouding tussen de types in hun kiesarrondissement. Het NSKO werd ervan overtuigd om mee te doen met de VSO-vernieuwing, omdat een comprehensieve structuur een toekomst gaf aan kleine katholieke plattelandsscholen, nieuwe banen zou scheppen en nieuwe afdelingen mogelijk maken. Directeurs die de grootste verdedigers waren van het traditioneel onderwijs, schakelden over naar het VSO als dit hun school financieel en strategisch beter uitkwam. Dat is begrijpelijk, want een directeur is niet enkel een pedagogisch coördinator, hij/zij is tevens de leider van een bedrijf. Het realiseren van de VSO-doelstellingen is echter in belangrijke mate 'belast' geweest door scholen die voornamelijk wegens de gunstige financiering en omkadering waren toegetreden. Die scholen adopteerden vaak enkel de formele structuur, en realiseerden weinig van de pedagogisch-didactische vernieuwingen. Anderzijds werden technische scholen net afgeschrikt door het financieel verlies dat een overstap naar het VSO met zich mee kon brengen. Als het VSO vanaf circa 1983 aan attractiviteit verloor, dan had dat ook deels te maken met de financiële kant van de zaak. Ideologische of pedagogische disputen verhulden vaak een ordinaire concurrentiestrijd tussen scholen. De strengste critici van het traditioneel onderwijs waren vaak de directeurs van VSO-scholen die moesten opboksen tegen de concurrentie van type II. DOSCKO werd opgericht in een school waar werd geklaagd over de oneerlijke concurrentie van een naburige VSO-school. Dat sommige type II-scholen de eenheidsstructuur met alle mogelijke middelen zijn blijven bestrijden, was zonder twijfel omdat zij hun onderwijsstructuur superieur vonden, maar ook omdat ze hun interessante marktpositie, waarbij zij alle sterke leerlingen uit de streek aantrokken, niet wilden verliezen – verscheidene van die scholen zouden na de implementatie van de eenheidsstructuur overigens hun leerlingenpopulatie opnieuw zien afnemen. Weerstand bij leerkrachten kunnen in belangrijke mate worden verklaard door een heleboel zakelijke redenen die ik in hoofdstuk 5 uiteenzette, zoals het verlies van uren voor bepaalde vakleerkrachten, het verlies aan voorrangrechten in sommige gevallen, de onduidelijkheid inzake bekwaamheidsbewijzen en vakkenclassificatie, de verhoogde werkdruk, de falende opleiding en begeleiding.

Het lijkt erop dat sommige beleidslui, directeurs, inspecteurs en coördinatoren op sommige momenten meer bezig waren met de **strijd om het eigen gelijk** te bewijzen dan met het begeleiden van leerkrachten en leerlingen. Het is niet mijn taak om te oordelen welk onderwijstype – traditioneel, vernieuwd of eenheidsstructuur – de beste garanties bood voor een goede vorming en voorbereiding op de maatschappij. Zowel in type I als in type II waren tienduizenden leerkrachten en directies dagelijks bezig met het motiveren en

ALGEMEEN BESLUIT

stimuleren van honderdduizenden leerlingen. De structuur waarbinnen dit gebeurde had waarschijnlijk slechts weinig invloed op dat engagement. Al die hoogoplopende discussies over wat al dan niet 'het beste voor het kind' zou zijn, gingen overigens aan vele ouders en leerkrachten voorbij. Het betrof voor hen iets dat zich ver boven hun hoofden afspeelde in een ideologisch of pedagogisch dispuut dat uiteindelijk niet veel met hun kinderen of leerlingen had te maken. Als de eenheidsstructuur voor iets moet worden geprezen, dan is het toch minstens dat zij rust heeft gebracht in het onderwijslandschap, waardoor de energie van de beleidslui meer kon gaan naar onderwijsitems die te lang in de schaduw waren gebleven, zoals modularisering, remediëring, non-discriminatie, inclusie en de herwaardering van het lerarenambt.

Veel van de problemen die opdoken in de loop van de levensduur van het VSO zouden **vandaag** wellicht niet meer optreden, omdat er vandaag een veel beter georganiseerde overleg- en debatcultuur bestaat. Neem bijvoorbeeld de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). Die is samengesteld uit schoolbesturen, onderwijspersoneel, ouders, scholieren, economische en sociale organisaties en deskundigen en moet vandaag advies verstrekken over alle ontwerpdecreten en beleidsteksten inzake onderwijs. Een diepgaande hervorming als het VSO zou hier grondig zijn doorgelicht, waardoor sommige problemen – bijvoorbeeld de gebrekkige aansluiting op de universiteit of de administratieve problemen voor leerkrachten – wellicht reeds voorafgaandelijk opgemerkt hadden kunnen worden. Eén van de redenen waarom de invoering van de eenheidsstructuur veel minder problemen heeft opgeleverd – op de contestatie van een harde kern na – is net dat daarover uitvoerig overleg is geweest in de RNSO en dat nog voor de eenheidsstructuur van start ging de personeelsstatuten, bekwaamheidsbewijzen, weddenschalen, vakkenclassificatie, enzovoort via besluiten waren geregeld.

Om af te sluiten wil ik nog even een voorstel doen voor **verder onderzoek**. Dit onderzoek is immers niet 'af'. Ik heb een studie gemaakt van de beleidsontwikkeling inzake de structuren van het secundair onderwijs. Maar ik heb in dat proces op tal van plaatsen moeten wijzen op de grote rol die het mesoniveau (de directies, de VSO-coördinatie, de inspectie) en het microniveau (de leerkracht en de klaspraktijk) hebben gespeeld in de historische ontwikkeling van de onderwijstypes. Ik ben op die invloeden soms in meer- en soms in mindere mate ingegaan, maar ik ben ervan overtuigd dat verder onderzoek noodzakelijk is om dit verhaal compleet te maken. Vertrekkend vanuit het kader dat dit proefschrift aanreikt, zou nog verder onderzoek moeten worden gedaan naar de wijze waarop het VSO is geïmplementeerd geweest. Om welke reden opteerden bepaalde inrichtende machten voor het VSO en andere niet? Ik heb hier al heel wat redenen verstrekt die een rol zullen hebben gespeeld in dergelijke

beslissingen, maar het zou interessant zijn om die eens te toetsen aan getuigenissen van directieleden en leden van de schoolbesturen. Ook kan nog een stap verder gezet worden door te onderzoeken wat er in de klas nog overbleef van de pedagogische vernieuwingen van het VSO. Waarom is het VSO in sommige scholen met meer succes geïmplementeerd dan in andere? Mogelijk kan daarbij de organisatieleer van nut zijn. Het zou interessant zijn te onderzoeken wat de rol is geweest van directies in de onderwijsverandering op school en in de klas. Davies (1995) stelde dat schoolorganisatorische elementen grotendeels verantwoordelijk waren voor de grote stabiliteit van de klasrealiteit. Tyack en Cuban (1995) spraken van een zogenaamde *grammar of schooling* die de pedagogisch-didactische praktijk stuurde. In de lijn van wat Depaepe en zijn medewerkers (1999) hebben onderzocht voor het lager onderwijs, zou aldus kunnen worden bestudeerd wat de impact is geweest van een ingrijpende hervorming als het VSO op de dagelijkse klasrealiteit in het secundair onderwijs.

BIJLAGEN

Bijlagen⁹⁴²

Samenvattend overzicht

1. Lijst van ministers (vanaf 1944)	412
2. Onderwijsstructuren secundair onderwijs	416
3. Statistische gegevens secundair onderwijs – scholen	423
4. Statistische gegevens secundair onderwijs – leerlingen	433
5. Andere cijfergegevens	442
6. Lessentabellen secundair onderwijs	
- Rijksonderwijs, ontwerpen en lessentabellen vanaf 1964 ⁹⁴³	451
- Katholiek onderwijs, ontwerpen en lessentabellen vanaf 1965 ⁹⁴⁴	461
7. Samenstelling werkgroepen en commissies	494
8. Tekstdocumenten	508
9. Illustraties	515

⁹⁴² Ik opteerde ervoor om in deze bijlagen de bronnen zo getrouw mogelijk weer te geven. Vandaar dat in de tabellen de titels en benamingen werden overgenomen zoals die in de originele documenten voorkomen. Daardoor zult u de ene keer 'moedertaal' lezen en de andere keer 'Nederlands'; de ene keer 'gemeenschappelijke vorming' en de andere keer 'gemeenschappelijk gedeelte', enzovoort. Spelfouten werden wel verbeterd.

⁹⁴³ De lessentabellen staan niet in chronologische volgorde, maar in volgorde van leerjaar, dus eerst alle voorstellen en tabellen met betrekking tot het eerste leerjaar (A), vervolgens die van het aanpassingsjaar (eerste leerjaar B), dan die van het tweede observatiejaar enzovoort. Op die manier heb ik het overzichtelijker willen maken om de curriculaire evolutie van één bepaald leerjaar te volgen.

⁹⁴⁴ Idem.

Bijlage 1. Lijst van ministers met onderwijsbevoegdheden in de Belgische regeringen (1944-1991)⁹⁴⁵

Regering-Pierlot V (26 september 1944 - 7 februari 1945)

Minister van Openbaar Onderwijs: V. de Laveleye (Liberale Partij)

Minister van Landbouw: H.-M. de la Barre d'Erquelinnes (Katholieke Partij)

Minister van Economische Zaken: J. Delruelle (Liberale Partij)

Regering-Van Acker I (12 februari 1945 - 2 augustus 1945)

Minister van Openbaar Onderwijs: A. Buisseret (Liberale Partij)

Minister van Landbouw: L. Delvaux (Katholieke Partij)

Minister van Economische Zaken: E. De Smaele (technicus)

Regering-Van Acker II (2 augustus 1945 - 9 januari 1946)

Minister van Openbaar Onderwijs: A. Buisseret (Liberale Partij)

Minister van Landbouw: R. Lefèbvre (Liberale Partij)

Minister van Economische Zaken: E. De Smaele (technicus)

Regering-Spaak II (13 maart 1946 - 19 maart 1946)

Minister van Openbaar Onderwijs: L. Collard (BSP)

Regering-Van Acker III (31 maart 1946 - 10 juli 1946)

Minister van Openbaar Onderwijs: H. Vos (BSP)

Regering-Huysmans (3 augustus 1946 - 12 maart 1947)

Minister van Openbaar Onderwijs: H. Vos (BSP)

Regering-Spaak III (20 maart 1947 - 27 juni 1949)

Minister van Openbaar Onderwijs: C. Huysmans (BSP)

Regering-Eyskens I (11 augustus 1949 - 6 juni 1950)

Minister van Openbaar Onderwijs: L. Mundeleer (Liberale Partij)

Regering-Duvieusart (8 juni 1950 - 11 augustus 1950)

Minister van Openbaar Onderwijs: P. Harmel (CVP)

Regering-Pholien (16 augustus 1950 - 9 januari 1952)

Minister van Openbaar Onderwijs: P. Harmel (CVP)

Regering-Van Houtte (15 januari 1952 - 12 april 1954)

Minister van Openbaar Onderwijs: P. Harmel (CVP)

Regering-Van Acker (23 april 1954 - 2 juni 1958)

Minister van Openbaar Onderwijs: L. Collard (BSP)

Regering-Eyskens II (CVP, 26 juni 1958 - 4 november 1958)

Minister van Openbaar Onderwijs: M. Van Hemelrijck (CVP)

⁹⁴⁵ Naar: Steunpunt Sociopolitiek Systeem (1994).

- Regering-Eyskens III (CVP-LP, 6 november 1958 - 27 maart 1961)
 Minister van Openbaar Onderwijs: C. Moureaux (Liberale Partij)
- Regering-Lefèvre-Spaak (CVP-BSP, 25 april 1961 - 24 mei 1965)
 Minister van Nationale Opvoeding en Cultuur: V. Larock (BSP, tot 31 juli 1963), H. Janne (BSP, vanaf 31 juli 1963)
 Adjunct voor Nationale Opvoeding en Cultuur: R. Van Elslande (CVP, sedert 10 juli 1962 Minister van Cultuur, adjunct voor nationale opvoeding)
- Regering-Harmel-Spinoy (CVP-BSP, 27 juli 1965 - 11 februari 1966)
 Minister van Nationale Opvoeding: F. Dehousse (BSP)
 Adjunct bij de Minister van Nationale Opvoeding: E. van Bogaert (BSP, vanaf 10 augustus 1965 Minister-staatssecretaris voor Nationale Opvoeding)
- Regering-vanden Boeynants-De Clercq (CVP-PVV, 19 maart 1966 - 7 februari 1968)
 Minister van Nationale Opvoeding: F. Grootjans (PVV)
 Minister-staatssecretaris voor Nationale Opvoeding: M. Toussaint (PVV)
- Regering-Eyskens-Merlot/Cools (CVP-PSC-BSP, 17 juni 1968 - 8 november 1971)
 Minister van Nationale Opvoeding (N): P. Vermeylen (BSP)
 Minister van Nationale Opvoeding (F): A. Dubois (PSB)
- Regering-Eyskens-Cools II (CVP-PSC-BSP, 20 januari 1972 - 22 november 1972)
 Minister van Nationale Opvoeding (N): W. Claes (BSP)
 Minister van Nationale Opvoeding (F): L. Hurez (PSB)
- Regering-Leburton-Tindemans-Declercq (BSP-PSB-CVP-PSC-PVV-PLP, 26 januari 1973 - 19 januari 1974)
 Minister van Nationale Opvoeding (N): W. Calewaert (BSP)
 Minister van Nationale Opvoeding (F): M. Toussaint (PLP)
- Regering-Tindemans I (CVP-PSC-PVV-PLP(-RW), 25 april 1974 - 18 april 1977)
 Minister van Nationale Opvoeding (N): H. De Croo (PVV)
 Minister van Nationale Opvoeding (F): A. Humblet (PSC)
- Regering-Tindemans II (CVP-PSC-BSP-PSB-VU-FDF, 3 juni 1977 - 11 oktober 1978)
 Minister van Nationale Opvoeding (N): J. Ramaekers (BSP)
 Minister van Nationale Opvoeding (F): J. Michel (PSC)
- Regering-Vanden Boeynants (CVP-PSC-BSP-PSB-VU-FDF, 20 oktober 1978 - 18 december 1978)
 Minister van Nationale Opvoeding (N): J. Ramaekers (BSP)
 Minister van Nationale Opvoeding (F): J. Michel (PSC)

BIJLAGEN

Regering-Martens I (CVP-PSC-BSP-PSB-FDF, 3 april 1979 - 15 januari 1980)

Minister van Nationale Opvoeding (N): J. Ramaekers (BSP)

Minister van Nationale Opvoeding (F): J. Hoyaux (PSB)

Regering-Martens II (CVP-PSC-SP-PS, 23 januari 1980 - 9 april 1980)

Minister van Nationale Opvoeding (N): J. Ramaekers (BSP)

Minister van Nationale Opvoeding (F): J. Hoyaux (PSB)

Regering-Martens III (CVP-PSC-SP-PS-PVV-PRL, 18 mei 1980 - 4 oktober 1980)

Minister van Nationale Opvoeding (N): W. Calewaert (SP)

Adjunct voor Nationale Opvoeding (N): G. Geens (CVP)

Minister van Nationale Opvoeding (F): G. Mathot (PS)

Regering-Martens IV (CVP-PSC-SP-PS, 22 oktober 1980 - 31 maart 1981)

Minister van Nationale Opvoeding (N): W. Calewaert (SP)

Adjunct voor Nationale Opvoeding (N): G. Geens (CVP)

Minister van Nationale Opvoeding (F): Ph. Busquin (PS)

Regering-Eyskens (CVP-PSC-SP-PS, 6 april 1981 - 21 september 1981)

Minister van Nationale Opvoeding (N): W. Calewaert (SP)

Adjunct voor Nationale Opvoeding (N): G. Geens (CVP)

Minister van Nationale Opvoeding (F): Ph. Busquin (PS)

Regering-Martens V (CVP-PSC-PVV-PRL, 17 december 1981 - 14 oktober 1985)

Minister van Nationale Opvoeding (N) (tot 30 april 1983), Minister van Onderwijs (vanaf 1 mei 1983)⁹⁴⁶: D. Coens (CVP)

Minister van Nationale Opvoeding (F) (tot 30 april 1983), Ministre de l'Éducation nationale (vanaf 1 mei 1983)⁹⁴⁷: M. Tromont (PRL, tot 9 juni 1983); A. Bertouille (PRL, vanaf 9 juni 1983)

Regering-Martens VI (CVP-PSC-PVV-PRL, 28 november 1985 - 15 oktober 1987)

Minister van Onderwijs: D. Coens (CVP)

Ministre de l'Éducation nationale: A. Damseaux (PRL, tot 9 maart 1987);

A. Duquesne (PRL, vanaf 9 maart 1987)

Regering-Martens VII (CVP-PSC-PVV-PRL, 21 oktober 1987 - 14 december 1987)

Minister van Onderwijs: D. Coens (CVP)

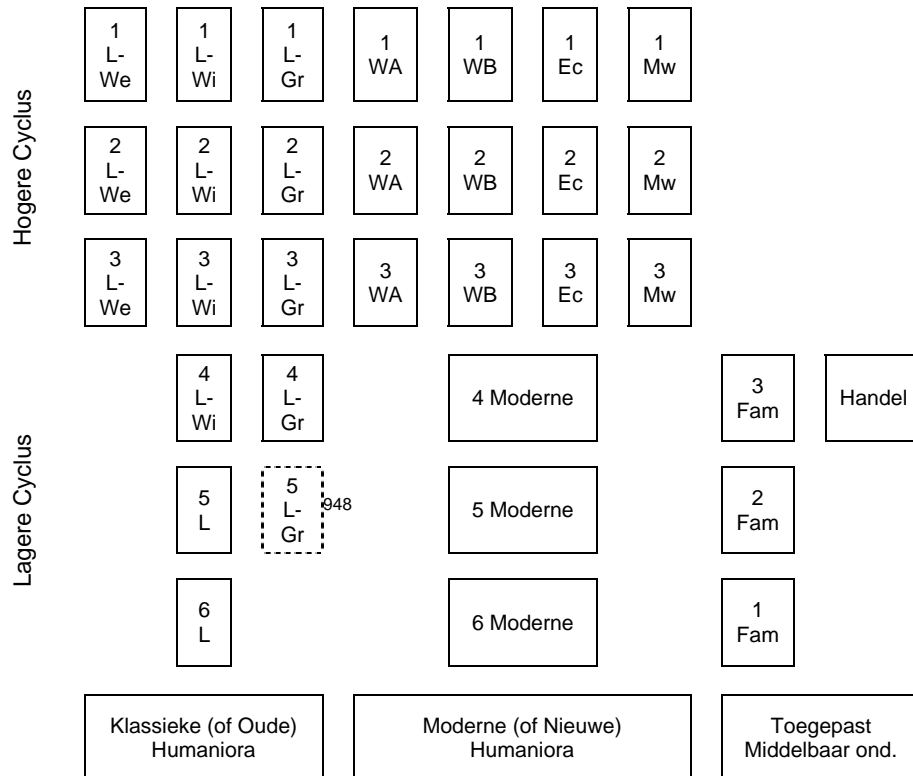
Ministre de l'Éducation nationale: A. Duquesne (PRL)

⁹⁴⁶ KB van 18 april 1983 tot wijziging van de benaming van het Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur en van het Ministerie van Nationale Opvoeding en Franse Cultuur. BS 21 april 1983. De benaming 'Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur/Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture néerlandaise' werd vervangen door 'Ministerie van Onderwijs' en 'Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française/Ministerie van Nationale Opvoeding en Franse Cultuur' door 'Ministère de l'Éducation nationale', met ingang van 1 mei 1983.

⁹⁴⁷ Idem.

- Regering-Martens VIII (CVP-PSC-SP-PS-VU, 9 mei 1988 - 29 september 1991)
Vice-premier & Minister van Onderwijs: W. Claes (SP, tot 16 januari 1989)
Ministre de l'Éducation nationale: Y. Ylief (PS, tot 16 januari 1989)
Staatssecretaris, toegevoegd aan de Minister van Onderwijs: L. Van den Bossche (SP, tot 18 oktober 1988); P. Chevalier (SP, van 18 oktober 1988 tot 16 januari 1989)
Minister belast met de Herstructurering van het Ministerie van Onderwijs: W. Claes (SP, vanaf 16 januari 1989)
Minister belast met de Herstructurering van het Ministère de l'Education nationale: Ph. Moureaux (PS, vanaf 16 januari 1989)
- Regering-Martens IX (CVP-PSC-SP-PS, 29 september 1991 – 25 november 1991)
Minister belast met de Herstructurering van het Ministerie van Onderwijs: W. Claes (SP)
Minister belast met de Herstructurering van het Ministère de l'Education nationale: Ph. Moureaux (PS)

Bijlage 2. Structuur van het middelbaar onderwijs (ca. 1965)

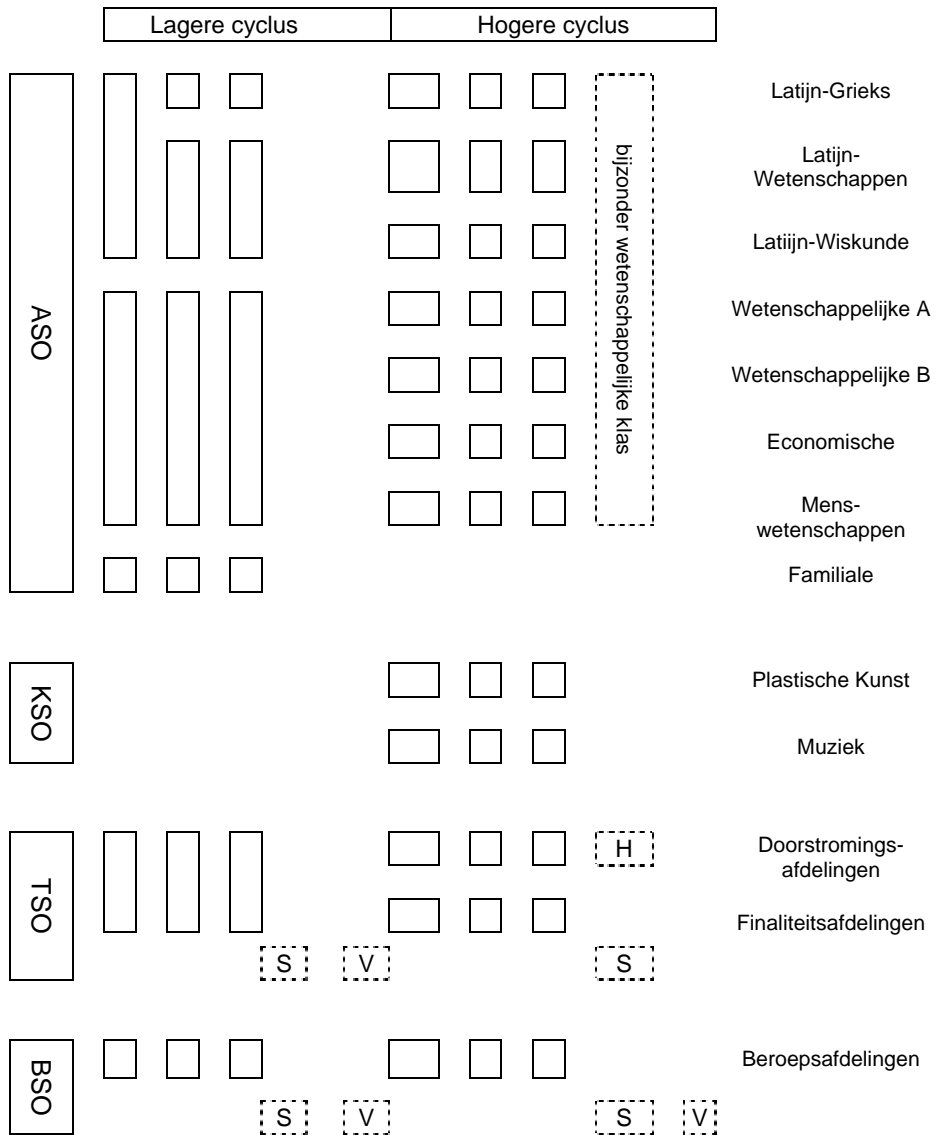


Legende:

- Ec: Economische
- Fam: Familiale
- L: Latijnse
- L-Gr: Latijn-Grieks
- L-We: Latijn-Wetenschappen
- L-Wi: Latijn-Wiskunde
- Mw: Menswetenschappen
- WA: Wetenschappelijke A
- WB: Wetenschappelijke B

⁹⁴⁸ De 5^e Latijn-Grieks bestond enkel in het katholiek middelbaar onderwijs.

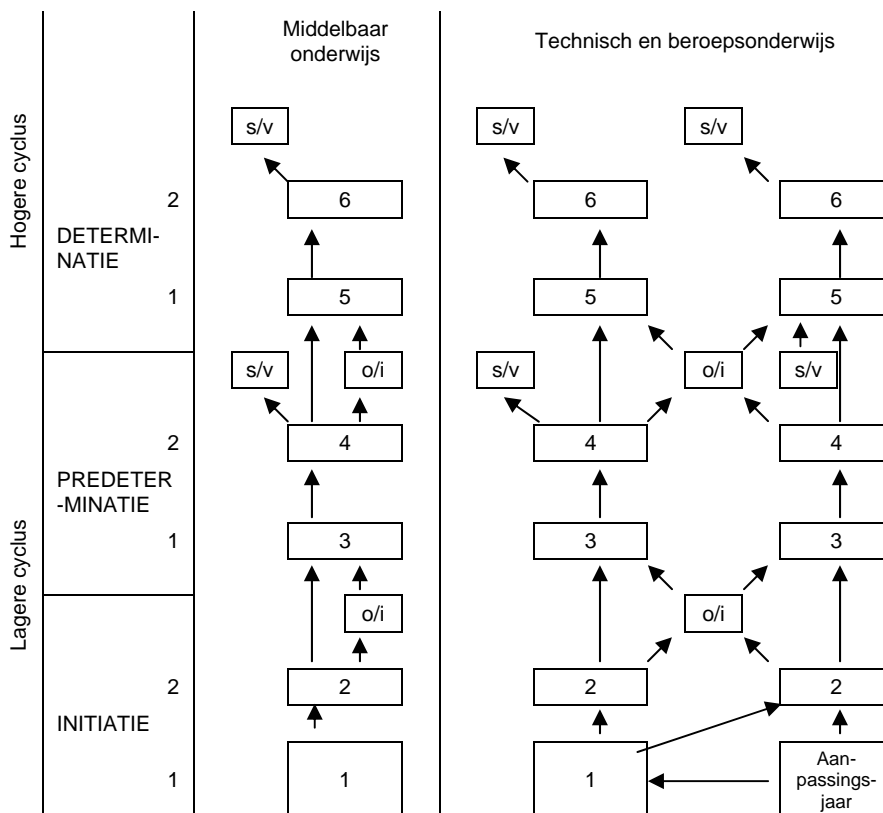
Bijlage 3. Structuur van het traditioneel onderwijs (type II, ca. 1980)



Legende:

- S: specialisatiejaar
- H: voorbereidendjaar hoger onderwijs
- V: vervolmakingsjaar

Bijlage 4. Wetsontwerp Grootjans-Toussaint, algemene structuur (1967)⁹⁴⁹



Legende:

s/v : specialisatie- of vervolmakingsjaar
o/i : overgangs- of inhalingsjaar

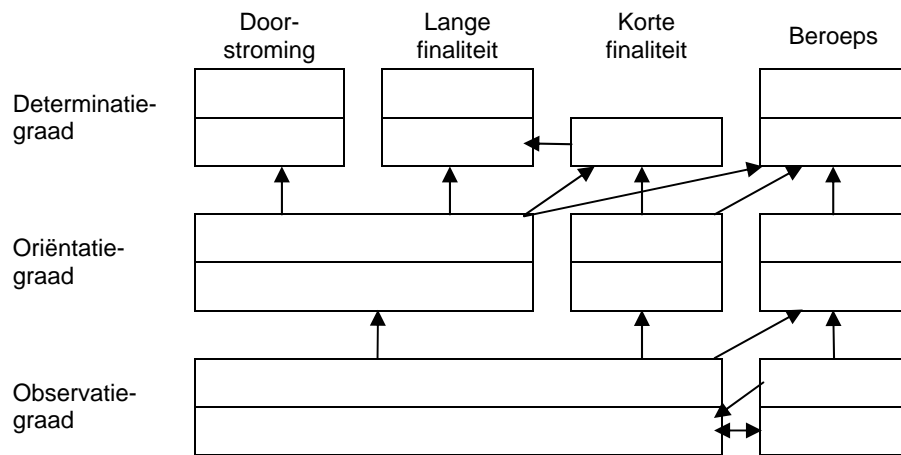
⁹⁴⁹ Schematische weergave op basis van de beschrijving in het 'Wetsontwerp betreffende de organisatie van het secundair onderwijs en de bevordering van het onderwijs in het algemeen', s.d. (MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos 1967-1969) en de nota 'De hervoming van het secundair onderwijs', [oktober 1967]: KADOC, NSKO-PB, omslag 71N. De gemeenschappelijke onderbouw (initiatiecyclus) was niet gemeenschappelijk voor de verschillende onderwijsvormen, maar groepeerde de afdelingen binnen de grenzen van de onderwijsvormen. Wat de overgangsmodaliteiten betreft, heb ik in dit schema op basis van de memorie van toelichting en discussieteksten weergegeven wat volgens mij de bedoeling zou kunnen geweest zijn, want die overgangsmodaliteiten werden niet als zodanig in het wetsontwerp vermeld; het was de bedoeling dat dit later bij KB zou worden verduidelijkt.

Bijlage 5. Wetsontwerp Grootjans-Toussaint, afdelingenstructuur van het algemeen vormend secundair onderwijs (1967)⁹⁵⁰

		Klassieke talen	Moderne talen	Wiskunde	Wetenschappen	Economie
DETERMINATIE	2	6	6	6	6	6
	1	5	5	5	5	5
		Talen		Wiskunde-Wetenschappen		Economie
PREDETERMINATIE	2	4		4		4
	1	3		3		3
INITIATIE	2	2 (oriëntatiejaar)				
	1	1 (observatiejaar)				

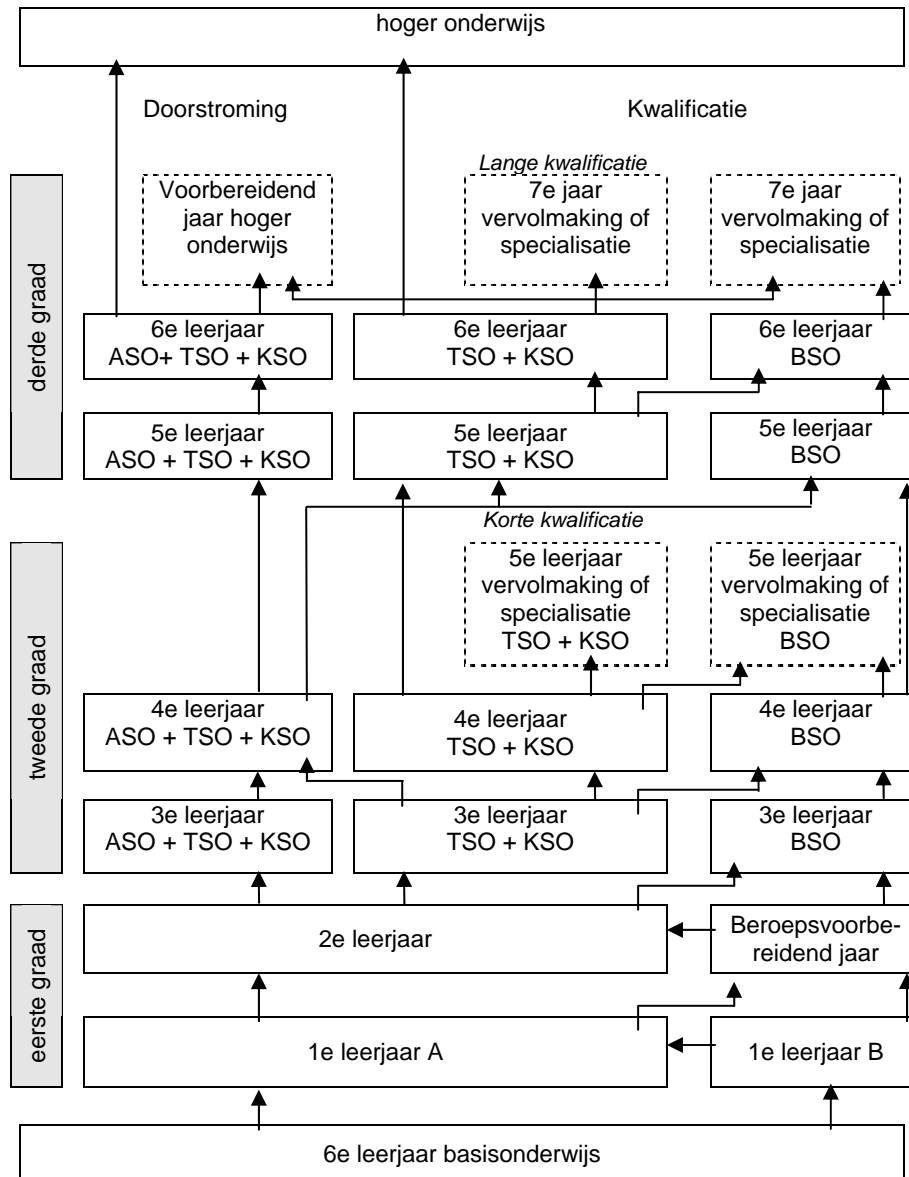
⁹⁵⁰ Idem.

Bijlage 6. NSKO-PB. Ontwerp-basisstructuur voor het vernieuwd secundair onderwijs (november 1971)⁹⁵¹



⁹⁵¹ Naar: Gysels (1975-1976: 35).

Bijlage 7. Structuur van het vernieuwd secundair onderwijs (type I)⁹⁵²

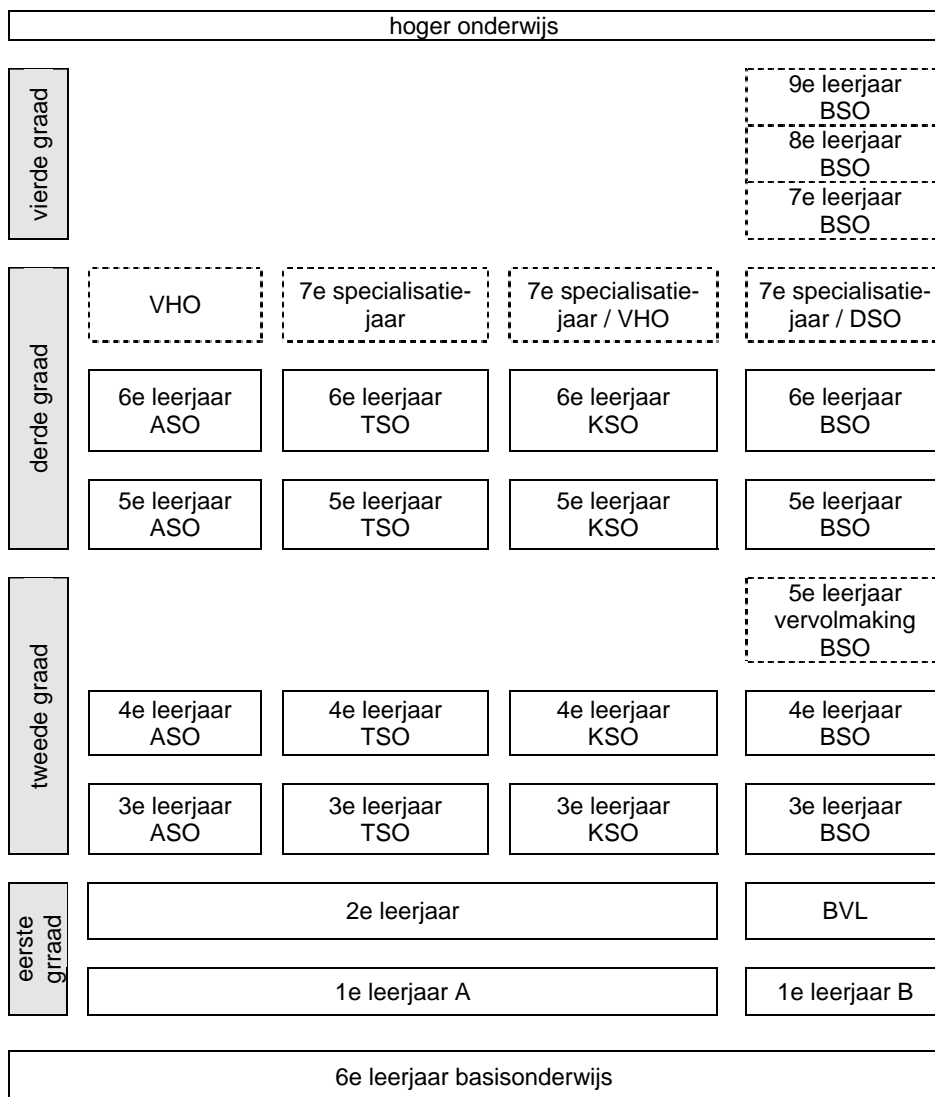


ASO: Algemeen secundair onderwijs
KSO: Kunstsecundair onderwijs

BSO: Beroepssecundair onderwijs
TSO: Technisch secundair onderwijs

⁹⁵² Naar: Standaert (1984).

Bijlage 8. Structuur van het secundair onderwijs vanaf 1 september 1989 (eenheidsstructuur)⁹⁵³



ASO: Algemeen secundair onderwijs

BSO: Beroepssecundair onderwijs

BVL: Beroepsvoorbereidend leerjaar

DSO: zevende jaar tot het behalen van het diploma secundair onderwijs

VHO: Voorbereidend jaar op het hoger onderwijs

KSO: Kunstsecundair onderwijs

TSO: Technisch secundair onderwijs

⁹⁵³ Naar: Tielemans (1999).

Bijlage 9. Aantal scholen secundair onderwijs in België, volgens onderwijsnet (1957-1965)⁹⁵⁴

	Middelbaar onderwijs		Technisch onderwijs		Normaal-onderwijs		Totaal	
	officieel	vrij	officieel	vrij	officieel	vrij	officieel	vrij
1957-1958	351	587	510	1002	46	84	1222	1728
1958-1959	580	618	590	1027	52	83	1287	1775
1959-1960	603	639	632	1053	52	83	1364	1786
1960-1961	636	654	676	1048	52	84	1430	1829
1961-1962	658	687	719	1059	53	83	1593	2260
1962-1963	658	687	879	1490	56	83	1739	1728
1963-1964	715	687	959	1605	65	83	1800	2486
1964-1965	754	692	982	1710	64	84	1800	2486
Toename 1957-1958 tot 1964-1965	+580	+618	+590	+ 1027	+18	0	+578	+758

⁹⁵⁴ Naar: Severeijns (2004: 131), gecorrigeerd met cijfers uit de *Statistische jaarboeken van het onderwijs* (1963-1964 en 1964-1965).

Bijlage 10. Aantal middelbare scholen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (1969-1970 tot 1977-1978)⁹⁵⁵

		1969-1970	1970-1971	1971-1972	1972-1973	1973-1974	1974-1975	1975-1976	1976-1977	1977-1978
(Volledig) traditionele middelbare scholen	Rijk	...	...	...	...	...	91	...	...	...
	Provincie	...	...	...	...	...	3	3	3	3
	Gemeente	...	...	...	...	...	6	7	5	5
	Vrij	...	...	...	...	...	388	385	383	379
	Totaal	...	...	...	...	...	488	...	...	...
Middelbare scholen die (ook) VSO aanboden	Rijk	...	...	...	...	...	128	...	...	...
	Provincie	...	...	...	...	...	-	-	-	2
	Gemeente	...	...	...	...	...	22	21	22	27
	Vrij	...	...	...	...	...	32	33	33	35
	Totaal	...	...	...	...	...	182	...	...	...
TOTAAL aantal middelbare scholen	Rijk	209	211	216	222	...	219	275	275	...
	Provincie	3	3	3	3	...	3	3	3	5
	Gemeente	13	13	12	30	...	28	28	27	32
	Vrij	397	398	390	423	...	420	418	416	414
	Totaal	622	625	621	678	...	670	724	721	...

⁹⁵⁵ Naar: Ministerie van Economische Zaken/Nationaal Instituut voor de Statistiek/Ministerie van Nationale Opvoeding, *Statistisch jaarboek van het onderwijs* (schooljaren 1969-1970 tot 1971-1972); Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur. Programmatie en Voorlichting, *Statistiek der schoolbevolking van het Middelbaar en Normaalonderwijs - Nederlands taalstelsel* (schooljaar 1972-1973); Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur. Dienst Pedagogische Documentatie en Voorlichting, Publicaties, Bibliotheek en Statistieken, *Statistieken Nederlandstalig onderwijs in België* (schooljaren 1974-1975 en 1975-1976). Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur. Dienst Statistieken, *Statistisch jaarboek van het Nederlandstalig onderwijs in België* (schooljaar 1976-1977); Ministerie van Onderwijs. Dienst Onderwijsstatistieken, *Statistisch jaarboek van het onderwijs* (schooljaar 1977-1978). Meer informatie over scholen, leerlingen en leerkrachten in het middelbaar onderwijs in D'hoker, Depaepe, Simon e.a. (2006).

Opmerkingen bij bijlage 10:

1. Hier worden enkel de statistische gegevens over het ASO (middelbare scholen) verstrekt, niet over het TSB/BSO (technische en beroepsscholen). De officiële statistische jaarboeken verstrekken voor deze periode immers geen globale cijfers over de technische en beroepsscholen, maar enkel de graden of studie jaren. Daardoor worden in de weergegeven totalen verscheidene scholen twee- of driedubbel vermeld. Een school die bijvoorbeeld zowel de eerste, de tweede als de derde graad aanbood, werd zodoende driemaal geteld. Daardoor zijn deze cijfers onbruikbaar en beperk ik me hier tot het ASO.
2. Tot en met het schooljaar 1972-1973 werd er in de statistische jaarboeken bij de gegevens over de scholen geen melding gemaakt van het type dat er werd aangeboden. Daarom kan ik hier slechts de totalen weergeven. Ook nadien werd voor het rijksonderwijs dat onderscheid niet gemaakt.
3. Voor het schooljaar 1973-1974 zijn er geen gegevens over scholen beschikbaar in de statistische jaarboeken. Het *Statistisch Jaarboek van België* vermeldt voor dat schooljaar alleen de totalen voor heel België.

Bijlage 11. Aantal scholen met een volledige type II-structuur in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (1978-1979 tot 1988-1989)⁹⁵⁶

	Rijk	Provincie	Gemeente	Vrij	Totaal
1978-1979	5	26	38	905	974
1979-1980	4	26	41	870	941
1980-1981	3	26	38	799	866
1981-1982	3	10	22	667	702
1982-1983	2	7	15	505	529
1983-1984	3	8	13	432	456
1984-1985	4	4	8	373	389
1985-1986	3	4	5	291	303
1986-1987	4	4	4	274	286
1987-1988	-	4	6	259	269
1988-1989	4	4	3	260	271

Bijlage 12. Aantal scholen met een volledige type I-structuur in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (1978-1979 tot 1988-1989)⁹⁵⁷

	Rijk	Provincie	Gemeente	Vrij	Totaal
1978-1979	269	5	56	49	379
1979-1980	268	5	54	46	373
1980-1981	334	4	56	52	446
1981-1982	367	5	58	53	483
1982-1983	346	6	60	70	482
1983-1984	330	6	61	91	488
1984-1985	329	7	61	129	526
1985-1986	315	9	59	177	560
1986-1987	309	13	73	225	620
1987-1988	307	26	76	295	704
1988-1989	297	27	76	339	739

⁹⁵⁶ Naar: Ministerie van Onderwijs. Dienst Onderwijsstatistieken, *Statistisch jaarboek van het onderwijs* (schooljaren 1977-1978 tot 1988-1989). Brussel: Ministerie van Onderwijs.

⁹⁵⁷ Idem

Bijlage 13. Aantal scholen met gemengde structuur in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (1978-1979 tot 1988-1989)⁹⁵⁸

	Rijk	Provincie	Gemeente	Vrij	Totaal
1978-1979	75	1	11	18	105
1979-1980	76	2	15	45	138
1980-1981	8	2	12	105	127
1981-1982	5	17	22	173	217
1982-1983	7	19	26	281	333
1983-1984	5	18	27	285	335
1984-1985	4	20	23	278	325
1985-1986	4	19	23	247	293
1986-1987	4	15	9	205	233
1987-1988	7	3	3	142	155
1988-1989	1	2	6	86	95

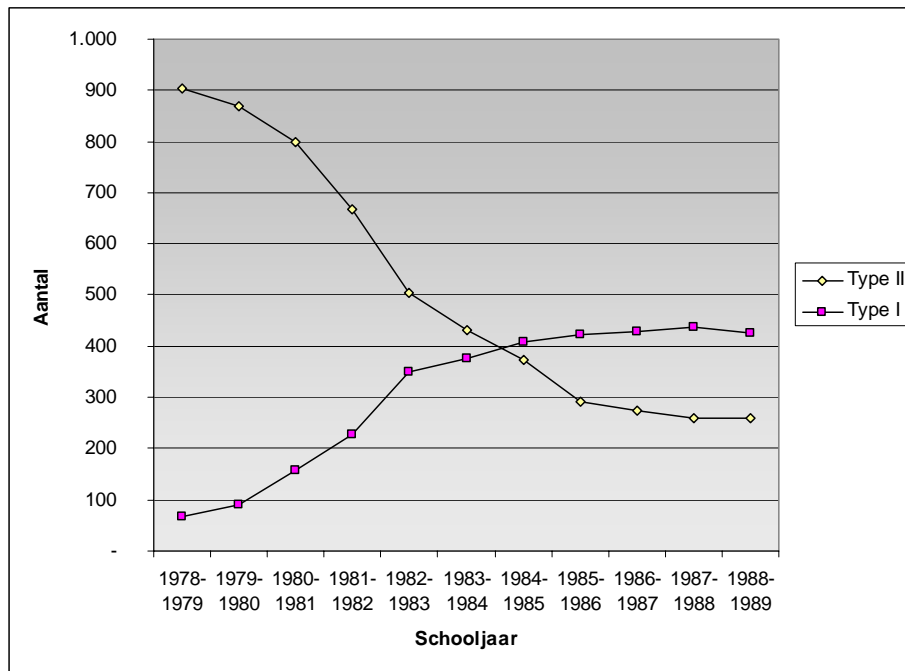
Bijlage 14. Aantal 'VSO-scholen' [= type I + gemengd] in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (1978-1979 tot 1988-1989)⁹⁵⁹

	Rijk	Provincie	Gemeente	Vrij	Totaal
1978-1979	344	6	67	67	484
1979-1980	344	7	69	91	511
1980-1981	342	6	68	157	573
1981-1982	372	22	80	226	700
1982-1983	353	25	86	351	815
1983-1984	335	24	88	376	823
1984-1985	333	27	84	407	851
1985-1986	319	28	82	424	853
1986-1987	313	28	82	430	853
1987-1988	314	29	79	437	859
1988-1989	298	29	82	425	834

⁹⁵⁸ Het betreft hier scholen die nog in overgang waren; dus scholen die al gestart waren met het VSO maar dit type nog niet in alle leerjaren aanboden. Naar: Ministerie van Onderwijs. Dienst Onderwijsstatistiek. *Statistisch jaarboek van het onderwijs* (schooljaren 1977-1978 tot 1988-1989). Brussel: Ministerie van Onderwijs.

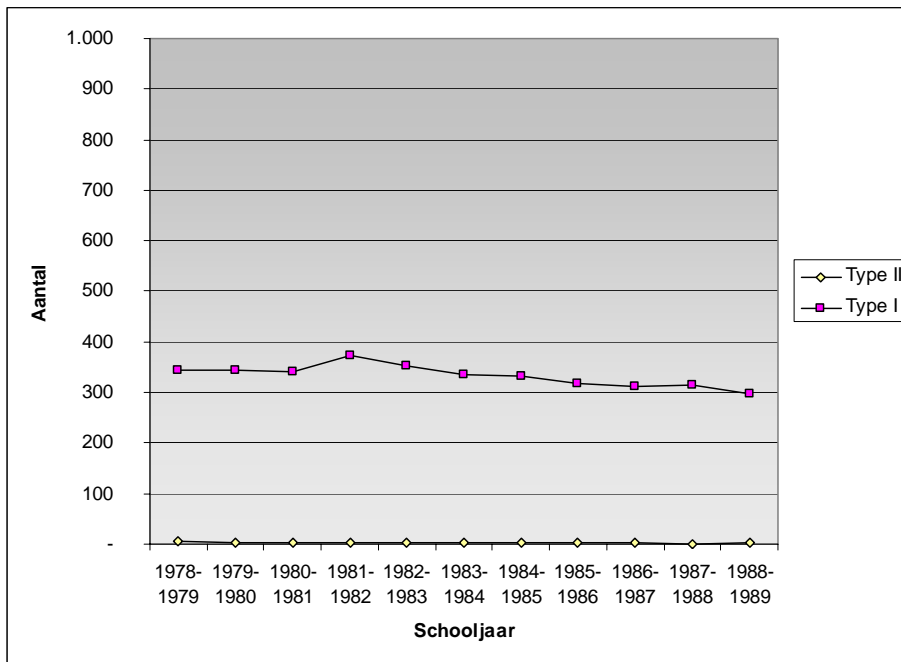
⁹⁵⁹ Het betreft hier alle scholen die reeds een begin hadden gemaakt met het VSO. Tabel samengesteld op basis van de gegevens uit bijlagen 12 en 13.

Bijlage 15. Aantal gewone Nederlandstalige secundaire scholen in het vrij gesubsidieerd onderwijs, volgens onderwijstype (schooljaren 1978-1979 tot 1988-1989)⁹⁶⁰



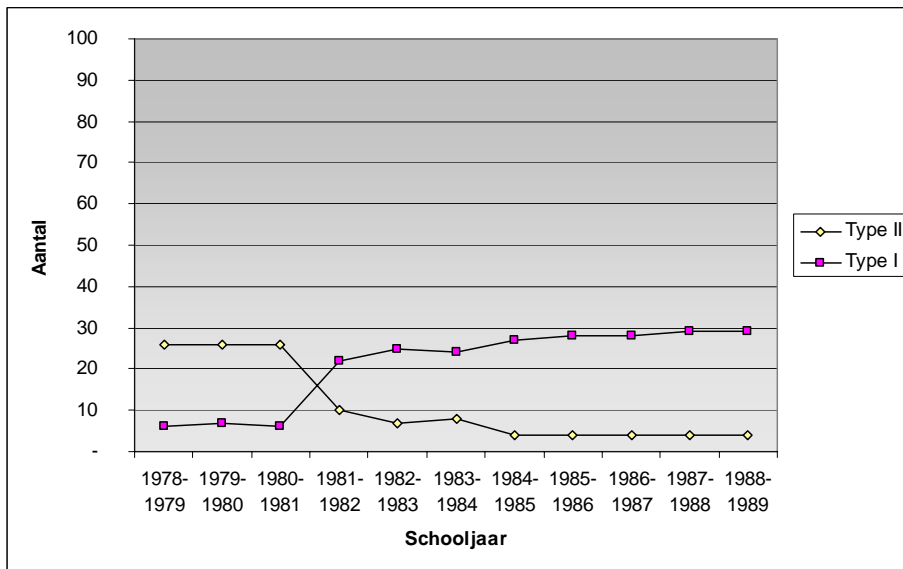
⁹⁶⁰ Grafische weergave op basis van de tabellen in bijlagen 11 en 14. Onder 'type I' wordt hier verstaan: de scholen die een start hebben gemaakt met de invoering van het type I (zijnde de som van de tabellen uit bijlagen 12 en 13).

Bijlage 16. Aantal gewone Nederlandstalige secundaire scholen in het rijksonderwijs, volgens onderwijstype (schooljaren 1978-1979 tot 1988-1989)⁹⁶¹



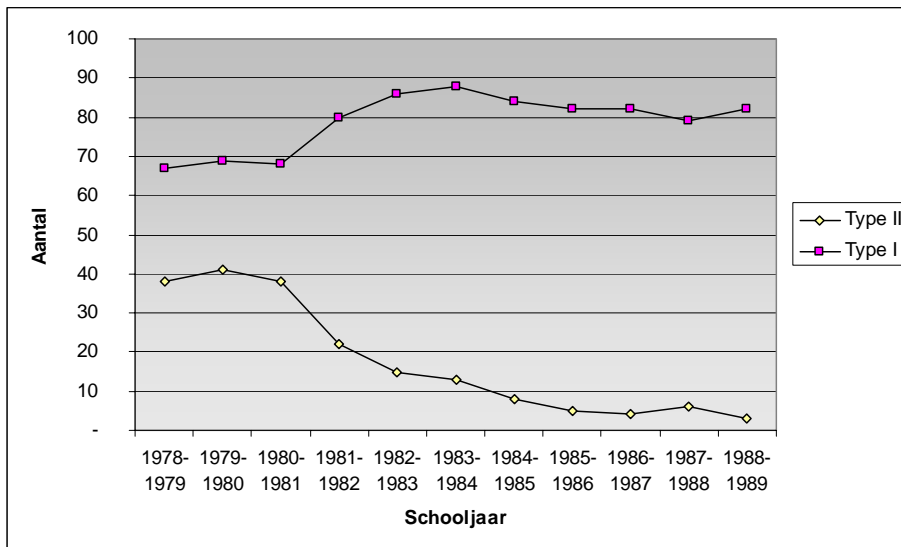
⁹⁶¹ Idem.

Bijlage 17. Aantal gewone Nederlandstalige secundaire scholen in het provinciaal onderwijs, volgens onderwijstype (schooljaren 1978-1979 tot 1988-1989)⁹⁶²



⁹⁶² Idem.

Bijlage 18. Aantal gewone Nederlandstalige secundaire scholen in het gemeentelijk onderwijs, volgens onderwijstype (schooljaren 1978-1979 tot 1988-1989)⁹⁶³

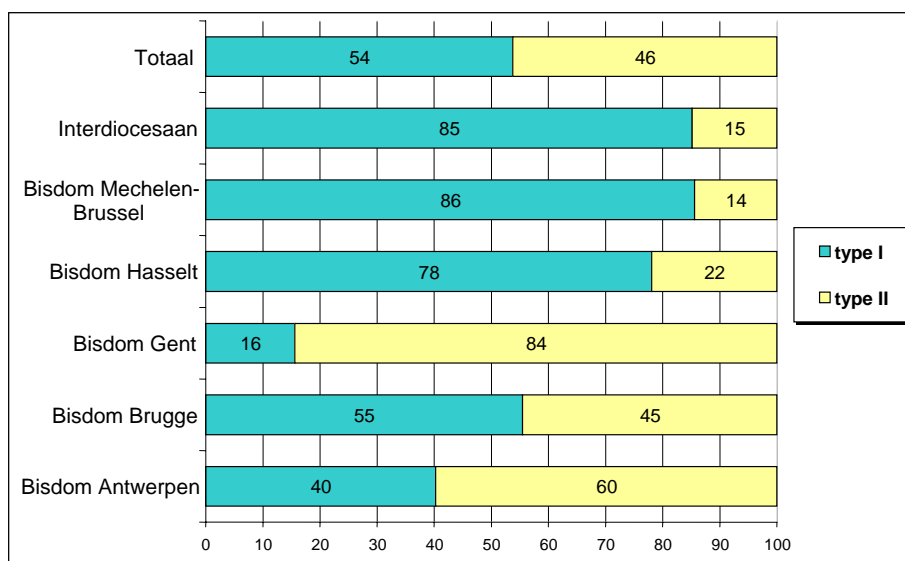


⁹⁶³ Idem.

Bijlage 19. Aantal scholen in het Nederlands katholiek secundair onderwijs, per bisdom en per onderwijstype (1985)⁹⁶⁴

	type I	type II	totaal
Bisdom Antwerpen	60	89	149
Bisdom Brugge	76	61	137
Bisdom Gent	22	119	141
Bisdom Hasselt	75	21	96
Bisdom Mechelen-Brussel	107	18	125
Interdiocesaan	23	4	27
Totaal	363	312	675

Bijlage 20. Aantal scholen in het katholiek secundair onderwijs, per bisdom en per onderwijstype. Grafische weergave in procenten (1985)⁹⁶⁵



⁹⁶⁴ Naar: Persnota 'Het comprehensief onderwijs in de katholieke scholen in Vlaanderen', 3 oktober 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986. Deze cijfers wijken af van bovenstaande tabellen, omdat het NSKO niet op volledig dezelfde wijze scholen telde als het ministerie van Onderwijs, en ook omdat in de cijfers van het ministerie ook de niet-katholieke vrije scholen zijn begrepen. Met interdiocesaan worden de scholengemeenschappen bedoeld die de grenzen van de bisdommen overstegen.

⁹⁶⁵ Op basis van de tabel in bijlage 19.

Bijlage 21. Aantal leerlingen in het Belgische secundair onderwijs, per onderwijsvorm (schooljaren 1947-1948 en 1957-1958)⁹⁶⁶

	1947-1948	1957-1958	Procentuele toename
Middelbaar onderwijs	115.823	175.372	+ 51 %
Technisch onderwijs	101.773	162.759	+ 60 %
Normaalonderwijs	9.309	16.618	+ 79 %
Totaal	226.905	354.749	+ 56 %

⁹⁶⁶ Naar: Baelde (1997: 18-19). Meer informatie over scholen, leerlingen en leerkrachten in het middelbaar onderwijs in D'hoker, Depaepe, Simon e.a. (2006).

Bijlage 22. Schoolbevolking van de vierde graad in België (schooljaren 1950-1951 tot 1971-1972)⁹⁶⁷

Schooljaar	Aantal leerlingen
1950-1951	101.565
1951-1952	101.412
1952-1953	94.779
1953-1954	92.475
1954-1955	85.258
1955-1956	83.662
1956-1957	79.558
1957-1958	72.631
1958-1959	66.057
1959-1960	57.872
1960-1961	50.189
1961-1962	41.995
1962-1963	34.127
1963-1964	28.552
1964-1965	23.262
1965-1966	18.334
1966-1967	14.911
1967-1968	12.945
1968-1969	11.039
1969-1970	8.852
1970-1971	7.918
1971-1972	6.858

⁹⁶⁷ Naar: Ministerie van Economische Zaken/Nationaal Instituut voor de Statistiek/Ministerie van Nationale Opvoeding, *Statistisch jaarboek van het onderwijs* (schooljaren 1950-1951 tot 1971-1972). Zie voor een meer uitgebreide tabel met ook de cijfers van de Vlaamse leerlingenpopulatie Smet & Vannecke (2002: 259); zie voor een opdeling naar sekse Severeijns (2004: 21, 125) en naar onderwijsnet Severeijns (2004: 127).

Bijlage 23. Aantal leerlingen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs – type II (schooljaren 1969-1970 tot 1996-1997)⁹⁶⁸

	Rijk	Provincie	Gemeente	Vrij	Totaal
1969-1970	83.529	11.280	28.662	297.399	420.870
1970-1971	85.732	11.750	28.743	305.251	431.476
1971-1972	82.502	12.582	29.600	310.770	435.454
1972-1973	...	...	...	...	...
1973-1974	65.494	10.779	21.041	306.718	404.032
1974-1975	54.154	11.036	19.713	317.446	402.349
1975-1976	37.884	10.625	16.032	314.567	379.108
1976-1977	24.567	11.197	13.920	321.477	371.161
1977-1978	15.039	11.142	11.975	325.110	363.266
1978-1979	9.064	11.376	13.462	333.768	367.670
1979-1980	5.230	11.426	12.919	328.981	358.556
1980-1981	2.583	11.220	12.037	316.958	342.798
1981-1982	2.851	10.548	11.275	301.760	326.434
1982-1983	2.779	9.399	9.890	275.639	297.707
1983-1984	3.022	8.293	8.797	257.471	277.583
1984-1985	503	6.089	4.334	224.658	235.584
1985-1986	434	4.644	3.021	203.326	211.425
1986-1987	414	3.347	2.190	186.513	192.464
1987-1988	370	2.770	2.021	175.509	180.670
1988-1989	327	2.491	1.861	166.596	171.275
1989-1990	397	1.950	1.538	134.320	138.205
1990-1991	454	1.552	1.215	104.681	107.902
1991-1992	282	1.084	1.185	76.684	79.235
1992-1993	224	692	835	50.528	52.279
1993-1994	270	417	548	27.764	28.999
1994-1995	263	210	255	7.107	7.835
1995-1996	245	210	138	3.734	4.327
1996-1997	-	-	-	-	-

⁹⁶⁸ Bronvermelding: zie bijlage 25. Uit de officiële statistieken voor het schooljaar 1972-1973 kunnen geen gegevens over de totaal voor alle onderwijsvormen worden afgeleid voor het type II. De cijfers voor de schooljaren 1973-1974 tot 1975-1976 zijn gecumuleerd uit de subtotaal van de afzonderlijke studievormen.

Bijlage 24. Aantal leerlingen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs – type I (schooljaren 1969-1970 tot 1996-1997)⁹⁶⁹

	Rijk	Provincie	Gemeente	Vrij	Totaal
1969-1970	-	-	-	-	-
1970-1971	951	...	...	374	1.325
1971-1972	7.696	...	...	2.095	9.791
1972-1973	14.229	...	3.052	6.519	23.800
1973-1974	27.350	1.391	6.155	11.277	46.173
1974-1975	40.261	1.894	9.753	16.331	68.239
1975-1976	57.238	2.285	12.677	21.004	93.204
1976-1977	72.017	2.120	15.518	24.913	114.568
1977-1978	80.597	2.182	17.865	27.171	127.815
1978-1979	89.855	2.567	17.247	28.706	138.375
1979-1980	93.612	2.760	18.925	31.636	146.933
1980-1981	97.678	3.072	19.026	39.013	158.789
1981-1982	98.886	4.116	19.476	50.929	173.407
1982-1983	97.341	5.591	21.037	71.229	195.198
1983-1984	94.767	7.458	22.638	94.116	218.979
1984-1985	91.933	9.411	23.886	115.626	240.856
1985-1986	88.141	11.249	24.440	134.097	257.927
1986-1987	83.441	12.242	24.336	147.432	267.451
1987-1988	79.358	12.543	23.776	156.396	272.073
1988-1989	76.267	12.230	23.014	159.054	270.565
1989-1990	61.063	10.625	17.605	133.437	222.730
1990-1991	45.494	8.744	13.481	105.985	173.704
1991-1992	32.502	6.728	10.190	79.366	128.786
1992-1993	21.381	4.671	6.417	53.238	85.707
1993-1994	10.619	2.468	3.254	27.629	43.970
1994-1995	1.817	659	812	4.384	7.672
1995-1996	-	-	-	-	-

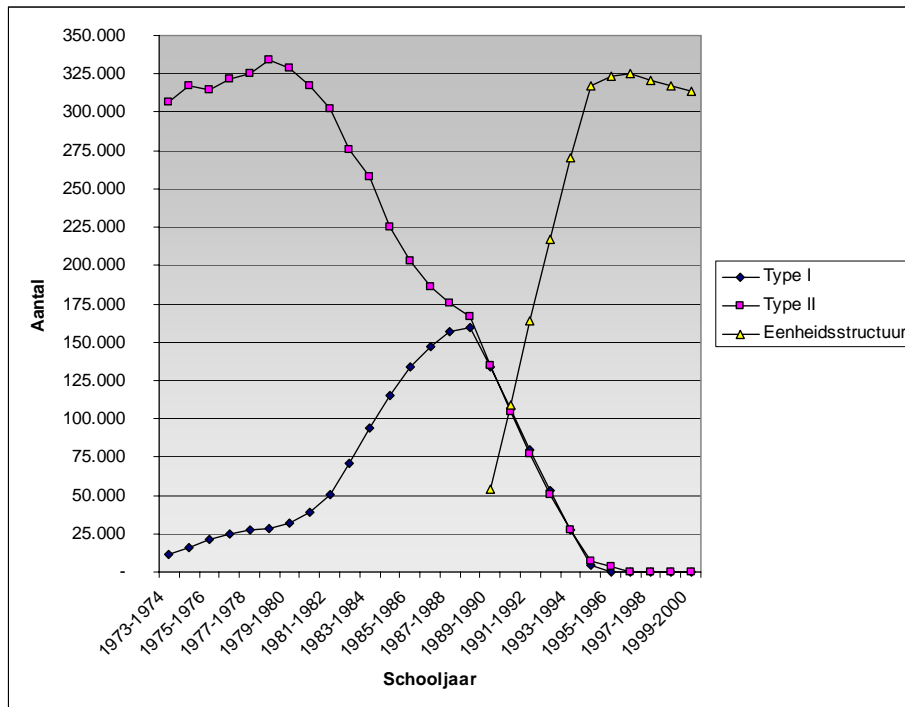
⁹⁶⁹ Bronvermelding: zie bijlage 25. Uit de officiële statistieken voor het schooljaar 1972-1973 kunnen geen gegevens over de totaal voor alle onderwijsvormen worden afgeleid voor het type II. Tot het schooljaar 1971-1972 werden geen gegevens verstrekt over het aantal leerlingen in het type I van het gemeentelijk onderwijs; idem dito tot 1972-1973 voor het provinciaal onderwijs. De cijfers voor de schooljaren 1973-1974 tot 1975-1976 werden gecumuleerd uit de subtotaal van de afzonderlijke studievormen.

Bijlage 25. Aantal leerlingen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs – Eenheidsstructuur (schooljaren 1989-1990 tot 1999-2000)⁹⁷⁰

	Gemeen- schap	Provincie	Gemeente	Vrij	VGC	Totaal
1989-1990	12.221	1.712	3.553	54.207	-	71.693
1990-1991	24.877	3.656	7.235	108.951	-	144.719
1991-1992	37.910	6.157	11.465	163.827	-	219.359
1992-1993	50.064	8.517	14.888	216.772	-	290.241
1993-1994	61.342	11.025	18.924	270.170	-	361.461
1994-1995	70.262	12.430	21.636	316.834	587	421.749
1995-1996	71.436	13.041	22.359	323.677	596	431.109
1996-1997	71.147	13.271	22.357	324.883	569	432.227
1997-1998	70.178	13.169	21.484	320.852	537	426.220
1998-1999	68.437	13.361	20.963	317.142	463	420.366
1999-2000	67.117	13.277	20.977	313.882	398	415.651

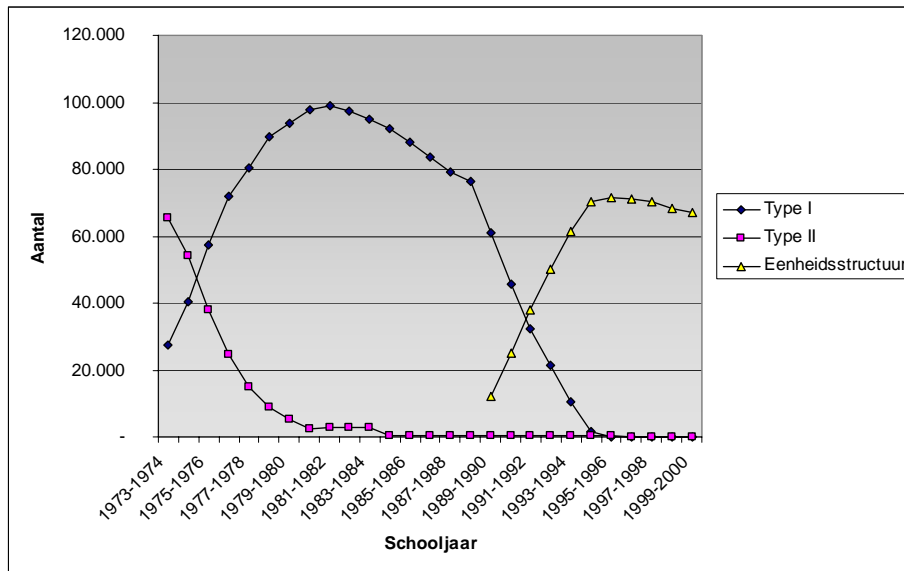
⁹⁷⁰ Naar: Ministerie van Economische Zaken/Nationaal Instituut voor de Statistiek/Ministerie van Nationale Opvoeding. *Statistisch jaarboek van het onderwijs* (schooljaren 1969-1970 tot 1971-1972); Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur. Dienst Pedagogische Documentatie en Voorlichting, Publicaties, Bibliotheek en Statistieken. *Statistieken Nederlandstalig onderwijs in België* (schooljaren 1973-1974 tot 1975-1976). Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur. Dienst Statistieken. *Statistisch jaarboek van het Nederlandstalig onderwijs in België* (schooljaar 1976-1977); Ministerie van Onderwijs. Dienst Onderwijsstatistieken. *Statistisch jaarboek van het onderwijs* (schooljaren 1977-1978 tot 1989-1990); Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs. *Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs* (schooljaren 1990-1991 tot 1999-2000).

Bijlage 26. Aantal leerlingen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (vrij gesubsidieerd onderwijs), volgens onderwijstype (schooljaren 1973-1974 tot 1999-2000)⁹⁷¹



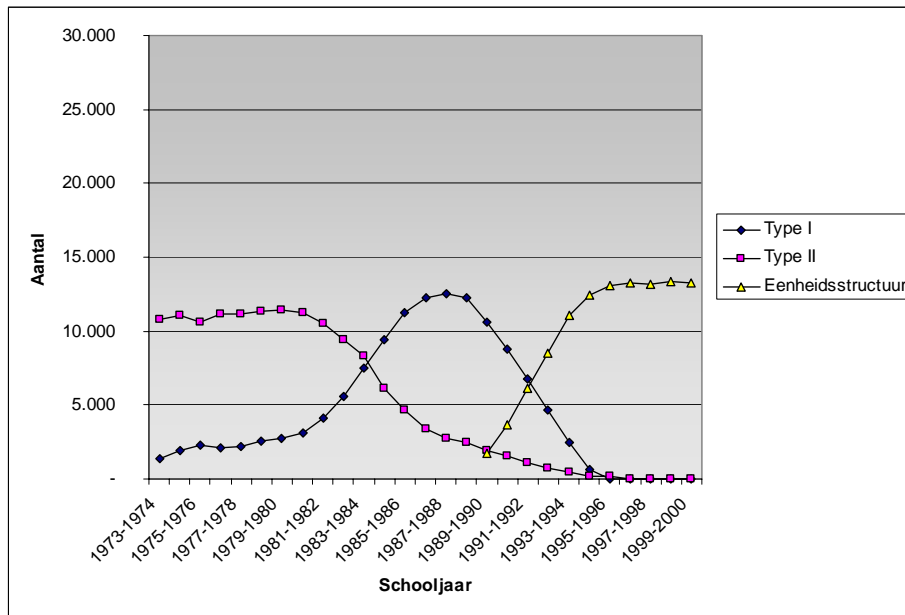
⁹⁷¹ Grafische weergave op basis van de tabellen in bijlagen 23 tot 25.

Bijlage 27. Aantal leerlingen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (rijksonderwijs/gemeenschapsonderwijs), volgens onderwijstype (schooljaren 1973-1974 tot 1999-2000)⁹⁷²



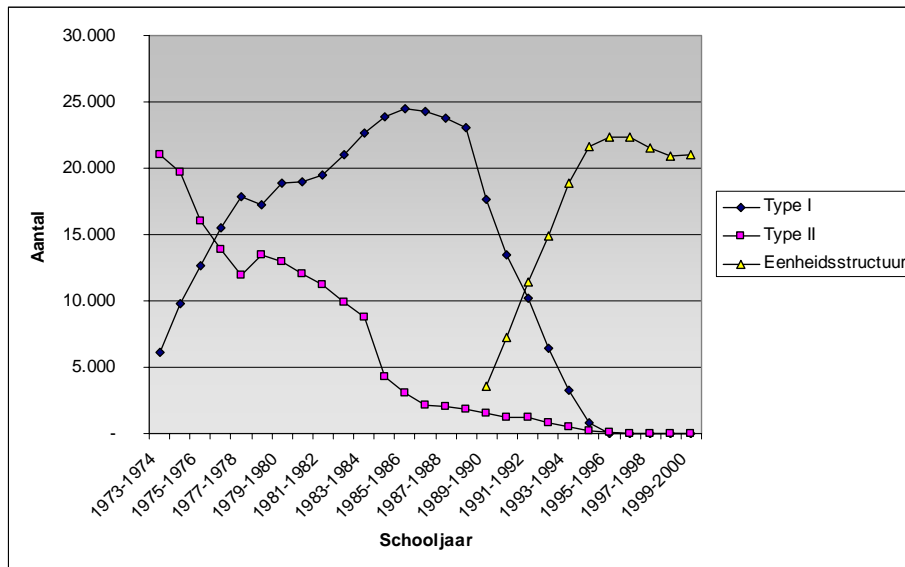
⁹⁷² Grafische weergave op basis van de tabellen in bijlagen 23 tot 25.

Bijlage 28. Aantal leerlingen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (provinciaal onderwijs), volgens onderwijstype (schooljaren 1973-1974 tot 1999-2000)⁹⁷³



⁹⁷³ Grafische weergave op basis van de tabellen in bijlagen 23 tot 25.

Bijlage 29. Aantal leerlingen in het gewoon Nederlandstalig secundair onderwijs (gemeentelijk onderwijs), volgens onderwijstype (schooljaren 1973-1974 tot 1999-2000) ⁹⁷⁴



⁹⁷⁴ Grafische weergave op basis van de tabellen in bijlagen 23 tot 25.

Bijlage 30. Ontwikkeling van het geboortecijfer in België en in het Vlaams Gewest (1960-1980)⁹⁷⁵

Geboortejaar	België	Vlaams Gewest
1960	155.520	93.752
1961	158.262	95.880
1962	154.338	94.772
1963	158.196	95.471
1964	160.371	96.047
1965	154.856	91.790
1966	150.636	88.872
1967	145.899	86.164
1968	141.242	83.161
1969	140.834	82.326
1970	141.119	81.807
1971	139.104	79.819
1972	134.437	76.168
1973	129.425	73.056
1974	123.155	69.706
1975	119.273	67.294
1976	120.472	69.047
1977	121.523	70.627
1978	121.983	71.654
1979	123.658	72.766
1980	124.794	72.491

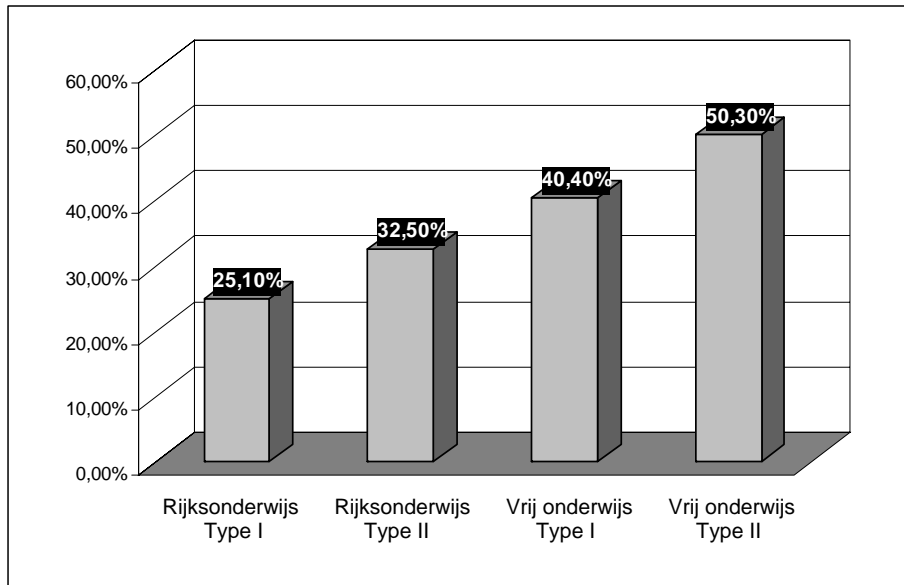
⁹⁷⁵ Naar: Vlaamse Gemeenschap. Kenniscentrum Statistiek [website]. Informatie gedownload in februari 2003.
URL: http://aps.vlaanderen.be/statistiek/cijfers/stat_cijfers_demografie.htm.

Bijlage 31. Totaal aantal wekelijkse uren basisvorming, som van de eerste twee jaren van het katholiek secundair onderwijs. Vergelijking tussen type I en type II (1978-1979)⁹⁷⁶

	1e + 2e jaar Moderne (type II)	Totaal observatiecyclus (type I)
Nederlands	14	9
Tweede taal	12	5 of 7
Wiskunde	12	9
Totaal percentage van deze drie basisvakken in de opleiding	61%	36 tot 39%

⁹⁷⁶ NSKO-PB, regionale coördinatie Oost- en West-Vlaanderen, nota 'Amendementen en voorstellen bij het ontwerp van gewijzigde lessenrooster type I', 15 januari 1979: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1979.

Bijlage 33. Slaagcijfers van de eerstejaarsstudenten aan de K.U.Leuven naar onderwijsnet en -type (academiejaren 1979-1980 en 1980-1981 samen). Grafische weergave in procenten⁹⁷⁸



⁹⁷⁸ Naar: H. De Neve, vereenvoudigde tabel in het DUO-perscommuniqué, 22 oktober 1982: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1982.

Bijlage 34. Slaagcijfers aan de RUG. Eerstejaarsstudenten uit het vrij onderwijs, per onderwijstype (academiejaren 1979-1980, 1980-1981 en 1981-1982) (nominaal en in procenten)⁹⁷⁹

Onderwijstype	N	Deelname aan de examens (in procenten)	Geslaagden (in procenten)	Geslaagden met graad (in procenten)
Type I	253	98,4	57,0	20,5
Type II	4658	96,2	56,2	19,4

Bijlage 35. Slaagcijfers van de afgestudeerden van de scholengemeenschap St.-Jozef te Torhout in het eerste jaar van het universitair en het niet-universitair hoger onderwijs (afstudeerjaren 1974 tot 1979), per onderwijstype (nominaal en in procenten)⁹⁸⁰

Onderwijstype en afstudeerjaar sec. onderwijs	N	Universiteit			Niet-universitair hoger onderwijs			Andere ⁹⁸¹
		Ingeschreven (N)	Geslaagd (N)	Slaagpercentage	Ingeschreven (N)	Geslaagd (N)	Slaagpercentage	
Type II 1974 tot 1976	660	184	126	68%	247	154	62%	229
Type I 1977 tot 1979	659	204	136	67%	255	154	60%	200

Bijlage 36. Slaagcijfers van de eerstejaarsstudenten aan de K.U.Leuven per onderwijstype (academiejaren 1984-1985 tot 1988-1989) – in totaal en per groep (in procenten)⁹⁸²

	Humane wetenschappen	Biomedische wetenschappen	Exacte wetenschappen	Totaal K.U.Leuven
Type I	33,5%	46,7%	51,5%	39,8%
Type II	46,7%	52,2%	52,2%	47,1%

⁹⁷⁹ Naar: A. Bonte (1983: 25).

⁹⁸⁰ Naar: N. Pype, rapport 'Follow-up van een VSO-generatie met gematigd heterogene start', 2 februari 1982: MVG, DVO, VSO-Coördinatie, doos 'Doc.1982'.

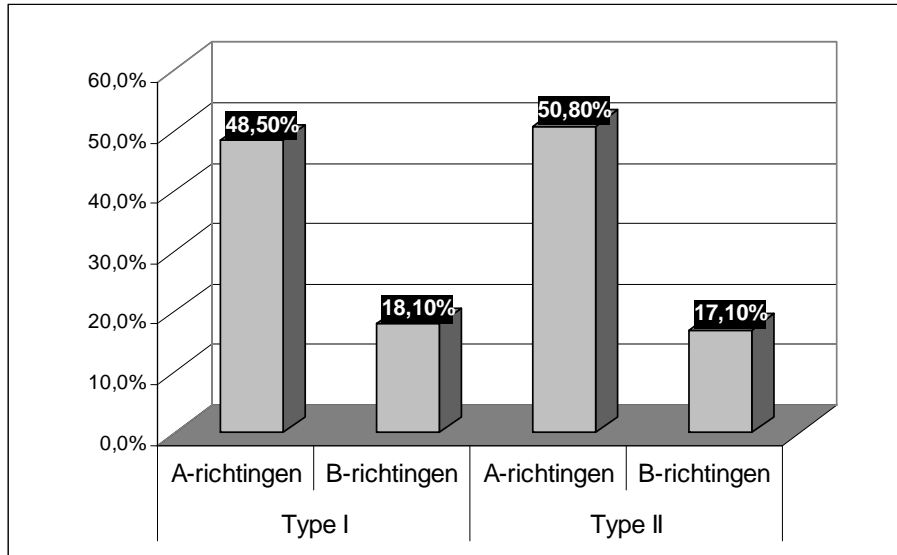
⁹⁸¹ Opleidingen leger, rijkswacht, beroepspraktijk, A2, enz.

⁹⁸² Naar: De Neve (1991: 20).

Bijlage 37. Slaagcijfers van de eerstejaarsstudenten aan de K.U.Leuven per onderwijstype en gevolgde studierichting (academiejaren 1984-1985 tot 1988-1989) – in totaal en per groep (in procenten)⁹⁸³

		Humane wetenschappen	Biomedische wetenschappen	Exacte wetenschappen	Totaal K.U.Leuven
Type I	A-richtingen	43,5%	53,9%	54,2%	48,5%
	B-richtingen	18,0%	17,4%	21,3%	18,1%
Type II	A-richtingen	49,0%	52,4%	53,3%	50,8%
	B-richtingen	18,1%	14,8%	14,4%	17,6%

Bijlage 38. Slaagcijfers van de eerstejaarsstudenten aan de K.U.Leuven – in totaal en per groep – per onderwijstype en gevolgde studierichting (academiejaren 1984-1985 tot 1988-1989). Grafische weergave in procenten op basis van de tabellarische weergave in bijlage 37.



⁹⁸³ Naar: De Neve (1991: 20).

Bijlage 39. Gemiddelde onderwijsloonkost (in Belgische frank) per leerling in het voltijds secundair onderwijs volgens het onderwijstype en per inrichtende macht (1981)⁹⁸⁴

Net	Onderwijstype		
	Type I	Type II	Totaal I + II
Rijksonderwijs	147.709	-	147.709
Provinciaal en gemeentelijk onderwijs	115.314	99.318	107.603
Vrij onderwijs	109.305	85.311	88.013

Bijlage 40. Gemiddelde werkingskost (in Belgische frank) per leerling in het voltijds secundair onderwijs volgens het onderwijstype en per inrichtende macht (1981)⁹⁸⁵

Net	Onderwijstype		
	Type I	Type II	Totaal I + II
Rijksonderwijs	37.174	-	37.174
Provinciaal en gemeentelijk onderwijs	14.001	14.008	14.004
Vrij onderwijs	14.048	13.749	13.782

⁹⁸⁴ Naar: Raymaekers (1982: 369).

⁹⁸⁵ Naar: Raymaekers (1982: 370).

Bijlage 41. Gemiddelde kostprijs (in Belgische frank) per leerling in type I en type II van het voltijds secundair onderwijs, per inrichtende macht (1981)⁹⁸⁶

	Rijksonderwijs			
	Wedden	Werkings	Uitrusting	Totaal
Type I	147.709	37.174	3.122	188.005
Type II	-	-	-	-
Totaal I + II	147.709	37.174	3.122	188.005

	Provinciaal en gemeentelijk onderwijs			
	Wedden	Werkings	Uitrusting	Totaal
Type I	115.314	14.001	511	129.315 [sic] [129.826]
Type II	99.318	14.008	511	113.326 [sic] [113.837]
Totaal I + II	107.603	14.004	511	122.118

	Vrij onderwijs			
	Wedden	Werkings	Uitrusting	Totaal
Type I	109.305	14.048	280	123.633
Type II	85.311	13.749	280	99.340
Totaal I + II	88.013	13.782	280	102.075

⁹⁸⁶ Naar: Raymaekers (1982: 371).

Bijlage 42. Gemiddeld aantal leerlingen per pedagogische eenheid in het voltijds secundair onderwijs (1981)⁹⁸⁷

	Rijksonderwijs		Provinciaal en gemeentelijk onderwijs		Vrij onderwijs	
	Type I	Type II	Type I	Type II	Type I	Type II
Leerlingen/ ped. eenheid	10,0	-	10,8	12,2	12,2	15,0

Totaal (alle netten)	Type I	Type II
Leerlingen/ ped. eenheid	10,6	14,8

Bijlage 43. Impact van het Sint-Annaplan op de het gemiddeld aantal leerlingen per pedagogische eenheid (schooljaren 1985-1986 en 1986-1987)⁹⁸⁸

Net	Onderwijstype	Schooljaar	
		1985-1986 (vóór Sint-Anna)	1986-1987 (na Sint-Anna)
Rijksonderwijs	Type I	11,53	12,20
Officieel gesubsidieerd	Type I	11,88	11,97
Vrij gesubsidieerd	Type I	14,42	15,16
Vrij gesubsidieerd	Type II	16,30	16,23

⁹⁸⁷ Naar: Raymaekers (1982: 380).

⁹⁸⁸ Naar: Kabinet van de minister van Onderwijs, nota 'Het Sint-Annaplan en het onderwijs', 20 oktober 1986: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

Bijlage 44. Commissie-Janne-Van Elslande, voorstel van lessentabel voor het eerste leerjaar middelbaar en technisch onderwijs, 3 juni 1964⁹⁸⁹

	Aantal lessen
1. Onderwijsvakken en ermede verband houdend persoonlijk werk	
Gemeenschappelijke intellectuele vakken	16
Specifieke vakken samenhangend met de gerichtheid van de school	5 of 6
Uren persoonlijk werk	3
Uur ter beschikking van de klastitularis	1
2. Andere activiteiten	
Lichamelijke opvoeding	4
Esthetische en manuele vorming	3 of 4
Keuzeactiviteiten	2
Totaal	35

Bijlage 45. Commissie-Janne-Van Elslande, voorstel van lessentabel voor de eerste twee leerjaren van het middelbaar en technisch onderwijs, 15 juni 1964⁹⁹⁰

	Aantal lessen
1. Onderwijsvakken (aanbieding nieuwe leerstof, toepassing en inoefening, geleide taken en memoriseren)	23 tot 26
2. Esthetische vorming, en manuele activiteiten, uur ter beschikking klastitularis, keuzeactiviteiten, inhalingsuren	3 tot 8
Lichamelijke opvoeding	2 tot 4
Totaal	28 tot max. 35

⁹⁸⁹ Naar: werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', Document nr. 21: De lesroosters, 3 juni 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

⁹⁹⁰ Naar: werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', Document nr. 23, 15 juni 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 67N.

Bijlage 46. Commissie-Janne-Van Elslande, voorstel van lessentabel voor het eerste leerjaar secundair onderwijs, 20 november 1964⁹⁹¹

Vakken	Aantal lesuren
Godsdienst of zedenleer	2
Nederlands	6
Tweede taal	4
Wiskunde	4
Natuurwetenschappen	3
Aardrijkskunde en geschiedenis	3
Lichamelijke opvoeding en sportinitiatie ⁹⁹²	2 tot 4
Keuzevakken	4 tot 6
Esthetische vorming, manuele activiteiten, uur ter beschikking van de klastitularis, aanvullende activiteiten, inhalingsuren	4 tot 6
Totaal	max. 36

⁹⁹¹ Proces-verbaal van de vergadering van de beperkte commissie van de werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs' van 20 november 1964: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1964-1972.

⁹⁹² Vier uur was de richtnorm, maar de inrichtingen die "niet over de vereiste uitrusting beschikken" om vier lesuren L.O. en sport te organiseren, mochten zich tot twee lesuren beperken. De aldus vrijgekomen uren mochten echter niet aan andere vakken of andere activiteiten worden gewijd.

Bijlage 47. Rijksonderwijs – Franstalige sector. *Enseignement secondaire rénové*. Lessentabel van het eerste leerjaar (1969)⁹⁹³

MATINÉE	Nombre d'heures
<ul style="list-style-type: none"> • Religion ou morale 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Expression orale et écrite: <ul style="list-style-type: none"> • Langue maternelle • 2^{m^e} langue moderne 	5 (4+1) 4
<ul style="list-style-type: none"> • Initiation mathématique, scientifique et technologique 	6 (5+1)
<ul style="list-style-type: none"> • Initiation sociale, civique et politique, y compris formation historique et géographique 	5
<ul style="list-style-type: none"> • Activités d'essai (activités latines, techniques et artistiques) 	3
APRÈS-MIDI	
<ul style="list-style-type: none"> • Education physique et initiation aux sports 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Activités complémentaires⁹⁹⁴ 	2 périodes obligatoires les lundi, mardi, jeudi et vendredi

⁹⁹³ Naar: Omzendbrief Dubois 7/241 'Enseignement secondaire rénové: organisation du premier degré', september 1969.

⁹⁹⁴ Tot de complementaire activiteiten konden behoren: plastische en/of muzikale opvoeding, sport, verbale expressie, experimenteel wetenschappelijk werk, technische activiteiten, artistieke activiteiten, Latijn etc.

Bijlage 48. Rijksonderwijs – Franstalige sector. Enseignement secondaire rénové. Lessentabel van het tweede leerjaar (1970)⁹⁹⁵

MATINÉE	Nombre d'heures
A. Formation commune	
• Religion ou morale	2
• Expression orale et écrite:	5 (4+1)
• Langue maternelle	4
• 2 ^{me} langue moderne	7 (6+1)
• Initiation mathématique, physique et technologique	
• Initiation à la vie familiale, économique, sociale, civique et politique, y compris formation historique et géographique	3
B. Formation optionnelle	
• Latine/Technique/Artistique/Scientifique/Economico-sociale	4
APRÈS-MIDI	
• Initiation à la vie familiale, économique, sociale, civique et politique, y compris formation historique et géographique	2
• Education physique et initiation aux sports	3
• Activités complémentaires	3

⁹⁹⁵ Naar: Omzendbrief Dubois, 15 juni 1970.

Bijlage 49. Rijksonderwijs – Nederlandstalige sector. VSO. Ontwerp van lessentabel voor het eerste observatiejaar (maart 1970)⁹⁹⁶

Vakken	Aantal lesuren
Godsdienst of moraal	2
Lichamelijke opvoeding	3
Verbale expressie:	
Moedertaal	5 of 6
Tweede moderne taal	4 of 5
Initiatie tot de wiskunde en de natuurwetenschappen:	
Wiskunde	5
Wetenschappen	2,5 ⁹⁹⁷
Algemene technologie en technisch tekenen	2,5 ⁹⁹⁸
Initiatie tot de familiaal-economisch-sociale, burgerlijke en politieke opvoeding (m.i.v. de geschiedkundige en aardrijkskundige vorming)	3
Kunst	2 of 3
Handvaardigheid	2 of 3
Totaal	33

⁹⁹⁶ Naar: Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur. (1970). *Progressieve invoering van het Hervormd Secundair Onderwijs*. Werkdocument VC/09.03.1970: KADOC: Archief PB, doos 1, omslag 1N.

⁹⁹⁷ Zijnde één semester drie uren en één semester twee uren.

⁹⁹⁸ Idem.

Bijlage 50. Rijksonderwijs – Nederlandstalige sector. VSO. Lessentabel van het eerste observatiejaar (september 1970)⁹⁹⁹

Vakken	Aantal uren
Godsdienst of moraal	2
Lichamelijke opvoeding	3
Nederlands	6
Tweede taal (Frans of Engels)	5
Wiskunde	5
Biologie	2
Natuurkundige aardrijkskunde	1
Technologische opvoeding	2
Maatschappelijke opvoeding	3
Handvaardigheidsoefeningen	2
Plastische opvoeding	1
Muzikale opvoeding	1
Totaal	33

Bijlage 51. Rijksonderwijs – Nederlandstalige sector. VSO. Lessentabel van het aanpassingsjaar (september 1970)¹⁰⁰⁰

Vakken	Aantal uren
Godsdienst of moraal	2
Lichamelijke opvoeding	2
Sport	2
Moedertaal	6
Tweede taal	2
Wiskunde	5
Natuurwetenschappen (biologie)	2
Maatschappelijke opvoeding	5
Handvaardigheidsoefeningen	3
Plastische opvoeding	2
Muzikale opvoeding	2
Totaal	33

⁹⁹⁹ Naar: Omzendbrief Vermeylen T.O/ZN 532, betreffende de progressieve invoering van het vernieuwd secundair onderwijs – schooljaar 1970-1971, 16 september 1970. Zie ook: Het Vernieuwd Secundair Onderwijs of de school van morgen (1970: 3).

¹⁰⁰⁰ Idem.

Bijlage 52. Rijksonderwijs – Nederlandstalige sector. VSO. Lessentabel van het tweede observatiejaar (1971)¹⁰⁰¹

Vakken	Aantal lesuren
1. Gemeenschappelijke vorming	23
Godsdienst/moraal	2
Lichamelijke opvoeding	2
Moedertaal	4
Tweede taal	3
Wiskunde	4
Natuurwetenschappen	2
Geschiedenis	1
Aardrijkskunde	1
Technologische opvoeding	2
Maatschappelijke vorming	2
2. Opties: De leerlingen kiezen hetzij twee fundamentele opties, hetzij een fundamentele optie en een bijhorende optie	10 of 13
Fundamentele opties: - Oude talen (Latijn of Grieks) - Wetenschappen (3u derde taal, 2u wetenschappelijk werk) - Kunst (3u plastische opvoeding, 2u muzikale opvoeding) - Techniek (theorie 3u, praktijk of technisch tekenen 2u)	5
Bijkomende opties: - Bijzondere technische opleiding (technisch tekenen 2u, praktijk of labo 6u) - Bijzondere kunstopleiding	8
Totaal	33 of 36

¹⁰⁰¹ Naar: Omzendbrief Vermeylen T.O/ZN540, betreffende de progressieve invoering van het vernieuwd secundair onderwijs, 26 april 1971.

Bijlage 53. Rijksonderwijs – Nederlandstalige sector. VSO. Lessentabel van het tweede observatiejaar (1976-1977)¹⁰⁰²

Vakken	Aantal uren					
1. Gemeenschappelijke vorming	23					
Godsdienst/niet-confessionele zedenleer	2					
Lichamelijke opvoeding	3					
Nederlands	5					
Tweede taal	3					
Derde taal	2					
Wiskunde	4					
Fysica	1					
Biologie	1					
Aardrijkskunde	2					
Geschiedenis	2					
2. Fundamentele opties	Richtingen					
	Klassieke	Moderne	Technische			
			Metaal/Elekt.	Hout/Bouw	Kleding	Personenzorg en alg. voeding
2a. Gemeenschappelijke vakken						
Wetenschappelijk werk	2	2	-	-	-	2
Technologische opvoeding	2	2	-	-	-	-
Plastische opvoeding	-	2	-	-	-	2
2b. Afzonderlijke vakken	5	3	11	11	11	7
Totaal	33 of 36					

¹⁰⁰² Naar: De Croo (1977: 54).

Bijlage 54. Rijksonderwijs – Nederlandstalige sector. VSO. Lessentabel van de determinatiegraad (doorstroming) (1976-1977)¹⁰⁰³

Vakken	Aantal uren									
1. Gemeenschappelijke vakken	12									
Godsdienst of moraal	2									
Nederlands	4									
Maatschappelijke vorming	2									
Esthetische vorming	1									
Lichamelijke opvoeding	3									
2. Fundamentele opties	Richtingen									
	Menswetenschappen	Klassieke talen	Moderne talen	Wiskunde	Wetenschappen	Sport-wetenschappen	Economische wetenschappen	Kunst-talen	Industrieel-wetenschappelijke	Technisch-wetenschappelijke
3. Complementaire opties	0 tot 2									
Totaal	34									

¹⁰⁰³ Naar: De Croo (1977: 58). Naast de hier vermelde studierichtingen bestond er ook nog een richting Biotechnieken, maar die werd enkel ingericht in specifieke land- en tuinbouwscholen.

**Bijlage 56. NSKO. Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs'.
Ontwerp van resolutie betreffende de lesroosters in het eerste leerjaar
secundair onderwijs, 2 maart 1965¹⁰⁰⁵**

Vakken	Aantal lessen
Godsdienst of zedenleer	2
Moedertaal	5
Tweede taal	3 of 4
Wiskunde	4
Experimentele wetenschappen en aardrijkskunde	3
Geschiedenis	2
Lichamelijke opvoeding en sportinitiatie	2 tot 4
Keuzevakken	4 tot 7
Andere activiteiten ¹⁰⁰⁶	max. 7
Totaal	28 tot 35

¹⁰⁰⁵ Naar: Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', Document nr. 36, 2 maart 1965: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N.

¹⁰⁰⁶ Voor de invulling ervan zouden de inrichtende machten autonoom kunnen beslissen. Bijzondere aandacht diende volgens de commissie evenwel te worden geschonken aan esthetische en sociale vorming. Een verplicht vak 'handenarbeid', dat in een eerdere versie van de lessentabel voorkwam (Document nr. 34, 5 februari 1965: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N), werd niet weerhouden. In de plaats daarvan werd de aanbeveling verstrekt dat de leerlingen van de opties Latijn en Moderne talen/techniek een 'initiatie tot de techniek' zouden krijgen.

Bijlage 57. NSKO. Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs'. Invulling van de opties in de lessentabel voor het eerste leerjaar secundair onderwijs, 28 mei 1965¹⁰⁰⁷

	Optie A Oude talen	Optie B Moderne talen- Wetenschappen	Optie C Wetenschappen- Techniek ¹⁰⁰⁸
Keuzevakken			
Latijn	6	-	-
Moedertaal	-	1	1
Tweede taal	-	1	-
Wiskunde	-	1	1
Experimentele wetenschappen	-	1	-
Technische opleiding	-	-	1
Technisch tekenen	-	-	1
Totaal	6	4	4

¹⁰⁰⁷ NSKO-PB, Nota aan de programmacommissies 'eerste jaar S.O.', 4 juni 1965: ADHP, Sollie, omslag 'Voorbereiding VSO'.

¹⁰⁰⁸ Voor de meisjes zou in optie C één lesuur experimentele wetenschappen worden voorzien in plaats van één uur wiskunde.

Bijlage 58. NSKO-PB. Werkgroep Doelstellingen. Ontwerp van lessentabel voor het eerste observatiejaar (februari 1970)¹⁰⁰⁹

Vakken	Aantal lessen
Godsdienst	2
Talen:	
Moedertaal	5
Tweede moderne taal	4
Initiatie in de wiskunde	5
Aardrijkskunde, natuurwetenschappen, geschiedenis en initiatie in het familiaal, economisch, sociaal en politiek leven	4
Observatievakken:	
Latijn	2
Techniek	2
Artistieke expressie	2
Lichamelijke opvoeding en sportinitiatie	2
Complementaire activiteiten	2 tot 5
Totaal	30 tot 33

¹⁰⁰⁹ Naar: Gysels (1975-1976: 19).

Bijlage 59. NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO. VSO. Lessentabel van het eerste observatiejaar [schooljaar 1971-1972]¹⁰¹⁰

Vakken	Aantal uren
1. Gemeenschappelijke vorming	31
A. Basisvakken¹⁰¹¹	
Godsdienst	2
Verbale expressie:	
Moedertaal	5
Tweede moderne taal	4
Initiatie in de wiskunde	5
B. De mens in milieu en maatschappij, via initiatie in	
Aardrijkskunde	2
Geschiedenis	2
Biologie	2
C. Proefactiviteiten	
Latijn	2
Technologie	2
Artistieke expressie:	
Muzikale opvoeding	1
Plastische opvoeding	1
D. Lichamelijke opvoeding en initiatie in de sport	3
2. Complementaire activiteiten	2
Persoonlijk werk	
Handenarbeid	
Sociale activiteiten	
Expressievormen	
Etc.	
Totaal	33

¹⁰¹⁰ Naar: Ingham (1970). Zie ook: *Structuur en lessenroosters vernieuwd secundair onderwijs* [1972]: KADOC, NSKO/PB, omslag 1N.

¹⁰¹¹ Voor verbale expressie en wiskunde mocht de school ofwel één lestijd van de aangegeven uren besteden aan geleide oefeningen, waarbij de klas in twee kon worden gesplitst (bij meer dan 15 leerlingen), ofwel één supplementair lesuur inhaalonderricht verstrekken aan de leerlingen die daaraan behoefte hebben.

Bijlage 60. SNEC-BP/FNEMC/FNETC/FNENC. Enseignement secondaire rénové. Lessentabel van het eerste leerjaar. Schooljaar 1973-1974¹⁰¹²

Branches	Nombre d'heures
Formation commune	
Religion	2
Expression verbale:	
Langue maternelle	4
Langue maternelle – travail dirigé	1
2 ^{me} langue moderne	4
Mathématique	4
Mathématique – travail dirigé	1
Etude du milieu naturel et social, avec ses aspects familiaux, économiques, civiques et politiques, par le moyen:	
de la Géographie	1,5
des Sciences	1,5
de l'Histoire	2
de l'Initiation à la vie sociale	1
Activités d'essai	
Latin	2
Technologie	2
Expression artistique	
- plastique	1
- musicale	1
Education physique et initiation aux sports	3
Activités complémentaires (Modelage – Photographie – Musique instrumentale – Céramique – Bricolage – Choréographie – Crochet d'art – Linogravure – Art dramatique – Recherche scientifique – Chant choral – Théâtre de marionettes – Etc.)	2
Activités libres (activités artistiques – activités littéraires – activités techniques – activités scientifiques – activités sociales – activités sportives – etc.)	
Total	33

¹⁰¹² Naar: SNEC-BP/FNEMC/FNETC/FNENC (1973: 1-2).

Bijlage 61. Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO. Type I. Lessentabel van het eerste leerjaar A [schooljaar 1976-1977]¹⁰¹³

Vakken	Aantal uren
1. Gemeenschappelijke vorming¹⁰¹⁴	31
A. Basisvakken	
Godsdienst	2
Initiatie in de wiskunde	5
Verbale expressie:	
Nederlands	5
Tweede moderne taal	4
B. De mens in milieu en maatschappij, via initiatie in	
de aardrijkskunde	2
de biologie	2
de geschiedenis	2
C. Proefactiviteiten	
Artistieke vormgeving:	
Muzikale opvoeding	1
Plastische opvoeding	1
Klassieke talen	2
Technologie	2
D. Lichamelijke opvoeding en initiatie in de sport	3
2. Complementaire activiteiten¹⁰¹⁵	2
Exploratievormen	
Expressievormen	
Handvaardigheid	
Sociale activiteiten	
Psychomotorische oefeningen	
Etc.	
Totaal	33

¹⁰¹³ Naar: Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO, Lessenroosters secundair onderwijs van het type I, van toepassing in de inrichtingen voor katholiek onderwijs met ingang van het schooljaar 1976-1977 (juli 1976): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1976.

¹⁰¹⁴ Alle leerlingen volgen alle vakken van de gemeenschappelijke vorming.

¹⁰¹⁵ Iedere leerling kiest persoonlijk één van de door de school aangeboden complementaire activiteiten.

Bijlage 62. DOSCKO. Voorstel van lessentabel voor het eerste leerjaar A [1979]¹⁰¹⁶

Vakken	Aantal uren
1. Gemeenschappelijke vorming	26
Godsdienst	2
Nederlands	5
Tweede taal	3
Wiskunde	4
Aardrijkskunde	1
Biologie	1
Geschiedenis	2
Muzikale opvoeding	1
Plastische opvoeding	1
Technologische opvoeding	4
Lichamelijke opvoeding en sport	2
2. Opties	6
Totaal	32

¹⁰¹⁶ Naar: D. De Meester, nota 'De 26/6 formule vanuit het handelsonderwijs', s.d.: KADOC, CVP, omslag 5.58/6.

**Bijlage 63. Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/
NVKNO. Lessentabel van het eerste leerjaar A van de observatiegraad
[schooljaar 1979-1980]¹⁰¹⁷**

Vakken	Aantal uren
1. Gemeenschappelijke vorming	30
Godsdienst	2
Nederlands	5
Tweede taal	4
Wiskunde	5
Aardrijkskunde	2
Biologie	2
Geschiedenis	2
Muzikale opvoeding	1
Plastische opvoeding	1
Klassieke talen	2
Technologische opvoeding	2
Lichamelijke opvoeding en sport	2
2. Opties	2
Exploratie	1 of 2
Expressie	1 of 2
Handvaardigheid	1 of 2
Sociale activiteit	1 of 2
Psychomotorische oefeningen	1 of 2
Etc.	1 of 2
3. Inhaallessen	
Nederlands	(1) of (2)
Tweede taal	(1) of (2)
Wiskunde	(1) of (2)
Totaal	32 (33 of 34)¹⁰¹⁸

¹⁰¹⁷ Naar: Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO, Lessenroosters en hun pedagogisch toepassing secundair onderwijs van het type I, in de inrichtingen voor katholiek onderwijs met ingang van het schooljaar 1979-1980 (juli 1979): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1979.

¹⁰¹⁸ 33 of 34 uren voor de leerlingen die inhaallessen volgen.

**Bijlage 64. Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/
NVKNO. Lessentabel van het eerste leerjaar A van de observatiegraad
[schooljaar 1980-1981]¹⁰¹⁹**

Vakken	Aantal uren
1. Gemeenschappelijke vorming	29
Godsdienst	2
Nederlands	5
Tweede taal	4
Wiskunde	4
Aardrijkskunde	2
Biologie	2
Geschiedenis	1
Muzikale opvoeding	1
Plastische opvoeding	1
Klassieke studiën	2
Technologische opvoeding	3
Lichamelijke opvoeding en sport	2
2. Opties	3
Exploratie	1 of 2
Expressie	1 of 2
Handvaardigheid	1 of 2
Psychomotorische oefeningen	1 of 2
Sociale activiteit	1 of 2
Sport	1 of 2
3. Inhaallessen	
Nederlands	(1) of (2)
Tweede taal	(1) of (2)
Wiskunde	(1) of (2)
Andere vakken	(1)
Totaal	32 (33 of 34)¹⁰²⁰

¹⁰¹⁹ Naar: NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO, Document betreffende de voorlopige classificatie van de vakken, toegepast op de lessenroosters secundair onderwijs type I voor de inrichtingen voor katholiek onderwijs, met ingang van het schooljaar 1980-1981 (augustus 1980): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1980.

¹⁰²⁰ 33 of 34 uren voor de leerlingen die inhaallessen volgen.

Bijlage 65. Overleggroep katholiek secundair onderwijs. Voorstellen voor het eerste jaar van een eenheidsstructuur (1985)¹⁰²¹

	Voorstel type I- onderhandelaars (met voorkeur voor 32/0)		Voorstel type II- onderhandelaars (de twee vormen worden in dezelfde school aangeboden)	
	32/0	29/3	29/3	26/6
1. Gemeenschappelijke vorming	32	29	29	26
Godsdienst	2	2	2	2
Nederlands	6	5	5	5
Tweede taal	4	4	5	4
Wiskunde	4	4	5	4
Aardrijkskunde	2	2	2	2
Biologie	2	2	2	2
Geschiedenis	2	1	1	1
Muzikale vorming	2	1	1	1
Plastische opvoeding	2	1	1	1
Klassieke studiën	-	2	-	-
Technologische opvoeding	4	3	3	2
Lichamelijke opvoeding en sport	2	2	2	2
2. Complementaire activiteiten	0	3	3	6
Exploratie	-	1 of 2	1 of 2	1 of 2
Expressie	-	1 of 2	1 of 2	1 of 2
Handvaardigheid	-	1 of 2 of 3	1 of 2 of 3	1 of 2 of 3 of 4
Psychomotorische oefeningen	-	1 of 2	1 of 2	1 of 2
Sociale activiteiten	-	1 of 2	1 of 2	1 of 2
Sport	-	1 of 2	-	1 of 2
Latijn	-	-	2	2 of 5
Geschiedenis	-	-	-	1
Initiatie sociaal en econ. leven	-	-	-	1 of 2
Technisch tekenen	-	-	-	1 of 2

¹⁰²¹ Naar: Overleggroep katholiek secundair onderwijs, Eindrapport, maart-december 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

Bijlage 66. ARKO. Voorstel voor het eerste leerjaar A van de eenheidsstructuur ('Paasdocument', 1986)¹⁰²²

Vakken	Aantal uren
1. Gemeenschappelijke vorming	27
Godsdienst	2
Nederlands	5
Tweede taal	4
Wiskunde	4
Aardrijkskunde	2
Biologie	2
Geschiedenis	1
Lichamelijke opvoeding en sport	2
Muzikale vorming	1
Plastische opvoeding	2
Technologische opvoeding	2
2. Proefactiviteiten	2 tot 4
Technologische activiteiten	2
Klassieke-talenactiviteiten	2
3. Complementaire activiteiten	1 tot 3
Aanvulling technologische activiteiten	1 of 2
Aanvulling klassieke-talenactiviteiten	2
Exploratie	1 of 2
Expressie	1 of 2
Psychomotorische oefeningen	1 of 2
Sociale activiteiten	1 of 2
Sport	1 of 2
Totaal	32

¹⁰²² Naar: ARKO (1986a).

Bijlage 67. ARKO. Ontwerp-lessentabellen voor de eerste graad van de eenheidsstructuur: eerste leerjaar A, 17 januari 1987¹⁰²³

Vakken	Aantal lesuren
Volledig gemeenschappelijk gedeelte	27
Godsdienst	2
Nederlands	5
Frans	4
Wiskunde	4
Aardrijkskunde	2
Biologie	2
Geschiedenis	1
Lichamelijke opvoeding en sport	2
Muzikale opvoeding	1
Plastische opvoeding	2
Technologische opvoeding	2
Keuzegedeelte	5
<i>Rubriek 1</i>	<i>(minimum 2)</i>
- Klassieke studiën	0 of 2 of 4
- Technologische opvoeding	0 of 1 of 2 of 4
<i>Rubriek 2</i>	<i>(maximum 2)</i>
- Nederlands	0 of 1
- Frans	0 of 1
- Wiskunde	0 of 1
<i>Rubriek 3</i>	<i>(minimum 1)</i>
Vormen van:	
- Exploratie	1 of 2
- Expressie	1 of 2
- Psychomotorische oefeningen	1 of 2
- Sociale activiteit	1 of 2
- Sport	1 of 2
Totaal	32

¹⁰²³ Naar: NSKO-PB/NVKMO/NVMT0/NVKPHO, Persmededeling 'Naar een eenheidsstructuur in het Nederlandstalig katholiek secundair onderwijs tegen 1 september 1988', 17 januari 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

Bijlage 68. Directies type II katholiek onderwijs. Voorstel eenheidsstructuur: eerste graad, eerste leerjaar A (februari 1987)¹⁰²⁴

Vakken	Aantal lesuren			
Basis	26			
Catechese	2			
Nederlands	5			
Frans	4 of 2			
Aardrijkskunde en Geschiedenis	3			
Wiskunde	4			
Wetenschappen	2			
Technologische opvoeding	2 of 4			
Lichamelijke opvoeding en sport	2			
Muzikale opvoeding	1			
Plastische opvoeding	1			
Keuzegedeelte	6			
	<i>Technische humaniora</i>	<i>Handel</i>	<i>Algemeen vormend</i>	<i>Klassieke talen</i>
Technologie	5	-	-	-
Handelswetenschappen	-	3	-	-
Latijn	-	-	-	4 of 6
Milieustudie	-	-	0 of 2	-
Aanvulling (Nederlands, Frans, wiskunde, technologische opvoeding, plastische opvoeding)	1	3	4 of 6	0 of 2
Totaal	32			

¹⁰²⁴ Naar: Algemene vergadering directies type II, bijlage bij de notulen van 25 februari 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

Bijlage 69. ARKO. Ontwerp-lessentabellen voor de eerste graad van de eenheidsstructuur: eerste leerjaar A, 5 december 1987¹⁰²⁵

Vakken	Aantal lesuren						
Volledig gemeenschappelijk gedeelte	27						
Godsdienst	2						
Nederlands	5						
Frans	4						
Wiskunde	4						
Aardrijkskunde	2						
Biologie	2						
Geschiedenis	1						
Lichamelijke opvoeding en sport	2						
Muzikale opvoeding	1						
Plastische opvoeding	2						
Technologische opvoeding	2						
Keuzegedeelte	5						
	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e
- Klassieke studiën	0	0	0	2	2	2	4
- Technologische opvoeding	4	2	0	2	0	1	0
- Nederlands (0 of 1 of 2 uren)	0	2	4	0	2	0	0
- Frans (0 of 1 of 2)							
- Wiskunde (0 of 1 of 2)							
Vormen van: (1 of 2 uren)	1	1	1	1	1	2	1
- Exploratie							
- Expressie							
- Psychomotorische oefeningen							
- Sociale activiteit							
- Sport							
Totaal	32						

¹⁰²⁵ Naar: NVKMO/NVMTO/NVKPHO, omzendbrief 15 december 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987.

Bijlage 70. Lessentabellen voor het eerste leerjaar A van de eenheidsstructuur. Vergelijking van de gemeenschappelijke basisvorming in de drie netten. Schooljaar 1989-1990¹⁰²⁶

Vakken	Onderwijsnetten		
	Katholiek onderwijs	Gemeenschaps-onderwijs	Officieel gesubsidieerd onderwijs
Volledig gemeenschappelijk gedeelte	27	28	27
Godsdienst/zedenleer	2	2	2
Aardrijkskunde	2	2	2
Biologie	2	1	2
Frans/tweede taal	4	4	4
Geschiedenis	1	1	2
Lichamelijke opvoeding	2	2	2
Muzikale opvoeding	1	1	1
Nederlands/moedertaal	5	5	4
Plastische opvoeding	2	1	2
Wiskunde	4	5	4
Technologische opvoeding	2	2	2
Engels	0	2	0
Keuzegedeelte	5	4	5
Totaal	32		

¹⁰²⁶ Naar: Vanderhoeven (1990: 152).

Bijlage 71. NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO. VSO. Lessentabel van het aanpassingsjaar. Schooljaar 1970-1971¹⁰²⁷

Vakken	Aantal uren
Godsdienst	2
Verbale expressie (moedertaal)	5
Maatschappelijke opvoeding (inbegrepen geschiedenis en aardrijkskunde) ¹⁰²⁸	4
Initiatie in de wiskunde	5
Natuurwetenschappen (biologie)	2
Proefactiviteiten:	
Manuele en artistieke expressietechnieken	5
Plastische opvoeding en tekenen	3
Muzikale opvoeding	1
Lichamelijke expressie	1
Lichamelijke opvoeding en sport	3
Complementaire activiteiten	2
Totaal	33

¹⁰²⁷ Naar: NVKTO, Lessenrooster voor het experiment "aanpassingsjaar", 27 augustus 1970: KADOC, PB, doos 1, omslag 1N.

¹⁰²⁸ Gecoördineerd met verbale expressie.

Bijlage 72. NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO. VSO. Lessentabel van het aanpassingsjaar. Schooljaar 1973-1974¹⁰²⁹

Vakken	Aantal lesuren
1. Gemeenschappelijke vorming	31
Godsdienst	2
Verbale expressie (moedertaal)	6
Maatschappelijke opvoeding (inbegrepen geschiedenis en aardrijkskunde), gecoördineerd met verbale expressie	3
Initiatie in de wiskunde	6
Natuurwetenschappen	2
Lichamelijke opvoeding en sport, met inbegrip van de lichamelijke expressie	3
Muzikale opvoeding	1
Plastische opvoeding en tekenen	3
Technologische opvoeding en manuele expressie, gecoördineerd met wiskunde en plastische opvoeding	5
2. Complementaire activiteiten	2
Exploratievormen	
Expressievormen	
Handvaardigheden	
Sociale activiteiten	
(Ook een tweede moderne taal kan worden georganiseerd als complementaire activiteit)	
Totaal	33

¹⁰²⁹ Naar: NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO, Vernieuwd secundair onderwijs: observatie- en oriëntatiegraad, geldig vanaf 1 september 1973 (juni 1973): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1973.

**Bijlage 73. Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/
NVKNO. Type I. Lessentabel van het eerste leerjaar B [schooljaar 1980-
1981]¹⁰³⁰**

Vakken	Aantal uren
1. Gemeenschappelijke vorming	26
Godsdienst	2
Nederlands	4
Wiskunde	4
Biologie	2
Maatschappelijke opvoeding	3
Muzikale opvoeding	1
Plastische opvoeding	3
Lichamelijke opvoeding	2
Technologische opvoeding	5
2. Opties	Max. 6
Aanvulling Nederlands	2
Aanvulling wiskunde	2
Aanvulling technologische opvoeding	2 of 4
Tweede moderne taal	2 of 4
Exploratie	1 of 2
Expressie	1 of 2
Handvaardigheid	1 of 2
Psychomotorische oefeningen	1 of 2
Sociale activiteit	1 of 2
Sport	1 of 2
3. Inhaallessen	
Nederlands	(1) of (2)
Tweede taal	(1) of (2)
Wiskunde	(1) of (2)
Andere vakken	(1)
Totaal	32 (33 of 34)

¹⁰³⁰ Naar: NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO, Document betreffende de voorlopige classificatie van de vakken, toegepast op de lessenroosters secundair onderwijs type I voor de inrichtingen voor katholiek onderwijs, met ingang van het schooljaar 1980-1981 (augustus 1980): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1980.

Bijlage 74. ARKO. Voorstel voor een eerste leerjaar B van de eenheidsstructuur ('Paasdocument', 1986)¹⁰³¹

Vakken	Aantal lesuren
1. Gemeenschappelijke vorming	26
Godsdienst	2
Nederlands	4
Wiskunde	4
Natuurwetenschappen	2
Maatschappelijke vorming	3
Lichamelijke opvoeding en sport	2
Muzikale vorming	1
Plastische opvoeding	3
Technologische opvoeding	5
2. Opties	4 tot 6
Aanvulling Nederlands	2
Aanvulling wiskunde	2
Aanvulling technologische opvoeding	2 of 4
Frans	2 of 4
3. Complementaire activiteiten	0 tot 2
Exploratie	1 of 2
Expressie	1 of 2
Handvaardigheid	1 of 2
Psychomotorische oefeningen	1 of 2
Sociale activiteiten	1 of 2
Sport	1 of 2
Totaal	32

¹⁰³¹ Naar: ARKO (1986a).

Bijlage 75. ARKO. Ontwerp-lessentabellen voor de eerste graad van de eenheidsstructuur: eerste leerjaar B, 17 januari 1987¹⁰³²

Vakken	Aantal lesuren
Volledig gemeenschappelijk gedeelte	26
Godsdienst	2
Nederlands	4
Wiskunde	4
Natuurwetenschappen	2
Maatschappelijke vorming	3
Muzikale opvoeding	1
Plastische opvoeding	3
Lichamelijke opvoeding	2
Technologische opvoeding	5
Keuzegedeelte	6
<i>Rubriek 1 (minimum 4, maximum 6)</i>	
- Aanvulling Nederlands	2
- Aanvulling wiskunde	2
- Aanvulling technologische opvoeding	2 of 4
- Frans	2 of 4
<i>Rubriek 2 (minimum 0, maximum 2)</i>	
Vormen van:	
- Exploratie	1 of 2
- Expressie	1 of 2
- Psychomotorische oefeningen	1 of 2
- Sociale activiteit	1 of 2
- Sport	1 of 2
Totaal	32

¹⁰³² Naar: NSKO-PB/NVKMO/NVMTO/NVKPHO, Persmededeling 'Naar een eenheidsstructuur in het Nederlandstalig katholiek secundair onderwijs tegen 1 september 1988', 17 januari 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987. In dit uiteindelijk ingevoerde eerste leerjaar A op 1 september 1989 zou door het verhogen van het aantal uren technologische opvoeding naar 6 het totaal van de gemeenschappelijke vorming op 27 uren komen. Met 5 uren keuzevakken. Maatschappelijke vorming, Nederlands, natuurwetenschappen en wiskunde zouden worden gegroepeerd tot het project algemene vakken (PAV). Daarnaast bestaat ook een leerjaar B-variant met 30 uren gemeenschappelijke vorming, specifiek bedoeld voor migrantenkinderen.

Bijlage 76. NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO. VSO. Lessentabel van het tweede observatiejaar (1971)¹⁰³³

Vakken	Aantal lesuren
1. Gemeenschappelijke vorming	24
Godsdienst	2
Moedertaal	5
Tweede moderne taal	4
Wiskunde	5
Lichamelijke opvoeding en sportinitiatie	2
De mens in milieu en maatschappij via studie van	
- Aardrijkskunde	2
- Wetenschappen	2
- Geschiedenis	2
2. Optioneel gedeelte	9
Fundamentele opties:	
- Oude talen (Latijn of Grieks)	
- Natuur- en menswetenschappen (3u labo, 2u initiatie in het sociaal-economisch leven)	5
- Technologie (Mechanica/Hout-bouw/Biotechniek/Voeding en kleding) ¹⁰³⁴	
- Kunst	
Complementaire opties:	
Tweemaal twee lesuren van volgende vakken naar keuze:	
- Artistieke expressie ¹⁰³⁵	
- Derde moderne taal	
- Grieks	
- Latijn ¹⁰³⁶	4
- Experimenteel wetenschappelijk werk ¹⁰³⁷	
- Technologie ¹⁰³⁸	
- Practische vorming tot familiaal leven	
- Dactylografie	
Totaal	33

¹⁰³³ Naar: Lessentabel tweede jaar hervormd secundair onderwijs, s.d.: KADOC, NSKO/PB, omslag 1N. Voor de aanvankelijke invulling had de WD zich laten inspireren door de lessentabellen van het rijksonderwijs.

¹⁰³⁴ De leerlingen technologie kregen hiernaast nog 3 lestijden bijkomende praktijk.

¹⁰³⁵ Verplicht voor de fundamentele opties Oude talen, Wetenschappen en Technologie; niet beschikbaar voor de fundamentele optie Kunst.

¹⁰³⁶ Niet beschikbaar voor de fundamentele optie Oude talen

¹⁰³⁷ Verplicht voor de fundamentele optie Technologie; niet beschikbaar voor de fundamentele optie Wetenschappen.

¹⁰³⁸ Niet beschikbaar voor de fundamentele optie Technologie.

**Bijlage 77. Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/
NVKNO. Type I. Lessentabel van het tweede gemeenschappelijk jaar
[schooljaar 1976-1977]¹⁰³⁹**

Vakken	Aantal uren
1. Gemeenschappelijke vorming	26
A. Basisvakken	
Godsdienst	2
Verbale expressie:	
Nederlands	5
Tweede moderne taal	4
Wiskunde	4
B. De mens in milieu en maatschappij via de studie van	
de aardrijkskunde	2
de geschiedenis	2
de wetenschappen	2
C. Technologische vorming	1
D. Artistieke expressie	
Muzikale opvoeding	1
Plastische opvoeding	1
E. Lichamelijke opvoeding en initiatie in de sport	2

(vervolg op volgende pagina)

¹⁰³⁹ Naar: Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO, Lessenroosters secundair onderwijs van het type I, van toepassing in de inrichtingen voor katholiek onderwijs met ingang van het schooljaar 1976-1977 (juli 1976): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1976.

2. Fundamentele opties	Studierichtingen								
	1e		2e		3e				4e
	Klass. talen		Mens- en natuurwetenschappen	Technologie				Kunst	
Latijn	Grieks	Biotechniek		Hout en bouw	Industriële techniek ¹⁰⁴⁰	Mechanica			
Aantal beschikbare lestijden/week	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Dactylografie				1					
Grieks		5							
Initiatie in het soc. en econ. leven			3	2					
Kunst									5
Laboratorium			2	2					
Latijn	5								
Realisatietechnieken					2	2	2	2	
Toegepaste wet. en techn. tekenen					3	3	3	3	
3. Complementaire opties:	2								
Aanvullend techniek									
Dactylografie									
Derde moderne taal									
Experimenteel wetenschappelijk werk									
Grieks									
Initiatie in het soc. en econ. leven									
Latijn									
Praktische vorming tot familiaal leven									
4. Bijkomende praktijk	(3)								
5. Facultatieve activiteiten	(1)								
Te kiezen uit: expressie, muziek, sport	(= 2 lestijden om de 2 weken)								
Totaal	Minimum		33 of 36						
	Maximum		34 of 37						

¹⁰⁴⁰ Industriële techniek = Mechanica + Hout en bouw

Bijlage 78. Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO. Type I. Lessentabel van het tweede leerjaar van de observatiegraad [schooljaar 1979-1980]¹⁰⁴¹

Vakken	Aantal lesuren
1. Gemeenschappelijke vorming	27
Godsdienst	2
Nederlands	5
Tweede taal	4
Wiskunde	4
Aardrijkskunde	1 ½
Biologie	2
Geschiedenis	1 ½
Wetenschappen	2
Technologische opvoeding	1
Muzikale opvoeding	1
Plastische opvoeding	1
Lichamelijke opvoeding en sport	2
2. Opties	
Latijn	2 of 5
Grieks	2 of 5
Dactylografie	1
Initiatie in het soc. en econ. leven	2 of 3
Biotechniek	5
Hout en bouw	5
Industriële techniek	5
Mechanica	5
Kunst	5
Bijkomende praktijk	2
Derde taal	2
Experimenteel en wetenschappelijk werk	2
Praktische vorming tot familiaal leven	2
Techniek (aanvullend)	2

(vervolg op volgende pagina)

¹⁰⁴¹ Naar: Katholiek nationaal onderwijs/NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO, Lessenroosters en hun pedagogische toepassing secundair onderwijs van het type I, in de inrichtingen voor katholiek onderwijs met ingang van het schooljaar 1979-1980 (juli 1979): MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1979.

2.1 Combinaties van de opties									
2.1.1. Eerste optie	Latijn	Grieks	Mens- en natuurwet. A	Mens- en natuurwet. B	Biotechniek	Hout en bouw	Industriële techniek	Mechanica	Kunst
Latijn	5								
Grieks		5							
Dactylografie				1					
Initiatie in het soc. en econ. leven			3	2					
Experimenteel wetenschappelijk werk			2	2					
Kunst									5
Realisatietechnieken					2	2	2	2	
Toegepaste wet. en techn. tekenen					3	3	3	3	
2.1.2 Bijkomende opties ¹⁰⁴²	2								
2.1.3. Bijkomende praktijk ¹⁰⁴³	2								
3. Inhaallessen									
Nederlands	(1) of (2)								
Tweede taal	(1) of (2)								
Wiskunde	(1) of (2)								
Totaal	32 (33 of 34)¹⁰⁴⁴ of 34 (35 of 36)¹⁰⁴⁵								

¹⁰⁴² Te kiezen uit de toegelaten vakken, die met 2 lestijden vermeld zijn in de opties.

¹⁰⁴³ Enkel voor de technische opties.

¹⁰⁴⁴ 33 of 34 uren voor de leerlingen die één of twee uren inhaallessen volgen.

¹⁰⁴⁵ Voor de technische opties; 35 of 36 uren voor de leerlingen die inhaallessen volgen.

Bijlage 79. ARKO. Ontwerp-lessentabellen voor de eerste graad van de eenheidsstructuur: tweede leerjaar, 17 januari 1987¹⁰⁴⁶

Vakken	Aantal lesuren
Volledig gemeenschappelijk gedeelte	14
Godsdienst	2
Nederlands	4
Aardrijkskunde	1
Geschiedenis	2
Lichamelijke opvoeding en sport	2
Muzikale opvoeding	1
Technologische opvoeding	2
Beperkt gemeenschappelijk gedeelte¹⁰⁴⁷	11
Frans	3
Engels	2
Wiskunde	4
Biologie en natuurwetenschappen	2
Specifiek gedeelte	5 of 7
<i>Opties:</i>	
• Biotechniek	
• Grafische technieken	

(vervolg op volgende pagina)

¹⁰⁴⁶ Naar: NSKO-PB/NVKMO/NVMT0/NVKPHO, Persmededeling 'Naar een eenheidsstructuur in het Nederlandstalig katholiek secundair onderwijs tegen 1 september 1988', 17 januari 1987: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1987. Bij de start met het tweede leerjaar (in 1990) was de niet-gemeenschappelijke basisvorming – hier aangeduid als beperkt gemeenschappelijk gedeelte – gereduceerd tot 10 uren door natuurwetenschappen naar het specifieke gedeelte te verhuizen, waardoor biologie op 1 uur kwam. Later zou het vak biologie nog verhuizen naar het volledig gemeenschappelijk gedeelte, dat nu dus 15 lesuren bedraagt.

¹⁰⁴⁷ Voor deze vakken dienden twee onderscheiden leerplannen opgesteld: een leerplan A (bestemd voor de opties Grieks, Handel, Industriële wetenschappen, Kunst, Latijn, Mens- en natuurwetenschappen, en Techniek/wetenschappen) en een leerplan B (bestemd voor de opties Biotechniek, Grafische technieken, Hotel, Hout en bouw, Mechanica/elektriciteit, Schilderwerk/decoratieve technieken en Textiel). Het stond de scholen echter vrij om in bepaalde opties voor bepaalde vakken de voorkeur te geven aan het leerplan A in plaats van het leerplan B, of omgekeerd.

<ul style="list-style-type: none"> • Grieks • Handel • Hotel • Hout en bouw • Industriële wetenschappen • Kunst • Latijn • Mechanica/elektriciteit • Mens- en natuurwetenschappen • Schilderwerk/decoratieve technieken • Techniek/wetenschappen • Textiel 	
Specifiek gedeelte	2
<i>Rubriek 1</i> - Aanvulling technologische opvoeding - Dactylografie - Differentiatieactiviteiten Ned./Frans/Wisk. - Experimenteel wetensch. werk - Grieks - Initiatie sociaal en econ. leven - Latijn - Praktische vorming familiaal leven	 2 2 1 of 2 2 2 2 2 2
<i>Rubriek 2</i> Vormen van: <ul style="list-style-type: none"> - Exploratie - Expressie - Handvaardigheid - Psychomotorische oefeningen - Sociale activiteit - Sport 	 1 of 2 1 of 2 1 of 2 1 of 2 1 of 2 1 of 2
Totaal	32 of 34

Bijlage 80. NSKO-PB, Werkgroep Doelstellingen. VSO. Ontwerplessentabel oriëntatiegraad doorstroming (december 1971)¹⁰⁴⁸

Vakken	Aantal lesuren							
1. Algemene vakken	15							
Godsdienst	2							
Moedertaal	4							
Tweede moderne taal	4							
Geschiedenis	2							
Aardrijkskunde	1							
Lichamelijke opvoeding	2							
2. Fundamentele opties	Richtingen							
	Oude talen	Moderne talen	Sociaal-economische	Bedrijfs-economische	Wiskunde-wetenschappen	Techniek-toegepaste wetenschappen	Soicaal-technische	Kunst
3. Complementaire opties:								
	Harmoniërende opties				Aanvullende opties			

¹⁰⁴⁸ Naar: NSKO-PB, notulen WD, 11 december 1971: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1971.

Bijlage 81. NSKO-PB, Werkgroep Doelstellingen. VSO. Ontwerplessentabel oriëntatiegraad doorstroming (januari 1972)¹⁰⁴⁹

Onderdelen	Aantal lesuren												
1. Gemeensch. vorming	20												
Godsdienst	2												
Nederlands	4												
Tweede moderne taal	3												
Wiskunde	3												
Fysica	2												
Geschiedenis en maatsch.	2												
Aardrijkskunde	1												
Artistieke expressie	1												
Lichamelijke opvoeding	2												
2. Fundament. opties¹⁰⁵⁰	Richtingen¹⁰⁵¹												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Oude talen	Moderne talen	Sociaal-economische	Wiskunde-wetenschappen	Bedrijfs-economische	Elektromechanica	Constructie	Biotechnische	Techniek-wetenschappen	Sociaal-technische	Kleding	Beeldende kunsten	Muziek
3. Vrije compl. opties	0 ¹⁰⁵²	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	6	5
4. Facultatieve act.¹⁰⁵³	1												
Totaal (zonder fac. act.)	33	33	33	33	36	36	36	36	36	36	36	36	36

¹⁰⁴⁹ Naar: *Structuur en lessenroosters vernieuwd secundair onderwijs* [1972]: KADOC, Archief NSKO-PB, omslag 1N. In de loop van het schooljaar 1972-1973 werden nog enkele wijzigingen aangebracht: de richting "Oude talen" werd gewijzigd in "Klassieke talen", "Constructie" in "Bouwkunde", en "Beeldende kunsten" in "Bouwkunde en Beeldende kunsten", en de sociaal-economische en bedrijfseconomische richtingen werden samengesmolten.

¹⁰⁵⁰ De leerlingen dienden alle vakken te volgen van één fundamentele optie.

¹⁰⁵¹ Het NSKO en de verbonden behielden zich het recht voor, later het aantal richtingen uit te breiden.

¹⁰⁵² In de loop van 1972-1973 zou nog worden besloten om de tweede oude taal naar de CO te verschuiven. Daardoor werd in de FO de mogelijkheid gecreëerd om te opteren voor 4 dan wel voor 6 uren Latijn of Grieks, aangevuld met een CO van 4 of 2 uren. Dat kon bijvoorbeeld Grieks voor Latinisten zijn, maar ook stenografie, vorming tot familiaal leven of scheikunde.

¹⁰⁵³ Alle leerlingen konden, om de twee weken, op woensdagnamiddag, facultatief deelnemen aan één der activiteiten (twee lestijden per twee weken).

**Bijlage 82. NSKO-PB, Werkgroep Doelstellingen. VSO. Ontwerp-
lessentabel determinatiegraad - doorstroming (oktober 1971)¹⁰⁵⁴**

Vakken	Aantal lesuren						
1. Gemeenschappelijke vorming	16						
Godsdienst	2						
Moedertaal	4						
Tweede moderne taal	3						
Wiskunde	3						
Mens en Wereld	2						
Lichamelijke opvoeding	2						
2. Fundamentele opties	Richtingen						
	Bèta-richting				Alfa-richting		
	Oude Talen	Moderne Talen	Economie	Menswetenschappen	Wiskunde	Wetenschappen	Techniek

¹⁰⁵⁴ Naar: NSKO-PB, notulen WD, 15 oktober 1971: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1971.

Bijlage 83. NSKO-PB, Werkgroep Doelstellingen. VSO. Ontwerplessentabel determinatiegraad doorstroming (december 1971)¹⁰⁵⁵

Vakken	Aantal lesuren
1. Algemene vakken	10
Godsdienst	2
Moedertaal	4
Geschiedenis en maatschappij ¹⁰⁵⁶	2
Lichamelijke opvoeding	2
2. Fundamentele opties	± 11
3. Complementaire opties	± 12
- Harmoniërend	± 8
- Aanvullend	± 4

Bijlage 84. NSKO-PB, Werkgroep Doelstellingen. VSO. Ontwerplessentabel determinatiegraad finaliteit (januari 1972)¹⁰⁵⁷

Onderdelen	Aantal lesuren			
1. Gemeensch. vorming	12			
2. Fundamentele opties¹⁰⁵⁸	Richtingen¹⁰⁵⁹			
	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e
	Mechanica	Elektriciteit	Hout	Kleding
	22	22	22	19
3. Vrije compl. opties	2	2	2	5
4. Facultatieve act.¹⁰⁶⁰	1			
Totaal (zonder fac. act.)	36	36	36	36

¹⁰⁵⁵ Naar: NSKO-PB, notulen WD, 11 december 1971: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1971.

¹⁰⁵⁶ Een voorgaand rooster (dd. 1 december 1971) bevatte slechts acht uren algemene vakken. Om tegemoet te komen aan de vraag naar de inclusie van een sociale, artistieke en historische dimensie in de "algemene vorming", werden de twee uren geschiedenis en maatschappij toegevoegd, en werd in de (verplichte) hamoniërende opties één uur artistieke expressie opgenomen.

¹⁰⁵⁷ Naar: *Structuur en lessenroosters vernieuwd secundair onderwijs* [1972]: KADOC, Archief NSKO-PB, omslag 1N.

¹⁰⁵⁸ De leerlingen dienden alle vakken te volgen van één fundamentele optie.

¹⁰⁵⁹ Het aantal richtingen kon uiteraard nog worden uitgebreid.

¹⁰⁶⁰ Alle leerlingen konden, om de twee weken, op woensdagnamiddag, facultatief deelnemen aan één der activiteiten (twee lestijden per twee weken).

Bijlage 85. NSKO-PB/NVKMO/NVMT0/NVMNO. VSO. Lessentabel derde graad doorstroming [1974-1975]¹⁰⁶¹

Onderdelen	Aantal uren
1. Gemeenschappelijke vorming	22
1A: Vakken die in elk studiepakket voorkomen met hetzelfde aantal lestijden	
Godsdienst	2
Nederlands	3
Nederlandse expressie	1
Artistieke expressie	1
Lichamelijke opvoeding	2
1B: Vakken die in elk studiepakket voorkomen met onderstaand aantal lestijden, tenzij ze onder de FO of de CO met een verdiepte of meer aangepaste inhoud worden gekozen	
1 - Derde moderne taal	2
2 - Mens in milieu en maatschappij	
a. Aardrijkskunde	1
b. Geschiedenis	1
c. Initiatie in het sociaal en economisch leven	1
3 - Tweede moderne taal	3
4 - Wetenschappen met inbegrip van technologie	
a. Biologie, inclusief sociale biologie	1
b. Fysica	1
c. Scheikunde	1
5 - Wiskunde	2

(vervolg zie volgende pagina)

¹⁰⁶¹ Naar: NSKO-PB/NVKMO/NVKTO/NVKNO, Het vernieuwd secundair onderwijs. Lessenroosters derde graad: doorstroming en finaliteit, [1974-1975] : MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1974.

2. Fundamentele opties	Muziek	2b		5	7	38
	Beeldende kunsten	2b		6	8	38
	Bouwkunst	2b 4b		6	8	38
	Lichamelijke opvoeding en sport	.		7	9	38
	Textiel en confectie	2c		4	6	38
	Sociaal-technische	4 5		4		38
	Techniek-wetenschappen	4 5		4		38
	Biotechniek	4 5		4		38
	Industriële wetenschappen	5		2	4	38
	Natuur-wetenschappen	2a 4 5		4		33
	Wiskunde	4b 5		2	4	33
	Psycho-sociale wetenschappen	2		4	6	33
	Bedrijfseconomische	2a 2c 5		4		33
	Sociaal-economische	2a 2c 5		4		33
	Moderne talen	1 2b 3		4	6	33
	Klassieke talen – Grieks	2b		4	6 8	33
	Klassieke talen – Latijn	2b		4	6 8	33
3. Complementaire opties						
Vrijstelling van volgende vakken uit 1B						
Aantal beschikbare lestijden voor CO ¹⁰⁶²			4	6 8		
Totaal (maximum)					33	

¹⁰⁶² Het aantal beschikbare lesuren hing af van de keuzemogelijkheden binnen de FO (bijvoorbeeld 4 of 6 uren Latijn), en of de 2 uren wiskunde uit de FO werden gekozen dan wel de 4 tot 8 uren wiskunde uit de CO.

Bijlage 86. Samenstelling van de ministeriële werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs' (1963-1965)¹⁰⁶³

- Voorzitters: de ministers Janne en Van Elslande of hun kabinetschefs
- Vertegenwoordigers van het ministerie en de inspectie: Vanbergen, Coulon, de directeurs-generaal en inspecteurs-generaal van het middelbaar onderwijs en van het technisch onderwijs
- Vertegenwoordigers van het officieel gesubsidieerd onderwijs: De Herdt (hoofdinspecteur stad Antwerpen), de Coster (directeur-generaal stad Brussel), Collins (directeur-generaal provinciaal technisch onderwijs)
- Vertegenwoordigers van het vrij gesubsidieerd onderwijs: Nauwelaerts, van der Bruggen, Daelemans
- Vertegenwoordigers van de universiteiten: de Brouckère (ULB), Clausse (ULg), Coetsier (RUG), De Keyser (K.U.Leuven)
- Vertegenwoordigers van de syndicaten: Delourme, Braconier, Bonnel, Bogaert, Trommelmans
- Vertegenwoordigers van de industrie: D'Havé (Verbond der Belgische Nijverheid, VBN), Pierre (Belgische Dienst voor Opvoering van de Productiviteit, BDOP)
- Vertegenwoordigers van de ouders: Depreter (voorzitter Ligue de l'Enseignement), Vermeire (secretaris-generaal Bond van Grote en Jonge Gezinnen), Bailly (ondervoorzitter Association des familles), Swaelen (secretaris-generaal NCOV)

¹⁰⁶³ Naar: Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', nota voor de vergadering van 31 januari 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N.

Bijlage 87. Samenstelling van de beperkte commissie 'Hervorming van het secundair onderwijs' (i.e. de commissie-Janne-Van Elslande) (1964-1965)¹⁰⁶⁴

- Voorzitters: de ministers Janne en Van Elslande of hun kabinetschefs
- Namens het ministerie: twee ambtenaren (wellicht Coulon en Vanbergen)
- Namens de inspectie technisch onderwijs: F. Béra (inspecteur-generaal) (plv.: A. Tavernier, inspecteur)
- Namens de inspectie middelbaar en normaalonderwijs: R. Vanderveiken (inspecteur-generaal middelbaar onderwijs) (plv.: E. Renier, inspecteur-generaal normaalonderwijs)
- Namens het officieel gesubsidieerd onderwijs: hoofdinspecteur De Herdt (plv.: directeur-generaal G. Collins)
- Namens het vrij gesubsidieerd onderwijs: A. Daelemans (directeur-generaal NSKO) (plv.: Baron van der Bruggen, voorzitter NVKTO)
- Namens de universiteiten: L. Coetsier en L. de Brouckère (plv.: C.C. De Keyser en A. Clausse)
- Namens de syndicaten: De Bruyne (voorzitter ACOD), Bogaert (voorzitter CURO), R. Bonnel (secretaris Liberaal syndicaat) (plv.: Trommelmans)
- Namens het Verbond der Belgische Nijverheid: M. D'Havé (adviseur) (plv.: Michel)
- Namens de ouders: F. Depreter (voorzitter Ligue de l'Enseignement) (plv.: Bailly, Association des familles), F. Swaelen (NCOV) (plv.: P.R. Vermeire, Bond van Grote en Jonge Gezinnen)

Bijlage 88. Samenstelling van de Consultatieve commissie 'Hervorming secundair onderwijs' (1964-1965)¹⁰⁶⁵

- Namens het NSKO: kanunnik Daelemans
- Namens het middelbaar onderwijs: kanunnik Nauwelaerts, kanunnik Van Camp, E.Z. Bernard-Marie, E.P. Gonsette
- Namens het technisch onderwijs: kanunnik Berquin, kanunnik Gillon, E.B. Helinus, baron van der Bruggen, E.H. Poumay, E.B. Maximilien, kanunnik Vermandere
- Namens het normaalonderwijs: E.H. Beirnaert, E.Z. Benedicta, E.B. Paulus, kanunnik Petit
- Namens het lager onderwijs: E.H. Burin
- Namens de K.U.Leuven: de professoren De Keyser en d'Espallier
- Namens het CSBO: Cloet
- Namens de NCOV: Swaelen (vanaf oktober 1964)

¹⁰⁶⁴ Naar: Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', notulen van de vergadering van 31 januari 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N.

¹⁰⁶⁵ Naar: Consultatieve commissie 'Hervorming secundair onderwijs', notulen van de vergadering van 2 april 1964: KADOC, NSKO-PB, omslag 68N.

Bijlage 89. Samenstelling van de Werkgroep Doelstellingen (WD)¹⁰⁶⁶

Oorspronkelijke samenstelling (1968):

- E.H. R. Beirnaert (secretaris-generaal PB)
- Kan. K. Berquin (hoofdinspecteur technisch onderwijs bisdom Brugge)
- Mgr. A. Daelemans (directeur-generaal NSKO)
- E.Z. T.M. Dirickx (directrice Institut Marie-Thérèse Luik; tot 25 februari 1970)
- E.Z. L. Gysemans (directrice Hoger Technisch Instituut H.Hart Heverlee)
- E.P. J. Gonsette (hoofdinspecteur Zuid-Belgische provincie van de Sociëteit van Jezus)
- Kan. L. Grimmonprez (secretaris-generaal NVKMO)
- E.B. J. Gysels (stafmedewerker PB)
- Kan. C. Petit (secretaris-generaal NVKTO; tot 31 januari 1970)
- E.H. P. Poumay (hoofdinspecteur en vervolgens Provinciaal van de Franstalige provincie Salesianen Don Bosco)
- Kan. J. Van Camp (hoofdinspecteur Franstalig middelbaar onderwijs bisdom Mechelen-Brussel)
- E.H. A. Vannecke (secretaris-generaal NVKTO)
- C. van der Bruggen (voorzitter NVKTO)
- Mevr. B. Van Dorpe (directrice St.-Lutgardisschool Antwerpen)
- E.H. R. Van Keer (directeur St.-Jozefscollege Hasselt; tot 22 maart 1973)
- E.H. J. Wynen (inspecteur klassieke talen bisdom Antwerpen)

Toegevoegd in 1970:

- E.B. F. Vandeberg [=Broeder Filip] (secretaris-generaal NVKNO)

Toegevoegd in 1971:

- E.Z. Y. Focquet (directrice Institut des Dames de Marie Ukkel)
- P. Judo (onderdirecteur St.-Jozefscollege Hasselt)
- Kan. R. Philippot (directeur Institut d'Enseignement des Arts et Techniques Artisanales Namen)
- E.Z. F. Pourbaix (pedagogisch opdrachthoudster NVKTO)
- E.H. P. Renier (onderdirecteur Technisch Instituut H. Hart Hasselt)
- E.P. J. Van den Bossche (hoofdinspecteur Noord-Belgische provincie van de Sociëteit van Jezus; tot 8 april 1975)

¹⁰⁶⁶ Op basis van de notulen van de WD, 1968-1977: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1967-1972 tot doos Doc. 1977.

In juli 1971 werd de WD gesplitst in een Nederlandstalige en een Franstalige afdeling. Nadien werden nog aan de Nederlandstalige afdeling toegevoegd:

Toegevoegd in 1971:

- P. Borremans (onderdirecteur Vrij Instituut St.-Lucas Oudenaarde)
- M. Lampe (voorzitter Pedagogische Commissie NVKTO)
- E.H. P. Roggeman (inspecteur Economische wetenschappen bisdom Gent)
- G. Van Horebeek (VSO-coördinator, vervolgens assistent aan de K.U.Leuven)

Toegevoegd in 1974:

- A. Schryvers (hoofdcoördinator VSO)

Toegevoegd in 1975:

- E.P. G. Jacquotte
- R. Lesage (hoofdinspecteur middelbaar onderwijs bisdom Brugge)
- E. Neyt (directeur Pedagogische Dienst NVKTO)

Toegevoegd in 1976:

- A. Declerck (CCPTO)
- M. Demarré (CCPTO)
- J. Lavrijsen (NCOV)
- M. Van den Broeck (CVMNO)
- J. Vlaminck (CVMNO)

Bijlage 90. Deelnemers aan het overleg tussen de inrichtende machten over het wetsontwerp-Vermeylen-Dubois (1969-1971)¹⁰⁶⁷

- Voorzitters: de ministers Dubois en Vermeylen of hun kabinetschefs
- Namens de kabinetten: Dethier (kabinetschef Dubois), Carlier (adjunct-kabinetschef Dubois), Van Assche (attaché kabinet Vermeylen)
- Namens het ministerie: Levaret (secretaris-generaal), Geens (directeur-generaal technisch onderwijs – Nederlandse taalrol), Muller (directeur-generaal technisch onderwijs – Franse taalrol), Sonveaux (directeur-generaal middelbaar onderwijs – Franse taalrol), Debrock (directeur-generaal middelbaar onderwijs – Nederlandse taalrol) en Vanbergen (directeur-generaal organisatie der studies)
- Namens het officieel gesubsidieerd onderwijs: Latin (deputé provincie Luik, voorzitter CPEONS), Boets (directeur-generaal technisch onderwijs provincie Luik), De Craecker (directeur Provinciale Normaalschool Tienen), Bots (inspecteur-generaal stedelijk onderwijs Gent), Picard (directeur-generaal stedelijk onderwijs Luik), Henry (schepen Gosselies, vice-voorzitter Union des Villes), Eneman (schepen Brugge) en Piron (schepen Brussel)
- Namens het vrij gesubsidieerd onderwijs: Daelemans (directeur-generaal NSKO), Beirnaert (secretaris-generaal PB), Grimmonprez (secretaris-generaal NVKMO), Petit (secretaris-generaal NVKNO), van der Bruggen (secretaris-generaal NVKTO), Gonsette (inspecteur-generaal jezuïetencolleges)

¹⁰⁶⁷ Naar: Notulen van het overleg tussen de inrichtende machten, 6 februari 1969: KADOC, NSKO-PB, omslag 72N. Zie ook: Nieuwe structuren voor secundair onderwijs: Observatie-, oriëntatie en determinatiecyclus, *Het Volk*, 7 februari 1969.

Bijlage 91. DOSCKO. 'Voorlopige leiding' (oktober 1977)¹⁰⁶⁸

- H. Baes, directrice O.-L.-V.-Hemelvaartlyceum, Waregem
- M. Bossaert, directeur VTI, Tielt
- A. Bourgeois, directeur VTI, Veurne
- A. Declerck, directeur VTI, Oostende
- J. De Decker, superior h. Maagdcollege, Dendermonde
- D. De Smet, superior Kleinseminarie, Sint-Niklaas
- H. De Wilde, directeur VTI, Sint-Niklaas
- J. Evrard, directeur H.-Drievuldigheidscollege, Leuven
- G. Geerardyn, directeur St.-Jan-Berchmanscollege, Avelgem
- M.-L. Goossens, directeur St.-Vincentiusinstituut, Deinze
- P. Hannebouw, directeur VTI, Poperinge
- R. Hoste, directeur, Don Bosco, Hoboken
- M. Maesen, directrice Lyceum Paridaens, Leuven
- J. Noé, inspecteur Nederlandstalige colleges S.I.
- A. Nollet, directeur H. Hartinstituut, Waregem
- G. Obin, directeur VTI, Diksmuide
- A.R. Parmentier, directeur VTI, Izegem
- L. Peeters, directeur St.-Jan-Berchmanscollege, Antwerpen
- W. Peremans, prof. em. K.U.Leuven, lid van de Koninklijke Academie voor Kunsten, Wetenschappen en Letteren, Heverlee
- M. Pinnoy, professor K.U.Leuven, Kraainem
- Th. Sacreas, ere-directeur Instituut Scheppers, Wetteren
- R. Smet, inspecteur-generaal S.O., De Pinte
- N.M. Vancampenhout, directrice Technisch Instituut Immaculata, Ieper
- R. Vancompernelle, directeur VTI, Menen
- M. Vandekerckhove, rechter te Kortrijk
- A. Vandenbulcke, directeur VTI, Kortrijk
- A. Van Hooydonck, directrice Technisch Instituut St.-Jozef, Tielt
- J. Van Nieuwenhuysse, directeur VTI, Roeselare
- P. Van Paepegem, superior St-Lodewijkscollege, Lokeren
- A. Van Wilderode, lid Koninklijke Academie voor Kunsten, Wetenschappen en Letteren, Sint-Niklaas
- H. Verheere, superior Sint-Lievenscollege, Gent
- J. Vervaeke, directeur VTI, Waregem

¹⁰⁶⁸ Naar: Open brief DOSCKO aan directies secundair onderwijs, oktober 1977. De lijst werd voorafgegaan door de aankondiging: "Het Documentatie- en studiecentrum staat voorlopig onder leiding van de volgende personen...". Maar uit de context kan afgeleid worden dat het mogelijk eerder gaat om een lijst van ondertekenaars. Deze mensen werden misschien als 'voorlopige leiding' van DOSCKO gepresenteerd om meer gewicht aan de organisatie te geven. Bij de hier opgesomde personen heb ik de titels en schoolbenamingen overgenomen van de originele lijst in het DOSCKO-document, ook al komen die niet steeds overeen met de officiële benamingen.

Bijlage 92. Ondertekenaars 'Open brief VSO' (april 1981)¹⁰⁶⁹

- Dr. C. Coupé, ps. Anton van Wilderode, letterkundige
- Fr. Damen, hoofdgriffier Vrederecht Brasschaat
- Dr. jur. V. Dewachter g.s., voorzitter van het Verbond van Belgische Advokaten
- Ir. A. Donckerwolcke, cons. rechter
- A.M. Geleyns, secretaris-generaal Internationale Hulp voor Maatschappelijk Werk
- Dr. A. Gerlo, pro-rector VUB
- Dr. med. G. Helderweirt, lid van de Academie voor Geneeskunde
- Prof. dr. Jan Gijssel, voorzitter Nederlands Klassiek Verbond, Antwerpen
- Prof. dr. M. Hoebeke, vast secretaris Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren
- Prof. dr. A. Keersmaekers, voorzitter Vereniging Kempische Schrijvers
- Prof. dr. A. Kriekemans
- Prof. dr. Clem Neutjens, decaan Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, UFSIA
- Dr. jur. A. Roevens, eerste voorzitter van het Hof van Beroep, Antwerpen
- Prof. dr. A. Van Elslander, lid van de Koninklijke Vlaamse Academie
- Prof. dr. J. Veremans, decaan Faculteit Wijsbegeerte en Letteren RUG
- Prof. dr. L. Wauters, voorzitter raad UFSIA, voorzitter ALMANIJ

¹⁰⁶⁹ Naar: *Gazet van Antwerpen*, 24 april 1981; *De Standaard*, 25 april 1981; *Het Belang van Limburg*, 27 april 1981. De titels zijn deze zoals ze op de lijst stonden genoteerd.

Bijlage 93. Samenstelling van de Overleggroep katholiek secundair onderwijs (1985)¹⁰⁷⁰

Moderator:	Dirk Coenjaerts
Secretaris:	Luc Van Puyenbroek
Stuurgroep:	Dirk Coenjaerts Karel Raeymaekers Jan Van den Wijngaert
Type I:	Nico Bernaerts (Instituut Mater Dei, Overpelt) Karel Raeymaekers (H. Pius X-instituut, Antwerpen) Paul Raman (Technisch Instituut Mariagaard, Wetteren) Firmin Troch (Sint-Vincentiusinstituut, Westerlo) Adrien Vanderheeren (Lyceum de Pelichy, Izegem) Edgard Wijckmans (Diocesane Middenschool, Diest)
Type II:	Paul Desmet (Lyceum Onze-Lieve-Vrouw-ter-Nieuwe-Plant, Ieper) Rigobert Janssens (Sint-Barbaracollege, Gent) Rony Schelfout (Technisch Instituut Sint-Maarten, Aalst) Jan Vandenbulcke (VTI, Brugge) Jan Van den Wijngaert (Sint-Jan Berchmanscollege, Antwerpen) Jacques Vanhoudt (Technisch Instituut Sint-Paulus, Mol)

Bijlage 94. Samenstelling van de ARKO-werkgroep ad hoc 'Eenheidsstructuur katholiek secundair onderwijs' [(W)ARKO] (1986)¹⁰⁷¹

Samenstelling: 4 vertegenwoordigers van elk van de vier ARKO-geledingen

- Namens de inrichtende machten: de heren Lesage, De Decker, Raeymaekers, Van den Wijngaert
- Namens de bisschoppen (NSKO/verbonden): de heren Duyver, Boone, Beirnaert, Neyt
- Namens het personeel: de heren Van den Broek en Walterus (CVMNO), Demarré en mevrouw Verhaegen (CCPTO)
- Namens de ouders: de heren Vandewalle (Mortsel), Lannoo (Bierbeek), Van Cleinenbreughel (Haacht) en mevrouw Huysentruit (Gent)
- Voorzitter: Mgr. Devisch

¹⁰⁷⁰ Naar: overleggroep katholiek secundair onderwijs, Eindrapport, maart-december 1985: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1985.

¹⁰⁷¹ Naar: (W)ARKO, werkdocument, s.d.: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1986.

Bijlage 95. Samenstelling van de Raad voor het Nederlandstalig Secundair Onderwijs (1987-1988)¹⁰⁷²

Ex Officio:

- G. Monard (secretaris-generaal Ministerie van Onderwijs), voorzitter RNSO
- R. Coenen (directeur-generaal Bestuur van het SO), ondervoorzitter RNSO
- J. Van den Brande (ondervoorzitter Voorlopige Bestuurscommissie van het RO)
- Mevr. N. Vancoillie (secretaris Hoge Raad van het Technisch en Beroepssecundair Onderwijs; van ambtswege zitting in de RNSO met raadgevende stem)

1. Inrichtende Machten

1.1. Rijksonderwijs

effectief:

- L. Henau (studieprefect KA Blankenberge)
- J. Van Den Brande (rijksinspecteur)
- G. Van de Velde (rijksinspecteur)

plaatsvervangers:

- G. Bertrands (rijksinspecteur)
- R. Laumen (rijksinspecteur)
- R. Rydant (directeur Rijksmiddenschool Blankenberge)

1.2. Gesubsidieerd officieel onderwijs

effectief:

- J. Fabry (coördinator CVPO)
- E. Pas (algemeen coördinator CONO)

plaatsvervangers:

- R. Verlinde (directeur provinciaal gouvernement Oost-Vlaanderen)
- Mevr. C. Huylebroeck (coördinator CONO)

1.3. Gesubsidieerd Vrij Onderwijs

effectief:

- R. Beirnaert (secretaris-generaal PB)
- N. Coorevits (directeur Sint-Lievenscollege Gent)
- W. Duyver (secretaris-generaal NVKMO)
- E. Neyt (adjunct-secretaris-generaal NVKTO)
- A. Uytterhoeven (pedagogisch opdrachthouder NVKTO)

¹⁰⁷² Naar: KB's van 24 december 1987 en 15 januari 1988 houdende de inrichting en werking van de Raad voor het Nederlandstalig Secundair Onderwijs (BS, 15 maart 1988).

plaatsvervaarders:

- R. Standaert, VSO-hoofdcoördinator
- J. Vandebulcke (directeur VTI Brugge)
- A. Boone (secretaris-generaal NVKTO)
- M. Cnops (inspecteur)
- L. Maegerman (Pedagogisch opdrachthouder NVKTO)

2. Bestuurs- en onderwijzend personeel van het secundair onderwijs

2.1. Rijksonderwijs

effectief:

- P. Vermaelen (directeur KTA Heist-Op-Den Berg)
- R. Coenen (directeur Rijksmiddenschool Tongeren)
- P. Wera (studieprefect KA Tessenderlo)

plaatsvervaarders:

- G. Vandromme (rijksinspecteur)
- A. Vandervee (studieprefect KA Deurne)
- R. Luystermans (studieprefect KA Ninove)

2.2. Gesubsidieerd officieel onderwijs

effectief:

- H. Bobine (coördinator CONO)
- E. De Waele (coördinator VBSG)

plaatsvervaarders:

- G. Coeck (coördinator CVPO)
- R. Van Begin (coördinator CONO)

2.3. Gesubsidieerd Vrij Onderwijs

effectief:

- M. Demarré (leraar Mechelen)
- Mevr. Y. Dewulf-Remes (directrice Onze-Lieve-Vrouw van Lourdescollege Edegem)
- H. Straetemans (leraar Don Bosco College Hechtel-Eksel)
- J.P. Vanden Berghe (leraar Brugge)
- J. Vandermeulen (directeur Technisch Instituut Sint-Jozef Overpelt)

plaatsvervaarders:

- Mevr. P. Verhaeghe (lerares Oostende)
- Mevr. M. Van Kerrebroeck (directrice Sint-Bavohumaniora Gent)
- A. Trommelmans (provisor Sint-Niklaas)
- A. Van der Gucht (leraar Sint-Niklaas)
- Mevr. G. Peeters (directrice Technisch Instituut Onze-Lieve-Vrouw Gent)

BIJLAGEN

3. PMS-centra

3.1. Officieel onderwijs

effectief:

- C. De Man (directeur Rijks-PMS-centrum Oudenaarde)

plaatsvervanger:

- G. Van Coillie (psycho-pedagogisch consulent Rijks-PMS-centrum Oostende)

3.2. Vrij onderwijs

effectief:

- D. Van de Voorde (directeur Vrij PMS-centrum Eeklo)

plaatsvervanger:

- D. Waes (directeur Vrij PMS-centrum 2 Torhout)

4. Representatieve ouderverenigingen

effectief:

- Mevr. L. Adam (ondervoorzitter NCOV)
- Mevr. C. Spruijt-Jaarsma (voorzitter NVO)

plaatsvervangers:

- J. Lavrysen (federaal secretaris NCOV)
- J. Jorissen (nationaal secretaris NVO)

5. Representatieve vakverenigingen

effectief:

- G. Van Dongen (nationaal secretaris CCPTO)
- G. Vansweevelt (intergewestelijk secretaris ACOD-onderwijs)
- J. Vandenhout (nationaal secretaris VSOA)

plaatsvervangers:

- A. Walterus (voorzitter pedagogische commissie CCVMNO)
- F. Packeu (gewestelijk secretaris ACOD)
- F. Huygens (nationaal secretaris VSOA)

6. Economische en sociale milieus

effectief:

- L. Cortebeek (nationaal secretaris ACW)
- Mevr. A. Daems (adviseur VEV)
- J. Vervoort (secretaris VKW)

plaatsvervangers:

- G. Dumon (secretaris KWB)
- J. Bollen (adjunct-directeur VKW)
- B. Vermeiren (adjunct-adviseur Fabrimetal VBO)

Bijlage 96. Samenstelling Contactcomité Directies Eenheidsstructuur Secundair Onderwijs (CODES) (1987-1988)¹⁰⁷³

Permanenten van de NSKO-verbonden:

- E.H. R. Beirnaert (secretaris-generaal PB)
- E.H. A. Boone (secretaris-generaal NVKTO)
- W. Duyver (secretaris-generaal NVKMO)
- E. Neyt (adjunct-secretaris-generaal NVKTO)
- anderen, naargelang van het onderwerp

Afvaardiging van het Comité van de hoofdinspecteurs:

- E.B. J. Delvigne (hoofdinspecteur Congregatie van Broeders van Scheppers)
- E.H. L. Van Lommel (hoofdinspecteur Bisdom Antwerpen)

Directies:

- E.H. G. Buyse (directeur Sint-Lodewijkcollege, Brugge)
- Y. Cauwelier (directeur Technisch Instituut Heilige-Familie, Ieper)
- G. De Clercq (directeur Ten Broele Instituut, Kortrijk)
- E. H. D. De Smet (directeur Sint-Jozef-Klein-Seminarie, Sint-Niklaas)
- F. Eeckeleers (directeur Sint-Lutgardisschool, Antwerpen)
- E.H. L. Faucompret (directeur Don Bosco Technisch Instituut, Gent)
- G. Hansen (directeur Tuinbouwschool Onze-Lieve-Vrouw, Sint-Truiden)
- C. Lerouge (directeur Heilig-Hartinstituut, Leuven)
- M. Nelissen (directrice Middenschool Heilig-Hart, Bree)
- A. Nevens (directeur Sint-Vincentiusinstituut, Dendermonde)
- E.H. R. Rappaert (directeur Onze-Lieve-Vrouwecollege, Tienen)
- L. Selleslagh (directrice Instituut van de Ursulinen, Mechelen)
- M. Sneyers (directrice Technisch Ursula-Instituut, Sint-Truiden)
- E.H. J. Vandenbulcke (directeur Vrij Technisch Instituut, Brugge)
- K. Van den Eynde (directeur Technisch Instituut Sint-Ursula, Lier)
- E.H. J. Van den Wijngaert (directeur Sint-Jan Berchmanscollege, Antwerpen)
- E.H. J. Vanhoudt (directeur Technisch Instituut Sint-Paulus, Mol)
- E.Z. M. Van Kerrebroeck (directrice Sint-Bavohumaniora, Gent)
- H. Van Valckenborgh (directeur Sint-Victorinstituut, Beersel)
- G. Verbeek (directeur Sint-Jozefcollege, Hasselt)

¹⁰⁷³ Naar: Bijlage I bij de Mededeling NVKTO-NVKMO van 24 augustus 1987: ADHP, Sollie, doos eenheidsstructuur.

Bijlage 97. Pilootscholen VSO in het Nederlandstalig katholiek onderwijs

Eerste generatie (schooljaar 1970-1971): 6 scholen¹⁰⁷⁴

- Blankenberge, Sint-Jozefskyceum (middelbare meisjesschool)
- Blankenberge, Sint-Jozefsinstituut (technische meisjesschool)
- Brasschaat, Mater Dei-Instituut (middelbare en technische meisjesschool)
- Hasselt, Sint-Jozefcollege (middelbare jongensschool)
- Hasselt, Technisch Instituut H. Hart (technische jongensschool)

Schooljaar 1971-1972: 20 scholen¹⁰⁷⁵

- Aarschot, Damiaaninstituut (MO + TO jongens)
- Antwerpen, H. Pius X-Instituut (NO jongens)
- Brugge, Sint-Andreasinstituut (MO meisjes)
- Brussel, O.L.V.-Instituut (MO Jongens)
- Brussel, Sint-Jan-Berchmanscollege (MO jongens)
- Brussel, Sint-Jorisinstituut (MO jongens)
- Brussel, Sint-Thomasinstituut (MO jongens)
- Eeklo, O.L.V.-ten-Doorninstituut en Sint-Annainstituut (MO + TO + NO meisjes)
- Heusden, Sint-Jozefsinstituut en Vrij Technisch Instituut (MO + TO meisjes)
- Overpelt, Instituut Mater Dei en Technisch Instituut Mater Dei (MO + TO meisjes)
- Schaarbeek, Sint-Lucasinstituut (TO gemengd)
- St.-Jans-Molenbeek, Sint-Jan-Baptistinstituut (MO jongens)
- St.-Jans-Molenbeek, Technisch Instituut de la Salle (TO jongens)
- Turnhout, Humaniora H.-Graf en Technisch Instituut H.-Graf (MO + TO meisjes)

Schooljaar 1972-1973: 12 scholen

- Aarschot, Sint-Jozefcollege (MO jongens)
- Koekelare, Instituut Sint-Martinus (MO jongens)
- Koekelare, Instituut voor meisjes (MO meisjes)
- Koekelare, Beroepsschool Sint-Godelieve (BSO meisjes)
- Kortemark, Margaretha-Maria Instituut (MO + TO meisjes)
- Torhout, Middelbare Oefenschool (MO jongens)
- Torhout, Sint-Jozefsinstituut (MO jongens)
- Torhout, Vrij Land- en Tuinbouwinstituut (TO jongens)
- Torhout, Vrij Technisch Instituut St.-Aloisius (TO jongens)
- Torhout, Sint-Vincentiusinstituut (MO + TO meisjes)

¹⁰⁷⁴ Het NSKO telde bij de multilaterale instituten de onderscheiden onderwijsvormen steeds als afzonderlijke scholen. Het Mater Dei-Instituut telde dus voor twee, vandaar: zes scholen. In eerste instantie waren ook de kandidaturen goedgekeurd van het Amandinacollege en Amandina Technisch Instituut te Herk-de-Stad (middelbare en technische jongensscholen), het Lyceum en Instituut de Pelichy Ave Maria te Izegem (middelbare en technische meisjesscholen), het H. Pius X-Instituut te Antwerpen (normaalschool) en het Technisch Instituut Don Bosco te Hoboken (technische jongensschool). NSKO-PB, nota 'Scholen die deelnemen aan het experiment 1^e gemeenschappelijk jaar S.O.', 14 mei 1970: KADOC, NSKO-PB, omslag 59N.

¹⁰⁷⁵ Buiten deze vrije instellingen werd het 'katholieke VSO' in 1971-1972 ook geïntroduceerd in het Gemeentelijk Sint-Lambertuscollege en het Gemeentelijk Technisch Instituut van Westerlo. De overige scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs volgden de structuur en leerplannen van het rijksonderwijs.

Bijlage 98. Pilootscholen in het Nederlandstalig rijksonderwijs

Eerste generatie (schooljaar 1970-1971):

- regio Brugge (zone I): 11 rijksinstellingen
- regio Vilvoorde-Wemmel (zone VI): 6 rijksinstellingen
- regio Hasselt (zone X): 6 rijksinstellingen

Bijlage 99. Pilootscholen in het Nederlandstalig provinciaal onderwijs

Eerste generatie (schooljaar 1970-1971):

- Diepenbeek, Provinciale Technische en Beroepsscholen
- Hasselt, Provinciaal Hoger Handelsinstituut

Bijlage 100. Pilootscholen in het Nederlandstalig gemeentelijk onderwijs

Eerste generatie (schooljaar 1970-1971):

- Deurne, Gemeentelijke Middenschool
- Deurne, Gemeentelijk Instituut voor Secundair Onderwijs
- Deurne, Gemeentelijk Technisch Instituut

Bijlage 101. Pilootscholen in het Nederlandstalig vrij onderwijs (niet NSKO)

Eerste generatie (schooljaar 1970-1971):

- Technisch Instituut van het Kempisch Bekken (Genk-Waterschei)

Bijlage 102. NSKO. Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs'. Resoluties betreffende de structuren van het secundair onderwijs, [oktober 1964]¹⁰⁷⁶

"De Commissie stelt voor dat de structuur van het secundair onderwijs voor kinderen tussen 12 en 18 jaar rekening houde met volgende principes, welke steunen op de verworven ervaring zowel op onderwijs- als op psycho-medico-sociaal gebied :

1. De structuur van het secundair onderwijs mag geen te strikte oriëntering van de leerlingen van twaalfjarige leeftijd af tot gevolg hebben.
2. De inrichting van het onderwijs, de lesroosters en de leerplannen moeten zodanig worden opgevat, dat zij de wijzigingen en de overgangen mogelijk maken tijdens een observatie- en oriënteringsperiode.
3. Tijdens de observatie- en oriënteringsperiode moeten de keuzevakken of de afdelingen worden gekozen op basis van positieve gegevens, wat betekent in functie van het welslagen en niet in functie van de mislukkingen, zodat aan het groots-mogelijk (sic) aantal leerlingen de gelegenheid wordt geboden hun diverse bekwaamheden te toetsen, onder meer op theoretisch en praktisch gebied.
4. Zowel tijdens als op het einde van de cyclus zou het secundair onderwijs diverse finaliteiten moeten omvatten.
5. Door diverse aangepaste opties, door aanvullende activiteiten, door bijzondere heroriënteringsleerplannen en door zoveel mogelijk het aantal heroriënteringsexamens te beperken, zouden de onderwijsstructuren moeten versoepeld worden in de richting van een geïndividualiseerd onderwijs".

¹⁰⁷⁶ Naar: Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs', Document nr. 28, s.d.: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Archief 1964-1972.

Bijlage 103. Wet van 19 juli 1971 betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs (uittreksel)¹⁰⁷⁷

BOUDEWIJN, Koning der Belgen,

Aan allen die nu zijn en hierna wezen zullen, Onze Groet.

De Kamers hebben aangenomen en Wij bekrachtigen hetgeen volgt:

HOOFDSTUK I**Algemene structuur van het secundair onderwijs**

Artikel één. — Het secundair onderwijs met volledig leerplan omvat:

- het algemeen secundair onderwijs;
- het technisch secundair onderwijs;
- het beroepssecundair onderwijs;
- het kunstsecundair onderwijs.

Ze kunnen gemeenschappelijke cursussen en werkzaamheden hebben.

De Koning kan een secundair onderwijs voor sociale promotie inrichten.

HOOFDSTUK II**Organisatie van het Rijkssecundair onderwijs**

Art. 2. — § 1. Het secundair onderwijs met volledig leerplan bestaat uit drie graden van twee jaren. Na het einde van de tweede graad en na het einde van de derde graad kan een vervolmakings- en/of een specialisatiejaar worden ingericht. Na het einde van de derde graad kan ook een voorbereidend jaar tot het hoger onderwijs worden toegevoegd.

§2. Het eerste jaar of de eerste twee jaren van het secundair onderwijs zijn gemeenschappelijk voor de vier onderwijsvormen bedoeld in artikel 1, met uitzondering van wat er in artikel 4 staat betreffende de vormen van opname en aanpassing. Wanneer evenwel het tweede jaar gemeenschappelijk is, kunnen bepaalde cursussen en werkzaamheden specifiek aan het beroepssecundair onderwijs eigen zijn.

§ 3. Kunnen afzonderlijk georganiseerd worden:

- de eerste graad;
- de eerste en de tweede graad;
- de tweede en de derde graad.

Art. 3. — Het onderwijs met volledig leerplan wordt verstrekt aan regelmatige leerlingen gedurende een aantal uren per week en een aantal weken per jaar, waarvan de Koning het minimum en het maximum bepaalt.

Art. 4. — § 1. In functie van de behoeften en van de finaliteit mogen de onderwijsvormen cyclussen, afdelingen, opties en alle andere onderverdelingen omvatten, die door de Koning worden bepaald. Daarin zijn begrepen bepaalde vormen van opname en aanpassing.

¹⁰⁷⁷ Naar: BS, 28 augustus 1971.

BIJLAGEN

§ 2. De Koning kan een experimenteel onderwijs, een tijdelijk onderwijs en een gelegenheidsonderwijs inrichten.

Art. 5. — §1. Binnen het kader van de bepalingen van deze wet en voor zover deze aangelegenheden niet geregeld zijn door bijzondere wetten bepaalt de Koning onder meer:

1° De algemene regeling van het onderwijs en inzonderheid:

- a) de duur van de studiën;
- b) de voorwaarden, die gesteld worden voor de toelating tot de studiën;
- c) de voorschriften inzake bekrachtiging der studiën;
- d) de bekwaamheidsbewijzen die kunnen toegekend worden en de kwalificatie ervan;
- e) het minimaal en het maximaal aantal uren cursussen en werkzaamheden die opgelegd mogen worden met het oog op het behalen van de verschillende bekwaamheidsbewijzen;
- f) de voorwaarden voor de organisatie van onderwijsvormen, afdelingen, opties en andere onderverdelingen in de instellingen.

2° Het inschrijvingsgeld voor de examens ingericht door examencommissies van het Rijk.

§2. De Koning richt op:

- 1° een Commissie voor de leerplannen;
- 2° adviesorganen, diensten voor documentatie en navorsing;
- 3° examencommissies van het Rijk belast met het verlenen van de bekwaamheidsbewijzen bedoeld in § 1, 1°, d, van dit artikel.

§3. De Ministers van Nationale Opvoeding, de Minister van Nederlandse Cultuur en de Minister van Franse Cultuur bepalen, ieder voor wat hem betreft:

- 1° de vorm van en de vermeldingen op de bekwaamheidsbewijzen;
- 2° de modaliteiten voor de organisatie van het onderwijs en voor de beoordeling of de controle van de vorming der leerlingen;
- 3° het leerplan en de indeling van de leerstof en van de activiteiten;
- 4° het organiek reglement van de instellingen en van de internaten;
- 5° de onderwijsvormen, afdelingen, opties en andere onderverdelingen die in de instellingen kunnen ingericht worden;
- 6° de voorwaarden die gesteld worden voor de overgang van een leerjaar naar een ander.

Art. 6. — § 1. In geval van structuurwijziging van het onderwijs in een instelling, kunnen de leerlingen die in het vroeger stelsel begonnen studiën voltooiën volgens de modaliteiten vastgesteld door de Ministers van Nationale Opvoeding, door de Minister van Nederlandse Cultuur en door de Minister van Franse Cultuur, ieder voor wat hem betreft.

§2. De nieuwe bepalingen in artikel 2 en in artikel 4 treden geleidelijk in werking op data en volgens modaliteiten die door de Ministers van Nationale Opvoeding, de Minister van Nederlandse Cultuur en de Minister van Franse Cultuur bepaald worden, ieder voor wat hem betreft.

Art. 7. — § 1. Inrichtingen en internaten worden tot stand gebracht bij in Ministerraad overlegd koninklijk besluit.

§2. De Koning neemt alle maatregelen die hij geschikt acht om het rijksonderwijs te verbeteren en te ontwikkelen.

HOOFDSTUK III

Bijzondere bepalingen

Art. 8. — Binnen zes maanden na de afkondiging van deze wet richt de Koning bij het Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur en bij het Ministerie van Nationale Opvoeding en Franse Cultuur een adviescommissie op voor de programma's van het gesubsidieerd secundair onderwijs.

Deze twee commissies brengen bij de Ministers van Nationale Opvoeding, bij de Minister van Nederlandse Cultuur en bij de Minister van Franse Cultuur advies uit aangaande de goedkeuring bedoeld in de artikelen 6 en 24, §2, 2°, van de wet van 29 mei 1959.

Zij zijn voor de helft samengesteld uit vertegenwoordigers van het officieel gesubsidieerd onderwijs en voor de andere helft uit vertegenwoordigers van het vrij gesubsidieerd onderwijs.

Art. 9. — Inzake structuren en algemene regeling van het onderwijs maken de toepassingsmodaliteiten van deze wet het voorwerp uit van de confrontatie bepaald bij artikel 5 van de wet van 29 mei 1959.

Art. 10. — § 1. Binnen zes maanden na de afkondiging van onderhavige wet richt de Koning bij het Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur en bij het Ministerie van Nationale Opvoeding en Franse Cultuur een overleg- en verbeteringscommissie op. Deze commissies zijn paritair samengesteld uit vertegenwoordigers van het officieel en van het vrij secundair onderwijs.

Deze commissies hebben tot taak de invoering te volgen van een secundair onderwijs dat georganiseerd wordt door om het even welk onderwijsnet in overeenstemming met de artikelen 2 en 4 van deze wet. Zij maken de uitwisseling van alle nuttige documenten mogelijk alsook de uitwisseling van de ervaringen opgedaan in elk onderwijsnet, ten einde de convergentie van de doelstellingen te bevorderen. Deze commissies brengen, hetzij op eigen initiatief, hetzij op verzoek van de betrokken Minister, advies uit over alle aangelegenheden met betrekking tot het secundair onderwijs, inzonderheid over de lessentabel en de leerplannen. Deze twee commissies brengen bij de Ministers van Nationale Opvoeding, bij de Minister van de Franse Cultuur en bij de Minister van de Nederlandse Cultuur advies uit aangaande de goedkeuring bedoeld in artikel 24, §2, 1°, van de wet van 29 mei 1959.

De Koning bepaalt de samenstelling en de werking van deze overlegcommissies, alsook het bedrag van de vergoedingen en van de reis- en verblijfkosten.

§ 2. De Ministers van Nationale Opvoeding kunnen, elk voor wat hem betreft, een of meer leden van het bestuurs- en onderwijzend personeel van de vrije scholen enerzijds, en van de provinciale en gemeentelijke scholen anderzijds, ter beschikking stellen, ten einde de inwerkingtreding en de toepassing van onderhavige wet op te volgen en te stimuleren in de instellingen respectievelijk behorend tot elk van deze onderwijsnetten.

Deze leden worden aangeduid op voorstel van de inrichtende machten van elk onderwijsnet.

In elk onderwijsnet mag het aantal niet groter zijn dan hetzelfde aantal personeelsleden dat in het secundair rijksonderwijs met een zelfde opdracht is belast.

Zij behouden gedurende de periode van deze opdracht, het voordeel van al de bepalingen van de wet van 29 mei 1959 tot wijziging van de wetgeving betreffende het bewaarschoolonderwijs, het lager, middelbaar, normaal-, technisch, kunst- en

BIJLAGEN

buitengewoon onderwijs, alsof zij in dienstactiviteit zouden gebleven zijn in hun onderwijsinrichting.

[...]

Art. 15. — Deze wet treedt in werking op 1 september 1969, met uitzondering van artikel 12. Artikel 12 treedt in werking op 1 september 1971. Kondigen deze wet af, bevelen dat zij met 's Lands zegel zal worden bekleed en door het *Belgisch Staatsblad* zal worden bekendgemaakt.

Gegeven te Brussel, 19 juli 1971.

BOUDEWIJN

Van Koningswege:

De Minister van Nationale Opvoeding,
P. VERMEYLEN

De Minister van Nationale Opvoeding,
A. DUBOIS

Gezien en met 's Lands zegel gezegeld:
De Minister van Justitie,
A. VRANCKX

Bijlage 104. ARKO. Vragen voorgelegd aan de participanten op de vergadering van 3 april 1976¹⁰⁷⁸

1. Bevestigt de ARKO de na te streven doelstellingen van de huidige onderwijsvernieuwing?
2. Kan de ARKO de door het NSKO en de Verbonden geleidelijk ingenomen standpunten onderschrijven?
3. Welke prioriteiten wensen de onderscheiden participanten van de ARKO te bepalen in een actieplan dat de vermelde voorwaarden en consequenties mee zou verrekenen?
4. Volgens welke procedure dient de keuze van een te volgen strategie voorbereid te worden?

¹⁰⁷⁸ Naar: ARKO (1976: 2-3).

Bijlage 105. ARKO. Vragen voorgelegd tijdens de consultatie van de achterban in 1977-1978¹⁰⁷⁹

1. Gaat U akkoord met de stelling dat het DEFINITIEF behouden van twee parallelle onderwijsstructuren onverdedigbaar is, zowel vanuit pedagogisch en sociaal oogpunt, als om administratieve, organisatorische, planologische en meer algemeen om onderwijspolitieke redenen?
2. Wat stelt U in het bevestigende geval voor omtrent de manier waarop de toenadering tussen de twee onderwijstypen kan gebeuren?
 - a. Pedagogisch:
 - Onderwijsstructuren
 - Onderwijsinhouden
 - Beschrijving van het verloop van de studieloopbaan
 - b. Planologisch
 - c. Begeleidingsvormen:
 - Pedagogisch-didactische
 - Administratieve
 - Schoolorganisatorische
3. Onderschrijft U de keuze voor een begrensde geleidelijkheid, d.w.z. dat men binnen het katholiek onderwijs best zelf bepaalt wanneer men tot de veralgemening van één enkel type zou moeten komen.
4. Hoe wenst U het begrip 'verre afstand' te interpreteren, m.a.w. welke limietdatum stelt U voor, of tegen welk jaar zou geheel het katholiek onderwijs best zijn overgegaan tot één enkel type?

¹⁰⁷⁹ Naar: NVKMO, verslag van de consultatie van directeurs en directrices van de inrichtingen voor katholiek algemeen secundair onderwijs betreffende het toekomstperspectief voor het secundair onderwijs, mei 1978: MVG, DVO, VSO-coördinatie, doos Doc. 1978. Zie ook *Forum*, 8(5), 1-15 maart 1977.

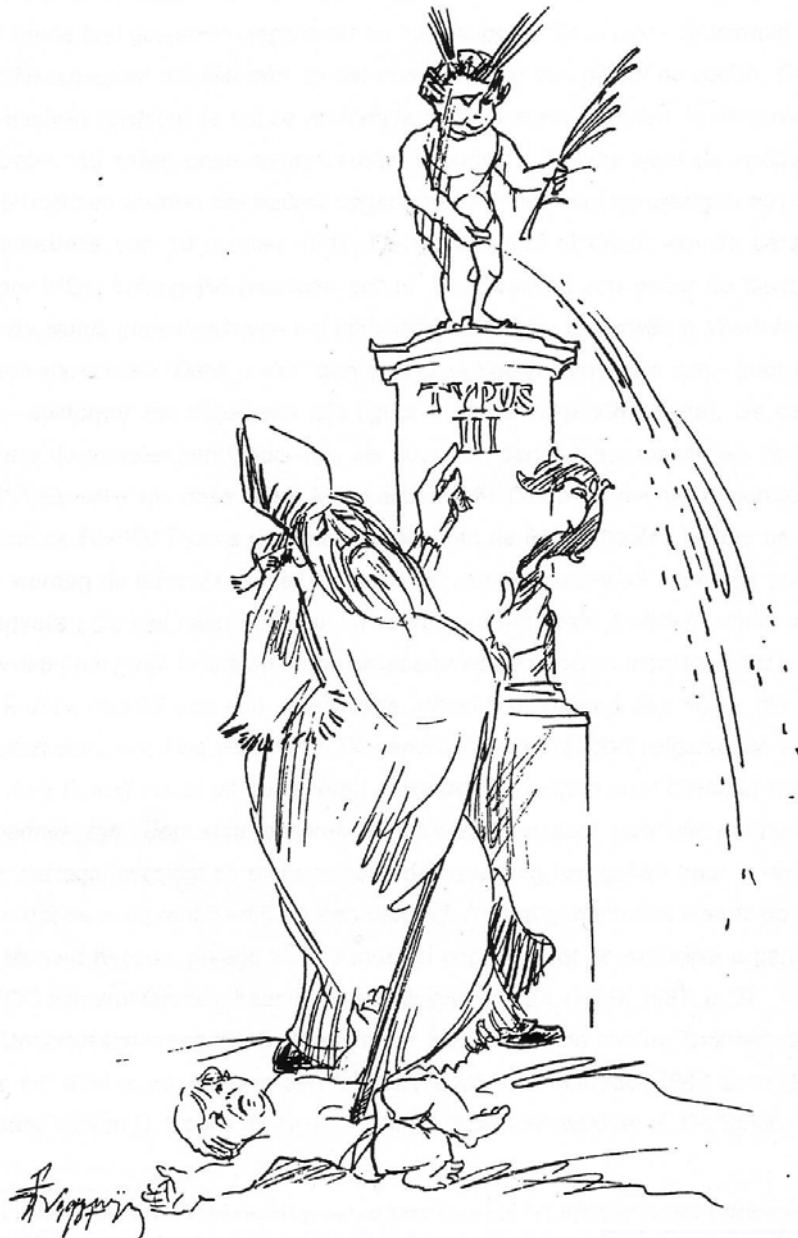
Bijlage 106. Lezersbrief in *De Standaard*, 25 maart 1983.

VSO

Na jarenlang op een traditioneel kollege te hebben gezeten, volg ik nu les in het VSO-systeem. Tot mijn spijt stel ik vast dat ik steeds luier word. De lessen zijn zonder veel inhoud. Van mijn 18 klasgenoten zullen er 8 moeten overzitten als ze niet harder gaan werken. De leraars hebben, door het grote leerlingenaantal, geen of weinig contact met de leerlingen. Volgens mij bestond dat contact zeker in het klassiek onderwijssysteem. Ik veronderstel dat de afzwakking van het studievermogen te wijten is aan de grote zelfstandigheid en bijna onbeperkte vrijheid die je in het VSO-systeem hebt. In het klassieke systeem is daarvan geen sprake: iedereen weet wat hij moet doen, liefst zoveel en zo goed mogelijk, zodat de prestatiedrang wordt opgedreven.

Door de grote vrijheid (want discipline kent men in ons VSO-systeem niet) ontstaan groepjes vandalen en dieven die ongestraft hun gang kunnen gaan. Als ik opnieuw zou mogen kiezen, koos ik zonder twijfel voor het klassieke systeem. Want wat me in mijn vorige kollege werd bijgebracht, leer ik in geen enkel ander systeem, nl. leren werken.
Willy VAN DER STUCKEN, Antwerpen

Bijlage 107. Dries Vanwijnsberghe. Cartoon 'Typus III', [1987]¹⁰⁸⁰



¹⁰⁸⁰ Deze spotprent werd verspreid op de IPOC-persconferentie van 17 september 1987. Naar: Vrienden van het Traditioneel Onderwijs (1988).

BIJLAGEN

Bijlage 108. IPOC. Sticker 'Geen dictaat', [1987]¹⁰⁸¹

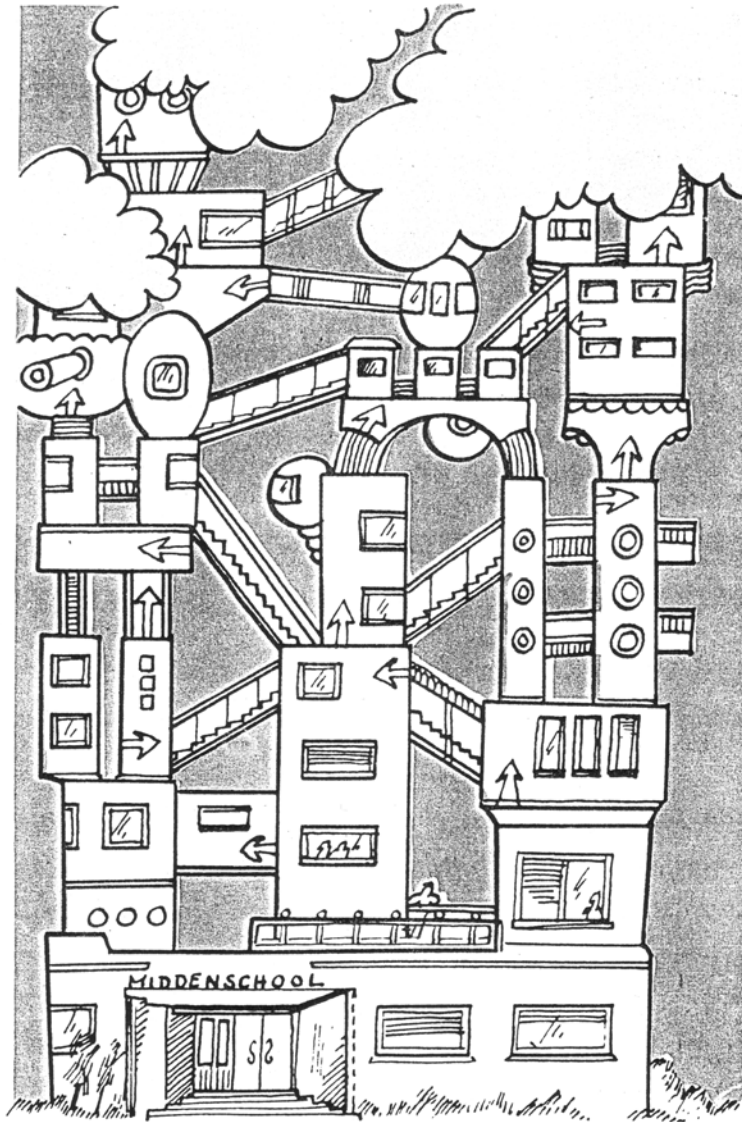


Bijlage 109. IPOC. Sticker 'Geen kruis over het traditioneel onderwijs', [1987]¹⁰⁸²



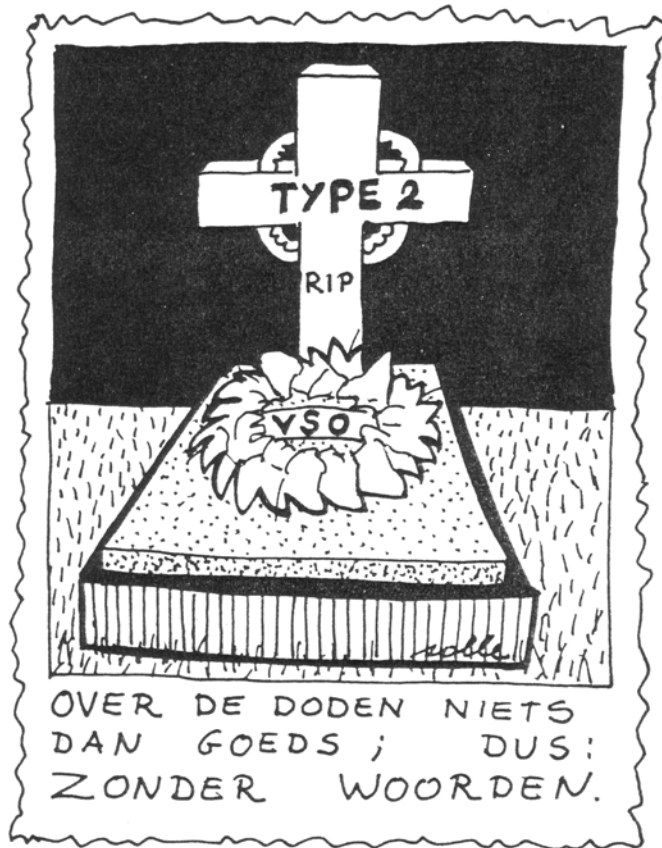
¹⁰⁸¹ Naar: Noppe (1999).
¹⁰⁸² Idem.

Bijlage 110. Guy Commerman. Cartoon over de structuur van het VSO (1972)¹⁰⁸³



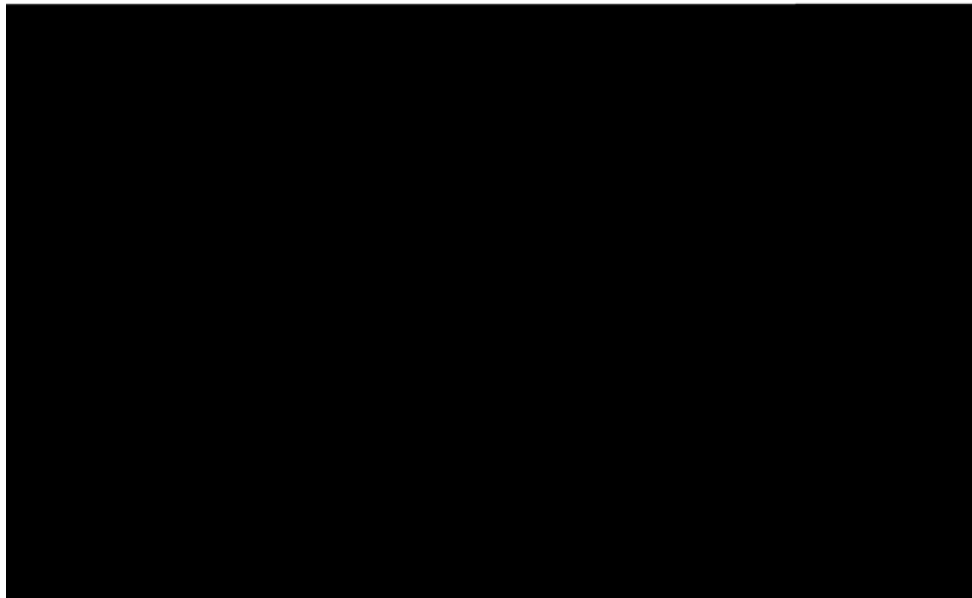
¹⁰⁸³ Uit: *Pedagogisch Magazine*, 3(mei 1972), bijzonder nummer: 5.

Bijlage 111. Rolle [?]. Cartoon over de dood van type II (1982)¹⁰⁸⁴



¹⁰⁸⁴ Uit: *IVO*, 3(8), 1981-1982.

Bijlage 112. Serdu. Twee cartoons over het VSO (2001)¹⁰⁸⁵



¹⁰⁸⁵ Uit: Privécollectie Bregt Henkens.

Bijlage 113. Satirische tekst over onderwijsvernieuwing¹⁰⁸⁶

HUMIR

DE EVOLUTIE IN HET ONDERWIJS.

1950.
Een boer verkoopt een zak aardappelen aan 100 frank.
De produktiekosten belopen $\frac{4}{5}$ van de verkoopprijs.
Hoe groot is de winst ?

1960.
Een boer verkoopt een zak aardappelen aan 100 frank.
De produktiekosten belopen 80 frank.
Bereken zijn winst.

1970. (invoering moderne wiskunde)
Een boer verkoopt een hoeveelheid aardappelen (C) voor een som (S). S is 100. Elk element "s" van S is één frank. Teken honderd kruisjes die de verzameling S voorstellen voor elk van zijn elementen. De verzameling van de produktiekosten (P) bevat 20 kruisjes minder. Stel de verzameling P voor als deelverzameling van S. Zodoende komt de deelverzameling (R) te voorschijn. Deze geeft antwoord op volgende vraag: "Hoe groot is zijn winst ?"

1980. (onder het VSO)
Een boer verkoopt een zak aardappelen aan 100 frank.
De produktiekosten belopen 80 frank.
De winst is 20 frank.
Taak: Onderstreep de woordgroep "zak aardappelen" en bespreek met uw geuur.

1990. (RVSO: Revolutionair Versimpeld Secundair Onderwijs).
Een kapitalistische boer verreekt zich op onregtvaardige wijze met 20 frank bij de verkoop van een zak patatten.
Taak: lees aandachtig de tekst en sgreif op wat ge denkt over de uitbuiting van de kleine man.

¹⁰⁸⁶ Uit: Leerlingenblad van (wellicht) het Sint-Barbaracollege te Tessenderlo, ca. 1982.

Afkortingen

ABVV	Algemeen Belgisch Vakverbond
ACOD	Algemene Centrale der Openbare Diensten (ABVV)
ACV	Algemeen Christelijk Vakverbond
ACW	Algemeen Christelijk Werknemersverbond
ADHP	Archief- en Documentatiecentrum voor Historische Pedagogiek
AMSAB	Archief en Museum van de Socialistische Arbeidersbeweging
ARGO	Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs
ARKO	Algemene Raad van het Katholiek Onderwijs
ASO	Algemeen secundair onderwijs
AV	Algemeen vak
BARKO	Bureau van de ARKO
BB	Belgische Boerenbond
BDOP	Belgische Dienst voor Opvoering van de Productiviteit
BGJG	Bond van Grote en Jonge Gezinnen (nu: Gezinsbond)
BP	Beroepspraktijk
BRT	Belgische Radio- en Televisieomroep
BS	Belgisch Staatsblad
BSO	Beroepssecundair onderwijs
BSP	Belgische Socialistische Partij
BVL	Beroepsvoorbereidend leerjaar
BWP	Belgische Werkliedenpartij
CB	Centraal Bureau (NSKO)
CCOD	Christelijke Centrale der Openbare Diensten
CCPTO	Christelijke Centrale van het Personeel in het Technisch Onderwijs
CEPESS	Centrum voor Politieke, Economische en Sociale Studies (CVP)
CEPOC	Centraal Pedagogisch Overlegcomité
CLM	Centrum Louis Major (AMSAB)
CNAP	Confédération nationale des Associations de Parents
CO	Complémentaire optie
CODES	Contactcomité Directies Eenheidsstructuur Secundair Onderwijs
CODIS	Contactcomité van de Directies van het Secundair Onderwijs
CONO	Permanente Commissie van het Officieel Neutraal Onderwijs
COV	Christelijk Onderwijzersverbond
CRKLO	Centrale Raad voor het Katholiek Lager Onderwijs
CSBO	Centrale voor Studie- en Beroepsoriëntering
CURO	Christelijke Unie van personeelsleden bij het Rijksonderwijs
CVMNO	Christelijke Centrale van het personeel in het Vrij Middelbaar en Normaalonderwijs
CVPO	Cel Vlaams Provinciaal Onderwijs
CVP	Christelijke Volkspartij
DIBES	Diocesane Begeleiding Eenheidsstructuur
DOSCKO	Documentatie- en Studiecentrum voor Kritische Onderwijsvernieuwing
DPCC	Diocesane Planificatie- en Coördinatiecommissie van het Katholiek Onderwijs
DUO	Dienst Universitair Onderwijs
DVO	Dienst voor Onderwijsontwikkeling
ES	Eenheidsstructuur
ESR	Enseignement secondaire rénové

AFKORTINGEN

FDf	Front démocratique des Bruxellois francophones
FO	Fundamentele optie
GV	Gemeenschappelijke vorming
HOBu	Hoger onderwijs buiten de universiteit
IPOC	Interprovinciaal Oudercomité
IPOVO	Instituut voor Politieke Vorming (vormingscentrum CVP)
ISCHE	International Standing Conference for the History of Education
IVO	Informatie Vernieuwd Onderwijs
KADOC	Katholiek Documentatie- en Onderzoekscentrum
KAV	Kristelijke Arbeidersvrouwengilden
KB	Koninklijk besluit
KPB	Kommunistische Partij van België
KSO	Kunstsecundair Onderwijs
KULAK	Katholieke Universiteit Leuven Campus Kortrijk
K.U.LEUVEN	Katholieke Universiteit Leuven
KWB	Kristelijke Werknemersbeweging
LUC	Limburgs Universitair Centrum
MAVO	Maatschappelijke vorming
MB	Ministerieel besluit
MMM	Mens in milieu en maatschappij
MO	Middelbaar onderwijs
MVG	Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
NCMV	Nationaal Christelijk Middenstandsverbond
NCOV	Nationale Confederatie van de Ouderverenigingen
NDKS	Nationale Dienst van het Katholiek Onderwijs voor Sociale Promotie
NGO	Niet-gouvernementele organisatie
NO	Normaalonderwijs
NRO	Nationale Raad van het Onderwijs
NRRO	Nationale Raad voor het Rijksonderwijs
NSKO	Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs
NVKBO	Nationaal Verbond van het Katholiek Buitengewoon Onderwijs
NVKHO	Nationaal Verbond van het Katholiek Hoger Onderwijs
NVKMO	Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs
NVKNO	Nationaal Verbond van het Katholiek Normaalonderwijs (voorloper NVKPHO)
NVKPHO	Nationaal Verbond van het Katholiek Pedagogisch Hoger Onderwijs (opvolger NVKNO)
NVKSO	Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs
NVKTO	Nationaal Verbond van het Katholiek Technisch Onderwijs
NUHO	Niet-universitair hoger onderwijs
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
ODIS	Onderzoekssteunpunt en Databank Intermediaire Structuren
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
OOC	Observatie- en oriëntatiecyclus
OSGG	Oud-studenten Geschiedenis Universiteit Gent
OTO	Organisatie Traditioneel Onderwijs
OVCSO	Overleg- en Verbeteringscommissie voor het Secundair Onderwijs
PB	Pedagogisch Bureau (NSKO)
PL	Permanente Leiding (NSKO-PB)
PLP	Parti de la Liberté et du Progrès
plv.	plaatsvervanger

AFKORTINGEN

PMS	Psycho-medisch-sociaal (nu: CLB)
PRL	Parti Réformateur Libéral
PRLW	Parti des Réformes et de la Liberté Wallon
PS	Parti Socialiste
PSB	Parti Socialiste Belge
PSC	Parti Social Chrétien
PV	Praktijkvak
PVDA	Partij van de Arbeid
PVV	Partij voor Vrijheid en Vooruitgang
RCC	Regionale Coördinatiecommissie
RITO	Rijksinstituut voor Technisch Onderwijs
RMS	Rijksmiddelbare school
RNSO	Raad voor het Nederlandstalig Secundair Onderwijs
RUG	Rijksuniversiteit Gent
RVIMKO	Representatieve Vereniging van de Inrichtende Machten van het Katholiek Onderwijs
RW	Rassemblement Wallon
SAP	Socialistische Arbeiderspartij
SERV	Sociaal-economische Raad voor Vlaanderen
SESTON	Regionaal Secretariaat Studiecetrum voor Onderwijsvernieuwing
SNEC	Secrétariat Nationale de l'Enseignement Catholique
SO	Secundair onderwijs
SOHO	Onderzoeksproject Secundair Onderwijs/Hoger Onderwijs (K.U.Leuven)
SP	Socialistische Partij
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SRA	Syndicale Raad voor Advies
STAM	Studiegroep Autonome Middenscholen Vlaanderen
TO	Technisch onderwijs
TSO	Technisch secundair onderwijs
TV	Technisch vak
UCL	Université Catholique de Louvain
UFSIA	Universitaire Faculteiten Sint-Ignatius Antwerpen
UIA	Universitaire Instelling Antwerpen
ULB	Université Libre de Bruxelles
ULg	Université de Liège
USSR	Unie van Socialistische Sowjetrepublieken
VBN	Verbond der Belgische Nijverheid (voorloper VBO)
VBO	Verbond van Belgische Ondernemingen
VBSG	Vereniging van Belgische Steden en Gemeenten
VBSO	Vernieuwd beroepssecundair onderwijs
VCOV	Vlaamse Confederatie van Ouders en Ouderverenigingen
VEV	Vlaams Economisch Verbond
VGC	Vlaamse Gemeenschapscommissie
VKW	Vereniging van Kristelijke Werkgevers en Kaderleden
VLO	Vernieuwd lager onderwijs
VLOR	Vlaamse Onderwijsraad
VSA	Verenigde Staten van Amerika
VSKO	Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (opvolger NSKO)
VSO	Vernieuwd secundair onderwijs
VSOO	Vereniging der Studieprefecten van het Officieel Nederlandstalig Onderwijs

AFKORTINGEN

VSOP	Vereniging van Socialistisch Onderwijzend Personeel
VTI	Vrij technisch instituut
VU	Volksunie
VUB	Vrije Universiteit Brussel
VVKSO	Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (opvolger NVKSO)
(W)ARKO	ARKO-werkgroep ad hoc 'Eenheidsstructuur katholiek secundair onderwijs'
WD	Werkgroep 'Doelstellingen' (NSKO)
WHSO	Werkgroep 'Hervorming van het secundair onderwijs' (NSKO)
WIVO	Werkgroep Informatie Vernieuwd Onderwijs

Bronnen en bibliografie

1. Bronnenlijst

Tijdschriften

- *Doceo*, 14(1963-1964)-23(1972-1973)
- *DOSCKO-documentatie*, 1(1977)-6[1982]
- *Forum*, 1(1970)-23(1992)
- *Gemeentelijk Onderwijs - Provinciaal Onderwijs*, 4(1976-1977)-12(1984-1985)
- *De Gids op Maatschappelijk Gebied*, 57(1966)-80(1989)
- *Humanités Chrésiennes*, 4(1961)-14(1971)
- *Impuls*, 1(1970-1971)-22(1991-1992)
- *Informatieblad [van het Ministerie van Nationale Opvoeding (en Nederlandse Cultuur)]*, 1(1966)-24(1989)
- *IPOC-info*, 1(1987-1988)-5(1992-1993)
- *IVO*, 1(1979)-14(1992)
- *De Nieuwe Maand*, 14(1971)-33(1990)
- *La Nouvelle Revue Pédagogique*, 18(1963)-26(1971)
- *Nova et Vetera*, 41(1963-1964)-69(1991-1992)
- *Onderwijskrant*, 1(1977)-82(1994)
- *Pedagogisch Forum*, 1(1967)-9(1975)
- *Pedagogisch Tijdschrift*, 1(1976)-17(1992)
- *Pedagogische Bijdragen voor het Technisch Onderwijs*, 1(1966)-11(1976)
- *Pedagogische Periodiek (Christene School)*, 70(1963)-97(1990)
- *Pedagogische Studiën*, 40(1963)-69(1992)
- *Persoon en Gemeenschap*, 17(1963-1964)-45(1991-1992)
- *Standpunt/Brandpunt*, 1(1973-1974)-18(1990-1991)
- *Tijdingen uit het Buitenland*, 4(1962)-12(1970)
- *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1(1990-1991)-3(1992-1993)
- *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 9(1963-1964)-20(1974-1975)

Een aantal kranten en magazines heb ik selectief doorgenomen, dat wil zeggen: geen volledige jaargangen, maar enkel bij scharniermomenten in de periode 1963-1992. Het gaat om de kranten *Gazet van Antwerpen*, *Het Laatste Nieuws*, *De Standaard*, *Vooruit/De Morgen*, *La Libre Belgique* en *Le Soir*, en de weekbladen *Knack* (1971-1990), *De Rode Vaan* (1971, 1986-1989), *Rood* (1986), *Socialistische Standpunten* (1968-1989), *Solidair* (1986-1989), *Vlaams Blok* (1987-1989), *Wij* (1971, 1988-1990) en *Zeg* (1967-1971, 1986-1990).¹⁰⁸⁷

¹⁰⁸⁷ De gebruikte artikels uit deze kranten en tijdschriften werden doorgaans met hun referentie in voetnoot weergegeven, tenzij er meermaals naar wordt verwezen, dan

Gedrukte bronnen

- *Cultuurraad voor de Nederlandse Cultuurgemeenschap. Handelingen* (1974-1979)
- *Cultuurraad voor de Nederlandse Cultuurgemeenschap. Gedrukte stukken* (1974-1979)
- Ministère de l'Instruction publique. *Rapport Triennal. Années 1945, 1946, 1947*
- Ministerie van Economische Zaken/Nationaal Instituut voor de Statistiek/Ministerie van Nationale Opvoeding. *Statistisch jaarboek van het onderwijs* (schooljaren 1968-1969 tot 1971-1972)
- Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur. Dienst Programmatie en Voorlichting. *Statistiek der schoolbevolking van het Middelbaar en Normaalonderwijs - Nederlands taalstelsel* (schooljaar 1972-1973)
- Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur. Dienst Pedagogische Documentatie en Voorlichting, Publicaties, Bibliotheek en Statistieken. *Statistieken Nederlandstalig onderwijs in België* (schooljaren 1973-1974 tot 1975-1976)
- Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur. Dienst Statistieken. *Statistisch jaarboek van het Nederlandstalig onderwijs in België* (schooljaar 1976-1977)
- Ministerie van Onderwijs. Dienst Onderwijsstatistieken. *Statistisch jaarboek van het onderwijs* (schooljaren 1977-1978 tot 1989-1990)
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs. *Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs* (schooljaren 1990-1991 tot 1999-2000)
- Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs. *Repertorium van het katholiek onderwijs* (1963-1992)
- Omzendbrieven van de ministers voor Nationale Opvoeding/Onderwijs gericht aan de instellingshoofden van middelbaar onderwijs (MO-nummering), technisch onderwijs (TO/ZN-nummering), secundair onderwijs (SO/Z-nummering) (1963-1990)
- *Parlementaire Handelingen Kamer van Volksvertegenwoordigers* (1968-1988)
- *Parlementaire Handelingen Senaat* (1968-1988)
- *Parlementaire Stukken Kamer van Volksvertegenwoordigers* (1968-1988)
- *Parlementaire Stukken Senaat* (1968-1988)
- *Vlaamse Raad. Gedrukte Stukken* (1988-1990)
- *Vlaamse Raad. Handelingen* (1988-1990)

zijn ze opgenomen in de bibliografie. Soms heb ik ook verwezen naar artikels uit andere kranten. In dat geval gaat het om knipsels die ik in archieven of documentatieverzamelingen aantrof.

Archieven

Brussel, Algemeen Rijksarchief

- Archief NRRO

Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Dienst voor
Onderwijsontwikkeling

- Archief VSO-coördinatie
- Archief OVCSO

Gent, Amsab – Instituut voor Sociale Geschiedenis

- Archief Jef Ramaekers
- Congresdocumenten BSP/SP

Leuven, K.U.Leuven, Archief- en Documentatiecentrum voor Historische
Pedagogiek

- Archief Robert Smet
- Archief Ludo Sollie
- Archief Roland Vandenbergh

Leuven, Katholiek Documentatie- en Onderzoekscentrum

- Archief Daniël Coens
- Archief CVP
- Archief Wilfried Duyver
- Archief Laurent Grimmonprez
- Archief Robrecht Houben
- Archief NCOV
- Archief NSKO-PB
- Archief NVKMO
- Archief NVKTO
- Archief Frank Swaelen

Interviews en gesprekken¹⁰⁸⁸

- Antoon Boone, Sint-Pieters-Woluwe, 13 juli 2001
- Willy Claes, Brussel, 4 december 1998
- Wilfried Duyver, Brussel, 27 september 2001 en 12 oktober 2001
- Eli Michiels, Brussel, 6 september 2002
- Georges Monard, Brussel, 29 juni 2001
- Roger Standaert, Brussel, 10 juni 2001 en 6 augustus 2002
- Robert Smet, De Pinte, 25 juli 2003
- Valeer Van Achter, Leuven, september 1999

¹⁰⁸⁸ C.C. De Keyser en F. Swaelen wensten niet geïnterviewd te worden. Graag had ik ook R. Stock en R. Beirnaert geïnterviewd; dat bleek echter door hun fysieke conditie niet mogelijk. Beiden zijn even later overleden, net als De Keyser.

2. Bibliografie¹⁰⁸⁹

- 10 jaar VSO. (1979-1980). *Persoon en Gemeenschap*, 32(10), 437-484.
- 10 jaar VSO in Mater Dei Overpelt. (1981). Overpelt: s.n.
- ACOD. (1971). Vernieuwing van het secundair onderwijs: Ja! maar niet ten koste van gelijk wat! *Tribune*, 27(4), 1.
- ACW. (1979). *Programma-congres (Westende)*. Brussel: ACW.
- Aerts, W. (1983-1984). Nabeschouwingen bij een impuls-symposium. *Impuls*, 14(3), 139-142.
- Angus, D., & Mirel, J. (1999). *The failed promise of the American high school, 1890-1995*. New York/London: Teachers College Press.
- Angus, L. (1991). Equality, democracy and educational reform. In: D. Dawkins (ed.), *Power and politics in education*. London: The Falmer Press.
- Anselme (Frère). (1961). A propos de la démocratisation de l'enseignement. *Humanités Chrétiennes*, 4(3), 221-227.
- Anselme (Frère). (1963). De l'équivalence des diplômes. *Humanités Chrétiennes*, 6(2), 96-101.
- Anselme (Frère). (1970). Démocratisation des études. *La Nouvelle Revue Pédagogique*, 25, 577-584.
- Archer, M. S. (1984). *Social origins of educational systems*. London: Sage.
- [ARKO]. (1976). De evolutie van het katholiek secundair onderwijs. Vergadering van 3 april 1976. *Forum*, 7(7), 2-13.
- [ARKO]. (1977). Intentieverklaring i.v.m. de herstructurering van het Katholiek Onderwijsnet. *Forum*, 8(8), 2-4.
- [ARKO]. (1978a). Toekomstperspectieven voor het katholiek secundair onderwijs. *Forum*, 9(11), 4-18.
- [ARKO]. (1978b). Toekomstperspectieven secundair onderwijs: elementen voor de voorbereiding van een besluitvorming inzake toekomstperspectieven voor het secundair onderwijs. *Forum*, 9(18), 4-7.
- [ARKO]. (1979). Voorbereiding van de besluitvorming inzake de toekomst van het secundair onderwijs. *Forum*, 10(1), 4-6.
- ARKO. (1986a). *Consultatie over de 'eenheidsstructuur' van het katholiek secundair onderwijs*. Brussel: ARKO.
- [ARKO]. (1986b). Standpunten m.b.t. de eenheidsstructuur in het secundair onderwijs. *Forum*, 17(12), 2-9.
- [ARKO]. (1986c). Eenheidsstructuur van het katholiek secundair onderwijs: verslag van de ARKO-vergadering van 18 oktober jl. *Forum*, 17(18), 3-10.
- [ARKO]. (1987a). Eenheidsstructuur van het katholiek secundair onderwijs: verslag van de vergadering van de Algemene Raad van het Katholiek Onderwijs van 17 januari 1987. *Forum*, 18(2), 3-10.
- [ARKO]. (1987b). De eenheidsstructuur van het katholiek secundair onderwijs: Algemene Raad van het Katholiek Onderwijs, vergadering van 5 december 1987. *Forum*, 18(20), 2-11.
- [ARKO]. (1988a). Algemene Raad van het Katholiek Onderwijs: vergadering van 26 maart 1988. *Forum*, 19(7), 2-11.
- [ARKO]. (1988b). De eenheidsstructuur van het katholiek secundair onderwijs. *Forum*, 19(6), 2-3.
- Baelde, P. (1997). *De beginnende democratisering van het secundair onderwijs in*

¹⁰⁸⁹ Deze bibliografie omvat zowel 'werken' als 'bronnen', omdat door het opzet van dit proefschrift beide categorieën door elkaar vloeien.

- België, 1945-1958: een kwantitatieve en kwalitatieve analyse*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Ball, S. J., & Larsson, S. (1989). *The struggle for democratic education: Equality and participation in Sweden*. New York (N.Y.): Falmer press.
- Barker Lunn, J. C. (1967). The effects of streaming and other forms of grouping in junior schools: Interim report. *New Research in Education*, 1, 4-46.
- Barker Lunn, J. C. (1970). *Streaming in the primary school: A longitudinal study of children in streamed and non-streamed junior schools*. The Mere: National foundation for educational research in England and Wales.
- Barreau, J.-M., Garcia, J.-F., & Legrand, L. (1998). *L'école unique (de 1914 à nos jours)*. Paris: Presses universitaires de France.
- Batley, R., O'Brien, O., & Parris, H. (1970). *Going comprehensive: Educational policy-making in two county boroughs* (Library of political studies). London: Routledge and Kegan Paul.
- Bauwens, M. (1969). La réforme de l'enseignement secondaire appliquée dans vingt-trois écoles pilotes. *Le Soir*, 83(10 juli 1969), 2.
- Beckers, J. (1998). Les politiques scolaires de l'égalité des chances et de l'égalité des acquis dans l'enseignement secondaire (après 1945). In: D. Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (pp. 303-371). Bruxelles: CRISP.
- Beckers, J. (2002). Le Rénové et l'émancipation sociale: Une grande réforme scolaire d'inspiration socialiste. In: D. Grootaers, & F. Tilman (dir.), *La pédagogie émancipatrice: L'utopie mise à l'épreuve* (pp. 45-57). Bruxelles: Presses Interuniversitaires Européennes/Peter Lang.
- Beirnaert, R. (1975-1976a). Toekomstperspectieven voor het katholiek secundair onderwijs. *Brandpunt*, 3(9), 359-362.
- Beirnaert, R. (1975-1976b). Het waarmaken van de opdrachten voor een eigentijds onderwijs. *Nova et Vetera*, 53(1/2), 84-93.
- Beirnaert, R. (1977-1978). Beschouwingen bij een ministeriële beleidsnota. *Nova et Vetera*, 55(5), 322-332.
- Beirnaert, R. (1984-1985). Waarheen moeten we? *Nova et Vetera*, 62(1/2), 164-175.
- Bellemans, H., Borghs, J., De Bondt-Calluy, R. e.a. (1972). *Het vernieuwd secundair onderwijs: proeve van concretisering*. Antwerpen: De Sikkel.
- Benn, C., & Chitty, C. (1996). *Thirty years on: Is comprehensive education alive and well, or struggling to survive?* London: David Fulton.
- Benn, C., & Simon, B. (1970). *Half way there: Report on the British comprehensive school reform*. London: MacGraw-Hill.
- Berquin, K. (1972). De vernieuwing van het technisch en beroepsonderwijs: een taak voor ieder van ons. *Pedagogische Bijdragen voor het Technisch Onderwijs*, 7(28), 8-15.
- Bijlsma, K., & Van der Kley, P. (1975). Naar een sociologische benadering van de onderwijsleersituatie. In: P. Van der Kley, & A. Wesselingh (ed.), *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid: terugblik en perspectief* (pp. 47-66). Rotterdam: Universitaire pers.
- Billiet, C., & Nizet, J. (1974). L'égalité des chances ou la grande illusion. *La Revue Nouvelle*, 30(9), 145-154.
- Billiet, J. B., & Swyngedouw, M. (1984). *De overgang naar het universitair onderwijs: een replicatie-onderzoek met behulp van loglineaire analyse* (Centrum voor dataverzameling en -analyse. Bulletin No. 1). Leuven: K.U.Leuven. Departement Sociologie.
- Bloom, B. J. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill.

BRONNEN EN BIBLIOGRAFIE

- Bonte, A. (1983). *De drempel van de eerste kandidatuur: de aansluiting tussen secundair onderwijs en universiteit*. Gent: Dienst voor studieadvies.
- Bonte, A., & Verhoye, D. [1979]. *De drempel van de eerste kandidatuur: vernieuwd secundair onderwijs versus traditioneel secundair onderwijs*. Paris: OCDE. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Bonte, A., & Verhoye, D. (1982). *Type 1 versus type 2 als vooropleiding tot de universiteit: een nutteloze controverse. Topografie van de onderwijsnetten in Oost- en West-Vlaanderen*. Gent: Dienst voor Studieadvies.
- Bonte, E. (1981). *Tien jaar VSO*. Leuven: Kritak.
- Bonte, E. (1982). Cijfers lenen zich voor alles: Een studie over het VSO en de universiteit. *Knack*, 12(45), 51-52.
- Bonte, E. (1987). Het type 4 dan misschien. *Knack*, 17(21 oktober 1987), 27-29.
- Bonte, E. (1988). Bekvechten om een etiket. *Knack*, 18(13 april 1988), 66-68.
- Borg, W. R. (1965). Ability grouping in the public schools: A field study. *Journal of Experimental Education*, 34, 1-97.
- Bourdieu, P. (1979). Cultural reproduction and social reproduction. In: J. Karabel, & A. H. Halsey (eds.), *Power and ideology in education* (3e ed., pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Brams, A., Michiels, E., Schryvers, A., & Van Horebeek, A. (1973-1974). Kanttekeningen bij een bespreking van het eerste VSO-rapport. *Standpunt*, 1(11), 326-327.
- Brands, J. (1977). *Kompensatieonderwijs, school en milieu: over de "onderwijskansen" van arbeiderskinderen* (7e ed.). (Link-Paperback No. 3). Nijmegen: LINK.
- Brants, G. (1987). *Van categoriaal naar comprehensief: een onderwijskundige studie van de wording van het katholiek VSO (1945-1973), met bijzondere aandacht voor de beleidsmomenten*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Brutsaert, H., & Cooreman, G. (1978-1979). Democratisering van het onderwijs: een empirische evaluatie van het V.S.O. *Persoon en Gemeenschap*, 31(1), 1-10.
- BSP. (1968). *In een moderne maatschappij een vernieuwd onderwijs! De Belgische Socialistische Partij stelt voor: programma van Nationale Opvoeding*. Brussel: VSOP.
- Burke, P. (1987). Introduction. In: P. Burke, & R. Porter (eds.), *The social history of language* (pp. 1-20). Cambridge: University Press.
- Caspard, P. (1992). *Travaux d'élèves: pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1999). *The nature-nurture debate: The essential readings*. Oxford: Blackwell.
- Central Advisory Council for Education. (1967). *Children and their primary schools [The Plowden Report]*. London: HMSO.
- [Centre d'Etudes Charles Rogier]. (1970). La réforme de l'enseignement secondaire. *Nova*, 9, 29-69.
- CEPESS. Commissie structuur secundair onderwijs. [1984]. *De toekomst van het secundair onderwijs*. Brussel: s.n.
- Cerutti, S. (1991). Pragmatique et histoire: ce dont les sociologues sont capables (note critique). *Annales: Économies, Sociétés, Civilisations*, 46(6), 1437-1445.
- Claes, W. (1984). Decrolyschool, VLO-school, VSO-school. School voor het leven, door het leven. In: W. Kerckhove (red.), *Om en bij dr. Ovide Decroly: boek uitgegeven ter gelegenheid van de Dag van het Officieel Onderwijs te Ronse*, 19

- mei 1984 (pp. 19-23). Ronse: Vriendenkring VBO.
- Clausse, A. (1955). *Une doctrine socialiste de l'éducation*. Liège: s. n.
- Clausse, A. (1957). De gedifferentieerde eenheidsschool voor de leeftijd van 12 tot 15 jaar. Resoluties van de zevende conferentie van de Union internationale universitaire socialiste et démocratique. *Socialistische Standpunten*, 4(4), 301-304.
- Clausse, A. (1972). *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové*. Liège: Thone.
- Cloet, L., & Vermoere, W. (1964). La réforme de l'enseignement secondaire. *Humanités Chrétiennes*, 7, 141-151.
- Coens, D. (1985). *Werk maken van onderwijs*. Brussel: Ministerie van Onderwijs.
- Coens, D. (1989). *Met een nieuwe lei: over de toekomst van het onderwijs in Vlaanderen*. Brugge: String.
- Coetsier, L. (1959). *Problemen gesteld door de bevolking van universitair en middelbaar onderwijs*. Gent: Laboratorium voor toegepaste psychologie.
- Colebunders, G. (1979a). Alzo sprak Colebunders. *Onderwijskrant*, 10, 2-6.
- Colebunders, G. (1979b). *Het Vernieuwd Secundair Onderwijs*. Brussel: Emile Vanderveldeinstituut.
- Colebunders, G. (1986). De Sint-Anna- en andere besluiten: een aanslag op het rijksonderwijs. *Socialistische Standpunten*, 33(5), 29-39.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome II: Les structures pédagogiques du système scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Coolahan, J. (1983). *Irish education: Its history and structure*. Dublin: Institute of public administration.
- Corijn, H. (1976-1977a). Het V.S.O. en de universiteit (I). *Persoon en Gemeenschap*, 29(7), 318-327.
- Corijn, H. (1976-1977b). Het V.S.O. en de universiteit (II). *Persoon en Gemeenschap*, 29(8), 358-368.
- Corijn, H. (1981). Maatschappelijke oriëntering van het onderwijs. *Socialistische Standpunten*, 28(3), 183-192.
- Corijn, H. (1984). Dr. O. Decroly en de hedendaagse onderwijsvernieuwing. In: W. Kerckhove (red.), *Om en bij dr. Ovide Decroly: boek uitgegeven ter gelegenheid van de Dag van het Officieel Onderwijs te Ronse, 19 mei 1984* (pp. 50-53). Ronse: Vriendenkring VBO.
- Coulon, M. (1947). *Jeunesse à la dérive. Vol. 4: Pour une nouvelle structure des enseignements supérieurs*. Mons: Silène.
- Coulon, M. (1948). *Jeunesse à la dérive. Vol. 5: Pour un nouveau statut général de l'enseignement et du personnel enseignant*. Mons: Silène.
- Coulon, M. (1950). *Quelques réflexions sur le passé et le présent de l'enseignement technique*. Liège: G. Thoné.
- Creyf, V. (1971). Hoe nieuw is de onderwijshervorming? *De Nieuwe Maand*, 14(9), 523-539.
- Crivit, R. (1996). Het klauwen van de leeuw: een debat met Eric Defoort, Marc Reynebeau en Harry Van Velthoven. *Vlaams Marxistisch Tijdschrift*, 30(2), 79.
- Crook, D. (2002). Local authorities and comprehensivisation in England and Wales, 1944-1974. *Oxford Review of Education*, 28(2), 247-260.
- Crosland, C. A. R. (1964). *The future of socialism*. London: Cape.
- D'hoker, M. (1997). Het technisch onderwijs tijdens en na de Tweede Wereldoorlog: Oscar Peters' opvattingen als wegwijzer tussen structurering en integratie. In: M. Depaep, & D. Martin (eds.), *De Tweede Wereldoorlog als factor in de*

BRONNEN EN BIBLIOGRAFIE

- onderwijsgeschiedenis* (pp. 63-78). Brussel: NCWOII.
- D'hoker, M. (2000-2001). Identiteit en discontinuïteit van het ASO: een historische schets. *Nova et Vetera*, 78(1-2), 6-21.
- D'hoker, M., Depaepe, M., Simon, F., Hellinckx, B., Henkens, B., & Van Gorp, A. (2006). *De statistieken van het onderwijs in België: het algemeen secundair onderwijs, 1945-2000*. Brussel: Algemeen Rijksarchief.
- D'hoker, M., & Henkens, B. (2002). Geschiedenis als algemene-vormingscomponent in het technisch onderwijs, 1830-2000. In: R. Bauer e.a. (red.), *In de voetsporen van Jacob van Maerlant. Liber Amicorum Raf De Keyser. Verzameling opstellen over middeleeuwse geschiedenis en geschiedenisdidactiek* (pp. 477-504). Leuven: Universitaire Pers.
- D'hoker, M., & Henkens, B. (2004). From divergence to convergence: The development of secondary and technical education in Belgium in the twentieth century. In: E. Lechner, & F. Poeggeler (Hrsg.), *Allgemeinbildung und Berufsbildung: Konkurrenz und Kongruenz der Konzepte im Europa des 20. Jahrhunderts* (pp. 59-77). Frankfurt am Main: Peter lang.
- Daelemans, A. (1976). Het VSO in het katholiek onderwijs. *Brandpunt*, 3(9), 362-364.
- Daems, W. (1975). De Croo veegt er zijn druipnatte spons over. *Spectator*, 8(22 februari 1975), 19.
- Dahlöf, U. (1971). *Ability grouping, content validity, and curriculum process analysis*. New York: Teachers college press.
- Dams, K. (1996). Inzet en omvang van de schoolstrijd: doorlichting van Individu, Gemeenschap en School in twee opvoedkundige tijdschriften (1879-1914). *Revue Belge d'Histoire Contemporaine/Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 26(3-4), 139-200.
- Damseaux, A. (1986). Damseaux laisse passer la caravane. *La Libre Belgique*, 103(28 mei 1986).
- Darling, J. (1994). *Child-centred education and its critics*. London: Paul Chapman.
- Davies, B. (1995). Bernstein on classrooms. In: P. Atkinson, B. Davies, & S. Delamont (eds.), *Discourse and reproduction* (pp. 137-157). Cresskill: Hampton Press.
- Dean, D. (1998). Circular 10/65 revisited: The Labour Government and the "Comprehensive Revolution" in 1964-1965. *Paedagogica Historica*, 34(1), 63-91.
- De Boeck, E. (1973-1974). Dactylografie in het VSO. *Standpunt*, 1(14-15), 394.
- Debulpaep, C. (1973). Vernieuwd Secundair Onderwijs en democratisering. *Informatieblad*, 8(oktober 1973), 21-35.
- Debulpaep, C. (1974). De observatie-, oriënterings- en determinatiegraad. *Informatieblad*, 9(oktober 1974), 1-19.
- De Ceulaer, D. (1984). *De verlenging van de leerplicht in België: een historisch overzicht van de problematiek, 1918-1983*. Onuitgegeven doctoraatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- De Ceulaer, D. (1990). *De verlenging van de leerplicht: veertig jaar Belgische onderwijspolitiek*. Leuven: Universitaire Pers.
- De Coninck, H. Inleiding. In: *Het boek in Vlaanderen*. Antwerpen: Vereniging ter bevordering van het Vlaamse boekwezen.
- De Corte, E. (1977). Naar een leerling-gericht onderwijs via een leerkracht-gericht onderwijsbeleid. *Onze Alma Mater*, 31(2), 80-100.
- De Corte, G. (1974-1975). Evaluatie in het V.S.O.: remediërend gerichte evaluatie. *Brandpunt*, 2(cahier 1), 23-25.
- De Corte, G. (1982). Het Vernieuwd Secundair Onderwijs (V.S.O.) als fenomeen. *Ons Erfdeel*, 25(3), 414.
- De Croo, H. (1974-1975). Vernieuwd Secundair Onderwijs: verslag ingediend door de heer H. De Croo, Minister van Nationale Opvoeding. *Cultuurraad voor de*

- Nederlandse Cultuurgemeenschap*, 115(1).
- De Croo, H. (1975). *Ideeën over onderwijsvernieuwing*. S.l.: s.n.
- De Croo, H. (1976a). *Het Nederlandstalig onderwijs, 1974-1976: twee jaar beleid...* Brussel: Ministerie van Nationale Opvoeding.
- De Croo, H. (1976b). Nog even nadenken over wat, hoe en waarom van de vernieuwing in het secundair onderwijs. *Informatieblad*, 11(6), 1-10.
- De Croo, H. (1977). *Het Nederlandstalig onderwijs, 1974-1977: drie jaar beleid...* Brussel: Ministerie van Nationale Opvoeding.
- De Croo, H. (1984). Iets of wat afstandelijk bekeken. In: W. Kerckhove (red.), *Om en bij dr. Ovide Decroly: boek uitgegeven ter gelegenheid van de Dag van het Officieel Onderwijs te Ronse, 19 mei 1984* (pp. 24-27). Ronse: Vriendenkring VBO.
- De Cuyper, S. (1990). *De rechtvaardiging van onderwijshouden: een wijsgerig pedagogische studie geïllustreerd met de polemieek over het VSO*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: KUL. Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen.
- De democratisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen. (1982). *Themanummer Onze Alma Mater*, 36(2).
- Defoort, E. (1996). *Het klauwen van de historicus*. Antwerpen/Baarn: Hadewijch.
- De Graeve, C. (1967-1968). De herstructurering van het secundair onderwijs, of: de lotgevallen van een goed bedoeld, maar te haastig opgesteld ontwerp van besluitwet. *Doceo*, 18(139), 6-10.
- De Graeve, C. (1969-1970). De herstructurering van het secundair onderwijs: de capriolen van de Belgische onderwijspolitiek. Het standpunt van de centrale. *Doceo*, 20(158-159), 5-9.
- De Graeve, C. (1970-1971). Het Vernieuwd Secundair Onderwijs: laatste evolutie en vooruitzichten. *Doceo*, 21(171), 11.
- De Graeve, C. (1971). Een vernieuwd secundair onderwijs. *Christene School - Pedagogische Periodiek*, 78(24), 409-410.
- De Graeve, C. (1971-1972). Documentatie VSO. *Doceo*, 22(179), 116.
- De Graeve, C. (1976). Standpuntbepaling van de Christelijke onderwijscentrale CVMNO. *Forum*, 7(7).
- De Graeve, C. (1987). Onderwijs in Frankrijk. In: G. De Corte (red.), *Onderwijsgids: pedagogisch-didactisch praktijkboek voor het secundair en hoger onderwijs buiten de universiteit* (Vol. I/3, Chap. 11, p. Gra1-Gra19). Antwerpen: Van Loghum-Slaterus.
- De Groof, J. (1977). *CVP-Jongeren, 1973-1977: overzicht werking en standpunten*. Antwerpen: CVP.
- De Groof, J. (1989). *De grondwetswijziging van 1988 en het onderwijs: de schoolvrede en zijn toepassing*. Brussel: CEPES/Story-Scientia.
- De Herdt, J., & Jansen, W. (1969). De observatie en oriëntatiecyclus in het Belgische secundair onderwijs. *Pedagogisch Forum*, 3(3), 133-138.
- Dejonckheere, L. (1974-1975). Evaluatie in het V.S.O.: evaluatiesysteem voor algemene toetsen. *Brandpunt*, 2(cahier 1), 29-36.
- Deketelaere, A. (1989). Het eenheidstype in het secundair onderwijs: dit is Belgisch! *Onderwijskrant*, 59, 38-43.
- De Ketele, R. (1976). L'enseignement secondaire rénové en Belgique: ses objectifs, ses moyens. *Humanités Chrétiennes*, 19, 375-444.
- De Keyser, C. C. (1969a). Nadenken over de structuren van het secundair onderwijs. *De Gids op Maatschappelijk Gebied*, 60(9), 555-584.
- De Keyser, C. C. (1969b). Interne vernieuwing van ons onderwijs gevraagd. *De Gids op Maatschappelijk Gebied*, 60(9), 585-596.

BRONNEN EN BIBLIOGRAFIE

- De Keyser, C. C. (1970-1971). Nadenken over een raamschema voor een structuurhervorming van ons secundair onderwijs. *Nova et Vetera*, 48(5), 321-350.
- De Keyser, C. C. (1973). Het Belgisch secundair onderwijs op een beslissend keerpunt. *Pedagogisch Forum*, 7(1-2), 4-38.
- De Keyser, C. C. (1976). Ten geleide. In: M. Verbist, *VSO na dertig jaar: comprehensive schools in Londen nu*. Leuven: Acco.
- De Keyser, C. C. (1984-1985). Terug naar de grondslagen van het VSO. *Impuls*, 15(4), 138-157.
- De Keyser, C. C. (1986). *Naar een comprehensief Europees basisonderwijs voor het jaar 2000: vergelijkend historisch essay over de dialectiek tussen twee maatschappij- en onderwijsmodellen exemplarisch verduidelijkt aan Frankrijk en België*. Leuven: Faculteit Psychologische en pedagogische wetenschappen. Seminarie voor comparatieve pedagogiek.
- De Keyser, C. C. (1987). Op zoek naar de wortels van twee antithetische onderwijsmodellen: sociaal-comprehensief versus verticaal-hiërarchisch. In: M. Depaepe, & M. D'hoker (red.), *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de negentiende en twintigste eeuw: liber amicorum prof. dr. Maurits De Vroede* (pp. 105-115). Leuven: Acco.
- De Keyser, C. C., & Eggermont, J. (1969). *Didactisch groepswerk in het secundair onderwijs* (Bijdragen tot de pedagogiek en didactiek van het secundair onderwijs). Leuven: Acco.
- De Keyser, C. C., & Jaspaert, H. (1974). *Democratisch bouwen aan een doelgerichte afdeling menswetenschappen: het curriculum* (Bijdragen tot de pedagogiek en didactiek van het secundair onderwijs No. 3). Leuven: Acco.
- De Keyser, R., & D'hoker, M. (1984-1985). De geschiedenis van het secundair onderwijs in België. *Nova et Vetera*, 62(1/2), 15-40.
- De Lannoo, I. (1970). Democratiseringstendenzen in de sociale herkomst van de studentenpopulatie. *De Gids op Maatschappelijk Gebied*, 61(2), 136-151.
- de Lobel, E. [1984]. *Nationalistische bedenkingen bij het VSO*. S.l.: Vlaams Blok.
- de Lobel, E. (1987). Het eenheidsonderwijs. *Vlaams Blok*, 11(8), 10.
- Demaine, J. (1999). Education policy and contemporary politics. In: J. Demaine (ed.), *Education policy and contemporary politics* (pp. 5-29). Basingstoke: Macmillan.
- Demarré, M., & Van Dongen, G. (1979-1980). Bedenkingen bij een veralgemening van type I en bij de voorstellen tot rationalisatie. *Brandpunt*, 7(3), 98-99.
- Demullier, L. (1989). IPOC-vonnis geen hinderpaal voor invoering eenheidsstructuur. *Het Volk*, 99(2 augustus 1989).
- Demullier, L. (1990). Lentedecreet krijgt wind mee. *Het Volk*, 100(25 mei 1990).
- De Neve, H. (1982). *De overgang van het secundair naar het universitair onderwijs: een analyse van slaagcijfers aan de K.U. Leuven in de academiejaren 1979-'80 en 1980-'81, aansluitend bij voorgaand onderzoek*. Leuven: Dienst universitair onderwijs.
- De Neve, H. (1985). *22.618 generatiestudenten: over recrutering en slaagcijfers aan de K.U. Leuven in de periode 1979-1980 tot 1983-1984*. Leuven: Dienst universitair onderwijs.
- [De Neve, H.] (1986). Recrutering en slaagcijfers aan de universiteit. *Informatieblad*, 21(3), 5-9.
- De Neve, H. (1991). *Studierementen aan de K.U. Leuven in de periode 1984-1985 tot en met 1988-1989*. Leuven: Dienst universitair onderwijs.
- De Neve, H., Henderikx, P., & Janssen, P. (1980). De overgang tussen (vernieuwd) secundair en (universitair) hoger onderwijs: een kader voor cijfers, onderzoek en beleid. *Politica: Tijdschrift voor Staatskunde en Sociologie*, 30(4), 343-369.
- Depaepe, M. (1985). De toelatingsvoorwaarden tot de universiteit in België: een

- historisch overzicht. *Onze Alma Mater*, 39(2), 119-150.
- Depaepe, M. (1989). *Metten om beter te weten? Geschiedenis van de experimenteel-wetenschappelijke richting in de Westerse pedagogiek vanaf het einde van de 19de eeuw tot aan de Tweede Wereldoorlog*. Leuven: Afdeling Historische Pedagogiek.
- Depaepe, M., m.m.v. Dams, K., De Vroede, M., Eggermont, B. e.a. (1999). *Orde in vooruitgang: alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*. Leuven: Universitaire Pers.
- Depaepe, M., & Simon, F. (1995). Is there any place for the history of "education" in the "history of education": A plea for the history of everyday educational reality in- and outside schools. *Paedagogica Historica*, 31(1), 9-16.
- De Potter, R. (1982). *RUG-beschouwingen over DUO-rapport*. Gent: Rijksuniversiteit Gent.
- Depuydt, I. (1981). *Betrokkenheid als kernvariabele in de onderwijsinnovatie: een onderzoek bij leerkrachten secundair onderwijs die zich voorbereiden op het VSO*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Deraeck, G. (1983). *Tot 18 jaar naar school: over leerplichtverlenging door onderwijsvernieuwing*. Brugge: Die Keure.
- De Reus, J. (1974). De comprehensieve school en de toets der kritiek. *Pedagogische Studiën*, 51, 435-441.
- De Ridder, H. (1991). *Omtrent Wilfried Martens*. Tielt: Lannoo.
- Derouet, J.-L. (1991). Lower Secondary Education in France: From uniformity to institutional autonomy. *European Journal of Education*, 26(2), 119-132.
- De Smet, H., & Kalitventzeff, B. (1976). Standpuntbepaling van de NCOV. *Forum*, 7(7), 6.
- Desmet, P. (1979). Het secundair onderwijs vernieuwen... Natuurlijk, maar hoe? *Streven*, 46(juli 1979), 889-900.
- Desmet, P. (1983). Vernieuwing binnen het type II. *DOSCKO-Documentatie*, 5(2/3), 29-36.
- Desmet, P. (1988). *Het secundair onderwijs in de toekomst. Ontwerp voor het Vlaams secundair onderwijs*. [leper]: s.n.
- Desmet, P., & Delagrangé, N. (1973). *Onderwijsvernieuwing: met indrukken uit Groot-Brittannië en Zweden*. Antwerpen: Standaard.
- Devoldere, P. (1977). Academische werkloosheid. *Kultuurleven*, 44, 450.
- De Vries, R. (1978). Onderwijsvernieuwing in Vlaanderen: een terugblik. *De Nieuwe Maand*, 21, 186-206.
- De Vroede, M. (1969-1970). De weg naar de algemene leerplicht in België. *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 15, 321-347.
- Devriese, F. (1974). *Het regionaal pedagogisch bureau te Brugge: jaarverslag schooljaar 1973-1974*. S.l.: Ministerie van Nationale Opvoeding en Nationale Cultuur - Vernieuwd Secundair Onderwijs - Pedagogische begeleiding.
- De Vroede, M. (1988). *Eenheid in het secundair onderwijs in Vlaanderen?* Kapellen: DNB/Pelckmans.
- De Vuyst, J. (1985). Kleurschakeringen binnen type I: verslag van de werksessies. *Impuls*, 15(4), 171-177.
- Dhondt, J., & Scholliers, E. (1970). *Witboek over de hervorming van het middelbaar onderwijs. De stand van het inkrimpen van het historisch onderwijs en de invoering van "maatschappelijke vorming"*. Gent: s.n.
- Dhont, J. (1983). Ontwikkeling van de onderwijsvernieuwing in het Franstalig landsdeel (1971-1983). *Christene School - Pedagogische Periodiek*, 90(21), 243-247.

BRONNEN EN BIBLIOGRAFIE

- Dieltjens, H. (1974-1975). Theorie en praxis van het V.S.O. *Brandpunt*, 2(1), 9-10.
- Dieltjens, H. (1980-1981). Tien jaar Vernieuwd Secundair Onderwijs. *Brandpunt*, 8(9), 278-279.
- Dillen, K. (1987). Wij alleen! *Vlaams Blok*, 11(9).
- Direction de la documentation française. (2001) *Le collège unique de 1975 à 2001* [Website]. URL: http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossier_actualite/college_unique/index.shtml. [Opgevraagd op 13 september 2002].
- Dodde, N. L. (1984). Nederlandse onderwijspolitiek, 1945-1983. In: J. D. C. Branger, N. L. Dodde, & W. Wielemans (red.), *Onderwijsbeleid in Nederland* (pp. 17-37). Leuven: Acco.
- Dodde, N. L., & Leune, J. M. G. (1997). *Het Nederlandse schoolsysteem*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- DOSCKO. (1979). Ten geleide. *DOSCKO-Documentatie*, 2(1), 2.
- Druine, N., Haak, E., Lagerweij, N., Wielemans, W., & Dewulf, L. (1995). *Verwantschap en verscheidenheid: het secundair onderwijs in Vlaanderen, het voortgezet onderwijs in Nederland: een vergelijking*. Den Haag: Sdu.
- Dubois, A. (1972). *L'enseignement secondaire rénové* (3e ed.). (Problèmes No. 13). Paris: Nathan.
- Dujardin, R. (1971-1972). Pleidooi voor heterogene prestatieklassen in de observatiedraad van het vernieuwd secundair onderwijs. *Persoon en Gemeenschap*, 24(4), 171.
- Dupont, C. (1987). Het vernieuwd Sint-Anna-onderwijs. *Onderwijskrant*, 45, 3-9.
- Duyver, W. (1977-1978). Ontstaan, groei en officiële erkenning van de klasseraad. *Nova et Vetera*, 55(1/2), 2-55.
- Duyver, W. (1975-1976). Wettelijke en administratieve regelingen betreffende het VSO in het katholiek onderwijs. *Nova et Vetera*, 53(1/2), 111-141.
- Duyver, W. (1978-1979). Rationalisatie en programmering in het secundair onderwijs. *Nova et Vetera*, 56(1-2), 118-134.
- Duyver, W. (1989). Rijke verscheidenheid van het secundair onderwijs opnieuw met structurele eenheid verzoend. *Forum*, 20(7), 8-13.
- Edwards, T., Fitz, J., & Whitty, G. (1989). *The state and private education: An evaluation of the assisted places scheme*. London: Falmer.
- Edwards, T., & Whitty, G. (1997). Marketing quality: Traditional and modern versions of educational excellence. In: R. Glatter, P. Woods, & C. Bagley (eds.), *Choice and diversity in schooling: Perspectives and prospects*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Edwards, T., Whitty, G., & Power, S. (1999). Moving back from comprehensive secondary education. In: J. Demaine (ed.), *Education policy and contemporary politics* (pp. 30-43). Basingstoke: Macmillan.
- Enseignement national catholique. (1971). *L'enseignement secondaire rénové: son application dans le premier degré*. Tournai: Don Bosco.
- Escolano, A. (1996). Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education. *Paedagogica Historica*, 32(2), 325-341.
- Feitler, F. C. (1980). *Bureaucratic myths: Does loose coupling go far enough?* Youngstown: Youngstown university Press.
- Fenwick, I. G. K. (1976). *The comprehensive school 1944-1970: The politics of secondary school reorganization*. London: Methuen.
- Feys, G. (1982). Het vernieuwd secundair onderwijs: structuur en pedagogisch comfort. *Christene School - Pedagogische Periodiek*, 89(3), 5-26.
- Feys, G. (1983-1984). DUO en RUG-rapport: een duo? *Nova et Vetera*, 61, 212-230.
- Feys, R. (1974-1975). Het plan De Croo: een liberaal-economische, elitaire en prestatiegerichte onderwijshervorming. *Brandpunt*, 2(8), 285-289.

- Feys, R., & De Vries, R. (1978). Dosco: ver'stock'te VSO-tegenstanders. *Onderwijskrant*, 5, 21-25.
- Foulon, H. (1987). Comprehensivering: verder werken... omdat het haalbaar is, omdat het leeft. *Impuls*, 17(3), 112-117.
- Fowler, G. (1981). The changing nature of educational politics in the 1970's. In: P. Broadfoot, C. Brock, & W. Tulasiewicz (eds.), *Politics and educational change: An international survey* (pp. 13-28). London: Croom Helm.
- F.R. (1971). A.C.O.D. tegen hervorming secundair onderwijs. *Links*, 14(6 maart 1971).
- Frankel, C. (1973). The new egalitarianism and the old. *Commentary*, 56, 54-66.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers college press.
- FVO. (1986). Katholiek onderwijs onverwacht grote voorstander van VSO. *Het Laatste Nieuws*, 99(28 mei 1986).
- Gaither, M. (2002). *American educational history revisited: A critique of progress*. New York/London: Teachers College Press.
- Gaus, H. (1989). *Politiek biografisch lexicon: Belgische ministers en staatssecretarissen, 1960-1980*. Antwerpen: Standaard.
- Geerts, P., & Rotthier, R. (1986). Minister Coens: 'Het is moeilijk om tegen uw eigen te staken'. *De Morgen*, 8(28 mei 1986).
- Geivers, R., Jochems, K., Struyf, B. e.a. (1986). *Uit de impasse: het katholiek onderwijs in Vlaanderen op de drempel van een eenheidstype*. Wommelgem: Den Gulden Engel.
- Gerard, E., & Beke, W. (1999). Tussen subsidiariteit en pluralisme. De CVP, het episcopaat en de wetgeving-Harmel (1950-1954). In: E. Witte, J. De Groof, & J. Tyssens (red.), *Het schoolpact van 1958: ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis* (pp. 497-528). Brussel: VUBrussel/Garant.
- Gerlo, A. (1981). Het VSO-avontuur. *Het Laatste Nieuws*, 94(16 januari 1981).
- Gerlo, A. (1985). VSO wordt niet meer veralgemeend. *De Standaard*, 62(18 januari 1985).
- Gerlo, A. (1979a). VSO, of een heel schoolnet op de experimentele toer. *De Vlaamse Gids*, 79(5), 68-74.
- Gerlo, A. (1979b). Het zoveelste VSO. *De Standaard*, 56(8 mei 1979).
- Gerlo, A. (1990). Na de stemming van het lentedecreet. *Het Laatste Nieuws*, 103(26 juli 1990).
- Geprek met het publiek. (1985). *Onderwijskrant*, 38, 41-43.
- Gielen, K. (2000). *Wetgeving, organisatie en werking van het fonds der meestbegaafden in België in de periode 1921-1954*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Gonsette, J., & Peeters, R. (1976). Standpuntbepaling van de RVIMKO. *Forum*, 7(7), 13.
- Goossens, P. (1990). Uiteindelijk zal de geschiedenis over Coens oordelen, en niet omgekeerd. *De Morgen*, 12(29 mei 1990).
- Goris, E., & Schellens, M. (1984). *Mobilisatie- en implementatieprocessen in de pilootprojecten ter vernieuwing van het beroepssecundair onderwijs: een kwalitatief en kwantitatief follow-up onderzoek in veertien beroepsscholen van het K.O.* Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Gorissen, L. (1977). Enkele ervaringen in algemeen secundair onderwijs type I. *Onze Alma Mater*, 31(2), 134-141.
- Gran, B. (1986). The comprehensive schools in Sweden: From primary to secondary education. In: W. Wielemans (ed.), *Vernieuwingen in het secundair onderwijs: een*

- Europese situering. De actuele evolutie in de Duitse Bondsrepubliek - Engeland - Frankrijk - Nederland - Zweden: analyse en synthese* (pp. 81-91). Leuven: Acco.
- Green, A. (1994). Education and state formation revisited. *Historical Studies in Education/Revue d'Histoire de l'Education*, 6(3), 1-17.
- Griffioen, J. (1979). Technocratie en onderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift*, 4, 42-51.
- Grootaers, D. (1999). Existe-t-il une politique d'enseignement technique public en Belgique, avant le pacte scolaire? In: E. Witte, J. De Groof, & J. Tyssens (red.), *Het schoolpact van 1958: ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis* (pp. 169-200). Brussel: VUBPress/Garant.
- Grootaers, D. (2002). Aux sources de l'école démocratique: émancipation, raison et éducation nouvelle. In: D. Grootaers, & F. Tilman (dir.), *La pédagogie émancipatrice: L'utopie mise à l'épreuve* (pp. 21-43). Bruxelles: Presses Interuniversitaires Européennes/Peter Lang.
- GVH [Guido Van Hoof]. (1974). Hoofdinspecteur Van den Bossche: Kasteschool en negatieve selectie verdwijnen in VSO. *De Standaard*, 51(18 juni 1974), 8.
- GVH [Guido Van Hoof]. (1975). Leerkrachten vernieuwen onderwijs. VSO te velde geen papieren hervorming. *De Standaard*, 52(25 juni 1975).
- GVH [Guido Van Hoof]. (1976). Top vrij onderwijs verkiest type I. *De Standaard*, 53(19 maart 1976).
- GVH [Guido Van Hoof]. (1977). VSO terug naar de bronnen: Ramaekers ruimt De Croo op. *De Standaard*, 54(29 september 1977).
- GVH [Guido Van Hoof]. (1980). VSO stapvoets veralgemeend. *De Standaard*, 57(31 mei/1 juni 1980).
- Gysels, J. (1975-1976). Genese van het katholiek VSO. *Nova et Vetera*, 53(1), 2-67.
- Hake, B. J. (1975). De sociale context van het middelbaar onderwijs. D. Berstecher, L. Borghi, J. Drèze e.a. *Interne en externe onderwijshervorming* (pp. 91-111). Deventer: Kluwer.
- Hameline, D. (1984-1985). Changer l'école! Changer l'école! Il y a cent ans qu'on dit ça! *Le Temps Stratégique*, 11, 73-80.
- Hancké, A. (1979). Vernieuwd secundair onderwijs en praktische uitvoering. *Informatieblad*, 14(juni 1979), 1-18.
- Harmsen, G. (1968). *Inleiding tot de geschiedenis*. Baarn: Ambo.
- Haydn, T. (2002). *The strange death of the comprehensive school in England and Wales, 1965-2002. Ongepubliceerde paper op de XXIVe International Standing Conference for the History of Education, 10-13 juli 2002, Parijs*.
- HDB [Hein De Belder]. (1987). Ruim Vlaams beraad over de secundaire school start. *De Standaard*, 64(25 september 1987).
- Henderikx, P. (1970). *De toepassing van homogene groeperingsmodellen in het onderwijs in de Verenigde Staten, Engeland en Zweden: een literatuurstudie over 'ability grouping' of 'streaming'*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Henderikx, P. (1974-1975). Het basis- en secundair onderwijs in het plan De Croo. *Brandpunt*, 2(8), 290-293.
- Henderikx, P. (1975). De ideeën van minister de Croo inzake onderwijsvernieuwing. *De Gids op Maatschappelijk Gebied*, 66(5), p. 377-396.
- Henkens, B. (2001). Rapport Van San niet waardevrij. *De Standaard*, 88(3 december 2001), 8.
- Henkens, B. (2002a). On the contingency of statistical knowledge. A reply to T.S. Popkewitz and S. Lindblad. In: *Philosophy and history of the discipline of education: Evaluation and evolution of the criteria for educational research. Papers 2002 - Replies 2001* (pp. 94-96). Leuven: Faculty of Psychology and Educational Sciences.

- Henkens, B. (2002b). Tussen onbeslistheid en dictaat: De genese van een eenheidsstructuur in het Vlaams secundair onderwijs. In: *Sixième congrès de l'association des cercles francophones d'histoire et d'archéologie de Belgique et Lille congrès de la fédération des cercles d'archéologie et d'histoire de Belgique. Congrès de Mons, organisé par les sociétés d'histoire et d'archéologie de Mons, Saint-Gislain et Soignies avec la collaboration du centre Hannonia. 24, 25, 26 et 27 août 2000. Actes, Tome III.* (pp. 659-675). Mons: Imprimerie provinciale du Hainaut.
- Henkens, B. (2003). 'Any number can win': The use and abuse of statistical data in the polemics around comprehensive education in Belgium. In: *Philosophy and history of the discipline of education: Evaluation and evolution of the criteria for educational research. Proceedings of the FWO-Vlaanderen Research Community, Leuven, November 5-8, 2003* (pp. 43-51). Leuven: Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Henkens, B. (2004a). De macht van het getal. De manipulatie van statistieken in de polemiek omtrent het vernieuwd secundair onderwijs. In: M. D'hoker, & M. Depaepe (red.), *Op eigen vleugels: Liber Amicorum Prof. dr. An Hermans* (pp. 143-156). Leuven: Garant.
- Henkens, B. (2004b). The rise and decline of comprehensive education: Key factors in the history of reformed secondary education in Belgium, 1969-1989. *Paedagogica Historica*, 40(1-2), 193-209.
- Herbst, J. (1996). *The once and future school: Three hundred and fifty years of American secondary education*. London: Routledge.
- Hermans, A., & Van den Borre, R. (1982). Het Algemeen Christelijk Werknemersverbond en de democratisering van het onderwijs: ontwikkeling en visies en standpunten sedert 1945. *De Gids op Maatschappelijk Gebied*, 73, 197-211.
- Hirtt, N., Mels, A.-M., & Van Droogenbroeck, H. (1997). *School onder schot: de democratisering van het onderwijs niet bestand tegen de crisis* (EPO dossier). Berchem: EPO.
- Honnay, E. (1980). "Als het niet anders kan: T.S.O.". *Pedagogische Bijdragen voor Technisch en Beroepsonderwijs*, 15(58), 18-24.
- Houben, R. (1981a). Een wurgende greep op het onderwijs. *Gazet Van Antwerpen*, 88(2 februari 1981).
- Houben, R. (1981b). Onderwijs: de CVP kapituleert! *De Standaard*, 58(16 juni 1981).
- Houben, R. (1981c). Onderwijs type I, type II: waarom discriminatie? *Gazet Van Antwerpen*, 88(9 juli 1981).
- Hubin, J.-P. (s.d.). *L'enseignement obligatoire en Communauté française*. Bruxelles: Ministère de la Communauté française.
- Hunin, J. (1999). *Het enfant terrible: Camille Huysmans, 1871-1968*. Amsterdam: Meulenhof/Kritak.
- Husén, T. (1979). *The school in question: A comparative study of the school and its future in western society*. Oxford: Oxford university press.
- Husén, T. (1983). Are standards in US schools really lagging behind those in other countries? *Phi Delta Kappan*, 65, 455-461.
- Idenburg, P. J. (1970-1971). Europa op zoek naar nieuwe onderwijsvormen. *Doceo*, 21(172), 5-9.
- Idenburg, P. J. (1971). De structuur van de onderwijsvernieuwing. *Pedagogische Studiën*, 48, 57-66.
- INBEL. (1986). Het onderwijs na het Sint-Annaplan. *Feiten*, 23(2), 7-78.
- Ingham, F. (1970). *Het vernieuwd secundair onderwijs* (CEPESS-documenten No. 9/6). Brussel: Centrum voor politieke, economische en sociale studies.

BRONNEN EN BIBLIOGRAFIE

- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among western publics*. Princeton: Princeton University press.
- Jacobs, J., Mariman, E., Neyt, E., Renier, P., Van Horebeek, G., & Wielemans, W. (1975). *Van dualisme naar integratie: techniek, als component van algemene vorming in het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Janne, H. (1960). *La démocratisation de l'enseignement. Volume I: Europe Occidentale et Etats-Unis*. Paris: Comité international pour la documentation des sciences sociales.
- Janne, H. (1985). Préface. In: A. Van Haecht, *L'enseignement rénové: de l'origine à l'éclipse* (pp. 9-13). Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Jansen, W. (1973). De Antwerpse Middenschool. *Pedagogisch Forum*, 7(1-2), 54-60.
- Jansen, W. (1975-1976). Standpunt: evaluatie in het V.S.O. *Persoon en Gemeenschap*, 28(7), 306-308.
- Jansen, W. (1985). Beleidsopties m.b.t. gemeenschappelijkheid en differentiatie in het secundair onderwijs. *Onderwijskrant*, 38, 33-40.
- Jansen, W. (1986-1987). Restauratie en verrechtsing in het onderwijs. (Naar aanleiding van de plannen voor een eenheidstype van het katholiek secundair onderwijs). *Persoon en Gemeenschap*, 39(1), 3-16.
- Janssens, R. (1982). Het college en de vernieuwing in het onderwijs. *S.B.-Tijdingen*, 8(4), 537.
- Jobert, B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue Française de Science Politique*, 42(2), 219-233.
- Joniaux, L. (1982-1983). Stuurt u uw kinderen nog naar de K.U.L.? *Brandpunt*, 10(4).
- Joniaux, L. (1975-1976). Evaluatie in het V.S.O. van het rijksonderwijs. *Brandpunt*, 3(9), 372-374.
- Judo, P. (1971-1972). Uitkijk op de actualiteit: ervaringen na een jaar VSO. *Nova et Vetera*, 49(2), 116-128.
- J.V. (1985). 158 Vlaamse direkties tegen VSO. *Gazet Van Antwerpen*, 92(4 februari 1985).
- Keiner, E. (2004). Comment to 'Any number can win' by Bregt Henkens. *Philosophy and history of the discipline of education. Evaluation and evolution of the criteria for educational research. Proceedings of the FWO-Vlaanderen Research Community, Leuven, November 5-8, 2003*. Leuven: K.U.Leuven. Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Kerckhoff, A. C., Fogelman, K., Crook, D., & Reeder, D. (1996). *Going comprehensive in England and Wales: A study of uneven change*. London: Woburn Press.
- Kerckhove, W. (1984). *Om en bij dr. Ovide Decroly: boek uitgegeven ter gelegenheid van de Dag van het Officieel Onderwijs te Ronse, 19 mei 1984*. Ronse: Vriendenkring VBO.
- Kogan, M. (1978). *The politics of educational change*. Manchester: Manchester University Press.
- Kogan, M. (1979). *Educational policies in perspective: An appraisal*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- KWB, & KAV. [1974]. *Het VSO vernieuwt: gespreks- en informatieavonden over de vernieuwing van het secundair onderwijs*. Brussel: KWB - KAV.
- KWB, & KAV. (1982). *Wat ze me over het VSO nog niet hebben verteld!* [Brussel]: s.n.
- Lagerweij, N. A. J. (1974-1975). Op weg naar een Nederlandse middenschool. *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 20(2), 133-143.
- Lagerweij, N. A. J. (1986). De dramatische strijd om een Nederlandse middenschool. In: W. Wielemans (ed.), *Vernieuwingen in het secundair onderwijs: een Europese situering. De actuele evolutie in de Duitse Bondsrepubliek - Engeland - Frankrijk - Nederland - Zweden: analyse en synthese* (pp. 63-80). Leuven: Acco.

- Laloup, J., & Nelis, J. (1953). Humanisme et technique. In: *Hommes et machines: initiation à l'humanisme technique* (pp. 233-261). Tournai: Casterman.
- Lamberts, L., Debeuker, M., Stappaerts, D., & Van Assche, K. (1971). *Het vernieuwd secundair onderwijs: een gemiste kans?* Leuven: Acco.
- Laumen, R. (1975-1976). V.S.O. en traditioneel onderwijs verenigd door het K.B. van 31.07.75. *Persoon en Gemeenschap*, 28(7), 300-305.
- Lecluyse, M. (1977). *Van Mammoetwet tot Middenschool: de Nederlandse weg naar comprehensief voortgezet onderwijs*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Legrand, L. (1986). Evolution et situation de l'enseignement secondaire dit polyvalent ou comprehensif: le cas de la France. In: W. Wielemans (ed.), *Vernieuwingen in het secundair onderwijs: een Europese situering. De actuele evolutie in de Duitse Bondsrepubliek - Engeland - Frankrijk - Nederland - Zweden: analyse en synthese* (pp. 51-61). Leuven: Acco.
- Leschinsky, A., & Mayer, K. U. (1999). *The comprehensive school experiment revisited: Evidence from Western Europe* (2nd ed.). (Komparatistische Bibliothek No. 2). Bern: Lang.
- Levin, B. (2001). *Reforming Education: From origins to outcomes*. London/New York: Routledge Falmer.
- Luhmann, N. (1988). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luyckx, T., & Platel, M. (1985). *Politieke geschiedenis van België*. Antwerpen: Kluwer.
- Marklund, S. (1963-1964). Scholastic attainments as related to size and homogeneity of classes. *Educational Research*, 6(1), 63-67.
- Marsolais, A. (2004). La réforme au carrefour de la mémoire et de la créativité. *Vie Pédagogique. Supplément Électronique*, (9 déc. 2004), 1-13.
- Marsolais, A., & Brossard, L. (2003). Mémoire, discernement, engagement: le 40e anniversaire du rapport Parent. *Vie Pédagogique. Supplément Électronique*, (7 oct. 2003), 1-17.
- Matthijssen, M. A. J. M. (1972). *Klasse-onderwijs: sociologie van het onderwijs*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Matthijssen, M. A. J. M. (1982). *De elite en de mythe: een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Mesens, J. (1987). Het vernieuwd Sint-Anna-onderwijs. *Onderwijskrant*, 45, 3-5.
- Meyvis, L. (2006). Wetenschap en ethiek: de waarheid, niets dan de waarheid. *Campuskrant*, 14.
- Michiels, E. (1985). Wordingsgeschiedenis van type I prospectief bekeken. *Impuls*, 15(4), 158-169.
- Michiels, E. (1987). Twintig jaar werken aan onderwijsvernieuwing in het katholiek secundair onderwijs. De afgelegde weg? Waar staan we? *Perspectieven. Onderwijskrant*, 45, 28-34.
- Ministère de l'éducation nationale et de la culture française. Administration des études. (1970). *Enseignement secondaire rénové: organisation générale du 1er degré*. Bruxelles: Ministère de l'éducation nationale et de la culture française.
- Ministère de l'éducation nationale et de la culture française. Direction générale de l'organisation des études. (1978). *L'enseignement secondaire rénové: organisation générale*. Bruxelles: Ministère de l'éducation nationale et de la culture française. Direction générale de l'organisation des études.
- Ministère de l'éducation nationale et de la culture française. (1969). *Enseignement secondaire rénové, 1er degré: structures, programmes et méthodes*. Bruxelles: Ministère de l'éducation nationale et de la culture française. Organisation des études.

BRONNEN EN BIBLIOGRAFIE

- Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur. (1964). *Nieuw stelsel inzake toegang tot het universitair onderwijs*. Brussel: Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur.
- Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur. (1971). *Het vernieuwd secundair onderwijs: informatieve brochure*. Brussel: Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur.
- Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur. (1973a). *Verder leren? Waarom? Wat? Waar? In het Vernieuwd Secundair Onderwijs te Brugge en omgeving*. S.l.: Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur.
- Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur. (1973b). *Het vernieuwd secundair onderwijs: praktische informatie*. Brussel: Ministerie van nationale opvoeding en Nederlandse cultuur.
- Ministerie van Onderwijs. Werkgroep vernieuwing VBSO. (1983). *Naar een vernieuwing van het beroepssecundair onderwijs*. Brussel: Ministerie van Onderwijs.
- Ministerie van Openbaar Onderwijs. (1934). *Code van het Technisch Onderwijs*. Brussel: Ministerie van Openbaar Onderwijs.
- Mitter, W. (1991). Comprehensive schools in Germany: Concepts, developments and issues. *European Journal of Education*, 26(2), 155-165.
- Moens, O., Simon, F., & Tyssens, J. (1997). "De dag van de opvoeders is nu op komst": Onderwijshervormingsvoorstellen rond de tweede wereldoorlog. In: M. Depaepe, & D. Martin (eds.), *De Tweede Wereldoorlog als factor in de onderwijsgeschiedenis/La Seconde Guerre mondiale, une étape dans l'histoire de l'enseignement* (pp. 17-61). Brussel: NCWOII.
- Molitor, A. (1956). *L'enseignement et la société d'aujourd'hui*. Tournai/Paris: Casterman.
- Monard, G. (1988). Ontwikkelingen in het onderwijsbeleid, 1986-1987. *Res Publica*, 2/3, 279-299.
- Mortier, J. (1978). De negatieve selectie in onderwijstype I en II. *Informatieblad*, 13(februari 1978), 1-11.
- Müller, D. K., Ringer, F., & Simon, B. (1987). *The rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction, 1870-1920*. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/La Maison des Sciences de l'Homme.
- Naar het Vernieuwd Secundair Onderwijs... natuurlijk*. (1975). Brussel: Belgisch Instituut voor Voorlichting en Documentatie.
- Nachmias, C. (1980). Curriculum tracking: Some of its causes and consequences under a meritocracy. *Comparative Education Review*, 24(1), 1-21.
- Nationale Confederatie der Ouderverenigingen. [1970]. *Groen licht voor de vernieuwing in het secundair onderwijs. 1: U treedt met uw kinderen in het eerste stadium van de praktische verwezelijkingen*. Brussel: Nationale Confederatie der Ouderverenigingen.
- Nationale Confederatie der Ouderverenigingen. [1971]. *Groen licht voor de vernieuwing in het secundair onderwijs. 2: Waar staan wij nu?* Brussel: Nationale Confederatie der Ouderverenigingen.
- Nationale Confederatie der Ouderverenigingen. [1977]. *VSO. Waarom en hoe?* Brussel: Nationale Confederatie der Ouderverenigingen.
- Neave, G. (1981). New influences on education policies in Western Europe during the seventies. In: P. Broadfoot, C. Brock, & W. Tulasiewicz (eds.), *Politics and educational change: An international survey* (pp. 71-85). London: Croom Helm.
- Neave, G. (1983). Education systems under pressure - a wider perspective: The planning response of certain western european countries to the demographic and economic crises. *Educational Management and Administration*, 11, 120-130.

- Neave, G. (1993). War and educational reconstruction in Belgium, France and the Netherlands, 1940-1947. In: R. Lowe (ed.), *Education and the Second World War: Studies in schooling and social change* (pp. 84-127). London: Falmer.
- Nizet, J. (1976). Position sociale en fréquentation de l'école rénovée. *Recherches Sociologiques*, 1(mars 1976), 86-104.
- Noppe, G. (1999). *De houding van de ouderverenigingen in het Vlaams katholiek onderwijs t.a.v. het vernieuwd secundair onderwijs en de eenheidsstructuur (ca. 1965 - ca. 1992)*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- [NSKO]. (1975-1976). Standpuntverklaring vanwege het NSKO en de Verbonden van het SO. *Nova et Vetera*, 53(1/2), 94-95.
- [NSKO]. (1978). Synthese van de informatievergaderingen bij de directies betreffende het onderwijs type I. *Forum*, 9(6), 2-8.
- [NSKO]. (1986). Eindrapport Overleggroep katholiek secundair onderwijs. *Forum*, 17(2), 2-3.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. (1968). *De polyvalente beroepsschool. Interimrapport van een scholenexperiment*. Brussel: Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs. Pedagogisch Bureau.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. (1970). Odrachten voor een eigentijds secundair onderwijs. *Forum*, 1(13), bijlage.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. (1971). *Gemengde secundaire school*. [Brussel]: Goekint.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. (1972a). *Handleiding vernieuwde docimologie voor het katholiek middelbaar onderwijs*. Brussel: Licap.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. (1972b). *Individueel dossier voor de begeleiding van de leerlingen in de inrichtingen voor katholiek middelbaar onderwijs die de vernieuwde docimologie toepassen*. Brussel: Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs. Pedagogisch Bureau.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. (1972c). *Tweede tussentijds rapport over de polyvalente beroepsschool*. Brussel: Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs. Pedagogisch Bureau.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. (1975). *Vernieuwd secundair onderwijs: wettelijke en administratieve regelingen betreffende het VSO in het katholiek onderwijs*. Brussel: Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. (1976a). *Secundair onderwijs van het type I: eerste en tweede graad: bepalingen en richtlijnen met betrekking tot het overgaan van de leerling*. Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. (1976b). Toekomstperspectief voor het katholiek secundair onderwijs. *Forum*, 7(5), 3-6.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. (1979a). Wat is er van het VSO? *Forum*, 10(9), 2-3.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. (1979b). *Wat is VSO?* Brussel: Nationaal secretariaat van het katholiek onderwijs.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. (1982). Slagen aan de universiteit te Leuven. *Forum*, 13(17), 9-10.
- NSKO. Pedagogisch Bureau, NVKMO, NVKTO, & NVKNO. (1971). Standpunt van NSKO - NVKMO - NVKTO - NVKNO inzake de ruimtelijke doorvoering van het vernieuwd secundair onderwijs (VSO) in het katholiek onderwijs. *Forum*, 2(20), 5-8.
- NSKO. Pedagogisch Bureau, NVKMO, NVKTO, & NVKNO. (1975). *Vernieuwd secundair onderwijs. VSO-lessenroosters van toepassing in de inrichtingen voor katholiek onderwijs met ingang van het schooljaar 1975-1976*. Brussel: Licap.
- NSKO. Pedagogisch Bureau, NVKMO, NVKTO, & NVKNO. (1976). *Organisatie van*

BRONNEN EN BIBLIOGRAFIE

- het secundair onderwijs. Pedagogische studiedag 1975-1976.* Brussel: Licap.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1972). *Verslag over de enquête in maart 1972 ingesteld bij de leerkrachten in het Nederlandstalig katholiek vernieuwd secundair onderwijs.* S.l.: NSKO. Pedagogisch Bureau. Coördinatie VSO.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1973a). *Eerste tussentijds VSO-rapport.* Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1973b). *Werken vanuit doelstellingen (VSO-vademecum No. 1).* Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1976a). *Observeren van leerlingengedrag (VSO-vademecum No. 2).* Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1976b). *Evaluatie vanuit doelstellingen (VSO-vademecum No. 3).* Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1977a). *Tweede tussentijds VSO-rapport.* Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1977b). *De VSO-grondgedachte en haar consequenties.* Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1978). *Technologische opvoeding (VSO-vademecum No. 4).* Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1979). *Gespreide evaluatie en rapportering: voorstellen tot concretisering (VSO-vademecum No. 5).* Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1981a). *Doelstellingen van het katholiek onderwijs van het type 1 (VSO-vademecum No. 6).* Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1981b). *Waarom heterogeen groeperen? (VSO-vademecum No. 7).* Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1981c). *Het differentiatie uur met gesplitste klasgroepen (VSO-vademecum No. 8).* Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1981d). *Inhaallessen (VSO-vademecum No. 9).* Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1982). *Vormen van exploratie, expressie, handvaardigheid, psychomotorische oefeningen, sociale activiteit en sport als complementaire activiteit (VSO-vademecum No. 10).* Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1983). *Groei naar zelfstandigheid in de derde graad (VSO-vademecum No. 11).* Brussel: LICAP.
- NSKO. Pedagogisch Bureau. VSO-coördinatie. (1985). *Kiezen, oriënteren en delibereren (VSO-vademecum No. 12).* Brussel: LICAP.
- NVKMO. (1962-1963). Nota betreffende het wetsontwerp Larock-Van Elslande over de toelatingsvoorwaarden tot de universitaire examens. *Nova et Vetera*, 40(5), 315-317.
- NVKTO. (1959). *Leerplan algemene vakken van de lagere secundaire cyclus.* Antwerpen: NVKTO.
- NVKTO. (1982). *Het beroepssecundair onderwijs op nieuwe wegen.* Brussel: Licap.
- [NVKTO]. (1983a). Het beroepsonderwijs op nieuwe wegen. *Forum*, 14(6), 8-9.
- NVKTO. (1983b). *Het beroepssecundair onderwijs op nieuwe wegen: handleiding voor de vernieuwing van het BSO in de twee aanvangsjaren op basis van de pilootprojecten in veertig katholieke onderwijsinrichtingen tijdens de schooljaren 1981-1982 en 1982-1983.* Brussel: LICAP.
- NVKTO. (1988). *Vademecum voor de vernieuwing van het beroepssecundair onderwijs type I.* Brussel: Nationaal verbond van het katholiek technisch onderwijs.
- OCDE. (1969). *Examens des politiques nationales d'éducation: Irlande.* Paris: OCDE.

- OCDE. (1985). *Les réformes de l'enseignement en Italie*. Paris: OCDE.
- OECD. (1976). *Reviews of national policies for education: Canada*. Paris: OECD.
- OECD. (1997). *Education and Equity in OECD Countries*. Paris: OECD.
- De onderwijsvernieuwing en haar terminologie. (1980). *DOSCKO-Documentatie*, 3(5), 13-19.
- Open brief VSO. (1981). *Gazet Van Antwerpen*, 88(24 april 1981).
- Osaer, L. [1978]. Kenmerken van de eerste graad. In: R. Vandenberghe (red.), *Informatiemap secundair onderwijs type I (VSO)* (p. 3.1-3.13). Leuven: K.U.Leuven.
- Osaer, L. (1980). Het type I: principes, toepassingen en voorlopige evaluatie. *Impuls*, 10(5), 179-190.
- Osaer, L. (1983). *Externe VSO-evaluaties: een positieve balans*. Brussel: LICAP.
- OSGG. (1979). *Historici op oorlogspad* (Bulletin van het OSGG No. 26). Gent: OSGG.
- Pas, E., Snytsers, F., & Standaert, R. (1984). VSO coördinatie. In: G. De Corte (red.), *Onderwijsgids: pedagogisch-didactisch praktijkboek voor het secundair en hoger onderwijs buiten de universiteit* (Vol. I/5, pp. Sta 1-6). Antwerpen: Van Loghum-Slaterus.
- Pelleriaux, K. (2005). Waarom zitten Kelly en Kevin verdomme in het BSO? *Klasse: maandblad voor onderwijs in Vlaanderen*, 158, 10-13.
- Perquy, J. (1979-1980). Het ACW en het onderwijs. *Brandpunt*, 7(9), 323-324.
- Petrella, R. (2005). Waarom zijn zij arm en wij rijk? *Klasse: maandblad voor onderwijs in Vlaanderen*, 153, 38-39.
- Philippot, R. (1971). L'enseignement rénové, le fruit d'une expérience. *La Nouvelle Revue Pédagogique*, 26, 453-462.
- Philippot, R. (1975). *L'enseignement rénové à l'âge de raison*. Mons: Faculté universitaire catholique de Mons.
- Pinnoy, M. (1977). Het secundair onderwijs van het type I. *Onze Alma Mater*, 31(2), 69-79.
- Pinnoy, M. (1979). Het Vernieuwd Secundair Onderwijs: een tussentijdse balans. *Ons Erfdeel*, 22(4), 533-543.
- PMS-centra Leuven. (1982). *Van basisonderwijs naar V.S.O.* Leuven: PMS-centra Leuven.
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2001). Educational statistics as a system of reason: Relations of governing education and social inclusion and exclusion. In: *Philosophy and history of the discipline of education. Evaluation and evolution of the criteria for educational research. Proceedings of the FWO-Vlaanderen Research Community, Leuven, October 24-26, 2001* (pp. 131-157). Leuven: Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Pype, N. (1982). Follow-up van een V.S.O.-generatie met gematigd heterogene start. *PMS: tijdschrift voor psycho-medisch-sociaal werk ten dienste van opvoeding, onderwijs en beroepsoriëntering*, 28(3), 97-119.
- Raguet, G. (1984). *De omnivalentiewet*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Ramaekers, J. (1977-1978). Beleidsnota Nationale Opvoeding. *Cultuurraad voor de Nederlandse Cultuurgemeenschap*, 18 oktober 1977.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. New York: Simon and Schuster.
- Raymaekers, E. (1982). Kosten en financiering van het VSO: de vernieuwing van het secundair onderwijs in de economische crisis. In: Studiegroep voor onderwijsbeleid en -begeleiding K.U.Leuven, *Vernieuwd secundair onderwijs 1970-1982: een confrontatie tussen onderzoek en praktijk* (pp. 339-381). Leuven: Acco.

BRONNEN EN BIBLIOGRAFIE

- Reynebeau, M. (2002). Wennen aan Vrede. *Knack*, 32(4), 11.
- Richelle, F. (1971). L'enseignement rénové, promesses et réalité. Réflexions d'un enseignant, père d'élève. *La Nouvelle Revue Pédagogique*, 26, 365-370.
- [RNSO]. (1988). Advies van de Raad voor het Nederlandstalig Secundair Onderwijs betreffende de invoering van een eenheidsstructuur in het secundair onderwijs. *Forum*, 19(6), 4-8.
- Robyns, C. (1998). Sekundair onderwijs. *Veto*, 24 (20).
- Rocher, G. (1996). J'accuse le règlement pédagogique. *Options*, 14(printemps 1996), 61-74.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- R.S. [Robrecht Stock]. (1978-1979). Bijsturen..., en anders niets? *DOSCKO-Documentatie*, 2(2), 58.
- Rubinstein, D., & Simon, B. (1973). *The evolution of the comprehensive school, 1926-1972*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Rydant, R. (1986-1987). 15 jaar onderwijsvernieuwing: van VSO naar type I, III of IIbis. Bedenkingen rond eenheidstypes of de geschiedenis van 15 jaar eenheidstype in het Rijksonderwijs. *Persoon en Gemeenschap*, 39(7), 241-256.
- Sacré, P. (1993). *Historiek van de PMS-Centra: bijdrage tot de studie van de geschiedenis van de PMS-begeleiding in België*. Brussel: VUBPress.
- Schepers, H. (1973). VSO: leerkrachten aan het woord. *Doceo*, 23(192), 245.
- Schodts, V. (1986). *Middenschool in werking. Momentopname van de werking van de Diocesane Middenschool te Diest*. Lier: Van In.
- Schoeters, H. (1980-1981). Bedenkingen na 10 jaar V.S.O. *Persoon en Gemeenschap*, 33(1), 39-48.
- Scholengemeenschap Sint-Jozef. (1986). *Rondetafelgesprek over onderwijservaringen met universitair-afgestudeerde oud-leerlingen van de eerste generatie van het Vernieuwd Secundair Onderwijs in Torhout*. Torhout: Scholengemeenschap Sint-Jozef.
- Schoups, J. (1971-1972). Het vernieuwd secundair onderwijs: een enige kans. *Persoon en Gemeenschap*, 24(7), 315-335.
- Schoups, J. (1974). *Wat nu met het VSO?* S.l.: s.n.
- Schryvers, A. (1974-1975). Het VSO, het Belgisch antwoord op de internationale uitdaging tot onderwijsvernieuwing. *Brandpunt*, 2, 6-8.
- Schultz, T. W. (1977). Investment in human capital. In: J. Karabel, & A. H. Halsey (eds.), *Power and ideology in education* (pp. 313-324). New York: Oxford University Press.
- Secundair onderwijs: het nieuw systeem. (1971). *Knack*, 1(28), 7-11.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C. e.a. (1999). *The dance of change: The challenges of sustaining momentum in learning organizations*. London: Brealey.
- Severeyns, A. (2004). *De democratisering van het secundair onderwijs in België, 1958-1970: Een kwantitatieve en interpretatieve analyse*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- SEVI. (1987). *Zwartboek Rijksonderwijs: 5 jaar Coens*. Brussel: Studie- en documentatiecentrum Emile Vandervelde Instituut.
- Shaw, B. (1983). *Comprehensive schooling: The impossible dream?* Oxford: Blackwell.
- Sikes, P. J. (1984). Teacher careers in the comprehensive school. In: S. J. Ball (ed.), *Comprehensive schooling: A reader* (pp. 247-271). Lewes: Falmer press.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 347-350.

- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-501.
- Smet, R. (1974-1975). Verslag over het VSO en het VBSO, inzonderheid voor wat de technische studierichtingen betreft. In: H. De Croo *Vernieuwd Secundair Onderwijs: Verslag ingediend door de heer H. De Croo, Minister van Nationale Opvoeding* (pp. 75-80). Brussel: Cultuurraad voor de Nederlandse Cultuurgemeenschap.
- Smet, R. (1990). *Zwanenzang*. S.l.: s.n.
- Smet, R., Vannecke, A., m.m.v. Baeten, E. (2002). *Historiek van het technisch en beroepsonderwijs, 1830-1990*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- SNEC. Bureau pédagogique. (1986). *L'enseignement secondaire catholique après 15 ans de rénovation: sa structure, son évolution, les cursus scolaires de ses élèves*. Bruxelles: LICAP.
- SNEC. Bureau pédagogique, FNEMC, FNETC, & FNENC. (1973). *Enseignement secondaire rénové (1.9.1973)*. Brussel: SNEC.
- Soetaers, S. (1965). *Ontstaan, ontwikkeling en verval van de vierde graad: bijdrage tot de geschiedenis van de Belgische schoolorganisatie*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Standaert, R. (1973). *De problematiek van de onderwijsinnovatie*. Tilburg: Zwijsen.
- Standaert, R. (1977-1978). De klasseraad. Nieuwe kansen voor een opvoedend onderwijs. *Nova et Vetera*, 55(1/2), 56-79.
- Standaert, R. (1978-1979). Samenwerkingsvormen in type I. *Nova et Vetera*, 56, 52-58.
- Standaert, R. (1981). Vernieuwd secundair onderwijs: een tocht van een verticale naar een horizontale structuur. *Christene School - Pedagogische Periodiek*, 88(24), 431-444.
- Standaert, R. (1982). Betrokkenheid als kernvariabele in de onderwijsvernieuwing: Commentaar. Studiegroep voor onderwijsbeleid en -begeleiding K.U.Leuven *Vernieuwd secundair onderwijs 1970-1982: Een confrontatie tussen onderzoek en praktijk* (pp. 139-158). Leuven: Acco.
- Standaert, R. (1983-1984). Scholengemeenschap: van blauwdruk naar realisering. *Nova et Vetera*, 61(1/2), 48-68.
- Standaert, R. (1984). Het type I-onderwijs. In: G. De Corte (red.), *Onderwijsgids: pedagogisch-didactisch praktijkboek voor het secundair en hoger onderwijs buiten de universiteit* (Vol. I/3, pp. Sta 1-18). Antwerpen: Van Loghum-Slaterus.
- Standaert, R. (1984-1985). Comprehensief onderwijs en VSO. *Nova et Vetera*, 62(1/2), 69-97.
- Standaert, R. (1985a). Analyses van grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10(7), 341-352.
- Standaert, R. (1985b). *Comprehensief onderwijs en VSO*. S.l.: Werkgroep Informatie Vernieuwing Onderwijs.
- Standaert, R. (1985c). VSO zonder gemeenplaatsen. *De Standaard*, 62(21 februari 1985).
- Standaert, R. (1990). *De vlag in de top: over de rationaliteit van het secundair onderwijs-beleid: Frankrijk, Engeland en Wales, Duitse Bondsrepubliek*. Leuven: K.U.Leuven. Centrum voor comparatieve pedagogiek.
- Standaert, R. (1993). Technical rationality in education management: a survey covering England, France, and Germany. *European Journal of Education*, 28(2), 159-175.
- Standaert, R., & Roth-van der Werf, G. J. M. (1996). *Het onderwijs in Duitsland*. Leuven: Garant.

BRONNEN EN BIBLIOGRAFIE

- Standaert, R., & Troch, F. (1974). Wat is er nieuw aan het vernieuwd secundair onderwijs? *Info-Frans: informatief en didactisch tijdschrift*, 2(1), 34-48.
- Stasse, I. (1978). Het VSO in het rijksonderwijs: een evaluatie. *Onderwijskrant*, 5, 13-18.
- Stasse, I. (1979). Circulaires Ramaekers: overzicht veranderingen in het V.S.O. *Onderwijskrant*, 10, 17-24.
- Steen, B. (2000-2001). Het legaliteitsbeginsel in onderwijsaangelegenheden (art. 24 § 5 G.W.): een stand van zaken. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 11(5-6), 347-382.
- Steunpunt Sociopolitiek Systeem. (1994). *Nationale regeringssamenstellingen sedert 1944: overzicht per regering, per minister/staatssecretaris en per departement*. Gent: s.n.
- Stinissen, J. e.a. (1986-1987). *De overgang van secundair naar hoger onderwijs: een follow-up van 6000 abituriënten* (Longitudinaal onderzoek van de studieloopbaan in het secundair onderwijs en de overgang van secundair naar hoger onderwijs: FKFO-project op ministerieel initiatief: uitgevoerd door het SOHO-consortium, K.U.Leuven. Deelproject 1). Leuven: Acco.
- Stock, R. [1972]. *Vernieuwing in het secundair onderwijs: voorlopige documentatie en vragen*. Brugge: s.n.
- Stock, R. (1973-1974a). Bespreking van het eerste tussentijds VSO-rapport, februari 1973. *Standpunt*, 1(8), 225-230.
- Stock, R. (1973-1974b). Bespreking van het eerste tussentijds VSO-rapport, februari 1973 (2). *Standpunt*, 1(11), 322-325.
- Stock, R. (1974-1975). Kanttekeningen in het kwadraat. *Brandpunt*, 2(2), 62-66.
- Stock, R. (1977). Het vernieuwd secundair onderwijs: zijn gronden, invoering en evaluatie. Zijn veralgemening? *Onze Alma Mater*, 31(2), 101-133.
- Stock, R. (1984). *Traditioneel en vernieuwd secundair onderwijs*. S. l.: s. n.
- Stockmans, G. (1976). *Human capital en de democratisering van het onderwijs in Groot-Brittannië sinds de tweede wereldoorlog*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Economische en toegepaste economische wetenschappen.
- Studiegroep voor onderwijsbeleid en -begeleiding K.U.Leuven. (1982). *Vernieuwd secundair onderwijs 1970-1982: Een confrontatie tussen onderzoek en praktijk*. Leuven: Acco.
- Stuyven, W. (1991). Cijfers kunnen liegen. *IPOC-info* (augustus 1991).
- Svensson, N. E. (1962-1963). Ability grouping and scholastic achievement: Report on a five-year follow-up study in Stockholm. *Educational Research*, 5(1), 53-56.
- Tallon, J. (1979). Katholiek V.S.O. Type III? *Onderwijskrant*, 10, 9-32.
- Tegenbos, G. (1986). Katholiek onderwijs: H. Geest was niet aanwezig op konklaaf. *De Standaard*, 63(28 mei 1986).
- Tegenbos, G. (1992). De man die de lat gelijk leerde leggen. *De Standaard*, 69(17 februari 1992), 2.
- Tielemans, J. (1999). *Onderwijs in Vlaanderen: structuur, organisatie, wetgeving*. Leuven: Garant.
- Tielen, R. (1990). *Onderwijs en democratisering: 25 jaar Sociale Raad aan de KU Leuven, 1964-1989*. Leuven: Acco.
- Tollebeek, J., & Verschaffel, T. (1992). *De vreugden van Houssaye: apologie van de historische interesse*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Trappeniers, L. (1990). "Coens ondergraaft de rechtsstaat": voorstanders van het traditioneel onderwijs desnoods naar burgerlijke rechtbank. *Het Laatste Nieuws*, 103(1 maart 1990).
- Trommelmans, G. (1979-1980). De rationalisatie van het secundair onderwijs in cijfers.

- Brandpunt*, 7(4), -138.
- Twee enquêtes over de hervorming van het secundair onderwijs. (1969-1970). *Nova et Vetera*, 47(5), 351-356.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tyssens, J. (1993). *Strijdpunt of pasmunt? Levensbeschouwelijk links en de schoolkwestie 1918-1940*. Brussel: VUBPress.
- Tyssens, J. (1997). *Guerre et paix scolaires, 1950-1958*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université.
- Tyssens, J. (1998a). L'enseignement moyen jusqu'au Pacte scolaire: structuration, expansion, conflits. In: D. Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (pp. 221-254). Bruxelles: CRISP.
- Tyssens, J. (1998b). *Om de schone ziel van 't kind... Het onderwijsconflict als een breuklijn in de Belgische politiek*. Gent: Provinciebestuur Oost-Vlaanderen.
- Tyssens, J. (1999). Onderwijsconflict en -pacificatie vanuit een comparatief perspectief: België, Nederland en Frankrijk. In: E. Witte, J. De Groof, & J. Tyssens (red.), *Het schoolpact van 1958: ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis* (pp. 39-86). Brussel: VUBPress/Garant.
- Tytgat, M. (1987). *Analyse van weerstanden bij onderwijsvernieuwing*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Sociale wetenschappen.
- Van Achter, V. (1980). *Brief aan onderwijsvernieuwers: over opvoeding en vorming in het Vernieuwd Secundair Onderwijs*. Tielt: Lannoo.
- Van Achter, V. (1984-1985). Naar een persoonsoriënterend onderwijs. *Nova et Vetera*, 62(1/2), 143-163.
- Vanbergen, P. (1957). Faul-il réformer les Humanités? *Revue de l'Université de Bruxelles*, 9, 391-402.
- Vanbergen, P. (1968). La démocratisation de études. Ses objectifs, ses problèmes, ses moyens. *Socialisme*, 15, 580-596.
- Van Camp, J. (1963). Problèmes de réforme de l'enseignement. *Humanités Chrétiennes*, 6(2), 89-95.
- Van Camp, J. (1964). Les réformes et la réforme de l'enseignement. *Humanités Chrétiennes*, 7(5), 438-448.
- Van Camp, J. (1971). Enseignement rénové et enseignement renouvelé. *Humanités Chrétiennes*, 14, 2-7.
- Van Canneyt, G. (1985). Blijvende anti-VSO campagne... Waarop gefundeerd? *De Standaard*, 62(10 februari 1985).
- Van Cauwelaert, E. (1969). De KWB voor een democratisch onderwijs. *Het Volk*, 79(29 september 1969), 2.
- Van daele, H. (1976). *Camille Huysmans en het onderwijs* (Camille Huysmans: Geschriften en documenten No. VI/B). Antwerpen/Amsterdam: Standaard/Ontwikkeling.
- Van Dam, M. (1994). *De opmars der dingen*. Amsterdam: Balans.
- Van Damme, D. (1999). Massificatie, democratisering en rationalisering: het schoolpact en de paradoxen van de onderwijsexpansie. In: E. Witte, J. De Groof, & J. Tyssens (red.), *Het schoolpact van 1958: ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis* (pp. 787-819). Brussel: VUBPress/Garant.
- Van Damme, J. (1982). Het VSO beschouwd vanuit de studieloopbaan van de leerling. In: Studiegroep voor onderwijsbeleid en -begeleiding (red.), *Vernieuwd secundair onderwijs 1970-1982: een confrontatie tussen onderzoek en praktijk* (pp. 249-319). Leuven: Acco.
- Van Damme, J. (1985). Terugblik op sommige VSO-principes door een onderzoeker van de studieloopbaan van de leerlingen. *Onderwijskrant*, 38, 22-32.

BRONNEN EN BIBLIOGRAFIE

- Van Damme, J. (1988). Comprehensive secondary education and middle schools in Belgium. *International Journal of Educational Research*, 12, 507-521.
- Vandebroek, P. (1997). De hervormingen in het Vlaams onderwijs. In: *De school in het Europa van Maastricht: deregulering en dualisering. Derde studiedag van de Oproep voor een Democratische School (OVDS), VUB, Brussel, 27 augustus 1997* [website]. URL: <http://users.skynet.be/aped/ovds/Publicaties/verslag3.html#Speech3>.
- Vandekerckhove, L., & Huyse, L. (1976). *In de buitenbaan: arbeiderskinderen, universitair onderwijs en sociale ongelijkheid*. Antwerpen: Standaard.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1981a). *Betrokkenheid als kernvariabele in de onderwijsinnovatie. 1: De plaats van de docent in een vernieuwingsproces: het betrokkenheidsmodel*. Leuven: K.U.Leuven. Afdeling didactiek en psychopedagogiek.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1981b). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijzen.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1984). *Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.
- Vandenberghe, R. [1980]. *Informatiemap secundair onderwijs type I (VSO)*. Leuven: K.U.Leuven.
- Vandenberghe, R. (1970). *Studie over de strategie van onderwijsverandering met toepassing op een aspect-gerichte begeleiding van het scholenexperiment polyvalente beroepsschool*. Onuitgegeven doctoraatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Vandenberghe, R. (1970-1971). Problematiek van de geplande onderwijsverandering: analyse van enkele deelaspecten. *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 16(6), 321-353.
- Vandenberghe, R. (1971). *Het vernieuwd secundair onderwijs in België*. Leuven: Acco.
- Vandenberghe, R. (1982). Betrokkenheid als kernvariabele in de onderwijsvernieuwing. In: Studiegroep voor onderwijsbeleid en -begeleiding (red.), *Vernieuwd secundair onderwijs 1970-1982: een confrontatie tussen onderzoek en praktijk* (pp. 99-138). Leuven: Acco.
- Vandenberghe, R., & Helsen, W. (1972-1973). Bijdrage tot de evaluatie van het scholenexperiment polyvalente beroepsschool. *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 18(2), 113-136.
- Van den Borre, M. (1982). *Het ACW en de democratisering van het onderwijs (1945-1980): standpunten en visies*. Onuitgegeven verhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Van den Bossche, J. (1959). Les Humanités et leur avenir. *Revue Générale Belge*, 93(6), 1-27.
- Vandenhoute, D. (1996). *Het onderwijs in Zweden*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Van den Wijngaert, M. (1990). *Nood breekt wet: economische collaboratie of accommodatie*. Tielt: Lannoo.
- Van der Bruggen, C. (1964). Les perspectives d'une réforme de l'enseignement. *Humanités Chrétiennes*, 7(5), 422-437.
- Van der Bruggen, C. (1970). Naar een vernieuwd secundair onderwijs. *Pedagogische Bijdragen voor het Technisch Onderwijs*, 5(20), 1-12.
- Van der Cruyssen, C. (1995-1996). *Het Ministerie van onderwijs en cultuur (1878-1884, 1907-1991)*. Brussel: Algemeen rijksarchief.
- Vanderhoeven, J. L. (1990). Een algemeen kader voor een bos zonder bomen. *Leuven Bulletin LAPP*, 39(3-4), 139-156.
- Vanderhoeven, J. L. (1999). Denken en doen: van de 19de naar de 21ste eeuw. Een aanzet tot beleidsevaluatie op basis van de financieringsmechanismen van het schoolpact. In: E. Witte, J. De Groof, & J. Tyssens (red.), *Het schoolpact van*

- 1958: ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis (pp. 741-786). Brussel: VUBPress/Garant.
- Vanderpoorten, M. (2002). *Een bank vooruit: onderwijsbeleid in Vlaanderen*. Antwerpen: Houtekiet.
- Vanderschoot, H. (1981-1982). V.S.O.-coördinatie: een fantasietje? *Nova et Vetera*, 59(1/2), 91-108.
- Vanderstraeten, R. (1996). Analyse van de participatie aan onderwijs in België. *Tijdschrift voor Sociologie*, 17(4), 463-477.
- Van de Vliet, A., & Duyver, W. (1984-1985). Type I en type II: feitelijke situatie. *Nova et Vetera*, 62(1/2), 3-14.
- Van diplomafabriek naar vormingsinstituut. (1973). *De Vlaamse Elsevier*, 1(20), 31.
- Van Dongen, G. (1979-1980). Respect van verworven rechten bij de overgang naar type I? *Brandpunt*, 7(4), 138.
- Van Gelder, L., & Vos, J. F. (1971). Misverstanden rondom de middenschool. *Pedagogische Studiën*, 48(7-8), 311-327.
- Van Ginkel, A. J. H. (1987). *Demotivatie bij leraren*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Van Gool, E. (1983). *Wegwijs doorheen het Belgisch onderwijsbestel*. Leuven: Acco.
- Van Gorp, A. (2005). *Tussen mythe en wetenschap: Ovide Decroly (1871-1932)*. Leuven: Acco.
- Van Haecht, A. (1978). *Reliance sociale et enseignement: programmation de la politique scientifique* (Les aspirations de reliance sociale//De aspiraties naar sociale verbondenheid No. 4). Bruxelles: Services du premier ministre. Programmation de la politique scientifique.
- Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové: de l'origine à l'éclipse* (ULB. Institut de sociologie. Sociologie générale et méthodologie). Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Van Haecht, A. (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie: questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Van Hoey, J. (1981-1982). Hoe begeleid voelt een leraar zich naar en in het VSO? *Nova et Vetera*, 59(1/2), 59-64.
- Van Horebeek, G. (1973). Begeleiding van het V.S.O. door de coördinatoren. *Pedagogisch Forum*, 7(1-2), 49-53.
- Van Horebeek, G. (1975). Het Vernieuwd Secundair Onderwijs in België. *Pedagogische Studiën*, 52, 448-462.
- Van Kemenade, J. A. (1981). *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Leemput, L. (1973). *De problematiek van de onderwijsvernieuwing*. Antwerpen: De Sikkel.
- Van Leuven, K. (1986). Het onderwijs in de branding... *Kultuurleven*, 53(7), 576.
- Vanmaele, L. (1987). Het eenheidstype: een wankel compromis? *Signaal*, 2(1), 13-32.
- Van Mechelen, R. (s.d.). Vernieuwd Secundair Onderwijs. *Vlaamse Pagina's*, 2-5.
- Van Muylder, E. (1981). *Betrokkenheid als kernvariabele in de onderwijsinnovatie: een onderzoek bij leerkrachten uit Type I en Type II*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Vannes, G. (1964). De observatie- en oriëntatieklassen M.O. *Vorming*, 4(3), 1-5.
- Van Paepegem, P. (1984-1985). En type II dan? *Nova et Vetera*, 62(1/2), 106-112.
- Van Rentergem, E. (1975-1976). Onderwijs: een politieke zaak. *Persoon en Gemeenschap*, 28(1), 9-13.
- Vansintjan, H. (1990). Eenheidskader. *Gazet Van Antwerpen*, 97(1 maart 1990).
- Ver., F. (1971). Deed minister Vermeylen vage toegevingen? Hoogleraars zetten aktie voor behoud geschiedenis in humaniora verder. Inspektie publiceert pamflet. *De*

BRONNEN EN BIBLIOGRAFIE

- Standaard*, 48(12 januari 1971).
- Verbrugge, B., Du Laing, L. e.a. (1977). De democratisering van het onderwijs: het ontnuchterend ontwaken uit een al te mooie wensdroom. *De Gids op Maatschappelijk Gebied*, 68(6-7), 501-524.
- Verhack, I. (1984-1985). Enkele aspecten van een pedagogisch mensbeeld voor de toekomst. *Nova et Vetera*, 62(1/2), 115-142.
- Verhoeven, D., Vandekerckhove, L., & Huyse, L. (1992). *In de buitenbaan - nog steeds? De (on)aan trekkelijkheid van de intellectuele beroepen voor het arbeidersmilieu*. Leuven: Acco.
- Verhoeven, J. (1982a). *De leerkrachten uitgedaagd: een onderzoek over leerkrachten en onderwijsvernieuwing*. Leuven: K.U.Leuven. Sociologisch onderzoeksinstituut.
- Verhoeven, J. (1982b). De spanning tussen bureaucratisering en professionalisering: hinder of steun voor innovatie van leerkrachtengedrag. In: Studiegroep voor onderwijsbeleid en -begeleiding (red.), *Vernieuwd secundair onderwijs 1970-1982: een confrontatie tussen onderzoek en praktijk* (pp. 199-232). Leuven: Acco.
- Verhoeven, J. (1984-1985). Weerstanden tegen onderwijsvernieuwing in België. *Nova et Vetera*, 62(1/2), 41-68.
- Verhoeven, J., Willems, P., & Dobbelaere, K. (1979). *Socio-culturele factoren en onderwijsvernieuwingsgedrag van leerkrachten*. Leuven: K.U.Leuven. Sociologisch onderzoeksinstituut.
- Verleyen, M. (1988). Het echte verdriet van Vlaanderen. *Knack*, 18(13 april 1988), 70-72.
- Vermeerbergen, I. (1986). *De Gesamtschule. Idee en realisatie in West-Berlijn, Hamburg en Bremen*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Vermeylen, P. [1970]. *24 maanden nationale opvoeding*. Antwerpen: Excelsior.
- Vermeylen, P. (1984). *Een gulzig leven*. Leuven: Kritak.
- Het vernieuwd secundair onderwijs of de school van morgen. (1970). *Informatieblad*, 5(7), 1-7.
- Het vernieuwd secundair onderwijs. (1971). *Informatieblad*, 6(7), 1-44.
- Verstegen, R. (1991-1992). Arbitragehof. Arrest nr. 25/92 van 2 april 1992. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2(4), 251-260.
- Verstraeten, F., & Wielemans, W. (1985). Eliteonderwijs in Vlaanderen: een poging tot onderzoek. *Impuls*, 15(3), 122-128.
- Vlaamse Socialistische Partij. (1978). *Programma nationale opvoeding*. Brussel: VSOP.
- Vlassembrouck, M. (1974). De pédagogie en psychologie. *La Revue Nouvelle*, 60(9), 129-137.
- Von Blumenthal, V. (1983). *Grundlegende Bildung für alle: die Reform der Sekundarstufe I in Italien*. München: Minerva.
- Vrienden van het Traditioneel Onderwijs. (1988). *Het verdriet van Vlaanderen*. Brakel: WKW.
- Vrije scholen regio Mechelen. (1980). *Na het zesde leerjaar... V.S.O.* Mechelen: Technische scholen Mechelen.
- Vroon, P. A. (1983). Intelligentie en de aanleg-milieu controverse. In: H. P. M. Creemers e.a. (red.), *Losbladig onderwijskundig lexicon: training, onderwijs en vorming* (pp. IO 5100-1-18). Alphen aan de Rijn: Samsom.
- VSO, slachtoffer van onvrijwillige doodslag? (1988). *Impuls*, 18(4), 154-161.
- Wallin, E. (1991). The comprehensive school - the Swedish case. *European Journal of Education*, 26(2), 143-154.
- Walterus, A. (1975-1976). Het VSO is dood! Leve het type 1! *Brandpunt*, 3(2), 62.
- [Walterus, A. (1979-1980a). Onderwijsvernieuwing: een doodgeboren kind?

- Brandpunt*, 7(3), 92-96.
- [Walterus, A. (1979-1980b). Veroorzaakt de onderwijsvernieuwing een nivellering? *Brandpunt*, 7(4), 132-137.
- [Walterus, A. (1979-1980c). Hete hangijzers: de technische opleiding en de middenschool. *Brandpunt*, 7(5), 169-173.
- Wankenne, A. (1971). L'enseignement rénové. Un nouveau divorce entre le Parlement et les enseignants? *La Libre Belgique*, 88(10 maart 1971).
- Wellens, J. (1975-1976). Slopingswerk - met een V.S.O.-petje op. *Persoon en Gemeenschap*, 28(10), 447-471.
- Wellens, J. (1977). De periode De Croo: een breuk in het onderwijsbeleid. *Onderwijskrant*, 1, 8-23.
- Wellens, J. (1978a). Het beleid staat onder stoom. *Onderwijskrant*, 3, 4-9.
- Wellens, J. (1978b). De democratisering van het onderwijs, of: heeft iemand een rozentuin beloofd? *De Nieuwe Maand*, 21(4), 207-214.
- Welvaert, D. (1988). Als de ziele luistert. *Knack*, 18(13 april 1988), 78-85.
- Wielemans, W. (1972a). Nivelleert het VSO? Bedenkingen en ervaringen uit binnen- en buitenland. *Leuven Bulletin LAPP*, 21(3), 83-92.
- Wielemans, W. (1972b). Ruimte voor het technisch humanisme in het vernieuwd secundair onderwijs. *Pedagogische Bijdragen voor het Technisch Onderwijs*, 7(28), 1-7.
- Wielemans, W. (1985). *Heeft de school nog toekomst? Een cultuurkritische analyse van onderwijsvernieuwing* (Kees Boeke lezingen). Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht. Faculteit sociale wetenschappen.
- Wielemans, W. (1986). De evolutie van het secundair onderwijs in Europees perspectief. In: W. Wielemans (ed.), *Vernieuwingen in het secundair onderwijs: een Europese situering. De actuele evolutie in de Duitse Bondsrepubliek - Engeland - Frankrijk - Nederland - Zweden: analyse en synthese* (pp. 93-136). Leuven: Acco.
- Wielemans, W. (1991). Comprehensive education in Belgium: A broken lever? *European Journal of Education*, 26(2), 167-178.
- Wielemans, W. (2000). *Ingewikkelde ontwikkeling: opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*. Leuven: Acco.
- Wils, L. (1989). *Politieke geschiedenis van België*. Leuven: s.n.
- Witte, E., Craeybeckx, J., & Meynen, A. (1990). *Politieke geschiedenis van België van 1830 tot heden*. Antwerpen: Standaard.
- Witte, E., De Groof, J., & Tyssens, J. (red.). (1999). *Het schoolpact van 1958: ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis*. Brussel: VUBPress/Garant.
- Wynen, J. (1968-1969). Hervorming: hoever staan wij? *Nova et Vetera*, 46(3), 304-313.
- Wynen, J. (1984). *Ronde tafel type I en type II. Themanummer Nova et Vetera*. Brussel: NVKMO.