



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Worden zoals wij: Onderwijs en de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving sinds 1945

Mellink, A.G.M.

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Mellink, A. G. M. (2013). Worden zoals wij: Onderwijs en de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving sinds 1945.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Hoofdstuk 4: Verwachting

De zoektocht naar individuele vrijheid (1967-1972)

Rond het midden van de jaren zestig konden onderwijsbestuurders en leraren tevreden terugkijken op twee decennia van pedagogische vooruitgang. In de afgelopen twintig jaar waren zij in de ban geraakt van een lonkend pedagogisch ideaal dat niet langer de leidende hand van de opvoeder, maar de zelfredzaamheid van de leerling als vertrekpunt nam. Steeds meer leraren en onderwijsbestuurders meenden dat opvoeding leerlingen in staat moest stellen om zelfstandig keuzes te maken op basis van innerlijke overtuiging. Opvoeders paste terughoudendheid: voortaan was het individu in staat de regie over zijn eigen leven te voeren.

In deze ogenschijnlijk heilzame terughoudendheid school echter een onoplosbaar pedagogisch probleem dat in de late jaren zestig aan de oppervlakte kwam. Het vrije, verantwoordelijke individu was uitgangspunt én einddoel van opvoeding geworden. Enerzijds leek opvoeding noodzakelijk om jonge kinderen verantwoordelijkheidsbesef en persoonlijke overtuigingen aan te leren. Anderzijds werd opvoeding de voornaamste hinderpaal voor het opgroeien van leerlingen tot vrije, verantwoordelijke burgers. Want in hoeverre konden leerlingen hun eigen keuzes maken, als zij voortdurend door hun leraren en ouders aan het lijntje werden gehouden? Het Nederlandse onderwijs raakte, net als andere maatschappelijke sectoren, verzeild in een gezagscrisis.

Zoals in dit hoofdstuk zal blijken, trof de gezagscrisis van de late jaren zestig het onderwijs in het hart. Spoedig brandde de discussie over het gezagsvraagstuk in alle hevigheid los. Sommige docenten meenden dat drastische maatregelen noodzakelijk waren om de urgente gezagsproblemen het hoofd te bieden. Zij zochten de oplossing in een radicale breuk met vroegere gezagsverhoudingen en bepleitten anti-autoritaire pedagogiek, een nieuw soort opvoeding waarin vrijwel iedere gezagsvorm werd afgezworen. Omstreeks 1970 ontstonden in Nederland anti-autoritaire crèches, proeftuinen voor deze nieuwe pedagogische aanpak.¹ Een kleine groep 'Kritische Leraren' zag de

¹ *Het Schoolblad* jrg. 6, afl. 13, 1 april 1971, 305. Over de (praktijkervaringen met) anti-autoritaire crèches werd rond 1970 ook veel gepubliceerd. Zie onder andere Gerhard Bott, *Opvoeding tot ongehoorzaamheid. Uit de praktijk van de niet-autoritaire opvoeding* (Baarn 1972); Sjef Schuurman, *Jullie zijn allemaal peep. Anti-autoritaire opvoeding in de praktijk* (Den Haag 1973) en het later verschenen, analytischer boek van Jan Buelens en Denise Wijnen, *Anti-autoritair opvoeden. Analyse en kritiek* (derde druk; Meppel 1977).

gezagsproblematiek als een product van de kapitalistische samenleving. In hun *Rode boekje voor scholieren* maanden zij leerlingen daarom tot verzet.² Weer anderen laafden zich aan de wijsheden van de Mexicaanse publicist Ivan Illich, die in 1971 betoogde dat de school tot disciplineren en maatschappelijke ongelijkheid leidde en daarom maar moest verdwijnen.³ Deze radicale pleidooien leverden veel scepsis onder leraren en onderwijsbestuurders op. Toch discussieerden leraren aanhoudend over de opruiende vernieuwingsplannen, niet omdat zij die plannen letterlijk wilden uitvoeren, maar omdat de anti-autoritaire opvoeders een thema agendeerden dat als urgent werd gevoeld. Veel leraren en onderwijsbestuurders deelden de opvatting dat opgelegd gezag in het onderwijs onwenselijk was, omdat dit strijdig was met de idealen van zelfstandigheid en persoonlijke vrijheid die zij leerlingen wilden aanleren.

In dit vierde hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de oorzaken en de gevolgen van de gezagscrisis die het Nederlandse onderwijs in de late jaren zestig trof. Ik interpreteer deze gezagscrisis als bijproduct van een doelbewust streven naar de beteugeling van opgelegd gezag in de opvoeding. Die interpretatie druist in tegen de gangbare gedachte dat de gezagscrisis van de jaren zestig ontstond door de meegaandheid en onzekerheid van volwassenen. Volgens de historicus Hans Righart kwam deze vermeende onzekerheid voort uit de grote culturele afstand tussen jong en oud, die in de jaren zestig groeide.⁴ In de jaren vijftig, en zeker in de jaren zestig, kreeg Nederland te maken met een nieuw soort jeugdcultuur van nozems, dijkers, pleiners en provo's die een eigen muzieksmaak ontwikkelden, afwijkende kleding droegen en hun vrije tijd buiten de jeugdverenigingen van hun ouders besteedden. Leraren en ouders raakten daarvan uit evenwicht. Het nieuwe gedrag van de jeugd verwonderde, ergerde en intrigeerde.⁵

De Nederlandse jeugdcultuur die in de jaren zestig ontstond, was van meet af aan verweven met internationale ontwikkelingen: de opkomst van popmuziek, studentenprotesten en het jongerenverzet tegen de Vietnamoorlog.⁶ Doordat de jongerencultuur op allerlei plaatsen tegelijk ontstond, kreeg zij een aura van onontkoombaarheid. Sociale wetenschappers begonnen de ontstane 'cultural revolution' te kenschetsen als een onvermijdelijke botsing tussen

² Claartje Hülsenbeck e.a., *Het rode boekje voor scholieren* (Utrecht en Antwerpen 1970) 85.

³ Ivan Illich, *Deschooling society* (Londen 1971) 1.

⁴ Righart, *De eindeloze jaren zestig*, 25-31.

⁵ Mark van den Heuvel, 'Jeugd tussen traditie en moderniteit. Transformaties van naoorlogse jeugdcultuur en het beheer over de jeugd' in: Paul Luykx en Pim Slot (red.), *Een stille revolutie? Cultuur en mentaliteit in de lange jaren vijftig* (Hilversum 1997) 171-189, aldaar 179; De Rooy, 'Vetkuifje waarheen', 93-94.

⁶ Gerd-Rainer Horn, *The spirit of '68. Rebellion in Western Europe and North America, 1956-1976* (Oxford 2007) 32; Hans Righart, *De wereldwijde jaren zestig. Groot-Brittannië, Nederland, de Verenigde Staten* (Utrecht 2004) 48-49.

generaties.⁷ In 1971 sprak de Amerikaanse politicoloog Ronald Inglehart van een ‘Silent Revolution’ die Europa beheerste.⁸ De naoorlogse generatie, betoogde Inglehart, hechtte minder dan de vooroorlogse generatie aan bestaanszekerheid. Zij had de crisis van de jaren dertig en de Tweede Wereldoorlog immers niet zelf meegemaakt. Hierdoor ontwikkelden naoorlogse jongeren nieuwe waardenpatronen, bestaande uit ‘a set of “post-bourgeois” values, relating to the need for belonging and to aesthetic and intellectual needs’.⁹ Dat klonk misschien wat vaag, maar voor Inglehart waren de gevolgen helder: ‘intergenerational political conflict’ lag op de loer.¹⁰ Nederlandse sociologen vestigden daar ook de aandacht op. *De Sociologische Gids* sprak aan het begin van de jaren zestig van een ‘generatie-conflict’, in dezelfde periode raakte ook de metafoor van de generatiekloof in zwang.¹¹

Het klassiek geworden beeld van de generatiekloof, ontleend aan tijdgenoten, is later door historici als analytisch instrument ingezet. De kloof verbeeldt de culturele verwijdering tussen een vooroorlogse en een naoorlogse generatie die in de jaren zestig aanleiding gaf tot een scherp conflict. Aan de ene kant van de kloof stonden de vooroorlogse volwassenen, opgegroeid in de jeugdvereniging, ingewijd in het kerkelijk leven en gelouterd door beurskrach en oorlog.¹² Aan de andere zijde stond de naoorlogse jeugd, opgegroeid in een wereld zonder oorlog, profiterend van de naoorlogse welvaarts groei en minder gebonden aan de vertrouwde verzuilde en kerkelijke verbanden. Volgens Righart ontstond uit de scherpe verschillen tussen beide groepen een onvermijdelijke ‘polariteit tussen twee generatietypen, het vooroorlogse en het naoorlogse’, die in de jaren zestig tot ontlading kwam.¹³

Het zal duidelijk zijn dat de cultuurkloof die in de jaren zestig tussen oud en jong ontstond, nooit werkelijk is overbrugd. Nederlanders die in de jaren twintig en dertig opgroeiden waren meestal niet geneigd Beatlesplaten op te zetten en liepen de spijkerbroeken in de kledingzaak voorbij. Volgens de klassieke generatiethese was het precies deze vasthoudendheid die de vooroorlogse generatie op een ander terrein zeer inschikkelijk maakte. Dankzij

⁷ Vgl. Arthur Marwick, *The Sixties. Cultural Revolution in Britain, France, Italy and the United States, c. 1958 – c. 1974* (Oxford 1998) 15.

⁸ Ronald Inglehart ‘The Silent Revolution in Europe. Intergenerational Change in Post-Industrial Societies’, *The American Science Review* 65:4 (1971) 991-1017, aldaar 991. Inglehart werkte zijn stelling later uit in de klassiek geworden studie R. Inglehart, *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics* (Princeton 1977).

⁹ Inglehart, ‘The Silent Revolution’, 991-992.

¹⁰ *Ibidem*, 991.

¹¹ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 25, afl. 5, 3 februari 1962, 84.

¹² Righart, *De eindeloze jaren zestig*, 25.

¹³ *Ibidem*, 17.

de opkomst van een nieuwe, zelfbewuste jeugdcultuur, die moderner was dan de cultuur van de vooroorlogse generatie, werd deze oude garde uit balans gebracht. Dit maakte onzeker. Volgens Righart raakten de vooroorlogse volwassenen, die tot de jaren zestig aan de macht waren, in een ‘capitulatiestemming’.¹⁴ Jongeren slaagden er zodoende in om starre gezagsstructuren in politiek en samenleving aan te vechten. De gezagscrisis van de jaren zestig lijkt zodoende een kortstondige, maar hevige strijd te zijn geweest, waarin een naoorlogse generatie zich met succes aan het gezag van haar ouders ontworstelde.

Dit klassieke generatieperspectief, waarin de gezagscrisis van de jaren zestig uit de confrontatie tussen een ouderwetse en een moderne generatie wordt verklaard, is de afgelopen vijftien jaar scherp bekritiseerd. Historici en sociologen hebben hun pijlen vooral gericht op het strakke onderscheid tussen een vooroorlogse en een naoorlogse generatie, dat in het verklaringsmodel ligt besloten. Sommigen hebben betoogd dat generaties niet met een lineaal te scheiden zijn, omdat elk kalenderjaar feitelijk een nieuwe generatie oplevert.¹⁵ Daarom lijkt het weinig geloofwaardig dat de generatie van 1945 plotseling ander, ‘modernere’ gedrag vertoonde dan de vooroorlogse cohorten. Anderen hebben betoogd dat de bekendste pleitbezorgers van de ‘culturele revolutie’ meestal voor de oorlog zijn geboren.¹⁶ Onder invloed van deze kritiek is de generatiethese sindsdien in een ruimer jasje gestoken. De historicus James Kennedy heeft beklemtoond dat Nederlandse elites in de jaren zestig niet onzeker werden omdat zij feitelijk door een modernere jeugd werden ingehaald, maar omdat zij *vreesden* dat zij door een modernere jeugd zouden worden ingehaald.¹⁷ Zij veronderstelden dat de trein van de modernisering onvermijdelijk voortraasde, waardoor een sprong erop verstandiger leek dan een sprong ervoor.¹⁸ Zo werd het gezagsverlies van een oudere generatie een *self-fulfilling prophecy*: in hun angst om door de jeugd te worden ingehaald, besloten vooraanstaande vertegenwoordigers van de oude generatie dat buigen beter was dan barsten, zodat zij hun klassieke opvattingen over gezag prijsgaven.

Met zijn kritiek op de klassieke generatiethese rekende Kennedy af met het strakke onderscheid tussen vooroorlogse en naoorlogse generatieblokken. Hij transformeerde het vermeende generatieconflict van de jaren zestig in een beeld

¹⁴ Ibidem, 29.

¹⁵ Blom, “‘De jaren vijftig’ en ‘de jaren zestig’?”, 519-520.

¹⁶ Doeko Bosscher, *De dood van een metselaar en het begin van de jaren zestig in Nederland* (inaugurele rede; Groningen 1992) 28-31.

¹⁷ Kennedy, *Nieuw Babylon*, 15. Volgens Kennedy werd deze angst voor de moderniteit voornamelijk gevoeld door de gevoelde culturele afstand tussen oud en jong, bevorderd door veranderingen in de Nederlandse jeugdcultuur. James C. Kennedy, ‘New Babylon and the politics of modernity’, *De Sociologische Gids* (1997) 361-374, aldaar 364-365.

¹⁸ Kennedy, *Nieuw Babylon*, 19.

van vreedzame coöperatie tussen oud en jong. Hij brak echter niet met de centrale aannames van de generatiethese. Kennedy veronderstelde nog altijd dat volwassenen in de jaren zestig onzeker werden door hun angst voor de moderniteit, waardoor zij inschikkelijk werden en met de golven van de tijd meedeinden.¹⁹ Door de snelle veranderingen van de jaren zestig toe te schrijven aan de aanpassingsgezindheid van volwassenen, impliceerde hij bovendien dat de koers van die veranderingen niet door deze volwassenen, maar door jongeren werd bepaald. Daardoor leidde Kennedy's analyse van de gezagscrisis tot een slotsom die sterke sporen van de klassieke generatiethese droeg. De capitulatiegeest die in Righarts jaren zestig rondwaarde, werd ook door Kennedy aan oude gezagsdragers toegeschreven.

Zodoende wordt de gevestigde analyse van de gezagscrisis nog altijd door een capitulatiestemming beheerst. De gedachte dat volwassenen uit onzekerheid ruim baan gaven aan de jeugd is dominant gebleven. Die aanname is om drie redenen onbevredigend. In de eerste plaats scheidt zij een schimmige categorie jongeren waaraan de grote veranderingen in de jaren zestig worden toegeschreven. Zoals de socioloog Laeyendecker terecht heeft opgemerkt, was de naoorlogse generatie omstreeks 1965 nog zeer jong. Debatten over de gezagscrisis werden daarom niet zozeer tussen jongeren en ouderen, maar tussen volwassenen onderling uitgevochten.²⁰ Zij vielen niet ten prooi aan een tijdgeest, maar hadden die tijdgeest zelf geschapen.

In de tweede plaats bestaat er duidelijk empirisch bewijs voor de initiërende rol die volwassenen in de jaren zestig speelden in het aanvechten van bestaande gezagsstructuren.²¹ Zoals zal worden aangetoond, maakten pleidooien

¹⁹ Ibidem, 22.

²⁰ L. Laeyendecker, 'Kennedy en de Rooms-Katholieke kerk', *De Sociologische Gids* (1997) 433-439, aldaar 439.

²¹ Opvallend genoeg wijst Kennedy ook zelf op de initiërende rol van volwassenen bij de ontkenning van de jaren zestig, vooral in zijn beschrijving van de boze reacties op een aflevering van het provocerende VARA-televisieprogramma *Zo is het toevallig ook nog 's een keer* uit 1964. In zijn analyse van de rel die naar aanleiding van het televisieprogramma ontstond, relateert Kennedy de culturele afstand tussen oud en jong in de jaren zestig en brengt hij bezwaren in tegen het gevestigde beeld van de cultuurkloof. Dit is opmerkelijk, omdat Kennedy's eigen analyse van de Nederlandse jaren zestig juist berust op de aanname dat Nederlandse elites een cultuurkloof voelden. Hieruit ontstond immers hun neiging om 'met de tijd mee te gaan'. Als het erop aankomt blijkt dat Kennedy sterker hecht aan de meegaandheid van elites dan aan hun vernieuwingsgezindheid. In zijn inleiding bekritiseert hij Ernest Zahns stelling dat Nederlandse elites progressief zouden zijn. Het zou, aldus Kennedy, onjuist zijn 'te veronderstellen dat deze elites werkelijk *van plan waren* de oogst binnen te halen van wat ze hadden gezaaid. Maar toch waren zij wel degelijk de zaaiers (...) Alhoewel deze elites vaker op veranderingen reageerden dan dat ze deze bewerkstelligden, toonden ze zich niettemin onmisbaar in de omvangrijke vernieuwingen van de jaren zestig'. Kennedy, *Nieuw Babylon*, 118-121, 20.

voor een anti-autoritaire opvoeding, het geflirt met een samenleving zonder school, maar ook de serieuzere beschouwingen over de herijking van bestaand gezag deel uit van een discussie waarvoor volwassenen zelf de basis legden. Weliswaar verwezen zij in deze debatten vaak naar de ‘moderne jeugd’ die snelle veranderingen noodzakelijk maakte, maar deze verwijzingen golden eerder als retorisch middel om eigen hervormingsvoorstellen kracht bij te zetten, dan als blijk van oprechte angst voor de moderniteit. En in de derde plaats hadden leraren en onderwijsbestuurders duidelijke motieven om de herijking van gezag na te streven. Vanuit de gedachte dat opvoeding pas slaagde als het individu zelfstandig en vrij tot keuzes kwam, geloofden zij zelf niet langer in het vertrouwde, opgelegde gezag.

In dit hoofdstuk toon ik aan dat de gezagscrisis van de jaren zestig geen strijd tussen jong en oud behelsde, maar deel uitmaakte van een collectieve zoektocht naar herijking van gezag. Ik spreek hier bewust van ‘herijking’ en niet van ‘afbraak’, niet alleen omdat er in de jaren zestig weinig groepen waren die gezag van anderen wilden afpakken, maar ook omdat de volledige afschaffing van gezag door weinigen werd beoogd. Slechts zelden meenden leraren dat de zelfontplooiing van individuele leerlingen voortaan helemaal spontaan ontstond en geen enkele begeleiding behoeft.²² In plaats daarvan zochten zij naar een vorm van autoriteit die geen autoriteiten meer vereiste, omdat het individu voortaan gezag over zichzelf moest uitoefenen.²³ Bestaande vormen van autoritair vertoon werden hierdoor afgezwakt en maakten plaats voor een verinnerlijkt autoriteitsbesef. Net als vroeger werd van het individu verwacht dat hij op basis van individuele vrijheid en verantwoordelijkheid zichzelf in het gareel hield en zelfstandig keuzes maakte. Maar van Langevelds geleide pedagogiek van ‘zelfverantwoordelijke zelfbepaling’ was in de late jaren zestig geen sprake meer.²⁴ De rol van de opvoeder werd impliciet en bestaande gezagsstructuren kwamen daardoor op de tocht te staan.

De anti-autoritaire opvoeding

In het voorjaar van 1971 liep de gezaghebbende kleuterpedagoge W.M. Nijkamp een Amsterdamse anti-autoritaire crèche binnen. Ze schrok zich dood. In jeugdcentrum KOSMOS hield een stel student-ouders toezicht op de peuters, maar aan dat toezicht schortte het nogal. ‘Het was er vies, vuil en haveloos. Er

²² Vgl. Evelien Tonkens, *Het zelfontplooiingsregime. De actualiteit van Dennendal en de jaren zestig* (Amsterdam 1999) 22.

²³ Cas Wouters, *Van minnen en sterven. Informalisering van omgangsvormen rond seks en dood* (Amsterdam 1990) 53-54. Wouters ontleent zijn nadruk op zelfdisciplineren vooral aan Norbert Elias, *Het civilisatieproces. Sociogenetische en psychogenetische onderzoeken* (Amsterdam 2001; eerste druk: 1939).

²⁴ Langeveld, *Beknopte theoretische paedagogiek*, 47-48.

was nergens een bloemetje of plantje te bespeuren. De w.c. waarnaar de kinderen moesten gaan was een onvriendelijke nare plek, het licht deed het niet eens. Kan een klein kind zich daar prettig en veilig voelen? En daar gaat het juist om'.²⁵ Nijkamp erkende dat in 'het uitgesproken calvinistische Nederland' eerder een overschot, dan een tekort aan autoriteit bestond. Maar een anti-autoritaire crèche kon nooit het antwoord zijn op dat probleem. Kinderen hadden veiligheid en structuur nodig, de rest kwam later.²⁶

Met haar pleidooi voor een leidende hand in de opvoeding verwierp Nijkamp het centrale doel dat anti-autoritaire opvoeders in de crèches nastreefden: de radicale ontkoppeling van opvoeding en gezag. Het ideaal van een opvoeding waarin gezag en discipline voortaan werden uitgebannen, was in de voorgaande jaren uit West-Duitsland komen overwaaien en trok in 1971 de aandacht van een aantal Nederlandse leerkrachten. In het anti-autoritaire boekje *Opvoeding tot ongehoorzaamheid*, dat in 1972 op de Nederlandse markt verscheen, werd uitgebreid ingegaan op de Duitse ervaringen met opvoedingsvormen zonder gezag. De auteur Gerhard Bott wilde al bij aanvang van zijn boek een misverstand over de anti-autoritaire opvoeding wegnemen: hij wees pedagogische overdracht tussen volwassenen en kinderen niet zonder meer van de hand. Een kind had waardevoorstellingen nodig en had het recht om van zijn ouders te horen wat zij als goed en slecht, als waar en onwaar beschouwden, vond Bott.²⁷ Dat gaf ouders echter geen vrijbrief om hun waardevoorstellingen aan hun kinderen op te leggen. Dit autoritaire vertoon zou volgens Bott 'het bewustzijn van het kind manipuleren en devotie door vrees voor vergelding afdwingen'.²⁸ Daarom moest niet de ouder, maar het kind de teugels tijdens het opvoedingsproces in handen houden. Ouders konden hun visie op de wereld aan hun kroost presenteren, maar uiteindelijk moest het kind zelf bepalen of het daar wat in zag.

Zoals Nijkamp had opgemerkt, boden anti-autoritaire opvoeders met dit uitgangspunt weinig structuur aan de jeugd. En dat was eigenlijk precies hun bedoeling. Anti-autoritaire opvoeders meenden dat het veilige klimaat en de duidelijke structuren die ouders en leraren boden, deel uitmaakten van een disciplineringsproces dat kinderen van hun ware aard afhield. Zoals Sjef Schuurman haarfijn uitlegde in het boekje *Jullie zijn allemaal poep*, waarin hij de dagelijkse praktijk van de anti-autoritaire crèche ontvouwde, konden kinderen pas zelfgekozen gedragscodes ontwikkelen als hen geen gedrag werd opgelegd.²⁹ Feitelijk veronderstelde Schuurman dus dat 'natuurlijk' of 'authentiek' menselijk

²⁵ *Het Schoolblad* jrg. 6, afl. 13, 1 april 1971, 305.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Bott, *Opvoeding tot ongehoorzaamheid*, 11.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Schuurman, *Jullie zijn allemaal poep*, 8.

gedrag bestond, dat zonder druk van buitenaf vanzelf opborrelde.³⁰ Kwam het kind met dat gedrag in contact, dan kon het zich vrijer en zelfstandiger ontplooiën. Dit ideaal stond tegenover het schrikbeeld van de autoritaire persoonlijkheid die, in de woorden van Gerhard Bott, ‘naar boven likt en naar onderen trapt’.³¹

Voorstanders van de anti-autoritaire opvoeding gaven daarom graag ruim baan aan het veronderstelde natuurlijke gedrag van kinderen. In zijn sfeerschets van de anti-autoritaire crèche vertelde Schuurman zijn lezers enthousiast dat naaktlopen op de crèche was toegestaan, dat men daar van ‘het zindelijk worden (...) niet zo’n probleem’ maakte en dat bij onderlinge agressie niet werd ingegrepen, mits kinderen daardoor geen lichamelijk letsel opliepen.³² Hij beklemtoonde dat anti-autoritaire pedagogiek geen laissez-fairepedagogiek was. Hoewel Schuurman deze uitspraak niet toelichtte, valt te begrijpen wat hij ermee bedoelde: voor anti-autoritaire opvoeders gold een gebrek aan structuur en gezag als een vorm van heilzame pedagogische verwaarlozing. Kinderen leerden hierdoor eigen keuzes te maken en zouden zich gaan gedragen naar hun persoonlijke aard. Anti-autoritaire opvoeders koesterden dus wel een opvoedingsideaal, maar meenden geen opvoeders nodig te hebben. Doordat kinderen in een structuurloze, vrije wereld rondwaalden, leerden zij zichzelf te ontdekken en zichzelf te zijn. De opvoeding tot autonoom individu moest niet door de pedagoog, maar door het kind worden geleid.

Deze scherpe breuk met het principe van geleide opvoeding kon in de Nederlandse onderwijswereld op weinig applaus rekenen. Hoewel de openbare onderwijzers belangstelling toonde voor de anti-autoritaire opvoeding, berustte die interesse eerder op haar excentriciteit dan op een oprecht geloof in haar praktische toepasbaarheid. De redactie van *Het Schoolblad* kon steevast op woedende lezersreacties rekenen als zij een stuk over anti-autoritaire opvoeding plaatste. Docenten verzetten zich zowel tegen de wijze waarop kinderen aan hun lot werden overgelaten, als tegen de gemarginaliseerde rol voor opvoeders. De oudere leraar N. Doorn vond het ergerlijk dat de ongeïnformeerde wens van het kind de maat der dingen werd. ‘Vaak wordt beweerd, dat paternalisme ons onderwijs schaadt’, meende Doorn, ‘maar dat onderwijs is niet gebaat bij infantiliteit, die door sommigen onder ons als de grote kracht voor de

³⁰ Dit pleidooi voor non-interventie in de opvoeding berustte op een vrijmoedige interpretatie van de psychoanalyse, waarbij anti-autoritaire opvoeders veronderstelden dat kinderen in contact moesten komen met hun ‘infantiele driftleven’. Buelens en Wijnen, *Anti-autoritair opvoeden*, 24.

³¹ Bott, *Opvoeding tot ongehoorzaamheid*, 9.

³² Schuurman, *Jullie zijn allemaal poep*, 45-46; Sjeff Schuurman, ‘Inleiding’ in: *Discussiestukken van De Kleine Witte. Een anti-autoritaire crèche* 5, december 1972 (’s-Gravenhage 1972) 5-12, aldaar 9.

voortgang wordt aangezien'.³³ De 33-jarige leraar R.H. de Vries vond dat anti-autoritaire docenten en ouders weglieden voor hun verantwoordelijkheid als opvoeders.³⁴ Dat standpunt vond weerklank: opvoeding werd door veel leraren en onderwijsbestuurders te belangrijk gevonden om het aan de jeugd over te laten. Het protestantse *PCBO-blad* wees er in januari 1972 flijtjes op dat Duitse experimenten met anti-autoritaire opvoeding in de jaren dertig reeds hetzelfde hadden uitgewezen. Kinderen hadden nu eenmaal sturing nodig.³⁵

Zo overdreven als de anti-autoritaire pedagogiek veel leraren ook toescheen, zozeer erkenden zij de gezagsproblematiek die door de anti-autoritaire opvoeders was aangekaart. P.J. Schouten, die in het *PCBO-blad* de beperkingen van de anti-autoritaire opvoeding beschreef, was zich van het heersende gezagsprobleem bewust en voegde gehaast toe dat de bestaande 'autoritaire samenleving' sowieso afkeuring verdiende.³⁶ De autoritaire samenleving kweekte immers autoritaire mensen, die 'weinig geschikt [waren] voor de opbouw van een echte democratische maatschappij. (...) Het dragen van eigen verantwoordelijkheid komt gemakkelijk op de achtergrond'.³⁷ Een goede opvoeder moest volgens Schouten een middenweg zoeken tussen autoritaire en anti-autoritaire pedagogiek. De anti-autoritaire pedagogiek was immers een reactie op pedagogen die zich lieten inpalmen door dwang en religieus en ideologisch fanatisme. Daarom wilde Schouten het machtsvertoon in de opvoeding zoveel mogelijk terugdringen. Opvoeders konden daarmee beginnen door de tegenspraak van kinderen ruimdenkender tegemoet te treden. 'Een kind zou nooit gestraft mogen worden of berispt, omdat het protesteert', schreef Schouten in ernst.³⁸ En hij voegde ironisch toe: 'Wel zullen de kinderen moeten leren hun protest op een redelijke manier te uiten. Het is niet nodig dat de opvoeder ogenblikkelijk doodgeschoten wordt. Dat kan altijd nog'.

Al moest gezag dus niet volledig worden afgeschaft, een grondige herijking was volgens betrokkenen hard nodig. Door kinderen meer ruimte te geven om hun eigen wensen te uiten, hoopten leraren en onderwijsbestuurders hen beter in staat te stellen om, op basis van die wensen, zelf keuzes te maken en zelf verantwoordelijkheid te dragen. Ingetogen pedagogisch gezag was daartoe een eerste vereiste. De protestants-christelijke schooldirecteur H. van Harten uit Dronten vond de ouderwetse leraar dan ook 'pedagogisch gezien een verwerpelijik figuur' die 'het zelf-als-mens-verantwoordelijik zijn van de

³³ *Het Schoolblad* jrg. 5, afl. 6, 12 februari 1970, 123.

³⁴ *Ibidem* jrg. 6, afl. 22, 3 juni 1971, 554.

³⁵ *PCBO-blad* jrg. 18, afl. 1, 5 januari 1972, 10-14.

³⁶ *Ibidem*, 10.

³⁷ *Ibidem*, 11.

³⁸ *Ibidem*, 12.

leerlingen' negeerde en hen belemmerde in hun ontwikkeling tot volwassenen.³⁹ De katholieke leraar Jos Pijnenburg bepleitte een overgang van 'dictatoriaal beleid' naar 'gezagvol beleid' als oplossing voor het gezagsprobleem.⁴⁰ De houding 'Wet is wet, basta!' vond hij onrechtvaardig en ondoelmatig. Docenten deden er verstandiger aan om leerlingen meer eigen verantwoordelijkheid te geven en dagelijkse zaken als het straffen van scholieren voortaan aan leerlingenraden uit te besteden. Op deze manier zagen leerlingen het nut van straf beter in en deelden zij in de pedagogische lasten.

En daarmee kreeg de inzet voor vrijere gezagsverhoudingen een tegenhanger in het streven naar individuele verantwoordelijkheid. Leraren en onderwijsbestuurders raakten haast niet uitgedebatteerd over de verhouding tussen beide, maar deelden in dat debat wel twee belangrijke veronderstellingen. Ten eerste veronderstelden zij dat de bevordering van individuele vrijheid en individuele verantwoordelijkheid in elkaars verlengde lagen. Niet een overschot, maar een tekort aan vrijheid had in het verleden tot onverantwoordelijk gedrag van burgers geleid. Zoals de gereformeerde schooldirecteur T.M. Gilhuis met gevoel voor overdrijving opmerkte, school in de vroegere kritiekloze gezagsgetrouwheid een groot maatschappelijk gevaar. Dit had geleid tot een sterke gevoeligheid voor de uitdrukking 'Befehl ist Befehl', een houding die in de oorlog naar Auschwitz voerde.⁴¹ De inzet voor nieuwe gezagsverhoudingen werd dus niet alleen ingegeven door een wens om leerlingen meer vrijheid te gunnen, maar was ook bedoeld om leerlingen gezag over zichzelf te laten uitoefenen. Critici van de anti-autoritaire opvoeding wilden gezag en autoriteit niet afschaffen, maar hoopten wel dat gezagsdragers en autoriteiten in de toekomst zo min mogelijk nodig zouden blijken.

De tweede veronderstelling die breed werd gedeeld – het handjevol anti-autoritaire opvoeders daargelaten – was dat vrijheid en verantwoordelijkheid werden aangeleerd en niet vanzelf ontstonden. Pedagogische leiding bleef dus noodzakelijk om het opvoedingsproces richting te geven en de resultaten daarvan te controleren. Leraren en onderwijsbestuurders bleven zo bezien trouw aan vertrouwde pedagogische idealen: ook in de late jaren zestig vonden verreweg de meesten van hen dat individuele leerlingen niet bij voorbaat zelf de dienst mochten uitmaken. Verantwoordelijk gedrag moest zich bewijzen, een uitgangspunt dat ook bij pedagogen als Philip Kohnstamm en Martien Langeveld de boventoon had gevoerd.⁴² Wie ongeëngageerd, ongehinderd door kennis en onvolwassen door het leven ging, kon moeilijk een

³⁹ Ibidem, jrg. 15, afl. 1, 3 januari 1969, 7.

⁴⁰ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 29, afl. 17, 7 mei 1966, 335.

⁴¹ *Inkom* jrg. 1, afl. 5-6, mei-juni 1970, 194.

⁴² Langeveld, *Beknopte theoretische paedagogiek*, 47-48; Weijers, 'Philip Kohnstamm', 263-264.

status als vrij en verantwoordelijk individu claimen. De vrijheid van het individuele kind bleef vrijheid in verantwoordelijkheid: de opvoeding van kinderen was pas werkelijk geslaagd als zij daadwerkelijk in staat bleken om het gezag over hun eigen leven te voeren. Zolang het kind nog kind was, bleven ouders en leraren daarover waken. Zij bepaalden of de vereiste zelfdiscipline tot stand was gekomen. De gewonnen individuele vrijheid van het kind werd door de verwachting van zelfdisciplineren in evenwicht gebracht.

De verstrengeling van school en samenleving

Hoe bereidt een leraar zijn leerlingen voor op een samenleving zonder dwingend opgelegd gezag? Leraren en onderwijsbestuurders stonden in de late jaren zestig voor een ingewikkeld dilemma. Enerzijds zagen de meesten van hen weinig brood in anti-autoritaire opvoedingsmethoden, die zij als laissez-fairepedagogiek bestempelden. Omdat kinderen volgens de meeste leraren niet als vrije en verantwoordelijke wezens werden geboren, bleef doelgerichte opvoeding nodig om leerlingen tot verantwoordelijke burgers te maken. Vrijheid en zelfstandigheid veronderstelden dus toch een sturende hand. Anderzijds hekelden docenten de autoritaire opvoeder die kinderen hun vrijheid en verantwoordelijkheid ontnam door beslissingen over hun hoofd heen te nemen. In hun uitkomsten lagen de autoritaire en de anti-autoritaire opvoeding dus dicht bij elkaar: geen van beide bood garanties voor de opvoeding tot vrijheid en verantwoordelijkheid. Uit deze zorgelijke situatie leek slechts één uitweg mogelijk: school en samenleving moesten samen veranderen. Als opvoeders en school niet langer heersten over het individuele kind, maar het juist ondersteunden in zijn zoektocht naar eigenheid, kon een vrije, egalitaire samenleving alsnog gestalte krijgen. Ieder individu zou in die samenleving zichzelf in toom kunnen houden.

Met het inzicht dat collectieve maatschappelijke veranderingen en individuele vrijheidsstrijd elkaar veronderstelden, raakten onderwijsvernieuwing en maatschappijvernieuwing in de late jaren zestig innig verstrengeld. Een sprekend voorbeeld daarvan is een onderwijsdebat met een klein aantal deelnemers, dat niettemin veel aandacht kreeg in de onderwijzers omdat de algemene gezagsproblematiek, waarmee veel leraren worstelden, hier zo pregnant naar voren kwam. De aanleiding voor dit debat was de oprichting van de linkse werkgroep van Kritische Leraren in 1968.⁴³ De Kritische Leraren combineerden een gezagsschuwe pedagogische visie met een duidelijke

⁴³ In bestaande literatuur worden de Kritische Leraren meestal als 'Kritiese Leraren' opgevoerd, maar de werkgroep gebruikte deze fonetische spelling aanvankelijk niet. Later circuleerden beide varianten, totdat de spelling als 'Kritiese Leraren' in de loop van de jaren zeventig de overhand kreeg. De werkgroep was toen echter al lang over haar hoogtepunt heen.

socialistische maatschappijvisie en trokken daarmee vooral aandacht in het openbaar onderwijs. Binnen de wereld van het openbaar onderwijs voltrok zich sinds het midden van de jaren zestig een snel politiseringsproces. In 1965 had de Nederlandse Onderwijzers Vereniging (NOV) het rapport *Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13-à 14-jarigen* gepubliceerd, waarmee de vakbond zichzelf tot voorstander van onderwijsvernieuwing verklaarde, al was de precieze richting van die vernieuwing nog niet aangegeven.⁴⁴ De Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel (ABOP), waarin de NOV in 1966 opging, vulde het vernieuwingsstreven in de daaropvolgende jaren nader in en groeide in enkele jaren uit tot een onderwijsvakbond met een uitgesproken linkse signatuur.

In 1969 werden de linkse Kritische Leraren dan ook ruimschoots aan het woord gelaten in het ABOP-onderwijstijdschrift *Het Schoolblad*. Een lange aanklacht tegen het gevestigde onderwijs was het resultaat. Volgens Anton Oskamp, een Kritische Leraar van het eerste uur, had het onderwijs een funeste uitwerking op de ontwikkeling van de jeugd. ‘Onder het mom van “vorming”, “opvoeding” en “bescherming”, betoogde hij, ‘zijn wij al vrij lang bezig consequent, weloverwogen en systematisch op mensen (kinderen) in te hakken, ze te “vervormen” met behulp van starre schablonen’.⁴⁵ Voor Oskamp gold het feit dat kinderen voor tekenen een rapportcijfer kregen, als ultiem bewijs van schoolse disciplineren. Het kind leerde zogenaamd creatief te tekenen vanuit zijn eigen inspiratie, maar de kwaliteit van die ‘eigen’ inspiratie werd door de meester of juf getoetst. Als oplossing voor dit probleem stelde Oskamp een opvoeding voor waarin het kind zich vrij kon uiten, waarin het niet langer werd onderworpen aan moraliteit en waarin de wensen van het kind zélf centraal stonden.

Oskamps oproep deed in veel opzichten denken aan de anti-autoritaire opvoeding waarmee in dezelfde periode werd afgerekend. Verschillende docenten reageerden allergisch op de plannen van de Kritische Leraren, ook al berustten die ‘plannen’ slechts op losse uitspraken in interviews. De Zwijndrechtse MAVO-directeur W.H. Schoonaard raakte het spoor zelfs volkomen bijster. In een woedende ingezonden brief aan *Het Schoolblad* schreef hij dat ‘de nieuwe Lenins c.s.’ een greep deden naar de macht.⁴⁶ Hun slogans dienden, net als in Hitlers tijd, om de aandacht daarvan af te leiden. Schoonaard verdacht hen van een wereldrevolutie, die zij zorgvuldig via het onderwijs voorbereidden. Hij zag zijn angst ongetwijfeld bevestigd toen de werkgroep enkele maanden later *Het rode boekje voor scholieren* publiceerde waarin zij haar plannen ontvouwde. Dit handzame scholierengidsje, geschreven naar Deens

⁴⁴ Leon van Gelder e.a., *Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13-à 14-jarigen* (Groningen 1965).

⁴⁵ *Het Schoolblad* jrg. 43, afl. 30, 4 september 1969, 710.

⁴⁶ *Ibidem* jrg. 43, afl. 43, 4 december 1969, 1020.

voorbeeld, was door Claartje Hülsenbeck, Jan Louman en Anton Oskamp ‘in voortdurend overleg met leerlingen’ opgesteld.⁴⁷ Met zichtbaar plezier kruisten zij de degens met hun collega’s die het bestaande onderwijssysteem verdedigden. Volgens de Kritische Leraren leerde de school haar leerlingen om kritiekloos te gehoorzamen, om te wedijveren met anderen en om hun zelfbeschikking los te laten.⁴⁸ Hierin toonde zich ‘de verborgen doelstelling van het onderwijs: *geen vrije mensen maar platgewalste meelopers*’.⁴⁹

Het rode boekje gold in 1970 voor veel docenten als een opruiend en weinig verheffend pamflet. In België legde de socialistische minister van Justitie Alfons Vanckx beslag op de niet-verkochte oplage, maar in Nederland werd het boekje binnen drie maanden 125.000 keer verkocht en zesmaal herdrukt.⁵⁰ Wie de moeite nam het boekje daadwerkelijk te lezen, moest concluderen dat de Kritische Leraren, ondanks hun kritiek op de autoritaire werkwijze van de school, hemelsbreed van de anti-autoritaire opvoeders verschilden. Waar opvoeders in de anti-autoritaire crèche de vrijheid van het kind bevochten door peuters van jongs af aan zoveel mogelijk vrij te laten, wilden de Kritische Leraren leerlingen juist ideologisch scholen, om hen te wapenen voor de strijd tegen disciplinerende maatschappelijke structuren. De auteurs van het rode boekje legden scholieren uit dat hun school niet deugde omdat zij het product was van een verziekte samenleving, terwijl de autoritaire school deze verziekte samenleving reproduceerde.⁵¹ Het werd tijd om deze vicieuze cirkel te doorbreken. Het rode boekje diende daarbij als gids. Doordat het boekje het maatschappelijk bewustzijn bevorderde, konden leerlingen zelf de strijd aanbinden met de taaie structuren die een onrechtvaardige samenleving onbedoeld lieten voortbestaan.

Voordat de revolutie tegen de bestaande samenleving kon worden ontketend, was het belangrijk te weten tegen welke samenleving men precies streed. Die ontdekkingsstocht begon dicht bij huis, want de Kritische Leraren beschouwden de school als een samenleving in het klein. Een korte blik binnen de schoolmuren leerde de goede verstaander ogenblikkelijk wat de maatschappij mankeerde. Zo leerden leerlingen op school dat het aanvaarden van autoriteit vanzelfsprekend was en werden zij aangezet tot onderlinge concurrentie om hoge cijfers, terwijl samenwerking ‘spieken’ heette en onmiddellijk werd

⁴⁷ Hülsenbeck e.a., *Het rode boekje*, 2.

⁴⁸ Ibidem, 7.

⁴⁹ Ibidem, 50.

⁵⁰ Ed Schlüsser, ‘Weg van de middenschool’ in: idem (red.), *Weg van de middenschool. Dertig jaar na de start van het middenschoolexperiment* (Apeldoorn en Antwerpen 2006) 17–54, aldaar 20. De oplagecijfers zijn opgenomen in de zevende druk van Hülsenbeck e.a., *Het rode boekje*, 2.

⁵¹ Hülsenbeck e.a., *Het rode boekje*, 3.

bestraft.⁵² Leerlingen leerden denken, maar andere vormen van creativiteit werden niet gestimuleerd. Intussen moesten leerlingen dit disciplinerende 'leerproces' doorlopen onder het voorwendsel dat dit goed voor hen was. Aan het einde van de rit waren zij vervormd tot wezens die de bestaande maatschappelijke orde kritiekloos aanvaardden. Kinderen waren overigens niet de enige slachtoffers van dit ingenieuze systeem. Ook docenten waren er met handen en voeten aan gebonden, vooral door de leerdoelen en exameneisen die hen van hogerhand werden opgelegd.

De school bewees zich hiermee als disciplinerende schakel in 'het systeem', een oneerlijk, onderdrukkend collectief dat eigenlijk alleen maar slachtoffers kende. Waar al dit onrecht vandaan kwam werd niet helemaal duidelijk. De Kritische Leraren spraken laatdunkend over het grootkapitaal, dat in de school een leverancier van kritiekloze werkrachten vond, maar zelfs hier was eerder gewoonte dan kwade opzet in het spel. Daarom riepen de Kritische Leraren op tot verzet tegen vertegenwoordigers van 'het systeem', niet tegen personen.⁵³ De strijd tegen dit systeem was moeilijker dan een strijd tegen enkele gezagsdragers. Kleine veranderingen in het onderwijsbestel, zoals een bescheiden inspraakorgaan voor leerlingen, waren ontoereikend om het alomvattende systeem het hoofd te bieden.⁵⁴ Een wérkelijk democratische school werd volgens de Kritische Leraren geleid door een schoolraad waarin leerkrachten, leerlingen en ouders zitting namen. Samen moesten zij besluiten over lopende schoolzaken, inclusief de benoeming en het ontslag van docenten. Zolang de democratische school nog niet bestond bleef actievoeren het adagium. Leerlingen moesten eerst eisen voor hun actie vaststellen, schreef het rode boekje voor. 'Ga met je eisen, die je dan "verzoeken" noemt, naar de leiding', luidde de vervolgstap.⁵⁵ 'Als ze toegeven, waren je eisen niet belangrijk genoeg om er een actie voor te voeren. Als ze weigeren, ben je waar je wezen moet: met praten is niets te bereiken.' Hierna stelde men een ultimatum, gevolgd door stakingen, demonstraties of een bezetting.

Het rode boekje voor scholieren bleef in de discussie over gezag bepaald niet zonder invloed. De Kritische Leraren verlegden de aandacht van het individuele kind, waarover anti-autoritaire pedagogen zich hadden gebogen, naar de

⁵² Ibidem, 50.

⁵³ Ibidem, 84.

⁵⁴ Ook beginnende leraren, waarvoor de Kritische Leraren een korte introducerende brochure schreven, werden voor het schoolparlement gewaarschuwd: 'Aangezien de eindverantwoordelijkheid in handen van de schoolleiding ligt, moet men hier niet te veel van verwachten. Men zou het beter een onderdeel van het vak maatschappijleer of burgerschapskunde kunnen noemen: in het schoolparlement wordt onze parlementaire democratie ingetraind'. *Alle begin is moeilijk. Informatie voor beginnende leraren* (Amsterdam 1972) 8.

⁵⁵ Hülsenbeck e.a., *Het rode boekje*, 85.

structurele context waarin dat kind werd opgevoed. Maar waar de anti-autoritaire opvoeders kritiek ontmoetten omdat zij het kind geen enkele leiding gaven, werden de Kritische Leraren van een overmatig leidende hand beschuldigd. Dit verwijt werd hen voornamelijk voorgehouden door drie 'Nuchtere Leraren'. Zij presenteerden enkele maanden na hun kritische collega's een groen boekje, in de markt gezet onder de leuze 'Alles kan niet ineens. Laten we nuchter blijven'.⁵⁶ Deze slappe slagzin verbloemde scherpe kritiek. De Nuchtere Leraren schreven dat de Kritische Leraren precies de disciplinerende dwang uitoefenden die zij meenden te bestrijden. In hun pogingen om slachtoffers van het heersende onderwijsstelsel hun valse bewustzijn te ontnemen, schuwden zij discipline noch dwang, indoctrineerden zij scholieren met hun links-radicalen ideeën en spoorden zij hen zelfs aan tot het gebruik van autoritaire actiemethoden.⁵⁷

De pogingen van de Nuchtere Leraren om hun rode concurrenten van repliek te dienen werden in de onderwijsvakbladen lauw, om niet te zeggen slecht ontvangen. Dat kwam niet omdat de Kritische Leraren op ieders bijval konden rekenen, integendeel. De Nuchtere Leraren werden eerder afgeschilderd als een humorloos drietal dat het rode boekje veel te serieus nam. De onderwijscolumnist Han van Gelder kenschetste de groene leraren als een progressieve achterhoede, die achter de rode leraren aanhobbelde maar zelf weinig inbracht.⁵⁸ De rode leraren waren volgens Van Gelder evengoed groentjes, maar zij hadden tenminste iets in gang gezet. Volgens de Vereniging voor Openbaar Onderwijs namen de Nuchtere Leraren de indruk niet weg dat zij 'een stelletje verzuurde vooroorlogse schoolfrikken' waren, 'van wie men niets anders verwacht dan dat zij als een stier reageren op dat Rode Boekje'.⁵⁹

Die kritiek was hard en ten dele onverdiend. De Nuchtere Leraren stortten zich immers niet op het rode boekje om de bestaande school te verdedigen, maar wezen erop dat de gezagskwestie, die zij als een reëel probleem erkenden, niet door rode revolutiedrang werd opgelost. De bevrijding van beklemmende structuren die de Kritische Leraren bepleitten, liet huns inziens weinig ruimte voor individuele bedenkingen en afwegingen. Het ogenschijnlijk bedwongen autoritair vertoon was toch weer om de hoek verschenen. Intussen raakten de Kritische Leraren zélf verdeeld over de praktische invulling van de gezagsvrije samenleving. De groep spatte ten slotte uiteen en splitste zich op in de gematigde Kritiese Leraren Amsterdam (KLA) en het radicale Nijmeegse

⁵⁶ S. Bakker, H. Eisma en E.W. de Jong, *Het groene boekje. Nuchter protest tegen het rode boekje voor scholieren* (Apeldoorn 1970) 33.

⁵⁷ Bakker e.a., *Het groene boekje*, 6.

⁵⁸ *Het Schoolblad* jrg. 5, afl. 44, 3 december 1970, 1020.

⁵⁹ *Inzicht* jrg. 3, afl. 1, januari 1971, 9.

Socialistisch Onderwijs Front (SOF).⁶⁰ Hoewel de afkorting van de Nijmeegse afdeling weinig serieuze vernieuwingsdrang deed vermoeden, hadden juist de oeverloze, ernstige discussies over maatschappijvernieuwing de Kritische Leraren genekt.⁶¹ In 1977 hief de laatste afsplitsing van de oorspronkelijke werkgroep zichzelf op.

Beide erfgenamen van de werkgroep was dus een treurig lot beschoren, maar de erfenis bleek niet gering. De discussie over het rode boekje maakte eens te meer duidelijk dat gezag was ingebed in taaie maatschappelijke gezagsstructuren, waardoor de strijd tegen autoriteit nooit alleen op school, maar ook in de samenleving moest worden gevoerd. De gedachte dat onderwijsvernieuwing maatschappijvernieuwing vereiste, omdat individuele vrijheid en verantwoordelijkheid van kinderen slechts kon gedijen in een samenleving die daartoe was ingericht, zou in de late jaren zestig de basis gaan vormen voor een gepolitiseerde discussie over de vernieuwing van het middelbaar onderwijs. In de strijd tegen opgelegd gezag en de inzet voor een egalitaire maatschappij paste samenwerking tussen school en samenleving, daarover was in het onderwijsveld in enkele jaren brede consensus ontstaan.

Hoe breed een consensus soms ook is, er zijn altijd tegenstemmen. Toen de kruitdamp van de strijd tussen Kritische en Nuchtere Leraren was neergedaald, verscheen eind 1970 nog een derde handzaam boekje, ditmaal rood-wit-blauw gekleurd. De auteur was de Deldense leraar Nederlands Willem Diemer, die in zijn boekje ageerde tegen de wijze waarop het onderwijs door Kritische Leraren en andere onderwijshervormers werd 'vermaatschappijd'.⁶² In het satirische boekje, waarvan slechts 700 exemplaren waren gedrukt, haalde Diemer fel uit naar de 'maatschappijende' leraar, die de samenleving binnen de schoolmuren haalde en ervoor zorgde 'dat sommige in zijn kraam passende eigenschappen van uw kind worden ontwikkeld, en z'n behoeften aan cultuur, kennis, ingroeien in gewaarborgde bescherming, worden onderdrukt'.⁶³ Diemer verafschuwde de wijze waarop kinderen, door toedoen van hun leerkrachten, 'kritiekloos ongehoorzaamheid imiteren'.

De eigen verantwoordelijkheid die leerlingen in het onderwijs van de late jaren zestig kregen toebedeeld was nog erger: Diemer sprak van een 'nieuwe kinderkruijstocht, een nieuwe statieweg van onder hun opgedrongen-

⁶⁰ Sjoerd Karsten, 'Het lerarenberoep in historisch perspectief' in: Henk Kleijer en Gerrit Vrieze (red.), *Onderwijzen als roeping. Het beroep van leraar ter discussie* (Leuven en Apeldoorn 2000) 29-56, aldaar 48.

⁶¹ Saskia van Oenen en Sjoerd Karsten, *Onderwijzen, een onmogelijk beroep. Schetsen uit de geschiedenis van het onderwijzen* (Groningen 1991) 112.

⁶² Willem Diemer, *Het rood-wit-blauwe boekje voor (niet-)scholieren. Met als bovenste kwart(ier) een pe(n)dant 'rood boekje' voor collega's* (Delden 1970) 36.

⁶³ Diemer, *Het rood-wit-blauwe boekje*, 37.

verantwoordelijkheidslasten bezwijkenden'.⁶⁴ Hij betoogde dat het ideaal van individuele keuzevrijheid niet alleen onhaalbaar was, maar bovendien een zware wissel trok op het individuele kind. Dat kind moest immers van jongs af aan de verantwoordelijkheid voor zijn eigen leerproces dragen en werd voor de rest van zijn leven op de resultaten van die keuzes afgerekend. Die kritiek op het streven naar minder gezag op school werd in de onderwijspers echter nauwelijks opgepikt, mogelijk omdat de boodschap als een pleidooi voor 'ouderwets' onderwijs werd opgevat, misschien ook omdat Diemer, in zijn overdreven imitatie van het maatschappijvernieuwingsjargon, een vrijwel onleesbaar boekje had geschreven. Het onderwijsblad *Inzicht* sprak van een 'venijnig doch geestig sarcasme', maar kon voor de inhoud van het boekje geen waardering opbrengen.⁶⁵ De redactie noemde het boekje conservatief en beschuldigde Diemer van een voorkeur voor de Latijnse school, waar de samenleving immers ook angstvallig buiten de deur was gehouden. Intussen waaide het debat tussen de roden en de groenen, dat kortstondig indruk maakte maar nooit veel deelnemers had gehad, weer over. Het Nederlandse onderwijsveld ging verder in de vaart der volkeren in een poging om, via hervorming van het middelbaar onderwijs, een eerlijke samenleving op basis van individuele vrijheid en verantwoordelijkheid op te bouwen.

Maatschappelijke ongelijkheid te lijf

Een korte, hevige discussie over opvoeding en gezag bracht Nederlandse onderwijsorganisaties in de late jaren zestig tot het inzicht dat de gezagskwestie niet gemakkelijk viel op te lossen, al werd zij als een urgent probleem gevoeld. De oplossing die anti-autoritaire opvoeders voorstelden, het volledig vrijlaten van het individu, had voor de meeste docenten afgedaan. Ook de Kritische Leraren konden in hun ogen geen genade vinden. Leraren en onderwijsbestuurders beproefden nu een nieuwe methode en zetten hun kaarten op een structurele aanpak van het autoriteitsprobleem. De gezagscrisis was een gezamenlijk probleem van school en samenleving en leek daarom om een gezamenlijke oplossing te vragen. Dit bracht de onderwijsorganisaties al gauw op het terrein waar onderwijshervormingen centraal worden aangestuurd: de politiek.

In Den Haag had het onderwijsministerie juist het debat over de Mammoetwet achter de rug. De wet was in 1968 in werking getreden, maar de minister kreeg geen tijd om op zijn lauweren te rusten. Dankzij de discussies over gezag, individuele vrijheid en verantwoordelijkheid kreeg het onderwijsveld oog voor een probleem dat in de aanloop naar de Mammoetwet

⁶⁴ Ibidem, 50-51.

⁶⁵ *Inzicht* jrg. 3, afl. 1, januari 1971, 9.

slechts door onderwijsdeskundigen aan de orde was gesteld: de ongelijke ontwikkelingskansen van kinderen op school. Sociologen hadden dit probleem het eerst waargenomen. Kort na de oorlog startte de Leidse socioloog F. van Heek met een onderzoeksprogramma naar sociale stratificatie en sociale mobiliteit, omdat hij het ‘uit een oogpunt van sociale rechtvaardigheid en doelmatigheid’ wenselijk achtte ‘dat wij inzicht verkrijgen in de factoren, welke de op- en neerwaartse loopbaan van het individu in onze hedendaagsche samenleving bepalen’.⁶⁶

Dit sociale mobiliteitsvraagstuk was rond 1945 zeer actueel geweest. In 1944 voerde Groot-Brittannië een grote onderwijshervorming in, die onder andere moest leiden tot een doelmatiger selectie van talent op school.⁶⁷ In de daaropvolgende twee decennia bereikte de kansenongelijkheidsdiscussie ook Nederland en mengden verschillende onderwijsdeskundigen zich in de discussie over de kansenongelijkheid op school. In de late jaren vijftig wezen de pedagoog Hendrik Nieuwenhuis en de socioloog Edzo Velema op buitenlandse schoolsystemen waarin leerlingen pas na hun twaalfde naar onderwijsniveau werden uitgesorteerd.⁶⁸ Mogelijk konden die systemen tot voorbeeld strekken, omdat scholieren uit lagere sociale milieus op deze manier meer tijd kregen om hun van huis uit meegekregen leerachterstanden weg te werken.

Deze interne wetenschappelijke discussie over de ongelijkheid van kansen in het onderwijs kreeg in de late jaren zestig grote maatschappelijke betekenis. De groeiende aandacht voor kansenongelijkheid hield verband met de overtuiging dat scholen vrije, verantwoordelijke en zelfstandige individuen moesten afleveren.⁶⁹ In voorgaande decennia was het idee van rangen en standen vanzelfsprekend geweest. Kinderen kwamen uit een bepaald sociaal milieu en werden opgevoed om binnen hun eigen stand een toebedeelde maatschappelijke plaats in te nemen. Dat veranderde in de jaren zestig onder invloed van de gegroeide aandacht voor het individu. Dat de samenleving niet egalitair van aard was viel voor veel docenten nog wel te verkroppen. Maar het feit dat

⁶⁶ F. van Heek, *Stijging en daling op de maatschappelijke ladder. Een onderzoek naar de verticale mobiliteit* (Leiden 1945) XV.

⁶⁷ McKenzie, *Changing Education*, 174-178.

⁶⁸ H. Nieuwenhuis, ‘Wenselijkheden en moeilijkheden rondom de “comprehensive school”-gedachte’, *Pedagogische Studiën* 34 (1957) 193-209; E. Velema, *De comprehensive school in Zweden en Noorwegen* (Groningen 1959). Schlusser, ‘Weg van de middenschool’, 21.

⁶⁹ Het kansenongelijkheidsvraagstuk kwam dan ook pas op de agenda te staan, toen de aandacht voor individuele onderwijskansen groeide. In Nederland gebeurde dit relatief laat, mogelijk vanwege de collectivistische inslag die het onderwijs, onder invloed van de scheidslijnen tussen openbaar en bijzonder onderwijs, tot de jaren zestig eigen was. Voor de late opkomst van het kansenongelijkheidsvraagstuk in Nederland, zie: Bakker en Amsing, ‘Discovering social inequality’.

individuele kinderen uit lagere sociale milieus geen eerlijke kans kregen om zich een weg naar boven te banen, werd onder invloed van het individuele vrijheidsideaal een ernstiger maatschappelijk onrecht. Hoe kon een onderwijssysteem dat zich tot doel stelde om vrije, verantwoordelijke en zelfstandige burgers af te leveren, zich permitteren om niet iedereen daartoe een eerlijke kans te geven?

De discussie over gezag en het debat over kansenongelijkheid liepen in de late jaren zestig gemakkelijk in elkaar over, want zij veronderstelden elkaar. De opvoeding tot vrijheid en zelfstandigheid was immers niet alleen voor een groep bevoorrechte jongeren bedoeld, maar richtte zich op de jeugd als geheel. Alleen op deze wijze kon een egalitaire samenleving, waarin ieder mens het gezag over zichzelf kon voeren, daadwerkelijk gestalte krijgen. Vanuit dit gezichtspunt was het zaak om ieder kind in gelijke mate van onderwijs te laten profiteren. De gerezen inzichten in de kansenongelijkheid op school werden door leraren dan ook vaak als pijnlijk ervaren. Naarstig werd gezocht naar oplossingen. In 1970 constateerde *Het Katholieke Schoolblad* dat 'de hele wereld er sterk op aan[dringt], dat de opvoeding zich moet uitstrekken tot ieder menselijk wezen op basis van gelijke kansen voor iedereen. Het menselijk geslacht schreeuwt om opvoeding, en de opvoeders martelen zich met de vraag wat opvoeding is en wat voor uitwerking men ervan verwacht'.⁷⁰

Al snel maakte sociaal-wetenschappelijk onderzoek duidelijk dat het Nederlandse onderwijs op het gebied van kansengelijkheid slechte papieren moest overleggen. Het boek *Vijven en zessen* van de Amsterdamse psycholoog A.D. de Groot was slechts een van de vele verontrustende studies over de arbitraire selectie van talent in het Nederlandse onderwijssysteem. De Groot had het cijfersysteem in het onderwijs als vertrekpunt van zijn studie genomen. Hij constateerde 'dat wij in ons denken over onderwijs aan één stuk door gericht zijn op *discrimineren tussen* leerlingen, terwijl wij onvoldoende denken over en nooit behoorlijk *definiëren* wat wij eigenlijk *met* hen willen bereiken'.⁷¹ Het meerjarige sociologische 'Talentenproject' van Van Heek, dat tussen 1961 en 1968 werd uitgevoerd, liet zien waar dit toe leidde: kinderen uit arbeidersgezinnen stroomden nauwelijks door naar het Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs (VHMO).⁷² Vooral de ontwikkelingskansen van

⁷⁰ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 33, afl. 31, 5 september 1970, 749.

⁷¹ A.D. de Groot, *Vijven en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs* (Groningen 1966) V.

⁷² E. Jonker, *De sociologische verleiding. Sociologie, sociaal-democratie en de welvaartsstaat* (Groningen 1988) 138. Onder het Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs (VHMO) werden gerekend: gymnasia, lycea, de Hogere Burgerschool, de Middelbare Meisjesschool en de Handelsdagschool. Deze aanduiding verdween met de invoering van

arbeiderskinderen bleken schokkend veel kleiner dan die van kinderen met hoger opgeleide ouders. Waar 85% van de twaalfjarigen uit de hoogste maatschappelijke regionen doorstroomde naar het VHMO, kwamen arbeiderskinderen niet verder dan vier à vijf procent.⁷³

Met deze doorstroomcijfers scoorde Nederland in vergelijking met het buitenland bedroevend, vooral als het ging om de doorstroom van leerlingen naar het universitair onderwijs.⁷⁴ Van Heek zocht de verklaring voor dit verschijnsel hoofdzakelijk in het milieu waarin kinderen opgroeiden. Leerlingen uit arbeidersgezinnen waren zijns inziens minder bekend met het hoger onderwijs, werden van huis uit nauwelijks gestimuleerd tot doorleren en moesten vooral snel geld verdienen. Omdat het kind zijn leefmilieu nu eenmaal niet voor het uitkiezen had, was eigenlijk maar één oplossing mogelijk: de school moest het vraagstuk van kansenongelijkheid aanpakken. De lagere school moest, aldus Van Heek in 1966, 'door middel van een differentiërende organisatie en didactiek rekening (...) houden met de verschillende sociaal-culturele herkomst'.⁷⁵

De resultaten van het wetenschappelijk onderzoek naar kansenongelijkheid op school duwden de discussies over gezagsverhoudingen in het onderwijs een nieuwe richting in. Niet de ongelijkheid in de relatie tussen leerling en leraar, maar de bredere maatschappelijke structuren waarin ongelijkheid nu was ingebed kwamen in het centrum van de belangstelling te staan. Hierdoor werd de discussie over gezag op school verder opgeblazen. Wie de individuele vrijheid van het kind wilde bevechten, stelde zich nu niet langer tevreden met een strijd tegen autoritair gezag. Hij bekommerde zich ook om de ongelijkheid van onderwijskansen, die de vrijheid van grote groepen achtergestelde kinderen aanzienlijk beperkte.

Deze vervlechting van het gezag en het kansenongelijkheidsvraagstuk werd vooral zichtbaar in het werk van de Mexicaanse publicist Ivan Illich. In 1972 verscheen de Nederlandse vertaling van zijn subversieve boek *Deschooling Society*, dat in Nederland tot veel reacties leidde. Illich was een provocateur die het probleem van de kansenongelijkheid en de gezagscrisis vond waar anderen de oplossing zochten: op school. Dit disciplinerende en achterhaalde opleidingsinstituut deugde volgens Illich allerm minst. Op school werd leerlingen geleerd om inhoud en proces met elkaar te verwisselen.⁷⁶ Zij werden er

de Mammoetwet in 1968. Het VHMO als verzamelnaam valt het best te vergelijken met het huidige HAVO/VWO.

⁷³ F. Heek e.a., *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiedtheid* (Meppel 1968) 17.

⁷⁴ Van Heek, *Het verborgen talent*, 23.

⁷⁵ *Het Schoolblad* jrg. 21, afl. 8, 3 maart 1966, 149.

⁷⁶ Illich, *Deschooling society*, 1.

‘geschoold’ om lessen te vereenzelvigen met leren, bevordering met ontwikkeling en hun diploma te zien als een bewijs van competentie. In dit scholingsproces werden hoogstaande waarden geweld aangedaan. Zij werden in patronen bevroren – ofwel geïnstitutionaliseerd – en werden vervolgens in een vast sjabloon aan mensen opgelegd. De gevolgen daarvan waren volgens Illich kwalijk: scholieren volgden niet langer hun eigen belangstelling in het leerproces, maar doorliepen een vastgesteld traject van lessen. Zij namen niet hun eigen ontwikkeling ter hand, maar waren tevreden wanneer zij overgingen naar de volgende klas, totdat zij uiteindelijk hun diploma haalden.

Of dat diploma werkelijk van waarde was, trok Illich sterk in twijfel. Leraren en leerlingen beseften zijns inziens nauwelijks dat zij slachtoffers waren van een instituut dat slechts diegenen succesvol maakte die zich kritiekloos voegden naar zijn regels. Dankzij deze inslag disciplineerde de school niet alleen, maar bevorderde zij ook de ongelijkheid in de samenleving. Illich schreef dat de samenleving enorme bedragen uitgaf aan kinderen die zich braaf aan de discipline van hun school onderwierpen en daardoor in het hoger onderwijs terecht kwamen.⁷⁷ Kinderen in de lagere schoolsoorten moesten het met slechts een tiende van dat budget doen. Illich stelde een radicale oplossing voor deze nijpende problemen voor: de onrechtvaardige en disciplinerende school moest worden afgeschaft. In plaats daarvan verdedigde hij een nieuw systeem van onderwijsnetwerken, waarin leerlingen van jongs af aan zelf kozen welk onderwijs zij waar wilden volgen. Zo kon ieder kind aanspraak maken op een gelijk onderwijsbudget, werd het leerproces over het gehele menselijk leven uitgesmeerd en werd het keurslijf van de institutionalisering voortaan vermeden. Persoonlijke vrijheid en gelijke individuele kansen waren daarmee veiliggesteld.

Illich’ utopische ontscholingsoffensief werd in de vroege jaren zeventig opvallend serieus genomen, niet alleen op nationaal, maar ook op internationaal niveau. Kort nadat de eerste vertalingen van Illich’ boek *Deschooling society* verschenen, boog de internationale katholieke lerarenorganisatie *Union Mondiale des Enseignants Catholiques* (UMEC) zich verontrust over de bevindingen van Illich en vroeg zij zich hardop af wat men met het ontscholingspleidooi aan moest.⁷⁸ *Ontscholing van de maatschappij*, de Nederlandse vertaling van Illich’ werk, beleefde binnen een jaar drie herdrukken. Nederlandse onderwijsspecialisten, zoals de Groningse hoogleraar onderwijskunde Leon van Gelder, prezen de creativiteit van Illich en schreven dat zijn werk belangrijke vragen opriep.⁷⁹ Dat Illich verknocht bleek aan het ideaal van individuele zelfontplooiing strekte hem tot eer, temeer daar hij volgens Van Gelder

⁷⁷ Ibidem, 9.

⁷⁸ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 36, afl. 29, 1 september 1973, 550.

⁷⁹ Ivan Illich, *Ontscholing van de maatschappij. Het einde van een illusie?* (achtste druk; Baarn 1977) 7-8.

aantoonde dat de huidige school slecht in staat was om ieder kind een eerlijke kans op zelfontplooiing te bieden. Er was werk aan de winkel: 'dit verscherpte kritisch beeld van een verschoolde school dwingt tot herbezinning op de taak van de school in onze samenleving'.⁸⁰

Met deze slotopmerking liet Van Gelder blijken dat Illich hem stof tot nadenken gaf, maar dat van een daadwerkelijke afschaffing van de school geen sprake kon zijn. De onderwijspers reageerde vergelijkbaar. Illich' kritiek vond weerklank, maar zijn ontscholingspleidooi werd ongenadig afgefakkeld. *Het Katholieke Schoolblad* fileerde het plan om de school door onderwijsnetwerken te vervangen. Als kinderen werkelijk zelf hun onderwijs mochten kiezen, zou het met kinderen uit lagere sociale klassen helemaal bergafwaarts gaan, schreef W. de Heij in 1973 als reactie op Illich' plannen.⁸¹ Kinderen uit de hogere standen leerden immers van huis uit hoe zij verantwoorde keuzes konden maken, terwijl kinderen uit lagere sociale milieus de school nodig hadden om die kennis op te doen. Bovendien werkte het systeem van 'zelf kiezen' volgens De Heij ongeïnformeerd consumentisme in de hand, omdat het kind geen flauw benul had welke cursussen hij uit het onderwijsschap moest trekken.

Hoe moesten de problemen van kansenongelijkheid en disciplineren op school dan wel worden bestreden? Uiteindelijk kwam men toch weer bij een structurele aanpak uit. Voortbouwend op bestaand onderzoek naar kansenongelijkheid in het onderwijs begon de zoektocht naar een vernieuwd onderwijssysteem, een onderwijssysteem dat gelijke kansen bood, gelijkwaardiger gezagsverhoudingen opleverde en berustte op vertrouwen in de individuele vrijheid en verantwoordelijkheid van leerlingen.⁸² In de zoektocht naar de heilige graal groeide Van Gelder uit tot een gezaghebbende gids. Hij werd een van de voornaamste pleitbezorgers van een *comprehensive school* in Nederland, die vanaf 1969 'middenschool' ging heten.⁸³ Deze middenschool

⁸⁰ Illich, *Ontscholing van de maatschappij*, 8.

⁸¹ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 36, afl. 29, 1 september 1973, 553.

⁸² De Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel zou hiervoor de aftrap geven. In 1965 bracht de vakbond (destijds nog Nederlandse Onderwijzers Vereniging geheten) de knelpunten van het bestaande middelbaar onderwijs in kaart, waarbij het gebrek aan aandacht voor de individuele leerling en de vroege selectie van leerlingen naar onderwijsniveau tot zorg strekte. Vijf jaar later sprak de ABOP zich als eerste onderwijsbond expliciet uit voor een 'middenschool'. Vgl. Van Gelder e.a., *Nieuwe onderwijsvormen; Het Schoolblad*, jrg. 5, afl. 1, 8 januari 1970, 6.

⁸³ Binnen de onderwijsvakverenigingen duikt de term 'middenschool' voor het eerst op in protestantse kringen. *PCBO-blad* jrg. 15, afl. 45, 4 december 1969, 1479. De Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel (ABOP) gaf als eerste onderwijsvakbond expliciete steun aan de middenschool. Vgl. *Het Schoolblad* jrg. 5, afl. 1, 8 januari 1970, 6. De term 'middenschool' was een jaar eerder ook al opgedoken in de brochure *Onderwijsbeleid in een veranderende maatschappij. Situatieschets ten behoeve van het NVV-congres 1969 samengesteld door het Wetenschappelijk en Scholingsinstituut van het Nederlands*

moest leiden tot een doelmatiger selectiebeleid van leerlingen vanaf het einde van de lagere school, waardoor onderwijs beter zou aansluiten bij de interesse en talenten van leerlingen. Eerlijke onderwijskansen en ruime individuele ontplooiingsmogelijkheden gingen daardoor hand in hand.

Met dit ideaal voor ogen groeide het debat over de middenschool in korte tijd uit tot een breed maatschappelijk vraagstuk waaraan grote waarde werd gehecht. Dat mag een klein wonder heten. Het debat over de middenschool ging in essentie over de vraag of de brugperiode in het middelbaar onderwijs moest worden verlengd tot twee of drie jaar, zodat de uitsplitsing van kinderen naar respectievelijk lager beroepsonderwijs, mavo, havo en vwo enkele jaren later kon plaatsvinden. Kinderen zouden hierdoor beter worden begeleid naar onderwijs dat bij hun individuele talenten paste. De middenschooldiscussie ging dus vooral over een technisch en taai selectievraagstuk dat normaal gesproken slechts een kleine club deskundigen kon interesseren. In een periode waarin het kansenongelijkheidsvraagstuk echter hoog op de agenda stond, kreeg het dorre middenschooldebat een symbolische betekenis. Volgens Van Gelder betekende de middenschool veel meer dan een voorstel voor doelmatiger selectie van talent op school.⁸⁴ Zij kon via eerlijker selectie en een verbeterd onderwijsprogramma maatschappelijke ongelijkheid afremmen. Om dezelfde reden spraken ook de Kritische Leraren zich voor de middenschool uit.⁸⁵

Korte tijd nadat de middenschool onderwerp van discussie was geworden, ging het ministerie van Onderwijs overstag en ontstond politieke bereidheid om, na de Mammoetwet, een nieuwe grootschalige onderwijshervorming te overwegen. In november 1969 verklaarde de antirevolutionaire staatssecretaris J.H. Grosheide zich tijdens een werkbezoek in Zoetermeer voorstander van de middenschool.⁸⁶ Daarmee was de basis gelegd voor een langdurig onderwijsdebat, dat in de jaren zeventig zijn hoogtepunt zou bereiken. Op het eerste gezicht bood de middenschool oplossingen voor twee problemen in het onderwijssysteem. Kansenongelijkheid werd teruggedrongen dankzij een latere selectie, en het onderwijs kon dankzij die latere selectie beter inspelen op de specifieke talenten van het individuele kind. Daarmee moest de middenschool het institutionele antwoord bieden op problemen die Illich via deinstitutionalisering wilde oplossen.

Verbond van Vakverenigingen (z.p. 1969), uitgegeven ter voorbereiding op het vijftiendwintigste NVV-congres. Hoewel de term ongetwijfeld ontleend is aan de Amerikaanse term 'middle school', blijft de precieze herkomst van de Nederlandse vertaling onduidelijk.

⁸⁴ *Het Schoolblad* jrg. 5, afl. 44, 3 december 1970, 1026-1027.

⁸⁵ Karsten en Van Oenen, *Onderwijzen*, 111.

⁸⁶ *PCBO-blad* jrg. 15, afl. 45, 4 december 1969, 1479.

Wie echter bedenkt hoe nauw onderwijsdiscussies in de late jaren zestig verweven raakten met algemene maatschappijkritiek, ziet dat het middenschooldebat aan bredere thema's raakte. De inzet voor een eerlijker school was immers slechts de opmaat naar een eerlijker samenleving met gelijke kansen voor ieder individu, zonder opgelegd gezag en met ruimte voor de beginselen van individuele vrijheid en verantwoordelijkheid. De middenschool raakte hierdoor zo verstrengeld met de bredere maatschappelijke gezags- en ongelijkheidsproblematiek, dat zij nauwelijks viel los te zien van de strijd tegen maatschappelijke ongelijkheid als zodanig.⁸⁷ Zo werd de school met de opdracht tot opvoeding voor een nieuwe, betere samenleving belast, een samenleving die persoonlijke vrijheid en verantwoordelijkheid voor ieder kind beloofde.

Druk op het bijzonder onderwijs

Debatten over anti-autoritaire pedagogiek, over rode en groene boekjes, over Illich, kansenongelijkheid en de middenschool maakten in de late jaren zestig één ding duidelijk: een mens werd niet als vrij en verantwoordelijk individu geboren. Hoewel onderwijsbestuurders en leraren graag over het vrije kind discussieerden, en verklaarden dat de vrije ontwikkeling van het kind geen geweld mocht worden aangedaan, veronderstelden zij voortdurend dat de mens geen individu was, maar een individu werd. Alleen als ouders en leraren de handen ineensloegen en de juiste begeleiding boden, terwijl ook de samenleving en de school op het vrije en verantwoordelijke individu werden ingericht, kon de bevrijding van het individu daadwerkelijk bewaarheid worden. De strijd voor het vrije individu schiep een groeps cultuur die beruiste op de gedeelde aannames dat het kind tot een verantwoordelijk individu moest worden opgeleid, dat dit op basis van gelijke kansen moest gebeuren en dat persoonlijke vrijheid daarvoor onontbeerlijk was. Dit werd het nieuwe 'worden zoals wij', de groeps cultuur waartoe steeds meer onderwijsbestuurders en leraren zich in de jaren zestig aangetrokken voelden.

Deze nieuwe groeps cultuur leidde in katholieke en protestantse scholen tot hernieuwde belangstelling voor de eigen religieuze grondslag. Aan het begin van de jaren zestig was de vraag naar de houdbaarheid van het bestaande bijzonder onderwijs aan de orde gesteld, wat vooral onder katholieken had geleid tot zinspelingen op de aanpassing of afschaffing van het bestaande bijzonder onderwijs. Als geloof immers een persoonlijke zoektocht naar God betekende, die men niet aan anderen mocht opleggen, waarom zou men God dan nog uitsluitend zoeken met gelijkgestemden? Konden protestanten,

⁸⁷ Duco Hellema, *Nederland en de jaren zeventig* (Amsterdam 2012) 46; Dit proces wordt uitstekend inzichtelijk gemaakt in de scriptie van Karen Tessel, *Ander onderwijs met andere doelen. Een analyse van de discussie over de middenschool in Nederland 1965-1985* (ongepubliceerde masterscriptie; Universiteit van Amsterdam 2008) 32.

katholieken en ongelovigen voortaan niet gezamenlijk in één schoolsoort worden ondergebracht? Mogelijk konden zij, eenmaal in een school verenigd, zelfs van elkaar leren en hun eigen religieuze inzichten aan die van andersdenkenden scherpen.

Deze laatste optimistische gedachte vormde vanaf het midden van de jaren zestig de basis voor de opbouw van een nieuw schooltype: de samenwerkingsschool. Dit begrip ontstond rond 1966 en werd aanvankelijk nogal losjes gebruikt voor scholen waarin katholieken en protestanten op de een of andere wijze samenwerkten.⁸⁸ Deze oecumenische of interconfessionele scholen waren zeldzaam. Tussen 1966 en 1971 kwamen enkele tientallen scholen met 'een samenwerkingskarakter' tot stand.⁸⁹ De langzame groei van de samenwerkingsscholen was niet slechts het gevolg van een gebrek aan animo. Ook praktische bezwaren speelden de samenwerkingsscholen parten, omdat hiervoor geen bestuurlijk precedent geschapen was. Belangrijke schoolstichtingsvragen, zoals vragen over de bestuursvorm van de school, de manier waarop godsdienstonderwijs gestalte moest krijgen en de institutionalisering van levensbeschouwelijk verschil bleven hierdoor onbeantwoord. De katholieke staatssecretaris Kees Schelfhout, voorheen directeur van het Centraal Bureau voor het Katholiek Onderwijs, wilde hierin verandering brengen. Kort na zijn aantreden als staatssecretaris maakte hij duidelijk dat hij de weg voor de samenwerkingsschool wilde plaveien door een wettelijke basis voor de samenwerkingsschool te bieden: het tertium.

De derde wettelijke schoolsoort die staatssecretaris Schelfhout bepleitte, moest leiden tot een nieuw soort school. In deze nieuwe school zouden meerdere levensbeschouwingen naast elkaar bestaan en zouden zij zich openlijk tonen, terwijl de school werd bestuurd door een combinatie van overheid en particulier initiatief.⁹⁰ Daarmee werd het tertium een soort mengvorm tussen openbaar en bijzonder onderwijs, hoewel de status van het voorstel nooit helemaal is opgehelderd. Nog voordat Schelfhout zijn plannen kon toelichten viel het kabinet-Biesheuvel waar hij deel van uitmaakte. Zelfs zonder nadere tekst en uitleg vielen de plannen van de staatssecretaris slecht.⁹¹ De gezaghebbende onderwijsjournalist Ton Elias dacht in april 1973 zelfs dat Schelfhout hiermee zijn terugkeer als staatssecretaris voor onderwijs onmogelijk had gemaakt.⁹²

⁸⁸ A.H.W.M. Pelkmans, *Samenwerkingsscholen in ontwikkeling. De geschiedenis van de samenwerkingsschoolgedachte 1945-1983 en een onderzoek naar de ontwikkeling van de samenwerkingsscholen voor voortgezet onderwijs* (Nijmegen 1984) 129.

⁸⁹ Pelkmans, *Samenwerkingsscholen*, 129, 131.

⁹⁰ Ibidem, 132.

⁹¹ Ibidem, 77.

⁹² *Inkom* jrg. 4, afl. 4, april 1973, 70.

Of Elias de politieke verhoudingen daarmee juist taxeerde, blijft giswerk; zijn observatie bleek wel een vooruitwijzing naar het gebrek aan steun voor de samenwerkingschool en het tertium. De Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSR) reageerde in 1971 gereserveerd op de samenwerkingschool en keerde haar in 1977 feitelijk de rug toe, door indien mogelijk altijd ‘aan een zelfstandige school op katholieke grondslag’ de voorkeur te geven.⁹³ De Vereniging voor Openbaar Onderwijs vond de samenwerkingschool een goed idee, mits georganiseerd op openbare grondslag.⁹⁴ Daarmee werd de samenwerkingschool dus een reguliere openbare school. De protestanten discussieerden het langst over deze nieuwe schoolvorm, maar in 1978 gaf ook de Nederlandse Protestants-Christelijke Schoolraad (NPCS) te kennen dat zij weinig brood zag in de samenwerkingschool, al wilde zij de schoolsoort niet verbieden.⁹⁵ En hoewel katholieke, protestantse en openbare onderwijsvakorganisaties interesse toonden in plannen voor de samenwerkingscholen, bleef onenigheid bestaan over de bestuursvorm. Vielen deze scholen nu onder een zelfstandig schoolbestuur, zoals in het bijzonder onderwijs gebruikelijk was, of stonden zij onder het beheer van de overheid?

De samenwerkingschool zou in de daaropvolgende decennia enig terrein winnen, maar heeft zich tot op de dag van vandaag niet als een krachtig alternatief voor het reguliere onderwijs bewezen. De oorzaken daarvoor houden verband met institutionele belangen. Openbare, protestantse en katholieke onderwijsorganisaties waren niet gebaat bij een actieve inzet voor de samenwerkingschool, die bestaande onderwijsorganisaties naar de kroon kon steken. Een tweede reden was vermoedelijk beslissender: het binnenwerk van het bijzonder onderwijs werd in de jaren zestig grondig aangepast, waardoor het vraagstuk van de samenwerkingschool nooit echt urgent werd. De ontmoeting met andersdenkenden en de aandacht voor geloof als zaak van het eigen geweten, beginselen die in de samenwerkingschool tot bloei moesten komen, werden door bestaande bijzondere scholen meestal snel opgepikt.⁹⁶

Protestantse en katholieke scholen pasten hun religieuze grondslag hierdoor gemakkelijk aan veranderende tijden aan. De gezagskwestie in het onderwijs vond vanzelfsprekend zijn weerslag in de wijze waarop protestantse en katholieke leraren en onderwijsbestuurders met de eigen godsdienstige grondslag omgingen. Zoals al in de vroege jaren zestig duidelijk was geworden, werd persoonlijk geworstel met geloofskwesties een centraal kenmerk van een oprecht

⁹³ *Het Schoolbestuur* jrg. 39, afl. 1, januari 1971, 1-2; ibidem jrg. 45, afl. 10, oktober 1977, 359.

⁹⁴ *Inzicht* jrg. 6, [ongenummerd], november 1974, 26-27.

⁹⁵ Daar had de schoolraad overigens ook geen enkele bevoegdheid toe. *Inkom* jrg. 2, afl. 6, juni 1978, 211.

⁹⁶ Zie hoofdstuk 3.

geloofsleven. Een kritische afstand tot dogmatiek, kerkelijk gezag en de macht der gewoonte werd daarom juist op prijs gesteld. T.M. Gilhuis, een diepgelovig en tamelijk conservatief protestants schoolhoofd, juichte daarom toe dat de grondslag van het bijzonder onderwijs intussen minder vanzelfsprekend was dan vroeger. Hierdoor moest ieder individu voortaan zelf naar de betekenis van het geloof zoeken en dat maakte de eigen religiositeit alleen maar belangrijker.⁹⁷

Geloofsopvoeding was dankzij deze nadruk op het individu echter nog geen zaak geworden die zonder meer aan het individuele kind kon worden overgelaten. Zo beklagde de protestantse onderwijsbestuurder J. Meijer, voorzitter van het PCBO-sectiebestuur voor het agrarisch onderwijs, zich over de dreigende teloorgang van het christelijk onderwijs vanwege de gebrekkige bezinning op de collectieve grondslag. Volgens Meijer was er voor een christen meer in het leven dan zelfhandhaving en zelfontplooiing.⁹⁸ Een protestantse school moest in al zijn facetten christelijk zijn en hoorde zich juist hierin van andere scholen te onderscheiden. Maar juist dit christelijk gehalte hing, ook bij Meijer, af van de persoonlijke belevingswereld van de gelovige. Daarover kon men, ook naar Meijers oordeel, niet straffeloos gezag uitoefenen.

De aarzeling ten aanzien van opgelegd gezag die Meijer liet zien, was symptomatisch voor de dubbelzinnige houding ten aanzien van de eigen grondslag die het bijzonder onderwijs in de jaren zestig ontwikkelde. Enerzijds verlangden protestanten en katholieken naar de verpersoonlijking van het geloofsleven, die zij als teken van geloofsverdieping zagen en waarvan zij hoge verwachtingen koesterden. Zo stelde de katholieke identiteitscommissie-Haarsma in 1972 blijmoedig vast dat scholen niet meer, zoals vroeger, gekenmerkt werden door een sterke hiërarchische structuur. Ouders, leraren en het bestuur bepaalden nu zelf wat de katholieke identiteit voor hen inhield en dat was eigenlijk alleen maar winst.⁹⁹ Anderzijds ontdekten voorstanders van bijzonder onderwijs aan het einde van de jaren zestig dat gezamenlijke identiteitsdiscussies erg ingewikkeld werden, als de uitkomst daarvan slechts kon zijn dat iedere gelovige zijn persoonlijke afwegingen moest maken.

Een tekenend voorbeeld van dit laatste probleem was de ontwikkeling van de Unie 'School en Evangelie'. In 1879 opgericht als Unie 'Een school met den bijbel' gold de organisatie van oudsher als de voornaamste pleitbezorger van aparte protestants-christelijke scholen voor het confessionele protestantse volksdeel. Vanaf de jaren zestig raakte dat beroep op de collectieve grondslag echter op de achtergrond. De Unie zwoer haar vroegere gezagspositie af en wilde niet langer boven, maar naast de leraar staan om hem te kunnen

⁹⁷ *Inkom* jrg. 2, afl. 12, december 1971, 407.

⁹⁸ *PCBO-blad* jrg. 15, afl. 27, 17 juli 1969, 919.

⁹⁹ *Het Schoolbestuur* jrg. 40, afl. 6, juni 1972, 187.

ondersteunen in zijn persoonlijke zoektocht naar goed protestants-christelijk onderwijs.¹⁰⁰ Vanaf 1971 gaf de Unie zogenaamde cahiers uit, bedoeld ter overdenking van de protestantse identiteit. De liefde voor God gold daarbij als uitgangspunt en was het kloppend hart van de christelijke school, zoals in het eerste Uniecahier onomwonden werd gesteld.¹⁰¹ Maar waar dat hart naar uitging, of met welke problemen zij werd belast moest een ieder zelf bepalen. De collectieve grondslag die de Unie uitdroeg kwam op gespannen voet te staan met haar egalitaire, individualistische kijk op het geloofsleven.

De grote nadruk op individuele vrijheid en verantwoordelijkheid die protestantse en katholieke onderwijsorganisaties in de late jaren zestig verkozen, leidde er niet toe dat hun gedeelde grondslag verbrokkelde. Katholieke en protestantse scholen liepen niet terug in populariteit.¹⁰² Zij bleven bovendien aangesloten bij vertrouwde organisaties die een eigen religieuze cultuur predikten en verwachtingen koesterden van hun achterban. Zoals in het vorige hoofdstuk al is aangetoond, werden traditionele uitingvormen van religiositeit, zoals kerkgang of lidmaatschap van eigen verenigingen, minder belangrijk. Daar stond echter tegenover dat het geloof meer moest worden 'waargemaakt' in het persoonlijk leven. Wie zichzelf dus als christen omschreef, zag zich hierdoor nog altijd voor de taak gesteld om collectieve verwachtingen in te lossen.

Wie aan zijn geloofsleven gestalte wilde geven, hoefde dat bovendien niet alleen te doen. Vaak kreeg de veronderstelde individuele geloofsbeleving juist collectief gestalte, zoals tijdens de Grote Bijbelmanifestatie die de Stichting 'Jeugd en Bijbel' op 2 januari 1971 in de Utrechtse Jaarbeurshallen organiseerde.¹⁰³ De bijeenkomst was georganiseerd omdat jongeren volgens de organisatoren weinig op hadden met collectieve verbanden als 'de kerk, het christendom en de maatschappij'.¹⁰⁴ Daarom organiseerden zij een massabijeenkomst in de jaarhallen die 25.000 bezoekers trok. Hoewel het publiek op de toogdag als een verzameling van zelfstandige individuen werd aangesproken, valt moeilijk te ontkennen dat de deelnemers als groep iets deelden. Het expliciteren van hun gemene deler was echter moeilijker geworden.

En daarin lag ook het probleem van het bijzonder onderwijs besloten. Godsdienst was voor de meeste katholieke en protestantse scholen – een kleine groep van voornamelijk orthodox-protestantse scholen daargelaten – immers niet langer een zaak van een gezamenlijke vaste grondslag. Zij veronderstelde een persoonlijke zoektocht. Katholieke en protestantse onderwijsorganisaties sloegen

¹⁰⁰ De Jong Ozn., *Een verhaal dat verdergaat*, 163.

¹⁰¹ *Inkom* jrg. 2, afl. 12, december 1971, 404.

¹⁰² De Kwaasteniet, *Denomination and Primary Education*, 251.

¹⁰³ *Inkom* jrg. 1, afl. 12, december 1970, 451.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

die persoonlijke zoektocht hoger aan dan de collectieve vondst. Als gelovigen immers gezamenlijk een nieuw antwoord op hun geloofsvragen vonden, leidde dat onherroepelijk tot verstarring, tot een kritiekloze omgang met religie en tot opgelegde geloofswaarheden. Vanuit hun aversie daartegen slaagden christelijke scholen er vanaf de jaren zestig in om aan de individuele zoektocht naar God volop ruimte te geven.

In dat succes lag echter ook het tragische lot van het bijzonder onderwijs besloten. Waar een kleine groep van orthodox gelovigen de collectieve grondslag bleef omarmen, verkoos de rest van het bijzonder onderwijs geïnstitutionaliseerd anti-institutionalisme. Men beriep zich op een godsdienstige grondslag die men tegelijkertijd permanent zocht, zonder de verwachting of wens hem daadwerkelijk te vinden of te verankeren. Diep beïnvloed door de gedachte dat het individu verantwoordelijkheid moest dragen voor zijn eigen religieuze overtuigingen, en dat godsdienst slechts van betekenis was als zij van opgelegd gezag werd ontdaan, brak het bijzonder onderwijs de inhoud van zijn collectieve grondslag af. Alleen de zoektocht en de cultureel bepaalde saamhorigheid restten.

Verinnerlijkt gezag

In het voorjaar van 1970 schreef T.M. Gilhuis een artikel over opvoeding in het protestantse onderwijstijdschrift *Inkom*. Gilhuis was een ervaren onderwijzman, liep al meer dan dertig jaar mee in het vak en mocht graag over onderwijsvraagstukken schrijven. Dankzij zijn stukken had Gilhuis in de protestantse wereld een reputatie als standvastig, zelfverzekerd polemist opgebouwd. Buiten het protestants-christelijk onderwijs gold hij eerder als rechtlijnig. Onderwijsjournalist Ton Elias omschreef Gilhuis als een man wiens redeneringen ‘door hun helderheid soms aan Mondriaan [doen] denken – maar ook door hun strakheid’.¹⁰⁵ Toen de onderwijzman op leeftijd in 1970 de opvoeding van zijn eigen zoon als uitgangspunt voor een beschouwing nam, werd hij echter overmand door twijfel, wroeging en zelfkritiek.

Het verhaal dat Gilhuis van zijn stuk bracht, begon tijdens de Tweede Wereldoorlog in de Hoeksche Waard. Als jonge onderwijzer had hij zich daar, in zijn spaarzame vrije tijd, op de geschiedenis van de schoolstrijd gestort. ‘In die dagen werd een zoon geboren’, zo vervolgde Gilhuis, en zijn ouders hadden hem Pieter Guillaume Gilhuis gedoopt, naar de protestantse voorman Guillaume Groen van Prinsterer, Gilhuis’ grote voorbeeld.¹⁰⁶ Bij de geboorte van de zoon bleek een familienvriend, die in zijn vrije tijd graag schilderde, bereid om een door hem vervaardigd portret van Groen voor een zacht prijsje van de hand te

¹⁰⁵ *Inkom* jrg. 4, afl. 4, april 1973, 71.

¹⁰⁶ *Ibidem* jrg. 1, afl. 5-6, mei-juni 1970, 192.

doen. Dit ‘konterfeitsel’, zoals Gilhuis het noemde, werd boven het bed van de jonge Pieter Gilhuis gehangen. Het hing daar jaren, totdat Pieter puber werd. Toen verruilde hij Groen voor ‘vele platen van lieden die wij vandaag als voorlopers van de “Beatles” en van de “Rolling Stones” zouden kunnen kwalificeren’. Pieter had zijn ouders daarmee veel verdriet gedaan, benadrukte Gilhuis. Toch maakte hij vooral zichzelf verwijten. Want, zo stelde hij,

‘hadden we de knaap al zo vroeg – vanaf zijn geboorte – met zo’n Groen-complex mogen belasten? Was dat later niet schadelijk met het oog op de omstandigheid, dat hij toch z’n eigen identiteit moest zien te vinden? Kortom: wat kunnen en moeten ouders er doordrukken en wat mogen en kunnen kinderen tegenhouden? (...) We stuiten hier op het oude vraagstuk van gezag en vrijheid dat nu met een verhevigde aktualiteit ons allen telkens weer wordt opgedrongen. (...) Is er in de praktische beoefening van het gezag nog niet heel veel dat toch telkens het mens-zijn van de ander aantast?’¹⁰⁷

Op het eerste oog toonde het blad *Inkom* een geslagen, onzekere vader. Titus Gilhuis, geboren in 1914 en vergroeid met de protestantse voormannen, had het geloof der vaderen aan zijn zoon willen meegeven. Dat was hem niet gelukt. Luide popmuziek verdrong de psalmen; het portret van Groen was van de muur gehaald. Toch raakte vader Gilhuis niet onthand. In het vervolg van zijn betoog riep hij vurig op tot nieuwe gezagsvormen in het onderwijs en maakte hij zich sterk voor nieuwe religiositeit. Het liefhebben van de naaste moest daarbij het uitgangspunt zijn, terwijl gezag in de opvoeding niet langer mocht worden opgelegd, maar een dienend en ondersteunend karakter moest krijgen.¹⁰⁸ De onzekere Gilhuis had zijn standvastigheid hervonden. Een grondige herijking van gezag was zijn inziens op zijn plaats.

Met zijn pleidooi voor herijking van gezag vond Gilhuis aansluiting bij een brede stroom leraren en onderwijsbestuurders die in de late jaren zestig vol overtuiging gevestigde gezagsverhoudingen bevochten. In de regel stoelde hun hervormingsdrift niet op onzekerheid, maar op overtuiging. Het verzet tegen bestaande gezagsstructuren in de opvoeding bleef daarom niet beperkt tot een kleine voorhoede van anti-autoritaire opvoeders en Kritische Leraren. Ook hun critici meenden dat opgelegd gezag in de opvoeding ongeoorloofd en ondoelmatig was. Ook zij zochten naarstig naar alternatieven. Disciplineren en gezag bleken echter moeilijk uit te bannen. Wie het individuele kind vanaf zijn geboorte vrij liet, leverde het onbeschermd uit aan een samenleving met taaie gezagsstructuren en een oneerlijke verdeling van onderwijskansen en macht. Van de anti-autoritaire opvoeding viel daarom weinig te verwachten. Wie het kind een autoritaire opvoeding gaf, onthield hem de mogelijkheid om, op basis van

¹⁰⁷ Ibidem.

¹⁰⁸ Ibidem, 194.

persoonlijke vrijheid, eigen verantwoordelijkheid te leren dragen. Hierdoor bleven leerlingen al even hulpeloos.

In deze situatie leek slechts één uitweg mogelijk: het onderwijs moest kinderen verantwoordelijkheid en vrijheid aanleren. Via discussies over de denkbeelden van publicist Ivan Illich, over jongerenprotesten en over rode, groene en rood-wit-blauwe boekjes zochten leraren en onderwijsbestuurders naar onderwijsvernieuwingen die de individuele vrijheid en verantwoordelijkheid van leerlingen konden bevorderen. Geleidelijk rees het denkbeeld dat heersende gezagsproblemen op school werden veroorzaakt door autoritaire, disciplinerende maatschappelijke structuren die de kansengelijkheid van leerlingen belemmerden. Voortbouwend op eerder verricht wetenschappelijk onderzoek naar kansenongelijkheid en schoolsystemen ontstond hieruit de politieke wens bij een groep van leraren en onderwijsbestuurders tot herziening van het Nederlandse schoolstelsel. Al snel slaagden zij erin het onderwijsdebat naar zich toe te trekken: een nieuw soort middelbare school, de middenschool, moest de heersende kansenongelijkheid en de disciplinerende werking van het onderwijs beteugelen.

Verwachtingsvol keken veel leraren in het onderwijs uit naar de totstandkoming van een beter onderwijssysteem en een egalitaire samenleving, waarvan vooral in het openbaar onderwijs hoge verwachtingen werden gekoesterd. Intussen rekende het bijzonder onderwijs af met zijn institutionele verleden. Hoewel het tertium dat staatssecretaris Schelfhout als onderwijsvernieuwing voorstelde nooit werd gerealiseerd, en samenwerkingsscholen niet overtuigend van de grond kwamen, veranderden de denkbeelden over godsdienst op school aanmerkelijk. De schoolstrijd, de pacificatie en de voormannen, waarover in katholieke en protestantse onderwijsbladen tot in de vroege jaren zestig werd geschreven, waren aan het einde van de jaren zestig geen vanzelfsprekend referentiepunt meer. Katholieke en protestantse onderwijsorganisaties richtten zich steeds minder op hun gedeelde grondslag en beschouwden zichzelf eerder als ondersteunende dienstverleners bij de zoektocht naar een geïndividualiseerd geloofsleven. Toen de katholieke rapporteurs van *Welvaart, welzijn en geluk* in 1963 vaststelden dat het katholieke onderwijs in de toekomst wellicht overbodig werd omdat religie eerder als persoonlijke zoektocht dan als collectieve zaak moest worden beschouwd, leverde dat woedende reacties op. Enkele jaren later had het katholieke onderwijs zich aan die situatie aangepast.

Afrekenen met het verleden bleek aan het einde van de jaren zestig echter eenvoudiger dan bouwen aan de toekomst. Wat in het midden van de jaren zestig begon als een gezagsvraagstuk in het onderwijs, was aan het einde van het decennium uitgegroeid tot een onoverzichtelijk debat waarin alles met alles samenhang. De gezagsproblemen op school vloeiden voort uit de autoritaire

structuren in de samenleving; die werden op hun beurt weer door de school gereproduceerd. De ongelijkheid tussen leerling en leraar, de disciplinerende werking van het instituut 'school' en de kansenongelijkheid van arbeidersleerlingen waren nijpende problemen geworden die bovendien niet langer als afzonderlijke kwesties, maar als één samenhangend geheel werden beschouwd. Daardoor verloor de gezagskwestie de overzichtelijkheid die zij rond 1965 nog leek te hebben. Wie gezagsverhoudingen in de opvoeding wilde veranderen, haalde zich aan het einde van de jaren zestig een overstelpende hoeveelheid opvoedkundige en maatschappelijke problemen op de hals. Tegelijkertijd waren de verwachtingen van de toekomst hooggespannen, dankzij de rooskleurige verwachting dat de problemen in het onderwijs eindelijk konden worden opgelost, nu men ze onder ogen zag. In de jaren zeventig zou het onderwijshervormingsdebat mede door deze hooggespannen verwachtingen vastlopen. De geest was uit de fles.