

DE PROBLEMATIEK VAN DE SCHOLENGEMEENSCHAPPEN BINNEN HET KADER VAN DE MAMMOETWET

E. PELOSI

Zonder veel tegenspraak te hoeven verwachten mogen wij wel stellen, dat de Wet op het voortgezet onderwijs een aantal belangrijke verbeteringen in ons nederlands onderwijsbestel introduceert. Elementen als het brugjaar, gedifferentieerd onderwijs met zijn vrije keuzemogelijkheden voor de leerlingen, onderlinge samenhang en op elkaar afgestemd zijn der schooltypen met daardoor verbeterde doorstromingsmogelijkheden, nieuwe en vernieuwde schooltypen - om slechts enkele punten te noemen - kunnen ertoe bijdragen, ons onderwijs een vernieuwd en aan de eigen tijd beantwoordend aanzicht te geven.

Betekent de Mammoetwet daarom de vervulling van alle wensen, eindpunt en afsluiting van alle ontwikkeling, de oplossing van alle problemen? Het tegendeel lijkt mij het geval. Veeler is ze een uitgangspunt voor vernieuwd denken over het onderwijs. Dit denken zal zijn neerslag moeten vinden in de uitwerking die men in de praktijk zal geven aan wat de wet nog slechts in grote lijnen aanduidt. Deze uitwerking zal ons nog voor allerhand theoretische en praktische problemen plaatsen.

Een enkel daarvan - veeler een complex van vraagstukken dan „een” vraagstuk - willen wij in dit artikel naar voren halen, nl. dat van de scholengemeenschap, zoals deze door de wet mogelijk wordt gemaakt. Het is niet onze bedoeling, ook maar te trachten een oplossing voor de vraagstukken voor te stellen. Wij willen slechts de idee van de scholengemeenschap zoals deze in de wet voorkomt analyseren, en de voornaamste vraagstellingen formuleren waarmee de uitwerking ons zal confronteren.

De scholengemeenschap: algemeen

Ter inleiding eerst een enkel woord over de kontekst waarin de scholengemeenschap in de wet voorkomt. Zij wordt genoemd in dat gedeelte (artikelen 7-31,) dat handelt over de verschillende schoolsoorten en de onderwijskundige inrichting daarvan. Nadat een opsomming en een omschrijving gegeven is van de verschillende soorten voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (gymnasium, atheneum, lyceum), algemeen voortgezet onderwijs (hoger, middelbaar en lager) en de ver-

schillende soorten beroepsonderwijs, wordt in artikel 19, eerste lid, de scholengemeenschap geïntroduceerd:

In een scholengemeenschap zijn tot een school verenigd een school in de zin van deze wet en een of meer andere al dan niet in deze wet bedoelde scholen.

Twee dingen worden in dit nog algemeen geformuleerde artikel in elk geval duidelijk:

Er zijn op wettelijke grondslag combinaties van schooltypen mogelijk. Deze schooltypen kunnen zijn die, over welke de werking van de Mammoetwet zich uitstrekt; de combinaties kunnen ook één of meer schooltypen omvatten die niet onder deze wet vallen (b.v. een kleuterschool of een lagere school).

Aan de aard en omvang van deze combinaties legt de wet geen enkele beperking op: in principe is elke combinatie mogelijk.

Vervolgens: deze verschillende schooltypen worden gecombineerd tot „een school”. Wat is „een school?”

Het lijkt ons onbegonnen werk te trachten, hiervan een afdoende omschrijving te geven, omdat het woordgebruik al te zeer onderhevig is aan wat „men” onder een school gelieft te verstaan.

In verband met ons onderwerp willen wij met een enkel voorbeeld de moeilijkheid illustreren.

In de katholieke schoolwereld kent men voorbeelden van het zogenaamde college. Zij staan veelal onder het bestuur van een religieuze orde of van de seculiere geestelijkheid (het bisdom). Een van de voorkomende vormen is de volgende. In het college zijn onder één dak samengebracht onafhankelijk van elkaar een gymnasium en een h.b.s.; elk daarvan heeft zijn eigen (wettelijke) schoolleider: een rector en een directeur. Het college in zijn totaliteit staat onder leiding van een door de religieuze of kerkelijke overheid aangewezen rector, die echter geen *wettelijk* been heeft om op te staan. Is dit geheel nu „een school”? In de kring van de „consumenten” wordt het dikwijls zo gevoeld: de ouders sturen hun kind „naar het college”. Men kan echter even goed van twee scholen spreken: de (wettelijke) rector en directeur dragen voor de wet de verantwoordelijkheid voor hun eigen school en zijn in hun schoolleiding zelfstandig. Niet zelden is er vrijwel geen enkele onderwijskundige coördinatie tussen de beide scholen, ja zelfs komt het voor, dat zij met elkaar in een min of meer concurrerende verhouding staan, dit alles onder één dak.

De eenheid van het college komt tot uiting in de niet-onderwijskundige zaken: godsdienstige opvoeding, sociaal verkeer der beide leer-

lingengroepen in spel en ontspanning, in culturele manifestaties e.d.

Afgezien van de wettelijke grondslag, die aan deze colleges natuurlijk ontbreekt, kunnen wij de vraag stellen:

Zou zulk een college een scholengemeenschap kunnen zijn zoals bedoeld in de Wet op het voortgezet onderwijs? Het zoeken naar een antwoord op deze vraag is interessant, omdat het ons op het spoor brengt van een merkwaardige (en gelukkige) ambivalentie in de wet, die hierin tot uitdrukking komt, dat zij enerzijds zich uitspreekt in termen van in zichzelf omschreven en op zichzelf staande schooltypen, anderzijds *in principe* dit kader radikaal doorbreekt door het ten tonele voeren van de scholengemeenschap. Laten wij, om hier meer zicht op te krijgen, eerst nagaan, wat er behalve het geciteerde artikel nog meer in de wet gezegd wordt m.b.t. de scholengemeenschap.

Nadere bepalingen in de wet.

Nog op enkele andere plaatsen in de wet komt de scholengemeenschap expliciet ter sprake. Eén daarvan, artikel 19, tweede lid, heeft betrekking op de vorming van een gemeenschappelijk eerste leerjaar; één, artikel 26, op de onderwijskundige inrichting; één op de leiding, artikel 32, vierde lid; artikel 36, zesde lid, heeft betrekking op de bevoegdheden; artikel 64, tweede lid, artikel 69, tweede lid, en artikel 110, elfde lid, hebben betrekking op respectievelijk de planprocedure en de stichtings- en opheffingsnormen; artikel 77, derde lid, handelt over de wijze van bekostiging.

De genoemde artikelen hebben voor de scholengemeenschap de volgende effecten:

1. Voor al de scholen, die tot een scholengemeenschap verenigd zijn, scheppen zij gunstiger stichtingsvoorwaarden en minder stringente opheffingsnormen dan wanneer deze scholen een eigen, zelfstandig bestaan zouden leiden (met uitzondering van het lyceum).
2. Zij bieden de mogelijkheid, de voorschriften die op grond van de artikelen 22 en 23 voor de op zichzelf staande scholen de inrichting van het onderwijs regelen, aan te passen aan de behoeften van een scholengemeenschap.
3. Ten behoeve van de leiding van een groot gedifferentieerd geheel als een scholengemeenschap maken zij het mogelijk, af te wijken van hetgeen te dezen geldt voor de afzonderlijke, op zichzelf staande schooltypen.

4. De voorschriften voor de afzonderlijke scholen inzake de vereiste bevoegdheden kunnen aangepast worden aan de speciale behoeften van een scholengemeenschap.

Het komt mij voor dat wij dit mogen interpreteren in die zin, dat de wetgever deze uitzonderingspositie niet uitsluitend gecreëerd heeft op economische en administratieve gronden maar in ieder geval mede - of zouden wij mogen zeggen: in de eerste plaats? een *onderwijswet* is er toch primair om *onderwijskundige* belangen te behartigen? - omdat hij in de scholengemeenschap onderwijskundige mogelijkheden ziet die in op zichzelf staande scholen (laten wij ze in dit artikel verder „unilaterale” scholen noemen¹) niet of minder gemakkelijk gerealiseerd kunnen worden, en die hij zo aantrekkelijk acht, dat hij er ruim baan voor wil scheppen door de scholengemeenschap niet te sterk te binden aan de „normale” spelregels.

Grondgedachten

Laten wij iets nader ingaan op deze onderwijskundige mogelijkheden. Zonder hier uit te weiden over de idee van de „comprehensive school”, zoals die in Engeland reeds lang en sinds dien ook in Zweden tot ontwikkeling is gekomen en zonder ook de Amerikaanse highschool in dit verband te betrekken, kunnen wij op de denkbeelden van de nederlandse wetgever terugvallen om de scholengemeenschap beter te begrijpen.

Van de grondgedachten, die hem bij het tot stand brengen van de wet voor ogen stonden, willen wij er twee in het bijzonder noemen.

De eerste daarvan is zijn visie op het voortgezet onderwijs als één samenhangend geheel. Bij herhaling heeft Minister Cals getuigd van zijn opvatting, dat alle typen voortgezet onderwijs, in het bijzonder voor zover zij aansluiten op het basisonderwijs, een fundamentele doelstelling gemeen hebben, nl. de leerling via een fase van algemeen onderwijs en daarop volgend beroepsgericht onderwijs, al naar gelang zijn algemene en bijzondere begaafdheid en interesses, voor te bereiden op de plaats, die hij in de maatschappij zal gaan innemen. Deze eenheid van doelstelling achtte hij van zo ingrijpende aard, dat

¹ Voor het lyceum is deze aanduiding strikt genomen niet juist en zou moeten luiden „bilateraal”; „unilateraal” zou in zover gebruikt kunnen worden, dat het lyceum slechts één onderwijsgenre omvat, nl. het voorbereidend wetenschappelijke (ofschoon hierbij de tweeslachtigheid van de h.b.s. weer storend werkt). Gemakshalve handhaven wij hier het woord „unilateraal”.

hij de verschillen tussen de diverse soorten voortgezet onderwijs eerder zag als modaliteiten van éénzelfde werkelijkheid dan als wezenlijke en onoverbrugbare verschillen. Deze eenheid bedoelde hij ook in zijn wetgeving zoveel mogelijk tot uitdrukking te brengen.

Deze visie heeft veel kritiek ondervonden vanuit de kring der bestaande unilaterale schooltypen, maar zij vindt een rechtvaardiging in het feit, dat ingevolge de maatschappelijke ontwikkelingen van de laatste halve eeuw het voortgezet onderwijs meer en meer „volks-onderwijs” is geworden, in plaats van een aangelegenheid te zijn van enkele meer bevoorrechte groepen. Op slechts een heel klein gedeelte na volgen alle nederlandse kinderen na de leerplichtige leeftijd nog kortere of langere tijd voortgezet onderwijs, full time of part time. Deze situatie is ook noodzakelijk; van de leerlingen uit gezien als voorwaarde om in de maatschappij een bevredigende plaats in te kunnen nemen; van de maatschappij uit gezien, willen alle taken vervuld kunnen worden, die noodzakelijk zijn om het culturele en sociaal-economische bestel in stand te houden en verder te ontwikkelen.

Een onderwijssysteem, dat zich op deze situatie wil afstemmen, moet rekening houden met een grote diversiteit van begaafdheden en interessen bij de leerlingen; het moet rekening houden met het feit dat de leeftijd waarop deze leerlingen aan het voortgezet onderwijs gaan deelnemen, voor de meesten niet toelaat, dan reeds een trefzekere keuze te maken omtrent de definitief te volgen weg; het moet er daarom op bedacht zijn, hun „omzwervingen in onderwijsland” zo efficiënt mogelijk te leiden en begeleiden, en daartoe een „wegennet” te ontwerpen, dat dit „land” naar alle zijden efficiënt ontsluit. Dit alles veronderstelt bij de ontwerper van het systeem dat hij vóór alles oog heeft voor coördinatie en onderlinge afstemming der onderdelen, met andere woorden oog voor wat gemeenschappelijk is en verbindt, zonder dat daarbij het eigene van elke weg uit het oog verloren hoeft te worden. Zonder een dergelijke visie op de samenhang van het geheel zou het onmogelijk worden, voor een zo omvangrijke en gedifferentieerde groep leerlingen optimale mogelijkheden te scheppen om de hun passende weg te vinden en zo ook te voorzien in alle taken, die in de maatschappij vervuld moeten worden.

Een tweede grondgedachte, ten nauwste met deze visie samenhangend en er rechtstreeks uit voortvloeiend is deze: het systeem moet zoveel en zo gunstig mogelijke verticale en horizontale doorstromingsmogelijkheden bieden. Het onbevredigende rendement van ons huidige stelsel is overbekend. Een nieuw en verbeterd stelsel moet alle

„doodlopende wegen” vermijden en bevorderen, dat elke leerling zonder overmatige moeite en zonder nodeloze frustratie binnen een redelijke tijd een hem passende afronding kan bereiken.

Verband met de scholengemeenschap

Het moge duidelijk zijn, dat tussen met name deze twee grondgedachten en uitgangspunten van de wetgever enerzijds en het openen van de mogelijkheid tot het stichten van scholengemeenschappen anderzijds een nauw verband bestaat.

Waarin kan de gedachte van het voortgezet onderwijs, gezien als één samenhangend geheel, beter belichaamd worden dan in een scholengemeenschap? Deze omvat immers meerdere en eventueel zelfs alle vormen van voortgezet onderwijs, die op het basisonderwijs aansluiten, en wel onder één leiding. Over dit laatste, de ene leiding, drukt de wettekst zich wel niet expliciet uit, maar de Minister heeft zowel in de schriftelijke stukken alsook mondeling bij herhaling over „één leiding” en over „eenhoofdige leiding” gesproken. Trouwens, afgezien nog van de eenhoofdigheid, de eenheid van leiding ligt zozeer in de rede, dat het niet goed in te zien is, hoe er anders nog van een „scholengemeenschap” die „een school” is (art. 19, eerste lid), sprake zou kunnen zijn. Persoonlijk zijn wij overtuigd van de wenselijkheid, ja noodzaak van eenhoofdigheid der leiding; voor zover onze informaties strekken, gaat ook de in voorbereiding zijnde algemene maatregel van bestuur van deze opvatting uit.

Ook de gedachte van m.n. een optimale horizontale doorstroming kan binnen een scholengemeenschap beter tot zijn recht komen dan daarbuiten. Elke wenselijk gebleken wisseling kan plaats vinden binnen de scholengemeenschap zelf, zonder verandering van school. Verschillende factoren, die met dit proces te maken hebben, liggen binnen de scholengemeenschap gunstiger dan in unilaterale scholen. Het is een bekend feit, dat even vlot geneigd als unilaterale scholen zijn om ongeschikt geachte leerlingen af te stoten (negatieve selectie), zij even weinig geneigd zijn, hun betere leerlingen „hogerop” te laten doorstromen: zij wensen niet „afgeroomd” te worden, zij vrezen „leeggezogen” te worden e.d. Binnen een scholengemeenschap is voor dergelijke gedachtengangen geen plaats. Zij wordt immers juist gedragen door de idee, en vindt daarin haar bestaansgrond, haar leerlingen zoveel mogelijk wegen te bieden naar bij hen passende eindpunten. Het gaat er daarbij om, deze leerlingen *binnen de scholengemeen-*

schap zelf op de voor hen meest juiste plaats te brengen, hetzij „omhoog”, hetzij „omlaag”.

De hiertoe nodige begeleiding kan zij ook met meer kennis van zaken geven dan de unilaterale school. Binnen deze laatste leeft de leraar in de meeste gevallen in het isolement van aan-één-schooltype-gebonden-te-zijn; hij verabsoluteert de betekenis van zijn eigen schooltype en weet weinig of niets van wat daarbuiten omgaat. Binnen de scholengemeenschap wordt dit isolement doorbroken: men leert ook andere onderwijsvormen kennen en krijgt er meer kijk op door het contact met de collega's, die in die onderwijstypen bedreven zijn, en niet in het minst ook doordat het voor de hand ligt, dat in het kader van een scholengemeenschap vele leraren les zullen geven binnen verschillende onderwijssoorten.

De scholengemeenschap: optimale vervulling van de grondgedachten.

Wij zouden nog verder willen gaan en stellen, dat de scholengemeenschap de enige vorm is, waarin de grondgedachten van de wetgever onverkort en in volle omvang tot hun recht kunnen komen.

Boven wezen wij reeds op een zekere ambivalentie in de wet, die immers enerzijds een groot aantal unilaterale schooltypen met een eigen zelfstandig bestaan mogelijk maakt, anderzijds de mogelijkheden scheidt, al deze unilaterale, hun eigen bestaan leidende scholen op te doen gaan in één school, de scholengemeenschap. Een gedetailleerde bespreking van de oorzaken van deze ambivalentie moge hier achterwege blijven. Zij hangen samen met de bestaande onderwijsradities in ons land, zoals die gegroeid zijn binnen een maatschappelijke structuur van geheel andere aard dan die wij thans kennen.

Maar een stelsel van zelfstandige unilaterale scholen zal men toch moeilijk de optimale belichaming kunnen noemen van de gedachten van eenheid en doorstroming. Hierbij twijfelen wij in het geheel niet aan de goede wil tot samenwerken in het belang van de leerlingen, die ongetwijfeld bij vele van deze scholen aanwezig is. Maar het stelsel als zodanig zet een rem op de optimale uitwerking daarvan. Elk op zichzelf staand organisme gaat onontkoombaar zijn eigen leven leiden, met zijn eigen normen, eisen, gedragpatronen en streven naar de geborgenheid van het eigen beperkte bestaan. De wil tot samenwerken moge reëel aanwezig zijn, als het erop aankomt, telt de eigen autonomie zwaar mee (men denke bijvoorbeeld aan leerplan, leerboeken, didactische aanpak, beoordelingssysteem e.d.), en niet minder de drang tot zelfhandhaving (zie boven de reeds vermelde neiging tot afstoten en

behouden van bepaalde groepen leerlingen). Wij zijn ervan overtuigd, dat deze isolementbevorderende krachten slechts effectief bedwongen kunnen worden door schaalvergroting. Allereerst ziet men het verschijnsel van schaalvergroting optreden. Het is klaarblijkelijk onontkoombaar, wil men in een gecompliceerd maatschappelijk bestel door een zo goed mogelijk benutten van de beschikbare mankracht en materiële middelen een optimaal werkrendement verkrijgen. Op het terrein van het schoolsysteem lijkt ons de scholengemeenschap de aangewezen vorm van schaalvergroting om het thans zo gebrekkige onderwijsrendement te verbeteren.

Sociaal-pedagogisch gezichtspunt.

Tot nu toe hebben wij de scholengemeenschap slechts bekeken vanuit onderwijskundige gezichtspunten. Niet ten onrechte, want het gaat om een bepaalde onderwijsvorm. De voorstanders van deze vorm plegen echter ook op een ander aspect te wijzen en wel het sociaal-pedagogische. In een uitgebreide scholengemeenschap (zij denken hierbij niet alleen aan alle vormen van v.w.o. en a.v.o., maar ook aan het lager en eventueel ook middelbaar beroepsonderwijs) worden groepen kinderen bijeen gebracht uit allerlei milieus en met sterk uiteenlopende begaafdheden, interessen, toekomstplannen en maatschappelijke vooruitzichten. Juist in hun samen-zijn of beter, samen-leven, binnen éénzelfde schoolverband, ziet men een groot sociaal-pedagogisch goed: het overbruggen der maatschappelijke en persoonlijke tegenstellingen, het leren met elkaar omgaan, het leren kennen van elkaars omstandigheden en opvattingen, het leren van wederzijds respect en waardering ongeacht de onderlinge verschillen enz.

Uit dezen hoofde acht men een instituut als de scholengemeenschap bijzonder geschikt als een voorbereiding op het latere leven in de maatschappij, waarvoor een goede „sociale vaardigheid” een eis van levensbelang is. Wij achten dit aspect van de scholengemeenschap opvoedkundig van groot belang, ongeacht het feit, dat wij te dien aanzien ons ook weer niet aan utopische verwachtingen durven wagen, zoals verderop nog zal blijken.

De problematiek.

Dus: scholengemeenschappen. En hiermee komen wij tot het eigenlijke onderwerp van dit artikel: de problematiek van dit instituut. Theoretisch moge het denkbeeld aantrekkelijk zijn, maar de realisering ervan vraagt om de oplossing van talrijke vraagstukken.

De lezer zal het mij niet kwalijk nemen, als ik bij de uitwerking van dit deel toespelingen maak op het Rotterdamse plan tot hergroepering van het voortgezet onderwijs.² Door zijn functie was en is de schrijver bij de voorbereiding en uitvoering van dit plan nauw betrokken. Door aan dit plan te refereren, kunnen de problemen van het tot ontwikkeling brengen van de scholengemeenschap iets concreter voor ogen gesteld worden.

Het door een ambtelijke adviescommissie aan het gemeentebestuur uitgebrachte plan (dat op het moment dat wij dit artikel schrijven, door de Gemeenteraad nog formeel aanvaard moet worden) komt in grote lijnen hierop neer. De commissie kreeg de vraag te beantwoorden, welke vorm haars inziens het best gegeven kon worden aan het gemeentelijke voortgezet onderwijs bij het in werking treden van de Mammoetwet. Ter oriëntering: dit gemeentelijke voortgezet onderwijs is overwegend van algemeen karakter: u.l.o.'s, lycea, zelfstandige h.b.s.-en en één m.m.s., een paar v.g.l.o.-scholen; het omvat slechts een paar scholen voor lager en middelbaar beroepsonderwijs.

Na uitvoerige besprekingen van de pro's en contra's heeft de commissie eenstemmig geadviseerd, het gehele voortgezet onderwijs te hergroeperen in een aantal scholengemeenschappen in de zin van de wet. Zij heeft de stad opgedeeld in een aantal rayons; binnen zo'n rayon worden alle scholen voor voortgezet onderwijs verenigd tot één scholengemeenschap. Al deze scholengemeenschappen zullen alle schooltypen omvatten van gymnasium tot en met m.a.v.o. Op grond van de praktische omstandigheden zal slechts één ervan (in de nieuw ontstaande stadswijk Alexanderpolder), misschien twee, ook het lager beroepsonderwijs omvatten.

Voor welke vraagstukken komt men nu bij een dergelijke opzet te staan?

a. Eenmaal gegeven, dat men besluit tot invoering van de scholengemeenschap, doet zich allereerst de vraag voor: *dient het gehele aanwezige scholenbestand op te gaan in een aantal scholengemeenschappen, of wil men ook nog zelfstandige, unilaterale scholen laten bestaan?* Men kan deze vraag zuiver praktisch benaderen, op grond van de feitelijke plaatselijke omstandigheden (de aard van het nu eenmaal bestaande scholenbestand, de ligging der scholen enz.) Men kan de vraag ook principieel stellen: is het in zichzelf wenselijk,

² Rapport van de Adviescommissie Hergroepering Voortgezet Onderwijs, 20 april 1966.

scholengemeenschappen en zelfstandige unilaterale scholen naast elkaar te laten bestaan? Hiertegen zijn stellig bezwaren aan te voeren: de ongelijke bedeling in onderwijsvoorzieningen (men onthoudt dan bepaalde groepen kinderen de mogelijkheden van een scholengemeenschap, die men bij veronderstelling juist zo belangrijk acht), de kans op vervelende concurrentie-verhoudingen tussen de beide soorten scholen, enz. De Rotterdamse Commissie heeft de radikale weg gekozen. Het is natuurlijk denkbaar, dat in een andere plaatselijke situatie praktische omstandigheden althans voorlopig een dergelijke principiële keuze nog in de weg staan.

b. Een volgende vraag: *welke schooltypen moeten in zo'n scholengemeenschap worden opgenomen?* Wat de typen van voortgezet onderwijs betreft luidt het Rotterdamse antwoord:

de scholengemeenschap zij zo compleet mogelijk. Praktische omstandigheden kunnen hier een belemmering vormen, zoals ook in Rotterdam het geval is. Principieel lijkt mij echter het ingenomen standpunt het enig juiste. Het ligt in de aard zelf van de idee, waardoor de scholengemeenschap gedragen wordt.

c. Een vraag waarmee de Rotterdamse Commissie zich intensief heeft bezig gehouden: *dient het basis-, resp. kleuteronderwijs in de scholengemeenschap opgenomen te worden?* Haar antwoord is een overtuigd „nee”. Motivering:

- de doorstromingsgedachte functioneert wezenlijk anders binnen het voortgezet onderwijs, volgend op het basisonderwijs, als binnen het basisonderwijs en op de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs.
- Van werkelijke integratie tussen de onderwijzers en de leraren van het voortgezet onderwijs zal weinig sprake kunnen zijn uit hoofde van de wederkerig geheel verschillende structuur van hun onderwijskundig werken;
- beziet men de scholengemeenschap vanuit het aspect sluitende onderwijsvoorzieningen voor een totaal woongebied, dan zouden ook alle basisscholen en kleuterscholen uit dat gebied in de scholengemeenschap opgenomen moeten worden; dit leidt tot onaanvaardbare consequenties (te groot aantal leerlingen, te grote afstanden van huis naar school voor de leerlingen van lagere en kleuterschool);
- vanuit het sociaal-pedagogisch oogpunt is opname van basis- en kleuterschool irrelevant.

Tot zover het Rotterdamse standpunt. Eens of oneens, wie te maken

heeft met de stichting van scholengemeenschappen zal ook t.a.v. dit vraagstuk zijn standpunt moeten bepalen.

d. Volgend probleem: *de huisvesting*.

Wel niemand zal er aan twijfelen dat de meest ideale huisvestings-situatie is: de scholengemeenschap in één gebouw of in een gebouwen-complex dat een bouwkundige eenheid vormt. Deze ideale situatie doet zich slechts voor in nieuwe wijken, waar alles nog van de grond moet komen, letterlijk en figuurlijk. In andere gevallen (en dat zijn de meeste) heeft men te maken met een bestaand bestand van schoolgebouwen, waarvan de ligging gunstig of ongunstig kan zijn, maar altijd het ideaal doorkruist. De Rotterdamse Commissie heeft zich op het standpunt gesteld, dat het meest wezenlijke van de scholengemeenschap gelegen is in de eenheid van didactische leiding en dat men ten behoeve van dit nastrevenswaardige goed het ongerief van de verspreid liggende gebouwen op de koop toe moet nemen en zo goed mogelijk moet zien te miniseren.

Daarbij heeft bij de Commissie de gedachte niet ontbroken, dat de bestaande gebouwen niet voor de eeuwigheid zijn gebouwd en dat haar advies dus impliceert, dat de gemeente voor de toekomst een bouwplan zal moeten ontwikkelen, aangepast aan de situatie van de scholengemeenschappen. Er is een werkgroep geformeerd om te bestuderen, hoe de bestaande gebouwen zo efficiënt mogelijk benut kunnen worden.

Ook als men van grond af aan nieuw kan bouwen, zijn de problemen daarmee nog niet opgelost. Men zal de didactische en sociale structuur van de scholengemeenschap grondig moeten doordenken om een gebouw of gebouwencomplex neer te kunnen zetten, waarin alle bouwkundige voorzieningen getroffen zijn, nodig om de eigen doelstellingen en werkwijze van een scholengemeenschap optimaal te kunnen realiseren (gemeenschapsruimte, werkruimten, centrale bibliotheek met leeszaal, vergaderruimten, functionele indeling van een dergelijk zeer uitgebreid geheel, enz.).

e. Een niet te onderschatten probleem: *het personeelsprobleem*. Dit probleem doet zich vooral voelen bij de overgang van een bestaande scholensituatie naar die van de scholengemeenschap.

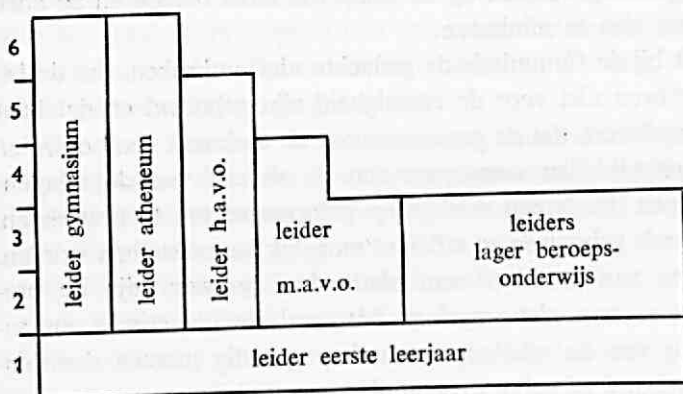
Waar meerdere thans zelfstandige scholen opgaan in één scholengemeenschap, met één algemeen leider aan het hoofd, doet zich uiteraard de vraag voor: hoe gaat het met de leiders van die thans zelfstandige, autonome scholen?

Van geval tot geval zal men niet alleen administratieve maar ook menselijk zoveel mogelijk bevredigende oplossingen moeten zoeken.

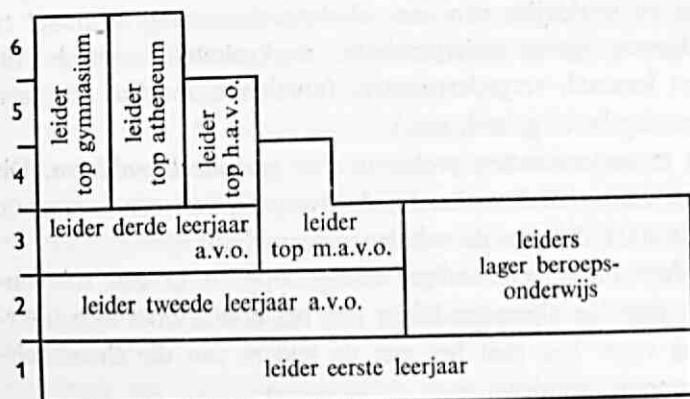
f. Verder: *het probleem van organisatie en communicatie.*

Scholengemeenschappen zijn grote, voor nederlandse begrippen zelfs zeer grote schoolgehelen. In het Rotterdamse plan variëren zij van ± 1600 à 1700 tot $\pm 2900^3$ leerlingen. Dit betekent dus grote aantallen zeer uiteenlopende leerlingen, een groot aantal zeer gevarieerde taken die vervuld dienen te worden door een groot aantal leraren met onderling verschillende bevoegdheidsgraden. Alleen een zorgvuldig doordachte organisatievorm, die duidelijke geleding, taakverdeling en onderlinge communicatie waarborgt, zal kunnen voorkomen, dat de middelpuntvliedende krachten de overhand krijgen. Het zal noodzakelijk zijn te zorgen voor een duidelijke lijn-organisatie en een duidelijk staf-organisatie. Een paar o.i. belangrijke punten mogen hier aangestipt worden.

Algemene leider



Algemene leider



³ Het laatste cijfer berust op een na verschijnen van het rapport gemaakte herberekening.

De algemene leider draagt de verantwoordelijkheid voor het geheel. Naast hem zullen conrectoren (of hoe men ze wil noemen) moeten staan die, onder zijn algemene leiding, verantwoordelijkheid dragen voor onderdelen van het grote geheel. Van groot belang lijkt mij, op welke wijze men deze geleding aanbrengt in de totale scholengemeenschap. Men kan hierbij nl. horizontaal of vertikaal denken.

Onzerzijds zouden wij met klem de horizontale structurering willen bepleiten. Naar onze mening kan alleen deze de eenheid van de totale scholengemeenschap en daarmee de doorstromingsgedachte optimaal tot uitdrukking brengen en bevorderen. Een vertikale structuur accentueert het unilaterale karakter van de samenstellende delen en zal daardoor ongetwijfeld de middelpuntvliedende krachten stimuleren, die toch al, of men het wil of niet, binnen zo'n groot geheel werkzaam zullen zijn. Het is te hopen, dat de algemene maatregel van bestuur, die m.b.t. de leiding van een scholengemeenschap richtlijnen zal bevatten, zich alleen zal laten leiden door het onderwijskundige belang en de horizontale structuur mogelijk zal maken.⁴

Naast de hiergenoemde lijnorganisatie zal ook de staforganisatie goed uit de verf moeten komen. Wij noemen:

- Een goede structurering van het lerarencorps door groepering per vak of vakkengroep: een talen,,faculteit", een wiskunde,,faculteit" enz., onder voorzitterschap van de daartoe meest bekwame;
- Een organisatiestructuur expresselijk om het sociaal-pedagogische element tot zijn recht te doen komen. O.i. zal men aan dit element zeer nadrukkelijk en bewust aandacht moeten schenken, wil het gestelde doel bereikt worden. Een werkelijk sociaal leven tussen zo uiteenlopende leerlingen zal bepaald niet tot stand komen, als men niet welbewust daartoe de elementen in het schoolse en buitenschoolse leven inbouwt. Men kan denken aan klassevoogden, mentoren, mentor-groepen, e.d. Dit punt vraagt om grondige bestudering.
- Een goede organisatie die alle gegevens omtrent de leerlingen op elk moment vlot toegankelijk maakt.
- Een organisatorische vorm, die een goed verkeer tussen ouders en school bevordert.

Zo zouden nog meer facetten te noemen zijn. Aan de organisatie van de scholengemeenschap, gericht op een zo goed mogelijke communicatie tussen alle onderdelen, kan niet genoeg aandacht besteed worden.

⁴ Als de voortekens niet bedriegen, zijn de vooruitzichten te dien aanzien gunstig.

Het lijkt niet overdreven te zeggen, dat zij hiermee staat of valt. Ontbreken die organisatie en communicatie, dan wordt zij onherroepelijk de „schoolfabriek”, die sommigen al bij voorbaat - ten onrechte - in haar zien.

g. Een volgend punt - van dominerend belang - is het *didactische vraagstuk*.

Hoe moet de scholengemeenschap didactisch functioneren, wil zij het hoogste rendement afwerpen? De wet zegt hierover slechts weinig, maar opent toch enkele perspectieven, die een uitdaging inhouden tot vernieuwd didactisch denken.

Artikel 19, tweede lid, geeft de mogelijkheid tot een *gemeenschappelijk eerste leerjaar*. Men realiseer zich, wat dit betekent aan een complete scholengemeenschap: alle leerlingen, ongeacht of zij eenmaal gymnasium onderwijs zullen volgen of lager beroepsonderwijs, thans bijeen in een gemeenschappelijk „brugjaar”⁵. Dit is ook een ingreep in het tot hiertoe (tot art. 19) gevolgde systeem van de wet. Het „brugjaar” van de artikelen 10 en 11 is telkens *het eerste leerjaar van een bepaald schooltype*, al wordt de structuur van al deze eerste leerjaren volgens twee modellen gelijk getrokken: gymnasium t/m m.a.v.o. enerzijds, l.a.v.o. en lager beroepsonderwijs anderzijds. Het „brugjaar” van de scholengemeenschap is echter het eerste leerjaar *van die gemeenschap* en niet van elk van de afzonderlijke samenstellende delen. Dat betekent om te beginnen dat de toelating vanuit het basisonderwijs tot zo'n scholengemeenschap een heel ander karakter heeft dan de toelating tot een zelfstandige unilaterale school en een dienovereenkomstige proce-

⁵De formulering van de wettekst wekt op dit punt bevreemding en roept twijfels op, die door de tot nu toe verschenen commentaren op de wet niet opgelost worden. Volgens artikel 19, tweede lid, kan een gemeenschappelijk eerste leerjaar gevormd worden voor een combinatie van „scholen voor v.w.o. en voor a.v.o.”. Volgens de letter van de wet betekent dit, dat de combinatie kan gaan van v.w.o. tot en met (tweejarig) l.a.v.o., *maar een school voor lager beroepsonderwijs (l.b.o.) uitsluit* (immers, een l.b.o.-school is geen „school voor lager algemeen voortgezet onderwijs”, al wordt in *het eerste leerjaar* zulk onderwijs wel gegeven). Ligt een dergelijke uitsluiting nu inderdaad ook in de bedoeling? Wij kunnen het ons niet goed voorstellen. Immers, vooreerst is het onderwijs in een eerste leerjaar van een tweejarige l.a.v.o.-school niet verschillend van dat in het eerste leerjaar van een l.b.o.-school (zie artikel 10, eerste en derde lid). Vervolgens, onderwijskundig (selectie, determinatie, doorstroming) en sociaal-pedagogisch gezien pleit alles ervoor, om ook juist deze groep leerlingen zo enigszins mogelijk op te nemen in het hier bedoelde type scholengemeenschap. Indien inderdaad artikel 19, tweede lid, een gemeenschappelijk eerste leerjaar onmogelijk maakt, zou o.i. dit artikel alsnog gewijzigd dienen te worden. De zaak die hier in het geding is, raakt immers de grondslag van het begrip scholengemeenschap.

ture zal moeten krijgen. In de Rotterdamse situatie zal voor de toelating tot de meeste scholengemeenschappen nog slechts één caesuur van belang zijn: er zal een oordeel uitgesproken moeten worden of de leerling geschikt is voor het a.v.o. of beter naar het lager beroepsonderwijs kan gaan.

Ook de *structuur van dit gemeenschappelijk eerste leerjaar* roept een probleem op. De artikelen 10 en 11 geven een structuur aan voor twee verschillende typen brugjaar. Kennelijk vanuit de veronderstelling, dat wij hier te doen hebben met twee anders gearde groepen leerlingen. Wanneer artikel 19, tweede lid, evenwel spreekt van een „gemeenschappelijk eerste leerjaar”, impliceert dit, wil de uitdrukking onderwijskundig enige redelijke inhoud hebben, dat men zonder meer zowel van artikel 10 als van artikel 11 kan afwijken. Vraag: hoe moet men dit eerste leerjaar dan wel inrichten?

Het bijeen brengen van zoveel en zozeer uiteenlopende leerlingen in het gemeenschappelijk brugjaar roept ook didactische vragen op: *moeten al deze kinderen zonder enig onderscheid door elkaar geplaatst worden?* Of moeten er zekere groeperingen in aangebracht worden? en zo ja, volgens welk beginsel? Want toch wel iedereen zal het erover eens zijn, dat zij door een dergelijke groepering niet van meet af aan toch weer het etiket gymnasium, atheneum enz. opgedrukt mogen krijgen.

Ten nauwste met deze kwestie hangt die van *het leerplan* samen. Immers, indien men op de traditionele manier afzonderlijke leerplannen maakt voor gymnasium, atheneum, h.a.v.o., m.a.v.o., l.a.v.o., kan men de na te streven didactische eenheid van de scholengemeenschap met een wel afschrijven. Er zal dus m.i. voor de eerste leerjaren één leerplan moeten komen voor de hele scholengemeenschap (voor wat betreft de a.v.o.-vakken), waaraan de leerlingen zich al voortgaande kunnen differentiëren. Hoe moet zo'n leerplan er uit zien en hoe bereikt men, dat het bruikbaar is voor alle leerlinggroepen?

Een uiterst belangrijke vraag in dit verband: *welk beoordelingssysteem m.b.t. de leerprestaties gaat men hanteren?* Deze zaak heeft twee facetten.

Het eerste facet zou men aan een voorbeeld als volgt kunnen illustreren. Te werk gaande volgens het huidige cijfersysteem zou men zoiets als het volgende gaan krijgen: wie aan het einde van het eerste leerjaar

een 8 heeft, gaat naar het gymnasium; wie een 7 heeft, naar het athe-neum, met een 6 mag men naar het h.a.v.o., een 5 is nog goed genoeg voor het m.a.v.o., wie een 4 heeft, moet naar het lager beroepsonder-wijs. M.a.w. men zou vanaf het eerste ogenblik het „vuilnisbakken-systeem” binnenhalen. Dat kan natuurlijk nooit de bedoeling zijn. Er zal dus gezocht moeten worden naar een ander beoordelingssysteem, dat vrij is van dit discriminerende element.

Het andere facet zou men kunnen karakteriseren door de vraag: hoe bewaken wij zo objectief mogelijk de te bereiken onderwijsdoeleinden? Ieder van ons is bekend met de werking van de z.g. wet van Posthumus. Een 6 op de ene school betekent iets anders dan een 6 op een andere school. Dit geldt zelfs van leraar tot leraar binnen eenzelfde school; het geldt zelfs voor dezelfde leraar m.b.t. twee verschillende klassen. Voor een scholengemeenschap, veel meer nog dan voor een zelfstandige unilaterale school geldt: als deze fatale wetmatigheid niet doorbroken wordt, lijdt de determinatiegedachte en de doorstroming der leerlingen zeer ernstig schade. Ik beschouw het als een der voornaamste didac-tische vraagstukken welke de scholengemeenschap krijgt op te lossen: hoe wordt het al of niet bereikt hebben door de leerlingen van de gestelde onderwijsdoelen zo objectief mogelijk vastgesteld? Een vraag-stuk, met de oplossing waarvan in ons land nog maar een allereerste begin is gemaakt.

h. Een vraagstuk van misschien wel beslissende betekenis voor de toekomstige vorm van ons voortgezet onderwijs, is het volgende:

Wij hebben er reeds op gewezen, dat de wet een aantal zelfstandige, unilaterale schooltypen kent. Voor zover het a.v.o. betreft, worden daarbij drie niveau's onderscheiden: v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o. (het l.a.v.o. is in dit verband minder relevant). Voor de beide laatstgenoem-de niveaus kent de wet slechts één type, de h.a.v.o.- en de m.a.v.o.-school, waaraan zij geen enkele verdere karakteristiek verbindt dan heel in het algemeen die van hoger, resp. middelbaar a.v.o. Op het v.w.o.-niveau komen echter twee onderscheiden schooltypen voor, die, behalve naar hun niveau (v.w.o.), ook naar hun inhoud een eigen karakteristiek toegewezen krijgen: het vanouds bekende onderscheid wordt door de wet overgenomen, en binnen elk van beiden ook weer het traditionele karakteristieke verschil tussen de A- en de B-richting. Dit geeft een opmerkelijk verschil: het h.a.v.o. en het m.a.v.o. kunnen, door het ontbreken van een inhoudelijke karakteristiek, vrijelijk profi-teren van het beginsel van gedifferentieerd onderwijs, dat in de wet voornamelijk verankerd ligt in de bepaling, dat de eindexamens van

een school niet voor alle leerlingen gelijk hoeven te zijn; voor het gymnasium en het atheneum ligt deze zaak veel stroeвер. Voor elk van deze schooltypen afzonderlijk nu wordt op grond van artikel 22 (voor de beroepsgerichte scholen artikel 23) de inrichting van het onderwijs geregeld (voorgeschreven vakken, basistabel, N1-, N2 en O-lessen enz.).

Nu is er een artikel 26, krachtens hetwelk ten behoeve van de inrichting van het onderwijs aan een scholengemeenschap afgeweken kan worden van alle voorschriften ex articulis 22 en 23.

In dit artikel zien wij het wettelijke aanknopingspunt voor de geleidelijke ontwikkeling naar een werkelijke „comprehensive school”, nu niet meer te vertalen door „scholengemeenschap” maar door b.v. „onderwijsgemeenschap”. Wat is het verschil? De scholengemeenschap zoals ze nu in de wet voorkomt is, althans in eerste instantie, een tot een zekere eenheid verenigd aantal scholen van onderscheiden signatuur. *Ze is gedacht vanuit de zelfstandige unilaterale scholen* die als zodanig beginnen na het eerste, gemeenschappelijke leerjaar. De „onderwijsgemeenschap” van zoëven is daarentegen gedacht vanuit een algemeen leer- en werkplan, waaraan de leerlingen zich al lerend en werkend differentiëren, al naar gelang hun capaciteit en belangstelling, totdat zij een hun passende afronding bereikt hebben.

M.a.w., wij voeren er een pleidooi voor, dat na het eerste leerjaar nog geen scherpe scheiding gemaakt wordt tussen gymnasiasten, atheneumleerlingen enz., maar dat de leerlingen voorshands doorgaan op het niveau, dat zij in het eerste leerjaar bereikt hebben: zij zetten hun studie voort in *het tweede leerjaar van de scholengemeenschap*, zonder verder „etiket”. Pas naargelang de eindpunten meer in zicht komen voltrekken de scherpere scheidingen zich, al of niet volgens het thans in de wet vastgelegde schema van schooltypen.

„Du sprichs ein grosses Wort gelassen aus”, zal men mij tegenwerpen. Inderdaad, hier valt nog veel, ja alles te doen. Ik geloof echter dat, wie doordenkt op alle consequenties van de idee der scholengemeenschappen, aan deze problematiek niet kan ontkomen. De ware aard van de scholengemeenschap treedt pas duidelijk aan het licht, als zij, om met Pennock⁶ te spreken, „programmaschool” geworden is. De Wet geeft er nog slechts eerste aanknopingspunten toe. Behoedzaam aftastend zal de schoolpraktijk zelf de uitwerking moeten brengen. Wij hebben in het voorafgaande slechts enkele grote probleemvelden

⁶ Dr. J. Pennock M.S.C., Vorm van een scholengemeenschap. Een programmaschool v.w.o.-h.a.v.o. Den Bosch 1965 (?).

aangeduid, welke ieder zal moeten betreden die via de scholengemeenschap het volle rendement uit de wet op het voortgezet onderwijs wil halen. Nog vele detailproblemen blijven er over. Wij noemen hier slechts de vraag naar „streaming” en/of „setting”⁷ het vraagstuk van de middelen ter bevordering van meer individualisering, welke zo nodig is om optimale onderwijsresultaten te bereiken (om het met een bekende term uit te drukken: een scholengemeenschap zal daltoniserend zijn of ze zal niet zijn); het vraagstuk van de integratie tussen de verschillende vakken enz.

i. Wij willen echter niet eindigen zonder nog één probleem gesignaleerd te hebben, dat o.i. tot een oplossing gebracht moet worden, willen de scholengemeenschappen naar wens kunnen functioneren. Het heeft betrekking op *de structuur van de leraarsbetrekking*.

Wie „leraar” zegt, denkt aan lesgeven. Terecht, want het lesgeven is en blijft de voornaamste bezigheid van de leraar in de school (afgezien van het feit, dat er op nog veel andere wijzen les gegeven zou kunnen worden dan tot nu toe te doen gebruikelijk is). Er moeten binnen de school echter nog veel andere taken vervuld worden behalve dat lesgeven, taken die voluit behoren tot het schoolbedrijf en zonder welke een school niet functioneren kan zoals zij zou moeten. Wij denken hierbij bepaald niet alleen aan de z.g. buitenschoolse activiteiten (of-school óók aan die), maar aan taken, die rechtstreeks verband houden met het onderwijs zelf. Dit geldt voor elke school, maar in bepaalde opzichten in verhoogde mate voor de scholengemeenschap, waar immers door de schaalvergroting het onderwijsbedrijf gecompliceerder zal zijn. Om enkele voorbeelden te geven:

- het toezicht houden in gemeenschapsruimten, tijdens werkuren enz.,
- het bijwerken van leerlingen die door ziekte, verhuizing of anderszins zijn achtergeraakt (wanneer raken wij ons verfoeilijke bijlessensysteem eindelijk eens kwijt?),
- het samenstellen van gemeenschappelijke proefwerken en studietoetsen en het analyseren en evalueren van de resultaten,
- het verzamelen en vastleggen van gegevens voor het leerlingdossier,

⁷ Met „streaming” wordt in de angelsaksische „comprehensive school” aangeduid het groeperen van de leerlingen in afdelingen met een eigen program; met „setting” wordt bedoeld, dat de leerling voor één of een paar vakken op een ander niveau of in een andere groep werkt dan de „stream” waarin hij in het algemeen geplaatst is. Met het vraagstuk van „streaming” en „setting” hangt ook nauw samen dat van de bevordering per vak; de dwaasheid van ons systeem van doubleren over de hele lijn, dus ook voor de vakken waarin men voldoende of zelfs goed is, springt in het oog.

- het bespreken van deze gegevens,
- regelmatige besprekingen tussen vakcollega's over leerplan, aanpak, studierendement,
- het leidinggeven aan de leerlingen m.b.t. verstrekte opdrachten,
- het maken van taken en opdrachten, mede in samenwerking met collega's,
- het ontwerpen van projecten die de integratie van de vakken kunnen bevorderen,
- het coachen van hospitanten en jonge beginnende collega's,
- het organiseren en verzorgen van de proefklas,
enz.

Voor al deze en dergelijke taken, die noodzakelijk te achten zijn voor de goede gang van het onderwijs, is binnen de huidige structuur van de leraarsbetrekking a.v.o. institutioneel geen ruimte: ze is afgestemd op lesgeven; met een bepaald aantal lesuren is de betrekking omschreven.

Wij zijn van mening - en nogmaals, dit klemmt voor alle scholen maar heel in het bijzonder voor de scholengemeenschap - dat hierin principieel verandering moet komen. Men heeft tot dusver de oplossing van dit vraagstuk - dat gelukkig steeds meer onderkend wordt - menen te moeten zoeken in het instituut der z.g. taakuren (alsof het lesgeven niet een taak was!). Het is beter dan helemaal niets, maar het is en blijft o.i. een lapmiddel, dat het probleem niet in de wortel aanpakt en zelfs gemakkelijk kan voeren tot een soort commercieel touwtrekken om deze uren en tot een pietluttig plussen en minnen met toch niet exact in tijd uit te meten taken. Het punt waar het om gaat is, dat de *structuur* van de leraarsbetrekking aangepast dient te worden aan de eisen van het schoolbedrijf zoals zich dat in onze tijd reeds ontwikkeld heeft en nog verder in ontwikkeling is. Daarbij past niet meer het uurloonsysteem, dat thans in wezen de leraarsbetrekking zijn stempel op drukt. Tot uitdrukking zou moeten komen, dat leraar-zijn voor iedereen betekent: ter beschikking staan van de school voor *alle* taken, die binnen die school verricht moeten worden.

In het kort denken wij ons deze structuur als volgt.

De leraarsbetrekking wordt geacht een X-urige werkweek te omvatten (dat er wel momenten zijn, waarop dit aantal X wordt overschreden is niet schokkend; dit heeft de leraar gemeen met elke functie van een vergelijkbaar niveau).

Van deze X uren is de leraar een aantal X-IJ steeds direct voor de school en alle daarbinnen te verrichten taken beschikbaar.

Dit aantal X-IJ bestaat uit twee delen: een aantal uren (het grootste), dat besteed wordt aan lesgeven (daarvoor kan een minimum bepaald worden); het andere deel, dat besteed wordt aan de overige taken; de schoolleiding bepaalt voor ieder de verdeling van zijn taken binnen het aantal X-IJ.

Met opzet hebben wij geen concrete getallen genoemd. Het gaat ons om het principe. De gedetailleerde uitwerking moet ter hand genomen worden door de daartoe competente instanties.

Maar een aldus gestructureerde leraarsbetrekking brengt tot uitdrukking, dat de leraar in volledige betrekking ook „volledig” ter beschikking van zijn school staat, d.w.z. voor *alle* taken, die daar vervuld dienen te worden, en niet: eigenlijk alleen voor lesgeven, terwijl de rest in wezen afhangt van zijn persoonlijke liefhebberij of welwillendheid.

Slot.

De Mammoetwet betekent in menig opzicht een uitdaging, maar het meest wel in de weinige artikelen, waarin over de scholengemeenschap gesproken wordt. Kwantiteit is hier naar ons gevoelen omgekeerd evenredig met kwaliteit, want eerst in de scholengemeenschap kunnen de uitgangspunten van de wet volledig tot hun recht komen.

Dat het betreden van deze weg niet van problematiek gespeend is, moge uit het voorafgaande duidelijk zijn geworden.

Of de weg de moeite van het begaan waard is, moge de lezer voor zichzelf beoordelen.

Dit artikel werd geschreven vóór de behandeling in de Tweede Kamer van de overgangswet. Bij deze behandeling is een wijziging aangenomen van artikel 26 van de Wet op het voortgezet onderwijs, waardoor tegemoet gekomen wordt aan het bezwaar, geformuleerd in noot 5, blz. 158. Wij zouden het fraaier gevonden hebben, indien tegelijkertijd artikel 19, tweede lid, in die zin gewijzigd zou zijn, dat daarin ook het lagerberoepsonderwijs genoemd werd. Zakelijk gezien geeft echter de wijziging van artikel 26 de nodige armslag om de „brugjaren” van de artikelen 10 en 11 te herstructureren tot één gemeenschappelijk eerste leerjaar.