

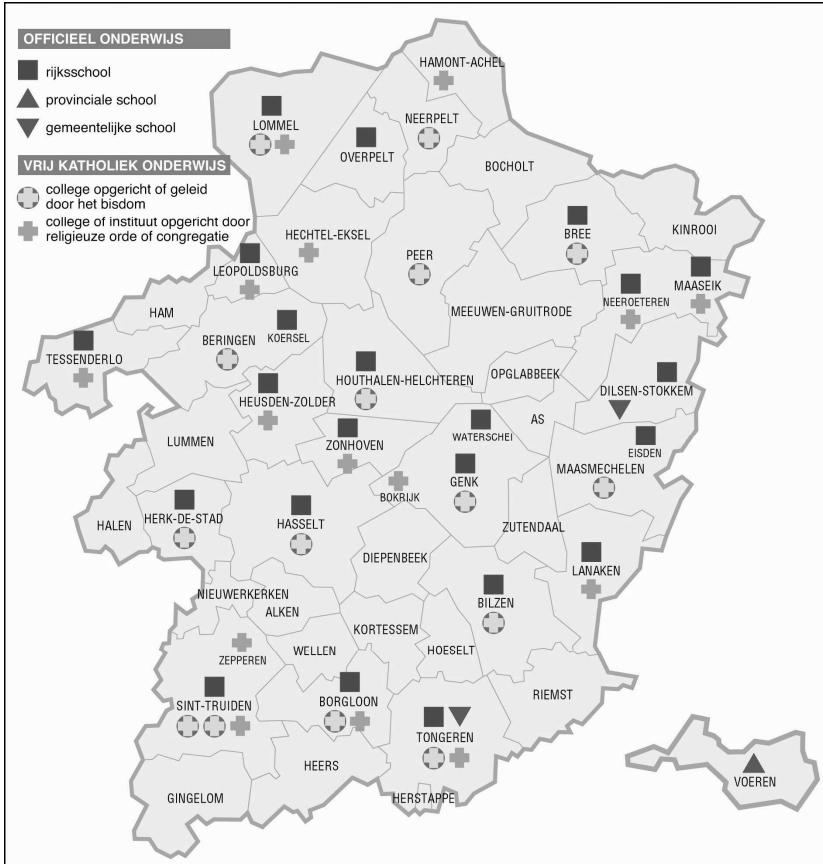
P. JANSSENSWILLEN, *Bezielde vorming, schoolbeleving in het middelbaar onderwijs voor jongens in de provincie Limburg 1878-1970*, Katholieke Universiteit Leuven, 2007, promotor: Prof. dr. M. D'hoker; copromotor: Prof. dr. L. Vos

De hoge waardering die over het algemeen wordt uitgesproken voor het middelbaar onderwijs (nu Algemeen Secundair Onderwijs) als intentionele cultuur(over)drager steekt schril af tegenover de geringe historiografische interesse ervoor, wat trouwens een internationaal verschijnsel is. Zo ontbreekt niet alleen voor het secundair onderwijs in België een syntheseswerk; ook geografisch kleinere entiteiten zijn grotendeels verwaarloosd. Gedenkboeken die naar aanleiding van een jubileumviering van een school het licht zien, hebben vaak een hagiografisch karakter en informeren meestal slechts fragmentarisch over de schoolbeleving in de praktijk op de educatieve werkvloer. De school wordt vaak te veel als een eiland opgevat en veralgemeend tot éniġ socialisatiemiddelen. De context of het kader waarin het onderwijs gegeven wordt, komt onvoldoende tot zijn recht.

Met ons doctoraatsonderzoek wilden we die leemten in de geschiedenis van het middelbaar onderwijs in België invullen. Geografisch hebben we ons beperkt tot de provincie Limburg en een periode van ongeveer 100 jaar. Omwille van de maatschappelijke relevantie ging onze aandacht uit naar het jongensonderwijs en dat zowel in het rijksnet, als in het katholieke, het provinciale en het gemeentelijke net. In de periode van 1878 tot 1970 telde de provincie Limburg 55 jongensscholen voor middelbaar onderwijs, waarvan er 22 door het rijk, 1 door de provincie, 2 door de gemeente, 15 door het bisdom en 15 door een religieuze orde of congregatie werden ingericht.

In essentie zijn de onderzoeksvragen die we in verband met het middelbaar onderwijs kunnen stellen in heel die periode van ongeveer een eeuw dezelfde gebleven, namelijk: Welke functie heeft het middelbaar onderwijs? Wie mag het inrichten en wie betaalt het? Voor wie is het bestemd? Welke vorming wil

het middelbaar onderwijs bieden? En in welke mate beïnvloeden de intenties van de inrichters de dagelijkse schoolbeleving?



KAART 1: SCHOLEN VAN MIDDENBAAR ONDERWIJS VOOR JONGENS IN LIMBURG, 1878-1970

1. SPIEGELBEELD VAN EEN PROVINCIE

De uitbouw van het middelbaar onderwijs voor jongens in de provincie Limburg was het gevolg van een samenspel van demografische, sociaal-economische, politieke en religieuze factoren. Onder meer de aanwezigheid

van een voldoende groot leerlingenpotentieel, de mogelijkheden van ouders om middelbare studies te financieren en de overtuiging van het belang van algemene vorming bepaalden in grote mate de leefbaarheid van het middelbaar onderwijs.

Met vier scholen had de provincie Limburg na de Belgische onafhankelijkheid slechts een beperkt aanbod van middelbaar onderwijs voor jongens. Dat sloot aan bij het beeld van een dunbevolkte, nauwelijks ontsloten provincie met beperkte landbouw mogelijkheden en een geringe verstedelijkingsgraad en industrialisering. Het economisch zwaartepunt van Limburg lag in het agrarische zuiden, dichtbij het industriële Luik dat een grote aantrekkingskracht uitoefende onder meer omdat de zetel van het bisdom Luik waartoe Limburg behoorde er was gevestigd. Sint-Truiden ontwikkelde zich als de dichtstbevolkte stad van de provincie tot hét onderwijscentrum. De vestiging van een aantal metaalfabrieken en chemische bedrijven in de Kempen op het einde van de 19^{de} eeuw en de exploitatie van de Kempense steenkoolmijnen na de Eerste Wereldoorlog deed het economisch zwaartepunt in Limburg geleidelijk aan in noordelijke richting verschuiven. De vraag naar geschoold kaderpersoneel en gekwalificeerde arbeiders stimuleerde de onderwijsontwikkeling in de provincie. Vier van de zes nieuwe jongensscholen voor middelbaar onderwijs die in de periode van 1914 tot 1940 werden opgericht, kwamen tot stand in de buurt van de steenkoolmijnen. Sint-Truiden verloor na de Tweede Wereldoorlog haar status van onderwijscentrum in Limburg aan provinciehoofdplaats Hasselt. Door de taalwetgeving in de jaren zestig waardoor de provinciegrenzen samenvielen met de taalgrens en de splitsing van het bisdom Luik, oriënteerde de provincie zich nog meer in noordelijke richting.

Naast demografische en sociaaleconomische bepaalden ook politieke en religieuze factoren, met name het onderwijsbeleid van Kerk en Staat, de ontwikkeling van het middelbaar onderwijs in Limburg. In 1878 telde het vrije net 4 jongensscholen voor middelbaar onderwijs, het officiële net had er 5. In het kader van de schoolstrijd van 1879 tot 1884 speelde het officieel onderwijs in Limburg zijn organisatorische eersterangsrol kwijt. In elke gemeente waar er door de Staat ingericht middelbaar onderwijs voor jongens bestond, slaagde de geestelijkheid erin een concurrerende instelling op te richten. Vooral het bisdom kreeg de meeste colleges in handen ondanks pogingen van de bisschop om religieuze orden of congregaties tot schoolstichting aan te zetten. Na de Tweede Wereldoorlog sloot de economische nood aan steeds meer geschoolden aan bij een brede politiek van democrati-

sche onderwijsexpansie. Vooral het rijksnet kende een explosieve groei. In 1958 slaagde het rijksonderwijs in Limburg er voor het eerst sinds 80 jaar tijdelijk in, zijn achterstand qua aantal scholen tegenover het katholiek middelbaar onderwijs in te halen. Dat weerspiegelde zich echter niet in leerlingcijfers, want het overwicht dat het vrij onderwijs sinds de 19^{de} eeuw had bekomen, bleef behouden. Als gevolg van het Schoolpact van 1958 werd de positie van dat net nog versterkt tot 76% van alle middelbare scholieren in Limburg.

2. OPVOEDINGSPROJECT

In het opvoedingsproject van het vrij en in dat van het officieel onderwijs werden andere accenten inzake opvoeding en onderwijs gelegd. In het officiële net kregen de leerlingen vooral een profane vorming die hen tot goede burgers wenste op te leiden. Het katholiek onderwijs trachtte ze daarenboven te verheffen tot goede gelovigen. De innerlijke ontplooiing van de mens werd er centraal gesteld. De ziel van de opvoeding was de opvoeding van de ziel. Het centraal uitgangspunt van het katholiek middelbaar onderwijs bestond erin de leerlingen te 'bezielen' met de katholieke levensovertuiging. De klassieke humaniora gaf er niet alleen een voorbereiding op de universiteit, maar met een alles doordringende religieuze opvoeding moest het schoolleven er de ideale voedingsbodem vormen voor priesterroepingen. Met ongeveer de helft van alle scholen en 70% van alle leerlingen in Limburg beschikte het katholiek middelbaar onderwijs over de beste mogelijkheden om die religieuze totaalopvoeding in de praktijk te realiseren. Die opvoeding gebeurde bij voorkeur in isolement met zo weinig mogelijk interferentie van de buitenwereld. Vandaar dat in de grote meerderheid van de katholieke scholen in Limburg er een kostschool bestond. In het officieel middelbaar onderwijs hadden internaten weinig succes, temeer omdat internaatsopvoeding door de wet op het middelbaar onderwijs van 1850 gezien werd als een taak voor de ouders en/of de gemeente, maar niet voor de school.

In alle Limburgse rijksscholen voor middelbaar onderwijs werd het godsdienstondericht verzorgd door een diocesaan priester. Enkel als gevolg van de schoolstrijd op het einde van de 19^{de} eeuw was er een tijdelijke onderbreking van het godsdienstondericht in de athenea van Hasselt en Tongeren. De godsdienstlessen werden in de provincie door praktisch alle leerlingen

gevolgd, ook toen in 1924 de mogelijkheid werd voorzien om het vak niet-confessionele zedenleer in te richten. Na de Tweede Wereldoorlog profileerden sommige rijksmiddelbare scholen zich uitdrukkelijk met het vak godsdienst om op die manier katholieke ouders niet af te schrikken. Buiten het vak godsdienst zelf verzwakte in het rijksonderwijs vanaf het einde van de 19^{de} eeuw de religieuze opvoeding.

De studie van Latijn en Grieks bekleedde een essentiële plaats in het katholiek middelbaar onderwijs en vormde de basis voor niet alleen de intellectuele, morele en esthetische vorming, maar ook voor de religieuze. De moderne vakken zoals wiskunde, wetenschappen en moderne talen kregen hierdoor minder uren op het lesrooster. De klassieke humaniora stond hoger aangeschreven dan andere studierichtingen zoals de beroepsafdeling (moderne humaniora) of de middelbare school die een meer utilitair profiel toonden. In Limburg profileerden zich binnen het vrije net religieuze congregaties zoals de Hiëronymieten te Borgloon, de Broeders van de Christelijke Scholen te Sint-Truiden en de Broeders van Liefde te Leopoldsburg met middelbaar onderwijs zonder klassieke studies.

Het officieel onderwijs schonk in het curriculum ruime aandacht aan het Latijn en het Grieks, maar reserveerde daarnaast ook veel uren voor de moderne vakken, wat leidde tot overlading. Terwijl het gemiddeld aantal uren per week in de bisschoppelijke colleges van Limburg opvallend constant bleef op 28 uren, kon in het officiële net de belasting qua lestijden oplopen tot 32 à 34 uren. De moderne humaniora kende in het rijksonderwijs opvallend meer succes dan in het vrij onderwijs, ook al kwam ook daar geleidelijk aan het traditioneel klassieke vormingsideaal steeds meer ter discussie. In alle jongensscholen voor middelbaar onderwijs in Limburg zat in 1948 55% van de leerlingen in de moderne en 45% in de klassieke humaniora.

Vanaf 1958 telde het middelbaar onderwijs zes studierichtingen: drie in de klassieke humaniora (Latijn-Grieks, Latijn-wiskunde en Latijn-wetenschappen) en drie in de moderne humaniora (wetenschappelijke A, wetenschappelijke B en economische). Omdat het aanbod van een brede waaier van studierichtingen de rekruteringsmogelijkheden van een school vergrootte, speelde bij de oprichting van nieuwe studierichtingen concurrentieverhoudingen tussen en ook binnen het vrije en het officiële net een niet te onderschatten rol. Vooral scholen met enkel een Latijn-Griekse afdeling die zich richtten tot aspirant-geestelijken, probeerden hun overlevingskansen te vergroten door

zich ook open te stellen voor leerlingen die buiten hun doelgroep lagen. Een ruim aanbod van studierichtingen kon daarbij helpen. De rijksoverheden en die van de Kerk trachtten via coördinatie en rationalisering te vermijden dat een ongebreidelde onderwijsontwikkeling tot budgettaire ontsporingen zou leiden, maar slaagden hierin niet volledig. Onder andere als gevolg van de omnivalentiewet van 1964 waardoor alle zes afdelingen van het middelbaar onderwijs uitzicht boden op universitaire studies, trok de klassieke humaniora in de jaren zestig ook in het katholiek middelbaar onderwijs voor jongens in Limburg minder leerlingen aan dan de moderne humaniora.

Met initiatieven die technisch onderwijs boden werd in het middelbaar onderwijs praktisch nut gekoppeld aan algemene vorming. Sinds het einde van de 19^{de} eeuw bestond er zo de mogelijkheid landbouwcursussen en/of -afdelingen aan het middelbaar onderwijsaanbod toe te voegen. Deze initiatieven maakten deel uit van de actieve landbouwpolitiek die de opeenvolgende katholieke regeringen vanaf 1884 voerden. Vooral het vrij middelbaar onderwijs maakte gebruik van de ruime subsidies die het ministerie van Landbouw tot 1933 voorzag. In de Noorderkempen richtten de colleges van Bree, Peer en Neerpelt vanaf het begin van de 20^{ste} eeuw nijverheidstekenscholen op die ook openstonden voor leerlingen van buiten de school. Bij praktisch alle nieuwe scholen voor middelbaar onderwijs die sinds de Eerste Wereldoorlog in de nieuwe economische mijncentra van Limburg waren opgericht, werd technisch onderwijs georganiseerd. Vanaf september 1946 richtte de minister als experiment driejarige pretechnische afdelingen op in rijksmiddelbare scholen. Deze vorm van toegepast middelbaar onderwijs combineerde algemene vorming met technische opleiding. Tegen de gewijzigde sociaaleconomische achtergrond kwam in de jaren zestig de tendens waarbij vorming hoe langer hoe meer een verenging kreeg naar opleiding, in een versnellingsproces.

3. DREMPEL VERLAAGD EN POORT VERBREED

Middelbaar onderwijs was in de 19^{de} eeuw het onderwijs voor kinderen uit de burgerij bedoeld voor de vorming van de politieke, bestuurlijke en intellectuele kaders van het land. Onder meer met een toelatingsexamen, een hoog school- en kostgeld en een Franse taalbarrière werd de toegang tot het middelbaar onderwijs beperkt.

Het toelatingsexamen waarin een leerling die middelbaar onderwijs wenste te volgen, diende te slagen handelde over de leerstof van het lager onderwijs waarbij hij onder andere moest aantonen dat hij een voldoende kennis van het Frans had om de lessen te kunnen volgen. Om hun slaagkansen te vergroten, verlieten sommige scholieren de plaatselijke lagere school en studeerden verder aan de voorbereidende afdeling die in alle Limburgse scholen bestond. De toeloop naar de voorbereidende afdeling leidde tot een vorm van sociale differentiatie en onthoofdde in sommige dorpen het lager onderwijs.

De grootste hindernis voor ouders om hun kinderen verder te laten studeren, was het schoolgeld. Over het algemeen lag dat in het vrij middelbaar onderwijs hoger dan in het rijksnet. In beide netten werd aan onbemiddelde ouders vrijstelling of vermindering van schoolgeld gegeven of werden er door oud-leerlingenbonden studiebeurzen ter beschikking gesteld. Dat werd in de concurrentieslag tussen de onderwijsnetten uitgespeeld. In de athenea en rijksmiddelbare scholen werden kinderen van leraren of van minder goeude ambtenaren gratis toegelaten, in katholieke colleges konden leerlingen die de wens uitten priester te worden genieten van financiële ondersteuning van het Werk van Sint-Jozef. Directeur Feyen van het Aangenomen College te Sint-Truiden liet sommige leerlingen gratis toe, maar om niemand te kwetsen, overhandigde hij aan allen dezelfde rekening. Als gevolg van een systematische verlaging van het schoolgeld werd het rijksmiddelbaar onderwijs na de Tweede Wereldoorlog de facto kosteloos, terwijl in het katholieke net in Limburg het schoolgeld tot het zevenvoudige bedroeg van wat in het rijksmiddelbaar onderwijs gevraagd werd. Na een tijdelijke verlaging van het schoolgeld in het vrij middelbaar onderwijs als gevolg van de onderwijspolitiek van minister Harmel, werd met het Schoolpact van 1958 het middelbaar onderwijs voor alle leerlingen kosteloos door de afschaffing van het schoolgeld.

Inzake de vernederlandsing van het middelbaar onderwijs speelden de katholieke colleges van Maaseik, Neerpelt en Peer een pioniersrol in Vlaanderen. De ligging van deze colleges ver weg van de taalgrens en van een verfranste stad, een vrijwel totale afwezigheid van Waalse leerlingen, de onvolledige humanioracyclus in Neerpelt en Peer en het ontbreken in laatstgenoemde gemeenten van een concurrerende rijksschool verklaren het proces van vroege vernederlandsing. In Maaseik benutten de Kruisheren vanaf het schooljaar 1909-1910 voor alle vakken en alle klassen het Nederlands als voertaal; in het bisschoppelijk college te Neerpelt gebeurde dat van bij de oprichting van de school in 1910. Tijdens het interbellum vond dat Vlaamse

college weerklank in flamingantische milieus in heel Vlaanderen doordat verscheidene leidinggevende figuren van de Vlaamse beweging in Neerpelt hun zonen exclusief Nederlandstalig onderwijs lieten volgen; onder hen zonen van August Borms, Frans Van Cauwelaert en Emiel Wildiers.

Na de Eerste Wereldoorlog werden zowel in het vrij als in het rijks-middelbaar onderwijs initiatieven genomen om de vernederlandsing trapsgewijs door te voeren. Het taalregime in het middelbaar onderwijs in Limburg evolueerde daardoor eerder in de richting van tweetaligheid i.p.v. ééntaligheid. Zowel de rijksoverheid als de kerkelijke overheid wilde een grondige Franse taalkennis immers behouden, wat ook een factor was in de concurrentiestrijd tussen de onderwijsnetten. Dat leidde tot enkele incidenten met flamingantische leraren en leerlingen die vonden dat het vernederlandsingsproces te traag verliep.

De radicalisering binnen de Vlaamse beweging vanaf het einde van de jaren twintig bespoedigde de volledige vernederlandsing van het middelbaar onderwijs. Op 14 juli 1932 geraakte die vernederlandsing in het parlement goedgekeurd. Met de invoering van de moedertaal als onderwijstaal werd een belangrijke stap gezet in de democratisering van het middelbaar onderwijs in Vlaanderen.

Vanaf het schooljaar 1921-1922 werden in het middelbaar onderwijs voor jongens meisjes toegelaten, waardoor in het rijksnet de toegangspoort voor middelbare studies werd verbreed. Dat gebeurde omdat er voor hen te weinig mogelijkheden bestonden om rijksmiddelbaar onderwijs te volgen. Op proef toegelaten tot de athenea en rijksmiddelbare scholen werden ze strikt gescheiden van hun mannelijke leeftijdsgenoten. In het Koninklijk Atheneum te Tongeren zaten de meisjes vooraan in de klas en moesten ze telkens als laatste binnenkomen en buitengaan. Ze droegen er een zwarte voorschoot. In 1923 sloot de studieprefect van Tongeren een leerlinge uit omdat die "schriftelijke betrekkingen met een jongeling uit het atheneum onderhield en arm in arm op de lanen had rondgewandeld". In de Rijksmiddelbare School te Maaseik werd met een systeem van verkeerslichten het leerlingenverkeer geregeld om zo een strikte scheiding naar geslacht te bekomen. In de rijksschool van Eisden mochten meisjes en jongens nooit samen de trap op. Vanaf het schooljaar 1969-1970 waren alle middelbare rijksscholen voor jongens in Limburg naar geslacht gemengd. Het katholiek middelbaar onderwijs waar er een groter aanbod van meisjesonderwijs was, voerde dergelijke experimenten niet door en wees co-educatie om principiële

redenen af. Verwijzend naar de plaatselijke rijksmiddelbare school spraken de leraren van het Kruisherencollege te Maaseik over "de witte schuur waar ge achter de meisjes kunt aanzitten".

Al deze overheidsmaatregelen om het onderwijs te democratiseren door externe maatregelen, effenden vanaf het einde van de jaren vijftig de weg voor interne hervormingen, die een vernieuwing van het hele secundair onderwijs beoogden en de voorbode vormden voor het Vernieuwd Secundair onderwijs dat vanaf september 1970 van start ging in Vlaanderen, onder meer in Hasselt.

4. SCHOOLBELEVING IN DE PRAKTIJK

Op microniveau onderzochten we in welke mate het opvoedingsproject van een jongensschool voor middelbaar onderwijs in Limburg (mesoniveau) behorend tot het officieel of het vrij onderwijsnet (macroniveau) werd vertaald naar de alledaagse pedagogische realiteit (microniveau). Was het opvoedingsproject een uithangbord of vormde het de ziel van de opvoeding? We kunnen stellen dat zowel de leerlingen en hun ouders als de directie, de leraren en het dienstpersoneel in hun schoolloopbaan en hun verdere carrière waren 'getekend' door het opvoedingsproject van hun school. Eerst schetsen we een profiel van elke groep afzonderlijk; daarna gaat onze aandacht uit naar hun onderling samenspel om die 'ziel' van de opvoeding concreet gestalte te geven.

Uit een onderzoek bij meer dan 1.000 leerlingen die in de periode van 1879 tot 1918 studeerden in drie Noord-Limburgse colleges bleek dat wat de geografische rekrutering betreft scholen zonder internaat en met slechts enkele humanioraklassen hoofdzakelijk leerlingen aantrokken uit de eigen streek. Kostscholen zoals die van het Klein Seminarie te Sint-Truiden, het Kruisherencollege te Maaseik en het Sint-Jozefsinstituut te Borgloon schreven leerlingen in van buiten de provincie- en landsgrenzen. In laatstgenoemd internaat van de Broeders Hiëronymieten vormden de Vlaamse ten opzichte van de Duitse en de Waalse leerlingen op het einde van de 19^{de} eeuw zelfs een minderheid. Scholen die aan de taalgrens waren gelegen, oefenden ook zonder internaat grote aantrekkingskracht uit op Waalse leerlingen. Zo was in het Koninklijk Atheneum te Tongeren omstreeks 1910 ongeveer één vierde van de leerlingen van Waalse afkomst.

Slechts een beperkt aantal leerlingen beëindigde de volledige humanioracyclus. Die selectie waarbij de overgrote meerderheid van de leerlingen hun middelbare studies niet voltooiden, werd toen als een 'normaal' verschijnsel beschouwd. Voor leerlingen die schoolliepen aan een instelling met slechts enkele klassen, was de overstap naar een andere school, waar ze vaak 'boerkes' werden genoemd, om er hun eindexamen te behalen, niet evident. Een analyse van de slaagcijfers in het Koninklijk Atheneum te Tongeren in de periode 1935-1941 gaf voor alle klassen samen een gemiddeld aantal niet-geslaagden van 12%. Over de beroepskeuze van leerlingen zijn er nauwelijks bronnen voorhanden. Toch konden we die van 200 oud-leerlingen van het Sint-Michielscollege te Bree over de periode van 1881 tot 1891 achterhalen. Die toonden aan hoe deze werden beïnvloed door hun middelbare studies: ongeveer 25% van hen koos voor een geestelijke loopbaan, voor 20% was landbouwer de meest populaire beroepskeuze; 25% werd ambtenaar of onderwijzer.

Als alomtegenwoordige baas boven baas was de directeur de incarnatie van het hoogste gezag en vertegenwoordiger van de kerkelijke overheid of rijksoverheid, van wie hij zijn aanstelling – en overplaatsing – kreeg. De directeur vormde het toonbeeld van gehoorzaamheid: enerzijds diende hij gehoor te geven aan de besluiten van de hogere (burgerlijke of kerkelijke) overheid; anderzijds verplichtte hij het aan hem ondergeschikte personeel tot gehoorzaamheid. Op één na waren alle directeurs in het katholiek middelbaar onderwijs voor jongens in Limburg priesters; in het rijksmiddelbaar onderwijs waren ze allen leek. Tussen 1878 en 1918 kreeg in het katholiek onderwijs de helft van de aangestelde directeurs promotie na een functie als leraar in die school; in het rijksonderwijs kwamen de meesten van buiten de provincie. In het rijksnet stelde de minister, na advies van het administratief bureau van de school, de studieprefect van een atheneum of de directeur van een rijksmiddelbare school aan. De directeurs van de bisschoppelijke scholen werden persoonlijk door de bisschop gekozen en aangesteld als zijn vertrouwenspersonen. De aanstelling van een nieuwe directeur gebeurde niet altijd vlekkeloos en kon leiden tot onderhuidse spanningen. In augustus 1925 voelde retoricaal Guisson van het Sint-Jozefcollege te Hasselt zich gepasseerd omdat zijn collega van de poësis Michiels werd bevorderd tot directeur van de school. Steevast noemde Guisson de directeur "directeurke" of "t menneke". In 1938 had een priester-leraar van dezelfde school vernomen dat de bisschop hem had aangesteld als directeur van het Sint-Michielscollege te Bree. Met de moed der wanhoop trachtte hij de bisschop op andere gedachten te brengen. Die liet hem uitspreken en besloot dan met:

"Gij zijt wel oud en wijs genoeg om te aanvaarden dat ge geen enkele serieus belet aan te voeren hebt. Dus: veel succes in Bree!".

De taken van het schoolhoofd waren zeer verscheiden: hij was verantwoordelijk voor de onderwijskwaliteit, de orde en tucht, de interne administratie en de contacten met diverse overheden en de ouders. In het katholiek onderwijs was de directeur ook de eindverantwoordelijke voor de religieuze sfeer in de school. Hij stond in voor de begeleiding van de dagelijkse meditatie van de leerlingen. Zijn vroomheid moest de leerlingen tot voorbeeld strekken. Zowel in het vrije als in het officiële net stond de directeur meestal zelf ook voor de klas. In de Rijksmiddelbare School te Maaseik gaf de directeur omstreeks 1878 gymnastieklessen en in het Sint-Jozefscollege te Hasselt was hij tevens godsdienstleraar in de hoogste humanioraklassen. Alleen de directeur mocht algemene straffen aan de leerlingen opleggen. In het Sint-Jan Berchmanscollege te Genk verplichtte de priester-directeur na het gooien van een stinkbom alle leerlingen straf te schrijven en de avondstudie te onderbreken om in de kapel te bidden voor 'eerherstel'; de regeling gold tot de schuldige werd gevonden. Om zijn gezag te handhaven diende de directeur tegenover zijn personeel de nodige afstand te bewaren. Om zijn controle zo efficiënt mogelijk te doen, vatte hij vaak post op strategische plaatsen, zowel binnen de school als erbuiten. De directeur van de Rijksmiddelbare School te Maaseik betrapt zo leerlingen op het gooien van voetzoekers buiten de school door onverwacht van achter een elektriciteitspaal te springen. Zijn collega van Eisden kon via een gat in de vloer van zijn bureau de studiezaal in het oog houden. Die van het college van Genk merkte leraren die te laat arriveerden op zonder één woord te spreken: "Hij was altijd dáár, waar hij niet mocht zijn", aldus een oud-leraar.

De priester-directeurs kregen een veel lagere financiële vergoeding dan hun collega's in het rijksonderwijs. De jaarwedge van de directeur in het Sint-Hubertuscollege te Neerpelt bedroeg omstreeks 1910 met 1.200 BEF, amper één derde van die van een studiefunctie in een koninklijk atheneum. Na hun directeursloopbaan werden de meeste priesters pastoor en/of deken (wat hen het voordeel van een staatspensioen opleverde) of kwamen in het diocesane bestuur terecht. Bij hun lekencollega's in het rijksonderwijs volgde na een carrière in Limburg meestal een overplaatsing als directeur naar een andere provincie.

Leraren die werden aangesteld aan de koninklijke atheneum en rijksmiddelbare scholen, waren met uitzondering van de godsdienstleraren, gediplomeerde

leken. De overgrote meerderheid van de leraren in het katholiek middelbaar onderwijs voor jongens waren geestelijken die als voldoende voorbereid werden beschouwd door hun opleiding aan het grootseminarie of binnen de eigen orde of congregatie. In het kader van het katholieke opvoedingsproject boden die studies de beste voorbereiding om leerlingen te vormen tot goede gelovigen. Het lerarenambt werd niet alleen gezien als een beroep maar als een levensroeping. Het merendeel van de priester-leraren had voor de vakken die ze gaven geen enkele pedagogische of wetenschappelijke opleiding genoten. De kerkelijke overheid verwachtte veel van de zelfstudie van de jonge leraren en van een goede aanvangsbegeleiding door meer ervaren collega's. Toen in 1938 de directeur van het Sint-Jozefscollege te Hasselt een priester-leraar voorstelde om Engels of Duits te geven, zou die gezegd hebben: "Geef mij maar Duits, daar ken ik niets van, dan leer ik het ook". Om zich te oefenen sprak de leraar sedertdien aan tafel Duits. Op het vlak van de godgeleerdheid moesten de priester-leraren zich blijvend bijscholen. Tot het twaalfde jaar na hun priesterwijding dienden seculiere priesters jaarlijks in het Groot Seminarie te Luik een examen af te leggen om hun theologische kennis te bewijzen.

Professionele geschiktheid bestond bij geestelijke leraren eerder uit morele bekwaamheid dan uit pedagogische kennis of kunde. De nadruk werd niet zozeer gelegd op de vakbekwaamheid dan wel op de persoonsgerichte opvoeding. De priester-leraren wekten door hun suggestieve voorbeeldfunctie op tot godsdienstzin. Vandaar dat de leraren van 's morgens tot 's avonds in contact stonden met de leerlingen: ze aten samen, gingen samen naar de mis, waren samen tijdens de klasuren en waren samen actief in dezelfde parascolaire verenigingen. Ook buiten de school dienden de geestelijken zich 'ordelijk' te gedragen: het dragen van een toog was verplicht en de fiets was aanvankelijk verboden. Omdat het opvoedingsproject er nadrukkelijk steunde op de rol van de klastitularis werden in het katholiek middelbaar onderwijs meer klas- dan vakleraren aangesteld, wat de vakintegratie bevorderde en minder personeel vereiste.

Op basis van onderzoek bij bijna 700 leraren, die tussen 1878 en 1918 in het middelbaar onderwijs voor jongens in Limburg werden aangesteld, waarvan meer dan de helft geestelijken waren, slaagden we erin een duidelijk lerarenprofiel op te stellen. Slechts een kleine minderheid van circa 13% priester-leraren in Limburg kreeg in die periode de kans universitaire studies te beginnen. Dat bleef zo in de eerste helft van de 20^{ste} eeuw. Een aanstelling als leraar in het laatste jaar voor de priesterwijding, dat vooral op de praktijk was

gericht, was niet ongewoon. Ongeveer de helft van de geestelijken die tussen 1878 en 1918 startten in het middelbaar onderwijs voor jongens in Limburg, waren seminaristen. Over het algemeen kregen priester-leraren trouwens op jonge leeftijd een aanstelling in het onderwijs. 62% van hen was Limburger, 20% was geboren in Nederland, de overige 18% in Wallonië. De meeste in Wallonië geboren priester-leraren waren werkzaam in het Klein Seminarie te Sint-Truiden, dat als eerste fase in de priesteropleiding leerlingen rekruteerde uit het hele bisdom Luik. De uit Nederland afkomstige priester-leraren waren overwegend Kruisheren die in het college van Maaseik lesgaven. De overige geestelijken waren seculieren uit het naburige bisdom Roermond die insprongen omwille van een priestertekort in het bisdom Luik in het laatste kwart van de 19^{de} eeuw.

Ook de levenswandel van de lekenleraren diende blijk te geven van moreel hoogstaand gedrag. In het rijksmiddelbaar onderwijs bestond het personeel vooral uit vakleraren. Ze waren verplicht zich te vestigen in de gemeente waar hun school was gelegen. In het katholiek middelbaar onderwijs werden lekenleraars ingeschakeld als vakspecialisten, bijvoorbeeld als teken- of gymnastiekleraar, of als titularis van de voorbereidende klas. In sommige colleges werden ze verplicht in de school te logeren. Om financieel rond te komen cumuleerden ze meestal hun leraarsopdracht met andere functies, zoals die van onderwijzer in de voorbereidende afdeling. Zowel in het vrij onderwijs als in het rijksonderwijs werd lekenleraren vanuit hun morele voorbeeldfunctie afgeraden geregeld op café te gaan. Volgens het bisschoppelijk reglement was het niet ongepast dat de lekenleraars niet altijd en overal op gelijke voet werden behandeld met de priesters. Na de Tweede Wereldoorlog vermeerderde het aantal gediplomeerde lekenleraren in het vrij middelbaar onderwijs als gevolg van een forse leerlingtoename, ook al slaagde het bisdom Luik er (voorlopig) toch nog in om een steeds grotere groep priesters in het vrij middelbaar onderwijs voor jongens in Limburg aan te stellen.

De onderwijs- en opvoedingstaken van de leraren toonden een grote verscheidenheid. In het rijksmiddelbaar onderwijs bestond omstreeks 1945 de lesopdracht van een leraar algemene vakken in de hogere cyclus minimum uit 18 uren en in de lagere minimum uit 20 uren per week. In het katholiek onderwijs lag het aantal lessen per leraar meestal hoger, al verschilde het van school tot school. De klasgrootte en allerlei surveillancetaken en parascolaire activiteiten, waarvan de meeste in het godsdienstig verenigingsleven, de parochiedienst en de jeugdbeweging verzwaarden er nog de opdracht. Ook de

klasadministratie zoals het invullen van de aanwezigheidsregisters en puntenlijsten slorpte veel tijd op. Priester-leraar Hendrickx van het Hasseltse Sint-Jozefscollege legde, om de moed erin te houden tijdens het corrigeren van examens, bij elke stapel van 15 kopijen één sigaar die hij na het beëindigen van het verbeterwerk oprookte. In katholieke colleges vormde het naamfeest van een (priester-)leraar veelal de aanleiding om dat op de kamer van de feesteling te vieren met een goede fles wijn, een borrel of later een pint bier. In het Sint-Hubertuscollege te Neerpelt schonk priester-leraar Govaerts in 1913 de school een biljart en ook een biechtstoel; voorwaarde was wel dat hij in de toekomst dan niet meer moest preken tijdens de mis. Een priester-leraar werd geacht een wijnkelder te hebben, hoe bescheiden ook. Praktisch alle leraren in het middelbaar onderwijs hadden een bijnaam, vaak ontleend aan hun familienaam, hun fysiek voorkomen of karakter, een incident of een eigenaardige gewoonte of aan het vak dat ze gaven. Die fungeerden in zekere zin als een factor van 'vermenselijking' en op die wijze konden spanningen als woede of ontgoocheling met enige ironie worden geventileerd. In sommige gevallen geraakte de bijnaam van een leraar zo verspreid dat hij zijn échte naam verving. Tijdens een ouderavond in de Rijksmiddelbare School te Eisden sprak een vader leraar Jef Hendrickx steeds aan met zijn bijnaam 'Piefke' omdat hij zich tijdens de eerste les zo zou hebben voorgesteld aan de leerlingen.

Omstreeks 1900 bedroegen de lerarenwedden in het rijksnet minstens het dubbele van de vergoedingen die in het katholiek middelbaar onderwijs voor jongens gangbaar waren. Daarbij dienen we er wel rekening mee te houden dat geestelijken in katholieke scholen gratis kost en inwoon genoten. In de bisschoppelijke colleges kregen de priesters levensonderhoud van de school en van oktober tot Pasen kolen, een kachel dienden ze zelf aan te schaffen. De meerderheid van de leraren in het middelbaar onderwijs voor jongens in Limburg bleef in de periode tussen 1878 en 1918 slechts enkele jaren voor de klas staan: ongeveer één derde minder dan vijf jaar; meer dan de helft minder dan 10 jaar. Het personeelsverloop was het grootst bij de lekenleerkrachten, vooral in het rijksonderwijs. Het verschil in lerarenwedden tussen het vrije net en het rijksnet werd na de Eerste Wereldoorlog nog groter. In 1921 kreeg een priester-leraar in een bisschoppelijk college bij de aanvang van zijn loopbaan één zevende van de bezoldiging van een leraar algemene vakken in het rijksonderwijs. Een godsdienstleraar in een atheneum verdiende tot zesmaal meer dan een priester in een college. In het vrije net was de verloning van het personeel bovendien afhankelijk van de financiële toestand van de school. De lagere vergoedingen die het vrije net aan het geestelijk personeel uitbetaalde,

waren een gevolg van de financieringsstructuur van dat net dat geen rijks-subsidies ontving, waardoor er bespaard werd op de lerarenweden. Ook lekenleraren in het katholiek middelbaar onderwijs kregen als gevolg daarvan een lagere wedde dan hun collega's in het rijksnet. Een aantal van hen was dan ook geneigd over te stappen naar het officieel onderwijs.

Het toezicht op de leerlingen was constant verzekerd door surveillanten, welke taak in katholieke scholen de jongste priester-leraren opgelegd kregen. Vooraleer ze tot het leraarschap werden toegelaten, moesten ze zich eerst enkele jaren verdienstelijk maken als 'bewaker'. Vooral tegenover oudere leerlingen was het geen gemakkelijke opdracht om hun gezag staande te houden. Het voorbeeld van ervaren collega's en de herinnering aan hun eigen collegetijd konden daarbij inspirerend werken. Voor de leerlingen was de surveillant een boeman. Hij bewaakte de leerlingen in de studie, tijdens de speeltijd, in de refter, op de slaappleats en tijdens de wandeling. Tijdens de avondstudie werden in de Rijksmiddelbare School te Maaseik de straffen geruisloos uitgedeeld: het aantal opgestoken vingers van de surveillant betekende evenveel te vervoegen werkwoorden in het Frans of het Nederlands. De surveillant controleerde ook het gedrag van de leerlingen op straat en of ze via de kortste weg naar huis gingen. Dat de taak van de surveillant zwaar was, blijkt uit het feit dat het voor hem niet zo gemakkelijk was zich te integreren in het lerarenkorps. 's Avonds konden zij niet aanwezig zijn op de bijeenkomsten van de leerkrachten; ze dienden immers in te staan voor de goede orde op de slaapzaal. In het Klein Seminarie te Sint-Truiden werden de surveillanten voor het handhaven van orde en tucht tot circa 1928 bijgestaan door een korps van subregenten die er in de filosofieafdeling hun eerste twee jaren seminarie volgden. De pedagogische relatie tussen de leraren in het algemeen en surveillanten in het bijzonder en leerlingen was gebaseerd op gezag en afstand. Discipline, controle door actief toezicht, beloningen en straffen waren middelen die de opvoeders ter beschikking stonden om de leerlingen in de juiste plooi te voegen.

De inzet van dienstpersioneel had eveneens een invloed op het schoolprofiel. In alle jongensscholen voor middelbaar onderwijs in Limburg werden knechten en/of meiden ingeschakeld; soms was er een portier. In de officiële instellingen was wettelijk bepaald dat enkel mannen de functie van conciërge-portier mochten uitoefenen. Godsdienstzin, zedelijke gaafheid en gehoorzaamheid waren de kwalificaties die de knechten en meiden in het katholiek middelbaar onderwijs moesten bezitten. In het Sint-Jozefspensionaat te Borgloon mocht er tijdens het werk niet gezongen, gefloten noch

gerookt worden; lichtzinnige gesprekken of lectuur, dubbelzinnige woordspelingen of het bespotten van de godsdienst waren verboden. De meeste bisschoppelijke colleges met een internaat deden voor de huishouding en ziekenzorg een beroep op een religieuze congregatie van zusters. Het dienstpersoneel leidde meestal een teruggetrokken leven en had weinig contact met de rest van de schoolbevolking. In het Klein Seminarie te Sint-Truiden was er een econoom die vrijgesteld was van onderwijs- en bewakingsopdrachten. Deze provisor was verantwoordelijk voor de administratie en het financieel beleid van de school onder het gezag van de directeur en de diocesane overheid. Ook bekommerde hij zich over het zakgeld van de leerlingen en zag erop toe dat leraars of leerlingen geen gunsten zoals het posten van brieven of iets meebrengen uit de stad, vroegen aan het huispersoneel. Het Klein Seminarie telde in 1950 77 inwonende personeelsleden: 24 priester-leraren, 19 Kruiszusters, 23 meiden en 11 knechten.

Alle instellingen voor middelbaar onderwijs, ook de officiële scholen, volgden het ritme van de kerkelijke kalender. Het schooljaar begon begin oktober en eindigde in de eerste helft van augustus, waarop een zomervakantie van ongeveer zeven weken volgde. Rond de hoogfeesten van Kerstmis en Pasen was een vakantieperiode ingebouwd. In 1948 werd in het officieel onderwijs de zomervakantie vastgelegd tussen 1 juli en 1 september, in 1956 nam het vrije net die regeling over. Het dagelijks leven verliep in het middelbaar onderwijs zeer geordend volgens een vastomlijnd schema. Over het algemeen werd de tijd verdeeld over vier onderdelen: lichamelijke verzorging, studie, het religieuze en daartussen de 'vrije' tijd. Het rijksonderwijs besteedde aan het godsdienstige luik minder tijd en aandacht dan de katholieke scholen. Daar doordeesemde het religieuze heel het schoolleven. Dag in dag uit, van 's morgens vroeg tot 's avonds laat werden de leerlingen met mis, biecht, gebed en andere godsdienstige oefeningen en in religieuze verenigingen opgevoed tot een christelijke levenswandel. Door een quasi permanente aanwezigheid stonden de leerlingen constant open voor de invloed van het godsdienstige klimaat. Dat gold vooral voor de internen, die ongeveer een derde van de totale leerlingenpopulatie uitmaakten, die voor lange tijd van de buitenwereld waren afgesloten, maar ook de externen brachten het overgrote deel van hun tijd door op school. Het routinekarakter van het dagelijks leven bevorderde de inwerking van de katholieke levensvisie en waarden. De godsdienstige praxis met gebedsoefening, sacraments- en liturgiebeleving, vooral op kerkelijke feestdagen, was de veruitwendiging van de inwendige godsvrucht.

In alle katholieke scholen voor middelbaar onderwijs in Limburg startte de dag met een eucharistieviering, eventueel voorafgegaan met het morgengebed en een meditatie. "Wij eisen veel van onze jongens en ik heb soms medelijden met hen", schreef directeur Michiels van het college van Hasselt, "In het hartje van den winter, wanneer het 's morgens koud is en nog duister, en dat er nog geen kat over de straat loopt, dan kan men hier en daar het lichtje van een fietslamp zien fonkelen en al die lichtjes nemen eenzelfde richting: de poort van het college om er naar de mis te gaan". Voor de meeste leerlingen eindigde de schooldag pas omstreeks 19 u met avondstudie. Internen kregen een ritme opgelegd dat gold voor priesters en kloosterlingen. Vanaf het ontwaken moesten de gedachten van de leerlingen naar God uitgaan. In het Klein Seminarie te Sint-Truiden bijvoorbeeld werden de internen gewekt met de uitroep *Benedicamus Domino*, waarop zij *Deo Gratias* dienden te antwoorden. Leerlingen van het Onze-Lieve-Vrouwcollege te Tongeren die buiten de stad woonden, mochten de mis in de eigen parochie bijwonen; elke maandagmorgen moesten ze als bewijs een misbriefje van de parochiepriester voorleggen. In het Sint-Trudoinstituut te Sint-Truiden werd tijdens de maaltijden door een aangeduide leerling lezing gehouden die de overige leerlingen in stilzwijgen dienden te volgen. In het Sint-Jozefsinstituut te Borgloon knielden de leerlingen bij het bidden van de Engel des Heren. Ook tijdens de vakanties gold de verplichting van de dagelijkse mis. Kerkelijke feestdagen waren 'lesvrij' en werden met veel religieuze luister gevierd om ze als 'hoogdagen' in de geest van de leerlingen te prenten. De leerlingen van Bree die in het plaatselijke Sint-Michielscollege schoolliepen, moesten 's zomers dan al om 6.30 u op school zijn om twee missen bij te wonen, daarna volgde een programma met turnen, wellevendheid, godsdienst, voordracht, lof en studie dat duurde tot 17.45 u. Ook het feest van de directeur dat in de meeste colleges eind juni werd gevierd, kreeg een godsdienstige invulling. De leerlingen hadden de mogelijkheid om aan te sluiten bij een religieuze vereniging zoals de Mariacongregatie, waar allerlei devotieoefeningen de voornaamste activiteiten vormden.

De leerlingen werden ook tot stiptheid gevormd. Elke activiteit had haar vast tijdstip en elke leerling zijn vaste plaats in de kapel, de eetzaal, de klas en de studiezaal. Om de morele gaafheid van de jongelingen te verzekeren, werd gestreefd naar een doelmatige bescherming en afscherming. Op het vlak van moraal en goede zeden gold een streng controlesysteem en een ijzeren discipline gebaseerd op een hiërarchie van straffen en beloningen en tal van preventieve maatregelen tegen 'slechte' lectuur, films, (gemengd) zwemmen en allerlei seksuele 'gevaren'. Enkele internaten verplichtten de kostgangers

bij het wassen een badbroek aan te doen. Inbreuken tegen de goede zeden, het voeren van 'onbetamelijke' gesprekken of het meebrengen van 'zedeloze' lectuur werden vaak met uitsluiting bestraft. Dagbladen hoorden niet thuis op school. Diepere en vertrouwelijke contacten werden met argusogen gevolgd. Wat de omgang met jongens onder elkaar betrof, gold: "Zelden alleen, nooit met tweeën, altijd met drieën". Roken was een prestigekwestie; het werd beschouwd als niet schadelijk voor de gezondheid en gold vaak als beloning of als privilege voor oudere leerlingen.

Zowel binnen als buiten de school dienden de leerlingen zich fatsoenlijk te gedragen. De innerlijke zedelijke houding moest men ook in het uiterlijk voorkomen laten weerspiegelen. Retoricaleraar Guisson van het Sint-Jozefscollege te Hasselt leerde de leerlingen 'welvoeglijk' eten of 'welluidend' de neus snuiten. Het fatsoen vormde voor de vaandel dragers van de toekomstige maatschappij hét middel bij uitstek om zich van de overige klassen te distantiëren. Soberheid kon de leerlingen tegen ontberingen harden. In het katholiek middelbaar onderwijs werd die zedelijke opvoeding geplaatst binnen een religieus kader. Naast het beoefenen van de verplichte godsdienstige praktijken was het zich houden aan de normen van de kerkelijke moraal essentieel. Waar de godsdienstige opvoeding er één was van gebod, was de zedelijke er één van verbod. Vooral bij internen was men bevreesd voor negatieve invloeden vanbuiten uit. De internen van het Sint-Jozefspensionaat te Borgloon werden wanneer ze in verlof gingen, door de broeders Hiëronymieten begeleid tot in Luik, Hasselt of Maastricht. De briefwisseling van de kostgangers werd nauwlettend in het oog gehouden. De contacten met de buitenwereld en het gedrag tijdens de vakanties werden onderworpen aan een strikte regeling om leerlingen zoveel mogelijk te vrijwaren van 'gevaarlijke' invloeden van buitenaf. De leerlingen van het Sint-Michielscollege te Bree mochten 's avonds niet meer op straat rondlopen. In Maaseik controleerden na schooltijd twee Kruisheren of hun leerlingen thuis aan het werk waren. De Katholieke Vlaamse Studentenbeweging, waarvan naar schatting drie vierde van de katholieke collegeleerlingen in Limburg lid was, hielp tijdens de vakantie leerlingen op het 'juiste' pad te blijven.

De parascolaire activiteiten lagen in het verlengde van het opvoedingsproject van de school. De letterkundige verenigingen die in de 19^{de} eeuw een belangrijke bijdrage leverden tot het Vlaamse bewustwordingsproces bij leerlingen, verloren na de Eerste Wereldoorlog een groot deel van hun aantrekkingskracht. Tegenover lichamelijke ontwikkeling en ontspanning bestond er een dubbelzinnige houding. De ontwikkeling van lichaamskracht

via sport en spel was een middel om een goede gezondheid en dus fysieke 'schoonheid' te verkrijgen, ook al vormde dat een bedreiging voor de studiegeest en de moraliteit. Een medeleerling al te vaak met de handen aanraken op de schouder, rug of borst, was al snel verdacht: 'handspel was vies spel'. Deze scrupuleuze houding hing samen met waarschuwingen voor 'bijzondere vriendschappen'. In het rijksonderwijs werden vanaf 1935 geleide namiddagen voor lichamelijke en geestesontspanning ingevoerd. Toneel, koor of fanfare kwamen in de meeste scholen sporadisch aan bod om een plechtigheid als de prijsuitdeling of een schoolfeest op te luisteren. Een aantal colleges verleenden actieve medewerking aan jeugdverenigingen zoals de KSA en/of scouting.

De studie-ijver van de leerling was een waardemeter van zijn wilskracht, waarbij competitie werd gezien als een middel om het beste in hem omhoog te halen als een ideale voorbereiding op het leven in de maatschappij. Een systeem van goede en slechte punten bevorderde de spaarmentaliteit en vormde een soort nevencompetitie van de leerprestaties. Overtredingen van het reglement werden op het einde van de 19^{de} eeuw in het Sint-Maternus-college te Tongeren gesanctioneerd met een geldboete: 5 centimes voor het houden van de handen in de broekzakken of het laten vallen van een biljartbal, 10 voor het werpen met brood of andere voedingswaren. In de meeste jongensscholen voor middelbaar onderwijs in Limburg kregen de leerlingen wekelijks een *bulletin* over gedrag en vlijt. De bisschoppelijke colleges hanteerden een quoteringsysteem waarbij het gedrag en de studie-ijver van de leerlingen werd aangegeven met drie cijfers op 10 voor studie, klas en tucht. Wanneer internen op het einde van elke maand voor één van de drie cijfers geen zes of meer behaalden, mochten ze niet naar huis. Als ultieme straf gold de wegzending. Om het aantal strafstudies te beperken, rangschikte studieprefect Hurdebise van het Koninklijk Atheneum te Hasselt ieder jaar de leraren naargelang de strafstudies die ze uitdeelden en het aantal leerlingen die ze de klas uitstuurden. Tijdens het schooljaar 1887-1888 werden gemiddeld per leraar 50 strafstudies van 79 uren uitgedeeld. De leraar geschiedenis-aardrijkskunde stond met 265 uren als hoogste gerangschikt.

De prijsuitdeling op het einde van het schooljaar presenteerde de resultaten van wedijver en competitie door een publieke vergelijking van prestaties in de vorm van een ultieme beloning. De plechtigheid werd door kerkelijke en wereldlijke personaliteiten bijgewoond. De leerlingen zorgden voor enige ontspanning door muziek, toneel of letterkundige werken. Verdienstelijke scholieren kregen een prijs, meestal in de vorm van een boek. Een gedrukt

palmares vermeldde per leerling en per vak de prijzen die hij behaalde. Afgestudeerden ontvingen een diploma.

In de dagdagelijkse schoolbeleving stond continuïteit centraal en werd elke hinderlijke inbreuk op de regelmaat zoveel mogelijk vermeden. Tijdens de Eerste Wereldoorlog werd het schoolritme verstoord door de mobilisatie van leraren, de opeising van leslokalen en de inkwartiering van soldaten en door de schaarste van levensmiddelen en steenkool. Een aantal middelbare scholieren en leraren engageerden zich in de spionage en/of trokken als oorlogsvrijwilliger over de grens via Nederland en Engeland naar het IJzerfront onder meer om aan verplichte arbeidsdienst in Duitsland te ontsnappen. Onder andere directeur Peuskens die oogluikend spionageactiviteiten had toegelaten in zijn college in Neerpelt, werd daarvoor in 1917 gedeporteerd naar een krijgsgevangenkamp in Duitsland. De directeurs deden hun uiterste best om ondanks de beperkingen en moeilijkheden het schoolleven toch in zijn regelmatige plooi te laten vallen. Ook de Tweede Wereldoorlog betekende geen échte breuk in de schoolpraxis van het middelbaar onderwijs voor jongens in Limburg, ondanks de schaarste aan middelen, de bezetting van lokalen en mobilisatie van personeelsleden. De meeste scholen probeerden zo goed als mogelijk onverstoord verder te doen; in sommige werd de oorlog al dan niet bewust 'doodgezwegen'.

In de jaren zestig kwamen tegen de achtergrond van een ongebreidelde economische expansie de vertrouwde patronen van het opvoedingsproject onder druk te staan. In de dagelijkse schoolpraxis leidde de democratiserings- en participatiebeweging bij leerlingen, directie en leraren zowel tot ontredning en verzet als tot een zoektocht naar mogelijkheden om op een aangepaste manier een nieuwe bezieling te realiseren. Die beweging geraakte vooral in een stroomversnelling na de omstreden bisschoppelijke verklaring van 1966 over de Katholieke Universiteit te Leuven waarin de volledige splitsing naar taalgroep botweg werd afgewezen. Deze verklaring als 'laatste' uiting van het autoritaire kerkbeeld stond haaks op de gewijzigde maatschappelijke verhoudingen. Onder invloed van het Tweede Vaticaans Concilie (1962-1965) kwam de onderworpenheid en gehoorzaamheid aan het hiërarchisch kerkelijk gezag verder onder druk te staan. In de jaren zestig droegen het inkorten van de schooltijd en de toevloed van vooral externe leerlingen bij tot het openbreken van dat katholieke opvoedingsideaal. Het gesloten internaatsmilieu oefende steeds minder aantrekkingskracht uit. Vooral instellingen die zich specifiek richtten naar aspirant-geestelijken, zagen door een algemene roepingencrisis hun overlevingskansen verkleinen. Met de toenemende aan-

stelling van lekenleraren en het grotendeels wegvallen van de rituele beleving van het katholicisme, verloor de geestelijke in het middelbaar onderwijs veel van zijn functie als bezieler van het katholieke opvoedingsproject. Al deze ontwikkelingen op het einde van de jaren zestig, kondigden een nieuwe schoolcultuur aan die in de daaropvolgende decennia het secundair onderwijs grondig zou veranderen waarbij heterogeniteit centraal stond, zowel wat levensbeschouwelijke visie als wat de verschillende onderwijsfactoren betreft: ouders, leerlingen, directie, leraren en dienstpersoneel. Het vermogen te zoeken in openheid en met inspraak van de betrokkenen op welke wijze jonge mensen het best tot volwassenen 'gevormd' kunnen worden, zou in de volgende decennia de onderwijsontwikkeling typeren.

Paul Janssenswillen