



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

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

Mellink, A.G.M.

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

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

General rights

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

Disclaimer/Complaints regulations

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

Hoofdstuk 5: Verwezenlijking Opbouw van de geïndividualiseerde samenleving (1973-1981)

In de zomer van 1977 uitte kleuterleidster Trudy Uittenbogaard haar bedenkingen bij de relatie tussen school en samenleving. Enkele jaren eerder was de werkgroep Kritiese Kleuterleidsters ontstaan, een verbond van ontevreden kleuterjuffen die hoopten dat het socialisme een betere toekomst brengen zou.¹ De werkgroep had zich sindsdien verspreid over Alkmaar, Alphen, Nijmegen, Tilburg en Utrecht. Na een maandenlang debat waren de beginselen op orde. 'We vonden het nogal belangrijk om in dit stuk voor onze (socialistische) maatschappijvisie uit te komen', vertelde Uittenbogaard in *Het Schoolblad*. Zij zag die visie terug in de kritiek die haar werkgroep op onderwijs uitte: te intellectualistisch, gericht op economisch gewin en niet in staat om eigen initiatief bij leerlingen aan te wakkeren. Die pedagogische tunnelvisie verbaasde de Kritiese Kleuterleidsters niet. Binnen een kapitalistische samenleving, die 'behoefte [heeft] aan mensen die met hun kennis en vaardigheden de kapitalistische structuur in stand kunnen houden' lag een intellectualistische, concurrentiegerichte pedagogiek voor de hand. Een slechte samenleving leverde nu eenmaal slecht onderwijs op.

De Kritiese Kleuterleidsters legden met hun socialistische kritiek op pedagogische praktijken een expliciet verband tussen school en samenleving en zochten naar politieke middelen om beide bij te sturen. Zij voegen zich daarmee naar een sentiment dat in de jaren zeventig breed in het onderwijs heerste: onderwijsproblemen en maatschappelijke problemen leken innig verstrengeld. Vreemd was die gedachte niet. In voorafgaande jaren waren leraren en onderwijsbestuurders immers op twee problemen gestuit waartegen zij niet bleken opgewassen. De volle aandacht was gericht geweest op de schrijnende kansonmogelijkheid op school en op de autoritaire gezagsstructuren in het onderwijs. Nu onderwijsbestuurders en leraren streefden naar de opvoeding van leerlingen tot vrije, verantwoordelijke burgers, werden beide problemen onaanvaardbaar. Tegelijkertijd was duidelijk dat het onderwijs deze structurele problemen niet eigenhandig het hoofd kon bieden. School en samenleving moesten samen worden aangepakt.

Daarom verlangden veel leraren en onderwijsbestuurders aan het begin van de jaren zeventig naar politieke daadkracht. Politici groeiden langzaam in de

¹ *Het Schoolblad* jrg. 12, afl. 28, 11 augustus 1977, 10.

rol die hen werd toebedeeld en onderschreven het maatschappelijk belang van doelgerichte onderwijspolitiek. De redactie van *Het Schoolblad*, die in 1972 de onderwijsparagrafen uit de verkiezingsprogramma's van politieke partijen naast elkaar legde, werd echter een beetje moe van hun trage tempo. 'Tenslotte kan zo langzamerhand wel geconstateerd worden dat de politieke partijen in hun partijprogramma's wat betreft doeleinden niet bijzonder verschillen', vond de redactie.² 'In het bijzonder geldt dat eigenlijk voor het onderwijs: iedereen is voor externe democratisering, iedereen vindt dat de organisatie van het onderwijs beter moet worden'. Het werd tijd dat politici snel aan de slag gingen en hun hervormingszin zouden omzetten in tastbare resultaten.

Een half jaar later stond de politiek gereed om haar daadkracht te bewijzen. In 1973 trad het kabinet-Den Uyl aan, een ambitieus hervormingskabinet dat de Nederlandse samenleving grondig wilde hervormen en daarbij een belangrijke taak zag weggelegd voor het onderwijs.³ Hierdoor ging een lang gekoesterde wens van het onderwijsveld in vervulling. Eindelijk kregen de nijpende problemen van kansenongelijkheid en gezagsverhoudingen op school, waarover in de late jaren zestig zo vaak was geklaagd, de grondige aanpak die zij verdienden. De 36-jarige Nijmeegse onderwijssocioloog Jos van Kemenade werd benoemd tot onderwijsminister en mocht de kar gaan trekken. Nadat in de voorgaande vier jaar het terrein van staatsgestuurde onderwijsvernieuwing voorzichtig was verkend, zou de nieuwe socialistische minister de onderwijshervorming invoeren die de problemen in het onderwijs moest oplossen.⁴

Van die eensgezinde inzet voor onderwijshervormingen kwam in de jaren zeventig echter weinig terecht. Toen de onderwijshervormingen nader werden uitgewerkt, kreeg politieke verdeeldheid de overhand. Die verdeeldheid past binnen een bredere politieke ontwikkeling die de geschiedenis is ingegaan als de politieke polarisatie van de jaren zeventig.⁵ In politiek opzicht gelden de jaren zeventig als een decennium waarin links en rechts de degens kruisten en de rustige politieke cultuur in Nederland verstoorden.⁶ Ook het onderwijs viel aan verdeeldheid ten prooi. Waar politiek geleide onderwijshervormingen aan het begin van de jaren zeventig voor vrijwel alle partijen als noodzaak golden, werden zij in enkele jaren een bron van verdeeldheid. Het onderwijs dat zich

² Ibidem jrg.7, afl. 36, 5 oktober 1972, 723.

³ Anet Bleich, *Joop den Uyl 1919-1987. Dromer en doordouwer* (Amsterdam 2008) 301.

⁴ Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg*, 561.

⁵ Hellema, *Nederland en de jaren zeventig*, 144-150; Peter Bootsma en Willem Breedveld, *De verbeelding aan de macht. Het kabinet-Den Uyl 1973-1977* (Amsterdam 1999) 12; Van Praag, *Strategie en illusie*; Bleich, *Joop den Uyl*, 293-294.

⁶ Vgl. J. Bosmans, 'De erfenis van Den Uyl' in: J. Ramakers, G. Voerman en R. Zwart (red.), *Illusies van Den Uyl? De spreiding van kennis, macht en inkomen* (Amsterdam 1998) 96-114, aldaar 110.

eerder zo gewillig aan de politiek had uitgeleverd, werd nu het slachtoffer van politieke splijtzucht.

In bestaande analyses van de jaren zeventig is deze plotselinge scheiding der geesten vooral toegeschreven aan de linkse hervormingsdrift van de jaren zeventig, die onder rechts tot groeiende weerzin zou hebben geleid. Het iconisch voorbeeld van die linkse vernieuwingsdrang is het kabinet-Den Uyl, dat de droom van een rechtvaardiger samenleving tot inzet van kabinetsbeleid maakte en daarmee 'de verbeelding aan de macht' hielp.⁷ Maar het linkse idealisme verspreidde zich ook buiten Den Haag. De zorginstelling Dennendal en delen van de Nederlandse verslavingszorg raakten in de ban van links politiek idealisme.⁸ Aan de marges van het politieke debat discussieerden links-radicalen 'polderextremisten' over de vraag of men stadsguerilla's mocht ontketenen om een rechtvaardiger samenleving mogelijk te maken.⁹ Tegen dit overspannen idealisme kwam rechts in het geweer. Tegenover de ernstige, maatschappijhervormende PvdA, voortgejaagd door de gedreven premier Joop den Uyl, kwam de relativerende politicus Dries van Agt te staan, die als KVP-minister de indruk wekte politiek niet al te serieus te nemen.¹⁰ Liberalen sloten zich daarbij aan. Achteraf stelde Frits Bolkestein zelfvoldaan vast dat hij in de jaren zeventig de politiek in ging om mensen 'les te geven in realiteitszin'.¹¹

Volgens Piet de Rooy trof de confessionele en liberale relativering van politiek het linkse idealisme in het hart. Door dit idealisme voor te stellen als een overspannen poging om geluk bij wet te regelen, ontketenden liberalen en

⁷ Bootsma en Breedveld, *De verbeelding aan de macht*. Achteraf werd het kabinet-Den Uyl door betrokken politici vooral herinnerd vanwege zijn uitzonderlijk hoge politieke ambities. IJza van den Broek, *Heimwee naar de politiek. De herinnering aan het kabinet-Den Uyl* (Amsterdam 2002) 64.

⁸ Gemma Blok, *Baas in eigen brein. Antipsychiatrie in Nederland, 1965-1985* (Amsterdam 2004) 29-32; idem, *Ziek of zwak. Geschiedenis van de verslavingszorg in Nederland* (Amsterdam 2011). Bij Tonkens wordt de politieke dimensie van zorg vooral zichtbaar in het ideaal van spontane zelfontplooiing: het idee dat de samenleving zich aan het individu diende aan te passen. Tonkens, *Het zelfontplooiingsregime*, 25.

⁹ Antoine Verbij, *Tien rode jaren. Links radicalisme in Nederland 1970-1980* (Amsterdam 2005) 11. De Nederlandse tolerantie voor radicaal links gedachtegoed werd overigens ook zichtbaar in de sympathie voor de gewelddadige Duitse Rote Armee Fraktion. Jacco Pekelder, *Sympathie voor de RAF. De Rote Armee Fraktion in Nederland 1970-1980* (Amsterdam 2007) 87.

¹⁰ Henk te Velde, *Stijlen van leiderschap. Persoon en politiek van Thorbecke tot Den Uyl* (Amsterdam 2002) 222-223. De anti-revolutionaire minister W.F. de Gaay Fortman zou in een bemiddelingspoging tussen Den Uyl en Van Agt eens hebben gezegd: 'Dit is Joops levenswerk (...) en jij gaat daarmee om als een kind tijdens het speelkwartier'. Geciteerd in: Johan van Merriënboer, Peter Bootsma en Peter van Griensven, *Van Agt. Tour de force* (Amsterdam 2008) 114.

¹¹ Bootsma en Breedveld, *De verbeelding aan de macht*, 16.

confessionelen een felle strijd over de vraag wat de politiek vermag.¹² Links liet zich echter niet zomaar de kaas van het brood eten. De politieke verhoudingen werden op scherp gesteld. Pas aan het einde van de jaren zeventig legde de idealistische verbeelding van links het af tegen de realiteitszin van rechts en werden de gebruikelijke politieke verhoudingen hersteld.¹³ ‘De conservatieve meerderheid die gedurende de jaren zeventig had gezocht en gezwegen onder de linkse hegemonie, heroverde de macht die haar getalsmatig altijd al toekwam’, stelde Antoine Verbij vijftientwintig jaar na dato vast.¹⁴

Samengevat gelden de Nederlandse jaren zeventig als een tijd van scherpe politieke tegenstellingen, veroorzaakt door de overspannen hervormingsdrift van links en beëindigd toen links Nederland, onder invloed van rechtse realiteitszin, weer met beide benen op de grond werd gezet. Deze analyse is niet helemaal bevredigend. Zij schept een valse tegenstelling tussen linkse verbeeldingskracht en rechtse realiteitszin, alsof de ene politieke stroming de idealen in handen had terwijl de andere partij de werkelijkheid monopoliseerde. Dat klinkt eerder als een politiek oordeel dan als een afgewogen wetenschappelijke analyse. Bovendien leidt zij de aandacht af van de consensus waaruit de polarisatie oorspronkelijk voortkwam. Links en rechts waren het aan het begin van de jaren zeventig roerend met elkaar eens geweest over de noodzakelijke opbouw van een samenleving op basis van individuele vrijheid en verantwoordelijkheid. Beide stelden zij vertrouwen in de overheid, die haar burgers via onderwijsbeleid tot vrije, verantwoordelijke individuen moest emanciperen. Ieder mens kon hierdoor een emancipatieproces doorlopen om zich van knellende maatschappelijke banden te bevrijden. De politiek wees daartoe de weg.

Dit vijfde hoofdstuk laat zien dat de afbraak van dit collectieve, politiek gestuurde emancipatie-ideaal niet door een rechtse strijd tegen linkse hervormingsdrang werd veroorzaakt, maar voortkwam uit scepsis tegen politiek geleide emancipatie. Zowel links als rechts bleken daar vatbaar voor. In het verzet tegen politiek geleide emancipatie van burgers namen liberale en confessionele politici aanvankelijk het voortouw. Tot het aantreden van het kabinet-Den Uyl hadden zij hoge verwachtingen gekoesterd van overheidsbetrokkenheid bij de emancipatie van burgers. De ‘externe democratisering’ van de school, zoals het streven naar algemene toegankelijkheid van het onderwijs, kansengelijkheid, en leerlingenemancipatie ook wel werd genoemd, werd belangrijk gevonden. Als de staat daaraan kon bijdragen, mocht zij niet verzuimen. Daarom hadden confessionele bewindslieden als J.H.

¹² De Rooy, *Republiek van rivaliteiten*, 256.

¹³ Vgl. Bosmans, ‘De erfenis van Den Uyl’, 110.

¹⁴ Verbij, *Tien rode jaren*, 25.

Grosheide en Chris van Veen aanvankelijk de weg voor grootschalige onderwijshervormingen geplaveid.¹⁵

Vanaf het moment dat de op handen zijnde onderwijshervorming werd vertaald naar concrete wetgeving, nam de weerstand echter toe. Confessionelen en liberalen begonnen te twijfelen toen de overheidsbetrokkenheid bij onderwijsvernieuwing toenam: mocht de overheid zich wel met de emancipatie van leerlingen bemoeien? Hun kritiek richtte zich vooral op het ideologische karakter van politiek geleide emancipatie. Protestantse en katholieke besturenorganisaties zagen de onderwijsvrijheid hierdoor in gevaar komen, omdat de overheid meer zeggenschap over de inhoud van leerstof kreeg. Liberalen vreesden bovendien dat leerlingen, onder het voorwendsel van een opvoeding tot vrijheid, zelfstandigheid en mondigheid, ten prooi zouden vallen aan socialistische indoctrinatie. Links, in het onderwijs vooral vertegenwoordigd door de openbare onderwijsorganisaties en de confessionele onderwijsvakverenigingen, had aanvankelijk weinig moeite met de leidende hand van de overheid in onderwijskwesties, omdat zij meende dat een geëmancipeerde samenleving alleen langs politieke weg tot stand kon komen. Maar ook hier verloor de centraal geleide onderwijspolitiek spoedig krediet. Werd het individu door de onderwijshervormingen niet blootgesteld aan paternalistische betrokkenheid van de staat?¹⁶ Kon de overheid haar burgers wel opvoeden tot mondig individuen, of schreef zij haar burgers mondigheid bij wet voor?

Tegen het einde van de jaren zeventig verruilden zowel links als rechts het politiek gestuurde streven naar een geëmancipeerde samenleving voor het inzicht dat een emancipatiestrijd alleen tot individuele vrijheid leidde als individuen die vrijheidsstrijd zelf voerden. Daarmee veronderstelden zij dat individuele vrijheid in het moderne Nederland gewoonweg aanwezig was en dat burgers haar, via een individueel emancipatieproces, zelf konden grijpen. 'Emancipatie' betekende steeds minder een collectieve strijd tegen onrechtvaardige maatschappelijke structuren. Het begrip verwees voortaan naar een persoonlijke inzet, de inzet om als vrij burger in een vrije samenleving in te groeien. Maar ook de vrije, geëmancipeerde samenleving bleek spelregels te kennen. Vooral orthodoxe christenen en migranten bemerkten dat hun groepsculturen aan het einde van de jaren zeventig onder druk kwamen te staan.

¹⁵ Vgl. Willem van der Ham, *Onder 'wijzen'. Vijfenzeventig jaar Onderwijsraad 1919-1994* ('s-Gravenhage 1994) 180-181.

¹⁶ Vgl. Jan Willem Duyvendak, *De planning van ontplooiing. Wetenschap, politiek en de maakbare samenleving* (Den Haag 1999), 3-4; Jan Willem Duyvendak, 'De verguizing van paternalistische politiek. Over de verhouding tussen maakbaarheid en zelfontplooiing' in: Jan Willem Duyvendak en Ido de Haan (red.), *Maakbaarheid. Liberale wortels en hedendaagse kritiek van de maakbare samenleving* (Amsterdam 1997) 121-137, aldaar 136.

Hen werd steeds nadrukkelijker verweten dat zij zich, vanwege hun traditionele religie of hun vermeende ‘ouderwetse’ cultuur, niet voegden naar de regels van een vrije, geïndividualiseerde samenleving. Dit werd de paradox van de jaren zeventig. Juist toen vrijheid en verantwoordelijkheid voor iedereen leken weggelegd, bakende de zelfbenoemde geïndividualiseerde samenleving haar eigen grenzen af.

Alles moet anders

In het najaar van 1972 bereidde de Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel (ABOP) zijn achterban voor op de aanstaande Tweede Kamerverkiezingen, die eind november zouden plaatsvinden. Tijdens de jaarlijkse bondraadsdagvergadering van de openbare vakvereniging discussieerden politici en onderwijsbestuurders over de aangekondigde hervormingen van het Nederlandse onderwijsbestel. Terwijl zij hun standpunten uiteenzetten, zag de Nijmeegse onderwijssocioloog Jos van Kemenade toe op een geregeld verloop van de gedachtenwisseling.

Streng hoefde Van Kemenade echter niet te zijn, want de genodigden leken nauwelijks van mening te verschillen. Het liberale parlementslid Neelie Smit-Kroes uitte haar bedenkingen bij het klassikale systeem in het onderwijs, dat haar ongeschikt leek ‘om tot breder onderwijs te komen, waarin méér dan alleen intellectuele en technische kwaliteiten een kans krijgen’.¹⁷ Smit-Kroes bepleitte de ‘externe democratisering’ van de school: kinderen uit lagere sociale milieus verdienden een betere toegang tot het onderwijs, waardoor zij beter konden participeren in de samenleving. Haar collega-politici van de Katholieke Volkspartij en de Partij van de Arbeid onderschreven die politieke boodschap. Het debat spitste zich vervolgens toe op de lengte van de leerplicht en de salarisverschillen in het onderwijs, maar volgens redacteur O. de Vries van *Het Schoolblad* bleef de discussie tam. In de kop boven het artikel sloot hij zich aan bij de conclusie die debatleider Van Kemenade na afloop van de discussie had getrokken: ‘Eens over de wensen, oneens over de financiën’.

Wie het onderwijsdebat nader tegen het licht hield, moest vaststellen dat Van Kemenades conclusie onnauwkeurig was. Subtiele verschillen in toonzetting markeerden een verschil in politieke wensen. Zo benadrukte het VVD-Kamerlid Smit-Kroes de invloed van de thuissituatie op de leerprestaties van kinderen. Voor betere schoolresultaten was goed contact tussen school en ouders noodzakelijk. Betere scholingskansen begonnen daarom thuis. PvdA-lijsttrekker Joop den Uyl wilde juist de school veranderen. Docenten konden bestaande, consumentistische waardepatronen kritiekloos aan kinderen doorgeven, of konden zich daartegen verzetten. Leraren moesten kinderen aanleren om hun

¹⁷ *Het Schoolblad*, afl. 40, 2 november 1972, 787.

eigen samenleving kritisch te bevragen, aldus Den Uyl. Vooralsnog werden dergelijke verschillen van inzicht echter arbitrair gevonden. Liberalen, sociaal-democraten en christendemocraten waren het eens over de invloed van het onderwijs op de samenleving en meenden dat de politiek zowel school als samenleving moest bijsturen. Zij maakten zich daarom op voor onderwijs Hervormingen die gericht waren op grotere ontplooiingsmogelijkheden voor het individuele kind.¹⁸

Hoewel de politieke overeenstemming over de belangrijke betekenis van onderwijs voor de samenleving dus groot was, bleek uit sociaal-wetenschappelijk onderzoek dat scholen weinig middelen in handen hadden om de ongelijkheid in de samenleving terug te dringen.¹⁹ Volgens sociologen ontstonden onderwijsachterstanden namelijk niet in de eerste plaats door slecht onderwijs, maar werden zij primair beïnvloed door de sociale milieus waarin kinderen opgroeiden. Als een school al haar leerlingen eerlijke onderwijskansen wilde bieden, moest zij zich dus extra inspannen om de milieu-achterstand van bijvoorbeeld arbeiderskinderen te compenseren.

Ook andere vormen van maatschappelijke ongelijkheid werden aan het begin van de jaren zeventig aan de orde gesteld. In 1967 had de feministe Joke Kool-Smit in haar klassiek geworden essay 'Het onbehagen van de vrouw' geconstateerd dat het klassieke feministische ideaal, 'dat de vrouw een vrij mens zou worden, dat ze haar potenties zo veel mogelijk zou verwerkelijken en dat ze een volwaardig lid zou worden van de maatschappij' geenszins was verwezenlijkt.²⁰ Met spijt stelde Kool-Smit vast dat 'de emancipatie in het passieve stadium is blijven steken': hoewel de wettelijke ongelijkheid tussen man en vrouw vrijwel was verdwenen, bleek de dagelijkse praktijk weerbarstig.²¹ In 1968 werd de actiegroep Man Vrouw Maatschappij (MVM) opgericht, het startschot voor de tweede feministische golf in Nederland.²² De MVM-onderwijswerkgroep 'Marie word wijzer', die in 1971 van start ging, beoogde een mentaliteitsomslag in het Nederlandse onderwijs waardoor meisjes serieuzer werden genomen, vaker zouden doorleren en dus betere kansen op de

¹⁸ Vgl. Duyvendak, *De planning van ontplooiing*, 2.

¹⁹ Zie hoofdstuk 4. Een overzicht van de stand van zaken in het onderzoek naar kansenongelijkheid rond 1970 werd gegeven door J.A. van Kemenade, 'Onderwijs en sociale ongelijkheid', *Sociologische Gids* 17 (1970) 456-479.

²⁰ Joke Kool-Smit, 'Het onbehagen bij de vrouw', *De Gids* 130 (1967) 267-281, aldaar 267.

²¹ Kool-Smit, 'Het onbehagen bij de vrouw', 267.

²² Anneke Ribberink, *Leidsvrouwen en zaakwaarmeesters. Een geschiedenis van de actiegroep Man Vrouw Maatschappij (MVM) 1968-1973* (Hilversum 1998) 31.

arbeidsmarkt kregen.²³ Onder de leuze ‘Wat de ene kunne kan, moet de andere kunne ook kunnen kunnen’ werd de strijd tegen kansenongelijkheid ingezet.²⁴

Om de veelvormige kansenongelijkheid in de samenleving het hoofd te kunnen bieden, was meer nodig dan een mentaliteitsomslag alleen. Ook de achterstelling van kinderen uit lagere sociale milieus vereiste volgens deskundigen bijzondere aandacht. Veranderingen in het onderwijssysteem zouden daartoe noodzakelijk zijn. De relatief vroege indeling van leerlingen in onderwijsniveaus – na het laatste jaar van het lager onderwijs, dus op twaalfjarige leeftijd – gold als een belangrijke hindernis voor gelijke kansen op school. Hierdoor zouden leerlingen uit achterstandsmilieus onvoldoende kansen krijgen om hun onderwijsachterstand in te halen en hun eigen talenten te ontplooien.

De invoering van een middenschool moest hierin verandering brengen. Door de selectie van leerlingen naar leervermogen met enkele jaren uit te stellen, en bovendien meer rekening te houden met hun uiteenlopende talenten, konden kinderen een eerlijker onderwijskans krijgen. Bovendien zou onderwijsvernieuwing, gecombineerd met aandacht voor maatschappelijke bewustwording, bijdragen aan de bestrijding van klassieke rolpatronen in het onderwijs, die vooral meisjes op achterstand stelden. Specialisten koesterden hoge verwachtingen van deze onderwijshervorming al was zij, afgemeten aan de vele problemen die de middenschool moest oplossen, relatief bescheiden. Volgens de latere onderwijsminister Jos van Kemenade konden kleine wijzigingen in het onderwijsbeleid echter van grote betekenis zijn. Verwijzend naar de inmiddels beroemde Mammoetwet van Cals, vergeleek Van Kenemade het onderwijs met een mammoettanker: de richting lag vrijwel vast, maar kleine koerswijzigingen hadden grote gevolgen.²⁵

Veel onderwijsbestuurders en onderwijspecialisten waren in de jaren zeventig snel bereid de consequenties van die koerswijziging te dragen, want de gevoelde noodzaak tot hervormingen was groot. H.G. van den Doel, directeur van het protestantse Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, bepleitte een snelle start van de middenschool, al was nog niet helemaal duidelijk hoe het nieuwe schooltype eruit moest zien. Alleen door een snelle invoering van de middenschool was het onderwijs zijns inziens in staat om de externe democratisering te bevorderen en gelijke kansen voor kinderen uit lagere milieus

²³ *Het Schoolblad* jrg. 8, afl. 5, 1 februari 1973, 77.

²⁴ *PCBO-blad* jrg. 20, afl. 44, 4 december 1974, 2277.

²⁵ Van Kemenade vergeleek het onderwijs voor het eerst met een Mammoettanker in een interview met onderwijsjournalist Jos Ahlers, dat in november 1972 in het tijdschrift *Kruispunt* werd gepubliceerd. Later werkte hij deze vergelijking nader uit in J.A. van Kemenade, *Als de smalle weegbree bloeit... Opstellen over onderwijs en onderwijsbeleid* (Amsterdam 1979) 217.

te scheppen.²⁶ De ABOP had zich al in 1969 tot voorstander van de middenschool verklaard. De onderwijsbond vond dit nieuwe schooltype noodzakelijk in de strijd voor een gedemocratiseerde samenleving met gelijke kansen voor iedereen.²⁷ Ook de Protestants Christelijke Bond voor Onderwijzend Personeel was enthousiast en omschreef de middenschool als een bijdrage aan christelijke gerechtigheid.²⁸ A.J.S. van Dam van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs dacht zelfs dat overheidsbetrokkenheid bij de strijd tegen kansenongelijkheid en maatschappelijke ongelijkheid nodig was om toekomstige trauma's bij leerlingen te voorkomen.²⁹ Van alle organisaties toonde de Katholieke Onderwijzers Vereniging zich nog het meest gereserveerd. In 1974 verklaarde KOV-voorzitter Theo Knippen in zijn jaarrede dat hij de experimenten met de middenschool eerst maar eens wilde aanzien.³⁰ Maar zelfs de relatief sceptische Knippen voegde gehaast toe dat hij slechts bedenkingen had bij de praktische haalbaarheid van de hervormingsplannen. Onderwijsvernieuwingspogingen onderschreef hij naar eigen zeggen juist van harte.

De ontvankelijkheid voor hervormingen die Nederlandse onderwijsorganisaties in de vroege jaren zeventig toonden, rustte op twee pijlers. Ten eerste bestond in het onderwijs veel onvrede over de gebrekkige wijze waarop scholen de vrijheid en het verantwoordelijkheidsbesef van hun leerlingen bevorderden. Traditionele gezagsverhoudingen en ongelijke onderwijskansen beletten leerlingen uit te groeien tot zelfstandige volwassenen die de regie over hun eigen leven konden voeren. Ten tweede heerste het vertrouwen dat deze problemen via geregisseerde onderwijspolitiek oplosbaar waren. Dankzij dit vertrouwen veranderde de relatie tussen overheid en onderwijs snel. Had de overheid zich ten tijde van de invoering van de Mammoetwet vooral beperkt tot de herstructurering van het onderwijsbeheer, nu mengde zij zich in de leerlingselectie op school en in de inhoudelijke doelstellingen van het onderwijs. De Amsterdamse onderwijsdeskundige Ph.J. Idenburg kenschetste deze ontwikkeling in 1970 als een overgang van distributieve naar constructieve onderwijspolitiek. Voortaan was de staat niet slechts subsidieverstrekker, maar toonde zij zich ook betrokken bij de inhoud van het onderwijs.³¹

²⁶ *Inkom* jrg. 3, afl. 4, april 1972, 113.

²⁷ *Het Schoolblad* jrg. 7, afl. 45, 7 december 1972, 878.

²⁸ *PCO Magazine* jrg. 2, afl. 1, 1 januari 1976, 4; *PCBO-blad* jrg. 10, ongenummerd en ongedateerd [ca. oktober 1973], 1576.

²⁹ *Inzicht* jrg. 106, [ongenummerd], maart 1972, 28.

³⁰ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 37, afl. 1, 5 januari 1974, 2.

³¹ P.J. Idenburg, 'Naar een constructieve onderwijspolitiek', *Pedagogische Studiën* 47 (1970) 1-18.

Idenburg was blij met de groeiende overheidsinmenging die hij in zijn wetenschappelijke werk had vastgesteld. In het openbare onderwijsblad *Inzicht* klaagde hij in 1972 over het gebrek aan doelmatig onderwijsbeleid uit Den Haag. Het ministerie beheerde het onderwijs met een slordigheid die zijns inziens eerder bij een snoepwinkeltje paste.³² Daarin leek nu eindelijk verandering te komen. Volgens Idenburg werd onderwijs in de moderne samenleving steeds belangrijker. In 1958 had hij voorspeld dat de klassenmaatschappij, waarin ongelijkheid als een gegeven werd aanvaard, spoedig in verval zou raken. Zij werd vervangen door een meritocratische samenleving waar diploma's de maatschappelijke kansen van kinderen dicteerden.³³ Hierdoor werd de school volgens Idenburg steeds belangrijker voor de maatschappelijke kansen van de jeugd, een positie die grote verantwoordelijkheden met zich meebracht. Daarom moest de overheid goed over onderwijs nadenken. Deed zij dat niet, dan werd jong talent verspild en lag een ongelijke samenleving in het verschiet. Voerde zij doelgericht onderwijsbeleid, dan kon zij bijdragen aan een eerlijker verdeling van maatschappelijke kansen onder de jeugd.³⁴

Of docenten het enthousiasme van Idenburg deelden, bleef voornamelijk een open vraag. In de late jaren zestig hadden veel leraren zich op zijn minst ontvankelijk getoond voor onderwijsvernieuwingsoogingen waartoe Kritische Leraren, anti-autoritaire opvoeders, maar ook gevestigde en gematigde onderwijsbestuurders initiatief hadden genomen. Onderwijsjournalist Ton Elias bespeurde echter ook veel 'schouderophalen en irritatie' over de onderwijsvernieuwingdrang, al gaf hij toe dat hij niet wist hoe breed dit stille verzet leefde.³⁵ Hoe het ook zij, voornamelijk drong dit impliciete ongenoegen niet door in de bestuurlijke gelederen van het onderwijs. De weg leek geplaveid voor grootschalige, overheidsgestuurde hervormingen. Gesteund door een ogenschijnlijk breed levende vernieuwingszin kon de christelijk-historische onderwijsminister Chris van Veen aan de slag: in 1972 organiseerde hij een 'resonansbijeenkomst' over de middenschool, bedoeld om inzichten uit het Nederlandse onderwijsveld mee te nemen en vervolgens te starten met middenschoolexperimenten.³⁶

Toen de resonansbijeenkomst daadwerkelijk plaatsvond, bleek echter dat de onderwijsorganisaties en onderwijspecialisten geen inspraak, maar politieke daadkracht wensten. De Groningse hoogleraar onderwijskunde Leon van Gelder waarschuwde de minister dat het gepraat van experts niet hielp om de middenschool uit 'het moeras van de departementale besluiteloosheid' te

³² *Inzicht* jrg. 106, [ongenummerd], september 1972, 4.

³³ Idenburg, *De sleutelmacht der school*, 9-10.

³⁴ *Ibidem*, 15-16.

³⁵ *Het Schoolblad* jrg. 8, afl. 40, 1 november 1973, 733.

³⁶ Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg*, 554.

trekken.³⁷ Het ministerie moest naar zijn mening afscheid nemen van het ‘pas-op-de-plaats-beleid’. Het werd tijd om iets te doen aan de selectiemechanismen van het Nederlandse schoolsysteem, die ‘uit het oogpunt van sociale rechtvaardigheid’ het daglicht niet konden verdragen.³⁸ *Het Schoolblad* was het met Van Gelder eens. Geërgerd merkte ABOP-voorzitter Evert Steenbergen op dat staatssecretaris J.H. Grosheide al een paar jaar geleden experimenten met de middenschool had toegezegd, die er nog steeds niet waren gekomen.³⁹ Volgens *Het Schoolblad* verhulde de resonansbijeenkomst een gebrek aan ministeriële daadkracht. ‘In meer dan twee maanden heeft het hele ministerie niets, maar dan ook niets nieuws toe te voegen aan de beleidsopvattingen. Dit betekent dat in deze periode alles volledig stilgestaan heeft en verder dat er maar heel weinig te verwachten is’.⁴⁰

Was overheidsinvloed op het onderwijs decennialang afgeweerd met een beroep op de Nederlandse onderwijsvrijheid, nu werd minister Van Veen een tekort aan daadkracht voor de voeten geworpen. De ergernis hierover ontstond omdat niet alleen politici, maar ook onderwijsbestuurders meenden dat zij het in wezen eens waren over de middenschool en dat het nieuwe schooltype alleen nog moest worden ingevoerd. Vanwege deze vermeende overeenstemming over de functie en de noodzaak van een middenschool kon de invoering van dit nieuwe schooltype niet snel genoeg gaan. De gedachte dat bestaande kansenongelijkheid in het onderwijs voortduurde door de nalatigheid van een stroperig ministerie, maakte vertraging bij de invoering van de middenschool onverdragelijk.

De middenschoolplannen leken dankzij deze hervormingsdrang bijzonder kansrijk. Na afloop van de resonansbijeenkomst van 1972 stelde het ministerie tevreden vast dat de aanwezigen zich in algemene zin met de middenschoolgedachte konden verenigen.⁴¹ Toch leefde de middenschool juist vanwege dit enthousiasme onder een geboortevloek. De verwachtingen van de middenschool waren in enkele jaren tijd behoorlijk opgeschroefd. Was de herziening van het middelbaar onderwijs aanvankelijk bedoeld om leerlingen doelmatiger te selecteren, dankzij de snel stijgende verwachtingen moest de

³⁷ L. van Gelder, ‘Nieuwe doelstellingen, nieuwe structuren’ in: *Middenschool in resonans. Verslag van de resonansbijeenkomst over de middenschool c.q. het geïntegreerd voortgezet onderwijs, gehouden op initiatief van de minister van Onderwijs en wetenschappen mr. C. van Veen op 22 februari 1972 in het Congresgebouw te 's-Gravenhage* ('s-Gravenhage 1972) 21-27, aldaar 27.

³⁸ Van Gelder, ‘Nieuwe doelstellingen’, 21.

³⁹ *Het Schoolblad* jrg. 7, afl. 9, 2 maart 1972, 167.

⁴⁰ *Ibidem*, 179.

⁴¹ ‘Welke bedoelingen hebben wij met de middenschool?’ in: *Middenschool in resonans. Verslag van de resonansbijeenkomst over de middenschool c.q. het geïntegreerd voortgezet onderwijs, gehouden op initiatief van de minister van Onderwijs en wetenschappen mr. C. van Veen op 22 februari 1972 in het Congresgebouw te 's-Gravenhage* ('s-Gravenhage 1972) 41-44, aldaar 42.

middenschool enkele jaren later allerlei maatschappelijke problemen het hoofd bieden. Toen de socialistische Jos van Kemenade in 1973 zijn leerstoel in de onderwijssociologie voor het pluche verruilde, werd van de nieuwe onderwijsminister verwacht dat hij een middenschool invoerde die de kansongelijkheid bestreed en aldus de weg naar een rechtvaardiger samenleving wees. De middenschool viel ten prooi aan deze hooggespannen, om niet te zeggen overspannen verwachtingen, die minister Van Kemenade bepaald niet zou temperen.⁴²

Daar kwam nog bij dat de onderwijsorganisaties veronderstelden dat onderwijsvernieuwing en maatschappijvernieuwing ten nauwste samenhangen. De problemen op school konden alleen worden opgelost als ook de samenleving grondig werd herzien. Een snelle politisering van het onderwijsdebat werd daardoor bijna onvermijdelijk. Aanvankelijk was dit geen probleem. Vrijwel iedereen leek het immers eens over de doelstellingen van de middenschool, die kinderen moest emanciperen tot zelfstandige, vrije burgers door hen gelijke mogelijkheden te bieden om hun eigen talenten te ontplooien. Maar zoals bij de praktische invulling van dit emancipatie-ideaal zou blijken, ging achter schijnbare overeenstemming diepe verdeeldheid schuil.

Verdeeldheid over de middenschool

In het najaar van 1973 verdedigde de sociaaldemocratische minister Jos van Kemenade zijn eerste onderwijsbegroting in de Tweede Kamer. De oppositie reageerde fel. In zijn toelichting op de onderwijsbegroting schreef Van Kemenade dat wat hem betreft 'de veranderingen die men in de samenleving noodzakelijk acht' uitgangspunt voor onderwijsbeleid moesten zijn.⁴³ De vlam sloeg ogenblikkelijk in de pan. G. van Leijenhorst, fractievoordvoerder voor onderwijs namens de Christelijk-Historische Unie (CHU), kwalificeerde de zin als verderfelijk. Van Kemenade zou met deze woorden de onderwijsvrijheid ondermijnen. VVD-politica Neelie Smit-Kroes waarschuwde kort daarna in een interview met *de Telegraaf* dat het 'socialistische spuitje de schooljeugd bedreigt'.⁴⁴

De politieke consensus over onderwijsvernieuwing, die minder dan een jaar eerder nog zo vanzelfsprekend was geweest, spatte tijdens het debat over Van Kemenades onderwijsbegroting op spectaculaire wijze uiteen. Van de belegen eensgezindheid die het ABOP-onderwijsdebat in oktober 1972 tot een aanfluiting had gemaakt, viel niets meer te bespeuren. De onderwijspolitiek die de opvoeding tot individuele vrijheid en verantwoordelijkheid dichterbij moest

⁴² Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg*, 566.

⁴³ *PCBO-blad* jrg. 19, ongenummerd en ongedateerd [ca. oktober 1973], 1578.

⁴⁴ *Ibidem*, 1579.

brengen, had sinds het aantreden van het kabinet-Den Uyl een specifieke politieke kleur gekregen. En aangezien het socialisme niet ieders goedkeuring kon wegdragen, raakten onderwijshervormingsplannen politiek besmet nu een socialistische minister de lakens uitdeelde. Dit was de prijs die voor de nauwe aansluiting tussen school en samenleving werd betaald. Omdat onderwijs en politiek nauw met elkaar samenhangen groeide niet alleen de politieke betrokkenheid bij onderwijs, maar gebeurde ook het omgekeerde: bestaande politieke verdeeldheid werd de school ingesleept. Het onderwijs, dat zich steeds meer op de politiek was gaan richten, raakte in de ban van politiek.

Het hoofdbestuur van de Protestants Christelijke Bond van Onderwijzend Personeel (PCBO) voelde zich dan ook geroepen om, direct na het spraakmakende begrotingsdebat, een krachtig politiek signaal af te geven. Nadat *de Telegraaf* en *de Volkskrant* beide kritiek hadden geuit op Van Kemenade, die met zijn hervormingsplannen de onderwijsvrijheid zou bedreigen, verklaarde het PCBO-hoofdbestuur dat de protestantse vakvereniging zich niet in die kritiek herkende. In een algemene verklaring distantieerde de PCBO zich van de onderwijsspecialisten van CHU en VVD. Het vakbondsbestuur schreef in dagblad *Trouw* dat Van Kemenades beleid op de volle instemming van de PCBO kon rekenen en kwalificeerde de kritiek van liberale en christelijk-historische huize als 'onbegrijpelijk' en demagogisch.⁴⁵

De protestantse achterban bleek deze steunbetuiging aan de minister echter niet voor zoete koek te slikken. In *Trouw* ontstond een fel debat over de 'rode school' van Van Kemenade, waarover het *PCBO-blad* in het najaar van 1973 berichtte. Twee lezers steunden het PCBO-besluit: met zijn inzet voor gelijke kansen, klassenverkleining en de emancipatie van arbeiderskinderen bestreed de minister eindelijk nijpende problemen, waarvoor de overheid al veel eerder een oplossing had moeten vinden.⁴⁶ Een derde lezer vond dat Van Kemenade op slinkse wijze verdoezelde dat hij socialistische normen aan de schooljeugd wilde opleggen. Inmiddels was 'zonneklaar dat de overheid nu wilde gaan uitmaken wat in de leerboekjes kwam te staan'.⁴⁷

In korte tijd veranderde het rustige gesprek over onderwijsvernieuwing, waarin grote eensgezindheid had geheerst, in een verhit debat tussen twee partijen. De ene partij, die haar symbolische politiek voorman vond in Jos van Kemenade, gold als politiek links en verdedigde de staatsgeleide onderwijsvernieuwing die de middenschool in het vooruitzicht stelde. De achterban van deze groep bestond hoofdzakelijk uit de ABOP, de progressieve vleugel van de VOO en de vrijzinnige vleugel van de confessionele

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ibidem, 1580.

⁴⁷ Ibidem.

onderwijsvakorganisaties. Zij meenden dat een kind dat voor het eerst een school bezoekt, wordt uitgeleverd aan een samenleving waarin ongelijkheid, disciplineren en onrecht aan de orde van de dag zijn. Een kind moest daarom weerbaar worden gemaakt via ‘sociale bewustwording’, zoals ABOP-voorzitter Evert Steenbergen, een fervent voorstander van de middenschool, in 1973 stelde.⁴⁸ Het kind leerde via deze sociale bewustwording om maatschappelijk onrecht te ontdekken, te bekritisieren en te bevechten, waardoor hij werkelijk vrij werd en zijn verantwoordelijkheid als kritisch burger kon aanvaarden. NIPO-onderzoek, verricht onder 375 schoolhoofden in het lager onderwijs, liet zien dat dit pleidooi voor structurele emancipatie weerklank vond. Zes op de tien schoolhoofden bleek in 1975 van mening dat leerlingen op de lagere school met politiek te maken mochten krijgen, vier op de tien meende dat men al in het lager onderwijs met maatschappijkritiek moest beginnen.⁴⁹

Tegenover deze groep ontstond omstreeks 1973 een groep tegenstanders van de middenschool, die overwegend als rechts werd aangeduid. VVD-parlementariër Neelie Smit-Kroes groeide uit tot het politieke gezicht van deze club. Zij vond een gewillig gehoor bij de protestantse en katholieke besturenorganisaties en bij het Nederlands Genootschap van Leraren, een vakvereniging voor eerstegraads docenten.⁵⁰ Het anti-middenschoolkamp kwam terug op zijn aanvankelijke steun aan de onderwijshervorming, omdat men terugschrok voor de ideologische kleur die de middenschool zou dragen. De tegenstanders van de middenschool veronderstelden dat het kind als vrij individu werd geboren. In november 1973 lichtte Neelie Smit-Kroes dit standpunt nader toe. Ze was niet op alle gebieden een politieke vijand van Van Kemenade, verklaarde ze. De bestrijding van kansenongelijkheid, kleinere klassen en het streven naar onderwijsvernieuwing onderschreef ze van harte.⁵¹ Smit-Kroes vond echter niet dat de school een taak had bij de vernieuwing van de samenleving. Het was naar haar idee ‘onjuist dat de maatschappelijke visie op school zou worden bepaald. Gelijkwaardigheid van alle mensen moet wel de vrijheid van een [eigen] maatschappelijke keuze inhouden’.⁵²

Om die vrijheid te beschermen, wilden de tegenstanders van de middenschool overheidsinmenging op school zoveel mogelijk beperken. Hoewel het anti-middenschoolkamp meende dat de overheid eerlijke onderwijskansen aan ieder kind moest bieden, beschouwde het de structurele betrokkenheid van de overheid bij de ‘emancipatoire’ opvoeding van het kind als socialistische

⁴⁸ *Het Schoolblad* jrg. 8, afl. 18, 3 mei 1973, 317.

⁴⁹ *Ibidem* jrg. 10, afl. 38, 23 oktober 1975, 23.

⁵⁰ Neelie Smit-Kroes was tussen 1973 en 1977 fractiewoordvoerder van onderwijs namens de VVD.

⁵¹ *Inzicht* jrg. 107, ongenummerd, december 1973, 32.

⁵² *Ibidem*.

indoctrinatie die krachtig verzet verdiende. Een lezer van het openbare onderwijsblad *Inzicht* vatte het uitgangspunt van deze groep kernachtig samen. Hij vreesde dat 'op verscheidene openbare scholen leerkrachten doelbewust hun eigen socialistische of communistische, soms zelfs anarchistische levensbeschouwing' trachtten uit de dragen en vroeg zich af of dergelijk gedrag 'in het vervolg door de overheid aangemoedigd, althans gelegaliseerd zal worden'.⁵³

Minister Van Kemenade kreeg last van de ontstane impasse tussen het pro-middenschoolkamp en het anti-middenschoolkamp. De politieke spanningen rond zijn hervormingsplannen liepen snel op. De afdeling Schoonhoven van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs (VOO) belegde kort na Kroes' uitspraak over het socialistische spuitje een debatavond over het indoctrinatievraagstuk, waar het VVD-kamerlid om tekst en uitleg werd gevraagd. Enkele maanden later volgde een lezersdiscussie in het VOO-blad *Inzicht*.⁵⁴ Een zekere M.L. van Houtrijve-Luxwolda uit Amstelveen, vermoedelijk een bezorgde ouder, stelde een nader onderzoek naar de indoctrinatie van de jeugd voor. Een andere lezer had de lerares van haar kind bezorgd aangesproken op haar vermeende indoctrinatieneigingen.⁵⁵ Van Kemenade werd in interviews geconfronteerd met verdenkingen van indoctrinatie en 'dirigisme', terwijl het rechts-conservatieve Oud-Strijders Legioen schoolwachten wilde instellen, om leerlingen tegen het rode gevaar te beschermen.⁵⁶ Toen ABOP-onderwijsbestuurder L.J. Wartena verontwaardigd schreef dat de openbare school langzamerhand werd voorgesteld als 'een instituut tot hersenspoeling, waarbij geestelijk weerloze kinderen marionetten worden', overdreef hij wellicht een beetje, maar zijn uiting van bezorgdheid tekende de gespannen sfeer.⁵⁷

Zo ontstond het schrikbeeld van een rode colonne in het onderwijs die, onder het voorwendsel van onderwijsvernieuwing, de Nederlandse onderwijsvrijheid om zeep wilde helpen. Deze vrees voor indoctrinatie vermengde zich met het middenschooldebat. Toen Van Kemenade in 1974 voor het zomercongres van de Jongerenorganisatie voor Vrijheid en Democratie (JOVD) te Meppel sprak, ondervond hij dat aan den lijve. De jonge liberalen legden de onderwijsminister het vuur na aan de schenen. Zij meenden dat Van Kemenade met de middenschool de volledige gelijkheid van mensen nastreefde,

⁵³ *Inzicht* jrg. 108, ongenummerd, maart 1974, 30.

⁵⁴ *Ibidem* jrg. 107, ongenummerd, december 1973, 32.

⁵⁵ *Ibidem* jrg. 108, ongenummerd, maart 1974, 30.

⁵⁶ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 38, afl. 35, 4 oktober 1975, 7; *Het Schoolblad* jrg. 9, afl. 13, 4 april 1974, 265.

⁵⁷ Geciteerd in: *Inkom* jrg. 6, ongedateerd en ongenummerd, [ca. april 1975], 118.

waardoor de individuele vrijheid en verantwoordelijkheid van leerlingen aan banden werd gelegd.⁵⁸

Van Kemenade beet van zich af en betoogde dat hij gelijkwaardigheid wilde, geen gelijkheid, gelijke onderwijskansen, geen gelijke onderwijsresultaten.⁵⁹ De toon was echter gezet. In rechtse kringen gold de middenschool voortaan als een nivellerende overheidsschool die alle leerlingen, met hun uiteenlopende talenten, in een socialistische mal moest persen. Van Kemenade verergerde de situatie door tijdens de installatiebijeenkomst van de Innovatiecommissie Middenschool (ICM), die de experimenten begeleidde, apologetisch te verklaren dat de middenschool geen eenheidsworst beoogde.⁶⁰ Die term bleef vervolgens rondzingen, zeker nadat de AVRO in november 1975 de documentaire *Middenschool: eenheidsworst?* had uitgezonden. VVD-onderwijswoordvoerder Smit-Kroes herhaalde de term met regelmaat in onderwijsdebatten; Van Kemenades ambtsopvolger Arie Pais, die in 1977 aantrad als minister in een centrumrechts kabinet, gebruikte die metafoor dankbaar om de middenschool als 'grauwe eenheidsworst' af te serveren.⁶¹

Het debat werd steeds schimmiger. Was aanvankelijk nog helder waartoe de middenschool werd ingevoerd, door de snelle politisering van het onderwijsvernieuwingsdebat raakten de doelstellingen uit beeld. Was de middenschool bedoeld om kinderen meer ontplooiingskansen te bieden, moest zij aanzetten tot kennisnivellering of vormde de onderwijsvernieuwingsdiscussie een dekmantel om socialistische indoctrinatie te bevorderen en de onderwijsvrijheid af te schaffen? Leraren en onderwijsbestuurders beklagden zich over de begripsverwarring in het snel uitdijende middenschooldebat en reageerden verbaasd op de polarisatie, die door deze onduidelijkheid alleen maar werd versterkt. De protestant J.H. Ligteringen begreep niet waarom het begrip 'emancipatie', dat in het middenschooldebat een belangrijke rol speelde, intussen zulke heftige reacties teweegbracht.⁶² Het begrip dekte een lading waarover iedereen het zijns inziens toch eens zou moeten zijn: 'ontslag uit onafhankelijkheid' en 'bevrijding'. Onderwijsjournalist Ton Elias merkte op dat het emancipatie-ideaal in onderwijsdebatten zo dominant was, dat ieder mens

⁵⁸ J.A. van Kemenade, *Plannen en uitgangspunten over de middenschool. Rede van de minister van Onderwijs en wetenschappen dr. J.A. van Kemenade voor het zomercongres van de J.O.V.D. te Meppel, 8 juni 1974* ('s-Gravenhage 1974) 18.

⁵⁹ Van Kemenade, *Plannen en uitgangspunten*, 18-20.

⁶⁰ *Het Schoolblad* jrg. 9, afl. 1, 10 januari 1974, 9-10. Van Kemenade herhaalde dit in 1974 in een parlementair debat over de middenschool. *HTK 1973-1974*, 27 februari 1974, 2767.

⁶¹ *PCO Magazine* jrg. 4, afl. 7, 1 maart 1978, 1.

⁶² *Inkom* jrg. 110, ongenummerd en ongedateerd, [ca. augustus 1976], U1.

dat tegen emancipatoir onderwijs ageerde, zichzelf diskwalificeerde.⁶³ Deze gedeelde emancipatoire aannames leidden echter niet langer tot consensus, maar genereerden slechts conflict. Juist omdat links en rechts beide veel belang hechtten aan de opvoeding van kinderen tot vrije, verantwoordelijke burgers, kregen zij ruzie over de vraag hoe deze idealen dichterbij konden worden gebracht.

Hoewel de verdeeldheid die hierdoor ontstond door betrokkenen sterk werd gevoeld, moet de betekenis daarvan niet worden overdreven. De impasse over de sturende hand van de overheid, die het middenschooldebat domineerde, was slechts van korte duur. Linkse pleitbezorgers van structurele emancipatie, die omstreeks 1973 nog een groot vertrouwen stelden in overheidssturing bij onderwijshervormingen, keerden in de loop van de jaren zeventig op hun schreden terug. Waar rechts aanstoot nam aan de vermeende indoctrinatie van de jeugd, begonnen voorstanders van structurele emancipatie zich af te vragen of de vaderlijk sturende hand van de staat geen ordinair paternalisme verhulde. Kon de overheid haar burgers wel tot geëmancipeerde, zelfstandige, vrije individuen opvoeden? Of verergerde ze daarmee het probleem dat zij hoopte te bestrijden, door burgers in een keurslijf van opgelegde emancipatie te persen en daarmee de persoonlijke vrijheid en verantwoordelijkheid geweld aan te doen?

Deze twijfels over de verhouding tussen individuele vrijheid en overheidssturing lagen eigenlijk van meet af aan in het linkse pleidooi voor structurele emancipatie besloten. De linkse verhouding tot staatsgestuurde onderwijshervormingen werd hierdoor ambivalent: Jos van Kemenade meende enerzijds dat de overheid op slagvaardige wijze moest proberen om via onderwijs een eerlijker samenleving te realiseren. Anderzijds beklemtoonde hij dat hij geen indoctrinatie in het onderwijs beoogde en dat hij waarde hechtte aan de persoonlijke vrijheid van ieder kind. Mede om die reden liep hij als minister niet erg warm voor socialistische scholen.⁶⁴ Als er al socialistische scholen kwamen, dan moesten men daar, naast het socialisme, ook aandacht besteden aan alternatieve waardenpatronen. Allen op die wijze kon het kind zelfstandig zijn keuze bepalen, betoogde de minister.⁶⁵

De linkse ambivalentie over de staatsgestuurde opvoeding tot onafhankelijkheid kwam echter pas werkelijk aan het licht toen Van Kemenade

⁶³ Ton Elias, *Dertig jaar onderwijs - zwart op wit. Een selectie uit de artikelen, commentaren en 'Cahiers' van de onderwijsjournalist Ton Elias geschreven in de periode 1946 tot en met 1980* (Groningen 1982) 163. Elias' stukken verschenen in verschillende tijdschriften van onderwijsvakorganisaties, waaronder *Het Schoolblad*, *Het Katholieke Schoolblad* en *PCO Magazine*. Daarnaast publiceerde hij in *De Tijd*, *Trouw* en (sinds 1974) in *NRC Handelsblad*. Hij slaagde er daarmee als eerste in om als full-time onderwijspecialist zijn brood te verdienen.

⁶⁴ *Het Schoolblad* jrg. 10, afl. 35, 2 oktober 1975, 14.

⁶⁵ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 38, afl. 35, 4 oktober 1975, 7.

in 1975 zijn plannen voor de middenschool presenteerde. De plannen maakten deel uit van een integraal voorstel tot hervorming van het lager en middelbaar onderwijs, vastgelegd in de ministeriële nota *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Het Nederlandse schoolsysteem zou drastisch worden hervormd, waarna drie schooltypen moesten ontstaan: de basisschool (4 tot 12 jaar), de middenschool (12 tot 16 jaar) en de bovenschool (16 jaar en ouder).⁶⁶ In eerste instantie leek Van Kemenades 'Contourennota' een ondubbelzinnig succes. Ze werd in elk geval een bestseller. Naast de 30.000 exemplaren die het ministerie zelf verzond en de samenvatting die in het departementale tijdschrift *Uitleg* verscheen, werden nog eens 60.000 exemplaren in pocketvorm verkocht.⁶⁷

Het enthousiasme over de Contourennota werd niet alleen zichtbaar in de oplagecijfers. Ook de eerste kritieken uit het veld waren gunstig. Onderwijsjournalist Jos Ahlers schreef dat hij de Contourennota had 'gelezen als een spannend boek'.⁶⁸ Het feit dat Ahlers zijn bestaan als onderwijsjournalist vrijmoedig combineerde met een betrekking aan het ministerie van Onderwijs, waar hij de samenvatting van de Contourennota verzorgde, vergrootte vast en zeker zijn leesgenot.⁶⁹ Maar ook minder direct betrokkenen waren lovend. Dick van Reeuwijk van het openbare onderwijstijdschrift *Inzicht* sprak van een indrukwekkend stuk werk.⁷⁰ Ook de Katholieke Onderwijzersvereniging oordeelde positief over de centrale emancipatoire doelstellingen van de onderwijshervorming: 'Het is een goede zaak en zelfs een christelijke plicht de kansarmen onder ons gelijkwaardige of meer mogelijkheden in het onderwijs te geven voor een optimale persoonsontwikkeling en een grotere participatie in de maatschappij', stelde de redactie van *Het Katholieke Schoolblad* instemmend vast.⁷¹

Toch werden die lovende woorden niet zonder reserves geuit. Hetzelfde *Katholieke Schoolblad* dat de centraal geleide, emancipatoire aanpak van de minister prees, uitte bedenkingen bij de beoogde hervormingen, omdat de minister teveel zou menen 'dat verandering van structuren vanzelfsprekend verbetering van onderwijs tot gevolg heeft'.⁷² Ook binnen de ABOP sloeg de twijfel toe. Weliswaar ondersteunde de middenschoolgezinde onderwijsvakvereniging de Contourennota, maar intussen sprak zij met het Nederlands Verbond van Vakverenigingen (NVV), waarbij de ABOP was

⁶⁶ *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel. Discussienota* ('s-Gravenhage 1975) 24.

⁶⁷ Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg*, 564.

⁶⁸ *Inzicht* jrg. 109, afl. 5, september 1975, 4.

⁶⁹ Vgl. J. Ahlers, 'Een uur televisie en een rotstreek' in: Ed Schüssler (red.), *Weg van de middenschool. Dertig jaar na de start van het middenschoolexperiment* (Apeldoorn en Antwerpen 2006) 93-94, aldaar 93; Elias, *Dertig jaar onderwijs*, 126. Met dank aan Karen Tessel die mij hierop attendeerde.

⁷⁰ *Inzicht* jrg. 109, afl. 5, september 1975, 6.

⁷¹ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 39, afl. 9, 6 maart 1976, 5.

⁷² Geciteerd in *Inzicht* jrg. 109, afl. 5, september 1975, 12.

aangesloten, over de overspannen maatschappelijke verwachtingen van onderwijs. Zoals het NVV in zijn onderwijsnota van 1975 constateerde, kon de school niet eigenhandig de samenleving veranderen.⁷³ NVV-bestuurder Wim Baars gaf de strekking van de onderwijsnota bondig weer: emancipatie was een mooie wens, maar het was de vraag of zij via technische onderwijshervormingen gestalte kon krijgen.

Emancipatie leek tot ongeveer 1973 een onomstreden doelstelling van onderwijsbeleid, maar onderhuids was een ideologische patstelling ontstaan. Na de presentatie van Van Kemenades middenschoolplannen, uitgewerkt in de Contourennota, kwam die patstelling aan het licht. De emancipatiedoelen van onderwijs werden nu concreet door het ministerie ingevuld. Dat leidde ogenblikkelijk tot protesten tegen staatsinterventie in het onderwijs. Toen *Het Schoolblad* in 1978 de betekenis en invloed van het vak maatschappijleer evalueerde, moest redacteur Dick Hollander scepsis vaststellen over de haalbaarheid van de emancipatoire doelen van het vak.⁷⁴ Het idee dat de samenleving via de school kon worden bijgestuurd, kreeg steeds meer weerstand te verduren. In het bijzonder onderwijs werd het beoogde overheidsingrijpen bovendien als een bedreiging van de onderwijsvrijheid gezien. Het orthodox-christelijke *Nederlands Dagblad* kwalificeerde de plannen van Van Kemenade als ‘verwerpelijk’ vanwege de staatsinmenging in het onderwijs die de minister beoogde, en ook de directeur van het Centraal Bureau voor het Katholiek Onderwijs (CBKO), L.A. Struik, reageerde kritisch.⁷⁵ Volgens Struik trad Van Kemenade in de Nederlandse onderwijsvrijheid door de inzet voor sociale bewustwording tot algemene onderwijsdoelstelling te verheffen, en deze doelstelling aan het openbaar én bijzonder onderwijs voor te schrijven.⁷⁶ Struik kwalificeerde de aantasting van dat recht in Van Kemenades Contourennota, net als het *Nederlands Dagblad*, als ‘uiterst bedenkelijk, ja verwerpelijk’.⁷⁷

Daar was geen woord Spaans bij. Tegenstanders van de middenschool zagen hun kans schoon en begonnen hun afkeer van de beoogde onderwijshervorming steeds hartgrondiger te uitten. Maar ook de pleitbezorgers van een middenschool begonnen bij te draaien. Rond het verschijnen van de Contourennota in 1975 opperde *NRC Handelsblad* dat de middenschool er misschien wel helemaal niet zou komen. Het dagblad omschreef de

⁷³ *Het Schoolblad* jrg. 10, afl. 26, 10 juli 1975, 8.

⁷⁴ *Ibidem* jrg. 13, afl. 28, 10 augustus 1978, 7.

⁷⁵ *Het Schoolbestuur* jrg. 44, afl. 2, februari 1976, 44.

⁷⁶ L.A. Struik, *Van Willem I tot paars. Een schets van de gang van het katholiek onderwijs in de negentiende en twintigste eeuw. Van vrij en rooms-katholiek naar gekooid en levensbeschouwelijk onderwijs. Een wandeling door de tijd langs een panorama van panelen: verdrukking, strijd, vrijheid, bloei en crisis. Waarheen nu?* (Oegstgeest 1998) 81-82.

⁷⁷ *Het Schoolbestuur* jrg. 44, afl. 2, februari 1976, 44.

Contourennota als ‘fascinerend (...) en tegelijkertijd beklemmend’. De minister toonde een indrukwekkende vernieuwingsdrang, maar stuurde het onderwijs daardoor wel heel sterk een bepaalde richting op.⁷⁸ ‘Van Kemenade mikt hoog’, meende het NRC, maar het was de vraag ‘hoe ver hij met zijn imposante gooi komt’.⁷⁹ De weerstand tegen staatsinterventie in het onderwijs zwelde dankzij de concretisering van het onderwijsbeleid zo snel aan, dat de invoering van de middenschool niet langer zeker leek.

Toen Van Kemenade in 1977 door VVD-minister Arie Pais werd opgevolgd, werd het toekomstbeeld voor de middenschool alleen maar somberder. De minister liet de weinige lopende experimenten voortbestaan, maar distantieerde zich inhoudelijk van de middenschool.⁸⁰ De hoop op de algemene invoering van de middenschool bleef in het onderwijs lang leven, maar de politieke besluitvorming liep vast. Toen Jos van Kemenade in de periode 1981–1982 kortstondig als minister terugkeerde, was het begrip ‘middenschool’ politiek beladen. Hij doopte de middenschool om tot ‘voortgezet basisonderwijs’, in een poging haar nog eenmaal nieuw leven in te blazen.⁸¹ Het mocht allemaal niet meer baten. Hoewel een kleine groep onderwijsdeskundigen gedurende de jaren tachtig in de middenschool bleef geloven, stierf de grootschalige onderwijshervorming die ooit onomstreden leek, op politiek gebied een snelle, zachte dood.

Hoe kon het vertrouwen in staatsgestuurde onderwijshervormingen binnen enkele jaren verdampen? De teloorgang van de middenschool is tot nu toe vooral verklaard uit de sterke ambities van Van Kemenade zelf, die te snelle en te radicale onderwijsvernieuwingen wilde doorvoeren en zich daarop heeft verkeken.⁸² Die verklaring richt zich echter teveel op de persoon om daadwerkelijk te kunnen overtuigen. De teloorgang van de middenschool kwam eerder voort uit een denkbeeld dat de onderwijshervorming aanvankelijk wind in de zeilen had bezorgd: de gedachte dat maatschappijvernieuwing en onderwijsvernieuwing hand in hand gingen. Hierdoor werden allerlei politieke en maatschappelijke conflicten plotseling relevant voor onderwijspolitiek en werd politieke verdeeldheid over de middenschool onvermijdelijk. Van Kemenade werd door deze situatie in het nauw gedreven. Als hij trachtte te depolitiseren, zou de middenschool in zijn ambities tekortschieten. Bleef het middenschooldebat gepolitiseerd, dan kon de onderwijshervorming pas worden

⁷⁸ Geciteerd in *Inzicht* jrg. 109, afl. 5, september 1975, 12.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg*, 594, 598.

⁸¹ *Verder na de basisschool. Nota ter voorbereiding van een wet inzake de opzet en inhoud van een nieuw stelsel van vervolgonderwijs* (’s-Gravenhage 1982).

⁸² Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg*, 594, 580.

ingevoerd als Nederland een eenduidig antwoord had gevonden op de vraag hoe men kinderen tot vrije en verantwoordelijke burgers moest opvoeden.

Dat bleek een onmogelijke politieke opgave. In het conflict over de onderwijsvernieuingsplannen delfden de pleitbezorgers van structurele emancipatie het onderspit, niet omdat zij het aflegden tegen de realiteitszin van rechts, maar omdat zij zelf begonnen te twijfelen aan de wenselijkheid van de middenschool.⁸³ Hoe verhiel de sterke staatssturing, die voor de invoering van de middenschool noodzakelijk was, zich tot de gedachte dat het individu tot verantwoordelijkheid en zelfstandigheid moest worden opgevoed? Leidden de middenschoolplannen niet tot een eenheidsworst, vanwege de uniforme onderwijsvernieuingsagenda? En kon een overheid de opvoeding van haar burgers überhaupt wel op zich nemen? Dankzij deze interne kritiek van pleitbezorgers van structurele emancipatie, grofweg het 'linkse' kamp, werden voor- en tegenstanders van de middenschool na een kortstondige periode van polarisatie verenigd in hun gezamenlijke scepsis over collectief gedragen, staatsgestuurde en 'maakbare' oplossingen voor maatschappelijke problemen.

Terwijl deze scepsis over staatssturing in het onderwijs de middenschool in het nauw dreef, en het in 1977 aangetreden kabinet-Van Agt/Wiegel weinig haast maakte met de invoering van de middenschool, hield de ABOP ogenschijnlijk voet bij stuk. Maar de invulling die de ABOP aan de middenschool gaf, veranderde sterk. Aan het begin van de jaren tachtig hadden de middenschoolplannen van de vakbond weinig meer te maken met optimisme over overheidssturing in het onderwijs. In 1982 werd de visie van de ABOP op kansengelijkheidsbestrijding via de middenschool als volgt samengevat door ABOP-vakbondsbestuurders Jan Rupp en Gerrit Geitenbeek:

'Onder het scheppen van "gelijke kansen" wordt verstaan dat de leden van de samenleving, van welke afkomst ook, een gelijke toegang moeten krijgen tot de "culturele verworvenheden" van onze samenleving; daar hoort onder andere ook het onderwijs toe. De drempels moeten, in deze visie, verlaagd worden. Wie deze kans dan nog niet aangrijpt, heeft het aan zichzelf te danken. Het is het principe van de eerlijke concurrentie, maar concurrentie blijft het en de sterkste wint'.⁸⁴

Binnen een decennium was de middenschool geofferd aan het groeiende vertrouwen dat individuen zichzelf konden emanciperen. Zelfs Jos van Kemenade constateerde in 1979, terugblikkend op de maatschappijvernieuwing van de jaren zestig, dat haar pleitbezorgers 'de veranderbaarheid en veranderingsgezindheid [hadden] overschat. (...) Zulke revolutionaire

⁸³ Tessel, *Ander onderwijs met andere doelen*, 5.

⁸⁴ Gerrit Geitenbeek en Jan Rupp, *Middenschool en samenleving. Naar een opzet en inhoud van middenschoolonderwijs* (Amsterdam 1982) 57.

veranderingen vinden alleen plaats in situaties waar mensen niets te verliezen hebben en het perspectief op een hoopvolle toekomst wordt gezien'.⁸⁵ Daarvan was in de jaren zestig geen sprake en dus waren de maatschappijhervormingen gestrand.

Was het optimistische toekomstperspectief aan het einde van de jaren zeventig vervlogen? In zekere zin zag de toekomst er na tien jaar middenschooldebat juist rooskleuriger uit. Het onderwijshervormingsdebat was immers begonnen in een grimmige sfeer. Een sterk gevoel van urgentie had de vernieuwingszin in de late jaren zestig aangewakkerd. Leerlingen werden op jonge leeftijd uitgeleverd aan een school die ongelijke kansen bood, aan gezag dat hun eigen verantwoordelijkheidsgevoel de kop indrukte en aan disciplinerende structuren die hun vrijheid beknotten. Onderwijsvernieuwing was daarom noodzakelijk: alleen via collectieve strijd konden individuen, met hulp van buitenaf en onder leiding van de politiek, zich emanciperen tot vrije, zelfstandige burgers. Emancipatie trof hierdoor alle burgers en tevens de samenleving als geheel. Vrijheid en zelfstandigheid werden steeds opnieuw gezamenlijk bevochten en de geëmancipeerde samenleving was nog lang niet gerealiseerd.

Aan het einde van de jaren zeventig had deze collectieve strijd zijn geloofwaardigheid verloren, maar het maatschappelijk toekomstperspectief noch het maatschappelijk zelfbeeld gingen daaronder gebukt – integendeel. De gevoelde noodzaak tot emancipatoir onderwijs was verdwenen, maar zij had plaatsgemaakt voor de optimistische gedachte dat Nederland eigenlijk al een vrije, geëmancipeerde samenleving was geworden. In het idee dat elk individu in staat was om via een persoonlijk emancipatieproces vrijheid te verwerven, lag de veronderstelling besloten dat die vrijheid blijkbaar voor het oprapen lag en dat iedere burger haar kon grijpen. Zoals de pedagoog Th.G. Bolleman in april 1978 in het openbare onderwijstijdschrift *Inzicht* stelde, moest een opvoeder beseffen dat ieder mens 'volstrekt oorspronkelijk is. En iedereen heeft het recht, dat oorspronkelijke, dat heel eigene zo sterk mogelijk tot ontplooiing te brengen'.⁸⁶ Daarmee verwoordde Bolleman een opvatting die ook het middenschooldebat was gaan beheersen: leerlingen waren prima in staat om zelf keuzes te maken. Zij waren niet gebaat bij een bevoogdende opvoeding tot onafhankelijkheid. Dit belemmerde hun persoonlijke emancipatieproces.

Deze zelfemancipatie, die volledige autonomie veronderstelde, leek haast te mooi om waar te zijn. En dat was ze ook. Wie het gebruik van de term 'emancipatie' in de jaren zeventig met enige afstand beziet, moet vaststellen dat het begrip in deze periode een transformatie onderging. Sinds de negentiende

⁸⁵ Van Kemenade, *Als de smalle weegbree bloeit*, 131.

⁸⁶ *Inzicht* jrg. 112, afl. 3, april 1978, 4.

eeuw, toen het begrip ‘emancipatie’ ontstond, was het verbonden geweest met groepen, zoals slaven, arbeiders, katholieken, protestanten en vrouwen.⁸⁷ Aan het begin van de jaren zeventig richtte het begrip zich zo mogelijk op een nog grotere groep: de samenleving als geheel. Van Kemenades ambities met de middenschool, maar ook het voornemen van het kabinet-Den Uyl om kennis, macht en inkomen voortaan te spreiden, maakten dat reeds duidelijk.⁸⁸

Naarmate emancipatie echter steeds vaker ‘zelfemancipatie’ ging betekenen, en – in de woorden van de protestantse onderwijsbestuurder J.H. Ligteringen – verwees naar de bevrijding van het individu uit een situatie van onafhankelijkheid, kreeg het begrip nieuwe connotaties.⁸⁹ Wat voorheen als collectieve zaak gold, werd nu een persoonlijke eigenschap: mensen konden *als persoon* geëmancipeerd of ongeëmancipeerd zijn en konden aldus langs een emancipatoire meetlat worden gelegd.⁹⁰ Die meetlat was geen objectief meetinstrument. Zij liet vooral zien wie zichzelf als geëmancipeerd beschouwden. Zo ontstond, zonder dat iemand dat bewust had nagestreefd, het onderscheid tussen verantwoordelijke, vrije en *vermeende* geëmancipeerde burgers, die deel hadden aan de geëmancipeerde Nederlandse samenleving, en ongeëmancipeerde burgers, die dergelijke verworvenheden vooralsnog zouden ontberen. Emancipatie werd een maatstaf voor volwaardige deelname aan de moderne maatschappij, die zou zijn gebouwd op eigentijdse beginselen van individuele vrijheid en verantwoordelijkheid. De samenleving die persoonlijke vrijheid voor ieder mens in het vooruitzicht wilde stellen, scheidde via het begrip ‘emancipatie’ de bokken van de schapen, de ongeëmancipeerden van de geëmancipeerden.

Het middenschooldebat had daarvan een voorproefje gegeven. Begonnen als een onderwijshervorming die de emancipatie van de samenleving

⁸⁷ De begrippen ‘verzuiling’ en ‘emancipatie’ waren in sociologische literatuur dan ook vanaf het begin nauw verwant. Vgl. Verwey-Jonker, ‘De emancipatie-bewegingen’.

⁸⁸ De Rooy, *Republiek van rivaliteiten*, 265.

⁸⁹ *Inkom* jrg. 110, ongenummerd en ongedateerd, [ca. augustus 1976], U1.

⁹⁰ Duyvendak, ‘De verguizing van paternalistische politiek’, 122. In zijn recent verschenen studie naar de jaren zeventig, constateert Duco Hellema dat in een van de voornaamste emancipatiebewegingen van de jaren zeventig, de feministische, het ‘wij-gevoel’ verdampte naarmate het decennium vorderde. Hij brengt dit impliciet in verband met de politieke twisten die de feministische beweging in de loop van de jaren zeventig begonnen te plagen, vooral omdat sommige feministen hun strijd inbedden in een bredere socialistische maatschappijkritiek terwijl, aldus Hellema, veel vrouwen ‘weinig op[hadden] met dergelijke politieke standpunten’. Dat valt evenwel nog te bezien, aangezien bredere maatschappijkritiek, zoals uit het vorige hoofdstuk bleek, in de late jaren zestig in veel maatschappelijke sectoren gemeengoed was. De verbrokkeling van de feministische beweging in de jaren zeventig zou daarom zeer goed verband kunnen houden met de individualisering van het emancipatie-ideaal als zodanig. Hellema, *Nederland en de jaren zeventig*, 61.

moest bevorderen, eindigde het debat met de plicht tot zelfemancipatie. Wie zijn onderwijskansen aangreep behoorde tot de geëmancipeerden, wie dat naliet en zijn zelfontplooiingsplicht verzuimde, moest zelf op de blaren zitten. De scherpe scheidslijn tussen geëmancipeerden en ongeëmancipeerden zou zich in de jaren zeventig echter werkelijk openbaren in de kritiek op een serie ontslagen in het bijzonder onderwijs.

De nieuwe vrijheid van onderwijs

In het voorjaar van 1978 ontsloeg het bestuur van de rooms-katholieke lagere school D'n Hazennest godsdienstleraar Barteld Hartstra. De ontslaggrond hield verband met de politieke keuzes die Hartstra maakte. Sinds enige tijd combineerde hij zijn functie als leraar aan een katholieke school met het lidmaatschap van de Communistische Partij Nederland (CPN). Het schoolbestuur van D'n Hazennest was dit te weten gekomen en oordeelde dat Hartstra's communistische voorkeuren onverenigbaar waren met de identiteit en levenswandel die een katholieke onderwijsinstelling moest uitdragen. Op basis van dit inzicht had het schoolbestuur Hartstra de wacht aangezegd.⁹¹

Hartstra's ontslag verliep echter niet zonder slag of stoot. Tien plaatselijke leerkrachten uit het openbaar onderwijs, die zich bij de Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel hadden aangesloten, stuurden een boze brief over de kwestie aan het hoofdbestuur van de onderwijsvakvereniging. Naar hun mening ging het bij het ontslag van Hartstra om meer dan de positie van een docent alleen: 'Het ging (en gaat) hier om een inbreuk op de democratische grondrechten van iedere Nederlander. In het geding zijn hier de vrijheid van politieke keuze en onbelemmerde uitoefening van het actief/passief kiesrecht'.⁹² Hartstra mocht zich immers van zijn schoolbestuur niet verbinden aan een democratisch gekozen partij. Daarmee zou zijn persoonlijke politieke vrijheid geweld zijn aangedaan. De brieven schrijvers riepen het bisschoppelijk mandement van 1954 in herinnering, waarin aan katholieken een stem op de PvdA was ontraden.⁹³ Zij kwalificeerden dit bisschoppelijk besluit als 'geestelijke terreur', meenden dat een soortgelijk onrecht Hartstra trof en riepen de ABOP op tot fel verzet.

De ABOP wilde echter van verzet niets weten. In een gepikeerde reactie verklaarde de redactie van *Het Schoolblad* dat de ABOP zich niet mengde in interne kwesties van de katholieken. Docenten die werkten aan een katholieke school hadden zelf voor die school gekozen, vond de redactie. Zij

⁹¹ *Het Schoolblad* jrg. 13, afl. 44, 7 december 1978, 22.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ Zie hoofdstuk 2.

waren dus geen willoos slachtoffer van eventuele geestelijke terreur in het bijzonder onderwijs. De onderwijsvakorganisatie wilde

‘niemand beletten een afhankelijke opstelling te kiezen, maar acht zich in geen enkel opzicht verantwoordelijk voor de gevolgen daarvan. De mate van “gewetensvrijheid van al die gelovige mensen die hun politieke stellingname zélf willen bepalen” wordt geschapen door die groep van gelovige mensen zelve en niet door de ABOP en gode zij dank ook niet door de Nederlandse overheid’.⁹⁴

De redactie besloot haar commentaar met de opmerking dat alle steun werd toegezegd aan ‘hen die het in levensbeschouwelijke fortifikaties te benauwd wordt. Maar dat zal toch primair binnen die vestingen opgelost moeten worden’.⁹⁵

De redactie van *Het Schoolblad* woog in haar artikel over het ontslag van Hartstra twee vormen van vrijheid. Enerzijds nam de redactie afstand van de suggestie dat aan Brabantse katholieken geestelijke terreur werd opgelegd. Een leerkracht die op een katholieke school werkte had daar immers zelf voor gekozen, in het volle bewustzijn dat alternatieve scholen voorhanden waren. De vrijheid van gelovigen om hun eigen religieuze grondslag met bijbehorende gedragsregels te kiezen, stond voor de redactie buiten kijf. Anderzijds deelde de redactie de ergernis van de briefschrijvers, sprak zij van de ‘afhankelijke opstelling’ die gelovigen zichzelf oplegden en betuigde zij ‘sympathieke en morele steun’ aan mensen die zich uit benauwende religieuze vestingen wilden bevrijden. Ook deze individuele vrijheid moest worden gewaarborgd. Hoewel de redactie betoogde dat dit recht in de zaak-Hartstra niet wezenlijk werd geschonden, bleek uit alles dat zij meer begrip kon opbrengen voor gelovigen die voor individuele vrijheid kozen dan voor de bewakers van religieuze forten.

Intussen gedroegen de gelovigen in dat religieuze fort zich bepaald niet slaafs. Binnen het katholiek onderwijs was lang niet iedereen van zins zich bij de beslissing van het bestuur neer te leggen. Zo sprak de katholieke Th.J. Koeckhoven in *Het Katholieke Schoolblad* schande van het bestuursbesluit. Hij ontwaarde ‘een fase van ontzuiling waarin geschillen als deze formeel volgens alle geldende rechts- en spelregels wel als afgedaan kunnen worden beschouwd, maar waarin materieel geen genoegdoening wordt gegeven aan zeer levende opvattingen bij mensen die nu onderricht geven aan de jeugd op r.k. of andere christelijke scholen’.⁹⁶ Volgens Koeckhoven had het Tilburgse bestuur op eigen gezag besloten dat iemand die marxist was, daarnaast geen christen kon zijn. Hij begreep niet waar het bestuur het moreel gezag vandaan haalde om deze

⁹⁴ *Het Schoolblad* jrg. 13, afl. 44, 7 december 1978, 23.

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 42, afl. 33, 6 oktober 1979, 20.

afweging voor Hartstra te maken, en hem vervolgens met de uitkomst van die afweging om de oren te slaan.

Toen aan het protestantse Carolus Clusius College in Zwolle een soortgelijk ontslag van de communistische godsdienstleraar G.J. Los speelde, werd ook daar het bestuur met scherpe kritiek geconfronteerd.⁹⁷ Na een tweede protestantse ontslagkwestie in Katwijk en de genoemde perikelen in het katholiek onderwijs meenden de Protestantse Onderwijsvakvereniging en de Nederlandse Protestants-Christelijke Schoolraad dat een algemene uitspraak inzake het CPN-lidmaatschap onafwendbaar was. Zij verklaarden dat zij het CPN-lidmaatschap van een christelijke leerkracht onbegrijpelijk achtten, maar waren beide niet bereid om een algemeen verbod voor communistische leraren in het protestants onderwijs af te kondigen. Ook waagden zij zich niet aan een concrete uitspraak in de zaak-Los. Dit was wat hen betreft een zaak van lokale schoolbesturen en het persoonlijk geweten.⁹⁸ Aan de Vrije Universiteit werd het voorstel om communisten uit de bestuurlijke geledingen van de universiteit te weren, in 1976 verworpen.⁹⁹ Ontslag op politieke gronden werd in het bijzonder onderwijs omstreden.

De ontslagkwesties van communistische docenten in het bijzonder onderwijs illustreren het opkomende onbegrip tussen het openbaar en bijzonder onderwijs over geloofskwesties. Dat onbegrip was nieuw. Voor het eerst bekritiseerde de ABOP het bijzonder onderwijs niet vanwege vermeende intolerantie, confessionele splijtzucht of oneigenlijk gebruik van de onderwijsvrijheid, maar vanuit de gedachte dat godsdienstige mensen afhankelijke mensen waren. Deze vereenzelviging van godsdienstigheid en afhankelijkheid berustte op de observatie dat leraren in het bijzonder onderwijs gebonden waren aan kerkelijk gezag en religieuze voorschriften. Daarom zouden zij in hun persoonlijk leven minder vrij zijn. De ABOP kon moeilijk begrijpen dat gelovigen zichzelf in die afhankelijkheidspositie plaatsten, al had de bond hun keuze te respecteren. Terwijl de openbare onderwijsvakbond zich opwond over de zelfgekozen afhankelijkheid die hij het bijzonder onderwijs toedichtte, verliepen de bestuurlijke ingrepen bepaald niet zonder slag of stoot. Katholieken en protestanten maakten juist stampij. Was het wel geoorloofd om personeel op basis van een communistische gezindheid te ontslaan? Trad een schoolbestuur daarmee niet op ongeoorloofde wijze in de gewetensvrijheid van de individuele gelovige? In hoeverre konden externe instanties beoordelen of communisten per definitie onchristelijk zouden zijn?

⁹⁷ De Jong, *Een verhaal dat verdergaat*, 165.

⁹⁸ *PCO Magazine* jrg. 5, afl. 25, 25 juli 1979, 1-3, *Inkom* jrg. 3, afl. 10, oktober 1979, 344-345.

⁹⁹ A. Th. van Deursen, *Een hoeksteen in het verzuild bestel. De Vrije Universiteit 1880-2005* (Amsterdam 2005) 319.

Het bijzonder onderwijs worstelde met deze vragen. Verschillende scholen en organisaties kwamen tot verschillende antwoorden. Een kleine groep protestantse scholen had al eerder eieren voor haar geld gekozen. In 1971 scheidde een aantal gereformeerden zich van de bredere protestantse besturenraad af, om eigen orthodoxe scholen te stichten.¹⁰⁰ Zij richtten een Verband van Scholen van Gereformeerde Belijdenis (VSGB) op zodat zij, verenigd in nieuwe instituties, hun orthodoxe leefregels groepsgewijs konden handhaven zonder zich daarvoor steeds opnieuw te moeten verdedigen. Binnen de Protestantse Besturenraad bleef een bescheiden orthodox smaldeel zich bovendien inzetten voor een specifiek personeelsbeleid waarmee ‘andersdenkenden’ uit christelijke scholen werden geweerd. Zij raakten hierdoor echter steeds meer in een isolement. In de loop van de jaren tachtig kwam de term ‘tegencultuur’ dan ook in zwang, waarmee orthodoxe protestanten aangaven dat zij naar eigen oordeel niet langer gradueel van de heersende maatschappelijke cultuur verschilden, maar hier fundamenteel van wilden afwijken.¹⁰¹

Het overgrote deel van het bijzonder onderwijs koos echter een andere weg en omarmde een breder aanvaard maatschappelijk denkbeeld: de gedachte dat het individu zelf zijn keuzes moest maken, zelf de grenzen van zijn gedrag behoorde te bepalen en dat externe instanties zich niet in dit proces mochten mengen. Bestaande gezagsstructuren in het bijzonder onderwijs werden door deze interne kritiek in twijfel getrokken. Wie als communist op een protestantse of katholieke school wilde werken, kreeg enerzijds meer ruimte om die afweging zelf te maken. Anderzijds werd die ruimte ook ingeperkt: de vrijheid van individuen om, als groep verenigd, eigen geloof- en leefregels op te stellen en betrokkenen daaraan te houden kwam in publieke discussies over onderwijs onder druk te staan. De ruimte die de klassieke onderwijsvrijheid aan christelijke scholen bood om eigen personeelsbeleid te voeren, werd in de jaren zeventig ook in christelijke kringen omstreden.

De opname van migranten

Waar orthodox-christelijke groeperingen zich vanaf de jaren zeventig afscheidden van grotere christelijke koepelorganisaties en nieuwe orthodoxe organisaties oprichtten, kwamen migranten in heel ander vaarwater terecht. Vanaf de jaren zeventig nam het aantal artikelen in onderwijsbladen over de komst van anderstalige leerlingen in het Nederlandse onderwijs snel toe. Aanvankelijk waren de discussies over buitenlanders op school vooral van

¹⁰⁰ Dit besluit viel samen met de fusie van het Gereformeerd Schoolverband, Christelijke Nationaal Schoolonderwijs en de Vereniging voor Christelijk Volksonderwijs tot de Besturenraad voor het Protestants-Christelijk Onderwijs.

¹⁰¹ *Inkom* jrg. 11, afl. 6, juni 1987, 172.

technische aard en ontfermde de Nederlandse Federatie voor Onderwijsvakorganisaties (NFO) zich over hun lot.¹⁰² Ook het ministerie van Onderwijs hield zich sinds 1973 actief met buitenlandse kinderen bezig in de nieuwe Werkgroep Onderwijs aan Buitenlandse Kinderen. Pas tegen het einde van de jaren zeventig, toen de gedachte opkwam dat de gastarbeiders niet naar het land van herkomst zouden terugkeren, begonnen onderwijsorganisaties zich intensiever om buitenlandse kinderen te bekommeren. De opname van buitenlanders in het Nederlandse onderwijs, aanvankelijk een klein vraagstuk, groeide aan het einde van de jaren zeventig uit tot een centrale beleidskwestie.

Daarbij golden de principes van individuele vrijheid en verantwoordelijkheid, die in de jaren zeventig kwamen bovendrijven als algemene waarden in het onderwijs, van meet af aan als uitgangspunt. Via een proces van emancipatie moesten buitenlanders daarmee in aanraking worden gebracht. In het *Concept-Beleidsplan* van onderwijsminister Arie Pais werd gesteld dat onderwijs minderheden moest 'voorbereiden op en in staat stellen tot een volwaardig sociaal, economisch, maatschappelijk en democratisch functioneren en participeren in de Nederlandse samenleving, met de mogelijkheid zulks te doen vanuit de eigen culturele achtergrond'.¹⁰³ Zo sterk als de sturende werking van de politiek in de middenschooldiscussie was afgewezen, zo blijmoedig werd zij in relatie tot nieuwkomers omarmd. In tegenstelling tot autochtone Nederlanders waren migranten blijkbaar hulpbehoevend in hun emancipatiestrijd. Het Nederlandse onderwijs en de Nederlandse politiek staken bereidwillig een helpende hand uit.

De Nederlandse overheid toonde zich dan ook sterk betrokken bij het lot van de maatschappelijke nieuwkomers. Van de onverschilligheid die achteraf als wezenskenmerk van de vroege multiculturele samenleving is omschreven, was in de late jaren zeventig weinig merkbaar. Om de diversiteit aan culturele achtergronden in Nederland te laten zien, werd in 1979 te Amsterdam zelfs een nationale minderhedenshow georganiseerd waarvan *PCO Magazine* uitgebreid verslag deed.¹⁰⁴ Til Gardeniers, minister van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk, opende de show en problematiseerde voor de gelegenheid de naam die aan het evenement was meegegeven:

'Waarom niet een manifestatie van de veelkleurigheid van onze samenleving, onze totale multiculturele gemeenschap, waarin geen sprake meer zou zijn van zoiets als "meerderheid", met daarnaast of daar tegenover "minderheden"! Dat zou eigenlijk veel verkieslijker zijn'.¹⁰⁵

¹⁰² *PCO Magazine* jrg. 1, afl. 1, 8 januari 1975, 7.

¹⁰³ Geciteerd in: Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg*, 614.

¹⁰⁴ *PCO Magazine* jrg. 5, afl. 25, 25 juli 1979, 4.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

Gardeniers verklaarde daarna dat de Nederlandse samenleving zover nog niet was, maar vertelde later geruststellend in een kranteninterview: 'Voor culturele minderheden ben ik 24 uur per dag beschikbaar!'¹⁰⁶

Culturele minderheden groeiden tegen het einde van de jaren zeventig niet alleen uit tot voorwerp van overheidszorg. Aangemoedigd door Pais' beleidsplan inzake de omgang met migranten, zag ook het onderwijsveld het als zijn taak om migranten op te vangen en hen op de Nederlandse samenleving voor te bereiden. De Unie 'School en Evangelie' zag hierin een speciale verantwoordelijkheid voor het protestantse onderwijs. Bij monde van M.C. Cappelle schreef de Unie in een van haar cahiers dat moslimkinderen geen bedreiging vormden voor de christelijke identiteit van een school, maar juist op een christelijke school thuishoorden.¹⁰⁷ Een christelijke school benaderde immers het dichtst de sfeer die moslimouders voor ogen zou staan. Gegeven de omstandigheden waarin migranten in Nederland verkeerden, achtte Capelle de christelijke school het hoogst haalbare. Aparte scholen voor buitenlandse kinderen vond hij onwenselijk, omdat de 'kans om via scholen als Nederlanders en buitenlanders met elkaar te leven' daarmee verloren ging.¹⁰⁸ Om buitenlanders succesvol in het bestaande bijzonder onderwijs op te nemen was ruimdenkendheid een noodzakelijke voorwaarde. Zoals drs. G. Bierlaagh van het Landelijk Contactpunt Anderstaligen in 1979 in *Het Katholieke Schoolblad* opmerkte, mochten de 'specifieke behoeften van specifieke groepen niet op de grauwe hoop van de uniformiteit worden gegooid'.¹⁰⁹ Katholieken en protestanten konden hun geloofsopvattingen niet zomaar aan nieuwkomers opdringen.

Deze terughoudende omgang met de religieuze grondslagen van het bijzonder onderwijs stond in schril contrast tot de evangeliserende houding die protestanten en katholieken enkele decennia eerder nog aannamen.¹¹⁰ Zij zette het bestaansrecht van bijzondere scholen eveneens onder druk. Wat was de meerwaarde van protestantse en katholieke scholen als zij leerlingen van allerlei religieuze achtergronden toelieten, en bovendien niet langer tot evangelisatie wensten over te gaan? Binnen het bijzonder onderwijs werden daarover lastige vragen gesteld. Mevrouw Lock, hoofdleidster van de Koningin Wilhelmina kleuterschool in Rotterdam, zat met het evangelisatievraagstuk in haar maag. Hoewel zij niet graag haar eigen gedachten aan anderen opdroeg, vreesde zij

¹⁰⁶ Ibidem, 5.

¹⁰⁷ Ibidem jrg. 5, afl. 16, 2 mei 1979, 8.

¹⁰⁸ Ibidem, 9.

¹⁰⁹ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 42, afl. 20, 2 juni 1979, 11.

¹¹⁰ Zie hoofdstukken 1 en 2.

voor het zielenheil van moslims.¹¹¹ Lock wees op de scheve situatie die op protestantse scholen ontstond: enerzijds vroegen docenten hun leerlingen geld voor de protestantse zending te doneren, zodat zendelingen Gods Woord in de islamitische wereld konden verspreiden. Anderzijds weigerde men om in de eigen klas een steentje aan die zending bij te dragen.

Hoewel dergelijke bedenkingen ongetwijfeld vaker werden geopperd binnen het orthodoxe deel van het protestantse onderwijs, gaf *PCO Magazine* er weinig ruimte aan. Zelfs de protestant T.M. Gilhuis, die zich in de jaren zeventig met hand en tand had verzet tegen interconfessioneel onderwijs omdat hij protestantse kinderen uitsluitend in het geloof der vaderen wilde opvoeden, vond in 1979 dat moslimouders op christelijke scholen de vrijheid moesten hebben om hun kinderen te vrijwaren van christelijk godsdienstonderwijs.¹¹² Over de evangelisatie onder moslims verklaarde hij twee jaar later: 'Je moet niet beginnen met evangeliseren (...) Dat begrijpen de mensen beter als ik tegen ze zeg: Stel je voor dat jóúw kinderen in een vreemd land opgepakt worden en met het gezicht naar Mekka op een gebedsmatje worden gezet'.¹¹³ Hoopvol draaide *PCO Magazine* de kwestie van moslims op de protestantse school om: misschien bleek wel 'dat christenen veel van de vrome Moslim leren kunnen' en zou het moslimkind een verrijking en verdieping betekenen voor de christelijke geloofsbeginselen.¹¹⁴

In het openbaar onderwijs konden dergelijke pogingen tot confessionele ruimdenkendheid geen genade vinden. Verontwaardigd verkondigden pleitbezorgers van de openbare school dat protestantse en katholieke scholen voor openbare school gingen spelen, waardoor hun bestaansrecht verdween. Twee medewerkers van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs stelden vast dat zich in Nederland een nieuwe schoolstrijd om het buitenlandse kind voltrok, waarin het bijzonder onderwijs buitenlandse leerlingen onceremonieel naar binnen harkte om het eigen voortbestaan te verzekeren.¹¹⁵ Rob Tielman, voorzitter van het Humanistisch Verbond, ergerde zich in het onderwijsvakblad *Inzicht* openlijk aan de neiging van het bijzonder onderwijs om als zelfbenoemde 'ontmoetingsplaats' buitenlanders te steunen in hun 'fundamentele ontdekkingstocht' naar godsdienstigheid, zoals een lid van de Hervormde Raad voor Kerk en School kort tevoren in dagblad *Trouw* had verkondigd.¹¹⁶ Volgens

¹¹¹ *PCO Magazine* jrg. 7, ongenummerd en ongedateerd, [ca. februari 1981], 26.

¹¹² Ibidem jrg. 5, afl. 16, 2 mei 1979, 9.

¹¹³ Ibidem jrg. 7, afl. 5, 7 februari 1981, 26.

¹¹⁴ *PCO Magazine* jrg. 5, afl. 16, 2 mei 1979, 10.

¹¹⁵ Fons van Schoten en Hans Wansink, *De nieuwe schoolstrijd. Knelpunten en conflicten in de hedendaagse onderwijspolitiek* (Utrecht en Antwerpen 1984) 1.

¹¹⁶ 'Christelijke school moet ontmoetingsplaats zijn', *Trouw*, 20 februari 1981, 2.

Tielman was de christelijke grondslag van een school daarmee volledig uitgekleed. Voor hem was slechts een conclusie gerechtvaardigd:

‘Dat betekent dat je daar de consequentie aan verbindt dat je de zuilen afschaft. Nee, dat doen ze niet, ze zeggen dat ze zich open moeten gaan stellen voor andere godsdiensten, want islamieten zouden hun kinderen dan naar een christelijke school sturen omdat daar in God wordt geloofd. Nou ja, nou moet ik wel ontzettend hartelijk lachen, want als je het verschil tussen Allah en de christelijke God al niet meer ziet, waar blijf je dan?’¹¹⁷

De vroegere ergernis binnen het openbaar onderwijs, die zich vooral keerde tegen de afzondering van christenen in eigen scholen, maakte bij Tielman plaats voor ergernis die voortkwam uit de gedachte dat het bijzonder en openbaar onderwijs feitelijk sterk op elkaar leken, maar dat het bijzonder onderwijs dit niet wilde toegeven.

Toch zou het te eenzijdig zijn om de ontvankelijkheid van het bijzonder onderwijs voor migranten louter af te doen als teken van hypocrisie, voortgekomen uit overlevingsdrang. De ruimdenkendheid van het protestants en katholiek onderwijs tegenover andersdenkenden was immers niet alleen vanuit strategisch oogpunt gunstig. Zij hing ook samen met een godsdienstige ontwikkeling die zich binnen het bijzonder onderwijs had voltrokken. Vanuit de gedachte dat religie een persoonlijke zaak was, schrokken voorstanders van bijzonder onderwijs er steeds meer voor terug om de buitenwereld en elkaar theologisch gezien de maat te nemen. Wanneer dit wel gebeurde, zoals bij het ontslag van communistische docenten, viel forse interne kritiek te verwachten. Daarom was het niet verwonderlijk dat protestanten en katholieken ook in hun houding tegenover migranten voorzichtig waren en niet ogenblikkelijk naar het instrument van evangelisatie grepen. Die houding kan gelden als teken van principeloosheid, maar kan net zo goed worden uitgelegd als blijk van ruimdenkendheid.

Tegelijkertijd had die ruimdenkendheid haar grenzen. Protestant en katholieken bleven zich in de jaren zeventig sterk maken voor eigen scholen, omdat zij zich niet in de levensvisie van andersdenkenden herkenden. Zij meenden dat de onderwijsvrijheid een groot goed was, omdat deze vrijheid aan ouders de ruimte gaf om onderwijs op basis van eigen levensbeschouwelijke overtuigingen vorm en inhoud te geven. Zoals in de jaren tachtig zou blijken, vonden zij deze onderwijsvrijheid, die je in feite als vorm van godsdienstige segregatie zou kunnen zien, juist bedreigend als het om nieuwkomers ging.¹¹⁸ In dat geval gold afzondering juist als bedreigend en moesten Nederlanders en

¹¹⁷ *Inzicht* jrg. 115, afl. 3, april 1981, 5.

¹¹⁸ Zie hoofdstuk 6.

buitenlanders in hetzelfde klaslokaal zitten. En hoewel voorstanders van openbaar, protestants en katholiek onderwijs in dat klaslokaal ruimte wilden bieden aan nieuwkomers, stelden zij bij voorkeur zelf de grenzen van de interculturele interactie vast. *PCO Magazine* tekende in 1980 dan ook uit de mond van minister Pais op dat respect voor andere culturen van groot belang was, maar ‘de buitenlander moet zich ook realiseren dat-ie in Nederland woont’.¹¹⁹

Jos van Kemenade, die in 1981 kortstondig als minister van Onderwijs terugkeerde in het centrumlinkse kabinet-Van Agt II, werkte deze cryptische uitspraak verder uit. Hij vond dat de culturele identiteit van buitenlanders gerespecteerd moest worden, maar meende ook dat behoud van de eigen culturele identiteit in geen geval ‘in strijd [mag] komen met de waarden die diep verankerd liggen in de Nederlandse samenleving. (...) In dat soort zaken is assimilatie in het Nederlandse waardepatroon noodzakelijk’.¹²⁰ Binnen het onderwijs zelf viel een vergelijkbare beheersingsdrang te bespeuren. Zo maakte een anoniem geciteerde deelnemer aan een debat over multicultureel onderwijs, in 1978 georganiseerd door de Nederlandse Federatie van Onderwijsvakorganisaties, zich sterk voor ‘bi-cultureel onderwijs’.¹²¹ Dit bicultureel onderwijs, in de late jaren zeventig een veelgebruikte term, ging uit van de gedachte dat migrantenkinderen zowel in de cultuur van hun vroegere thuisland als in de Nederlandse cultuur onderwijs moesten krijgen om de aansluiting thuis en op school zo goed mogelijk te waarborgen. Dat klonk ruimdenkend, maar uit de motivatie die de deelnemer aan het NFO-debat gaf, bleek vooral beheersingsdrang: ‘Wanneer het onderwijs geen bi-culturele benadering wenst, ontstaat allerlei wildgroei. Ouders gaan dan zelf het onderwijs vanuit hun eigen cultuur organiseren. Dat is een doodgrievige zaak. Het ontwikkelen van bi-cultureel onderwijs kan de wildgroei tegengaan’.¹²²

De scheiding op basis van geloofsovertuiging waaraan het gevestigde bijzonder onderwijs zijn bestaansrecht ontleende, werd zelfs door pleitbezorgers van protestantse en katholieke scholen niet wenselijk geacht voor nieuwkomers. Die houding ontmoette aan het einde van de jaren zeventig nog geen zichtbare weerstand in het onderwijsdebat. Nieuwkomers zelf hadden in de onderwijspers van de late jaren zeventig nauwelijks een eigen stem. Vakbondswerkgroepen voor buitenlandse leraren ontstonden pas in de jaren tachtig, het debat over multicultureel onderwijs stond nog in de kinderschoenen en de eerste

¹¹⁹ *PCO Magazine* jrg. 6, afl. 42, 6 december 1980, 13.

¹²⁰ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 45, afl. 15, 1 mei 1982, 6-7.

¹²¹ *Ibidem* jrg. 41, afl. 18, 13 mei 1978, 1.

¹²² *Ibidem*.

islamitische school zou in Nederland nog tien jaar op zich laten wachten.¹²³ Hierdoor konden gevestigde onderwijsorganisaties relatief gemakkelijk over het lot van de nieuwkomers beslissen.

De houding die de onderwijsorganisaties ten aanzien van nieuwkomers innamen, werd niet alleen ingegeven door de drang van onderwijsorganisaties om nieuwe buitenlandse leerlingen naar hun scholen te lokken, noch kwam zij louter voort uit een vrees voor het onbekende, al speelden beide motieven ongetwijfeld wel een rol.¹²⁴ Belangrijker was de wens om de ‘opvoeding’ van nieuwkomers tot individuele, verantwoordelijke burgers met kracht ter hand te nemen. De aanwezigheid van culturele minderheden in het onderwijs gaf leerkrachten, in de woorden van KOV-onderwijsbestuurder Joke Roovers, een ‘dure plicht om voor hen te zorgen’.¹²⁵ Waar Nederlanders hun eigen ontplooiing ter hand moesten nemen en de leidende hand van de politiek in het onderwijs daarvoor niet nodig hadden, hield men bij de ontplooiing van nieuwkomers bij voorkeur een oogje in het zeil door hen de helpende hand te reiken.

Emancipatiehulp

Toen J.F. Vos in 1981 het ambt van hoogleraar onderwijskunde aanvaardde, riep hij de resonansbijeenkomst uit 1972 in herinnering waarmee het gesprek tussen overheid en onderwijs over de middenschool geopend was. Terugkijkend dichtte hij aan de bijeenkomst een historische betekenis toe.¹²⁶ Tijdens de bijeenkomst, vertelde Vos, had onderwijssocioloog M.J.A.M. Matthijssen zich sterk gemaakt voor een middenschool op basis van het ‘zelfbeschikkingsmodel’. Als docenten het kind leerden zijn eigen talenten te onderkennen en zich zelfstandig te ontplooien, zou een grotere maatschappelijke gelijkheid op basis van gelijke kansen mogelijk zijn. Vos sprak van ‘emancipatie door individuele zelfontplooiing’ en betoogde dat dit uitgangspunt aan het begin van de jaren zeventig door vrijwel alle onderwijskundigen werd verondersteld en onderschreven.¹²⁷

Leon van Gelder, die ook op de resonansbijeenkomst had gesproken, rook echter onraad. Eerder dan veel van zijn collega’s voorzag Van Gelder dat de opvoeding tot zelfontplooiing tot scherpe concurrentie tussen leerlingen kon

¹²³ Thijl Sunier, ‘Muslim migrants, muslim citizens, Islam and Dutch Society, Netherlands’, *The Netherlands' Journal of Social Sciences* 35 (1999) 69-82, aldaar 69.

¹²⁴ Vgl. Van Schoten en Wansink, *De nieuwe schoolstrijd*.

¹²⁵ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 43, afl. 16, 3 mei 1980, 3.

¹²⁶ J.F. Vos, *De middenschool in de jaren '80. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen/Subfaculteit der Pedagogische en Andragogische Wetenschappen van de Vrije Universiteit te Amsterdam op 18 september 1981* (inaugurele rede; Amsterdam 1981) 3.

¹²⁷ Vos, *De middenschool in de jaren '80*, 4-5.

leiden. Vos gaf hem achteraf gelijk. De sterke nadruk op individuele zelfontplooiing die de middenschool van de jaren zeventig kenmerkte, had reeds bestaande ongelijkheid slechts in nieuwe vormen gegoten, dus bestendig.¹²⁸ Van Gelder leek zich te realiseren dat zijn profetische woorden waren uitgekomen. In het jaar waarin Vos aan zijn hoogleraarschap begon, nam Van Gelder afscheid. De gedreven Groningse onderwijskundige, die zich ruim vijftien jaar sterk had gemaakt voor de middenschool, moest aan het einde van zijn loopbaan constateren dat de onderwijshervorming er vooralsnog niet was gekomen, dat 'het planmatige in het onderwijsbeleid (...) maar beperkt [was]', al was de ongelijkheidsproblematiek op school nog even groot en bleef de inzet voor emancipatie onverminderd van belang.¹²⁹

Vos en Van Gelder bekritiseerden in 1981 een onderwijsveld dat emancipatie van leerlingen nastreefde, maar het geloof in een collectieve aanpak was kwijtgeraakt. Dit geloof in aangestuurde, structurele emancipatie via het onderwijs, dat aan het begin van de jaren zeventig breed was omarmd, raakte binnen enkele jaren omstreden. De weerstand tegen staatsgestuurde onderwijshervormingen begon bij de VVD, die binnen het onderwijs steun vond onder protestantse en katholieke besturenorganisaties en in het Nederlands Genootschap van Leraren, en in de politiek krachtig werd vertegenwoordigd door VVD'er Neelie Smit-Kroes. Deze critici van staatsgestuurde onderwijshervormingen richtten hun pijlen vooral op het ideologische karakter van de onderwijsvernieuwingen. Zij stelden de hervormingsplannen van minister Van Kemenade voor als een vorm van socialistische indoctrinatie die de vrijheid van het individuele kind bedreigde. Daarmee kwamen zij aanvankelijk tegenover een links kamp van confessionele onderwijsvakverenigingen en het openbaar onderwijs te staan, dat deze vermeende 'linkse indoctrinatie' beschouwde als een vorm van noodzakelijke maatschappelijke bewustwording. Alleen als kinderen leerden ongelijkheid en onrechtvaardigheid in de samenleving te herkennen, werd de opbouw van een betere samenleving naar hun mening mogelijk. Wie niet opzettelijk naar maatschappelijke bewustwording streefde, verdedigde volgens dit linkse kamp impliciet de *status quo* en indoctrineerde daardoor evenzeer.

Pas in de loop van de jaren zeventig werd deze impasse doorbroken, met aanzienlijke gevolgen voor de door Van Kemenade beoogde middenschool. Vanaf die tijd werd ook in linkse kringen het geloof in onderwijsvernieuwing van staatswege afgeworpen. De gedachte dat de overheid haar burgers tot zelfstandige, vrije individuen moest opvoeden, stond haaks op het denkbeeld dat

¹²⁸ Ibidem, 4, 8-9.

¹²⁹ L. van Gelder, *Ervaring en opdracht. Enkele notities over een persoonlijke visie op de onderwijskunde* (afscheidsrede; Groningen 1981) 17-19.

het individu slechts vrij en verantwoordelijk kon zijn als het de kans kreeg zich van meet af aan vrij te ontplooiën. De staatsgestuurde emancipatie van kinderen tot vrije, verantwoordelijke burgers verloor hierdoor krediet. Zelfs een vakbond als de ABOP, die aan de middenschool bleef vasthouden, verliet het idee dat onderwijs tot maatschappijvernieuwing moest leiden. In de vroege jaren tachtig maakte de bond zich sterk voor het scheppen van gelijke onderwijskansen voor individuen die deze kansen vervolgens zelf moesten grijpen, waardoor de linkse onderwijsbond het VVD-standpunt inmiddels dicht genaderd was.¹³⁰ Hoezeer links en rechts ook van elkaar verschilden in de jaren zeventig, zij wisten zich in toenemende mate verenigd in hun afkeer van overheidsinmenging in processen van emancipatie. De emancipatiestrijd kon in het vervolg beter door zelfstandige individuen worden gevoerd.

Deze interpretatie van emancipatie als een persoonlijke verantwoordelijkheid was nieuw. In het verleden gold de emancipatiestrijd van katholieken en protestanten, met de schoolstrijd als hoogtepunt, juist als groepsproces. In de jaren zeventig ging emancipatie niet langer om groepsrechten, maar om het recht van ieder individu om – zoals de katholieke redacteur Jacques Levij het in 1975 formuleerde – ‘zichzelf te ontdekken’ zonder opgelegde druk van buitenaf en zonder opgedrongen verwachtingspatronen.¹³¹ Dit ideaal van zelfemancipatie, dat tegen het einde van de jaren zeventig zelfs door voorstanders van de middenschool werd onderschreven, stuitte echter al snel op grenzen. Nu emancipatie niet langer duidde op een collectieve maatschappelijke strijd tegen autoriteit, ongelijkheid en disciplineren, maar in plaats daarvan een persoonlijke verantwoordelijkheid was geworden, werd emancipatie individueel ‘meetbaar’. Geëmancipeerdheid werd hierdoor een persoonlijke eigenschap, iets wat men wel of niet kon zijn. Zoals in de jaren tachtig zou blijken, leidde dat tot een scherpe tegenstelling tussen ‘geëmancipeerden’ en ‘ongeëmancipeerden’, die een bron van nieuwe ongelijkheid werd.

Al snel bleek dat de toegang tot de zelfbenoemde geëmancipeerde samenleving niet voor ieder individu was weggelegd. In discussies over ontslagkwesties in het bijzonder onderwijs werd godsdienstigheid voor het eerst geportretteerd als teken van zelfgekozen afhankelijkheid. Zij gold niet primair als een persoonlijke keuze, maar juist als teken van onderwerping aan een groepecultuur die persoonlijke vrijheid inperkte. Terwijl religiositeit werd vereenzelvigd met beklemmende groepsnormen, werd vaak vergeten dat ook de keuze voor een geloof, met de groepsnormen die daar bij horen, een eigen keuze kan zijn die op basis van eigen afwegingen wordt gemaakt. De

¹³⁰ Geitenbeek en Rupp, *Middenschool en samenleving*, 57.

¹³¹ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 38, afl. 18, 3 mei 1975, 17.

groepsnormen van de 'geëmancipeerde samenleving' bleven tegelijkertijd buiten schot: de verplichting om zelf keuzes te maken, zelf verantwoordelijkheid te dragen, gezagsvormen kritisch te bevragen en aangeboden onderwijskansen te grijpen.

Ten slotte plaatste het onderscheid tussen geëmancipeerde en ongeëmancipeerde individuen maatschappelijke nieuwkomers in een afhankelijkheidspositie. Uitgaande van de gedachte dat nieuwkomers in de Nederlandse samenleving moesten participeren, zetten openbare, protestantse en katholieke scholen zich aan het einde van de jaren zeventig in voor de emancipatie van migrantenleerlingen. Zij veronderstelden dat nieuwkomers hulp nodig hadden om zich tot zelfredzame burgers te ontplooien. Gevestigde onderwijsorganisaties hoopten de benodigde bijscholing in emancipatie te kunnen bieden. De emancipatie van nieuwkomers moest daarom gestalte krijgen binnen het reguliere onderwijs. Ruimte voor andere culturen was daarbij van belang, mits de emancipatiedoelen van individuele vrijheid en verantwoordelijkheid daardoor niet in de knel kwamen. Door zelf het heft in handen te nemen, hoopten de bestaande onderwijsorganisaties een 'juiste' uitkomst van allochtonenemancipatie te verzekeren. Maar juist die goedbedoelde emancipatiehulp leverde in de jaren tachtig nieuwe ongelijkheid op.