



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

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

Mellink, A.G.M.

Publication date
2013

[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*. [Thesis, fully internal, Universiteit van Amsterdam].

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 6: Verstoting Grenzen van de individuele vrijheid (1982-1990)

In januari 1985 verbood de gemeente Alphen aan de Rijn hoofddoekjes op haar openbare scholen. Toenemende problemen in het onderwijs hadden de gemeenteraad tot dat besluit gebracht. In *de Leidse Courant* gaf de plaatselijke coördinator minderhedenbeleid A. van Garderen tekst en uitleg over het nieuwe gemeentelijke beleid: 'Het laatste half jaar hebben we in Alphen plotseling een opleving van de belangstelling voor Islamitische gebruiken en dat geloof gehad'.¹ De gemeente vermoedde een verband met de recente oprichting van de eerste moskee in Alphen en maakte zich zorgen over de strikte religieuze moraal die de plaatselijke moslimgemeenschap sindsdien uitdroeg. Van Garderen benadrukte dat die strikte moraal tot onrust in het onderwijs leidde. De vertrouwde biologeën en de gymlessen raakten omstreden, islamitische vaders klaagden over de kleding van leraressen en hoofddoekjes op school kwamen steeds vaker voor. De gemeente had advies ingewonnen bij een islamoloog, die haar verzekerde dat de Koran het dragen van een hoofddoek niet verplichtte. Hierop deed de gemeente de hoofddoek op openbare scholen in de ban. Hoewel zij geen hoofddoekjesverbod aan bijzondere scholen kon opleggen, sprak de gemeente in goed overleg met het plaatselijke protestants en katholiek onderwijs af dat weggestuurde moslimmeisjes daar niet alsnog werden toegelaten.

Waarom diende het hoofddoekjesverbod? De gemeente Alphen aan de Rijn worstelde zichtbaar met die vraag. Van Garderen verklaarde dat de gemeente wel moest handelen, omdat 'leerlingen [anders] straks ook met een ijsmuts op school verschijnen. Dat kan je dan natuurlijk niet meer verbieden'.² Met een nachtvorst van 18,3 graden was de ijsmuts op 8 januari 1985 inderdaad moeilijk uit te bannen, maar het is de vraag of angst voor ijsmutsen de gemeente tot haar standpunt bracht.³ Ze wekte vooral de indruk over één nacht ijs te zijn gegaan. Het hoofddoekjesverbod liet veel problemen die Van Garderen opsomde onaangeroerd, zoals de commotie over biologie en gym en de klachten over de kleding van personeel. De consequenties van het verbod waren bovendien slecht doordacht. Waar moesten de leerplichtige moslimmeisjes uit

¹ *De Leidse Courant* jrg. 76, 8 januari 1985, 9.

² Ibidem.

³ Volgens de gegevens van het Koninklijk Nederlands Meteorologisch Instituut, online te raadplegen via <http://www.knmi.nl/klimatologie/daggegevens/index.cgi> (geraadpleegd op 28 mei 2012).

Alphen naar toe, als zij op alle plaatselijke scholen werden geweerd? Met het hoofddoekjesverbod leek de gemeente een signaal te willen afgeven. En dat signaal werd van hogerhand niet op prijs gesteld. In antwoord op schriftelijke Kamervragen oordeelde onderwijsminister Wim Deetman dat de gemeente haar boekje te buiten was gegaan en ‘dat het verbieden aan leerlingen een hoofddoek te dragen niet past in onze huidige samenleving’.⁴ Hij hoefde de gemeente echter niet meer tot de orde te roepen. Alphen had het hoofddoekjesverbod inmiddels alweer afgeschaft.

Het hoofddoekjesverbod in Alphen aan de Rijn gold in de jaren tachtig, politiek gezien, als een geval apart. De snelle afloop van de kwestie laat dat treffend zien: het hoofddoekjesverbod werd net zo snel weer ingetrokken als het een maand eerder nog was ingevoerd. Waar het politieke incident echter overwaaide, raakte het Nederlandse onderwijs in de jaren tachtig in de ban van discussies over plaats en positie van migranten in de Nederlandse samenleving. Deze discussies begonnen als pragmatische gesprekken over de aanpak van een groeiende groep anderstalige leerlingen in het onderwijs. Maar al snel verbreedde de discussie zich. Aan het einde van de jaren tachtig strekte zij zich uit tot de problematiek van ‘zwarte scholen’, de concentratie van migranten in oude stadswijken, de aard van de islam, taalonderwijs aan buitenlanders, de ‘tweede generatie’ allochtonen in het onderwijs en de hoofddoek.

Over de jaren tachtig zijn nog vrijwel geen historische studies verschenen, maar voor zover er een publieke herinnering aan het decennium bestaat, speelt de multiculturele samenleving daarin een marginale rol.⁵ Het bekende politieke essay ‘Het multiculturele drama’, dat Paul Scheffer in januari 2000 in *NRC Handelsblad* publiceerde, heeft de toon voor de herinnering aan het vroege multiculturalisme gezet. In ‘Het multiculturele drama’ hekelde Scheffer de wijze waarop de Nederlandse multiculturele samenleving in de voorafgaande decennia gestalte had gekregen. Nederland stelde volgens Scheffer onvoldoende eisen aan maatschappelijke nieuwkomers, bezondigde zich hierdoor aan ‘gemakzuchtig multiculturalisme’ en liet nieuwkomers in hun sop gaarkoken, waardoor ‘hele generaties onder het mom van tolerantie [werden] afgeschreven’.⁶ Scheffers boodschap werd nadien samengevat in de collectieve

⁴ *Aanhangsel HTK 1984–1985*, nr. 700, 1383.

⁵ De enige studie die over de jaren tachtig als decennium verscheen, is Jouke Turpijn, *80's dilemma. Nederland in de jaren tachtig* (Amsterdam 2011). Turpijn's studie richt zich echter hoofdzakelijk op veranderingen in de Nederlandse politieke cultuur tijdens de jaren tachtig. Discussies over de multiculturele samenleving worden in zijn boek niet behandeld.

⁶ Paul Scheffer, ‘Het multiculturele drama’, *NRC Handelsblad*, 29 januari 2000.

wijsheid dat ‘Onze tolerantie (...) gaandeweg [is] omgeslagen in onverschilligheid’, een leuze die vervolgens als etiket op het verleden is geplakt.⁷

Waar Scheffers negatieve oordeel over de vermeende Nederlandse tolerantie omstreden raakte, heeft het historische beeld van de naïeve, achteloze multiculturele samenleving van de jaren tachtig en negentig standgehouden. Piet de Rooy merkte in *Republiek van rivaliteiten* op dat ‘de eenheid van Nederland zich [tussen de jaren zestig en de late jaren negentig] ontwikkeld had door vooral het recht op anders-zijn te erkennen’, waardoor er een gebrek ontstond aan ‘voorbeeld en vorm om de migranten ergens toe te verplichten’.⁸ Scheffer zelf heeft, zeven jaar na het verschijnen van zijn oorspronkelijke essay, betoogd dat onverschillige verdraagzaamheid en vermijding in Nederland nog altijd aan de orde van de dag zijn.⁹ En hoewel de Amsterdamse antropoloog Thijl Sunier recent kanttekeningen heeft geplaatst bij het beeld van vroegere onverschilligheid ten opzichte van de islam, richt het onvermijdelijke begrippenpaar van tolerantie en onverschilligheid nog altijd onze herinnering aan de multiculturele jaren tachtig.¹⁰

Dit beeld van onverschilligheid berust niet op historisch onderzoek, maar is onderdeel van een politiek vertoog. Hedendaagse pleidooien voor een zelfbewuste Nederlandse cultuur, voor maatschappelijke toegangseisen en voor culturele verheffing van migranten hebben het verleden tot politiek spiegelbeeld van het heden gemaakt. De jaren tachtig, waarin de multiculturele samenleving in Nederland ontstond, gelden daardoor *de facto* als jaren waarin het cultuurrelativisme overheerste, waarin nauwelijks eisen aan migranten werden gesteld, waarin nieuwkomers onder het voorwendsel van tolerantie aan hun lot werden overgelaten. Dit dominante beeld van onverschilligheid, van ‘lege tolerantie’, valt niet te rijmen met de betrokkenheid bij de multiculturele samenleving die in de jaren tachtig in het onderwijs zichtbaar werd.¹¹ De aandacht voor multiculturalisme was hier enorm. Discussies over intercultureel onderwijs, zorgen over zwarte scholen, debatten over onderwijs in eigen taal en cultuur, beschouwingen over wijkenproblematiek, taalachterstanden, anti-racismewetgeving en hoofddoekjes passeerden in de onderwijspers week na week de revue.

⁷ Paul Scheffer, *Het land van aankomst* (Amsterdam 2007) 166.

⁸ De Rooy, *Republiek van rivaliteiten*, 289.

⁹ Scheffer, *Het land van aankomst*, 168.

¹⁰ Vgl. Thijl Sunier, ‘Islam in the Netherlands. A nation despite religious communities?’ in: Erik Sengers en Thijl Sunier, *Religious newcomers and the nation state. Political culture and organized religion in France and the Netherlands* (Delft 2010) 115-130.

¹¹ Deze term werd gemunt in een bundel die in 2001 werd samengesteld door Trouw-journalist Marcel van Hooven. Zie Marcel van Hooven (red.), *De lege tolerantie. Over vrijheid en vrijblijvendheid in Nederland* (Amsterdam 2001).

De opbouw van de multiculturele samenleving in het Nederlandse onderwijs berustte in de jaren tachtig dan ook niet op onverschilligheid, maar op betrokkenheid. Het feit dat die betrokkenheid nog maar nauwelijks wordt herinnerd, heeft alles te maken met de wijze waarop zij gestalte kreeg. In de jaren tachtig werd de opname van migranten in de Nederlandse samenleving hoofdzakelijk voorgesteld als een emancipatieproces dat nieuwkomers in staat zou stellen 'met behoud van eigen identiteit' een plaats te verwerven in de Nederlandse samenleving. Achteraf is dit streven naar emancipatie van buitenlanders vaak geïnterpreteerd als gemakzucht van autochtone Nederlanders, die de verheffing van culturele minderheden aan henzelf overlieten en integratieproblemen lieten voortbestaan. Zoals ik echter zal betogen, is dat een forse onderschatting van het dwingende karakter dat het begrip 'emancipatie' in de jaren tachtig voor migranten had.

Om dit dwingende karakter beter te kunnen begrijpen, worden in dit zesde hoofdstuk twee verschillende processen naast elkaar gelegd die in de jaren tachtig beide onder de noemer 'emancipatie' werden geschaard: de seksuele emancipatie van vrouwen en homoseksuelen en de culturele emancipatie van moslims in het Nederlandse onderwijs. Beide thema's symboliseren de centrale vraagstukken waarmee het onderwijsveld in de jaren tachtig te maken kreeg. Seksuele emancipatie werd actueel omdat in 1983 een herziene grondwet werd aangenomen met het non-discriminatiebeginsel, artikel 1, als nieuw grondrecht. Dat riep de vraag op hoe het nieuwe discriminatieverbod te rijmen viel met artikel 23, de vrijheid van onderwijs. Mochten protestantse en katholieke scholen homoseksuele leraren weigeren omdat zij recht hadden op een eigen groeps cultuur, gebaseerd op hun interpretatie van de bijbel? Of bezondigden zij zich daarmee aan discriminatie en homofobie? Was de gelijkheid tussen man en vrouw een politiek strijdpunt waarover men van mening mocht verschillen, of moest iedere onderwijsorganisatie aan beide seksen gelijke kansen bieden? Muslimemancipatie werd in de jaren tachtig een actuele kwestie door de veranderende samenstelling van schoolklassen, vooral in grote steden. Leraren en onderwijsbestuurders vroegen zich in de jaren tachtig steeds vaker af hoe een groeiende groep migranten in het onderwijs moest worden opgenomen, en hoe moslims soepel konden ingroeien in het moderne, ontzuilde, geëmancipeerde Nederland.

De emancipatieprocessen van moslims en homoseksuelen vertoonden een belangrijke overeenkomst. In beide gevallen werd verondersteld dat deze achtergebleven groepen toegang moesten krijgen tot een Nederlandse samenleving die zichzelf reeds als geëmancipeerd beschouwde. Dat vergde specifiek emancipatiebeleid, gericht op achtergebleven doelgroepen. Tegelijkertijd waren de verschillen tussen beide emancipatieprocessen hemelsbreed. Waar homoseksuelen en vrouwen via eigen werkgroepen

zelfstandig werkten aan hun emancipatieproces, werden moslims verondersteld hulp nodig te hebben bij hun emancipatie in de Nederlandse samenleving. Als het om buitenlanders, en vooral om moslims ging, waren het niet de betrokkenen zelf, maar autochtone Nederlanders die de regie over het emancipatieproces voerden. Het succes van moslimemancipatie werd hierdoor aan specifieke culturele maatstaven afgemeten: individuele vrijheid en verantwoordelijkheid, tolerantie voor andersdenkenden en gelijkheidsdenken. Dit emancipatieproces liet weliswaar ruimte voor een zeker 'behoud van eigen identiteit', maar slechts als die identiteit strookte met de diepere waarden van de geïndividualiseerde samenleving.¹² Moslimemancipatie richtte zich niet op 'worden wie je bent', maar op 'worden zoals wij'.

Zo groeide de inzet voor emancipatie onbedoeld uit tot schild tegen buitenlandse invloeden. Hoewel Nederlandse leraren en onderwijsbestuurders zich vol goede wil inzetten voor een ruimhartige opname van migranten in school en samenleving, achtten zij deze opname pas geslaagd als nieuwkomers net zo modern, ontzuild, individualistisch, kortom: net zo geëmancipeerd waren als 'gewone' Nederlanders. Terwijl het geïndividualiseerde, gemoderniseerde en geëmancipeerde Nederland individuele vrijheid en verantwoordelijkheid voor al haar burgers in het vooruitzicht stelde, beperkte zij die vrijheid en verantwoordelijkheid ongemerkt tot die groepen die haar individualistische beginselen omarmden. Maatschappelijke nieuwkomers die de individualiseringswaarden afwezen, werden verondersteld daartoe gewoonweg nog niet in staat te zijn en moesten via een geleid emancipatieproces tot diepere, modernere inzichten komen. Zo schiep de geïndividualiseerde samenleving haar eigen politieke correctheid en haar eigen buitenstaanders. In de geëngageerde strijd voor individuele vrijheid en verantwoordelijkheid voor allen ontstond ongemerkt een hechte, samenbindende, maar begrensde groep van zelfbenoemde 'geïndividualiseerden' die niet-geïndividualiseerden afwees en haar eigen individualistische beginselen onaantastbaar waande.

Scheiding der geesten in het bijzonder onderwijs

Aan het begin van de jaren tachtig zag het Nederlandse onderwijsveld zich voor een moeilijk vraagstuk met een onzekere uitkomst geplaatst. Sinds de instelling van de staatscommissie Cals-Donner in 1967 had een politieke discussie gewoed over de noodzaak tot politieke vernieuwing en over de herziening van de grondwet.¹³ In 1983 werd de nieuwe grondwet uiteindelijk gepresenteerd. De

¹² Thijl Sunier, 'Het begrip "moslim" in Nederlands debat en beleid. Vertogen van gelijkheid en uitsluiting van de islam' in: Maria Grever e.a. (red.), *Grenzeloze gelijkheid. Historische vertogen over cultuurverschil* (Amsterdam 2011) 59-75, aldaar 67.

¹³ Henk te Velde, *Van regentenmentaliteit tot populisme. Politieke tradities in Nederland* (Amsterdam 2011) 67.

Nederlandse onderwijsvrijheid werd daarin opgenomen als een van de 23 ‘grondrechten’, een nieuw hoofdstuk waarmee de grondwet voortaan opende.¹⁴ Terwijl de onderwijsvrijheid werd hernummerd van artikel 208 naar artikel 23, werd aan de lijst van grondrechten ook een nieuw artikel toegevoegd. Artikel 1, het non-discriminatiebeginsel, schreef aan alle Nederlanders voor: ‘Allen die zich in Nederland bevinden, worden in gelijke gevallen gelijk behandeld. Discriminatie wegens godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras, geslacht of op welke grond dan ook, is niet toegestaan’.¹⁵ De vraag die zich hierdoor aandienende laat zich raden. Hoe viel het non-discriminatiebeginsel te rijmen met de vrijheid van onderwijs, die scholen de vrijheid bood om in hun personeels- en toelatingsbeleid onderscheid te maken op basis van religieuze beginselen? Als een christelijke school bijvoorbeeld met een beroep op religieuze gewetensbezwaren homoseksuelen wilde weren, waren die gewetensbezwaren dan een uiting van onderwijs- of godsdienstvrijheid, of een schamplap voor discriminatie?

De botsing van de artikelen 1 en 23 plaatste Nederlandse onderwijsbestuurders en leraren voor een ingewikkeld ethisch dilemma, dat ten diepste draaide om een weging tussen individuele rechten en groepsrechten. Artikel 23 regelde een uitgangspunt dat binnen het Nederlandse onderwijs lange tijd gemeengoed was geweest: de gelijke behandeling van verschillende levensbeschouwelijke groepen in het onderwijs. Elke godsdienstige groep had hierdoor het recht om, in eigen kring verenigd, eigen religieuze gedragsregels en gebruiken vast te stellen en buitenstaanders uit hun scholen te weren, ter bescherming van de eigen identiteit. Artikel 1 ging uit van de gelijke behandeling van individuen. Alle Nederlandse burgers moesten in gelijke gevallen gelijk worden behandeld. Beide beginselen stonden op gespannen voet met elkaar, maar de weging tussen artikel 1 en artikel 23 was nog niet duidelijk. Daarover begonnen in de vroege jaren tachtig de eerste discussies, die nog verder werden aangewakkerd toen de Nederlandse overheid artikel 1 wilde uitwerken in de nieuwe Wet Gelijke Behandeling.

¹⁴ Voorheen bestond geen soortgelijk onderscheid tussen het hoofdstuk ‘grondrechten’ en de overige hoofdstukken, die de staatkundige vormgeving van Nederland regelen. Van oudsher werd de onderwijsvrijheid vermeld in hoofdstuk 10: ‘Van het Onderwijs en het Ambbestuur’ (van 1848 tot de grondwet van 1922), later in hoofdstuk 12 (vanaf de grondwet van 1938 tot en met de grondwet van 1972). Het verkregen recht had dan ook geen vaste plaats. In 1848 was de onderwijsvrijheid geregeld in artikel 194, van 1887 tot en met 1917 in artikel 192, in 1922 in artikel 195, in de twee daaropvolgende grondwetten van 1938 en 1948 zakte zij af naar respectievelijk 200 en 201. Sinds de grondwet van 1953 werd de onderwijsvrijheid in artikel 208 neergeschreven.

¹⁵ *Grondwet voor het Koninkrijk der Nederlanden* (1983), online te raadplegen via <http://www.denederlandsegrondwet.nl> (geraadpleegd op 8 juni 2012).

De ontluikende discussie over artikel 1 en de Wet Gelijke Behandeling dreef van meet af aan een wig tussen het openbaar onderwijs en de protestantse en katholieke onderwijsvakverenigingen enerzijds, en de besturenorganisaties voor bijzonder onderwijs anderzijds. Het hoofdbestuur van de katholieke onderwijsvakvereniging KOV wees al in maart 1982 op het grote belang van artikel 1, omdat 'het individu het recht heeft beschermd te worden tegen een ander individu'.¹⁶ Het hoofdbestuur vond dat de onderwijsvrijheid daarom geen dekmantel voor discriminatie mocht zijn.¹⁷ De benoemingsvrijheid van katholieke en protestantse scholen kwam daarmee op de tocht te staan. De protestantse onderwijsvakvereniging PCO sprak dan ook omzichtig over de kwestie, maar liet in de praktijk blijken dat zij artikel 1 boven artikel 23 stelde. Zo verzette PCO zich tegen het ontslag van homoseksuele werknemers in het protestants onderwijs, ook als dat op religieuze gronden gebeurde. In 1984 nam de protestantse vakvereniging bovendien het initiatief tot oprichting van een homogroep in eigen gelederen en verklaarde zij dat het veelgehoorde bevestigende antwoord op de vraag 'Mag een christelijke school homo's weigeren?' daartoe aanleiding gaf.¹⁸ Achterstelling van individuele personeelsleden op protestantse scholen werd fel bestreden.

De houding die de protestantse en katholieke onderwijsvakverenigingen tegenover artikel 1 aannamen, was verweven met institutionele belangen. De vakverenigingen bewaakten immers werknemersrechten en waren hierdoor sneller geneigd de rechten van individuele, achtergestelde werknemers te beschermen, dan de benoemingsvrijheid te bewaken die schoolbesturen de mogelijkheid bood om werknemers te weren. De besturenorganisaties bekommerden zich daarentegen om het bestuur van het bijzonder onderwijs en alle jurisprudentie die daarbij kwam kijken. Zij bewaakten de vrijheid van schoolbesturen en accentueerden daarom het belang van artikel 23. Zoals de protestantse hoogleraar sociaal-economische geschiedenis W.J. Wieringa in 1982 benadrukte, had een organisatie als de protestantse besturenraad een dubbele verantwoordelijkheid. De besturenraad verzette zich tegen discriminatie in het onderwijs, maar moest ook de belangen beschermen van orthodox-christelijke groepen, die gewetensbezwaren koesterden tegen zaken als ongeloof en homoseksualiteit.¹⁹ Het Centraal Bureau voor het Katholiek Onderwijs stelde zich in 1982 op hetzelfde standpunt.²⁰

¹⁶ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 45, afl. 7-8, 6 maart 1982, 11.

¹⁷ Daarom verklaarde het hoofdbestuur expliciet dat artikel 1 voor de KOV boven artikel 23 ging.

¹⁸ *PCO Magazine* jrg. 10, afl. 30, 6 oktober 1984, 9.

¹⁹ *Inkom* jrg. 6, afl. 2, februari 1982, 29-30. Binnen orthodox-christelijke kringen heerste inderdaad veel verontwaardiging over de invoering van artikel 1. Zo meenden de gereformeerd-vrijgemaakten, die zich overigens in eigen besturenorganisaties verenigden,

Al is het belangrijk om deze institutionele belangen in ogenschouw te nemen, toch valt het debat over artikel 1 en artikel 23 in de jaren tachtig niet tot een eenvoudige belangenstrijd te reduceren. Dat bleek toen de discussie op de spits werd gedreven na het ontslag van de voormalige priester en godsdienstleraar Sjaak Oberijé aan het katholieke Stedelijk Lyceum van Maastricht. Oberijé, die sinds een jaar aan het Stedelijk Lyceum verbonden was, vernam in de zomer van 1983 van zijn schooldirectie dat hij niet langer als docent kon aanblijven. De reden voor zijn ontslag lag in de privésfeer: Oberijé woonde samen met een homofiele vriend. Volgens de Roermondse bisschop Jo Gijssen was die levenswijze onverenigbaar met de levenswandel die een katholieke school van haar personeelsleden mocht verwachten.²¹ Katholicisme eindigde immers niet bij de voorkeur. Volgens Gijssen konden katholieke scholen hun geloofwaardigheid onmogelijk behouden als hun personeelsleden zich niet aan de katholieke geloofsbeginselen, zeden en gewoonten hielden, op het werk maar ook privé. In augustus 1983 werd Oberijé de laan uitgestuurd.

De openbare onderwijsvakbond ABOP pikte dat niet en spande een procedure aan. Het ontslag van Oberijé bracht veel commotie teweeg. Steun uit de protestantse en katholieke onderwijsvakorganisaties volgde spoedig en een klein jaar na het ontslag verzamelden vertegenwoordigers van de onderwijsvakorganisaties ABOP, KOV en PCO, de Vereniging voor Openbaar Onderwijs, de ambtenarenvakbond Abva/Kabo, het Humanistisch Verbond en diverse vrouwen- en homo-organisaties zich in de straten van Maastricht. Gezamenlijk demonstreerden ze tegen het ontslagbesluit van Gijssen. Tijdens de protestmanifestatie distantieerden de vakbondsbestuurders Herman Brinkman en Wim Visser zich namens de KOV van het bisschoppelijk besluit. Brinkman verklaarde tijdens de bijeenkomst dat 'het voor christenen op grond van het evangelie onverdragelijk moet zijn, dat mensen worden gediscrimineerd omwille van de keuze die zij in hun leven maken', en hij vervolgde: 'Hoe mensen hun leven willen inrichten, hoe mensen menselijke warmte, genegenheid en liefde willen beleven gaat alleen hen aan. Het is beschamend, dat juist christenen en christelijke leiders het op dit punt zo vaak hebben laten afweten en het ook thans nog laten afweten'.²²

dat artikel 1 en de daaruit voortvloeiende Wet Gelijke Behandeling 'anti-christelijk' waren, omdat hiermee een keurslijf van antidiscriminatie, emancipatie en gelijkheid aan burgers werd opgedrongen. Jasper Klapwijk, 'Het GPV en de vorming van een religieuze identiteit in ontzuilend Nederland' in: Thijl Sunier e.a. (red.), *Emancipatie en subcultuur. Sociale bewegingen in België en Nederland* (Amsterdam 2000) 158-177, aldaar 175.

²⁰ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 45, afl. 7-8, 6 maart 1982, 23.

²¹ *Ibidem* jrg. 47, afl. 24, 7 juli 1984, 35.

²² *Ibidem*.

De katholieke onderwijsvakorganisatie KOV en de protestantse PCO namen in 1984 stelling. Gesteld voor de keuze tussen de onderwijsvrijheid, die bijzondere scholen in staat stelde hun eigen personeelsbeleid te voeren, en het non-discriminatiebeginsel, dat het maken van onderscheid op basis van seksuele voorkeur verbood, kozen zij met overtuiging voor het laatste. Dat was verrassend. Van oudsher hadden protestantse en katholieke onderwijsorganisaties de vrije personeelskeuze in het bijzonder onderwijs als een verworven recht verdedigd. Nu waren zij bereid dat recht aan de strijd tegen discriminatie te offeren en beargumenteerden zij die keuze zelfs op religieuze gronden. De demonstranten, waartoe ook de KOV en de PCO behoorden, gingen nog een stap verder. Gezamenlijk spoorden zij het gemeentebestuur van Maastricht aan om de subsidiekraan aan het Stedelijk Lyceum dicht te draaien, al wisten zij dat de gemeente wettelijk geen zeggenschap over de katholieke school had. De betogers maalden daar er niet om. Voor hen was de maat vol. Scholen die discrimineerden mochten niet met publiek geld worden bekostigd.

De kwestie-Oberijé was geen incident. Zoals Chris van Beekveld van de ABOP al in december 1983 tegen een journalist van het *Limburgsch Dagblad* had gezegd, waren soortgelijke gevallen bij de onderwijsvakverenigingen bekend:

‘Ons bereiken uit het onderwijs steeds meer signalen, dat homofiele leraren problemen ondervinden hun plaats in het onderwijs te handhaven. (...) Wij zullen op vele fronten tegen deze ontwikkeling in actie komen. Juist nu duidelijk wordt dat vanuit de confessionele hoek geprobeerd wordt via politieke druk te bewerkstelligen dat er voor hen een uitzonderingspositie wordt geschapen binnen het kader van de anti-discriminatiewetgeving’.²³

Van Beekveld verwees met zijn uithaal naar protestantse en katholieke besturenorganisaties die het vrije benoemingsbeleid van het bijzonder onderwijs ongewijzigd wilden handhaven. Uit andere confessionele hoeken ondervond de ABOP juist veel steun. De PCO en de KOV waren vastbesloten om de kwestie-Oberijé niet te laten overwaaien. Samen met de ABOP zetten zij de actie ‘Geen cent voor discriminatie’ op, waarin de vakbonden pleitten door afschaffing van subsidierechten voor alle scholen die, vanuit hun zienswijze, de onderwijsvrijheid misbruikten om homoseksuelen buiten te sluiten.²⁴

De onderwijsvrijheid waarop het Stedelijk Lyceum zich bij het ontslag van Oberijé beriep, stond voor de protestantse en katholieke pleitbezorgers van de actie ‘Geen cent voor discriminatie’ niet alleen symbool voor een schending van werknemersrechten. Voor protestantse en katholieke demonstranten had de zaak ook een religieuze kant. Niet voor niets toonden de KOV’ers Brinkman en

²³ *Limburgsch Dagblad* jrg. 65, afl. 290, 8 december 1983, 19.

²⁴ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 48, afl. 26, 7 september 1985, 13, *Limburgsch Dagblad* jrg. 67, afl. 205, 31 augustus 1985, 16.

Visser zich tijdens de bijeenkomst teleurgesteld omdat *juist* christenen zich verzetten tegen de vrijheid van Oberijé om met een man te mogen samenleven. Zij beschouwden het ontslag van Oberijé niet als waarborg voor een oprecht christendom, maar als blijk van onchristelijke liefdeloosheid. In de actie 'Geen cent tegen discriminatie' vloeiden institutionele belangen en geloofsbeleving samen. De onderwijsvakverenigingen verdedigden een vorm van individuele gewetensvrijheid die in de voorafgaande twee decennia tot maatstaf en toetssteen van de geloofsbeleving in het bijzonder onderwijs was uitgegroeid.

Dat betekent niet dat protestantse en katholieke pleitbezorgers van de benoemingsvrijheid zich in de jaren tachtig zonder slag of stoot gewonnen gaven, integendeel. Waar een grote groep katholieken en protestanten steeds verder voortschreed in de verpersoonlijking van het geloofsleven, begon een andere groep christenen zich daarvan af te wenden. Een vooraanstaande protestantse zegsman van deze afscheiding werd Klaas de Jong Ozn., voormalig CDA-staatssecretaris van onderwijs en sinds 1982 voorzitter van de protestantse Unie 'School en Evangelie'. Terwijl veel docenten en onderwijsbestuurders zich in de jaren tachtig schaarden achter een christendom dat de individuele gewetensvrijheid tot uitgangspunt verhief, verzette De Jong zich tegen voorstanders van bijzonder onderwijs die de 'autonome individualistische mens' op school centraal stelden.²⁵ Waar demonstrerende christenen in de kwestie-Oberijé het ware christendom zochten in de persoonlijke gewetensvrijheid, stelde De Jong de verpersoonlijking van het geloofsleven gelijk aan ontkerstening. Hij riep op tot 'een stuk tegencultuur' om de christelijke identiteit van het protestantse onderwijs te redden. Protestantse scholen zouden de nadruk op individuele autonomie niet langer moeten omarmen. Zij moesten 'de mensen in de scholen (...) [er]op wijzen dat een extreme secularisatie leidt tot een uiteenvallen van de samenleving, tot consumentisme en tot een te ver doorgeschoten individualisering'.²⁶

In het bijzonder onderwijs voltrok zich in de jaren tachtig een scheiding der geesten. De strijd over het ontslag van Oberijé en de discussie over de weging van artikel 1 en artikel 23 waren slechts deel van een breder debat dat binnen het bijzonder onderwijs op gang begon te komen. Dat debat ging over de vraag hoe de individuele verantwoordelijkheid van gelovigen moest worden gewaarborgd. De Jong had daarover duidelijke opvattingen en droeg deze met het begrip 'tegencultuur' effectief uit. Daarmee reikte hij op twee manieren een alternatief aan voor christenen die zich niet konden verenigen met de voorstelling van godsdienst als zaak van het individueel geweten. In de eerste plaats markeerde de term 'tegencultuur' een nieuw orthodox-christelijk

²⁵ *Inkom* jrg. 11, afl. 6, juni 1987, 172.

²⁶ *PCO Magazine* jrg. 15, afl. 4, 4 februari 1989, 8.

zelfbewustzijn. Het begrip gaf aan dat haar pleitbezorgers niet langer gradueel, maar fundamenteel van een dominante maatschappelijke cultuur wilden afwijken. In de tweede plaats legde De Jong niet langer de nadruk op de verpersoonlijking van het geloofsleven en de vrijheden van het individu, maar accentueerde hij gemeenschapszin. Daarmee verzette hij zich tegen de vermeende verbrokkeling van de samenleving, de secularisatie en de voortschrijdende individualisering. De Jong plaatste een standvastig, weerbaar en samenbindend christendom tegenover een principeloze, uiteenvallende samenleving die geen moreel houvast zou kunnen bieden. Zodoende droeg hij bij aan het ontstaan van een groep zelfbewuste orthodoxe protestanten binnen de bestaande protestantse onderwijsorganisaties.

Deze heruitvinding van de orthodoxe strijd binnen de protestantse onderwijsorganisaties wekt de indruk van een terugkeer naar vroeger tijden, een soort herzuilingsproces dat het 'ware' christendom van vroeger uit de klauwen van een atomiserende, seculiere samenleving moest redden. Toch was er een belangrijk verschil: De Jong streefde niet naar een terugkeer van het cultuurchristendom uit de jaren veertig en vijftig, waarin christelijk gedrag werd afgemeten aan vanzelfsprekende zeden en gewoonten.²⁷ In plaats daarvan zette hij zich als voorzitter van de Unie 'School en Evangelie' in voor een vorm van protestants onderwijs dat door gelovigen in de dagelijkse schoolpraktijk bewust werd uitgedragen.²⁸ Dat ideaal veronderstelde individuele betrokkenheid van christenen.

Binnen de Unie vond dit verhaal weerklank. Tijdens een werkvergadering die zij in september 1986 hield, kwam een breed discussiepanel van een onderwijskundige, een medewerker van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum en verschillende docenten tot de slotsom dat de christelijke school niet teveel op de samenleving mocht gaan lijken. Onderwijs was immers niet alleen geslaagd als het zou leiden tot voorbereiding op de samenleving, het moest ook worden afgerekend 'op wat er met de kinderen gebeurt', dacht basisschooldirecteur T. Hollebeek Brouwer.²⁹ Onderwijskundige C.M. Wigmans meende dat een grote betrokkenheid van ouders bij de school de ontmoeting tussen kind en God in de weg kon staan: 'Ouders willen het beste voor hun kinderen en dat is meestal scholing die gericht is op carrière maken: "Ze moeten het beter hebben dan wij". De christelijke school kan de "C" wel vergeten als wordt toegegeven aan dergelijke wensen'.³⁰ Het ging er juist om dat christelijke scholen het christelijke klimaat zouden scheppen waarin het persoonlijke geloofsleven tot wasdom kon komen.

²⁷ Zie over dit cultuurchristendom Van Rooden, 'Oral history', 548.

²⁸ *PCO Magazine* jrg. 15, afl. 4, 4 februari 1989, 8.

²⁹ *Inkom* jrg. 10, afl. 10, oktober 1986, 254.

³⁰ *Ibidem*.

Zo kwamen binnen de protestantse onderwijsorganisaties twee groepen tegenover elkaar te staan. De eerste groep, die ik als orthodox typeer, benadrukte het belang van afgeschermd christelijk onderwijs. In een seculariserende samenleving kon jaarlijk christelijk onderwijs slechts als tegencultuur bestaan. De tweede meer vrijzinnige groep zag haar nauwe aansluiting bij de bredere samenleving juist als bewijs van medemenselijkheid waarin oprecht christendom zichtbaar werd. Wilde God immers niet vooral dat de mens een goede naaste was? In de zomer van 1987 organiseerde *Inkom*, het blad van de protestantse besturenraad, een discussie tussen twee vertegenwoordigers van deze twee bloedgroepen. Het debat tussen de conservatieve leraar M. Dieperink en de vrijzinniger docent J.D. Kraan vertoonde trekken van een oude christelijke stammenstrijd tussen voor- en tegenstanders van afgezonderd christelijk onderwijs, zoals die in de jaren vijftig ook al was uitgevochten. Waar Dieperink zich sterk maakte voor evangelisatie en vond dat andersdenkenden buiten het protestants onderwijs moesten blijven, stelde Kraan de ontmoeting met andersdenkenden in het christelijk onderwijs centraal.³¹ Waar Dieperink meende dat hindoes en moslims het christelijke karakter van protestantse scholen aantastten met hun valse getuigenissen, betoogde Kraan dat de ontmoeting met andersdenkenden hem tot diepere reflectie op zijn eigen geloofsovertuigingen bracht.

Toch deelden beide partijen in de discussie een centraal uitgangspunt: het primaat van de individuele geloofskeuze. Kraan ergerde zich aan de intolerantie die hij bij Dieperink bespeurde: 'Ik heb geen moeite met verschillend denken, maar ik heb er wel moeite mee als u uw bijbelinterpretatie als gezaghebbend wilt opleggen aan anderen'.³² Dieperink antwoordde daarop dat zij haar geloof slechts kon beleven binnen de veilige muren van de christelijk school: 'Het gaat mij er niet om om iets op te leggen, maar het gaat erom wat de Heer van ons vraagt'. Ze vervolgde dat binnen een christelijke school in elk geval geen onjuiste geloofsdogma's aan leerlingen werden opgedrongen, al kon de school de kennismaking met Jezus Christus natuurlijk nooit afdwingen.³³ Als individuele christenen gezamenlijk tot het inzicht kwamen dat zij hun persoonlijke geloof bij voorkeur in eigen kring beleefden en andersdenkenden daarbij wilden vermijden, wat was daar dan eigenlijk op tegen? Legde Kraan niet juist zijn wil aan anderen op door deze groepsvorming, die immers evenzeer berustte op individuele keuzes, te bestrijden?

Niet alleen vrijzinnige, maar ook orthodoxe christenen waren in de jaren tachtig steeds sterker geneigd om religiositeit aan maatstaven van

³¹ Ibidem, jrg. 11, afl. 7-8, juni en augustus 1987, 196.

³² Ibidem, 194.

³³ Ibidem, 197, 194.

individuele betrokkenheid en individuele verantwoordelijkheid af te meten. De orthodoxe strijd voor een ‘tegencultuur’ werd hierdoor ambivalent. Men voerde een permanente strijd tegen individualisering en tegen het uiteenvallen van de samenleving, zoals Unievoorzitter Klaas de Jong in de jaren tachtig herhaaldelijk beklemtoonde. Maar tegelijkertijd streefde men naar een christendom dat gelovigen persoonlijk bewoog, een geloofsleven dat op een oprechte, individuele keuze voor Jezus Christus berustte. Men streed voor de onderwijsvrijheid zodat gelovigen het recht behielden om zich, op basis van individuele gewetensbezwaren, gezamenlijk van de buitenwereld af te zonderen.

Het hernieuwde orthodox-christelijke zelfbewustzijn dat zich in de jaren tachtig in het protestantse onderwijs openbaarde, was sterk beïnvloed door de zoektocht naar een persoonlijk, individueel beleefd christendom. In de zoektocht naar dat persoonlijke christendom zette een nieuwe groep behoudende protestanten zich af tegen de vrijzinniger, maatschappijgerichte protestanten in het bijzonder onderwijs, die de scheiding van ‘kerk en straat’ onvoldoende zouden handhaven.³⁴ De Jong had in zijn verzet tegen een dominante religieuze cultuur de indruk gewekt dat het protestantisme dankzij zijn gebrekkig onderscheidend vermogen uit elkaar viel. Daarin herkende de linkervleugel binnen de besturenraad zich allerminst. Deze meer vrijzinnige groep voelde zich juist verbonden op grond van maatschappijgerichte geloofswaarden. Het feit dat orthodoxe christenen deze geloofsopvattingen niet als christelijk erkenden, deed geen afbreuk aan het feit dat progressieve christenen zaken als de strijd tegen achterstelling van homoseksuelen als een christelijke strijd beschouwden. Zij voelden zich op grond daarvan verbonden.

Binnen het Nederlandse protestantisme en katholicisme was aldus een religieus besef ontstaan dat individuele vrijheid en verantwoordelijkheid niet alleen als voorwaarde, maar ook als uitkomst van godsdienstigheid uitdroeg. Oprecht christelijk gedrag toonde zich bovenal in medemenselijkheid, in het vermogen de ander in zijn waarde te laten en aldus zorgvuldig en ruimhartig met Gods schepping om te gaan. Het ging erom dat een christen, in de woorden van de protestantse docent J.H. Meesters, inzag ‘wat goed is en waarachtig’ was, dat hij in opstand kwam ‘tegen onderdrukking en geweld’ en dat hij zich inzette ‘voor een leefbare wereld’.³⁵ In een religieuze wereld waar godsdienstigheid en medemenselijkheid zo dicht bij elkaar lagen, voelde de uitsluiting van homoseksuelen bij uitstek als onchristelijk. Homoseksualiteit was een geaardheid die bij de mens en dus per definitie bij Gods schepping hoorde. Daarom was ruimdenkendheid in het bijzonder onderwijs geboden. Als homoseksuelen

³⁴ Kennedy, *Stad op een berg*, 66. De zinsnede ‘scheiding tussen kerk en straat’ is ontleend aan de D66-politicus Alexander Pechtold.

³⁵ *PCO Magazine* jrg. 9, afl. 18, 4 juni 1983, 11.

zichzelf als christenen bestempelden, was het onchristelijk om dat niet te respecteren.

De scheidslijn tussen orthodoxen en vrijzinnigen zorgde ervoor dat religieuze spanningen binnen de onderwijsorganisaties opliepen. Niet alleen het protestantse, maar ook het katholieke onderwijs viel aan de strijd tussen beide groepen ten prooi; orthodoxen vormden daarbij een kleine minderheid die nadrukkelijk van zich liet horen. L.A. Struik, directeur van het Centraal Bureau voor het Katholiek Onderwijs, sprak in 1980 zijn zorgen uit over de deconfessionalisering van de katholieke school. Naar zijn oordeel was het maar zeer de vraag 'of de jeugd op den duur nog voldoende kansen zal krijgen om aan de hand van evangelische normen (...) nog ontvankelijk te worden voor een maatschappij, waarin de mensen aan meer denken dan een op de eerste en laatste plaats zorgen louter zélf gelukkig te worden'.³⁶

De discussie over de nieuwe orthodoxie binnen het katholicisme ontbrandde in alle hevigheid toen bisschop Gijssen uit Roermond aan een katholieke tegencultuur werkte door de religieuze voorschriften voor katholieke scholen in zijn bisdom aan te scherpen. Toen de Nederlandse bisschoppen in 1988 streefden naar de vaststelling van een nieuw Algemeen Reglement voor het Katholiek Onderwijs (ARKO), leidden Gijssens geloofsopvattingen tot een episcopaal conflict.³⁷ Daar Gijssen het niet eens kon worden met zijn zes collega's, stelde hij uiteindelijk zijn eigen reglement op. Daarin werd het kerkelijk gezag over de school behoorlijk versterkt. Elk Limburgs schoolbestuur kreeg voortaan een bisschoppelijk bestuurslid dat tijdens vergaderingen van het schoolbestuur vetorecht bezat.³⁸ Ook schroefde Gijssen de bisschoppelijke eisen aan Limburgse docenten op, die zich in hun privéleven strikt aan de katholieke leer moesten houden.³⁹

Spoedig bleek echter dat veel katholieken de aangescherpte zedenleer niet als een versterking, maar als een aantasting van een oprecht geloofsleven beschouwden. Gijssen dreef met zijn schoolreglementen de scheiding tussen conservatieven en progressieven op de spits. De kwestie trok landelijke aandacht, en spoedig toog *de Volkskrant* naar Limburg om daar de reacties te peilen. De zaak werd laconiek opgenomen. J. Bartholomeus, rector van het Sint Maartencollege in Maastricht, vond dat de situatie rustig moest worden bestudeerd en zag geen reden tot paniek.⁴⁰ Zijn collega J. Kurris, adjunct-directeur van de Maastrichtse mavo voorzag evenmin onoverkomelijke problemen rondom de aangescherpte eisen van Gijssen: 'We hebben hier geen

³⁶ *Het Schoolbestuur* jrg. 48, afl. 2, februari 1980, 42.

³⁷ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 51, afl. 19, 4 juni 1988, 7.

³⁸ *Schoolbestuur* jrg. 7, afl. 10, november 1987, 1.

³⁹ *Het Schoolblad* jrg. 23, afl. 12, 9 juni 1988, 29.

⁴⁰ *Schoolbestuur* jrg. 7, afl. 10, november 1987, 2.

homofiele leraren en iedereen is netjes getrouwd'.⁴¹ Op landelijk niveau waren de reacties veel scherper. De KOV wees het reglement van Gijssen met grote verontwaardiging af en de Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSR), een algemene koepelorganisatie voor het katholiek onderwijs, kwam binnen een jaar met een alternatief reglement voor de Limburgse scholen, waardoor zij zich aan het gezag van Gijssen konden onttrekken en onder de katholieke vlag van de NKSR konden varen.⁴²

Het verzet dat de NKSR tegen de nieuwe verordeningen van bisschop Gijssen pleegde was geen verzet tegen katholicisme, maar een verzet tegen hiërarchie. Volgens NKSR-voorzitter G. Brenninkmeijer hoorden geëxpliciteerde normen en waarden en een duidelijke levensbeschouwelijke vorming beslist thuis in het katholiek onderwijs, maar die taak kwam in de eerste plaats schoolbesturen, docenten en ouders toe.⁴³ Een sterk bisschoppelijk gezag ondermijnde hun verantwoordelijkheid. Direct betrokkenen moesten volgens Brenninkmeijer de identiteit van een katholieke school vormgeven; een bisschop had daar niets mee te maken, omdat geloof van weinig waarde was als het van bovenaf werd opgelegd. In het protestantse onderwijs klonken vergelijkbare geluiden. Ook de christelijke tegencultuur die de Unie 'School en Evangelie' voor ogen stond moest in de praktijk worden waargemaakt en kwam aldus in handen van direct betrokkenen. Zij waren degenen die zich, in de woorden van Unievoorzitter De Jong, moesten verdedigen tegen de seculariserende samenleving die joods-christelijke waarden naar de achtergrond verdrong.⁴⁴

Zo ontstond geleidelijk een steeds scherpere scheidslijn tussen orthodoxe en vrijzinnige christenen in het bijzonder onderwijs. Zij vormden de uitersten in een debat waarin vele tussenposities mogelijk waren, maar dreven wel steeds verder van elkaar af. Soms leidde onenigheid over geloofsinterpretaties, ontslagkwesties op basis van geloofsovertuiging en verschillende opvattingen over de taak van christenen in de wereld tot onderlinge ergernis en onderlinge strijd. Veel vaker leefden de uiterste vleugels langs elkaar heen omdat beide zich verzekerd wisten van het recht om, op basis van eigen geloofsovertuigingen, eigen onderwijsorganisaties te stichten en zich daarin te verenigen. De onderwijsvrijheid schiep daar ruimte voor. Orthodoxe christenen bezaten hierdoor enerzijds de mogelijkheid om hun eigen organisaties te vormen en te behouden, anderzijds belemmerde die eigen organisatiedrang het gesprek met het bredere protestantse onderwijs, waarin veel orthodoxen zich minder vanzelfsprekend thuisvoelden dan voorheen. Het concept 'tegencultuur' gaf uitdrukking aan dat besef: het orthodoxe christendom werd een stevig

⁴¹ Ibidem.

⁴² *Het Schoolblad* jrg. 23., afl. 12, 9 juni 1988, 29.

⁴³ *Schoolbestuur* jrg. 7, afl. 10, november 1987, 4.

⁴⁴ *Inkom* jrg. 11, afl. 6, juni 1987, 172.

verankerde, maar gemarginaliseerde stroming binnen overwegend vrijzinnige protestantse en katholieke onderwijsorganisaties.

Emancipatie voor achtergestelden

De strijd over de onderwijsvrijheid en het non-discriminatiebeginsel kreeg in de jaren tachtig een ambivalente uitkomst. Enerzijds bood artikel 23 gelovigen als vanouds de mogelijkheid om hun eigen benoemings- en toelatingsbeleid op school te voeren, mits dat beleid stoelde op religieuze beginselen. Als het om personeelsbeleid ging, won de onderwijsvrijheid van het non-discriminatiebeginsel. Anderzijds legde de onenigheid over de weging van beide grondrechten de machtsverhoudingen in het bijzonder onderwijs bloot. Wellicht viel die machtsverhouding nog het beste te typeren met woorden die onderwijsdeskundige Philip Idenburg in de jaren vijftig met betrekking tot de onderwijsvrijheid liet vallen: 'Niet alles wat juridisch kan, is zedelijk geoorloofd'.⁴⁵ Anders uitgedrukt: het bijzonder onderwijs had wettelijk gezien de mogelijkheid behouden om specifieke docenten op hun scholen te weren, bijvoorbeeld op basis van seksuele voorkeur, maar dat recht was zelfs in eigen kring omstreden geraakt.

Als er in de jaren tachtig in het Nederlandse onderwijsveld strijd werd gevoerd, voltrok die strijd zich dan ook eerder binnen onderwijsorganisaties, dan tussen onderwijsorganisaties. Vrijzinnige christenen domineerden in het debat en gaven doorgaans de richting aan. De vrijzinnige vleugels van de protestantse, katholieke en openbare onderwijsvakverenigingen vonden elkaar gemakkelijk in gedeelde uitgangspunten, ook als die uitgangspunten orthodoxe groepen tegen de haren instreken. Gezamenlijk werkten protestanten, katholieken en openbaren aan de opbouw van een geïndividualiseerde samenleving, een samenleving die voor de meerderheid van protestanten en katholieken tevens als christelijk gold. Op maatschappelijk terrein waren ongelovigen in het openbaar onderwijs voor hen vanzelfsprekender bondgenoten geworden dan orthodox-gelovigen in eigen kring.

De strijd voor een groeiende vrijheid en autonomie van achtergestelde groepen werd daarbij al snel een verbindend thema. Was emancipatie in de jaren zeventig een proces waarbij de gehele samenleving betrokken was, in de jaren tachtig gold de samenleving als geëmancipeerd en was emancipatie alleen nog nodig voor achtergestelden en achterblijvers. De emancipatie van vrouwen en homoseksuelen kwam daarbij snel in het vizier. Vanwege de invoering van artikel 1 was de aandacht sowieso al op deze groepen gericht geweest. Onderwijsvakverenigingen kwamen niet alleen op voor de werknemersbelangen

⁴⁵ *Volksonderwijs* jrg. 86, afl. 6-7, juni en juli 1952, 2. Idenburg deed deze uitspraak in het debat over de omstreden schoolstichting in Hardegarijp. Zie hoofdstuk 1.

van deze ‘achtergestelden’, maar begonnen hun emancipatie ook actief ter hand te nemen. De ABOP beet de spits af. Als eerste onderwijsvakorganisatie beschikte de bond in 1979 over een eigen ‘vrouwengroep’ die vrouwencongressen organiseerde over thema’s als kostwinnerschap, vermaatschappelijking van huishoudelijke taken en arbeidstijdverkorting.⁴⁶ Ook de positie van homoseksuelen prijkte hoog op de agenda. Sinds het midden van de jaren zeventig rapporteerde *Het Schoolblad* over de achterstelling van homoseksuelen in het onderwijs, vooral toen de Republikeinse politicus John Briggs in 1978 een motie indiende in de senaat van Californië, waarin hij voorstelde om homoseksuele leerkrachten uit het openbaar onderwijs van Californië te ontslaan.⁴⁷

De politieke verwickelingen in de Verenigde Staten, korte tijd later aangewakkerd door de moord op de Amerikaanse homo-activist Harvey Milk, voedden de aandacht voor homo-emancipatie in eigen land. In 1979 sprak de Algemene Vergadering van de ABOP zich uit tegen heteronormativiteit en het Amerikaanse immigratieverbod voor homoseksuelen. Om zich tegen dit onrecht teweer te stellen, richtte de middelbare schooldocent Bram Bol een ABOP-homogroep op.⁴⁸ Deze opvallende vermenging van grote vraagstukken en kleinschalige vakbondspolitiek was tekenend voor de ABOP in die tijd: sinds de opkomst van het kansenongelijkheidsvraagstuk in het onderwijs, was de vakvereniging geneigd zich in brede maatschappelijke discussies te mengen.⁴⁹ De ambities van de ABOP-homogroep reikten daarom meteen al ver. De werkgroep wilde een bres slaan in de heersende heteronormativiteit waaronder homoseksuelen gebukt gingen. Alleen op deze manier konden homoseksuelen volgens Bol uit hun schulp kruipen. Het bijzonder onderwijs sloot zich enkele jaren later bij dit streven naar emancipatie aan. In 1983 schreef *Het Katholieke Schoolblad* over de nieuwe KOV-homogroep waarin ‘zowel activiteit als ontmoeting nadrukkelijk in het dagprogramma waren opgenomen’, dit alles in een vertrouwde omgeving en op vertrouwelijke basis.⁵⁰ De PCO stichtte een jaar later ook een homogroep.

De relatief late oprichting van de confessionele homowerkgroepen – de ABOP was vier à vijf jaar eerder begonnen – had ongetwijfeld te maken met de horden die de protestantse en katholieke hoofdbesturen moesten nemen. Het homo-emancipatiebeleid bracht spanningen teweeg in de vakbondspolitiek. Zo meldde het PCO-hoofdbestuur, dat in 1984 zelf een homogroep op touw zette,

⁴⁶ *Het Schoolblad* jrg. 15, afl. 17, 1 mei 1980, 18.

⁴⁷ *Ibidem* jrg. 13, afl. 18, 11 mei 1978, 19.

⁴⁸ *Ibidem* jrg. 15, afl. 9, 6 maart 1980, 12.

⁴⁹ Elias, *Dertig jaar onderwijs*, 283–284.

⁵⁰ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 46, no, 12, 2 april 1983, 2.

dat dit besluit pas ‘na rijp beraad’ werd genomen.⁵¹ Blijkbaar waren er stevige discussies aan voorafgegaan. De eerste bijeenkomst van de homogroep werd bijgewoond door hoofdbestuurslid Evert de Jong, die daarmee steun betuigde aan de nieuwe homogroep.⁵² Andere vakbondsleden in het bijzonder onderwijs reageerden minder enthousiast. De katholieke W.T. Meester uit Raalte verzette zich in 1986 heftig tegen ‘de infiltratie van homosexualiteit in ons korps’, een ‘maatschappelijk gezwel’ dat vooral risico’s van aidsbesmettingen met zich meebracht.⁵³

De inzet voor homo-emancipatie die de ABOP, de KOV en de PCO leverden, leidde in de jaren tachtig vooral in het bijzonder onderwijs tot spanningen. Forse kritiek viel de vakverenigingen soms ten deel. De protestantse en katholieke besturenorganisaties, die de belangen van gewetensbezwaarde orthodox-christelijken inzake homoseksualiteit wilden bewaken, konden vaak weinig begrip opbrengen voor de mate waarin de christelijke onderwijsvakverenigingen seksuele emancipatievraagstukken omarmden. De PCO en de KOV kwamen bovendien lijnrecht tegenover het CDA te staan. Toch gingen de vakverenigingen in de aanval. In 1985 kwalificeerde KOV-voorzitter Nico Snel het CDA-standpunt inzake homoseksualiteit als schizofreen, omdat de partij homoseksualiteit zegde te accepteren, maar een homoseksuele leefwijze afwees.⁵⁴ De PCO voerde in dezelfde periode actief strijd tegen de forse ondervertegenwoordiging van vrouwen in leidinggevende functies, daartoe aangezet tot de PCO-vrouwengroep die in 1986 was ontstaan.⁵⁵ PCO-voorzitter Leen ter Haar identificeerde zich daarbij zodanig met de feministen in eigen kring, dat hij tijdens een vrouwenconferentie in Doorn per ongeluk verklaarde dat ‘wij vrouwen (...) ook aan de bak [willen] komen’.⁵⁶ Een zaal vol goedlachse vakbondsleden deed hem zijn vergissing inzien.

Ook interne kritiek bleef de vakverenigingen niet bespaard. Zo verklaarde Jolien Dekker, voorzitter van de PCO-homogroep, dat het christendom al eeuwen moeite deed ‘om ons er uit te trappen. Als je dan tóch ja zegt tegen het christelijk onderwijs en tegen de PCO, dan heb je heel goed nagedacht over wat je doet en wilt’.⁵⁷ De interne kritiek op het seksuele emancipatiebeleid van de vakverenigingen was mogelijk nog sterker binnen de vrouwengroepen. Zo keerde de PCO-vrouwengroep zich ogenblikkelijk tegen

⁵¹ *PCO Magazine* jrg. 10, afl. 30, 6 oktober 1984, 9.

⁵² *Ibidem*, afl. 33, 3 november 1984, 3.

⁵³ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 49, afl. 20, 7 juni 1986, 20.

⁵⁴ *Ibidem* jrg. 48, afl. 1, 12 januari 1985, 4.

⁵⁵ *PCO Magazine* jrg. 11, afl. 29, 5 oktober 1985, 19.

⁵⁶ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 48, afl. 30, 5 oktober 1985, 6.

⁵⁷ *PCO Magazine* jrg. 10, afl. 33, 3 november 1984, 3.

de onrechtvaardige man-vrouwverdeling binnen de PCO zelf.⁵⁸ De ABOP-vrouwengroep zette zich intussen in voor de doorbreking van traditionele rolpatronen in vakbond en samenleving en zocht daarbij toenadering tot de homogroepen door ook de 'heteronormativiteit' in de samenleving aan te vechten.⁵⁹ In de strijd tegen stigmatisering gaf de ABOP-vrouwengroep zelf het goede voorbeeld. Zo werd de seksistische beroepsaanduiding 'secretaresse' verworpen. De werkgroep had een 'secretariaatsvrouw'.⁶⁰

Intussen rekende de ABOP het tot zijn taak om ook de seksuele emancipatie van pedofielen ter hand te nemen. In de zomer van 1986 sprak *Het Schoolblad* met vijf pedofielen in het basisonderwijs, die uitgebreid vertelden over hun seksuele fantasieën en verlangens. Petra benadrukte de aantrekkingskracht van het kinderlijk en zei dat kinderen het geknuffel net zo plezierig vonden als zij zelf.⁶¹ Haar collega Cees gaf ook kleine zoentjes en aaide kinderen over hun blote rug. Voor hem was deze erotiek 'de motor waarop ik naar school rijd. Ik denk niet dat, als dat zou ontbreken, mijn baan dan "een hele baan" zou zijn. Dat ik dan niet meer het hele pedagogische gedoe op de koop toe zou nemen'.⁶² In zijn fantasieën verklaarde Cees nog verder te gaan: 'Ik kan me van alles daarbij voorstellen: een jongen over zijn hele lijf zoenen, hem afzuigen, ja, allerlei vormen van seksueel contact – mits zachtvaardig – maar wel spannend'.⁶³ Verder was hij niet gegaan, maar hij hield de mogelijkheid open om zijn grenzen te verleggen. 'Ik heb tot nu toe bijvoorbeeld niet aan "plassertjes" gezeten, maar ik sluit dat niet uit. Ik stuit dan op de grens van wat ik durf'.⁶⁴

De redacteur van *Het Schoolblad* die de interviews had afgenomen, vermeldde de uitlatingen zonder commentaar en kwam aan het einde van het artikel tot de slotsom dat de positie van pedofielen moeilijk was. Zij konden hun erotische ervaringen niet delen en vreesden juridische consequenties. Hij voegde daaraan toe: 'Met de mogelijk hierdoor optredende krampachtigheid in relaties zijn noch kinderen, noch leraren gediend. (...) Als erotiek in het onderwijs, en in de opvoeding in het algemeen, niet opnieuw doordacht kan worden vanuit de vanzelfsprekende, want onvermijdelijk optredende gevoelens van aantrekking zoals die ontstaan tussen mensen die dagelijks met elkaar omgaan, dan blijven we zitten met een pedagogiek zonder erotiek. (...) Ons lijkt dat hoogst onwenselijk'.⁶⁵ Op het stuk kwamen elf reacties binnen. Drie vakbondsleden

⁵⁸ Ibidem jrg. 12, afl. 14, 3 mei 1986, 10.

⁵⁹ *Het Schoolblad* jrg. 15, afl. 17, 1 mei 1980, 18.

⁶⁰ Ibidem, jrg. 19, afl. 30, 9 oktober 1984, 23.

⁶¹ Ibidem jrg. 21, afl. 15, 4 september 1986, 14.

⁶² Ibidem, 15.

⁶³ Ibidem, 16.

⁶⁴ Ibidem, 17.

⁶⁵ Ibidem, 18.

vonden de docenten dapper, de overige respondenten toonden zich kritisch, maar meenden in meerderheid dat de thematiek bespreekbaar moest zijn.⁶⁶

De reikwijdte van en de aandacht voor seksuele emancipatie was in de jaren tachtig opvallend groot. Toch kan het niet helemaal verbazen dat juist deze groepen uitgroeiden tot mikpunt van emancipatiebeleid. Binnen een samenleving die beginselen als individuele autonomie en individuele gelijkheid als vooraanstaande waarden uitdroeg, werd de uitsluiting van minderheden op basis van seksuele geaardheid en geslacht als een sterk maatschappelijk onrecht gevoeld. Sommige mensen waren nu eenmaal niet als heteroseksuele man geboren; hulp bij hun emancipatiestrijd werd een daad van gerechtigheid.

Waar de aandacht voor pedofilie in het onderwijs voornamelijk beperkt bleef tot enkele artikelen in *Het Schoolblad*, werd de emancipatiestrijd van vrouwen en homoseksuelen breed aangepakt. Het belang dat de onderwijsvakverenigingen aan seksuele emancipatie hechtten hield overigens zelden gelijke tred met de belangstelling die deze minderheden zélf aan de dag legden. De ABOP-homogroep wist aanvankelijk niet meer dan vijfentwintig geïnteresseerde vakbondsleden op te trommelen, waarvan slechts vijftien zich actief inzetten.⁶⁷ Op een vakbond met 40.000 leden was dat niet veel. Blijkbaar gold de onderwijsvakbond niet als een erg aansprekende plaats om homo-emancipatie gestalte te geven. Binnen de PCO woonden in 1984 slechts 65 leden de oprichting van de protestantse homogroep bij.⁶⁸ De vrouwengroepen waren vergelijkbaar klein. Zo leverde de eerste bijeenkomst van de PCO-vrouwengroep slechts dertig deelnemers op.⁶⁹ De aandacht voor vrouwen- en homo-emancipatie ging daar echter geenszins onder gebukt: seksuele emancipatie was een principekwestie geworden, omarmd als symbool van de geëmanciperde en geïndividualiseerde school en samenleving. Onderwijsvakverenigingen profileerden zich daar graag mee.

Ondanks deze grote aandacht voor de emancipatie van vrouwen en homoseksuelen in het onderwijs namen de vakverenigingen ook distantie in acht. Hoewel zij zich betrokken voelden bij seksuele emancipatie in eigen gelederen en ondersteuning boden als dat nodig was, gold de emancipatie van vrouwen en homoseksuelen vooreerst als een verantwoordelijkheid van betrokkenen zelf. Vanaf het moment dat de homo- en vrouwengroepen binnen de ABOP, de PCO en de KOV waren opgetuigd, trok de vakbond de handen er vanaf en kregen deze groepen ruim baan om hun emancipatiestrijd naar eigen inzicht te voeren. Zo steunden de ABOP, de KOV en de PCO hun emancipatiegroepen in 1986 bij hun strijd tegen de ondervertegenwoordiging

⁶⁶ Ibidem jrg. 21, afl. 17, 2 oktober 1986, 26, 40.

⁶⁷ Ibidem jrg. 15, afl. 9, 6 maart 1980, 12.

⁶⁸ *PCO Magazine* jrg. 10, afl. 33, 3 november 1984, 2.

⁶⁹ Ibidem jrg. 12, afl. 14, 3 mei 1986, 9.

van vrouwen in directiefuncties: de samenvoeging van kleuterschool en lagere school tot basisschool had ertoe geleid dat de hoofdkleuterleidster het in de strijd om het directeurschap vrijwel altijd aflegde tegen het (doorgaans mannelijke) schoolhoofd van de lagere school.⁷⁰ Het waren echter de vrouwengroepen die deze actie in eerste instantie op touw hadden gezet. De PCO steunde in 1984 haar homogroep toen die de strijd aanbond met een CDA-resolutie die ruimte bood aan het ontslag van homoseksuelen in het bijzonder onderwijs, maar de vakbond voerde hierin geen zelfstandig beleid.⁷¹

Omdat dit emancipatiebeleid als het ware aan werkgroepen was gedelegeerd, zetten de vrouwen- en homogroepen eigen emancipatiebeleid uit, terwijl de steun van de vakbond een sterke machtsbasis verzekerde. Bovendien waarborgde deze benadering van vrouwen- en homo-emancipatie de verhouding tussen de eigen groepsidentiteit binnen de werkgroepen en de algemene strijd voor gelijke rechten die de vakbond als geheel voerde. Daarmee bood deze emancipatiepolitiek een preciaire, maar productieve balans tussen de wens tot eigen identiteitsvorming en het streven naar gelijkheid, die vrijwel iedere emancipatiebeweging eigen is.

Deze benadering van het vraagstuk van seksuele emancipatie leek te werken. De ABOP merkte enthousiast op dat het percentage vrouwen binnen de vakbond steeg, al moet daarbij worden aangetekend dat die lichte stijging waarschijnlijk vooral met de algemene feminisering van het onderwijs te maken had.⁷² De cijfers over homoseksualiteit leken gunstiger. Had in 1976 nog slechts zes procent van de schoolhoofden in het openbaar onderwijs aangegeven dat zij geen problemen bij ouders, personeel en leerkrachten zagen rondom homoseksualiteit, in 1988 gaf een ruime meerderheid van de ondervraagde protestantse leerkrachten in het bijzonder onderwijs aan geen bezwaren tegen homo's te koesteren.⁷³ Omdat beide onderzoeken onder een verschillende populatie werden gehouden en van elkaar verschilden wat betreft vraagstelling, kunnen zij niet één op één met elkaar worden vergeleken. Maar de algemene trend die eruit sprak, bevestigde wel de groeiende aandacht en waardering voor homo-emancipatie binnen de onderwijsvakverenigingen.

Negatieve uitlatingen over homoseksualiteit van het Centraal Bureau voor het Katholiek Onderwijs en van de protestantse Unievoorzitter Klaas de Jong Ozn. ontmoetten dankzij de voorschrijdende emancipatiestrijd steeds meer kritiek.⁷⁴ Intussen werd het voor vertegenwoordigers van besturenorganisaties

⁷⁰ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 49, afl. 4, 1 februari 1986, 1.

⁷¹ *PCO Magazine* jrg. 10, afl. 33, 3 november 1984, 6.

⁷² *Het Schoolblad*, jrg. 19, afl. 30, 9 oktober 1984, 23.

⁷³ *PCO Magazine* jrg. 14, afl. 4, 6 februari 1988, 7.

⁷⁴ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 45, afl. 7-8, 6 maart 1982, 23; *PCO Magazine* jrg. 8, afl. 5, 6 februari 1982, 14.

moeilijker om de klassieke benoemingsvrijheid van het bijzonder onderwijs te verdedigen. Zo ontkende de protestantse besturenraad stellig dat haar inzet voor de benoemingsvrijheid van scholen verband hield met een afkeer van homoseksualiteit als zodanig. Het ging erom dat de gewetensnood van kleine christelijke groeperingen ook serieus werd genomen en dat de gelijkwaardigheid van grondrechten gehandhaafd bleef.⁷⁵ Vooralsnog slaagden orthodoxe christenen erin om, op basis van deze argumenten, afstand te bewaren tot een emancipatiestreven dat zij op basis van hun geloofsovertuiging niet konden ondersteunen. Voor nieuwkomers in de Nederlandse samenleving lag dat anders. Zij werden opgenomen in het reguliere openbaar en bijzonder onderwijs en ondervonden aan den lijve hoe het ideaal van emancipatie aan hen werd opgelegd.

Emancipatie voor achterblijvers

In het najaar van 1980 gingen de kleuterleidsters binnen de KOV in retraite om zich gezamenlijk te buigen over de veranderende samenstelling van hun schoolklassen. In de afgelopen jaren waren duizenden kinderen uit islamitische gezinnen op Nederlandse scholen terechtgekomen en vermoed werd dat hun aantal in de daarop volgende jaren verder zou stijgen.⁷⁶ De kleuterleidsters vreesden godsdienstig en cultureel onbegrip op school. Om zich daarop voor te bereiden, hadden zij Peter Bakxs uitgenodigd. Pater Bakxs kon op een lange ervaring bogen. Als missionaris had hij 21 jaar in het overwegend islamitische Mali gewerkt. De praktijkkennis die hij daar had opgedaan, had hij tijdens een studie islamologie in Tunesië uitgediept. Sinds tien jaar was hij op verzoek van de Nederlandse bisschoppen bezig met 'de opbouw van een relatie tussen christenen en moslims in ons land'.⁷⁷ In de Tilburgse schouwburg konden de kleuterleidsters zich aan Bakxs' kennis en ervaring laven, zodat zij meer inzicht zouden krijgen in de religieuze en culturele belevingswereld van moslims, een gemeenschap die in 1980 tweehonderdduizend Nederlandse gelovigen telde en naar verwachting snel zou groeien.

Bakxs legde de aanwezigen uit dat de snelle groei van de moslimgemeenschap van blijvende invloed was op het Nederlandse onderwijs. Leerkrachten moesten zich realiseren dat de islam niet alleen een godsdienst, maar ook een levensstijl was. Bakxs legde uit dat de moslim sterk traditioneel was ingesteld. In Nederland stond hij meestal onderaan de maatschappelijke ladder en behoorde hij tot 'de mensen die het vuile werk voor ons doen'.⁷⁸ Daarom woonden islamieten vaak in verpauperde wijken met lage huren.

⁷⁵ *Inkom* jrg. 6, afl. 2, februari 1982, 29-30.

⁷⁶ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 43, afl. 33, 4 oktober 1980, 6.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *Ibidem*.

Eigenlijk mocht een moslim niet omgaan met ongelovigen, vertelde Bakxs, maar daarin verschilde de islamiet eigenlijk nauwelijks van vroegere christenen. Ook die meden het contact met andersdenkenden.

Deze overeenkomst tussen de christen van vroeger en de moslim van vandaag mocht volgens Bakxs niet leiden tot nalatigheid of onverschilligheid. De opname van moslims in de Nederlandse samenleving ging niet vanzelf. Volgens Bakxs was 'structurele hulp aan de moslimgezinnen' vereist opdat 'de tweede generatie – de kinderen die nu de scholen bezoeken – gemakkelijker in de Nederlandse samenleving kan integreren'.⁷⁹ Kerken, gezondheidszorg en het Nederlandse onderwijs konden daarbij van grote betekenis zijn. In de oprichting van aparte 'scholen-met-de-Koran' zag Bakxs geen heil: 'Christenen en moslims in ons land moeten elkaar leren verdragen en proberen [met] elkaar in gesprek te komen. God is aanwezig in het Christendom en in de Islam. (...) Daarnaast zijn er grote verschillen. Die dient men van elkaar te respecteren'.⁸⁰ Over de mogelijkheden tot onderlinge toenadering was Bakxs optimistisch. In de moslimwereld nam hij allerlei moderniserende krachten waar die weliswaar voorsnog niet de overhand hadden, maar uiteindelijk wel degelijk zouden doorwerken, 'ook bij de minder-ontwikkelde moslims'.⁸¹

Bakxs hield zijn verhaal in een periode waarin het besef doorbrak dat migranten zich permanent in Nederland hadden gevestigd en dat structureel minderhedenbeleid noodzakelijk was. Als oud-missionaris en islamkenner predikte Bakxs een boodschap van modernisering en integratie. Waar de emancipatie van homoseksuelen in de jaren tachtig gold als een zaak van achtergestelden, presenteerde Bakxs de emancipatie van moslims als een zaak voor achterblijvers: moslims waren minder modern en ontwikkeld dan autochtone Nederlanders en verdienden daarom speciale aandacht. Dat verhaal vond een gewillig gehoor. *Het Katholieke Schoolblad* sprak van een 'boeiend betoog' waarin de pater veel misverstanden over de islam en moslims wegnam.⁸² Bovendien bood het verhaal handvatten voor emancipatiebeleid. De moslims die anno 1980 in verpauperde wijken woonden, contact met andersdenkenden vermeden en oude tradities koesterden, bevolkten de sporten van de maatschappelijke ladder die vroeger door arbeiders en katholieken werden ingenomen. Om die ongelijkheid te beteugelen werd het zaak om moslims te

⁷⁹ Ibidem, 7.

⁸⁰ Ibidem. De inzet voor de 'ontmoeting' tussen christen en moslim vond in de jaren tachtig overigens in een groot deel van het bijzonder onderwijs navolging. Vaak kozen protestanten en katholieken daar juist vanuit hun christelijke grondslagen voor. J.H. Gerritsen, 'Onderwijs als weg naar een pluriforme samenleving. Mogelijkheden en weerstanden', *Wending* 40:5 (1985) 322-328, aldaar 326.

⁸¹ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 43, afl. 33, 4 oktober 1980, 7.

⁸² Ibidem, 6.

emanciperen, zoals dat eerder bij arbeiders en religieuze minderheden was gebeurd. Daarmee werd een modernistisch emancipatiebeeld op een nieuwe Nederlandse groep geprojecteerd. Zoals andere volksdelen zich in het verleden hadden geëmancipeerd en aldus hun weg hadden gevonden in het moderne Nederland, zo moesten moslims vandaag de dag hetzelfde proces doorlopen.⁸³ Pas als moslims volledig waren gemoderniseerd, werd een gelijkwaardige dialoog tussen christenen en moslims denkbaar.

De emancipatie van moslims diende derhalve, in de ogen van betrokkenen, een algemeen belang. Toen de socioloog J. Hendriks in 1981 een studie naar het 'modewoord' emancipatie verrichtte, maakte hij onderscheid tussen twee hoofdbetekenis. In de eerste betekenis, zo legde Hendriks uit, verwees emancipatie naar de strijd van een achtergestelde groep die, vanuit een marginale positie, streeft naar gelijke erkenning en gelijke behandeling.⁸⁴ De tweede betekenis verwees naar de vooruitgang van de mensheid als zodanig: geketenden en verworpenen vchten voor het rijk van de vrijheid. Waar de emancipatie van homoseksuelen en vrouwen in de jaren tachtig voornamelijk tot de eerste categorie werd gerekend, sloot de moslimemancipatie die Bakxs in het vooruitzicht stelde aan bij de tweede. Moslims werden meegevoerd in de vaart der volkeren zodat zij net zo modern en geëmancipeerd zouden worden als autochtone Nederlanders dat sinds de ontzuiling dachten te zijn.

De hoge verwachtingen die Bakxs koesterde van de integratie van moslims door structureel beleid van bovenaf, sloten nauw aan bij bestaande ideeën over het onderwijs aan nieuwkomers. Het integratievraagstuk van buitenlanders in Nederlandse scholen speelde al enkele jaren. In 1978 organiseerde de Nederlandse Federatie voor Onderwijsvakorganisaties (NFO), waarin onder meer de PCO, de ABOP en de KOV participeerden, een eerste 'onderwijshearing' over onderwijs aan anderstaligen.⁸⁵ Op die bijeenkomst, waar ongeveer vijftig specialisten uit het onderwijsveld op afkwamen, werd de vraag gesteld hoe men met de groei van het aantal anderstalige kinderen in het Nederlandse onderwijs moest omgaan. De hearing mondde uit in een pleidooi voor bicultureel onderwijs waarin kinderen van gastarbeiders, naast het reguliere onderwijs, aanvullende lessen kregen over hun eigen taal en cultuur. Dit tweesparenbeleid moest een eventuele terugkeer naar het land van herkomst vereenvoudigen. Bovendien zorgde onderwijs in de thuiscultuur ervoor dat kinderen niet teveel van hun ouders vervreemdden. Op die manier kon

⁸³ Vgl. Van Dam, *Staat van verzuiling*, 112-115; Sunier, 'Het begrip "moslim"', 66; Scheffer, *Het land van aankomst*, 170.

⁸⁴ J. Hendriks, *Emancipatie. Relaties tussen minoriteit en dominant* (Alphen aan de Rijn en Brussel 1981) 9, 37.

⁸⁵ *Het Schoolblad* jrg. 13, afl. 18, 11 mei 1978, 10; *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 41, afl. 18, 13 mei 1978, 1.

onderwijs in eigen taal en cultuur een waardevolle bijdrage leveren aan een soepele integratie van allochtone kinderen. Zij leerden aldus de Nederlandse samenleving kennen, maar het contact met de cultuur van hun ouders bleef ook gehandhaafd.⁸⁶

De belofte van het bicultureel onderwijs lonkte, maar de toegankelijkheid van Nederland voor buitenlanders was daarmee niet gewaarborgd. Waar docenten en onderwijsbestuurders optimistisch oordeelden over de mogelijkheden om migrantenkinderen op te voeden tot het Nederlandschap, maakten zij zich zorgen over de positie van buitenlanders in de samenleving. Toen de Centruumpartij (CP) in 1982 een zetel in de Tweede Kamer veroverde, merkte Lex van der Jagt van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs bezorgd op dat de CP-stemmers vooral uit arme wijken kwamen, waar verhoudingsgewijs ook de meeste buitenlanders woonden.⁸⁷ De leefbaarheid van die wijken moest volgens Van der Jagt snel worden aangepakt. Deed men dit niet, dan ontstond een voedingsbodem voor racisme en facisme. Ook de oud-onderwijsminister Jos van Kemenade had dit probleem opgemerkt en bepleitte onderwijsvoorrangsbeleid. Al in 1984 constateerde de ABOP echter dat Van Kemenades voorstel ontoereikend was: de problemen in de stadswijken bleken taaier dan verwacht.⁸⁸ Na 1985 werd gesproken over de opkomst van ‘concentratiescholen’ of ‘zwarte scholen’, die tegen witte scholen werden afgezet.⁸⁹

Geleidelijk ontwikkelde zich een nieuw taalgebruik waarin de problemen bij het onderwijzen van allochtone kinderen werden besproken. De buitenlanders die aanvankelijk naar Nederland waren gekomen, werden in de jaren tachtig steeds minder met de sociaal-economische term ‘gastarbeider’ aangeduid. In plaats daarvan waren zij leden van culturele minderheden geworden, een term die het Nederlandse onderwijsveld bereikte via de ministeriële nota *Culturele minderheden in het onderwijs*, waarvan een conceptversie in 1980 door minister Pais aan het Nederlandse onderwijsveld werd voorgelegd.⁹⁰ Niet iedereen was daar enthousiast over. In reactie op de conceptnota gaf de ABOP aan dat de minister de maatschappelijke problemen rond buitenlanders afschilderde als een cultureel probleem, terwijl dat een halve

⁸⁶ Gerritsen, ‘Onderwijs als weg naar een pluriforme samenleving’, 323-324; Wietske Miedema, ‘Intercultureel onderwijs’, *Moer* 14:2 (1982) 3-15, aldaar 11-14; H.J. Boukema e.a., *Gamma. Bronnenboek intercultureel onderwijs* (Hoevelaken 1987) 9.

⁸⁷ *Inzicht* jrg. 116, afl. 7, november 1982, 2.

⁸⁸ *Het Schoolblad* jrg. 19, afl. 1, 5 januari 1984, 20.

⁸⁹ *Ibidem* jrg. 22, afl. 3, 5 februari 1987, 28.

⁹⁰ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 43, afl. 26, 16 augustus 1980, 11.

waarheid was.⁹¹ Onderwijs kon weliswaar een bijdrage leveren aan het overbruggen van culturele verschillen, maar als de onderliggende sociaal-economische factoren niet werden aangepakt zette dit beleid volgens de ABOP geen zoden aan de dijk. Die kanttekening haalde echter weinig uit. Hoewel de sociaal-economische achterstand van buitenlanders in de jaren tachtig van tijd tot tijd aandacht kreeg, ontwikkelde zich rondom buitenlanders een taalgebruik dat zich op culturele en etnische verschillen concentreerde.

Erg verrassend was die nadruk op culturele factoren niet. Naast het feit dat scholen geen zelfstandig sociaal-economisch beleid konden voeren terwijl zij wel voortdurend geconfronteerd werden met cultuurverschillen in de klas, waren het vooral de culturele verschillen die bij de komst van buitenlanders in het oog sprongen. Hierdoor werden bestaande emancipatie-idealen in het geval van buitenlanders in culturele termen uitgedrukt. Waar docenten en onderwijsbestuurders in de jaren zeventig sociaal-economische emancipatie centraal stelden in hun strijd om gelijke rechten voor het arbeiderskind, benadrukten zij voor nieuwkomers het belang van culturele emancipatie. Zoals al in de jaren tachtig werd opgemerkt, lag de nadruk in de omgang met nieuwe minderheden dan ook eerder op culturele verheffing dan op sociaal-economisch beleid, waaronder het scheppen van werkgelegenheid en adequate huisvesting.⁹²

Zo raakte de sociaal-economische dimensie van het vraagstuk uit beeld. Sommige leraren waren daarover verbolgen en keerden zich van Pais' conceptnota af, anderen kwamen met andersoortige bezwaren. Ben Papendorp, medewerker van het Nederlands Centrum Buitenlanders, hekelde vooral Pais' gebruik van de term 'akkulturatie', die volgens hem de indruk wekte dat buitenlanders zich louter aan de dominante Nederlandse cultuur moesten aanpassen. Papendorp betoogde dat Nederland alleen een multiculturele samenleving kon worden als Nederlanders ook bereid waren zich aan te passen. Alfons Kloosterman van het Katholiek Pedagogisch Centrum voegde daaraan toe

⁹¹ *Het Schoolblad* jrg. 15, afl. 14, 10 april 1980, 6. Pais' beleidsdoelstellingen pasten binnen de groeiende aandacht van de overheid voor de achtergestelde positie van migranten en de opkomende opvatting dat de politiek specifieke voorzieningen voor buitenlanders moest treffen om een soepele opname in de Nederlandse samenleving te verzekeren. Jan Lucassen en Rinus Penninx, *Nieuwkomers. Immigranten en hun nakomelingen in Nederland 1550-1985* (Amsterdam 1985) 145 en R. Penninx, 'Onderzoek met betrekking tot minderheden in Nederland' in: A. Martens en F. Moulart (red.), *Buitenlandse minderheden in Vlaanderen-België. Wetenschappelijke inzichten en overheidsbeleid* (Antwerpen en Amsterdam 1985) 233-254.

⁹² Rita Rahman, 'De multiculturele samenleving: wie selecteert de deelname?', *Wending* 40:5 (1940) 274-280, aldaar 279. Rahman wees er verder op dat de komst van buitenlanders dankzij dit culturele verheffingsbeleid vooral werkgelegenheid aan autochtone Nederlanders bood: om de verheffing van nieuwkomers in goede banen te leiden trok de overheid grote hoeveelheden welzijnswerkers en docenten aan, terwijl nieuwkomers zelf nauwelijks werk vonden.

dat de onwetendheid van Nederlanders over de islam tot tragische misverstanden leidde. Zo werd er veel geklaagd over de slechte positie van de moslimvrouw, maar volgens Kloosterman berustte die zienswijze op een gebrek aan kennis: 'Zouden deze vrouwen ook zelf iets te zeggen mogen hebben omtrent hun al dan niet deelname aan ons maatschappelijk leven?'⁹³ Op deze gronden beschuldigde *Het Katholieke Schoolblad* Pais van een 'vervaarlijk *paternalistische* toon'.⁹⁴

Intercultureel onderwijs moest daar weerstand tegen bieden. Omdat inmiddels duidelijk was geworden dat de gastarbeiders niet naar hun land van herkomst zouden terugkeren maar in Nederland zouden blijven, verwachtten leerkrachten en onderwijsbestuurders dat de Nederlandse samenleving onherroepelijk zou veranderen. Om die veranderingen in goede banen te leiden, was het niet langer voldoende om 'allochtone' kinderen, zoals zij vanaf 1980 ook wel werden genoemd, alleen een lesje 'Nederland' te geven.⁹⁵ Intercultureel onderwijs zou het vroegere biculturele onderwijs gaan vervangen. Voortaan moesten autochtone en allochtone kinderen leren om met elkaar in interactie te treden, elkaar te leren kennen en van hun culturele verschillen te leren.⁹⁶ Waar bicultureel onderwijs veronderstelde dat allochtone leerlingen integreerden in een dominante Nederlandse cultuur, zou intercultureel onderwijs de weg banen voor open en leerzame culturele interactie.⁹⁷

Die interactie werd in de praktijk echter belemmerd door de ongelijkwaardige wijze waarop zij gestalte kreeg. In de eerste plaats speelde de institutionele ongelijkheid in het onderwijs een rol. Waar katholieken en protestanten al ruim een eeuw aan eigen scholen bouwden, bestonden 'koranscholen' in de jaren tachtig niet of nauwelijks.⁹⁸ Moslims hadden geen eigen politieke partij, waren ondervertegenwoordigd in Nederlandse instituties en werden pas tegen het einde van de jaren zeventig beschouwd als een groep die zich permanent in Nederland zou vestigen. Hierdoor ontbraken de voorwaarden voor de gelijkwaardige culturele interactie die werd nagestreefd. Ironisch genoeg werd deze achterstandssituatie dankzij 'hulpverlenende' autochtonen eerder versterkt dan afgezwakt. Bestaande onderwijsorganisaties voor openbaar onderwijs wilden moslims immers binnen hun eigen

⁹³ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 43, afl. 26, 16 augustus 1980, 15.

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ *PCO Magazine* jrg. 6, afl. 42, 6 december 1980, 11-14.

⁹⁶ *Inkom* jrg. 7, afl. 6, juni 1983, 181, K. Sietaram, *Intercultureel onderwijs. Een samenleving van vele culturen vraagt opvoeding tot nieuw cultuurbesef via intercultureel onderwijs* (Culemborg 1984) 45.

⁹⁷ Jan Lucassen en Rinus Penninx, *Nieuwkomers, nakomelingen, Nederlanders. Immigranten in Nederland 1550-1993* (Amsterdam 1994) 152.

⁹⁸ Pas in 1988 werd de eerste islamitische school in Nederland geopend. Sunier, 'Muslim migrants', 69.

onderwijsorganisaties ‘emanciperen’. Afzondering van moslims in eigen scholen zou hen isoleren en bemoeilijkte de culturele interactie die met intercultureel onderwijs was beoogd.⁹⁹ Dankzij deze houding werd aan moslims weinig ruimte geboden om een eigen institutionele structuur in Nederland op te bouwen.

Opvallend genoeg werd de scepsis over islamitisch onderwijs niet alleen door voorstanders van openbaar onderwijs uitgedragen. Ook christelijke onderwijsorganisaties, die zelf van de onderwijsverzuiling afhankelijk waren, verzetten zich tegen de oprichting van islamitische scholen. Toen de protestantse J.H. Gerritsen zich in het midden van de jaren tachtig over de christelijke ontmoetingschool boog, meende ook hij dat moslims beter geen eigen scholen konden stichten. In de praktijk was de islam immers teveel verbonden met allerlei nationalistische tradities uit het land van herkomst, terwijl veel Nederlandse moslims zich juist inzetten voor ‘een Nederlandse islam, ontdaan van knellende, hier niet passende tradities’.¹⁰⁰ De eerdergenoemde pater en islamoloog Peter Bakxs verkondigde in *Het Katholieke Schoolblad* dat een islamitische school wat hem betreft niet meer dan een avondschoon kon zijn, omdat een afzonderlijke moslimschool het contact tussen christenen en moslims belemmerde.¹⁰¹ Dit ideaal van culturele interactie klonk open en gastvrij, maar het gevolg daarvan was wel dat aan culturele minderheden een vorm van schoolorganisatie werd afgeraden waarvan autochtone Nederlanders juist volop gebruik maakten en wilden maken.¹⁰²

In de tweede plaats werd een gelijkwaardige culturele interactie ondermijnd omdat binnen het bestaande Nederlandse onderwijs sterke opvattingen heersten over de wijze waarop buitenlanders zich in Nederland moesten emanciperen. Zo vond Peter Bakxs dat moslims uitstekend terecht konden in het bestaande bijzonder onderwijs omdat moslims en christenen dezelfde God aanbaden, zonder dat hij zich afvroeg of moslims daar hetzelfde over dachten.¹⁰³ De protestantse Unie ‘School en Evangelie’ keerde zich tegen aparte scholen voor buitenlanders omdat Nederlanders en buitenlanders op deze manier niet met elkaar leerden samenleven.¹⁰⁴ De segregatie van protestanten,

⁹⁹ *Inzicht* jrg. 115, afl. 1, februari 1981, 37.

¹⁰⁰ *Inkom* jrg. 10, afl. 7-8, juli-augustus 1986, 182.

¹⁰¹ *Het Katholieke Schoolblad* jrg.53, afl. 33, 4 oktober 1980, 7.

¹⁰² Deze scheefgroei werd in de jaren tachtig reeds opgemerkt door de Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal. In 1982 schreef de commissie dat de emancipatie van minderheden, zoals katholieken, in het verleden vooral goed was verlopen in groepsverband. Daarom achtte zij het opmerkelijk dat de groepsemancipatie van minderheden als een vorm van segregatie werd beschouwd. *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving. Adviesnota van de ad-hoc subcommissie (taal)onderwijs aan anderstaligen van de ACLO-moedertaal i.o.* (Enschede 1982) 51.

¹⁰³ *Het Katholieke Schoolblad* jrg.53, afl. 33, 4 oktober 1980, 7.

¹⁰⁴ *PCO Magazine* jrg. 5, afl. 16, 2 mei 1979, 9.

katholieken en niet-gelovigen beschouwde zij echter niet als een probleem. Dit was juist een uiting van de waardevolle diversiteit in de Nederlandse samenleving die de Unie koesterde en beschermde.¹⁰⁵

In de derde plaats vreesden veel leerkrachten en onderwijsbestuurders de uitkomst van de gelijkwaardige culturele interactie die zij tegelijkertijd bepleitten. Die zorgen kwamen reeds tot uitdrukking in de opvattingen van Gerritsen, Van Kemenade en Pais, die waarschuwden tegen de intolerantie en de ouderwetse culturele tradities die buitenlanders konden meebrengen. Meer mensen maakten zich daar zorgen over. Ook Sef van Wegberg, voorzitter van de KOV, beklemtoonde in 1982 dat een democratie ruimte moest bieden aan culturele minderheden, maar dat die ruimte wel haar grenzen kende:

‘Het kan en mag niet zo zijn, dat minderheden in onze samenleving de fundamentele rechten van de mens middellijk of onmiddellijk mogen aantasten. Dat is niet alleen een democratische eis, maar is naar mening van de KOV ook een verworvenheid van onze cultuur waarop het Christendom een niet gering stempel heeft gedrukt. Juist dit laatste verplicht ons zeer’.¹⁰⁶

Van Wegberg gaf daarmee niet alleen aan dat nieuwe minderheden het democratische streven naar gelijkheid niet mochten doorkruisen, maar beschouwde deze gelijkheidsagenda expliciet als onderdeel van een lange christelijke traditie waardoor de Nederlandse cultuur sterk zou zijn getekend. Het verband dat Van Wegberg legde tussen het christendom en gelijkheidsbeginselen was opmerkelijk. Heersende ideeën over de gelijkheid tussen man en vrouw, homo en hetero en etnische groepen kwamen voort uit recente veranderingsprocessen die de gehele samenleving hadden doortrokken, die waren bevochten door gelovigen en ongelovigen, en dus moeilijk als exclusief christelijk konden gelden.

Veelzeggender dan deze identificatie tussen gelijkheid en christendom zijn echter de veronderstellingen over buitenlanders waarop Van Wegbergs uitspraak berustte: het vermoeden dat culturele minderheden mogelijk een bedreiging vormden voor democratische rechten in Nederland en de uitspraak dat deze rechten niet ter discussie mochten staan. Pais’ conceptnota *Culturele minderheden* gaf daarvan eveneens blijk. In deze nota had Pais beginselen als persoonlijke ontplooiing, actief democratisch staatsburgerschap en maatschappelijke en economische weerbaarheid als richtinggevende idealen voor de opname van buitenlanders gepresenteerd.¹⁰⁷

¹⁰⁵ *Inkom* jrg. 2, afl. 6, juni 1978, 210–211.

¹⁰⁶ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 45, afl. 5, 6 februari 1982, 2.

¹⁰⁷ A. Pais, *Culturele minderheden in het onderwijs in Nederland* (’s-Gravenhage 1980) 1.

Pais vond het belangrijk om dergelijke eisen aan nieuwkomers te stellen. In een interview met *de Volkskrant* benadrukte de minister dat hij het recht van buitenlanders op hun eigen culturele identiteit belangrijk vond, zeker op school. ‘Wij moeten er geen kleine Alkmaardertjes van maken. De erkenning van de verschillen in taal en cultuur tussen buitenlanders en Nederlanders zijn uitgangspunt’.¹⁰⁸ Tegelijkertijd waren er ook regels, verklaarde Pais een jaar later: buitenlanders moesten zich realiseren dat zij in Nederland woonden, waar discriminatie niet was toegestaan en de man gelijk was aan de vrouw.¹⁰⁹ Omdat deze waarden niet verloren mochten gaan, was het noodzakelijk om de emancipatie van culturele minderheden van een ideologische grondslag te voorzien.¹¹⁰

Deze ideologische grondslag die de emancipatie van buitenlanders in Nederland een richtinggevend perspectief gaf, was tekenend voor de wijze waarop interculturele interactie binnen het onderwijs gestalte kreeg. Enerzijds benadrukten leraren en onderwijsbestuurders de gelijkwaardigheid van culturen en spraken zij over een proces van wederzijdse aanpassing. Meer dan eens zagen zij die wederzijdse aanpassing als een verrijking van Nederland. ‘Al denken sommigen daar anders over, getuige de discriminatie die zij plegen, de aanwezigheid van Turken en Marokkanen in ons midden betekent een verrijking van onze cultuur’, meende Kees Wagtendorp in zijn bijdrage aan het boek *Van vreemde herkomst*, dat Nederlanders inzicht moest bieden in de achtergrond van Turkse en Marokkaanse ‘landgenoten’.¹¹¹ In het intercultureel onderwijs lag dit idee van verrijking feitelijk al besloten. De nieuwe onderwijsvorm gold niet alleen als een noodzaak om Nederlandse kinderen klaar te stomen voor de toekomst, maar zou hen ook scherpen in ‘eigen cultuurrelativisme’ en ‘het bereiken van een relatie van gelijkwaardigheid tussen de etnische groepen door meer kennis over elkaar, meer ervaring met elkaar en meer begrip voor elkaar’.¹¹²

Anderzijds was het precies het idealisme achter het intercultureel onderwijs waar de Nederlandse aanpassingsbereidheid op grenzen stuitte. De interactie tussen culturen diende immers specifieke doelen: de bevordering van onderling begrip, gelijkwaardigheid en het recht op een eigen culturele identiteit. Die grenzen werden niet ter discussie gesteld, laat staan geofferd.

¹⁰⁸ Geciteerd in: Peter Schumacher, *De minderheden. 600.000 vreemdelingen in Nederland* (Amsterdam 1980) 102.

¹⁰⁹ *PCO Magazine* jrg. 6, afl. 42, 6 december 1980, 13.

¹¹⁰ *Het Schoolblad* jrg. 15, afl. 14, 10 april 1980, 9.

¹¹¹ Kees Wagtendorp, ‘De islam buitenshuis’ in: Ruud Peters (red.), *Van vreemde herkomst. Achtergronden van Turkse en Marokkaanse landgenoten* (Houten 1982) 118–146, aldaar 118.

¹¹² Niko van Dorp en Korrie van Helvert, *Intercultureel onderwijs is kleur bekennen* (Tilburg 1985) 22.

Daarom hielden leraren bij het intercultureel onderwijs graag een oogje in het zeil, om zeker te weten dat de interculturele interactie tot de juiste uitkomsten leidde. Dat bestendigde de culturele scheefgroei. Het bestaande bijzonder onderwijs werd beschermd als waardevolle uitdrukking van de Nederlandse verscheidenheid, maar de toetreding van buitenlanders tot dat systeem werd beschouwd als teken van segregatie en gettovorming. Daarom werden scholen met veel buitenlanders vanaf de tweede helft van de jaren tachtig ook wel ‘concentratiescholen’ of ‘zwarte scholen’ genoemd. Al in 1987 vermeldde *Het Schoolblad* dat steeds minder ouders bereid waren hun kind naar een school te sturen, die als zwarte school bekend stond.¹¹³ Floor Waaijenborg, directeur van een zwarte basisschool in Rotterdam, maakte zich ernstig zorgen over deze ontwikkeling: ‘De leerlingen missen voldoende contact met de overheersende cultuur: er zijn te weinig Nederlandse kinderen’.

Volgens Waaijenborg was dit vooral slecht voor de taalontwikkeling van allochtone kinderen. Sociologe Tine de Lange, die in *Het Schoolblad* haar licht liet schijnen over de scheiding tussen witte en zwarte scholen, voegde daar nog aan toe dat het onderscheid tussen beide schoolsoorten weinig te maken had met racisme. De oorzaak lag in standverschillen: witte ouders hadden het gevoel dat zij niet op voet van gelijkheid met allochtone ouders konden praten.¹¹⁴ Onderwijsbestuurders en leraren probeerden dit probleem op te lossen door nieuwkomers tot ‘moderne’ burgers op te voeden, naar Nederlandse maatstaven. Daarachter stak de gedachte dat de ‘gelijkwaardige’ culturele interactie in het intercultureel onderwijs zich in de ‘juiste’ richting moest ontwikkelen. Zij mocht niet in strijd zijn met waarden die als typisch Nederlandse cultuurproducten werden voorgesteld.

De emancipatie van buitenlanders, waarvan de doelen door Nederlandse politici en onderwijsbestuurders werden vastgelegd, diende vastomlijnde ideologische doelen. Bij de inzet voor homo-emancipatie hadden de vakverenigingen voor bijzonder onderwijs al laten zien dat zij geneigd waren om de beginselen van gelijke behandeling en seksuele emancipatie hoger aan te slaan dan de groepsvrijheden die de aloude onderwijsvrijheid hen bood. Die zienswijze trof nu ook het islamitisch onderwijs. Als de vooraanstaande waarden van gelijkheid, vrijheid en democratie ook maar het minste risico liepen om in het gedrang te komen, werd afzonderlijk islamitisch onderwijs onwenselijk geacht. Zo zou de omgang met nieuwkomers in het Nederlandse onderwijs gestalte krijgen: ruimte voor verschillende culturen en zienswijzen, ogenschijnlijk gebaseerd op culturele gelijkwaardigheid, maar begrensd door een

¹¹³ *Het Schoolblad* jrg. 22, afl. 3, 5 februari 1987, 28.

¹¹⁴ *Ibidem*, 30.

serie vaststaande, cultureel gekleurde waarden die geen enkele minderheid ter discussie mocht stellen.¹¹⁵

De taaie strijd tegen discriminatie

Waar Nederlandse leraren en onderwijsbestuurders vreesden dat buitenlanders een bedreiging vormden voor de beginselen van individuele vrijheid, gelijkheid en tolerantie, trachtten zij in de jaren tachtig eigenhandig de weg te wijzen naar de tolerante samenleving die Nederland zou moeten zijn. Vol overgave bonden de openbare, protestantse en katholieke onderwijsorganisaties de strijd aan met discriminatie. De Algemene Vergadering van de ABOP nam bijvoorbeeld maatregelen tegen de opkomst van de Centruumpartij. In december 1984 werd het voorstel voorgelegd om leden van de CP voortaan te weren uit de onderwijsvakvereniging.¹¹⁶ Niet iedereen begroette dat idee met enthousiasme. Kon de ABOP het zich veroorloven om leden van een democratisch gekozen partij uit te sluiten? Voor ABOP-voorzitter Jan van den Bosch was de zaak echter helder: het weren van leden van de Centruumpartij was bescherming van de democratie.¹¹⁷ Twee jaar eerder had Lex van der Jagt in het openbare onderwijsvakblad *Inzicht* een vergelijkbaar standpunt ingenomen. Hij meende dat de Centruumpartij weliswaar mogelijk werd gemaakt door de democratie, maar dat zij tegelijkertijd de democratische grenzen overschreed en dus de democratie als zodanig bedreigde.¹¹⁸

De toelaatbaarheid van leden van politieke partijen had wel eens vaker op de vakbondsagenda gestaan. In de jaren veertig werd door lokale afdelingen van de protestantse onderwijsvakvereniging 'de Grote' de vraag opgeworpen of PvdA-leden lid van de vakbond mochten zijn, in de jaren zeventig stak het debat over de toelaatbaarheid van CPN-leden de kop op. In beide kwesties had dit geleid tot een weigering van de vakbondsbesturen om leden van democratisch gekozen partijen te weigeren. Op 14 december 1984 stelde de Algemene Vergadering van de ABOP echter paal en perk. Met een overgrote meerderheid

¹¹⁵ Toen de Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel in 1988 een nota opstelde over de omgang met migranten in het Nederlandse onderwijs, schreef het ABOP-bestuur dan ook dat openbare scholen zich, inzake de omgang met migranten, voor een moeilijke keuze zagen geplaatst: 'Aan de ene kant geldt het streven naar emancipatie, aan de andere kant de wens van de ouders dat hun kind beperkingen wordt opgelegd'. Scholen moesten beide wensen zorgvuldig wegen, maar dienden er wel voor te waken dat 'het belang van het individuele kind' niet door 'vergaande concessies' werd geschaad. *De hele wereld in school. Onderwijs en allochtone etnische groepen. Een poging tot samenhangend beleid gericht op een gelijkwaardige behandeling en gericht op gelijke kansen. Een beleidsnota ter discussie* [Amsterdam 1988] 87.

¹¹⁶ *Het Schoolblad* jrg. 19, afl. 38, 6 december 1984, 14.

¹¹⁷ *Ibidem*, afl. 40, 20 december 1984, 6.

¹¹⁸ *Inzicht* jrg. 116, afl. 7, november 1982, 2.

werd het voorstel van het hoofdbestuur aangenomen. Lidmaatschap van de vakvereniging en het lidmaatschap van de Centruumpartij waren voortaan onverenigbaar.¹¹⁹ Het hoofdmotief voor dat besluit was in lijn met de ‘aanpassing’ aan democratische spelregels die de ABOP van buitenlanders verwachtte. De democratie was volgens de ABOP meer dan een formeel systeem. Zij had de beginselen van gelijkheid en non-discriminatie hoog te houden. Daarom voerde de ABOP een felle campagne tegen de Centruumpartij.¹²⁰ ‘Wie tolerant is voor racisten is intolerant voor de slachtoffers’, merkte ABOP-lid Jan Noy van de afdeling Zeist-Driebergen tijdens de Algemene Vergadering op, en hij kreeg bijval van zijn Turkse collega Orhan Çetin uit Enschede: ‘Het is onze taak racisme en discriminatie tegen te gaan. Doen we dat niet, dan zijn we medeschuldig’.¹²¹

De strijd tegen discriminatie en racisme was niet alleen aan vakorganisaties voorbehouden. Ook in de klas werd in de jaren tachtig geregeld aandacht besteed aan de onderkenning van en strijd tegen allerlei vormen van uitsluiting en discriminatie via voorlichtingscampagnes, die vaak in samenwerking met de Anne Frankstichting werden opgezet. De Anne Frankstichting besteedde in de jaren tachtig veel aandacht aan non-discriminatiebeleid, zowel via onderwijsprogramma’s als via informatieve brochures. Een voorbeeld van die brochures was het boekje *Vooroordelen veroordeeld* uit 1984, dat aanvankelijk in een oplage van 30.000 exemplaren werd verspreid maar al na een maand werd herdrukt.¹²² In het handzame boekje weerlegde de stichting een serie vooroordelen. ‘De grenzen staan wagenwijd open’, ‘Buitenlandse kinderen verslechteren het onderwijs’, ‘De islam is een onverdraagzame godsdienst’, ‘De vrouw telt in de islam niet mee’ en ‘Ze willen zich niet aanpassen’ zijn een greep uit de reeks van 24 vooroordelen die in de brochure werden behandeld.¹²³

Ook in de pedagogische centra werd de blik naar binnen gericht. In 1986 organiseerden de protestantse, katholieke en algemene pedagogische diensten, in samenwerking met verschillende expertisecentra, een afzonderlijke studiedag over onderwijs en anti-discriminatie. Mohammed Rabbae, directeur van het Nederlands Centrum Buitenlanders, betoogde tijdens de bijeenkomst dat scholen hun verantwoordelijkheid moesten nemen in de strijd tegen racisme. De school was wat Rabbae betreft geen neutrale factor en kon zowel een broedplaats van racisme als een tegengif daarvoor zijn.¹²⁴ Helaas beperkte racisme

¹¹⁹ *Het Schoolblad* jrg. 19, afl. 40, 20 december 1984, 6.

¹²⁰ *Ibidem*.

¹²¹ *Ibidem*, 7.

¹²² *Vooroordelen veroordeeld. Feiten tegen vooroordelen over buitenlanders* (Amsterdam 1984) 71.

¹²³ *Vooroordelen veroordeeld*, 3.

¹²⁴ *PCO Magazine* jrg. 12, afl. 31, 1 november 1986, 7.

zich in de dagelijkse praktijk niet tot incidenten op het schoolplein, maar kende Nederland een blanke machtsstructuur met een taai institutioneel racisme dat vaak onbedoeld werd doorgegeven en nauwelijks zichtbaar was, tekende het protestantse vakblad *PCO Magazine* op.¹²⁵

Rabbae stelde racisme niet zozeer voor als een doelbewust streven naar uitsluiting van andersdenkenden, maar als een maatschappelijke kracht die vooral voor autochtone Nederlanders moeilijk zichtbaar was. Machtspolitie in de samenleving waren bijvoorbeeld vrijwel uitsluitend in handen van blanken, ouders haalden hun kinderen van school als die te 'gemengd' werd, kinderen uit etnische minderheidsgroepen bleven meestal onderaan de maatschappelijke ladder staan. Daardoor dreigde 'een etnisch subproletariaat te ontstaan in een geïsoleerde positie van de samenleving', waarschuwde Rabbae.¹²⁶ Dat kwam meestal niet omdat blanken de toegang van nieuwkomers tot de samenleving doelbewust blokkeerden, maar omdat autochtone Nederlanders de institutionele spelregels in Nederland bepaalden, omdat zij die spelregels het beste hadden geïnternaliseerd en daardoor dus ook de beste resultaten boekten. Volgens Rabbae ondermijnde dat de geloofwaardigheid van het intercultureel onderwijs:

'Hoe geloofwaardig is anti-racisme-onderwijs wanneer de school een eenzijdige en voortdurende aanpassing eist en de eigen identiteit óf negeert óf als een wat nostalgische franje in de marge tolereert? We krijgen op deze wijze een vieze smaak in de mond als we de overheid en bevoegde gezagsorganen horen praten over anti-racisme-onderwijs en intercultureel onderwijs, terwijl men anderzijds zit te knoeien met het onderwijs in eigen taal en cultuur'.¹²⁷

In 1984 hadden de leerkrachten Cengiz Ergün en El Amine El Mouaden zich in vergelijkbare bewoordingen uitgelaten over het intercultureel onderwijs. Zij constateerden een ongelijkwaardige positie voor de buitenlander omdat culturele diversiteit werd beleden, terwijl impliciet werd verwacht dat buitenlanders zich aan Nederlandse normen aanpasten.¹²⁸

De Turkse docente Papatya Nalbantoglu tekende haar persoonlijke ervaringen met institutioneel racisme in de jaren tachtig misschien wel het meest systematisch op. Tussen 1986 en 1989 schreef zij wekelijks columns in *Het Schoolblad*, waarin zij haar indrukken van de Nederlandse multiculturele samenleving beschreef. In 1988 wijdde Nalbantoglu een van haar columns aan een bijeenkomst over multicultureel onderwijs die ze kort tevoren had bijgewoond.¹²⁹ Tijdens die bijeenkomst had een Nederlandse collega haar

¹²⁵ Ibidem.

¹²⁶ Ibidem, 9.

¹²⁷ Ibidem.

¹²⁸ *Het Schoolblad* jrg. 19, afl. 1, 5 januari 1984, 22.

¹²⁹ Ibidem jrg. 23, afl. 8, 14 april 1988, 15.

onderwijservaring met Turkse en Marokkaanse leerlingen gedeeld. Ze betoogde dat Turken en Marokkanen vooral ruimte nodig hadden en dat Nederlanders daarom rekening moesten houden met de sterke scheiding tussen mannen en vrouwen in deze culturen. De docente had, in de woorden van Nalbantoglu, verkondigd dat men buitenlandse leerlingen

‘natuurlijk de kans [moet] geven om (...) zichzelf te zijn. Je kunt er nu eenmaal niet vanuit gaan dat ze zo gezellig en vrij met elkaar omgaan, grapjes maken, lachen, dansen, enzovoort als ze onder mannen zijn. (...) Als we hen willen emanciperen, moet dat gewoon anders aangepakt worden dan bij ons’.¹³⁰

Met ontzetting had Nalbantoglu het publiek van die middag bestudeerd, dat met bewondering naar de spreekster luisterde. ‘Wat voelen ze zich goed, humaan en progressief’, schreef Nalbantoglu vernijng, en voegde daaraan toe: ‘Hoe begrijpt u de behoeften van de “meiden” zo goed? Als ze ondertussen zo geëmancipeerd zijn, waarom heeft u ze dan niet meegenomen? (...) Of is het weer door het toedoen van hun verschrikkelijke mannen dat ze niet aanwezig zijn?’

De verontwaardigde, soms cynische analyses van Nalbantoglu vielen bij veel lezers van *Het Schoolblad* niet in goede aarde. Een aantal van hen stuurde brieven naar *Het Schoolblad* waarin zij schreven dat ze niet voor racist versleten wilden worden.¹³¹ Hun reacties waren niet onbegrijpelijk. De ABOP besteedde in de jaren tachtig, net als veel andere onderwijsorganisaties, veel aandacht aan de strijd tegen discriminatie in het onderwijs. De bond publiceerde regelmatig over de zorgwekkende groei van het aantal zwarte scholen in Nederland, werkte samen met maatschappelijke organisaties om discriminatie op scholen te voorkomen, weerde leden van de Centruumpartij uit de vakbond en belegde studiemiddagen over intercultureel onderwijs.

De vormen van discriminatie waarvan personen als Papatya Nalbantoglu, Mohammed Rabbae, Cengiz Ergün en El Amine El Mouaden spraken, hielden dan ook niet primair verband met een gebrek aan aandacht voor discriminatie en ongelijkheid als zodanig. Het ging vooral om de manier waarop discriminatie en ongelijkheid via de inzet voor ‘emancipatie’ werden bestreden. De pogingen tot emancipatie van buitenlanders bleken heel anders te verlopen dan bijvoorbeeld de seksuele emancipatiestrijd die in dezelfde periode werd gevoerd. In de strijd voor een gelijke behandeling van vrouwen en homo’s hadden de onderwijsvakverenigingen volop ruimte geboden aan de initiatieven van de betrokkenen zelf. Vrouwen en homoseksuelen lieten van zich horen in de

¹³⁰ Ibidem.

¹³¹ Ibidem jrg. 24, afl. 9, 4 mei 1989, 42; René Appel, ‘Inleiding’ in: Papatya Nalbantoglu, *Wegens emancipatie gesloten. Columns 1986-1989* (Amsterdam 1990) 5-7, aldaar 6.

homo- en vrouwengroepen, die meestal de initiatieven tot nieuwe acties namen en daarmee de koers van hun eigen emancipatiestrijd bepaalden. De vakvereniging schikte zich naar haar rol als leverancier van aanvullende emancipatiesteun aan achtergestelden.

Bij de emancipatie van buitenlanders lag dat anders. Hoewel de onderwijsorganisaties ook hier barrières van discriminatie trachtten te slechten, werd de stem van buitenlanders zélf veel minder meegewogen in hun emancipatiestrijd. De werkgroepen van buitenlandse leraren die in het midden van de jaren tachtig binnen de vakverenigingen werden opgericht, dachten weliswaar mee over de vormgeving van het intercultureel onderwijs, maar fungeerden daardoor vooral als expertisecentrum van ervaringsdeskundigen. Zij ontbeerden de autonomie die de homo- en vrouwengroepen bezaten. Hierdoor werden bijeenkomsten over de groei van het aantal anderstalige leerlingen, de opkomst van intercultureel onderwijs en de bestrijding van racisme georganiseerd op initiatief van de onderwijsorganisaties zelf. Vertegenwoordigers van de achtergestelde groepen hadden daar nauwelijks deel aan. Hun weg tot emancipatie werd door anderen uitgestippeld omdat zij werden beschouwd als achterblijvers in plaats van achtergestelden.

Dit is de ironie van de institutionele discriminatie waartegen nieuwkomers in de jaren tachtig vaak te hoop liepen. Zij zat verscholen in het streven naar emancipatie zelf. Het gevoel van achterstelling dat zij buitenstaanders bracht, had niet alleen te maken met Nederlands paternalisme. Ook de doelstellingen van die emancipatie speelden een belangrijke rol. Waar vrouwen- en homogroepen zich – met steun van de vakvereniging – inzetten voor betere arbeidsposities en meer ruimte opeisten voor de eigen identiteit, was de emancipatie van buitenlanders impliciet gericht op aanpassing. Die aanpassing werd door leraren en onderwijsbestuurders wederzijds genoemd. Niet alleen buitenlanders, maar ook Nederlanders moesten zich verenigen met een snel veranderende samenleving waarvoor zij mede verantwoordelijk waren.

Als het erop aankwam bleek echter dat de spelregels voor de wederzijdse aanpassing en emancipatie door autochtone Nederlanders werden bepaald. De weg naar emancipatie die buitenlanders moesten bewandelen was reeds geplaveid vanuit de vaste, maar cultureel gekleurde overtuiging dat de 'emancipatie' van buitenlanders uiteindelijk voor alle partijen beter zou uitpakken. Als het erop aankwam stuitten onderwijsbestuurders, leerkrachten en ook de ministers Pais en Van Kemenade op een aantal waarden die wat hen betreft niet ter discussie stonden. Dat waren waarden die sinds de jaren zestig met het streven naar emancipatie als zodanig verbonden waren geraakt: individuele vrijheid, verantwoordelijkheid, zelfontplooiing, democratie. Hoewel deze waarden niet specifiek Nederlands waren, noch door alle autochtone Nederlanders werden onderschreven, werd in de omgang met buitenlanders wel

de indruk gewekt dat Nederland vrijer, moderner en geëmancipeerder zou zijn dan hun landen van herkomst. Feitelijk werd al bij voorbaat aangenomen dat nieuwkomers deze moderne waarden niet zonder meer zouden onderschrijven. De overdracht van vermeende Nederlandse waarden werd hierdoor de kern van de emancipatiehulp aan buitenlanders. Emancipatoir onderwijs, gericht op de bevordering van individuele vrijheid en verantwoordelijkheid, legde deze waarden op aan groepen die verondersteld werden deze waarden niet te onderschrijven. 'Worden wie je bent' bleek 'worden zoals wij'.

Emancipatie als machtsmiddel

Op een dinsdagmiddag in de winter van 1987 waarschuwde de achtjarige Hayriya haar Turkse leerkracht. 'Juf, u gaat naar de hel en u zal eeuwig in het hellevuur branden', verkondigde ze in de woorden van haar docente Papatya Nalbantoglu.¹³² Hayriya vervolgde dat ze alleen maar wilde waarschuwen tegen de gevaren van het niet-dragen van een hoofddoek, tegen omgang met 'onreine zondaars' en tegen alle gevaarlijke seculiere tendensen die Atatürk zou hebben ontketend.

Nalbantoglu reageerde aangeslagen, vooral omdat zij meende dat Hayriya's opvoeding symptoomatisch was voor een breder verschijnsel waarvoor veel van haar collega's geen oog hadden: de opkomst van een orthodoxe islam. 'Ik stond machteloos, bijna in tranen. Hebben wij als migranten- en Nederlandse leerkrachten zo lang en zo dapper voor raciale, godsdienstige, seksuele gelijkheid gestreden om uiteindelijk de grond ingestampt te worden door bloeddorstige fanatiekelingen en hun onbeschrijflijke praktijken?'¹³³ Die praktijken noemde Nalbantoglu

'uiterst zorgwekkend. Een flinke, fanatieke Islamitische godsdienstgolf rolt ook door Nederland. (...) De symbolische signalen, hoe klein dan ook, zijn overduidelijk. Kleine meisjes met hoofddoeken die in de klas hun hoofddoek niet willen afdoen. Kleine jongens die zo jong als ze zijn, elke vorm van lichamelijk contact weigeren met de andere sekse, zelfs een hand geven aan de juf.'¹³⁴

Nederlandse leerkrachten en migrantenleerkrachten moesten daarom een front vormen, 'niet tegen de Islam op zich, maar tegen de dweepzuchtige uitwaaiing ervan op de Nederlandse basisscholen. (...) Als het geloof zo fanatiek aan de deuren van de school rammelt, is immers de geloofwaardigheid van het onderwijs in het geding'.

¹³² *Het Schoolblad* jrg. 22, afl. 5, 5 maart 1987, 33.

¹³³ *Ibidem*.

¹³⁴ *Ibidem*.

De zorgwekkende schets van de situatie op school zoals Nalbantoglu haar aantrof, lijkt op het eerste gezicht een bevestiging van de gangbare gedachte dat de Nederlandse multiculturele samenleving een schijntolerantie vertoonde die eigenlijk op onverschilligheid was gebouwd. Hoewel de integratie van buitenlanders allerlei problemen opleverde, verdwenen deze problemen onder de radar of werden zij doelbewust onder het tapijt geveegd.¹³⁵ Nalbantoglu's analyse was een andere. Sterker dan hun onverschilligheid, onwetendheid en desinteresse verweet Nalbantoglu Nederlanders hun paternalistische betrokkenheid, hun neiging om problemen van migranten op te lossen zonder die migranten naar hun mening te vragen. Ze hekelde de zelfverzekerdheid die Nederlanders toonden in de opvoeding tot 'tolerantie' en 'democratie' die zij voor nieuwkomers uitstippelden. En ze verzette zich tegen de ongeïnformeerde interesse van leerkrachten voor nieuwe culturen die de Nederlandse samenleving moesten 'verrijken' en 'versieren'.¹³⁶ Dit was de tragedie van de Nederlandse multiculturele samenleving zoals Nalbantoglu haar schetste: alledaags racisme en discriminatie kwamen niet voort uit onverschilligheid of kwade wil, maar uit allerlei goede bedoelingen.

Papatya Nalbantoglu wist over welke samenleving ze sprak. Sinds 1966 woonde ze in Nederland; korte tijd later begon ze als docente Onderwijs in Eigen Taal Cultuur (OETC). Ze had vanaf het midden van de jaren zestig de opbouw van een samenleving meegemaakt die individuele vrijheid in het vooruitzicht stelde en haar burgers als geëmancipeerde, moderne individuen bestempelde. Sinds die tijd ervoer zij aan den lijve dat individuele vrijheid en verantwoordelijkheid ongelijk werden verdeeld. Waar autochtone Nederlanders verondersteld werden vrije, zelfredzame individuen te zijn, golden nieuwkomers als een groep die tot geëmancipeerde burgers moest worden opgevoed door in contact te komen met 'Nederlandse waarden' als gelijkheid, individuele autonomie, vrijheid en verantwoordelijkheid. Nieuwkomers werden in het onderwijs aangeduid als leerlingen van 'concentratiescholen' of 'zwarte scholen', als anderstaligen, OETC-leerlingen, culturele minderheden. Via deze begrippen, die in onderwijsbeleid keer op keer werden herhaald, raakte het impliciet gemaakte onderscheid tussen geëmancipeerden en ongeëmancipeerden steeds dieper ingesleten.

Met hun inzet voor de opvoeding van nieuwkomers tot geëmancipeerde burgers, trachtten Nederlandse leraren en onderwijsbestuurders bij te dragen aan een betere samenleving, een samenleving die haar moderne beginselen voor de toekomst kon bewaren. Dankzij die stevige ideologische basis zou een soepele opname van migranten mogelijk moeten zijn. 'De vraag waar het om gaat is hoe

¹³⁵ Vgl. Scheffer, 'Het multiculturele drama'.

¹³⁶ Nalbantoglu, *Wegens emancipatie gesloten*, 16.

in de jaren tachtig al die verschillende mensen, Nederlanders even goed als vreemdelingen, zonder al te veel spanningen in dit dicht bevolkte land bij elkaar kunnen wonen', stelde de journalist Peter Schumacher in 1980 vast in zijn journalistieke studie naar Nederlandse minderheden.¹³⁷

Het engagement dat in het onderwijs werd getoond om die vreedzame maatschappij te realiseren, een maatschappij waarin mensen samenleefden terwijl iedere groepering haar eigen identiteit openlijk uitdroeg, werd door velen oprecht beleefd. De Amsterdamse antropoloog Thijl Sunier heeft betoogd dat de leuze 'integratie met behoud van eigen identiteit' in het Nederlandse minderhedenbeleid slechts een holle frase was. Het was geen doel op zich, maar een middel om de assimilatie van migranten te vereenvoudigen.¹³⁸ Dat standpunt klopt slechts voor de helft. Het miskent de oprechte pogingen die in het Nederlandse onderwijs zijn aangewend om ruimte te bieden aan de eigen identiteit van nieuwkomers via bicultureel onderwijs, intercultureel onderwijs en een aanhoudende strijd tegen discriminatie en uitsluitingspraktijken. Maar het laat ook zien dat assimilatie, als het er echt op aankwam, het fundament van de ogenschijnlijk gelijkwaardige cultuuruitwisseling was.

Want hoewel het Nederlandse onderwijs ruimte wilde bieden aan de zeden en gebruiken van nieuwkomers, waakte zij ervoor om veronderstelde 'Nederlandse waarden' als persoonlijke vrijheid, individuele verantwoordelijkheid en gelijkheid op het spel te zetten. Cultuurrelativisme was de multiculturele samenleving van de jaren tachtig vreemd. Dat uitgangspunt schiep ongelijkheid. Ten eerste werd van nieuwe Nederlanders verwacht dat zij specifieke waarden omarmden die als voorwaarde golden voor volledige opname in de Nederlandse samenleving. Men werd het morele recht ontzegd om bepaalde emancipatiewaarden, die impliciet als typisch Nederlands werden voorgesteld, ter discussie te stellen. Andere groeperingen, zoals orthodoxe christenen, kregen daartoe veel meer gelegenheid, omdat zij hun eigen godsdienstige organisaties hadden opgebouwd.

Ten tweede kreeg dit accent op zogenaamde Nederlandse waarden iets zelfgenoegzaams. Door van nieuwkomers te verlangen dat zij beginselen van persoonlijke vrijheid, individuele verantwoordelijkheid en gelijkheid zouden onderschrijven, wekte het Nederlandse onderwijs de indruk dat Nederlanders dit proces reeds hadden doorlopen, dat Nederland als vrije, geëmancipeerde, geïndividualiseerde samenleving 'af' was. Witte scholen leken weinig behoefte te hebben aan emancipatiebeleid, maar de aandacht voor emancipatiebeleid op zwarte scholen was juist groot. Dit was de ironie van de maatschappelijke

¹³⁷ Schumacher, *De minderheden*, 169.

¹³⁸ Sunier, 'Het begrip "moslim"', 67.

uitsluiting zoals die zich in de jaren tachtig openbaarde: zij lag besloten in de opvoeding tot vrijheid, tolerantie en individuele autonomie als zodanig.

De tolerantie tegenover nieuwkomers in het Nederlandse onderwijs berustte in de jaren tachtig dan ook niet op onverschilligheid, maar op een specifiek soort betrokkenheid. De contouren van die betrokkenheid worden scherp zichtbaar als de opname van moslims en de acceptatie van homoseksuelen naast elkaar worden gelegd, twee processen die in de jaren tachtig allebei 'emancipatie' werden genoemd, maar in hun uitgangspunten hemelsbreed van elkaar verschilden. Homo-emancipatie was in de jaren tachtig zelfemancipatie. Verwonderlijk was dat niet, want de homo stond als geen ander symbool voor het geïndividualiseerde, geëmancipeerde Nederland. Homoseksualiteit gold als geaardheid, als iets wat je gewoonweg *bent* en waarvoor een diverse samenleving ruimte moest bieden. Het is het gevolg van een individuele ontdekking, gesymboliseerd door het 'uit de kast komen'. Homoseksualiteit is bovendien niet overdraagbaar, en blijft dus individualistisch van aard. Het was dan ook weinig verwonderlijk dat juist homo-emancipatie een belangrijk uithangbord van de vakbondspolitiek werd, al waren de homogroepen binnen de ABOP, de KOV en de PCO slechts klein.

De moslim stond daarentegen voor veel zaken die Nederland tot haar verzuilde verleden rekende: religieus dogmatisme, hiërarchie en ongelijkheid tussen man en vrouw werden sterk met de islam geassocieerd. Afgezien van de vraag of die associaties juist waren, leidden zij al *als zodanig* tot de gedachte dat deze nieuwkomers tot persoonlijke vrijheid, individuele verantwoordelijkheid en tolerantie moesten worden opgevoed. Waar de inzet voor homo-emancipatie solidariteit met achtergestelden betekende, werd de inzet voor nieuwkomers emancipatiehulp aan achterblijvers.

Toen René Appel in 1990 een inleiding op de gebundelde columns van Papatya Nalbantoglu schreef, vatte hij haar centrale boodschap als volgt samen: 'In haar columns stoot Papatya Nalbantoglu de Nederlanders die "de zielige minderheden" zo graag willen emanciperen van het voetstuk dat ze voor zichzelf hebben gemetseld'.¹³⁹ Wellicht was het juist geweest te constateren dat Nalbantoglu tegen een grens was aangelopen. Sinds de jaren vijftig had het streven naar individuele vrijheid en verantwoordelijkheid in Nederland een gemeenschap van zelfbenoemde vrije, tolerante en geëmancipeerde burgers geschapen die zich, zoals een gemeenschap dat vaker doet, voor vermeende onvrijen, intoleranten en ongeëmancipeerden trachtte af te sluiten. De vraag die restte was of daarmee niet precies die groepsdruk, intolerantie en onvrijheid ontstonden die de geïndividualiseerde samenleving tot haar verleden rekende.

¹³⁹ Appel, 'Inleiding', 5.

De groepsdruk waarvan Nederland zich gevrijwaard waande, keerde in een nieuwe gedaante terug.