

beleid

EEN BEELD VAN EEN BELEID?!

Vier jaar onderwijsmancipatiebeleid
op de keper beschouwd

De overheid is nooit sterk geweest in het formuleren van inhóudelijk onderwijsbeleid; het gaat meestal om structúren. En misschien is dat maar goed ook. Staatspedagogiek lijkt niet zo'n aantrekkelijk alternatief voor de huidige praktijk, waarin soms dankz'j project-faciliteiten, soms ondánks overheidsvoorschriften aan de basis toch nog heel wat aardige, creatieve ideeën worden ontwikkeld.

Ria Jaarsma, publiciste op het terrein van onderwijs- en emancipatiebeleid, gaat in haar artikel in op de ontwikkelingen in het beleid sinds het verschijnen van de 'Schets' van minister Pais. Wat is er terechtgekomen van alle plannen? Wat voor nieuwe staan er op stapel? En: voor wie is dat beleid eigenlijk bedoeld?

Het begin

Onder druk van de vrouwenbeweging was het de veel verguisde VVD-onderwijsminister Pais die een duidelijke aanzet gaf voor het beleid op dit gebied. Een beleid dat niet geënt was op het zoveelste compromis binnen het zoveelste onderwijs-overlegorgaan, noch op een krachtige impuls van het onderwijsveld-in-brede-zin, noch op de illusie dat de meerderheid van het Nederlandse volk nu stond te trappelen om een geëmancipeerde samenleving.

Dat was in 1979. Een van bovenaf gedropt beleid met véél inhoudelijke elementen. De *Schets*¹ die in mei van dat jaar verscheen, kwam natuurlijk niet uit de lucht vallen. Ook vóór 1979 waren er – vooral vrouwelijke – leerkrachten bezig om te sleutelen aan de ook in het onderwijs muurvast

verankerde sekse-ongelijkheid. In de jaren ervoor hadden met name groeperingen als Man Vrouw Maatschappij (MVM), Dolle Mina, vrouwenorganisaties van politieke partijen, de Stichting Marie, word wijzer! en anderen al gewezen op de noodzaak het onderwijs aan te passen aan bij de ingezette vrouwenemancipatiebeweging horende eisen. Niet alleen uit de cijfers bleek dat meisjes een aantoonbare onderwijsachterstand hadden ten opzichte van jongens, ook de inhoud van het onderwijs was teveel toegesneden op de dominante mannelijke normen in de samenleving, wat onder meer tot uitdrukking kwam in de (onofficiële, maar wel degelijk invloedrijke) hiërarchie van vakken. De hooggeprezen 'keuzevrijheid' bleek een fictie voor wie de keuzepatronen van jongens respectievelijk meisjes bekeek. Die, zo duidelijk op de maatschappelijke sekse-ongelijk-

heid anticiperende, keuzen konden met goed fatsoen niet meer worden toegeschreven aan 'individuele voorkeuren', laat staan aan 'individuele begaafdheden'. Er speelde zich in die 'black box' van de institutie onderwijs kennelijk méér af. Dat de milieu-ongelijkheid werd gereproduceerd was intussen genoegzaam bekend, dat hetzelfde gold voor de sekse-ongelijkheid kwam nu — onder druk van de vrouwenbeweging — meer in het licht van de belangstelling te staan. En hoewel bijvoorbeeld MVM in 1968 werd opgericht en we tot 1979 moesten wachten op de *Schets*, vind ik het achteraf nog altijd een wonder dat het 'gedram' van vrouwen leidde tot 'echt beleid' en hoewel ik véél in te brengen heb tegen het door minister Pais gevoerde beleid: moed kun je hem niet onzeggen, ook al had hij rugdekking van de eerste echte staatssecretaris voor emancipatiezaken, op wie ook wel het een en ander aan te merken was. Het in de *Schets* geformuleerde beleid richtte zich op de volgende doelstellingen:

- 1 Het terugdringen van factoren die de keuzevrijheid belemmeren, zodat de ontwikkeling van jonge mensen niet wordt beperkt tot traditioneel aan vrouwen of mannen toegekende rollen. Daarmee zal ook de traditioneel eenzijdige deelneming van meisjes, respectievelijk jongens aan bepaalde onderwijsprogramma's en onderwijsvormen worden doorbroken.
- 2 Het opnieuw waarderen van kwaliteiten die in het onderwijsleerproces worden overgedragen of ontwikkeld, op zo'n manier dat niet bepaalde kennis, vaardigheden of houdingen die specifiek aan vrouwen of aan mannen worden toegeschreven, in verband daarmee a priori worden onder- of overgewaardeerd.
- 3 Het bevorderen van onderwijs- en vormingsmogelijkheden die in het bijzonder vrouwen de kans bieden achterstanden in te halen.

Hoewel dat op het eerste gezicht uit deze doelstellingen niet blijkt, was het beleid vooral gericht op het *inhalen van achterstanden*:

'Ook al kan men van mening verschillen over aard, oorzaken en gevolgen, voldoende overtuigend is een groot aantal achterstanden van meisjes en vrouwen in het onderwijs naar voren gebracht, om te trachten ze met gerichte beleidsmaatregelen uit de weg te ruimen' (p. 3).

De *Schets* bevatte niet minder dan 50 maatregelen in uitvoering, ongeveer 20 in voorbereiding en ongeveer 15 in overweging, gespreid over de verschillende onderwijssectoren.

Inhoudelijk beleid dus. Maar ook de bewindspersonen zagen heel goed in dat ze zich in de marge bevonden van artikel 208 (nu 23) van de Grondwet.²

Ze haastten zich dan ook te verklaren:

'Het onderwijsmancipatiebeleid dient uiteraard rekening te houden met de beslissingsbevoegdheid van schoolbesturen, in het bijzonder met betrekking tot de aanstelling van leerkrachten en de keuze van leermiddelen. Ook wenst de regering uiteraard de uiteindelijke verantwoordelijkheid van de ouders onverlet te laten. (...)

De plicht van de overheid om verscheidenheid in opvattingen te respecteren houdt overigens niet in dat de regering met name t.a.v. emancipatie van vrouwen niet zelf een eigen standpunt zou kunnen hebben en dat zou mogen uitdragen' (p. 5).

Maar wat hield dat 'eigen standpunt' van de regering over vrouwenemancipatie eigenlijk in?

De reacties op de *Schets* waren — hoewel nageenough iedereen de goede bedoelingen onderkende — niet over de hele linie juichend. Aan de ene kant morden organisaties van het bijzonder onderwijs over het naar hun oordeel min of meer verplichtende beleid en wel op een onderwerp waarvan ze nu niet direct de prioriteit inzagen. Aan de andere kant liep de vrouwenbeweging, op grond van verschillende motieven gesteund door een aantal 'officiële' instellingen, zoals de Emancipatie Commissie, de Onderwijsraad en de HBO-raad, niet over van enthousiasme. Er werd gewezen op het feit dat het 'inhalen van achterstanden' op zich geen 'emancipatie' schept. Dat het onderwijsmancipatiebeleid zonder het in een breder maatschappelijk perspectief te plaatsen door bijvoorbeeld tegelijkertijd maatregelen op andere beleidsterreinen, zoals de arbeidsmarkt, te formuleren, een doekje voor het bloeden is. En op het feit dat de voorgestelde maatregelen min of meer lós van elkaar stonden, zodat er geen sprake was van één beleid, maar meer van een vergaarbak van losse initiatieven die al snel de verdenking opriepen van alibi-beleid.

In de *Voortgangsnota*³ van 1980 werd nog eens geadstrueerd wat de regering beoogt met het onderwijsmancipatiebeleid:

'De regering is van oordeel dat emancipatie niet is voltooid als jongens en meisjes gelijkelijk zijn verdeeld over alle vormen van onderwijs. Het onderwijsmancipatiebeleid nadert pas zijn voltooiing als het onderwijs meisjes en jongens, mannen en vrouwen voldoende voorbereidt op een situatie waarin zij de diverse door de Emancipatie Commissie in haar vierde alternatief⁴ genoemde taken op zich kunnen nemen. Wel moet worden erkend dat de realisering van dat perspectief mede door de maatschappelijke ontwikkelingen zelf tot stand moet worden gebracht. (...)

Voor alle duidelijkheid zij hier nog eens herhaald dat de regering van oordeel is dat mannen en vrouwen de mogelijkheid moeten hebben gelijke maatschappelijke, economische en politieke posities in te nemen. Daartoe moeten zij een zodanige toerusting krijgen dat ze econo-

misch en maatschappelijk voldoende weerbaar zijn. Dat houdt in dat zij dezelfde rechten en plichten hebben, dezelfde ontplooiingsmogelijkheden, dezelfde financiële positie, dezelfde verantwoordelijkheden binnens- en buitenshuis. Dit alles niet opgedrongen, maar naar eigen keuze. De motivatie om eigen mogelijkheden werkelijk optimaal te ontplooien moet worden versterkt. Van belang daarvoor is dat het draagvlak van de emancipatiebeweging zowel in het onderwijs als in andere sectoren van de samenleving wordt versterkt' (p. 5-6).

Wat gaat de tijd toch snel! Dit citaat is dus drie jaar oud! Gelijke maatschappelijke en economische posities? Op spreekbeurten van CDA-politici wordt de hoeksteen van de samenleving, het gezin-met-moeder-de-vrouw-thuis-achter-het-aanrecht, om het hardst geprezen. Dezelfde financiële positie? Véél te dúúr! Dezelfde politieke posities? Hoor, hoe de minister-president een gezelschap vrouwen met politieke functies toespreekt als een kleuterklas!⁵ Van de bedoelde 'maatschappelijke ontwikkelingen' zal het in deze tijd van economische crisis blijkbaar niet komen, althans niet zolang vooral mannen de dienst uitmaken.

Projecten

De maatregelen hebben geleid tot een aantal projecten, die op grond van het beleid een beroep konden doen op extra faciliteiten. Daarnaast was het natuurlijk zo, dat er ook in dagelijkse activiteiten van scholen allerlei zaken werden ondernomen⁶:

'Een vrouw die lesgeeft in een tweede klas en het idee heeft dat zij op school de enige is die zich van het probleem bewust is, probeert er in haar omgang met de leerlingen en bij de verdeling van taken op te letten, dat zij geen onderscheid maakt tussen meisjes en jongens. Een collega van haar op een andere school heeft samen met een studente van de pedagogische academie wat roldoorbrekend lesmateriaal ontwikkeld. Op een andere school wordt door het hele team een roldoorbrekend project opgezet. Een aantal kleuterleidsters op een experimentele basisschool heeft afgesproken om elkaar meer te steunen in vergaderingen en om in een vergadering met het hele team, dat voornamelijk uit mannen bestaat, het onderwerp emancipatie in het schoolwerkplan aan de orde te stellen. De hoofdleidster van een voormalige kleuterschool heeft besloten te solliciteren naar de functie van hoofd van de nieuwe basisschool, hoewel ze weet dat het binnen het team als vanzelfsprekend wordt beschouwd dat het mannelijke hoofd van de lagere school deze taak op zich zal nemen. Op een andere school hebben het hoofd en de hoofdleidster besloten de mogelijkheden te onderzoeken om de functie van hoofd van de basisschool samen in deeltijd te vervullen. De meisjes van een vijfde en een zesde klas hebben besloten actie te

gaan voeren voor een Turks klasgenootje waarvan de vader bedreigd heeft haar van school te halen als ze nog één keer mee gaat zwemmen. Een mannelijke leerkracht in klas 5 heeft een paar moeders uitgenodigd om in een kringgesprek over hun baan te vertellen.'

Geén uitvloeisels van het beleid, deze voorbeelden. Wél duidelijk gerichte initiatieven van onderwijsgeven in de praktijk.

De 'officiële' projecten lijken nog de beste graadmeter om te zien in hoeverre er van het onderwijsmancipatiebeleid iets terecht is gekomen. We geven hier enkele korte beschrijvingen:

* Projecten 'Onderwijskansen voor meisjes'

Deze projecten (tot 1981 één, nu vijf) zijn een uitvloeisel van de door het ministerie geboden mogelijkheid om binnen de ontwikkelingsprojecten, gericht op de integratie kleuter- en lager onderwijs, te kiezen voor het thema 'onderwijskansen voor meisjes'. Het doel is: werken aan de bewustwording van ouders en onderwijsgeven ten aanzien van de onderwijskansen voor meisjes en het verwijderen van de sekserolbevestigende factoren uit het onderwijs en dit verankeren in het schoolwerkplan. De scholen krijgen hiervoor extra schooltijden toegekend, extra begeleiding en wat materiaalkosten.

* Het leermiddelenproject van de Stichting Marie, word wijzer!

In dit project is voorbeeldmateriaal ontwikkeld waarin de sekse-ongelijkheid zélf tot onderwerp werd gekozen. De keuze viel niet, zoals in de betreffende maatregel werd gesteld, op het ontwikkelen van een alternatief leerboek, maar op het ontwikkelen van een eerste aanzet voor een experimenteel pakket 'bewustwording van sekserollen' voor leerlingen van de vijfde en zesde klas basisonderwijs en hun leerkrachten. Het project is in de experimentele fase in 25 scholen gebruikt. Het materiaal is opgenomen in de SLO-publikatie *Roldoorbreking en het schoolwerkplan*⁷.

* Projecten 'keuzevrijheden'

Dit zijn driejarige projecten voor het voortgezet onderwijs, begeleid door het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC), met een zeer verschillende invulling: van projecten 'praktische vaardigheden' tot vakkenintegratieprojecten rond thema's als 'mannen, vrouwen, samenleven', 'jongen, meisje, mensen', een logitudinaal programma 'waardenontwikkeling', ontwikkeling van thematisch projectonderwijs en individuele en groepsgerichte leerlingbegeleiding, vooral met het oog

op keuze van studie en beroep. Bovendien wordt in sommige projecten aandacht besteed aan attitudevorming van docenten en aan de ontwikkeling van lesmateriaal. De scholen krijgen per cursusjaar tien extra taakuren toegewezen plus een bedrag aan materiaalkosten.

- * Projecten gericht op het voor meisjes toegankelijk maken van traditionele jongensopleidingen in het kader van het leerlingwezen

Deze projecten zijn in eerste instantie bedoeld voor meisjes met een lhno-diploma. Behalve voor de meisjes zelf beogen de projecten roldoorbrekende effecten te hebben naar de instanties die de opleidingen in het kader van het leerlingwezen gestalte geven. In vijf opleidingen (in tien streekscholen) is het emancipatieproject uitgevoerd. Oorspronkelijk waren de projecten bedoeld voor 120 meisjes. Er hebben er in het schooljaar 1981/82 slechts 91 meegedaan, van wie er 45 (I) onderweg afhaakten. De bedoeling was dat de meisjes 'weerbaarder' zouden worden, onder meer door extra begeleiding. De faciliteiten bestonden uit extra taakuren en extra consultants in de begeleidende instanties.

- * Programmeren voor meisjesgroepen in streekschoolverband & Emancipatieprojecten in het vormingswerk

Anders dan bij de vorige projecten is in dit geval het initiatief uitgegaan van de individuele docenten en/of vormingscentra; het betreft dus emancipatieprojecten 'van onderop'. Ze worden uitgevoerd in vier streekscholen en een twaalfstal vormingscentra. Het ministerie stelde in een later stadium faciliteiten beschikbaar; van de 48 ontvangen aanvragen werden er 17 gehonoreerd.

Ik ben mij ervan bewust dat ik met deze selectieve en zeer summiere beschrijving niet duidelijk maak wat er precies in die projecten gebeurt. Dat kan in een bestek als dit ook niet. Wél is, hoop ik, duidelijk wat kenmerkend is voor het beleid in dit opzicht: het gaat om het beschikbaar stellen van *faciliteiten* op een *tijdelijke basis*. Een, met andere woorden, tijdelijk 'extraatje' in de hoop dat hierdoor het emancipatieproces in de scholen vaste voet zal krijgen. Uit de volgende paragraaf zal blijken dat dit misschien niet de meest effectieve weg is.

Resultaten

In 1982 werd mij gevraagd om een soort 'tussen-

stand' op te maken, mede ter voorbereiding van de nieuwe beleidsnota⁸. Ik neem daaruit enige gedeelten over.

In het algemeen is de animo van scholen om aan 'emancipatie' te beginnen niet heel groot. Dat bleek bijvoorbeeld in het project leermiddelen van Marie, word wijzer!. Hoewel met name in de eerste experimentele fase alleen scholen werden benaderd die al 'welwillend' tegenover het onderwerp stonden, was de bereidheid om die 'welwillendheid' om te zetten in daadwerkelijke participatie niet in overmatige hoeveelheid aanwezig. Ook in het project 'onderwijskansen voor meisjes' in Delft (het eerste) was die keuze min of meer het gevolg van het 'afschrapen van belangenstellingen'. Bij het begin van de projecten 'keuzevrijheden', die zoals gezegd een zeer verschillende inhoud hebben, was het lang niet altijd voor iedereen duidelijk waar het eigenlijk om gaat. Er zijn scholen die een heel jaar lang bezig zijn geweest met vragen als: wat verstaan we onder 'vrije keuze'? Het blijkt erg moeilijk om van die beeldvorming naar gerichte stappen en uitvoering te komen. Ook bij de introductie van de projecten 'meisjes in technische beroepen' was het beginpunt niet voor iedereen even duidelijk, noch was iedereen er even sterk bij betrokken. Een groep (met name de directies en organisaties die betrokken waren bij het landelijk initiatief) hadden er belang bij om op de bres te staan voor 'emancipatie'; niet zozeer het onderwerp als wel het feit dat het als belangrijk werd aangeprezen door de overheid was de doorslaggevende factor. Een andere groep onderging de introductie van het project als: 'je moet wel'. Deze groep zag het probleem niet (of wilde het niet zien) en vertoonde een soort vaderlijke houding tegenover 'de meisjes'. Naarmate de vage uitgangstelling meer geconcretiseerd werd ('ik doe ook wel eens de afwas' als demonstratie van eigen geëmancipeerdheid bleek voor velen wel het plafond), vielen er meer cynische opmerkingen.

In de streekscholen leiden de projecten een geïsoleerd bestaan. Individuele vrouwelijke docenten zijn aan de projecten begonnen en het is niet gelukt het hele team daarbij te betrekken, veelal: integendeel, de aversie bij hun collega's lijkt gegroeid.

Uit onderzoek is gebleken dat leerkrachten en andere direct bij de school betrokkenen een sleutel-



rol vervullen. Maar de leerkrachten die de moed hebben erin te stappen, hebben veel te verduren. Ze moeten als het ware 'hun eigen overleving organiseren'. De persoonlijke weerstanden zijn, zowel bij collega's als bij leerlingen en ouders groot. Daarbij speelt vooral angst een grote rol. Men ondergaat emancipatie als een bedreigend onderwerp, vooral omdat je je daar als leerkracht niet zelf buiten kunt houden. De privésfeer is eigenlijk taboe. Vooroordelen werken als 'dichte deuren'.

Deze afweerhouding uit zich in (openlijk of verborgen) verzet en een beroep op de status quo ('als vrouwen toch zelf gekozen hebben, dan ...'). Voor bij de projecten betrokken docenten is het gevaar geïsoleerd te worden heel reëel. Dat geldt vooral als ze zich rekenen tot de feministen; dat wordt in het algemeen een 'vies' woord gevonden.

Ook de leerlingen kunnen een bron van weerstanden tegen emancipatie in het onderwijs vormen. Dat is op zich niet verwonderlijk. Kinderen komen de school binnen met een 'socialisatie-verleden' dat ze lijkt voor te bestemmen voor traditio-

nele rollen. De zo lang gepraktiseerde 'sekseneutrale' opstelling van de school leidt in de praktijk tot sekserolbevestiging. De reacties van leerlingen wijzen erop dat veel van de projecten als 'Fremdkörper' in de school worden ondergaan. Dat kan zich uiten in gebrek aan motivatie, bijvoorbeeld bij jongens als ze moeten koken of meedoen aan textiele werkvormen.

Een ander probleem is het traditioneel overgeleverde idee over emancipatie. Leerlingen nemen vaak de negatieve meningen ten aanzien van rol doorbreking van de ouders over. Het expliciet hanteren van het begrip 'emancipatie' levert bij de leerlingen dan ook nogal eens verzet op. Veel leerlingen gaan sterk uit van de status quo: ze beschouwen de nu-situatie als natuurlijk en algemeen geldend. Er is weinig historisch perspectief of begrip voor de veranderlijkheid van cultuur. Extra complicerend is het feit dat het niet eenvoudig is situaties te vinden die voor leerlingen duidelijk zijn en die binnen hun ervaringswereld liggen. Veel situaties worden niet als ongelijkwaardig maar als natuurlijk beschouwd. In de projecten 'meisjes in technische beroepen' wordt bijvoorbeeld op voorlichting in de klas onwennig

en lacherig gereageerd ('ik zie me al'), omdat het voorgeschotelde perspectief niet aansluit bij het toekomstbeeld van de leerlingen.

De invloed van ouders is uiteraard het meest merkbaar in de projecten gericht op het basisonderwijs en de onderbouw voortgezet onderwijs.⁹

Hoewel de weerstanden en problemen dus hoog opgestapeld liggen, gaven de meeste geïnterviewden aan dat er toch wel veranderingen merkbaar zijn als gevolg van de projecten. In het algemeen worden deze effecten wat indifferent beschreven: de meisjes en jongens gaan wat 'normaler' met elkaar om, de leerkrachten zijn zich meer bewust geworden, men is er in de school nu aan gewend, maar daar zit ook een gevaarlijke kant aan: er ontstaat een sfeer van tolerantie die gemakkelijk kan omslaan in onverschilligheid ('ze doen maar'). Uit het basisschoolproject Delft wordt teurstelling gemeld over wat er in de (school-) praktijk haalbaar is. De invloed van het voorafgaande socialisatieproces en tijdens de schoolperiode de invloed van het thuismilieu blijken erg groot te zijn, terwijl de invloed van onderwijs in de totale maatschappelijke context zeer beperkt is. Uit de tussenevaluatie van de projecten 'meisjes in technische beroepen' blijkt dat in overwegend door jongens bezochte scholen het project een 'apart' gebeuren blijft.

'Hobbels' en 'kuilen' in de weg

Het is met de projecten dus — ondanks het feit dat men niet geheel ontevreden is — niet écht gelukt om een beleid ook in de praktijk gestalte te laten krijgen. Zeker niet als men daarbij ook nog 'uitstralingseffecten' beoogde.

Waar ligt dat aan?

In de eerste plaats aan de aard van de vernieuwing zelf.

Emancipatie in het onderwijs is een vernieuwing die door zijn aard veel weerstanden oproept. Dat is mede het gevolg van de vaagheid waarmee de doelstellingen van de verandering omschreven zijn. Emancipatie is maatschappelijk al een omstreden begrip, dat feitelijk als paraplu fungeert voor een aantal — deels strijdige — opties. Bij de introductie van het onderwijsemancipatiebeleid is die paraplu functie niet duidelijk gemaakt; de scholen hebben hem zelf moeten uitvinden. Dat heeft in alle projecten veel tijd en energie gekost.

Het heeft in enkele gevallen geleid tot een betere analyse van de eigen invulling van het begrip maar vaak ook niet. In dat laatste geval kan een vraagteken gezet worden bij de bijdrage van een project aan emancipatie als geheel: het is natuurlijk aardig als de jongens breien en de meisjes timmeren, maar wanneer die activiteiten niet in een perspectief geplaatst worden, houden de jongens vermoedelijk óp met breien zodra het niet meer móet.

Verder is de complexiteit van de beoogde verandering heel groot. Er is zo langzamerhand wel bekend dat roldoorbreking in het onderwijs betrekking heeft op álle elementen, maar hoe die nu precies invloed uitoefenen en hoe ze zich tot elkaar verhouden is (nog steeds niet) onderzocht. Leerkrachten die aan 'roldoorbrekend onderwijs' (of welk etiket er verder nog op geplakt wordt) beginnen, moeten zelf (waarschijnlijk meer dan) het wiel uitvinden.

Een andere weerstand oproepende factor is het feit dat de projecten weliswaar kortlopend zijn, maar dat ze daarmee niet beperkt zijn in hun invloed. Je kunt niet ophouden met 'emanciperen' als het na een half jaartje niet zo bevalt.

De grootste weerstand tegen onderwijsemancipatie, zo blijkt uit de projectervaringen, komt voort uit het feit dat er een discrepantie bestaat tussen de aan de vernieuwing ten grondslag liggende normen en waarden en de in de school gangbare normen en waarden. Dat geldt sterker naarmate de consequenties zichtbaarder worden (het verzet respectievelijk de onverschilligheid groeit als de consequenties dichterbij komen). Emancipatie wordt verbonden met allerlei 'enge' feministen, waardoor heel emotionele en moeilijk te weerleggen weerstanden manifest worden.

Een tweede belangrijke bron van de problemen is de gevolgde strategie.

Er is bij het gevoerde onderwijsemancipatiebeleid nauwelijks sprake geweest van een strategie in de eigenlijke zin van het woord. De projecten stonden — zelfs binnen een schooltype — tamelijk los van elkaar (en de indruk bestaat dat ze ook allemaal een andere invulling geven aan hun emancipatieproject). Die weinig gestructureerde strategie heeft als bijproduct gehad dat er zowel projecten draaien die van bovenaf zijn geïnitieerd als projecten die 'aan de basis' zijn ontstaan. Die eerste zijn qua faciliteiten veelal in het voordeel. De projecten 'meisjes in technische beroepen' bij-

voorbeeld werden van bovenaf geïnitieerd. De hieraan inherente grote afstand tussen het niveau van de besluitvorming en het praktijkniveau heeft in deze projecten tot problemen geleid. Er waren slechts globaal omschreven doelstellingen en een analyse op praktijkniveau van de situatie ontbrak. Dat leidde ertoe dat de projecten op schoolniveau heel verschillende invullingen kregen. Dat op zich niet als negatief te beschouwen verschijnsel had evenwel ook tot gevolg dat in een moeizaam proces alsnog geprobeerd werd een eigen invulling te vinden. Daarbij voltrok zich een duidelijke scheiding der geesten. Lang niet alle betrokkenen zagen precies waar de problemen van de meisjes liggen. Vaak was alleen overeenstemming te bereiken over doelen op een vrij hoog abstractieniveau. Naarmate de analyse concreter werd en de consequenties dichterbij kwamen, haakten meer mensen af en trokken zich terug of ontwikkelden een anti-houding.

De veronderstelling was verder kennelijk dat de projecten 'vanzelf' een uitstralingseffect zouden hebben. Daar is weinig van terecht gekomen, ook al omdat daar weinig of geen planning aan ten grondslag lag. Veel projecten zijn omgeven met een lacherige sfeer, zowel bij collega's als bij leerlingen. Emancipatie is blijkbaar iets wat een bepaald beeld oproept. De overstap van de lacherige sfeer naar serieus werken blijkt zeer moeizaam te zijn.

Het emancipatiebeleid van het ministerie van O&W geeft naar het oordeel van de geïnterviewde docenten teveel aanleiding om 'emancipatie' als een randverschijnsel te blijven zien. Het verplicht niet-gemotiveerde docenten tot niets. Integendeel: het verschaft een alibi om er ook niets aan te hóeven doen.

Perspectieven

Begin december 1983 verscheen de derde beleidsnota: *Een stukje wijzer ...*¹⁰

De doelstellingen zijn onveranderd. En dat is jammer. Hoewel, ik denk dat je daar gezien het huidige kabinet niet eens erg ongelukkig mee moet zijn ...

Er staan wéér bijna 100 maatregelen in, die zo op het eerste gezicht niet zo heel veel samenhang lijken te vertonen. Toch is er in bepaalde opzichten een belangrijke vooruitgang te constateren.

Facetbeleid

Toen we in de jaren zestig tot onze schrik constateerden dat ons 'eerlijke' onderwijsstelsel niet zó eerlijk werkte, omdat kinderen uit de lagere sociaal-economische milieus, zeg maar: de arbeiderskinderen, er aanzienlijk minder van profiteerden dan de 'betere standen', leidde dat tot speciál beleid, namelijk het onderwijsstimuleringsbeleid. Toen de overheid eind jaren zeventig ontdekte dat de gelijke-kansen ideologie óók al niet opging voor meisjes ten opzichte van jongens, leidde dat al weer tot speciál beleid: het onderwijssemancipatiebeleid. Toen we begin jaren tachtig écht problemen begonnen te krijgen met de etnische minderheden, toen ... enfin: minderhedenbeleid.

Het 'gemakkelijke' van zo'n strategie is dat hij je ontslaat van de plicht om fundamenteel iets in je 'gewone' onderwijs te veranderen. Het heeft, denk ik soms wel eens, iets van een ouderwetse lachfilm. Het op verouderde (en in ieder geval selécte) normen en waarden gebouwde onderwijssysteem kraakt in z'n voegen en met een rotvaart loopt bouwvakker Overheid met emmertjes en troffel rond om ijlings de scheuren dicht te smeren: hier een lik 'compensatie', daar een lik 'emancipatie' en een lik 'intercultureel' toe ... Maar terwijl hij aan de ene kant nog staat te smeren, ontstaat aan de achterkant al weer een nieuwe scheur ...

Al dat 'speciale' beleid heeft fundamenteel niets aan 'het' onderwijssysteem veranderd. En dat vind ik het bezwaar van al die maatregelen (hoewel er bést aardige en nuttige bij zijn), die samen het 'specifieke beleid' vormen. Als dat specifieke beleid er uiteindelijk niet toe leidt dat er écht wat verandert, niet alleen als franje, is het volgens mij een doekje voor het bloeden. Het is toch te gek dat — hoewel in iedere begroting van O&W een forse scheut 'emancipatie' was gedaan — er in de adviesraden tot vorig jaar géén enkele vrouw zat. Het was ook tamelijk mallotig dat bij allerlei ontwikkelingsbeleid emancipatie domweg 'vergeten' werd, dat de commissie die zich bezighield met de eindtermen voor de PABO het onderwerp stomweg vergat ...

En dát nu, zo belooft de derde nota onderwijs-emancipatie, zal in de toekomst veranderen. Er wordt ernst gemaakt met *facetbeleid*:

¹⁰Om het emancipatiebeleid te verbreden zal het accent worden gelegd op het inbouwen in het algemene ont-

wikkelingsbeleid. Dat wil zeggen, dat bij nieuw te ontwikkelen beleid en waar dit mogelijk is in lopend beleid systematisch zal worden bekeken of er vanuit emancipatie-oogpunt geen nadelige gevolgen voor meisjes en jongens aan verbonden zijn en welke voorwaarden ingebouwd kunnen worden om vooral de onderwijskanalen van meisjes te verbeteren. Het verder te ontwikkelen onderwijsemancipatiebeleid kan dan ook gekarakteriseerd worden als facetbeleid én als specifiek beleid, waarbij het facetbeleid in de toekomst een sterker accent zal krijgen. (...)

Binnen het departement worden daartoe de volgende maatregelen getroffen:

- bij iedere nieuwe beleidsontwikkeling van enige omvang zal een ambtenaar worden belast met het bewaken van het facet emancipatie met betrekking tot dat beleid;
- er is een interne brochure gemaakt waarin criteria zijn aangegeven om het beleid op emancipatie-aspecten te kunnen toetsen. Gedurende één jaar zal met deze criteria bij wijze van proef worden gewerkt. Indien deze criteria wijzigingen of aanvullingen behoeven zullen deze na de proefperiode worden verwerkt' (p. 9-10).

Infrastructuur

In de vorige paragraaf gaf ik al aan dat veel onderwijsgeveenden die zich met emancipatie bezighouden niet alleen vaak over onvoldoende informatie beschikken, maar in veel gevallen ook zeer geïsoleerd werken. En juist bij dit onderwerp is de behoefte aan contact met anderen vrij groot. Het onderwerp zelf is weinig concreet en op meer manieren in te vullen. Daarnaast is discriminatie op grond van sekse, sociaal nog lang niet zo onaanvaardbaar als discriminatie op grond van ras. En velen schromen niet hun weerstanden en onbegrip goed duidelijk te maken. Tenslotte is emancipatie een onderwerp dat aan degene die ermee bezig is, meestal ook niet ongemerkt voorbij gaat. Dat betekent dat het van groot belang is dat leerkrachten die zich met emancipatie-activiteiten bezighouden of die ermee willen beginnen met elkaar in contact komen. Dit is tot op heden een zaak geweest die aan het 'particulier initiatief' werd overgelaten. Streekschooldocentes startten — in hun eigen tijd en op eigen kosten — een onderling overleg. Hetzelfde gold voor vormingswerksters en voor mensen die zich in de ondersteuningssfeer met dit onderwerp bezighouden.

Het is verheugend dat in de derde nota een verbetering van de 'infrastructuur' in het vooruitzicht wordt gesteld:

'Ten behoeve van alle onderwijsvormen — met uitzondering van het wetenschappelijk onderwijs — zullen zoge-

naamde contactdagen worden opgezet voor diegenen

- die in het onderwijs met emancipatie-activiteiten bezig zijn en ervaringen willen uitwisselen;
- die in het onderwijs emancipatie-activiteiten willen opstarten en kennis willen nemen van opgedane ervaringen'

(p. 11-12).

Voorts wordt een materialenbank in het vooruitzicht gesteld, worden middelen beschikbaar gesteld om voorbeeld emancipatoir lesmateriaal te ontwikkelen en wordt een brochure gemaakt waarin de knelpunten van onderwijsemancipatie worden verhelderd.

De afzonderlijke maatregelen laat ik verder maar even voor wat ze zijn. De vraag is: zal het helpen?

Confectie voor het modale (middenklasse) meisje

Tot zover een schets-in-vogelvlucht van het onderwijsemancipatiebeleid.

Beleid dat min of meer 'van bovenaf' werd ingezet, nadat het 'van onderop' (maar niet primair vanuit het onderwijsveld) was afgedwongen. Beleid dat op een aantal punten ook slecht aansloot bij de initiatieven die door individuele leerkrachten al werden ondernomen. Zo werd bij de 'verdeling' van projecten soms niet uitgegaan van de motivatie van scholen, maar werden ze toegewezen op grond van beleidsmatig wel meer gehanteerde 'spreidingscriteria'. Daardoor verkregen scholen die wél al eigen ideeën hadden en in de startblokken stonden géén faciliteiten en andere voor wie het allemaal nog niet zo nodig behoefde, wél.

Maar er is een veel fundamenteeler bezwaar tegen het beleid aan te voeren. Ook in de derde nota onderwijsemancipatie wordt géén nadere analyse gemaakt van 'waar het eigenlijk om gaat'. 'Emancipatie' blijft een wat abstract begrip en 'meisjes' blijven één categorie. Toch zijn we er sinds 1979 wel achter gekomen dat je de verschillen tussen meisjes onderling niet zomaar weg kunt poetsen. Dat je, integendeel, moet aansluiten bij die verschillen. Want ook al hebben meisjes en vrouwen uit alle klassen hun onderdrukte positie gemeen, de manier waarop die onderdrukking zich aan hen voordoet — en dus ook de wijze waarop ze zich ertegen kunnen verzetten — is geheel verschillend. De situatie van 'gymnasium-meisjes' is niet of nauwelijks te vergelijken met die van 'streekschool-meisjes'. De eersten zullen niet zo

snel geconfronteerd worden met een verkrachting op hun leer/stageplaats, zoals een leerlinge van de streekschool in Noord-Holland bij Hoogovens overkwam. En zeker wordt de leerplaats niet opgeheven op het gymnasium als een leerkracht zijn handen niet kan thuishouden, zoals voor het streekschool-meisje wel het geval was, terwijl de betreffende werknemer eraf kwam met een 'berisping'.

Dat gegeven is in het overheidsbeleid nagenoeg onzichtbaar. Er is, behalve de plichtmatige woorden die gewijd worden aan meisjes uit culturele minderheden (die 'gestald' lijken te worden in het onderwijsvoorrrangsbeleid) geen of weinig aandacht voor klasse-, milieu- en cultuurverschillen. En misschien is dat ook wel logisch. Misschien is bij 'van bovenaf' komend beleid een globale aanpak wel onontkoombaar.

Probleem hierbij is echter, dat je hierdoor *implicit* middenklasse-normen hanteert en dat het gevaar groot is dat uiterlijke kenmerken (breiende jongens, timmerende meisjes) de 'norm' voor het al dan niet geslaagd zijn van emancipatie in het onderwijs gaan bepalen in plaats van wat je beoogt, namelijk de keuzevrijheid van mensen vergroten, lós van hun sekse, en de weerbaarheid van kinderen vergroten zodat ze daar ook gebruik van kunnen maken. In feite wordt op deze manier de ene norm (namelijk dat meisjes en jongens een 'natuurlijk' verschillend toekomstperspectief zouden hebben) vervangen door een nieuwe die even dwingend is als de oude: de dominantie van de modale middenklasse-normen. Het is jammer dat er van de groeiende kennis over verschillen in jeugdculturen¹¹ zo weinig is doorgedrongen tot het overheidsbeleidsniveau. Dat is vermoedelijk ook de oorzaak van het feit dat men kennelijk geen weg weet met de relatie tussen milieu- en sekseverschillen en met — vooral! — de relatie tussen cultuur- en sekseverschillen.¹²

Maar nogmaals: vermoedelijk is dit inherent aan van bovenaf geïnitieerd overheidsbeleid, waarin — gezien de politieke context — positie-kiezen eigenlijk niet mogelijk is, ook al schreef de regering in 1980 nog optimistisch dat dat wél zou kunnen (zie het eerder opgenomen citaat). Eigenlijk is hiermee hét grote dilemma aangegeven: Positie kiezen is ten aanzien van dit onderwerp noodzakelijk. Als een overheid dat niet kán (om welke reden dan ook), moet je dan besluiten om maar níets te doen? Dat is een conclusie die mij te ver gaat. Maar over het probleem — en de

ermee samenhangende consequenties — moet wél nagedacht worden!

Vier jaar onderwijsmancipatiebeleid. Wat heeft het opgeleverd?

Ik denk dat er wel enige vooruitgang te bespeuren valt qua beleid, zij het dat het binnen het totale kader van het overheidsbeleid een geïsoleerd gebeuren blijft. Ik vrees alleen dat — gegeven het feit dat de échte invulling van onderwijs-emancipatie van de onderwijsgegenden zélf zal moeten komen, wat leidt tot taakverzwaring, en gegeven het feit dat dezelfde overheid door haar arbeidsvoorwaardenbeleid bij de onderwijsgegenden de lust tot extra inspanningen nagenoeg tot nul reduceert — de toekomst er niet zó rooskleurig uitziet. Typierend is misschien wel dat de *Schets* nog een mooi rood omslag had, terwijl *Een stukje wijzer ...* in een minder urgent groen is uitgevoerd.

Noten

- 1 *Schets van een beleid voor emancipatie in onderwijs en wetenschappelijk onderzoek* 's Gravenhage, Min. van O&W, 1979. In 1975 liet het Ministerie van Nationale Opvoeding in België een nota verschijnen: *Emancipatie: ook in de school* Brussel 1975.
- 2 Dit artikel garandeert de 'vrijheid van onderwijs'.
- 3 *Voortgangsnota Onderwijsmancipatie* 's Gravenhage, Min. van O&W, 1980.
- 4 'Een maatschappij waarin zowel mannen als vrouwen kostwinner zijn gedurende een korter aantal uren per dag dan het op dit moment gebruikelijke én de gezinsverzorgende en huishoudelijke werkzaamheden op zich nemen.'
- 5 Zie onder meer *Vrij Nederland* 17 december 1983.
- 6 Ineke Schaper (RSAD Haarlem) en Anne Visser (PA Haarlem) geciteerd in Ria Jaarsma *Roldoorbreking en het schoolwerkplan* Enschede, SLO, 1983 (zie de boekbespreking in dit nummer).
- 7 Enschede, SLO, 1983 (zie noot 6).
- 8 Ria Jaarsma *Emancipatie in het onderwijs. Wat moet ik daarmee?* 's Gravenhage, Min. van O&W, 1983.
- 9 Ik verwijs wat dit betreft naar het in dit nummer opgenomen interview met Joosje Baarda, 'ouderbegeleidster' bij de projectschool in Delft.
- 10 *Een stukje wijzer ... Derde onderwijsmancipatienota* 's Gravenhage, Min. van O&W, 1983.
- 11 Zie onder meer *Te Elfder Ure* 35 Nijmegen, SUN, 1983.
- 12 Vandaar dat in dit nummer relatief véél aandacht wordt gegeven aan meisjes en vrouwen uit allochtone groepen.