

## LESGEVEN AAN MEISJES: EEN VAK APART?

# inleiding

Cijfers over doorstroming van meisjes naar het voortgezet onderwijs: er is wat verbeterd de laatste jaren. Meer meisjes gaan naar wat hogere vormen van voortgezet onderwijs. Maar dat geldt niet voor alle meisjes, en het is niet structureel. De positie van buitenlandse meisjes is slecht; een grote groep meisjes gaat naar het lhno (de 'huishoudschool') dat weinig beroepsperspectieven biedt en zelfs tot het stempel 'ongeschoold' leidt<sup>1</sup>; voor relatief meer meisjes dan jongens is mavo eindonderwijs; meisjes 'kiezen' voor vakkenpakketten met minder mogelijkheden; meisjes hebben minder keuzemogelijkheden in het leerlingstelsel, mbo en kmbo (kort) middelbaar beroepsonderwijs; er gaan minder meisjes naar het wetenschappelijk onderwijs ...

Conferenties, publikaties over meisjes en onderwijs: er is meer aandacht, er wordt meer nagedacht. Meer leerkrachten krijgen oog voor specifieke mechanismen die achterstand van meisjes veroorzaken. Meer leerkrachten proberen in hun houding en gedrag, in hun lessen, wat te veranderen. Maar het gebeurt nog incidenteel, aarzelend. Het is niet structureel. Met alle vernieuwingen waarvoor het onderwijs zich gesteld ziet, beschouwen leerkrachten en beleidsmedewerkers extra aandacht voor meisjes niet als prioriteit, als men het al als probleem ziet.

Marie is misschien iets wijzer geworden, maar Jan interesseert het niet zo. Marie gaat nu misschien naar de havo, maar ze vindt later samenwonen en

kinderen krijgen uiteindelijk toch belangrijker dan een plek op de arbeidsmarkt, vooral nu er toch weinig beroepsperspectieven zijn. Jan vindt dat vrouwen best recht op werk hebben, maar niet ten koste van hém als er weinig werk is. En voor kinderen zorgen, hij?

De tijden zijn veranderd. De droom van 'gelijke kansen voor iedereen' door het onderwijs is uit: theorieën over het functioneren van de school hebben duidelijk gemaakt dat ongelijke kansen structureel zijn en onder meer door organisatie en inhoud van het onderwijs én door de reactie van groepen leerlingen daarop in stand worden gehouden. De verwachtingen waren te hoog gespannen: alsof het onderwijs een omwenteling te weeg zou kunnen brengen in de sociaal-economische verhoudingen. Want de discussie ging vooral over doorstroming en had een macro-sociaal-economisch perspectief. Vandaar de nadruk op 'meer van hetzelfde' voor kinderen die te weinig van 'het onderwijs' profiteerden; 'meer van hetzelfde' voor arbeiderskinderen, 'meer van hetzelfde' voor meisjes.

De discussie van nu gaat niet meer alléén over doorstroming (al blijft het wachten). Het gaat niet meer alleen over gelijke kansen op eenzelfde hoeveelheid macht, kennis en inkomen: het gaat óók over het soort macht, de soort kennis; over wat kinderen op school kunnen leren waardoor ze écht wat wijzer, en wat weerbaarder worden. Voor zover het meisjes betreft: weerbaarheid in

een mannenmaatschappij waarin het traditionele gezin met de daarbij behorende arbeidsdeling en heteroseksualiteit nog steeds hoeksteen lijkt te zijn. Meer kennis om je in die maatschappij in de eerste plaats staande te houden, om bewust keuzes te kunnen maken. Meer macht om die keuzes door te zetten, om te kiezen en om vooral eerst je eigen bedje te spreiden en niet op een kostwinner te wachten die het — alleen figuurlijk gesproken — voor je doet en daarbij ook nog de lakens uitdeelt.

### Aansluiten bij de belevingswereld

De discussie gaat steeds meer over wat kinderen op school kunnen leren om vat te krijgen op hun eigen situatie. Men gaat ervan uit dat kinderen het best leren als de school aansluit bij de belevingswereld. 'Uitgaan van het kind' is een opvatting die veel leerkrachten zullen delen en waarmee ze in de praktijk veel moeite hebben. De concretisering levert vooral problemen op als er zowel jongens als meisjes, autochtone én allochtone, middenklasse- als arbeiderskinderen in de klas zitten. De slogan wordt nogal eens 'neutraal' opgevat, en zeker zelden *seksespecifiek*. Maar ook al gebeurt dat wél, dan hebben leerkrachten er vaak moeite mee: de dagelijkse ervaringen en belevingswereld van kinderen passen vaak niet in de praktijken die leerkrachten voor ogen hebben in hun emancipatiestreven. De wereld van meisjes en jongens, hun betekenissen, hun belangen zien er zo verschillend uit, en tegelijkertijd weerspiegelen hun eigen perspectieven zo dezelfde toekomst, dat je als leerkracht zeer onzeker wordt over die tegenstrijdigheden. Aan tegenstellingen duidelijk maken hebben noch jongens noch meisjes behoefte, want uiteindelijk vinden de meesten elkaar toch interessanter dan 'zo'n onderwerp'. En bovendien is een leerkracht ook óf een man óf een vrouw, en kinderen werken met dat gegeven, zelfs al op de kleuterschool. Een voorbeeld maakt dat duidelijk:

Annie pakt een stuk lego en Terry probeert het van haar af te pakken. Hij zegt:

Terry: Je bent 'n stomme kut, Annie.

De leerkracht zegt dat-ie op moet houden; ook waar-schuwt ze Sean die een bouwwerk van een ander kind in elkaar probeert te rammen.

Hij zegt:

Sean: Lazer op, Miss Baxter paxter.

Terry: Lazer op, onderbroek, Miss Baxter paxter.

Sean: Lazer op, Miss Baxter paxter.

Terry: Lazer op, Miss Baxter de onderbroeken paxter onderbroeken, kont!

Sean: Onderbroek, shit, kont!

Miss B.: Sean, zo is het genoeg, doe niet zo gek.

Sean: Miss Baxter, onderbroek, laat je onderbroek eens zien.

Terry: Miss Baxter, laat je kont eens zien.

(Ze giechelen.)

Miss B.: Je bent héél leuk.

Terry: Shit Miss Baxter, shit Miss Baxter.

Sean: Miss Baxter, laat je onderbroek 'ns zien, laat je kont eens zien.

Sean: Doe al je kleren uit, doe je b.h. uit.

Terry: Jal en doe je kont uit, doe je piemel uit, doe je kleren uit, doe je mond uit.

Sean: Doe je tanden uit, doe je hoofd uit, doe je haar uit, doe je kont uit, Miss Baxter de paxter onderbroek taxter.

Miss B.: Sean, ga iets anders doen, wil je?

*Uit: Valerie Walkerdine (1981).*

Misschien voor de kleuterschool in Nederland een extreem voorbeeld?

Waarschijnlijk zullen dergelijke voorvallen in hogere leerjaren vaker voorkomen. We vermoeden dat de ervaring van een vrouwelijke leerkracht op de lts aan wie een jongetje uit de eerste klas het voorstel deed eens lekker samen te neuken — waarna de jongen nog lang de held van de klas was — niet op zichzelf staat.

Vrouwelijke, mannelijke leerkrachten, en vrouwelijke en mannelijke leerlingen: het zijn *partijen*. Er zijn tegengestelde belangen. Het harmonie-model werkt óók voor de school niet altijd. Lesgeven aan jongens, lesgeven aan meisjes: het is een vak apart. Een vak, op geen enkel rooster te vinden. En de gedachte om het eens op het officiële rooster te zetten stuit op veel verzet, van leerkrachten én leerlingen. Ze hebben geen behoefte om tegen elkaar opgezet te worden, het is belangrijk om 'van elkaars meningen te leren', geen isolatie.

Man Vrouw Maatschappij en Dolle Mina dat was goed; verstandige vrouwen en mannen, rebelse meiden en mannen, gezamenlijke strijd. Maar de praatgroepen van vrouwen, de praatgroepen van mannen, dat was niet normaal. Dat moesten mannenhaatsters, respectievelijk zachte eieren zijn. En terwijl de doem werd afgekondigd over de vrouwenhuizen, de vrouwencafé's, de vrouwen-groepen binnen bestaande organisaties, werden vrouwen sterker. Maakten vrouwen keuzes die ze daarvoor niet konden maken. Werden vrouwen zelfstandiger, onafhankelijker. Werden vrouwen *partij*.

Zou er daarom zo'n weerstand zijn om met gescheiden groepen te werken: Meisjes die leren hun belangen formuleren terwijl zij in de gemengde klassen toch vaak de prettigste leerlingen zijn? Aparte meisjes- en jongensgroepen op school: dat is verzet stimuleren, subversieve actie uitlokken! De artikelen van Laurine ter Keurst e.a., Anelle Anches, Papatya Nalbantoglu, Mies van Niekerk, Jeannette Doornenbal laten iets zien van hoe het dagelijks leven van meisjes eruit ziet, welke betekenis ze geven aan ervaringen, welke conflicten ze hebben. Daaruit blijkt dat er ook verschillen zijn in het dagelijks leven van meisjes onderling: de ervaringen van Turkse meisjes zijn anders dan die van Surinaamse, dan die van Nederlandse meisjes. In de stukken over Turkse en Surinaamse meisjes wordt duidelijk dat zij niet alleen naar hun sekse, maar ook naar hun ethniciteit en naar hun vaak lagere sociale klasse worden onderdrukt.

In een aantal stukken van Joke Huysman, Laurine ter Keurst, Papatya Nalbantoglu, Kristine Kempkes en Annemarie Roggeveen, Yvonne Luijtdjens komt aan de orde wat meisjes<sup>2</sup> te winnen zouden hebben om soms gescheiden op school te werken en te praten over hun vaak gescheiden werelden buiten school. Het zijn géén pleidooien voor apart onderwijs, laat staan voor aparte scholen. Daarmee zijn in Nederland maar weinig positieve ervaringen (maar ze zijn er wel<sup>3</sup>: de traditionele meisjesscholen (Ihno, mms e.d.) boden en bieden slechts traditioneel vrouwelijke perspectieven. De teksten zijn aanzetten om het inzicht te vergroten in de verschillende ervaringswerelden, feitelijke situaties, perspectieven. Ze geven wat meer zicht op de inhoud van onderwijs waarin gezamenlijk – en soms in gescheiden groepen – gewerkt kan worden aan emancipatorisch onderwijs voor meisjes en jongens. Deze invulling van gescheiden werken heeft niets te maken met de traditionele etiketterende groeperingsvormen.

### Emancipatorisch taalonderwijs

Wat hebben verschillende werelden van meisjes en jongens te maken met ontleden? Met spelling? Met uitspraak oefeningen voor buitenlandse kinderen? Met aanvankelijk lezen en schrijven? Niet veel, al zijn de taalmethodes waaruit kinderen leren lezen en schrijven, spellen en ontleden *herhaaldelijk bekritiseerd om hun rolbevestigend karakter*. Wat heeft literatuuronderwijs, luister- en

sprekonderwijs, tekstverklaren, brieven schrijven, creatief schrijven, enzovoort, te maken met verschillende perspectieven van meisjes en jongens? Niet veel. Althans, zoals het veel gegeven wordt, *voor het oog* niet veel. Luisterteksten over 'de gouden eeuw', spreekbeurten over cactussen en vetplanten, tekstverklaringen over ... gáán daar inderdaad niet over. Al zijn kinderboeken en taalmethodes waaruit kinderen leren luisteren enzovoort *herhaaldelijk bekritiseerd vanwege hun rolbevestigend karakter*.

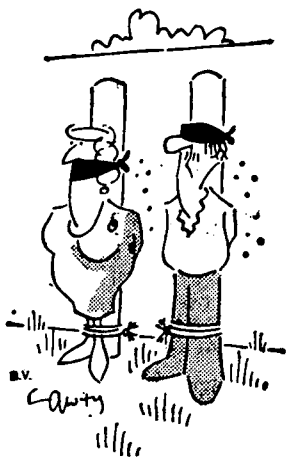
Vertelperspectief in de roman, luisterteksten over arbeidsdeling, discussies over werkeloosheid, de aanhef 'Mijne Heren' hebben er meer mee te maken. Moedertaalleerkrachten, evenals andere leerkrachten, kunnen 'het onderwerp' ogenschijnlijk zoveel buiten de deur van het klaslokaal houden als ze willen. Ogenschijnlijk, want ze brengen door wat ze *niet* zeggen, door hun houding, opvattingen over gepast gedrag van leerlingen, de hantering van leermiddelen, de organisatie van het klasgebeuren, de inhoud van de lessen, iets over wat met sociaal leren te maken heeft.

In dit themanummer hebben we niet primair gekozen voor artikelen waarin een les, lessenserie, een project centraal staat. *Niet* omdat we dat niet belangrijk vinden – we geven een aantal lessuggesties<sup>4</sup> – maar omdat we vinden dat onderwijs dat zich emancipatie van meisjes ten doel stelt, het niet kan laten bij een les, een lessenserie, een project. We vinden dat emancipatorisch onderwijs voor meisjes terug te vinden moet zijn in al die aspecten die we hierboven noemden; in de vakken en in thematisch onderwijs, in verhoudingen tussen leerkrachten, leerlingen, hoofden, administratief personeel, directie, ouders.

In de artikelen van Els Schellekens, Hanny Rijbroek, Laurine ter Keurst, Papatya Nalbantoglu, Kristine Kempkes en Annemarie Roggeveen, Yvonne Luijtdjens, Veronica Scheffers is wel het een en ander te vinden over moedertaalonderwijs, misschien wat meer over 'moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands'. Uitgangspunt is dat de interactie in de klas object van (taal)beschouwing zou moeten zijn: *algemeen* om zicht te krijgen op gedrag en relaties van leerlingen onderling en van leerkrachten en leerlingen, *specifiek* om zicht te krijgen op communicatieve taalvaardigheid.

### Communicatieve taalvaardigheid

Communicatieve taalvaardigheid is gebaseerd op het hanteren van regels, en die regels zijn voor



Bron: The Sunday Express, 11 april 1982

meisjes/vrouwen anders dan voor jongens/mannen. Langzamerhand komt er onderzoeksliteratuur beschikbaar waaruit blijkt hoe anders die regels zijn. Ook voor conversaties blijkt de algemene regel te gelden dat vrouwen het onzichtbare werk doen (Fishman 1977), dat vrouwen geacht worden niet de eigen conversatie, maar die van mannen te ontwikkelen (Spender 1980). Vrouwen blijken meer georiënteerd te zijn op coöperatie in gesprekken, mannen meer op competitie: voor mannen geldt meer wie het wint in gesprekken. Edelsky (1982) onderscheidt twee soorten momenten in gesprekken: op sommige momenten is er één persoon aan het woord, die wat langer het woord heeft. Er is dan sprake van een hiërarchie: belangrijk is wie de discussie beheerst. Op andere momenten is er ruimte voor iedereen om ertussen te komen, iedereen zit dan opeens op dezelfde golfhoogte. Uit het onderzoek van Edelsky blijkt dat mannen vooral actief zijn op de eerste soort momenten en dat vrouwen juist op de tweede soort momenten hun bijdragen aan de discussie (kunnen) leveren.

Het is in dat verband jammer (en niet toevallig) dat beoordeling van communicatieve taalvaardigheid vaak niet zozeer wordt gemeten als produkt van *interactie*, maar naar individuele successen waar mannen zich op toelagen. 'Conversatoneel succes is weggelegd voor de maatschappelijk *machtigen*, gewoonlijk mannen, en niet voor de conversatoneel meest vaardigen, of meest rechtvaardigen' concludeert Trömel-Plötz (1982). Ze schrijft: 'Vrouwen werken zó samen dat conversaties slagen en alle deelnemers tevreden zijn be-

halve zichzelf misschien.' Vrouwen moeten, willen ze een discussie wezenlijk beïnvloeden, zich richten op 'fair play' omdat hun deelname ervan afhangt. Ze volgen strategieën waarbij ze veel energie moeten besteden om ruimte voor zichzelf te creëren, om te zorgen dat ze er een woord tussen krijgen maar vooral om te zorgen dat er naar ze geluisterd wordt. Hun hoop dat als zij de rechten van anderen respecteren hun eigen spreekrechten worden gehonoreerd, gaat echter vaak niet in vervulling. 'Vrouwen zijn pas goede gesprekspartners als ze hun mond houden' concludeert Brouwer (1979) in een overzicht van onderzoek naar interactie tussen vrouwen en mannen. Ze beschrijft onder meer onderzoek van Zimmerman en West (1975) die veel interrupties en stiltes in gemengde tweegesprekken ontdekten: beiden vooral voor rekening van de mannelijke deelnemers. De onderzoekers beschouwen de onderbrekingen van de 'beurten' van de vrouwen en de trage reacties ('mm') door mannen als machtsmiddelen die de ongelijke verhoudingen tussen mannen en vrouwen in een gesprek weerspiegelen.

Spender probeert na te gaan welke strategieën meisjes/vrouwen kunnen ontwikkelen. Ze is daar niet optimistisch over. Oefenen om 'als mannen te praten' lost niets op, vrouwen worden primair beoordeeld op hun vrouw-zijn. De meetlat waartegen het spreken van vrouwen wordt afgemeten is in feite die van zwijgen. Ze citeert uit een interview, waarin een vrouw zegt: 'Ik word zo pissig als ik probeer *met* mannen te praten, als zij alleen weten hoe ze *tegen* je kunnen praten.' Veel vrouwen hebben de ervaring dat ze mannen niet aan het praten krijgen over eigen onderwerpen, op hun eigen manier. Ze zijn onzeker; voor vrouwen zijn er meer restricties in stijl en onderwerp. En zelfs al snijden ze onderwerpen aan waarover ook mannen praten, dan kost het veel moeite om daarover een gesprek te voeren. In een onderzoek (Fishman 1977b) bleek dat van de 47 onderwerpen die vrouwen aandroegen, er over 17 werd doorgepraat, terwijl andersom vrouwen op 28 van de 29 onderwerpen die mannen introduceerden, ingingen. Vrouwen twijfelen aan het overkomen van hun boodschap 'omdat ik een vrouw ben'.

Spender bespreekt ook mannenstrategieën als vrouwen openlijk proberen dit soort machtsverschillen aan de orde te stellen, ze spreekt zelfs van een 'mannenregister' in dat verband. Mannen zouden bijvoorbeeld reageren met 'waarom zeg je

dat nu zo agressief/emotioneel' zonder in te gaan op de inhoud. De strategie om 'vrouwentaal' in discrediet te brengen, het hanteren van stereotypen van kletstantes en kenau's lijkt bijzonder effectief.

Ook vrouwen hebben het idee dat hún onderwerpen en hún manier van praten 'kletsen', 'vrouwenpraat' is. Aebischer (1978/1983) heeft over dat 'kletsen' vrouwen geïnterviewd. Er waren twee 'groepen' vrouwen die een min of meer positieve houding hadden: vrouwen die de status quo accepteren, 'kletsen' typisch vrouwelijk en onder vrouwen heel plezierig vinden maar dat zeker niet demonstratief in het bijzijn van mannen doen: en vrouwen die vanuit feministische idealen in hún manier van praten een eigen identiteit zoeken. Ook waren er twee groepen die negatief waren: 'moderne' vrouwen die een carrière in de mannenwereld ambieerden en vrouwen die vanuit hun weerstand tegen de patriarchale ordening de hele erfenis aan beelden die traditioneel met vrouw-zijn verbonden is, bestrijden. Voor alle vrouwen was duidelijk wat werd bedoeld met 'vrouwenpraat'!

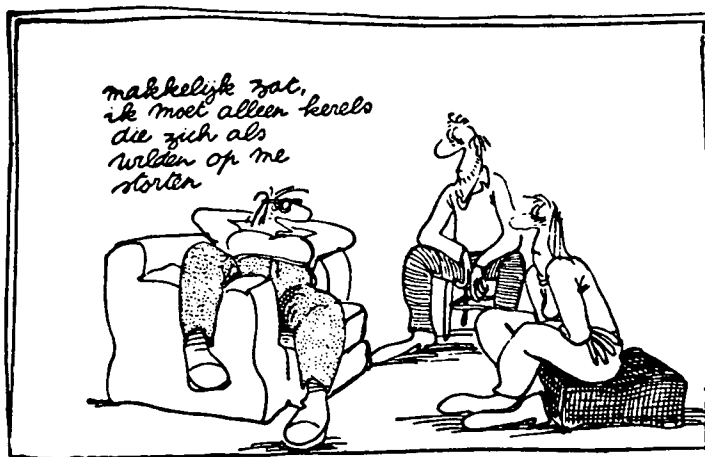
Het hanteren van categorieën als 'mannen', 'vrouwen', is nogal generaliserend. Leerkrachten weigeren vaak te spreken in termen van 'de meisjes' en 'de jongens'. Dat laatste is terecht als het erom gaat bewust stereotypen te vermijden. Natuurlijk zijn er (misschien steeds meer) meisjes die niet voldoen aan het stereotype beeld. Voor veel leerkrachten zijn kinderen individueel zo verschillend, dat ze geen indelingen willen maken naar

seks, ras, klasse. Het probleem is ook niet dat ze dat bewust zouden doen, maar eerder dat het een subtiel aspect van interactie, van wisselwerking tussen houding en gedrag van leerkrachten met leerlingen is.

Het probleem is dat normen en voorstellingen over communicatief gedrag van mannen en vrouwen, jongens en meisjes diep maatschappelijk zijn verankerd. Emancipatorisch (taal)onderwijs zou gericht moeten zijn op bewust maken van die normen voor die aspecten van interactie die voor meisjes onderdrukkend zijn. Doelstelling zou moeten zijn allereerst tégen te gaan dat in het onderwijs deze communicatieve ongelijkheid wordt versterkt, vervolgens er tegen in te gaan. Al vanaf de kleuterschool zijn het de jongetjes die in de interactie de toon aangeven en de meisjes die zich aanpassen: meisjes zijn in gemengde gesprekken meer op de jongens gericht (gebruiken geluidseffecten 'van de jongens', lachen meer om hun grapjes, praten meer over hun onderwerpen) dan andersom, of het zou moeten zijn dat de jongetjes op de meisjes zijn gericht voor zover het hun ondersteunende kwaliteiten betreft (Haas 1978). Al in de eerste klas van de lagere school pakken de jongetjes de beurten van de meisjes af (De Haan 1979).

Dit patroon wordt in de loop van het schooljaar versterkt, zowel door het gedrag van de kinderen als door de beeldvorming bij de leerkracht (Van der Kley 1983) en haar/zijn handelen dat daaruit voortvloeit.

De onderhuidse, verborgen, haast sluipende manier waarop kinderen deze seksspecifieke vaardig-



Bron: Claire Bretecher (Le Nouvel Observateur)

heden leren, zowel op school als daarbuiten, moet een belangrijk aandachtspunt zijn in een algemene communicatie-didactiek, als voorwaarde om er wat aan te veranderen.

### Als je maar geen feministe wordt

‘Mijn ouders vinden het best, als ik maar geen feministe word’ zei een enthousiaste leerlinge tegen me tijdens een project over vrouwenemancipatie, en daar was ze het roerend mee eens. Een moeder zei me door de telefoon dat ze het zo goed vond dat we er op school aandacht aan besteedden, terwijl haar dochter zacht gezegd niet tot de meest gemotiveerde leerlingen behoorde. ‘Mijn vader zegt dat feministen geen humor hebben’ zei een leerlinge die het helemaal erg interessant vond. Ouders zijn ook duidelijk partij in activiteiten op school rond emancipatorisch onderwijs voor meisjes. In het interview van Ria Jaarsma met Joosje Baarda komen weerstanden van ouders aan de orde. Daaruit blijkt dat die betrokkenheid van ouders erg belangrijk is én moeilijk te organiseren.

Leerkrachten zijn niet de enige, en niet de belangrijkste opvoeders. Het artikel van Joke Huisman gaat wat dieper in op dat opvoeden en op de ontwikkeling in ideeën om de positie van meisjes via socialisatie op school te verbeteren. Daaruit blijkt dat een term als ‘rol’doorbreking achterhaald is. Het gaat niet om de verdeling of doorbreking van rollen, het gaat om de rollen zelf, beter: de ‘vrouwelijke’ en ‘mannelijke’. Centraal staat sekse-identiteit en de ontwikkeling, of liever de maatschappelijke constructie daarvan. De noties ‘vrouwelijkheid’ en ‘mannelijkheid’ staan ter discussie en de invloed van dergelijke concepten voor het denken en handelen van ouders, leerkrachten en leerlingen is aan de orde.<sup>5</sup> Want hoe komt het toch dat niet alle vrouwen en meisjes feminist worden als ze groot worden, want de situatie geeft daar toch wel aanleiding toe? Socialisatie binnen het gezin, het gezin binnen een patriarchale samenleving: wat kan de school een meisje aan ontsnappingsmogelijkheden bieden? Wat voor plannen heeft de overheid om van alle meisjes feministes te maken zodat ze meer ruimte, meer macht veroveren? Ria Jaarsma schrijft erover: enige vooruitgang in beleidsmaat-

regelen vergeleken bij wat er een aantal jaren geleden was — en dat was niet zoveel — maar binnen het geheel aan onderwijsbeleid (vernieuwingsplannen én bezuinigingen) lijkt het er niet op dat veel leerkrachten in beweging zullen komen als ze dat al niet waren.

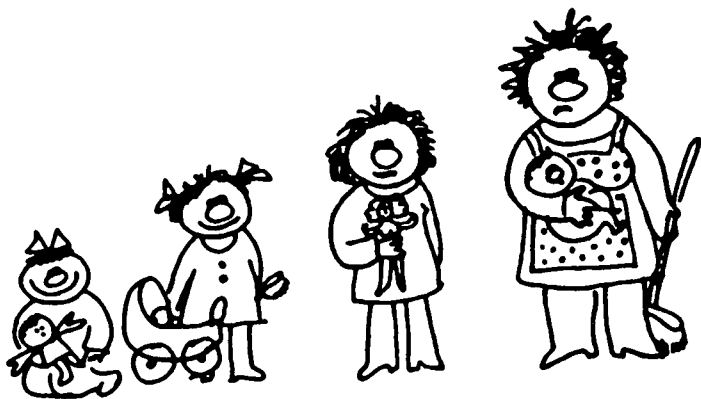
### Tenslotte

Dit themanummer gaat over meisjes en onderwijs. Dat wil zeggen: we hebben de positie van meisjes als invalshoek genomen. Dat betekent niet dat de artikelen niet óók over onderwijs aan jongens gaan. Het wil ook niet zeggen dat wij ‘meisjes’ de problematische groep vinden. Het gaat ons er met dit themanummer om dat ongelijke machtsverhoudingen buiten én binnen de school tussen mannen en vrouwen, jongens en meisjes moeten worden geproblematiseerd. Het gaat ons er aan de andere kant om dat meisjes een probleem worden voor leerkrachten. Het onderwijs bevestigt meisjes in meegaand en aanpassend gedrag dat ook buiten school van ze wordt verwacht, jongens vormen vaker een probleem voor leerkrachten. De wijze waarop de interactie verloopt tussen (leerkrachten), meisjes en jongens stimuleert niet het zelfbewust gedrag van meisjes. Alle stereotypen over aardige, slimme, kritische jongens en meisjes belemmeren een onproblematische ontwikkeling van eigenschappen die in een machtsstrijd tussen mensen belangrijk zijn.

Vaak wordt er, in verband met onderwijs aan meisjes gesproken over achterstandsproblematiek. Juister is het om te spreken van achterstelling: Dat biedt meer aanknopingspunten voor onderwijs. Het situeert de problemen op de plekken waar ze ontstaan: in maatschappelijke structuren, in socialisatie die doortrokken is van seksistische maatschappelijke normen, beelden en perspectieven, in het onderwijs zelf dat tot nu toe die normen, beelden en perspectieven nauwelijks ter discussie stelt. Voor het onderwijs is primair aan de orde de vraag: welke aspecten van ‘meisjes- en jongensleven’ zijn waardevolle aanknopingspunten om het probleem ‘emancipatorisch onderwijs voor meisjes en jongens’ op te lossen? We hopen dat dit themanummer een bijdrage levert om een antwoord te vinden op die vraag.

## Noten

- 1 De Stichting Vrouwenkontakt Huishoud- en Nijverheidsonderwijs (VHNO) organiseerde op 4 februari 1984 een studiedag 'Het LHNO en het recht op werk?'. De thema's waren onder meer: 'het LHNO als eindonderwijs: meisjes terug naar huis en haard?'; 'Doorstroming naar vervolgopleidingen: met welk perspectief?'. Informatie: VHNO, Pauwstraat 13A, 3512 TG Utrecht.
  - 2 Door de poststaking is een artikel over het werken met jongens zoekgeraakt. De schrijver kon óók de kopie niet meer vinden en zag geen mogelijkheid op korte termijn een nieuw stuk te schrijven. Voor zijn activiteiten met jongens op de basisschool verwijzen we naar Joke van der Zwaard & Gerard Zwerus (1981).
  - 3 In *Katijf* 1983, 3e jrg., nr 17, oktober/november wordt aangegeven dat er bijvoorbeeld op meisjesgymnasia positieve ervaringen waren: 'Toendertijd waren er natuurlijk al meest gemengde scholen en daar deden de jongens en masse B en de meisjes kozen in meerderheid de A-richting. (...) Op onze meisjesschool was geen uitgesproken voorkeur voor de A-richting. In mijn vijfde en zesde schooljaar was de parallelle B-klas zelfs veel groter.' Cilia Kortman 'Van nonnenschool tot vrouwenblad', p. 38. Het verschijnsel dat hier aan de orde is, komt terug in het artikel van Joke Huisman als 'dubbele binding'.
  - 4 In het volgende nummer van *Moer* komt een artikel waarin Simone Walvis en Dick Verweij schrijven over een project (Nederlands/maatschappijleer) in het vwo over de positie van het gezin in de samenleving.
  - 5 Binnen vrouwenstudies is een discussie aan de gang waarin de aanvankelijke aandacht voor historisch-materialistische verklaringen verschoven is naar psycho-analytische concepten. Zie het laatste nummer van *Tijdschrift voor vrouwenstudies* jrg. 4, nr 4, 1983.
- Voor de titelbeschrijving van de literatuurreferenties in dit artikel wordt verwezen naar de achterin dit nummer opgenomen literatuurlijst.



Bron: Ze leefden nog lang en gelukkig ...  
Uitg. De Bonte Was, Amsterdam