

socialisatie

SEKSE-ONGELIJKHEID IN HET ONDERWIJS EN HET PROBLEEM VAN DE VERBORGEN JONGENSPEDAGOGIEK

Hoewel de feministische theorievorming rond de sekse-ongelijkheid in het onderwijs de laatste tijd tal van nieuwe impulsen heeft gekregen, is het opvallend hoe vanzelfzwijgend er tot nu toe in beleidsnota's van wordt uitgegaan dat milieu- en sekse-ongelijkheid in elkaars verlengde liggen en middels dezelfde aanpak en benaderingswijze kunnen worden opgeheven. De problematiek en de aard van sekse-ongelijke machtsverhoudingen en de bijdrage die het onderwijs levert aan de instandhouding ervan blijven zodoende buiten schot.

In dit op persoonlijke titel geschreven artikel gaat Joke Huisman, beleidsmedewerkster van de Emancipatieraad, op dit aspect in. Ze geeft een aantal visies op de positie van meisjes in het onderwijs weer, zoals die in de loop van deze eeuw in feministische kring en daarbuiten zijn ontwikkeld. Deze visies komen zowel na als naast elkaar voor. Ze eindigt met een aantal aanknopingspunten voor verandering.

Gelijk maar anders

Aan het einde van de vorige eeuw, als de basis wordt gelegd voor het huidige onderwijssysteem, gaat men er expliciet vanuit dat de 'natuurlijke' aanleg en bestemming van jongens en meisjes verschilt. Jongens worden voorbereid op beroepsarbeid, meisjes op verzorgende en huishoudelijke taken binnenshuis of op z'n hoogst op een beroep in het verlengde daarvan. Voor zover vrouwen van deze taken zijn 'vrijgesteld', dat wil zeggen vrouwen uit de hogere klassen, is het hen vergund zich algemeen te vormen. Uitvloeisel van deze burgerlijke ideologie, die voor de verschillende klassen afzonderlijk samen-

gevat kan worden met het motto 'gelijk maar anders', is de invoering van de huishoudschool en de MMS. Beide richten zich alleen op meisjes, respectievelijk op arbeidersmeisjes en burgermeisjes. Tot in de jaren zestig van deze eeuw verandert er feitelijk wel iets aan deze schoolsoorten — ze passen zich aan aan de eisen van de tijd — maar de onderwijsdoelstelling, meisjes voorbereiden op hun specifieke levenstaak blijft gehandhaafd.

Doorbreking van sekserollen

De aanvang van de tweede feministische golf, eind jaren zestig, valt in Nederland samen met een zich wijzigende arbeidsmarktsituatie. Er is

een tekort aan arbeidskrachten en vrouwen kunnen dit tekort prima aanvullen, althans, zo is de gedachte. Dat vrouwen daar zelf weinig voor voelen heeft onder meer te maken met het succes waarmee de gezinsideologie ook in de na-oorlogse periode is verspreid. De leuze was: 'Gezinsherstel is volksherstel.' Daarnaast speelt een rol dat de opleiding van vrouwen, voor zover ze er een hebben, hen in 't geheel niet heeft voorbereid op een loopbaan buitenshuis.

De gelijke rechten die vrouwen in theorie geleidelijk worden toegekend, staan in schril contrast met de verschillen in deelnamecijfers van mannen en vrouwen aan opleidingen, betaalde arbeid en maatschappelijke besluitvorming.

Vanuit de gedachte dat je 'bij het begin moet beginnen' wordt het onderwijs (en de opvoeding) aanvankelijk door de vrouwen-emancipatiebeweging als één van de belangrijkste aanknopingspunten beschouwd voor het op gang brengen van een (algemene) 'mentaliteitsverandering'. Doorbreking van sekserollen middels de instanties die zo'n belangrijke rol spelen in de socialisatie is de formule waarmee het emancipatieproces op school in gang dient te worden gezet. Daarachter schuilt de vooronderstelling dat wat eenmaal is aangeleerd, ook kan worden afgeleerd.

Dit leidt in eerste instantie niet tot speciaal op meisjes gerichte veranderingsstrategieën. De nadruk wordt gelegd op het *gelijk* behandelen en voorlichten van jongens en meisjes. In theorie, want in de praktijk staan schoolboeken en voorlichtingsmateriaal nog bol van seksisme en heeft de 'traditionele meisjespedagogiek'¹ nog een stevige poot aan de grond.

Inhalen van achterstanden

Zowel wat niveau als wat type onderwijs betreft moeten meisjes met dezelfde kansen op de arbeidsmarkt terecht komen als jongens, zo luidt ongeveer de verwachte uitkomst van de roldoorbrekingsgedachte. Wat verwacht wordt, zijn dus gelijke onderwijsresultaten, wat in de praktijk echter vertaald wordt in gelijke onderwijskansen. In het verlengde hiervan ligt de gedachte dat er *extra* aandacht zou moeten komen voor meisjes om te zorgen dat ze hun achterstand ook daadwerkelijk inhalen. Deze inhaalmanoeuvre komt neer op twee, gelijktijdig te voeren strategieën: meisjes moeten worden gestimuleerd om technische vakken en opleidingen te kiezen (roldoor-

brekende opleidings- en beroepskeuze); daarnaast moeten er meer en betere (lees: hogere) opleidingen komen voor meisjes, zodat ze in de 'vrouwelijke' richtingen in elk geval een hoger opleidingsniveau kunnen behalen (vanuit deze gedachte is binnen het heao bijvoorbeeld een speciale administratief-secretariële richting opgezet). De eerste strategie heeft tot nu toe weinig opgeleverd, de tweede kan succesvol worden genoemd: in vergelijking tot hun moeders verlaten meisjes het onderwijs later (zij het nog altijd eerder dan jongens) en met een hoger opleidingsniveau (zij het in de traditioneel vrouwelijke richtingen). De stijging van het onderwijsniveau van meisjes is meer schijn dan werkelijkheid. De roep om meer en beter onderwijs voor vrouwen leidt er voornamelijk alleen maar toe dat zij vooral die opleidingen volgen die later op de arbeidsmarkt minder mogelijkheden bieden dan opleidingen van hetzelfde niveau die vooral door jongens worden bevolkt.²

Een vrouwelijke cultuur

Gaat het in de vorige visies nog om emancipatie als inhaalmanoeuvre, langzamerhand wint het inzicht veld dat een dergelijke gelijkheidsideologie in de praktijk tamelijk eenzijdig wordt ingevuld en leidt tot kritiekloze aanpassing aan en nabootsing van het gedrag van mannen. Met als gevolg internalisering van normen en waarden die inherent zijn aan de 'cultuur van de mannelijkheid'. In de feministische literatuur wordt in de loop van de jaren zeventig veel nadruk gelegd op bewustwording en een positieve waardering van wat tot nu toe als 'specifiek vrouwelijk' is bestempeld en daarom is ondergewaardeerd.

Strategisch vertaald betekent dit dat vrouwen nog wel moeten deelnemen aan alle sectoren en niveaus van onderwijs, arbeid en maatschappelijke besluitvorming (gelijke maatschappelijke participatie), maar tegelijkertijd dient het zogenaamde vrouwelijke element te worden opgewaardeerd (herwaardering van traditioneel aan vrouwen gekoppelde eigenschappen).

Deze opwaardering zou er onder meer toe moeten leiden dat ook mannen verzorgende taken voor hun rekening gaan nemen.

Machtsegalisatie-strategie³

Kan de vorige opvatting tot in haar uiterste consequentie doorgeredeneerd leiden tot een zich af-

zijdig houden van maatschappelijke participatie, zolang de spelregels nog door en voor mannen worden gemaakt, een andere mogelijkheid is ervoor te zorgen dat deze spelregels veranderen. Daarvoor is het noodzakelijk dat vrouwen meer machtsposities gaan bekleden en, vooruitlopend daarop, hogere opleidingen gaan volgen in dezelfde disciplines en richtingen als mannen. Het inzicht dat de verschillen tussen de seksen te vertalen zijn in machtsverschillen wordt in eerste instantie opgevat in termen van de reeds bekende achterstandsgedachte: vrouwen dienen in elk geval *evenveel* macht te krijgen als mannen. Dit machtssegregatie-denken komt er kortweg op neer dat:

- vrouwen moeten leren hoe het machtsspel gespeeld wordt;
- zij met de verworven kennis een deel van de macht van mannen moeten overnemen;
- zij er vanuit machtige posities voor moeten zorgen dat steeds meer vrouwen op invloedrijke posities terecht komen.

De vooronderstelling waarop deze strategie berust, is dat vrouwen eerst het spel moeten leren meespelen en doorzien alvorens zij er iets aan kunnen veranderen.

Ook in het onderwijsbeleid is deze 'machtssegregatie-strategie' opgepakt en vertaald in een 'zachte' voorkeursbehandeling van vrouwen als het gaat om toegang tot en doorstroming naar hogere functies.

Ongelijke machtsverhoudingen

De tot nu toe besproken recepten: dóórleren, rol-doorbreking, herwaardering van het 'vrouwelijke' en meer macht voor vrouwen hebben zo hun beperkingen. Niet alleen gaan ze voorbij aan de actuele situatie van meisjes (en jongens) — zij richten zich op hun toekomst — maar ook aan de wijze waarop binnen de praktijk en structuur van het onderwijs zélf aan de sekse-ongelijkheid vorm wordt gegeven. Daarnaast zijn deze recepten vooral individueel gericht: zij benadrukken de persoonsgebonden schoolloopbaan-mogelijkheden voor meisjes en ontkennen de structurele en systematische achterstelling van vrouwen op alle maatschappelijke terreinen. Tegen deze achtergrond bezien komen de genoemde recepten neer op 'meer van hetzelfde'.

Door feministische theoretica wordt tegenwoordig vrij algemeen de opvatting aangehangen dat

het verschil tussen vrouwen en mannen in vrijwel alle gevallen een verschil in machtspositie inhoudt, waarbij mannen de meer- en vrouwen de mindermachtigen zijn. De constatering dat opheffen van de machtsongelijkheid het uiteindelijke doel zou moeten zijn waarnaar te streven, verlegt het accent van de individuele schoolloopbaan naar structuren en instituties waarbinnen de sekse-identiteit van jongens en meisjes wordt gevormd. Voor de analyse van de onderwijspositie van meisjes brengt deze accentverschuiving een totaal ander perspectief met zich mee.

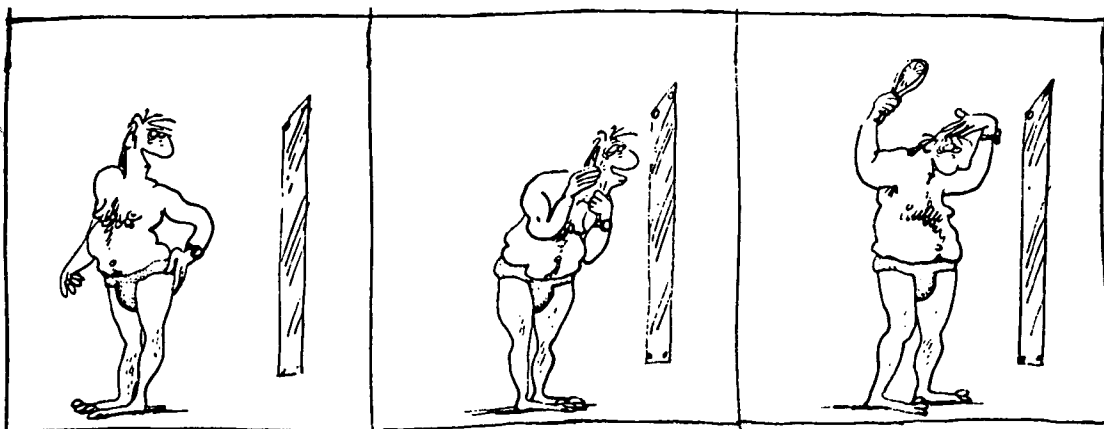
In dit verband lijkt het zinvol het onderzoek dat tot nu toe is gedaan naar de (re)productie van 'mannelijkheid' en 'vrouwelijkheid' nader te bekijken. In de eerste plaats omdat dit onderzoek inzicht biedt in de structuur van de machtsongelijkheid tussen vrouwen en mannen. In de tweede plaats omdat het de aandacht richt op concrete onderwijspraktijken binnen de actuele schoolsituatie van meisjes en jongens. Daarbij dient men zich te hoeden voor het gevaar dat de achterstandsgedachte niet in een nieuw jasje wordt gestoken. In deze valkuil wordt maar al te gemakkelijk gestapt door degenen die *alleen* het schoolgedrag en de schoolloopbaan van meisjes problematiseren. Deze eenzijdigheid leidt ertoe dat gegevens met betrekking tot meisjes vrijwel automatisch in hun nadeel worden geïnterpreteerd, alsof er met hen 'iets fout' zou zijn. Aldus wordt slechts de helft van het sekse-ongelijkheidsvraagstuk geïnterpreteerd. Dergelijke fundamentele kritiek is vanuit feministische hoek geuit op een aantal publikaties over sekse-ongelijkheid in het onderwijs (onder andere van Jungbluth).⁴

Het primaat van de mannelijke norm, hier de vanzelfzwijgende jongenspedagogiek, brengt iemand als Jungbluth als vanzelf op het spoor van de veronderstelde meisjespedagogiek. Dáár situeert hij de kern van de sekse-ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs. Het voor de hand liggend medicijn is dan cru gezegd: afschaffen die handel. Zonder clementie, want dat werkt alleen maar averechts voor meisjes ('positieve discriminatie met een dubbele bodem').

Wat echter in het geding zou moeten zijn, is niet (alleen) de meisjespedagogiek, maar (ook) de traditionele jongenspedagogiek.

Sekse-geslacht-systeem

Binnen en buiten het onderwijs gelden cultureel



bepaalde regels over hoe jongens en meisjes met elkaar horen om te gaan. Deze regels zijn zeer diep in de persoonlijkheid geworteld en vormen als het ware de psychische make-up van ons bestaan. Ik doel hier op de psychisch-sociale organisatie van de sekse-identiteit, door de Amerikaanse antropologe Gayle Rubin het *seks-geslacht-systeem* genoemd.⁵ Daaronder verstaat zij de door een samenleving opgelegde tweedeling tussen de seksen, bijvoorbeeld op het terrein van arbeid en seksualiteit. Sekse-geslacht-systemen veranderen mensen in 'mannen' en 'vrouwen', dat wil zeggen halve mensen die pas compleet zijn als ze zich met elkaar verenigen. Het seks-geslacht-systeem verwijst naar het gebied van de verhoudingen tussen de seksen en duidt aan dat ongelijkheid op dit gebied noch onvermijdelijk, noch opzettelijk is, maar een produkt van regels die de maatschappelijke verhoudingen organiseren. Zo'n systeem is in elke maatschappij terug te vinden en vormt als het ware het 'geraamte' waarbinnen de machtsverhoudingen en omgangsvormen tussen de seksen worden ingevuld. Eén van de belangrijkste kenmerken van zo'n systeem is een hiërarchische ordening op basis van een onder-schikking van vrouwen.

De wijze waarop het seks-geslacht-systeem in onze westerse maatschappij van generatie op generatie wordt doorgegeven, is beschreven en geanalyseerd door Nancy Chodorow, een Amerikaanse sociologe⁶. Zij richt zich in haar betoog op de totstandkoming en de reproductie van de psychische structuur en identiteit van vrouwen en mannen. De ontwikkeling hiervan verloopt voor jongetjes anders dan voor meisjes. Moeders zijn immers geen sekselose verzorgsters, maar tot

vrouwen gesocialiseerde wezens met een door-gaans heteroseksuele gerichtheid. Een jongetje zullen ze dan ook al vroeg als 'anders' beleven. Dat jongetje beleeft op zijn beurt de moeder als 'anders' en keert zich rond het vierde of vijfde jaar van haar af om zijn 'mannelijke' identiteit te kunnen ontwikkelen. Daarvoor moet hij wel de met de moeder geassocieerde gevoelens van intimiteit en verbondenheid verwerpen. Dit verwerpen gaat gepaard met het afzweren van al wat vrouwelijk is of daarvoor doorgaat: het zichzelf beleven in relatie tot de ander, zorgend en koesterend gedrag en het vermogen zich in anderen te verplaatsen. In plaats daarvan identificeert hij zich met de vader. Niet zozeer met hem als persoon — hij is immers vaak afwezig — maar met hem als de bekleder van maatschappelijke posities.

Meisjes daarentegen ontwikkelen hun identiteit in een persoonlijke relatie met de moeder. De grenzen liggen minder duidelijk — de moeder is immers zelf ook een vrouw — waardoor meisjes zichzelf leren ervaren als een 'zelf in relatie tot een ander'.

Chodorow maakt duidelijk onderscheid tussen het biologische moederschap en het sociale of het 'instituut' moederschap. Zij gaat ervan uit dat het universele verschijnsel dat vrouwen 'moederen' (het sociale moederschap) de grondslag vormt van het (voort)bestaan van de psychische en maatschappelijke verschillen tussen vrouwen en mannen.

Zowel Rubin als Chodorow hebben met hun analyses belangrijke aanzetten gegeven tot wat wel 'de derde visie' binnen de vrouwenbeweging wordt genoemd. In deze visie wordt ervan uitge-

gaan dat de maatschappelijke sekse-ongelijkheid niet alleen is terug te voeren op een ongelijke arbeidsdeling tussen vrouwen en mannen, maar evenzeer op de sociaal-culturele invulling en betekenis die aan de noties vrouwelijkheid en mannelijkheid worden gegeven.

Wat valt er nu vanuit deze optiek te zeggen over de onderwijsinterne werking van het sekse-geslacht-systeem?

Sommigen gaan ervan uit dat meisjes zich aan de seksestereotype verwachtingen van de leerkrachten zouden conformeren teneinde hun sympathie te verkrijgen of te behouden. Voor jongens zou dan mutatis mutandis hetzelfde gelden. Chodorow noemt dit een conventionele opvatting. Zij wijst erop dat 'verklaringen die uitgaan van conformerend gedrag geen opheldering verschaffen over de hardnekkigheid van de zelf-definitie, het zelf-beeld en de psychologische behoefte om vast te houden aan aspecten van de traditionele rollen, zelfs bij ideologische verschuivingen, bij tegen-onderricht en bij vermindering van dwang van mannen die de vrouwenbeweging teweeg heeft gebracht'. Kijken we daarentegen ook naar de relationele aspecten, dan ontstaat een iets gewijzigd beeld van de situatie.

Het verschil in identiteitsontwikkeling van jongens en meisjes plaatst meisjes op school voor een ander soort problemen dan jongens.

Dubbele binding⁷

De analyse van Chodorow toont aan dat de identiteit van jongens mede gebaseerd is op ontkenning van en verzet tegen wat voor vrouwelijk doorgaat. Tegen de eisen die de school stelt op het punt van gehoorzaamheid, ijver en oplettendheid moeten zij zich wel verzetten, omdat ze anders het risico lopen niet voor een 'echte' jongen door te gaan. Voor meisjes geldt het omgekeerde. Voldoen ze niet aan die eisen, dan verspelen ze de persoonlijke relatie met de leerkracht.

De veronderstelde meisjespedagogiek (in tegenstelling met Jungbluth versta ik hieronder bovengenoemde schoolse eisen) mag ons echter niet de ogen doen sluiten voor wat ik de jongenspedagogiek zou willen noemen. Deze is voornamelijk in het onderwijs dominant en omvat onder meer een gerichtheid op individuele prestaties, het stimuleren van competitieve (in tegenstelling tot coöperatieve) werkwijzen, het belang voor jongens van technische vakken. In de jongenspedago-

giek wordt de emotionele en sociale ontwikkeling respectievelijk het leren omgaan met vraagstukken die traditioneel tot de privésfeer worden gerekend verwaarloosd. Genoemde elementen lijken bij nader inzien vooral afgestemd te zijn op de psychische structuur en identiteit van jongens. Aldus gaat de binnen de school dominante jongenspedagogiek voorbij aan de mogelijk positieve inbreng van meisjes, zoals een op samenwerking en onderling overleg gebaseerde leerstijl en een praktisch gerichte instelling en belangstelling voor de aangeboden leerstof.

Meisjes die door de grenzen van de op hen toegesneden pedagogiek heen willen breken worden geconfronteerd met een dilemma dat veel weg heeft van een dubbele binding: doen ze zich te meisjesachtig voor, dan worden ze in hun prestaties niet serieus genomen; gedragen ze zich daarentegen jongensachtig, dan worden ze als meisje niet geaccepteerd (respectievelijk vallen ze niet bij jongens in de smaak).

Een meisje dat zich op een vermeend jongensterrein begeeft, bijvoorbeeld door wiskunde leuk te vinden of een traditioneel mannelijk beroepsperspectief voor ogen te hebben, botst op tegen een identiteit waarin de behoefte om in de wereld vooruit te komen, ambities te koesteren of technisch bezig te zijn, centraal staan. Zo'n identiteit impliceert ook dat ze het recht opeist met jongens te concurreren en openlijk voor haar capaciteiten uitkomt. Meisjes die dat willen, stuiten echter op krachtige geboden die hen beletten hun vermogen tot presteren, leiding geven en technisch bezig te zijn, te leren kennen. Gelet op deze krachtige geboden, die op school vooral in het verborgen leerplan⁸ een rol spelen, lijkt de aangeleerde hulpeloosheid of negatieve faalangst die onderzoekers aan meisjes toeschrijven, eerder *angst voor zichtbaarheid* te zijn. Immers, hoe meer je als meisje presteert in een voor mannelijk doorgaand vak, des te meer val je op. En juist die zichtbaarheid brengt het dilemma van de dubbele binding met zich mee.

Wellicht is dit dilemma er mede verantwoordelijk voor dat het stimuleren van meisjes om technische vakken te kiezen tot nu toe weinig zoden aan de dijk heeft gezet.

Dit dilemma, dat betrekking heeft op de actuele situatie, wordt bovendien nog versterkt door de ambivalentie ten aanzien van hun toekomstige rol als moeder/echtgenote en hun beroepsrol. Zowel in meer conventionele, als in nieuwere benaderin-

gen van de sekse-ongelijkheid in het onderwijs ligt het accent daarentegen juist op deze ambivalentie. Ik denk dat die actuele situatie hen dichter op de huid zit dan genoemde ambivalentie. Jongens bevinden zich overigens eveneens in een dubbele-binding-situatie. Als een meisje net zo goed is in wiskunde, dan valt moeilijk meer vol te houden dat er net dat beetje extra 'mannelijkheid' voor komt kijken om je in technische vakken te bekwamen. De vanzelfsprekendheid waarmee deze vakken hoger gewaardeerd worden dan andere, dreigt door de komst van meisjes te worden aangetast. Nemen zij meisjes als klasgenoten serieus, dan zullen ze voor zichzelf de (stereotype) eigenschappen van meisjes moeten accepteren als integraal bestanddeel van hun sekse-identiteit. En dat levert nu juist zoveel problemen op, omdat de identiteit van jongens juist gebaseerd is op het zich afzetten tegen wat voor vrouwelijk wordt aangezien. Daarom zullen jongens vakken die niet zozeer cognitief (dat wil zeggen 'mannelijk') als wel emotioneel-sociaal (dat wil zeggen 'vrouwelijk') worden ingevuld minder makkelijk serieus nemen.

Aanknopingspunten voor veranderingen

In het voorgaande ligt een aantal aanknopingspunten besloten voor verandering van de onderwijssituatie van meisjes en jongens. In de eerste plaats zal het coëducatieprincipe (opnieuw) ter discussie moeten worden gesteld. Het werken met gemengde groepen lijkt in sommige gevallen een belemmering voor de gelijke onderwijsmogelijkheden van meisjes. Onderzoek in Engeland heeft uitgewezen dat meisjes eerder exacte vakken kiezen en daarin betere prestaties leveren als ze niet in gemengde klassen les krijgen. Het is aan te bevelen ook in Nederland proeven te nemen met homogene jongens- en meisjesgroepen voor althans een deel van het curriculum. Dat kunnen b-vakken zijn (van belang voor meisjes), maar ook maatschappelijke oriëntatie (van belang voor jongens én meisjes) of vakken die vaardigheden in de verzorgende sfeer betreffen (van belang voor jongens). Voorkomen wordt op deze manier de hiervoor omschreven situatie van dubbele binding.

Ook in de sfeer van beroepskeuze-, school- of vakkenpakket-adviezen is voorlopig een gedifferentieerde aanpak van jongens en meisjes noodzakelijk. Vooral bij meisjes lijkt een benadering die

inspeelt op hun intrinsieke motivatie in de praktijk meer succes te boeken dan het inspelen op een perspectief waarin zij voor zichzelf de kost verdienen of een carrière plannen.

Een tot nu toe verwaarloosd terrein op onderwijsmancipatiegebied betreft doceerstijlen en didactische werkvormen: op welke wijze kan rekening worden gehouden met verschillen in motivatiepatronen en leerstijlen tussen jongens en meisjes (vergelijk de hiervoor uiteengezette jongens- en meisjespedagogiek)? Hoe kan in bepaalde b-vakken een zodanige aanbieding van de leerstof worden bewerkstelligd dat ook meisjes zich voor het vak (durven) interesseren? Dergelijke vragen worden nog maar nauwelijks gesteld, laat staan dat er al antwoorden op te geven zijn.

Een nadere uitwerking van deze conflictsituaties voor kinderen van verschillende leeftijds- en sociale klassen is belangrijk. Sekseverschillen in schoolloopbanen lijken zich voor verschillende sociale klassen op verschillende leeftijden te manifesteren: voor de lagere sociale milieus bij de keuze na de lagere school, voor de midden-milieus tijdens het voortgezet onderwijs en voor de hogere milieus in het hoger onderwijs.

Samenvattend kunnen we concluderen dat de culturen van 'vrouwelijkheid' en van 'mannelijkheid' *binnen* de school tot conflictsituaties leiden die voor jongens en meisjes verschillend uitpakken. Het lijkt aannemelijk dat deze conflicten zich niet alleen afspelen op het niveau van de interactie tussen leerlingen, maar ook op dat van de interactie tussen leerkrachten van verschillende sekse en tussen leerkrachten en leerlingen.

Noten

- 1 Deze term is afkomstig van Paul Jungbluth (*Van traditionele meisjespedagogiek tot roldoorbrekend onderwijs* Nijmegen 1978). Hij doelt hiermee op a. het lager huishoud- en nijverheidsonderwijs, b. sekse-specifieke vakken- en opleidingskeuzen en c. sekse-specifieke benadering van leerlingen door leerkrachten.
- 2 Zie onder meer Corrine Oudijk *Sociale atlas van de vrouw 1983* 's Gravenhage, SCP/Staatsuitgeverij, 1983.
- 3 Deze paragraaf is mede gebaseerd op een artikel van Mary Fischer en Ine van Hoorn 'Loopbaanontwikkeling, op weg naar andere spelregels' in: *Opzij* november 1982.
- 4 Zie onder meer de bespreking van Lonneke Goemans en Ankie Veneberg in *Tijdschrift voor Vrouwenstudies* jrg. 3, nr 3, p. 421-424 van Paul Jungbluth *Do-*

centen over onderwijs aan meisjes. *Positieve discriminatie met een dubbele bodem* Nijmegen 1982.

- 5 Gayle Rubin 'De handel in vrouwen. Opmerkingen over de politieke economie van de seksen' in: *Socialisties-Feministische Teksten* nr 4, Amsterdam 1980.
- 6 Nancy Chodorow *Waarom vrouwen moederen. Psycho-analyse en de maatschappelijke verschillen tussen vrouwen en mannen* Amsterdam 1980.
- 7 Deze paragraaf is voor een groot deel gebaseerd op Joke Huisman 'Vrouwen in mannenberoepen' in: *Intermediair* jrg. 18, nr 45. Zie ook: Joke Huisman *Vrouwen in mannenberoepen* Baarn 1981.
- 8 Met het 'verborgen leerplan' wordt bedoeld op de informele (in tegenstelling tot de formele) processen in de klas, zoals attitudes, reacties en benaderingswijze van leerkrachten.

In 1969 verscheen bij de Arbeiderspers *Als ik 33 ben ...* van Wim Hora Adema en Hedy d'Ancona. Ze lieten kinderen van de lagere en de huishoudschool, de mulo en het gymnasium verhaaltjes schrijven over 'een dag op je drieëndertigste en op je vijftigste jaar'. Ze schreven: 'Welnu, als het aan hen ligt dan staan ons de komende jaren geen schokkende omwentelingen te wachten.' Als je nu een klas dezelfde opdracht geeft, lijkt die voorstelling uit te komen. Het proberen waard. Kinderen van de zesde klas lager onderwijs van de Mariaschool in Hapert schreven: 'Over vijftien jaar'. Op deze en volgende pagina's enkele fragmenten.

'Mijn verloofde heet "Petra Hermans" en is 25 jaar. Het is half acht en Petra zet de tafel klaar. Ik was mijn haar en kleeed me aan. Petra roept mij en we gaan ontbijten. Lust je een eitje vraagt ze. Ja graag ...'

'Toen we gegeten hadden gingen we afwassen. Ik waste af en Carla droogde af. Ik laat nooit wat kapot vallen maar Carla die laat alles uit haar handen vallen. En dan zegt ze steeds: "O, dat is niet erg, dat ruimen we gewoon op en kopen een nieuw servies." Die vind alles heel gewoon, die denkt dat het geld aan de boom hangt. Maar ik weet wel beter.'

'Hij werkt bij Philips. Hij drinkt snel zijn thee op en vertrekt, met zijn zakje boterhammen, die ik nu klaar heb, onder zijn arm. Net als Fred weg is, komt Annelies aansloffen. Ze eet haar boterham, zoals altijd, met lange tanden. Na het eten ruim ik de tafel af. Om kwart over acht breng ik Annelies naar school. Ik ga bij de buurvrouw een kopje koffie drinken. Het is heel gezellig.'

'Zij trok een mooie witte jurk aan van pure zijde en ik een zwart pak. En toen gingen we op weg. Toen de pastoor klaar was met preken zei hij: Nu mag je de bruid kussen. En we woonden bij mijn moeder en leefden nog lang en gelukkig.'

Frans