

SEKSEROLDOORBREKING IN DE NASCHOLING

Hannie Rijbroek
Beschrijving van een emancipatieproject

Els Schellekens
Verslag van een ervaring

nascholing

De introductie van onderwijsemancipatiebeleid in de school vraagt om kennis en vaardigheden die in de opleiding van de meeste leerkrachten heeft ontbroken. De nascholing op het gebied van emancipatie/roldoorbreking in het onderwijs leek aanvankelijk behandeld te worden als een stiefkind. Tekenend is dan ook dat het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid het door de Verenigde Bijzondere Scholen (VBS) uitgevoerde nascholingsproject financierde in het kader van de 'projecten emancipatiewerksters'. Hannie Rijbroek, een van de emancipatiewerksters die werkte aan ontwikkeling van materiaal voor de nascholing, beschrijft hieronder wat dat project inhield en Els Schellekens, docente aan de RPA te Alkmaar, vertelt hoe de uitvoering van zo'n korte nascholingscursus in z'n werk ging.

Beschrijving van een emancipatieproject

Het VBS-project had ten doel materiaal te ontwikkelen ten behoeve van de nascholing van onderwijsgeevenden in het kleuter- en lager onderwijs over het thema roldoorbreking/emancipatie.¹ Na een eerste inventarisatie van reeds beschikbare informatie over het onderwerp is in nauw overleg met een drietal opleidingsinstituten een eerste experimentele versie van het materiaal in nascholingssituaties gebruikt, waarna een meer definitieve 'handleiding' nog eens in zes opleidingsinstituten werd geprobeerd en het materiaal kritisch werd bekeken door een dertigtal 'deskundigen' uit onderwijs- en emancipatiekringen. De resultaten van het totale project zijn beschreven in het eindverslag².

Het woord 'handleiding' kan gemakkelijk misverstanden wekken. Het suggereert dat de nascholer met dit materiaal in de hand over een 'recept' zou beschikken voor de meest adequate verandingsstrategie. En dat was wat ons betreft nu net niet de bedoeling. We zijn ervan uitgegaan dat (na)scholing met betrekking tot emancipatie/roldoorbreking in het onderwijs nooit 'confectie' maar altijd 'maatwerk' zal moeten zijn. Immers, verandering van houding en gedrag van onderwijsgeevenden (maar dat geldt niet alleen voor deze categorie) zijn heel direct afhankelijk van de wil daartoe van de deelnemer/ster, de omstandigheden waarin hij/zij verkeert én van de mogelijkheden die de nascholer in het kader van een nascholingsactiviteit kan bieden.

Daarom hebben wij ons vooral beziggehouden

met het bijeenbrengen van materiaal over de achtergronden van emancipatie, over het belang van emancipatie binnen het onderwijs, over de mogelijke opzet van een nascholingscursus en over mogelijke werkvormen. Een en ander is bijeengebracht in een losbladig systeem dat de nascholer/ster de mogelijkheid biedt om zelf een keuze te doen.

Doelen en thema's

Het doel dat als een rode draad door de handleiding loopt, is: Onderwijs moet leerlingen begeleiden naar een zodanige zelfstandigheid, dat ze als onafhankelijke mensen in de maatschappij kunnen functioneren. Het bestaande maatschappelijke rolpatroon werkt belemmerend, zowel ten opzichte van meisjes als ten op zichte van jongens. Maar vooral de meisjes komen hierdoor in een situatie terecht die sommigen karakteriseren als 'achterstand' en anderen als 'onderdrukking'. Roldoorbrekend onderwijs gaat voor ons dus veel verder dan het toestaan dat jongetjes in de poppenhoek spelen en meisjes ook mogen timmeren op de handenarbeidles.

Wij vinden vooral de rol die de onderwijsgevende speelt in het bevestigen en overdragen van de bestaande sekse-ongelijkheid een centraal gegeven. Natuurlijk is dat slechts gedeeltelijk een bewust proces, dat bovendien bepaald wordt door zowel interne als externe factoren.

Interne factoren zijn bijvoorbeeld:

- Het beeld dat de leerkracht heeft (als resultaat van opvoeding, opgedane ervaringen, verkregen kennis, leefsituatie) van de traditionele rollen en het al of niet dwangmatige hierin.
- De persoonlijke mening van de leerkracht of rolpatronen al dan niet veranderd moeten worden.

Externe factoren zijn bijvoorbeeld:

- De filosofie van de school waar de leerkracht werkt en de wisselwerking tussen de leerkrachten binnen het team (roldoorbreking is naar onze mening pas dan effectief wanneer deze door ieder lid van het team vanuit min of meer dezelfde gedachte wordt toegepast).
- De relatie met de leerlingen; de wisselwerking tussen leerkracht en leerling en de direct daarmee in verband staande relatie tussen de leerlingen onderling.
- De relatie met de ouders. De leerkracht interpreteert de relatie die de ouders met hun kinde-

ren hebben. Deze interpretatie beïnvloedt de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Zeker waar dit een onderwerp als roldoorbreking betreft. Wanneer bijvoorbeeld een jongen in de klas niet wil opruimen en zijn thuissituatie een zeer rolbevestigende is, dan zal de leerkracht waarschijnlijk besluiten hiervan geen machtsstrijd te maken.

— De keuze van onderwijs- en leermiddelen en de wijze waarop de leerkracht hiermee omgaat. We hebben de externe factoren vertaald in de volgende thema's:

- de relatie leerkracht/leerling
- de relatie leerkracht/leerkracht
- de relatie leerkracht/ouders
- onderwijs- en leermiddelen.

Door bewustmaking van de externe rolbevestigende factoren zou, zo was ons idee, een verandering in gang gezet kunnen worden van het door de interne factoren bepaalde gedrag in de onderwijspraktijk. Automatisch speelt natuurlijk de privé-situatie van de leerkracht mee. We hebben echter niet de pretentie deze interne factoren direct aan te pakken. Hiervoor zijn anderssoortige cursussen, zoals praatgroepen, weerbaarheidstrainingen etc., een betere ingang.

Het centrale thema in de nascholingscursus is de verantwoordelijkheid die de leerkracht draagt voor het in ieder geval niet meewerken aan sekse-rolbevestiging en voor het waar nodig en mogelijk roldoorbrekend handelen in het schoolgebeuren.

Voorlopige resultaten

In de handleiding hebben wij, als *voorbeeld*, van ieder van de thema's een lessenserie uitgeschreven. Het stelde ons een beetje teleur dat uit de reacties van de 'deskundigen' die het materiaal hebben bekeken (onder wie een aantal docenten aan opleidingsinstituten) bleek dat men het liefst toch een 'totaal-receptenboek' zou willen hebben. Gelukkig waren er ook anderen die de *thema's* oppikten en deze, met gebruikmaking van het achtergrondmateriaal, invulden naar eigen behoefte (zie het stuk van Els Schellekens hierna). Het materiaal is zowel gebruikt in nascholings-situaties als in initiële opleidingen. In de laatste bleek het onderwerp nog 'gevoeliger' te liggen dan in de eerste. Misschien is dat wel logisch, omdat de deelnemers/sters aan een op dit thema gerichte nascholing allicht wat gemotiveerder zijn. Daarnaast denken wij dat ook de leeftijd van PA-

en KLOS-studenten misschien een rol speelt. Vaak hebben zij de consequenties van de seksongelijkheid nog niet (bewust) aan den lijve ondervonden en ondergaan ze het niet als 'probleem'.

Als we naar het totaal van de resultaten kijken, komen wij tot de conclusie dat onze verwachtingen ten aanzien van het effect hoger waren dan het uiteindelijke resultaat. Er is wel sprake van 'bewustwording', maar we vragen ons af of er met dit 'bewuste kijken' naar de praktijk ook blijvend iets gedaan kan worden. Daarvoor is het misschien toch een té geïsoleerd gebeuren geweest.

In het eindverslag hebben we geprobeerd de verschillende belemmerende factoren op een rijtje te zetten. Eén daarvan willen we hier nog kort aan de orde stellen: de positie van nascholers/sters.

Het feit dat de nascholers/sters, ondanks al bestaande overbelasting in hun werk, zich bereid verklaren om de cursus te geven, is een uiting van bijzonder hoge motivatie. Ze kregen nauwelijks vergoeding, in tijd of in geld. Dit werkt dubbel negatief: niet alleen is er te weinig tijd voor de voorbereiding, er is zeker geen tijd om de specifieke deskundigheid te verwerven op dit gebied. In de handleiding hebben wij geprobeerd in deze laatste lacune enigszins te voorzien door een hoofdstuk over veranderingsprocessen op te nemen. In de evaluatie bleek dat zowel de externe 'deskundigen' als de nascholers hierover zeer uiteenlopend dachten. De opmerkingen liepen uiteen van: 'Het hele hoofdstuk kan in één bladzijde worden samengevat; van nascholers mag men verwachten dat zij deze informatie elders hebben opgedaan en al over agogische vaardigheden beschikken' tot: 'Erg mager, er is meer concrete informatie noodzakelijk'.

Deze uitspraken zijn minder strijdig dan zo op het eerste gezicht lijkt. De mensen die vinden dat het wel wat minder kan, gaan ervan uit dat nascholers de vaardigheden, deskundigheden op het gebied van groepsdynamica al bezitten, of zouden moeten bezitten. In de praktijk, waarop de anderen zich kennelijk baseren, blijkt dat daar niet zonder meer van uitgegaan kan worden. Want wáár zouden die nascholers de kennis over groepsdynamische processen moeten hebben opgedaan?

Wij denken dat er wellicht op grond van onze ervaringen aanleiding is te denken aan voorscholing

van de nascholers. Belangrijke thema's zouden hierin moeten zijn:

- kennis over veranderingsstrategieën en de manier waarop veranderingen in een groepsproces plaatsvinden;
- omgaan met werkvormen die gericht zijn op veranderingsprocessen wat betreft houding en gedrag;
- kennis over groepsdynamische processen: leren omgaan met gemotiveerde, maar ook met niet-gemotiveerde groepen;
- omgaan met conflicten die hiermee gepaard kunnen gaan;
- inhoudelijke kennis rond het thema 'vrouwen-emancipatie' en 'roldoorbreking in het onderwijs'.

Onze over-all conclusie is dat het weinig vruchtbaar lijkt om alleen door te gaan op de weg van geïsoleerde aanbidding van het thema emancipatie/roldoorbreking in de nascholing of initiële opleiding. Het merendeel van de onderwijsgegenden zal op deze wijze niet worden bereikt. De kans dat cursisten na de cursus terugvallen in het 'oude' patroon lijkt groot, omdat er geen follow-up is.

Wil roldoorbreking enig blijvend effect hebben dan zal het onderwerp *geïntegreerd* moeten worden in het totale pakket van de PABO's en zal het een duidelijke invulling moeten krijgen binnen instituutswerkplannen en schoolwerkplannen. Bovendien zal het steeds een integraal onderdeel moeten uitmaken van alle 'topics' die in de nascholing worden aangeboden.

Verslag van een ervaring

Deelnemers: 9 kleuterleidsters, 1 onderwijzeres, 1 leerkracht KLOS.

Begeleiders: 2 leerkrachten KLOS, 1 mannelijke leerkracht KLOS/PA.

Duur: januari — maart 1983.

Plaats van handeling: Alkmaar.

Als je er oog voor hebt zie je ook op opleidingen (KLOS, PA) allerlei vooroordelen op het gebied van seksspecifiek gedrag. Bij collega's, studenten en mentoren op praktijkscholen ontmoet je weerstanden als je hen hierop attendeert. Leerplan en studiematerialen weerspiegelen vaak deze vooroordelen.

In een nascholingscursus kun je aan dat gegeven niet onmiddellijk iets veranderen. Hoogstens in-

direct, en dan nog op zeer bescheiden schaal. Je bereikt daarmee al gemotiveerde leerkrachten die vragen gaan stellen over hun eigen praktijksituatie. Het is voor hen heel moeilijk nieuw opgedane ideeën in en buiten de eigen klas vorm te geven, al was het alleen maar omdat je gelijk in de 'feministische' hoek wordt gedrukt.

We hebben deze avondcursus met ons drieën op ons genomen, omdat we vinden dat we alle mogelijkheden iets aan dit onderwerp te doen, moeten aangrijpen. We konden de taken onderling verdelen, zodat ze met het normale onderwijswerk te combineren vielen. Gedeeltelijk was het liefdeswerk; van de begeleidsters was ik de enige betaalde, omdat de anderen in een volledige baan werken.

De cursus dwong mij in ieder geval vragen en opvattingen met betrekking tot sekseroldoorbreking in de praktijk van kleuter- en lagere school eens goed op een rijtje te zetten. Als opleidster heb ik misschien toch de neiging wat te gemakkelijk met theorieën om te springen.

Omgaan met seksebepaald handelen

De reikwijdte van dit gebied is heel groot. Het meest voor de hand liggende en 'harde' aangrijpingspunt zit in de materialen die je kinderen aanbiedt. Cijfers tonen aan dat speel- en leermiddelen en leesboeken vrouwen en meisjes meestal over het kapsel zien of in een moederende theekransjessfeer uitbeelden. Mannen en jongens zijn overvloedig aanwezig; lees er maar eens een willekeurige spellingsoefening inhoudelijk op na. Het beeld dat dit materiaal met betrekking tot man-zijn oproept blijft ook hén hun leven lang achtervolgen. Daarnaast zijn er de alarmerende cijfers over achterblijvend schoolsucces van meisjes en doorstroming naar het voortgezet onderwijs. Nadenken hierover gaat onvermijdelijk gepaard met het bepalen van je eigen positie ten aanzien van vrouw/mangedrag. De hele bagage van je verleden, je vrouw/man-zijn in onze masculiene cultuur, je leef/werkpatroon, je opvoedingsdoelen en je vooroordelen komen dan op de proppen. Want waarom zit je op de plaats waar je zit? In hoeverre heb je je gedrag 'aangemeten' om te kunnen meedraaien in het team? Hoe sekserolvrij voed je je eigen kinderen op? Welke 'vrouwelijke' en 'mannelijke' eigenschappen bezit je zelf en in hoeverre ben je daar tevreden over? Hoe ga je daarmee om?

Voor je collega's en je sociale omgeving kan het heel bedreigend zijn dat je bewust gaat nadenken over sekserolbepaald gedrag, en dus over je eigen functioneren en dat van anderen. Datgene wat je bij jezelf wilt veranderen zie je ook bij anderen en je zult hen daarop willen wijzen. Deze verander(en)de inzichten hebben hun directe weerslag op je persoonlijke en sociale leven. Daarom is de benaming *cursus* in dit verband ongelukkig gekozen. Het moet geen serie lessen zijn, waarbij de deelnemers na afloop het voldane gevoel hebben dat ze weer helemaal bijdetijd en bijgespijkerd zijn.

Beginsituatie van de cursisten

Jammergenoeg schreven zich voor de cursus alleen vrouwen in. Het is misschien logisch dat zij een voortrekstersfunctie vervullen waar het gaat om de positie van vrouwen en meisjes in het onderwijs.

Opvallend is het grote aantal deelnemende kleuterleidsters. Aan de ene kant zal dit te maken hebben met hun vaak nog onduidelijke positie in de nieuwe basisschool. Kleuterleidsters moeten steeds meer gaan verantwoorden wat ze doen, vooral tegenover het vaak zelfbewustere team van de lagere school met meestal een mannelijk hoofd. Daar gaat een zekere dreiging van uit. Daarnaast is het uit de aard van het kleuteronderwijs verklaarbaar dat de leidsters eerder seksestereotype gedrag signaleren en problematiseren. Ze werken sterk kindgericht; de kleuters functioneren vaak in groepjes. Hun collega's op de lagere school zijn meer leerstofgericht en klassikaal bezig (en hebben meestal geen enkel probleem met de meisjes (zie Jungbluth 1982)).

Daar komt nog bij dat vrouwen zich eerder betrokken voelen bij de vrouwenbeweging en dit item eerder zullen aandragen als prioriteit binnen het team. Daardoor kunnen ze elkaar eerder onderling stimuleren. Mannelijke leerkrachten op de lagere school zullen misschien vinden dat er belangrijker cursussen te volgen zijn.

Maar je zult ook mannen moeten porren om zich in te zetten voor sekserolvrij onderwijs. Ook zij leven onder de druk van verwachtingen met betrekking tot hun sekserolgedrag. En als we mannen zouden uitsluiten, vervallen we in dezelfde fout. Al zijn vrouwen in kleuter- en lager onderwijs in de meerderheid, je kunt en mag niet om de mannen heen. Hun aanwezigheid had mis-

schien ook prikkelend kunnen werken in verschillende discussies. Teveel gelijkgezindheid in een groep kan leiden tot navelstaarderij en de neiging om je in zo'n veilige situatie af te zetten tegen je (vermeende) vijand.

Gelukkig was er onze mannelijke begeleider, die vanuit zijn invalshoek kritische bijdragen en soms de nodige relativering kon inbrengen. Van de deelnemende vrouwen waren sommigen al lang bezig op het gebied van vrouwenemancipatie en school. Via contacten met bijvoorbeeld vrouwenhuizen waren ze op de hoogte van nieuwere ontwikkelingen. Hun visie stond al vast. Ze wilden zich via de cursus verder in het onderwerp verdiepen en zoeken naar manieren om verworven inzichten te vertalen naar de onderwijspraktijk. Voor anderen was deze cursus een eerste oriëntatie op dit thema. Een aantal zat hier ergens tussenin. Allen wilden graag zoveel mogelijk concrete suggesties. Enkele deelneemsters hadden een sterke behoefte aan achtergrondkennis. Ook de anderen waren wel geïnteresseerd in de stand van zaken op onderzoeks- en theoretisch gebied. Daarom nam ieder van de nascholers op zich, enige literatuur hanteerbaar te maken voor de groep. Uitgangspunt was, dat we voortdurend de relatie zouden benadrukken tussen deze achtergrondinformatie en de, ook onze eigen, schoolpraktijk.

Beperkingen

In onze nascholingscursus hebben we ons bepaald tot aspecten van sekseroldoorbreking die een directe relatie hebben met het kleuter- en lager onderwijs. We wilden daarmee voorkomen dat de cursus ging lijken op een therapiegroep. De korte looptijd, de verschillende beginsituaties en interesses van de groepsleden en ondeskundigheid van begeleid(st)ers op dit gebied zijn al doorslaggevende praktische bezwaren. Ook weerbaarheidstraining hoorde uitdrukkelijk niet tot het terrein van de cursus. Af en toe kwam er iets over ter sprake. In zo'n groep min of meer gelijkgestemden lijken kritische ideeën zo vanzelfsprekend. Maar als je ermee naar buiten komt, ontmoet je een scala van bezwaren, grappen, cynische opmerkingen en persoonlijke aanvallen. Voor vrouwen en mannen die dat sekseroldoorbrekend gedoe niet zo nodig vinden, ben je aan het zeuren. Je bent zeker zelf ontevreden. Ze hebben ook gegarandeerd de lachers op hun

hand met vragen als: 'Moet ik voortaan dan ook maar vrouwdarijn zeggen?' of: 'Jij repareert die stekker zeker wel even'. In feite verdedigen ze natuurlijk hun eigen verworven positie en/of status. Ze voelen haarscherp de bedreiging die er uitgaat van zo'n feministisch 'mens'. En dat 'feministische mens' moet aan *Jan en alleman* haar ideeën verduidelijken, ermee *de boer* op. Want het is nu eenmaal zo, dat de veranderingsgezinden zich moeten verantwoorden. De anderen hoeven niets. Het is het oer-Hollandse: je weet wat je hebt, en wat je krijgt moet je maar afwachten.

Een korte nascholingscursus kán in dit opzicht niet voldoen. Wij hadden slechts 12 avonden lang tweeëneenhalf uur de tijd. Bovendien ontbrak ook in dit opzicht bij ons de deskundigheid. Het lijkt mij, dat er voor alle leerkrachten de mogelijkheid moet zijn deel te nemen aan een weerbaarheidscursus (zoals bijvoorbeeld de Stichting De Beuk organiseert), voor, naast of na de nascholingsgroep, al naar gelang de behoefte van de cursist.

Uitgangsideeën

Voordat we aan de cursus begonnen, waren wij (nascholers) alert op twee gevaren:

1 De vraag van de deelneemsters naar een receptenboekje, regels die ze kunnen naleven om er zeker van te zijn geen sekserolbevestigend onderwijs meer te geven. Omdat je ook als leerkracht in de eerste plaats met je eigen attitude te maken hebt, kan er geen sprake zijn van het aanleren van enkele trucs.

2 Teveel nadruk op theoretische en achtergrondkennis. Natuurlijk zijn recente opvattingen en activiteiten, zoals deze nascholingscursus, mede te danken aan de vele publikaties van hen die feiten en ideeën onderzochten, onderbouwden, overwoegen en van alternatieven voorzagen, ervaringen vastlegden. Dit materiaal achten wij van groot belang. Maar wij wilden ervoor waken dat de cursus zou gaan bestaan uit college-achtige zittingen waarbij de verworven kennis in de ver-van-mijnbed-sfeer kon blijven hangen.

We formuleerden onze doelstelling vooraf als volgt: de deelneemsters gaan na in hoeverre en op welke gebieden ze zelf met het thema te maken hebben. Door hierover te praten, ervaringen uit te wisselen leren we van elkaars inzichten. Waar nodig gaan we op zoek naar achtergrondinformatie. Deze toetsen we aan de eigen praktijk

op bruikbaarheid. Eventueel trekken we hieruit consequenties op het concrete en strategische vlak.

Algemeen kader

De (be)vestiging van sekstereotypen op school maakt deel uit van het 'verborgen leerplan' (hoe verborgen is dat eigenlijk?). Dat zijn alle normen en waarden die een school overdraagt zonder dat ze bewust in het leerplan zijn verwerkt. Over het algemeen sluiten deze perfect aan bij de middle-class normen die ons onderwijs meestal uitdraagt. Behalve stereotypen rond vrouw/mangedrag maken de kinderen zich ook gewaardeerde eigenschappen zoals onzag voor autoriteiten en (leer-)prestaties eigen. Dit ruimere kader maakt duidelijk, dat je niet aan sekseroldoorbreking in het onderwijs kunt denken zonder dit in het perspectief van onderwijsvernieuwing te plaatsen. Hieronder vallen ook beleid en organisatie: Hoe is de taakverdeling binnen de school? Het aanstellingsbeleid? Wie is er hoofd? Wie heeft de hogere klassen? Wie heeft de meest invloedrijke taken?

Opzet

In overleg met de cursisten kwamen we tot de volgende opzet: vanuit een algemene terreinafbakening legden we lijnen naar de verschillende raakvlakken met het onderwijs (de relatie leerkracht/leerkracht, leerkracht/leerling – zie het deel van Hannie Rijbroek hiervoor). Iedere deelnemer koos voor een deelgebied. Op die manier vormden zich subgroepjes. Na de inleiden de avonden konden de groepjes steeds een halve avond gezamenlijk aan het werk. De andere helft van de avonden namen wij voor onze rekening, met presentaties van gelezen literatuur (bijvoorbeeld in de vorm van stellingen) of andere werkvormen.

Op één van de oriënterende avonden speelden de deelnemers een teamvergadering rond het aanschaffen van een nieuwe sekseroldoorbrekende aanvankelijke leesmethode óf het uitbreiden van de aanwezige Caesar. Het bleek dat de voorstanders van de nieuwe methode hun ideeën weinig overtuigingskracht konden geven. De wegwuivende en op financiën gebaseerde argumenten van hun tegenspelers konden ze moeilijk doorbreken. Hoewel sommigen de grootste moeite hadden met de behoudende rol die ze moesten spe-

len, wisten ze zich toch staande te houden. Ook als je collega's je inbreng wel serieus nemen, bereid zijn naar je te luisteren en van gedachten willen wisselen over sekseroldoorbreking op school moet je *een hele Piet* zijn om in het schoolwerkplan een plaats af te dwingen voor dit aandachtsgebied. Dan krijgt de welwillendheid namelijk consequenties.

Eén van de deelnemers begon een gesprek over het aanspreken van een gemengde groep met: *jongens*. Het is een automatisme, waarvan sommigen maar moeilijk afstand willen doen. Het is volgens hen slechts een aanspreekvorm waar je niks achter moet zoeken. 'Moet je dan steeds "jongens en meisjes" zeggen?' Er volgde een gedachtenwisseling met als tegenargumenten dat je consequent de helft van je leerlingen uitschakelt, op dezelfde manier hun aanwezigheid ontkent als in de literatuur al te makkelijk naar *het kind* verwezen wordt met *hij*, tenzij het overduidelijk over een meisje gaat, en dat je het als heel gek ervaart als je dezelfde gemengde groep aan zou spreken met: *meisjes*. Tenslotte was ieder ervan overtuigd dat je ook op dit soort vanzelfsprekendheden moet letten.

Meer weerstand ondervond een deelnemer die bezwaren maakte tegen het gebruik van de verkleinvorm *meisje*. Deze roept associaties op met allerlei stereotypen rond zogenaamde vrouwelijkheid. Zij koos voor: meiden. Dit woord bleek voor anderen zoveel negatieve bijbetekenissen te hebben (hard, ordinar) dat ze het zelf nooit zouden gebruiken, behalve in de positieve zin: je bent een flinke meid. Maar: neger, pot en flikker werden geuzennamen toen de betrokkenen ze zelf als groepsaanduiding gingen gebruiken. Eenduidiger bleken de resultaten van een inventarisatie van gezegdes en uitdrukkingen waar vrouwen/mannen in voorkomen. Het beeld dat na analyse oprees behoefde geen toelichting. Het meest schrijnende klonk in mijn oren: 'een dronken vrouw is een engel in bed'. Die kende ik nog niet. Onze taalschat is een rijke bron van dergelijke seksistische ideeën.

Hoe maatschappelijke gewinning behalve je taalgebruik ook je denkwereld bepaalt, demonstreerde aan het begin van de cursus het oude raadsel: 'Een vader rijdt met zijn zoon in een auto over een stille landweg. Vader verliest de macht over het stuur en de auto botst tegen een boom. Pa is op slag dood, de zoon verkeert in levensgevaar. Hij moet met spoed geopereerd worden. In het

ziekenhuis kijkt de dienstdoende chirurg onder het laken en zegt: ik kan deze jongen niet opereren; hij is mijn zoon.' De enkelen die het raadsel kenden hielden hun mond. De anderen braken hun hersens over een mogelijke oplossing. Het duurde minuten voor bij iemand het licht ging branden. Zelfs op een avond rond dit thema, dus.

De drie slotavonden waren gereserveerd voor een presentatie van de werkzaamheden en mogelijke resultaten per subgroepje. Op deze manier kon ieder werken binnen het eigen belangstellingsgebied. Door in een kleine groep te werken heb je meer aan elkaar, kan ieder ook maximaal aan bod komen. Tussentijds hielden de verschillende groepjes elkaar op de hoogte van hun vorderingen of vraagpunten, zodat anderen nieuwe informatie kregen en/of het vragende subgroepje op ideeën kon brengen, eventueel naar aanleiding van eigen ervaringen.

Er vormden zich drie subgroepjes, rond de onderwerpen: Kleuterleidster in de basisschool, Leermiddelen en Interactie in de klas. De presentaties en werkzaamheden van die groepjes zijn als volgt samen te vatten:

Kleuterleidster in de basisschool (binnen het thema: relatie leerkracht/leerkracht)

Een team kleuterleidsters bereidde een enquête voor rond de vraag: wie wordt het nieuwe hoofd van de basisschool? Ze ondervroegen ongeveer 50 leerkrachten op zes scholen. Géén van de ondervraagde kleuterleidsters had de ambitie om straks hoofd te worden. Op de vraag of de andere leidsters dat willen, antwoordden velen: ik weet het niet.

In de nabespreking met de cursisten bleek herhaaldelijk de frictie tussen wat je vindt dat moet en wat je zelf wilt doen. Iedereen vond dat kleu-

terleidsters evenveel kansen/rechten/mogelijkheden moeten hebben om hoofd te worden, eventueel via een gedeeld hoofdschap, maar de meesten voelden zich zelf niet geroepen. Ze gaven verklaringen als: ik werk in het onderwijs omdat ik lesgeven leuk vind; ik heb geen zin in al dat organiseren; ik heb het gevoel dat ik te weinig weet van wat er op de lagere school allemaal gebeurt; ik denk dat ik er niet geschikt voor ben.

De enquête maakte, ook onder de ondervraagden, veel discussie los. Geen van de cursisten volgde een cursus management of was van plan dat te doen.

Leermiddelen

Wij (nascholers) verwachtten dat dit een vluchtthema zou zijn voor hen die voor het eerst over sekserolbevestiging in verband met onderwijs gingen denken. Dat bleek niet zo te zijn. Juist een paar meisjes die al enige tijd bezig waren hun eigen praktijk in dit opzicht kritisch te volgen, grepen dit onderwerp aan om er nou eens echt voor te gaan zitten om catalogi, leermiddelen en boeken na te vlooiën op rolbevestigende tendenzen. Ze maakten analyses en presenteerden door hen goedgekeurd rollenvrij materiaal, waaronder poppenkastpoppen, neutrale verkleedkleden, ballen, zelfgemaakte muziekinstrumenten en timmergereedschap. Ze benadrukten dat je de verdeling van kinderen over activiteiten nooit door hun sekse moet laten bepalen, wel door hun belangstelling en capaciteiten. Zij zagen dit onverbreekelijk verbonden met kindgericht onderwijs. Verschillende activiteiten (zoals poppenhoek, bouwhoek) kun je voor meisjes én jongens aantrekkelijk maken door ze meer vulling te geven: de kinderen lossen samen probleempjes op, liefst in gemengde groepjes.

Goede alternatieven voor gangbare speel- en leer-



middelen bleken er nauwelijks te zijn. Misschien maar goed ook, concludeerde de groep, anders zou alleen het aanschaffen ervan menigeen het voldane gevoel geven weer aardig bij de tijd te zijn, zonder dat er iets in hun onderwijs verandert. Allerlei bestaande materialen kun je, om andere positieve aspecten, toch wel gebruiken. Ze moeten wel het nodige tegenwicht krijgen.

Interactie in de klas (relatie leerkracht/leerling)

Met name dit thema vereist dat je je eigen functioneren als leerkracht ter discussie stelt.

De subgroepsleden hielden in hun kleuterklassen gesprekje over de beroepsverwachtingen van kleuters. Deze bleken al grotendeels in de lijn der maatschappelijk conventies te liggen. Ze bespraken ook taken die vader en moeder thuis hebben. Ze draaiden rollen om in voorleesverhaaltjes en poppenkastspel. Dat bracht de groep tot het inzicht dat sekserolverwisseling de kinderen niet opvalt. Het naspelen erover en het verplicht laten naspelen van een rol in het andere geslacht benadrukte juist het 'andere' daarvan. Daardoor kunnen deze activiteiten juist weer rolbevestigend gaan werken.

De deelnemers lieten zich observeren door een collega of vriendin. Ze spraken van tevoren geen vaste criteria af. Noch was er een observatieschema. In alle gevallen constateerden de observanten dat de benadering van meisjes niet anders was dan die van jongens. Enkele leidsters waren hier inmiddels zelf niet meer zo van overtuigd; ze namen zich voor hun eigen leerkrachtgedrag eens goed in de gaten te gaan houden.

Besluit

Tenslotte moet me nog even van het hart dat deze cursus zo op papier gezet er geslaagder uitziet dan ze in feite was. Soms liepen groepjes vast en kostte het grote moeite mensen opnieuw te inspireren. Een aantal deelnemers van de aanvankelijke 16 liet het al snel afweten. Vaak hadden we te kampen met een flinke absentie. Eén keer verviel zelfs een hele cursusavond omdat er maar vijf deelnemers aanwezig waren. Van hen, die tot het eind volhielden, was het eindoordeel overwegend positief. Volgens sommigen waren we echter teveel aan de oppervlakte gebleven.

Sekseroldoorbreking: een thema voor de nascholing?

De nascholingssituatie waar wij in werkten heeft een aantal voordelen. De groep bestaat uit gemotiveerde mensen die bewust kiezen voor dit thema. Omdat de cursisten in de praktijk werken kunnen ze informatie en ideeën naar de klassensituatie vertalen en toetsen op bruikbaarheid. De groep functioneert ook als uitlaatklep met betrekking tot ervaringen in de klas, met het team, met de ouders. Ze vormt een platform waarop mensen elkaar steunen in ontwikkelde inzichten en hun relatie met de eigen praktijk. De situatie is relatief veilig; er zijn geen noemenswaardige weerstanden. Doordat de beginsituatie verschilt, trekken groepsleden elkaar op.

Daar staat een hele reeks nadelen tegenover:

1 Meestal schrijven individuen zich in. Met de opgedane kennis en ideeën komen ze terug in een team dat de achtergrondinformatie en vaak ook de welwillendheid mist. Op klassenniveau kan zo iemand misschien wel enigszins uit de voeten; in het team ligt dat veel moeilijker. Op de mogelijke weerstanden zijn ze niet voorbereid.

2 Relativerende opmerkingen van collega's moeten de cursisten individueel pareren. Ze zullen uit angst hiervoor vaak geneigd zijn hun mond te houden over de cursusinhoud.

3 Het denken over en uitdragen van ideeën met betrekking tot sekseroldoorbreking is met name voor vrouwen ingewikkeld en kan bedreigend zijn omdat je persoonlijk maatschappelijk functioneren hier onmiddellijk mee te maken heeft. De gevolgen die dit voor hen in de privésfeer kan hebben, kunnen noch de nascholers noch de medecursisten opvangen.

4 Het proces dat op gang komt staat in nauw verband met de cursusgroep. Na de 30 uur (tien of twaalf avonden) kan een deelnemer hier niet meer op terugvallen. Dat kan tot gevolg hebben dat het ingezette proces op dat moment weer stopt, omdat de inspiratie wegvalt.

5 Deelnemers moeten er, naast hun werk, een vrije avond aan opofferen.

6 Als het thema wel in de nascholing zit, maar niet is geïntegreerd in de opleiding, werk je als nascholer mee aan de marginalisering van het onderwerp.

Alternatieven

Om aan de (vele) bezwaren tegemoet te komen is een aantal alternatieven denkbaar.

Het zou bijvoorbeeld aanbeveling verdienen dat hele teams zich inschrijven, bijvoorbeeld voor nascholing in NIB (Nascholing Integratie Basisonderwijs)-verband. Het lijkt mij ook nuttig om aan de op onderwijs gerichte cursus een weerbaarheidstraining te koppelen, in gescheiden mannen- en vrouwengroepen.

Het feit dat deelnemers/sters nu hun vrije tijd moeten opofferen onderstreept nog eens de 'vrijblijvendheid' van het onderwerp. Op die manier bereik je natuúrlijk alleen de 'gemotiveerden'! Een alternatief zou zijn dat de cursussen plaatsvinden onder schooltijd of dat de deelnemers/sters compensatie krijgen.

Ik onderschrijf de noodzaak van voorscholing van de nascholers (zie het stuk van Hannie Rij-

broek). Het is belangrijk dat ze enigszins leren omgaan met het persoonlijke element in de bewustzijnsontwikkeling en enig inzicht krijgen in de opbouw van weerbaarheidscursussen. Bij voorkeur zouden ze er eerst zélf een moeten volgen. Voorlopig zijn de wensen legio, de mogelijkheden beperkt. In ieder geval was deze nascholingscursus voor mij een hele ervaring.

Noten

- 1 Ria Jaarsma en Hannie Rijbroek *Emancipatie. Over roldoorbrekend onderwijs. Een handleiding voor de nascholing* Experimentele versie 1982. In de loop van 1984 zal een herziene versie beschikbaar komen. Inlichtingen: VBS, Bezuidenhoutseweg 225, 's Gravenhage.
- 2 Ria Jaarsma en Hannie Rijbroek *Wijzen in roldoorbreking. Eindverslag van het project Emancipatie door roldoorbrekend onderwijs* 's Gravenhage, VBS, 1983.

In de bijlagen van het *Eindadvies van de kontaktkommissie Emancipatie van Rijks PA's en KLO-sen* (1982) staan lessuggesties voor beeldende vorming, muziekonderwijs, Nederlands, maatschappijleer, cuma-pedagogiek; vragenlijsten om leermiddelen te toetsen, tekstanalyse van liedbundels e.d. Hieronder een suggestie voor les over/in discussietechniek.

Doelstelling:

Inzicht verwerven in verhoudingen tussen vrouwen en mannen in mondelinge interactie en in de mogelijke oorzaken daarvoor; aanzet tot het formuleren van een perspectief op verandering.

Lesinhoud:

a groepsgesprek

5 vrouwelijke / 5 mannelijke studenten, rest observanten.

Doel van het gesprek: inzicht in gedrag van vrouwelijke/mannelijke studenten moet in ieder geval voor de gesprekspartners *niet* bekend zijn. Opdrachten voor observanten:

- * turven van beurten, interrupties
- * spreektijd per beurt
- * geïnterrupteerd worden plus zich laten interromperen
- * wie luistert naar wie; op wiens argumenten gaan welke deelnemers in
- * wie neemt de leidende rol op zich; formeel? informeel? aantekenen van opmerkingen over gespreksprocedure (beurten geven, samenvatten, afronden, overgaan naar ander punt, terugbrengen op het goede spoor enz.).

b enquête

Voordat het gesprek geanalyseerd wordt vullen zowel de deelnemers als de observanten een vragenlijst in met vragen over hun indruk ten aanzien van de geobserveerde punten: wie is/zijn het meest aan het woord, interrompeert het vaakst enz. Vervolgens vragen over hun intuïties ten aanzien van verschillen tussen vrouwen en mannen.

c analyse

Gesprekspartners werken de enquête uit (bijvoorbeeld per cluster vragen een groepje), de observaties van het gesprek worden door de observanten uitgewerkt. Bespreking van enquête en observatie (kan ook in andere volgorde). Mogelijke veralgemenisering: wat zijn in het algemeen de ervaringen? Eventueel opsplitsing in twee groepen — gescheiden naar sekse — bevindingen op flappen en later uitwisselen. Liefst de bevindingen doortrekken naar dagelijkse situaties: thuis, eigen vriendjes/vriendinnen, eigen gedrag in gemengd gezelschap of groepen van dezelfde sekse.

d observatie-opdracht

Monitoren van eigen gedrag, van andere meisjes/vrouwen, jongens/mannen in gesprekken waaraan de betreffende student zelf deelneemt; observatie van gesprekken tussen anderen: in openbare gelegenheden zoals trein en bus, kroeg, kantine op school, thuis.

Punten van aandacht:

- * interrupties, wie interrumpeert, wie wordt geïnterrupteerd
- * 'luisteren': op wiens opmerkingen wordt ingegaan, ondersteunend versus afgeleid gedrag (ondersteunend: bijval door middel van uitingen als 'ja', 'm-m', knikken en ander nonverbaal gedrag, afgeleid: geestelijke afwezigheid door niet/vertraagd reageren, uitingen als 'm-m' als er stiltes vallen, stiltes)
- * strategieën om aandacht te krijgen: inleidingen als 'moet je luisteren', naam noemen, 'hé ...', vragen stellen als 'weet-je?', 'wat vind jij nou?', achtervoegsels als 'hè?'
- * aangeven van onderwerpen voor gesprek (hoeveel, door wie) en percentage/aantal gevallen dat daarover wordt doorgepraat.

e bespreking observaties

Informatie over achtergrondliteratuur (D. Brouwer 1979) zoeken naar oorzaken: socialisatie. Doortrekken naar gedrag van kinderen op kleuter- en lagere school. Opstellen van vragen voor stage:

a de klasse-interactie (onderwijsleergesprek)

b kinderen onderling: meisjes onderling, jongens onderling, meisjes/jongens gemengd.

Buitenspel, groepswerk, aandachtspunten: zie bij a en d en:

- * waarover praten meisjes onderling, jongens onderling, waarover wordt gepraat in gesprekken tussen 'n meisje en 'n jongen?
- * hoe praten ze — taalgedrag: typisch 'jongensgedrag' (volgens Amerikaans onderzoek allerlei 'stoere' bijgeluiden, grapjes maken) ook bij meisjes onderling? ander gedrag in gemengd gezelschap?

f uitvoeren van stage-opdracht (zie e-vragen)

g bespreken van opdrachten

Bespreken van indrukken; observaties verwerken — getalsmatig, resultaten bespreken, consequenties voor het gedrag van de leerkracht nagaan ten aanzien van attitude, feitelijk gedrag.

Achtergrond literatuur bespreken (D. de Haan 1979).

Evaluatie

h eventueel herhalen van de enquête uit b

Bespreken van eventuele verschillen ten aanzien van eerder ingenomen standpunt.

allochtone vrouwen en meisjes

Zoals in het stimuleringsbeleid aan de problematiek van achterstelling van meisjes vaak meer lippendienst wordt bewezen dan dat er daadwerkelijk aan wordt gewerkt, zo dreigen meisjes uit etnische minderheidsgroepen het eveneens te moeten doen met de vermelding dat hun situatie speciale aandacht verdient. Nederlandse leerkrachten weten er nog niet goed raad mee, en er zijn te weinig leerkrachten uit de etnische groepen zelf. Toch wordt er op verschillende plekken veel nagedacht en al voorzichtig gewerkt aan (een visie op) het werken met allochtone meisjes op een Nederlandse school. Het is van erg veel belang dat initiatieven bekend worden, dat er uitwisseling plaatsvindt, want, zoals verschillende schrijfsters aangeven, allochtone meisjes worden vaak driedubbel achtergesteld: als arbeiderskind, als meisje en als meisje uit een etnische minderheidsgroep.

Dat geeft ook aan in welke richting er wordt gedacht: aan intercultureel onderwijs dat als uitgangspunt neemt de structurele sociaal-economische ongelijkheid tussen verschillende etnische groepen, een situatie waarin Nederlandse culturele regels dominant zijn en tot norm verheven worden, de aanwezigheid van latent of openlijk racisme en de voortdurende confrontatie van allochtone meisjes (en jongens) met tegengestelde verwachtingspatronen vanuit de thuis- en schoolcultuur.

Zowel voor de leerkracht als voor de leerlingen, zowel allochtone als autochtone, roept een dergelijke situatie conflicten op. Conflicten die duidelijk maken dat er veel aan structuren en inhoud van het onderwijs moet veranderen.

Anelle Anches, een Surinaamse leerkracht in het basisonderwijs, beschrijft welke conflicten Surinaamse Creoolse meisjes ondervinden op de lagere school.

Papatya Nalbantoglu heeft als Turkse leerkracht ervaring in het lager en voortgezet onderwijs en is actief in Turkse leerkrachten- en vrouwenorganisaties en in de buitenlandse leerkrachtengroep van de Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel (ABOP) van de FNV. Zij maakt duidelijk van hoeveel belang het is dat buitenlandse leerkrachten deel uitmaken van schoolteams en dat het onderwijs van deze leerkrachten is afgestemd op het algemene leerplan en vice versa. Zij schrijft over de achtergronden en inhoud van haar werk op een Amsterdamse scholengemeenschap. Mies van Niekerk is als studente verbonden aan een onderzoeksproject naar etnische identiteit van de Universiteit van Amsterdam. Ze is vrijwilligster in een jongerencentrum en heeft voor haar onderzoek gesprekken gehad met vooral Surinaamse Creoolse meisjes. Ze laat zien dat, zelfs de aanduiding 'Surinaamse Creoolse meisjes' simplistisch is: binnen deze groep zijn er veel onderlinge verschillen, waarmee leerkrachten en medeleerlingen rekening moeten houden.

Kristine Kempkes en Annemarie Roggeveen, respectievelijk docente maatschappij-

*leer op een meao en emancipatiewerkster van de Stichting Vrouwenkontakt Huis-
houd- en nijverheidsonderwijs, hebben gewerkt aan lesmateriaal voor lhno en bui-
tenlandse jongeren. Ze benadrukken dat Nederlandse leerkrachten in het werken
met buitenlandse meisjes kritisch moeten zijn op eigen normen en idealen en ge-
ven aan dat in het werken vanuit ervaringen van allochtone meisjes het accent zou
moeten liggen op het onderzoeken door de leerlingen zélf van de betekenis, conflic-
ten, fantasieën die in die ervaringen gevat zijn.*

*Yvonne Luijdjens, Surinaamse en docente Nederlands aan een moeder-mavo,
schrijft over haar eigen lespraktijk en de problemen waarmee vooral Surinaamse
Creoolse vrouwen te kampen hebben.*

*De redactie van Moer zou graag zien dat leerkrachten uit de verschillende etnische
groepen contact opnemen als zij willen reageren op de artikelen. Voor de vormge-
ving van emancipatorisch taalonderwijs aan allochtone leerlingen zijn bijdragen van
leden van de etnische minderheidsgroepen zelf onmisbaar.*

Mannen en vrouwen beroep

*De mannen hebben een beroep als chauffeur,
piloot, chef enz. En de vrouwen hebben een
beroep als huisvrouw, schoonmaken van een
ziekenhuis enz.*

*De vrouwen willen ook de zelfde rechten als
de mannen en, daarom staakte de vrouwen
om dezelfde banen te krijgen omdat, als je
de mannen werken krijgen ze veel meer geld
dan de vrouwen, en als de vrouwen werken
krijgen ze minder geld of soms helemaal niet.
Nou ik vind dat de vrouwen meer dezelfde
recht mogen hebben als de mannen.*

*Jimmy
Surinaamse jongen*

Mannen en vrouwen beroep

*Mannen kunnen eerder een beroep krijgen
dan vrouwen. Mannen kunnen bijvoorbeeld:
timmerman, kok, bakker, stratenmaker, elec-
tricioën enz. worden.*

*Vrouwen moeten meestal een eigen winkel
beginnen. Maar ze kunnen ook bloemen-
vrouw, dierenwinkel en een stomerij begin-
nen enz.*

*Ik vind het niet eerlijk dat de meiden minder
werk kunnen krijgen dan jongens want ze
zijn allebei hetzelfde maar het geslacht (hu-
welijkgereedschap voor kinderen onder 12
jaar) is anders.*

*Johan
Nederlandse jongen*