

interactie

DE VROUW OP HAAR PLAATS

Het is niet zo makkelijk om erachter te komen hoe het komt dat meisjes op school al zo jong rustiger zijn en netter werken en jongens drukker en stoerder zijn. Als we ervan uitgaan dat de omgeving van invloed is, in hoeverre helpt de school dan een handje om dat verschil in gedrag tussen meisjes en jongens te versterken? Wat leert de school jongens en meisjes?

Veronica Scheffers, docente aan de Nieuwe Lerarenopleiding te Nijmegen beschrijft in dit artikel hoe meisjes en jongens in het onderwijs leren wat voor hen maatschappelijk als passend wordt beschouwd.

Maatschappelijk gezien heeft het onderwijs drie functies: kwalificatie, selectie en identificatie¹. Onder *kwalificatie* versta ik het overbrengen van kennis en vaardigheden die de leerling in de latere maatschappelijke praktijk nodig heeft. Het doel van de *selecterende* functie van het onderwijs is om te zorgen dat de juiste hoeveelheid mensen wordt opgeleid voor de beschikbare arbeidsplaatsen. In tijden van groeiende werkloosheid zoals nu is de traditionele functie van het onderwijs voor de kwalificatie en selectie wat op losse schroeven komen te staan. Hoe leid je leerlingen het beste op tot werkloosheid? De *identificerende* functie werkt wanneer leerlingen in het onderwijs leren zich te identificeren met de in onze maatschappij algemeen aanvaarde opvattingen, bijvoorbeeld: 'Wie niet werkt, zal niet eten' of 'Wie meer opleiding heeft moet meer verdienen' of 'Een vrouw is geen echte vrouw als ze geen

moeder is'.

De kwalificatie-functie en de selectie-functie van het onderwijs pakken voor jongens heel anders uit dan voor meisjes. Via school moet een jongen op zijn maatschappelijke bestemming zien te komen. Van jongens verwacht men dat ze later een leven lang een beroepspraktijk uitoefenen als kostwinner voor een gezin. Maar wat is de maatschappelijke bestemming van vrouwen?

Hoe de kwalificatie- en selectie-functie voor meisjes uitpakt kan ik hier niet uitvoerig beschrijven. De meeste mensen in en buiten het onderwijs zien voor vrouwen een bestaan als huisvrouw en moeder als hét toekomstperspectief bij uitstek. In het onderwijs krijgen meisjes alleen in het huishoud- en nijverheidsonderwijs expliciet een scholing voor deze toekomst. In de andere vormen van voortgezet en hoger onderwijs bereiden meisjes zich vooral voor op een kortdurende be-

roepspraktijk in de verzorgende en dienstverlenende sector, werk dat verwant is aan het werk van huisvrouw en moeder. In het algemeen vormend voortgezet onderwijs 'kiezen' ze een passend meisjes-vakkenpakket. Mijn uitgangspunt is dat meisjes niet in vrijheid kiezen voor een dergelijk perspectief, maar dat ze in en buiten het onderwijs beïnvloed worden om te gaan voldoen aan wat als maatschappelijke norm geldt voor vrouwen.

De selectie- en kwalificatie-functie van het onderwijs werken dus seksegebonden. Dat wij ons daarover niet zo opwinden komt zeker voor een deel door de doordringende werking van de derde functie, die van de identificatie met de maatschappelijk heersende normen en waarden. Deze functie wordt voor een groot deel uitgeoefend via het verborgen leerplan². De taal, het lesmateriaal, de lesinhouden en de opvattingen van leerkrachten zijn zo doortrokken van wat in deze maatschappij (in ons kader: voor vrouwen en mannen) als normaal en wenselijk wordt beschouwd, dat wij als bij het onderwijs betrokkenen het zelf niet eens opmerken.

In dit stuk wil ik me vooral met de identificatie-functie van het onderwijs bezighouden: hoe leren meisjes en jongens in het onderwijs wat voor hen maatschappelijk als passend wordt gezien? Daartoe zal ik wat onderzoek weergeven naar houdingen en opvattingen van leerkrachten, naar feitelijk gedrag van leerkrachten en naar feitelijk (taal)gedrag van leerlingen. De nadruk ligt vooral op het voortgezet onderwijs. Daar deden NLO-studenten ook de observaties die ik hier en daar als toelichting gebruik. Aan het slot van dit stuk doe ik een suggestie voor een strategie die leerkrachten kunnen toepassen wanneer zij veranderingen willen in hun eigen onderwijs om daar sekse-ongelijkheid te verminderen.

Wanneer ik iets zeg over meisjes of jongens dan bedoel ik zeker niet dat alle meisjes of alle jongens aan de gegeven beschrijving voldoen. Het is toch nuttig om ook in zo algemene termen over leerlingen te denken. Wij blijken namelijk in ons hoofd het onderscheid vrouw/man wel als een van de belangrijkste ordeningsprincipes te hantieren. Het is nodig de gevolgen van die ordening te onderzoeken in het belang van alle leerlingen, de meisjes én de jongens.

Houding en opvatting van onderwijsgegenden

Wanneer je onderwijsgegenden vraagt naar hun rol in de seksspecifieke vorming van hun leerlingen, schetsen ze die als erg bescheiden. Wat kun je op school doen als ouders, vrienden en media de kinderen aan alle kanten bestoken met seksegebonden normen en waarden? Voor een deel vind ik dat die leerkrachten gelijk hebben. Voor een ander deel lijkt me deze houding voort te komen uit een gebrek aan probleembewustzijn van hoe in de school leerkrachten actief bijdragen het traditionele beeld van de seksen op de leerlingen over te brengen. In dit beeld van man en vrouw zijn vrouwen minderwaardig: meisjes zijn dom maar lief, van de mannen moet de oplossing van de wereldproblemen komen. Zolang leerkrachten aan deze mis-beeldvorming van de leerlingen meewerken dragen ze er mede de verantwoordelijkheid voor.

In het basisonderwijs zeggen de meeste leerkrachten meisjes en jongens gelijk aan te pakken: 'Op onze school maken wij geen verschil'. Een mogelijke verklaring daarvoor lijkt me dat ze een gelijke behandeling als het meest wenselijk gedrag beschouwen. In een uitvoeriger gesprek blijken leerkrachten toch wel te weten hoe verschillend ze soms optreden. Zo gaf een leerkracht tegen Luytelaar (1979) bijvoorbeeld aan tegen jongens ruiger op te treden: 'Ik geef ze een trap tegen hun kont'. Een andere leerkracht betrapte zichzelf erop tegen meisjes voorzichtiger te praten: 'Meisjes vraag ik of ze wat *willen* doen, jongens *moeten* vaak iets doen' (Rooie Vrouwen 1982).

Voor oudere leerlingen bestaat ook het beeld bij leerkrachten dat ze tegenover meisjes en jongens geen verschil maken. Ruim duizend onderwijsgegenden van leerlingen van 10-16 jaar zijn ondervraagd door Jungbluth (1982) over hun opvattingen. Zij werden onder andere gevraagd naar hun opvatting over de maatschappelijke rolverdeling van vrouw en man, naar hun oordeel over de achterstand in onderwijskansen van meisjes, naar hun opvattingen over roldoorbrekend onderwijs. Naar de mening van een ruime meerderheid van de ondervraagde leerkrachten is de huidige sekse-rolverdeling in onze maatschappij te extreem. Toch scoorde 'verregaande seksegelijkheid is acceptabel' erg laag (30 procent mee eens). Van onderwijsachterstanden van meisjes³ zijn velen wel op de hoogte maar ze zien dat niet als een probleem. Van gedrag en prestaties van meisjes

en jongens blijken de meeste leerkrachten een stereotyp beeld te hebben: meisjes zijn ijveriger, kwetsbaarder, dommer dan jongens. De onder-vraagde leerkrachten vinden dat echter geen probleem. Het gevaar daarvan is dat de leerkrachten in hun onderwijs hun eigen opvatting doorgeven zodat de meisjes en jongens zich, ongemerkt gestimuleerd door hun leerkrachten, op seksegebonden wijze ontwikkelen.

Veel leerkrachten blijken dus weinig problemen te zien op het gebied van de seksegebonden ontwikkeling in het onderwijs. Maar de onderwijsachterstanden ontstaan wel degelijk ook *binnen* het schoolproces. Het onderwijs reproduceert de ongelijkheid zonder dat de betrokkenen zich ertegen te weer stellen. De leerkrachten en begeleiders die zich vaak meer bewust zijn van de maatschappelijke bepaaldheid van schoolloopbanen voelen zich machteloos en zijn zich vaak niet bewust van hoe ook in de klas aan de onrechtvaardige seksegebonden vorming wordt bijgedragen.

Wat doen onderwijsgeevenden in de praktijk?

Hoewel leerkrachten op alle niveaus van onderwijs zeggen meisjes en jongens gelijk te behandelen zijn er in de interactie vrij veel verschillen te constateren in leerkrachtengedrag tegenover meisjes en jongens.

In het basisonderwijs besteden leerkrachten meer aandacht aan jongens dan aan meisjes (Veeken 1982). Dat is zeker mede om de jongens, die doorgaans drukker zijn dan de meisjes, rustig te houden. Leerkrachten wijzen meisjes minder snel af op hun fouten en behandelen hen zachter en vriendelijker dan jongens. Meisjes krijgen eerder complimenten voor hun netheid, jongens voor de kwaliteit van hun werk. Inhoudelijke kritiek op hun werk zou de jongens kunnen stimuleren om beter werk te leveren: juf verwacht heel wat, dan maar wat harder er tegenaan. Jongens worden ook expliciet meer gepord om tot hogere prestaties te komen. Als een jongen matig werk levert, verklaart de leerkracht dat nogal eens uit gebrek aan motivatie. Een meisje wordt eerder voorzichtig duidelijk gemaakt dat haar werk niet goed is omdat ze het niet kan. Mogelijk is een dergelijke opstelling van de leerkracht er de oorzaak van dat meisjes succes eerder aan toeval toeschrijven en jongens eerder aan eigen kwaliteiten. In onderwijsleergesprekken op een basisschool merkte Hijmans (1980) op dat meisjes goede antwoorden

van anderen moeten herhalen en dat meisjes in hun (schools) gedrag aan de jongens ten voorbeeld worden gesteld. Bovendien vindt de leerkracht overtredingen van meisjes minder erg en worden opmerkingen van jongens eerder als onderwerp van gesprek overgenomen dan die van meisjes.

In het voortgezet onderwijs vertonen observatieverslagen van onze NLO-studenten en nascholingscursisten een vergelijkbaar beeld. Jongens krijgen meer beurten, soms zelfs als er meer meisjes dan jongens in de klas zitten. Het is wel duidelijk dat jongens een beurt krijgen omdat ze hun verzet tegen school dikwijls tonen door te storen. Toch kan dat niet de volledige verklaring zijn voor het grotere aantal beurten. Jongens krijgen ook meer denk- en kennisvragen en meisjes meer meevoel-vragen zoals: 'Agnes, waar waren we vorige keer ook weer gebleven?' Bij moeilijke vragen bijvoorbeeld in de vorm van 'Wie weet ...' melden jongens zich vaker voor een antwoord dan meisjes. In een gemengde gymnastiekles zagen wij jongens als aanvoerders en mocht een jongen de tijdwaarneming doen terwijl een meisje werkloos aan de kant zat vanwege een blessure.

Taalgebruik van leerkrachten

Een andere manier om zicht te krijgen op hoe leerlingen seksegebonden gevormd worden is door te letten op opmerkingen tegen en over jongens en meisjes. Daarbij worden jongens aange-

Hoe vertel ik 't 'n jongen, ... meisje?



spoken op hun seksuele belangstelling voor meisjes, bijvoorbeeld met: 'Jij moet je broek meer dichthouden' of 'Laat dat speelgoed maar met rust' (over meisjes). Meisjes krijgen soms door leerkrachten het onvolwaardig beeld van vrouwen opgedrongen waarbij het uiterlijk doorslaggevend lijkt te zijn: 'Dat is onze knapste leerling' (over een meisje waarmee de leraar heeft zitten flirten) of: 'Dat is iets heel normaals, voor ze de klas binnen gaat stift ze haar lippen' (over een meisje tegen de klas). Ook zien leerkrachten meisjes nogal eens als kletstantes, praatsters in een theekransje of optutsters: 'Zijn jullie nu klaar in het boudoir?' Een mannelijke leerkracht verwees een meisje van 15 jaar naar haar plaats als seksobject met: 'Jammer dat al die lui er nu bij zijn, anders wilde ik voor dit mooie punt wel een kusje' bij het teruggeven van een proefwerk. Uit dit soort opmerkingen kun je het algemeen bestaand beeld afleiden dat heteroseksualiteit verplicht is en dat vrouwen er voor mannen zijn om naar te kijken of om aan te komen. Wat kun je nu doen aan seksistisch gedrag van leerkrachten?

Als je zelf zo'n leerkracht bent die soms seksistische dingen zegt terwijl je dat eigenlijk onjuist vindt, kun je er gedurende bepaalde lessen eens extra op proberen te letten (en als je het eigenlijk niet onjuist vindt, lijkt het me óók aanbevelenswaardig om erop te letten). Effectiever is het misschien bij jezelf eens uitvoerig na te gaan wel-

ke opvattingen je hebt over vrouwen en mannen. Vaak heb je vanuit je eigen opvoeding nog allerlei waarde-oordelen waar je in de loop van je leven bewust afstand van hebt genomen. Toch zijn die waarden en normen dan zo ingeslepen geweest, dat ze als een mechanisme af en toe nog aan de oppervlakte komen. Het is ook wel zinnig om er eens met je leerlingen over te praten. Misschien ook dat een rubriek in de schoolkrant ruimte kan bieden aan seksismen van leerkrachten. Leerlingen moeten dan wel samen besluiten dat het in de krant moet komen zodat niet één leerling als klikster kwetsbaar wordt tegenover de overmacht van de leerkracht.

Is die leerling een meisje of is het een jongen, wat maakt dat uit?

Leerkracht en leerlingen kun je beschouwen als de beide partijen in de onderwijsleersituatie. Je kunt ze eigenlijk niet los van elkaar bekijken en moeilijk los van elkaar beschrijven. Immers in de lessen heeft steeds een wisselwerking plaats. Vanuit het fundamentele verschil in (machts)positie wil ik hier toch apart over de leerlingen schrijven. Leerlingen uit het basis- en voortgezet onderwijs zijn geen onbeschreven blad papier. Over seksegebonden verschillen in gedrag tussen meisjes en jongens op de basisschool is niet zo veel literatuur. Over leerlingen in de puberteit is veel meer te vinden. Vandaar dat ik daarover wat uitvoeriger zal zijn.

Cultuur en verzet

Van een emancipatieproject in de bovenbouw van een basisschool in Amsterdam hebben leden van de werkgroep VREK enkele ervaringen beschreven (Ter Keurst 1981). Voor de jongens bleek het belangrijk te zijn hun mannelijke superioriteit te bewijzen tegenover de meisjes maar ook tegenover de andere jongens. Ze kijken neer op de meidenwereld op een openlijke manier: 'Moet je die trutten daar nou zien zitten' en: 'We doen niet mee met handwerken, dat is meidenwerk', of op meer verholde wijze. Dan stellen ze zich in de klas niet openlijk tegenover de meisjes op maar doen op de speelplaats wel met andere jongens mee om de meisjes te pesten. Tussen de jongens is ook veel openlijke concurrentie. Dat wordt dan een tegen elkaar opbieden in activiteiten en durf waar alle jongens die voor echte jongen willen doorgaan aan mee moeten doen.



In toneelstukjes waarin een ruzie moet voorkomen lossen de jongens hun ruzie zelf op. De meisjes halen er een autoriteit bij, zij laten tenslotte een moeder of de juf opdraven om vrede te stichten. De meisjes maken van deze toneelstukjes doorgaans een voor het publiek saai vertoning. Ze gaan op in details bij slapen, eten, verzorgen en spelen die ze als speelsters belangrijk vinden. Ze tonen het leven van alledag: van hun moeders? De jongens maken er meer spannende avonturenverhalen van met veel actie.

In een kringgesprek waarin de kinderen scheldwoorden mogen verzinnen trekken de meisjes zich stillemkes terug. Zij weten na de stortvloed van scheldwoorden voor meisjes die de jongens kennen niets te verzinnen. Als een meisje apart is genomen en vernederend is aangepakt gaan de meisjes niet in op het voorstel van één van hen om ook eens samen een jongen flink aan te pakken, ze wijzen fysieke gewelddadigheid af en nemen zich voor er apart met de jongens nog wel eens over te praten. Ze trekken zich terug in een eigen wereldje waarbij een eigen meisjes/vrouwen-terrein hoort. Een soep die door de jongens gemaakt is willen ze niet eten. Tegenover de jongens tonen ze de functie van hun wereld: een meisje ruimt de scherven op van de bloempot die een jongen liet vallen, meisjes bieden op kamp aan de bedden van de jongens op te maken! Toch vertelt een leerkracht uit het emancipatieproject dat de VREK begeleid heeft ook dat de meisjes zelf een voetbal gekocht hebben en zorgen steeds het voetbalveldje te bezetten voor de jongens komen. Ook hebben meisjes soms een dominante positie bij het organiseren van dingen voor de hele klas. Al met al een traditioneel beeld van meisjes- en jongensgedrag met een enkele doorbreking daarvan. Zou die enkele doorbreking dan het resultaat zijn van alle begeleiding en extra aandacht die deze kinderen krijgen onder andere via zo'n emancipatieproject?

Tussen 12 en 16 jaar ervaren scholieren een grote tegenstelling tussen hun eigen behoeften en ervaringen en wat ze op school aan kennis en vaardigheden krijgen aangeboden. Leerlingen ervaren de tegenstrijdigheid tussen zich aanpassen aan het onderwijs — werken voor hun toekomst — en het bevredigen van hun eigen behoeften. Die behoeften liggen voor meisjes in iets gezelligs doen met je vriendin, je nuttig maken op verzorgend terrein, je mooi maken en (dromen van) een vriend krijgen (zie het artikel van Jeannette Doornenbal

in dit nummer). Voor jongens gaan de behoeften meer in de richting van je uitleven in lichamelijk spel, iets maken op het gebied van natuur en techniek of het beluisteren van harde muziek. Ook voor meisjes is muziek belangrijk, hoewel het soort muziek waar zij van houden nog wel eens verschilt van dat van de jongens.

De tegenstrijdigheid aanpassen aan het onderwijs — je eigen behoeften bevredigen, heeft tot gevolg dat jongeren zich op vrij grote schaal verzetten. Zeker nu de beroepstoekomst door de werkloosheid op losse schroeven is komen te staan. Toch blijft bij veel ouders en leerlingen het beeld bestaan dat onderwijs nuttig is voor je toekomst waardoor nog relatief veel leerlingen het schoolgaan accepteren.

Jongens verzetten zich door zich te beroepen op hun mannelijkheid, zijn agressief of tegen de draad in⁴. Dat geldt het sterkst voor jongens uit lagere milieus. Ze tonen hun verzet door vertoon van lichaamskracht en durf. Ze bevestigen zo hun mannelijke identiteit en zien bevrediging in handwerk. Jongens die zich minder mannelijk gedragen, noemen ze meteen een mietje. Alhoewel er een algemene tendens van solidariteit is tussen jongens, is er de restrictie dat je je wel expliciet als heteroseksuele jongen moet manifesteren. De arbeidersjongens keren de algemeen geldende hiërarchie tussen hoofd- en handwerk om. Zij stellen handarbeid als echt mannelijk boven hoofdarbeid. Hoofdarbeid relateren ze aan de voor hen sociale minderwaardigheid van de vrouw (Deem 1980). Deze jongens (evenals die uit andere milieus) benaderen meisjes nogal eens voor seksueel contact. Het is nog een vrij algemeen idee dat meisjes uitloksters van seksueel geweld zouden zijn. Daarbij wordt dan voorbijgegaan aan hoe jongens en mannen tot dat gedrag komen en waarom meisjes vaak zoveel accent op hun lichaam leggen.

De leraren steunen jongens wel eens in hun gedrag tegenover meisjes. Een leraar die een jongen op de gang betrapt die het een meisje lastig maakte riep hem apart, gaf hem een standje en zei het niet meer te willen hebben. Wel gaf hij met een lachje aan het te kunnen begrijpen omdat de jongen er natuurlijk niet de schuld van was (Griffin 1981). Uit dit soort voorvallen blijkt de norm van heteroseksualiteit, de eis van de maatschappij tot het vormen van heteroseksuele paren waarin vrouwen als tweede sekse bestaan en met lichaam en geest dienstbaar moeten zijn aan de

eerste sekse.

Meisjes tonen hun verzet vooral door passief te zijn, zich te vervelen en zitten dromen. De leerkracht herkent dit meisjesgedrag dikwijls niet als verzet en denkt dat de meisjes zich op die manier aan de schooldiscipline *conformer*en. De laatste jaren verschijnen wat studies over de cultuur van arbeidersmeisjes. Oppervlakkig lijken meisjes uit de arbeidersklasse verbaal agressiever dan middenklasse-meisjes. Het algemene ideaalbeeld van meisjes is dat van het blanke middenklasse-meisje dat zwijgzaam en hulpvaardig is en op school goede resultaten heeft. Arbeidersmeisjes beseffen dat ze aan die norm niet kunnen voldoen én omdat ze een ander toekomstperspectief hebben én omdat ze op school ook minder goed meekunnen. Ze zetten zich af tegen het ideaalbeeld door bijvoorbeeld keet te schoppen, samen te giechelen om er op school nog het beste van te maken, extreem vrouwelijk te gaan doen: hoge hakken, lange gelakte nagels, seksueel prikkelende kleding. Dat gedrag brengt vooral mannelijke leerkrachten in de war. Op de tienerleeftijd, en dan niet alleen, worden meisjes door hun omgeving vaak op hun lichaamsontwikkeling beoordeeld (borsten, benen, heupen, enzovoort) (Griffin 1981).

Toch is doorslaggevend dat in gemengde klassen meisjes maar in de marge aanwezig zijn. Op hen rust de algemene druk om stil en volgzaam te zijn. De jongensleerlingen vinden in het zwijgen van de meisjes aanleiding daarover denigrerend te doen. Meisjes die wel vrijuit spreken worden niet vaak gesteund door de andere meisjes in de klas (Griffin 1981). Ook Savier en Wildt (1978) beschrijven het gebrek aan solidariteit tussen de meisjes in een klas. Een meisje dat niet meedoet aan typisch meisjesgedrag, make-up en vrouwelijke kleren wordt uitgestoten door de wel typisch vrouwelijke meisjes en door de jongens. Jongens kunnen meer op elkaar rekenen. Als om hen heen bijna iedereen bevestigt dat meisjes aan school niets hebben en dat ze als persoon niets voorstellen, ligt het voor de hand dat ze alle aandacht zullen gaan richten op het krijgen van een vriend. Een vriend vormt voor veel meisjes het bewijs mee te tellen.

Tegenstrijdigheden voor meisjes

Als je verschillen in gedrag, in prestaties en in mentaliteit van meisjes en jongens wilt interpreteren, is het zinnig stil te staan bij het verschillende

wereldbeeld van meisjes en jongens. Voor jongens functioneert het onderwijs als voorbereiding voor een latere beroepspraktijk. Dat verleent hen de motivatie op school moeilijke vakken toch aan te pakken; later heb je daar wat aan. Voor meisjes is het beeld van de toekomst minder eenduidig. Aan de ene kant ondervinden ze wel stimulansen van de school om zich in allerlei vakken te bekwaamen. Aan de andere kant speelt voor de meisjes, en voor hen niet alleen, in belangrijke mate het typisch vrouwen-toekomstperspectief van onbetaalde arbeid in huis en gezin. In een onderzoekje naar wat leerlingen later willen worden vroeg Schultz (1978) onder andere een dag van hun leven te beschrijven als ze 35 jaar zullen zijn. Meisjes van de basisschool gaven als beroepswensen vooral vrouwenberoepen op. In het voortgezet onderwijs gaven ze een grotere verscheidenheid aan beroepen aan. Opvallend is dat dikwijls in de beschrijving van de dag op 35-jarige leeftijd het genoemde beroep niet voorkwam. Daar beschreven de meisjes zichzelf vooral als huisvrouw, echtgenote en moeder.

Als je als leerkracht ook niet echt denkt aan een belangrijke beroepspraktijk voor een meisje en als ze dat zelf ook niet denkt, zal een meisje eerder de school zonder diploma verlaten, een lagere vervolgopleiding kiezen dan ze aankan of een vakkenpakket kiezen dat de maatschappelijke normen en waarden aardig weergeeft in zijn betiteling 'pretpakket'.

Taalgebruik van meisjes en jongens

Jongenstaal lijkt meer op schooltaal

Uit eigen ervaring zullen veel onderwijsgevenenden weten dat meisjes uit zichzelf eerder over persoonlijke dingen praten en jongens gemakkelijker een abstract en algemeen taalgebruik hanteren. Nu is een belangrijke eigenschap van de schooltaal in basis- en algemeen vormend onderwijs juist de abstractheid en algemeenheid. Je leert over 'de mens', 'het zoogdier', 'de milieuproblematiek' en dergelijke. Sturm (1980) beschrijft een gesprek over het leger in een vierde klas atheneum en in een tweede klas lhno.⁵ De jongens in de atheneumklas zeggen bijvoorbeeld: 'Ik ben dus van mening dat een leger gewoon nodig is in de huidige maatschappij' en: '... een leger is eigenlijk een middel tot agressiviteit ...'. Van de meisjes uit de lhno-klas zegt er één: 'Ik zou niet eens kunnen in het leger ... Ik zou geen mensen

durven vermoorden' en een ander: 'Nou, mijn vader is vrijwillig gegaan'. Voor jongens is het 'normaal' dat ze zich ontwikkelen op het terrein van intellectuele, abstracte en technische zaken en dat ze het persoonlijke bij zichzelf onderdrukken. Hiertegenover is voor meisjes de norm dat ze zich bij persoonlijke zaken betrokken voelen, zich onzeker voelen op het terrein van abstracties en techniek. Ook uit het taalgebruik kun je die discrepantie zoals uit bovengegeven gespreksfragmenten blijkt, afleiden. Het is dan ook niet verwonderlijk dat meisjes minder makkelijk de schooltaal die gepresenteerd wordt in exacte vakken en in zaakvakken gebruiken (Van Aalsvoort 1983). Voor meisjes is het algemeen vormend onderwijs vaak nog vervreemdender dan voor jongens. Zij zijn kritischer dan jongens op de bruikbaarheid van de schoolse kennis in hun eigen persoonlijk leven. Buiten het officiële onderwijs functioneert de persoonlijke manier van praten van meisjes juist goed. Zij kunnen beter formuleren met welke problemen ze zitten, wat de aard van hun gevoelens is dan jongens. In globale zin blijven die verschillen in soorten taalgebruik ook bij volwassen vrouwen en mannen.

Meisjes praten minder

Meisjes praten minder in gemengde schoolklassen dan jongens. Dat is geen bij hun aard horend gegeven, de school heeft ze het praten afgeleerd. Uit een onderzoekje (De Haan 1979) bleek dat bij hun komst op de basisschool meisjes uit een hoger milieu in klasgesprekjes het meest aan het woord waren, meisjes uit een laag milieu het minst. De jongens zaten daar tussenin. In de loop van het eerste schooljaar verminderde de deelname van de meisjes uit het hogere milieu zo sterk, dat ze onder de minst het woord voerende jongens, die uit het lagere milieu, terechtkwamen. Hoe komt het nu dat meisjes in het onderwijs, de goede bedoelingen ten spijt, leren hun mond te houden? Bij meisjes en jongens leeft het idee dat mannen in onze wereld de belangrijke gedachten hebben en dat vrouwen beter kunnen zwijgen. (Je hoort het ook vaak anders zeggen: vrouwen kunnen zó goed luisteren!) Meisjes die verbale initiatieven nemen worden ook eerder terecht gewezen. Uit een onderzoek bleek dat meisjes en jongens het maken van opmerkingen en het stellen van kritische vragen beschouwen als typisch mannengedrag. Het zou in het belang van vrouwen zijn als ze meer gingen praten. Barnes toon-

de immers aan dat praten voor leren erg belangrijk is omdat nieuwe informatie niet zomaar wordt opgenomen maar eigenlijk op zijn plaats moet worden gepraat. Leerkrachten zouden jongens moeten leren tijdens een gesprek sprekers meer te steunen en te luisteren (typisch vrouwenkenmerken in een gesprek) (Spender 1980). Dat het spreken van meisjes (in de klas) onder sociale druk van de jongens staat, bleek uit onderzoek (Hijmans 1980 én eigen observatie): jongens lachen om opmerkingen van meisjes zonder dat de leerkracht daarop reageert, waarmee die het gedrag van de jongens sanctioneert.

Er is wel wat onderzoek naar taalgebruik van vrouwen en mannen gedaan (Brouwer 1979). In hun taalontwikkeling in het algemeen blijken meisjes tussen 1,5 en 9 jaar beter en sneller te leren dan jongens. Je moet dan denken aan verschillen in articulatie, gemiddelde lengte van uitingen en woordenschat. Na hun elfde jaar zijn meisjes in spelling, spraakzaamheid, begrip van moeilijk geschreven teksten, logische relaties uitgedrukt in verbale termen en verbale creativiteit beter dan jongens. De frequentie waarmee meisjes talen in hun vakkenpakket nemen in het voortgezet onderwijs, kennen we allemaal. Vrouwen hebben meer taalgevoel, zegt de leek. Toch wordt over de aard van de gesproken taal van vrouwen ook denigrerend gesproken. Vrouwen *kletsen* — een negatief woord voor wat neutraal *praten* wordt genoemd. Hier blijkt de lagere status van vrouwen en hun taal. Indien het taalvermogen van vrouwen inderdaad groter is, dan blijkt dat nog geen waarborg te zijn voor een grotere taalvaardigheid in alle situaties. In onderwijs-gesprekken in de klas nemen meisjes vaak minder deel, vooral als het over een onderwerp gaat waarvoor jongens gemotiveerd zijn. In de school, evenals op de meeste andere plaatsen in onze maatschappij, tonen meisjes en vrouwen nogal eens dat voor hen zwijgen een gepaster gedrag is dan spreken. Dat ligt dan niet aan hun gebrek aan taalvermogen maar aan hun gebrek aan macht.

Werken in groepjes

Voor gesprekken bestaan een aantal sociale regels waaraan de deelnemers geacht worden zich te houden. Iemand interrumperen is bijvoorbeeld een doorbreking van zo'n regel. Analyses van enige tientallen tweegesprekken tussen twee mannen, twee vrouwen of gemengde paren zoals weergegeven in Brouwer (1979) tonen aan dat ge-

mengde paren elkaar gemiddeld zeven maal zo vaak interrompeerden dan 'ongemengde' die uit twee vrouwen of twee mannen bestonden. Van die interrupties van de gemengde paren werd 90 procent door de man gedaan. De geïnterrupteerde vrouw wachtte nogal eens voor ze weer aan het gesprek ging deelnemen alsof de interruptie haar ontmoedigd had om weer een beurt te nemen. Zo kun je uit gesprekken de maatschappelijke verhoudingen zoals die erin weerspiegeld worden aflezen. Zo'n analyse kun je ook richten op aantal beurten per persoon (bij gesprekken tussen meer mensen), duur van iedere beurt en inhoud van de taaluiting. Onder een beurt moet je dan verstaan alles wat iemand zegt vanaf dat zij/hij het woord neemt/krijgt totdat een volgende gespreksdeelnemer/ster dat doet.

Wanneer je in je lessen de leerlingen in kleine groepen laat werken kun je ook gespreksstructuren verwachten waaruit de maatschappelijk verankerde verhoudingen tussen vrouwen en mannen blijken: in gemengde groepjes leidt een jongen, verkondigt zijn mening en stelt een oplossing voor, een meisje noteert die mening, maant groepsgenoten bij af dwalen of bewaakt de tijd. Dikwijls werken groepjes met alleen meisjes goed als je wilt bevorderen dat de meisjes zich in de problematiek verdiepen en niet volgzaam wachten tot anderen de moeilijkheden hebben opgelost. Je ziet nogal eens dat meisjes beter samenwerken dan jongens. Bij een presentatie van groepswerk binnen het Project Ontwikkeling Natuurkunde die op video is opgenomen, blijkt een groot verschil tussen een groepje jongens en meisjes. De jongens presenteren hun proef nogal zelfverzekerd. Tijdens de presentatie blijkt weinig samenwerking. De jongens hebben de taken verdeeld. Eén jongen treedt opvallend op als leider (geeft opdrachten, antwoordt soms voor de anderen). De meisjes presenteren hun proef vrij onzeker. Ze lezen hun presentatie van papier, kijken strak en lachen soms wat zenuwachtig. De presentatie verloopt goed. Ieder heeft een aandeel in het geheel van proef en presentatie.

De verschillende werkvormen waarin meisjes en jongens samen werken geven het beeld te zien dat ook buiten het onderwijs voor vrouwen en mannen als norm geldt: vrouwen helpen, luisteren, steunen andere sprekers, praten over persoonlijke menselijke zaken of zwijgen. Jongens dragen oplossingen aan, verkondigen algemene waarheden, nemen de leiding, spreken mannentaal en mogen

lachen om vrouwenpraat.

Kun je de aanpassende werking van het onderwijs doorbreken?

De drie functies die ik aan het begin van dit artikel heb aangegeven hebben betrekking op de aanpassende werking van het onderwijs. Daarna heb ik verschillende aspecten van de identificatiefunctie besproken waarmee ik hoop enig zicht te hebben gegeven op hoe het onderwijs meisjes en jongens leert wat de norm is voor hun eigen sekse. Als afsluiting wil ik nu een paar suggesties doen om in dat onderwijs waarin wij zelf als leerkrachten betrokken zijn het emancipatorische aspect te vergroten.⁶

Wanneer je in je eigen onderwijssituatie aan het werk wilt met de verborgen beïnvloeding van meisjes en jongens, is het zaak eerst te ontdekken wat er op het ogenblik gebeurt. Het is erg prettig als je onder collega's medestand(st)ers kunt vinden. Als je nog niet weet hoe collega's over seksegebonden ontwikkeling denken, kun je dat soms wel te weten komen door een kranteknipseltje bijvoorbeeld over meisjes en wiskunde of techniek op te hangen. Je merkt dan al gauw hoe mensen reageren.

Probeer de gevonden collega in je klas te laten observeren. Die kan bijvoorbeeld noteren:

- hoe vaak je meisjes en jongens een beurt geeft
- wat de aard is van de beurten aan meisjes en jongens (denkvraag, overhoring van kennis, informatie over gang van zaken, vraag naar eigen ervaring, enzovoort)
- hoe je opdrachten formuleert aan meisjes en aan jongens
- welke klusjes je meisjes en welke je jongens laat doen
- hoe je een meisje en hoe je een jongen tot de orde roept/bestraft (letterlijk noteren)
- hoe je een meisje en een jongen priist en waarvoor (letterlijk noteren)
- hoeveel meisjes en hoeveel jongens zich aanmelden bij een vraag als 'Wie weet er de oplossing van dit (schools) probleem?' en wie je uit die aanmeldingen kiest voor een beurt
- hoeveel meisjes en hoeveel jongens uit eigen initiatief het woord vragen
- wat voor soort vragen meisjes en jongens stellen (kennisvragen, vragen vanuit onzekerheid over een opdracht, vragen om het jou lastig te maken, ...)

- hoe meisjes op jongens reageren en omgekeerd
- hoe groepswork verloopt in verband met de taken van meisjes en jongens ...⁷).

Wanneer je over en weer wat geobserveerd hebt is het prettig met je medestand(st)ers te bespreken wat je wilt en misschien ook kunt veranderen. Probeer het stap voor stap en bespreek steeds je ervaringen.

Een weerkerend vraagpunt zal zijn of je de meisjes en de jongens in gescheiden groepjes moet laten werken. Wanneer je het vakinhoudelijk leren centraal stelt, kunnen meisjes beter zonder jongens aan het werk gaan. Stel je het sociaal leren centraal, wil je dat de meisjes leren zich te manifesteren tegenover de jongens en wil je de jongens laten ontdekken dat de meisjes een volwaardige inbreng kunnen hebben, dan zijn gemengde groepen beter. De leerkracht moet dan wel dat groepsgeprek begeleiden op het functioneren van de meisjes en de jongens. Wil je de groepjes niet steeds zo opvallend verschillend van samenstelling maken, laat dan nogal eens wisselen bij een nieuwe opdracht en schat groepjes van enkel meisjes op hun emanciperende werking.

De interactie tussen jongens en meisjes in de klas kun je ook als onderwerp van taalbeschouwing kiezen. Dan kunnen leerlingen elkaar observeren zonder dat de geobserveerde groep de opdracht kent. Dat geeft dan bovendien een mooie aanleiding om verschillen in inbreng en houding van meisjes en jongens eens tot onderwerp van een

klassegesprek te maken.

Zijn er in je werksituatie geen medestand(st)ers te vinden dan is een aantal dingen ook wel zelfstandig te doen. Af en toe kun je eens een dagdeel of les je eigen onderwijs observeren. Leg dan pen en papier klaar en noteer na ieder onderdeel wat je hebt opgemerkt. Het kan ook erg stimulerend zijn om van je worstelingen verslag te doen in een ABOP-themagroep of in een nascholingscursus.

Het effect van pogingen om onderwijs op een meer emanciperende manier te geven zal vrij beperkt zijn. Vanaf de geboorte zijn wij allemaal gevormd tot mensen die weten wat de norm is voor het typisch vrouwelijke en het typisch mannelijke. Je kunt een leven lang opvoeding en continue druk vanuit de omgeving niet zo makkelijk teniet doen. Bovendien ben je functionaris in het onderwijs, een instelling die de maatschappij ten dienste staat en de maatschappij heeft baat bij de seksegebonden arbeidsdeling.⁸ Zolang in die maatschappij vrouwen niet gelijkwaardig aan mannen zijn, kun je ze dat via het onderwijs ook niet één twee drie maken. Omdat die maatschappij zo gevormd is door mensen moeten wij als leden ervan onze bijdrage aan verandering kunnen leveren. Daartoe is eerst inzicht nodig in de processen die zich in de klas afspelen. Daarna kun je, liefst met steun van je collega's, stap voor stap proberen alternatieven te ontwikkelen.

Noten

- 1 Deze indeling is vrij naar A. Wesselingh (red.) *School en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij* Nijmegen 1979. Zie verder noot 6.
- 2 Criteria voor vlijt en gedrag, normen voor wat op het terrein van de identificatiefunctie gewenst is en wat niet, hanteren alle leerkrachten. In het basisonderwijs zal dat vaak explicieter gebeuren dan in het voortgezet onderwijs. Waar het meer expliciet in de leerlingenbeoordeling voorkomt kun je niet van een element uit het verborgen leerplan spreken.
- 3 Bij onderwijsachterstanden worden onder andere stellingen geponeerd over
 - voortijdig verlaten van het avo door meisjes
 - stoppen met school na een afgerond avo door meisjes
 - deelname van relatief weinig meisjes aan het wetenschappelijk onderwijs
 - het later constateren van leerproblemen van meisjes in het basisonderwijs.

De ondervraagde leerkrachten moesten aangeven of

ze op de hoogte waren van genoemd feit en of ze het een probleem vonden (Jungbluth 1982, p. 125).

- 4 Ook hier abstraheer ik van de individuele verschillen binnen sociale groepen. Mij biedt de indeling in milieu hulp bij het ordenen van mijn beeld van de maatschappij. Ik geef hier alleen onderzoek weer dat ik uit eigen waarneming herken.
- 5 De verschillende schoolniveaus heb ik hier buiten beschouwing gelaten, alhoewel het verschil ook zeker te maken heeft met de eisen die vanuit het programma van deze schooltypes aan de leerlingen worden gesteld.
- 6 Mijn inzicht dat naast de functies van het onderwijs als maatschappelijk aanpassingsinstrument de school ook emanciperende effecten kan hebben ontteek ik onder andere aan S. Soutendijk 'De rol van het onderwijs in de strijd voor maatschappelijke gelijkheid' in: *Psychologie en maatschappij* maart 1981. Dit laatste inzicht vormt het onderliggende motief om dit artikel te schrijven. In *Moer* schrijven hoe slecht het onderwijs voor meisjes en jongens is zonder enig

perspectief zou ik zinloos vinden.

- 7 Voor veel meer mogelijke observatiepunten zie ook: K. Sluis 'Kijk naar je eige' in *Moer* 1979/3.
- 8 Voor een toelichting op de maatschappelijke veranderingheid van de positie van vrouwen zie: Meulenbelt 1975.

Voor de (titel)beschrijving van de literatuurreferenties in dit artikel wordt verwezen naar de rubriek 'Leesvoer' respectievelijk de achterin dit nummer opgenomen literatuurlijst.

ik ben niet tegen het feminisme, maar . . .



...er is toch niets mooiers dan het moederschap?