

Meisjesonderwijs of onderwijs voor meisjes?

S. GROTENHUIS EN M. VOLMAN
Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

In dit artikel worden problemen gesignaleerd in de wijze waarop sekseongelijkheid in het onderwijs gewoonlijk wordt benaderd als probleem van de traditionele keuzes van meisjes. De roldoorbrekingsstrategie, volgend uit deze probleemdefinitie, stelt het toegankelijk maken van jongensopleidingen voor meisjes centraal en ziet het huishoudonderwijs als minder relevant in het kader van emancipatie. Vanuit progressieve en feministische hoek wordt de roldoorbrekingsstrategie ook gericht op de zogenaamde traditionele meisjesvakken en -opleidingen. Zo wordt gewezen op de waarde van de huishoudelijke en verzorgende vakken, die tot uiting zou moeten komen in een apart vak 'verzorging' in het voortgezet basisonderwijs. Dit artikel wijst op het gevaar van zowel redeneringen, waarin de belangen van meisjes zonder meer worden gekoppeld aan een verbreding van het onderwijs, als van een denkwijze, waarin opleidingen, vakken en keuzes als vrouwelijk - en daarmee bij voorbaat als 'traditioneel' en 'leidend tot achterstand' worden benoemd. Daarin wordt namelijk het stellen van vragen over de wijze waarop het onderwijs zelf 'vrouwelijkheid' en 'mannelijkheid' (re)produceert in een voorafgegeven en eenduidig kader vastgelegd.

1 Inleiding

'Haar geest heeft zijn eischen; zij heeft gaven des verstands, die niet als het talent van den luien dienstknecht begraven mogen worden omdat aan anderen meer werd gegeven. Haar plaats is echter niet tussen de folianten en perkamenten, niet tussen de wijsgeeren van den ouden dan. Haar geest worde ontwikkeld, haar verstand gerigt op een ander meer bezielddoel, dat geheel in harmo-

nie is met haar praktischen aanleg en bestemming'.

Elise van Calcar, 1870¹

'Op de vraag 'welke eischen moet men aan de opvoeding der meisjes stellen?' geef ik dit antwoord: Dezelfde als aan die der jongens: harmonische ontwikkeling van al de krachten, gaven en vermogens hun door de natuur geschonken, opdat zij volwassen zijnde, hun geluk kunnen vinden in een vrijwillig gekozen werkring'.

Marie Delsey, 1870²

In de discussie over het recht op onderwijs voor vrouwen en meisjes in de tweede helft van de vorige eeuw werd de vraag tot welk onderwijs meisjes toegang zouden moeten krijgen, veelal op twee manieren beantwoord. Enerzijds, zoals door Van Calcar wordt verwoord, ging het om een speciaal op meisjes/vrouwen afgestemd onderwijs, anderzijds, zoals door Delsey wordt verwoord, moest voor meisjes hetzelfde onderwijs als voor jongens worden gerealiseerd. Zelfs het leren handwerken, in die tijd een voor meisjes onomstreden bekwaamheid, vond Delsey geen noodzakelijk vak voor de school. 'Enige bedrijvigheid met naald en draad zal altijd wel wenselijk blijven, maar moeders zullen dit veel beter aan hun dochters kunnen leren dan in ene talrijke klasse mogelijk is'. (Delsey, 1870)

Het eerste standpunt werd in de verschillende liberale en emancipatorische/feministische kringen het meest aangehangen. Apart meisjesonderwijs en onderwijs voor meisjes functioneerden in die tijd als synonieme begrippen, waarbij 'apart' zowel de organisatorische als ook de inhoudelijke kant betrof. Er waren er slechts weinigen die evenals Delsey apart onderwijs voor meisjes afwezen. Volgens Delsey moet het onderwijs voor meisjes zich in de eerste plaats richten op scholing voor een beroep en op ontwikkeling van intellectuele capaciteiten. Verzorgen en andere huishoudelijke taken kunnen ze dan wel thuis leren. Delsey's stellingname wordt meestal gezien als een radicaal-feministische. Dat geldt niet voor Leune's uitspraak: 'Ko-

ken kun je buiten school leren, wiskunde niet', die toch opvallend veel overeenkomst vertoont met Delsey's visie. In de huidige discussies over de taken van de school functioneert zijn visie als tegenhanger van pleidooien voor een verbreding van het onderwijs, pleidooien die van feministische zijde ondersteund worden.

Hebben we hier te maken met een opmerkelijke verschuiving in feministische posities van de eerste golf vergeleken bij de tweede: staat het radicaal-feminisme van nu tegenover het radicaal-feminisme van toen?

In dit artikel willen we laten zien hoe deze posities, dat wil zeggen het uitgaan van het verschillend zijn van meisjes tegenover het benadrukken van de gelijkheid tussen beide seksen anderzijds, nog steeds een centrale rol spelen in onderwijskundige en feministische debatten over meisjes en onderwijs. We willen laten zien hoe beide ogenschijnlijk tegenstrijdige posities met elkaar verweven zijn. We zien hier eenzelfde probleem als in de recente discussies over racisme in het onderwijs en vooral over de vraag hoe dat te bestrijden. Bij Karsten en Leeman (1984) signaleren we bijvoorbeeld het dilemma tussen het uitgangspunt dat leerlingen verschillend zijn en dat alle leerlingen gelijk zijn. Het eerste standpunt kan bekritiseerd worden, omdat het juist een bevestiging van verschillen kan betekenen, b.v. omdat het moeilijk is stereotypen als dé Marokkaanse meisjes tegenover dé Nederlandse meisjes e.d. te vermijden. Het tweede standpunt kan een ontkenning van verschillen tussen kinderen betekenen en daarmee van een probleem als racisme. Ze maken duidelijk, dat het niet over een simpele keuze tussen 'verschil' of 'gelijkheid' gaat, maar om een discussie over welke verschillen en welke gelijkheid. Deze discussie is ook relevant voor de problematiek van sekseongelijkheid in het onderwijs. In dit artikel willen we laten zien wat het dilemma van verschil en gelijkheid betekent voor het spreken in termen van meisjesvakken/ -opleidingen en jongensvakken/ -opleidingen. Met name willen we vraagtekens zetten bij de manier waarop de begrippen mannelijk en vrouwelijk functioneren in theorieën en strategieën m.b.t. deze problematiek.

De opbouw van dit artikel is als volgt. Eerst bespreken we enkele ontwikkelingen in

de positie die meisjes en jongens in het onderwijs innemen. De problematiek van de achterstand in deelname van meisjes aan de verschillende vormen (met name voortgezet en hoger) onderwijs blijkt verschoven te zijn van een toegangs- naar een keuzeproblematiek: meisjes en jongens maken een seksespecifieke keuze wat betreft vakkenpakketten en schooltype. Vervolgens gaan we in op de manier waarop dit gegeven als probleem gesteld wordt in onderzoek en beleid. Aan de hand van een drietal voorbeelden laten we iets zien van het functioneren van een dergelijke probleemdefiniëring. Hierin zal met name het begrip 'keuzevrijheid' ofwel het vermijden van sekserolbevestiging, als centraal element van strategieën voor het afschaffen van sekseongelijkheid in het onderwijs, aan de orde worden gesteld. Uiteindelijk is onze vraag of en hoe het mogelijk is te ontsnappen aan de tegenoverstellingen van de twee door Van Calcar en Delsey verwoorde strategieën – namelijk die van het bevestigen van het verschil tegenover het realiseren van de gelijkheid – en aan de noodzaak tussen beide te kiezen.

2 Van toegangs- naar keuzeproblematiek

Midden jaren zeventig werd aan de discussies over onderwijsongelijkheid een nieuw element toegevoegd. Er zou sprake zijn van een onderwijsachterstand van meisjes ten opzichte van jongens, die tot uiting kwam in het feit dat meisjes het onderwijs op jongere leeftijd en met lagere kwalificaties dan jongens afsloten. Met het stellen van dit probleem werd echter tegelijkertijd duidelijk dat meisjes hun achterstand op dit punt in een redelijk hoog tempo aan het inlopen waren. Niet alleen is het formele recht op toegang tot alle vormen van onderwijs voor meisjes een feit, ook de feitelijke instroom van meisjes in allerlei vormen van voortgezet en hoger onderwijs is met name sinds de zestiger jaren enorm uitgebreid. De lengte en het niveau van de schoolloopbanen van meisjes wordt steeds meer gelijk aan die van jongens (De Jong, 1985).

Dit wil niet zeggen dat de achterstand van meisjes in dit opzicht verdwenen is – het is nog steeds zo dat meisjes het volledig dagonderwijs eerder verlaten dan jongens – wél dat die achterstand steeds geringer wordt. Als

deze ontwikkelingen zich doorzetten, is de voorspelling niet ongerechtvaardigd, dat deze vorm van onderwijsachterstand op niet al te lange termijn verdwenen is. Betekent dit nu dat aandacht gevraagd werd voor een in feite achterhaald probleem? Zeker niet, maar het ging (en gaat) dan ook niet om een achterstand in lengte en hoogte van de opleiding zonder meer. Vanaf het begin van de discussies over sekseongelijkheid in het onderwijs was het duidelijk dat de indeling in de categorieën AVO, VWO, WO en LBO, MBO en HBO, te globaal was en een percentage gelijkheid van meisjes en jongens in het doorlopen van deze schoolsoorten niet zoveel betekende. Het werd steeds duidelijker, dat de sekseongelijkheid in het onderwijs vooral bestaat in het feit dat meisjes en jongens binnen de verschillende schoolsoorten een verschillende opleiding volgen. De reden waarom dit verschil als achterstand of ongelijkheid kon worden bestempeld, lag voornamelijk in het feit dat die verschillende opleidingen een verschillende waarde hadden op de arbeidsmarkt.

De gegevens zijn bekend. Meisjes volgen in het beroepsonderwijs de huishoudelijke, verzorgende en administratieve richtingen, jongens vooral de technische. Voor het AVO geldt dat meisjes vooral de algemeen vormende vakken en jongens de exacte vakken in het pakket kiezen. Toenemende aandacht is er voor het probleem dat meisjes weinig wiskunde kiezen, omdat steeds meer opleidingen en beroepen wiskunde in de vooropleiding vereisen (zie in dit nummer Van Eck en Veeken).

De seksespecifieke schoolloopbaan is al snel bekend geworden als het probleem dat meisjes de 'traditionele meisjesopleidingen' volgen en zogenaamde 'pretpakketten' samenstellen. De vraag waarom de opleidingen van jongens niet traditioneel genoemd zouden moeten worden en waarom een exact vakkenpakket geen eenzijdige keuze zou zijn werd nauwelijks gesteld. Het probleem was en is vooral de keuze van meisjes en de strategie, bekend geworden onder de noemer rol-doorbreking, richt zich vooral op het veranderen van die keuze. Hoewel rol-doorbreking meestal staat voor het doorbreken van traditionele rolpatronen van meisjes én jongens, ligt het accent op het eerste. Als jongens al moeten veranderen, dan geldt dit alleen hun

opvattingen en houding ten aanzien van traditionele rolpatronen, maar nooit hun schoolloopbanen wat betreft schooltype of vakkenpakket. In het onderwijsdebat lijken 'sekseongelijkheid' en 'vrouwenvraagstuk' nog vaak als synoniemen te functioneren, ondanks de kritiek van het feminisme op de laatste term, waarin sekseongelijkheid als een probleem van vrouwen in plaats van als machtsverhouding tussen de seksen wordt gezien.

3 *Sekseongelijkheid in onderwijsonderzoek en -beleid*

Zowel in onderwijsonderzoek als in het onderwijsbeleid van de overheid vinden we eenzelfde idee terug: sekseongelijkheid in het onderwijs wordt vooral gezien als een probleem van traditionele rolpatronen en de daarmee samenhangende onderwijskeuzen van meisjes.

Vaak wordt de buitenschoolse socialisatie primair verantwoordelijk gesteld voor het verschil en de ongelijkheid tussen jongens en meisjes in het onderwijs. Daarin ligt de reden dat leerlingen al met seksepecifieke kenmerken, bijvoorbeeld interesse voor talen of juist voor techniek, de school binnen komen. 'De voornaamste oorzaak is buiten het onderwijs gelegen, te weten in de ongelijkwaardige positie die vrouwen en mannen in het maatschappelijk leven innemen,' (Veeken, Van Eck, Spetter, De Visch Eijbergen, 1982).

Dergelijke analyses werden bekritiseerd omdat de functie van de school zelf buiten schot blijft. De school wordt in feite opgevat als doorgeefluik van reeds vaststaande seksepecifieke gedragingen, opvattingen en kenmerken van leerlingen en van leerkrachten. Dit kan door de school hoogstens worden versterkt of verminderd. Van verschillende kanten is de afgelopen jaren de vraag naar de eigen rol van de school met betrekking tot de inhoud en vormgeving van sekseverschillen en -ongelijkheid aan de orde gesteld. Zo wordt gesteld dat het onderwijs niet alleen een passieve rol vervult door 'aan te sluiten' bij reeds gegeven seksespecifieke eigenschappen, of door te verzuimen stereotype rolpatronen te 'doorbreken'. Steeds vaker wordt de vraag gesteld hoe het onderwijs zelf vorm en inhoud geeft aan sekseongelijk-

heid. Vanuit die gedachte wordt onderzoek gedaan naar factoren die van invloed zijn op de onderwijskeuzen van meisjes. Gewezen is bijvoorbeeld op de rol van de interactie tussen leerlingen in een coëducatieve onderwijs-situatie, op verwachtingen en opvattingen van leerlingen en decanen, op doceerstijlen en mogelijkheden tot identificatie met leerkrachten van de eigen sekse. Ook de arbeidsdeling naar sekse zien leerlingen in de school weerspiegeld en stereotypen over de vrouwelijke en mannelijke rol worden overgedragen in het lesmateriaal. Tenslotte kan de structuur van het onderwijssysteem worden genoemd, die met zich meebrengt dat al op vroege leeftijd van leerlingen wordt verwacht dat zij keuzes maken, dat wil zeggen dat zij zichzelf definiëren als geschikt voor het één of voor het ander. (Voor een overzicht van deze factoren: zie Veeken e.a., 1982).

Onderzoek naar verklaringen van de ongelijkheid van schoolloopbanen levert een veelheid van factoren op, die ieder op zich weer verklaring behoeft. Het overkoepelende begrip seksespecifieke socialisatie blijkt veelal deze verklarende functie te vervullen. De stelling dat meisjes meisjesvakken kiezen omdat ze tot meisjes zijn opgevoed blijft echter onbevredigend. Hiermee is bijvoorbeeld nog niets gezegd over het verloop van dit 'koppelingsproces' dat zo feilloos lijkt te functioneren. Ook vragen naar de betekenis van de 'vrouwelijkheid' van de vakken en van de meisjes, blijven buiten beschouwing. Waarom worden sommige vakken of opleidingen van het adjectief vrouwelijk dan wel mannelijk voorzien en waarnaar verwijzen die begrippen? Wat maakt dat de keuze van meisjes voor een 'meisjesvak' als rolbevestigend en leidend tot achterstand wordt gezien, terwijl dat voor jongens en 'jongensvakken' niet geldt?

Ook in het onderwijsemancipatiebeleid zien we een definiëring van de problematiek, waarin de keuzes van meisjes – te verklaren uit socialisatie tot traditionele rolpatronen – centraal staat. Hoewel in alle nota's ook altijd de traditionele rolpatronen van jongens en mannen worden genoemd, zijn de strategieën uiteindelijk vooral op meisjes gericht. Hoewel in het onderwijsemancipatiebeleid ook 'herwaardering van aan vrouwen toegeschreven eigenschappen en waarden' als

doelstelling wordt genoemd, is dit nauwelijks uitgewerkt.

Het eindrapport van de Adviesgroep Keuzevrijheden voor meisjes en jongens in het primair en voortgezet onderwijs 'Vrije keus... maar niet heus', is een voorbeeld van de manier waarop emancipatie in het onderwijs in de eerste plaats wordt gezien als het doorbreken van traditionele rolpatronen. De strategie met betrekking tot het voortgezet onderwijs richt zich vooral op het bevorderen van een keuze van meisjes voor de exacte vakken, met name wiskunde. Binnen het lager beroepsonderwijs is de aandacht vooral gericht op het toegankelijk maken van traditionele 'jongens'-opleidingen voor meisjes. Er worden verschillende aanbevelingen gedaan om meisjes voor de technische vakken en opleidingen te interesseren. De voorstellen rond het LHNO zijn beperkt en richten zich op het verbeteren van de doorstromingsmogelijkheden. Over de mogelijkheid of wenselijkheid de verzorgende en huishoudelijke beroepsopleidingen zelf te verbeteren wordt nauwelijks gesproken. Het belang van het vak algemene technieken in de eerste fase voortgezet onderwijs, wordt beperkt tot het 'vertrouwd maken van leerlingen – en vooral meisjes die toch al een achterstand hebben – met techniek en technologische ontwikkelingen' (AKV, p. 29). Hoewel één van de aanbevelingen in de AKV-nota is dat 'in de leerstof in gelijke mate rekening gehouden moet worden met de belangstelling van meisjes en jongens', richt de nota zich vooral op 'verbreding van de belangstelling van meisjes'. (AKV p. 23-27)

4 Meisjes in jongensopleidingen?

Eén van de eerste min of meer omvangrijke projecten in het kader van het onderwijsemancipatiebeleid is het toegankelijk maken van 'traditionele' jongensopleidingen voor meisjes in het leerlingwezen geweest. Het project meisjes in jongens?-opleidingen startte in 1980 en was bedoeld als een 'speerpuntactiviteit' om de toegang van meisjes tot de traditionele mannelijke beroepssectoren te vergemakkelijken. Uit het verslag van dit project worden twee dingen (opnieuw) duidelijk, namelijk dat nog steeds weinig meisjes kiezen voor deze zogenaamde jongensop-

leidingen en dat de meisjes die voor deze opleidingen kiezen veel problemen tijdens de opleiding zelf ondervinden, zodat er relatief veel meisjes afvallen. Het rapport laat zien hoe de segregatie in beroepsopleidingen en verschillende beroepssectoren een hardnekkig en bijna onontkoombaar gegeven is, wat door meer voorlichting en begeleiding niet zomaar is op te heffen.

In de ervaringen met dit project wordt duidelijk hoe de school ook zelf een rol speelt in het (re)produceren van sekseongelijkheid. Immers, ook meisjes die een zogenaamde roldoorbrekende keuze hebben gemaakt, worden op allerlei manieren belemmerd die keuze te effectueren en tot een succesvol einde te brengen. Niet alleen vooraf in de beroepsvoorlichting en de keuzebegeleiding vanuit de school, maar ook tijdens de opleiding ontbreekt het aan begeleiding, stagemogelijkheden en dergelijke en worden meisjes geconfronteerd met allerlei uitsluitingsmechanismen.

Hieruit kunnen we concluderen dat 'het probleem' niet uitsluitend de 'traditionele rolpatronen' en daaruit voortvloeiende keuzes van meisjes betreft. Zolang er niet eveneens vraagtekens gezet worden bij de inhoud, vormgeving en cultuur van de technische vakken en opleidingen, zal een beleid gericht op het doorbreken van de traditionele keuzes van meisjes weinig succesvol zijn. Het lijkt erop dat men er vanuit gaat dat deze problemen zich vanzelf wel oplossen wanneer maar 'voldoende' meisjes de technische richtingen kiezen. Hoe naïef een dergelijk idee is hebben ontwikkelingen van vrouwen in mannenberoepen laten zien: het gevaar van 'degradatie' van het vak (wat betreft status en inkomen bijvoorbeeld) is groter dan de kans op zogenaamde neutralisering ervan. Ook dichterbij de school zelf heeft bijvoorbeeld de invoering van de co-educatie laten zien dat daarmee het sekseverschil, de ongelijkheid tussen de seksen, niet verdwijnt. Het is daarom van belang te onderzoeken welke uitsluitingsmechanismen er voor meisjes in het technisch onderwijs functioneren. Dit geldt ook voor het lager beroepsonderwijs. Ook zou het technisch onderwijs, net als het huishoudonderwijs onderzocht kunnen worden als een instituut waarin allerlei culturele en maatschappelijke waarden en posities worden gevormd en ingenomen. Evenals de ana-

lyses van het huishoudonderwijs hebben laten zien, hoe dit type onderwijs verknoopt is met de (ongelijke) posities van vrouwen, met allerlei noties omtrent vrouwelijkheid e.d., zouden analyses van het technisch onderwijs inzichten m.b.t. de posities van mannen en mannelijkheid kunnen opleveren. Het sekseverschil wordt niet alleen in het zgn. meisjesonderwijs geproduceerd. Echter, onderzoek naar de seksepecificiteit van de vorm en inhoud van het onderwijs, met een van te voren vastgelegde inhoud en betekenis van vrouwelijkheid en mannelijkheid, loopt het gevaar uit te monden in een simpele reproductie van 'het verschil'. Zo worden allerlei vaardigheden en kennis op het gebied van verzorging in analyses over onderwijs en sekseongelijkheid soms al te gemakkelijk bestempeld als 'vrouwelijk' en gekoppeld aan meisjes/vrouwen. Hetzelfde zou ten aanzien van het (lager) technisch onderwijs kunnen gebeuren, wanneer techniek en mannelijkheid als synoniemen worden voorgesteld. Wij willen een minder algemene en eenduidige invulling van de betekenissen van het sekseverschil bepleiten.

5 *Meisjes in meisjesopleidingen?*

Ten aanzien van de huishoudelijke en verzorgende beroepsopleidingen wordt een heel ander beleid gevoerd dan ten aanzien van de 'jongensopleidingen'. Deze opleidingen lijken een overblijfsel uit het verleden, waar niemand goed raad mee weet en waar velen eigenlijk liever van af zouden willen. Het toegankelijk maken van deze 'traditionele meisjesopleidingen' voor welke categorie leerlingen dan ook is nergens aan de orde. De vraag is of dat werkelijk tegenstrijdig is met het toegankelijk maken van 'traditionele jongensopleidingen' voor meisjes.

De negatieve beoordeling van het LHNO komt duidelijk naar voren in de analyse van het LHNO als restant van de rolbevestigende traditionele meisjespedagogiek en als opleiding die nauwelijks waarde heeft op de arbeidsmarkt (Jungbluth, 1978). In de verschillende beleidsnota's blijkt een dergelijke negatieve beoordeling van het LHNO vooral uit de geringe aandacht die er aan besteed wordt. Impliciet en expliciet wordt uitgegaan van het verdwijnen van dit schooltype bij de

invoering van het VBaO. Aangezien dat nog wel even op zich zal laten wachten, wordt de vraag wat er op dit moment met het LHNO moet gebeuren steeds dringender.

De veronachtzaming van een opleiding die nog steeds, of men dat nu toejuicht of niet, door veel meisjes wordt gevolgd, leidde tot een tegenreactie van de kant van het LHNO zelf. Het feit dat kritiek op het LHNO vertaald dreigde te worden in het perspectief van afbraak van dit schooltype wordt gezien als 'een aanwijzing voor de vanzelfsprekende onzorgvuldigheid waarmee blijkbaar kan worden aangekeken tegen vrouwen en de gebieden van haar activiteiten. Immers, het idee van afbraak van het lager technisch onderwijs zou bij voorbaat al belachelijk of ondenkbaar zijn' (Veneberg, 1982). Door de stichting vrouwencontact huishoud- en nijverheidsonderwijs (VHNO) wordt gewezen op de waarde van de verzorgende en huishoudelijke vakken, die nergens anders in het onderwijs vertegenwoordigd zijn en op de eigen pedagogische inbreng van het LHNO. Het gaat hierbij vooral om kennis en vaardigheden, die op de persoonlijke leefwereld betrekking hebben.

Toch is ook het VHNO van mening dat het LHNO zou moeten verdwijnen bij de invoering van het VBaO, maar dan wel met een voortzetting van de specifieke waarde van het LHNO in een apart vak 'verzorging'. Juist aan dit vak kunnen volgens het VHNO roldoorbrekingsstrategieën worden gekoppeld, bijvoorbeeld door te wijzen op het belang van de privé-sfeer en op de ongelijke positie van vrouwen door haar rol daarin.

Vanuit de gedachte dat het grootste probleem gelegen is in het ontbreken van beroepsperspectieven werkt de overheid aan het versterken van het beroepsgericht karakter van het LHNO. Bij deze professionalisering worden echter ook kanttekeningen geplaatst. Het VHNO ziet het probleem van het LHNO vooral als arbeidsmarktprobleem en meent dat daarom de nadruk in het beleid zou moeten liggen op het verbeteren van de doorstroomkansen.

Een andere vraag geldt het professionele karakter van de verzorgende beroepen zelf. Volgens Bontius (1984) is in het kort middelbaar beroepsonderwijs de beroepskwalificatie voor verzorgende beroepen moeilijk te definiëren. Zij onderscheidt een kwalificatie in

meer technische zin, dat wil zeggen kennis en vaardigheden die vereist zijn voor het kunnen uitoefenen van een beroep en een kwalificatie in termen van een beroepshouding, dat wil zeggen de manier van omgaan met en in een beroep. Volgens haar is dat laatste van groot belang voor deze beroepen en worden hieraan allerlei noties van vrouwelijkheid op een meer of minder expliciete manier gekoppeld. Dit zijn dan noties als dienstbaarheid, aardig zijn, jezelf wegcijferen en ingaan op de wensen van anderen e.d. De benaming 'traditioneel meisjesonderwijs' is daarop gebaseerd: het zijn immers dé kenmerken die vrouwen als moeder, huisvrouw en echtgenote geacht worden te bezitten. Daarom is het ontwikkelen van een feministische strategie ten aanzien van verzorgende beroepen ook zo problematisch. Is het ingaan op de wensen van anderen, het dienstbaar zijn e.d. een zgn. traditionele eigenschap die meisjes nu juist moeten afleren of een onderdeel van de beroepskwalificatie die juist van ze verwacht en vereist wordt? Hoewel het Bontius gaat om het KMBO, zijn dit vragen die in het LHNO ook spelen en die nog eens versterkt worden wanneer een professionaliseringsstrategie t.a.v. dit schooltype gevolgd wordt.

Kortom, enerzijds kunnen er allerlei bezwaren worden ingebracht tegen het afschaffen van het LHNO als gelijkheidsstrategie, anderzijds vragen we ons af of de professionalisering van het huishoud- en nijverheidsonderwijs niet een mooie term is voor een dubieuze praktijk van 'verschil': het laten voortbestaan van de zgn. traditionele meisjespedagogiek.

6 *Keuzevrijheid: verbreding of versmalting?*

Bijna iedereen die zich in de discussie rond het Voortgezet Basis Onderwijs mengt verwijst meer of minder expliciet naar de kansen van meisjes. Ook de Stichting VHNO vindt de invoering van het VBaO van groot belang. Over wat dit betekent voor de vormgeving van deze eerste fase van het voortgezet onderwijs lopen de meningen echter sterk uiteen. Het al dan niet invoeren van een apart en verplicht vak verzorging speelt daarbij een belangrijke rol. We zullen hier slechts op de-

ze discussie ingaan voor zover ze betrekking heeft op het dilemma van verschil en gelijkheid tussen de seksen in het onderwijs³.

De voorstanders van een smal onderwijsaanbod verdedigen hun standpunt o.a. met en beroep op de belangen van groepen in achterstandsituaties, zoals meisjes. In het kader van de gelijkheid zouden zij meer geholpen zijn met een goede kennis van de zgn. 'basics', waaronder vooral taal (Nederlands en Engels), wiskunde en informatica worden verstaan. Deze vakken zijn in die opvatting van belang omdat ze een algemene basiskennis vertegenwoordigen en de toelating vormen tot allerlei vervolgoopleidingen. De taak van de school wordt primair gelegd bij de cognitieve vakken. Dat wil niet zeggen dat niet-cognitieve vakken helemaal niet voorkomen in het model voor het VBaO van de zgn. 'versmaller'. Zo neemt Leune in zijn model voor de vormgeving van het VBaO wél het vak 'ambacht en techniek' op. De inhoud die doorgaans het leergebied 'verzorging' vormen worden in zijn voorstel echter opgedeeld en bij andere leergebieden ondergebracht, of verdwijnen. Zijn bezorgdheid dat het onderwijs zich te veel in niet-cognitieve richting zal ontwikkelen betreft dus meer de zogenaamd traditioneel vrouwelijke vakken dan de zogenaamd traditioneel mannelijke vakken. Dit roept de vraag op waaruit dan eigenlijk het verschil tussen beide bestaat: zijn de laatstgenoemde vakgebieden cognitiever van aard of zijn ze misschien belangrijker dan de eerstgenoemde? Daarnaast lijkt ook het argument dat de school vooral datgene moet leren wat je thuis niet leert, minder eenduidig dan uit het gebruik ervan meestal blijkt. Een redenering waarin gesteld wordt dat jongens niets of bijna niets thuis leren van huishoud- en gezondheidskunde, waardoor dit vak juist voor hén van groot belang is en op school geleerd moet worden, is namelijk even plausibel. Of wordt er toch van uitgegaan dat voor het dagelijks noodzakelijke verzorgen vrouwen 'beschikbaar' zijn?

De argumentatie van feministische zijde voor de invoering van verzorging als een apart en verplicht⁴ vak richt zich vooral op de roldoorbrekende waarde ervan. Het zou een gelijke waardering bevorderen van het werk dat in de openbare en in de privé-sfeer wordt verricht en bijdragen aan een verandering van de arbeidsdeling tussen de seksen.

Met hun stellingname vinden feministen bondgenoten onder de verbreders. Naast seksespecifieke argumenten voor verbreding wijzen zij op het belang van emotionele en creatieve ontwikkeling in het algemeen. Ook deze aspecten worden door de voorstanders van verbreding en van de invoering van een vak 'verzorging' vaak in verband gebracht met feminisering, roldoorbreking en de keuzes van meisjes. Zo stelt Jaarsma: 'Een verbreding van het onderwijsaanbod in het VbaO zodanig dat het gericht is op de bevordering van sociale, expressieve, verstandelijke, emotionele, technische en manuele ontwikkeling van de leerlingen is alleszins nastrevenswaardig. Vooral omdat met name de huidige overbelichting van de verstandelijke ontwikkeling nogal fnuikend voor meisjes blijkt te zijn.' (Jaarsma, 1982). De Stichting VHNO pleit voor een herwaardering van vrouwelijke waarden, wanneer zij wijst op de verworvenheden van het LHNO en de specifieke eigen pedagogische inbreng en didactiek. Allerlei zogenaamde vrouwelijke eigenschappen als meer gericht op het groepsgebeuren, op communicatie met anderen, dienstbaarheid e.d. zijn volgens hen positieve eigenschappen, die nu ook maar eens door jongens geleerd zouden moeten worden. Het opeisen van een waardering voor het werk binnenshuis wordt gekoppeld aan een herwaardering van zogenaamd vrouwelijke waarden. (Zie b.v. de brochure van de Stichting VHNO 'Een plaats voor meisjes en vrouwen in het voortgezet basisonderwijs', p. 19).

In deze argumentaties voor een verplicht vak verzorging en een verbreding van het vakkenaanbod in het voortgezet onderwijs zitten onzes inziens een aantal problemen. Vanuit verschillende vooronderstellingen over verschil en gelijkheid tussen de seksen worden de belangen van meisjes verbonden aan niet-cognitieve en creatieve leergebieden. Zo wordt gezegd dat verbreding goed is voor meisjes omdat deze leergebieden beter zouden aansluiten bij hun belangstelling, ja zelfs capaciteiten. Al wordt hierin het verschil tussen de seksen als een sociale constructie en gelijkheid als uiteindelijk doel gezien, met deze gedachte komt men dicht in de buurt van het idee van de meisjespedagogiek. Daarbij komt het gevaar dat het feminisme gereduceerd dreigt te worden tot het terrein

van de verzorging, wanneer een feministische strategie t.a.v. het onderwijs zich vooral richt op de invoering van het vak 'verzorging'. Wanneer in de sekseongelijkheid niet vrouwen of rollen, maar de ongelijke machtsverhoudingen tussen de seksen als centraal probleem worden gezien, dan zijn er in vakken als taal, literatuur en geschiedenis minstens evenveel, zo niet meer, aanknopingspunten te vinden voor het aan de orde stellen daarvan. De rechtvaardiging van de invoering van een apart vak 'verzorging' (hetgeen o.a. de stichting VHNO en de ABOP bepleiten) is onzes inziens nog twijfelachtig, zeker wanneer daarvoor een aantal vakken als talen, geschiedenis e.d. zouden verdwijnen dan wel in sterke mate worden gereduceerd. Zo zouden wél bepaalde huishoudelijke vaardigheden, kennis omtrent verzorging en gezondheid e.d. ofwel als onderdeel van bestaande vakken ofwel als element in projectonderwijs en werkweken een plaats in het onderwijsaanbod kunnen krijgen. In het vak Algemene Technieken zouden zowel het leren van verschillende technieken als de maatschappelijke betekenissen daarvan centraal moeten (blijven) staan, dat wil zeggen zowel op het gebied van 'de techniek' als 'de verzorging'. Wanneer voor dit vak een bepaalde hoeveelheid tijd in het onderwijsprogramma beschikbaar blijft is het noodzakelijk dat ook ten aanzien van de kennis en vaardigheden op het terrein van 'de techniek' de vraag gesteld wordt wat hiervan wel en niet in het VBaO geleerd moet worden, en mag deze vraag niet alleen ten aanzien van het terrein van de verzorging gesteld worden, zoals dat nu wel eens dreigt te gebeuren.

Een gevaar van de discussies over verbreding of versmalling van het onderwijs is dat deze de discussies over vernieuwing van de bestaande vakken gaan overheersen. Volgens ons hoeft een pleidooi voor meer ruimte voor de vakken Nederlands, moderne talen, wiskunde en geschiedenis (waar blijft eigenlijk de aandacht voor dit vak?) geen versmalling van taken, b.v. een eenzijdig leerstofgericht onderwijs in tegenstelling tot een kindgericht onderwijs, of het hanteren van basiskennis als een afgerond en vaststaand concept, te impliceren. De vormgeving en inhoud van een bepaald vak is geen gegeven wat voor altijd vastligt. In verschillende vakken kunnen

de sekseverhoudingen, de ongelijke positie die vrouwen in onze en andere maatschappijen innemen aan de orde worden gesteld, b.v. de ontwikkeling van het gezin in het vak geschiedenis of allerlei kwesties ten aanzien van vrouwelijkheid en mannelijkheid in het literatuuronderwijs. Door te laten zien hoe sekseverhoudingen steeds in een specifieke context betekenis krijgen, kan voorkomen worden, dat opnieuw een eenduidige betekenis van vrouwelijkheid en mannelijkheid wordt vastgelegd.

7 Ten slotte

In het voorgaande hebben we enkele problemen laten zien van gangbare denkwijzen over sekseongelijkheid in het onderwijs. Er bleek zowel sprake te zijn van een probleemdefinitie waarin de keuzen van meisjes centraal staan, m.n. de zogenaamde traditioneel vrouwelijke keuzen, als van een definitie waarin niet zozeer de traditionele keuzen en de vrouwelijke vakken en opleidingen als probleem worden gezien, maar eerder de negatieve waardering ervan. De eerste richt zich primair op 'gelijkheid'; het traditioneel vrouwelijke moet hier immers verdwijnen om het verschil te kunnen opheffen. De gelijkheid zelf wordt nauwelijks geïmplementeerd. Het onderwijs krijgt hier de functie van een sekseneutraal instrument dat ingezet wordt om gelijkheid (welke?) te bereiken. De moeilijkheden die meisjes binnen zogenaamde jongensopleidingen en -vakken kunnen ondervinden wanneer ze eenmaal een 'roldoorbrekende keuze' hebben gemaakt, problematiseren deze vooronderstelling. De probleemdefinitie waarin bij het streven naar het opheffen van sekseongelijkheid het verschil als uitgangspunt wordt genomen, blijkt vrouwelijkheid te koppelen aan allerlei positief gewaardeerde eigenschappen en vaardigheden, die vervolgens in de vorm van leerinhouden of didactische werkvormen worden gezien als mogelijkheid voor rol doorbreking, m.n. voor jongens. Echter, in beide posities is de wijze waarop het begrip vrouwelijkheid (en mannelijkheid) gebruikt wordt onduidelijk. Soms is vrouwelijk een nadere bepaling van een terrein (huishoudkunde, verzorging), dan weer, in geval van lessen of projecten over rol doorbreking, een onderwerp.

En soms is het niet zozeer een terrein of onderwerp als wel een bepaalde kwaliteit. Tegelijkertijd lijkt het echter vaak of er sprake is van vaststaande eenduidige betekenissen van vrouwelijkheid en mannelijkheid. Het bijvoeglijk naamwoord vrouwelijk en mannelijk functioneert als kwalificatie voor allerlei vakken, opleidingen, beroepen, eigenschappen, didactische werkvormen e.d. waarbij het veelal het uitgangspunt is voor het praten over die vakken, opleidingen enz. i.p.v. een onderzoeksvraag. Keuzeprocessen in het onderwijs worden verklaard uit een reeds bestaande vrouwelijkheid en mannelijkheid (van leerlingen en vak/opleiding), en in alles wat meisjes, jongens, leerkrachten en opleidingen doen worden deze vrouwelijkheid en mannelijkheid herkend en teruggelezen. Ten slotte zijn beide posities gebaseerd op redeneringen t.a.v. sekseongelijkheid waarin de begrippen (seksespecifieke) socialisatie en roldoorbreking centraal staan. Daarin wordt socialisatie veelal opgevat als een in feite feilloos verlopende proces met slechts één mogelijke uitkomst, nl. dat meisjes leren de traditionele vrouwelijke rol op zich te nemen en jongens de mannelijke. Het idee van 'roldoorbreking' impliceert dat tegenover de zogenaamde traditionele rollen, 'feministische' of 'geëmancipeerde' rollen worden gesteld, waarvan vorm en inhoud moeilijk zijn aan te geven. Twee problemen zouden wij hier uit willen lichten. Ten eerste moet er aandacht komen voor de vraag naar de produktie van het sekseverschil in het onderwijs. Dat wil zeggen: de school zou onderzocht moeten worden als maatschappelijke praktijk, waar identiteiten, culturen, maatschappelijke posities e.d. geproduceerd worden, en niet als doorgeefluik tussen maatschappij en leerling. Ten tweede lijkt het ons zinniger discussies over sekseongelijkheid in het onderwijs op een minder algemeen niveau te voeren. Dé sekseongelijkheid in hét onderwijs bestaat niet, evenmin als dé seksespecifieke socialisaties van meisjes tegenover die van jongens. Daartegenover zouden vragen over sekseongelijkheid ontwikkeld moeten worden m.b.t. doelstellingen, inhouden e.d. van specifieke opleidingen en de verschillende leergebieden daarbinnen. De problemen rond het LHNO bijvoorbeeld worden veelal direct gekoppeld aan het probleem van de zogenaamde 'pret-pakketten' en beide weer aan 'dé traditionele

rolpatronen', terwijl het hier gaat om verschillende problemen, die een verschillende oplossing vereisen.

Tot slot willen we terugkomen op de vraag in hoeverre het mogelijk is te ontsnappen aan het dilemma van een keuze tussen 'hét verschil' en 'dé gelijkheid'. We hebben laten zien dat een keuze voor een van beide niet zo eenvoudig is, omdat de posities geen absolute tegenstelling vertegenwoordigen. O.i. kan het verschil niet zonder de gelijkheid en omgekeerd de gelijkheid niet zonder het verschil gedacht worden. De herwaardering van vrouwelijke waarden bijvoorbeeld is een strategie die evenzeer op gelijkheid is gericht als strategieën die de achterstandspositie van vrouwen centraal stellen. En ook in deze laatste positie worden vrouwen bijna automatisch allerlei traditionele waarden en normen toegeschreven die verschillend van die van mannen zijn. Daarmee is het dilemma blijven bestaan, echter niet langer als een oppositie van twee eenduidige grootheden, maar als een vraag naar welk verschil en welke gelijkheid nastrevenswaardig zijn of zouden moeten verdwijnen. In dit artikel hebben we laten zien, dat een antwoord op deze vraag in zijn algemeenheid niet te geven is.

Noten

1. Geciteerd in Posthumus-van der Goot, Van moeder op dochter, p. 43.
2. Opgenomen in Comenius, 1984, 13, p. 14.
3. Inmiddels is door het advies van de WRR m.b.t. de basisvorming en de congressen hierover de discussie alweer verder, dan op het moment dat dit artikel geschreven werd. O.i. zijn echter de redeneringen in de pleidooien voor en tegen het vak 'verzorging' dezelfde gebleven.
4. Wij beperken ons hierbij tot de bespreking van die vorm van verbreding waarin sprake is van een 'common curriculum'. Op de bezwaren van de koppeling van een verbreed onderwijsaanbod aan de mogelijkheid van gedifferentieerde afsluitingen is elders reeds voldoende gewezen (Van Eck en Veeken, 1984; Emancipatieraad, 1983; Arends, Van Eck, Jacobs, Veeken, Volman, 1985).

Literatuur

Arends, J., E. van Eck, E. Jacobs, L. Veeken, M. Volman, *Verbreding van het onderwijs en de*

- kansen van meisjes en vrouwen. SCO Cahier 29, Amsterdam: 1985.
- Adviesgroep Keuzevrijheden, *Vrije keus-maar niet heus....* Eindrapport Adviesgroep Keuzevrijheden voor meisjes en jongens in het primair en secundair onderwijs. Den Haag: Ministerie van O&W, 1982.
- Bontius, I., *Opleiden tot verzorgen. Tijdschrift voor vrouwenstudies* 1984, 5, (1), 56-71.
- Brands, J., *Middenschool, terug naar af? Over vernieuwing*, 1983, 5, 2-5.
- CBS, *Zakboek onderwijsstatistieken*, Den Haag: Staatsuitgeverij, 1984.
- Dekkers, H. en M. Smeets, *Sekse-ongelijkheid op school*. 1. Eigenschappen en leerprestaties van meisjes, Nijmegen: ITS, 1982.
- Delsey, M. *Onderwijs, opvoeding en emancipatie der vrouwen, Comenius*, 1984, 13.
- Eck, E. van, L. Veeken, *Soms denk je, ik stop er mee*. Verkennende studie op het terrein van emancipatie t.b.v. de programmering van onderwijsonderzoek, Amsterdam: SCO/SVO, 1984.
- Emancipatieraad, *Onderwijs en emancipatie*. Advies over de nota 'een stukje wijzer', Den Haag: Staatsuitgeverij, 1984.
- Een stukje wijzer. Derde nota onderwijsemancipatie*. (concept). Ministerie van O&W, Den Haag: 1983.
- Initiatiefgroep 'vrouwenkontaktdag', *Meisjes en vrouwen van het LHNO op weg naar integratie*. Brochure voor vrouwenkontaktdag. Utrecht: 1982.
- Jaarsma, R., *Meisjes in het voortgezet basisonderwijs; perspectieven en vraagtekens*. In: *Adviezen over de basiseindtermen van het voortgezet basisonderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982.
- Jong, U. de, *Vrouwen en onderwijs*. In: J.L. Pecher en A.A. Wesselingh (red.), *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.
- Jungbluth, P., *Docenten over onderwijs aan meisjes. Positieve discriminatie met een dubbele bodem*. Nijmegen: ITS, 1978.
- Jungbluth, P., S. Schotel-Kraetzer, *Sekse-ongelijkheid op school*. 11. Onderwijsinrichting en onderwijsbeleid. Nijmegen: ITS, 1981.
- Karsten, S. en Y. Leeman, *Racisme in het onderwijs, weerbaarheid tegen onderdrukking, discriminatie en onrecht Vernieuwing*, 1984, 2, 2-7.
- Leune, J.M.G., *Naar een verdere verbreding van het onderwijsaanbod? Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 107-116.
- Leune, J.M.G., *Sociaal-democratie, arbeiderskinderen en middenschool. Socialisme en democratie*, 1983, 9, (6), 3-10.
- Meisjes in jongens-?opleidingen, een project in 5 beroepsopleidingen van het leerlingwezen*. 's-Hertogenbosch: 1984.
- Posthumus-van der Goot, W.H., *Van moeder op dochter. De maatschappelijke positie van de vrouw in Nederland vanaf de Franse tijd*. Nijmegen: SUN Reprint, 1977.
- Schets voor een beleid van emancipatie in onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*. Den Haag: Ministerie van O&W, 1979.
- Stichting Vrouwencontact huishoud- en nijverheidsonderwijs, *Plaats voor meisjes en vrouwen in het voortgezet basisonderwijs; reactie op de nota 'verder na de basisschool'*. Utrecht: 1982.
- Stichting Vrouwencontact huishoud- en nijverheidsonderwijs *Het LHNO tegen de verdrukking in*. Utrecht: 1984.
- Stichting Vrouwencontact huishoud- en nijverheidsonderwijs *Van LHNO naar LDGO, perspectieven voor emancipatie*. Verslag studiedag. Utrecht: 1985.
- Veeken, L., E.v. Eck, J. Spetter en A. de Visch Eijbergen, *Kiezen en delen. Factoren in het onderwijs die van invloed zijn op de onderwijskeuzen van meisjes*. Amsterdam: SCO, 1982.
- Veneberg, A., *De overleving van vrouwelijke onderwijshouders. Comenius*, 1982, 5, 37-57.
- Verder na de basisschool. Nota ter voorbereiding van een wet inzake de opzet en inhoud van een nieuw stelsel van vervolgonderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij 1982.
- Vernieuwing*. Themanummer huishoudonderwijs, 1985.
- Voortgangsnota Onderwijsemancipatiebeleid*. Den Haag: Ministerie van O&W, 1980.
- Zakboek onderwijsstatistiek 1985; onderwijs cijfergewijs*, Den Haag: Staatsuitgeverij, 1985.

Curricula vitae

S. Grotenhuis studeerde (onderwijs)sociologie en is nu werkzaam bij de Subfaculteit Opvoedkunde van de Universiteit van Amsterdam op het gebied van vrouwenstudies.

Adres: Pedagogisch-Didactisch Instituut U.v.A. Prinsengracht 227, 1015 DT Amsterdam.

M. Volman studeerde onderwijskunde aan de Vrije Universiteit Amsterdam en werkt als assistent bij de Vakgroep Vrouwenstudies FSW van de Universiteit van Amsterdam.

Manuscript aanvaard 11-3-'86.

Summary

Grotenhuis, S. & M. Volman. 'Feminine education or education for girls?' *Pedagogische Studiën*, 1986, 63, 326-336.

The dominant approach of sex-inequality in education takes as its central concern the problem of sex-role stereotyping and the traditional choices made by girls. Strategies based on this approach focus on making boys' education accessible for girls and regard domestic science education as less relevant from an emancipatory point of view. Those who take a progressive and feminist stand, however, point out the value of domestic and other traditionally 'female' subjects which, according to them, should be reflected in the comprehensive school curriculum. The article criticizes both positions that automatically link the interest of girls to an extension of the curriculum and arguments that label types of schools, subjects and choices as feminine – and thus as 'traditional' and 'leading to inequality'. Both hamper a more specific discussion on the aims and contents of particular types of education and a questioning of the ways in which various types of education (re)produce 'femininity' and 'masculinity'.

Mededelingen

Cursus geautomatiseerd literatuurzoeken

VOGIN organiseert in oktober 1986, in samenwerking met SOVIN, tweemaal de cursus geautomatiseerd literatuuronderzoek. Deze cursus is bedoeld voor hen die zich op korte termijn actief met het geautomatiseerd literatuurzoeken gaan bezighouden.

De cursus bestaat uit een algemene introductiedag en een vierdaagse vervolgcursus. De introductiedag wordt eenmaal gehouden, t.w. op 1 oktober te Amsterdam. De vierdaagse vervolgcursus wordt op 2, 3, 6 en 7 oktober 1986 in Amsterdam gehouden en op 9, 10, 13 en 14 oktober 1986 in Tilburg. Er is veel gelegenheid om zelf achter de terminal te oefenen.

Voor verdere inlichtingen kunt U zich wenden tot: Stichting GO, Keizerstraat 25, 2584 BA 's-Gravenhage.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift

11e jaargang, nr. 3, 1986

Understanding the management of change in high schools, door W.L. Rutherford en R. Vandenberghe

Functioneren van leerdoelgerichte rekentoetsen in het basisonderwijs, door F.J.G. Janssens

Betrokkenheid als kernvariabele in het onderzoek van leerlingengedrag in de les l.o., door D. Behets

SYMLOG: een nieuwe observatietechniek bruikbaar bij de interactieanalyse in de onderwijsleersituatie? door L. Van Langenhove en L. Van den Brande

De effectiviteit van diagnostische toetsen, door L.F.W. de Klerk en M.J.G. Nuy Moreel oordeel en enkele persoonlijkheidskenmerken bij 9- tot 11-jarigen, door J. ter Laak

De oprichting van de 'Vlaamse Hogeschool' tijdens de eerste wereldoorlog, door K. De Clerck en E. Langendries

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

25e jaargang, nr. 5, 1986

Gedwongen geplaatste jongeren en hun bereikbaarheid, door J.E. Rink

Leesproblematiek bij zeer moeilijk lerende kinderen. I: Taakgebonden aspecten, door F.R. Hoogeveen

Het stimuleren van de sociale ontwikkeling. Een verkenning naar de mogelijkheden in drie verschillende schooltypen, door S.E.K. Faber

Leergeschiktheid en leertests. Bespreking van het proefschrift van J.H.M. Hamers en A.J.J.M. Ruijsenaars, door J.M.A.M. Janssens en J. van Weelden

Leertestonderzoek. Een repliek aan Janssens en Van Weelden, door J.H.M. Hamers en A.J.J.M. Ruijsenaars

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

25e jaargang, nr. 6, 1986

Leesproblematiek bij zeer moeilijk lerende kinderen. II: Instructionele aspecten, door F.R. Hoogeveen en P.M. Smeets

Leertests in het toelatingsonderzoek, door A.J.J.M. Ruijsenaars en J.H.M. Hamers Voorbeeld van follow-up onderzoek bij jongeren, door M.A. Berger en J.D. Jagers

De ontwikkeling van een programma ter stimulering van de sociaal-emotionele ontwikkeling van BuO-leerlingen, door F.Q. Quartel

Ontvangen boeken

Berckelaer-Onnes, I.A. van, H. van Engeland, *Kinderen en autisme*, Boom, Meppel, 1986, f22,—.

Blöte, A., C. Horbach, A. van Wijnen, *Oefenprogramma voor de schrijfhouding en schrijfbeweging*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, f24,50.

Boonkamp, J.W., Th. Zandberg, *Attitudeschaal voor VSO-LOM jongeren* (Typoscript Reeks). Uitgeverij Sassenheim, Haren, 1986, f15,—.

Boonman, J.H., W.A.M. Kok, *Kennis verwerven uit teksten* (dissertatie). Vakgroep Onderwijskunde, Utrecht, 1986.

Dingelhoff-Lehr, Th., *Kinderen geen bezwaar. Omgaan met elkaar in het stiefgezin*. Boom, Meppel, 1986, f22,—.

- Eenhoorn-van Burgeler, A.H., *Het kinderspel in de orthopedagogische hulpverlening* (Typoscript Reeks). Uitgeverij Sas-senhein, Haren, 1986, f15,—.
- Kemenade, J.A. van, N.A.J. Lagerweij, J.M.G. Leune, J.M.M. Ritzen (Red.), *Onderwijs: Bestel en beleid. Deel 1: Onderwijs in hoofdlijnen*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1986, f75,—.
- Kruijer, G.J., *Observeren en redeneren* (herziene uitgave). Boom, Meppel, 1986, f21,50.
- Lamers, Th., *Praktische Onderwijspsychologie*. De Ruiter, Gorinchem, 1984, f42,50.
- Loo, H.M.P.G. van der, *Lichamelijke opvoeding op de basisschool* (derde druk), De Ruiter, Gorinchem, 1984, f42,50.
- Nijhof, W.J., M. Mulder (Red.), *Basisvaardigheden in het beroepsonderwijs* (Selecta-reeks). S.V.O., 's-Gravenhage, 1986, f33,—.
- Reezigt, G.J., M.H. van Dijk, J.J.F. Bosveld, *Differentiatie op de basisschool* (Selecta-reeks). S.V.O., 's-Gravenhage, 1986, f31,—.
- Rooijendijk, L., F. van der Meulen, G.J. Wijers, *De mens in thema's. Een thematische behandeling van de menselijke levensloop*. Uitgeverij Nelissen, Baarn, 1986, f37,50.
- Werf, M.P.C. van der, G.J. Reezigt, H. van der Heul, H. Kuyper, *Onderwijsvernietiging en schoolwerkplanontwikkeling in het basisonderwijs. Een instrument voor diagnose en behandeling* (Selecta-reeks). S.V.O., 's-Gravenhage, 1986.

Ontvangen rapporten

- Boland, Th., M.J.C. Mommers, *Lezen in de basisschool: een longitudinaal onderzoek* (derde deelrapport van het SVO-project 1126). Katholieke Universiteit Nijmegen, Instituut voor Onderwijskunde, Nijmegen, 1986.