

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/148126>

Please be advised that this information was generated on 2018-07-07 and may be subject to change.

PAUL JUNGBLUTH

---

DOCENTEN  
OVER ONDERWIJS AAN  
MEISJES

---

'POSITIEVE DISKRIMINATIE  
MET EEN DUBBELE BODEM'



# **DOCENTEN OVER ONDERWIJS AAN MEISJES**



**PROMOTOR: PROF. DR. A.M.P. KNOERS**

**DOCENTEN OVER ONDERWIJS AAN MEISJES**

**'Positieve diskriminatie met een dubbele bodem'**

**PROEFSCHRIFT**

**TER VERKRIJGING VAN DE GRAAD VAN DOCTOR  
IN DE SOCIALE WETENSCHAPPEN  
AAN DE KATHOLIEKE UNIVERSITEIT TE NIJMEGEN  
OP GEZAG VAN DE RECTOR MAGNIFICUS PROF. DR. P.G.A.B. WIJDEVELD,  
VOLGENS BESLUIT VAN HET COLLEGE VAN DEKANEN  
IN HET OPENBAAR TE VERDEDIGEN OP**

**DONDERDAG 25 FEBRUARI 1982, DES NAMIDDAGS OM TWEE UUR PRECIES**

**DOOR**

**PAUL LÉON MARIE JUNGBLUTH**

**GEBOREN TE VAALS**

**STICHTING INSTITUUT VOOR TOEGEPASTE SOCIOLOGIE, NIJMEGEN**



voor mij, white,  
mijn en thamar

© 1981 Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of welke andere wijze ook, zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher

ISBN 90 6370 287 6

<b>VOORWOORD</b>	<b>XI</b>
------------------	-----------

<b>EERSTE DEEL: PROBLEEMANALYSE</b>	<b>1</b>
-------------------------------------	----------

<i>Hoofdstuk 1</i> – <b>ONDERWIJS EN MAATSCHAPPELIJKE ONGELIJKHEID; DE REPRODUKTIEFUNKTIE VAN HET ONDERWIJS</b>	<b>3</b>
---	----------

1.1. Inleiding	3
1.2. Wisselende optieken in de probleembenadering	5
1.3. Ongelijkheidsreproductie is meer dan gebrek aan externe demokratisering	11
1.4. Ongelijkheidsreproductie ondanks het ‘gelijke-kansen-doel’	13
1.5. Samenvattend kader	17

<i>Hoofdstuk 2</i> – <b>ONDERWIJS EN SEKSE; TEN STRIJDE TEGEN HET MOEIZAAM VERWORVEN MEISJESONDERWIJS</b>	<b>19</b>
---	-----------

2.1. Inleiding	19
2.2. De ontdekking van de onderwijsachterstand van meisjes	21
2.3. Verklaringen voor de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen	30
2.4. Terug in de historie van het meisjesonderwijs	38
2.5. Nieuwe eisen inzake het verband onderwijs--sekse-ongelijkheid	44
2.6. Samenvattend kader	47

<b>Hoofdstuk 3 – MEISJESPEDAGOGIEK; POSITIEVE DISKRIMINATIE MET EEN DUBBELE BODEM</b>	<b>51</b>
3.1. Inleiding	51
3.2. De ratio achter het traditionele meisjesonderwijs	52
3.3. De traditionele meisjespedagogiek	59
3.4. Aktuele kritiek op het meisjesonderwijs	67
3.5. Het voortbestaande meisjesonderwijs als mogelijke verklaring voor de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen	75
3.6. Van probleemanalyse naar onderzoek	78
<b>TWEEDE DEEL: DOCENTENONDERZOEK</b>	<b>83</b>
<b>Hoofdstuk 4 - PROBLEEMSTELLING, ONDERZOEKSVRAGEN EN LEESWIJZER</b>	<b>85</b>
4.1. Inleiding	85
4.2. De probleemstelling	86
4.3. Onderscheiden vraagstellingen	87
4.4. Beperkingen van het docentenonderzoek	91
4.5. De onderscheiden onderzoeksvragen in relatie tot het onderzoek- instrument	94
4.6. Leeswijzer voor de hoofdstukken 5 t/m 10	95
<b>Hoofdstuk 5 – ONDERZOEKSOPZET, DATAVERZAMELING EN ANALYSE-OPZET</b>	<b>97</b>
5.1. Inleiding	97
5.2. De onderzoeksopzet	97
5.3. Het onderzoeksinstrument	99
5.4. De dataverzameling	101
5.5. De data-analyse	102
<b>Hoofdstuk 6 – DE ONDERZOCHE ONDERWIJSGEVENDEN; ACHTERGRONDGEGEVENS</b>	<b>105</b>
6.1. Inleiding	105
6.2. Achtergrondgegevens invariabel voor docenten van eenzelfde school	106

6.3. De persoonlijke achtergrond van de onderwijsgeevenden	109
6.4. De beroepsmatige achtergrond van de onderzochte onderwijsgeevenden	112
6.5. De maatschappelijke achtergrond van de onderwijsgeevenden	116
<b>Hoofdstuk 7 – INDIKATIES VOOR GEBREKKIG PROBLEEM- BEWUSTZIJN</b>	<b>123</b>
7.1. Inleiding	123
7.2. De onderwijsachterstand van meisjes	124
7.3. Optimaal onderwijs?	127
7.4. Maatschappelijke sekse-ongelijkheid	128
7.5. Roldoorbrekend onderwijs	129
7.6. Samenvattende konklusies	136
<b>Hoofdstuk 8 – INDIKATIES VOOR ROLBEVESTIGING</b>	<b>137</b>
8.1. Inleiding	137
8.2. Sekseverschillen bij de leerlingen en hun betekenis	139
8.3. Stereotypering naar sekse	141
8.4. Stigmatisering naar sekse	147
8.5. Traditionele meisjespedagogiek	150
8.6. Motieven voor interne differentiatie naar sekse	154
8.7. Samenvattende konklusies	156
<b>Hoofdstuk 9 – HET LOKALISEREN VAN ‘PROBLEEMBEWUSTZIJN’ EN ‘ROLBEVESTIGENDE OPVATTINGEN’</b>	<b>159</b>
9.1. Inleiding	159
9.2. Opzet en voorbereiding van het lokalisatie-onderzoek	160
9.3. Lokalisatie op basis van kenmerken die invariabel zijn voor docenten van eenzelfde school	166
9.4. Lokalisatie op basis van strikt individueel variërende achtergrond- kenmerken van de onderwijsgeevenden	172
9.5. De betekenis van de factoren uit de eerste groep versus de tweede groep, en omgekeerd	181
9.6. Samenvattende konklusies	182



<b>Hoofdstuk 10 - NABESCHOUWING</b>	<b>189</b>
10.1. Inleiding	189
10.2. Onderzoekresultaten in relatie tot de probleemanalyse vooraf	190
10.3. Sekse-ongelijkheid versus andere ongelijkheid als probleem-van-de-school	196
10.4. Wat te doen?	202
<b>Bijlagen:</b>	
1 onderzoeksinstrument	207
2 – steekproef	225
3 – schaalkonstrukties	235
4 - literatuur	263
<b>Summary</b>	<b>281</b>
<b>Zusammenfassung</b>	<b>285</b>
<b>Curriculum vitae</b>	

Met de nodige vertraging in vergelijking tot de 'ordering der standen' wordt ook de 'rolverdeling tussen de seksen' toenemend ervaren als een vorm van maatschappelijke ongelijkheid. Meer en meer wordt deze ongelijkheid gezien als een gevolg van verwerpelijke machtsverhoudingen en onderdrukingsmechanismen, en dus niet langer als een door God of de Natuur voorgegeven ordeningsprincipe. Die verandering in de kijk op de sekse-ongelijkheid verloopt niet bij iedereen langs dezelfde lijnen of in dezelfde mate. Op het eerste oog komt dat omdat de belangen van de verschillende betrokkenen te zeer uiteen liggen. Maar die verklaring schiet tekort waar iemands (althans schijnbare) belang en diens (althans verbale) stellingname vaak weinig verband met elkaar houden. De sekse-ongelijkheid is dan ook een verschijnsel dat ten nauwste is verstrengeld met ideologieën. Dat wordt vooral duidelijk in de manier waarop het onderwijs met die sekse-ongelijkheid verband houdt.

In de voorliggende studie wordt ingegaan op het verband tussen onderwijs en sekse-ongelijkheid. Allereerst wordt er een probleemanalyse beschreven waarin getracht is om de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen te introduceren binnen het bereik van de onderwijssociologie. Ook die maatschappelijke ongelijkheid lijkt haar voortbestaan mede te danken aan onderwijsinvloeden. De manier waarop die analyse wordt uitgevoerd, resulteert uit een aantal ter plaatse gemotiveerde keuzen. Op die keuzen is kritiek mogelijk, ze is zelfs gewenst. Maar het zijn keuzen waar wij voor stáán en die bovendien leiden tot een toetsbare conceptie. Grotendeels vindt die toetsing plaats in het tweede deel van deze studie: een verslag van een survey onder onderwijsgeevenden.

Het geheel is ingebed in een onderwijssociologisch framework. Binnen dit frame-

work trachten wij te verhelderen wat men zich binnenschools feitelijk moet voorstellen bij de 'van-buiten-af-konstatering' dat het onderwijs reproductief is ten aanzien van vormen van maatschappelijke ongelijkheid

Het verrichte onderzoek heeft plaatsgevonden op grond van – na ettelijke vergeefse verzoeken – toch toegekende subsidies van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (S V O ) Die pogingen gaan terug tot 1970/71 De toenmalige directeur van de Stichting Instituut voor Toegepaste Sociologie (I T S ), prof dr Jos van Kemenade nam voor het eerst (vergeefs) initiatieven om het probleem van het meisjesonderwijs te belichten tegen de achtergrond van de groeiende onvrede over de traditionele rolverdeling van man en vrouw Zes jaar later (nadat in een rapport van drs Cees Klaassen en ondergetekende overtuigend was gedemonstreerd dat de onderwijswetenschappen aan het onderwijs uitdrukkelijk ook attitudevormende invloeden toeschrijven) slaagde zijn, inmiddels door anderen overgenomen initiatief alsnog Deze studie vloeit daaruit voort Ze wordt gepresenteerd op een moment waarop de emancipatiebeweging in niet onaanzienlijke mate geïnstitutionaliseerd is en – op zijn minst verbaal – haar doelstellingen in velerlei opzicht overgenomen ziet door de overheid Maar tegelijk is het een moment waarop het onderwijsveld zelf zijn eerste wankelende stappen om bewust bij te dragen aan die emancipatie, nog nauwelijks heeft gezet Dat laatste geldt al evenzeer voor de omringende onderwijswetenschappen

De studie kwam tot stand in samenwerking met voornamelijk medewerkers, die werkzaam zijn of zijn geweest bij de Stichting Instituut voor Toegepaste Sociologie Een ruim aantal van hen zijn of waren wetenschappelijk assistenten Naar al deze collega's gaat mijn dank uit, waarbij enkele met name genoemd moeten worden Dat is eerst en vooral dr Cees de Graauw, die methodisch-technische ondersteuning heeft geboden Voorts drs Alex Buster, drs Arie Mens en drs Ton Mooij, die delen van de uitgevoerde werkzaamheden hebben begeleid Voor hun bekomentariering van (delen van) het manuscript dank ik onder meer Carolien Bruls, dr Jos Claessen, dr Jaap Dronkers, drs Jan Geurts, dr Ben Hovels, drs Henk Pere, ir Peter Smets en drs Paul Tesser

Wat de onderzoeksondersteunende afdelingen binnen het I T S betreft, gaat mijn dank uit naar Hetty van Kuppeveld (onderzoeksorganisatie), Henny Huijnck (dataverwerking), Gabriella van Assendelft, Ernst van Duuren, Ben van Nugteren (tekstverwerking) en Hans Schotel (omslag-ontwerp)

Cuijk, januari 1982

Paul Jungbluth

## **DEEL I – PROBLEMANALYSE**



ONDERWIJS EN MAATSCHAPPELIJKE ONGELIJKHEID;  
DE REPRODUKTIEFUNKTIE VAN HET ONDERWIJS

**1.1. Inleiding**

De belangstelling van de sociologie voor het onderwijs heeft in Nederland pas een korte historie, zeker in de vorm van een relatief zelfstandige subdiscipline: de onderwijssociologie. Waar Thurlings (1981, blz. 159) het vraagstuk van de sociale ongelijkheid als één van de centrale tematieken van de sociologie in het algemeen betitelt, is die ongelijkheid voor de Nederlandse onderwijssociologie welhaast het dominerende aandachtspunt. Hoewel er in principe meerdere varianten van sociale ongelijkheid zijn of worden onderzocht, torent één variant boven de andere uit: sociale ongelijkheid naar herkomstmilieu. Veel méér dan ongelijkheid naar urbanisatiegraad (stad-platteland), regio, kerklidmaatschap of etnische identiteit is de Nederlandse onderwijssociologische belangstelling<sup>1)</sup> uitgegaan naar het verband tussen schoolloopbanen van leerlingen en hun herkomstmilieu (in de regel geïndiceerd door het beroep van de vader).

In de afgelopen jaren is daar een nieuw aandachtsmoment bij gekomen: sociale ongelijkheid naar sekse. *Inhoeverre verschillen schoolloopbanen naar sekse?*, of breder: *Inhoeverre verschilt de schoolse socialisatie naar sekse?*, of op zijn breedst: *Welke rol speelt het onderwijs ten aanzien van de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen?*

---

1) Zie voor de overstap van het mobiliteitsonderzoek naar onderwijsonderzoek Kuiper Hzn. (1978). Vergelijk ook Dronkers, 1980, blz. 91 e.v..

De voorliggende studie is een bewerking van het eindverslag van een onderzoeksproject dat globaal twee hoofdoelen nastreefde:

- enige systematiek brengen in de (althans vóór 1978) aangedragen fragmentarische informatie over het verband tussen onderwijs en de maatschappelijke sekse-ongelijkheid;
- door een survey onder onderwijsgeevenden waar mogelijk de juistheid vaststellen van het beeld dat voortvloeide uit die poging tot systematisering.

Dat onderzoeksproject startte in 1976 en werd afgerond in 1980. Tussentijds werden verschillende rapportages verzorgd, waarvan er één met name genoemd moet worden. Dat is het I.T.S.-rapport 'Van traditionele meisjespedagogiek tot roldoorbrekend onderwijs' (auteur: Paul Jungbluth), dat in 1978 werd uitgegeven en een voorlopige probleemanalyse bevatte van het verband tussen onderwijs en de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen.

In de voorliggende studie wordt die probleemanalyse in een verder voortgeschreden vorm herhaald en als een inkadering gebruikt voor het docentenonderzoek, waarvan in het tweede deel verslag wordt gedaan. Dat docentenonderzoek staat daarmee centraal. In dat onderzoek wordt in hoofdzaak gezocht naar indicaties voor de verwachting dat er in het huidige onderwijsbestel nog elementen voortbestaan uit het traditionele meisjesonderwijs. Die elementen zouden (naast andere) een belangrijke verklaring kunnen vormen voor het voortbestaan van de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen. Twee vragen vormen de kern van het docentenonderzoek:

- *inhoeverre leeft in het onderwijs nog een probleemdefinitie van het verband onderwijs–sekse-ongelijkheid, zoals die past bij het (vroegere) ijveren voor onderscheiden onderwijskansen voor jongens en meisjes (en daarmee – wij komen daarop terug – voor meisjes gebrekkiger onderwijskansen) of zoals die past bij het vanzelfsprekend voor lief nemen van de aanhoudende onderwijsachterstand van meisjes; en*
- *inhoeverre vinden onderwijsgeevenden (nog) vormen van naar sekse gedifferentieerde leerlingbenadering wenselijk die er in effect toe leiden dat de meisjes gebrekkiger onderwijskansen hebben dan de jongens of waarvan een sekse-rolbevestigende werking uitgaat?*

Vooraleer we tot dat docentenonderzoek overgaan, wordt in de eerste drie hoofdstukken een algemene inkadering verschaft van het verband tussen het onderwijs en de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen. Om tot die inkadering te komen, wordt in dit eerste hoofdstuk een onderwijssociologisch referentiekader beschreven, waarmee wij onze verkenning van het verband onderwijs–sekse-ongelijkheid kunnen uitvoeren. Daarbij wordt toegewerkt naar een these die zich uit een aantal recente aanzetten tot onderwijssociologische theorievorming laat destilleren en die meer dan eerdere verklaringsconcepten een parallel trekt tussen de effecten die het onderwijs heeft inzake uiteenlopende

varianten van sociale ongelijkheid. Zij dwingt met andere woorden niet om telkens een volledig nieuwe verklaring te zoeken voor het feit dat het onderwijs plattelandskinderen beperktere kansen biedt dan kinderen in steden, het feit dat arbeiderskinderen beperktere onderwijskansen hebben dan kinderen uit het midden- en hoger milieu, of het feit dat meisjes beperktere onderwijskansen hebben dan jongens.

Die these luidt: *het onderwijs hanteert in zekere mate gedifferentieerde socialisatiestandaarden voor leerlingen met gedifferentieerde sociale kenmerken. De beïnvloeding die daaruit resulteert, bevordert (naast andere factoren) dat de leerlingen uiteindelijk in hoge mate sociaal gedifferentieerd het onderwijs verlaten. Daarmee levert het onderwijs een eigen bijdrage aan de reproductie van die verschillende vormen van sociale ongelijkheid van de ene generatie naar de volgende.* Die these wordt in onze studie slechts getoetst inzake de sekse-ongelijkheid en dan nog uitsluitend voorzover dat mogelijk is in een survey onder onderwijsgeevenden. Bezien we nu eerst hoe die algemene these naar ons oordeel kan worden onderbouwd door over te gaan tot de beschrijving van ons onderwijssociologisch referentiekader<sup>2)</sup>.

## 1.2. Wisselende optieken in de probleembenadering

Door na te gaan in hoeverre de leerlingpopulaties van de verschillende soorten voortgezet onderwijs systematisch verschillen wat betreft hun sociale achtergrond, laat zich vaststellen in hoeverre dat onderwijsbestel 'extern gedemocratiseerd' is. Vraagstelling en probleemdefinitie bij zo'n analyse vloeien voort uit argwaan ten aanzien van de 'meritokratische pretentie'<sup>3)</sup> van het onderwijsbestel en uit de wetenschap dat dat bestel in het nog niet zo verre verleden bewust en openlijk afgestemd was op de sociale 'gelaagdheid' van de samenleving.

Men kan bij die 'gelaagdheid' denken aan de standen-hierarchie, aan klassentegenstellingen of, wat het meest gebruikelijk is, aan een indeling in sociale milieus. Die laatste is in principe gebaseerd op gegevens over de vaders van de betreffende leerlingen wat betreft de status van hun beroep, hun opleiding en/of hun inkomen. Op een soortgelijke manier kan de mate van 'externe democratisering' van

---

2) Wij schetsen dat kader onder verwijzing naar overwegend Nederlandse auteurs. Aangezien wij slechts een globale beschrijving geven, is het hier niet aan de orde om te demonstrenen waar zij terugvallen op buitenlandse auteurs of invloeden.

3) Met deze term duiden we een onderwijsopzet aan, die de leerlingen strikt en alleen op hun vaardigheden en inzet beoordeelt 'ongeacht rang of stand' of 'zonder aanzien des persoons'. Het is een aanpak die logisch past bij het idee van voor 'ieder gelijke kansen' dat deel uitmaakt van wat algemeen wenselijk wordt geacht in het liberale en sociaal-democratische denken.



het onderwijs worden vastgesteld afhankelijk van de regio waarin de leerlingen wonen, hun kerklidmaatschap of bijvoorbeeld hun etnische herkomst.

Vooral nadat in de Verenigde Staten uit economische en nationalistische motieven onderzoek werd gestart naar de mate waarin het onderwijsbestel feitelijk ook kansen bood aan getalenteerde leerlingen uit de lagere sociale strata, is ook in Nederland de aandacht voor dergelijk onderzoek gestegen. Hoezeer daarbij hetzelfde type overwegingen als in de Verenigde Staten een rol speelde, dan wel min of meer idealistische motieven een drijfveer waren, is niet duidelijk en voor de praktische gevolgen die het had, is het ook irrelevant. Voordat wij een schets geven van de ontwikkeling in de vraagstellingen bij zulk onderzoek in Nederland, willen wij kort stilstaan bij de actuele stand van zaken.

In wezen is in 1977 het verband tussen herkomstmilieu van de leerlingen en hun schoolloopbaan (zeg: onderwijskans) hetzelfde als dat in de zestiger jaren (vgl. De Jong, Dronkers en Saris, 1981)<sup>4)</sup> Weliswaar verschuift de leerlingenpopulatie als geheel 'omhoog' langs de schooltypen'hiërarchie'. Maar met uitzondering van de urbanisatiegraad verandert op zich de mate van het verband niet tussen het herkomstmilieu van de leerlingen en hun onderwijskans.

Om wat voor verschil in onderwijskans het feitelijk gaat, wordt het meest duidelijk in onderzoek dat een hele generatie leerlingen door het onderwijs volgt en op die manier het kumulatieve effect kan vaststellen van afzonderlijke beslissings- of keuzemomenten in die schoolloopbaan. Een herordering van onderzoeksmateriaal van Diederer (1981) uit het zogenaamde 'Van Jaar tot Jaar-onderzoek' (waarop wij uitvoeriger terug komen in het volgende hoofdstuk) levert over de leerlingen die in 1965/66 startten met het voortgezet onderwijs het volgende op: *één of elke vijf leerlingen uit die generatie sloot met succes een opleiding af op het niveau 'havo-vwo' (of daarmee vergelijkbaar). Die kans komt vrij nauw overeen met die van de leerlingen uit het 'midden-milieu'. Voor leerlingen uit het 'hoger milieu' is die kans één op twee, voor leerlingen uit het 'lager milieu' één op twaalf!*

Onderwijs sociologen betitelen het huidige onderwijsbestel dan ook met regelmaat als klasse-onderwijs, (vgl. Matthijssen, 1971; Vervoort, 1973; Wesselingh, 1979; Van Kemenade, 1981), een kwalifikatie die het 'gelijke-kansen-idee' of anders gezegd, de 'meritokratische pretentie' ontzenuwt. Die negatieve kwalifikatie heeft aan populariteit gewonnen als gevolg van de vraagtekens die werden opgeroepen door de onderzoeksresultaten van Van Heeks 'Het Verborgene Talent' (1968). Die studie wordt in het algemeen opgevat als het begin van het Neder-

---

4). Het gaat hier om een vergelijking van cijfers omtrent de eerste schoolkeuze na afsluiting van het basisonderwijs.

landse onderzoek naar onderwijs en ongelijkheid. Op zichzelf leidt zij niet tot de konklusie dat ons onderwijsbestel klasse-onderwijs zou zijn. De dominerende konklusie uit die studie luidt namelijk dat dat onderwijsbestel nauwelijks 'talent' verloren laat gaan: er is nauwelijks 'verborgen talent' aanwezig, ook niet in die sociale milieus waaruit slechts weinig leerlingen tot de hogere schooltypen doormoeten. Het ontbreekt in die milieus simpelweg aan de noodzakelijke schoolgeschiktheid.

In principe (Van Heeks studie verdient een gedifferentieerder oordeel) is daarmee de eerste, oudste en hardnekkigste verklaring voor de ongelijkheidsreproducerende functie van het onderwijs gegeven: schoolsucces verschilt naar milieu omdat schoolgeschiktheid verschilt naar milieu en dus (?) 'intelligentie is erfelijk'. Het lukt niet om arbeiderskinderen systematisch eenzelfde onderwijskans aan te bieden als andere omdat zij blijkbaar minder intelligent zijn.

Van Heeks studie bevat echter meteen ook al kritische kanttekeningen bij die konklusie: zijn niet-schoolgeschikte kinderen werkelijk niet schoolgeschikt of is de school, wat hen betreft, niet leerling-geschikt? Die vraag wordt opgeworpen door Van Calcar, Soutendijk en Tellegen in hun deelstudie in een vijftal eerste klassen in Enschede. Moet de school deze leerlingen niet een extra opstapje bieden om hun beperkte onderwijskansen te verruimen? Andere kritiek kwam van de zijde van Van Kemenade en Kropman (1972) die Van Heek het verwijt maakten, in zijn manier van schoolgeschiktheidsmeting het herkomstmilieu te hebben meegenomen. Het gevolg daarvan was dat de konklusie foutief was dat er geen reserve aan talent zou zijn. Blijkbaar slaagt het onderwijs er niet in om alle schoolgeschikte kinderen ook te laten doormoeten, maar slaagt het er bovendien niet in om in principe schoolgeschikte kinderen ook werkelijk schoolgeschikt te maken. Alhoewel in dat stadium al uitdrukkelijk was aangedrongen op onderzoek dat de school zelf tot studie-objekt maakte, om in de schoolstructuur en -cultuur te zoeken naar probleem-factoren die de ongelijkheidsreproductie (mede) zouden kunnen verklaren (Van Kemenade, 1970), bleef dat onderzoek vooralsnog uit (vgl. Tesser, 1981).

Onderzoek als dat van Mens (1972) speurde naar verschillen in het opvoedingsklimaat in de verschillende milieus, die zouden kunnen verklaren wat er van daaruit mis ging. Het onderzoek wilde demonstreren dat verschillen in schoolgeschiktheid nauw verwant zijn met verschillen in sub-kultureel gedrag. Meynen (1977) beschrijft uitdrukkelijk hoe beperkt het verband is tussen schoolgeschiktheid en intelligentie. *Zonder dat er verder inzicht werd aangedragen over zowel de typische trekken van de cultuur der lagere milieus als ook over de typische trekken van de schoolse cultuur, ontstond er grote consensus: Wat de kansarme leerlingen kenmerkte, was geen tekort, geen 'deficiet', ze waren sub-kultureel anders, ze waren 'different'. Het onderwijs echter 'wist dat niet', herkende hen alleen als tekort-schietend omdat het 'middle-class'-georiënteerd was.*

*Het onderwijs zou aansluiting moeten zoeken bij de leefstijl en ervaringswereld van de lagere milieus; daar lag de remedie. De 'milieu-breuk' moest worden opgeheven (vgl. Oevermann, 1969; Rolff, 1973).*

Kritiek op 'kompensatieprogramma's' die uitgingen van de deficiet-these was mede aanleiding tot bovenstaande nieuwe eis, zeker tegen het licht van de uitblijvende resultaten van zulke programma's. Sommige auteurs gingen verder dan een analyse in termen van 'sub-kulturen'. Wat is eigenlijk de zin van 'gelijke kansen' in een onderwijssysteem dat anticipeert op een zo duidelijk door ongelijkheid gekenmerkt maatschappelijk bestel als het onze? Moet in dat kader de eis, dat het onderwijs moet aansluiten bij de leef- en ervaringswereld van de lagere milieus misschien worden opgevat als onderdeel van een klassenstijd? (vgl. Brands, e.a., 1977).<sup>5)</sup>

Twee stellingnamen laten zich als resultaat van het bovenstaande onderscheiden:<sup>6)</sup>

- degenen die vanuit sociaal-democratische inspiratie zoveel mogelijk maatregelen willen realiseren ter verbetering van het lot der leerlingen uit de lagere milieus kunnen daarvoor niet overtuigend één eenduidig en veelbelovend handvat aanwijzen. Een typisch voorbeeld daarvan vormt het 'onderwijsstimuleringsbeleid', dat de gebrekkige externe democratisering van het huidige onderwijsbestel te lijf wil gaan met vrijwel het hele bereik aan remedies dat zich uit al de hierboven aangehaalde gezichtspunten laat afleiden;
- degenen die vanuit meer marxistische inspiratie de ongelijkheidsreproducerende functie van het onderwijs uitsluitend willen begrijpen als een onoverkomelijk uitvloeisel van maatschappelijke tegenstellingen, zijn welhaast gedwongen om de bestrijding van die ongelijkheidsreproductie te laten varen<sup>7)</sup> zolang niet ook dat maatschappelijk bestel ingrijpend verandert.

---

5) Het bestrijden van de gebrekkige externe democratisering van het onderwijs is zonder een soortgelijke bemoeienis buiten het onderwijs weinig zinzig. Het is zonder twijfel wel een noodzakelijke voorwaarde om die andere bemoeienis (althans duurzaam) succesvol te maken. Of het omgekeerde het geval is, dat wil zeggen of maatregelen buiten het onderwijs vanzelfsprekend resulteren in externe democratisering binnen het onderwijs, valt te betwijfelen (vgl. ook Snyders, 1979, blz. 252 e.v.).

6) We gaan hier voorbij aan twee andere categorieën:

- allereerst auteurs die er zich toe beperken belangstelling te tonen voor het vraagstuk zonder zelf stelling te nemen,
- voorts auteurs die er voor pleiten de aandacht te richten op andere vragen dan ongelijkheidsreproductie of die daaraan van meet af aan geen aandacht besteden.

7) Vergelijk ook kritieken op deze invalshoek bij Leunc (1980) en Dronkers (1980). Barret (1980, blz. 94 e.v.) kritiseert in dit kader het marxistische feminisme, Giesecke (1973, blz. 172 e.v.) en Snyders (1979, blz. 134) de marxistische onderwijssociologie. Beide kenmerkt vaak een fatalisme dat voortvloeit uit een veronderstelde één-richting-beïnvloeding van 'boven-' en 'onderbouw'. Niet zelden wordt de inrichting van instituties als het onderwijs, het gezin, het huwelijk, enz. als 'funktioneel' voor de makro-verbindingen betiteld waar op zijn best aanleiding is voor de konklusie dat zij op korte termijn daarvoor althans niet manifest-disfunktioneel zijn.

In zekere zin verkeert de theorievorming in de onderwijssociologie – voor zover die betrekking heeft op de ongelijkheidsreproducerende functie van het onderwijs – dan ook in een impasse (vgl. Peschar, 1978; Van Kemenade, 1981) zeker wanneer we er de eis aan stellen dat zij moet bijdragen aan controleerbare manipuleerbaarheid van haar objekt. Van de andere kant echter zijn er ook duidelijke lichtpunten. Een eerste daarvan maakt deel uit van Wesselinghs inventarisatie (1979) van recente buitenlandse ontwikkelingen in de onderwijssociologische theorievorming. Twee daarvan willen wij er hier uitdrukkelijk uitlichten. Dat is de ‘stromenlandhypothese’ van Baudelot en Establet (1971) en de ‘etiketteringstheorie’ zoals die vooral in de Engelse ‘nieuwe sociologie van het onderwijs’ tot ontwikkeling komt (vgl. Van der Kley, 1980 en 1981). De eerste onderkent in het onderwijs een tweetal ‘netwerken’, die in wezen neerkomen op gescheiden onderwijsvoorzieningen voor de beide ‘antagonistische’ sociale klassen. Beide netwerken reproduceren de sociale klasse waarvoor zij bedoeld zijn, door de leerlingen uit die klasse ook weer bij diezelfde klasse af te meren.<sup>8)</sup> Deze konstatering ‘van de buitenkant’ laat zich op grond van de ‘etiketteringstheorie’ ook onderwijsintern begrijpen. Zij stelt een proces centraal waarbij mensen elkaar een ‘sociale identiteit’ toeschrijven, die hun onderlinge communicatie stuurt. In dat proces wordt het handelingsbereik van de verschillende betrokkenen beperkt, in overeenstemming met de aan hen toegeschreven identiteit. Zo ook wordt het gedrag van een bepaald individu door de andere geïnterpreteerd vanuit die identiteit. In het onderwijs zou dat proces van identiteitstoeiwijzing wel eens nauw verband kunnen houden met de sociale achtergrond van de betrokkenen. Zij worden dan als het ware sociaal ‘getypeerd’ en in overeenstemming daarmee voltrekt zich hun verdere beoordeling en beïnvloeding door de anderen. De voor elke sociale categorie typische onderwijskansen wordt aldus ook ervaren als de juist voor haar meest adequate onderwijskansen. (Zie voor een uitvoeriger explicatie Van der Kley, 1980 en 1981).

*Beide invalshoeken plaatsen belangrijke kanttekeningen bij de stelling dat het onderwijs ‘middle-class’-georiënteerd zou zijn. Het onderwijs is blijkbaar meer dan dat alleen. Het weet niet alléén met middle-class-leerlingen raad, het is evenzeer toegerust met de middelen om de andere leerlingen te sturen in de richting die voor die leerlingen voorzien is.*

Een tweede lichtpunt zien wij in de resultaten van een aantal evaluatie-onderzoekingen in de zogenaamde landelijke vernieuwingsprojecten. Met name de door Mens, Van Kessel en Smets uitgevoerde deelonderzoekingen ten aanzien van het onderwijsstimuleringsbeleid (vgl. de betreffende I.T.S.-publicaties sinds 1979) werpen een nieuw licht op het probleem van onderwijs en ongelijk-

---

8) Zie voor kritische kanttekeningen: Snyders, 1979.

heid. Met terugwerkende kracht doen zij twijfel rijzen bij de vraag of de remedies uit het verleden werkelijk noodzakelijk vrij ineffektief zijn of waren. Die twijfel ontstaat niet op grond van eventueel positieve resultaten van het onderwijsstimeringsbeleid, maar uit de konstatering dat dat beleid in zijn praktische uitvoering een groot en ingrijpend aantal transformaties ondergaat. Het is daardoor de vraag of er werkelijk op grote schaal leerlingen als gevolg van dat beleid met een zodanig ander onderwijsaanbod worden gekonfronteerd als de oorspronkelijke initiatiefnemers bedoelden. Blijkbaar zijn er zoveel momenten van onder meer misverstand, doel-‘vertaling’ en doelverschuiving denkbaar (die overigens weinig verband houden met politiek-ekonomische kenmerken van het maatschappelijk bestel) dat de eventuele konstatering dat er bij de leerlingen weinig resultaat van het beleid valt vast te stellen, niet terugvertaalbaar is in termen van zinnigheid of onzinnigheid van de oorspronkelijk bedoelde remedies. Het beleid ‘droogt’ als het ware ‘op’, nog voor het een groot deel van de leerlingen heeft weten te bereiken. Dat impliceert dat de sociologische theorievorming over onderwijs en ongelijkheid minstens een zeker oog zal moeten houden voor op zich best wel manipuleerbare wetmatigheden, die optreden in grote organisaties (met name in de ‘zachte’ sektor) (vgl. Idenburg, 1971; Leune, 1976; Mens, 1981; Smets, 1981a), maar ook voor wetmatigheden in groepsprocessen en vooral in socialisatieprocessen, die een belangrijke ‘eigen’ verklarende werking hebben voor het proces van ongelijkheidsreproductie.

Daarmee is een belangrijke nieuwe invalshoek aangeduid voor de kijk op de ongelijkheidsreproducerende werking van het onderwijs. Zowel de biologische interpretatie (die de oorzaak zocht in voorgegeven erfelijke marges), als eenzijdig op determinisme vanuit de ‘onderbouw’ redenerende marxistisch geïnspireerde interpretaties zoeken de verklaring hoofdzakelijk buiten het onderwijs, waaraan in beide interpretaties geen of weinig autonome betekenis toegekend wordt. De hier aangestipte, min of meer ‘cynisch-realistische’ invalshoek daarentegen benadrukt juist de betekenis van de school zelf.

*Samenvattend kan bovenstaande ontwikkeling geïnterpreteerd worden als een gestage sociologisering van de probleembenadering:*

- *in eerste instantie werd een verklaring gehanteerd die dicht aanleunde tegen de erfelijkheidstheorie: ongelijke onderwijskansen werden uitsluitend als een probleem ervaren in zoverre ze golden voor mensen met eenzelfde ‘school-geschied’;*
- *in tweede instantie werd de verklaring gezocht in de primaire socialisatie in het herkomstmilieu, waarin in een bepaald stadium naar ‘tekorten’ werd gezocht, die door het onderwijs gekompenseerd zouden moeten worden. Een variant van deze verklaringstheorie is die waarin de nadruk wordt gelegd op de eigen keuzen en motieven van de leerlingen of hun ouders, die als gevolg van milieutypische referentiekaders impliceren dat leerlingen uit de kans-arme groepen zelf te ‘laag’ kiezen;*

- *in derde instantie rijst de vraag of het onderwijsbestel wellicht door zijn structuur en inrichting zelf gericht bijdraagt tot de ongelijkheidsreproductie*

In het onderwijssociologisch onderzoek domineren totnutoe de twee eerste verklaringsteorieën (vgl. Tesser, 1981, blz. 42 e.v.) Hoewel al vroeg in de zeventiger jaren (Van Kemenade, 1970)<sup>9)</sup> wordt aangedrongen op onderzoek van het derde type, ontbreekt het vooral nog aan de resultaten daarvan. Dat komt voornamelijk omdat dit onderzoekstype nog nauwelijks wordt uitgevoerd. Zulk onderzoek zou overigens de resultaten van het onderzoek uit de tweede verklareingscategorie niet tegenspreken, het zou de betekenis ervan wel aanzienlijk relativeren.

### **1.3 Ongelijkheidsreproductie is meer dan gebrek aan externe democratisering**

Zoals wij in de vorige paragraaf hebben gezien, stond het aangeboden onderwijs zelf geruime tijd niet ter discussie bij het zoeken naar verklaringen voor de gebrekkige externe democratisering van het onderwijs. In tweede instantie – vooral nadat het inzicht gegroeid was dat de ‘lower-class-culture’ niet zo zeer ‘minder’ maar vooral ‘anders’ is dan de ‘middle-class-culture’ – werd toenemend kritiek geuit op de manier waarop men veronderstelde dat het onderwijs zich tegenover de leerlingen uit de lagere milieu verhiel. Met name de hernieuwde belangstelling voor de socialisatietheorie (vgl. Klaassen, 1981) als instrument van de onderwijssociologie richtte de aandacht op andere aspecten van de ‘ongelijkheidsreproductie door het onderwijs’ dan de selectie alleen.

Waar Idenburg (1971) nog spreekt in termen van kennisoverdracht, vaardigheden inoefenen, enz., daar biedt de socialisatietheorie (vgl. Fend, 1976) een heel ander arsenaal van interpretatiekaders aan. In principe doet zij de onderwijssociologen meer afstand nemen van het onderwijsbestel met het gevolg dat de eerdere vanzelfsprekendheid verdwijnt, dat het onderwijs zijn resultaat kan aflezen aan zijn doelstelling. Aan het onderwijs werden effecten of ‘functies’ toegeschreven in geheel andere termen dan het zelf gebruikte bij het formuleren van zijn doelstellingen.

Voorbeelden van zulke functies zijn vooral de legitimatie- en de identifikatiefunctie. Zij vestigen de aandacht op het effect van de schoolse socialisatie die veel leerlingen de bestaande maatschappelijke ongelijkheid en hun eigen plaats daarin leert aksepteren en als juist en terecht leert aanvaarden. In diezelfde lijn rijst het vermoeden dat het onderwijs leerlingen kwalificeert voor het funktio-

---

9) Vgl. een soortgelijk pleidooi van Mood (1970, blz. 13) op grond van een inventarisatie in de Verenigde Staten waaruit bleek dat er nauwelijks inzicht is in het verband tussen kenmerken van docentgedrag en ongelijkheidsreproductie.

neren op een bepaald niveau in het maatschappelijk bestel, waarbij de ene categorie in de regel wordt voorbereid op het functioneren op een relatief hoge sport van de maatschappelijke 'ladder', andere categorieën op het functioneren op een relatief lage sport.<sup>10)</sup>

Een variant op deze 'nieuwe' invalshoeken ontstaat als resultaat van de doordening van de vraag welke functies het onderwijs idealiter zou dienen te vervullen. Hoe zou onderwijs ingericht moeten zijn, dat de leerlingen voorbereidt op het functioneren in een relatief weinig volmaakt maatschappelijk bestel en hun tegelijkertijd de middelen aanreikt om verandering van dat maatschappelijk bestel te bewerkstelligen (vgl. Mollenhauer, 1973; Giesecke, 1973; Knoers, 1975)? Welke capaciteiten moet het onderwijs bij de leerlingen stimuleren om hen kritisch afstand te doen nemen van de hen omringende maatschappelijke orde en om hen in staat te stellen daarop invloed uit te oefenen (evt. binnen de mogelijkheden die in dat bestel zelf daartoe in principe voorhanden zijn)? Het antwoord op die vragen werpt een heel ander licht op het feitelijk onderwijsresultaat van nu.

*Het resultaat van deze verschuivingen in het denken van de onderwijssociologie is dat er een veel bredere inhoud wordt gegeven aan de 'ongelijkheidsreproducerende functie van het onderwijs'. Wij spreken in dit verband van het 'brede onderwijskansen'begrip, dat in tegenstelling tot het 'enge' begrip niet alleen kijkt naar de mate van externe democratisering van het onderwijsbestel. Het slaat nu ook op die elementen in de schoolse socialisatie die herkend kunnen worden als vormen van ongelijkheidsreproductie, hetzij door wat er bij de leerlingen aan leerlingkenmerken bevordert wordt, hetzij door wat de leerlingen aan kwaliteiten wordt onthouden (vgl. Matthijssen, 1975).*

Van onmiddellijk belang voor deze verbreding van het 'gelijke kansen'begrip is het concept 'verborgen leerplan' (vgl. Zinnecker, 1975). Nu onderwijsresultaten niet alleen worden vermoed en beschreven in termen van de officiële onderwijsdoelstellingen, ligt het voor de hand om allerlei aspecten van de inrichting van het onderwijsbestel te checken op hun vermoedelijke effecten in de socialisatie van de leerlingen. Die effecten worden bij de leerlingen slechts beperkt gezocht in het type leerlingkenmerken waarop de school zich officieel richt. Allerlei vormen van waarden-overdracht (vgl. Jungbluth en Klaassen, 1973) worden vermoed of aangetoond; de aandacht wordt gericht op de vraag hoezeer het onderwijs een bepaald zelfbeeld en een bepaald zelfvertrouwen bij de leerlingen stimuleert of remt (vgl. bij voorbeeld Wellendorf, 1973). Gestaan groeit daarmee het vermoeden dat er een link bestaat tussen het van buitenaf waarneembare verschijnsel van het verband tussen schoolloopbaan en herkomstmilieu en het veronderstelde binnenschoolse gebeuren van actieve ongelijkheidsbevestiging

---

10) Vgl. het 'correspondentie-principe' van Bowles en Gintis (1976). Voor een eerste Nederlandse analyse: Grootings, Paul en Hovels, 1981.

(vgl. Mooij, 1979). Er ontstaat een andere kijk op het schoolse socialisatieproces in verhouding tot het officiële leerplan en de officiële beargumentatie van de gehanteerde didaktiek. Het 'verborgen leerplan' wordt een verzamelterm voor onderwijsinvloeden die geen deel uitmaken van wat de inrichters van het onderwijs nastreven (althans, zo zeggen sommige auteurs, openlijk nastreven).

*In de 'brede' betekenis van het begrip 'ongelijkheidsreproductie' laat zich het onderwijs niet langer alleen beschrijven als een tekort schietend instituut. Er wordt een actief socialiserende invloed verondersteld, die bij leerlingen uit de kansarme groep andere effecten en niet slechts minder effecten bewerkstelligt dan bij leerlingen uit de kansrijke groep (vgl. Wesselingh, 1979, blz. 113 e.v.).*

*Ook deze ontwikkeling geeft aanleiding om vraagtekens te plaatsen bij de in de vorige paragraaf geschetste stelling dat het onderwijsbestel 'middle-class' georiënteerd is.*

#### **1.4. Ongelijkheidsreproductie ondanks het 'gelijke-kansen-doel'**

Van het onderwijsbestel uit het begin van de twintigste eeuw wordt in het algemeen verondersteld dat het zich kenmerkte door een nauwe relatie tussen het type aangeboden onderwijs en de sociale categorie leerlingen die dat onderwijs ontving. Wij noemen een dergelijk principe hier voor het gemak 'standen-onderwijs'. Met name in het na-oorlogse denken over de maatschappelijke functie van het onderwijs lijkt het idee te zijn gegroeid dat dat na-oorlogse onderwijsbestel van een geheel andere aard zou zijn dan het standenonderwijs. De 'ideologie van de gelijke kansen' lijkt behoorlijk populair te zijn geworden, wat onder andere af te leiden valt uit de beroering die – ondanks de eigenlijke hoofdkonklusies – ontstond naar aanleiding van Van Heeks publicatie in 1968. Het grondidee was dat het onderwijsbestel de leerlingen uitsluitend naar hun capaciteiten beoordeelt en hen op grond daarvan sluisst naar de voor hen meest geschikte vormen van voortgezet onderwijs. Sociale kenmerken van de leerlingen spelen daarbij principieel geen rol, het onderwijs is meritokratisch en geen 'standenonderwijs'.

*De vraag komt op welke harde gronden er toen waren en nu zijn om aan te nemen dat er in het onderwijsbestel – althans in de onderwijspraktijk daarbinnen – tussen het begin van deze eeuw en nu principiële veranderingen hebben plaats gevonden, die een zo sterke typering als enerzijds 'standenonderwijs' en anderzijds 'meritokratisch onderwijs' rechtvaardigen. Die vraag rijst te meer bij herlezing van Van Heeks 'Het Verborgene Talent'. In de inleiding van die studie (1968, blz. 9/10) wordt gekonkludeerd dat het onderwijs op dat moment nog moet wennen aan zijn meritokratische doelstelling. Er wordt op gewezen dat in het begin van deze eeuw de kansrijke leerlingen andere scholen voor lager onderwijs bezochten dan de andere. Met name door het hanteren van verschillende*



schoolgeldtarieven bleef dat in eerste instantie zo, ook toen de overheid ertoe over ging zelf te voorzien in lager onderwijs. Hoewel de Lageronderwijswet van 1920 daaraan officieel een einde maakte, had dat slechts een beperkt effect. Vooral in het bijzonder onderwijs bleef het 'standenonderwijs' in belangrijke mate voortbestaan. Welke konsekwentie voor de onderzoekszopzet verbindt Van Heek aan zijn konstatering dat het onderwijs nog moet wennen aan zijn meritokratische doelstelling?

Alleen de deelstudie van Van Calcar, Soutendijk en Tellegen stelt in Van Heeks studie het onderwijs zelf ter discussie. Zij introduceert het begrip 'kindzwakke school'. Zij maakt maar bescheiden studie van het in die scholen aangeboden onderwijs zelf. En zij doet dat niet vanuit Van Heeks inleiding over het nog moeten wennen aan de meritokratische doelstelling en het nog moeten afrekenen met het standenkarakter (1968, blz. 10/11). Van Calcar c.s. maken de school vervolgens het verwijt dat de aangeboden leersituaties te uniform zouden zijn. Dat verwijt berust uitdrukkelijk niet op een vergelijking van de inrichting van scholen die er zich op toelaggen om de leerlingen voor te bereiden op doorstroming naar de hogere schooltypen met scholen die dat niet doen.<sup>11)</sup> Het verwijt luidt dat de school 'rekening moet houden met verschillen in geaardheid, ervaring en niveau bij verschillende groepen kinderen die op school komen.' (1968, blz. 266). Door dat nu niet te doen, zo luidt de veronderstelling, draagt de school overwegend alleen bepaalde categorieën leerlingen naar de top.

Die veronderstelling staat in een vreemde verhouding tot Van Heeks inleidende beschrijving van de werking van het standenonderwijs (1968, blz. 9): *'De diverse scholen pasten zich in hun onderwijs zo goed mogelijk aan bij het maatschappelijke en kulturele niveau van het ouderlijk gezin van hun leerlingen.'*

Blijkbaar was het probleem van de standen-onderwijs niet de ontbrekende bereidheid tot differentiatie maar de daarbij horende taakopvatting. Haar aanpassing impliceerde blijkbaar een differentiatie van onder meer de nagestreefde 'eindtermen' naargelang de verschillende sociale kenmerken van de leerlingen.

Desalniettemin wordt Van Calcars verwijt op grote schaal overgenomen. Als remedie voor de gebrekkige democratisering van het onderwijs wordt van de school verlangd dat zij niet langer *'het kultuurmodel van de middle-class als enig*

---

11) Meynen (1980) wijst erop dat arbeiderskinderen sterk in prestaties verschillen, afhankelijk van de individuele school die zij bezoeken. 'Nadere analyses en interpretaties verwijzen naar allerlei groepsdynamische processen als groepsspecifieke normstellingen, omgangsstijl tussen leerkracht en leerlingen en naar de verwachtingen die leerkrachten koesteren omtrent de prestatiemogelijkheden van arbeiderskinderen.' In het licht van Van Heeks beschrijving zou deze interpretatie in principe passen in de hypothese van het voortbestaande standenonderwijs. Wellicht zou een terugblik op het verleden van de individuele school en/of de teamleden in dat verband opheldering kunnen verschaffen.

*referentiepunt*' zal nemen (Van Kemenade, 1970, blz. 479). Zij biedt nu immers arbeiderskinderen minder kansen door een *'sterk van de rest van hun leefwereld afgezonderd geheel van activiteiten (en) gezien de aard van de leersituaties die het verschaft'* (Brands, 1968, blz. 214). Wesselingh (1979, blz. 62) betitelt de achtergrond van zulke eisen als *'een relativering van het bestaande onderwijs, met name van de didactische organisatie van het onderwijsleerproces als de afspiegeling van de middle-class-culture'*.

Het lijkt erop dat de onderwijssociologie, nu ze zelf tot de ontdekking was gekomen dat de lagere milieus zich eerder door een 'ander' dan door een 'minder' subkultureel klimaat kenmerken in vergelijking tot de andere, de taak op zich wilde nemen om dat inzicht ook aan het onderwijs mee te delen. De veronderstelling bij dit alles was, dat het onderwijs dat niet al wist, althans dat dat voor degenen die in het onderwijs werkzaam zijn wezenlijk verschil zou uitmaken.

De veronderstelling was dat het onderwijs niet zou weten dat het lager milieu 'anders' leeft en denkt en als gevolg dáárvan met de leerlingen uit de lagere milieus in de regel geen raad zou weten, hen slechts als falers kon betitelen en in die lijn doorgaans niet wist te beïnvloeden in de richting van de betere onderwijskansen. Een typisch gevolg daarvan is de her en der (impliciet) veronderstelde overeenkomst tussen 'kansarme' leerlingen en 'probleemleerlingen'. In het door Van Erp en Soutendijk (1973, blz. 85/86) aangehaalde onderzoek van Becker wordt ruim een kwart van de leerlingen uit de benadeelde milieus als leerlingen gerapporteerd die in de ogen van de onderwijsgevendenden 'onwenselijk gedrag' vertonen. Derks en Pelkmans (1975) melden voor Nederland ook zeer lage percentages leerlingen waarmee de onderwijsgevendenden problemen hebben. Maar in Nederland behoort een kwart van alle leerlingen tot de absoluut kansloze, die nooit enige vorm van vervolgonderwijs met succes zullen afsluiten (Vergelijk de tabel in ons tweede hoofdstuk). Daarnaast sluit nogmaals 55% van alle leerlingen het voortgezet onderwijs af met een diploma op het niveau l.b.o.-m.a.v.o., dat wij met Geurts, Tesser en Mens (1980) betitelen als een uitdrukking van kansarmoede.

*Blijkbaar zijn grote categorieën 'kansarme' leerlingen voor het onderwijs zelf 'geen probleem' en dat ligt in de lijn van Van Heeks konstatering dat het onderwijs nog pas beperkt een meritokratische werkwijze hanteert.* 12) Het ligt ook in

---

12) Wij betitelen het 'mentokratisch principe' hier als een wenselijk principe, althans als onderwijsprincipe. Dat de 'meritokratische onderwijsideologie... de basisfilosofie (vormt) van de structureel-funktonalistische onderwijssociologie' (vgl. het Onderzoeksprogramma 'Particip. leren... enz.' 1978, blz 26), geldt alleen als een verwijt in zoverre die onderwijssociologie geheel onkritisch aannam dat het bestaande onderwijs meritokratisch werkt

Wie voor het onderwijs een andere opzet kiest dan een meritokratische, ontneemt het

de lijn van Baudelot en Establets stromenland-hypothese, volgens welke het onderwijs leerlingen uit verschillende milieus aflevert op een eindniveau dat hen in die milieus terug doet keren.<sup>13)</sup> Mens konstatering (1981) dat het onderwijsaanbod en de nagestreefde eindtermen in het basisonderwijs sterk variëren<sup>14)</sup> versterkt de zich geleidelijk profilerende conceptie.

*Grote categorieën leerlingen worden overwegend niet op het spoor gezet waarvan in de zeventiger jaren werd aangenomen dat het zo kenmerkend was voor het huidige onderwijsbestel: het middle class spoor. Het onderwijs weet blijkbaar best raad met de kansarme leerlingen; het stuurt hen in de richting van de voor hen bestemde schooltypen<sup>15)</sup> in het voortgezet onderwijs.*

*In die interpretatie past ook de bij Van der Kley beschreven 'etiketteringstheorie': de schoolse identiteit die de kansarme leerlingen krijgen toegeschreven geeft aanleiding tot een vorm van beïnvloeding die resulteert in een gebrekkige, maar daarom in de ogen van de direkt betrokkenen nog niet inadekwate onderwijskansen.*

*Tenslotte past bij deze conceptie ook het beeld dat wij schilderden op grond van het 'brede' onderwijskansen-begrip' de socialisatie door het onderwijs stopt niet bij de kansarme leerlingen. Ook de kansarmen worden gekwalificeerd en ook bij hen wordt een bepaald zelfbeeld en maatschappijbeeld gestimuleerd, zij het mogelijk een ander dan bij de kansrijke leerlingen.*

Dat die onderwijspraktijk strijdig zou zijn met een aantal uitgangspunten van twintigste-eeuwse onderwijshervormingen lijkt voor de hand te liggen, maar daar staat tegenover dat de evaluatie van het onderwijsstimuleringsbeleid duidelijk maakt hoezeer het mogelijk is veranderingen in het onderwijs door te voeren zonder dat er werkelijk veranderingen plaats vinden.

In een breder socialisatietheoretisch kader laat zich bovenstaande hypothetische conceptie goed inpassen. Met name het proces van de sekserolsocialisatie in het herkomstgezin valt niet te begrijpen anders dan door te veronderstellen dat de ouders gelijktijdig twee onderscheiden socialisatiestandaarden weten te hanteren.

---

niet alleen zijn zin, maar ook zijn functie in een democratische samenleving. Dat een meritocratisch onderwijssysteem automatisch weinigen hooggeschoold en velen op een laag niveau aflevert (vgl. Bowles en Gintis, 1976) spreekt in het geheel niet vanzelf (vgl. Giesecke, 1973, Combe, 1973, Bloom, 1979).

13) Vergelijk voor een verwante analyse voor de Nederlandse verhoudingen de bijdrage van Wesselingh en Van der Kley in Vliegen en De Jong, 1981.

14) Het gaat hier om scholen die meedraaien in het onderwijsstimuleringsbeleid (!).

15) Dat de lagere schooltypen uitsluitend verdoezelingen zijn van het ontbreken van volwaardige onderwijskansen (vgl. Bourdieu en Passeron, 1970), kan als konstatering van buitenaf grotendeels juist zijn. Het is dat echter niet vanzelfsprekend ook in de ogen van onderwijsgeveenden.

Wat zij op sommige punten in de zoons waarden, achten zij voor dochters misplaatst. Wat zij bij de een stimuleren, wordt bij de ander geremd. Desondanks begrijpen de ouders dat proces niet uitdrukkelijk als een benadeling van de één ten opzichte van de ander. Ieder krijgt een aanpak die past bij de toegeschreven en nagestreefde identiteit. Dat ook het onderwijs gelijktijdig meer dan één socialisatiestandaard zou hanteren met als effect dat ieder het zijne of hare krijgt, vereist blijkbaar niet noodzakelijk gescheiden socialisatie-instellingen.<sup>16)</sup>

*In dat licht zou de eis aan de onderwijs om aan te sluiten bij de leefwereld van qua herkomst verschillende leerlingen niet (althans niet ongeclausuleerd) de remedie zijn tegen de ongelijkheidsreproductie, maar misschien zelfs een aanmoediging tot het voortzetten van de praktijk die in ongelijkheidsreproductie resulteert. Op het hier rijzende dilemma komen wij in de nabeschouwing uitvoerig terug.*

Bovenstaande these laat zich verifiëren noch falsificeren op grond van beschikbaar inzicht in het feitelijke onderwijsgebeuren. Ze is dat ook niet op grond van het materiaal dat wij verderop in deze studie aandraagen. Dat materiaal heeft betrekking op de sekse-ongelijkheid en niet op de milieu-ongelijkheid. *Maar wat die sekse-ongelijkheid betreft, tracht het die algemene conceptie wél te toetsen. Dat gebeurt nadat in de beide komende hoofdstukken bovenstaande algemene these op de sekse-ongelijkheid is toegespitst.* Vertrekpunt daarvoor is het algemene onderwijssociologische referentiekader dat wij in de voorbije paragrafen schetsten.

### 1.5. Samenvattend kader

In het beeld dat de onderwijssociologie heeft van de ‘ongelijkheidsreproducerende functie van het onderwijs’ valt een toenemende ‘sociologisering’ waar te nemen. Die ‘sociologisering’ rekent als het ware in stappen af met de ‘middle-class-ideologie’ ten aanzien van het functioneren van het onderwijs. In eerste instantie wordt niet méér gedaan dan vaststellen of de leerlingen uit de lagere sociale milieus die voldoende schoolgeschikt zijn hun ‘kans’ wel grijpen om door te stromen naar de hoogste typen van voortgezet onderwijs. Vervolgens ontstaat twijfel ten aanzien van de vraag of die schoolgeschiktheid wel een geldig criterium vormt. De kulturele beperktheid ervan wordt ontdekt in relatie tot het plaatsen

---

16) Juist in het verband van onderwijs achten wij milieu- en sekse-ongelijkheid vergelijkbare vraagstukken. Wij kiezen daarmee voor een andere positie als bij voorbeeld Deem (1978, blz 52/53). Zij vat de functie van het onderwijs inzake de milieu-ongelijkheid op als een gevolg van het feit dat het onderwijs een milieutypische selectie uit de cultuur overdraagt, terwijl die van het onderwijs in de sekse-ongelijkheid wordt geïnterpreteerd als een overdracht van twee culturen. Door een dergelijke inkonsistentie in verklaringsaanpakken niet te aksepteren kunnen beide verklaringsteorieën over en weer elkaar aanvullen en corrigeren.

van vraagtekens bij het inschatten van het subkulturele gedrag van de lagere milieus als 'minder' of 'tekort-schietend'.

De verwijten die in dat stadium aan het onderwijs worden gemaakt, zijn nauwelijks of niet gebaseerd op een kennisname van dat onderwijs zelf. Enkele recente aanzetten tot onderwijssociologische theorievorming richten de aandacht daar echter uitdrukkelijk wel op. Zij geven aanleiding tot de vraag of het onderwijs alle leerlingen wel op dezelfde manier opvangt. Die vraag valt te herkennen als een volgende stap in het ondergraven van de 'middle-class-ideologie'. En evenals de overstap van 'deficiet'- naar 'differentie-hypothese' kan men ze opvatten als een herkenning van de eigen 'middle-class-bias' in de onderwijssociologie. *Aldus komt de door Van Heek weliswaar geformuleerde, maar in het eigen onderzoek vergeten vraag opnieuw naar voren: in hoeverre is het huidige onderwijs in de doelen die het praktisch nastreeft en in de werkwijze die het hanteert werkelijk meritokratisch?*

De toenemend socialisatietheoretische oriëntatie in de onderwijssociologie opent de ogen voor processen die zich laten beschrijven als actieve ongelijkheidsreproductie. Aspecten van het onderwijsgebeuren die geen deel uitmaken van wat zich laat afleiden uit de formele onderwijsdoelstellingen winnen aan gewicht als object van de onderwijssociologie.

Toenemend wordt duidelijk dat het onderwijs in staat blijkt oude oplossingsstrategieën te handhaven door ze te integreren met onderwijshervormingen waarin die strategieën, gezien de officiële ideologie (eigenlijk) niet passen.

*De hypotese dringt zich op dat het onderwijs in de ongelijkheidsreproductie werkt met onderscheiden socialisatiestandaarden. Hoewel de makro-konstatering dat bepaalde categorieën leerlingen in het onderwijs slechts gebrekkige kansen krijgen suggereert dat er dus sprake zou zijn van onderdrukking en achterstelling, is die konklusie alleen juist als interpretatie achteraf. Onderwijsintern gaat er volgens bovenstaande hypotese een min of meer wrijvingsloos mikroproces mee gepaard: in een zeker verband tot hun sociale kenmerken ondergaan de leerlingen in het onderwijs een onderscheiden beïnvloedings- en waarderingsproces, dat hen uiteindelijk doet belanden in een schooltype dat hen in hun sociale herkomstcategorie terugplaatst.*

Dat algemene concept wordt in de komende hoofdstukken toegespitst op het verband tussen het onderwijs en de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen. Allereerst wordt dat verband onderwijssociologisch ingekaderd. Vervolgens wordt bovenstaande verklaringstheorie toegespitst. Die vormt het vertrekpunt voor een onderzoek onder onderwijsgeevenden. Binnen de grenzen die een survey in dat kader stelt, wordt in dat onderzoek onze probleemanalyse getoetst. Daarna keren wij in een slotbeschouwing terug op bovenstaand – globaal beschreven – vertrekpunt.

## **2.1 Inleiding**

In het eerste hoofdstuk is het referentiekader voor onze studie geschetst. De samenvattende these daarin luidt: bij het bestuderen van de rol van het onderwijs in de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid ligt het voor de hand om na te gaan of dat onderwijs wellicht meer dan één socialisatiestandaard hanteert. Dat vertrekpunt ligt theoretisch voor de hand en het zou verklaren waarom die ongelijkheidsreproductie in het onderwijs zelf niet tot voortdurende onvrede en verzet leidt. Dat immers zou men verwachten, indien circa driekwart van de leerlingen alleen als falers zou worden betiteld, als uitvloeisel van het hanteren van slechts één socialisatiestandaard, te weten die voor de kansrijke leerlingen.

Dit algemene hypothetische vertrekpunt wordt in het tweede en in het derde hoofdstuk toegespitst op de problematiek van onderwijs en de maatschappelijke sekse-ongelijkheid. In het nu volgende tweede hoofdstuk wordt het vraagstuk van onderwijs en de maatschappelijke sekse-ongelijkheid allereerst ingekaderd volgens een vergelijkbaar stramen als in het vorige hoofdstuk is gebruikt. De these waartoe het eerste hoofdstuk leidde, wordt in het derde toegespitst op de sekse-ongelijkheid. Die sekse-ongelijkheid is al sinds meer dan een eeuw een probleem waarmee de inrichters van het onderwijsbestel worstelen. Maar in het afgelopen decennium heeft de probleemdefinitie – vergeleken met die uit de daaraan voorafgaande halve eeuw – een grondige herorientatie doorgemaakt zonder dat dat door beleid of onderwijsveld bewust als zodanig is beleefd. Die omwenteling valt in grote lijnen samen met het verschil in opvattingen van de

eerste feministische golf (rond de voorbije eeuwwisseling)<sup>1)</sup> met die van de tweede (die halverwege de zeventiger jaren tot bloei kwam). Terwijl die tweede golf *'het onderdrukkende karakter van de verheerlijking van de gezinsrol, van de moederschapsideologie en van de 'vrouwelijkheidskultus' benadrukt, was voor het merendeel van de eerste golf het 'specifiek vrouwelijke' een aangeboren kwestie (.. ) en daarom eeuwig en onveranderlijk'* (Coutinho-Wiggelendam, 1981). Hun respektieve oordeel over het onderwijs was dan ook, zo zullen wij demonstreren, op centrale punten wezenlijk verschillend, hoewel in elke golf ook vertegenwoordigers zijn aan te treffen van standpunten die domineren in de andere. Terwijl de negentiende-eeuwse strijd allereerst gericht was op het verkrijgen van het recht op onderwijs, eist de golf van de laatste jaren doorgaans sekse-egalitaire onderwijskansen en bestrijding van sekserolbevestiging in en door het onderwijs. De verworvenheden van de eerste feministische golf zijn aldus in zekere zin voorwaarde voor de eisen van de tweede, die alsnog de concessie (wat het onderwijs betreft) ongedaan gemaakt wil zien, waartoe de eerste bereid bleek. Zij immers bedong weliswaar toelating tot het onderwijs maar verkreeg dat in zekere zin op de konditie dat dat onderwijs gericht zou zijn op vrouwelijke vorming.

Tot nu toe wordt er in Nederland slechts op bescheiden schaal onderzoek verricht ter bestrijding van de onderwijsachterstand van meisjes. Kenmerkend is dat de theorievorming over die achterstand maar beperkt die over onderwijs en milieu-ongelijkheid verdiskonteert.<sup>2)</sup> Dat geldt nog sterker voor aangedragen beleidsremedies, met het gevolg dat zij dan ook zelden beide vraagstukken aan elkaar koppelen. Beleidsremedies inzake onderwijs en sekse-ongelijkheid leunen bovendien vaak op het concept 'roldoorbrekend onderwijs' zonder dat overtuigend te relateren aan het vermoeden dat het huidige onderwijs leidt tot onderwijsachterstanden van meisjes en actieve sekserolbevestiging prakticeert

In het voorliggende hoofdstuk willen wij kort ingaan op de geschiedenis van de probleemdefinitie van onderwijs en sekse-ongelijkheid. Dat maakt een vergelijking mogelijk van de actuele probleemdefinitie met de nog niet zo ver in de geschiedenis achter ons liggende doelstellingen van het meisjesonderwijs. Op die

---

1) Die betekenis wordt in een afzonderlijke studie onderzocht door Pouwelse (1982). Onze beschrijving blijft in verhouding tot haar studie vrij oppervlakkig, wel is ze met die afzonderlijke analyse van Pouwelse consistent.

2) Die theorievorming is danook, zo stelt Barret, 1980, blz. 114, vooral geent op kennisname van het onderwijs aan jongens. Ze gebruikt bovendien een sociaal stratifikatieschema dat – behalve dat het naar marxistische maatstaven gebreken vertoont – met de sekse-ongelijkheid geen raad weet. Beide argumenten weerhouden er ons niet van om – waar ons dat vruchtbaar lijkt – beide problemen te vergelijken en analytisch parallel te trekken.

manier krijgt de toespitsing van het conceptuele kader uit ons eerste hoofdstuk op het probleem van onderwijs en sekse-ongelijkheid gestaag inhoud. In het derde hoofdstuk wordt die probleemanalyse afgerond.

## 2.2 De ontdekking van de onderwijsachterstand van meisjes

Hét Nederlandse startschot voor onderzoek naar de sociale ongelijkheid van onderwijskansen is 'Het verborgen talent' van Van Heek<sup>3)</sup>. Het draagt als ondertitel 'Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid'. Al in de tweede volzin van het 'woord vooraf' wordt het vertrekpunt voor de studie geïllustreerd door erop te wijzen dat *'een jongen, afkomstig uit het milieu der vrije beroepen en hogere employes, gemiddeld een minstens vijftien maal grotere kans maakt tot het v h m o te worden toegelaten dan een leeftijdsgenoot uit het milieu der niet-agrarische arbeiders'* (blz. V). In het eerste, inleidende hoofdstuk wordt in de uitgangspunten al even impliciet uitsluitend het probleem van de milieu-ongelijkheid van onderwijskansen van de mannelijke leerlingen aangesneden. Bij de verwijzing naar de historische oorsprong van ons onderwijssysteem wordt de traditionele uitzonderingspositie van het meisjesonderwijs slechts 'en passant' genoemd, hoewel dat traditionele meisjesonderwijs ten tijde van het onderzoek meer dan ooit eerder bloeide, en, zoals wij zullen demonstreren, ingrijpende gevolgen had voor de beantwoordbaarheid van Van Heeks vraagstelling.

Het lijkt de (nergens expliciet gemotiveerde, maar vanzelfsprekende) uitsplitsing van het feitelijke onderzoeksmateriaal en statistieken naar sekse te zijn, die in de loop van dat onderzoek ook de onderzoekers erop attendeert dat de onderwijsachterstand bij meisjes groter is dan bij jongens. Maar steeds wordt die achterstand geconstateerd door vergelijking van de leerlingen uit de lagere milieus met die uit de hogere, pas daarna door vergelijking van de seksen. In een aantal gevallen wordt volstaan met cijfers die alleen betrekking hebben op jongens. Hoewel in het onderzoek de middelbare meisjesschool (m m s) zonder geëxpliciteerde kanttekeningen tot het v h m o wordt gerekend, ontdekken de onderzoekers opmerkelijke sekseverschillen in de doorstroming naar dat v h m o. In het 'regio-onderzoek' dringt de konklusie zich dan als het ware op: *'opvallend is de verhouding tussen de deelneming van jongens en meisjes. De deelneming van de meisjes is in alle beroepsgroepen kleiner dan die van de jongens'* (blz. 112). Kommentaar wordt daar verder niet op gegeven. Maar onoverkomelijk sturen de onderzoeksresultaten in de richting van de konstatering van sekse-ongelijkheid van onderwijskansen.

---

3) We gaan hier voorbij aan enkele eerdere onderzoekingen op kleinere schaal (vgl. Tesser, 1981).



Voor zover er een reserve aan paraat talent aanwezig blijkt<sup>4)</sup>, is dat er vooral een bij de meisjes (tabel 9, blz 139)

Nog even lijkt de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen werkelijk thema van onderzoek te worden in het ouder-onderzoek (Hfdst IIIF) in hypotese II (4), waarbij twee verklaringen gehypotetiseerd worden het door de ouders gehechte belang aan de opleiding van meisjes, en sekseverschillen in schoolgeschiktheid Voorzover de auteurs in hun rapportage op deze vraagstellingen terug komen, spreekt hun kommentaar voor zichzelf Hun ontdekking dat ouders van v h m o-geschiedte zonen een hoger beroep voor die zonen wensen dan ouders van v h m o-geschiedte meisjes voor hun dochters ontlokt als kommentaar

*'Het feit, dat een groot deel van de voor meisjes geschikte beroepen tot het niveau van beroepsgroep 3 (middenkader e d ) behoren, terwijl de beroepen behorend tot de beroepsgroepen 1 en 2 (akademische beroepen, leidinggevend kader e d ) voor vrouwen veel minder toegankelijk zijn, zal op deze relatie ongetwijfeld ook van invloed zijn geweest'* (blz 203) Twee bladzijden verder *'Het ( ) optredend verschil in beroepsvoorkeur tussen ouders met een ( ) zoon en ouders met een ( ) dochter kan vermoedelijk worden verklaard uit het feit, dat de ouders bij de bepaling van hun beroepsvoorkeur voor het kind rekening hebben te houden met de voor jongens en meisjes uiteenlopende mogelijkheden op het gebied van de beroepskeuze '*

De onderzoekers rechtvaardigen aldus onmiddellijk, wat even eerder nog een kritieke faktor leek te zijn

Deze in 1968 gepubliceerde studie naar de aanwezigheid van een intellectuele reserve in Nederland moet zodoende worden betiteld als een studie die de sekse-ongelijkheid sterk verwaarloost dan wel als vanzelfsprekend aksepteert De sekse-ongelijkheid van onderwijskansen komt er wel in aan bod, maar in wezen uitsluitend als uitvloeisel van een niet beargumenteerde opsplitsing van de leerlingen naar sekse Hoewel er een duidelijke achterstand naar sekse wordt gekonstateerd in de doorstroming naar het v h m o , wordt die nergens uitdrukkelijk geproblematiseerd Noch in de richting van de vraag of het middelbaar meisjesonderwijs wel voorziet in een voldoende adequate ontwikkeling van het daarnaar doorgestroomde talent, noch in de richting van de vraag in hoeverre voor het aanboren van de 'vrouwelijke' reserve aan talent seksetypische maatregelen nodig zijn Die haast vanzelfsprekende niet problematisering van de onderwijskansen van meisjes is niet typisch voor Van Heek Zij kenmerkt een groot deel van de Nederlandse studies naar het verband tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid (vgl Jaarsma, 1981) Wesselinghs 'School en ongelijk-

---

4) Zie voor verdere kritische kanttekeningen onder andere Van Kemenade en Kropman, 1969

heid, hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van de ongelijkheid in de maatschappij', gepubliceerd in 1979, is er een recent voorbeeld van. Dat wil echter niet zeggen dat er in het geheel geen aandacht vanuit onderwijssociologische hoek zou bestaan voor de reproductiefunctie van het onderwijs ten aanzien van de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen. Die aandacht is er wel, maar ze is beperkt en zeer recent <sup>5)</sup> De oorzaak voor dat lange verzuim kan niet liggen in onbekendheid met sekseverschillen in schoolloopbanen. Van Heek (blz. 109) laat zien dat in vier van de zeven milieugroepen het percentage tot het eerste leerjaar van het v.h.m.o. toegelatenen bij de meisjes ongeveer de helft bedraagt, vergeleken met dat bij de jongens. Maar ook in alle andere milieus is de doorstroming bij de meisjes duidelijk lager. En ook Wesselinhg laat (hoewel zijn presentatie ten aanzien van de sekse-ongelijkheid de tegenstellingen gedeeltelijk verdoezelt) zien dat de onderwijskansen van meisjes slechter zijn dan die van jongens. Blijkbaar vloeit uit de kennisname van die achterstand niet automatisch ook haar expliciete problematisering voort.

Er dringen zich twee verklaringen voor die gebrekkige aandacht op. De eerste is gelegen in het feit dat de betreffende auteurs de maatschappelijke sekse-ongelijkheid wellicht maar beperkt ook als zodanig beleven. De andere verklaring zit 'm in het feit dat het onderwijssysteem tot op grote hoogte naar buiten toe de sekse-typische schoolloopbanen verborgen weet te houden. Het benoemt ze als gelijk hoewel er verschillen zijn (verschillende pakketten van vakken binnen eenzelfde schooltype) of maakt ze onvergelykbaar door het voortbestaan van seksegescheiden schooltypen, die betiteld worden als 'van gelijk niveau', zoals zich bij de beschreven opzet van Van Heek wreekt in zoverre de term 'v.h.m.o.' zowel m.m.s. als h.b.s. en gymnasium dekt. Naar buiten toe ontstaat daardoor de indruk dat de sekse-ongelijkheid minder ingrijpend is dan de milieu-ongelijkheid van onderwijskansen.

Wat de eerste verklaring betreft, ligt het voor de hand om te wijzen op de traditionele rolverdeling tussen de seksen. Wij definiëren die rolverdeling als een vorm van maatschappelijke ongelijkheid. Dat doen we op dezelfde gronden als die waarmee de milieutypische ordening van posities en taken als maatschappelijke ongelijkheid wordt betiteld.

Maar anders dan de milieu-ongelijkheid, is de sekserolverdeling (althans na de verwerving van het kiesrecht door vrouwen) pas laat publiekelijk als maatschappelijke ongelijkheid opgevat. Sterker nog, in de vijftiger en begin zestiger jaren lijkt de verdeling van de sekse-rollen terecht te zijn gekomen in wat sommigen een 'restauratieve fase' noemen. Bovendien verhandert de meest dominerende variant van de volwassenenloopbaan van vrouwen (huisvrouw en moeder) sterk

---

5) Zie voor een overzicht Tesser 1981

het zicht op het bij mannen zo duidelijke verband tussen hun opleiding en hun maatschappelijke positie 6)

Het is van belang er hier op te wijzen dat wij in deze studie de maatschappelijke ontwikkeling die de achtergrond vormt voor het veranderende oordeel over de sekserolverdeling niet belichten. Voor onze studie is de problematisering van de rolverdeling tussen de seksen, met als resultaat de opvatting dat centrale elementen daarin moeten worden bestreden omdat het vormen zijn van ongewenste maatschappelijke ongelijkheid, een vertrekpunt. Dat wil niet zeggen dat het al of niet meegaan in die opvatting (met name de populariteit van die opvatting onder onderwijsgeevenden) buiten onze belangstelling zou liggen. Dat vormt juist een van de centrale topics uit onze studie. Maar het is voor de voorliggende studie een vertrekpunt, in die zin dat hier niet opnieuw een opsomming volgt van overwegingen op grond waarvan de maatschappelijke sekse-ongelijkheid als een misstand wordt ervaren en dus bestreden moet worden.

Lén van de eerste auteurs die in Nederland na de Tweede Wereldoorlog de sekse-ongelijkheid bestudeert in relatie tot onder meer het onderwijs in bovenstaande zin, is In 't Veld-Langeveld (1969). Met name het lager huishoud- en nijverheids-onderwijs moet het in haar ogen ontgelden. Aanleiding tot die kritiek is de beperkte kwalificerende rol die dit schooltype voor de leerlingen vervult, tegen de achtergrond van een toenemende participatie van de betreffende vrouwelijke leerlingen aan de industriële arbeid. Haar kritiek is, anders dan die van Van Heek expliciet ingegeven door een veroordeling van de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen. Zij staat daarmee, althans onder de wetenschappers, aan het begin van het Nederlandse deel van de beweging, die internationaal wordt betiteld als de 'tweede emancipatiegolf' 7)

Tot op de dag van vandaag is de twijfel en kritiek ten aanzien van het onderwijs met het oog op de maatschappelijke sekse-ongelijkheid de verdienste en groten-deels ook het domein van de vertegenwoordigers van feministische stromingen 8)

---

6) Een originele en verhelderende analyse van het waarom? van het niet-problematiseren van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid geeft Goffman, 1977. Zijn 'verstehende' analyse is niet minder onthullend dan strikt aanklagende beschrijvingen als die van Holzinger en Mende (1972).

7) Nu wij In 't Veld-Langeveld als pionier van onderwijs en sekse-ongelijkheid noemen, moet zeker ook gewezen worden op de activiteiten van de Vereniging voor Vrouwenbelangen, Vrouwenarbeid en Gelijk Staatsburgerschap die al in 1962 consequent aandrong op maatregelen ter bestrijding van de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen (vgl. Veneberg blz. 31 e.v.).

8) Dat geldt ook voor andere deelsociologen. Pas recentelijk wordt duidelijk hoezeer de sociologie in het algemeen de sekse-ongelijkheid als vanzelfsprekend heeft verwaarloosd. Een poging om die achterstand in te lopen zien we bij Barker en Allen, 1976, zo ook bij Huber, 1973.

Daarin onderscheidt dit vraagstuk zich van dat van onderwijs en de milieu-ongelijkheid, dat veel meer een onderwijssociologisch domein vormt.

Een en ander heeft tot gevolg dat het publieke probleembewustzijn van de relatie onderwijs-maatschappelijke sekse-ongelijkheid sterk afhankelijk is van de mate waarin de vrouwenbeweging en daarbinnen vooral feministische groepen en auteurs hun probleemanalyse overtuigend over weten te brengen en vooralsnog daarna pas van de acceptatie van die opvattingen in de kring van de onderwijssociologie.<sup>9)</sup>

De tweede al aangeduide oorzaak voor het feit dat de belangstelling, die tot voor kort uitging naar de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen beperkt was, is gelegen in de typische inrichting van ons onderwijssysteem, die het zicht op die ongelijkheid sterk belemmert. Het gaat in hoofdzaak om het verschijnsel dat de inrichting van het Nederlandse onderwijssysteem grotendeels afgestemd is op de traditionele rolverdeling tussen de seksen. In het voortgezet onderwijs zijn complete schooltypen er (althans zeker tot voor kort) op ingericht om uitsluitend een functie te vervullen voor de leerlingen van één van beide seksen. In andere schooltypen werden tot voor kort bepaalde onderwijshouden uitsluitend voor meisjes, andere uitsluitend voor jongens aangeboden. Wij komen daarop uitvoeriger terug.<sup>10)</sup>

Maar ook daar waar het onderwijs coeducatief is ingericht, zijn de schoolloopbanen van jongens en meisjes maar beperkt vergelijkbaar. Immers, de concrete keuze van de onderwijshouden die horen bij een bepaald vak, worden in ons schoolsysteem verregaand plaatselijk gemaakt (en in onbekende, maar naar sommigen vermoeden in belangrijke mate gedifferentieerd naargelang het ge-

---

9) Tekenend is dat bij gelegenheid van de bijeenkomst van Europese onderwijsministers over het thema onderwijs en sekse-ongelijkheid een gedegen analyse voorlag van de juriste Dessauer, niet onbekend vanwege haar engagement inzake de sekse-ongelijkheid en niet van een van de universitaire onderwijssociologen. Overigens is er gerede aanleiding voor het vermoeden dat deze problematiek veelal 'aan de meisjes zelf' wordt overgelaten, wat fricties voorkomt in een klimaat waarin mannen niet zelden als onderdrukkers worden ervaren wier inmenging niet op prijs wordt gesteld of die zelf en dat is zeker zo afkeurenswaardig, geen inmenging ambieren. Wij zien daarin geen gunstige of toe te juichen ontwikkeling (vgl. ook Barret, 1980, blz. 150)

10) Bosman e.a. (1980) wijzen erop dat ook gebruikelijke instrumenten ter indeling van beroepsgroepen het zicht op de sekse-ongelijkheid verdoezelen. Dat is overigens niet de enige reden waarom er aanleiding bestaat om de gebruikelijke indexering voor sociaal milieu te herzien (vgl. Beroepenklapper, 1973). Meynen (1979) signaleert het probleem van de gebrekkige differentiatie die ontstaat in de onderste categorieën. Met een vergelijkbaar probleem worstelen onderzoekers die zich in hun object beperken tot de leerlingenpopulatie van lbo of mavo. Los daarvan betekent het gebruik van milieu-indicatoren in de onderwijsresearch een ernstige versimpeling van wat er eigenlijk aan achtergrondgegevens bedoeld wordt vast te stellen. Gukenbiehl (1978) doet in dat verband een uitvoerig voorstel voor een meerdimensionele indicering.

slacht van de leerlingen). Ook de toetsing van de schoolresultaten kan in principe voor beide seksen tot op zekere hoogte verschillend worden voltrokken. Het gaat hier in de kern om het vermoeden van het (voort)bestaan van kenmerken van het afzonderlijk meisjesonderwijs, passend bij de - zeker in het verleden - gangbare opvattingen over de maatschappelijk verschillende positie van mannen en vrouwen.

Het is niet onze bedoeling om hier een historisch exposé te geven van het ondanks de boven aangehaalde belemmeringen gegroeide inzicht, dat er sprake is van sekse-ongelijkheid van onderwijskansen. Van belang is alleen om erop te wijzen dat dit inzicht - althans in de nu door ons gebruikte termen - recent is en voorlopig beperkt verspreid. Uiteraard ligt het voor de hand om hier wel summier aan te geven op welke verschijnselen gewoonlijk wordt gedoeld bij de stelling dat meisjes beperktere onderwijskansen hebben dan jongens.<sup>11)</sup>

In eerste instantie richten wij ons daarbij op gegevens over de schoolloopbanen. Wij geven daarvan slechts een samenvattend beeld. Elders (Jungbluth, 1978 en 1981) hebben wij een en ander uitvoerig gedocumenteerd.<sup>12)</sup>

Evenals de discussie over de milieu-ongelijkheid van onderwijskansen start de konstatering dat de onderwijskansen van meisjes beperkter zijn dan die van jongens bij het gegeven dat meisjes ondervertegenwoordigd zijn in de hoogste onderwijsregionen. Minder dan eenderde van de ingeschrevenen aan Nederlandse universiteiten zijn vrouwen. Gedeeltelijk is dit het gevolg van de disproportioneel grote doorstroming van meisjes met v.w.o.-diploma's naar het beroepsonderwijs. Binnen het v.w.o. is de sterke samenhang tussen sekse en keuze van de A of B-stroom daarvan al een voorbode. In het hoger algemeen voortgezet onderwijs, het h.a.v.o., is er een soortgelijke samenhang, nu tussen sekse en vakkenpakket (vgl. Jungbluth, 1978; Siegers en Van den Wijngaart, 1980). Zij vormt mede de voorbode van het voor meisjes typische verschijnsel dat zij (relatief vaker dan jongens) na het h.a.v.o. stoppen met het volledig dagonderwijs en relatief vaker dan jongens m.b.o. in plaats van h.b.o. als vervolgopleiding kiezen.

Met het m.a.v.o. bereiken wij het schooltype, dat samen met het l.b.o. wel wordt opgevat als het voortgezet onderwijs voor de kansarme leerlingen (vgl. Mens, 1981). Criterium voor die betiteling is de vaak negatieve keuze waarmee leerlingen dit schooltype binnenkomen, maar vooral het inzicht dat het te verwerven diploma nauwelijks toegang verschaft tot aantrekkelijke vormen van vervolgo-

---

11) De Jong (1980) en Diederix (1981) demonstreren overigens zeer duidelijk dat de sekse-ongelijkheid ook bij gelijk onderwijsniveau resulteert in ingrijpende verschillen in arbeidspositie en/of -inkomen. Tot eenzelfde slotsom komen l'end, Dreher en Haenisch (1980), en Vliegen en De Jong, (1981).

12) Zie voor een vergelijkbaar overzicht Meijer, 1977; Van Herpen en Schoonheim, 1980.

opleiding of aantrekkelijke posities op de arbeidsmarkt (vgl Geurts, Tesser en Mens, 1980) In het m a v o zijn de meisjes oververtegenwoordigd, een tendens die sterker wordt naarmate het tot voor kort meest belangrijke schooltype voor meisjes, het l h n o meer terrein verliest Binnen het m a v o is er opnieuw een sterk verband tussen sekse en vakkenpakket, voorbode van de bij meisjes veel minder populaire keuze voor volledig dagonderwijs na afsluiting van het m a v o Binnen het l b o zijn de beide belangrijkste schooltypen haast volledig sekse-typisch (l t o en l h n o), wat ertoe dwingt om naar de aard van de opleidingen te kijken om tot uitspraken over de 'onderwijskansen' te kunnen komen (vgl Jungbluth, 1978) Vrijwel hetzelfde geldt voor het middelbaar beroepsonderwijs (vgl Jaarsma, 1970 en 1981)

In het v w o is er een verhoogde tendens bij de meisjes om de opleiding vóór afsluiting te verlaten (vgl Mooij, 1979, Shaw, 1976) Alleen in het l b o kiezen de meisjes na afloop vaker voor een vervolgopleiding in het volledig dagonderwijs (maar let wel de l t s is wel, het l h n o niet beroepsvoorbereidend) Onder de leerlingen die met volledig dagonderwijs stoppen, kiezen de jongens vaker dan de meisjes voor een vorm van partieel onderwijs en daarbinnen kiezen jongens vaker voor de beroepsvoorbereidende varianten, de meisjes vaker voor het vormingswerk (vgl Geurts, 1978 Geurts, Tesser en Mens, 1980)

Anders dan de bovenstaande verschijnselen zijn er ook aspecten van de sekse-verschillen in schoolloopbanen, die niet vergelijkbaar zijn of lijken met het algemene beeld van de milieuverschillen in schoolloopbanen Dat is allereerst het vrij algemene verschijnsel dat onder de doubleurs de kansarmen (meisjes dus) ondervertegenwoordigd zijn Hetzelfde geldt voor de doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs ook daar zijn de meisjes ondervertegenwoordigd En ook in de prestatiebeoordeling komen de meisjes er in het algemeen beter af 13)

Deze laatste aspecten staan in een zonderlinge verhouding tot de eerste Op die verhouding wordt hier niet verder ingegaan, zij komt uitvoerig aan de orde in de volgende paragraaf, waarin het probleem centraal staat van het verklaren van de onderwijsachterstand van meisjes Hier willen wij nog even verder ingaan op de zogenaamde 'doorstroomcijfers' Gekonstateerde achterstanden als de bovenstaande, zijn voor Kurthy (1978, blz 175) aanleiding om te spreken van een *'weinig overtuigende onderbouwing van de benadelingstese'* (hoewel deze auteur overigens overtuigend de noodzaak tot bestrijding van de seksetypische socialisatiepraktijken aantoot) Naar ons oordeel konkludeert hij te vroeg dat de benadelingstese slechts gebrekkig te onderbouwen is door schoolloopbaan-

---

13) De hogere beoordelingen voor meisjes gelden in de regel slechts voorzover ze tot stand komen via de onderwijsgevenden Schriftelijke onderzoeken leiden er veelal toe dat jongens hoger scoren (vgl Jonker en Slagter, 1979) (Voor een theoretische beschouwing Murphy 1978)

cijfers 14) Met name onderzoek naar het kumulatief effect van de schoolse lotgevallen van een hele generatie en onderzoek dat de schoolloopbaan relateert aan de aansluitende beroepspraktijk waarop zij grotendeels pretendeert voor te bereiden, doet elke twijfel aan de these van de onderwijsachterstand van meisjes verdwijnen. Wezenlijk daarbij zijn de gegevens die betrekking hebben op het onderwijsniveau bij afsluiting van de schoolloopbaan en gegevens over de aansluitende intrede in de maatschappij in termen van 'al dan niet een betrekking vinden', 'vereiste opleiding voor de betreffende werkzaamheden', 'ontvangen materiële beloning' en 'beroepsperspectief' (Vgl. Dehler, 1978, Van Kessel, 1980, Diederer, 1981a).

Beide typen gegevens zijn verzameld door collega's en hebben betrekking op de generatie leerlingen die eind zestiger/begin zeventiger jaren het voortgezet onderwijs doorliep en afsloot. Lichten we er het ons inziens meest sprekende gegeven uit de generatie die in 1965 het basisonderwijs verliet, wordt in tabel 2.2.1 ingedeeld naargelang het uiteindelijke onderwijsniveau dat zij in het

*Tabel 2.2.1 -- Schoolsucces naar sekse en herkomstmilieu, het bovenste percentage verwijst naar schoolsucces op het niveau havo-vwo (inkl. mms), het onderste naar de leerlingen die geen enkele opleidingsvariant in het v.o. met succes wisten af te sluiten (de middengroep haalde diploma's op het niveau lbo-mavo)\**

LAGER MILIEU		MIDDEN MILIEU		HOGER MILIEU		ALLEN	
5	13	18	26	44	49	17	25
38	28	24	17	13	11	28	20
M	J	M	J	M	J	M	J
(316)	(300)	(323)	(339)	(125)	(135)	(764)	(774)

\* Eigen herordening van gegevens uit de studie 'Van Jaar tot Jaar' die de loopbaan volgt van leerlingen die in de tweede helft van de zestiger jaren startten in het voortgezet onderwijs (vgl. Diederer, 1981<sup>b</sup>) (N= 100%)

14) Met enige regelmaat worden optimistische geluiden geventileerd op grond van recente CBS-statistieken 'meisjes lopen hun achterstand zienderogen in' of zelfs 'meisjes

volledig dagonderwijs behaalde Zij is opgesplitst naar sociaal herkomstmilieu (zie I.T.S-beroepenklapper) en sekse

Deze tabel wijst vooral in het midden- en lager milieu op een aanzienlijk verschil tussen beide seksen. Het kansverschil naar herkomstmilieu blijkt enkele malen groter. Beide effecten (dat van sekse en dat van herkomstmilieu) blijken min of meer sommeerbaar, met als uitersten het kansverschil tussen meisjes uit de lagere milieus en jongens uit de hogere milieus, van wie de laatste een tien keer zo grote kans op een goede opleiding hebben dan de eerste.

Sekse en herkomstmilieu blijken aldus (vooral in combinatie) redelijke voorspellers voor de hoogte waarop schoolloopbanen eindigen, alhoewel zij niet tot de criteria behoren die volgens de formele onderwijsideologie gehanteerd (handhaven) worden bij de distributie van onderwijs en vorming. Het onderwijs maakt zijn 'gelijke kansen'-pretentie, gezien deze cijfers niet waar. Het reproduceert tot op zekere hoogte de maatschappelijke ongelijkheid naar herkomstmilieu en sekse. In bovenstaande cijfers is wat dat betreft overigens nog slechts één aspect van die reproductiefunctie aan het licht gekomen. De nog nauwelijks in kaart gebrachte betekenis van het onderwijs voor de persoonlijkheidsontwikkeling, de inoefening van gedragsstijlen, de totstandkoming van toekomstperspektieven en -pretenties en de im- en expliciete legitimering van bestaande maatschappelijke verhoudingen behoren tot de andere aspecten van die ongelijkheidsreproductie (vgl. Jungbluth, 1978 en 1981, Poggeler, 1978).

Naast de zogenaamde doorstroomcijfers zijn er ook geheel andersoortige gegevens die aanleiding zijn geweest voor de konstatering dat de onderwijskansen van meisjes beperkter zijn dan die van jongens. Een sprekend voorbeeld daarvan vormt de kritiek op het beeld dat in leermiddelen vaak 'en passant' wordt geschetst van de volwassenenwereld, en in het bijzonder van de positie daarin van de volwassen vrouw. Talloze inventarisaties op dit terrein maken gewag van een vorm van stereotypering van de sekserollen, waarvan wordt aangenomen dat zij ertoe bijdraagt dat de leerlingen de traditionele rolverdeling van man en vrouw als vanzelfsprekend-onoverkomelijk zullen gaan zien. Het daaruit voortvloeiende verwijt aan het onderwijs valt op te vatten als een aanvullende beschuldiging in termen van 'beperkte onderwijskansen' van meisjes, hoewel het verwoord wordt als 'sekserolbevestiging'. Het begrip 'onderwijskansen' krijgt daarmee een bredere betekenis dan alleen in termen van 'doorstroming' (Vgl. Matthyssen, 1975), maar

---

veroveren een voorsprong'. Naar ons oordeel is hier de nodige voorzichtigheid geboden. Cijfers die niet differentieren naar niveaus, pakketten of richtingen en die het kumulatieve effect niet bevatten van tussentijdse schoolloopbaankeuzen zijn weinig geschikt als indicatoren voor de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen. Zij zijn dat bovendien slechts voor onderwijskansen in de beperkte, niet in de 'brede' zin.



die verbreding is volstrekt in overeenstemming met het inzicht dat het onderwijs in de richting van de leerlingen meer effecten sorteert dan selectie en kwalificatie alléén

Van nog weer andere aard is een derde invalshoek, die aanleiding geeft tot de konstatering dat de onderwijskansen van meisjes beperkter zijn dan die van jongens. In inventarisaties van de aard en werking van een aantal achterstellingsmechanismen in de maatschappelijke sekse-ongelijkheid (onder andere op het terrein van de arbeidsmarkt, het burgerlijk recht en het publiekmaatschappelijke leven) komt alras de vraag op, naar de mate waarin het onderwijs de leerlingen tegen die mechanismen weerbaar maakt. De konstatering dat het onderwijs daaraan zelden of nooit planmatig aandacht besteedt, laat zich eveneens vertalen tot de konklusie dat de onderwijskansen van meisjes beperkter zijn dan die van jongens. De neutraliteit immers, waarmee het onderwijs (dat kan weten dat meisjes met extra, althans typische obstakels gekonfronteerd zullen worden) leerlingen ongeacht hun sekse in principe eenzelfde belofte doet ten aanzien van het nut dat zij straks zullen hebben van hun huidige inspanningen op school, is naar de vrouwelijke leerlingen toe op te vatten als een benadeling. In die visie is onderwijs dat leerlingen niet wapent voor sekseroldoorbreking, gelijk aan onderwijs dat de meisjes benadeelt.

Aldus zijn er meerdere, onderling niet altijd consistente invalshoeken aanwijsbaar, van waaruit de konklusie kan worden onderbouwd dat het onderwijs de vrouwelijke leerlingen systematisch benadeelt (lees: haar gebrekkiger onderwijskansen biedt).

Gemeenschappelijk hebben zij dat zij de traditionele maatschappelijke rolverdeling van man en vrouw opvatten als een vorm van te bestrijden maatschappelijke ongelijkheid. In de regel zien de auteurs die die invalshoeken hanteren, in het onderwijs niet de veroorzaker van die ongelijkheid, maar wel een cruciale reproducent daarvan, vaak ook vinden zij het onderwijs een geschikte institutie om (mits het aan een aantal nader te definiëren eisen voldoet) die ongelijkheid te bestrijden.

### **2.3 Verklaringen voor de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen**

Waar de konstatering dat er sprake is van sekse ongelijkheid van onderwijskansen voor de onderwijssociologie nog zo 'jong' is, daar ligt het voor de hand dat ook nog nauwelijks een bevredigende verklaring voor die kansen-ongelijkheid is gegeven. Zonder dat dat met het eerste strijdig is, kan tegelijk gesteld worden waar de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen door de onderwijssociologie zo lang niet geproblematiseerd is, daar ligt het voor de hand dat zij er een vanzelfsprekende verklaring voor had, (die terug te vinden valt in de sociologie in het

algemeen). Beide konklusies zijn tegelijk waar, in die zin dat zolang de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen niet als een maatschappelijke misstand werd opgevat, zij als een vanzelfsprekend-voldoende verklaring voor seksetypische schoolloopbanen werd geaccepteerd, alhoewel het merkwaardig genoeg aan het inzicht ontbrak hoezeer het onderwijs een eigenstandige socialiserende bevestigende betekenis had ten aanzien van die sekse-ongelijkheid.<sup>15)</sup>

In de theorievorming rond de ongelijkheidsreproducerende functie van het onderwijs (zoals die voornamelijk voortspuit uit de studie van de ongelijke onderwijskansen van leerlingen uit sociaal-ekonomisch onderscheiden categorieën) kunnen als belangrijkste verklaringen voor ongelijkheid van onderwijskansen worden onderscheiden:

- biologische verschillen, die met name op de erfelijkheid van intelligentie betrekking hebben;
- verschillen in voor- en buitenschoolse socialisatie of beïnvloeding, die hun neerslag vinden in enerzijds het vermogen tot schools prestatie- en ordegedrag, anderzijds de denkbeelden en opvattingen die de leerlingen bewegen tot bepaalde keuzen ten aanzien van hun schoolloopbaan;
- de schoolcultuur- en/of -structuur, waarin schoolsukses slechts tot stand gebracht wordt bij leerlingen met bepaalde subkulturele kenmerken (een verklaring die niet noodzakelijk haaks staat op die van de milieu-typische socialisatie, wel door haar afwijkende invalshoek tot andere remedies aanleiding geeft).

In wezen omvat deze driedeling de hele range van verklaringen, die in de discussie over de milieu-ongelijkheid van onderwijskansen is aangevoerd. De indeling heeft uitdrukkelijk alleen betrekking op auteurs die geïnteresseerd zijn in de manier waarop de ongelijkheidsreproductie plaats vindt; ten aanzien van theorievorming over het 'waarom' daarvan geeft zij geen uitsluitel.<sup>16)</sup>

---

15) Op een soortgelijke manier wordt tot op de dag van vandaag als verklaring voor de standentypische of klasse-typische schoolloopbanen uit het verleden ten onrechte genoegen genomen met het feit dat het betreffende onderwijs plaats vond in een standen-, of klasse-maatschappij. Er is nauwelijks zicht op het 'hoe' van die toenmalige, ten opzichte van de standenindeling of klassetegenstelling affirmatieve schoolse socialisatie en dus ook op het verschil, en vooral de mate van verschil met de huidige.

16) Wij maken dat onderscheid hier zo uitdrukkelijk, omdat in de laatste jaren – als een reactie op de daaraan voorafgaande verwaarlozing door de onderwijssociologie van de maatschappelijke kontekst van het onderwijs als verklarende faktor voor het functioneren van dat onderwijs – steeds weer van onderwijssociologische onderzoekers geest wordt dat zij dat onderwijs niet mogen bezien anders dan in relatie tot de maatschappelijke determinanten daarvan (vgl. Wesselingh, 1979, Van den Berg en Van Diepen, 1979). Ons inziens is in die cis opnieuw het evenwicht zoek. De maatschappelijke bepaaldheid van het onderwijs levert op zijn best inzicht op ten aanzien van eventuele marges voor bij voorbeeld de mate waarin het onderwijs maatschappelijke ongelijkheid mag of moet reproduceren. Wie wil weten HOF het onderwijs dat dan vervolgens doet en waarom het een bepaalde positie binnen die beschikbare marges kiest, die zal dat

In hoeverre passen de totnutoe aangevoerde verklaringen voor de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen in bovenstaande driedeling?<sup>17)</sup>

In het gros van de publikaties waarin de onderwijsachterstanden van meisjes uitdrukkelijk ook als zodanig aan de kaak worden gesteld, gebeurt dat zoals gezegd vanuit het vertrekpunt dat in onze maatschappij sprake is van onderdrukking van vrouwen, althans van een systematische achterstelling van vrouwen. Vanuit die optiek is hun onderwijsachterstand en dat is volstrekt legitiem slechts een illustratie, naast achterstanden op andere terreinen.<sup>18)</sup>

Het is in zo'n kader niet aan de orde om het 'hoe' van die onderwijsachterstand nog verder uit te diepen. Aan de orde is daar het zoeken naar een verklaring voor en het aanbevelen van remedies tegen de maatschappelijke sekse-ongelijkheid. Dit in tegenstelling tot onze optiek, waarin niet de maatschappelijke sekse-ongelijkheid verklaring behoeft, maar haar reproductie in en door het onderwijs.<sup>19)</sup>

---

onderwijs en niets anders tot studie-objekt moeten kiezen. Helaas impliceert dat doorgaans dat de link naar de makro-analyse weg valt. Naar onze indruk valt dat in de toekomst wellicht te ondervangen door in de makro-analyse meer oog te houden voor aan elkaar tegenstrijdige ontwikkelingstendenzen, relativisering van economisch determinisme ten gunste van betekenisgeving aan ideologische factoren, plaats inruimen voor het subjectieve werkelijkheidsbeeld van actoren op onderscheiden niveaus in het onderwijs en door er oog voor te houden dat onderdrukking mede voort kan vloeien uit andere dan productie- en bezitsverhoudingen. Met een voorbehoud ten aanzien van het laatste valt het referentiekader van Barret (1980) in dat verband aan te bevelen.

- 17) De nu volgende eerste ordening van literatuur over onderwijs en sekse-ongelijkheid geschiedt zonder verwijzing naar die literatuur zelf. Voor zover de literatuur bij onze probleemanalyse van belang is, komt ze uitdrukkelijk aan de orde verderop in dit hoofdstuk of in hoofdstuk 3.
- 18) Door 'achterstelling' als vertrekpunt te hanteren, ligt het voor de hand om in het onderwijs naar herkenbare 'onderdrukking' te zoeken (vgl. Snyders' commentaar op Baudelot en Lstabet Snyders, 1979, blz. 252). Studies naar het vervolgens aannemelijke 'leerlingenverzet' of naar een leerlingen-'tegenkultuur' bieden ons inziens echter geeneen vruchtbare invalshoek (vgl. McRobbie en Garber, 1975; Loosbroek en Weusten, 1980; Te Poel en Hesselink, 1980). Zij berusten ons inziens (naast hun door ons afgewezen maatschappijbeeld) op een methodologische 'multi-level-bias', die hen er aan hindert zicht te krijgen op het binnenschoolse proces van ongelijkheidsreproductie. Kwekkeboom (1979) vormt daarin een uitzondering, hoewel ook zij spreekt van de school als een 'vrouwvrijdijg instituut'. Onderkent zij dat de interactie tussen leerlingen en onderwijsgeevenden van de kant van de laatste wordt gekenmerkt door een zeker 'ontzien' en door 'onderschatting' van de meisjes. Hoewel wij het vermoedelijke effect daarvan beslist ook als 'vrouwvrijdijg' willen kwalificeren, lijkt ons een dergelijk predikaat voor de school als geheel en de erin werkzame onderwijsgeevenden inadekwaaat, onevenwichtig en een vorm van 'overkill'.
- 19) Op diezelfde gronden besteden wij hier geen aandacht aan publikaties die de primaire socialisatie centraal stellen in de reproductie van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid. Een voorbeeld daarvan is de studie van Chodorow (1978) en in mindere mate die van Navé-Herz (1972).

Een tweede, aanmerkelijk geringer aantal publikaties die de onderwijsachterstanden van meisjes aan de orde stellen, rapporteert over onderzoek naar de seksetypische schoolloopbanen met behulp van empirisch-analytische onderzoekstechnieken. Gezocht wordt naar te isoleren determinanten van optredende onderwijsachterstanden, althans naar factoren die met die achterstanden samenhang vertonen. Onderzoek van dit type is sterk geënt op de onderzoekstraditie in de milieuproblematiek. Ze zijn wat Nederland betreft voor het merendeel ook uitgevoerd in de vorm van secundaire analyse op data, die vanuit milieu-vraagstellingen zijn verzameld. Eenduidige inzichten van betekenis hebben dergelijke onderzoeken nog niet opgeleverd (vgl. Tesser, 1981). Daarbij moet gezegd worden – wat wij eerder al in een voetnoot aanhaalden – dat zij ernstig gehandicapt worden door factoren die voortvloeien uit het feit dat de sekse-ongelijkheid nog maar zeer recent in het sociaal-wetenschappelijk onderzoek wordt geproblematiseerd. Zowel de indexering van het bereikte onderwijsniveau als die van een eventueel bereikt beroepsniveau en ook die van de schoolgeschiktheid, verdoezelen gedeeltelijk door hun eigen konstruktie de te onderzoeken ongelijkheid. Aan variabelen aan de kant van het ouderlijk milieu zowel als aan de kant van het onderwijsaanbod is bovendien hun eventuele seksetypische karakter in de operationalisering reeds ontnomen. In de praktijk zijn de publikaties van dit type bruikbaar in zoverre zij op aspecten informatie leveren, waardoor mogelijke verklaringsmodellen marginaal getoetst kunnen worden.

Een van de beide boven getypeerde categorieën afwijkende hoeveelheid literatuur over onderwijs aan meisjes handelt tenminste gedeeltelijk over biologische sekseverschillen. Toch is een verwijzing daarnaar weinig populair voor de *verklaring* van de *onderwijsachterstanden* van meisjes. Een dergelijke verklaringsweg kampt overigens met de komplikatie, dat niet eenvoudig kan worden volstaan met de in de milieu-ongelijkheidsdiskussie opgevoerde erfelijkheid van de intelligentie. Die erfelijkheid moet daarenboven gekoppeld worden aan sekse. In de praktijk zou dat neerkomen op onderzoek naar sekseverschillen in aangeboren aard, zoals dat in het verleden wel verricht is, nu echter ook verweven met de problematiek van eventuele seksetypische overerving van intelligentie of van andere schoolrelevante kenmerken. In de rijke onderzoekstraditie waarin sekseverschillen in aard en aanleg in relatie tot onderwijs wel uitdrukkelijk aan de orde waren, is die overervingskomponent niet verweven. Voor die onderzoekstraditie was het bovendien typisch dat zij niet startte vanuit de motivatie om eventuele ongelijkheid in schoolloopbanen te bestrijden, maar veeleer diende *ter legitimatie van seksetypisch ingericht onderwijs* of de inrichting van andere maatschappelijke instituties (vgl. de kanttekeningen van Dessaur en Van Vleuten, 1979). Wij komen op die literatuur uitvoeriger terug.

De verwevenheid van aangeboren aard en aanleg met ondergane socialisatie-invloeden, zoals die tot uitdrukking komt in op latere leeftijd geconstateerde vaardigheden en persoonlijkheidskenmerken is praktisch zo onontwarbaar, dat

onderzoek in deze richting weinig geschikt is als hulpmiddel om te komen tot reductie van de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen.

Een extra gegeven, dat zou kunnen verklaren waarom biologische factoren weinig populair zijn als onderzoeksobject bij de bestrijding van de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen, is de konstatering dat de meisjes in het onderwijs tot de minder problematische leerlingen gerekend kunnen worden. Dat zou in een vreemde verhouding staan tot de hypothese dat het hen systematisch meer zou ontbreken aan de voor schoolsukses noodzakelijke aangeboren eigenschappen.

In de praktijk is de ingang van de biologische determinanten vrijwel uitsluitend bewandeld ter rechtvaardiging van de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen, waarbij gehanteerde concepten neerkomen op een consistent geheel van achter-eenvolgens 'seksetypische aard of aanleg van de leerlingen', 'onderwijs, afgestemd op de bijzondere aard van de sekse' en dus 'sekse-adekwate schoolloopbanen' in plaats van 'kansenongelijkheid'.

Een vierde categorie publikaties over de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen concentreert zich op de voor- en buitenschoolse seksetypische socialisatie. Het verschil in opvoedings- en beïnvloedingsprocessen dat jongens en meisjes in het thuismilieu, de peer-group, de kommunikatimedia, enz. ondergaan, wordt hier als verklaring aangevoerd voor de onderwijsachterstand van meisjes. In dergelijke publikaties wordt duidelijk hoezeer die opvoedings- en beïnvloedingsprocessen variëren naar de sekse van degenen die gesocialiseerd worden. In een aantal opzichten laat er zich zelfs een min of meer afdoende verklaring uit afleiden voor het verschijnsel dat de onderwijskansen van meisjes beperkter zijn dan die van jongens, zodat het plaatsen van vraagtekens bij het onderwijsproces zelf overbodig lijkt. Het gaat om inzichten die betrekking hebben op seksetypisch disciplineringsgedrag, seksetypische stimuli ten aanzien van de verbale ontwikkeling, de aanreiking van modellen en ideaalbeelden, het afhankelijk maken van het belang van schoolprestaties van de vraag of zij door jongens of meisjes worden geleverd, het daaraan gekoppelde belang van een zich concentreren op de typische mannelijke of vrouwelijke volwassenenrol, enz. Het is niet ongebruikelijk om deze en soortgelijke inzichten als een voldoende verklaring te beschouwen voor de reproductie van de sekse-ongelijkheid. In dat kader komt het onderwijs naar voren als een vrij machteloos instituut, wiens invloed niet op zal wegen tegen zo'n blok van tegenkrachten.<sup>20)</sup>

---

20) Een voorbeeld van een studie waarin het onderwijs aan meisjes in effect uitsluitend als een vrij machteloos blok naar voren komt, is die van Snoek (1980). In feite is het principieel de vraag in hoeverre onderzoeksopzetten waarin de faktor onderwijs relatief invariabel is, zicht kunnen bieden op de werkelijke invloedsverhouding van onderwijs versus andere socialiserende instanties. Dat de leerlingen zelf geneigd lijken om traditionele keuzen te doen (vgl. Mulder-Van den Berg, 1981; Keizer, 1981) laat deze kante-

Om twee redenen wijzen wij deze slotsom af. In de eerste plaats is dat de overweging dat het onderwijs, hoewel er publiekelijk de functie aan wordt toegeschreven dat het bij alle leerlingen mikt op een optimale ontplooiing van potentiële vaardigheden en kwaliteiten, en hoewel het feitelijk bij meisjes systematisch een lager eindniveau weet te realiseren dan bij jongens, dit niet als een probleem meldt noch zich bij herhaling teweer stelt tegen de in het bovenstaande genoemde tegenkrachten. Anders gezegd: vanuit het onderwijs wordt te weinig protest aangetekend tegen de gebruikelijke buitenschoolse seksetypische beïnvloeding van de leerlingen en de fatale invloed daarvan op de onderwijskansen van meisjes, om zonder meer genoeg te nemen met een verklaring die geen vraagtekens bij de school zelf plaatst. De tweede reden vult de eerste aan: als buitenschoolse factoren en invloeden zo nadelig werken in de richting van de onderwijskansen van meisjes, hoe verhoudt zich dat dan tot het gegeven dat de meisjes systematisch wrijvingslozere schoolloopbanen hebben, en zelfs, zoals een aantal onderzoekers konkludeert, de favoriete leerlingen zijn? Hoe kunnen leerlingen, die zich op grond van ondergane voor- en buitenschoolse beïnvloedingsprocessen minder lenen voor het realiseren van de uiteindelijke onderwijsdoelen, binnen dat onderwijs zelf vaker als succesvol worden betiteld dan de feitelijk kansrijkere jongens?

*Het is om deze twee hoofdredenen, dat wij geen genoeg nemen met een verwijzing naar vóór- en buitenschoolse factoren als afdoende verklaring voor de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen, terwijl de aan die factoren complementaire faktor 'onderwijs' buiten de discussie blijft.*<sup>21)</sup> Uiteraard is er buiten de beide hoofdredenen nog een aantal andere argumenten aan te wijzen zoals de geringe aandacht voor het voortbestaan van typisch meisjesonderwijs, het voortdurende gebruik van seksestereotyperende leermiddelen, enz. Maar deze zijn feitelijk al deel van een problematisering van het onderwijs zelf. Die komt nu aan de orde, bij de vijfde en laatste categorie publikaties, waarin het onderwijs aan meisjes zelf het centrale thema vormt.

Op veel grotere schaal dan in de milieu-ongelijkheid gebruikelijk is, wordt in de literatuur over de onderwijskansen van meisjes, die zoals we al eerder opmerkten voor een aanzienlijk deel uit het feminisme stamt, de onderwijsinhoud en -opzet zelf ter discussie gesteld. Dat is onder meer het gevolg van het feit dat de

---

kening ons inziens onverlet. De invloed van het onderwijs valt pas werkelijk te achterhalen, als het positief kiest tegenover de andere beïnvloedende krachten. Bij de bestrijding van ongelijkheid is die opstelling in zekere mate noodzakelijk (vgl. Sears & Feldman, 1974, blz. 158).

21) Wij gaan hier minder ver dan Davies en Meighan (1975) die elk onderwijs, dat niet actief tegen de sekserol-druk ingaat, opvatten als in effect de sekse-ongelijkheid bevestigend.

feministische visie op de sekse-ongelijkheid ook (zomet juist ook) de maatschappelijke situatie bekritiseert van vrouwen met een relatief hoge opleiding Deels wordt het problematische karakter van hun latere maatschappelijke situatie herleid tot onderwijservaringen 22)

Een minstens even belangrijke faktor is het feit dat in het kader van de tweede feministische golf volwassen vrouwen bij zichzelf onderwijsachterstanden constateren die zij onvoldoende kunnen verklaren door gebrekkige schoolgeschiktheid, maar die tot stand zijn gekomen via destijds ook door henzelf gehanteerde toekomstperspektieven, die inmiddels achterhaald blijken te zijn, maar die toen door het onderwijs min of meer impliciet zijn ondersteund

En natuurlijk niet in de laatste plaats dwingt de al eerder aangehaalde tegenstrijdigheid van zowel gemiddeld wrijvingslozere schoolloopbanen alsook gemiddeld lagere afsluitniveaus ertoe om naar onderwijsinterne verklaringen te zoeken

Opmerkelijk veel aandacht gaat in deze literatuur uit naar het vrouwbeeld dat in de leermiddelen impliciet wordt geschetst In dezelfde lijn liggen de kanttekeningen bij de seksesamenstelling van het schoolteam Beide worden van belang geacht in zoverre zij impliciet aan de leerlingen zouden mededelen, dat ook het onderwijs de traditionele ongelijkheid tussen de seksen vanzelfsprekend-legitiem acht, of zelfs aanvullend aan de leerlingen ten voorbeeld stelt 23) Beide aspecten vormen in de literatuur uit de vijfde categorie, zeker kwantitatief, een belangrijke ingang, maar zij laten zich aanvullen met een kritische beschouwing van typische kommunikatievormen in het onderwijs, vormen van leerstofdifferentiatie, praktijken van leerlingbeoordeling enz., die alle als mogelijke (mede-)veroorzakers worden opgevat voor de onderwijsachterstanden van meisjes Wij zullen op die literatuur uit de vijfde, tevens laatste categorie terugkomen in de vierde paragraaf van het volgende hoofdstuk Hoewel de benadering uit de vijfde categorie duidelijk afwijkt van die uit de vierde, bouwt zij er wel op voort, zij kalkuleert ze in, neemt er alleen als verklaring geen genoegen mee

*Samenvattend* kan gekonkludeerd worden dat de verklaring van de onderwijsachterstanden van meisjes langs verschillende invalshoeken gezocht wordt In principe zijn die alle vergelijkbaar met de gebruikte invalshoeken in de theorievorming over de milieu-ongelijkheid van onderwijskansen

---

22) Men zou hier kunnen konkluderen dat er dus een veel duidelijker ongelijkheidsreproducerende werking van het onderwijs uitgaat inzake de sekse-ongelijkheid dan inzake de milieu-ongelijkheid Onze interpretatie echter is die, dat de reproductie van de milieu-ongelijkheid door het onderwijs (anders dan in termen van de 'beperkte' onderwijskansen-opvatting) nog maar zeer ten dele is blootgelegd (vgl. Knoers, 1975, blz. 29/30)

23) Het ontbreekt overigens aan onderzoeksmateriaal dat deze verzonderstelde invloed aantoonst Vgl. Stockard, 1980

Een *eerste serie* publikaties volstaat met de konstatering dat de onderwijsachterstanden passen in een algemene achterstelling, maar levert geen eigen verklaring voor de totstandkoming van die onderwijsachterstanden. Die publikaties blijven hier verder buiten beschouwing.

Een *tweede serie* publikaties stamt uit min of meer exploratief onderzoek ten aanzien van het verloop van schoolloopbanen. Behalve dat dergelijk onderzoek over het algemeen niet gebaseerd is op een specifiek theoretisch kader, is het in de praktijk ernstig gehandicapt door omstandigheden die voortvloeien uit het feit dat de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen nog pas kort geproblematiseerd wordt. Tot eigen verklaringen leidt het vooralsnog niet.

Een *derde serie* publikaties zoekt de oorzaak in biologische factoren, hoewel in die publikaties in de regel het doel wordt nagestreefd om seksetypische onderwijskansen te rechtvaardigen of te onderbouwen. Als verklaring voor de onderwijsachterstand van meisjes zijn ze in de regel onbruikbaar doordat zij er niet in slagen om aanleg en beïnvloeding te ontwarren (vgl. Oakley, 1972). Dergelijke publikaties zijn voor ons alleen van belang in zoverre zij bijgedragen hebben aan de handhaving van varianten van seksegescheiden of seksegedifferentieerd onderwijs, die in onze probleemstelling opgevat worden als vormen van ongelijkheidsreproductie.

De *vierde serie* publikaties wijst op de seksetypische beïnvloeding en socialisatie door het herkomstmilieu en andere voor- en buitenschoolse instanties. In principe draagt zij voldoende materiaal aan om de onderwijsachterstanden van meisjes te kunnen verklaren, ware het niet dat zij logischerwijze een ander (onplezieriger) verloop van de schoolloopbanen van meisjes en een ander soort (negatieve) evaluatie daarvan door het onderwijs veronderstelt, dan er feitelijk plaats vindt. Als verklaring wordt deze invalshoek evenmin in onze studie centraal gesteld, maar slechts daar opgevoerd waar dat helpt bij een kritische analyse van het onderwijs.

Die door ons gekozen optiek – het problematiseren van het onderwijs, of preciezer gezegd de schoolcultuur en schoolstructuur – past in de *vijfde en laatste categorie* publikaties, die op de vierde categorie voortbouwt, maar een andere invalshoek kiest. Ter verklaring voor de onderwijsachterstand van meisjes wordt de aandacht gericht op het onderwijs zelf in zijn reactie op de maatschappelijke sekse-ongelijkheid in het algemeen en de daarmee gepaard gaande seksetypische voor- en buitenschoolse beïnvloeding van de leerlingen in het bijzonder. In feite zijn beide complementair ten opzichte van elkaar, onderwijs versus de andere factoren en is het dus evenzeer legitiem om de één te problematiseren, gegeven de ander, als andersom. Praktisch echter belooft het centraal stellen van het onderwijs bruikbaarere inzichten op te leveren ten behoeve van de bestrijding.



van de onderwijsachterstand van meisjes, dan aandacht voor aangeboren verschillen of voor factoren in de gezinssocialisatie. Theoretisch verdient de problematisering van het onderwijs in de reproductie van de sekse-ongelijkheid bovendien meer prioriteit door haar relatieve achterstand, in vergelijking tot aandacht voor de rol daarin van eventuele biologische factoren of factoren uit de primaire opvoeding.

#### 2.4. Terug in de historie van het meisjesonderwijs

Om een beeld te krijgen van het verband tussen onderwijs en sekse-ongelijkheid is een korte terugblik op de geschiedenis van het meisjesonderwijs van groot belang. Dat geldt te meer omdat wij al eerder konkludeerden dat er pas in de afgelopen jaren sprake is van een probleembenadering zoals wij die als vertrekpunt hanteren.

Drie elementen staan centraal in onze beschrijving van die historie:

- allereerst is daar de geclausuleerde erkenning van het recht van vrouwen op onderwijs en vorming en het daaraan toegeschreven nut;
- in de tweede plaats het dilemma van sekse-egalitair dan wel seksegescheiden, althans op zijn minst seksegedifferentieerd onderwijs; en
- in de derde plaats de verwevenheid van standen- (of klasse-) en seksegedifferentieerd onderwijs die het meest ideaaltypisch tot uitdrukking komt in afzonderlijk onderwijs voor meisjes uit een bepaalde stand of klasse.

Twee elementen die deel uitmaken van de historie van het meisjesonderwijs zullen verderop afzonderlijk aandacht krijgen, te weten de ‘filosofie’ achter het traditionele meisjesonderwijs en wat genoemd wordt de ‘meisjespedagogiek’. Zij komen hier alleen terloops aan de orde.

In het Ontwerp van wet op het middelbaar onderwijs van 1862 (vgl. Bartels, 1963) ontbrak oorspronkelijk elke passage over het meisjesonderwijs. Kritiek daarop leidde ertoe dat Thorbecke een extra passage toevoegde die de inrichting van middelbare scholen voor meisjes aan de stichters overliet *‘behoudens voorwaarden, aan verleende subsidiën te verbinden’*. In de periode tussen 1885 en 1947 vond een dergelijke subsidiëring landelijk niet plaats, één van de redenen waarom het zeer moeilijk is algemene uitspraken te doen over de inrichting en het onderwijsniveau van dit middelbare meisjesonderwijs (Bartels, 1963, blz. 109 e.v.).

Thorbeckes tegemoetkoming is in het licht van onze summiere historische excursie om twee samenhangende redenen van belang: allereerst, omdat het vanzelfsprekend werd geacht dat de in de wet opgenomen onderwijsvoorzieningen uitsluitend voor jongens toegankelijk waren; in de tweede plaats omdat, op een haar na, deze onderwijswet in het geheel niet zou hebben voorzien in middelbaar meisjesonderwijs. Beide elementen (nog versterkt door het feit dat even later de

subsidiering van het meisjesonderwijs voor ruim een halve eeuw gestopt zou worden) drukken het algemene oordeel van dat moment uit: onderwijs voor meisjes was een relatief onbelangrijke zaak.

Met name in het laatste kwart van de negentiende eeuw komt er verandering in het oordeel over het recht van vrouwen op onderwijs, niet in de laatste plaats op grond van de activiteiten van de voorloopsters van de eerste feministische golf (denk aan Aletta Jacobs, Minette Storm-van der Chijs, Elise van Calcar). Al in 1871 bereikt Thorbecke het verzoek om een meisje toe te laten tot de driejarige h b s, een verzoek waarop positief gereageerd werd.<sup>24)</sup> Dergelijke individuele verzoeken bleven noodzakelijk tot in 1906. Er werd in het algemeen aan tegevoet gekomen als er ter plaatse geen *'meer bepaald voor vrouwelijke leerlingen bestemd middelbaar of m u l o'* werd aangeboden. Bovendien mocht de leerlingtoename niet dwingen tot het invoeren van parallelklassen.

Geleidelijk ontstaan in de twintigste eeuw meisjesscholen voor h b s of gymnasium of meisjesslycea. Daarnaast is een aantal van deze schooltypen gemengd, maar er zijn aanwijzingen dat vrij algemeen betreurd werd dat deze laatste geen eigen, op de meisjes afgestemd programma konden bieden. De belangrijkste aanwijzing daarvoor vormt de plotse en snelle groei van de m m s na de subsidiëring in 1947, de hoge populariteit van enerzijds de driejarige h b s voor meisjes, anderzijds (later) de zesjarige h b s voor meisjes (waarin het 'jongensprogramma' werd aangevuld met 'vrouwelijke' vakken) en de sterke opsplitsing naar sekse van de leerlingenpopulatie van het gymnasium bij het invoeren van de alpha- en de beta-stroom.

Het resultaat is dat in 1920 (vgl. Hoksbergen en Maassen, 1980, die deze ontwikkeling modelmatig trachten te analyseren) ca. eénderde van de gymnasiumpopulatie uit meisjes bestond (in de openbare gymnasia zelfs 40%), van de h b s-populatie een kwart. Die ontwikkeling kan maar beperkt opgevat worden als een ontwikkeling in de richting van sekse-egalitair onderwijs. Vergeleken met de eerdere periode (19e eeuw) is dat zeker wél het geval, maar de beperkingen zijn eveneens duidelijk. Allereerst in die zin dat de deelname ook op dat moment ver achter blijft bij de deelname van jongens. In de tweede plaats zijn de aangeboden varianten binnen de schooltypen seksetypisch populair. In de derde plaats is het onwaarschijnlijk dat het principe van seksegescheiden onderwijs ingevoerd werd zonder dat ook de inrichting verschilde. Wat een en ander betekende voor eventuele niveauverschillen tussen de afgeleverde leerlingen van jongens- en meisjesscholen blijft onbekend bij gebrek aan uniforme examens. Dat geldt zo mogelijk nog sterker voor de werking van het 'verborgen leerplan' in

---

24) Dit gebeurde niet zonder verzet. Het kamerlid Saaymans Vader toonde zich expliciet tegenstander: hij wenste geen vermeerdering van de macht der vrouwen (vgl. Daalder, 1957). Thorbecke echter: 'vreesde die verhoogde ontwikkeling niet'.

deze schooltypen, dat juist wanneer het gaat om het inschatten van sekseverschillen in onderwijskansen, van groot belang lijkt

Na de subsidiëring van de m m s in 1947 neemt dit schooltype gestaag aan betekenis toe het aandeel van de m m s 'ers onder de v h m o -meisjes bedraagt in 1946 14,3%, in 1955 al 29,2%, terwijl Hoksbergen en Maassen (1980, blz 13) voor 1965 melden dat de helft van alle uitgereikte v h m o -diploma's aan meisjes, m m s -diploma's zijn Opmerkelijk is dat dit aandeel op katholieke scholen hoger ligt dan op andere (Bos, 1966, blz 9) Daalder (1957, blz 21) wijst er op, dat op dat moment uitsluitend katholieke gymnasia een afdeling m m s bezaten en dat meer dan de helft van de zelfstandige m m s -en katholiek was Dit gegeven is consistent met Thornieports konstatering dat het meisjesonderwijs mede berustte op theologische overwegingen <sup>25)</sup> In 1950 neemt de overheid zelf het initiatief tot oprichting van dertien rijks-m m s -en als afdelingen van h b s -en en in diezelfde jaren bepleiten Bolkestein (1946), Rutten (1951) en Cals (1955) in hun beleidsvoorbereidende nota's afzonderlijk meisjesonderwijs Kortom, vlak na de Tweede Wereldoorlog is er zowel praktisch als ideologisch sprake van een opleving van het idee dat meisjes door hun bijzondere aard en/of bestemming eigen onderwijs behoeven, in de betreffende nota's wordt niet slechts gepleit voor seksegescheiden onderwijs maar wordt verwezen naar veronderstelde biologisch verankerde eigenheden van meisjes, waarmee het meisjesonderwijs uitdrukkelijk rekening moet houden Zinnecker (1972, blz 83) betitelt een soortgelijke ontwikkeling in de Bondsrepubliek als 'restaurantief', Byrne (1978) wijst op soortgelijke ontwikkelingen in Engeland

Wat na het bovenstaande (we praten hier overigens uitdrukkelijk niet over het l b o) ongetwijfeld kan worden betiteld als het hoogtepunt van het afzonderlijk meisjesonderwijs (het begin van de jaren zestig) valt samen met het moment waarop ook de basis gelegd wordt voor het verdwijnen ervan Die basis vormt de Mammoetwet, die de h b s, het lyceum en de m m s vervangt door het athe-neum en het h a v o en die twee nieuwe principes introduceert het principe van de vrije vakkenpakketkeuze, en dat van de overstap van het ene schooltype naar het andere <sup>26)</sup> Aangezien het atheneum zesjarig wordt (het h b s programma was vijfjarig) ontvalt voor een aantal zesjarige meisjes-h b s -en de mogelijkheid

---

25) Op die (althans gedeeltelijk) religieus gemotiveerde voorkeur voor het meisjesonderwijs gaan wij in onze studie niet verder in Wel komen wij er naar aanleiding van de onderzoeksresultaten in hoofdstuk 9 op terug

26) Van 105 zelfstandige meisjesscholen of afdelingen voor meisjes, verbonden aan gemengde scholen in december 1967 worden er per augustus 1968 91 opgenomen in gemengde scholen, tot gemengde scholen of afdelingen gemaakt of opgeheven Van 13 wordt aangenomen dat ze zullen voortbestaan (Director, 1968) De sectie D' van de vereniging van rectoren en directeuren van scholen voor v h m o (directeuren/trices van

om het standaardprogramma aan te vullen met onderdelen waaraan zij in belangrijke mate hun identiteit ontleenden.<sup>27)</sup> Door het keuzevakstelsel ontstaat in m a v o. en h a v o. in de bovenbouw de mogelijkheid om het traditionele meisjesprogramma aan te bieden, maar toch eventueel ook meisjes en jongens een niet-traditioneel pakket te laten kiezen. En tenslotte vraagt het nagestreefde principe van de doorstroming van het ene schooltype naar het andere om de vorming van scholengemeenschappen, waarin in één bij elkaar horende setting op een gezamenlijk brugjaar liefst meerdere schooltypen worden aangeboden. Naar het schijnt (het vraagstuk eist afzonderlijke studie) zijn vooral de beide laatste factoren organisatorisch de nekslag geweest voor een herkenbaar eigen meisjesonderwijs met als consequentie dat de hernieuwde aandacht voor de onderwijsachterstand van de meisjes in de zeventiger jaren haast naïef gepaard ging met de veronderstelling dat het onderwijs alle leerlingen gelijk behandelt en bij allen hetzelfde, dat wil zeggen een zo hoog mogelijk einddoel nastreeft (vgl. paragraaf 2.2.).

In een schril contrast tot deze feitelijke gevolgen van de invoering van de mammoetwet voor het meisjesonderwijs staan de in de toelichting op de wet en in de wet zelf opgenomen steunbetuigingen aan het adres van het meisjesonderwijs. Zowel in het h a v o. als in het m a v o. voorziet minister Cals in de mogelijkheid om meisjesafdelingen op te richten, die zich niet alleen kenmerken door een typisch onderwijsaanbod maar ook anderszins in hun inrichting op *'de vrouwelijke geaardheid der leerlingen'* zijn afgestemd. Praktisch schijnt van die mogelijkheid geen althans geen herkenbaar — gebruik te zijn gemaakt, wat twee oorzaken kan hebben. Allereerst is dat de (naar onze indruk als verklaring onbevredigende) stelling dat in enkele jaren tijd de ideologie dat meisjes om eigen onderwijs verlegen zitten, volledig impopulair zou zijn geworden.<sup>28)</sup> De tweede mogelijke oorzaak is, dat binnen het ontstane institutionele kader het traditionele meisjesonderwijs in voldoende mate gehandhaafd bleef om daarnaast niet ook

---

M M S 'en) ondergaat in januari '69 een naamsverandering, voortaan heet ze 'sektie het onderwijs voor meisjes aan v w o. en h a v o.-scholen'. Korte tijd later funktioneert ze niet langer. De huidige belangstelling voor afzonderlijk meisjesonderwijs in de Bondsrepubliek berust voornamelijk op voorkeur voor private scholen en de vermeende kwaliteit van het docentencorps, aldus Hepting, 1978

27) Wellicht heeft ook de invoering van de minimumlessentabel bijgedragen tot het verdwijnen van het afzonderlijke meisjesonderwijs

28) Er bestaat nauwelijks enig inzicht in de mate waarin momenteel in het a v o. leerlingen seksgeïsoleerd onderwijs ontvangen. Wel is van individuele scholen bekend dat zij voor sommige, andere voor het overgrote deel van de aangeboden vakken de leerlingen in seksgeïsoleerde groepen onderwijzen. Dat scholen zowel door jongens als meisjes worden bezocht is geenszins een bewijs dat er coeducatie zou zijn ingevoerd (vgl. ook Stockard, 1980)

nog afzonderlijk meisjesonderwijs te verlangen Met name in het licht van de gebleken samenhang tussen sekse en vakkenpakket (Jungbluth, 1978, tabellen 24 t/m 26) en in het licht van de ook na de algemene invoering van de Mammoetwet gebleken seksetypische doorstroomcijfers, lijkt de tweede oorzaak aannemelijker Zij leidt tot de stelling dat in het a v o het traditionele meisjesonderwijs op centrale punten voortbestaat, een stelling die wij verderop zullen verfijnen, onder andere in onze beschrijving van de op dat onderwijs afgestemde meisjespedagogiek

Rest ons om in deze paragraaf in te gaan op de geschiedenis van het meisjesonderwijs in het huidige lager beroepsonderwijs (vgl ook Van Essen, 1980, Zinnecker, 1973) Rond de eeuwwisseling (1900) is een aantal voorlopers van dat onderwijs te identificeren in de vorm van kook- en/of naaischolen, die gedeeltelijk voortvloeien uit het streven om de voedingstoestanden en de hygiëne te verbeteren in de lagere sociale milieus, gedeeltelijk ook samen hangen met de exploitatie van de meisjes uit die milieus door de industrie Bij de beschrijving van de vroegste varianten van het huishoud- en nijverheidsonderwijs voor meisjes is er het probleem dat verschillende opleidingsvarianten door elkaar lopen Dat is bijvoorbeeld het geval waar de ene auteur dit nijverheidsonderwijs ziet *'in het kader van de vrouwenbeweging, welke op meng terrein voor de rechten van vrouwen en meisjes heeft gestreden'* (Idenburg, 1964, blz 222/ 223), terwijl volgens een ander (Leliman-Bosch, 1933, blz. 13) juist kritiek van feministische zijde kwam *'Meestal werd naar voren gebracht hoe bespottelijk het kookonderwijs was'* 29)

Een soortgelijke verwarring ontstaat ten aanzien van het sociaal herkomstmilieu waarop dit onderwijs doelde Zo werd het huishoudonderwijs enerzijds verzorgd op de stadsarmenscholen in Amsterdam, anderzijds richtte het zich – *'om financiële redenen aanvankelijk bijna uitsluitend tot meisjes uit de goeode stand'* (Posthumus-Van der Goot, e a , 1977 blz 164) 30) Op het onderwijscongres ter gelegenheid van de Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid in 1898 werd van het huishoud- en kookonderwijs (dat overigens slechts ten dele bedoeld was voor jonge meisjes) gezegd dat het gerekend moest worden tot het maatschappelijk werk, dat vooral heilzaam zou zijn voor de grote klasse arbeidersgezinnen en dat behulpzaam zou zijn bij het bestrijden van de drankprikkel

Eerder was daarentegen op het congres over vakopleiding voor meisjes nog een pleidooi gehouden voor onderwijs *'dat de vrouw in staat stelt te leven van zelfverdiend brood'* (Posthumus-Van der Goot, e a , blz 163 e v.)

---

29) De kritiek kwam onder andere van het tijdschrift 'I volutie'

30) Tekenend daarvoor is ons inziens ook de discussie over de vraag of de 'volkspot' dan wel de 'burgerpot' moest worden onderwezen (Niet te verwarren met de actuele 'pot-tenkultuur')

Vanuit ons gezichtveld zijn echter al deze varianten op te vatten als vormen van meisjesonderwijs, die afgestemd waren op de typische vrouwenrol. Voor de meisjes van lage komaf en met lage vooropleiding kwam dat neer op de inoefening van naaien, koken en ander huishoudelijk werk (eventueel in dienstbetrekking), voor meisjes *'met meer uitgebreid lager onderwijs of tot de financieel beter gesitueerden (behorend)'* waren er mogelijkheden voor opleiding tot huishoudster, kinderverzorgster, onderwijsgevende e.d. (Leliman-Bosch, 1933, blz 102) 31)

Op twee momenten blijkt de continuïteit van die oorspronkelijke opzet naar de huidige duidelijk. Allereerst is daar de opdrachtformulering van de commissie-Kohnstamm voor het primair nijverheidsonderwijs (1952), dat als bedoeling heeft *'de brede menigte van meisjes, die bij de huidige inrichting van het onderwijs geen U L O , M O en V H O ontvangen, op de grondslag van het G L O die kennis bij te brengen, bij haar dat inzicht en die gevoelens te wekken en die vaardigheden te kweken, die voor haar algemene vrouwelijke vorming in alle levensomstandigheden onmisbaar zijn en voor zover dat op deze leeftijd reeds wenselijk en mogelijk is'*. Het is evident dat onderwijs dat zich op deze doelstelling richt volledig onvergelykbaar is met de 'mannelijke' varianten in het lager beroepsonderwijs, zij het dat beide voortbouwen op hetzelfde lager onderwijs. Het tweede moment waarop de continuïteit in de doelstellingen van het belangrijkste l b o voor meisjes duidelijk wordt, is opnieuw de invoering van de Mammoetwet. De oorspronkelijke wetstekst, waarin sprake is van *'een algemene en praktische vorming voor huishouden en landbouwhuishouden, alsmede voorbereiding op daarmede in verband staande vrouwelijke beroepen'* lijkt slechts te zijn veranderd omdat in het slot ervan mogelijk mannelijke koks en verplegers gediscrimineerd worden.

Kontinuïteit is in de opzet van het Nijverheidsonderwijs voor meisjes ook het niet-meritokratische (dat wil zeggen niet op detectie en stimulering van intellectuele vaardigheden gerichte) karakter. Boele-Van Hensbroek (aangehaald bij Veneberg, blz 36) stelt in dat verband (in 1961) *'Het is het grote voorrecht van het Nijverheidsonderwijs dat het IQ voor ons indifferënt is, mits er gewoekerd wordt niet alleen met het IQ, maar met alle gaven en talenten van deze 'mensen in wording'. Een hoog of laag IQ geen nood – zij hebben alle evenveel recht op huishoudelijke vorming en algemene vorming – zij kunnen immers allen huisvrouw worden! – en zeker ook op een beroepsvorming'*. Wij komen daarop in het volgende hoofdstuk uitvoeriger terug.

---

31) Tussen 1920 en 1930 stijgt het leerlingenaantal in het huishoudonderwijs van 16 000 naar 55 000 – 'wellicht door tijdsomstandigheden gedwongen' – 'Meisjes, die anders Handels-, Middelbare- en M U L O -scholen bezochten' kozen nu voor een vrouwelijke opleiding (Leliman-Bosch, 1933, blz 100). Een duidelijke illustratie van het verband tussen de plaats van de vrouw op de arbeidsmarkt en de conjunctuur.

Veel duidelijker nog dan in het a v o blijkt de huidige stand van zaken ten aanzien van het meisjesonderwijs in het l b o aldus onlosmakelijk verbonden te zijn met een verleden waarin het onderwijs expliciet de sekserollen wenste te bevestigen. Wat in het a v o nog slechts een hypothese is 'het traditionele meisjesonderwijs bestaat in het huidige bestel voort', is althans zeker formeel in het l b o een onontkoombare konstatering 32)

Wat de historie van het Nederlandse meisjesonderwijs betreft willen wij het hierbij laten. Het is een historie waarbij de pretentie van seksegelijke onderwijskansen eigenlijk niet past. Die pretentie kan pas zijn ontstaan toen het uiterlijk als zodanig herkenbare meisjesonderwijs verdween (en dus niet in het l b o) en leek te zijn opgegaan in het jongensonderwijs dat al dan niet terecht het imago had dat het zonder aanzien des persoons selekteerde en vormde en zo ieder een gelijke kans bood. Bovenstaande historisch schets maakt waarschijnlijk (resp. toont aan) dat de traditionele onderwijskansen voor meisjes niet zijn afgeschaft en dat dus vanzelfsprekend de samenhang tussen sekse en gekozen onderwijs(-variant) zo verloopt, dat meisjes voor de arbeidsmarkt en voor vervolgopleidingen systematisch lagere kwalifikaties ontvangen dan jongens.

## 2.5 Nieuwe eisen inzake het verband onderwijs – sekse-ongelijkheid

Tegen het einde van de vijftiger, begin zestiger jaren, toen het traditionele meisjesonderwijs – meer dan ooit eerder – tot ontwikkeling was gekomen, voltrok zich buiten dat onderwijs een aantal ontwikkelingen, die de aanzet gaven tot wat wel de 'tweede feministische golf' wordt genoemd. Dat resulteerde in een hernieuwde belangstelling voor en aanklacht tegen de verschillen in invloed, macht, vrijheid, ontwikkelingskansen, enz. tussen mannen en vrouwen in het licht van een afnemende bereidheid om die verschillen op grond van de vanouds daartoe aangevoerde ideologieën legitiem te achten. Het ligt niet in de lijn van onze studie om de voornamelijk economische achtergronden van deze ontwikkeling uit te diepen 33). Voor ons is slechts van belang om te konkluderen dat er zich buiten het onderwijs een ontwikkeling voltrok die haaks stond op de ontwikkeling die zich binnen het onderwijs (althans tot aan de invoering van de Mammoetwet) konsolideerde.

---

32) Recentelijk zijn er aanzetten waarneembaar van een zij het sporadische bezinning op de problematiek van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid versus het voortbestaan van het l b o voor meisjes. Zie daarvoor bijvoorbeeld de jaargang 1980 van 'Het beroepsonderwijs'. Zij volgen met 10 jaar achterstand een soortgelijke discussie in de Bondsrepubliek (vgl. Jungbluth, 1980 en Lichtel, 1971).

33) Vgl. voor dergelijke analyses bijvoorbeeld Broich, 1962, Ackermans e a., 1978, Brandt e a., 1973.

Waar het l h n o voorbereidde op de huishoudelijke rol en daarmee in verband staande vrouwelijke beroepen, werd nu die rol toenemend ideologisch ondergraven als zijnde allerminst een vanzelfsprekende vrouwelijke lotsbestemming. Praktisch werd ze ondergraven door enerzijds ontwikkelingen die de omvang van die huishoudelijke werkzaamheden reduceerden en anderzijds een toenemende vraag naar vrouwelijke arbeidskracht door het bedrijfsleven. De studie van Sonnemans (1963) naar de bestemming van leerlingen van het l h n o vormt in zekere zin een signaal voor de veranderde kijk op dit schooltype. Binnen het l b o volgt er echter slechts een benadrukking van 'vrouwelijke' beroepsopleidingen. Geslachtsneutraal zijn de onderwijskansen op dat niveau niet geworden. Kritiek daarop is er totnutoe slechts op beperkte schaal.

Soortgelijk was de ontwikkeling in het a v o. Waar de m m s er prat op ging dat haar leerlingen succesvol waren in typisch vrouwelijke taken, daar werd nu duidelijk dat de typische meisjesopleidingen de vrouwen hinderden om toe te treden tot functiebereiken en maatschappelijke sectoren die van groot belang worden geacht voor haar individuele of kollektieve emancipatie, maar die feitelijk werden gedomineerd of zelfs gemonopoliseerd door mannen.

Terwijl het traditionele meisjesonderwijs zich systematisch trachtte te legitimeren door te wijzen op de feitelijke of wenselijke bestemming van de vrouw en het aan haar toegeschreven vrouwelijke karakter, daar nam het aantal voorbeelden van niet-traditionele karrières voor vrouwen toe en veranderde de aan hen toegeschreven sociale status. Uiteraard heeft het enige tijd geduurd vooraleer deze ontwikkeling aantoonbaar de vorm aannam van een kritiek op het onderwijs,<sup>34</sup> maar hoe snel de ontwikkeling feitelijk verliep blijkt wel hieruit dat al in 1975 onderwijsminister Van Kemenade in de 'Contourennota' mededeelt (blz. 11) *'Op de korte termijn moet ( ) gestreefd worden naar het doorbreken van de traditionele rollen die aan jongens en meisjes worden toebedacht'*<sup>35</sup> En in de *uitgangspunten voor de experimenten middenschool (blz. 46) wordt gesproken van het 'verminderen van eventuele achterstanden veroorzaakt door milieugebondenheid en door traditionele rolbeperking van meisjes'* teneinde optimale kansen op ontplooiing te realiseren.

---

34) Men zou uit onze beschrijving de indruk kunnen krijgen dat de centrale onderwijsverhouding in Nederland voorop liep in het emancipatiestreven. Haar gedrag is echter waarschijnlijk vooral te herleiden tot dat van buitenparlementaire pressiegroepen. Nader onderzoek zou dat moeten verhelderen (vgl. Pouwelse, 1981).

35) In de kritiek van de I mancipatiekommissie op de 'Contourennota' (Rijswijk, 1976) is met regelmaat sprake van ambivalentie ten aanzien van het voorbijgevoerde meisjesonderwijs. De kritiek lijkt te zijn ingegeven door de stelling dat het bestaande onderwijs te masculieus zou zijn (te weinig afgestemd op meisjes, te eenzijdig-intellektueel). Zij raakt daarmee in een dilemma verstrikt dat de eerste golf van de vrouwenemancipatiebeweging heeft opgelost met behulp van de 'vrouwelijke vorming' ten koste van sekse-egalitair onderwijs.



Het probleembewustzijn dat uit deze passages (waarin het nog ontbreekt aan een konkretisering van eventuele remedies) blijkt, is volstrekt anders dan dat wat te lezen valt uit de kamerdiskussies rond de Mammoetwet, slechts ruim tien jaar eerder. Maar het is zeer zeker niet een verandering die zich allerwegen heeft voltrokken. Nog in 1980 wordt in het tijdschrift *Director* (van de vereniging van schoolleiders in het a.v.o.) in een bespreking van staatssecretaris De Jongs terugblik op '10 jaar havo' diens streven aangehaald dat ouders, leraren en dekanen zich ervoor moeten inzetten om de stereotype sekse-rolpatronen te doen verdwijnen. De auteur (Stammer) reageert daarop: *'Waarom eigenlijk? Omdat dit in de mode is? De vakken dienen gekozen te worden naar aanleg, belangstelling, beroepskeuze en nog een aantal overwegingen, maar niet op grond van doorbreking van rolpatronen'*.<sup>36)</sup>

In de door het ministerie van CRM ter voorbereiding van de Wereldkonferentie van de Verenigde Naties over de positie van de vrouw (Kopenhagen 1980) uitgegeven nota 'Nederland; De positie van meisjes en vrouwen in het onderwijs' (Rijswijk, 1979) worden verschillen in de lengte van de schoolloopbaan, de deelname aan de hogere onderwijsvormen, de keuze van richtingen en vakken, de nadruk van enerzijds vakopleiding anderzijds voorbereiding op het huishouden, enz., aangehaald ter illustratie van de onderwijsachterstanden van meisjes en van de mate waarin het onderwijs de maatschappelijke sekse-ongelijkheid reproduceert. Daarmee wordt duidelijk dat de overheid kiest voor een onderwijs dat niet slechts sekse-egalitair is, maar dat zich ook actief te weer stelt tegen die vorm van maatschappelijke ongelijkheid.<sup>37)</sup> De publikaties van onderwijsminister Pais uit de afgelopen jaren bevestigen dat,<sup>38)</sup> waarbij de in 1979 verschenen 'Schets van een beleid voor emancipatie in onderwijs en wetenschappelijk onderzoek'

---

36) Bij voortduring bestoekt het 'Nederlands Dagblad' de tendens dat de overheid het onderwijs wil mobiliseren ten behoeve van de emancipatie. Het ziet daarin een onwenselijke ontwikkeling wat betreft de sekse-ongelijkheid en een aantasting van de vrijheid van onderwijs. Zie onder andere een bericht op 20 oktober 1980, blz. 2.

37) Ze volgt daarmee onder andere de overheid in de V.S., die al vroeg in de zeventiger jaren wettelijk sekse-diskriminatie in het onderwijs verbood. Die wettelijke bepaling heeft overigens slechts beperkte betekenis (vgl. Fishel en Potker, 1977). Dat Nederland vrij laat was met het problematiseren van het verband onderwijs-sekse-ongelijkheid (vgl. Chaband, 1970) wordt ook duidelijk uit het publiceren van een Belgisch programma *Projekt Onderwijs Meisjes* in 1971, toen in Nederland vrijwel niets vergelijkbaars bestond (Leirman, 1971). Het in 1977 door de Emancipatiekommissie uitgebrachte 'Advies Keuzevrijheden' wachtte in 1980 voor het belangrijkste deel (experimenten in het voortgezet onderwijs) nog steeds op realisering.

38) Het beleid ten aanzien van onderwijs en emancipatie onder het ministerschap van Pais heeft naar onze indruk echter voornamelijk een verbaal karakter (vgl. Spank, 1980). Helaas is er tot nu toe nooit enige opdracht aan onderzoekers verleend ter evaluatie van dit beleid, anders dan op een enkel aspect.

ongetwijfeld het hoogtepunt vormt. Tenslotte mag hier ook de elfde conferentie van Europese onderwijsministers in 1979 niet onvermeld blijven, die als thema had: onderwijs en gelijkheid van kansen voor meisjes en vrouwen.

Hoewel uit het bovenstaande duidelijk wordt hoezeer de functie van het onderwijs aan meisjes althans in de gedachtenvorming van de bewindslieden is verschoven, is het toch van veel meer belang om te achterhalen in hoeverre zich in het onderwijsveld een soortgelijke ontwikkeling heeft voltrokken. Maar de ontwikkeling daar is veel moeilijker in te schatten. Enerzijds zijn er aanwijzingen waaruit valt af te leiden dat in het onderwijsveld duidelijke veranderingen tot stand komen. Aanwijzingen daarvoor zijn bijvoorbeeld te vinden in de publikaties van vrouwelijke leden van de algemene bond van onderwijzend personeel (ABOP). Zij zijn ook te vinden in de herhaalde verzoeken aan instanties en personen om materiaal toegestuurd te krijgen voor 'roldoorbekend onderwijs'. Maar tegelijk zijn er belangrijke aanwijzingen dat de probleemoriëntatie van de overheid nauwelijks wordt weerspiegeld in het onderwijsveld. Zo kwam de keuze van de enige experimenteerschool in het Innovatieproject Basisschool (vgl. Tubbing en Vallenduuk, 1981) voor het thema 'onderwijskansen voor meisjes' in 1979 aanvankelijk door een negatieve keuze tot stand.<sup>39)</sup> De belangstelling om aan dit thema te werken in het voortgezet onderwijs was in eerste instantie vrijwel nihil. Bij een in 1980 gehouden conferentie 'Projekt Keuzevrijheden' presenteerde zich een aantal scholen voor voortgezet onderwijs die naar het oordeel van de organisatoren interessante plannen hadden. De conferentie liet de stellige indruk na dat er nauwelijks enig plan voorhanden was dat de toets van deugdelijkheid zou kunnen doorstaan. Daarmee voltrekt zich ten aanzien van de problematiek van onderwijs en sekse-ongelijkheid iets soortgelijks als ten aanzien van die van onderwijs en milieu-ongelijkheid, waarop het onderwijs evenmin massaal is ingesprongen en die het evenmin sindsdien onophoudelijk heeft trachten te bestrijden.

## 2.6. Samenvattend kader

Met als vertrekpunt de in het eerste hoofdstuk weergegeven stand van zaken in de onderwijssociologische kijk op 'onderwijs en ongelijkheid' luidde onze konklusie in dit tweede hoofdstuk dat de ontdekking van de onderwijsachterstand van meisjes - die eigenlijk slechts een herwaardering is van wat eerder als typische 'meisjeskansen' werd gezien - nog maar van zeer recente datum is. Het

---

39) In het Innovatieproject Amsterdam wordt in 1978 gekonstateerd dat tot dan toe geen aandacht is uitgegaan naar de thematiek van onderwijs en sekse-ongelijkheid (De Boer, 1978).

blijkt bovendien een ontdekking te zijn die veeleer moet worden toegeschreven aan hen die de sekse-ongelijkheid in onze maatschappij aan de kaak stellen dan aan de beoefenaars van de onderwijssociologie. De achtergrond daarvan vormt vooral de vanzelfsprekendheid waarmee eerder de sekse-ongelijkheid als 'seksrolverdeling' werd ervaren. De daarbij horende inrichting van het onderwijssysteem leidde automatisch tot seksetypische schoolloopbanen die ook op een seksetypisch onderwijsniveau eindigden en verhinderde tot op grote hoogte zelfs dat die schoolloopbanen onderling konden worden vergeleken.

Tot nu toe is het probleem van onderwijs en sekse-ongelijkheid nog maar zeer beperkt in onderwijskundig onderzoek aan de orde gesteld, anders dan als onderdeel van de legitimatie van het traditionele meisjesonderwijs.

Dat impliceert dat het verband tussen onderwijs en de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen ook nog maar nauwelijks langs empirische weg is beschreven. Dat geldt zowel voor de gebrekkige onderwijskansen van meisjes in de strikte zin van schoolloopbaanmerken, als in de brede zin die het begrip onderwijskansen krijgt door verdiskontering van de manifeste en latente socialiserende invloed die van dat onderwijs uitgaat.<sup>40)</sup> Desalniettemin is het voorhanden zijnde materiaal vele malen voldoende ter onderbouwing van de stelling dat het bestaande Nederlandse schoolsysteem in zijn feitelijke werking de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen reproduceert.

Wat het verklaren van die ongelijkheidsreproducerende werking van het onderwijs betreft, liggen een drietal invalshoeken voor de hand. De eerste, waarin naar biologische determinanten gezocht wordt, verschilt niet wezenlijk van de invalshoek die in het verleden gebruikt is ter ideologische onderbouwing van het onderwijssysteem dat expliciet doelde op de reproductie van de maatschappelijke 'rolverdeling' tussen de seksen. Als verklaringsbasis voor de onderwijsachterstand van meisjes liggen die biologische determinanten weinig voor de hand. Het noodzakelijke onderzoek is vrijwel niet, of zelfs in het geheel niet uitvoerbaar. Het zou bovendien volstrekt inopportuun zijn.

Een tweede invalshoek komt neer op de verwijzing naar de socialiserende invloed van een aantal centrale voor- en buitenschoolse instituties op de leerlingen, waarvan de aard en inhoud consistent is met het feit dat de onderwijskansen van meisjes beperkt zijn. Om die reden wordt een verwijzing naar die instituties

---

40) Vgl. in dit verband de overwegingen van Dronkers en Jungbluth (1979), die erop wijzen dat de opheffing van seksetypische onderwijsachterstanden niet de opheffing van geslachtsrolsocialisatie impliceert (vgl. ook Grootings en Hovels, 1981). Anderzijds resulteert een opsomming van wat er wel zou moeten veranderen in wezen tot de tautologie dat, om de maatschappelijke sekse-ongelijkheid op te heffen eerst de maatschappelijke sekse-ongelijkheid moet worden opgeheven (vgl. Komter, 1979).

dan ook niet zelden als een afdoende verklaring gezien voor de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen.

Een derde invalshoek plaatst in het verlengde van de tweede vraagtekens bij het onderwijs zelf. Deze verdient ons inziens om verschillende redenen de voorkeur en onze studie past er dan ook in. De inzichten uit de tweede invalshoek worden hier niet ontkend, maar ze worden niet als afdoende verklaring geaccepteerd voor de onderwijsachterstand van meisjes. Typisch voor de derde invalshoek is het nagestreefde doel: onderwijsverandering, om de ongelijkheidsreproductie van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid door het onderwijs te beperken.

Die problematisering van het onderwijs vindt een extra voedingsbodem in de kennisname van de historische ontwikkeling die het onderwijs aan meisjes heeft doorgemaakt. Essentieel voor die ontwikkeling is dat de reproductie van de sekse-ongelijkheid expliciet als doelstelling ten grondslag is gelegd aan het meisjesonderwijs, dat ten dele nog voortbestaat, ten dele is opgegaan in het onderwijsstelsel als geheel zonder dat dat gepaard is gegaan met een uitdrukkelijk afzweren van de betreffende doelstellingen. Pas in de periode na de invoering van de Mammoetwet dringt de kritiek op de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen door tot het onderwijs, hoewel dat voornamelijk waarneembaar is in de beleidsvoorbereidende gedachtenvorming van de centrale overheid. De door haar uitgesproken intenties ten aanzien van het probleem onderwijs-sekse-ongelijkheid blijken (ons inziens terecht) neer te komen op het afschaffen van datgene wat typisch is of was voor het traditionele meisjesonderwijs.

Daarmee is op simpele wijze aangeduid wat in onze optiek de richting hoort te zijn bij de verklaring van de ongelijkheidsreproducerende werking die het onderwijs heeft ten aanzien van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid. *Het gaat er in wezen om de restanten van dat traditionele meisjesonderwijs binnen het huidige onderwijsbestel te identificeren.* Die formule laat zich eenvoudig operationaliseren door enerzijds te wijzen op het voortbestaan van het l.h.n.o. als meisjesonderwijs, anderzijds te wijzen op het voortbestaan van de samenhang in het a.v.o. van de vakkenpakket- of richtingkeuze met de sekse van de leerlingen. Maar daarmee willen wij ons niet tevreden stellen. In het nu volgende derde hoofdstuk wordt een aantal dieper liggende kenmerken van het meisjesonderwijs aan de orde gesteld als basis voor de probleemstelling uit het in het tweede deel van deze studie beschreven survey. Centraal element in dat derde hoofdstuk vormt de eigen pedagogisch-didactische invulling van dat meisjesonderwijs met zijn, naar het schijnt, typisch niet-meritokratische trekken. *Bevat het huidige onderwijsstelsel inderdaad duidelijke restanten van het meisjesonderwijs die gekenmerkt worden doordat zij meisjes minder onderwerpen aan processen die leiden tot maximale doorstroming naar de hoogste vormen van onderwijs en naar een maximale start op de arbeidsmarkt? Zijn in dat onderwijsbestel elementen*

*aanwijsbaar die een beïnvloeding indiceren in de richting van de traditionele sekse-rollen? En ontbreekt het in dat onderwijsbestel aan aanwijzingen voor een zodanige beïnvloeding van de leerlingen dat die gewapend worden tegen de maatschappelijke sekse-ongelijkheid? Zo ja, dan staat dat onderwijsbestel haaks op het idee dat het huidige onderwijsbestel sekse-egalitair zou zijn. Zo mogelijk nog verder verwijderd staat dat onderwijs dan van de doelstellingen die de overheid en het parlement door het onderwijs nagestreefd willen zien.*

De analyse in het derde hoofdstuk kan uiteraard slechts beperkt bovengestelde vragen beantwoorden. Wel kan ze de richting aangeven waarin die vragen waarschijnlijk beantwoord moeten worden. In het geheel van onze studie gaat het ook in dat derde hoofdstuk nog steeds in hoofdzaak om een fundering en inbedding van het docentenonderzoek waarvan wij verderop verslag doen. De resultaten daarvan zullen ons het dichtst bij de beantwoording moeten brengen van de vraag of en in hoeverre in het bestaande onderwijs restanten van het meisjesonderwijs voortbestaan.

### **3.1. Inleiding**

De ongelijkheidsreproducerende werking van het onderwijs ten opzichte van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid hangt rechtstreeks samen, zo maakten we in het vorige hoofdstuk aannemelijk, met het voortbestaan van het traditionele meisjesonderwijs binnen het huidige onderwijsbestel. Inhoudelijk is dat onderwijs nog nauwelijks gekenschetst; het ging in het vorige hoofdstuk slechts om een uiterlijke, algemene karakterisering door het in het eerste hoofdstuk geschetste onderwijssociologische referentiekader te hanteren bij de inkadering van het verband onderwijs—sekse-ongelijkheid. Duidelijk werd vooral dat het traditionele meisjesonderwijs nauw verankerd was met de traditionele ‘rolverdeling’ tussen de seksen en aan de handhaving daarvan uitdrukkelijk wenste bij te dragen.

In dit derde hoofdstuk willen wij meer helderheid krijgen over de *manier waarop* het onderwijs aan die reproductie van de sekse-ongelijkheid bijdroeg en bijdraagt, althans verondersteld mag worden bij te dragen. De centrale these uit het eerste hoofdstuk: ‘ongelijkheidsreproductie in het onderwijs geschiedt wellicht door het hanteren van meerdere socialisatiestandaarden’ wordt in de loop van dit derde hoofdstuk toegespitst op de sekse-ongelijkheid. Lag in het vorige hoofdstuk de nadruk nog voornamelijk op de schoolstructuur, hier willen wij de bijbehorende aspecten van de schoolcultuur inkaderen. *Het gaat er daarbij uitdrukkelijk niet om, het onderwijs op te voeren als dé grote maatschappelijke veroorzaker van de sekse-ongelijkheid, neen, het gaat erom het onderwijs te beschrijven voor zover het één van de factoren in de reproductie van die ongelijkheid is.* Andere factoren komen op zijn best alleen marginaal aan de orde; zij behoren niet tot het object van onze studie.

Er bieden zich drie ingangen aan om tot die beschrijving bij te dragen

- allereerst is er de literatuur die ingaat op wat traditioneel werd opgevat als de ‘rolverdeling’ tussen de seksen in haar relatie tot de noodzaak of doelstellingen van het traditionele meisjesonderwijs, het is uitdrukkelijk niet de bedoeling om een volledige beschrijving te geven van de in die literatuur voorkomende varianten of de historische ontwikkelingen daarin, maar om een algemene karakterisering te geven waarmee kan worden volstaan bij de inkadering van onze algemene probleemstelling en de daarin te onderscheiden vraagstellingen in het tweede deel van onze studie het docentenonderzoek,
- de tweede ingang vormt het concept ‘*meisjespedagogiek*’, dat wij opvatten als een verzamelterm voor *ideeën en praktijken met betrekking tot de inrichting van het meisjesonderwijs* die al of niet expliciet de neerslag vormen van de ideeën uit de eerste ingang. Opnieuw is het ook hier niet de bedoeling compleet te zijn of een historisch overzicht te geven maar om een voldoende vertrekpunt te vinden voor de vraagstellingen uit het docentenonderzoek, dat in de komende hoofdstukken wordt beschreven,
- de derde ingang bestaat uit recente literatuur die weliswaar het onderwijs problematiseert als medereproducent van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid, maar dat niet uitdrukkelijk doet door een koppeling aan het traditionele meisjesonderwijs. Deze ingang heeft vooral de functie (althans in het onderhavige bestek) om aanvullende informatie aan te dragen na de beide vorige en onze probleemstelling uit het docentenonderzoek waar mogelijk te verbreden of te verdiepen.

Aan elk van deze ingangen wordt een afzonderlijke paragraaf gewijd, waarna in paragraaf 3.5 het verkregen kader wordt samengevoegd tot een stand-van-zaken-overzicht in de probleemanalyse van de relatie onderwijs – sekse-ongelijkheid. In principe wordt daar de opzet voltooid om het algemene referentiekader uit het eerste hoofdstuk toe te spitsen op de sekse-ongelijkheid.

In paragraaf 3.6 tenslotte wordt de verkregen probleemanalyse ‘vertaald’ (en in een aantal opzichten gereduceerd) tot de probleemstelling die het vertrekpunt vormt voor het in de hoofdstukken 4 tot en met 9 gerapporteerde survey onderzochte onderwijsgedrag.

### **3.2 De ratio achter het traditionele meisjesonderwijs**

Een kennisname van de ideologische onderbouwing van het traditionele meisjesonderwijs komt neer op een kennismaking met elkaar van meet af aan bestrijdende opvattingen. Zo is in wezen nauwelijks enig actueel betoog tegen de onderwijsachterstanden van meisjes in de kern nieuw ten opzichte van een of

meer van de bijdragen aan het 'Onderwijs-congres', dat plaats vond tijdens de Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid in 1898. Maar evenzeer is geen van de meest recente betogen vóór eigenstandig meisjesonderwijs nieuw ten opzichte van evenzeer negentiende-eeuwse opvattingen. (vgl. Coutinho-Wiggelendam, 1981 en Pouwelse, 1981)<sup>1)</sup>.

Het is voor ons doel niet noodzakelijk om een systematische analyse te verrichten van de relatieve betekenis van deze verschillende opvattingen in de verschillende historische perioden; de feitelijke ontwikkeling van het meisjesonderwijs, die daarvoor de hardste toets vormt, hebben wij overigens al beschreven. Het gaat er ons hier slechts om, kennis te nemen van een aantal eventueel divergerende opvattingen achter het traditionele meisjesonderwijs, voorzover die ons kunnen helpen bij de konkretisering van de probleemstelling in het tweede deel van onze studie.

Op de drempel van de negentiende eeuw adviseert een daartoe door de 'Maatschappij tot Nut van het Algemeen' ingestelde commissie over een ontwerp van nationaal onderwijs. Deze commissie oordeelt dat het onderwijs aan meisjes hoort af te wijken van dat aan jongens. Haar opvoeding hoort gericht te zijn op het huishouden en het bevorderen van het huiselijk geluk. Het gaat hier om een intentieverklaring, niet om een beschrijving van de feitelijke praktijk. *Die intentieverklaring erkent het recht van de vrouw op onderwijs, maar ze doet dat onder een konditie die daarna cruciaal blijft voor het meisjesonderwijs: de gerichtheid van dat onderwijs op de vrouwelijke 'lotsbestemming'.*

In haar uitvoerige studie van de voorindustriële ideeën over het meisjesonderwijs ziet Blochmann (1966) als een konstante door die ideeën heen de haar bestemming dienende huisvrouw, echtgenote en moeder. De ene keer is dat beeld nuchter van invulling, een andere keer is het gezwollen of sentimenteel ingevuld in de richting van de 'ideale vrouwelijkheid'. Wat in de negentiende eeuw aan beginnende vormen van meisjesonderwijs tot stand komt, heeft naar haar oordeel sterk het stempel van de daaraan voorafgaande scholing van de meisjes door moeder thuis.

Thornieport (1979) wijst vooral op het concept van de 'dubbele rol' van de vrouw als een wezenlijke ingang van waaruit zich het verband tussen het traditionele meisjesonderwijs en de huidige onderwijsachterstand van meisjes laat begrijpen. Naar haar oordeel is er vooral sprake van een in de burgerij ontstaan ideaalbeeld van de *volledig voor de huishoudelijke rol vrijgestelde vrouw* tegenover een *volledig voor de arbeidsmarkt beschikbare man*. Met die ontwikkeling signaleert zij tegelijk een groei aan autonomie van de vrouw in haar huishoudelijke activiteiten als ook een algemene statusdaling van die activiteiten. De dominantie van

---

1) In een geschrift uit 1742 geeft Leponn een opsomming van vooroordelen die vrouwen hinderen in hun deelname aan de wetenschappelijke wereld. Zij bevat het gros van de antifeminiene oordelen die ook in de afgelopen eeuw een rol speelden.



deze rollenstereotypen uit zich in het feit dat er een automatisme is om bij vrouwen met een beroep te spreken van een 'dubbele rol' en de man systematisch van de huishoudelijke rol uit te sluiten 2) Met name zolang dat laatste ook door het onderwijs bevestigd wordt, zullen de onderwijskansen van meisjes gebrekiger blijven In die zin is het systematisch buiten schot blijven van de jongens als mogelijk op het huishouden voor te bereiden leerlingen van minstens zoveel betekenis als aanwijzingen voor het wel daarop voorbereiden van de meisjes Lenzelfde visie wordt vertolkt door Byrne (1978) 3)

Onmiddellijk verweven met het ideaalbeeld van de sekserollen is de bijbehorende – niet in de laatste plaats ook religieus gemotiveerde – ideologie van de biologisch verschillende aard en aanleg van man en vrouw, die hun sekserollen tot natuurlijke rollen bestempelt Die ideologie biedt een tweede ingang van waaruit zich het bestaanrecht van eigenstandig meisjesonderwijs laat afleiden Een eenduidige demonstratie daarvan levert Van Calcar, een van de meest fervente voorvechters in de negentiende eeuw van onderwijsmogelijkheden voor meisjes, die daaraan een vulling wenste te geven die typisch is voor het eigenstandig meisjesonderwijs Het gaat om een omschrijving van het onderwijs dat zij wil bevorderen in een op te richten opleiding voor 'bewaarschoolonderwijzeressen'

*'Er wordt naar gestreefd eene proeve te geven van echt vrouwelijke opvoeding, naar den eisch des tijds en van de roeping der vrouw in huis en maatschappij eene opvoeding, zooals elk meisje die behoort te vinden, onverschillig of zij onderwijzeres zal worden of niet Wat ook de speciale taak van iedere vrouw in het bijzonder worde, de natuur bestemde haar tot opvoedster, of zij gehuwd, of zij moeder zal zijn of kinderloos – zij is vrouw, en in elke vrouw klopt een moederlijk hart, omdat ze vrouw is'* (Posthumus, blz 45/46)

Het zijn steeds die twee elementen, enerzijds aard en aanleg en anderzijds de bestemming van de vrouw, die als argumenten voor een eigenstandig meisjesonderwijs worden aangevoerd Het eerste element wordt naar onze indruk meer bena-

---

2) Een haast ideaaltypisch voorbeeld daarvan is het pleidooi van Stenglein (1966) voor herziening van het meisjesonderwijs Zij eist een opleiding die evenzeer als die van jongens nadruk legt op beroepsopleiding 'Dat ze (de meisjes) net zo grondig moeten worden voorbereid op huwelijk en gezin, spreekt vanzelf ( ) In het eerste geval gaat het om een verworven, in het tweede geval om een aangeboren rol ' (blz 463) Evenzo Winckler (1966) die de 'natuurlijke moederrol' beklemtoont als een 'meer dan alleen maatschappelijke rol of functie'

3) 'Roldoorbrekend' onderwijs voor jongens, dat met name hun participatie aan gezinstaken zou benadrukken, moet gezien de waarschijnlijke gevolgen voor het bedrijfsleven op meer verzet rekenen, dan roldoorbrekend onderwijs voor meisjes, dat in principe slechts de dubbele rol bij vrouwen akseptabel maakt Vgl de slotbeschouwing in de publicatie Weerstand tegen emancipatie' van de Emancipatiecommissie (1980)

drukt in de eigenstandige meisjesopleiding op middelbaar niveau, het tweede element vooral in het huishoudonderwijs (vgl Boesten, 1979)

Wat het laatste betreft, vat Leliman-Bosch (1933, blz 7) de ontwikkeling aan het einde van de negentiende eeuw als volgt samen *'Toen men echter meer en meer begon te begrijpen, dat het bevorderen van een goed familieleven, van gezondheid, welvaart, waarmede nauw samenhangt geluk, voor een groot deel in handen van de vrouwen ligt, behoefde het geen betoog, dat zulk verantwoordelijk werk niet overgelaten moest worden aan haar die niet voldoende onderlegd zijn, en die de betekenis van haar taak niet voldoende begrijpen'*

De commissie-Kohnstamm wees op een dreigende ontwrichting van het maatschappelijk leven en chronische onmaatschappelijkheid van grote bevolkingsgroepen als achtergrond voor noodzakelijke herzieningen in het meisjesnijverheidsonderwijs. Het handhaven van de 'sociale vrede' blijkt daarin een doelstelling van het onderwijs aan meisjes als uitvloeisel van een gelijkkluidende funktietoeschrijving aan de vrouw (Veneberg, 1981, blz 24).

De discussie die zich tegen het einde van de negentiende eeuw voltrok ten aanzien van het meisjesonderwijs op middelbaar niveau, wordt door Posthumus kernachtig getypeerd *'De moeilijkheid was dat men niet wist welke eisen aan het vrouwelijk verstand konden worden gesteld'* (1977, blz 47). Die interpretatie van de discussie lijkt ons een zeer juiste, hoewel het praktisch veelal een discussie is geweest waarin de meisjes een bijzondere aanleg voor de letter- en geschiedkunde werd toegeschreven, terwijl dat onderwijs bovendien de nadruk legde op de nuttige en fraaie handwerken, de hygiëne, de zang en vaak ook de huishoudkunde zelf. Dit alles ten koste van een aantal 'typisch mannelijke' onderwijsinhoud. *Vooraf in de publikaties uit het midden van de twintigste eeuw over het meisjesonderwijs is de konklusie haast onoverkomelijk dat met die 'eigen aard' van de vrouw het basisoordeel gepaard ging, dat zij intellektueel ten achter stond bij de man*

Zoals gezegd ontbreekt het in de negentiende-eeuwse literatuur anderzijds niet aan pleidooien tégen het traditionele meisjesonderwijs en vóór onderwijskansen voor de meisjes die samenvallen met die voor jongens, kortom pleidooien voor seksegalitair onderwijs. Posthumus wijst in dat verband vooral op de activiteiten van Storm – Van der Chijs, die haar ideeën met name ten grondslag wist te leggen aan de door 'het Nut' gestichte Eerste Industrieschool voor Meisjes in Amsterdam. Weliswaar was dit onderwijs nog seksegescheiden maar het streefde naar kwalifikaties voor beroepen die voordien als typisch-mannelijk werden beschouwd. Hoewel zij net als Van Calcar ijverde voor verruiming van de onderwijskansen van meisjes streefde zij naar onderwijs waarin de sekserollen niet opnieuw bevestigd werden.<sup>4)</sup>

---

4) Ofschoon in het algemeen gesteld kan worden dat de eerste feministische golf onderwijskansen voor vrouwen wist te realiseren onder de concessie dat dat 'vrouwe-

Opmerkelijk zijn naar ons oordeel ook de lezingen van Eldering, Van Tussenbroek en Goudsmit op het Onderwijskongres bij gelegenheid van de Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid in 1898. In haar beschrijving van het bestaande middelbaar onderwijs voor meisjes somt de eerste het gros van de kritiekpunten op die ook in de actuele discussie aan de orde zijn. Dat onderwijs karakteriserend stelt ze

*' de maatschappij is van oordeel, dat de vrouw minder bevatten kan als de man (ze kan daar wel gelijk in hebben, aan de toekomst om dat te bewijzen) daarom laat ze het meisje minder leeren dat ze dan later minder weet, versterkt de maatschappij in haar overtuiging '* (1898, blz. 102)

Zij bekritiseert het feit dat als gevolg van de door haar gehekelde beperking van het meisjesprogramma de verkregen kwalificatie dan ook geen toegang verleent tot die opleidingen waartoe de h b s wel toegang verschaft. En zij wijst erop dat ouders die hun kinderen een gelijke opleiding willen bieden dan ook voor hun dochters een jongensschool kiezen. En konsekwent bepleit zij *'Middelbaar Onderwijs voor jongens en meisjes, kan het in een school, anders in twee gelijkstaande scholen'*

Elderings eis zal niet worden ingelost vooralleer de Mammoetwet wordt ingevoerd, en, zo luidt althans onze tese uit het vorige hoofdstuk, zelfs dan nog niet. En dat geldt voor meer van de opvattingen die door delen van de 'eerste feministische golf' met betrekking tot het onderwijs zijn uitgesproken. Om dat te illustreren wenden wij ons nu tot een aantal publikaties uit het midden van de twintigste eeuw.

In een publikatie in de 'opvoedkundige brochurenreeks' bepleit Stuurman in 1940 een zo sterk mogelijke beperking van het intellectuele gedeelte van het huishoudonderwijs. *'Veruut het beste is ( ) de natuur geen geweld aan te doen'*. Haar krasse beweringen ondersteunen een betoog voor een strikt praktische opleiding tot het huishoudelijk werk. Maar uitsluitend op een wat subtielere manier staat ook Pomstra (1965) een principeel identieke opleiding voor, onder verwijzing naar psychologisch onderzoek, dat naar haar oordeel in de persoonlijkheidsstructuur van de vrouwelijke leerlingen dimensies identificeert waarop enerzijds de prestaties in de vakken wasbehandeling en naaldvakken teruggevoerd worden, terwijl andere zorgvakken 'misschien sterker een beroep (doen) op het typisch vrouwelijke zorgen'. In deze passages wordt de indruk versterkt uit de in het vorige hoofdstuk aangehaalde passages over het huidige lager huishoud- en nijverheidsonderwijs, in het bijzonder de opdracht-formulering van de kommis-

---

lijke' onderwijskansen zouden zijn, is er feitelijk sprake van tegengestelde vleugels binnen die beweging. Wellicht spelen ook uitenclopende internationale orientaties een rol. Zo maakte Van Calcar een studiereis naar Duitsland, Storm naar Amerika (Vgl. ook Coutinho Wiggelendam, 1981).

sie-Kohnstamm: dit onderwijs was van hoog tot laag ingericht op het reproduceren van de huisvrouwrol en wist zich daarbij gesteund door haar ideeën over de natuurlijke lotsbestemming van haar leerlingen.<sup>5)</sup>

De *'verwetenschappelijking van de selectie in het nijverheidsonderwijs voor meisjes'* bevestigde en legitimeerde, zo typeert Veneberg (1980, blz. 40/41) ons inziens terecht, *'een specifieke combinatie van klasse- en seksegebonden vooronderstellingen, die samenhangen met de status en functie van dit schooltype'*.

Ten aanzien van het meisjesonderwijs in het a.v.o. ligt een aantal verwijzingen voor de hand. In het schema van Bolkestein (1946) wordt van het middelbare meisjesonderwijs gesteld: *'Deze school behoort haar gehele onderwijs, ook wat de keuze van leerstof en haar methode van onderwijs betreft, in te stellen op de psyche en het intellect van het meisje'*. In het verslag van de vaste kamercommissie over de nota-Rutten uit 1951 wordt de opmerking van een aantal leden geregistreerd *'dat bij de opstelling van de leerstof na de lagere school meer rekening ware te houden met de eigen aard en het verschil in toekomstige werkkring van jongens en meisjes.'* Onderwijsminister Cals (zie ook de kamer-verslagen uit 1962) formuleert in de ontwerp-Mammoetwet: *'Scholen voor h.a.v.o., waartoe alleen meisjes worden toegelaten en waaraan bij de inrichting van het onderwijs in het bijzonder met de vrouwelijke geaardheid van de leerlingen rekening wordt gehouden, zijn vrijgesteld van de verplichting tot het geven van onderwijs in de economie en handelswetenschappen.'* En ook bij het m.a.v.o. kreeft de minister officieel de mogelijkheid voor een eigenstandig meisjesprogramma.<sup>6)</sup> Tenslotte citeren wij Daalder (1957, blz. 72) in zijn pleidooi voor vernieuwing van het middelbare meisjesonderwijs:

- 
- 5) Deem (1978, blz. 5) acht het karakterstiek voor het meisjesonderwijs dat het zijn zin geacht werd te ontleen aan de gevolgen ervan voor het gezin en niet primair aan eventuele voordelen ervan voor de meisjes zelf. Naar haar oordeel is dat ook nu nog kenmerkend voor het onderwijs voor meisjes uit het arbeidersmilieu.
- 6) Volgens de samenvatting van de parlementaire behandeling licht Cals toe *'Ook nieuwe zelfstandige middelbare scholen voor meisjes zullen kunnen worden opgericht. Hoewel elke M.S.V.M. (oude stijl) een H.A.V.O.-school is, heeft met elke H.A.V.O.-school voor meisjes een M.S.V.M. (oude stijl) te zijn. I.e. bestaat verschil tussen een H.A.V.O.-school, die uitsluitend door meisjes wordt bezocht, en een H.A.V.O.-school, die zich in alle onderdelen van haar onderwijs richt op de specifieke behoeften van het meisje. Of de H.A.V.O.-school voor meisjes zal zijn de M.S.V.M. (oude stijl) staat ter beschikking van het bevoegd gezag van elke school.'* Daarmee wordt duidelijk hoezeer de overheid worstelt met het dilemma van enerzijds strikt individuele onderwijsdifferentiatie, anderzijds traditionele stereotypen van de aanleg van meisjes. Bij de toelichting op het M.A.V.O. (het vroegere U.L.O.) blijkt dat uit de mededeling dat evenals bij het H.A.V.O. *'voor elke leerling naast een verplicht minimumprogramma een zekere keuze van vakken mogelijk'* moet zijn. *'Bij voldoende grote scholen lijkt de mogelijkheid niet uitgesloten deze differentiatie mede te richten op een programma voor meisjes'*.

*‘ daarom zal de school, die ‘individuele ontplooiing en vorming van harmonisch ontwikkelde persoonlijkheden’ als centraal beginsel aanvaardt, niet alleen kind voor kind de gelegenheid dienen te geven, zichzelf te zijn en te worden, maar ook de meisjes moeten steunen bij hun verlangen naar ‘zorgen’ en de jongens helpen bij hun begeerte naar ‘arbeid’ zonder het feit te vergeten, dat ‘al te vrouwelijke’ vrouwen en ‘al te mannelijke mannen’ afdwalingen zijn van het ‘volwaardig menselijke’ En zij zal zich daarbij bewust moeten blijven, dat iedere menselijke gemeenschap alleen dan tot bloei kan komen, als vrouw en man bereid zijn, hun specifieke gaven in dienst van de groepen te stellen, waarbinnen zij leven ’*

Geen van deze citaten bewijst, dat het uit het einde van de negentiende eeuw aangehaalde streven naar sekse-egalitair onderwijs (dat ook toen weliswaar overstemd werd door de voorstanders van eigen meisjesonderwijs) helemaal geen invloed heeft gehad op de latere ontwikkelingen in het onderwijs aan meisjes <sup>7)</sup> Maar onontkoombaar wordt duidelijk dat er althans tot enkele decennia geleden een belangrijke tendens in het onderwijs bestond om dat onderwijs in te richten op een manier, die de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen bevestigt en expliciet wenst te reproduceren Immers, de axioma's waarop het meisjesonderwijs gebaseerd werd, dreigen hun eigen gelijk zelf te bewijzen Door ze tot leidraad van het handelen te nemen, kiest het onderwijs voor een seksetypische opvoeding en kreeert, althans bevordert daarmee de verschillen in aard, wezen of bestemming, die het vooraf postuleerde Goudsmit (1898, blz 181) omschrijft het problematische karakter van die onderwijspraktijk als volgt *‘Ik weet niet of een mensch met specifiek mannelijke of vrouwelijke karaktereigenschappen geboren wordt, wel, dat ze door de opvoeding worden gekweekt ’*

Het vermoeden ontstaat op grond van de aangehaalde citaten, dat de fundering voor het eigenstandige meisjesonderwijs allereerst expliciet was afgestemd op de reproductie van de ‘sekse-rolverdeling’ en vervolgens dat ze een andere inhoud had op het niveau van het l b o dan op het niveau van het a v o en (gezien de milieu-ongelijkheid Dat vermoeden biedt ruimte voor een verbijzondering van de tese uit het vorige hoofdstuk, die luidde dat binnen het huidige onderwijsbestel het traditionele meisjesonderwijs nog voortbestaat, wat een belangrijke verklaring vormt voor de reproducerende functie van dat onderwijs ten aanzien van de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen Binnen het huidige onderwijsbestel bestaat er een tendens om expliciet als doel na te streven de reproductie van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid, althans (en dan is dat doel eventueel

---

7) Tot op zekere hoogte is ook de toelating van meisjes tot de h b s , en later ook tot het gymnasium op te vatten als een verworvenheid van de voorstanders van sekse-egalitair onderwijs Anderzijds kan men het ook zien als een tweede keus bij gebrek aan voldoende faciliteiten voor meisjesonderwijs

*niet meer bewust) om aan de meisjes een vorming en opleiding aan te bieden die het soort eigenschappen stimuleert en belangstelling wekt, die voor die traditionele ongelijkheid tussen de seksen kenmerkend zijn. Vervolgens ontstaat het gerede vermoeden dat die tendens mogelijk inhoudelijk zal verschillen voor l b o en a v o*

### 3.3 De traditionele meisjespedagogiek

In 1876 verschijnt in Arnhem een verhandeling<sup>8)</sup> met de titel 'De opvoeding van de vrouw. Hoe zij is en hoe zij wezen moet', geschreven door Constant. Het is tegelijk een pleidooi voor de onderwijskansen van meisjes, maar ook voor 'eigen' meisjesonderwijs. Het is tenslotte een bevestiging van het idee van het standenonderwijs. Voor de meisjes 'uit de volksklasse' vraagt zij (blz. 106 e.v.) om invoering van de leerplicht tot 12-13 jaar, waarna zij herhalingscholen zouden moeten bezoeken: *'hoofdzakelijk om het geleerde bij te houden' 'in de nu volgende periode van haar leven hebben ze vooral de leiding en het toezicht van degelijke vrouwen nodig om een werkzaam mensch en een waardige vrouw te worden en om steeds den goeden weg te blijven bewandelen'*

Voor de meisjes 'uit den meer gegoeden en aanzienlijken stand' acht zij 'de noodige opleiding tot vrouw' noodzakelijk. Daartoe mag van het meisje *'niet te veel geestelijke inspanning gevorderd (worden), opdat er aan haar karaktervorming en haar vorming tot vrouw de noodige tijd besteed kan worden'*

In het middelbaar onderwijs zou een aantal vakken uit de jongensopleiding kunnen worden weggelaten, maar toegevoegd zouden moeten worden *'het onderwijs in de nuttige en fraaie handwerken, in de aesthetiek, de menschenkunde, in de hygiene, in de opvoedkunde, in den zang en in de huishoudkunde'*

*'Overeenkomstig den eigenaardigen aanleg der vrouw'* horen 'de letter- en geschiedkundige studien steeds op den voorgrond' te staan. *'De beoefening der letterkunde moet er geheel op ingericht zijn, om lust op te wekken tot kennismaking met de schoonste en edelste voortbrengselen in poezie en proza van de volken, wier talen onderwezen worden, en de leerlingen op te leiden tot rechte waardering van het wezenlijk ware en schoone'*

In tegenstelling tot wat mogelijk uit het bovenstaande zou kunnen worden afgeleid, deelt Constant uitdrukkelijk mee dat naar haar oordeel het meisje *'volstrekt niet met minder geest bedield'* is dan de jongen. De gekozen citaten hebben betrekking op de uitwerking van het nagestreefde doel 'eigenstandig meisjesonderwijs', maar zij zijn ingebed in een uit die citaten niet blijkend betoog tegen de

---

8) Het gaat hier om één brochure tussen vele andere, waarvan de inhoud echter in hoge mate illustratief is voor het 19e eeuwse streven voor onderwijs voor meisjes.

tegenstanders van meisjesonderwijs überhaupt Dat laatste is voor ons in deze paragraaf niet van belang, het eerste wel Het gaat er ons immers niet om te laten zien hoezeer haar pleidooi, gegeven de toenmalige maatschappelijke rolverdeling tussen de seksen 'roldoorbrekend' was, maar om de grondtrekken te ontwaren van het typische meisjesonderwijs In dat kader is de beschouwing door Constant niet meer dan een pleidooi voor een bepaalde invulling van onderwijs, dat er op dat moment nog niet was Maar ook latere verhandelingen over de 'eigen' inrichting van het meisjesonderwijs zijn voornamelijk beschouwingen over een wenselijke situatie Zij zijn daarom dan ook maar beperkt te gebruiken voor wie ernaar streeft een beschrijving te geven van de feitelijke inrichting van het meisjesonderwijs, zij beschrijven slechts de pedagogische uitgangspunten ervan En in dat kader blijkt de beschouwing van Constant richtinggevend of althans kenmerkend te zijn Vergelijken wij ze daartoe met een publikatie van driekwart eeuw later

Daalders betoog (1957) voor vernieuwing van het middelbaar meisjesonderwijs wordt gefundéerd door een kennisname van onder andere de volgende (opmerkelijke combinatie van) auteurs Margaret Mead, Simone de Beauvoir en F J J Buitendijk Die kennisname leidt (blz 67) tot de volgende kenschetsing van de 'vrouwelijke wereld'

- a het verlangen om te zorgen en verzorgen*
- b groter belangstelling voor wezens dan voor dingen*
- c een sterke sensitiviteit*
- d een intelligentie die gericht is op levenswaarden*
- e activiteiten, waar het er op aankomt, anderen te helpen*
- f passiviteit in de zin van 'in liefde verwijlen' bij wat bemind wordt*
- g een rijke fantasie bij troost en steun*
- h meer intuïtief dan analytisch denken*
- i affiniteit tot etische, sociale en religieuze waarden*
- j het vermogen, zich in anderen te verdiepen.'*

Op die kenschetsing hoort de bijzondere inrichting van het middelbaar meisjesonderwijs gebaseerd te zijn Onder verwijzing naar Deutsch citeert Daalder 'Alleen bij uitzonderlijk begaafde meisjes brengt een overmaat van intellect geen schadelijke gevolgen mee voor het gevoelsleven, want het intellect van de vrouw, haar vermogen om het leven objektief te begrijpen, floreert ten koste van haar subjektieve, emotionele hoedanigheden De moderne opvoeding houdt hiermee helaas onvoldoende rekening en zeer dikwijls worden meisjes intellectueel te zwaar belast ' Opnieuw dringt zich onoverkomelijk de indruk op dat de meisjespedagogiek niet slechts uitgaat van een 'andere' aard van het meisje, maar haar op cruciale momenten de mindere acht ten opzichte van jongens, momenten die van wezenlijk belang zijn voor een onderwijssysteem, dat formeel een meritokratische basis heeft Dat meritokratische moment valt weg, zodra bovenstaand axioma leidt tot doelvverschuiving, zoals die bij Daalder bijvoorbeeld optreedt

(blz. 77) in de opmerking: *'Waarom zou een zeer intelligent meisje eenzelfde literatuurlijst bij het eindexamen moeten inleveren als een middelmatig kind, dat wat eenvoudiger boeken met zorg heeft gelezen?'* Een opmerking die slaat op leerlingen die straks met hetzelfde diploma het onderwijs verlaten. En in het verlengde daarvan ligt het advies om zuinig te zijn met onvoldoendes: *'En er is, niet alleen op de meisjesscholen, groter waarde te hechten aan wat wél, dan aan wat niet geweten wordt.'* (blz. 86).

Bij het geschiedenisonderwijs voor meisjes beveelt Daalder (blz. 97) aan *'de nadruk te leggen op de psychologische zijde van de ontwikkeling: de biografieën van belangrijke figuren hebben de grootste belangstelling bij hen, die bezig zijn hun 'vrouwelijke wereld te ontwerpen' - de damestijdschriften hebben dat begrepen en profiteren ervan!'* De lagere prestaties en belangstelling voor de B-vakken hoeven naar zijn oordeel niemand te verwonderen: *'Van 'zorgen en verzorgen' is bij dit vak geen sprake, de mens blijft op de achtergrond, de enige 'gevoelens' die hier worden gewekt, zijn die van vreugde om het verworven inzicht en bewondering voor de denkbeelden van anderen, levenswaarden, die een kind begrijpen kan, spelen hier geen rol, anderen helpen kan men alleen bij een repetitie en dan nog clandestien, 'beminnen' en 'verwijlen' blijken voor de meeste meisjes onmogelijk, fantasie komt er weinig te voorschijn, logische redenering heeft grotere waardering dan de geheimzinnige intuïtie, noch etische, noch sociale, noch religieuze waarden zijn hier zichtbaar en er is geen aanleiding om zich in anderen te verdiepen. Bovendien is de kans klein, dat men in het latere leven ooit wiskunde nodig heeft.'* Bij al het ingeleverde werk moet de eis worden gesteld van een 'verzorgd' uiterlijk, waarbij hij wijst op *'met zorg uitgevoerde versieringen door een artistieke 'kop', een esthetische 'rand, knipsels en illustraties' enz..<sup>9)</sup>*

Na de invoering van de Mammoetwet en het daarmee gepaard gaande verdwijnen van het uiterlijk herkenbare meisjesonderwijs publiceert het tijdschrift van de vereniging van schoolleiders 'Director' nog enkele laatste tekenen van verzet tegen dat verdwijnen aan.<sup>10)</sup> Zo konkludeert Bos mismoedig: *'Hier laat zich*

---

9) Wij zien er hier van af om de aangehaalde redeneringen uit het 'meisjespedagogiek' kritisch te vergelijken met empirisch inzicht in mogelijke sekseverschillen in praktische vaardigheden. In paragraaf 2.3. hebben wij de ratio achter die beslissing verwoord. In principe kan daarop bij elke stelling uit de meisjespedagogiek opnieuw worden ingegaan. Dat zou bijvoorbeeld bij Daalders beschouwingen over de 'B-vak'-prestaties van meisjes kunnen aan de hand van de analyse van Schildkamp-Kundiger (1974) die overtuigend laat zien hoezeer de koppeling van wiskundeprestaties en sekse herleid moeten worden tot rolgedrag en niet tot aanlegverschillen.

10) In 1965 wordt het verslag gepubliceerd van een enquête onder oud-leerlingen van de M.M.S.. Wat tien jaar later zou worden beschouwd als een uitdrukking van het verwerpelijke effect van die onderwijskans, wordt hier nog als een teken van verdienste gerapporteerd het gros van de beroepsmatig werkzamen verricht een typisch-vrouwelijk



*pijnlijk voelen, dat schoolbesturen doorgaans meer waarde hechten aan belangen van eigen school, kongregatie of orde, of zwichten uit konkurrentievrees, dan dat ze primair het belang van de leerlingen, i c de meisjes laten gelden '*

Het verdwijnen van de meisjeslycea wordt door haar betreurd (1966, blz 7) omdat nu niet langer de 'eigen didaktiek, aparte leerboeken' mogelijk zijn. Daarin immers lagen naar haar oordeel 'duidelijke mogelijkheden om haar eigen aard te bevorderen '

Kenmerkt de meisjespedagogiek voor het middelbaar onderwijs aan meisjes zich vooral door verwijzingen naar de veronderstelde aard en belangstelling van de vrouw en pas in tweede instantie door verwijzingen naar haar toekomstige maatschappelijke positie, de meisjespedagogiek die hoort bij het huishoud- en nijverheidsonderwijs oriënteert zich veel meer op die toekomstige functie van huisvrouw en moeder. Dat moederschap wordt uitdrukkelijk benadrukt in 1920, wanneer het Rijksverslag van Onderwijs er melding van maakt dat de voorbereiding op het moederschap in het huishoudonderwijs tot dan toe te veel verwaarloosd werd.

Op de lesrooster van het huishoud- en nijverheidsonderwijs anno 1952 prijken onder andere de volgende vakken: huishoudvakken, naaldvakken, stofversieren en kinderverzorging. Als beroepsopleidingen worden onder andere geboden: hulp in de huishouding, naaister, kinderverzorgster, kinderjuffrouw, gezinsverzorgster. Het is even ondoenlijk als overbodig om uitgebreid in te gaan op de pedagogische en didaktische onderbouwing van dit onderwijsprogramma, waar het enerzijds vanzelf spreekt dat het wezenlijk andere doelen nastreeft dan het beroeps onderwijs voor jongens, anderzijds vrijwel elke publikatie daarover doordrenkt is van wat wij als 'meisjespedagogiek' betitelen. Dat verandert niet wezenlijk wanneer, te beginnen bij het advies van de kommissie Kohnstamm (ingesteld in 1946) de nadruk verschuift ten voordele van de algemene vorming: de naald- en huishoudvakken krijgen dan weliswaar het predikaat 'algemeen-vormend' te zijn, maar verdwijnen allermint van het rooster. De opleiding blijft onvergelykbaar met de beroepsopleidingen voor jongens, die even vanzelfsprekend het huishoudelijke bereik van hun leerplan uitsluiten, als het huishoudonderwijs de typisch mannelijke vakopleidingen uitsluit (11).

Een laatste element is hier toch nog van belang, te weten de her en der te bespeuren munachting ten opzichte van de karakterstructuur en capaciteiten van de meisjes uit de primaire opleiding. Zeer extreem daarin is Stuurman (1940), die

---

beroop. Anderzijds blijkt echter ook dat slecht 10% niet werkzaam is of bezig met een vervolgopleiding.

11) Soortgelijke situaties in het Amerikaanse onderwijs worden beschreven door Gander (1977).

evenals andere auteurs onder verwijzing naar de puberteitsproblematiek *'hersensarbeid'* voor deze meisjes inadekwaat acht. Van den Brink (1964) somt aan kwalifikaties op: *'gestoorde motoriek, onevenwichtigheid in de expressie, moeheid en lusteloosheid'*. Voorts wordt de leerlingenpopulatie gekenmerkt door *'taalarmoede, vluchtigheid, onnauwkeurigheid, geringe vasthoudendheid, gebrekkige roldistantie'*, enz. De verlenging van de leerplicht en de daaruit resulterende versterking van het karakter als *'restonderwijs'* moet dergelijke tendensen in de inschatting van de leerlingen haast wel versterkt hebben. Het is onwaarschijnlijk dat een versterkte toestroom van leerlingen die slechts wachten op het verstrijken van hun leerplicht geen eigen stempel gedrukt heeft op de invulling die in het leerplan wordt gegeven aan de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen voor leerlingen uit de lagere sociale milieus.

In zijn uitvoerige studie van de betekenis van vrouwelijke schoolloopbanen in het licht van de emancipatie van de vrouw maakt Zinnecker (1972) onder meer een studie van het begrip meisjespedagogiek. Hij omschrijft dat begrip heel strikt naar analogie van Gaudigs opvatting over de wenselijke inrichting van het meisjesonderwijs (Gaudig, 1909, gecit. bij Zinnecker, 1972, blz. 93): *'Er is een opleiding nodig, die in haar doelstelling, in de keuze van de leerstof uit het leerplan, in de wijze van les geven, in het aantal onderwijzers, in de pauzetijden, in het klein en in het groot afgestemd is op de psychofysieke eigen aard van het meisje'*. Door de definitie voor meisjespedagogiek voor te behouden aan een dergelijk *'volledig'* plan, kan Zinnecker voor de Duitse Bondsrepubliek konkluderen dat die pedagogiek er geen voet aan de grond heeft gekregen.

In de analyse die Zinnecker vervolgens maakt van de manier waarop het onderwijs bijdraagt aan de reproductie van de sekse-ongelijkheid staan twee concepten centraal. Het eerste concept wordt gevormd door *'de begunstigde scholierenrol van het meisje'*; het tweede door *'het verborgen socialisatie-aanbod aan de jongen'*. Wat de begunstigde scholierenrol van de meisjes betreft, gaat het in wezen om het mechanisme waarbij het onderwijs gebruik zou maken van de typische voorschoolse socialisatie van de meisjes, die Zinnecker typeert als *'kleinburgerlijk'*. De grotere disciplinebereidheid van de meisjes zou hen in het licht van het ordeprobleem in het onderwijs tot relatief favoriete leerlingen maken, wier cognitieve prestaties door dergelijke niet-cognitieve eigenschappen overbeoordeeld zouden worden.<sup>12)</sup> Indikaties voor de juistheid van die these ziet Zinnecker onder andere

---

12) Deze interpretatie past in principe bij Kohnstamms konklusie (1973) dat onderwijzers/onderwijzeressen meisjes hoger aanslaan dan op grond van toetsen juist lijkt. Zij wordt – met een beperkt voorbehoud – in onderzoek geverifieerd door Tent e.a. (1976). Een soortgelijke overschatting, nu wat betreft *'moral'* signaleert Krebs (1977). Konsistent met Zinneckers interpretatie is ook Jacksons konklusie (1968), dat docenten de meisjes systematisch overschatten in hun tevredenheid over het onderwijs, jongens daarentegen op dat punt systematisch onderschatten. Buis e.a. (1976) demonstreren,

in de lagere doorverwijzing van meisjes naar het buitengewoon onderwijs en onterechte niet-doubling (1972, blz. 145 e.v.). Voorts ook in de systematische lagere scores van meisjes op schriftelijke gestandaardiseerde toetsen, in vergelijking tot beoordelingen door de leerkrachten.

Het tweede concept, het '*verborgen socialisatie-aanbod aan de jongens*' slaat op twee samenhangende verschijnselen.<sup>13)</sup> Het eerste is de indicatie dat docenten meer aandacht zouden besteden aan jongens in relatie tot de inhoudelijke leerstof en tot engagement ten aanzien van die leerstof. Het tweede element zou bestaan uit de verborgen mededeling, dat de relatief gunstiger beoordeling van de meisjes slechts schijn is (een 'vals onderwijsprivilege'), die feitelijk gepaard gaat met een bagatellisering van hun schoolprestaties en een dekwalificatie van de achterliggende eigenschappen en gedragingen van die meisjes (blz. 226 e.v.). Onder andere door te verwijzen naar Otto (1970) wordt gedemonstreerd dat de relatief gunstiger beoordeling van de meisjes de onderwijsgeevenden niet hindert, om die meisjes tegelijk te kwalificeren als '*goedgelovig, bang voor straf, schuchter en kwetsbaar*', terwijl de minder gunstig beoordeelde jongens het predikaat krijgen van '*zelfbewust, doorzettend, ondernemend, moedig en dapper*'. Tot op het hoogste onderwijsniveau is de beoordeling van onderwijsprestaties van meisjes dubbelzinnig, wat blijkt uit Vetter (1961, geciteerd bij Zinnecker, 1972) ook in het oordeel van de betrokken studenten terugkeert.<sup>14)</sup> In wezen, zo zegt Zinnecker (blz. 229/230) vervangt het oordeel dat meisjes hun onderwijsprestaties vooral danken aan vlijt, het negentiende-eeuwse oordeel dat zij minder geschikt zijn voor studie. Het resultaat is onder andere dat de docent(e) haar systematisch een lager vervolgd advies geeft dan vergelijkbare jongens (Bos, 1974). De docent gedraagt zich als een '*agent provocateur*' (blz. 144) van seksetypisch leerlinggedrag, waardoor de leerling het thuis aangeleerde arsenaal opent en daarmee de docent bevestigt in de juistheid van zijn vermoedens.<sup>15)</sup> De jongens ervaren

---

althans voor het basisonderwijs, hoezeer in de leerkrachtbeoordeling kognitieve en niet-kognitieve leerlingenkenmerken samengaan, waarbij zij leerkrachtenkenmerken als achterliggende factoren vermoeden. Ook Van Boexlaer (1977) vindt een dergelijk verband. Scheidner en Coultts (1979) signaleren een tegenstrijdigheid in de voorkeur van onderwijsgeevenden die weliswaar uitgaat naar vrouwelijke leerlingkarakteristieken maar zich in de praktijk toch richt op mannelijke scholieren. Dit onderzoeksresultaat steunt naar ons oordeel Zinneckers kanttekening, dat de waardering van vrouwelijke scholieren door de leerkrachten slechts een facade vormt, waarachter feitelijke minachting schuil gaat. (Vgl. voor dat laatste ook Feshbach, 1969).

13) Vgl. Bernsteins (1977, blz. 525) 'overt en covert forms and contents of evaluation'.

14) Wat er aan identiteit aanwezig wordt geacht krijgt an sich wel erkenning en er wordt in het gedrag op geanticipeerd, maar tegelijk wordt duidelijk dat het om iets minderwaardigs gaat (Vgl. Bardwick en Douvan, 1971).

15) Het ontbreekt aan onderzoeken die zowel de instelling der docenten als die der leerlingen ten aanzien van de sekse-ongelijkheid in één opzet aan elkaar relateren. Ondier-

daardoor weliswaar dat hun sekse-karakter konflikteert met de verwachtingen van het onderwijs, maar zij vinden in de regel voldoende compensatie in het 'verborgen socialisatie-aanbod'

Tot zover Zinneckers beschrijving van de binnenschoolse processen die verantwoordelijk zouden zijn voor de reproductiefunctie van het onderwijs ten aanzien van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid. Hoewel Zinnecker het begrip 'meisjespedagogiek' uitdrukkelijk reserveert voor onderwijs dat in zijn gehele vormgeving en vooral ook in zijn uiterlijke identiteit herkenbaar is als meisjesonderwijs, willen wij die term ook op de door hem veronderstelde processen van overbeoordeling en bagatellisering van de schoolprestaties van meisjes en van het differencieren van het socialisatie-aanbod naargelang de sekse van de leerling, van toepassing verklaren. Dat is naar ons oordeel legitiem omdat er inhoudelijk congruentie is tussen de door hem gepostuleerde processen en de in het voorafgaande aangehaalde beschouwingen over de wenselijke invulling van het meisjesonderwijs. Dat wordt nog extra duidelijk wanneer we één van de kritiekpunten die Blochmann (1966, blz. 122/123) formuleert ten aanzien van het in de negentiende eeuw gestarte meisjesonderwijs, nader beschouwen.

*'Daar werd weliswaar een ruim aantal vakken aangeboden, maar men gaf er zich 'vanwege de 'vrouwelijke zachtaardigheid' tevreden met geringe eisen. Grondigheid gold als gevaar! – en trachtte de zakelijkheid van de onderwijsinhouden te vervangen door mentaliteitsvorming, zodat er scholen ontstonden die niet volwaardig waren.'* Wanneer in één onderwijssysteem dit laatste principe voor de meisjes, en het 'normale' voor de jongens gehanteerd zou worden, zou Zinneckers beschrijving daar perfect bij passen. Zinneckers beschrijving is daarom in onze ogen, ook al definieert hij het zelf anders, een beschrijving van het principe van de meisjespedagogiek.

Zinnecker konkludeert dan ook te snel dat de meisjespedagogiek in de praktijk niet heeft aangeslagen. Zijn konklusie (blz. 96/97) dat in de publieke discussie over het onderwijs weliswaar tegenemancipatoire ideeën<sup>16)</sup> sterk gedomineerd hebben, maar dat die ideeën in de praktijk van de onderwijspolitiek zelden machtig of invloedrijk zijn geweest, wordt door ons betwijfeld. Zij laat zich vooralsnog slechts baseren op de konstatering dat er massaal koedukatie is ingevoerd en dat in de pedagogische handboeken van de laatste jaren niet meer

---

zoekingen die zich tot de leerlingen beperken komen in onze studie niet aan bod. Dat impliceert niet dat wij de betekenis van hun opvattingen voor het seksetypische verloop van schoolloopbanen niet zouden erkennen. Studies die die invloed overtuigend demonstren, zijn bij voorbeeld die van Rertz, 1973, van Gaskell, 1977/78 en van Marini en Greenberger, 1978.

16) Een uitzondering vormt Kentlers 'Plädoyer gegen eine eigene Mädchenbildung' uit 1966.

uitdrukkelijk een seksegedifferentieerde onderwijspraktijk wordt aanbevolen (vgl. Froeling en Petit, 1978; Sadker en Sadker, 1980). Maar zowel in hun basisoriëntatie als in hun praktische uitwerking is een aantal van de ideeën uit de meisjespedagogiek niet natuurnoodzakelijk gekoppeld aan een systeem van geformaliseerd seksegedifferentieerd onderwijs; zij zijn in theorie tot op grote hoogte verenigbaar met het huidige formele onderwijsbestel. Zinnecker erkent weliswaar dat er geen duidelijke vóór sekse-egalitaire onderwijskansen pleitende stroom van publikaties bestaat tegenover de verhandelingen van de gedecideerde voorstanders van de meisjespedagogiek. Maar daar staat naar zijn oordeel tegenover dat de invloeden die leiden tot egalisering van de scholierenrollen zich vooral langs de weg van de niet-verbale praktische voorwaardestructuren realiseren. Zinnecker had hier naar ons oordeel wantrouwiger moeten zijn. Zijn konstatering, dat er niet sprake is van een ideologische afrekening met de overwegingen achter de meisjespedagogiek geeft eerder grond tot het vermoeden dat die praktisch is blijven voortbestaan voorzover de organisatorische voorwaardestructuur dat toeliet. En juist Zinneckers veronderstelde binnenschoolse reproductiemechanismen ten aanzien van de sekse-ongelijkheid zijn ons inziens duidelijk op te vatten als residuen van de meisjespedagogiek binnen de door de ingevoerde koëdukatie ontstane voorwaardestructuur.

*Op grond van het bovenstaande verbijzonderen wij de hypotese uit het vorige hoofdstuk, die zegt dat binnen het huidige onderwijsbestel het traditionele meisjesonderwijs voortbestaat. Het eerste deel van die hypotese, zoals geformuleerd aan het slot van paragraaf 3.3. slaat op de vraag of in het huidige onderwijs de reproductie van de sekse-ongelijkheid nog bewust wordt nagestreefd.*

*Het tweede deel handelt over (eventueel onbewuste) vormen van seksedifferentiatie in het onderwijsaanbod die tot datzelfde eindeffect leiden. Ten aanzien van dat laatste kunnen we nu de verwachting uitspreken dat bij het in het huidige onderwijsbestel werkzame docentencorps nog opvattingen in trek zijn, die inhoudelijk consistent zijn met wat de aanhangers van de meisjespedagogiek voor de inrichting van het meisjesonderwijs noodzakelijk achtten. Anders gezegd, wij verbijzonderen onze hypotese tot de verwachting dat de traditionele meisjespedagogiek binnen ons onderwijsbestel nog voortbestaat. Oppervlakkig gezien kenmerkt die pedagogiek zich slechts door het benadrukken van andere onderwijsinhouden en van een andere leerlingbenadering bij meisjes. Daarachter gaat de opvatting schuil dat de vrouw een ander maatschappelijk activiteitenbereik voor haar rekening hoort te nemen, waarvoor een andere werkhouding van belang is en waarvoor de formele eindtermen van het onderwijs van minder belang lijken. Haar wezen wapent de meisjes voor die bijzondere positie, hoewel het hen in intellectueel opzicht lager plaatst dan de jongens. Dat laatste is in feite een afzonderlijk deel van onze verwachtingen over de voortbestaande populariteit van de meisjespedagogiek: meisjes worden ook nu nog in het onderwijs opgevat als wezens met andere karakteristieken dan jongens naar analogie van de*

*traditionele rolverdeling. Dat veronderstelde verschil legitimeert of noodzaakt zelfs tot een seksegedifferentieerde onderwijsaanpak in de ogen van de onderwijsgenenden.*

### **3.4. Aktuele kritiek op het meisjesonderwijs**

De derde ingang die wij in dit hoofdstuk hanteren biedt zich aan in publikaties van recente datum, die meer of minder wetenschappelijk onderbouwd het aktuele onderwijs bekritisieren in relatie tot de maatschappelijke sekse-ongelijkheid. Naar een aantal van die publikaties is in de tekst al verwezen bij het verhelderen van historische verschuivingen in probleemdefinitie en nagestreefde doelen van het onderwijs aan meisjes.

Het valt buiten het ons zelf gestelde doel, om van die publikaties een systematisch overzicht te produceren, hen in stromingen te onderscheiden en te pogen om uit hun eventuele onderzoeksresultaten een trend af te leiden. Dat kan tot op zekere hoogte nog wel voor de publikaties tot en met het midden van de zeventiger jaren, maar daarna verschijnen er publikaties die resulteren uit zeer diverse optieken, die elkaar, zoals te doen gebruikelijk, pas ontmoeten jaren nadat het onderzoek waaruit zij resulteren is geïnitieerd. Aan nieuwe trendstudies over deze zeer jonge publikaties wordt overigens wel gewerkt. Het ligt weinig voor de hand daar nu op te anticiperen, wij zijn slechts geïnteresseerd in een mogelijk sterkere verankering van de in het voorafgaande gemaakte probleemanalyse.<sup>17)</sup>

Tot hertoe hebben wij onze probleemanalyse georiënteerd op werken als die van Zinnecker (1972 en 1973), Blochmann (1966), Byrne (1978) en Thornieport (1979), maar vooral op Nederlandse bronnen die de historie van het meisjesonderwijs dokumenteren. Zij werden gebruikt op grond van het algemene onderwijssociologische referentiekader, dat wij in hoofdstuk 1 schetsen. Dat resulteerde in het voorafgaande in een toespitsing van onze algemene tese uit dat eerste hoofdstuk op de sekse-ongelijkheid: het onderwijs draagt aan de reproductie van die ongelijkheid bij door met verschillende socialisatiestandaarden te werken. In opzet wijkt die probleemanalyse nogal af van vooral Amerikaanse publikaties zoals die gebundeld zijn in de reader 'Sex Role Stereotyping in the Schools', in 1973 uitgegeven door de National Education Association, de reader 'And Jill came tumbling after; sexism in American education', uit 1974, de reader 'Sex bias in the schools; the research evidence', in 1977 uitgegeven door

---

17) De trendstudies zijn aanbesteed in 1980 bij de S.C.O., het N.I.V.O.R. en het I.T.S.. Publikatie van de resultaten wordt verwacht in het voorjaar van 1982. (Vgl. Jungbluth, 1980). Vgl. ook het met een trendstudie vergelijkbare overzicht van Deblé, 1980.

Pottker en Fishel of probleeminventarisaties als die van Wirtenberg en Nakamura uit 1976, of van Frazier en Sadker, 1973

Bij voortdurende wordt in die studies het impliciete beeld van de sekserolverdeling zoals dat wordt geschetst in de leermiddelen, aan de kaak gesteld evenals de sekserolverdeling in de schoolteams 18) Beide wordt verweten dat zij het traditionele beeld van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid ongeproblematiseerd weerspiegelen, volgens sommigen zelfs stereotyper voorstellen dan feitelijk het geval is De van hieruit geformuleerde kritiek is gebaseerd op de veronderstelling dat het onderwijs door dit soort kenmerken impliciet (in het kader van het 'verborgen leerplan') de traditionele sekse-ongelijkheid in de ogen van de leerlingen legitimeert

Onze probleemanalyse wijkt voorts in haar opzet ook af van studies als die van Belotti (1975), Hopman (1975), Jaarsma (1979) of Kurthy (1978), die uitvoerig aandacht besteden aan de voor- en buitenschoolse sekse-typische socialisatie om vervolgens de konkluderen dat die socialisatie predestineert tot de traditionele sekse-ongelijkheid, waarna het onderwijs in zekere zin nog slechts als een pragmatisch, andere invloeden niet bestrijdend, eerder er gebruik van makend verlengthstuk kan worden gekarakteriseerd

Al deze studies komen in hun eindkonklusies in principe overeen *het onderwijs ondersteunt de totstandkoming van seksetypisch gedrag en draagt daardoor bij aan de instandhouding van de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen* Ze verschillen in hun illustrering daarvan en in hun interpretatie van de oorzaken Wat dat laatste betreft maakt alleen de eerste categorie de exercitie naar het verleden De andere auteurs snijden dit thema hetzij in het geheel niet aan of achten het bestaan van maatschappelijke sekse-ongelijkheid in het bestel waarbinnen het onderwijs funktioneert, an sich een voldoende verklaring (vgl. bijv. Pottker en Fishel, 1977 blz. 14 en Bank, 1980)

Wat het aantonen van seksetypische socialisatie door het onderwijs betreft, kenmerken de verschillende publikaties zich vrijwel zonder uitzondering door een sterk aspektmatige invalshoek Kenmerken van de schoolse socialisatie worden voornamelijk afgeleid uit formele beschrijvingen van het leerplan, uit kenmerken van de leermiddelen<sup>19)</sup>, kenmerken van groeperingsvormen van leerlingen en dergelijke meer (vgl. Saario, Jacklin en Tittle, 1974) Effekten aan leerlingzijde worden afgeleid uit doorstroomcijfers en andere schoolloopbaan kenmerken Daartussenin bevindt zich een black box, waarover op grond van de verrichte

---

18) Zie voor een voorbeeld van onderzoek dat tracht na te gaan welke betekenis de sekse van de docent(e) voor de leerlingen heeft Sternglanz en Lyberger-Icek (1977)

19) De aandacht voor de leermiddelen in verband met sekse-ongelijkheid in relatie tot onderwijs is ons inziens zeer terecht Opmerkelijk is hoe weinig aandacht daarnaar uit gaat inzake de milieu-ongelijkheid (Vgl. Knoers, 1975 Van Meerem, 1979)

analyses uitspraken worden gedaan, een werkwijze die in het algemeen in de onderwijskunde niet ongebruikelijk is, maar die op den duur voor de theorievorming in de socialisatiesociologie niet volstaat (vgl. Klaassen 1981)

Een onderzoeksofzet die nauw verwant is aan de onze, en een stap verder gaat, is die waarbij leerlingstereotypering naar sekse wordt onderzocht. Voorbeelden daarvan zijn aan te treffen bij Otto (1974), Lochmann (1974), Sadker en Sadker, (1974), Krebs (1977), Gaite (1977) en Schneider en Coutts (1979). Het gaat hier om onderzoeken die duidelijk maken dat de onderwijsgeevenden bij voorbaat bepaalde leerlingkenmerken seksetypisch verdeeld achten. Maar in die onderzoeken wordt niet nagegaan of en welke konsekwenties een dergelijke stereotypering heeft voor het gedrag van de docenten ten opzichte van de leerlingen.

Een andere aspektmatige onderzoeksbenadering richt haar aandacht op de leerlingbegeleiding en advisering. Zij toont aan dat 'counselors' uitdrukkelijk anticiperen op een traditioneel naar sekse verschillende maatschappelijke toekomst (vgl. bijvoorbeeld Steinmann, 1977).

Pas in de afgelopen jaren worden ook onderzoeksresultaten gepubliceerd die in een en dezelfde ofzet kenmerken van de socialiserende agent en/of het socialisatieproces koppelen aan effectkenmerken bij de socialisanden om op die manier actieve sekserol-socialisatie door het onderwijs aan te tonen (zie bijv. Leinhardt, 1979, Russell, 1979/80).

De konklusies waartoe de 'black-box'-studies komen, wat betreft het vermoedelijke karakter van de sekserolbevestiging door het onderwijs, komen in de meeste gevallen in principe overeen met de probleemanalyse uit de voorafgaande paragrafen: de jongens worden op een prestatiespoor gezet waarin onderwijsinhouden vruchtbaar gemaakt moeten worden en tot hun creativiteit moeten bijdragen in de lijn van de stereotype mannentaken, de meisjes worden op een deugdzaamheidsspoor gezet waarin ijver, inschikkelijkheid en ordentelijkheid van meer belang lijken in de lijn van de stereotype vrouwentaken. Op het eerste oog tegenstrijdige verwijten aan het onderwijs, zoals die, dat het in zijn ofzet en inhoud 'masculien' zou zijn (zakelijk, individueel kompetitief, e.d. meer (vgl. Brehmer, 1981, Vegting, 1981)) versus die, dat het te feminien<sup>20)</sup> zou zijn (geen raad zou weten met de actieve, exploratieve en onrustige jongens wier onvermogen om zich in de schoolse orde te schikken tot een verhoogde kans op schoolproblemen zou leiden), laten zich met wat goede wil onderling verenigen als kritie-

---

20) Vgl. Simmons en Whitfield (1979) die het frekwenter optreden van leerproblemen bij jongens relateren aan een combinatie van ontwikkelingsachterstand en de typische verwachtingen waarmee zij tegemoet getreden worden. Fagot (1978) rapporteert dat ervaren onderwijzeressen zowel bij jongens als bij meisjes 'vrouwelijk' speelgedrag stimuleren, terwijl onervaren onderwijzeressen bij jongens ook mannelijk speelgedrag bevorderen. Tobias (1973) spreekt van een omslag tussen primair en sekundair onderwijs wat betreft de beloningsstandaarden.



ken op uiteenlopende schoolperiodes (de eerste vooral op het tertiair onderwijs, de tweede vooral op het primair onderwijs)

De populariteit van het laatste verwijt in de Amerikaanse literatuur moet vooral gezien worden tegen de achtergrond van de zeer hoge participatie van vrouwen aan het docentenberoep.<sup>21)</sup> Levy (1972) verwijt deze critici dat de geproblematiseerde feminiene aanpak voor vrouwelijke leerlingen niet als een probleem wordt gesignaleerd, wat naar haar oordeel indiceert hoe onbelangrijk haar schoolloopbanen gevonden worden.

Niet-onopgemerkt mag blijven dat in recente Amerikaanse publikaties een invalshoek opgeld doet die verwant is met de al eerder aangehaalde analyse van Zinnecker (1972). Daarin wordt de ordeproblematiek van het onderwijs in combinatie met de seksetypische socialisatie in de voorschoolse periode verantwoordelijk gesteld voor de onderwijsachterstand van meisjes (in termen van afsluitniveau). Voor een oproep tot ordelijk gedrag zouden meisjes ontvankelijker zijn dan jongens, waardoor de laatste in effect meer aandacht zouden krijgen dan de meisjes, wat resulteert in een rijker en frekwenter onderwijsaanbod. Zinnecker (1972) spreekt zoals we al eerder aanhaalden – in dit verband van de meisjes als de favoriete leerlingen, wier niet-kognitieve eigenschappen leiden tot een overbeoordeling van haar kognitieve prestaties (docentenbeoordeling valt bij haar steeds hoger uit dan objectieve tests), wat later als een boemerang terugkeert in de vorm van twijfel over een goede cijferlijst. Zo meldt Russell (1979/80) dat mannelijke high-school-docenten meisjes vaker betitelen als 'overachievers'. Zulk een probleeminterpretatie voorspelt in feite een soortgelijke onderwijspraktijk als die, welke uitgaat van het bestaan van een afzonderlijke meisjespedagogiek, ware het niet dat die laatste in het 'pedagogisch perspectief' van de onderwijsgevendenden (vgl. Esland, 1971) zou ontbreken. Het is met andere woorden in deze opvatting 'pragmatisch ad-hoc'-gedrag dat resulteert in seksetypische socialisatie en niet een uitvloeisel van stereotype opvattingen over aard en bestemming van de vrouw.

Specifiekere uitspraken ten aanzien van het verloop van de veronderstelde seksrolbevestigende socialisatie door het onderwijs zijn mogelijk op grond van de in de Amerikaanse literatuur opduikende benadering van de 'aangeleerde hulpeloosheid' (Vgl. Dweck en Bush, 1976, Diener en Dweck, 1978 en Dweck e a., 1978), een begrip dat nauw verwant lijkt aan 'negatieve faalangst'<sup>22)</sup> In deze benade-

---

21) Sinds 1950 loopt die participatie weer terug zij bedroeg toen in het basisonderwijs ca. vier vijfde, in 1974 was dat gedaald tot tweederde (Vgl. Schmuck, 1980). Levine (1977) vindt geen aanleiding om vrouwelijke onderwijsgevendenden andere seksstereotypen toe te schrijven dan hun mannelijke collega's

22) Al eerder wezen I. Razier en Sadker (1973, blz. 69 e.v.) op een mogelijke samenhang tussen laag zelfvertrouwen en lage zelfwaardering en de relatief lage keuzen die meisjes

ring wordt de reaktie van socialiserende agenten op het falen der socialisanden bestudeerd op een manier die past in de in het eerste hoofdstuk aangehaalde etiketteringsteorie. Worden die socialisanden aan excuses voor hun falen geholpen, die het toelaten om desondanks vertrouwen te houden in hun eigen kunnen of worden zij gestuurd in de richting van de konklusie dat zij de grens daarvan hebben bereikt? Dweck e.a. konstateren voor jongens iets meer positieve feedback ten aanzien van hun intellectuele prestaties. Van de negatieve feedback heeft bij meisjes een aanzienlijk groter deel op intellectuele prestaties betrekking.<sup>23)</sup> Bij meisjes heeft positieve respons vaker betrekking op de niet-intellectuele kant van hun werk. Negatieve feedback voor jongens bleek veel vaker dan bij de meisjes gericht te zijn op hun motivatie. Bernard (1979) demonstreerde niet alleen dat docenten verschillen in hun verwachtingen ten aanzien van vrouwelijke en mannelijke leerlingen, maar ook dat die verwachtingen verschillen afhankelijk van mannelijke of vrouwelijke gedragskenmerken, los van de biologische sekse. Beide variabelen bleken invloed te hebben op de manier waarop schoolprestaties beoordeeld worden. Grosso modo kunnen benaderingen als deze geplaatst worden in het verlengde van Rosenthal en Jacobson's 'Pygmalion in the classroom' (1968), waarin de zichzelf waarmakende voorspelling van docentenverwachtingen ten aanzien van leerlingen, zij het methodologisch zwak, wordt geproblematiseerd. Het laatste woord is ten aanzien van die problematiek en met name haar betekenis voor sekserolbevestiging annex beperking van de onderwijskansen van meisjes zeker nog niet gesproken (vgl Braun, 1976, Rist, 1977). In ons kader kan worden volstaan met de konstatering dat ook deze probleembenadering in effect consistent is met de uit onze probleemanalyse afgeleide hypotese dat de meisjespedagogiek ook in het actuele onderwijsbestel nog een rol speelt en (althans mede) verantwoordelijk is voor de reproductieve functie van het onderwijs ten aanzien van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid. Ook die immers veronderstelt dat onderwijsgeevenden bij voorbaat bepaalde vormen van leerlingbenadering en bepaalde eindtermen seksetypisch adequaat achten en

---

in het onderwijs doen. I en voorstel onderzijds om in het 'MAVO-project' het verband tussen sekse en vakken-, respectievelijk niveaukeuze te controleren onder konstanthouding van negatieve faalangst toont aan hoezeer ook in Nederland gebrekkig zelfvertrouwen de werkelijke achtergrond vormt voor wat zo mooi vrouwelijke aanleg en belangstelling heet te zijn als het gaat om binnenschoolse keuzemomenten (Vgl Keizer, 1981) Vergelijk ook de onderzoeksresultaten van Bergen (1981), die bij meisjes een significant hogere evaluatie-angst konstateert.

- 23) Hogan (1978) toont systematische sekseverschillen bij volwassenen aan wat betreft hun eigendunk in termen van intelligentie. De verschillen zijn weliswaar beperkt, maar Amerikaanse vrouwen hebben blijkbaar systematisch vooroordelen ten opzichte van hun eigen sekse verinnerlijkt. Terwijl niet-traditionele meisjes systematisch hoger scoren qua IQ, blijkt bij konstanthouding van dat laatste dat zij lager scoren wat betreft schoolprestaties (Doherty en Culver, 1976). Een theoretisch model waarin de invloed van het onderwijs op de totstandkoming van een negatief zelfbeeld is vervat, is die van Van der Linden, en Roeders (1980, biz 58 e v)

daarop hun interactie met de leerlingen afstemmen Een concept als 'aangeleerde hulpeloosheid' zou in dat licht inhoudelijk gedifferentieerd moeten worden (naar respectievelijk die onderwijsinhouden die stereotyp voor mannelijke leerlingen adequaat worden geacht, respectievelijk die welke stereotyp voor vrouwelijke leerlingen nastrevenswaardig worden geacht (vgl. Van Dijk, 1980))

Van een haast volstrekt andere aard dan de tot hertoe aangehaalde literatuur is die, waarin de kritiek op het bestaande meisjesonderwijs zich niet orienteert aan de rolbevestigende of kansenbeperkende werking die dat onderwijs aktueel heeft of geacht wordt te hebben, maar op het perspektief 'roldoorbrekend onderwijs' Als betref het een geheel anderssoortig probleem wordt in de literatuur daarover in de regel (en tot voor kort) slechts gepleit voor toevoeging aan het bestaande onderwijs van iets extra's een lesprogramma of leerplanonderdeel 'roldoorbreking' of zelfs alleen het vervangen van leermiddelen door 'alternatief' materiaal<sup>24</sup>) In Nederland zijn in dit opzicht het meest bekend de aktiviteiten van de stichting 'Marie, word wijzer'<sup>25</sup>) met name voor leerlingen aan het slot van het primair onderwijs Soortgelijke programma's zijn er uit de Verenigde Staten, Zweden, de Duitse Bondsrepubliek, België, enz. Het ligt niet voor de hand om hier een uitvoerige beschrijving van die programma's weer te geven (zie daarvoor bijvoorbeeld Jungbluth, 1978) Van belang is hier slechts om althans op drie van de inmiddels helder geworden problemen met betrekking tot die programma's te wijzen

- 1) Zoals gezegd minachten althans negeren de programma's in de regel de rolbevestigende werking van het bestaande onderwijs, evenals overigens ook de feitelijk lager eindigende schoolloopbanen van meisjes In extremo doen zich de daaruit voortvloeiende tegenspraken gevoelen in die schooltypen die uitsluitend door meisjes bezocht worden en die hen expliciet willen voorbereiden op een typisch-vrouwelijke maatschappelijke toekomst (zie voor een meer uitvoerige uiteenzetting Bontius, 1981)
- 2) De programma's veronderstellen bij de bedoelde uitvoerenden (onderwijsgewenden en leerlingen) een soortgelijk vertrekpunt als bij de makers van de programma's<sup>26</sup>) Dat kan in de minder problematische gevallen ertoe leiden

---

24) Een gunstige uitzondering hierop vormt het laatste deel van de studie van Stockard e a (1980) die uitvoerig ingaan op het bestrijden van sekserolbevestiging in het onderwijs Zo ook Schultz (1978), die aandacht besteedt aan strategieën om het zelfvertrouwen van meisjes te bevorderen In mindere mate Guttentag en Bray, 1976 Lec, 1976, Simmons, 1976

25) Zie voor een overzicht van aktiviteiten Bakker ten Hagen, 1980

26) Bakker (1980) wijst in dit verband op het vraagstuk in hoeverre onderwijsgewenden hun probleemdefinitie aan de leerlingen moeten opdringen Zij verwijt ons (Jungbluth, 1978), dat wij daarvan voorstander zouden zijn Dat is niet het geval wel achten wij het onjuist wanneer de onderwijsgewenden hun eigen oordeel zouden verzwijgen nadat

dat de programma's simpelweg niet worden uitgevoerd. Problematischer echter is het wanneer de programma's worden aangewend om – bewuster dan voordien – te attenderen op het bestaan van sekserollen en de leerlingen er expliciet toe aan te zetten om daarop te anticiperen. In een aantal gevallen blijken de programma's zich daartoe goed te lenen (vgl. ook Triesscheijn, 1978).

- 3) In de ijver om roldoorbrekend onderwijs daar te doen beginnen waar seksereotypering in aanzet bij de leerlingen te konstateren valt, wordt er in een aantal gevallen op aangedrongen ze liefst op kleuterleeftijd al te starten.<sup>27)</sup> Het is ons inziens uiterst twijfelachtig of leerlingen door dergelijke onderwijsprogramma's ervan weerhouden kunnen worden de diep insnydende traditionele ideologie achter de sekserollen te verinnerlijken of zelfs maar te leren kennen, ja het is zelfs twijfelachtig of die doelstelling verdedigbaar is.<sup>28)</sup>

Om de leerlingen werkelijk te wapenen tegen een aantal afkeurenswaardige mechanismen van het heersende maatschappelijk bestel is o.i. niet alleen een doordachtere strategie noodzakelijk, maar moet ook bij de leerlingen een beroep kunnen worden gedaan op vermogens die op zeer jonge leeftijd niet aanwezig mogen worden geacht. Voorbeelden van 'betere' programma's, waartegen overigens de beide andere bezwaren van kracht blijven, zijn die van Helbig (1977), van Claussen (1975) en van Claussen en Leifert, (1978).

Samenvattend kan gekonkludeerd worden dat in de afgelopen jaren internationaal de aandacht voor het probleem van onderwijs en sekse-ongelijkheid tot een aanzienlijke hoeveelheid publikaties heeft geleid. Het is nog te vroeg om op basis daarvan tot een afgewogen en consistente probleem-inschatting te komen. Daarvoor zijn de verschillende publikaties nog te fragmentarisch en te jong om zich ten opzichte van elkaar te profileren. De plotselinge 'boom' van publikaties resulteert begrijpelijk in een weinig gecoördineerde exploratie.

---

de leerlinge zelf keuzen inzake haar opleiding heeft gemaakt. Vooralsnog echter ligt niet daar de hoofdvraag, maar in de her- en bijscholing van onderwijsgevendcn (vgl. Penne, 1980). Die zal overigens breder van opzct moeten zijn dan alleen in de vorm van een bewustmaking ten aanzien van seksereotypen in de leermiddelen, zoals Houge (1975) dat voorstelt. Adams en Launkietis (1976) maken de rol van de onderwijsgevendcn overbodig door zich rechtstreeks aan de leerlingen te wenden.

- 27) Enkele uit talloze voorbeelden: McCune en Matthews, 1976, Tubbing, 1979, Reilly, 1979.
- 28) Marsden (1979/80) typeert deze aanpak als een 'neutered approach', die streeft naar een nieuw stereotyp (dat van de androgyne mens). Een stuk maatschappelijke fete-lijkheid wordt daarin ontkend, evenals in de variant, die wordt betiteld als 'school of polite revenge'. De laatste kenmerkt zich door het pushen van zelfbewustzijn onder negatie van de existentie van mannen. Een derde variant, de 'brave new world'-benade-ning zou in vergelijking daarmee veel realistischer zijn.

In ons kader beperken wij er ons toe om het aangedragen inzicht te vergelijken met het beeld dat wij verkregen hebben uit de probleemanalyse uit de voorafgaande hoofdstukken en paragrafen. Hoewel vrijwel geen van de voorlopig onderscheiden invalshoeken met de onze samenvalt, laten zij zich in grote lijnen daar wel aan koppelen. Dat geldt niet voor publikaties die zich concentreren op de inhoud van de leermiddelen of de sekserolverdeling in docententeams en nauwelijks voor publikaties die zich richten op seksetypische leerlingadvisering ten aanzien van vervolgkeuze of beroepskeuze. Zulke studies vullen onze probleemanalyse uitsluitend aan; zij richten hun aandacht op andere aspecten van het onderwijsbestel dan wij dat doen ter voorbereiding van het zo dadelijk te beschrijven docentenonderzoek.

Publikaties die wijzen op het verschijnsel van seksestereotypering en in het bijzonder die, die wijzen op seksetypische vormen van docent-leerling-interactie leunen dicht aan tegen onze probleemanalyse. Zij leggen weliswaar in de regel geen link naar het traditionele meisjesonderwijs en evenmin naar het bestaan van een afzonderlijke meisjespedagogiek, maar hun resultaten laten zich vanuit een dergelijke optiek wel goed plaatsen.

Op grond van bovenstaande overwegingen voelen wij ons vooralsnog door de betreffende auteurs in onze probleemanalyse gesterkt. Eén kanttekening moet op grond van de in deze paragraaf aangestipte inzichten of veronderstellingen wel worden gemaakt.

Tot hertoe veronderstelt onze probleemanalyse continuïteit in het meisjesonderwijs, startend bij de negentiende-eeuwse voorlopers daarvan. Daarmee wordt de suggestie gewerkt dat eventuele huidige vormen daarvan de residuen vormen van het verleden. Het moet echter niet uitgesloten worden geacht, zoals een aantal van de gememoreerde auteurs meestal impliciet doet, dat de veronderstelde karakteristieken van het meisjesonderwijs voortdurend nieuw voedsel vinden in de feitelijke seksetypische leerlingkarakteristieken, die telkens nieuwe generaties leerlingen in het onderwijs inbrengen, of in de sekse-typische maatschappelijke loopbanen die de leerlingen na afloop van het onderwijs demonstreren of waarop zij gedurende het onderwijs anticiperen. Praktisch kan het voorliggende onderzoek geen uitsluitsel geven over het relatieve belang van enerzijds die historische continuïteit anderzijds deze typische steeds weerkerende praktijkervaringen. Eslands conceptie over de beroepsmatig relevante informatie waarmee onderwijsgeveden te werk gaan, voorziet zowel in een overdracht van probleemoplossingsstrategieën van de ene generatie onderwijsgeveden op de volgende (met als konsekwentie, dat een belangrijk deel van de beroepssocialisatie zich buiten de opleidingen om voltrekt), alsook in een proces van ervaringsleren, dat nieuwe generaties onderwijsgeveden naar dezelfde gedragsstrategieën stuurt als eerdere (vgl. ook Hänsel, 1975). Welke van beide in het onderhavige geval van kracht is, kan alleen door onderzoek worden aangetoond, waarvan de onderwijssociologie nog ver verwijderd lijkt.

Rest de konstatering dat – met uitzondering van de publikaties over roldoorbekend onderwijs, die in de regel geen analyse maken van het bestaande onderwijs de in deze paragraaf getypeerde publikaties onze probleemanalyse zo niet bevestigen, dan toch althans niet ondergraven

### **3.5 Het voortbestaande meisjesonderwijs als mogelijke verklaring voor de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen**

De onderwijskansen van meisjes zijn gebrekiger dan die van jongens. Dat blijkt bij een beschouwing van het eindniveau waarop zij hun schoolloopbaan afsluiten, het blijkt ook bij de meeste keuzemomenten die daaraan vooraf gaan. Ook blijkt het, wanneer haar maatschappelijke toekomstmogelijkheden op grond van het binnen het onderwijsniveau aangeboden curriculum worden geëvalueerd tegen de achtergrond van de toegenomen wens om soortgelijke maatschappelijke posities te verwerven als de jongens. Vervolgens blijken hun onderwijskansen beperkter voor wie de sekserolbevestigende werking van het onderwijs beziet (voorzover die af te leiden valt uit in het socialisatie-aanbod dat bijvoorbeeld door de leermiddelen wordt verschaft) en in die sekserolbevestiging de voorbereiding tot een beperkt maatschappelijk activiteitspectrum herkent. Tenslotte zijn haar onderwijskansen beperkt in zoverre het onderwijs de meisjes niet wapent tegen een aantal maatschappelijke mechanismen die hen voorspelbaar sturen in de richting van haar traditioneel-vrouwelijke 'lotsbestemming'.

De toenemende verontwaardiging over deze sekse-ongelijkheid van onderwijskansen is het gevolg van een herorientatie op de maatschappelijke sekserolverdeling, zoals die bij uitstek wordt uitgedragen door de 'tweede golf' van de vrouwenemancipatiebeweging. Tot zover het eerste deel van onze probleemverkenning uit het vorige hoofdstuk.

Voor de verklaring van die ongelijkheid van onderwijskansen zijn in wezen alle typen verklaringen populair, die wij in het eerste hoofdstuk memoreerden ten aanzien van de problematiek van onderwijs en milieu-ongelijkheid. Dat impliceert de mogelijkheid van het problematiseren van het onderwijs zelf, waarop wij ons in deze studie concentreren. Onze studie wil in dat kader allereerst een onderwijssociologische studie zijn, daarna pas een studie als onderdeel van de sociologie van de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen.<sup>29)</sup> In dat verband is

---

29) Vanuit die doelstelling ervaren wij het dan ook niet als een tekort, dat wij nauwelijks enig inzicht verschaffen in een mogelijke algemene verklaring voor het verschijnsel van de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen. Onze pretenties zijn beperkt tot een verklaring voor de schoolse reproductie van de sekse-ongelijkheid, wat wij in paragraaf 2.3 al motiveerden. Bij de beschrijving daarvan is voldoende verhelderd welke link er te leggen valt naar de seksspecifieke arbeidsdeling in onze samenleving om aan Wolpes vis

de ogenschijnlijke impasse waarin de sociologie van onderwijs en ongelijkheid verkeert voor ons het vertrekpunt en is er de wens om een bijdrage te leveren aan het doorbreken van die impasse. Ons algemeen referentiepunt is dat van een veronderstelde onderwijskultuur, waarin meerdere inhoudelijk en kwa gekozen werkvormen verschillende socialisatie-koncepten naast elkaar worden gehanteerd. Zij maken het mogelijk om binnenschools van een succesvolle en adequate aanpak te spreken, ook dan wanneer de maatschappelijke mogelijkheden van het verschafte onderwijspredikaat onderling wezenlijk verschillen. Dat algemene referentiepunt wordt in de voorliggende studie niet in volle omvang getoetst. Wel wordt het toegespitst op de problematiek van onderwijs en de maatschappelijke sekse-ongelijkheid om daarna op onderdelen exploratief op zijn deugdelijkheid te worden onderzocht.

Een eenvoudige excursie naar het verleden van het huidige meisjesonderwijs laat zien hoezeer de actuele beleidsdoelen van de centrale onderwijs-overheid haaks staan op de oorspronkelijke intenties dienaangaande. Ooit blijkt het meisjesonderwijs te zijn veroverd als een recht op onderwijs überhaupt dat resulteerde in een invulling die weliswaar door delen van de 'eerste golf' van de vrouwenemancipatiebeweging is bestreden, maar die tot ver in de twintigste eeuw algemene ondersteuning lijkt te hebben gehad. In luttele jaren tijd eisten de centrale onderwijs-overheid (daarin aangespoord door de tweede emancipatiegolf) een volstreekte ommezwaai in de doelstellingen van het onderwijs aan meisjes, zonder dat zij dat – althans schijnbaar – ook als een zodanige ommezwaai beleefde en in ieder geval zonder uitdrukkelijk de konsekwenties te trekken van het feit dat het om een ommezwaai gaat.

Een nadere kennisname van doel en inrichting van het meisjesonderwijs (via de beperkte mogelijkheden die zich daartoe aandienen) leert dat het gaat om varianten van een al in de negentiende eeuw aanwijsbare leer van een 'eigen' 'natuurgerichte' aanpak van de meisjes in het licht van de haar toegewezen maatschappelijke taak. Haar worden bepaalde karakteristieken toegeschreven, haar wordt een bepaalde toekomst voorspeld en in het licht van die beide factoren wordt het realiseren van een daarop afgestemde aanpak tot doelstelling en karakteristiek van het meisjesonderwijs.<sup>30)</sup> Nog in de zestiger jaren wordt die aanpak aanbevolen en er bestaan ook daarna geen aanwijzingen voor een doordachte afrekening met die praktijk, hoewel op grond van buitenschoolse ontwikkelingen de legiti-

---

(1978, blz. 290/291) te voldoen, dat er meer nodig is om het verband onderwijs-sekse-ongelijkheid te verhelderen, dan de mededeling alleen, dat het onderwijs de heersende cultuur overdraagt.

30) Vgl. voor een meer algemene poging tot systematisering van de geschiedenis van de pedagogische diagnostiek Haller, 1977.

miteit ervan in een korte spanne tijds lijkt te verdwijnen. *Wat er nu van het onderwijs verlangd wordt, is het afschaffen van een praktijk (hoewel dat in de regel niet wordt beseft), die tot vlak daarvoor werd aanbevolen en ooit voortvloeide uit een moeizame strijd voor meisjesonderwijs überhaupt.*

Aldus resulteerde onze probleemanalyse in de konklusie dat voor het verklaren van de onderwijsachterstanden van meisjes het voortbestaan van het traditionele meisjesonderwijs een niet onbelangrijke faktor zou kunnen vormen. Het gaat er daarbij niet om te zoeken naar vormen van meisjesonderwijs die identiek zijn aan wat ooit door de meest fervente voorstanders van een eigenstandig meisjesonderwijs geëist werd, hoewel ook die vormen in het aktuele onderwijsbestel voortbestaan. Het gaat er veeleer om indikaties te vinden voor het voortbestaan van seksetypische socialisatieprocessen in het aktuele onderwijsbestel, die in hun kern identiek zijn aan de socialisatie waartoe ooit de inrichting van een afzonderlijk meisjesonderwijs nodig werd geacht. Veranderingen in de organisatorische voorwaardenstructuur (scholengemeenschappen, leerplichtverlengingen, vrije vakkenpakketkeuze, minimum-lessentabellen, enz.) hebben ongetwijfeld geleid tot modifikatie van de veronderstelde restanten van het meisjesonderwijs. Waar het om gaat, is allereerst het identificeren van sekserolbevestigende doelstellingen, althans van opvattingen die haaks staan op een praktijk waarin seksneutrale onderwijsdoelen worden nagestreefd of waarin maatschappelijke seksegelijkheid als een nastrevenswaardig ideaal wordt gezien. Vervolgens moet gezocht worden naar opvattingen die passen bij een praktijk van seksegedifferentieerde socialisatie die konsistent is met het traditionele beeld van de beroepsmatig werkzame, liefst karière makende en produktief-kreatieve man versus de zorgzame, ijverige maar intellektueel minder gefortuneerde vrouw. *Onze probleemanalyse geeft aanleiding tot de verwachting dat zulk een seksetypische socialisatie in het aktuele onderwijs blijft voortbestaan. Ze problematiseert de schoolcultuur als leverende een eigenstandige bijdrage aan de 'reproduktie' van de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen en koppelt in één konceptie het aspekt van de sekserolbevestiging aan dat van de gekonstateerde onderwijsachterstand. Ze koppelt bovendien de konstatering van die beperkte onderwijskansen aan die dat de meisjes favoriete leerlingen zijn, leerlingen althans die in hun schoolloopbaan minder problemen ervaren dan de jongens. Van haar wordt als leerlingenkategorie kollektief een minder hoge doorstroming verlangd en haar treedt een zich als 'positieve discriminatie' presenterende benadering tegemoet die op het eerste oog voor geen der direkt betrokkenen haar problematisch karakter onthult.*<sup>31)</sup> *Dat 'niet-meritokratische' karakter van het meisjesonderwijs vindt*

---

31) Uit haar observaties in opleidingen voor meisjes in verzorgende beroepen signaleert Bontius (1981) dat de leerlingen de sekse-ongelijkheid niet als een probleem ervaren; het spreekt in hun ogen volstrekt vanzelf dat mannen zich met andere zaken bezig houden dan vrouwen.



*volgens onze probleemanalyse zijn uitdrukking in een door de onderwijsgeven- den gehanteerde 'meisjespedagogiek' die anticipeert op de aanwezigheid van bepaalde leerlingkarakteristieken, die motiveert tot een aanpak die daarop is afgestemd en die werkt als een zichzelf-waarmakende voorspelling om aldus zijn eigen juistheid in de ogen der betrokkenen te bewijzen*

Dat veronderstelde binnenschoolse gebeuren komt in grote trekken overeen met wat Van der Kley (1981, blz 6 e v ) de 'stromenland-hypothese' noemt, (en die een verbijzondering vormt van de stromenland-hypothese van Baudelot en Establet) waarin sterke aandacht uitgaat naar definitieprocessen in de loop waarvan de leerlingen een bepaalde schoolse identiteit verkrijgen. Centraal in die concep- tie van Van der Kley staan processen als etikettering en stigmatisering. Het eerste proces resulteert in het inkaderen of herkennen van de leerlingen als een bepaald 'type' leerling. Het tweede vormt er de konsekventie van de leerlingen worden benaderd als leerlingen van een bepaald type. Beide processen worden door ons – als uitvloeisel van de in het volgende hoofdstuk te beschrijven onderzoeksmet- odek – niet als zodanig onderzocht, wij gaan slechts na in hoeverre zich bij de onderwijsgeven- den kognitieve en attitudinale elementen laten identificeren, die voor een dergelijk proces noodzakelijk zijn, en die de veronderstelling dat men zich dergelijke processen onderwijsintern moet voorstellen als basis voor de uiter- lijk te constateren ongelijkheidsreproductie, verder aannemelijk maken.

### 3.6 Van probleemanalyse naar onderzoek

In de zes volgende hoofdstukken wordt verslag gedaan van een in 1978 gestart survey onder onderwijsgeven- den. Dat verslag bouwt voort op de probleem- analyse uit de eerste drie hoofdstukken. Zoals altijd in het geval van een vrij omvangrijk onderzoek is de probleemanalyse gerijpt ook nadat de dataverzame- ling al had plaats gevonden. Het ware irreeel om hier de suggestie te wekken als zou strikt de hand zijn gehouden aan de in de handboeken zo 'mooi' om- schreven, praktisch niet te handhaven opeenvolgende onderzoeksstappen.

Vlak na de dataverzameling voor het betreffende survey is in het najaar van 1978 een 'diskussierapport' uitgegeven, waarin een voorlopige probleemanalyse is gepresenteerd op grond van de aan die dataverzameling voorafgaande onder- zoeksvorbereidende activiteiten (Jungbluth, 1978), die in grote lijnen overeen komt met die uit de hier af te sluiten hoofdstukken. Die probleemanalyse week op essentiële punten af van de probleembeschrijving, op grond waarvan in eerste instantie bij de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (S V O ) subsi- diëring voor het betreffende onderzoek is gevraagd. Wij zien er hier van af om de procedurele lotgevallen bij die pogingen tot subsidiëring (die terug gaan tot 1971) te rekonstrueren. Het zou niet leiden tot een verheldering van de pro-

blematiek die wij hier bestuderen, het ware een verhandeling van de organisatorische voorwaardestructuur voor onderwijsresearch en het bijzonder kontraktresearch in Nederland

Inhoudelijk van belang daarentegen is de verschuiving die in de onderzoeksopzet is opgetreden van een haast 'behoefteinventariserende studie' naar een veel meer exploratief onderzoek, dat grotendeels tracht de juistheid van de probleemanalyse te toetsen. Die verschuiving resulteert uit een gestage ontluistering van het oorspronkelijk vrij optimistische beeld dat de onderzoekers hadden van hun onderzoeksobject. Dat verschoof van een onderwijsbestel dat toch althans gedeeltelijk zoekt naar de realisering van sekse-neutrale onderwijskansen of zelfs sekseroldoorkennende onderwijsdoelen, naar een meer realistisch beeld van een onderwijsbestel dat er hoofdzakelijk toe bijdraagt de traditionele sekse-ongelijkheid te reproduceren. Die verschuiving, die samenvalt met de voorbereiding van de dataverzameling heeft haar sporen nagelaten in het gehanteerde onderzoeksinstrument, waarop wij verderop expliciet zullen ingaan. Zij impliceert in hoofdzaak, dat het onderzoeksinstrument op aspecten gebreken vertoont, die wellicht voorgekomen zouden zijn, indien gedurende de volledige voorbereidingstijd op de dataverzameling die probleembeschrijving was gehanteerd, die uiteindelijk als de waarschijnlijk juistere uit de bus kwam<sup>32)</sup> Hetzelfde geldt voor de definitie van de onderzoeksopzet. Oorspronkelijk was die georiënteerd op de leeftijd van de leerlingen aan wie de te benaderen onderwijsgeevenden les gaven. Daar is later aan vast gehouden, hoewel de oorspronkelijke argumentatie weg viel.

Keren wij terug naar de koppeling van de probleemanalyse uit de afgelopen drie hoofdstukken aan de probleemstelling uit het zo dadelijk te beschrijven survey. *Die probleemstelling zoekt in het actuele onderwijs naar indicaties voor het voortbestaan van het traditionele meisjesonderwijs.* Ze zoekt alleen naar zulke indicaties, die op grond van de vastliggende onderzoeksmethodiek – een survey onder onderwijsgeevenden – tot de praktische onderzoeksmogelijkheden behoorden. Dat impliceert dat er geen socialisatieprocessen worden onderzocht, noch de mogelijke effecten daarvan. Onderzocht worden opvattingen of getuigenissen waarvan aangenomen mag worden dat zij in die socialisatieprocessen van invloed zijn of daarvan een indruk geven.

---

32) De onderzoekers hebben in 1978 overwogen om een tegen de achtergrond van hun veranderde probleem-oriëntatie meer adequate onderzoeksopzet te kiezen dan het toen geplande survey onder onderwijsgeevenden. De ervaringen in de eerdere procedures bij subsidieverzoeken hebben ertoe geleid dat toch maar aan die eerste opzet is vastgehouden teneinde te voorkomen dat eventueel het hele onderzoek ongesubsidieerd zou blijven. Het voorstel tot het uitvoeren van een survey stamt uit 1975, de probleemanalyse, die in 1978 voorlopig werd afgerond, deed bij de onderzoekers de (niet praktisch gerealiseerde) voorkeur ontstaan voor kleinschalig kwalitatief onderzoek.

Op het eerste oog wekt die beperking verwondering. De probleemanalyse tot hier toe was uitvoeriger. Zij richtte zich op veel meer onderdelen van het onderwijsstelsel. Toch is zij, hoewel zij door omstandigheden afgedwongen werd, legitiem. De onderwijsgeevenden zijn de uiteindelijke vormgevers van het onderwijs. Zij kunnen in principe impliciet-rolbevestigende leermiddelen ook roldoorbrekend gebruiken. En zoals ervaringen van de stichting 'Marie, word wijzer!' leren kunnen zij roldoorbrekend bedoeld materiaal ook rolbevestigend gebruiken. Een groot deel van het zo cruciale 'verborgen leerplan' wordt bovendien, zoals hiervóór werd gedemonstreerd, vermoed in de manier waarop onderwijsgeevenden interacteren met leerlingen. Impliciet kunnen zij daarin hun strikt persoonlijke opvattingen doen blijken aan leerlingen of in hun beïnvloeding van de leerlingen een rol laten spelen. Onderwijsstructuurhervorming of vernieuwing van leermiddelen is dan ook grotendeels zinvol als ze aansluit op de doelopvattingen van die overwegingen hebben de onderzoekers vrede gevonden met een opzet waarin de onderwijsgeevenden centraal staan.

Twee blokken van vraagstellingen worden onderscheiden. Allereerst een blok vraagstellingen, die gezamenlijk worden betiteld als '*indicaties voor het probleembewustzijn*' van onderwijsgeevenden ten aanzien van het verband tussen onderwijs en de maatschappelijke sekse-ongelijkheid, of aspecten daarvan. Vervolgens een blok vraagstellingen, die gezamenlijk worden betiteld als '*indicaties voor sekserolbevestiging*'. Twee vraagstellingen worden vervolgens toegevoegd, die in afstand verder weg staan van de probleemanalyse, maar die zowel uit de aard van de onderzoekopzet als uit een behoefte tot exploratie voortvloeien. Dat is allereerst de vraag naar het verband tussen de beide al genoemde blokken van vraagstellingen en vervolgens de vraag naar de (achtergrond)determinanten van de verschijnselen die in die beide blokken worden geïndiceerd.

Wat het eerste blok van vraagstellingen betreft, ligt het voor de hand om de koppeling naar dat deel van de probleemanalyse te leggen, waar verondersteld wordt dat het meisjesonderwijs in zijn oorsprong georiënteerd was op het bestaan van een als 'rolverdeling' beleefde maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen. Bestaat die probleemdefinitie voort of is er in het onderwijs sprake van een soortgelijke verschuiving als afleesbaar is uit de bekentenissen van de centrale onderwijsoverheid? Die vraag is in een aantal deelvraagstellingen uiteengelegd, waarvan de relatie tot de afgelopen hoofdstukken voor de hand ligt en waarvan de ratio verderop geëxpliciteerd wordt.

Het tweede blok van vraagstellingen sluit aan bij wat wij – in de lijn van onze probleemanalyse – aan binnenschoolse processen veronderstellen. Allereerst is dat een proces waarbij aan de leerlingen seksetypische karakteristieken worden toegeschreven, en seksetypische beïnvloedbaarheid wordt verondersteld. In dat kader gaan wij na in hoeverre de onderwijsgeevenden geneigd lijken tot het hante-

ren van sekse-stereotypen. Hoewel onze probleemanalyse daar nauwelijks aanleiding toe geeft, trachten wij ook vast te stellen in hoeverre er sprake is van sekse-stigmata in het oordeel van de onderwijsgeevenden ten aanzien van hun leerlingen (gepoogd wordt<sup>33</sup>) om vast te stellen in hoeverre de onderwijsgeevenden geneigd zijn om de leerlingen in een keurslijf te dringen van een door hun sekse bepaalde gedragsmarge. Vervolgens wordt nagegaan in hoeverre de onderwijsgeevenden aan eventuele seksestereotypen inderdaad het oordeel koppelen dat de leerlingen seksetypisch benaderd horen te worden, waarbij de operationalisering zoekt naar differentiatievormen, waarvan aannemelijk is dat zij de stereotype veronderstellingen ook verwerkelyken. Dat wil zeggen dat de leerlingen afhankelijk van hun sekse aangemoedigd dan wel ontmoedigd worden in het tot ont-plooiing brengen van die karakteristieken die hen stereotyp worden toegeschreven of ontzegd in de lijn van de in de probleemanalyse geschilderde karakteristiek van het traditionele meisjesonderwijs. Tenslotte wordt een poging gedaan inzicht te krijgen in de ratio waarmee een eventuele seksegedifferentieerde leerlingbenadering door de docenten wordt gemotiveerd naar analogie van de in het afgelopen hoofdstuk beschreven 'ratio' achter het traditionele meisjesonderwijs, dan wel die van het beschreven perspectief van 'roldoorbrekend' onderwijs. Elk van de operationalisering wordt ter plaatse toegelicht.

---

33) Het begrip 'stigmatisering' wordt in het verband van onderwijs gewoonlijk gebruikt wanneer er sprake is van een etikettering van leerlingen als deviant. De door ons onder-nomen meetpoging operationaliseert vergeleken daarmee slechts de kans dat de leerlingen bij een bepaalde combinatie van gedrag en sekse als 'hinderlijk-afwijkend' worden ervaren. Daarmee leunt onze operationalisatie dicht aan tegen de definitie van Brusten en Hurrelman (1973, blz. 30/31). Vgl. voor een meer algemene definering van het stig-matiseringsproces in het onderwijs bijv. Schmid, 1977. Het door Van der Kley aange-deuide proces van 'stigmatisering' slaat op een veel breder en algemener mechanisme in de interactie met de leerlingen wordt de konsekwentie doorgetrokken van de aan die leerlingen toegeschreven identiteit. Hun gedrag wordt geïnterpreteerd vanuit het beeld dat de onderwijsgevende van hen en van hun toekomst heeft. Een dergelijke definering komt overeen met onze operationalisatie van de 'meisjespedagogiek', waarop wij verderop terug komen.



## **DEEL II – DOCENTENONDERZOEK**



#### **4.1. Inleiding**

In hoofdstuk 1 hebben wij een algemeen onderwijssociologisch referentiefraam geschetst, dat in hoofdstuk 2 en 3 gehanteerd is om een probleemschets of probleemanalyse te verkrijgen van het verband tussen onderwijs en de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen. Het in de loop van die analyse verkregen beeld van dat verband vormt het vertrekpunt voor de probleemstelling en de operationalisatie uit het docentenonderzoek, waarvan wij in de komende hoofdstukken verslag zullen doen. Twee elementen typeren dat beeld in zijn kern:

- allereerst is dat de gerezen twijfel ten aanzien van de vraag of het onderwijs seksegelijkheid wel als doel natreeft;  
en vervolgens is de vraag of er inderdaad sprake van is dat het onderwijs werkt met seksedifferentieerde socialisatiestandaarden, wat mede zou verklaren waarom de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen voortbestaat.

Zowel die probleemanalyse als het docentenonderzoek dat daarop gebaseerd is, maken deel uit van werkzaamheden die wij vanaf 1976 uitvoerden op basis van door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs beschikbaar gestelde subsidies. Zij werden verstrekt nadat eerst overleg had plaats gevonden met een tiental deskundigen over de meest gewenste onderzoeksopzet. Herhaalde subsidieverzoeken in de daaraan voorafgaande jaren waren niet succesvol gebleken. In 1976 werd als een compromis tussen uiteenlopende adviezen besloten tot een survey onder onderwijsgeevenden, waaraan de onderzoekers in 1978 – toen de uitvoering daarvan praktisch aan de orde was – om taktische redenen meenden te moeten vasthouden, alhoewel de inmiddels gerijpte probleemanalyse hen in



principe tot andere onderzoeksmethodieken en -opzetten aanleiding gaf. Het gevolg van dat besluit, waarin gekozen werd voor *een minder aantrekkelijke maar wel reeds door de subsidiegever in principe goedgekeurde opzet*, is dat er genoeg moest worden genomen met een beperkte aansluiting tussen de te verzamelen onderzoeksgegevens en de probleemanalyse, zoals die inmiddels was verlicht.

In dit vierde hoofdstuk gaan wij nader in op die probleemstelling en de daarin te onderscheiden vraagstellingen. Voor zover noodzakelijk, wordt het verband daarvan met de analyse uit de afgelopen hoofdstukken aangeduid. Uitdrukkelijk wordt aandacht besteed aan de beperkingen die voortvloeien uit de gekozen onderzoeksopzet. Bij dat laatste wordt niet meer ingegaan op de hierboven aangeduide projectgeschiedenis, wij beperken ons tot een inventarisatie van de gevolgen die uit de gekozen werkwijze voortvloeien ten aanzien van de te verkrijgen onderzoeksgegevens.

## 4.2 De probleemstelling

De probleemstelling van het docentenonderzoek luidt:

Is de in de loop van de probleemanalyse ontstane verwachting juist, dat de traditionele maatschappelijke sekse-ongelijkheid binnen de institutie onderwijs voortbestaat, in het bijzonder in die zin, dat bij de daarin werkzame onderwijsgeveden

- slechts beperkt sprake is van een probleemdefinitie, van waaruit het bestrijden van maatschappelijke sekse-ongelijkheid vanuit het onderwijs gemotiveerd en gelegitimeerd kan worden, en
- opvattingen (voort)bestaan die aanleiding kunnen zijn voor een eigenstandige traditionele sekserolsocialisatie door het onderwijs, althans (gegeven overige maatschappelijke invloeden in de richting van de leerlingen) aanleiding kunnen zijn voor het voortbestaan van de traditionele sekse-ongelijkheid van onderwijskansen?

Deze probleemstelling komt erop neer dat in het docentenonderzoek wordt nagegaan in hoeverre er in de opvattingen van onderwijsgeveden sprake is van obstakels voor maatschappelijke seksegelijkheid. Deze probleemstelling impliceert niet, dat de onderzoekers ervan uitgaan dat de huidige maatschappelijke sekse-ongelijkheid het uitsluitende gevolg zou zijn van de opstelling van het onderwijs.<sup>1)</sup> In de probleemanalyse in de eerste drie hoofdstukken werd dit al vol-

---

1) Lvenmin impliceert onze onderzoeksvraagstelling dat de maatschappelijke sekse-ongelijkheid op te heffen zou zijn op grond van onderwijsveranderingen alleen. Seksegelijkheid van onderwijskansen (in beperkte zin) vormt geenszins een garantie voor sek-

doende verduidelijkt *Vertrekpunt voor de probleemstelling van het docentenonderzoek is de veronderstelling dat het onderwijs een eigen bijdrage levert aan het voortbestaan van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid, althans geen wezenlijke bijdrage levert aan het bestrijden van die ongelijkheid*. Die algemene stelling ten aanzien van 'het onderwijs' laat zich specificeren naar de onderwijsstructuur, de leermiddelen, het onderwijsproces, enz. Zij wordt hier echter alleen verbijzonderd naar kennis en opvattingen van de onderwijsgeevenden als centrale spil in het totale onderwijsgebeuren. In geen geval is een onderzoek onder onderwijsgeevenden in staat om te bewijzen dat het onderwijs in effect bijdraagt tot het voortbestaan van de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen. Zo'n bewijs kan alleen geleverd worden door onderzoek van de in het onderwijs plaats vindende processen in relatie tot effectmetingen bij leerlingen aangevuld door longitudinaal onderzoek ten aanzien van de maatschappelijke loopbaan van de leerlingen. Het onderhavige onderzoek beperkt zich strikt tot opvattingen van onderwijsgeevenden. De aan die opvattingen toegeschreven betekenis in termen van 'gevolgen' valt slechts aannemelijk te maken, niet te demonstreren. Inhoud en populariteit van die opvattingen laten echter wel uitspraken toe over de juistheid van centrale elementen uit de probleemanalyse uit de voorbije hoofdstukken.

### 4.3 Onderscheiden vraagstellingen

Zoals al uit de probleemstelling blijkt, is er in hoofdzaak sprake van twee vragencomplexen

het ene heeft betrekking op wat genoemd wordt '*het probleembewustzijn*' van de onderwijsgeevenden ten aanzien van het verband onderwijs maatschappelijke sekse-ongelijkheid. De probleemanalyse uit de hoofdstukken 2 en 3 geeft aanleiding tot de verwachting dat een (her)inrichting van het onderwijs, doelend op bestrijding van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid niet zonder meer kan steunen op bestaande opvattingen daarover van de huidige onderwijsgeevenden,

het andere heeft betrekking op wat genoemd wordt '*neiging tot rolbevestiging*' en verwijst in hoofdzaak naar onderwijspraktijken die traditioneel gekoppeld zijn aan het bestaan van typisch 'meisjesonderwijs'. De probleemanalyse uit de hoofdstukken 2 en 3 geeft aanleiding tot de verwachting dat dergelijke onderwijspraktijken in het huidige onderwijs voortbestaan. In de docentenonderzoek wordt getracht vast te stellen of er inderdaad bij de

---

segelijke maatschappelijke loopbanen (vgl. Diederix, 1981; Ben-Dor, 1979/80). Verwacht moet worden dat seksegelijke onderwijskansen in brede zin daar weliswaar een grotere maar evenmin voldoende garantie voor bieden.

huidige onderwijsgegenden (nog) opvattingen (voort)bestaan die bij zulke onderwijspraktijken horen

In hoofdzaak zijn de vraagstellingen uit het docentenonderzoek verbyzonderingen van deze twee vragencomplexen. Bezien we allereerst een verdere uitsplitsing van vraagstellingen met betrekking tot het bedoelde 'probleembewustzijn'

**(1) Onderwijsachterstanden van meisjes.**

Een eerste motief en/of legitimatie voor de onderwijsdoelstelling 'sekselijke kansen' dat in het docentenonderzoek nader aan bod komt, heeft betrekking op seksetypische verschillen in de schoolloopbanen van de huidige leerlingen. In het docentenonderzoek wordt nagegaan of er op dit punt sprake is van 'probleembewustzijn' *Kent men de betreffende achterstanden van meisjes en spreekt men in dat verband tevens van een probleem?*

Zoniet, dan verbinden de onderzoekers daaraan de konklusie dat er in dit opzicht sprake is van een 'gebrekkig probleembewustzijn', bewustzijn dat geen aanleiding geeft tot een herorientatie op het traditionele verband tussen onderwijs en de maatschappelijke sekse-ongelijkheid

**(2) Optimaal onderwijs.**

Los van een eventueel oordeel over (aspecten van) de sekse-ongelijkheid is de vraag aan de orde of onderwijsgegenden de huidige inrichting van het onderwijs als meer of minder volmaakt ervaren, althans als meer of minder optimaal funktionerend. *Voor een herorientatie op het huidige verband tussen onderwijs en de maatschappelijke sekse-ongelijkheid is het noodzakelijk dat de huidige inrichting van het onderwijs in principe als gebrekkig wordt beleefd, speciaal in het licht van de relatie onderwijs – sociale ongelijkheid.* Ontbreekt het aan een dergelijke problematisering, dan verbinden de onderzoekers daaraan de konklusie dat er in dit opzicht sprake is van een 'gebrekkig probleembewustzijn'. Een probleembewustzijn dat een wezenlijke handicap vormt bij het komen tot een herorientatie op het traditionele verband tussen onderwijs en, onder andere, de maatschappelijke sekse-ongelijkheid

**(3) Maatschappelijke sekse-ongelijkheid**

Een voor de hand liggende voorwaarde voor het realiseren van een onderwijsopzet die gericht is op het realiseren van maatschappelijke sekse-gelijkheid is het problematiseren van de huidige maatschappelijke sekse-ongelijkheid. *In het docentenonderzoek wordt nagegaan hoe onderwijsgegenden over die maatschappelijke sekse ongelijkheid oordelen.* Voorzover die docenten het voortbestaan van die ongelijkheid wenselijk achten, konkluderden de onderzoekers dat er in dit opzicht sprake is van een 'gebrekkig probleembewustzijn'. Een gebrekkig probleembewustzijn dat een obstakel vormt voor de bereidheid om achter een onderwijsopzet te staan die doelt op het bereiken van een vorm van maatschappelijke verandering die resulteert in, althans bijdraagt tot maatschappelijke seksegelijkheid

#### (4) Roldoorbrekend onderwijs.

De meest direkte voorwaarde voor het realiseren van een onderwijsopzet die doelt op het bereiken van maatschappelijke seksegelijkheid is gelegen in de mate waarin degenen die aan een dergelijke opzet uitvoering moeten geven, die opzet ook wenselijk achten. In principe komt in een dergelijk wenselijkheidsoordeel een hele serie van oordelen aan de orde, die ten dele al aan de orde zijn gesteld in bovenstaande vraagstellingen.

*Desondanks wordt in het docentenonderzoek expliciet nagegaan in hoeverre onderwijsgeevenden instemmen met een zodanige inrichting van het onderwijs als nodig is bij het bestrijden van maatschappelijke sekse-ongelijkheid.* Ontbreekt het aan een dergelijke instemming dan konkluderen de onderzoekers dat er in dit opzicht sprake is van een 'gebrekkig probleembewustzijn'.

Bezien we nu de verdere uitsplitsing van vraagstellingen met betrekking tot de bedoelde 'neiging tot rolbevestiging' de aanwezigheid van opvattingen bij de huidige onderwijsgeevenden die passen bij onderwijspraktijken overeenkomstig het traditionele meisjesonderwijs. Welke vraagstellingen worden onderscheiden bij het opsporen van aanwijzingen voor het in het huidige onderwijs voortbestaan van sekserolbevestigende socialisatiepraktijken?

#### (5) Stereotypering naar sekse

Aansluitend bij de probleemanalyse in de eerste drie hoofdstukken is een eerste voorwaarde voor het praktiseren van rolbevestigende socialisatiepraktijken gelegen in het bij voorbaat waarnemen van bepaalde leerlingkenmerken als 'seksetypisch'. Een aanvullende voorwaarde daarbij is dat dit gepaard gaat met het oordeel dat dit seksetypische karakter van de betreffende leerlingkenmerken niet problematisch is. *Een dergelijk seksetypisch 'leerlingperspektief'* (vgl. Fsland, 1971) *kan een gereede aanleiding zijn voor sekserolbevestigend gedrag tegenover de leerlingen, via het mechanisme van de zichzelfwaarmakende voorspelling, eventueel zelfs doordat het expliciet aanleiding vormt voor vormen van interne differentiatie naar sekse*.<sup>2)</sup> Een variant van zo'n stereotypering naar sekse vormt het oordeel dat leerlingen seksetypisch beïnvloedbaar zijn, dat wil zeggen dat bepaalde eigenschappen makkelijker bij jongens gestimuleerd kunnen worden, andere bij meisjes. Behalve dat in het docentenonderzoek getracht wordt dergelijke vormen van stereotypering naar sekse vast te stellen, wordt ook gezien in hoeverre deze inhoudelijk overeen komen met het traditionele beeld van man en vrouw dat veelal ter legitimering van de traditionele maatschappelijke sekse-ongelijkheid wordt aangevoerd. Voorts wordt nagegaan aan welke informatiebronnen de docenten refereren wat betreft deze seksetypische aspecten van hun 'leerlingperspektief'.

---

2) Vgl. voor uitvoeriger beschouwingen en analyses met betrekking tot de zichzelf waarmakende werking van leerlingstereotypen Brophy en Good, 1976.

**(6) Stigmatisering naar sekse.**

Een tweede indicatie voor het (voort)bestaan van sekserolbevestigende praktijken in het onderwijs wordt gezocht in het operationaliseren van bepaalde vormen van onverdraagzaamheid ten aanzien van leerlinggedrag, voorzover deze onverdraagzaamheid afhankelijk is van de sekse van de leerlingen *Een dergelijke naar sekse gedifferentieerde onverdraagzaamheid zou de leerlingen in een keurslijf kunnen dwingen met sekserolbevestiging als gevolg* Voorwaarde daarvoor is dat dergelijke 'keurslijven' in overeenstemming zijn met de traditionele opvattingen over wenselijk en onwenselijk gedrag van mannen en vrouwen

**(7) Traditionele meisjespedagogiek.**

Rechtstreeks voortvloeiend uit de probleemanalyse in de drie eerste hoofdstukken wordt in het docentenonderzoek gezocht naar aanwijzingen voor het voortbestaan van de 'traditionele meisjespedagogiek' Het gaat daarbij om vormen van sekserolbevestiging die typisch zijn voor de institutie onderwijs *Vanuit de basisoverweging dat leerlingen van nature, door opvoeding of door hun maatschappelijke toekomst een andere onderwijsaanpak verdienen of behoeven, worden vormen van interne differentiatie naar sekse aanwezig verondersteld, die in effect waarschijnlijk leiden tot sekserolbevestiging en/of het voortbestaan van de traditionele sekse-ongelijkheid van onderwijskansen* In het onderzoek wordt nagegaan in hoeverre door de huidige onderwijsgegenden een dergelijke pedagogiek (nog) wordt verwoord.

**(8) Rolbevestiging als motief voor differentiatie naar sekse.**

De meest rechtstreekse indicatie voor het voortbestaan van rolbevestigende socialisatiepraktijken in het huidige onderwijs, anders dan door observatie van het lesgebeuren, wordt gevormd door onderwijsgegenden rechtstreeks te vragen naar de ratio achter eventuele differentiaties naar sekse *Voor dat doel wordt in het docentenonderzoek nagegaan in hoeverre uiteenlopende inhoudelijke motieven populair zijn voor interne differentiatie naar sekse* Sekserolbevestiging als motief vormt daarbij een eenduidige indicatie

Behalve dat uit de probleemanalyse in de eerste drie hoofdstukken werd afgeleid dat er wellicht in het huidige onderwijs aanwijzingen zijn te vinden voor het voortbestaan van de traditionele sekse-ongelijkheid (hetgeen aanleiding is tot bovenstaande acht verbijzonderde vraagstellingen), zijn er ook uitspraken uit afleidbaar met betrekking tot het verband tussen het probleembewustzijn aan de ene kant en sekserolbevestigende opvattingen aan de andere kant

**(9) Probleembewustzijn versus neiging tot rolbevestiging.**

Niet zonder reden worden 'probleembewustzijn' (of liever gebrek daaraan) en 'neiging tot rolbevestiging' als twee afzonderlijke delen uit de probleemstelling beschouwd Uit de probleemanalyse vooraf valt af te leiden dat een niet-gebrekig probleembewustzijn geen vanzelfsprekend voldoende garantie is voor afwezigheid van enigerlei neiging tot rolbevestiging

Onderwijsintern immers is veel van wat wij betitelen als rolbevestigende vormen van differentiatie, op te vatten als een 'tegenoetkoming' aan de vrouwelijke leerlingen. Dat deze 'positieve diskriminatie' een dubbele bodem heeft, hoeft niet noodzakelijk bekend te zijn bij degenen wier 'probleembewustzijn' overigens zonder 'gebreken' blijft. Met andere woorden *wellicht zijn 'probleembewustzijn' en 'neiging tot rolbevestiging' tegen de achtergrond van onze probleemanalyse relatief onafhankelijke complexen*. In de analyse van de resultaten van het docentenonderzoek zal worden nagegaan in hoeverre deze stelling korrekt is.

Naast informatie die dient om de in de probleemstelling genoemde, en in de eerste acht onderscheiden vraagstellingen uitgewerkte inhoudelijke verschijnselen te indiceren, wordt in het docentenonderzoek relatief veel achtergrondinformatie over de onderwijsgegenden verzameld. Deze achtergrondinformatie maakt het mogelijk lokaliserende en eventueel zelfs verklarende uitspraken te doen met betrekking tot de inhoudelijk geïdentificeerde verschijnselen. In dat verband is de laatste vraagstelling van belang.

#### (10) Lokalisatie en verklaring van de onderzochte verschijnselen.

In beperkte mate laat zich uit de probleemanalyse afleiden dat sommige van de in de eerste acht vraagstellingen beschreven verschijnselen populairder zullen zijn bij bepaalde categorieën onderwijsgegenden dan bij andere categorieën. Als regel echter ontbreekt het in de probleemanalyse aan aanwijzingen daarvoor. *Desalmettemin is een zo duidelijk mogelijke lokalisatie van de onderzochte verschijnselen (bij wie zijn ze relatief populair, bij wie relatief impopulair) zinvol*. Zinvol voor degenen die zich in beleids- termen bezig houden met de problematiek van de onderwijskansen van meisjes, maar evenzeer zinvol in het kader van de teorievorming.

In de slotanalyse van het docentenonderzoek zal dan ook gezocht worden naar verbanden tussen kenmerken van de scholen waaraan de docenten verbonden zijn, dan wel hun 'beroepsmatige', 'maatschappelijke' en 'persoonlijke' achtergrond en de onderzochte indicaties voor het voortbestaan van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid in het onderwijs.

## 4.4 Beperkingen van het docentenonderzoek

Internationaal, maar voor de Nederlandse situatie in het bijzonder heeft het docentenonderzoek grotendeels het karakter van een verkennende studie. Aan de hand van een eenmalige meting met gebruikmaking van een gestandaardiseerd onderzoeksinstrument worden bij een zeer gedifferentieerde populatie zeer uiteenlopende probleemaspekten aangesneden. Een dergelijke onderzoeksofzet impliceert dat ten aanzien van de onderzoeksresultaten duidelijke voorbehouden gemaakt moeten worden.

Een eerste voorbehoud betreft de algemene relatie tussen onderwijs en de maatschappelijke sekse-ongelijkheid. Die ongelijkheid is nauw verweven met tal van andere instituties dan het onderwijs-alléén. Dat impliceert dat voor de verklaring van de bestaande maatschappelijke sekse-ongelijkheid heel andere en veel meer factoren in het geding zijn dan eventuele invloeden die vanuit het onderwijs een rol spelen. Als uitvloeisel van die konstatering moeten overigens ook voorbehouden gemaakt worden ten aanzien van het concept 'roldoorbrekend onderwijs'. Ook van een eventuele onderwijsinrichting die zoekt naar verwezenlijking van maatschappelijke seksegelijkheid kunnen slechts beperkt effecten verwacht worden. Die konstatering kan uiteraard niet als een excuus voor de gehypotetiseerde huidige opstelling van het onderwijs dienen.

Een tweede beperking heeft betrekking op de factoren die wel degelijk deel uitmaken van het rechtstreekse verband tussen onderwijs en de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen. Aan de ene kant zijn dat factoren uit de institutie onderwijs, aan de andere kant factoren in die ongelijkheid. In de probleemanalyse werd duidelijk dat het onderscheid in schooltypen en keuzemogelijkheden daarbinnen, de samenstelling van het docententeam naar sekse, het beeld van de sekse-ongelijkheid in de leermiddelen, enz. aspecten zijn van de institutie 'school', die een rol spelen in de relatie onderwijs – maatschappelijke sekse-ongelijkheid. Deze factoren komen in het onderhavige onderzoek niet aan bod, wat aan hun betekenis niets afdoet.<sup>3)</sup>

De tweede categorie factoren die in het docentenonderzoek niet aan bod komen heeft betrekking op de maatschappelijke sekse-ongelijkheid zoals die door de leerlingen ingebracht worden in het schoolgebeuren. Seksetypische wensen, voorkeuren, vaardigheden, enz. van de leerlingen, toekomstbeelden en gedragsmotieven van leerlingen en hun ouders, al die factoren hebben een eigen betekenis voor het verband onderwijs – maatschappelijke sekse-ongelijkheid. Aan de betekenis van ook deze factoren doet het onderhavige onderzoek niets af.

Een derde grens aan de betekenis van het docentenonderzoek vloeit voort uit het feit dat het om een onderzoek middels vraagg gesprekken met docenten gaat. In de bij vraagg gesprekken gebruikelijke, ietwat onwennige kontekst zijn de onderwijsgegenden met vragen gekonfronteerd, die zich op die manier in het onderwijs

---

3) Onze onderzoeksopzet zoekt juist naar verifikatie van de veronderstelling dat (bijvoorbeeld) in het onderwijs meisjes min of meer bij voorbaat al (of op dubieuze gronden) op 'lagere' sporen worden gezet. In die zin komen wij tegemoet aan Swanborns eis, dat er meer nodig is dan aangetoonde samenhang tussen sekse en onderwijskansen om het onderwijs te bekritisieren (Swanborn, 1979). Zie voor een modelmatige ordening van de determinanten van sekse-ongelijkheid in het onderwijs, waarbij worden onderscheiden '1) internal psychological-cognitive structures of individuals who participate in the educational system, and 2) the educational system itself': Kutner en Brogan, 1976, blz. 52.

niet voordoen. Het gedrag tegenover de leerlingen is geabstraheerd van de feitelijke kontekst waarin het normaliter plaats vindt.<sup>4)</sup> Talloze factoren, anders dan het type overwegingen waarnaar in de vraagesprekken is geïnformeerd kunnen in die konkrete situatie gedragsbeïnvloedend zijn. Dergelijke factoren komen in het docentenonderzoek niet aan de orde. Maar ook de konkrete leerlingen zijn in die vraagesprekken tot letterlijk ééndimensionele wezens teruggebracht: slechts het gegeven dat het om jongens resp. meisjes gaat, is aan de orde. Dat laatste impliceert niet dat de onderzoeksresultaten niet valide zouden zijn; wellicht zijn verschijnselen als stereotypering en stigmatisering bij konstanthouding van meerdere sociale kenmerken zelfs zeer veel duidelijker aan te tonen. In het onderhavige onderzoek echter blijven zij buiten schot. Wij beperken ons tot gedragstendenties, openlijk gedrag behoort niet tot ons onderzoeksobject.

Een volgende beperking die ten aanzien van de resultaten van het docentenonderzoek gemaakt moet worden vloeit voort uit het feit dat het om een docentenonderzoek gaat. Rolbevestiging in het onderwijs is, los van de frekwentie waarmee het voorkomt, een procesgebeuren. De veronderstelde effecten ervan zijn alleen bij de leerlingen te konstateren en dan nog pas op hun werkelijke betekenis in te schatten na verloop van jaren. Het docentenonderzoek voorziet daar niet in.

Een vijfde inperking tenslotte is de vanzelfsprekende inperking dat de konklusies betrekking hebben op de 'verschijnselen, zoals die zijn gemeten'. Zo wordt het oordeel over 'maatschappelijke sekse-ongelijkheid' geïndiceerd door een beperkt aantal uitspraken waarop gereageerd moet worden op een moment dat die gelijkheid bovendien slechts ten dele reëel bestaat. Hoe docenten in andere omstandigheden en bij een duidelijk andere operationalisatie zouden oordelen, valt uit dergelijke metingen niet af te leiden. Evenmin is het mogelijk onderscheid te maken naargelang het maatschappelijk bereik, waarop zich die sekse-ongelijkheid uit. De onderzoekszopzet dwingt hier tot een vorm van oppervlakkigheid, waarvan de nadelen bekend verondersteld mogen worden, evenzeer als dat geldt voor de voordelen, die hier de doorslag hebben gegeven. Zo ook wordt bijvoorbeeld bij het indiceren van neigingen tot rolbevestiging gebruik gemaakt van indicatoren, die ook door andere zouden kunnen worden vervangen. Dergelijke indicatoren zijn in principe te rangschikken van 'zeer direkt' tot 'uiterst subtiel'. Te verwachten valt dat al naargelang bepaalde indicatoren gekozen worden ook de populariteit ervan verschilt. Tot slot worden bepaalde gebruikelijke achtergrond-

---

4) Onze onderzoekszopzet vertoont zodoende een 'omgekeerd' tekort in vergelijking tot het merendeel van de eerder aangehaalde docentenonderzoekingen. Daar werd praktisch gedrag tot onderzoeksobject gemaakt. Hier worden motieven en overwegingen achter mogelijk (maar niet onderzocht) gedrag vastgesteld. Freyburg (1980) pleit voor dergelijk motievenonderzoek als aanvulling op onderzoek van het eerste type.



kenmerken van de onderwijsgevenden gebruikt bij het lokaliseren van de onderzochte verschijnselen. Het moet niet uitgesloten worden geacht dat andere achtergrondkenmerken beter dan deze voor een dergelijke lokalisatie geschikt zijn en aanleiding zijn voor andere verklarende conclusies.

Binnen de hierboven uitgesproken beperkingen worden de onderzoeksresultaten uit het docentenonderzoek gekonfronteerd met de verwachtingen zoals die uit de probleemanalyse, die eraan vooraf ging, werden afgeleid. Slechts zelden wordt daarbij gewerkt volgens het patroon van hypotesetoetsing. Daartoe lenen de uit de probleemanalyse afgeleide verwachtingen zich in de regel niet. In dat verband kan van de gekozen opzet voor een representatief survey gezegd worden dat die leidt tot zo gespecificeerde onderzoeksresultaten (in de zin van relatieve populariteit van onderzochte verschijnselen en van de samenhang daarvan met achtergrondkenmerken), dat de probleemanalyse uit de eerste drie hoofdstukken tekort schiet. Zij biedt geen basis om gespecificeerde verwachtingen te formuleren over maten van populariteit en maten van samenhang, op grond waarvan gespecificeerde toetsingen van de onderzoeksresultaten mogelijk zouden zijn. Niettemin maken de uit de probleemanalyse wel afgeleide verwachtingen deel uit van een in haar wezen niet mis te verstane kenschetsing van de stand van zaken (en in die zin lenen zij zich voor een konfrontatie met de data die kan leiden tot uitspraken over de juistheid ervan), maar zij zijn elk voor zich onvoldoende te preciseren en toe te spitsen om aan het ideaaltypische patroon van hypotesetoetsing te worden onderworpen. In die zin is het docentenonderzoek – ondanks het feit dat het volgt op een uitvoerige probleemanalyse vooraf – toch in wezen exploratief van aard.

#### **4.5 De onderscheiden onderzoeksvragen in relatie tot het onderzoeksinstrument**

Ter verantwoording van de operationalisatie van de in de onderzoeksvragen onderscheiden begrippen wordt hier vooreerst volstaan met het aangeven van het verband tussen die begrippen en het onderzoeksinstrument (schema 4.5.1). Voorts wordt aangegeven in welke hoofdstukken of paragrafen op de betreffende data wordt ingegaan. Voor zover de operationalisering, na de toelichting in het volgende hoofdstuk van het onderzoeksinstrument in het algemeen, nog verdere verantwoording behoeft, geschiedt dat bij het beschrijven van de analyse van de betreffende data.

Terwille van het lokalisatie-onderzoek is een aantal achtergrondgegevens samengevoegd tot typologieën. Schema 4.5.2 geeft de relatie aan tussen die typologieën, de betreffende vragen uit het onderzoeksinstrument en de plaats waar de konstruktie van die typologieën wordt beschreven.

*Schema 4.5.1. – De begrippen uit de onderscheiden vraagstellingen, gerelateerd aan het onderzoeksinstrument en vermelding van de plaats waar de analyse wordt beschreven*

begrip	korresponderende nummering in onderzoeksinstrument	zie voor analyse-beschrijving
(1) onderwijsachterstanden van meisjes	vraag 35 en 39	par. 7.2.
(2) optimaal onderwijs?	vraag 28	par. 7.3.
(3) maatschappelijke sekse-ongelijkheid	vraag 40	par. 7.4.
(4) roldoorbrekend onderwijs	vraag 34, 36, 37, 41, 42, 43	par. 7.5.
(5) stereotypering naar sekse	vraag 16, 17, 19 21 t/m 26	par. 8.3 par. 8.2.
(6) stigmatisering naar sekse	vraag 18 en 16	par. 8.4.
(7) traditionele meisjespedagogiek	vraag 20, 16 en 17 en 27	par. 8.5.
(8) motieven voor sekse-differentiatie	vraag 38	par. 8.6.
(9) probleembewustzijn versus neiging tot rolbevestiging	geen	par. 9.2. en par. 9.7.
(10) lokalisatie	vraag 1 t/m 15 en 29 t/m 33	par. 9.4., 9.5. en par. 9.6.

*Schema 4.5.2. – Gekonstrueerde typologieën, gerelateerd aan het onderzoeksinstrument en vermelding van de plaats waar de constructie wordt beschreven*

Typologie	korresp. nummering in vragenlijst	zie voor constructie-beschrijving
(A) schoolsoort	30, 31	par. 6.2.
(B) richting van de school	32	par. 6.2.
(C) geografische achtergrond	33	par. 6.2.
(D) persoonlijke achtergrond	1, 7, 13	par. 6.3.
(E) beroepsmatige achtergrond	8, 11	par. 6.4.
(F) maatschappelijke achtergrond	4, 5, 6	par. 6.5.

#### 4.6. Leeswijzer voor de hoofdstukken 5 t/m 10

In de hoofdstukken 5 t/m 9 wordt verslag gedaan van het onderzoek onder onderwijsgeevenden.

Hoofdstuk 5 geeft een verantwoording van de opzet van het onderzoek. Essentiële informatie over het hoe en wat met betrekking tot de manier waarop de docenten zijn benaderd, de representativiteit van het onderzoek, de wijze waarop de verzamelde data geanalyseerd zijn, e.d., wordt in dit hoofdstuk verstrekt.

Hoofdstuk 6 geeft een 'populatie-beschrijving' op basis van bij het onderzoek

verzamelde gegevens Geen van die gegevens heeft rechtstreeks betrekking op de inhoudelijke tematiek van ons onderzoek Het gaat om achtergrondgegevens zoals die bij surveys verzameld worden, maar waarover in de probleemstelling op zich niets gezegd wordt Voor de probleemstelling zijn ze alleen van belang voorzover ze samenhangen met de wel inhoudelijk centraal staande gegevens Dat komt in hoofdstuk 6 niet aan de orde Wel worden daar achtergrondgegevens samengevoegd tot 'typologieën', die op een bondige manier meerdere achtergrondgegevens bundelen Die typologieën worden gebruikt bij het 'lokalisatie-onderzoek' in hoofdstuk 9

Hoofdstuk 7 beschrijft de gegevens die horen bij de uit de probleemstelling verbijzonderde onderzoeksvragen (1) t/m (4) Die gegevens moeten een antwoord geven op de vraag in hoeverre het aannemelijk is dat de onderzochte onderwijsgeevenden uit overtuiging achter een onderwijsaanpak kunnen staan die doelt op het bevorderen van maatschappelijke gelijkheid tussen de seksen De betreffende gegevens worden beschreven en ten dele tot schalen samengevoegd Nagegaan wordt in hoeverre de gehypotetiseerde verschijnselen aanwezig zijn in de onderzoeksgroep in het algemeen Zij worden in dit hoofdstuk niet in relatie gebracht tot achtergrondgegevens

Hoofdstuk 8 beschrijft de gegevens die horen bij de uit de probleemstelling verbijzonderde onderzoeksvragen (5) t/m (8) Zij moeten een antwoord geven op de vraag in hoeverre de onderwijsgeevenden opvattingen vertolken, die worden opgevat als signalen voor het voortbestaan van sekserolbevestiging in het huidige onderwijs Ook deze gegevens worden alleen beschreven voor de totale groep en ten dele tot schalen samengevoegd Zij worden evenmin in dit hoofdstuk in verband gebracht met de achtergrond van de onderwijsgeevenden

Hoofdstuk 9 hoort bij de vraagstellingen (9) en (10) De achtergrond van de onderwijsgeevenden wordt in verband gebracht met de in hoofdstuk 7 en 8 beschreven verschijnselen Wie is meer en wie is minder probleembewust? Wie vertolkt rolbevestigende opvattingen sterk en wie zwak? In hoeverre valt daaruit af te leiden wat het probleembewustzijn doet toenemen of afnemen en wat ertoe leidt of wat voorkomt dat docenten rolbevestigende opvattingen vertolken? En in hoeverre lijkt de aanwezigheid van probleembewustzijn er een garantie voor te zijn dat rolbevestigende opvattingen niet worden vertolkt? Op die vragen tracht de in hoofdstuk 9 beschreven analyse zo goed mogelijk antwoord te geven

Hoofdstuk 10 tenslotte bestaat uit een nabeschouwing waarin samenvattend de resultaten uit het docentenonderzoek gekonfronteerd worden met de verwachtingen uit de probleemanalyse vooraf Getracht wordt de verkregen totaalindruk te verwoorden en op zijn konsekwenties in te schatten Die konsekwenties worden onderscheiden naargelang ze liggen op het vlak van de tematiek van onderwijs en sekse-ongelijkheid met zijn bijbehorende beleidsproblematiek, en naargelang ze liggen op het vlak van de relatie onderwijs – maatschappelijke ongelijkheid in het algemeen met de daaraan verbonden vraag naar de prioriteit in onderzoeks- en beleidsbenaderingen

### **5.1 Inleiding**

Het onderzoek onder onderwijsgeevenden is een survey, waarbij de data verzameld zijn door getrainde interviewers, die gebruik maakten van een gestandaardiseerd (en optisch-inleesbaar) onderzoeksinstrument. De benaderde respondenten vormen een steekproef van ruim 1 000 onderwijsgeevenden die onderwijs verzorgen in leerjaar 5 en 6 van het gewoon lager onderwijs of in het l t o , het l h n o , het m a v o , het h a v o of het v w o . De verzamelde data zijn getransformeerd tot een voor computerbewerking geschikt databestand. Ze zijn vervolgens gescreend, door samenvoeging gereduceerd en onderling in verband gebracht met het doel ze te confronteren met de probleemstelling en de onderscheiden vraagstellingen.

In het onderhavige hoofdstuk wordt het waarom en het hoe van deze opzet gemotiveerd en beschreven, voor zover dat niet aan de orde komt in de beschrijving van de verschillende analysestappen zelf.

### **5.2 De onderzoeksopzet**

Een eerste uitvoerig plan voor onderzoek naar de problematiek van onderwijs en sekse-ongelijkheid is al in 1974 bij de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs ingediend met het verzoek tot subsidiëring daarvan over te gaan. Na tal van verwikkelingen, die wij hier verder terzijde laten, is begin 1976 een onderzoeksproject op dit terrein van start gegaan, waarna eind 1977 het definitieve onder-

zoeksplan voor het onderhavige docentenonderzoek is vastgesteld. Dat laatste plan komt in grote lijnen overeen met de werkelijk uitgevoerde onderzoeksopzet. Wij zullen ons hier beperken tot een beschrijving en verantwoording van de feitelijk uitgevoerde opzet, die uiteraard in veel opzichten de sporen draagt van de procedure die eraan vooraf ging.

Die opzet komt neer op een eenmalige benadering door middel van een representatieve steekproef van onderwijsgeevenden, voor vragengesprekken aan de hand van gestandaardiseerde vragenlijsten. De onderzoekspopulatie is wat een aantal achtergrondgegevens betreft representatief voor de onderwijsgeevenden die in de belangrijkste schooltypen, waar globaal genomen 10 tot 16-jarige leerlingen onderwijs volgen, werkzaam zijn. Het gaat om klas 5 en 6 van het basisonderwijs, en het gehele l.h.n.o. en l t.o., het m.a.v.o., het h.a.v.o. en het v.w.o..

Het besluit tot het uitvoeren van een survey onder onderwijsgeevenden vloeit in hoofdzaak voort uit de wens om op het onderhavige probleemterrein (dat, zeker in Nederland, een tot nu toe vrijwel onontgonnen terrein vormt) een algemeen inkaderend beeld te verschaffen. Het onderzoek is zodoende in principe 'breed' van karakter, hetgeen impliceert dat her en der van meer 'diepgravend' werk vooreerst moest worden afgezien. In opzet had het onderzoek eerst nog (in 1976) kenmerken van een 'behoefsten-inventarisatie'. Die opzet was gebaseerd op de veronderstelling dat de onderwijsgeevenden ervaringen hadden opgedaan met 'roldoorbrekend onderwijs' die wellicht geleid zouden hebben tot konfrontatie met beperkte scholing en middelen en met 'weerstand' van de zijde van kollega's, leerlingen, ouders, enz., maar ook van de zijde van het 'lesrooster', de eisen van het leerplan, en dergelijke meer. Het onderzoek zou vaststellen in welke mate welke categorieën docenten behoefte hadden aan welke vormen van ondersteuning in de zin van scholing, lesmateriaal, enz. Vanuit een nadere invulling van het begrip 'roldoorbrekend onderwijs' was besloten tot onderzoek bij onderwijsgeevenden die onderwijs verzorgen voor leerlingen variërend in leeftijd van 10 tot 16 jaar, hetgeen uiteindelijk leidde tot de in de huidige opzet benaderde onderzoekspopulatie.

Zoals uit de hoofdstukken 1 t/m 3 blijkt, geeft de probleemanalyse van het verband onderwijs – sekse-ongelijkheid meer aanleiding tot het vermoeden dat er in het onderwijs sprake is van sekserolbevestigende processen dan van sekseroldoorbrekende. In zekere zin geeft deze probleemanalyse (die in voorlopige vorm werd afgesloten in 1978) aan, dat de verwachtingen van waaruit (eind 1975) was besloten tot een 'behoefsten-inventarisatie' (vgl. Jungbluth, 1978a) (in casu de verwachting dat er in het onderwijs op ruime schaal gepoogd zou worden 'roldoorbrekend onderwijs' te verwezenlijken) naïef waren. Dit had tot gevolg<sup>1)</sup>

---

1) Vgl. de inleiding van hoofdstuk 4.

dat nu een onderzoeksinstrument werd ontwikkeld dat enerzijds poogde aanwijzingen te vinden voor het voortbestaan van de traditionele sekse-ongelijkheid in het onderwijs, anderzijds echter ook trachtte een beeld te presenteren van in het onderwijs plaatsvindende 'roldoorbrekende' praktijken. Dit onderzoeksinstrument is gehanteerd tijdens een proefonderzoek bij enkele tientallen onderwijsgeevenden. Dat deel van het onderzoeksinstrument dat betrekking had op de veronderstelde 'roldoorbrekende' activiteiten bleek daarbij alsnog in hoge mate inadekwaat te zijn, liever nog inopportuun. *Het trachtte ervaringen te inventariseren, die de onderwijsgeevenden feitelijk niet hadden.* Voorlopig werd dat opgevat als een bevestiging van de juistheid van de verschuiving in de verwachtingen tussen 1975 en 1978, zoals die hierboven werd aangeduid.

Uit dit gegeven resulteerde het uiteindelijk gehanteerde onderzoeksinstrument, waarin alsnog op een bredere schaal de nadruk werd gelegd op indicaties voor het voortbestaan van onderwijspraktijken en -ideologieën die passen bij de traditionele maatschappelijke sekse-ongelijkheid.

### 5.3. Het onderzoeksinstrument

Een bijkomend, maar zeer belangrijk gevolg van deze ervaringen was het vermoeden bij de onderzoekers dat een dergelijk instrument relatief ongeschikt zou zijn voor een enquête per post. Waarschijnlijk zouden er twijfels rijzen over de representativiteit van het onderzoek op grond van systematische uitval. Binnen de marges van de beschikbare gelden werd gezocht naar een verantwoorde alternatieve opzet. Deze werd gevonden in een persoonlijke benadering door getrainde interviewers. Door toepassing van optisch inleesbare onderzoeksinstrumenten (die leidden tot een aanzienlijke besparing wat betreft kosten voor koderen en ponsen) werd de voor zo'n opzet noodzakelijke financiële ruimte gevonden. Het gevolg van deze techniek was echter dat het aantal niet-gestandaardiseerde responsmogelijkheden tot een absoluut minimum beperkt moest worden; onveranderbare geprecodeerde antwoordcategorieën waren noodzakelijk.

Behalve dat het onderzoeksinstrument door de toegepaste techniek van dataverzameling in zijn mogelijke vormgevingen beperkt was, leidde ook de beschreven ontwikkeling in de probleemstelling, van onderzoek gericht op roldoorbrekend onderwijs naar onderzoek gericht op rolbevestigend onderwijs, tot een inperking van de mogelijke typen vormgeving. Het uit de probleemanalyse en proefonderzoek aannemelijk geworden 'gebrekkig' probleembewustzijn was bijvoorbeeld aanleiding, om in de te houden vraagesprekken thema's als sekse-ongelijkheid en vrouwenemancipatie pas aan de orde te stellen, nadat de onderzoeksdelen met betrekking tot seksedifferentiatie in het onderwijs de revue waren gepasseerd. Het thema 'roldoorbrekend onderwijs' zou in het instrument niet aan de orde mogen komen vooraleer de respondenten al gereageerd hadden op items met betrekking tot eigen motieven voor seksedifferentiatie.

De verderop nog te beschrijven inschakeling van geoefende interviewers vormt er een garantie voor, dat deze volgorde bij de invulling ook is gehandhaafd en dat er geen korrekties achteraf hebben plaats gevonden.

Uiteraard hebben bij de kompositie van de vragenlijsten ook overwegingen mee-gespeeld met betrekking tot noodzakelijke afwisseling tussen zakelijke achtergrondinformatie en vragen met betrekking tot inhoudelijke persoonlijke oordelen of verwachtingen. (Het onderzoeksinstrument is opgenomen in bijlage a1).

Behalve de vragencomplexen 16 t/m 20 heeft het onderzoeksinstrument een gangbare structuur, waarbij vormen van operationalisering zijn gevolgd die zozeer gebruikelijk zijn, dat wij ze hier niet verder beschrijven. Daarentegen zijn voor de operationalisering van verschijnselen als seksestereotypering, -stigmatisering en traditionele meisjespedagogiek vrij ongebruikelijk operationalisering gekozen. De betreffende vraagvorm is mede ontleend aan anderen (te weten: Otto, 1974), hoewel ze daar met een ander doel worden toegepast.

Van belang is tot slot dat de toepassing van gestandaardiseerde optisch inleesbare instrumenten, af te nemen en in te vullen door daartoe geïnstrueerde interviewers, voor ons aanleiding is geweest tot de samenstelling van een 'vragenboek' voor de respondenten. Dit werd bij de aanvang van de vraaggesprekken aan de respondenten ter hand gesteld met het uitdrukkelijke verzoek daarin niet te willen bladeren, anders dan analoog aan het verloop van het vraaggesprek. Van een aantal vragen bevatte dit 'vragenboek' uitsluitend een nummer en een benoeming van de betreffende vraag. Bij andere vragen werd de volledige letterlijke vraag weergegeven, al dan niet voorzien van meerdere of alle in het feitelijke onderzoeksinstrument voorziene responscategorieën. In dit 'vragenboek' ontbrak voorts het invulgedeelte, dat in het eigenlijke onderzoeksinstrument het grootste deel van de ruimte in beslag neemt en voor niet-ingewijden zeer verwarrend kan werken.

Het onderzoeksinstrument eindigde met een 'achterflap', waarop naam en adres van de respondenten, een identifikatienummer voor de interviewers, opmerkingen van interviewers en/of respondenten over vorm of inhoud van het vraaggesprek e.d. ingevuld konden worden. Bij enkele honderden respondenten is na afloop van het vraaggesprek nogmaals gecheckt in hoeverre enkele centrale achtergrondgegevens die in het onderzoeksinstrument zijn ingevuld, korrekt zijn en hoe de respondenten over de benadering door de interviewers en het verloop van het vraaggesprek oordeelden. Het betreft hier een niet ongebruikelijke controleprocedure die in het voorliggende geval geen onregelmatigheden aan het licht heeft gebracht.

Aan alle respondenten werd toezending toegezegd van een samenvattende brochure van de onderzoeksresultaten.

#### 5.4. De dataverzameling

Een afzonderlijk probleem voor de techniek van dataverzameling ontstond als gevolg van het ontbreken van een adressenbestand, laat staan een gestratificeerd adressenbestand van de te benaderen onderwijsgevenden.

De oorspronkelijke intentie was om hetzij via het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, hetzij via het C.A.S.O.-bestand (Centrale Administratie Salarissen Onderwijs) een onderzoeksbestand samen te stellen. De betreffende bestanden bleken echter voor onderzoekers (ondanks aangeboden garanties voor anonimiteit) ontoegankelijk, niet in de laatste plaats op grond van eisen, gesteld door de onderwijsvakorganisaties.<sup>2)</sup> Op basis van lijsten van het ministerie van O. & W. in samenwerking met C.B.S. (scholen voor a.v.o.), elders gepubliceerde lijsten van scholen voor l.b.o. (Schlatmann, 1973) en telefoongidsen (voor het g.l.o.) was in principe wel een lijst van scholen beschikbaar. Besloten werd daarom de steekproef in twee etappes samen te stellen en in dat kader éénderde van de financieel mogelijke benaderingen (in totaal 1500) de vorm te geven van schoolbenaderingen.

Op de scholen werd door gebruikmaking van 'randomlijsten' de steekproef voor onderwijsgevenden samengesteld en werden afspraken voor de docentenbenaderingen gemaakt. (Zie voor meer details bijlage 2). Aldus werden ruim 1.000 docenten geïnterviewd. Door stratifikatie van de scholensteekproef (naar schoolsoort en regio) en door konstanthouding van het aantal docentenbenaderingen per school (in relatie tot de schoolgrootte) kon toch een representatieve steekproef van docenten worden verkregen.

Bij het beschikbaar komen van de C.B.S.-gegevens over de docentenpopulatie 1977/78 is de verkregen steekproef op representativiteit in termen van een aantal achtergrondgegevens getoetst (zie bijlage 2). Die toets had voor de scholen al eerder plaats gevonden naar het kenmerk 'zuil'. Voor de onderwijsgevenden vond hij plaats op basis van de kenmerken 'bevoegdheidsgraad', 'seks' en 'bevoegdheidsgraad' en 'seks' in combinatie. Deze toetsen leiden tot de konklusie dat onder de basisscholen de katholieke zuil oververtegenwoordigd is. Aangezien per basisschool één onderwijsgevende (zie bijlage 2) geïnterviewd is, leidt dit tot een oververtegenwoordiging van de katholieke onderwijsgevenden uit het basisonderwijs. In concreto gaat het om een teveel van 19 respondenten, iets minder dan 2% van de onderzoekspopulatie. Gezien de geringe omvang van de vertekening die dit mogelijk kan opleveren, is met deze afwijking genoeg genomen. Ten aanzien van de andere getoetste kenmerken werden geen afwijkingen gekonstateerd.

---

2) Vergelijk het commentaar van de N.F.O. op de ontwerperegeling voor de registratie van het CASO-project van november 1977.



De dataverzameling vond plaats in mei 1978. Bijna 10% van de onderwijsgeevenden bleek bij benadering door een interviewer niet bereid tot medewerking. Zij zijn via een daartoe ontwikkelde procedure door 'invallers' vervangen. Datzelfde geldt voor weigerende scholen in de eerste benaderingsronde (Zie voor nadere bijzonderheden bijlage 2).

In totaal zijn 1012 ingevulde vragenlijsten door de interviewers aan het I T S doorgestuurd. Daarvan bleken er 7 alsnog onbruikbaar aangezien de geïnterviewden uitsluitend buiten de omschreven onderwijstypen onderwijs verzorgden. Van de niet-gestandaardiseerde respons is een overzicht samengesteld, de overige respons is verwerkt tot een voor computerbewerkingen toegankelijk 'S P S S'-bestand. Dit data-bestand wordt na afsluiting van het onderzoek ten behoeve van kollega-onderzoekers beschikbaar gesteld aan het Steinmetz-archief in Amsterdam. Op een aantal voor de hand liggende gegevens heeft een consistentietoets plaats gevonden.

### 5.5 De data-analyse

Op het data-bestand hebben uitvoerige verschillendsoortige analysebewerkingen plaats gevonden. Een aantal data is uitsluitend gekruistabelleerd, hetgeen met name geldt voor gegevens omtrent de achtergrond van de onderwijsgeevenden (hoofdstuk 6).

Uit de achtergrondgegevens zijn 'typologieën' gekonstrueerd, door gelijksoortige gegevens (bijvoorbeeld politieke voorkeur, kerkelijkheid en lidmaatschap van onderwijsvakorganisaties als aspect van de maatschappelijke achtergrond) met elkaar te combineren. Criterium daarbij was de veronderstelde zinvolheid voor de analyse verderop in hoofdstuk 9. In dat kader is ook de relatieve bezettingsgraad van de onderscheiden categorieën een belangrijk criterium. Het gaat bij de konstruktie van deze typologieën uitsluitend om een reductietechniek, waarbij meerdere oorspronkelijke achtergrondgegevens worden samengevoegd. Dat gebeurt op een zodanige manier dat er zo min mogelijk informatieverlies optreedt. Het resultaat is een werkbaardere onderscheiding van de respondenten in elkaar uitsluitende categorieën.

Bij de analyse van de data die horen bij de vraagstellingen 1 t/m 8 uit hoofdstuk 4 zijn verschillende technieken toegepast. Op grond van een deel van de betreffende informatie is bij elk van deze vraagstellingen overgegaan tot de konstruktie van één of meer schalen. Daartoe zijn (evt. na een aantal ter plaatse beschreven hercoderingen) items, waarvan werd verondersteld dat zij naar eenzelfde achterliggend hypotetisch konstrukt verwijzen, onderworpen aan principale componentenanalyse (P C A). In de meeste gevallen heeft ook orthogonale varimaxrotatie plaatsgevonden. Op basis van de resultaten daarvan zijn inhoudelijk interpreteerbare groepen items samengevoegd tot schalen. Alvorens dat te doen

zijn over deze groepen items betrouwbaarheidscoëfficiënten (Cronbach's alpha-coëfficiënt van interne consistentie) berekend, hetgeen in voorkomende gevallen aanleiding gaf tot het verwijderen van enkele minder goed passende items ten gunste van de betrouwbaarheid. Schaalscores zijn berekend door ongewogen middeling van de scores op de betreffende items, waarbij alle items qua betekenis in eenzelfde 'antwoordrichting' zijn gedraaid. De resulterende schaalscores zijn wat inhoudelijke duiding betreft vergelijkbaar met de antwoordcategorieën op de oorspronkelijke items. Technische gegevens met betrekking tot de afzonderlijke schalen (P.C.A., Eigen-waarde, percentage verklaarde variantie, betrouwbaarheid) zijn opgenomen in bijlage 3. Tevens is daar de verdeling van de betreffende schaalscores weergegeven voor alle categorieën van de in hoofdstuk 6 gekonstrueerde typologie 'beroepsmatige achtergrond'.

De schalen zijn zo benoemd, dat zij zoveel mogelijk de achter de gevonden componentenstructuur schuil gaande konstrukten 'dekken'. In enkele gevallen impliceert dat, dat uit de naamgeving van onderscheiden schalen (die stammen uit eenzelfde groep geanalyseerde items) afgeleid zou kunnen worden dat er in wezen toch slechts één dimensie achter schuil gaat. Dat is doorgaans echter maar gedeeltelijk het geval.

Ter controle daarvan zijn de korrelaties vermeld tussen de schaalscores van onderscheiden schalen die uit de analyse van eenzelfde itemblok resulteren. Voorts valt onder meer uit de in de bijlage 'schaalkonstrukties' vermelde populariteit van de afzonderlijke schalen af te leiden of en in hoeverre de beslissing om gedeeltelijk met elkaar verband houdende konstrukten toch uitdrukkelijk te scheiden, zinnig is.

Terwille van de vraagstellingen (9) en (10) uit hoofdstuk 4 wordt een aantal van de schaalscores die aan de orde komen in hoofdstuk 7 en 8, onderling in verband gebracht en gerelateerd aan de in hoofdstuk 6 beschreven achtergrondtypologieën. De beschrijving daarvan geschiedt in hoofdstuk 9. Van de betreffende schalen worden daartoe allereerst 'tweede-orde-schalen' gekonstrueerd, zodat in één nieuwe score meerdere 'eerste-orde'-schaalscores zijn verwerkt. Een dergelijke samenvoeging van meerdere schaalscores vindt op *drie manieren* plaats: *allereerst in een vorm die resulteert in één eindscore* (die zowel verwijst naar de afwezigheid van probleembewustzijn als naar de aanwezigheid van rolbevestigende opvattingen). *Vervolgens in een vorm die resulteert in twee eindscores* (waarvan er één verwijst naar probleembewustzijn, de andere naar rolbevestigende opvattingen) *en tenslotte in een vorm waarbij vier eindscores ontstaan* (twee varianten van probleembewustzijn en twee varianten van rolbevestigende opvattingen). Ten opzichte van elkaar verschillen deze drie manieren in hun abstraktieniveau ten opzichte van de oorspronkelijke schalen: er wordt verderop dan ook gesproken van tweede-orde-schalen op drie onderscheiden niveaus. De totstandkoming van deze 'tweede-orde-schalen' is in grote lijnen overeenkomstig die van de 'eerste-orde-schalen'. De eerste-orde-schalen zijn

onderworpen aan principale componentenanalyse (evt. varimax orthogonaal geroteerd). Op basis daarvan zijn schalen geklusterd, nadat er betrouwbaarheidscoëfficiënten zijn berekend (op dit niveau volgens formule '7-14' uit Nunnally, 1967).

Toekenning van scores op de 'tweede-orde-schalen' heeft als volgt plaats gevonden: Allereerst zijn de 'eerste-orde-schalen' gestandaardiseerd. Vervolgens zijn zij ongewogen gemiddeld. Het resultaat is opnieuw gestandaardiseerd en wel zodanig dat de gemiddelde score ligt bij 5.00 en de standaardafwijking bij 1.00.

De onstane zeven 'twee-orde-schaalscores' zijn op de drie bovenaangeduide niveaus uni- en multivariaat (het laatste uiteraard slechts op twee niveaus) in verband gebracht met de achtergrond-typologieën. De laatste zijn daartoe in twee groepen onderscheiden: drie typologieën hebben betrekking op de individuele respondenten alsook op de scholen waaraan zij werkzaam zijn, drie andere uitsluitend op de individuele respondenten. Beide groepen van drie typologieën worden allereerst afzonderlijk in relatie gebracht tot de 'tweede-orde-schalen'. De betekenis van elk van de typologieën wordt daarbij nagegaan als afzonderlijke 'faktor' en daarnaast onder konstanthouding van de beide andere. Voorts is de betekenis van elk van de typologieën onderzocht onder konstanthouding van het totale blok van typologieën uit de andere groep. Voor de betreffende variantie-analyses is een afzonderlijk databestand gekreëerd, waarbij 'onbekend'-scoorders op één of meer van de betrokken variabelen zijn verwijderd. Aldus resteert een populatie van 917 (van de oorspronkelijke 1.005) respondenten. Door de betreffende uitval ontstaan op enkele variabelen significante verschillen. Het verschil tussen de uitval uit het totale bestand en het resterende analysebestand verklaart echter maximaal zeven promille variantie in de betreffende variabelen. Dat verschil wordt verwaarloosbaar geacht.

De uitgevoerde variantie-analyses zijn gebaseerd op het uitgangspunt dat getracht moet worden om langs zo eenvoudig mogelijke weg de meest relevante samenhangen duidelijk te maken.

Niet al deze analyses worden gerapporteerd in hoofdstuk 9. Verslag wordt alleen gedaan van die analyses die het hoogste informatieve gehalte opleverden. Dat informatieve gehalte bestaat allereerst uit een vergelijking van de relatieve betekenis van de verschillende achtergrondtypologieën. Vervolgens uit een nadere beschouwing van de relatieve positie die afzonderlijke categorieën docenten die door deze achtergrondtypologieën worden onderscheiden, ten opzichte van elkaar innemen in termen van de afhankelijke variabelen op het 'tweede-orde-niveau'. Bij de presentatie worden de resultaten van deze analyses geïllustreerd door 'extrem' scorende categorieën onderwijsgevenden (gelokaliseerd op basis van de variantie-analyses) te beschrijven in termen van de schaalscores van de 'eerste-orde', die beschreven staan in de hoofdstukken 7 en 8. Aldus wordt het mogelijk om naast een oordeel over de 'signifikantie' van de resultaten ook een oordeel over de 'relevantie' ervan te vormen.

## **6.1 Inleiding**

De ruim duizend onderzochte leerkrachten zijn (in termen van een aantal controleerbare achtergrondgegevens) representatief voor die van klas vijf en zes van de basisschool en voor die van het l t o , het l h n o , het m a v o , het h a v o en het v w o . In het onderzoek zijn heel diverse achtergrondgegevens van deze docenten (en voor een deel ook van de scholen waaraan zij werkzaam zijn) verzameld. Die gegevens worden in hoofdstuk 9 in verband gebracht met wat er bij dezelfde respondent aan informatie verzameld is over onderwijs en seksongelijkheid <sup>1)</sup>

Nu, in dit zesde hoofdstuk, wordt de achtergrondinformatie over de onderwijsgevenden uitsluitend gebruikt om de onderzoekspopulatie in het algemeen in te kaderen <sup>2)</sup>. Het beeld dat daardoor ontstaat heeft ook los van de onderhavige probleemstelling een eigen waarde. Het gaat immers om een representatieve steekproef uit een populatie waarvoor deze informatie niet zo maar bekend is. Bij het beschrijven van dat beeld worden bij tijd en wijle achtergrondgegevens samenge-

- 
- 1) Dat gebeurt niet met alle beschikbare achtergrondinformatie, maar uitsluitend met een selectie die is uitgevoerd op grond van het vermoedelijke beding en/of de 'werkbaarheid' ervan. Het databestend zal voor sekundaire analyses door derden beschikbaar worden gesteld via het 'Steinmetz archief' te Amsterdam.
  - 2) Schommelingen in de vermelde totaal aantallen in de gepresenteerde tabellen ontstaan door 'onbekend'-scores op een of meer van de gebruikte variabelen. Zij zijn in de regel niet vermeld, maar eenvoudig herleidbaar.

voegd tot typologieën. Dat gebeurt uitsluitend met het oog op het verdere verloop van ons onderzoek. De verkregen typologieën keren terug bij de analyse in hoofdstuk 9 en moeten daar hun nut bewijzen. Voor het overige heeft de beschrijving in dit hoofdstuk dan ook geen link tot de problematiek die in deze studie centraal staat, hoewel het terloops ook informatie verschaft over de sekseverdeling in schoolteams.

In eerste instantie besteden wij aandacht aan een aantal schoolkenmerken, die invariabel zijn voor de docenten die aan eenzelfde school verbonden zijn. Daarna komen kenmerken aan bod die ook bij docenten uit één en dezelfde school kunnen variëren. Dat zijn persoonlijke gegevens, zoals die grotendeels bij de burgerlijke stand bekend zijn; vervolgens beroepsmatige gegevens die verbijzonderen met welke categorie onderwijsgegenden wij te maken hebben; en tenslotte gegevens over de algemeen-maatschappelijke achtergrond van de onderwijsgegenden die verwijzen naar de betrokkenheid bij algemeen-maatschappelijke instituties.

## **6.2. Achtergrondgegevens invariabel voor docenten van eenzelfde school**

Bij de beschrijving van de onderzoeksopzet in het vorige hoofdstuk en meer gespecificeerd in de bijlage over de steekproef, zijn de plannen van de onderzoekers verantwoord ten aanzien van de benadering van de scholen. In totaal zijn dat er 420, te weten 125 scholen voor a.v.o., 45 scholen voor l.h.n.o., 40 scholen voor l.t.o. en 210 scholen voor g.l.o.. Op de verantwoording van die opzet gaan we hier niet nader in, evenmin als op de al beschreven toetsen voor representativiteit. Wij beperken ons nu tot een beschrijving van de scholen uit de steekproef aan de hand van verzamelde schoolgegevens.

Hoewel scholen benaderd zijn omdat er een bepaald schooltype aanwezig was, is het niet ondenkbaar dat er uiteraard ook andere schooltypen in diezelfde scholen zijn opgenomen. Kortom, er zijn naast kategoriale scholen ook scholengemeenschappen in de steekproef aanwezig. Voor die laatste geldt dat er onderscheid gemaakt moet worden tussen de aan de school verbonden schooltypen en de schooltypen waaraan de ondervraagde onderwijsgegenden zelf onderwijs verbeperken we ons tot de schooltypen, die aan eenzelfde school verbonden zijn dan ontstaat er het volgende beeld:

- geen van de scholen voor g.l.o. bevat ook schooltypen voor voortgezet onderwijs. Eventueel wel kleuteronderwijs of buitengewoon onderwijs, maar dat laten we hier buiten beschouwing. Resteren feitelijk 209 g.l.o.-scholen; in de steekproef zijn geen scholen voor l.b.o. aangetroffen die tevens ook a.v.o.-schooltypen bevatten. Binnen de l.b.o.-scholen beperken we ons hier tot de schooltypen l.h.n.o. en l.t.o.. Bij 10 scholen zijn allebei deze schooltypen aanwezig, bij 39 wel l.h.n.o. maar niet l.t.o. en bij 34 scholen wel l.t.o., maar niet l.h.n.o.;

bij de scholen voor a.v.o. beperken we ons hier tot de eventuele aanwezigheid van de schooltypen m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o.. De grootste groep hieruit vormen de kategoriale scholen voor m.a.v.o. dat zijn er 72.

Kategoriale scholen voor h.a.v.o. zijn er nauwelijks, evenmin als scholengemeenschappen voor h.a.v.o. én m.a.v.o. Te zamen zijn dat er 7

- Populairder is de combinatie in één school van de schooltypen v.w.o., h.a.v.o. én m.a.v.o. 17 van dergelijke scholengemeenschappen blijken in de steekproef te zijn opgenomen,
- Kategoriale scholen voor v.w.o. zijn al evenmin erg populair. Gangbaarder is de combinatie van v.w.o. met h.a.v.o. In de steekproef zijn beide categorieën gezamenlijk door 28 scholen vertegenwoordigd.

Een tweede schoolgegeven is de omvang van de leerlingenpopulatie van de scholen. De sterkste spreiding vertoont dat leerlingenaantal bij de scholen voor l.h.n.o. en de scholen voor m.a.v.o.. Bij het konstrueren van de eerste typologie, die voor 'schoolsoort' is dit gegeven betrokken. Verder komt het in de beschrijving niet meer aan de orde. Uit tabel 6.2.1 valt af te lezen hoe de typologie 'schoolsoort' er uiteindelijk uit ziet en hoeveel scholen respectievelijk onderwijsgevend per onderscheiden schoolsoort in de steekproef aanwezig zijn. De typologie 'schoolsoort' is gebaseerd op de beide gegevens 'aanwezige schooltypen' en 'omvang van de leerlingenpopulatie'

Een verder voor de hand liggend kenmerk van de scholen vormt de 'zuil' waartoe de school behoort. Bij de steekproeftoetsing is dit kenmerk getoetst per schooltype. Omdat de 'zuil' van de school verwijst naar de grondwettelijk vastgelegde vrijheid van onderwijs, wordt dit gegeven in de analyse in hoofdstuk 9 afzonderlijk gebruikt. Daartoe worden wel enkele categorieën samengevoegd in de tweede typologie 'zuil'. Daarin worden onderscheiden het openbare, het protestants-christelijke, het katholieke en het overige onderwijs. Hoe de typologie 'zuil' van de school zich verhoudt tot het 'schoolsoort' wordt gedemonstreerd in tabel 6.2.1.

Een volgende achtergrondkenmerk is de plaats waarin de school gevestigd is. Uit dit gegeven zijn twee meer algemene kenmerken afgeleid. Allereerst zijn de plaatsen gekenschetst naar de provincies waarin ze liggen. Vervolgens zijn verschillende provincies samengevoegd tot een driedeling: midden en westen van het land, noorden en oosten van het land en zuiden van het land. Tot de eerste behoren de provincies Noord- en Zuid-Holland en Utrecht. Tot de laatste de provincies Zeeland, Noord-Brabant en Limburg. De resterende provincies behoren tot de tweede categorie.

Een tweede meer algemeen gegeven dat uit de plaats van vestiging is afgeleid, is de urbanisatiegraad. Vier op de gebruikelijke CBS-indeling gebaseerde categorieën zijn daarbij onderscheiden: platteland, verstedelijkt platteland, plattelands-

Tabel 6.2.1. – Benaderde scholen naar schoolsoort en zuil (absolute aantallen)

	openb.	R.K.	P.C.	neutr.-bijz. + overig	Totaal	Nresp.
g.l.o.	60	85	59	5	209	209
l.t.s.-l.h.n.o.	3	2	1	4	10	33
l.h.n.o. < 350 leerlingen	1	6	7	5	19	73
l.h.n.o. ≥ 350 leerlingen	1	8	4	7	20	85
l.t.s.	5	10	7	12	34	135
m.a.v.o. < 350 leerlingen	12	19	15	1	47	110
m.a.v.o. ≥ 350 leerlingen	6	14	5	0	25	102
h.a.v.o./h.a.v.o.-m.a.v.o.	2	3	1	1	7	27
v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o.	11	2	2	2	17	94
v.w.o./v.w.o.-h.a.v.o.	6	9	8	5	28	134
<b>Totaal</b>	<b>107</b>	<b>158</b>	<b>109</b>	<b>42</b>	<b>416</b>	

stadjes plus middelgrote steden en als laatste: grote steden. Beide gegevens, de driedeling gebaseerd op naar windstreek gerangschikte provincies en de vierdeling naar urbanisatiegraad zijn met elkaar gekombineerd in de derde typologie: 'geografische achtergrond'. Tien categorieën worden daarin onderscheiden doordat binnen de categorie 'platteland' geen onderscheid meer wordt gemaakt naar de 'windstreek'. In tabel 6.2.2. wordt de typologie 'geografische achtergrond' voor de scholen afgezet tegen de typologie 'schoolsoort'. Tevens wordt in de rand van deze tabel vermeld hoeveel onderwijsgevenden uit de steekproef in elk van de tien categorieën thuishoren.

Tabel 6.2.2. – Benaderde scholen naar schoolsoort en geografische achtergrond (absolute aantallen)

	platte- land	verstedelijkte platteland			stadjes			steden			Tot scholen
		n-o	m	w	z	n-o	m	w	z	n-o	
g l o	33	27	42	37	19	16	8	6	16	5	209
l t s - l h n o	1	0	4	0	3	0	0	1	0	0	9
l h n o tot 350	2	2	4	1	2	2	0	2	3	1	19
l h n o rest	1	4	1	4	2	4	2	0	1	1	20
l t s	1	4	1	4	4	4	6	3	6	1	34
m a v o tot 350	7	4	7	7	4	2	1	1	11	3	47
m a v o res <sup>1</sup>	1	4	3	5	5	0	4	2	1	0	25
h a v o / h a v o m a v o	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7
v w o h a v o - m a v o	0	0	1	0	2	7	2	1	3	1	17
v w o / v w o - h a v o	0	1	3	2	2	6	4	2	7	1	28
<b>Totaal scholen</b>	<b>46</b>	<b>47</b>	<b>67</b>	<b>61</b>	<b>43</b>	<b>41</b>	<b>28</b>	<b>19</b>	<b>49</b>	<b>14</b>	
(Totaal resp)	(72)	(103)	(134)	(126)	(111)	(122)	( 93)	( 55)	(142)	( 42)	

Daarmee is alle achtergrondinformatie voorzover die op het schoolniveau betrekking heeft en in de analyse in hoofdstuk 9 een rol speelt, behandeld. Aan de betreffende gegevens zijn geen inhoudelijke konklusies verbonden. Daartoe hebben we geen aanleiding. Van belang is vooreerst slechts dat er op basis van deze gegevens drie typologieën zijn gekonstrueerd die in de variantieanalyses in hoofdstuk 9 een rol spelen als mogelijke verklarende factoren.

### 6.3. De persoonlijke achtergrond van de onderwijsgegenden

Van de 1.005 onderwijsgegenden met wie vraaggesprekken hebben plaats gevonden is 25.5% vrouw. Dat percentage varieert sterk naargelang het schooltype waaraan de docenten verbonden zijn. Bij de leerkrachten van het g.l.o. (let op: het gaat hier alleen om leerkrachten voor de leerjaren vijf en zes) bedraagt het percentage vrouwen 13.3%, in het l.t.o. minder dan 1%, in het l.h.n.o. 66.9%, in het m.a.v.o. 20.1% en onder de docenten van het h.a.v.o.-v.w.o. 25.7%. Deze cijfers komen redelijk overeen met de algemene populatiegegevens (zie bijlage 2. over de steekproef).

82.0% van de ondervraagde onderwijsgegenden is gehuwd, 2.0% gehuwd geweest. Ook deze percentages variëren naargelang de schooltypen, waaraan de betrokkenen les geven, en daarbinnen naargelang de sekse:

- van de onderwijzers is 8.2% ongehuwd, van de onderwijzeressen 37.7%;
- van de mannelijke leerkrachten l.t.o. is 8.5% ongehuwd, de mannelijke leerkrachten l.h.n.o. 12.8%, van hun vrouwelijke kollega's 39.0%;
- van de m.a.v.o.-leerkrachten is onder de mannen 7.6% ongehuwd, onder de vrouwen 37.2%;
- onder de mannelijke leerkrachten h.a.v.o.-v.w.o. is 14.1% ongehuwd, bij hun vrouwelijke kollega's is dat 19.2%.

Voor de konklusies die verderop getrokken gaan worden is het van belang, te bedenken dat gegevens over g.l.o.-leerkrachten niet representatief zijn voor het gehele g.l.o.. Het besluit om alleen leerkrachten van leerjaar 5 en 6 uit het g.l.o. te benaderen resulteert onder meer in een zeer scheve sekse-verdeling.

Tabel 6.3.1. geeft een overzicht van de anciënniteit van deze categorieën onderwijsgegenden (d.w.z. het gemiddelde aantal jaren ondwijservaring). Een niet te herstellen misser<sup>3)</sup> bij de samenstelling van de definitieve vragenlijst leidt er helaas toe dat de leeftijd van de onderwijsgegenden niet bekend is. Teneinde toch eventuele generatieverschillen op te sporen wordt daarom gebruik gemaakt van de variabele anciënniteit, hoewel die daartoe slechts beperkt geschikt is. Opmerkelijk is in deze tabel de interactie tussen sekse en huwelijks staat: ongehuwde

---

3) Deze heeft als achtergrond de ongewone werkwijze met optisch inleesbare vragenlijsten.



Tabel 6.3.1. – Gemiddelde anciënniteit (in jaren) naar schooltype, sekse en huwelijks staat (N)

		mannen		vrouwen		
g.l.o.	14.6	(211)	14.4	(183)	15.8	( 28)
		waarvan gehuwd	14.4	(165)	13.9	( 18)
		geh.gew.	19.3	( 3)	–	–
		ongeh.	13.4	( 15)	19.2	( 10)
l.t.o.	12.5	(129)	12.5	(129)	–	--
		waarvan gehuwd	12.9	(116)	–	–
		geh.gew.	–	–	–	–
		ongeh.	7.2	( 11)	–	–
l.h.n.o.	12.0	(142)	13.7	( 47)	11.2	( 95)
		waarvan gehuwd	14.7	( 41)	10.0	( 54)
		geh.gew.	–	–	8.8	( 4)
		ongeh.	6.5	( 6)	13.1	( 37)
m.a.v.o.	15.0	(215)	15.7	(172)	12.5	( 43)
		waarvan gehuwd	16.4	(158)	12.3	( 26)
		geh.gew.	–	–	–	–
		ongeh.	6.2	( 13)	12.8	( 16)
h.a.v.o.-v.w.o.	12.1	(138)	12.4	(129)	11.4	( 54)
		waarvan gehuwd	13.0	(113)	10.3	( 32)
		geh.gew.	–	–	12.5	( 4)
		ongeh.	7.9	( 14)	13.0	( 18)
kombin.	9.4	(104)	9.1	( 78)	10.3	( 26)
		waarvan gehuwd	9.6	( 65)	11.5	( 20)
		geh.gew.	–	–	–	–
		ongeh.	5.5	( 11)	6.0	( 5)
Totaal	13.0	(990)	13.4	(740)	11.9	(248)
		waarvan gehuwd	13.9	(659)	11.2	(151)
		geh.gew.	15.1	( 10)	10.6	( 10)
		ongeh.	8.0	( 71)	13.4	( 87)

mannelijke onderwijsgeevenden zijn opmerkelijk 'jong', ongehuwde vrouwelijke onderwijsgeevenden opmerkelijk 'oud'.

5.4% van de onderwijsgeevenden is afkomstig uit het milieu der 'ongeschoolde arbeiders'. (Bij de milieu-kodering is gebruik gemaakt van de 'beroepenklapper' van het I.T.S.). 12.2% komt uit het milieu der geschoolde arbeiders. De meeste

onderwijsgeevenden stammen uit het 'midden-milieu': 45.7%, te weten 15.3% uit dat der lagere employés en 30.4% uit dat der kleine zelfstandigen.

Een bijna even grote groep (36.6%) stamt uit het 'hogere milieu', te weten 15.4% uit dat der middelbare employés en 21.2% uit dat der hogere beroepen.

Tabel 6.3.2. laat zien dat de vrouwelijke onderwijsgeevenden gemiddeld een hoger herkomstmilieu hebben dan de mannelijke. Voorts blijkt hier de tendens dat naarmate de onderwijsgeevenden les geven aan een 'hoger' schooltype, ook hun herkomstmilieu 'stijgt'. Opmerkelijk is het verschil in herkomstmilieu onder de docenten van enerzijds het l.t.o. en anderzijds het l.h.n.o.. Aangezien in beide schooltypen vooral leerlingen uit het 'lager milieu' aanwezig zijn, moet geconkludeerd worden dat meisjes een aanzienlijk minder grote kans hebben om in het l.b.o. met docenten uit het 'eigen' milieu te worden geconfronteerd dan jongens.

*Tabel 6.3.2. – Onderwijsgeevenden naar schooltype, sekse en herkomstmilieu*

	g l o		l t s		l h n o		m a v o		h a v o - v w o		k o m b i n		T o t a a l	
	m	vr	m	vr	m	vr	m	vr	m	vr	m	vr	m	vr
'lager' milieu	203	214	295	65	129	216	116	160	57	154	37	201	110	
'midden' milieu	505	357	543	565	415	503	302	420	283	449	370	494	355	
'hoger' milieu	291	429	163	370	452	281	581	420	660	397	593	305	535	
Totaal (=100%)	182	28	129	46	93	171	43	131	53	78	27	737	245	

*Tabel 6.3.3. – Typologie 'Persoonlijke Achtergrond' (absolute aantallen)*

	mannelijke onderwijsgeevenden		vrouwelijke onderwijsgeevenden		
	10 jaar of minder onderwijservaring	meer dan 10 jaar onderw.	10 jaar of minder onderwijservaring	meer dan 10 jaar onderw.	
'lager milieu' (= geschoold of ongesch. handarb.)		65	83	12	15
'middenmilieu' (= lager employé of kleine zelfst.)		160	205	48	40
'hoger milieu' (= middelb. em- ployé of hoger beroep)		119	106	70	60
N 'Onbekend'= 22					

Op basis van deze gegevens (met uitzondering van de huwelijkse status) is de vierde typologie gekonstrueerd, die verwijst naar de 'persoonlijke achtergrond' van de onderwijsgeevenden. Zij bevat de gegevens 'seks', 'herkomstmlieu' en 'ancienniteit', waarbij de voorlaatste tot een driedeling is teruggebracht, de laatste tot een tweedeling. Het resultaat wordt weergegeven in tabel 6.3.3.. Deze typologie keert terug in de analyses in hoofdstuk 9.

#### 6.4. De beroepsmatige achtergrond van de onderzochte onderwijsgeevenden

In paragraaf 6.2. zijn de scholen waaraan de respondenten werkzaam zijn al geklassificeerd naar 'schoolsoort'. In het onderzoek zijn echter ten aanzien van de beroepsmatige achtergrond van de onderwijsgeevenden nauwkeuriger gegevens verzameld. Een eerste gegeven in dat verband, dat nauw samenhangt met die 'schoolsoort' is de bevoegdheidsgraad van de onderwijsgeevenden. De meeste onderwijsgeevenden hebben een derdegraads bevoegdheid (36.0%), gevolgd door de eerstegraads bevoegden (22.0%), degenen met een opleiding pedagogische academie (18.6%) en de tweedegraads bevoegden (17.2%). 4.1.% van de onderwijsgeevenden heeft een andere bevoegdheid, 2.2% is onbevoegd. Tabel 6.4.1. geeft een uitsplitsing naar 'schooltype'.

Tabel 6.4.1. – Bevoegdheidsgraad naar schooltype en sekse

	glo		lts			lhn o			mavo		havo- vwo		komb		Totaal	
	m	vr	m	m	vr	m	vr	m	vr	m	vr	m	vr	m	vr	
eerstegraads	05	00	92	43	73	76	00	885	759	244	259	219	221			
tweedegraads	11	00	99	319	104	292	400	85	241	372	333	162	201			
derdegraads	82	37	725	532	698	544	533	00	00	00	333	344	406			
pedag academie	775	889	45	85	52	18	22	00	00	00	37	208	125			
overige bevoegdh	104	74	23	21	42	41	00	08	00	38	37	46	28			
onbevoegd	22	00	15	00	31	29	44	23	00	13	00	20	20			
N (= 100%)	182	27	132	47	96	171	45	130	54	78	27	740	249			

Uiteraard is het mogelijk dat de onderwijsgeevenden aan meer dan één schooltype onderwijs verzorgen. Zo wordt onderwijs verzorgd door:

- 11.4% in klas vijf van het g.l.o.,
- 14.8% in klas zes van het g.l.o.,
- 15.3% in het l.t.o.,
- 15.3% in het l.h.n.o.,
- 29.7% in het m.a.v.o.,
- 20.9% in het h.a.v.o.,

- 13.3% in het atheneum;
- 8.3% in het gymnasium; en
- 5.9% in het ongedeeld v.w.o..

Het zijn deze gegevens op basis waarvan de uiteindelijk verkregen onderzoeksresultaten van 1.012 onderwijsgevenden zijn gescreend. Zeven respondenten bleken bij nader inzien niet tot één van deze groepen te behoren en vallen zodoende buiten de gedefinieerde onderzoekspopulatie. Verdere analyses hebben daarom betrekking op een bestand van 1.005 respondenten. Voorts is op basis van bovenstaande gegevens ertoe overgegaan om de docenten naar schooltype in te delen in elkaar uitsluitende categorieën. Allereerst is besloten de docenten die uitsluitend aan h.a.v.o. en/of v.w.o. onderwijs verzorgen samen te voegen. Zij overlappen elkaar grotendeels. Voor zover ze dat niet doen, resulteren er onwerkbaar kleine groepen respondenten. Ook de docenten van het g.l.o. zijn samengevoegd. Uit de resterende schooltypen (l.t.o., l.h.n.o. en m.a.v.o.) laten zich allereerst drie categorieën onderwijsgevenden identificeren die slechts aan telkens één van deze schooltypen les geven. Vervolgens is er sprake van een 'rest-categorie' van onderwijsgevenden die aan wisselende combinaties van deze schooltypen (en soms ook nog aan één of meer schooltypen op het niveau h.a.v.o.-v.w.o.) les geven. Uitsplitsing van deze 'rest-categorie' leidt opnieuw tot onwerkbaar kleine groepen. Aldus is besloten ze alle bijeen te voegen in één categorie, getiteld 'kombinaties'. De verdeling van de respondenten over de in de nieuwe variabele 'schooltype' onderscheiden categorieën blijkt uit tabel 6.4.1..

Verder specificierend ten aanzien van de tot hiertoe behandelde gegevens is de vraag naar het soort onderwijs dat men verzorgt. Tabel 6.4.2. geeft voor de belangrijkste 'vakgebieden' de populariteit aan, onderscheiden naar de schooltypen in het voortgezet onderwijs. Door deze tabel te specificeren naar sekse wordt opnieuw duidelijk hoezeer er verband bestaat tussen de inhoud van wat onderwijsgevenden presenteren en hun sekse. Belangrijk daarbij echter is het om

*Tabel 6.4.2. -- 'Vakgebieden' naar schooltype en sekse (N.b.: multiple response mogelijk!)*

	l h n o		l t s		m a v o		h a v o - v w o		k o m b		T o t a a l	
	m	vr	m	m	vr	m	vr	m	vr	m	vr	
'B'-vakken	14 9	4 2	14 6	26 0	4 7	23 7	13 0	11 7	11 1	15 0	6 9	
Talen	38 3	9 4	10 0	48 5	65 1	43 5	59 3	29 9	29 6	26 5	31 0	
Beroepsgerichte teorievakken	6 4	18 8	37 7	2 4	7 0	3 8	0 0	1 3	11 1	8 6	9 7	
Beroepsgerichte praktijkvakken	4 3	32 3	46 2	1 8	2 3	1 5	0 0	7 8	14 8	10 1	14 4	
Kult -maatschapp vakken	10 6	13 5	9 2	21 3	23 3	22 9	16 7	13 0	14 8	12 8	14 5	
N (= 100%)	47	96	130	169	43	131	54	77	27	733	248	

ook nog rekening te houden met de relatieve aanwezigheid van mannen en vrouwen onder de onderwijsgeevenden van een bepaald schooltype Pas dan wordt duidelijk met welk beeld de leerlingen in dat opzicht worden geconfronteerd Zo worden 'B-vakken' in het a v o in 80 tot 95% van de gevallen door mannen gepresenteerd De beroepsgerichte praktijkvakken in het l h n o worden vrijwel zonder uitzondering aangeboden door vrouwen In het l t o (dat bleek al eerder) wordt alle onderwijs vrijwel zonder uitzondering door mannen aangeboden 4)

Tabel 6 4 3 geeft nadere informatie over functies anders dan 'onderwijs verzorgen' die de docenten binnen schoolverband bekleden Ook deze gegevens zijn uitgesplitst naar sekse, teneinde te demonstreren hoezeer de traditionele maatschappelijke sekse-ongelijkheid ook binnen schoolverband tot uitdrukking komt in de functieverdeling binnen het docententeam De cijfers omtrent schoolleiders in het g l o zijn wat dat betreft waarschijnlijk 'mooier' dan in werkelijkheid omdat de leerkrachten van de eerste vier leerjaren niet in de percentering betrokken zijn De in de vragenlijst opgenomen vragen betreffende 'betrokkenheid bij keuzemomenten van de leerlingen' leveren geen verbijzonderende informatie

*Tabel 6 4 3 – Functies naast die van onderwijsgevende naar schooltype en sekse (N b multiple response mogelijk!)*

	g l o		l t s		l h n o			m a v o		h a v o v w o		k o m b		Totaal (m+vr)
	m	vr	m	m	vr	m	vr	m	vr	m	vr			
schoolleiding	57 9	25 0	9 2	12 8	10 3	12 8	6 7	3 8	0 0	5 1	0 0	17 4		
klasseleraar	17 5	0 0	64 1	68 1	46 4	55 0	40 0	42 0	50 0	52 6	37 0	44 3		
dekaan	0 5	0 0	4 6	8 5	5 2	14 0	4 4	3 8	5 6	5 1	0 0	5 4		
brugkl koord	–	–	2 3	4 3	2 1	8 1	6 7	4 5	5 6	7 7	3 7	4 2		
vergel b funkt	5 5	0 0	13 0	14 9	13 4	18 0	11 1	13 6	11 1	23 1	11 1	12 7		
N (= 100%)	180	28	121	39	78	170	43	122	53	92	32	1 005		

Een laatste hoeveelheid beroepsmatige achtergrondinformatie heeft betrekking op de seksesamenstelling van de leerlingenpopulatie waarmee de onderwijsgeevenden te maken hebben In 206 van de 210 basisscholen is coeducatie ingevoerd Ook in het a v o zijn gemengde groepen regel Alleen in het l b o is dit anders Tweederde van de docenten in het l h n o heeft uitsluitend met meisjes te maken, dnekwart van de l t o -docenten uitsluitend met jongens Van de betrok-

4) Alle drie deze voorbeelden komen nauw overeen met de cijfers die Schmuck (1980, blz 88) rapporteert voor de Verenigde Staten anno 1971 In de 'public secondary schools' rapporteert zij voor 'home economics' 100,0% vrouwelijke docenten voor 'science' 85,3% mannelijke docenten en voor 'industrial arts' 95,4% mannelijke docenten

ken l h n.o -docenten denkt de helft in 1983 aan een gemengde groep les te geven, van de betrokken l t.o -docenten éénderde. Konklusie in het l.t.o. geldt voor de helft van de onderwijsgeevenden dat zij nu niet met meisjes gekonfronteerd worden noch verwachten dat dat binnen afzienbare tijd zo zal zijn. In het l.h n.o. geldt hetzelfde voor een kwart van de onderwijsgeevenden ten aanzien van jongens.

Drie gegevens uit deze paragraaf zijn gebruikt voor het konstrueren van de vierde typologie, getiteld 'beroepsmatige achtergrond'. In de eerste plaats het schooltype waaraan de betrokken onderwijsgeevenden onderwijs verzorgen (zes categorieën). Binnen de categorie g.l.o. vervolgens het gegeven schoolleider, ja of nee. In het l.b.o. is een tweedeling verkregen op basis van het onderscheid 'verzorgt beroepsgerichte vakken', ja of nee. In het m.a v.o. en het h a.v.o.-v.w.o. is telkens een driedeling gemaakt. Die komt als volgt tot stand allereerst wordt gecheckt of de betrokken onderwijsgeevenden onderwijs verzorgen in de 'B-vakken', van de overigen is vervolgens nagegaan of zij onderwijs verzorgen in de talen. Resteert een restgroep 'overigen'. In de groep 'kombinaties' is, gezien de samenstelling van deze categorie geen nadere uitsplitsing mogelijk. Aldus is met behoud van zoveel mogelijk relevante informatie een typologie gekonstrueerd bestaande uit elkaar uitsluitende categorieën, die bij de analyse in hoofdstuk 9 terugkeert.

Ook is de typologie gebruikt om in de bijlage 3, 'schaalkonstrukties' nadere informatie te verstrekken over differentiaties in het schaalscore-verloop. Als een eerste referentiepunt komt zij door haar inhoud o.i. daarvoor het meest in aanmerking

Die cijfers in de bijlage zijn niet inhoudelijk becommentarieerd. Dat gebeurt uit-

*Tabel 6.4 4 – Typologie 'Beroepsmatige Achtergrond' (absolute aantallen)*

g l o	schoolleider	113
	geen schoolleider	99
l t s	beroepsgerichte vakken	79
	geen beroepsgerichte vakken	53
l h n.o	beroepsgerichte vakken	60
	geen beroepsgerichte vakken	84
m a v o	'B'-vakken	46
	Talen	102
	Overige vakken	69
h a v o -v w o	'B'-vakken	38
	Talen	90
	Overige vakken	60
kombinaties		106
N 'onbekend'		5

voerig in hoofdstuk 9. De verdeling van de in de typologie 'beroepsmatige achtergrond' onderscheiden categorieën blijkt uit tabel 6.4.4..

### 6.5. De maatschappelijke achtergrond van de onderzochte onderwijsgeevenden

Een laatste groep achtergrondgegevens die in het docentenonderzoek zijn verzameld, geeft een indicatie van de plaats van de onderwijsgeevenden ten aanzien van enkele algemeen-maatschappelijke instituties. Het gaat om de partijvoorkeur, het lidmaatschap van vakbonden en de kerkelijke gezindte.

Als vergelijkingsmaatstaf voor het eerste gegeven (partijvoorkeur) hanteren wij cijfers uit het permanent verkiezingsonderzoek, ons verstrekt door het Steinmetz-archief. Uit dat representatief geachte onderzoek onder de totale Nederlandse bevolking hebben wij de cijfers opgevraagd uit de data-afname die zo dicht mogelijk bij die van het docentenonderzoek ligt. (Beide afnames liggen

Tabel 6.5.1. – Politieke voorkeur van onderwijsgeevenden vergeleken met die van de 23-64-jarige bevolking, opgesplitst naar sekse\*)

	vrouwen		mannen		Totaal	
	onderw.g.	bevolk.	onderw.g.	bevolk.	onderw.g.	bevolk.
zou niet stemmen/ weet niet wat ze zouden stemmen	6.9	12.1	5.6	16.1	6.0	14.2
S.G.P.	0.8	2.3	1.2	0.0	1.1	1.2
G.P.V.	0.4	0.9	0.8	0.0	0.7	0.5
D.S.'70	0.8	0.0	0.1	0.5	0.3	0.2
V.V.D.	19.5	7.6	14.5	11.2	15.6	9.3
C.D.A.	30.5	33.5	37.0	27.8	35.3	30.5
D.'66	13.8	5.8	11.9	6.3	12.4	6.1
P.v.d.A.	20.3	34.8	22.4	33.2	21.9	33.8
P.P.R.	3.3	1.3	3.3	2.0	3.3	1.6
P.S.P.	2.8	0.9	2.2	1.0	2.3	0.9
C.P.N.	0.4	0.9	0.5	1.0	0.5	0.7
overige	0.4	0.0	0.5	1.0	0.5	0.5
Totaal (N= 100%)	246	224	733	205	993	429

\*) De gegevens omtrent de 23-64-jarige bevolking stammen van het Steinmetz-archief. Zij zijn in het kader van permanent verkiezingsonderzoek verzameld twee maanden na de dataverzameling in het docentenonderzoek. (Kontinu-onderzoek, juni 1978 (wave 7). Oorspronkelijke onderzoeker: Instituut voor Wetenschap en Politiek, Baschwitz Instituut, UvA. Veldwerk: Nipo. Verwerking: Steinmetz-archief).

twee maanden uit elkaar). Voorts hebben wij verzocht om de jonger dan 23-jarigen en de ouder dan 64-jarigen uit de populatie te verwijderen; in het docentenonderzoek zijn waarschijnlijk alleen 23-64-jarigen betrokken. Tenslotte is verzocht om een uitsplitsing naar sekse. De resultaten staan vermeld in tabel 6.5.1..

V.V.D., C.D.A. en D'66 blijken onder de onderwijsgeevenden populairder te zijn dan onder de vergelijkbare bevolking. De P.v.d.A. daarentegen blijkt onder de onderwijsgeevenden relatief impopulair. De op het moment van de dataverzameling als oppositie funktioneerende partijen zouden bij reële verkiezingen volgens deze cijfers als 'blok' bij de onderwijsgeevenden niet veel anders afsnijden dan in de bevolking als geheel. Wellicht echter zou het 'regerings-blok' (V.V.D.-C.D.A.) op basis van de voorkeur van de onderwijsgeevenden vergeleken met die van de totale bevolking veel meer kans maken op een absolute meerderheid. In

*Tabel 6.5.2. – Respondenten en hun politieke voorkeur, opgesplitst naar sekse en schooltype. (Alleen de vier grootste partijen)*

	VVD	CDA	D'66	PvdA	N(=100%)
g.l.o.	6.7	40.4	12.5	26.0	208
mannen	5.5	40.1	12.1	28.0	182
vrouwen	15.4	42.3	15.4	11.5	26
l.t.s.	18.6	46.5	3.9	19.4	129
l.h.n.o.	17.1	32.1	12.9	20.0	140
mannen	8.5	36.2	12.8	21.3	47
vrouwen	21.5	30.1	12.9	19.4	93
m.a.v.o.	15.1	40.6	11.3	18.9	212
mannen	16.7	39.9	10.7	19.0	168
vrouwen	9.1	43.2	13.6	18.2	44
havo-vwo	19.8	25.8	14.8	24.2	182
mannen	21.1	28.1	13.3	23.4	128
vrouwen	16.7	20.4	18.5	25.9	54
kombin.	20.2	23.1	20.2	22.1	104
mannen	15.6	23.4	24.7	20.8	77
vrouwen	13.3	22.2	7.4	25.9	27
Totaal	15.6	35.3	12.4	21.9	993
mannen	14.5	37.0	11.9	22.4	733
vrouwen	19.5	30.5	13.8	20.3	246
bevolking	9.3	30.5	6.1	33.8	429
mannen	11.2	27.8	6.3	33.2	205
vrouwen	7.6	33.5	5.8	34.8	224



dat 'regerings-blok' (V.V.D.-C.D.A.) doet zich opgesplitst naar sekse onder de onderwijsgeevenden een opmerkelijke verschuiving voor; vrouwelijke onderwijsgeevenden spreken relatief meer dan hun mannelijke kollega's een voorkeur uit voor de V.V.D.. Vergelijken we de sekse-uitsplitsing bij onderwijsgeevenden met die onder de bevolking, dan doen zich de opmerkelijkste verschillen voor onder de vrouwen. Vrouwelijke onderwijsgeevenden kenmerken zich vergeleken met de vrouwelijke bevolking vooral door een opmerkelijk grote voorkeur voor de V.V.D. en een grotere afkeer van de P.v.d.A.. Mannelijke onderwijsgeevenden spreken (vergeleken met de mannelijke bevolking) een veel duidelijker voorkeur uit voor het C.D.A. en een duidelijk veel mindere voor de P.v.d.A..

Opmerkelijke verschillen tussen de onderwijsgeevenden wat betreft politieke voorkeur doen zich behalve naar sekse ook voor naar het schooltype waaraan zij verbonden zijn (tabel 6.5.2.). De minste aanhang voor het 'oppositie-blok' is er in het l.t.o., gevolgd door het m.a.v.o. en het l.h.n.o.. De leerkrachten van het l.t.o. moeten als groep wat hun stemgedrag betreft dan ook vergelijkenderwijs als uiterst, die van het m.a.v.o. en l.h.n.o. als zeer konservatief worden bestempeld. In geen van de schooltypen stemt men 'linkser' dan de bevolking. In het h.a.v.o.-v.w.o. bestaat er onder de vrouwelijke onderwijsgeevenden een duidelijk minder grote voorkeur voor het 'regerings-blok' dan onder de mannelijke. Dit effect ontstaat vooral door de relatief zeer lage populariteit van het C.D.A. onder de daar werkzame vrouwen.

Een tweede gegeven met betrekking tot de maatschappelijke achtergrond van de onderwijsgeevenden is het eventuele lidmaatschap van onderwijsorganisaties. Tabel 6.5.3. laat zien dat de onderwijsgeevenden in het l.h.n.o. de laagste organisatiegraad vertonen, die in het g.l.o. de hoogste.

*Tabel 6.5.3. – Lidmaatschap van onderwijsvakorganisaties naar schooltype*

	g.l.o.	l.t.s.	l.h.n.o.	h.a.v.o.		kombin.	Totaal
				m.a.v.o.	v.w.o.		
onbekend	1.4	0.0	0.7	2.3	1.1	0.9	1.2
geen lid	17.5	23.1	37.9	23.0	28.2	31.1	25.8
K.O.V.	38.2	6.0	7.6	32.7	0.5	4.7	17.7
P.C.O.	19.3	19.4	15.9	5.1	0.5	5.7	10.8
A.B.O.P.	20.8	20.9	19.3	18.0	6.9	23.6	17.7
N.G.L.	0.0	0.7	0.0	3.2	57.2	15.1	13.2
overige	2.8	29.9	18.6	15.7	5.3	18.9	13.7
N (= 100%)	212	134	145	217	188	106	1.002

Bij opsplitsing naar sekse (tabel 6.5.4.) blijkt de organisatiegraad wezenlijk te verschillen bij mannen en vrouwen. De sterkste diskrepantie doet zich voor in het m.a.v.o.. Leunes konstatering dat onderwijsgevend, vergeleken met andere beroepsgroepen een opmerkelijk lage organisatiegraad hebben, lijkt vooral teruggevoerd te moeten worden op de uitzonderlijk hoge deelname van vrouwen in deze beroepssector. De mannelijke onderwijsgevend blijken niet slechter te zijn georganiseerd dan vergelijkbare beroepsgroepen (vgl. Leune 1976). Meer dan in enig ander schooltype overheerst in het h.a.v.o.-v.w.o. één bepaalde organisatie, te weten het N.G.L.. Anders dan de andere is deze organisatie duidelijk een standsorganisatie. De meest gelijkmatige populariteit over de verschillende schooltypen heen vertoont de A.B.O.P..

Opmerkelijk is het verband van lidmaatschap van een bepaalde onderwijsvakorganisatie met de politieke voorkeur (tabel 6.5.5.). K.O.V., P.C.O. en A.B.O.P. blijken vooral leden te verenigen met éénzelfde politieke kleur; het N.G.L. blijkt daarentegen onderwijsgevend met zeer uiteenlopende politieke achtergronden te verenigen.

Een derde indikator voor de maatschappelijke achtergrond van de onderwijsgevend is hun kerkelijke gezindte. Meer dan tweederde van de onderwijsgevend geeft een bepaalde kerkelijke gezindte op, de vrouwen iets minder dan de

*Tabel 6.5.4. – Organisationsgraad naar schooltype en sekse (percentages)*

	g.l.o.	l.t.s.	l.h.n.o.	m.a.v.o.	h.a.v.o. v.w.o.	kombin.	Totaal
mannen	84.2	77.1	70.2	82.0	76.5	71.8	78.9
vrouwen	64.3	–	56.7	46.7	55.6	55.6	55.4

*Tabel 6.5.5. – Politieke voorkeur naar lidmaatschap vakorganisatie*

	geen lid	K.O.V.	P.C.O.	A.B.O.P.	N.G.L.	overige	bevolking
V.V.D.	20.7	10.9	4.8	14.4	24.4	14.5	9.3
C.D.A.	27.0	56.3	76.9	4.6	24.4	41.3	30.5
D'66	16.0	9.8	1.9	16.1	18.3	8.0	6.1
P.v.d.A.	18.8	11.5	7.7	50.0	21.4	16.7	33.8
overige	17.5	11.5	8.7	14.9	11.5	19.5	20.3
N (= 100%)	256	174	104	174	131	138	429

**Tabel 6.5.6. – Kerkelijke gezindte naar schooltype en sekse**

	g l o		l t s		l h n o		m a v o		h a v o - v w o		k o m b		T o t a a l		
	m	vr	m	vr	m	vr	m	vr	m	vr	m	vr	m	vr	m+vr
onkerkelijk	24.6	21.4	29.5	21.3	27.4	25.3	20.5	38.9	48.1	44.2	55.6	30.0	33.1	30.8	
rooms kath	40.4	39.3	41.1	38.3	27.4	45.9	50.0	32.8	18.5	22.1	25.9	38.4	30.7	36.5	
nederl herv	17.5	17.9	17.1	27.7	23.2	18.2	15.9	16.0	22.2	23.4	14.8	18.6	20.2	19.0	
geref	14.2	14.3	11.6	6.4	16.8	8.8	9.1	10.7	3.7	7.8	0.0	10.7	10.5	10.7	
overge	3.3	7.1	0.8	6.4	5.3	1.8	4.5	1.5	7.4	2.6	3.7	2.3	5.7	3.2	
N (= 100%)	183	28	129	47	95	170	44	131	54	77	27	737	248	985	

mannen (tabel 6.5.6.). Dit effect naar sekse blijkt voor de verschillende kerken gedifferentieerd: uitsluitend bij de 'Rooms-Katholieke' kerk doet zich het effect voor dat zij onder de vrouwelijke onderwijsgevendens uitdrukkelijk minder vaak wordt genoemd dan onder de mannelijke. Uitsplitsing naar schooltype en sekse laat zien dat dit laatste sekse-effect uitsluitend voor rekening komt van de docenten werkzaam in l.h.n.o. en h.a.v.o.-v.w.o.. In het h.a.v.o.-v.w.o. en in de groep 'kombinaties' (vooral docenten die lesgeven aan scholengemeenschappen) is de onkerkelijkheid zeer groot, onder de vrouwen meer nog dan onder de mannen.

Dat er een verband bestaat tussen kerkelijkheid en de richting van de school waaraan de onderwijsgevendens verbonden zijn, spreekt vanzelf. Tabel 6.5.7.

**Tabel 6.5.7. – Percentage katholieke docenten op katholieke scholen, protestanten (resp. N.-H. en Geref.) op protestants-christelijke scholen en niet-kerkleden op openbare en neutraal-bijzondere scholen (N=100%)**

	basisschool	l t s	l h n o	m a v o	h a v o v w o	k o m b
kath op R K scholen	96.6 (87)	96.9 (32)	74.1 (54)	87.9 (107)	76.3 (59)	66.7 (21)
% protestanten op prot chr sch	96.7 (59)	76.6 (30)	84.6 (39)	89.8 (49)	81.6 (49)	87.5 (16)
waarvan N-H	47.5	43.4	48.7	57.1	51.0	75.0
Geref	49.2	33.3	35.9	32.7	30.6	12.5
niet-kerkleden op openb rijkssch	62.5 ( 8)	100.0 ( 4)	50.0 ( 6)	100.0 ( 2)	73.3 (30)	66.7 ( 6)
niet kerkleden op gemeentesch	82.7 (25)	15.4 (13)	50.0 ( 2)	73.1 (52)	79.2 (24)	73.5 (34)
niet kerkleden op neutr bijz sch	0.0 ( 3)	55.6 (45)	47.5 (40)	33.3 ( 3)	92.3 (13)	50.0 (12)

*Tabel 6.5.8. -- Politieke voorkeur van onderwijsgevendenden naar zuil van de betreffende school*

	openbaar	R.-K.	Pr.-Chr.	neutr.-bijz.
V.V.D.	23.3	12.7	8.8	23.9
C.D.A.	5.9	47.9	57.6	15.0
D'66	20.8	10.7	5.9	14.2
P.v.d.A.	38.1	15.8	11.8	29.2
N (= 100%)	236	355	238	113

bevestigt die samenhang nogmaals. Tabel 6.5.8. toont de samenhang tussen de 'zuil' van de school en de politieke voorkeur van de onderwijsgevendenden. De docenten uit het konfessionele onderwijs kiezen in ruime meerderheid voor het blok 'C.D.A.-V.V.D.'. In de overige zuilen zijn de niet-konfessionele partijen uiteraard meer populair. In het 'openbaar' onderwijs kiest een ruime meerderheid voor het 'oppositieblok' (P.v.d.A.-D'66).

De verschillende indicatoren op basis waarvan de onderwijsgevendenden maatschappelijk te plaatsen zijn, zijn vervolgens gebruikt bij het konstrueren van de zesde en laatste typologie, getiteld 'maatschappelijke achtergrond'. Als eerste ingang voor deze typologie is gebruikt de partijpolitieke voorkeur. Deze is tot zes categorieën teruggebracht, te weten de vier grootste partijen (V.V.D., C.D.A., D'66, P.v.d.A.), 'overig links' (P.P.R., P.S.P., C.P.N.) en een restgroep. Als ver-

*Tabel 6.5.9. – Typologie 'Maatschappelijke Achtergrond' (absolute aantallen)*

V.V.D. – R.K.	49
V.V.D. – Ned. Herv.	37
V.V.D. – Overigen	68
C.D.A. – R.K.	187
C.D.A. – Ned. Herv.	81
C.D.A. – Overigen	81
P.v.d.A. – Ongeorganiseerd	48
P.v.d.A. – ABOP-lid	87
P.v.d.A. – Overigen	80
D'66 – Ongeorganiseerd	41
D'66 – ABOP-lid	28
D'66 – Overigen	54
Overig links	61
Restgroep	103

bijzonderend gegeven voor de categorieën 'V V D' en 'C D A' is de kerkelijke identiteit gebruikt, en wel door de volgende driedeling 'Rooms-Katholiek', 'Nederlands-Hervormd' en 'overige'. Een opsplitsing naar vakbondslidmaatschap bleek hier niet werkbaar.

Binnen de categorieën 'P v d A' en 'D'66' is verbijzonderd op basis van het lidmaatschap van onderwijsvakorganisaties en wel de driedeling 'lid A B O P', 'ongeorganiseerd' en 'lid overige bonden'. Hier bleek op haar beurt een opsplitsing naar kerkelijke identiteit niet werkbaar. In totaal worden aldus veertien categorieën onderscheiden. De populariteit ervan blijkt uit tabel 6.5.9.

### **7.1. Inleiding**

De eerste serie van vier vraagstellingen, die wij in hoofdstuk 4 verbijzonderden uit de algemene probleemstelling van het docentenonderzoek, heeft betrekking op het 'probleembewustzijn' van onderwijsgeevenden ten aanzien van het verband tussen onderwijs en de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen. Op grond van onze analyse van dat verband in de eerste drie hoofdstukken - formuleerden wij de verwachting dat het aktuele onderwijsbestel niet alleen nauwelijks erop gericht is om die ongelijkheid tussen de seksen te bestrijden (met andere woorden niet op sekse-roldoorkreking gericht is), maar dat eerder het omgekeerde het geval is, namelijk dat dat onderwijsbestel elementen in zich draagt die ertoe bijdragen dat die sekse-ongelijkheid blijft voortbestaan.

In de probleemstelling voor het docentenonderzoek is deze algemene verwachting toegespitst op wat naar ons oordeel de centrale spil in dat onderwijsbestel vormt: de onderwijsgeevenden. In dit zevende hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten beschreven van die onderzoeksdelen, die erop gericht zijn om vast te stellen in hoeverre in het oordeel van de onderwijsgeevenden over aspecten van het verband tussen onderwijs en sekse-ongelijkheid sprake is van wat wij noemen een 'gebrekkig probleembewustzijn'. Dat 'gebrekkig probleembewustzijn' zou niet alleen verhinderen dat het onderwijs zijn bemoeienissen er mede op richt om die maatschappelijke sekse-ongelijkheid aktief te bestrijden, maar zelfs een indicatie vormen voor de juistheid van het vermoeden dat het onderwijs er (in effekt) toe bijdraagt om die ongelijkheid te doen voortbestaan.

Op een viertal aspecten wordt nagegaan in hoeverre er inderdaad aanleiding is om van een dergelijk 'gebrekig probleembewustzijn' te spreken

allereerst is dat het *'probleembewustzijn' ten aanzien van de actuele onderwijsachterstanden van meisjes* kennen onderwijsgeevenden die achterstanden wel, en zo ja, ervaren zij die ook als een probleem?

vervolgens is dat *het oordeel van de onderwijsgeevenden ten aanzien van het algemene verband tussen onderwijs en de maatschappelijke ongelijkheid* ervaren de onderwijsgeevenden dat verband wel als problematisch, of is dat verband op dit moment naar hun oordeel in orde?

in de derde plaats gaat het om *een oordeel over de huidige maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen* ervaren de onderwijsgeevenden die ongelijkheid wel als een maatschappelijke misstand of is die ongelijkheid naar hun oordeel een aanvaardbare of misschien zelfs wenselijke zaak?

- tenslotte komt het thema *'roldoorbrekend onderwijs'* aan bod zijn de onderwijsgeevenden wel voorstander van een dergelijke onderwijsopzet of hebben zij er bedenkingen tegen, of zijn zij er zelfs uitdrukkelijk tegenstander van?

In het komende hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op deze vragen

## 7.2 De onderwijsachterstand van meisjes

Het eerste, en meest voor de hand liggende inhoudelijke thema dat bij het polsen van het probleembewustzijn van de onderwijsgeevenden aan de orde komt, is dat van de verschillen in schoolloopbanen van jongens en meisjes. De belangrijkste gegevens die op dit punt bij de onderwijsgeevenden zijn verzameld, staan los van hun eigen leerlingen. Nagegaan is in hoeverre onderwijsgeevenden zeggen op de hoogte te zijn van bepaalde achterstanden en of zij deze achterstanden problematiseren.

De operationalisering van dit aspect van het probleembewustzijn ligt door deze nadere definiering voor de hand: de respondenten worden geconfronteerd met stellingen over de achterstanden van meisjes in termen van schoolloopbanen, waarna twee vragen volgen: 'Is dit nieuw voor U?' en 'Vindt U dit een probleem?' (zie vragenblok 39 van de vragenlijst). Elf stellingen over de schoolloopbanen van meisjes zijn daar opgenomen, waarvan sommige met cijfers onderbouwd kunnen worden, andere zijn niet meer dan in de literatuur aannemelijk gemaakte hypothesen. Hoe de docenten daarop reageren wordt duidelijk in tabel 7.2.1.

Van vijf van de elf voorgegeven seksetypische verschijnselen in schoolloopbanen blijkt zeker ca. driekwart van de docenten op de hoogte, van acht van de elf meer dan de helft, en van alle minstens om en nabij een kwart van hen. Van een probleem spreekt bij vijf van de elf achterstanden meer dan driekwart van de docenten, bij negen van de elf achterstanden vrijwel de helft of meer en bij alle elf meer dan een kwart van de respondenten.

*Tabel 7.2.1. – Percentage onderwijsgeevenden dat zegt op de hoogte te zijn van, resp. het als een probleem te ervaren dat er sekseverschillen zijn in schoolloopbanen (N=100%).*

	'is voor mij niet nieuw'	'vind ik een probleem'	zowel het één als het ander	(N)
a. op de basisschool doubleren meisjes minder dan jongens	31.8	47.7	12.9	(971)
b. in het basisonderwijs worden leerproblemen bij meisjes pas later gekonstateerd dan bij jongens	24.1	79.9	17.5	(971)
c. meisjes die het advies 'l.b.o.' krijgen gaan vrijwel allemaal naar het l.h.n.o.	84.3	47.4	38.2	(982)
d. meisjes met l.h.n.o -diploma worden door arbeidsbureaus als 'ongeschoold' aangemerkt	27.2	90.7	22.1	(975)
e. meisjes kiezen in de avo-typen minder vaak een pakket of richting waarvan de exacte vakken deel uitmaken	87.5	35.5	30.3	(976)
f. het zijn vooral meisjes die een avo-diploma bezitten, dat, doordat er geen exacte vakken deel van uitmaken, geen recht geeft op toelating tot 'hogere' vervolgopleidingen	73.3	75.8	53.3	(977)
g. meisjes houden bij de samenstelling van vakpakketten of de keuze van richtingen aantoonbaar minder rekening dan jongens met de eisen van vervolgopleiding of later beroep	62.8	77.4	45.4	(977)
h. meisjes laten zich bij de keuze van hun schoolloopbaan meer dan jongens leiden door ideeën over hun 'aanleg'	56.2	37.7	20.7	(969)
i. in alle avo-typen verlaten meer meisjes vóórtijdig (dus zonder diploma) het onderwijs dan jongens	66.5	85.3	56.5	(985)
j. na afloop van het avo stoppen meer meisjes dan jongens helemaal met onderwijs	90.3	65.6	58.7	(979)
k. aan het wetenschappelijk onderwijs nemen veel minder meisjes dan jongens deel	90.2	58.9	53.7	(975)



Om van probleembewustzijn te spreken, zo hebben wij gedefinieerd, moet zowel van het één (ervan op de hoogte zijn) als van het ander (het als een probleem ervaren) sprake zijn. Bij geen van de elf stellingen over onderwijsachterstanden van meisjes geldt dat voor driekwart of meer van de respondenten, bij vijf van de elf uitspraken geldt het voor vrijwel de helft of meer van hen, bij zeven van de elf uitspraken voor meer dan een kwart en bij alle voor meer dan 10% van hen.

Nemen we de inhoud van de verschillende uitspraken mee, en vergelijken de eerste en de derde kolom uit de tabel, dan blijkt het volgende:

Dat meisjes in de basisschool minder doubleren, wordt vooral als een probleem ervaren door hen, die het niet weten. Om het als een probleem te kunnen ervaren is nogal wat achtergrondinformatie noodzakelijk (zie de probleemanalyse). Het probleembewustzijn blijkt hier dan ook slechts bij een kleine minderheid aanwezig. Opvallend is de in de tweede stelling met stelligheid geponeerde hypotese, wat betreft de respons. Een kwart van de onderwijsgeevenden zegt ervan op de hoogte te zijn. De meesten van hen ervaren het ook als een probleem.

Een grote meerderheid van de onderwijsgeevenden blijkt op de hoogte van de massale keuze van meisjes op het niveau van het l.b.o. voor het l.h.n.o.. Minder dan de helft van hen ervaart dat ook als een probleem. Hoe die opleiding vervolgens gekwalificeerd wordt bij arbeidsbureaus weet slechts een kwart van de docenten. Deze docenten ervaren het vrijwel alle als een probleem.

De typische vakkenpakketkeuze van meisjes in het a.v.o. blijkt bij een grote meerderheid van de docenten bekend. Slechts een minderheid van hen acht die ook problematisch. De konsekwenties van de vakkenpakketkeuze voor de toegang tot vervolgopleidingen blijkt eveneens bij een ruime meerderheid van de docenten bekend. Nu echter blijkt ook een meerderheid van deze docenten dit tevens problematisch te vinden. Blijkbaar acht een niet onbelangrijk deel van de onderwijsgeevenden niet de seksetypische vakkenpakketkeuze een probleem, maar de onderscheiden betekenis van de verschillende vakkenpakketten voor doorstromingsmogelijkheden.

Een in wezen daarmee vergelijkbaar verschijnsel doet zich voor bij de reactie van de onderwijsgeevenden op de beide stellingen over de seksetypische motieven van de leerlingen bij de vakkenpakketkeuze. Zowel dat meisjes zich minder laten leiden door eisen van vervolgopleiding of beroep, als dat zij zich meer laten leiden door hun eigen ideeën over hun aanleg, blijkt bij een meerderheid van de docenten bekend. Wat het eerste betreft, vindt dat ook een meerderheid een probleem, maar bij het tweede item spreekt minder dan de helft van degenen die het zeggen te weten tevens ook van een probleem. Opnieuw wordt niet het binnenschoolse typische gedrag van de meisjes als een probleem ervaren, maar slechts de konsekwenties ervan in termen van verdere schoolloopbaan en beroepsperspektief.

Van de overige drie seksetypische schoolloopbaankarakteristieken is zowel een meerderheid van de docenten op de hoogte, als ook probleembewust. Merkwaar-

dig is echter dat bij de beide laatste items liefst eenderde van de docenten wel op de hoogte is van de betreffende achterstanden van meisjes, doch deze niet als problematisch ervaart.

Samenvattend blijkt dat alleen ten aanzien van de schoolloopbanen in a.v.o. en hoger meer dan de helft van de docenten probleembewust is. Een zeer grote minderheid is dat niet. Ten aanzien van de meisjesachterstanden in de overige schooltypen blijkt zelfs een grote meerderheid van de onderwijsgeevenden niet probleembewust te zijn.

In vraag 35 van de vragenlijst is geïnformeerd in hoeverre de onderwijsgeevenden verschillen waarnemen in niveau-, richting- of pakketkeuze bij jongens en meisjes uit de eigen school. Deze vraag is slechts aan de orde bij 730 respondenten. De overige werken niet aan gemengde scholen. Ruim de helft van deze docenten (51.6%) stelt uitdrukkelijk dat er geen verschillen in die keuzen zijn. Dat de meisjes 'hoger' of 'zwaarder' zouden kiezen zegt vrijwel niemand (0.8%). Dat de meisjes weliswaar anders kiezen, maar 'gelijkwaardig' aan de jongens zegt 20.7%. Slechts 18.5% van de docenten deelt mee dat aan hun school de meisjes 'lichter' of 'lager' kiezen dan de jongens. Ten aanzien van de onderwijsachterstanden van meisjes uit de eigen school blijkt een grote meerderheid van de onderwijsgeevenden dus niet een zodanig oordeel te hebben dat vandaaruit gedrevenheid tot 'roldoorbrekend onderwijs' verklaarbaar zou zijn.

*Uit het itemmateriaal van vraag 39 is een schaalscore ontwikkeld, die in de analyse in hoofdstuk 9 een rol speelt bij het zoeken naar een antwoord op de vraag 'Wie is er meer, wie is er minder probleembewust?' Voor een verantwoording van de konstruktie van deze schaal raadplege men bijlage 3, waarin ook het verloop van de verkregen schaalscore wordt weergegeven in termen van de typologie 'beroepsmatige achtergrond van de docenten'.*

*De schaalscores die ter meting van het 'probleembewustzijn' zijn gekonstrueerd wijzen er op dat ruim een derde van de onderwijsgeevenden (36.1%) overwegend niet-probleembewust is. Minder dan een kwart (22.9%) is overwegend wel-probleembewust.*

### 7.3. Optimaal onderwijs?

Een afzonderlijk aspect van het probleembewustzijn van de onderwijsgeevenden, zoals dat in de vraagstelling wordt onderscheiden, heeft betrekking op de vraag of het onderwijs nu meer of minder volmaakt is, althans meer of minder erin slaagt zijn pretenties waar te maken.

Onderwijsgeevenden, zo wordt wel gesteld, zouden ertoe neigen om voor het onderwijs slechts een beperkt aantal taken weggelegd te zien, en daarenboven slechts geringe marges aanwezig te achten om die taken te realiseren. Een even-

tueel negatief oordeel over bepaalde aspecten van het maatschappelijk bestel zou aldus zonder gevolgen blijven voor het oordeel over de institutie 'school' (vgl. Bloom, 1980; Combe, 1973; Giesecke, 1973; Idenburg, 1971). In de vragenlijst is getracht items op te nemen die een indruk geven van de mate waarin de onderwijsgeevenden in dit kader de huidige inrichting van het onderwijs problematiseren.

Bij het operationaliseren van dit aspect van het probleembewustzijn van de onderwijsgeevenden is expliciet gekozen voor het niet aan de orde stellen van de sekse-ongelijkheid zelf, maar voor het centraal stellen van algemene onderwijstaken als 'het scheppen van gelijke kansen' en 'het maatschappelijk weerbaar maken van de leerlingen'. In het algemeen hebben de betreffende items de betekenis 'doet het onderwijs op dit terrein voldoende of vallen er verwijten te maken?' De items zijn vermeld in vraag 28 van de vragenlijst. Zij zijn aangevuld met enkele items uit vraag 41, die ten onrechte dáár waren opgenomen. In vijfpunts schalen konden de respondenten aangeven in hoeverre zij instemden met hetgeen in de items gesteld werd.

De betreffende items zijn geanalyseerd teneinde te bezien in hoeverre ze verwijzen naar één of meerdere achterliggende concepten, die verwant zijn aan wat de onderzoekers bedoelden te operationaliseren. Dat blijkt (zie de bijlage 'schaalkonstrukties') maar zeer beperkt het geval te zijn.

Uiteindelijk worden slechts vier items tot een schaal verwerkt, die het oordeel indiceert 'het huidige onderwijs is voldoende rechtvaardig'.

*Dat een aantal items gezamenlijk naar eenzelfde oordeel verwijst, te weten: 'het huidige onderwijs is voldoende rechtvaardig' is desalniettemin een zeer bruikbaar gegeven. De schaalscores, die ten aanzien van dit oordeel zijn gekonstrueerd, wijzen erop dat ruim een kwart (26.8%) van de onderwijsgeevenden de stelling afwijst. Bijna éénderde (31.8%) stemt met de stelling in. De overigen twijfelen. In de bijlage omtrent de schaalkonstruktie wordt de populariteit van deze stelling uitgesplitst naar de beroepsmatige achtergrond van de onderwijsgeevenden.*

#### 7.4. Maatschappelijke sekse-ongelijkheid

Een derde facet van het probleembewustzijn van onderwijsgeevenden, dat van belang is in het kader van de relatie onderwijs-sekse-ongelijkheid, betreft hun visie op de maatschappelijke sekse-ongelijkheid of sekserolverdeling. Die sekserolverdeling wordt immers niet bij voorbaat door een ieder en in alle opzichten problematisch geacht.

Die algemene observatie heeft geleid tot de hypothese dat ook onder de onderwijsgeevenden opvattingen over die sekse-ongelijkheid populair zijn die niet stroken met bepaalde roldoorbrekende onderwijsdoelstellingen of zelfs juist wel met

een bepaalde reproducerende functie van het onderwijs ten aanzien van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid.

In totaal bevat de vragenlijst vijftien items (vraag 40 plus items uit vraag 41) die een beeld geven van de kijk van de onderzochte onderwijsgeevenden op de maatschappelijke sekse-ongelijkheid.

Ook hier weer gaat het om uitspraken, waarop de respondenten konden reageren via een vijfpuntsschaal, die varieert van zeer afwijzend tot zeer instemmend. Van deze items is nagegaan in hoeverre zij verwijzen naar algemenere achterliggende concepten. Twee inhoudelijk verwante achterliggende concepten zijn daarbij geïdentificeerd. Zij verschillen onderling doordat de ene in veel verdergaande mate de huidige sekse-ongelijkheid als verwerpelijk ziet dan de andere. De populariteit van de beide stellingen is daaraan omgekeerd evenredig. De eerste en zwakste stelling luidt *'de huidige sekserolverdeling is te extreem'*, de tweede en extremere luidt *'verregaande seksegelijkheid is akseptabel'*. Voor beide zijn schaalscores gekonstrueerd. Daaruit blijkt dat de eerste stelling door nauwelijks iemand wordt afgewezen (2.4%), terwijl driekwart van de onderwijsgeevenden (74.3%) ermee instemt. De tweede stelling is aanzienlijk minder populair: minder dan éénderde van de docenten (29.6%) stemt ermee in, en een bijna even grote groep (21.2%) verwerpt de stelling.

*Vergelijken wij deze resultaten met de in hoofdstuk 4 onderscheiden onderzoeksvraag (3), dan moet gekonkludeerd worden dat het oordeel van de onderwijsgeevenden ten aanzien van de sekse-ongelijkheid in de maatschappij in wezen zeer verdeeld uitvalt; dat impliceert dat daarin aanzienlijke obstakels zijn waar te nemen voor 'roldoorbrekend onderwijs'.*

*Voor een reductie van de huidige sekse-ongelijkheid blijkt een aanzienlijke meerderheid van de onderwijsgeevenden weliswaar te voelen, maar het perspectief van maatschappelijke seksegelijkheid wordt nog maar door minder dan eenderde van hen akseptabel geacht.*

### 7.5. Roldoorbrekend onderwijs

Hoe oordelen onderwijsgeevenden over roldoorbreking als doelstelling in het onderwijs? Vooraleer op die vraag in te gaan, is het van belang kort terug te keren tot de historie van de vraagstelling van het docentenonderzoek. Oorspronkelijk zou dat ervaringen moeten inventariseren met 'roldoorbrekend onderwijs'. In de loop van de probleemanalyse werd duidelijk dat er meer aanleiding bestond om onderzoek te doen naar rolbevestiging dan naar roldoorbreking. Dat vermoeden werd versterkt in het proefonderzoek (vgl. paragraaf 5.2.), waarna de betreffende delen uit het onderzoeksinstrument (waarin naar roldoorbrekende praktijken gevraagd wordt) tot een minimum zijn gereduceerd. Desalniettemin zijn er enkele in het definitieve onderzoek opgenomen.

Allereerst is gevraagd naar eventuele officiële doelstellingen van de school die speciaal verband houden met het feit dat sommige of alle leerlingen meisjes zijn. Bovendien werd gevraagd om deze te kwalificeren als 'traditioneel' dan wel als 'niet traditioneel'. 7.3% van de respondenten meldt dat er sprake is van dergelijke doelstellingen, waarvan bijna éénderde zegt dat het gaat om niet-traditionele doelstellingen. Bij controle van de mate waarin verschillende respondenten, verbonden aan eenzelfde school consistent antwoorden, resteren uiteindelijk twee scholen voor l.h.n.o., waarvan vrijwel alle benaderde respondenten rapporteren dat er van officiële niet-traditionele, speciaal op de meisjes betrekking hebbende doelstellingen sprake is.

Of er op school wel eens over is gesproken of er wat extra's gedaan zou moeten worden voor de vrouwelijke leerlingen, is een vraag, die er expliciet op doelde na te gaan welke initiatieven voor 'kansenbevorderende' of 'roldoorbrekende' onderwijsstrategieën genomen zijn.

16% van de respondenten beantwoordt de vraag bevestigend, waarbij een zeer kleine minderheid zelfs rapporteert dat die vraag 'systematisch' ter sprake is ge-

*Tabel 7.5.1. – Overzicht van in de scholen genomen maatregelen, zoals door de docenten gerapporteerd bij de vraag of er op de scholen 'gerichte activiteiten' zijn ondernomen ten behoeve van de vrouwelijke leerlingen*

<i>Min of meer roldoorbrekend</i>		<i>Anderszins</i>	
<b>Op schoolniveau.</b>			
'fusiebesprekingen met l.h.n.o.-school' e.d.	2 x	'aanbrengen meisjes toiletten, hygiënische automaten e.d.'	11
'verbreden onderwijsaanbod' e.d.	4 x	'inrichting meisjes-kleedlokaal'	1
'invoering coeducatie'	1 x	'aparte regeling voor meisjes bij schoolreisjes'	1
'aankleding lokalen ook afstemmen op meisjes'	1 x	'aparte festiviteiten voor meisjes als volksdansen, bezoek aan modeshow' e.d.	5
		'coulante beoordeling bij 'B-vak'-presentaties meisjes'	1
<b>Op het niveau van de onderwijshouders.</b>			
'project van 'Mane, word wijzer!''	1 x	'apart gymnastiekonderwijs voor meisjes' e.d.	4
'opheffing seksseparatie bij creatieve en handvaardigheidslessen' e.d.	8 x	'extra verzorgende vakken'	9

bracht. Bijna 6% van de respondenten meldt dat dit heeft geresulteerd in 'gerichte activiteiten'. De meeste van deze 6% der respondenten maken van de mogelijkheid gebruik, om dit nader toe te lichten.

In totaal worden 49 activiteiten genoemd die resulteren uit besprekingen op school over de vraag of er iets extra's zou moeten gebeuren voor de vrouwelijke leerlingen. Van deze activiteiten is naar ons oordeel een aantal te kwalificeren als 'roldoorbrekend', een aantal andere duidelijk niet. Bovendien zijn sommige aan het onderwijsaanbod gekoppeld en andere niet. Eenduidig zijn die onderverdelingen niet, maar zij geven een niet mis te verstane algemene indruk (vgl. Tabel 7.5.1.).

Alvorens op deze gegevens nader in te gaan, zullen we eerst de resultaten weergeven van de vragen, die expliciet betrekking hebben op het begrip 'vrouwenemancipatie', als thema tijdens de lessen. Driekwart van alle respondenten meldt dat dit thema 'waarschijnlijk wel' of 'zeker' tijdens de lessen aan de orde komt. Het l.h.n.o. scoort hier het hoogst, het l.t.o. het laagst. Teneinde iets meer duidelijkheid over de aard van deze activiteit te scheppen, is vervolgens gevraagd of aan deze tematisering een bepaald 'plan' ten grondslag ligt. Bijna de helft van de respondenten beantwoordt ook deze vraag bevestigend, waarbij opnieuw het l.h.n.o. het hoogst scoort. Volgens ruim 30% der onderwijsgegenden komt het thema aan de orde bij 'maatschappijleer'. De andere voorgegeven mogelijkheden scoren alle minder dan 10%. Voorgegeven zijn: 'beroepenvoorlichting', 'maatschappijleer', 'vakkenoverstijgende projecten' en 'op andere wijze'. Resulteert het beeld uit tabel 7.5.2..

*Tabel 7.5.2. – Percentage onderwijsgegenden, dat melding maakt van tematisering van 'vrouwenemancipatie' tijdens de lessen (N.b.: multiple respons mogelijk vanaf derde rij; de eerste twee sluiten elkaar uit, waarbij de resterende categorie zegt: 'er wordt niet over gepraat')*

	g.l.o.	l.t.s.	l.h.n.o.	mavo	havo- vwo	komb.
'er wordt waarschijnlijk wel over gepraat'	11.6	23.1	24.8	29.0	29.7	37.1
'er wordt zeker over gepraat'	59.9	26.9	70.1	57.5	62.3	47.2
'er wordt over gepraat volgens een vast plan'	24.8	36.5	74.8	54.3	52.6	52.9
te weten:						
'... bij beroepenvoorlichting'	6.7	0.0	23.4	9.8	6.9	7.1
'... bij maatschappijleer'	3.3	31.1	55.6	43.9	37.8	40.4
'... in een vakkenoverstijgend project'	14.8	0.8	13.7	3.7	4.3	1.0
'... op andere wijze'	5.3	1.6	4.8	3.3	10.6	8.1

Aan de respondenten is de mogelijkheid geboden om – zo er sprake was van een planmatige opzet – deze nader toe te lichten. Door 67 respondenten werd van die mogelijkheid gebruik gemaakt:

- drie respondenten melden alsnog dat het hen ‘waarschijnlijk’ lijkt dat er wel eens over gepraat werd tijdens de lessen;
- vijftwintig respondenten melden te weten dat het ter sprake is geweest, waarbij niet één of meer duidelijke vakken naar voren komen;
- dertig respondenten melden dat het uitdrukkelijk volgens plan aan de orde komt, waarbij opnieuw niet een bepaald vak blijkt te overwegen;
- drie docenten maken melding van een project, waarin het thema vrouwenemancipatie aan de orde komt;
- een zestal onderwijsgeevenden maakt melding van zeer uiteenlopende met het thema samenhangende activiteiten, die vrijwel alle buiten lesverband plaats vinden, te weten gesprekken met individuele leerlingen en met ouders, het uitgeven van een krantje, het bediskussiëren van liedjes uit de hitparade en dergelijke meer.

Overzien we deze en de daarvoor beschreven informatie, dan komt samenvattend het volgende beeld naar boven:

- nog geen twee procent van de onderwijsgeevenden spreekt expliciet van op de school genomen maatregelen, waarvan valt aan te nemen dat zij – op een of andere wijze – gericht leiden tot onderwijskansenverbetering van de meisjes;
- een relatief groot deel van de onderwijsgeevenden (in het v.o. 30 tot 57%) meldt vervolgens, – als er expliciet naar gevraagd wordt – wel dat het thema ‘vrouwenemancipatie’ bij maatschappijleer aan de orde komt. De betekenis die men aan dit gegeven moet toekennen is onduidelijk. Dat geldt zeker in het licht van het volgende gegeven: Uitgezonderd op het l.h.n.o. (23,4%) meldt op de overige schooltypen minder dan 10% van de respondenten dat het thema vrouwenemancipatie ter sprake komt bij de beroepenvoorlichting.<sup>1)</sup>

Deze cijfers zijn aanleiding tot de konklusie dat de publieke discussie over problematiek van onderwijs en sekse-ongelijkheid in 1978 in het onderwijs slechts op beperkte schaal had geleid tot maatregelen.

Een tweede serie vragen die op het thema ‘roldoorbrekend onderwijs’ betrekking

---

1) Wij zien dit als een soort ‘minimum’-toets, aangezien wij het thema ‘vrouwenemancipatie’ niet als een zinnig onderwijstema in roldoorbrekende zin ervaren, indien het niet op zijn minst ook terugkeert bij de beroepenvoorlichting. Tegelijk ook geldt dat geen der respondenten de vraag of er iets speciaals gebeurt ter verbetering van de onderwijskansen van meisjes beantwoordt met een verwijzing naar het feit dat men het thema ‘vrouwenemancipatie’ expliciet behandelt. Ook dat voedt onze twijfel over de status van de respons inzake dat laatste.

heeft, zijn de vragen 41 e v uit de vragenlijst In vraag 42 en 43 worden zes variabele invullingen van het begrip 'roldoorbrekend onderwijs' aan de docenten voorgelegd met de vraag zichzelf als voor- of tegenstander van elk van die remedies te willen kenschetsen en een indruk te geven van het veronderstelde 'kans-van-slagen' van die onderscheiden varianten Tabel 7 5 3 geeft een beeld van de resultaten

*Tabel 7 5 3 – Percentage voorstanders van varianten voor roldoorbrekend onderwijs plus gemiddelde veronderstelde kans van slagen (naar het oordeel van de totale groep)*

		percentage voorstanders	gemiddelde kans van slagen
I	middels onderwijs tegengaan dat meisjes eerder dan jongens het volledig dagonderwijs verlaten	88 2%	50 a 60%
II	middels onderwijs stimuleren dat ook meisjes een opleiding kiezen waarvan de maatschappelijke waarde gelijk is aan die van jongens	98 4%	50 a 60%
III	middels onderwijs juist ook bij meisjes die eigenschappen stimuleren die leiden tot toenemend maatschappelijk engagement en participatie	97 3%	50 a 60%
IV	middels onderwijs zowel bij jongens als meisjes de eigenschappen stimuleren die nu nog vaak worden gezien als 'niet bij hen passend'	90 4%	40 a 50%
V	middels onderwijs de opvattingen ondergraven die ertoe leiden dat mannen en vrouwen zich verschullend gedragen	58 5%	30 a 40%
VI	middels onderwijs alle leerlingen uitleggen wat de problemen zijn van de traditionele rolverdeling man vrouw en hen ervoor wapenen om deze te veranderen	65 4%	40 a 50%

Uit deze cijfers valt af te leiden dat van alle voorbeelden van 'roldoorbrekend onderwijs' een meerderheid van de docenten zich voorstander noemt Het aantal tegenstanders loopt echter aanzienlijk op bij de beide laatste varianten, die in de literatuur over roldoorbrekend onderwijs vaak bedoeld worden

In vraag 41 zijn de onderwijsgevenden gekonfronteerd met een groot aantal stellingen met betrekking tot roldoorbreking als onderwijsdoel De respondenten konden op vijfpuntsschalen van hun instemming of afkeer doen blijken



Deze items (minus een aantal dat bij de analyse is verhuisd naar de itemblokken uit vraag 28 of 40) zijn bezien op de mate waarin ze verwijzen naar achterliggende basisoordelen (zie bijlage 'schaalkonstruktie').

Twee van dergelijke basisoordelen zijn geïdentificeerd en daar zijn bijbehorende schaalscores voor gekonstrueerd. Het ene oordeel is daarbij aanzienlijk verdergaand dan het andere, wat ook te zien is aan de populariteit. Het meest populaire oordeel wordt betiteld als *'het onderwijs moet rolrigiditeit bestrijden'*. Het tweede als *'het onderwijs mag niet rolbevestigend zijn'*.

Op het eerste oog kan het onlogisch lijken dat het eerste oordeel minder ver zou gaan dan het tweede, maar het achterliggende continuüm varieert van 'starre rolbevestiging' via 'neutraliteit' (dus: geen rolbevestiging) naar 'roldoorbreking'. In die zin is het oordeel 'het onderwijs moet rolrigiditeit bestrijden' alleen roldoorbrekend, in zoverre de voorstanders ervan niet kiezen voor strikte rolbevestiging. Het sluit echter geenszins elke vorm van rolbevestiging uit, wat het tweede oordeel veel meer doet.

*Tabel 7.5.4. – Biseriaalcoëfficiënten tussen zelfklassificatie als vóór- of tegenstander van zes varianten van roldoorbrekend onderwijs en mate van instemming met de beide tot schalen verwerkte oordelen over roldoorbrekend onderwijs*

	onderwijs moet rolrigiditeit bestrijden	onderwijs mag niet rolbevesti- gend zijn
I middels onderwijs tegengaan dat meisjes eerder dan jongens het volledig dagonderwijs verlaten	.26	.26
II middels onderwijs stimuleren dat ook meisjes een opleiding kiezen waarvan de maatschappelijke waarde gelijk is aan die van jongens	.55	.35
III middels onderwijs juist ook bij meisjes die eigenschappen stimuleren die leiden tot toenemend maatschappelijk engagement en participatie	.58	.23
IV middels onderwijs zowel bij jongens als meisjes die eigenschappen stimuleren die nu nog vaak worden gezien als 'niet bij hen passend'	.26	.39
V middels onderwijs de opvattingen ondergraven die ertoe leiden dat mannen en vrouwen zich verschillend gedragen	.23	.49
VI middels onderwijs alle leerlingen uitleggen wat de problemen zijn van de traditionele rolverdeling man-vrouw en hen ervoor wapenen om deze te veranderen	.28	.35

Met de eerste stelling stemt een overgrote meerderheid van de docenten in (90,3%), nauwelijks iemand wijst deze stelling af (0,7%). Ook met de tweede stelling stemt een meerderheid in (63,6%), maar deze is toch aanzienlijk lager dan de eerste. Het percentage afwijzende respons ten aanzien van de tweede stelling bedraagt 8,4%, het aantal twijfelaars is dus bij de tweede stelling duidelijk groter dan bij de eerste.

Om een nog wat duidelijker beeld te krijgen van de populariteit van verschillende varianten van 'roldoorbrekend onderwijs' onder leerkrachten, geeft tabel 7.5.4 een overzicht van de samenhang tussen bovenstaande schaa scores en de mate waarin docenten zichzelf als voor- of tegenstander kwalificeren van de voorgegeven zes varianten.

Het oordeel 'onderwijs moet rolrigiditeit bestrijden' vertoont sterke samenhang met de zeer populaire redemies 2 en 3, die als uiterst gematigde varianten van roldoorbrekend onderwijs betiteld kunnen worden, en die wellicht zijn op te vatten als nu reeds door het onderwijs geaccepteerde doelen. Het oordeel 'onderwijs mag niet rolbevestigend zijn' hangt het duidelijkst samen met remedie 5, een variant van roldoorbrekend onderwijs waarbij dat onderwijs sekserolgedrag bestrijdt. Deze variant komt nauw overeen met wat gewoonlijk tot de doelstellingen van roldoorbrekende programma's uit de jaren zeventig wordt gerekend. Deze samenhangen valideren de aan de schalen toegekende betekenis.

*Samenvattend kan ten aanzien van 'roldoorbrekend onderwijs' gesteld worden dat het ten tijde van de dataverzameling slechts beperkt als onderwijsdoel werd nagestreefd.<sup>2)</sup> Ten aanzien van milde vormen van rol-redukctie blijkt een haast unanieme eenstemmigheid te bestaan onder de onderwijsgeevenden, zonder dat dat impliceert dat zij even unaniem elke vorm rolbevestigend onderwijs afwijzen. Meer verregaande invullingen van roldoorbrekend onderwijs, waarbij sekserolgedrag bestreden wordt of de vanzelfsprekende koppeling vrouw verzorging-huishouden wordt los gelaten, moeten op belangrijke weerstand van de zijde van de onderwijsgeevenden rekenen. Van de tegenwoordig meest gepropageerde programma's voor roldoorbrekend onderwijs (dat zijn die uit remedie 5) toont meer dan 40% van de respondenten zich 'tegenstander', maar ook hier blijft een absolute meerderheid voorstander.*

---

2) Dit onderzoeksresultaat wordt bevestigd door Van Galen's inventarisatie van onderwijskundige ontwikkelingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs 'Leerlingbegeleiding ter stimulering van de onderwijskansen voor meisjes' en 'leerstofontwikkeling gericht op roldoorbreking' worden respectievelijk door negen en tien van de 1600 scholen als een relevante ontwikkeling geschetst, waarbij de beide antwoordgroepen elkaar gedeeltelijk overlappen en in hoofdzaak aangeven dat er nog niets overdraagbaars is ontwikkeld (vgl. Van Galen, e.a. 1981). Vgl. ook Spaik (1981).

## 7.6. Samenvattende conclusies

Het onderwijs loopt de traditionele maatschappelijke sekse-ongelijkheid slechts gedeeltelijk voor de voeten, in die zin dat onderwijsgeevenden maar beperkt uitgaan van een probleemdefinitie die hen motiveert en legitimeert om het onderwijs aan te wenden ter bestrijding van die ongelijkheid. Dat is het basis-idee, van waaruit vier vraagstellingen zijn verbijzonderd, waarop de resultaten uit het nu eindigende hoofdstuk antwoord moeten geven. Dat basis-idee concentreert zich op de onderwijsgeevenden als centrale spil in een onderwijsbestel, waarvan wij op grond van de probleemanalyse uit de eerste drie hoofdstukken konkludeerden dat het waarschijnlijk een bijdrage levert aan het voortduren van de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen. De in de afgelopen paragrafen beschreven onderzoeksresultaten maken deel uit van een reeks op grond waarvan wij de aannemelijkheid van de resultaten van die probleemanalyse trachten te onderbouwen.

81.5% van de onderwijsgeevenden die gekonfronteerd worden met gemengde leerlinggroepen neemt daar geen 'lagere' of 'mindere' keuzen van meisjes waar. Een kwart van hen ziet wel seksetypische keuzen, maar vindt die gelijkwaardig.

Een zeer grote minderheid van de onderwijsgeevenden is niet op de hoogte van de onderwijsachterstanden van meisjes, dan wel is niet van oordeel dat het hier om een probleem gaat. Dat geldt in het bijzonder ten aanzien van die achterstanden die zich voordoen in het g.l.o. en het l.b.o.. Een grote meerderheid blijkt ten aanzien van die achterstanden niet overwegend probleembewust.

Slechts een kwart van de onderwijsgeevenden oordeelt dat het onderwijs niet alle leerlingen rechtvaardig behandelt.

Dat de traditionele maatschappelijke sekserollen reductie behoeven is vrijwel unaniem het oordeel van de onderwijsgeevenden; een ontkoppeling van de verzorgende rol en het vrouw-zijn vindt daarentegen minder dan eenderde van hen wenselijk.

'Roldoorbrekend onderwijs' vond ten tijde van de dataverzameling nog pas beperkt plaats. Milde varianten van dergelijk onderwijs ondervinden bij de onderwijsgeevenden nauwelijks weerstand. Verdergaande varianten moeten echter rekenen op expliciete tegenstand van aanzienlijke minderheden (ruim 30 à 40% van de onderwijsgeevenden).

*In grote lijnen leiden deze resultaten tot de conclusie dat de problematiek van 'onderwijs en sekse-ongelijkheid' eigenlijk slechts 'op afstand' leeft bij de onderwijsgeevenden. Hoe dichter de problematiek gedefinieerd wordt bij de eigen leerlingen, hoe minder 'probleembewust' de onderwijsgeevenden blijken. Afgaande op het huidige 'probleembewustzijn' hebben slechts 'oppervlakkige' varianten van roldoorbrekend onderwijs een duidelijke kans van slagen.*

*Voor principiële bestrijding van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid middels onderwijsstrategieën mag slechts bij beperkte groepen onderwijsgeevenden op gemotiveerde ondersteuning gerekend worden. Tegelijkertijd verklaren andere groepen onderwijsgeevenden er zich expliciet 'tegenstander' van.*

## **8.1 Inleiding**

In het afgelopen hoofdstuk hebben wij een overzicht gepresenteerd van de onderzoeksresultaten uit het docentenonderzoek, voor zover die betrekking hebben op wat wij het 'probleembewustzijn' van de onderwijsgevenden noemen ten aanzien van het vraagstuk van onderwijs en de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen. Uit de probleemanalyse van dat vraagstuk in de eerste drie hoofdstukken zijn behalve vermoedens over dat probleembewustzijn, ook vermoedens gerezen ten aanzien van sekse-rolbevestigende socialisatieprocessen in het actuele onderwijsbestel. De doelstellingen waarop het traditionele meisjesonderwijs gericht was noopten tot een onderwijspraktijk, zo konkludeerden wij in het derde hoofdstuk, waarvan niet vanzelfsprekend valt aan te nemen, dat die volstrekt verdwenen is nu er in het algemeen niet meer met nadruk van het onderwijs verlangd wordt dat het de leerlingen voorbereidt op de 'rolverdeling' tussen de seksen. Zelfs indien er sprake zou zijn van een veranderd 'probleembewustzijn' met als resultaat een afwijzend oordeel over die maatschappelijke ongelijkheid, zo konkludeerden wij, dan impliceert dat niet vanzelfsprekend dat ook in de binnenschoolse socialisatie een einde is gekomen aan die in het verleden aanbevolen of vanzelfsprekende praktijk. Die praktijk immers had in zekere zin het karakter van 'positieve diskriminatie', een tegemoetkoming aan de meisjes, waarvan de dubbele bodem (de gebrekkige maatschappelijke kansen die erop volgen) niet noodzakelijk bij betrokkenen duidelijk hoeft te zijn.

Alhoewel de hypothese, dat er ook in het huidige onderwijsbestel sprake is van sekse-rolbevestigende socialisatiepraktijken betrekking heeft op allerlei elemen-

ten in dat bestel (schooltypen, leermiddelen, leerplannen, enz.), hebben wij die hypotese in hoofdstuk 4 toegespitst op de onderwijsgegenden. Vier vraagstellingen resulteerden daaruit als onderdelen van de probleemstelling van het docentenonderzoek. Alle vier deze vraagstellingen zijn erop gericht om bij onderwijsgegenden na te gaan in hoeverre zij ertoe geneigd lijken om zelf ten aanzien van hun leerlingen sekse-rolbevestigend op te treden, ook zonder dat hen dat noodzakelijk bewust hoeft te zijn. Niet het veronderstelde proces van 'etikettering' (vgl. hoofdstuk 1) zelf zou daarbij worden onderzocht, een proces waarbij aan de leerlingen een bepaalde identiteit en/of toekomst wordt toegeschreven, die een rol speelt in het gedrag tegenover die leerlingen dat hen stuurt in de richting van die identiteit en/of toekomst. Neen, wij zouden ons ertoe beperken, na te gaan in hoeverre de onderwijsgegenden tot een dergelijk 'etiketteringsproces' naar sekse geneigd zijn. Het gaat dus om opvattingen die wijzen op een praktijk waarbij de leerlingen afhankelijk van hun sekse door de onderwijsgegenden worden benaderd met onderscheiden socialisatiestandaarden.

- Op in hoofdzaak vier onderdelen wordt in dit achtste hoofdstuk ingegaan:
- een eerste thema vormt wat wij noemen '*sekse-stereotypering*' in hoeverre associëren de onderwijsgegenden bij voorbaat met de biologische sekse van de leerlingen ook andere kenmerken en zo ja welke dan wel, en in hoeverre achten zij die veronderstelde sekseverschillen bij de leerlingen vanzelfsprekend-onprobleematisch?
  - het tweede thema noemen wij '*sekse-stigmatisering*' in hoeverre leggen de onderwijsgegenden op grond van de biologische sekse van de leerlingen aan die leerlingen ook een beperkt activiteiten- of gedragsspektrum op, en zo ja, welk dan wel?
  - vervolgens zoeken wij naar restanten van de '*traditionele meisjespedagogiek*' of daarmee vergelijkbare opvattingen in hoeverre verbinden de onderwijsgegenden aan hun veronderstellingen over naar sekse verschillende karakteristieken bij de leerlingen, ook consequenties met betrekking tot hun gedrag als-onderwijsgegende tegenover die leerlingen, op een manier die die veronderstelde karakteristieken waarschijnlijk feitelijk ook bevordert?
  - het laatste thema wordt aangeduid als '*motieven voor seksedifferentiatie*' motiveren onderwijsgegenden eventueel seksegedifferentieerd gedrag van hun kant op een manier die verwant is met die van het traditionele meisjesonderwijs?

In het komende hoofdstuk worden deze vragen beantwoord.

## 8.2 Sekseverschillen bij de leerlingen en hun betekenis

De vragen 21 t/m 26 van de vragenlijst zijn bedoeld als een inkadering van wat door andere operationalisaties wordt geïndiceerd aan sekserolbevestigende opvattingen. Een eerste vraag (vraag 21) is erop gericht vast te stellen hoezeer in het bewustzijn van docenten sekseverschillen bij de leerlingen een rol spelen.

Slechts 4,2% van de docenten betitelt zulke verschillen als 'groot' of 'zeer groot', 14,7% acht de verschillen 'betrekkelijk groot', 58,8% acht ze 'gering', 18,6% 'zeer gering' en 3,6% geheel afwezig. Vrijwel unaniem nemen de docenten bij hun leerlingen dus seksetypische karakteristieken waar. Een meerderheid acht die verschillen gering.

Gevraagd naar de oorzaken van die verschillen ontstaat de in figuur 8.2.1 weergegeven volgorde. Daaruit wordt duidelijk dat de onderwijsgevenden de seksetypische leerlingkenmerken vooral zien als effecten van ondergane socialisatieprocessen. In principe achten zij die dus veranderbaar.

*Figuur 8.2.1 – Veronderstelde invloed van uiteenlopende oorzaken voor sekseverschillen bij de leerlingen*

	zeer sterk (1)	sterk (2)	enige (3)	vrijwel geen (4)	geen (5)	gemidd score
opvoeding			●			2,43
traditie en cultuur		●				2,60
medeleerlingen			●			2,71
massamedia				●		2,93
eerder onderwijs					●	3,15
biologische factoren					●	3,22

Minder dan een kwart van de docenten oordeelt dat de betreffende verschillen tussen jongens en meisjes anders zouden moeten zijn. 1,2% zag ze liever groter, 23,3% liever minder groot. Driekwart van de docenten (75,4%) zegt 'van mij mogen ze zo blijven'.

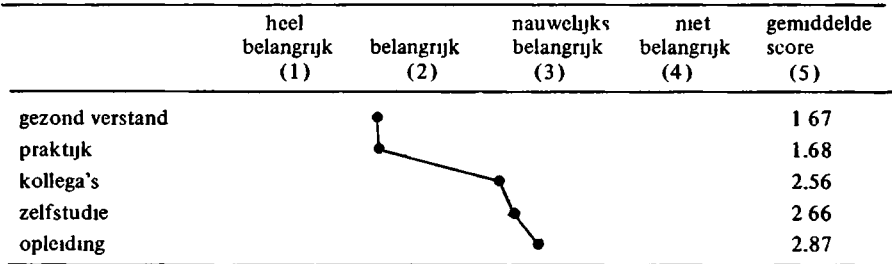
Gevraagd naar hun eigen reacties op dergelijke verschillen zegt 23,4% van de docenten ontevreden te zijn daarover. 17,5% zegt er eigenlijk meer rekening mee te willen houden, 5,9% liever minder. Driekwart (76,6%) stelt 'Ik doe het nu precies zoals ik zou willen'.

Gevraagd in hoeverre de docenten zichzelf voldoende geïnformeerd achten over de typische eigenschappen van vrouwelijke en mannelijke leerlingen, beoordeelt

72.7% van de docenten hun eigen geïnformeerdheid als 'tamelijk goed' tot 'zeer goed'. De overigen (27.2%) zeggen nauwelijks of niet daarover geïnformeerd te zijn.

Gevraagd naar de bronnen van die informatie ontstaat de in figuur 8.2.2. weergegeven volgorde. Zij laat zien dat de onderwijsgeevenden hun kijk op sekseverschillen bij de leerlingen nauwelijks ontlenu aan hun opleiding of andere professionele kaders. 'Gezond verstand' en praktijkervaring blijken de voornaamste informatiebronnen te zijn.

*Figuur 8.2.2. – Verondersteld belang van uiteenlopende informatiebronnen voor eigen kennis over seksetypische kenmerken van de leerlingen*



In vragenblok 27 van de vragenlijst worden de onderwijsgeevenden geconfronteerd met een groot aantal uitspraken over het verband tussen sekseverschillen bij de leerlingen en het onderwijs. Drie achterliggende oordelen blijken achter deze stellingen schuil te gaan (vergelijk de bijlage 'schaalkonstrukties'). De eerste stelling kan betiteld worden als *'Het onderwijs legt bij meisjes de nadruk meer op discipline'*. Een ruime meerderheid van de docenten (56.8%) ontkent deze stelling, een verwaarloosbare minderheid (2.1%) bevestigt ze.

Een tweede stelling luidt *'Voor meisjes is een hogere opleiding minder belangrijk'*. Deze stelling wordt ontkend door 30.4% van de onderwijsgeevenden, 13.9% stemt ermee in.

De derde stelling luidt *'Docenten maken verschil tussen jongens en meisjes'*. Deze stelling wordt ontkend door 35.4% van de docenten, 13.0% stemt ermee in.

Welk samenvattend beeld valt uit deze informatie af te leiden?

Dat leerlingen seksetypisch verschillen vertonen, staat voor de docenten buiten kijf. Die verschillen zijn overigens 'betrekkelijk'. Driekwart van de docenten heeft er geen problemen mee, van hen mogen ze zo blijven. De betreffende verschillen achten ze nauwelijks biologisch bepaald, maar voornamelijk het gevolg van invloeden van de ouders, traditie en cultuur en van beïnvloeding van de leerlingen onderling.

Driekwart van de docenten is tevreden met de manier waarop zij nu op dergelijke verschillen reageren, een vrijwel even grote groep acht er zich voldoende over geïnformeerd. Die informatie berust vooral op 'gezond verstand' en 'praktijker-  
varing' en nauwelijks op opleiding.

Dat het onderwijs bij meisjes meer nadruk zou leggen op discipline wordt door de docenten nauwelijks beaamd. Dat docenten meisjes anders benaderen dan jongens wordt door een aanzienlijke minderheid ontkend, door een kleine minderheid bevestigd. En dat voor meisjes een hogere opleiding minder belangrijk zou zijn dan voor jongens wordt eveneens door een grote minderheid ontkend, door een kleine minderheid bevestigd.

*Sekseverschillen tussen de leerlingen vormen voor de onderwijsgeevenden in meerderheid geen reeel probleem. Ze 'weten' hoe ze erop moeten reageren, hoewel ze dat niet uit hun opleiding weten.*

*Of docenten meisjes anders benaderen dan jongens is voor de meesten niet duidelijk. Maar of een hoge opleiding voor meisjes even belangrijk is als voor jongens, is een vraag die de docenten sterk verdeelt.*

### 8.3 Stereotypering naar sekse

Onder stereotypering verstaan wij het verschijnsel dat bij voorbaat wordt aangenomen dat bepaalde leerlingen bepaalde eigenschappen meer of minder zullen vertonen, gegeven een bepaald achtergrondkenmerk.<sup>1)</sup> In het onderhavige geval is dat kenmerk de sekse van de leerlingen. In hoeverre neigen de onderwijsgeevenden ertoe om bij voorbaat aan te nemen dat meisjes andere eigenschappen vertonen dan jongens? Om daarop antwoord te krijgen zijn in vraag 16 en 17 van de vragenlijst de respondenten geconfronteerd met 29 karakteristieken van leerlingen.<sup>2)</sup> In hoeverre achten de respondenten deze typisch voor jongens of meisjes?

---

1) Deze definitie is zeer beperkend. Ze wijst slechts op een enkel verondersteld onderdeel van het door Van der Kley (1981) beschreven proces van 'sociale identiteitstoeiwijzing' of etikettering. In de internationale literatuur is het niet ongebruikelijk om het begrip 'seksstereotypering' als synoniem te gebruiken voor 'seksersocialisatie'. Deem (1978, blz. 24) doet dat bijvoorbeeld uitdrukkelijk. De problematiek van leerlingstereotypering (in enge zin) wordt uitvoerig belicht bij Ulich en Mertens (1973). Zij menen dat de docentenrol in de praktijk gericht wordt op selectie op grond van waargenomen of veronderstelde leerlingkenmerken in plaats van op het beïnvloeden van leerlingkenmerken. Kempner (1980) reserveert de term stereotypering voor 'an exaggerated belief associated with a category'. Het gaat in principe slechts om vormen van cognitieve complexiteitsreductie, die echter negatieve invloeden kunnen hebben als zij onjuist zijn en tot vooroordeel worden. Marsden (1979/80) definieert het als een 'oordeel vooraf', nog voordat de feiten bekend zijn.

2) Vergelijkbare operationaliseringën zijn gebruikt door Otto, 1974 en door Lochmann, 1974.



De voorgegeven gedragskarakteristieken stammen in wezen uit drie bronnen. De beide eerste resulteren uit de uit de literatuur te destilleren stellingen 'onderwijsgevend en achten meisjes vooral geschikt in termen van het reguleren van het dagelijkse onderwijsgebeuren, jongens daarentegen vooral in termen van de onderwijskundige eindnormen'. De derde categorie vloeit voort uit de operationalisering van de 'traditionele meisjespedagogiek', waarvoor het nodig is om in de vragenlijst een bepaalde serie potentiële seksstereotypen op te nemen. Het gaat bij deze laatste met name om de items uit vraag 17, die zowel ter indicering van het verschijnsel seksstereotypering geschikt zijn, als ter validering van de indicatoren voor 'traditionele meisjespedagogiek'.

In de loop van het 'proefonderzoek' is een voorlopige itemlijst gebruikt waaruit de in het definitieve onderzoek gebruikte lijst is geselecteerd.

Onderstaande tabellen (8.3.1 en 8.3.2.) geven allereerst een indruk van de mate waarin de voorgegeven gedragskenmerken door de onderwijsgevend en werden geklassificeerd als 'typisch voor jongens', dan wel 'typisch voor meisjes'. De kenmerken zijn daarbij in twee tabellen geordend, namelijk één voor de eigenschappen waarvan op grond van de literatuur valt aan te nemen dat zij als 'jongenseigenschappen' worden opgevat en één voor de gehypotetiseerde 'meisjeseigenschappen'.

(De in de tabel niet weergegeven respondenten scoren in de categorieën 'dat komt bij jongens en meisjes in gelijke mate voor' en 'dat weet ik niet'.)

De vermelde resultaten kunnen allereerst bekeken worden op de mate waarin de verwachting van de onderzoekers in het cijfermateriaal terugkeert, d.w.z. in de

*Tabel 8.3.1 – Percentage onderwijsgevend en, dat de door de onderzoekers gehypotetiseerde 'jongenskenmerken' typisch acht voor jongens, resp. voor meisjes*

	'typisch voor jongens'	'typisch voor meisjes'
– aanleg tonen voor rekenen (wiskunde en techniek)	73 7	1 3
– het kunnen oplossen van abstracte problemen en sommen	63 3	2 6
– vindingrijk	44 1	11 2
– kritisch staan tegenover de aangeboden leerstof	36 6	14 1
– prestatiegericht	30 8	29 7
– zelfstandig	26 8	28 9
– zelfwerkzaam	17 2	30 2
– doorzettingsvermogen tonen	15 7	24 2
– goed geheugen	7 4	16 5

Tabel 8.3.2. – Percentage onderwijsgeevenden, dat de door de onderzoekers gehypothetiseerde ‘meisjes-kenmerken’ typisch acht voor jongens, resp. meisjes.

	‘typisch voor jongens’	‘typisch voor meisjes’
– het werk graag verzorgd en net afleveren	0.7	84.8
– belangstelling tonen voor zorgende en verzorgende activiteiten	2.2	70.9
– emotioneel reageren	7.3	58.7
– ijverig	4.6	57.4
– volgzzaam	8.9	52.6
– behoefte hebben aan een persoonlijke relatie met de docent(e)	6.4	51.3
– beleefd	5.3	48.0
– gebrek aan aanleg compenseren door extra inzet	15.0	42.8
– geneigd zijn om bij problemen met de opleiding te stoppen of een lichter pakket te kiezen	15.7	41.1
– hulpvaardig	9.8	39.7
– oplettend	11.3	37.7
– behoefte hebben aan voorgestruktuurde vragen	6.1	37.5
– het prestatieniveau laten afhangen van sym- of antipathiegevoelens jegens de docent(e)	10.0	36.1
– ontmoedigd raken bij negatieve beoordelingen	6.1	33.9
– geduldig	13.1	32.7
– stil	15.7	31.0
– ontmoedigd raken wanneer de docent(e) hoge prestatieverwachtingen koestert	5.3	30.8
– aanpassingsbereid	14.3	30.9
– aanleg tonen voor taal en geschiedenis	10.3	27.6
– steun van de ouders nodig hebben bij het afmaken van de opleiding	9.2	14.0

eerste tabel kijkend naar de eerste, in de tweede naar de tweede kolom. Van de negen ‘jongenseigenschappen’ worden er vier door meer dan éénderde van de respondenten inderdaad als zodanig opgevat. Acht door meer dan 10% van hen. Van de twintig ‘meisjeseigenschappen’ worden er zes door meer dan de helft van de respondenten als zodanig ‘herkend’, veertien door meer dan éénderde van hen, en alle door meer dan 10% van hen.

Betrekken we ook de beide overige kolommen in onze beschouwing dan blijken alle eigenschappen daarnaast door een meer of minder groot deel van de onderwijsgeevenden gekarakteriseerd te worden tegen de verwachtingen van de onderzoekers in. Hanteren we als criterium voor toetsing van onze verwachtingen, dat

ten minste twee keer zoveel respondenten volgens verwachting moeten reageren als tegen verwachting in, dan blijkt die verwachting bij 24 van de 29 eigenschappen te worden bevestigd. Vier van de uitzonderingen hebben betrekking op veronderstelde 'jongenseigenschappen'.

Konkluderend kan gesteld worden dat wisselende aantallen onderwijsgevenden aan de sekse van de leerling belangrijke konklusies verbinden omtrent de aanwezigheid van andere voor het onderwijs belangrijke leerlingkenmerken.

Vooral de seksestereotypering van de meisjes blijkt grotendeels konform de uit de literatuur afleidbare karakteristieken te verlopen. Ten aanzien van de verondersteld-positieve beoordeling van jongens moeten vanuit de onderzoeksresultaten kanttekeningen geplaatst worden bij de door de onderzoekers geformuleerde verwachtingen. Zelfstandigheid, goed geheugen, zelfwerkzaamheid en doorzettingsvermogen worden weliswaar door een belangrijk deel van de onderwijsgevenden als 'jongenseigenschappen' gekategoriseerd, maar eveneens vaak als 'meisjeseigenschappen'.

Nadat de items onderworpen zijn aan principale componentenanalyse is op een van de eerdere procedures afwijkende wijze schaalscore-toekenning gerealiseerd. Een verantwoording daarvan wordt gegeven in de bijlage 'schaalkonstruktie'. De belangrijkste daarbij uitgevoerde transformatie is de volgende:

*Seksestereotypering is alleen een indicatie voor mogelijk sekserolbevestigend gedrag, indien met het feit dat de leerlingen naar sekse verschillen ook genoeg wordt genomen.* Respondenten die (zie paragraaf 8.2.) als hun oordeel te kennen gaven, dat zij de betreffende verschillen tussen jongens en meisjes 'liever verminderd' zagen, voldoen niet aan dit criterium. Zij hebben alsnog een neutrale score gekregen. (Zie voor de overige transformaties de bijlage 'schaalkonstrukties').

Vier basisstereotypen zijn uit de schaalkonstruktie naar voren gekomen. Zij luiden achtereenvolgens:

- meisjes ijveriger vinden;*
- *meisjes kwetsbaarder vinden;*
- *meisjes volgzamer vinden; en*
- *meisjes dommer vinden.*

Het gaat hier dus niet slechts om oordelen sec, maar om veronderstelde of waargenomen verschillen, die volgens de betrokken docenten 'van mij zo mogen blijven'.

Alle vier deze stereotypen zijn bij een meerderheid van de onderzochte onderwijsgevenden 'tenminste enigermate' gekonstateerd (score groter dan nul; zie bijlage 3). Het populairst is het stereotype 'meisjes zijn kwetsbaarder' (populair bij 63.7% der docenten), onmiddellijk gevolgd door alle drie de andere stereotypen. Systematisch (dat wil zeggen: de respondenten scoren op alle afzonderlijke items uit de schaal 'positief' of verkrijgen een totaalscore die minstens even hoog ein-

dig) onderschreven worden de stereotypen slechts bij geringe minderheden van de onderwijsgeevenden, te weten resp. bij 14.4%, 22.4%, 6.6% en 14.6%.

Nauw verwant aan de geïndiceerde stereotypen is de operationalisering in vraag 19 van de vragenlijst. Hier worden leerlingeigenschappen of -gedragingen opgesomd, met de vraag aan te geven in hoeverre deze eigenschappen bij meisjes of bij jongens relatief makkelijker te bevorderen zijn.

Tabellen 8.3.3. en 8.3.4. vatten de respons daarop samen.

*Tabel 8.3.3. – Percentage onderwijsgeevenden, dat de door de onderzoekers gehypotetiseerde 'bij jongens makkelijker bevorderbare eigenschappen' feitelijk 'bij jongens makkelijker bevorderbaar' resp. 'bij meisjes makkelijker bevorderbaar' acht*

	'bij jongens makkelijker bevorderbaar'	'bij meisjes makkelijker bevorderbaar'
– goede prestaties voor wiskunde (rekenen)	45.9	4.4
– vindingrijkheid	35.7	9.7
– prestatiegerichtheid	34.8	16.2
– zelfstandigheid	29.9	18.5
– doorzettingsvermogen	24.1	19.5
– zelfwerkzaamheid	19.6	25.5
– goed geheugen	3.9	11.5

Bekijken we allereerst de eerste kolom uit tabel 8.3.3. en de tweede uit tabel 8.3.4., dan blijkt dat van de zeven 'jongenseigenschappen' er drie door meer dan eenderde, zes door meer dan eentiende van de respondenten ook zo worden opgevat.

Van de tien 'meisjeseigenschappen' worden er drie door meer dan de helft van de docenten als zodanig opgevat en alle door meer dan 20% van hen.

Betrekken we ook de beide overige kolommen in onze beschouwingen, en hantieren we als criterium voor toetsing van onze verwachtingen, dat ten minste twee keer zoveel respondenten volgens verwachting moeten reageren als tegen de verwachting in, dan blijkt het volgende: van de gehypotetiseerde 'jongenseigenschappen' doorstaan er slechts drie van de zeven die toets. Opmerkelijk is dat de eigenschap 'doorzettingsvermogen tonen', die door de onderzoekers bij de seksestereotypen als 'jongenseigenschap' werd gehypotetiseerd, maar overwegend bleek te worden waargenomen als een 'meisjeseigenschap', nu bij de indicering van de seksetypische beïnvloedbaarheid, wél overwegend als 'bij jongens makke-

*Tabel 8.3.4 – Percentage onderwijsgeevenden, dat de door de onderzoekers gehypotetiseerde ‘bij meisjes makkelijker bevorderbare eigenschappen’ feitelijk ‘bij jongens makkelijker bevorderbaar’ resp. ‘bij meisjes makkelijker bevorderbaar’ acht*

	‘bij jongens makkelijker bevorderbaar’	‘bij meisjes makkelijker bevorderbaar’
– beleefdheid	11 1	56 1
– volgzzaamheid	8 9	50 7
– meegaandheid	8 7	50 3
– hulpvaardigheid	7 1	46 6
– ijver	6 9	42 7
– oplettendheid	15 9	32 6
– goede prestaties voor talen	2 9	29 4
– stil	15 3	28 8
– geduld	9 4	28 8
– aanpassingsvermogen	10 1	22 6

lijker bevorderbaar’ wordt geklassificeerd. Hetzelfde geldt voor de eigenschap ‘zelfstandigheid’.

Eveneens opmerkelijk is, dat bij de sekstereotypering bleek, dat de docenten de gehypotetiseerde jongenseigenschap ‘prestatiegericht’ even vaak als een ‘meisjes-’ dan als een ‘jongenseigenschap’ karakteriseerden. Nu, bij de indicering van de ‘seksetypische bevorderbaarheid’, blijken de onderwijsgeevenden ‘prestatiegerichtheid’ vaker te kwalificeren als een ‘bij jongens makkelijker bevorderbare leerlingeigenschap’ Hoewel dus de veronderstelde ‘jongenskenmerken’ door docenten minder dan werd verwacht feitelijk ook als ‘typisch voor jongens’ worden waargenomen, achten zij de jongens wel makkelijker in die richting te bevorderen. Wellicht is dit er een indicatie voor dat de sekserol-socialisatie van jongens in het onderwijs op dit punt vrij strikt is.

De gehypotetiseerde meisjes-eigenschappen doorstaan op één na alle het geformuleerde criterium. Die ene uitzondering betreft de eigenschap ‘stil’, die net niet aan het criterium voldoet. Deze resultaten wijken inhoudelijk nauwelijks af van die bij de indicering van sekstereotypering.

*Samenvattend kan gesteld worden dat delen van de onderwijsgeevenden inderdaad aan de informatie over de biologische sekse van de leerlingen ook conclusies verbinden omtrent andere karakteristieken van die leerlingen. In concreto verwachten ze van meisjes dat die ijveriger, kwetsbaarder, volgamer en dommer zijn dan jongens. De onderzoeksresultaten bevestigen voorts het vermoeden dat*

groepen onderwijsgeevenden ertoe neigen om de leerlingen 'seksotypisch beïnvloedbaar' te achten.

Inhoudelijk blijkt die seksotypische bevorderbaarheid in de ogen van de onderwijsgeevenden bij meisjes in de richting van 'aanpassing' en 'onderschikking' te gaan, bij de jongens in de richting van 'kunnen' en 'prestatie'.

#### 8.4. Stigmatisering naar sekse

Een tweede mechanisme waarvan wij bij de probleemanalyse hypothetisch stelden dat het medeverantwoordelijk is voor de reproductie van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid in en door het onderwijs, is wat wij betitelen als seksstigmatisering. Daarmee wordt bedoeld op een verschijnsel dat komplementair is aan dat van seksstereotypering en dat het stereotype tot een keurslijf maakt.<sup>3)</sup> Het gaat daarbij om de neiging om afwijkingen van het seksstereotype als hinderlijk te ervaren. Niet alleen wordt bij voorbaat, afhankelijk van de sekse van de leerling een bepaald gedrag verwacht, maar de afwezigheid ervan wordt juist bij leerlingen van die sekse als hinderlijk ervaren.

Teneinde het verschijnsel seksstigmatisering meetbaar te maken, is gekozen voor de volgende operationalisatie: een lijst met 'negatieve' leerlingkenmerken is aan de respondenten voorgelegd met de vraag aan te geven in hoeverre zij deze eigenschappen bij meisjes als hinderlijker ervaren dan bij jongens, of omgekeerd. De lijst met eigenschappen vloeit logisch voort uit een deel van de eigenschappenlijst die gebruikt is ter indicering van seksstereotypering. Zij vormt daarvan echter het spiegelbeeld. Waar eerst stond 'beleefd', staat nu 'brutaal', enz.. De antwoordcategorieën variëren van 'dit ervaar ik uitsluitend bij jongens als hinderlijk' tot 'dit ervaar ik uitsluitend bij meisjes als hinderlijk'. Daartussen zijn vijf overgangscategorieën aangegeven. Opnieuw geldt ook voor deze lijst dat de onderzoekers vooraf een hypothetische verwachting hebben uitgesproken ten aanzien van de sekse bij wie de verschillende gedragskarakteristieken in het bijzonder als hinderlijk werden ervaren. Twee stellingen laten zich uit de probleemanalyse afleiden. De eerste luidt: *'Relatieve ongeschiktheid voor het verloop van het dagelijkse schoolgebeuren wordt vooral bij meisjes als hinderlijk ervaren'*. De tweede: *'Relatieve ongeschiktheid in termen van de eindnormen van het onderwijs wordt vooral bij jongens als hinderlijk ervaren'*.

---

3) Het gaat hier uitdrukkelijk niet om stigmatisering als het breed op te vatten proces, waarin een groep de sociale identiteit konstitueert van de afzonderlijke leden (vgl. Van der Kley, 1981). Bedoeld is hier een operationalisatie te kiezen waarmee valt vast te stellen of en in welke mate in het onderwijs aan leerlingen op grond van hun sekse door de onderwijsgeevenden een strikt beperkte gedragsmarge wordt opgelegd.

*Tabel 8.4.1. – Percentage onderwijsgeevenden, dat de door de onderzoekers gehypotetiseerde ‘vooral bij jongens negatief geachte kenmerken’, hinderlijker acht bij jongens resp. bij meisjes*

	‘hinderlijker bij jongens’	‘hinderlijker bij meisjes’
– onzelfstandig	22.5	8.6
– slechte prestaties bij wiskunde (rekenen)	20.4	7.5
– gebrek aan vindingrijkheid	19.8	7.5
– niet prestatiegericht	17.6	6.6
– gebrek aan doorzettingevermogen	15.1	3.9
– gebrek aan zelfwerkzaamheid	12.9	4.7
– slecht geheugen	5.2	2.6

*Tabel 8.4.2. – Percentage onderwijsgeevenden, dat de door de onderzoekers gehypotetiseerde ‘vooral bij meisjes negatief geachte kenmerken’ hinderlijker acht bij jongens, resp. bij meisjes*

	‘hinderlijker bij jongens’	‘hinderlijker bij meisjes’
– brutaal	14.5	20.0
– luidruchtig	17.6	16.7
– gebrek aan hulpvaardigheid	10.2	16.5
– niet volzaam	12.7	9.6
– ongeduldig	8.2	8.9
– onoplettend	8.7	8.4
– gebrek aan aanpassingsbereidheid	8.9	7.2
– slechte prestaties bij talen	4.9	6.8
– lui	12.4	5.8

Bezien wij allereerst de respons op de juistheid van deze veronderstellingen (tabel 8.4.1. en tabel 8.4.2.).

Beschouwen wij in eerste instantie uit de eerste tabel alleen de eerste en uit de tweede tabel alleen de tweede kolom, dan blijkt het volgende. Slechts een minderheid van de respondenten getuigt van de verwachte ‘hinderlijke stereotypen’. Steeds zijn de proporties lager dan een kwart. Toch scoren zes van de zeven hypothetisch vooral bij jongens negatief geachte kenmerken bij meer dan 10% van de respondenten ook werkelijk als zodanig. Voor de betreffende eigenschappen bij meisjes geldt dat slechts voor drie van de negen kenmerken.

Betrekken we ook de beide andere kolommen in onze beschouwing, dan blijkt opnieuw bij alle items een aantal respondenten te reageren op een wijze die tegen de verwachting van de onderzoekers indruist. Voeren we ook hier als criterium in, dat onze verwachtingen pas bevestigd zijn, als tenminste twee keer zoveel respondenten conform verwachting reageren als juist aan die verwachtingen tegengesteld, dan blijkt er iets merkwaardigs. Bij alle 'voor meisjes negatief veronderstelde' kenmerken blijkt de verwachting onterecht. Bij alle 'voor jongens negatief veronderstelde' kenmerken wordt de verwachting daarentegen bevestigd. *Konkluderend kan worden gesteld, dat een minderheid van onderwijsgevendens ertoe neigt, om bij leerlingen van de ene sekse bepaalde 'negatieve' kenmerken hinderlijker te achten dan bij leerlingen van de andere sekse.*

Gegeven de in de vragenlijst opgenomen leerlingkenmerken, geldt dat voor jongens op meer terreinen dan voor meisjes. 'Negatief ordegedrag' blijkt nauwelijks als seksetypisch hinderlijk te worden ervaren. Gebrek aan onderwijsprestatiegerichtheid daarentegen wordt bij jongens naar verwachting vaker hinderlijk geacht dan bij meisjes.

Uit onze definitie van het verschijnsel seksestigmatisering vloeit voort, dat wij deze respons konfronteren met die omtrent stereotypering. Van stigmatisering is volgens die definitie immers pas sprake, indien gelijktijdig een bepaalde eigenschap aanwezig wordt verwacht en de afwezigheid daarvan seksetypisch hinderlijk wordt geacht. Daartoe een voorbeeld: van een seksestigma is pas sprake als een respondent verwacht dat meisjes beleefder zijn dan jongens en bovendien brutaliteit bij meisjes hinderlijker acht. Deze check is bij de individuele respondenten uitgevoerd, tegelijkertijd met een 'indikking' van de respons conform de manier waarop deze ook is uitgevoerd bij de indicering van de neiging tot seksestereotypering.

Als eindresultaat van deze operatie resulteren per item drie categorieën:

- de negatieve eigenschap wordt bij meisjes (veel meer of zelfs uitsluitend bij hen) hinderlijker geacht, terwijl zij in positieve vorm bij meisjes juist eerder aanwezig wordt geacht = score '2'
- de negatieve eigenschap wordt bij meisjes iets meer hinderlijk geacht terwijl zij in positieve vorm bij meisjes juist eerder aanwezig wordt geacht = score '1'
- de negatieve eigenschap wordt bij meisjes niet hinderlijker geacht, dan wel zij wordt weliswaar hinderlijker geacht, doch dat gaat niet gepaard met de verwachting, dat zij in positieve vorm bij meisjes eerder aanwezig zou zijn = score '0'

De op jongens betrekking hebbende eigenschappen zijn op conforme wijze gekodeerd, waardoor voor alle items nu een scoring is bereikt met de kodes '0', '1' en '2' ter indicering van de neiging tot seksestigmatisering.



De aldus getransformeerde scores zijn geanalyseerd met het doel achterliggende basisoordelen te identificeren (zie bijlage schaalkonstruktie).

*Onder het voorbehoud dat voorzichtigheid betracht moet worden wat betreft de betrouwbaarheid van de betreffende basisoordelen worden er twee seksestigmata geïdentificeerd:*

*'meisjes horen volgzzaam te zijn', en*

– *'jongens horen autonoom te zijn'.*

*Beide seksestigmata zijn slechts beperkt populair. 'Tenminste enigszins' worden zij aangetroffen bij resp. 14.5% en 21.8% van de onderwijsgeevenden. Systematisch worden zij nauwelijks aangetroffen: resp. 0.9% en 2.5%.*

### 8.5. Traditionele meisjespedagogiek

Een derde mechanisme waarvan in de probleemanalyse de verwachting werd uitgesproken, dat het een rol speelt bij de reproductie van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid in en door het onderwijs, is dat wat wij betitelden als de neiging tot het toepassen van de 'traditionele meisjespedagogiek'. Het gaat daarbij om sekse-differentiaties in het onderwijsaanbod of in daarmee verband houdend docentengedrag, die beredeneerd worden vanuit seksestereotypen. Door bij voorbaat bepaalde eigenschappen bij de leerlingen van een bepaalde sekse te veronderstellen (of hen een bepaalde toekomstige maatschappelijke positie toe te schrijven) worden de leerlingen op een typische manier benaderd met het motief om een zo adequaat mogelijke aanpak te realiseren. Die aanpak doelt er niet op om de betreffende sekse-karakteristieken te doen afnemen, maar leidt integendeel waarschijnlijk tot een bevestiging ervan.<sup>4)</sup> Voor een verdere verantwoording van het hypothetisch veronderstellen van de aanwezigheid van dit mechanisme verwijzen wij naar de probleemanalyse.

De neiging tot toepassen van de 'traditionele meisjespedagogiek' is als volgt geoperationaliseerd: een aantal, deels uit de literatuur, deels uit gesprekken met informantanten stammende karakteristieke docentengedragingen zijn aan de respondenten voorgelegd. De vraag daarbij luidde: *'Bestaat er naar Uw ervaring of oordeel bij jongens meer reden dan bij meisjes om als docent deze aanwijzingen te volgen of omgekeerd?'* Zeven antwoordcategorieën waren beschikbaar, variërend van 'er bestaat (vrijwel) alleen reden voor bij jongens' tot 'er bestaat (vrijwel) alleen reden voor bij meisjes'. De items resulteren uit een bij het proefonderzoek (vgl. paragraaf 5.2.) uitgevoerde selectie.

---

4) Hoewel zij de term 'meisjespedagogiek' niet hanteert, spreekt Byrne (1978) van rationalisaties die leiden tot een ander, vaak inferieur onderwijsaanbod. Van der Kley (1981) typeert een dergelijk verband in algemenere zin als een 'etiketteringsproces' dat de toegeschreven schoolse identiteit van de leerlingen feitelijk ook realiseert.

Behalve dat de onderzoekers het vermoeden wilden toetsen, dat ook onder de huidige onderwijsgeevenden opvattingen populair zijn, die stammen uit of vergelijkbaar zijn met wat wij in de probleemanalyse betitelden als de 'traditionele meisjespedagogiek', hebben zij uiteraard ook verwachtingen geformuleerd ten aanzien van de sekse, voor wie docenten ertoe zouden neigen om een bepaalde aanpak extra adequaat te achten. In hoeverre worden deze verwachtingen door de resultaten bevestigd?

*Tabel 8 5 1 – Percentage onderwijsgeevenden, dat de gehypothetiseerde 'voor jongens adequatere' docentengedragingen kwalificeert als 'voor jongens adequater' resp als 'voor meisjes adequater'*

	'bij jongens adekwater'	'bij meisjes adekwater'
– leerlingen adviseren wiskunde en/of techniek te kiezen	50 0	2 7
– bereidheid tonen de leerstof ter discussie te stellen	25 2	9 9
– vasthoudendheid eisen bij de verwerking van moeilijke leerstof	22 4	12 9

In de itemlijst is maar een beperkt aantal items opgenomen, waarvan verwacht werd, dat zij zouden worden geklassificeerd als 'bij jongens adequater'. De oorzaak daarvan ligt in de bronnenlijst, die immers in belangrijke mate bestond uit beschouwingen over een juiste inrichting van meisjesonderwijs. Achteraf gezien ware het wenselijker geweest om meer 'jongensadekwate' docentengedragingen in de lijst op te nemen. Een en ander laat overigens de nu beschreven onderzoeksresultaten onverlet.

Hoe verhouden zich de onderzoeksresultaten (tabel 8 5 1 en 8 5 2) tot de verwachtingen van de onderzoekers? Beschouwen we opnieuw eerst uitsluitend de eerste kolom uit de eerste en de tweede kolom uit de tweede tabel. De drie gehypothetiseerde 'jongensadekwate' docentengedragingen worden alle door minstens 20%, een zelfs door de helft van de respondenten als zodanig opgevat. Van de twaalf gehypothetiseerde 'meisjesadekwate' docentengedragingen worden er vier door meer dan eenderde van de docenten als zodanig opgevat, acht door meer dan een vijfde en elf door meer dan eentiende.

Hanteren we als criterium voor toetsing van de gehypothetiseerde sekse voor de verschillende docentengedragingen opnieuw, dat we de verwachting pas bevestigd achten als minstens twee keer zoveel respondenten reageren conform verwachting, als tegen verwachting in, dan blijkt de verwachting bij vier items onterecht. Het bieden van identifikatiemogelijkheden door 'de leerlingen te laten blijken

*Tabel 8.5.2. – Percentage onderwijsgeevenden, dat de gehypothetiseerde ‘voor meisjes adekwatere’ docentengedragingen kwalificeert als ‘voor jongens adekwater’ resp. als ‘voor meisjes adekwater’*

	‘bij jongens adekwater’	‘bij meisjes adekwater’
– rekening houden met de emotionaliteit van de leerling(e)	3.7	46.5
– opdrachten geven die een (ver)zorgend aspect hebben	13.5	40.8
– het werk mede beoordelen op grond van opmaak en uiterlijke verzorging daarvan	16.9	39.6
– van goede prestaties erop verdacht zijn dat zij niet uit belangstelling voor de stof maar uit sympathie voor de docent(e) resulteren	2.8	34.1
– opgaven vóórstruktureren	5.1	30.5
– bij goede prestaties erop verdacht zijn dat zij niet resulteren uit aanleg maar uit hoge inzet	7.9	28.3
– leerlingen adviseren taal en geschiedenis te kiezen	6.2	22.6
– in twijfelgevallen adviseren om niet de moeilijkste vervolgopleidingen te kiezen	7.3	19.8
– voorzichtig zijn bij het geven van negatieve beoordelingen (onvoldoende)	2.8	15.1
– terughoudendheid betrachten in het uiten van hooggespannen verwachtingen	8.6	11.9
– door wat U vertelt de leerlingen laten blijken dat U weet wat zij denken	11.0	9.3
– het mee laten wegen van de instelling van de ouders bij het advies voor keuze van een vervolgopleiding	6.9	7.9

dat U weet wat zij denken’ blijkt zelfs tegen de verwachting in, vaker ‘jongens-adekwaat’ dan ‘meisjesadekwaat’ te worden geacht.

*Konkluderend kan van deze bevindingen gesteld worden dat zij de verwachtingen in hoofdzaak bevestigen. Een – soms tot de helft van de onderwijsgeevenden uitgroeiende – minderheid acht de betreffende docentengedragingen seksotypisch adekwaat.*

Alvorens verder konklusies aan deze onderzoeksresultaten te verbinden, wordt er nu eerst toe overgegaan dit datamateriaal te reduceren, door waar mogelijk de items te klusteren. Alvorens de mogelijkheden daartoe worden onderzocht, worden eerst twee andere bewerkingen uitgevoerd. Aan beide bewerkingen liggen inhoudelijke overwegingen ten grondslag.

Bij de definiering van het begrip ‘traditionale meisjespedagogiek’ is als essentiële voorwaarde gedefinieerd, dat het betreffende docentengedrag een ‘bevestigend’ karakter moet hebben. Dat wil zeggen dat de door de docent wenselijk geachte

differentiatie er niet op mag doelen om de (veronderstelde) seksetypische kenmerken van de leerlingen te doorbreken. Juist het omgekeerde is voor het begrip 'traditionele meisjespedagogiek' wezenlijk: er moet van gevreesd worden dat het bestaande sekseverschillen bij de leerlingen bevestigd en wellicht zelfs oproept. Bij de indicering van de seksestereotypen bleek echter reeds, dat bij alle voorgegeven leerlingkenmerken sommige respondenten deze aan een andere sekse toeschreven dan werd verwacht.

Het gevolg hiervan is, dat voor de individuele docenten moet worden vastgesteld of de sekse-differentiatie die zij evt. wenselijk achten in het docentengedrag, conform is aan hun vermoedens omtrent de seksetypische aanwezigheid van de bijbehorende leerlingkenmerken. Daartoe een voorbeeld: juist meisjes adviseren om talen te kiezen is alleen dan een bevestigende vorm van docentengedrag, indien zij gepaard gaat met de verwachting dat meisjes daar meer aanleg voor hebben.<sup>5)</sup>

Het is deze check, waartoe de korrespondentie tussen de items uit vraag 17 en vraag 20 de ingang biedt, die op het datamateriaal is uitgevoerd. Tegelijkertijd daarmee is de 'range' van de oorspronkelijke antwoordcategorieën (conform de wijze waarop dat geschied is bij seksestereotypering en seksestigmatisering) terug gebracht tot drie. Het resultaat van beide operaties is de volgende codering:

- kode '2'      respondent acht het betreffende docentengedrag 'veel meer' of 'uitsluitend' adequaat bij meisjes en acht tevens de bijbehorende leerlingkarakteristiek typisch voor meisjes,
- kode '1'      respondent acht het betreffende docentengedrag bij meisjes 'iets' adequaat en acht tevens de bijbehorende leerlingkarakteristiek typisch voor meisjes,
- kode '0'      respondent acht het betreffende docentengedrag bij meisjes niet adequaat, dan wel acht het wel adequaat, doch acht de bijbehorende leerlingkarakteristiek niet typisch voor meisjes.

Deze codering geldt voor de gehypothetiseerde 'meisjesadequate' docentengedragingen, bij de gehypothetiseerde 'jongensadequate' docentengedragingen is op korresponderende manier naar dezelfde codes toegewerkt.

Deze operatie is uiteraard ten koste gegaan van de populariteit van de oorspronkelijke items. Daartegenover staat dat de validiteit van de resulterende scores aanmerkelijk hoger ligt.

---

5) Hoewel onze studie in dat opzicht slechts beperkte pretenties heeft, komt deze 'check' tegemoet aan de kritiek van Brophy en Good (1976) dat onderzoek naar de invloed van docentenverwachtingen ten aanzien van leerlingen slechts verondersteld mag worden als er ook een bijbehorende gedragskomponent bij de onderwijsgevenden aanwezig blijkt.

De betreffende getransformeerde scores zijn geanalyseerd op de er achter schuil gaande basisoordelen (zie bijlage 'schaalkonstrukties'). Drie zulke basisopvattingen zijn daarbij geïdentificeerd. Inhoudelijk worden zij betiteld als:

- 'het inoefenen van de traditionele sekserollen',
- 'meisjes in bescherming nemen', en
- 'anticiperen op het dommer zijn van meisjes'.

*Alle drie deze varianten van de traditionele meisjespedagogiek zijn 'tenminste enigszins' populair bij een aanzienlijke minderheid van de onderwijsgeevenden, te weten resp. 40.4%, 29.5% en 46.5%. Systematisch populair zijn zij bij een haast verwaarloosbare minderheid, te weten resp. 5.6%, 2.1% en 1.0%.*

## **8.6. Motieven voor interne differentiatie naar sekse**

Een laatste indicator voor de sekserolbevestigende werking van het onderwijs wordt volgens onze probleemanalyse gevormd door de argumenten van waaruit de onderwijsgeevenden eventuele seksedifferentiaties in hun gedrag motiveren. De uit de probleemanalyse resulterende stelling luidt in dit verband: onderwijsgeevenden zijn geneigd om seksedifferentiaties in hun docentengedrag te motiveren volgens redeneringen, die consistent zijn met de algemeen gangbare redeneringen, waarmee de bestaande maatschappelijke sekse-ongelijkheid wordt gelegitimeerd.

Om na te gaan in hoeverre de onderwijsgeevenden hun seksedifferentiaties motiveren uit dit soort overwegingen, kan met een simpele operationalisatie worden volstaan: de verschillende varianten voor rechtvaardiging van de sekse-ongelijkheid worden aan hen voorgelegd met de vraag of zij deze motieven als de hunne erkennen bij het toepassen van seksedifferentiaties.

In het aan het docentenonderzoek voorafgaande proefonderzoek, waarin nog relatief veel nadruk lag op verondersteld-roldoorbreekende activiteiten bij de te onderzoeken onderwijsgeevenden, was één van de operationalisaties gericht op het identificeren van die categorie docenten die seksedifferentiaties toepast uit roldoorbreekende motieven. Al bij de uitvoering van het proefonderzoek bleek dat relatief veel onderwijsgeevenden deze roldoorbreekende motieven niet ervaren als logisch-tegenstrijdig met de rolbevestigende. Gebrekkige vertrouwdheid met de problematiek van roldoorbreking bleek daar debet aan. Besloten werd om ook de geoperationaliseerde 'roldoorbreekende' motieven voor seksedifferentiatie toch ook in het definitieve docentenonderzoek te betrekken, .

In totaal werden twaalf motieven voor differentiatie (vraag 38) aan de docenten voorgelegd, waarbij elke respondent op elk motief diende te reageren. Hoewel dat op het eerste oog tegenstrijdig lijkt, werd de docenten als eerste mogelijkheid voorgehouden, dat zij 'onbewust, zonder vooropgezet doel' neigen tot seksedifferentiatie, waarna dan toch, onafhankelijk van de reactie op het eerste motief,

ook alle overige werden genoemd. Achter deze opzet gaat de hypothese schuil dat seksedifferentiatie een door de onderwijsgevenden nauwelijks geproblematiseerd praktijkverschijnsel is. Pas door confrontatie met expliciet geformuleerde motieven wordt het mogelijk om de docent een nadere karakterisering van het eigen handelen te laten geven, dat in de praktijk wellicht vaak zonder verder nadenken tot stand komt. In dat kader is een beamende reactie op de karakterisering 'onbewust' niet logisch-tegenstrijdig met evt. beamende reacties op andere voorgegeven motieven.

*Tabel 8.6.1 – Percentage onderwijsgevenden, dat zich bekent tot de onderscheiden motieven tot seksedifferentieerde leerlingbenadering*

a	onbewust, zonder vooropgezet doel	67,2%
b	omdat ze recht hebben op een aanpak die bij hen past	63,0%
c	omdat U op die manier makkelijker Uw klas in de hand houdt	27,1%
d	omdat U in wilt spelen op hun respectievelijke eigenaardigheden	57,0%
e	om beide groepen iets te bieden dat past bij hun aanleg en capaciteiten	56,6%
f	om ze de kans te geven hun typisch vrouwelijke of typisch-mannelijke aanleg uit te bouwen	40,8%
g	om ze te leren dat mannen en vrouwen zich verschillend horen te gedragen	10,3%
h	omdat er nou eenmaal onoverkomelijke verschillen zijn die door de natuur zijn voorgegeven	37,6%
i	om ze te laten zien dat hun ideeën over wat hoort voor meisjes en wat hoort voor jongens onzin zijn	40,8%
j	om bij hen belangstelling te wekken voor zaken die zij 'als man' of 'als vrouw' onbelangrijk vinden	53,6%
k	om hen te laten zien dat er geen typisch mannelijke of typisch-vrouwelijke aanleg bestaat	33,5%
l	om hen over de drempels heen te helpen die in de vorm van eenzijdig vrouwelijke of eenzijdig mannelijke trekken een optimale schoolloop baan in de weg staan	57,4%

Bezien we allereerst de populariteit van de verschillende motieven (tabel 8.6.1) zes motiveringen blijken bij meer dan de helft van de docenten populair. Het gaat om de items a, b, d, e, j en l. In onze probleemanalyse worden de beide laatste items logisch-tegenstrijdig geacht met de items b, d en e. Uit deze populariteit van de afzonderlijke items valt al af te lezen dat ten minste een deel van de onderzochte docenten ze niet als logisch-tegenstrijdig ervaart. Opmerkelijk is voorts de sterk verschillende populariteit van de drie meest rolbevestigende motieven f, g en h. Item g is weliswaar het minst populaire, maar het laat zien dat toch ca. 10% van de onderwijsgevenden het inoefenen van de traditionele rollen als een motief voor seksedifferentiatie onderschrijft. De items f en

h verwijzen beide naar de legitimatie 'natuurlijke verschillen' en blijken bij ruim eënderde van de docenten populair

De betreffende respons is vervolgens geanalyseerd op de vraag welke achterliggende concepten erachter schuil gaan (zie bijlage 'schaalkonstrukties') Uit die analyse moet gekonkludeerd worden dat de respons met betrekking tot de 'rol-doorbrekende' motieven voor interne differentiatie niet valide is *Er resulteert dan ook slechts een konstrukt rolbevestiging als motief voor interne differentiatie 29 9% van de respondenten ontkent uit dergelijke motieven te differentiëren, 38 7% van de onderwijsgeevenden bevestigt dat zij uit dergelijke motieven meisjes anders benaderen dan jongens*

## 8 7 Samenvattende konklusies

De vraagstellingen (5) t/m (8), die in hoofdstuk 4 zijn onderscheiden als verbijzonderingen van de probleemstelling, hebben betrekking op het opsporen van indicaties voor sekserolbevestiging in het onderwijs

Niet de betreffende processen zijn onderzocht, maar de bijbehorende opvattingen bij onderwijsgeevenden Centrale tematieken daarbij zijn

- stereotypering van leerlingen naar sekse,
- stigmatisering van leerlingen naar sekse, traditionele meisjespedagogiek, en
- sekserolbevestiging als motief voor interne differentiatie

De daartoe verzamelde data zijn in de voorafgaande paragrafen beschreven Samenvattend geven zij het volgende beeld

Sekseverschillen bij de leerlingen vormen voor de onderwijsgeevenden geen bewust probleem Zij nemen die verschillen waar, menen te weten hoe ze erop dienen te reageren van hen mogen die verschillen er in meerderheid blijven Hun reacties berusten voornamelijk op 'gezond verstand' en 'praktijkervaring' Dat in het onderwijs verschil wordt gemaakt tussen jongens en meisjes ontkent slechts een minderheid Maar bevestigen doet het al evenmin meer dan een geringe minderheid

De manieren waarop onderwijsgeevenden de meisjes stereotyperen komen sterker overeen met het traditionele beeld van de vrouw dan de jongensstereotypen met dat van de man <sup>6)</sup> Meisjes zijn volgens een meerderheid van de onderwijsgeevenden 'ijveriger', 'kwetsbaarder', 'volgzamer' en 'dommer' Slechts kleine min-

---

6) Dit onderzoeksresultaat is bij nader inzien in overeenstemming met de probleemanalyse uit het onderzoeksplan 'Werken met sekserolverschillen' van het Kohnstamm Instituut (1979) Van meisjes staan de verwachtingen vooraf duidelijker vast bij jongens is het beeld waarnaar wordt toegewerkt strikter omlinjd

derheden hanteren die stereotypen systematisch In overeenstemming met deze stereotypen achten docenten meisjes makkelijker te beïnvloeden in de ene richting, jongens in de andere

De geoperationaliseerde 'hunderlijkheids'-stereotypen blijken bij de meisjes minder overeen te komen met het verwachte beeld dan bij de jongens Twee stigma's worden – met enig voorbehoud geïdentificeerd meisjes horen volgzzaam te zijn, jongens autonoom Beide stigmata zijn slechts beperkt populair zij worden bij minderheden van de onderwijsgeevenden aangetroffen, het tweede meer dan het eerste Systematisch gehanteerd worden zij slechts door verwaarloosbare minderheden

Drie varianten van de traditionele meisjespedagogiek zijn geïdentificeerd Inhoudelijk komen zij sterk overeen met de verwachtingen Zij worden betiteld als 'het inoefenen van de traditionele sekserollen', 'meisjes in bescherming nemen' en 'anticiperen op een grotere domheid van meisjes' Alle drie deze varianten zijn bij een aanzienlijke minderheid van de onderwijsgeevenden populair Systematisch worden zij slechts bij zeer kleine of verwaarloosbare minderheden aangetroffen

Sekseroldoorbreking als motief voor interne differentiatie naar sekse blijkt niet valide meetbaar Blijkbaar herkennen de onderwijsgeevenden de betreffende motieven onvoldoende als roldoorbrekend Rolbevestiging als motief voor interne differentiatie naar sekse wordt daarentegen bij een aanzienlijke minderheid van de onderwijsgeevenden aangetroffen Minder dan eenderde van de docenten ontkent uit dergelijke motieven te handelen

*Samenvattend kan gekonkludeerd worden dat er belangrijke aanwijzingen zijn gevonden voor het uit de probleemanalyse al eerder afgeleide vermoeden dat er in het huidige onderwijs sekserolbevestigende socialisatie plaatsvindt 7)*

*Als de opvattingen van de betreffende onderwijsgeevenden doorwerken in hun dagelijkse praktijk dan is duidelijk dat het onderwijs een eigen bijdrage levert aan het voortbestaan van de traditionele maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen*

---

7) Dat vermoeden liet zich niet verbijzonderen tot gespecificeerde verwachtingen over de mate waarin er momenteel in het onderwijs sprake is van sekse-rolbevestiging Uitgaan de van de these het onderwijs draagt niet bij tot het voortbestaan van de sekse-ongelijkheid zouden alle geïndiceerde verschijnselen volstrekt afwezig bevonden moeten zijn Door onze bevindingen met die 'nul situatie' te vergelijken komen wij tot de hier beschreven interpretatie





**HET LOKALISEREN VAN 'PROBLEEMBEWUSTZIJN' EN  
'ROLBEVESTIGENDE OPVATTINGEN'****9.1. Inleiding**

In de hoofdstukken 7 en 8 is vastgesteld dat docenten variëren in hun oordeel over de sekse-ongelijkheid in onderwijs en maatschappij en in de mate waarin zij opvattingen vertolken die als een indicatie worden opgevat voor rolbevestigende socialisatiepraktijken in de school. Het verzamelde datamateriaal is in die hoofdstukken onderzocht op de vraagstellingen (1) tot en met (8) uit hoofdstuk 4. Er resteren nu nog twee vraagstellingen: (9) en (10). De eerste heeft betrekking op het verband tussen 'probleembewustzijn' en het vertolken van 'rolbevestigende opvattingen'. De andere is gericht op het verband tussen de in hoofdstuk 6 beschreven achtergrond van de onderwijsgegenden en de in hoofdstuk 7 en 8 beschreven 'obstakels voor sekse-gelijke onderwijskansen'. Met andere woorden respectievelijk: *is probleembewustzijn er een voldoende voorwaarde voor dat rolbevestiging achterwege blijft?*, en: *wie is er probleembewust en wie geneigd tot rolbevestiging?* De voor de beantwoording van die laatste vraag uitgevoerde analyse betitelen wij als '*het lokalisatie-onderzoek*'.

Beide vraagstellingen komen in dit hoofdstuk aan de orde, waarbij de analyses vooral gericht zijn op beantwoording van de tweede. De analyseresultaten bevatten tevens het antwoord op de eerste. In paragraaf 9.2. wordt de analyse-opzet nogmaals kort uiteengezet. (Dat geschiedde eerder al in paragraaf 5.5.). Tevens wordt daarin de voorbereiding op het lokalisatie-onderzoek beschreven. Niet alle verrichte analyses komen in de daarop volgende paragrafen aan de orde. Wij beperken ons tot die analyseresultaten die de meeste informatie verstrekken. In paragraaf 9.3. wordt ingegaan op het verband tussen de achtergrond van de

school waaraan de onderwijsgeevenden werkzaam zijn en de inhoudelijke variabelen

In paragraaf 9.4 wordt het verband onderzocht tussen de individueel variërende achtergrondgegevens (die in principe niet alleen variëren naargelang de school waaraan de docenten werkzaam zijn maar ook voor de docenten die aan eenzelfde school verbonden zijn) en de inhoudelijke variabelen

In paragraaf 9.5 wordt de relatieve betekenis onderzocht van de factoren uit de eerste groep (dat zijn gegevens die niet variëren voor docenten van eenzelfde school) ten opzichte van die uit de tweede groep, (dat zijn gegevens die in principe variëren voor elke individuele onderwijsgevende)

In paragraaf 9.6 tenslotte worden de resultaten uit de verschillende analyses samengevoegd en in relatie gebracht tot de vraagstellingen (9) en (10) uit hoofdstuk 4. Daarmee komen wij aan het slot van de weergave van het docentenonderzoek, waarna getracht is na te gaan, in hoeverre onze probleemanalyse van het verband tussen onderwijs en de maatschappelijke sekse-ongelijkheid uit de drie eerste hoofdstukken – korrekt is, voorzover zich dat via een survey onder onderwijsgeevenden laat vaststellen

## 9.2 Opzet en voorbereiding van het lokalisatie-onderzoek

In het docentenonderzoek is een ruim aantal gegevens verzameld die een beeld geven van de achtergrond van de onderzochte onderwijsgeevenden. Daarnaast is een groot aantal gegevens verzameld ter indicering van uiteenlopende aspecten van het ‘probleembewustzijn’ van de onderwijsgeevenden en ter indicering van de populariteit van uiteenlopende varianten van ‘rolbevestigende opvattingen’. Het onderling in verband brengen van al deze gegevens vereist een verregaande structurering. De basis daarvoor is gelegd in de hoofdstukken 6, 7 en 8.

In hoofdstuk 6 is de onderzoekspopulatie beschreven in termen van de achtergrondkenmerken. Verwante kenmerken zijn samengevoegd tot ‘typologieën’. In totaal zijn zes zulke typologieën gekonstrueerd. Drie hebben betrekking op gegevens die invariabel zijn voor docenten van eenzelfde school. Drie andere op gegevens die variëren voor de individuele onderwijsgeevenden. Zij zijn achtereenvolgens betiteld als

- 1 schoolsoort (10 categorieën),
- 2 richting van de school (4 categorieën),
- 3 geografische achtergrond (10 categorieën),
- 4 persoonlijke achtergrond (10 categorieën),
- 5 beroepsmatige achtergrond (12 categorieën)
- 6 maatschappelijke achtergrond (14 categorieën)

Bij de analyse in het kader van het ‘lokalisatie-onderzoek’ worden deze typologieën gebruikt als ‘factoren’ in variantieanalyses. Daartoe worden zij in twee

groepen onderscheiden de eerste drie variëren niet voor docenten van eenzelfde school, de tweede trits in principe wel. Waar de variantie in de afhankelijke variabelen op grond van twee verschillende factoren uit eenzelfde groep elkaar overlapt, is niet bij voorbaat uitgegaan van een hiërarchische ordening. Van elk van de factoren wordt de afzonderlijke betekenis vastgesteld, voorts de betekenis onder konstanthouding van de beide andere factoren uit dezelfde groep en tenslotte de betekenis onder konstanthouding van de groep waarvan de factor zelf geen deel uitmaakt.

Tabel 9.2.1 geeft het onderlinge verband van de factoren weer. In de gevolgde analyseprocedure komt ten gevolge van die samenhang de eventuele overlappende verklaarde variantie op rekening van de factor die als eerste in de analyse wordt ingevoerd. Dit wordt niet als een bezwaar gezien aangezien alle factoren op hun beurt eenmaal als eerste in de analyse worden ingevoerd. Aldus wordt vastgesteld of de eventuele betekenis van elke afzonderlijke factor in verhouding tot de betekenis van de andere factoren uit dezelfde groep, resp. de andere groep, aan de factor werkelijk 'eigen' is. Het resultaat daarvan is de lokalisatie van factoren met een eigen, blijvende betekenis, waarbij overlappende variantie wordt toegeschreven aan die factor, die in eerste instantie (dus zonder konstanthouding van andere) relatief de meeste variantie verklaart. (In feite is dit dezelfde procedure als stapsgewijze regressie bij multiple regressie, nu echter toegepast op multifactorieel variantieanalyse.)

Indien factoren 'blijvend' 'eigen' betekenis hebben – wat wordt afgeleid uit de significantietoetsen – wordt vervolgens nagegaan wat voor verschillen hieraan ten grondslag liggen. Dat gebeurt door te bezien hoe de door die factoren onderscheiden categorieën respondenten onderling gerangschikt kunnen worden in termen van hun gemiddelde op de betreffende afhankelijke variabe(n).

In de hoofdstukken 7 en 8 zijn de data beschreven die in het kader van het docentenonderzoek verzameld zijn ter indicering van (aspecten van) het probleembewustzijn ten aanzien van onderwijs en sekse-ongelijkheid en (varianten van)

*Tabel 9.2.1 – Onderlinge samenhang tussen de onderscheiden factoren in de variantie-analyses (Cramers V)*

	school- soort	richting	plaats van vestiging	maatsch achtergr	persoonlijke achtergr
richting	0 32				
plaats van vestiging	0 22	0 33			
maatschappelijke achtergrond	0 15	0 53	0 22		
persoonlijke achtergrond	0 19	0 14	0 15	0 16	
beroepsmatige achtergrond	0 65	0 28	0 17	0 14	0 21

rolbevestigende opvattingen. Ter reductie van die informatie is in de betreffende hoofdstukken een grote hoeveelheid van die informatie getransformeerd tot schalen. Als basis voor het 'lokalisatie-onderzoek' wordt uitsluitend gebruik gemaakt van informatie die vervat ligt in de scores op de schalen die in de hoofdstukken 7 en 8 zijn ontwikkeld. In concreto gaat het om zestien schalen, waarvan er zeven aspecten meten van het 'probleembewustzijn'; de negen andere indiceren onderscheiden varianten van 'rolbevestigende opvattingen'.

In de hoop bij het lokalisatie-onderzoek te kunnen volstaan met een relatief eenvoudig analyseschema is getracht om op basis van deze zestien 'eerste-orde-schalen' een geringer aantal 'tweede-orde-schalen' te konstrueren. Drie mogelijke oplossingen bleken daarbij denkbaar (zie: bijlage 'schaalkonstrukties').

*Allereerst* bleek het redelijk wel mogelijk om in één score alle zestien schalen te verenigen. De betreffende éne eindscore is betiteld als 'obstakels voor sekse-gelijke onderwijskansen'. Zij verwijst zowel naar 'gebrekkelig probleembewustzijn' als naar 'rolbevestigende opvattingen'.

*Een tweede oplossing* (die zowel inhoudelijk als technisch 'mooier' is) resulteert in twee eindscores. De eerste bevat uitsluitend die schalen, die aspecten indiceren van het 'probleembewustzijn'. De tweede uitsluitend die schalen die uiteenlopende varianten indiceren van 'rolbevestigende opvattingen'. Uit het feit dat deze oplossing technisch 'mooier' is dan de eerste valt een voorlopig antwoord te geven op vraagstelling (9) uit hoofdstuk 4: *blijkbaar gaat de aanwezigheid van 'probleembewustzijn' in vrij grote mate samen met de afwezigheid van 'rolbevestigende opvattingen', maar is het eerste toch geen garantie voor het ontbreken van het tweede, resp. is de aanwezigheid van een relatief 'gebrekkelig probleembewustzijn' niet noodzakelijk een indicatie voor relatief hoge scores ten aanzien van 'rolbevestigende opvattingen'. Een tendens tot een dergelijke samenhang is er wel; van een noodzakelijke samenhang is echter niet sprake.* Verderop in dit hoofdstuk komen wij op vraagstelling (9) terug.

Een tweede konklusie uit het feit dat de oplossing die resulteert in twee eindscores technisch 'mooier' is dan die, die in één eindscore resulteert, heeft betrekking op de validiteit van de schalen. Blijkbaar verwijzen de schalen ter indicering van het 'probleembewustzijn' en die ter indicering van 'rolbevestigende opvattingen' eerder naar twee achterliggende konstrukten dan naar één.

*Een derde oplossing* resulteert in vier eindscores. Zij ontstaat gedeeltelijk op basis van principale componentenanalyse, gedeeltelijk op basis van inhoudelijke overwegingen (zie bijlage 'schaalkonstrukties'). Het resultaat zijn twee 'tweede-orde-schalen' op basis van indicatoren voor 'probleembewustzijn', te weten 'opervlakkig probleembewustzijn' en 'verregaand probleembewustzijn' en twee 'tweede-orde-schalen' op basis van indicatoren voor 'rolbevestigende opvattingen', te weten 'openlijk rolbevestigende opvattingen' en 'subtiel rolbevestigende opvattingen'. Die laatste tweedeling refereert ten dele aan de tese uit de inlei-

dende probleemstellende hoofdstukken, dat er inhoudelijk sprake is van andere vormen van rolbevestiging voor de 'meisjes uit het volk' dan voor de 'burgerdochters'. De eerste tweedeling maakt het in principe mogelijk om een onderscheidend criterium te leggen bij de vraag in hoeverre de onderwijsgeevenden strikt vasthouden aan de traditionele sekserollen en vervolgens een onderscheidend criterium te leggen bij de vraag of de onderwijsgeevenden de traditionele sekserollen in hoge mate afwijzen.

Alle 'tweede-orde-schalen' zijn gekonstrueerd door middeling van de scores op de 'eerste-orde-schalen'. Daartoe zijn de eerste allereerst gestandaardiseerd. Ook het resultaat van de middeling is nogmaals gestandaardiseerd en wel zo dat de gemiddelde score ligt bij 5.00 en de standaardafwijking bij 1.00. Alle schalen zijn zo 'gekeerd' dat een hogere score verwijst naar een relatief gebrekkiger 'probleembewustzijn' of een relatief grotere populariteit van 'rolbevestigende opvattingen'. Een overzicht van het verband tussen schalen van de 'eerste orde' en schalen van de 'tweede orde' wordt gepresenteerd in tabel 9.2.2..

Aldus resteren ten behoeve van de te verrichten variantie-analyses zes factoren, die in twee groepen worden onderscheiden. Vervolgens zeven afhankelijke variabelen, die op drie niveaus de inhoudelijk onderzochte verschijnselen indiceren. Achtereenvolgens zijn de volgende analyses verricht:

- Op Niveau I is de éne eindscore in verband gebracht met de zes factoren. Van elke faktor is de eigen autonome betekenis onderzocht naast de betekenis die resteert onder konstanthouding van de beide andere factoren uit dezelfde groep gezamenlijk en tot slot onder konstanthouding van de gezamenlijke betekenis van alle drie factoren uit de andere groep;
- Op Niveau II zijn beide eindscores, eerst multivariaat, daarna univariaat in verband gebracht met de factoren. Drie keer is daarbij het stramien gevolgd dat ook bij Niveau I beschreven staat;
- Op Niveau III zijn de vier eindscores eerst multivariaat, daarna univariaat in verband gebracht met de zes factoren. Vijf keer is daarbij het stramien gevolgd, dat beschreven staat bij Niveau I.

Teneinde deze analyses uit te voeren, is een afzonderlijk databestand gekreëerd, waarbij respondenten met 'onbekend'-scores op één of meer van deze variabelen zijn verwijderd (zie paragraaf 5.5.). Bij de op dit databestand uitgevoerde analyses is gebruik gemaakt van het programma Multivariate (vgl. Finn, 1974).

Bij het overzien van de resultaten van deze analyses blijken de gegevens van niveau III detailinformatie te verschaffen die op de hogere niveaus niet aanwezig is. Daarnaast zijn de verschijnselen op de eerdere niveaus ook op niveau III zichtbaar. Om doublures bij de rapportage te vermijden wordt dan ook in de paragrafen 9.3. en 9.4. uitsluitend ingegaan op de analyses op het derde niveau, waarin sprake is van vier afhankelijke eindscores.

Tabel 9.2.2. – Overzicht van het verband tussen 'eerste' en 'tweede-orde'-schalen (produkt-moment-correlaties; Voor elke 'tweede-orde'-schaal zijn de correlaties met de 'eerste-orde'-schalen, waaruit ze zijn samengesteld omlind)

'eerste-orde-schalen'	'tweede-orde-schalen' (3 oplossingen)	Niveau I		Niveau II		Niveau III		
			IIa	IIb	IIIa	IIIb	IIIc	IIId
		obstakels voor sekselijke onderwijskansen	gebrekkig probleem-bewust-zijn	rolbevesti-gende op-vattingen	gebrekkig oppervlak-kig pro-bleembewustzijn	gebrekkig verregaand probleem-bewustzijn	openlijk rolbeves-tigende opvattingen	subtiel rolbe-opvattingen
zie par								
7 2	'probleembewustzijn ten aanzien van onderwijskansen van meisjes'	- 47	- 70	- 14	41	- 46	- 08	- 09
7 4	'huidige sekserolverdeling is te extreem'	- 43	- 64	- 12	- 81	- 35	- 11	- 07
7 5	'onderwijs moet rolrigditeit bestrijden'	- 29	54	01	- 81	20	03	01
7 4	'verregaand seksegelijkheid is akseptabel'	- 63	- 70	- 35	- 26	- 83	32	26
7 5	'onderwijs mag niet rolbevestigend zijn'	- 58	- 72	- 27	33	- 81	27	20
7 3	'huidige onderwijs is voldoende rechtvaardig'	40	56	14	20	67	13	10
8 4	'jongens moeten autonoom zijn'	41	06	52	- 02	13	71	30
8 5	'noefenen traditionele sekserollen'	50	18	56	05	22	66	38
8 4	'meisjes moeten volgezaam zijn'	36	07	45	03	08	63	18
8 6	'differentieren uit rolbevestigende motieven'	45	28	42	05	37	58	20
8 3	'meisjes dommer vinden'	57	21	63	07	24	23	73
8 5	'anticiperen op het dommer zijn van meisjes'	45	06	58	02	12	31	69
8 3	'meisjes kwetsbaarder vinden'	51	20	56	09	21	21	67
8 5	'meisjes in bescherming nemen'	40	03	53	- 03	08	36	66
8 3	'meisjes ijveriger vinden'	42	15	47	10	12	06	34
8 3	'meisjes volgamer vinden'	45	12	54	03	13	21	32

Paragraaf 9.3. behandelt de eerste groep van factoren (faktor 1 t/m 3). Paragraaf 9.4. de tweede groep (faktor 4 t/m 6). In paragraaf 9.5. tenslotte wordt de betekenis van alle factoren afzonderlijk beschreven onder konstanthouding van telkens die drie factoren gezamenlijk, die tot de andere groep behoren.

In de rapportage wordt niet verder ingegaan op mogelijke interacties tussen de in de analyse opgenomen factoren. Feitelijk is daarnaar in de analyses wel gezocht. In geen van die gevallen echter bleek er van een voldoende sterke interactie sprake te zijn, om tot significante resultaten te leiden. Telkens bleek de p-waarde groter dan 0.01, onze criteriumwaarde. Er wordt daarom verder niet meer aan mogelijke interactie gerefereerd.

Résumerend wordt in de beide volgende paragrafen uitsluitend verslag gedaan van de analyses die in schema 9.2.3. in schema zijn gebracht. De analyses uit die tabel vormen slechts het achteraf meest informatief gebleken gedeelte van het totaal aan analyses dat is uitgevoerd op basis van het zojuist beschreven analyse-

*Schema 9.2.3. – Schematisch overzicht van de variantie-analyses waarvan de resultaten beschreven worden in de paragrafen 9.3., 9.4. en 9.5.*

Factoren invarabel voor docenten van eenzelfde school	1 faktoren variabel ook voor docenten van eenzelfde school	Variabelen ('tweede-orde-schalen' uit Niveau III van tabel 9.2.2 )
1. schoolsoort	4. persoonlijke achtergrond	IIIa. oppervlakkig probleembewustzijn
2. richting van de school	5. beroepsmatige achtergrond	IIIb. verregaand probleembewustzijn
3. geografische achtergrond	6. maatschappelijke achtergrond	IIIc. openlijk rolbevestigende opvattingen
		IIId. subtiel rolbevestigende opvattingen

Beurteilungen worden IIIa t/m IIId eerst multivariaat, daarna univariaat aan de hand van de volgende factoren geanalyseerd (1/2,3 betekent faktor 1 onder konstanthouding van factoren 2 en 3)

par. 9.3	par. 9.4.	par. 9.5.
1	4	1/4, 5, 6
1/2, 3	4/5, 6	2/4, 5, 6
2	5	3/4, 5, 6
2/1, 3	5/4, 6	4/1, 2, 3
3	6	5/1, 2, 3
3/1, 2	6/4, 5	6/1, 2, 3



plan. Het linker deel uit schema 9.2.3. komt aan de orde in paragraaf 9.3.. De analyses uit het midden-gedeelte in paragraaf 9.4.; die uit het rechtergedeelte in paragraaf 9.5..

### 9.3. Lokalisatie op basis van kenmerken die invariabel zijn voor docenten van eenzelfde school

Drie typologieën uit hoofdstuk 6 verwijzen naar kenmerken van de onderwijsgegenden, die invariabel zijn voor de docenten van eenzelfde school. De eerste typologie 'schoolsoort' is gebaseerd op de schooltypen die in de betreffende school aanwezig zijn en ten dele op de omvang van de leerlingenpopulatie van die school. De tweede, 'richting van de school' heeft betrekking op de 'zuil' waartoe de school behoort. De derde, 'geografische achtergrond' is gebaseerd op een combinatie van de urbanisatiegraad van de plaats waar de school gevestigd is en een uit datzelfde gegeven afgeleide grove indeling naar 'windstreek'.

In welke mate zijn deze drie achtergrondgegevens elk apart geschikt ter lokalisatie van de onderzochte verschijnselen en in welke mate behouden zij die geschiktheid bij konstanthouding van de beide andere gegevens gezamenlijk?

*Tabel 9.3.1. - Resultaten lokalisatie-onderzoek op basis van eerste groep factoren.*

	Multi- variaat (p)	Univariaat: ( $E^2$ mits $p < 0.01$ ; n.s. = 'niet significant')			
		Oppervlakkig probl. bewz.	Verregaand probl. bewz.	Openlijk rolbev.opv.	Subtiel rol- bevest.opv.
Schoolsoort	.0001	.031	n.s.	.046	.028
- onder konstanth.	.0001	.031	n.s.	.034	.027
Richting	.0001	n.s.	.016	.022	.024
- onder konstanth.	.0079	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Geografische achtergrond	.0001	.041	.070	.028	n.s.
- onder konstanth.	.0001	.039	.056	n.s.	n.s.

Tabel 9.3.1. laat zien dat alle drie de factoren een significant multivariaat effect hebben. Dat van de factor 'richting' blijkt echter een grensgeval te zijn als de beide andere factoren konstant worden gehouden. Wanneer we naar de univariante effecten kijken, zien we het volgende. Ten aanzien van 'oppervlakkig probleembewustzijn' heeft de factor 'richting van de school' geen verklarende betekenis. De betekenis van 'schoolsoort' en 'geografische achtergrond' is vrijwel even groot. Gezamenlijk verklaren zij ca. 7% van de variantie in 'gebrekkig probleembewustzijn'. Absoluut gezien is dat weinig.

Ten aanzien van 'verregaand probleembewustzijn' blijkt alleen de geografische achtergrond blijvend eigen betekenis te hebben.

De score voor 'openlijk rolbevestigende opvattingen' wordt alleen blijvend verklaard door de faktor 'schoolsoort'. Datzelfde geldt voor 'subtiel rolbevestigende opvattingen'.

Uit deze resultaten kan voorlopig geconstateerd worden dat het slechts zeer beperkt mogelijk is om de inhoudelijk geïndiceerde verschijnselen te lokaliseren op basis van achtergrondkenmerken die invariabel zijn voor docenten van eenzelfde school. Beide varianten voor probleembewustzijn variëren naar geografische achtergrond; 'oppervlakkig probleembewustzijn' tevens ook naar schoolsoort. Beide varianten van rolbevestigende opvattingen variëren uitsluitend naar schoolsoort.

*Tabel 9.3.2. – Ordening van de typologieën (voorzover van betekenis gebleken) uit de eerste groep in termen van de 'tweede-orde'-schaalscores*

---

– OPPEERVLAKKIG PROBLEEMBĒWUSTZIEN – (hoe hoger de score hoe gebrekkiger)			
geografische achtergrond		schoolsoort	
grote steden zuiden	5.29	l.t.s./l.h.n.o.	5.23
stadjes noord-oosten	5.28	g.l.o.	5.13
verstedelijkte platteland zuiden	5.10	grote m.a.v.o.'s	5.09
stadjes zuiden	5.10	kleine m.a.v.o.'s	5.07
steden noord-oosten	5.10	v.w.o. + v.w.o./h.a.v.o.	5.03
verstedelijkte platteland randst.	5.05	v.w.o./h.a.v.o./m.a.v.o.	5.00
verstedelijkte platteland n.-o.	5.03	l.t.s.	5.00
platteland	4.96	h.a.v.o. + h.a.v.o./m.a.v.o.	4.88
stadjes randstad	4.84	kleine l.h.n.o.'s	4.63
steden randstad	4.61	grote l.h.n.o.'s	4.60
– VLRREGAAND PROBLEEMBĒWUSTZIEN – (hoe hoger de score hoe gebrekkiger)			
geografische achtergrond			
stadjes noord-oosten	5.31		
stadjes zuiden	5.26		
verstedelijkte platteland n.-o.	5.23		
steden zuiden	5.21		
verstedelijkte platteland zuiden	5.18		
verstedelijkte platteland randst.	5.03		
platteland	4.93		
steden noord-oosten	4.80		
stadjes randstad	4.73		
steden randstad	4.54		

– **OPENLIJK ROLBEVESTIGENDE OPVATTINGEN** - (hoe hoger de score hoe populairder)

schoolsoort	
l.t.s.	5.36
kleine l.h.n.o.'s	5.24
l.t.s./l.h.n.o.	5.21
kleine m.a.v.o.'s	5.15
grote m.a.v.o.'s	5.07
h.a.v.o. + h.a.v.o./m.a.v.o.	5.03
grote l.h.n.o.'s	4.97
g.l.o.	4.90
v.w.o. + v.w.o./h.a.v.o.	4.75
v.w.o./h.a.v.o./m.a.v.o.	4.67

– **SUBTIEL ROLBEVESTIGENDE OPVATTINGEN** – (hoe hoger de score hoe populairder)

schoolsoort	
grote m.a.v.o.'s	5.35
v.w.o. + v.w.o./h.a.v.o.	5.13
kleine m.a.v.o.'s	5.11
h.a.v.o. + h.a.v.o./m.a.v.o.	5.07
kleine l.h.n.o.'s	5.04
v.w.o./h.a.v.o./m.a.v.o.	4.99
grote l.h.n.o.'s	4.95
l.t.s.	4.84
g.l.o.	4.82
l.t.s./l.h.n.o.	4.81

---

Tabel 9.3.2. laat zien welke ordening er ontstaat in de door de factoren onderscheiden categorieën onderwijsgevenden in termen van de 'tweede-orde'-schaalscores. Zij doet dat alleen voor die factoren die hierboven van betekenis bleken.

De rangordering in tabel 9.3.2. naar 'geografische achtergrond' laat voor de beide varianten van probleembewustzijn geen interpreteerbare verschillen ontstaan. Voor beide geldt dat vooral de onderwijsgevenden uit steden in het midden en westen van het land relatief probleembewust zijn. Daartegenover staan docenten uit het zuiden en stadjes uit het noord-oosten.

Ook uit de ordening naar 'schoolsoort' bij 'oppervlakkig probleembewustzijn' laten zich geen interpreteerbare konklusies trekken.

Vergelijking van de ordening van 'schoolsoort' voor resp. 'openlijk' en 'subtiele rolbevestigende opvattingen' laat opmerkelijke verschuivingen zien. Vooral docenten uit het l.b.o. scoren relatief hoog wat betreft 'openlijk rolbevestigende

opvattingen', daarentegen relatief laag wat betreft 'subtiel rolbevestigende opvattingen' In iets mindere mate geldt het omgekeerde voor docenten uit scholen met een afdeling voor v w o Opmerkelijk is bovendien dat docenten uit het g l o op beide varianten relatief laag scoren (wij komen daarop terug in het slot van deze paragraaf)

*Konkluderend kan allereerst gesteld worden dat voor geen van de vier schaal-scores de 'zool' van de school van belang blijkt Opvattingen zoals geïndiceerd variëren blijkbaar nauwelijks naargelang de door de wetgever met het oog op de 'vrijheid van onderwijs' toegestane zoolen Vervolgens blijkt dat de indicatoren voor 'probleembewustzijn' voornamelijk langs andere lijnen variëren dan die voor 'rolbevestigende opvattingen' De variatie naar geografische achtergrond in 'probleembewustzijn' keert niet terug ten aanzien van 'rolbevestigende opvattingen' Omgekeerd keert de variatie in 'rolbevestigende opvattingen' naar schoolsoort niet terug in de indicatoren voor 'probleembewustzijn' Daarmee is een verder antwoord gegeven op vraagstelling (9) uit hoofdstuk 4 probleembewustzijn en rolbevestigende opvattingen variëren naar verschillende factoren*

*De op inhoudelijke gronden onderscheiden varianten van 'rolbevestigende opvattingen' blijken weliswaar beide te variëren naar schoolsoort, het zijn echter verschillende schooltypen die op deze varianten hoog resp laag scoren Wij zien dit als een voorlopige bevestiging van het in de probleemanalyse uitgesproken vermoeden, dat in het onderwijs sekserolbevestiging van gezicht verandert naar gelang de verschillende schooltypen en daarmee naar gelang het sociale herkomst-milieu van de leerlingen*

Ter afsluiting van dit eerste deel van het 'lokalisatie-onderzoek' worden de analyseresultaten 'terug vertaald' in termen van de 'eerste-orde-schalen' uit de hoofdstukken 7 en 8 Op basis van de in tabel 9 3 2 gepresenteerde ordeningen worden de waarschijnlijk meest extreem scorende categorieën onderwijsgevenden geïdentificeerd Het responsgedrag van beide extremen wordt tegenover elkaar geplaatst in termen van de 'eerste orde-schalen' die deel uitmaken van de 'tweede-orde-schalen' die in het lokalisatie-onderzoek als variabelen zijn gebruikt Het resultaat wordt gepresenteerd in tabel 9 3 3 Het heeft allereerst de functie van illustratie van de resultaten Maar veel belangrijker is dat eruit valt af te leiden of de onderzoeksresultaten van het lokalisatie-onderzoek behalve significant ook relevant zijn <sup>1)</sup> Het antwoord op die laatste vraag wordt verkregen door vergelijking van de waarschijnlijk relatief meest extreem scorende groepen

---

1) De tot hertoe beschreven analyses werkten met gestandaardiseerde scores, die een dergelijk relevantie-oordeel niet toelaten Dat bezwaar hebben de 'eerste-orde-schaalscores' niet

Oordelen zij duidelijk verschillend of gaat het om niet meer dan statistisch significante verschillen? Het is duidelijk dat die vraag niet door een hard criterium kan worden beantwoord. Wij zullen ons desondanks aan een interpretatie wagen.

*Ten aanzien van beide schalen uit 'oppervlakkig probleembewustzijn' laat tabel 9.3.3. zien dat er geen groep onderwijsgevenden te identificeren valt die in meerderheid van oordeel is dat de traditionele sekserollen strikt onaangetast moeten blijven of dat het onderwijs strikte rolgiditeit niet zou moeten bestrijden. Het omgekeerde is het geval: alle onderscheiden categorieën onderwijsgevenden oordelen in grote meerderheid dat dat rolgedrag plooibaar moet zijn en dat het onderwijs daaraan een bijdrage moet leveren. De geïdentificeerde verschillen zijn ons inziens slechts zeer beperkt relevant.*

*Tabel 9.3.3. – Illustratie van de resultaten van het eerste deel van het lokalisatie-onderzoek aan de hand van extreem scorende groepen (percentages; (N)=100%)*

#### OPPIERVLAKKIG PROBLEEMBEWUSTZIEN

	docenten uit grote steden in het zuiden of stadjes in het noord-oosten, voorzover werkzaam in l.t.s.-l.h.n.o. of in g.l.o. of in m.a.v.o.'s		docenten uit steden in de randstad, voorzover werkzaam in het l.h.n.o.	
'de huidige sekserolverdeling is te extreem'	wijst af	6.0 ( 67)	0.0 ( 42)	
	stemt in	64.2	85.7	
'onderwijs moet rolgiditeit bestrijden'	wijst af	0.0 ( 67)	0.0 ( 42)	
	stemt in	88.1	100.0	

#### VERREGAAND PROBLEEMBEWUSTZIEN

	docenten werkzaam in stadjes in het noord-oosten of zuiden		docenten werkzaam in steden in de randstad	
'verregaande seksegelijkheid is akseptabel'	wijst af	24.0 (204)	17.1 (263)	
	stemt in	17.2	40.3	
'onderwijs mag niet rolbevestigend zijn'	wijst af	10.8 (204)	3.4 (264)	
	stemt in	52.9	73.5	
'het huidige onderwijs is tegenover de leerlingen voldoende rechtvaardig'	wijst af	22.1 (199)	34.2 (260)	
	stemt in	38.7	21.9	

OPENLIJK ROLBEVESTIGENDE OPVATTINGEN

	docenten werkzaam in l.t.s. of kleine l.h.n.o.-scholen		docenten werk- zaam in scholen met v.w.o.-afdeling		
'jongens horen autonoom te zijn'	enigszins	24.4	(193)	18.4	(223)
	systematisch	4.7		1.3	
'in oefenen traditionele vrouwen- rol'	enigszins	62.8	(191)	40.5	(215)
	systematisch	9.4		3.7	
'meisjes horen volgbaar te zijn'	enigszins	13.7	(197)	13.3	(226)
	systematisch	2.0		0.9	
'ik differentieer uit rolbevestigen- de motieven'	wijst af	24.7	(194)	44.4	(223)
	stemt in	33.0		10.8	

SUBTIEL ROLBEVESTIGENDE OPVATTINGEN

	docenten werkzaam in grote m.a.v.o.'s		docenten werk- zaam in g.l.o. of l.t.s. of l.t.s.-l.h.n.o.		
'meisjes dommer vinden'	enigszins	44.8	(96)	40.9	(352)
	systematisch	20.8		11.4	
'anticiperen op het dommer zijn van meisjes'	enigszins	49.5	(97)	38.5	(356)
	systematisch	3.1		0.3	
'meisjes kwetsbaarder vinden'	enigszins	42.9	(98)	39.6	(364)
	systematisch	33.7		20.3	
'meisjes in bescherming nemen'	enigszins	27.3	(99)	22.6	(363)
	systematisch	5.1		1.1	

*Dat geldt duidelijk minder voor de geïdentificeerde tegenstellingen voor de schalen uit 'verregaand probleembewustzijn'. In de minst probleembewuste groep wijst een grotere groep 'verregaande seksegelijkheid' af dan het toejuicht en oordeelt eveneens een grotere groep dat het huidige onderwijs 'voldoende*

*rechtvaardig' is dan andersom. Dat is in de meest probleembewuste groep omgekeerd. Dat het onderwijs moet stoppen met anticiperen op de verzorgende taak en moederrol van vrouwen wordt daarentegen in beide groepen door een absolute meerderheid onderschreven. Wel verschilt de omvang van die meerderheid sterk. Aldus blijken de verschillen gedeeltelijk neer te komen op tegenstelde opvattingen bij relatief tegengestelde meerderheden.*

*Zowel ten aanzien van de afzonderlijke schaalscores uit 'openlijk rolbevestigende opvattingen' als ten aanzien van die uit de 'subtiele' variant zijn de verschillen beperkt. In wezen blijkt er geen categorie onderwijsgeevenden te zijn geïdentificeerd, waarin de verschillende rolbevestigende opvattingen slechts verwaarloosbaar populair zijn. In alle groepen zijn er tenminste aanzienlijke minderheden die de betreffende opvattingen (op een enkele na) verwoorden.*

*Zelfs in de minst rolbevestigend denkende groep verwoorden absolute meerderheden bepaalde varianten van rolbevestigende opvattingen. (Men sommige daartoe de percentages 'enigszins' en 'systematisch'). In die zin is het resultaat van het eerste gedeelte van het lokalisatie-onderzoek ten aanzien van 'rolbevestigende opvattingen' slechts beperkt relevant.*

#### **9.4. Lokalisatie op basis van strikt individueel variërende achtergrondkenmerken van de onderwijsgeevenden**

De tweede groep van drie typologieën uit hoofdstuk 4, aan de hand waarvan wij zullen trachten de onderzochte verschijnselen te lokaliseren, kenmerkt zich door dat zij op achtergrondgegevens betrekking hebben die in principe voor elke individuele onderwijsgevende verschillend kunnen zijn. De eerste typologie 'persoonlijke achtergrond' is gebaseerd op drie gegevens: de sekse, de anciënniteit en het herkomstmilieu van de onderwijsgeevenden. De tweede, 'beroepsmatige achtergrond' is gebaseerd op het schooltype waarin de docenten onderwijs verzorgen en een nadere typering van de betreffende vakken. De derde typologie tenslotte, 'maatschappelijke achtergrond' is samengesteld uit de politieke voorkeur, de kerkelijke identiteit en het vakbondslidmaatschap van de onderwijsgeevenden.

In welke mate zijn deze drie typologieën in staat tot lokalisering van relatieve laag- en hoogscorders op de vier 'tweede-orde-schalen'?

Tabel 9.4.1. laat zien dat alle drie de factoren een significant multivariaat effect hebben. Univariaat blijkt het volgende. Ten aanzien van 'oppervlakkig probleembewustzijn' heeft alleen de faktor 'maatschappelijke achtergrond' blijvend 'eigen' betekenis. Ten aanzien van 'verregaand probleembewustzijn' heeft die faktor zelfs een uitzonderlijk grote betekenis, die nog wordt aangevuld door 'eigen' blijvende betekenis van de faktor 'persoonlijke achtergrond'.

Ook ten aanzien van de beide varianten van 'rolbevestigende opvattingen' heeft

Tabel 9.4.1. – Lokalisatie op basis van de tweede groep factoren

	Multi- variaat (p)	Univariaat (vermeld is de $E^2$ mits $p < 0.01$ ; n.s.= 'niet-signifikant')			
		Oppervl. problewbwz.	Verregaand problewbwz.	Openlijk rolbev.opv.	Subtiel rol- bevest. opvatt.
<b>Persoonlijke achtergrond</b>	.0001	.053	.105	.029	n.s.
– onder konstanth.	.0001	n.s.	.030	n.s.	n.s.
<b>Beroepsmatige achtergrond</b>	.0001	.036	.029	.047	.031
– onder konstanth.	.0001	n.s.	n.s.	.035	.031
<b>Maatschappelijke achtergrond</b>	.0001	.081	.276	.083	.082
– onder konstanth.	.0001	.071	.200	.064	.070

de faktor 'maatschappelijke achtergrond' blijvend eigen betekenis, nu beide keren aan te vullen met de faktor 'beroepsmatige achtergrond'.

*Allereerst valt hieruit af te leiden dat voor elk van de hier tot vier eindscores terug gebrachte groepen variabelen geldt dat zij relatief het meest samenhang vertonen met de 'maatschappelijke achtergrond' van de onderwijsgeevenden. Voor 'oppervlakkig probleembewustzijn' blijft het daarbij; 'verregaand probleembewustzijn' vertoont daarnaast nog blijvend verband met de 'persoonlijke achtergrond'. Voor beide varianten van 'rolbevestigende opvattingen' geldt dat zij behalve met 'maatschappelijke achtergrond' nog blijvend samenhang vertonen met de 'beroepsmatige achtergrond' van de onderwijsgeevenden. Vooraleer wij verdere konklusies trekken is het van belang de ordening te bezien die in de verschillende factoren ontstaat op basis van de betreffende 'tweede-orde-schaal-scores' (tabel 9.4.2.).*

Vier keer wordt in tabel 9.4.2. een ordening gepresenteerd van de door de typologie 'maatschappelijke achtergrond' onderscheiden categorieën onderwijsgeevenden. Telkens geschiedt die ordening op basis van een andere 'tweede-orde-schaal'. De algemene tendens van deze ordeningen is steeds dezelfde. Steeds scoren onderwijsgeevenden met een voorkeur voor P.v.d.A. of 'overig links' (P.S.P., P.P.R. en C.P.N.) relatief het laagst, hoewel zij onderling relatief wisselen. Relatief hoog daarentegen scoren onderwijsgeevenden met een politieke voorkeur voor V.V.D. of C.D.A., waarbij de rooms-katholieken onder hen in de regel hoger scoren dan de Nederlands-Hervormden en deze op hun beurt hoger dan de 'overigen'. Onderwijsgeevenden met een voorkeur voor D'66 scoren in de regel tussen de al genoemde categorieën in.



Voor de verschuivingen, die zich voordoen op grond van vergelijking van de verschillende schaalscores willen wij geen verklaring aandragen. Wij beperken ons tot de konklusie dat alle door ons onderzochte verschijnselen systematisch variëren naargelang de politieke voorkeur van de onderwijsgeevenden. *Aanhangers van het 'regeringsblok' (ten tijde van de dataverzameling, dus CDA en VVD) blijken systematisch minder probleembewust en systematisch meer vertolker van rolbevestigende opvattingen dan aanhangers van het 'oppositieblok'*

Binnen het 'regeringsblok' is er sprake van een tendens, dat rooms-katholieken hoger scoren dan Nederlands-Hervormden en deze hoger dan de overigen.

Binnen het 'oppositieblok' leidt de gehanteerde indeling naar 'onderwijsvakorganisatie' niet tot duidelijk te interpreteren verschillen. Wel scoren de aanhangers van D'66 systematisch hoger dan die van PvdA, PPR, PSP en CPN.

De ordening naar 'persoonlijke achtergrond' (bij 'verregaand probleembewust-zijn') wijst allereerst op een 'generatie-tegenstelling'. Binnen de categorie 'oud' (meer dan 10 jaar onderwijservaring) ontstaat een ordening naar herkomstmilieu. Binnen de categorie 'jong' allereerst naar sekse, vervolgens naar herkomstmilieu. Toetsing van de relatieve betekenis van de drie gegevens die in 'persoonlijke achtergrond' zijn verwerkt, vindt niet plaats. *Volstaan wordt met de konstatering dat 'verregaand probleembewustzijn' ten aanzien van onderwijs en sekse-ongelijkheid niet in de eerste plaats de seksen maar de generaties tegenover elkaar plaatst*

Opmerkelijke verschuivingen doen zich voor tussen de op basis van de 'beroepsmatige achtergrond' onderscheiden groepen bij vergelijking van de score voor beide varianten van 'rolbevestigende opvattingen'. De onderwijsgeevenden uit het glo scoren op beide relatief laag. Die van het lto scoren op de 'openlijke variant' hoog, op de 'subtiële' laag. De docenten van het lhn scoren op beide varianten in middenposities. Onderwijsgeevenden uit het mavo die noch 'B-vakken' noch talen verzorgen scoren op beide varianten hoog, de 'B-vakkers' scoren op de 'openlijke' variant laag, op de 'subtiële' daarentegen hoog. De mavo-talendocenten scoren op beide varianten in een middenpositie. De onderwijsgeevenden van het havo-vwo tenslotte scoren op de 'openlijke' variant kollektief het laagst. De 'B-vakkers' onder hen scoren daarentegen op de 'subtiële' variant hoog, terwijl ook de overige havo-vwo-docenten hier tenminste op een middenpositie scoren.

*Deze verschuivingen worden als een laatste bevestiging geïnterpreteerd voor het in de probleemanalyse uitgesproken vermoeden, dat de sekserolbevestiging inhoudelijk verschilt voor onderscheiden schooltypen.*

*Het duidelijkst blijkt dat uit een vergelijking van lto-docenten en avo-docenten die 'B-vakken' doceren. Voor de eerste categorie is vooral de 'openlijke' variant favoriet, de 'subtiële' daarentegen niet, voor de tweede geldt precies het omgekeerde. Minder duidelijk valt die tendens af te leiden bij vergelijking van het*

*Tabel 9.4.2. – Ordening van de typologieën uit de tweede groep (voorover van betekenis gebleken) in termen van de betreffende ‘tweede-orde-schaalscores’*

– OPPERVLAKKIG PROBLEEMBEWUSTZIJN – (hoe hoger de score hoe gebrekiger)

maatschappelijke achtergrond	
V.V.D R.K.	5 35
C.D.A. N.H.	5 35
restgroep	5 27
C.D.A. R.K.	5 22
C.D.A. overigen	5 13
D’66 overigen	5 02
V.V.D. overigen	4 97
V.V.D. N.H.	4 92
D’66 abop	4 84
D’66 ongeorgan.	4 79
P.v.d.A. overigen	4 73
P.v.d.A. abop	4 62
P.v.d.A. ongeorgan.	4 58
overig links	4 46

– VERREGAAND PROBLEEMBEWUSTZIJN – (hoe hoger de score hoe gebrekiger)

maatschappelijke achtergrond		persoonlijke achtergrond	
C.D.A. overigen	5 53	man midd oud	5 38
V.V.D. R.K.	5 50	vrouw midd. oud	5 32
C.D.A. R.K.	5 50	vrouw hoger oud	5.29
C.D.A. N.H.	5 35	man hoger oud	5.19
V.V.D N.H.	5 29	man lager oud	5.12
V.V.D. overigen	5 22	vrouw lager oud	4.96
restgroep	5 21	man midd jong	4.93
D’66 ongeorg.	4.90	man lager jong	4.88
D’66 abop	4 75	man hoger jong	4.62
D’66 overigen	4 74	vrouw midd. jong	4.53
P.v d.A. ongeorg.	4 36	vrouw lager jong	4.48
P.v d.A. overigen	4 30	vrouw hoger jong	4.40
P.v d.A. abop	4 29		
overig links	3 95		

– OPENLIJK ROLBEVESTIGENDE OPVATTINGEN – (hoe hoger de score hoe populairder)

maatschappelijke achtergrond		beroepsmatige achtergrond	
C.D.A. R.K.	5.40	l.t.s. beroepsgericht	5.48
V.V.D. R.K.	5.23	m.a.v.o. overigen	5.35
C.D.A. N.H.	5.16	l.t.s. overigen	5.21
V.V.D. N.H.	5.17	l.h.n.o. beroepsgericht	5.18
C.D.A. overigen	5.11	m.a.v.o. talen	5.05
V.V.D. overigen	5.06	l.h.n.o. overigen	5.03
D'66 abop	5.02	kombinaties	4.94
D'66 ongeorgan.	5.00	g.l.o. hoofden	4.92
restgroep	4.97	m.a.v.o. B-vakken	4.91
D'66 overigen	4.88	g.l.o. overigen	4.90
overig links	4.74	h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	4.75
P.v.d.A. ongeorgan.	4.73	h.a.v.o.-v.w.o. overigen	4.73
P.v.d.A. overigen	4.65	h.a.v.o.-v.w.o. talen	4.71
P.v.d.A. abop	4.54		

– SUBTIEL ROLBEVESTIGENDE OPVATTINGEN – (hoe hoger de score hoe populairder)

maatschappelijke achtergrond		beroepsmatige achtergrond	
C.D.A. R.K.	5.47	m.a.v.o. overigen	5.41
V.V.D. R.K.	5.32	m.a.v.o. B-vakken	5.29
V.V.D. overigen	5.15	h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	5.21
C.D.A. N.H.	5.06	m.a.v.o. talen	5.13
V.V.D. N.H.	5.02	l.h.n.o. beroepsgericht	5.08
D'66 ongeorgan.	4.97	h.a.v.o.-v.w.o. talen	5.04
restgroep	4.94	h.a.v.o.-v.w.o. overigen	4.99
D'66 abop	4.87	l.h.n.o. overigen	4.98
D'66 overigen	4.86	kombinaties	4.95
C.D.A. overigen	4.85	l.t.s. overigen	4.89
P.v.d.A. overigen	4.77	g.l.o. hoofden	4.84
P.v.d.A. ongeorgan.	4.69	g.l.o. overigen	4.82
P.v.d.A. abop	4.65	l.t.s. beroepsgericht	4.74
overig links	4.58		

---

*l.b.o. als totaal tegenover het h.a.v.o.-v.w.o.. Op het scoregedrag van de docenten uit het g.l.o. komen wij verderop terug.*

Tenslotte zijn de hier beschreven resultaten ook geschikt voor de beantwoording van vraagstelling (9) uit hoofdstuk 4.

Vraagstelling (9) komt voort uit inhoudelijke overwegingen over de subjectieve betekenis die betrokkenen waarschijnlijk hechten aan de veronderstelde typische benadering van meisjes in het onderwijs. Door die benadering te beleven als een vorm van 'positieve diskriminatie', een tegemoetkoming aan degenen die relatief meer vrijgesteld zijn van maatschappelijke prestatie, zou de feitelijk rolbevestigende praktijk niet vanzelfsprekend afgewezen worden door hen die wel overtuigd zijn van de noodzaak het onderwijs te mobiliseren tegen maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen. Met andere woorden: probleembewustzijn is geen garantie voor de afwezigheid van rolbevestigende opvattingen. Eerder al, in paragraaf 9.2. konfronteerden wij die verwachting met de onderzoeksresultaten: de verschillende schalen ter indicering van probleembewustzijn bleken gezamenlijk naar een ander achterliggend konstrukt te verwijzen dan de gezamenlijke schalen ter indicering van rolbevestigende opvattingen. Toch was die konklusie slechts beperkt: een technisch weliswaar duidelijk mindere oplossing suggereerde dat er toch ook van samenhang tussen beide groepen schalen aanwezig is. Een verder antwoord in de richting van vraagstelling (9) werd gegeven in paragraaf 9.3.. De belangrijkste daar behandelde 'faktor' ter lokalisatie van het probleembewustzijn, 'geografische achtergrond' bleek ten aanzien van 'rolbevestigende opvattingen' betekenisloos.

Dit gold daar niet voor de faktor 'schoolsoort', die wel van betekenis was.

*De zojuist beschreven analyseresultaten in de onderhavige paragraaf geven een laatste antwoord vanuit de data naar vraagstelling (9): zowel het 'probleembewustzijn' als de 'rolbevestigende opvattingen' variëren in grote lijnen identiek naar 'maatschappelijke achtergrond'. Houden we de invloed van die 'maatschappelijke achtergrond' echter onder controle, dan treedt bij (één van) de schalen voor 'probleembewustzijn' een andere faktor naar voren dan bij die voor 'rolbevestigende opvattingen'. Bij 'probleembewustzijn' is dat de faktor 'persoonlijke achtergrond'; bij 'rolbevestigende opvattingen' is het de faktor 'beroepsmatige achtergrond'. 'Probleembewustzijn' en 'rolbevestigende opvattingen' gaan dus gedeeltelijk samen, in zoverre ze variëren naargelang de 'maatschappelijke achtergrond'. Daarna echter lopen zij uiteen, waarbij de een gedeeltelijk variëert naargelang de 'persoonlijke', de andere naargelang de 'beroepsmatige achtergrond'.*

Resteert ook voor dit tweede deel van de analyse in het kader van het lokalisatieonderzoek de vraag in hoeverre de onderzoeksresultaten behalve significant ook relevant zijn. Basis voor die beoordeling vormen de gegevens uit tabel 9.4.3.. Zij

*Tabel 9.4.3. – Illustratie van de resultaten van het tweede deel van het lokaliseringsonderzoek aan de hand van extreem scorende groepen (percentages; N=100%)*

**OPPERVLAKKIG PROBLEEMBEWUSTZIJN**

		rooms-kath. docenten met voorkeur voor VVD en Nederl.-Hervormden met voorkeur voor CDA		docenten met voorkeur voor PvdA, PSP, PPR of CPN	
'de huidige sekserolverdeling is te extreem'	wijst af	3.9	(232)	0.4	(276)
	stemt in	66.8		87.3	
'onderwijs moet rolgiditeit bestrijden'	wijst af	1.3	(232)	0.0	(276)
	stemt in	85.3		93.8	

**VERREGAAND PROBLEEMBEWUSTZIJN**

		docenten met meer dan 10 jaar onderriservaring voorzover afkomstig uit het midden-milieu of hoger milieu (het laatste alleen voorzover zij vrouw zijn), voorzover zij voorkeur hebben voor de VVD én rooms-katholiek zijn of voorkeur hebben voor het CDA en niet Nederlands-Hervormd zijn		vrouw. docenten met minder dan 10 jaar onderriservaring (of mannel. docenten met minder dan 10 jr. onderriservaring voorzover afkomstig uit het hoger milieu) voorzover stemmend op PvdA, PSP, PPR of CPN	
'verregaande seksegelijkheid is akseptabel'	wijst af	43.2	(125)	1.9	(107)
	stemt in	8.8		68.2	
'onderwijs mag niet rolbevestigend zijn'	wijst af	14.3	(126)	0.0	(107)
	stemt in	43.7		92.5	
'het huidige onderwijs is tegenover de leerlingen voldoende rechtvaardig'	wijst af	21.6	(125)	52.3	(107)
	stemt in	46.4		9.3	

## OPENLIJK ROLBEVESTIGENDE OPVATTINGEN

	docenten werkzaam in l.t.s. of in m.a.v.o.-'overig', voorzover rooms-katholiek met voorkeur voor VVD of CDA		docenten werkzaam in h.a.v.o.-v.w.o., voorzover voorkeur voor PvdA, PPR, PSP of CPN		
'jongens horen autonoom te zijn'	enigszins	31.1	( 61)	12.9	( 62)
	systematisch	3.3		0.0	
'inoefenen traditionele vrouwenrol'	enigszins	74.6	( 59)	30.5	( 59)
	systematisch	10.2		1.7	
'meisjes horen volgzzaam te zijn'	enigszins	14.3	( 63)	11.3	( 62)
	systematisch	3.2		0.0	
'ik differentieer uit rolbevestigende motieven'	wijst af	14.0	( 57)	63.5	( 63)
	stemt in	40.4		6.3	

## SUBTIEL ROLBEVESTIGENDE OPVATTINGEN

	docenten werkzaam in het m.a.v.o. (allen) of h.a.v.o.-v.w.o. (alléén 'B-vakken') voorzover rooms-kath. met voorkeur voor VVD of CDA		docenten werkzaam in g.l.o. of l.t.s., voorzover voorkeur voor PvdA, PPR, PSP of CPN		
'meisjes dommer vinden'	enigszins	43.5	( 69)	23.3	( 86)
	systematisch	33.3		10.5	
'anticiperen op het dommer zijn van meisjes'	enigszins	59.7	( 72)	27.6	( 87)
	systematisch	6.9		0.0	
'meisjes kwetsbaarder vinden'	enigszins	50.7	( 71)	36.8	( 87)
	systematisch	31.0		10.3	
'meisjes in bescherming nemen'	enigszins	31.5	( 73)	13.5	( 89)
	systematisch	6.8		1.1	

plaatst de waarschijnlijk relatief meest extreem scorende categorieën onderwijsgevendens tegenover elkaar. Die relatief meest extreem scorende categorieën zijn geïdentificeerd op basis van de ordeningen uit tabel 9.4.2.. Hun responsgedrag wordt beschreven in termen van de 'eerste-orde-schalen' die deel uitmaken van de 'tweede-orde-schalen' op basis waarvan de lokalisatie is uitgevoerd.

*Allereerst wordt bij vergelijking van tabel 9.4.3. met tabel 9.3.3. duidelijk hoezeer de factoren uit de tweede trits meer geschikt zijn ter identifikatie van extreem scorende groepen dat die uit de eerste trits. De onderzochte verschijnselen variëren dus sterker naargelang individuele kenmerken van de onderwijsgevendens dan naargelang kenmerken die identiek zijn voor docenten van eenzelfde school. In de regel scoren alle categorieën uit tabel 9.4.3. relatief extremer dan die uit tabel 9.3.3.. Ten aanzien van de schalen uit 'oppervlakkig probleembewustzijn' leidt dit niet tot correctie van de opmerkingen bij tabel 9.3.3.: zelfs de minst probleembewuste categorie blijft in meerderheid van oordeel dat een rigide sekseroverdeling niet wenselijk is en dat het onderwijs die dan ook niet moet bevorderen. De strikt afwijzend daarop reagerende onderwijsgevendens worden nauwelijks geïdentificeerd. In die zin slaagt ook het tweede deel van het lokalisatie-onderzoek slechts zeer beperkt.*

*Ten aanzien van de schalen uit 'verregaand probleembewustzijn' slaagt de lokalisatie aanmerkelijk beter. Wat in de meest probleembewuste groep oordelen zijn van absolute meerderheden, wordt in de minst probleembewuste groep slechts door minderheden vertolkt. De grootste tegenstelling doet zich voor ten aanzien van de stelling 'verregaande maatschappelijke seksegelijkheid is akseptabel'. De resultaten van het lokalisatie-onderzoek blijken ten aanzien van deze schalen belangrijke verschillen aan het licht te brengen.*

*Ook ten aanzien van de verschillende varianten van rolbevestigende opvattingen blijkt de tweede fase van het lokalisatie-onderzoek beter geslaagd dan de eerste. De konklusie bij tabel 9.3.3., dat zelfs de categorie bij wie rolbevestigende opvattingen relatief het minst populair zijn, toch nog altijd op sommige varianten absolute meerderheden laat zien, gaat nu niet langer op. Het meest geslaagd is ook nu weer de lokalisatie ten aanzien van de schaal 'rolbevestigende differentiatie-motieven'. Hier scoren de relatief meest extreme groepen duidelijk tegengesteld. Toch blijkt ook nu dat voor die categorieën onderwijsgevendens bij wie 'rolbevestigende opvattingen' relatief het minst populair zijn, sommige varianten toch bij aanzienlijke minderheden populair zijn. Het lokalisatie-onderzoek slaagt er dus niet in om categorieën onderwijsgevendens te identificeren die ook maar bij benadering absoluut vrij blijken te zijn van rolbevestigende opvattingen. In die zin blijkt het lokalisatie-onderzoek ten aanzien van rolbevestigende opvattingen slechts beperkt van betekenis te zijn, dan wel tot de konklusie aan te zetten dat in wezen geen enkele categorie helemaal van rolbevestiging valt vrij te pleiten.*

## 9.5. De betekenis van de factoren uit de eerste groep versus de tweede groep, en omgekeerd

Rest de vraag hoe de drie factoren uit paragraaf 9.3. zich verhouden tot die uit paragraaf 9.4.. Voor dat doel zijn de drie eerste factoren op hun betekenis getoetst onder konstanthouding van de tweede trits en omgekeerd. Het is daarbij van belang te bedenken dat in beide groepen één typologie is opgenomen die redelijk identiek is met de andere. Het gaat om de typologieën 'schoolsoort' en 'beroepsmatige achtergrond'. Zij bevatten weliswaar niet volledig identieke informatie, maar zijn toch sterk verwant. Tabel 9.5.1. laat zien in hoeverre de verschillende typologieën significante betekenis blijven houden onder konstanthouding van die trits, waarvan zij zelf geen deel uitmaken.

*Tabel 9.5.1. – Signifikantie en verklaarde variantie van alle zes de typologieën onder konstanthouding van die trits waarvan zij in voorafgaande analyses geen deel uitmaakten*

	Multi- variaat (p)	Univariaat ( $E^2$ als $p < .01$ ; n.s. = niet significant)			
		Oppervl. probl.bewz.	Verregaand probl.bewz.	Openl. rolbev.opv.	Subtief rolbev.opv.
schoolsoort	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
richting	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
geografische achtergrond	.0003	.028	.028	n.s.	n.s.
persoonlijke achtergrond	.0001	.028	.075	.023	.029
beroepsmatige achtergrond	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
maatschappelijke achtergr.	.0001	.064	.233	.052	.059

Tabel 9.5.1. laat allereerst zien wat te verwachten was: schoolsoort speelt geen rol meer na konstanthouding van de factoren waartoe de beroepsmatige achtergrond behoort en omgekeerd. De richting van de school houdt ook nu geen eigen betekenis. De geografische achtergrond doet dat wel, te weten bij de beide varianten van 'probleembewustzijn'; niet bij beide varianten van 'rolbevestigende opvattingen'.

Resteren twee typologieën die variëren ook voor onderwijsgevenden van eenzelfde school. De 'persoonlijke achtergrond' blijft ten aanzien van drie schaa scores significant variantie verklaren na konstanthouding van alle drie de factoren die niet variëren voor docenten van eenzelfde school. Voor de 'maatschappelijke achtergrond' geldt dat nog sterker: zij blijft ten aanzien van alle vier de schaa scores significant informatie leveren.



*Deze resultaten versterken de indruk die ontstaat bij de vergelijking van de resultaten uit paragraaf 9.3. met die uit paragraaf 9.4.: voor lokalisatie van de door ons onderzochte verschijnselen zijn achtergrondkenmerken die niet variëren voor de onderwijsgeevenden van eenzelfde school weinig geschikt. Aan een lokalisatie van die verschijnselen op basis van de gebruikte achtergrondgegevens die wel variëren voor docenten van eenzelfde school kan zelfs niets worden toegevoegd op basis van schoolkenmerken. Een uitzondering vormt de plaats van vestiging. Die blijft ook na konstanthouding van alle drie typologieën uit de tweede trits van (zij het geringe) betekenis bij het lokaliseren van beide varianten van probleembewustzijn.*

Van een illustratie van de resultaten uit dit derde deel van het lokalisatie-onderzoek, zoals die in de beide vorige paragrafen plaats vond, wordt hier afgezien. Er valt geen werkelijke verandering ten opzichte van het reeds geschetste beeld door te verwachten. Wel vermelden wij hier tot slot voor de vier afhankelijke variabelen (op analysesniveau III) de totaal verklaarde variantie op grond van alle zes de factoren gezamenlijk. Deze bedraagt voor:

- oppervlakkig probleembewustzijn 11%;
- verregaand probleembewustzijn 33%;
- openlijk rolbevestigende opvattingen 12%;
- subtiel rolbevestigende opvattingen 11%.

## 9.6. Samenvattende conclusies

Twee vraagstellingen uit hoofdstuk 4 waren aanleiding tot de analyses uit dit negende hoofdstuk: *Hoe verhoudt het probleembewustzijn zich tot de aanwezigheid van rolbevestigende opvattingen en in hoeverre zijn probleembewustzijn en rolbevestigende opvattingen op grond van achtergrondgegevens te lokaliseren en eventueel te verklaren?* Het ligt voor de hand om beide vraagstellingen hier in omgekeerde volgorde aan de orde te stellen.

Zestien schaa scores, zeven voor ‘probleembewustzijn’ en negen voor ‘rolbevestigende opvattingen’ zijn op uiteenlopende manieren samengevoegd waarbij een samenvoeging tot vier scores het meest informatief in de analyse bleek. Twee varianten van probleembewustzijn werden onderscheiden, te weten ‘oppervlakkig’ en ‘verregaand probleembewustzijn’. De tweede diskrimineert op basis van extremere opvattingen dan de eerste. Daarnaast werden twee varianten van ‘rolbevestigende opvattingen’ onderscheiden, te weten ‘openlijk’ en ‘subtiel rolbevestigende opvattingen’. Zij verschillen in de directheid waarmee zij aansluiten op de bestaande maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen.

Zes typologieën zijn gehanteerd bij het ‘lokalisatie-onderzoek’. Zij bevatten een

groot aantal achtergrondgegevens en stammen uit de beschrijving daarvan in hoofdstuk 6. Drie typologieën verwijzen naar gegevens die niet variëren voor docenten van eenzelfde school, de drie andere in principe wel. Beide tritsen zijn in de analyse allereerst afzonderlijk bezien op hun betekenis voor de lokalisatie, daarna ook over en weer.

Op basis van de eerste trits zijn de volgende konklusies te trekken: de 'zuil' of 'richting van de school' verklaart voor geen van de vier schaalscores 'blijvend' variantie. Beide varianten van 'probleembewustzijn' variëren lichtelijk naargelang de 'geografische achtergrond'; 'oppervlakkig probleembewustzijn' daarenboven ook naar 'schoolsoort'. Aan het laatste zijn geen relevante konklusies verbonden, zij het dat onder l.h.n.o.-docenten relatief het minst niet-probleembewusten aanwezig zijn. Bij 'verregaand probleembewustzijn' is dat al niet meer het geval; daar heeft de 'schoolsoort' geen lokaliserende betekenis. Beide varianten van 'probleembewustzijn' doen de onderwijsgevenden uit de randstad relatief gunstig afsteken; met name bepaalde categorieën onderwijsgevenden uit het noord-oosten en zuiden van het land steken relatief ongunstig af.

Beide varianten van 'rolbevestigende opvattingen' hangen 'blijvend' uitsluitend samen met de 'schoolsoort'. De 'openlijke' variant is relatief populair bij het gros der l.b.o.-scholen en relatief impopulair in scholen met afdelingen voor v.w.o.. Voor de eerste groep geldt het omgekeerde ten aanzien van de 'subtiele' variant, voor de tweede geldt dat zij hier niet relatief laag scoren. Docenten van het m.a.v.o. echter scoren op de 'subtiele' variant relatief hoog, op de 'openlijke' daarentegen niet laag. Docenten van het g.l.o. tenslotte scoren op beide relatief laag. Uit deze verschuivingen valt af te leiden dat er tot op grote hoogte sprake is van naar schooltype variërende manieren van rolbevestiging.

Voor alle vier de schalen geldt dat zij maar beperkt kunnen worden 'verklaard' door de eerste trits van factoren, met andere woorden het lukt maar zeer beperkt om op grond van informatie over de school te voorspellen hoezeer de docenten probleembewust zijn of hoezeer bij hen rolbevestigende opvattingen populair blijken. Voor het eerste is uit de eerste trits vrijwel uitsluitend de geografische achtergrond van belang, voor het tweede uitsluitend de schoolsoort.

Aanzienlijk informatiever blijkt de tweede trits van factoren, die staat voor gegevens die individueel (kunnen) variëren, ook binnen eenzelfde schoolteam. De 'maatschappelijke achtergrond' blijkt daarbij het meest belangrijk; zij verklaart ten aanzien van alle vier de schalen de meeste variantie, hoewel die hoeveelheid variantie slechts bij één schaal aanzienlijk is: 'verregaand probleembewustzijn'.

Bij één schaal ('oppervlakkig probleembewustzijn') kunnen de twee andere fak-

toren daar geen verdere informatie aan toevoegen. Bij 'verregaand probleembewustzijn' kan dat wel op grond van de 'persoonlijke achtergrond' maar niet op grond van de 'beroepsmatige achtergrond'. Bij beide varianten van 'rolbevestigende opvattingen' kan alleen de 'beroepsmatige achtergrond' nog aanvullende informatie bieden, de 'persoonlijke achtergrond' verliest hier haar betekenis.

Bezien we de ordening die op grond van de schaa scores ontstaat in de faktor 'maatschappelijke achtergrond', dan blijkt die in wezen steeds dezelfde te zijn in hoofdzaak gaat het om het onderscheid links - rechts, waarna ter linkerzijde de partij-identiteit, ter rechterzijde het kerklidmaatschap informatiever lijkt.

'Verregaand probleembewustzijn' varieert voorts met de 'persoonlijke achtergrond' de belangrijkste tegenstelling is hier een generatietegenstelling. Daarbinnen is er onder de 'jongeren' blijkbaar sprake van een seksetegenstelling, onder de ouderen lijkt het herkomstmilieu iets belangrijker

Beide varianten van 'rolbevestigende opvattingen' variëren behalve naar 'maatschappelijke achtergrond' alleen blijvend naar 'beroepsmatige achtergrond'. Belangrijk is daarbij de verschuiving tussen de verschillende categorieën die ontstaat bij vergelijking van beide varianten van 'rolbevestigende opvattingen'. De 'openlijke' variant blijkt relatief meer favoriet bij groepen l.b o.-docenten, de 'subtiele' meer bij docenten h.a.v.o.-v.w.o.

In een laatste analyse is de betekenis van alle zes de factoren getoetst onder konstanthouding van de trits waartoe ze zelf niet behoren. Uit de eerste trits blijkt alleen de 'geografische achtergrond' enige blijvende betekenis te hebben en wel voor beide varianten van 'probleembewustzijn'

In omgekeerde richting behouden zowel 'persoonlijke' als 'maatschappelijke achtergrond' (de eerste bij drie, de tweede bij vier schalen) blijvende betekenis.

Lokalisatie op basis van gegevens uit de tweede trits blijkt aldus een geslaagdere strategie dan op basis van de eerste. Anders gezegd *alle onderzochte verschijnselen variëren sterker met de individuele achtergrond van de onderwijsgeevenden dan met achtergrondkenmerken die niet variëren voor docenten van eenzelfde school*

*In hoeverre lenen deze resultaten zich voor een aanzet tot verklaring? Allereerst blijkt de 'richting van de school' de minst belangrijke faktor, de 'maatschappelijke achtergrond' van de docenten daarentegen de belangrijkste*

*Hieruit valt af te leiden dat de verschijnselen die wij indiceerden (verschillende aspecten van het probleembewustzijn en varianten van rolbevestigende opvattingen) niet resulteren uit expliciete keuzes gemaakt op basis van de grondwettelijke vrijheid van richting of inrichting van het onderwijs. Zij variëren daarentegen relatief sterk naargelang de 'maatschappelijke achtergrond' van de indivi-*

*duale onderwijsgeevenden; individueel variërende identifikatie met de waarden en opvattingen van bepaalde politieke of kerkelijke groepen hangt relatief sterk samen met alle door ons onderzochte verschijnselen.*

*Uit dat laatste konkluderen wij dat zowel de ideeën over onderwijs en sekseongelijkheid als die over de wenselijke aanpak van jongens en meisjes in het onderwijs in eerste instantie uit hetzelfde soort proces resulteren als religieuze en politieke identiteit dat doen.<sup>2)</sup> Dat wil zeggen dat zij in eerste instantie strikt*

- 
- 2) Hoewel onze onderzoeksopzet er niet in voorziet om de geïdentificeerde docentenopvattingen in verband te brengen met sekseverschillen in schoolloopbaan, zelfvertrouwen of opvattingen bij de leerlingen, leek ons onder een aantal voorbehouden toch enige toetsing mogelijk. Aangezien een meerderheid van konfessionele en met name Rooms-Katholieke onderwijsgeevenden systematisch hoog scoort op de door ons gekreëerde variabelen ligt het voor de hand om (tegen de achtergrond van de probleemanalyse die tot onze variabelenkonstruktie leidde) bij konfessionele leerlingen (in het bijzonder bij Rooms-Katholieken) (aannemende dat die overwegend in hun schoolloopbaan gekonfronteerd zouden worden met onderwijsgeevenden van eenzelfde signatuur) systematisch grotere verschillen in onderwijskansen naar sekse te verwachten dan bij andere. (Een verdiscontering van de politieke voorkeur van die docenten blijft hier achterwege.) Mocht die verwachting bevestigd worden, dan impliceert dat overigens geenszins dat die verschillen ontstaan door docentengedrag, omgekeerd echter, wanneer dergelijke verschillen er niet zouden zijn, zou dat onze probleemanalyse waarschijnlijk tegenspreken. Ter toetsing van onze verwachting is sekundaire analyse uitgevoerd op het databestand van het 'Van Jaar tot Jaar-cohort' (vgl. Diederens, 1981b). Nagegaan is hoezeer de leerlingen verschillen naar sekse, in het met succes afsluiten van een opleiding op het niveau V.H.M.O. onder konstanthouding van hun kerkelijke identiteit. (M.M.S.-opleidingen, gevolgd door een m.b.o.-opleiding zijn daarin niet als v.h.m.o.-opleidingen geteld.) Bedraagt het gemiddelde sekseverschil 9.6% (van de jongens haalt dus 9.6% meer een v.h.m.o.-diploma dan van de meisjes) zo blijkt dit verschil voor niet-kerkelijke leerlingen 1.8%, voor gereformeerden 5.6%, voor Nederlands Hervormden 7.5% en voor Rooms-Katholieke leerlingen 16.0%. Dit resultaat blijkt niet herleidbaar tot een samenhang van kerkelijke identiteit met sociaal herkomstmilieu. Binnen de voorbehouden die wij boven weergaven, vatten wij dit dan ook op als een bevestiging voor de geldigheid van onze probleemanalyse, althans als een met die probleemanalyse consistent gegeven. Twee vragen roepen deze resultaten (waarvoor onze dank uitgaat naar collega Diederens) op: de eerste betreft de gebrekkige aandacht voor ongelijkheid van onderwijskansen naar kerkelijke identiteit. Na Van Heeks studie naar de bijzondere situatie der Nederlandse katholieken schijnt deze problematiek uit het zicht te zijn verdwenen (Van Heek, 1954). Een tweede vraag ontstaat door de observatie, dat het verschil in de sekseongelijkheid van onderwijskansen zich alleen voordoet bij de jongens. Anders gezegd dat er vooral bij de katholieke leerlingen een groot verschil in onderwijskansen tussen jongens en meisjes bestaat in vergelijking tot die van niet-kerkelijken, impliceert niet dat de onderwijskansen van katholieke meisjes slechter zouden zijn dan die van niet-kerkelijke meisjes. Neen, het sekseverschil ontstaat uitsluitend door een verschil in doorstromingskansen bij de jongens: katholieke jongens blijken een dubbel zo grote kans op een succesvolle v.h.m.o.-loopbaan te hebben als onkerkelijke jongens (Protestants-Christelijke jongens scoren daartusschen), te weten resp. 30.9% en 15.2% (P-C. 22.5%). Vooralnog konkluderen wij hieruit dat de relatief hoge populariteit bij konfessionelen van een aparte aanpak voor meisjes in het onderwijs mogelijk mede een gevolg is van het feit dat zij ten aanzien van de jongens zozeer een maatschappelijke stijgingsdruk hanteren. Wij nemen aan dat daarmee niet het laatste woord over dit verschijnsel is gesproken. Wellicht laat het zich verklaren in relatie tot in de hierboven gememoreerde studie van Van Heek beschreven emancipatiestreven van de Nederlandse Rooms-Katholieken.

*'privaat' tot stand komen en niet ten principale een bepaalde inhoud hebben die typisch is voor op grond van beroepskenmerken te onderscheiden groepen*

Beide varianten van 'probleembewustzijn' variëren vervolgens in de analyses met andere factoren dan die voor 'rolbevestigende opvattingen'. Het gaat om de 'geografische achtergrond' en de 'persoonlijke achtergrond'. Beide hebben gemeen dat zij in principe niets van doen hebben met de beroepsmatige identiteit van de onderwijsgeevenden.

De analysesresultaten leiden voor 'oppervlakkig probleembewustzijn' tot de conclusie dat ook onder konstanthouding van de 'maatschappelijke achtergrond' de 'geografische achtergrond' een eigen betekenis houdt. In principe wijst die laatste faktor op de tegenstelling van de randstad versus de buitengewesten in het noord-oosten, maar vooral zuiden. Voorts ook lichtelijk naar de tegenstelling stad-platteland. Tegenstanders van een oppervlakkige afzwakking van de sekse-ongelijkheid blijken onafhankelijk van hun 'maatschappelijke achtergrond' vaker werkzaam te zijn in die 'buiten gewesten' en omgekeerd. *Blijkbaar gelden regionaal verschillende waarden ten aanzien van de sekserollen, onafhankelijk van politieke en religieuze identiteit*

Voor 'verregaand probleembewustzijn' geldt allereerst dat het, onafhankelijk van de 'maatschappelijke achtergrond' varieert naar 'persoonlijke achtergrond'. Ongeacht de politieke of kerkelijke identiteit oordelen ouderen minder afwijzend over de sekse-ongelijkheid dan jongeren, jonge vrouwen meer afwijzend dan jonge mannen, etc. Een dergelijk beeld is althans voor de generatieverschillen niet ongebruikelijk, het sekse-effekt heeft zonder twijfel te maken met identificatieprocessen. In dat kader blijkt het 'sekse-effekt' ons inziens overigens opmerkelijk zwak.<sup>3)</sup>

Tenslotte blijkt ook de faktor 'geografische achtergrond' blijvend betekenis te houden ten aanzien van 'verregaand probleembewustzijn', nu ook nadat naast 'maatschappelijke achtergrond' ook 'persoonlijke achtergrond' konstant wordt gehouden. Het 'regio-effekt' blijkt op te treden naast 'generatie/sekse-effecten' en politiek/religieuze identiteit. Kenmerkend voor al deze factoren is ons inziens dat zij buiten het beroep van de onderwijsgeevenden staan. *Dat wijst erop dat het oordeel over onderwijs en sekse-ongelijkheid tot stand komt buiten het beroep om*

---

3) Het valt te hopen dat dit onderzoeksresultaat, dat overigens consistent is (voorzover vergelijkbaar) met onderzoeksresultaten van Schneider en Coutts (1979) en inkonsistent (voorzover vergelijkbaar) met de (niet uit representatief onderzoek stammende) bevindingen van Lichler (1979/80) een einde maakt (of daartoe althans bijdraagt) aan de ons inziens zinloze polarisatie, die sommige feministen in het verband van onderwijs bevorderen door hun categorisch oordeel over mannelijke docenten. Tot welke uitwassen dat kan leiden wordt duidelijk bij bijvoorbeeld Adolphs (1964)

Ook voor beide varianten van 'rolbevestigende opvattingen' geldt dat zij vooral samenhang vertonen met de 'maatschappelijke achtergrond' van de onderwijsgevendenden. Binnen de daarin onderscheiden groepen blijkt vervolgens echter alleen nog de 'beroepsmatige achtergrond' van belang. Onafhankelijk van de politiek-religieuze identiteit is de 'openlijk rolbevestigende' variant bij h a v o - v w o - docenten minder favoriet dan bij die van het l b o of m a v o. De 'subtiel rolbevestigende' variant is daarentegen, onafhankelijk van de politiek-religieuze identiteit, bij docenten van het a v o populairder dan bij die van l t s of g l o. Dit onderzoeksresultaat kan als volgt geïnterpreteerd worden: *wie naar sekse differentieert doet dat afhankelijk van de in het betreffende schooltype gebruikelijke inhouden verschillend*.

Wij zien dit resultaat als een gedeeltelijke bevestiging van het vermoeden dat de 'rolbevestiging' in het onderwijs inhoudelijk verschillende varianten kent, die meer of minder populair zijn afhankelijk van het schooltype en daarmee afhankelijk van de sociale herkomst van de leerlingen. *We komen daarmee tevens op een mogelijke verklaring voor de relatief lage score van docenten in het g l o op beide varianten van 'rolbevestigende opvattingen'. Gesteund door de ervaringen uit het proefonderzoek laat zich de these formuleren dat deze onderwijsgevendenden gekonfronteerd worden met een qua sociale herkomst zo diverse leerlingenpopulatie, dat zij er niet in slagen om de bij de dataverzameling noodzakelijk gehanteerde reductie van leerlingentypen tot twee (meisjes versus jongens) aan te grijpen voor het verwoorden van vermeende sekse-verschillen. Het lijkt erop dat vooral in het g l o de leerlingen door de onderwijsgevendenden allereerst naar andere criteria dan sekse worden gekategoriseerd. Die complicatie zou zich minder voordoen na de 'streaming' (grotendeels samenvallend met sociaal herkomstmilieu) in uiteenlopende typen voortgezet onderwijs. Zodoende slaagt het onderzoeksinstrument (voorzover het 'rolbevestigende opvattingen' indiceert) er bij docenten van het voortgezet onderwijs wellicht beter dan bij die van het g l o in om sekseverschillen en seksedifferentiatie te meten. Vooral snog moet bij gebrek aan vervolgonderzoek worden vastgesteld dat onderwijsgevendenden uit het g l o relatief minder dan wel niet op voorhand geneigd zijn tot vertolking van de rolbevestigende opvattingen (zoals wij die meetten)*.

Komen wij nu voor de laatste keer terug op vraagstelling (9) uit hoofdstuk 4: *hoe verhouden 'probleembewustzijn' en 'rolbevestigende opvattingen' zich tot elkaar?* Lerder in dit hoofdstuk bleek dat er enerzijds sprake was van verband tussen beide (wie het eerste toont, toont het tweede gemiddeld minder, en omgekeerd) maar dat beide toch ook relatief autonoom zijn. De voorafgaande variantie-analyses geven daar verdere aanwijzingen voor. Enerzijds blijkt dat beide verschijnselen op een vergelijkbare manier samenhangen met de 'maatschappelijke achtergrond' van de onderwijsgevendenden. Docenten met een voorkeur voor VVD of CDA (met name de rooms-katholieken onder hen) blijken in het algemeen minder 'probleembewust' en vertolken relatief sterker

de 'rolbevestigende opvattingen'. Bij konstanthouding van die 'maatschappelijke achtergrond' blijken echter andere factoren samenhang te vertonen met beide varianten van 'probleembewustzijn' dan met beide varianten van 'rolbevestigende opvattingen'.

Bij de beide varianten van 'probleembewustzijn' is dat één keer de 'persoonlijke achtergrond' en beide keren de 'geografische achtergrond'. Bij de beide andere is het de 'beroepsmatige achtergrond'. *Het verschijnsel dat onderwijsgeevenden in de randstad resp. jonge onderwijsgeevenden relatief sterk probleembewust zijn, blijkt aldus niet terug te keren in een daarmee gepaard gaande geringere populariteit van 'rolbevestigende opvattingen'. Omgekeerd blijkt bijvoorbeeld de relatief grote populariteit van 'subtiële rolbevestiging' bij m.a.v.o.-docenten niet gepaard te gaan met een relatief geringer probleembewustzijn. Het werkzaam zijn in een bepaald schooltype blijkt een eigen betekenis te hebben voor de neiging tot vertolking van bepaalde 'rolbevestigende opvattingen', zonder dat er van een vergelijkbare neiging sprake is tot een 'gebrekiger probleembewustzijn'.*

Wij zien deze resultaten als een bevestiging van het vermoeden achter vraagstelling (9) uit hoofdstuk 4. 'Probleembewustzijn' en 'rolbevestigende opvattingen' staan relatief los van elkaar. Het eerste blijkt geen (blijvend) verband te houden met het beroep, het tweede wel. *De typische beroepskontekst van onderwijsgeevenden nodigt blijkbaar uit tot bepaalde vormen van rolbevestiging, los van een al dan niet aanwezig probleembewustzijn. Dat laatste daarentegen heeft geen (blijvend) verband met die beroepskontekst. Aldus ontstaat er inkonsistentie tussen 'probleembewustzijn' en 'rolbevestigende opvattingen'. Die inkonsistentie is anderzijds beperkt in zoverre beide gedeeltelijk en op dezelfde wijze voorspelbaar zijn uit de maatschappelijke oriëntatie van de onderwijsgeevenden.*

### **10.1. Inleiding**

In hoofdstuk 1 zijn wij gestart met het schetsen van een algemeen onderwijssociologisch frame als vertrekpunt voor onze studie, die in de eerste plaats een studie is van het verband tussen onderwijs en sociale ongelijkheid. Centraal daarin stond een hypothetische conceptie van het actuele onderwijs als een socialiserend instituut dat beschikt over meerdere, van elkaar afwijkende socialisatiestandaarden. Het onderwijs zou niet alleen 'middle-class'-georiënteerd zijn (dat zou het alleen zijn in die standaard die gericht is op doorstroming naar de hogere schooltypen), het zou daarnaast ook andere standaarden in huis hebben die zich lenen voor de socialisatie van die leerlingencategorieën die in het onderwijssociologische onderzoek als 'kansarm' worden betiteld. In die veronderstelling levert het onderwijs zelf een actieve bijdrage aan de ongelijkheidsreproductie. Deze conceptie bestrijdt niet dat de voorschoolse socialisatie en de buitenschoolse socialisatie evenzeer van groot belang zijn, maar ze relativiseert de betekenis daarvan. In principe, en ook dat is typerend, houdt ze het zelfs voor denkbaar dat het onderwijs zich zelf ervaart als de schepper van optimale kansen voor alle leerlingen.

Cruciaal voor dit vertrekpunt is dat het aan het actuele onderwijsbestel wezenlijke niet-meritokratische trekken toeschrijft. De onderwijspraktijk wordt niet verondersteld voortdurend 'zonder aanzien des persoons' te zoeken naar potentiële leerlingkwaliteiten en er naar te streven deze maximaal tot ontwikke-



ling te brengen <sup>1)</sup> Die veronderstelling laat zich onderbouwen door te verwijzen naar de oorsprong van het onderwijsbestel, maar ook onderzoek dat die link naar het verleden niet legt, draagt bij tot het vermoeden dat het onderwijs zijn stimulaanbod differentieert naargelang de sociale samenstelling van de leerlingengroepen

Ook voor de kansarme leerlingen hanteert het blijkbaar een succesformule, zij het dat die in belangrijke mate een strikt binnenschools karakter heeft 'Moderne' varianten van differentiatie zouden in hun doelopvattingen wel eens wezenlijke overeenkomst kunnen vertonen met die van het standenonderwijs, zij het dat zij nu samengevoegd zijn binnen eenzelfde school of klas

Het eerste hoofdstuk eindigde met de mededeling, dat dit hypothetische vertrekpunt op zich in de voorliggende studie niet getoetst zou worden Dat zou slechts gebeuren met een specifieke uitwerking ervan, de uitwerking in de richting van de ongelijkheidsreproducerende functie van het onderwijs ten aanzien van de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen Allereerst zou die toespitsing naar de sekse-ongelijkheid plaats vinden (in de hoofdstukken 2 en 3), daarna zou zij op aspecten worden getoetst Vervolgens zouden wij op ons hypothetische vertrekpunt terug komen Dat moment is nu aangebroken

In dit laatste hoofdstuk zullen wij drie vragen aan de orde stellen De eerste vraag ligt na de voorgaande hoofdstukken het meest voor de hand Zij luidt *in hoeverre steunen de onderzoeksresultaten de probleemanalyse van het verband tussen onderwijs en maatschappelijke sekse-ongelijkheid zoals die in de hoofdstukken 2 en 3 gestalte kreeg?* Die vraag komt aan de orde in paragraaf 10 2

De tweede vraag volgt daar automatisch op *in hoeverre steunen de onderzoeksresultaten het algemenere hypothetische vertrekpunt uit het eerste hoofdstuk (dat zij overigens in die algemene zin niet bedoelden te toetsen) en welke verbijzondering staan zij toe ten aanzien van de richting waarnaar nieuw onderzoek naar het verband onderwijs ongelijkheid zou moeten zoeken?* Die vraag komt aan de orde in paragraaf 10 3

Er resteert er dan nog een en wel de naar ons oordeel meest relevante *Wat te doen?* Het antwoord op die vraag geeft in laatste instantie zin aan de voorliggende studie Paragraaf 10 4 handelt daarover

## 10 2 Onderzoeksresultaten in relatie tot de probleemanalyse vooraf

In de hoofdstukken 2 en 3 hebben wij geprobeerd een probleemanalyse tot stand

---

1) Wij houden hier nadrukkelijk geen pleidooi voor een meritokratisch geordend maatschappelijk bestel, noch voor een onderwijsbestel dat zich concentreert op de 'begaafde' leerlingen ten koste van de andere (Vgl de kanttekeningen bij paragraaf 1 4 , die wij hier uitdrukkelijk in herinnering willen roepen)

te brengen van de bevestigende werking van het onderwijs op de heersende maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen. De voorlopige konklusie luidde: het aktuele onderwijs draagt bij tot de handhaving van de traditionele ongelijkheid tussen de seksen, doordat die ongelijkheid zelf binnen het onderwijs voortbestaat en aldus een obstakel vormt voor het realiseren van sekse-gelijke onderwijskansen.

Twee verbijzonderingen maken deze op zich weinig verhelderende stelling duidelijker:

- het huidige onderwijs staat de verwerkelijking van maatschappelijke sekse-gelijkheid in de weg doordat het bij degenen die in dat onderwijs werkzaam zijn ontbreekt aan een probleemdefinitie, van waaruit het bestrijden van maatschappelijke sekse-ongelijkheid door middel van het onderwijs gemotiveerd en gelegitimeerd kan worden: en
- het aktuele onderwijs staat de verwerkelijking van maatschappelijke sekse-gelijkheid in de weg doordat bij degenen die in dat onderwijs werkzaam zijn nog opvattingen populair zijn, die wijzen op een eigenstandige traditionele sekserol-socialisatie in het onderwijs en aanleiding kunnen zijn voor het voortbestaan van de traditionele sekse-ongelijkheid van onderwijskansen.

Deze twee verbijzonderende stellingen vormen meteen ook de probleemstelling voor het in de afgelopen hoofdstukken beschreven docentenonderzoek. In hoofdstuk 4 is beschreven hoezeer die probleemstelling een inenging vormt van de algemene probleemanalyse in de eerste drie hoofdstukken. Het beeld dat daar naar voren kwam van het verband tussen onderwijs en de maatschappelijke sekse-ongelijkheid had op veel meer elementen in het onderwijsbestel betrekking dan alleen op de onderwijsgeevenden. En ook wat die onderwijsgeevenden zelf betreft, leidt de keuze voor een enquête onder hen tot een inperking van de mogelijkheden om te toetsen wat er over hun rol in de reproductie van de ongelijkheid tussen de seksen werd verondersteld. Omgekeerd resulteert de keuze voor zo'n representatief onderzoek in gegevens (in het bijzonder over de relatieve populariteit van bepaalde onderzochte verschijnselen, en het verband daarvan met bepaalde achtergrondkenmerken van de onderwijsgeevenden) waarover op grond van de probleemanalyse uit de eerste drie hoofdstukken geen nauwkeurige verwachtingen zijn af te leiden.

Parafaserend komt de probleemanalyse hierop neer: *dat het verband tussen onderwijs en de maatschappelijke sekse-ongelijkheid, of anders gezegd: de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen, voortbestaat, moet mede herleid worden tot het feit dat in het huidige onderwijsbestel doelstellingen en/of praktijken voortbestaan, die overeen komen met die van het vroegere meisjesonderwijs, dat zich expliciet richtte op het reproduceren van die ongelijkheid. Mogelijk zijn die doelstellingen en/of praktijken aangepast aan aspecten van het huidige onderwijsbestel, maar in wezen zijn zij identiek aan die*

*uit het verleden Meisjes en jongens ondergaan als resultaat daarvan (ook) in het onderwijs onderscheiden socialiserende invloeden, die zijn afgestemd op wat voor hen (in relatie tot hun biologische sekse) nuttig of geschikt wordt geacht Hoewel zij aldus worden ingelijfd in de maatschappelijke ongelijkheid tussen de seksen, is de manier waarop dat gebeurt in de ogen van de direkt betrokkenen wellicht te kenschetsen als een vorm van welwillende tegemoetkoming, van positieve diskriminatie Dat laatste wekt het vermoeden dat een afwijzend oordeel over de maatschappelijke sekse-ongelijkheid niet vanzelfsprekend een voldoende voorwaarde is voor de afwezigheid van de neiging tot rolbevestiging*

Tien specifieke vraagstellingen spitsen de in de probleemstelling vervatte tweedeling toe, waarbij vier vraagstellingen op de eerste deelvraag, vier vraagstellingen op de tweede deelvraag en twee andere op samenhangen betrekking hadden Vatten we allereerst het resultaat van die eerste vier vraagstellingen samen

Bij de beoordeling van de traditionele maatschappelijke sekse-ongelijkheid toont driekwart van de docenten zich ontevreden, zij oordelen dat die ongelijkheid reductie behoeft Dat oordeel stuit nauwelijks op verzet Voor een verregaande afschaffing van de rolverdeling spreekt zich echter nog slechts eenderde van hen uit, ruim 20% is er tegenstander van De overgrote meerderheid wil dus wel die strikte ongelijkheid gewijzigd zien, zij het dat dat niet te ver mag gaan Betekent dat dat zij voorstander zijn van roldoorbekend onderwijs? Ruim 90% oordeelt dat het onderwijs strikte rolrigiditeit moet bestrijden Een meerderheid vindt zelfs dat het onderwijs in het geheel niet rolbevestigend mag zijn Roldoorbekend onderwijs (in de meestal aanbevolen zin) moet echter rekenen op tegenstand van ruim een derde der onderwijsgeevenden Maar zelfs daarvan bekent een meerderheid zich voorstander Feitelijk gerealiseerd wordt een dergelijke opzet echter nauwelijks

Tot zover is het ontstane beeld genuanceerd Een meerderheid van de onderwijsgeevenden voelt voor roldoorbekend onderwijs, hoewel dat slechts op zeer beperkte schaal systematisch als doel wordt nagestreefd Maar onontkoombaar tonen de onderzoeksresultaten ook de aanwezigheid aan van een belangrijke groep onderwijsgeevenden voor wie het bestrijden van de heersende maatschappelijke sekse-ongelijkheid niet vanzelf spreekt Dat maatschappelijk perspectief wordt door een belangrijke minderheid zelfs expliciet afgewezen Samen met de twijfelaars zijn zij ver in de meerderheid Een onderwijsopzet die die doelstelling nastreeft moet op verzet van meer dan eenderde van hen rekenen Aldus toont 'het veld' zich maar beperkt toegankelijk voor wat volgens de centrale onderwijsoverheid en een waarschijnlijk niet onaanzienlijk deel van de samenleving een algemene onderwijsdoelstelling hoort te zijn Daar tegenover staat dat slechts een kleine minderheid van oordeel is dat het onderwijs rolbevestigend hoort te zijn

Kennen onderwijsgeevenden het verband tussen typische kenmerken van de schoolloopbanen van meisjes en de maatschappelijke sekse-ongelijkheid? Allereerst blijken onderwijsgeevenden weinig eensgezind over de vraag of de leerlingen in het algemeen op een rechtvaardige behandeling in het onderwijs kunnen rekenen. Wij gingen uit van de veronderstelling dat onder andere wie het verband tussen de schoolloopbanen van de meisjes en de maatschappelijke sekse-ongelijkheid problematiseert, het huidige onderwijs onrechtvaardig zal vinden. De konstatering dat met de laatste stelling slechts een kwart van de onderwijsgeevenden uitdrukkelijk instemt, leidt aldus tot de konklusie dat het bij een grote meerderheid in dit opzicht aan het noodzakelijke probleembewustzijn ontbreekt. Een vergelijkbaar grote categorie toont zich ten aanzien van de typische lotgevallen van de meisjes wat hun schoolloopbaan betreft overwegend probleembewust. Die probleembewuste groep daalt, als het om de eigen vrouwelijke leerlingen gaat, tot 18.5%.

Deze onderzoeksresultaten overziend ligt de konklusie voor de hand dat het onderwijsveld zichzelf niet ziet als een sekserolbevestigend instituut. Zelfs niet als een institutie die min of meer machteloos moet aanzien dat de maatschappelijke sekse-ongelijkheid tot binnen haar muren doordringt en haar in haar doelstellingen hindert. Zij bemoeit er zich niet mee, althans niet duidelijk en opzettelijk, zou daartoe in meerderheid echter wel bereid zijn, hoewel dat in de eigen gelederen waarschijnlijk tot sterke onenigheid zou leiden. *Maar de maatschappelijke sekse-ongelijkheid wordt niet duidelijk ervaren als óók een probleem van de school.*

Gaan wij nu over naar de resultaten van de tweede serie van vier vraagstellingen. Die vier vraagstellingen hebben gemeenschappelijk dat zij zoeken naar indicaties voor sekserolbevestigende socialisatie in het onderwijs zelf. In hoeverre blijken onderwijsgeevenden gewapend met opvattingen die wijzen op een dergelijke actieve sekserolbevestiging?

Overwegend zijn sekseverschillen voor de onderzochte onderwijsgeevenden 'geen punt'. Zij menen er raad mee te weten, hoewel hun opleiding daartoe blijkbaar zeer weinig bijdroeg.

Hoewel slechts éénderde van de onderwijsgeevenden bestrijdt dat voor meisjes een hoge opleiding onbelangrijker zou zijn dan voor jongens, is toch maar een geringe minderheid van oordeel dat docenten verschil maken naargelang de sekse van de leerlingen. Dat zij bij meisjes meer nadruk zouden leggen op disciplinegedrag dan bij jongens, wordt zelfs door vrijwel niemand bevestigd. Voorzover de docenten eventuele gedragsverschillen van zichzelf ten opzichte van mannelijke dan wel vrouwelijke leerlingen moeten motiveren, kiest vervolgens toch weer 38.9% uitdrukkelijk voor 'sekserolbevestiging' als motief; 29.9% ontkent dat motief expliciet.

Tot zover de informatie, die stamt uit vragen die de docenten dwingen om uitspraken te doen over hun kollega's of zichzelf.

Duidelijk is dat de problematiek niet 'leeft', althans niet sterk aan de oppervlakte komt. Wordt er verder op doorgevraagd, dan manifesteert zich echter wel degelijk een duidelijke op sekserolbevestiging gerichte instelling. Dat wordt sterker naarmate de van de docenten gevraagde informatie voor hen zelf minder duidelijk samen hangt met openlijke intenties: een absolute meerderheid van de onderwijsgeevenden acht meisjes ijveriger, kwetsbaarder, volgamer en dommer dan jongens zonder van oordeel te zijn dat dergelijke sekseverschillen problematisch zijn. Een kleine minderheid vindt het zelfs 'hinderlijk' als de leerlingen niet aan het stereotype beantwoorden. Dat laatste geldt voor de jongens iets sterker dan voor de meisjes. Eénderde tot bijna de helft van de onderwijsgeevenden vertolkt opvattingen die konform zijn aan de 'traditionele meisjespedagogiek': naar hun oordeel is voor meisjes een aanpak adequaat die stuurt in de richting van de traditionele seksestereotypen en die in effect hun onderwijskansen beperkt. Deze onderzoeksresultaten zijn niet geschikt om aan te tonen dat er in het onderwijs actieve sekserolbevestiging plaats vindt. Zij maken dat wel aannemelijk. En dat laatste geldt niet slechts voor een verwaarloosbare minderheid, het geldt voor aanzienlijk grote groepen onderwijsgeevenden. Hun opvattingen zijn moeilijk verenigbaar met de stelling dat het onderwijs een sekse-egalitaire behandeling van de leerlingen zou praktizeren. Waarschijnlijk daarentegen is bij deze docenten een praktijk van seksedifferentiatie, die door de betrokkenen nauwelijks als problematisch wordt ervaren, die eerder vanzelf spreekt en waarvan de uiteindelijke effecten hen niet voor ogen staan.

*Het algemene beeld dat zich uit deze onderzoeksresultaten laat afleiden, komt in een aantal opzichten overeen met de verwachtingen die wij op grond van onze probleemanalyse koesterden. Het huidige onderwijs streeft de reproductie van de sekse-ongelijkheid als doelstelling beslist niet opzettelijk na. Het toont zich eerder voorstander van een tegenovergesteld doel (dat ze in de praktijk echter nauwelijks zegt na te streven). Maar dat doel zou wel eens op aanzienlijk verzet kunnen stuiten, zou ook streven naar de realisatie van verhoudingen die slechts door éénderde van hen duidelijk wenselijk worden geacht. Het niet onderschrijven van de onderwijsdoelstelling 'ongelijkheidsreproductie' impliceert echter niet dat ook de praktijk achterwege blijft die in effect waarschijnlijk tot ongelijkheidsreproductie leidt. In wezen worden de leerlingen afhankelijk van hun sekse, door een meerderheid van de docenten waargenomen in dezelfde termen, als die welke ooit als rechtvaardiging voor de 'sekserolverdeling' zijn aangevoerd. Die meerderheid schrijft die verschillen weliswaar niet aan de natuur toe, maar acht ze toch ook niet problematisch: van hen hoeven die verschillen niet te verdwijnen. Sterker nog, aanzienlijke minderheden stellen dat, afhankelijk van de sekse van de leerlingen een vorm van leerlingbenadering adequaat is, die op die verschillen bevestigend inspeelt. De meest populaire motieven daarbij liggen in de sfeer van 'moderne' overwegingen voor interne differentiatie. Zij wijzen op een probleembeleving, die te omschrijven valt als een bereidwillige tegemoetkoming*

*ten aanzien van een speciale categorie leerlingen, een vorm van positieve diskriminatie, waarvan de effecten binnenschools onder andere tot uitdrukking komen in vrij probleemloze schoolloopbanen, en waarvan de buitenschoolse effecten tot de onderwijsgevenden niet doordringen, of in hun ogen wellicht makkelijk herleidbaar zijn tot buitenschoolse misstanden.*

Die interpretatie, dat de binnenschoolse sekserolbevestiging aldaar niet als een negatieve vorm van diskriminatie, maar als een positieve wordt beleefd, wordt bevestigd door het antwoord op vraagstelling (9) uit hoofdstuk 4 *Hoe verhouden zich 'probleembewustzijn' en 'neiging tot rolbevestiging'?* En voorts door het antwoord op vraagstelling (10) *Wie is er probleembewust en wie geneigd tot rolbevestiging?* Hoewel beide complexen (probleembewustzijn en rolbevestiging) in elkaars verlengde liggen, blijken zij toch ook gedeeltelijk onafhankelijk van elkaar te zijn. Beide variëren allereerst op een vergelijkbare manier naargelang de 'maatschappelijke' achtergrond van de onderwijsgevenden. Daarna varieert het probleembewustzijn nog met de 'persoonlijke' en vervolgens nog met de 'geografische' achtergrond. Die beide laatste factoren hebben ten aanzien van de neiging tot rolbevestiging (na de faktor 'maatschappelijke' achtergrond) geen betekenis meer. Daarentegen blijkt hier (na de 'maatschappelijke' achtergrond) de 'beroepsmatige' achtergrond van belang te zijn, die bij het probleembewustzijn geen betekenis hield. *Dat analyseresultaat wijst erop dat de neiging tot rolbevestiging zich gedeeltelijk onttrekt aan het probleembewustzijn in zoverre het eerste door de typische beroepskontekst beïnvloed wordt.*

Bij de illustratie van de analyseresultaten bleek het beter mogelijk om een categorie 'sterk probleembewust' te identificeren, dan een groep onderwijsgevenden die zich, althans wat de 'subtiele variant van rolbevestigende opvattingen' betreft, in grote mate vrij kan pleiten.<sup>2)</sup> *Voor dit resultaat vormt de veronderstelling dat sekserolbevestigende opvattingen door de betrokkenen niet ervaren worden als negatief diskriminerend, een gereede verklaring*

*Het beeld dat uit deze onderzoeksresultaten opdoemt, maakt duidelijk dat er vraagtekens geplaatst moeten worden bij het onderwijsbestel zelf, in het bijzonder de onderwijs'cultuur' daarbinnen. Zij is in hoge mate niet afgestemd op wat*

---

2) In een niet nader bekende mate resulteert de bemoeienis om iets extra's te doen voor de kansarme meisjes tot strategieën die identiek zijn aan de traditionele meisjespedagogiek. Een voorzet daartoe doet ons inziens Kohnstamm (1973), voorzover uit zijn overwegingen zou kunnen worden afgeleid dat ten voordele van de meisjes niet-intellectuele testonderdelen meer gewicht moeten krijgen, of multiple choice methoden heroverweging zouden verdienen omdat meisjes er minder voor (b)lijken uitgerust. In extremo 'helpen' sommige Nederlandse scholen de meisjes in de laatste jaren door prestaties voor 'B-vakken' minder zwaar te tellen, het aanbod in de 'B-vakken' op te heffen dan wel de 'B-vakken' verplicht te stellen terwijl samen met de leerlinge bijvoorbeeld gezocht wordt naar een keuzevak 'waarmee die onvoldoende gekompenseerd kan worden'.

*velen van het onderwijs verlangen Men kan op grond daarvan verwijten aan het onderwijsveld richten, maar dat zou onjuist zijn De opstelling van het onderwijs is maar beperkt een 'zelf gekozen' opstelling Het heeft voor een belangrijk deel in het verleden aan de middelen ontbroken die noodzakelijk zijn om met rede van het onderwijsveld een doordachtere, op het bieden van sekse-neutrale onderwijskansen afgestemde inrichting te verlangen Maar daarover verderop meer*

Onze onderzoeksresultaten spreken niet tegen dat andere factoren dan het onderwijs een nadelige invloed hebben op de onderwijskansen van meisjes Wat ze wel doen, dat is de invloed van die andere factoren relativeren Vergeleken met het onderwijs zijn die andere factoren in de regel voor de gemeenschap minder controleerbaar en minder direkt gekoppeld aan het feit dat de gemeenschap ze, gezien hun doelstellingen, steunt Onderwijs komt daarom eerder dan gezinsopvoeding en bijvoorbeeld beïnvloeding door de reclamewereld in aanmerking voor korrigerende maatregelen

### **10 3 Sekse-ongelijkheid versus andere ongelijkheid als probleem-van-de-school**

De probleemanalyse die wij in de eerste drie hoofdstukken beschreven, steunt op het onderwijssociologisch referentie'frame' dat summier werd aangeduid in het eerste hoofdstuk Daar werd gekonkludeerd dat er een tendens bestaat in de theorievorming over onderwijs-en-ongelijkheid om te zoeken naar differentiele socialisatie binnen het onderwijs als verklaring voor de ongelijkheidsreproducerende werking De schoolse beïnvloeding van de leerlingen varieert in deze veronderstelling met sociale kenmerken van de leerlingen, waarbij het eindresultaat een vorm van ongelijkheidsbevestiging vormt die door direkt betrokkenen te interpreteren valt als uitvloeisel van een 'gelijke-kansen-behandeling' Deze interpretatie vraagt om kanttekeningen bij de stelling dat het onderwijs 'middle-class'-georiënteerd zou zijn

Nu wij bovenstaande interpretatie, na toespitsing op de problematiek van onderwijs-en sekse-ongelijkheid op een aantal aspecten geverifieerd hebben, is het tijd om ons op die kanttekeningen te bezinnen

*'Culturele verscheidenheid is ( ) niet alleen een wenselijke en nastrevenswaardige uitdrukking van verschillen in identiteit tussen personen en groepen, maar kan ook leiden tot handhaving of versterking van veelal daarmee verbonden ongelijkheid van behandeling en zeggenschap, tot achterstand en achterstelling bij de verdeling van inkomen, macht en ontplooiingsmogelijkheden in de samenleving ( ) Het is ( ) van belang ons af te vragen ( ) in hoeverre een bestaande verscheidenheid werkelijk uitdrukking is van de identiteit en het culturele bewustzijn van personen en groepen of slechts een geïnstitutionaliseerde rechtvaardiging of consequentie van ongelijke machts- en inkomensverhoudingen' Aldus schetsen*

van Kemenade e.a. (1981, blz. 597) één van de dilemma's waarvoor de inrichters van het onderwijs gesteld worden. Hoe groot moet de bereidheid zijn om in het onderwijs aansluiting te zoeken bij wat zich aandient als de identiteit van bepaalde met name maatschappelijk kansarme categorieën?<sup>3)</sup> Die vraag komt op in de discussie over onderwijs en milieu-ongelijkheid, ze doet dat ook in die over onderwijs en sekse-ongelijkheid. *Welke elementen uit de 'lower-class-culture' dienen zich aan om er in het onderwijs op aan te sluiten, welke 'feminiene waarden' verdienen in het onderwijs herwaardering?*

De bereidheid om in het onderwijs een differentiatie aan te brengen die op te vatten valt als een tegemoetkoming aan de sociaal gedifferentieerde achtergrond van de leerlingen was zonder twijfel aanwezig in (en kenmerkend voor) het 'standenonderwijs'. *'Die schooltypen hadden de uitdrukkelijke bedoeling de bestaande culturele verscheidenheid tot uitdrukking te brengen en te waarborgen en in aansluiting daarop iedere stand, naar zijn behoeften, te ontwikkelen.'*

Die laatste konklusie van Van Kemenade e.a. (1981, blz. 599) verdient een belangrijke kanttekening. Ongetwijfeld streefde het standenonderwijs niet onafhankelijk van de sociale achtergrond van de leerlingen naar één uniform pakket van eindtermen op grond van één uniform pakket van methodieken. En in die zin was het standengedifferentieerd onderwijs.

Zeker echter voor het 'lagere volk' werd het onderwijs beschouwd als een vorm van charitas, als een poging tot verheffing, tot aanpassing of zelfs als een vorm van 'heropvoeding' na een als tekort schietend ervaren gezinsopvoeding (Veneberg, 1981, blz. 41). De identiteit die het standenonderwijs bij deze leerlingen nastreefde was dus niet zonder meer een afgeleide van wat er zich in de betreffende milieus aan identiteit feitelijk liet vaststellen. Het onderwijs postuleerde een bepaalde identiteit, een bepaalde sociabiliteit en een bepaald maatschappelijk perspectief voor leerlingen uit een bepaalde 'stand'. Culturele identiteit en behoeften van elke 'stand' werden normatief en selektief vastgesteld en vervolgens in de standentypische socialisatie bevestigd. Wat bij de leerlingen werd gestimuleerd was – naar het zich laat aanzien – een identiteit die minstens gedeeltelijk was afgeleid uit hoe het hoorde te zijn in tegenstelling tot hoe het feitelijk was (vgl. Goudswaard, 1981); in die zin was het een 'middle-class'-idee opgelegd aan de 'lower-class'.

De beschrijving in hoofdstuk 3 van de ratio achter en de pedagogiek van het traditionele meisjesonderwijs vertoont een gelijksoortig karakter. De bereidheid om

---

3) Thornieport schildert hetzelfde dilemma, nu vanuit de invalshoek van de achtergestelde groep: welke waarde moet gehecht worden aan de negentiende eeuwse strijd van de burgerlijke vrouwenbeweging 'wier verworvenheden werden ingebed binnen het kader van de vrouwelijke dubbelrol?' (Veneberg, 1981, blz. 15/16).



in het onderwijs differentiaties aan te brengen als een tegemoetkoming aan sekseverschillen bij de leerlingen resulteerde niet zonder meer in de wens om hun feitelijke identiteit te bevestigen *Er werd een ideaalbeeld gehanteerd (dat gedifferentieerd was voor meisjes uit de verschillende sociale klassen) dat tegelijk opgevat kan worden als een tegemoetkoming aan de leerlingen (inzoverre zij met onderscheiden socialisatiestandaarden tegemoet getreden werden die aansloten op veronderstelde verschillen) maar evenzeer als een opgelegde, mogelijk door middle-class- en masculien denken gedeformeerde identiteitstoewijzing aan die leerlingen*

Deze overwegingen resulteren in een tweetal kanttekeningen bij de in het eerste hoofdstuk aangehaalde eis dat het onderwijs zijn middle-class-identiteit zou moeten opgeven en de in het derde hoofdstuk gememoreerde eis dat het zijn masculiene eenzijdigheid moet laten varen ten gunste van de onderwijskansen van respectievelijk arbeiderskinderen en meisjes. Beide eisen gaan er in zekere zin van uit dat het onderwijs slechts met een ('masculiene middle-class') standaard socialiseert. Daarin wordt een belangrijke oorzaak vermoed van de onderwijsachterstanden van arbeiderskinderen en meisjes.

De door ons gevolgde gedachtengang veronderstelt echter dat het onderwijs de ongelijkheid naar milieu en sekse juist reproduceert door sociaal gedifferentieerde standaarden. En – onder een aantal kondities – is dat laatste voor de reproductie van de sekse-ongelijkheid in het voorafgaande aangetoond.

*Impliceert dat nu dat de aangehaalde eisen tot het loslaten van masculiene en middle-class-eenzijdigheid onzinnig zijn?*

*Beslist niet. Maar het zijn eisen die zonder verdere verbijszondering het gevaar in zich dragen dat zij een onderwijspraktijk aanbevelen die van oudsher tot de reproductie van milieu- en sekse-ongelijkheid leidt en niet tot een praktijk die die ongelijkheidsreproductie reduceert. Te gemakkelijk laten zich zulke eisen immers opvatten als een aanbeveling tot het voortzetten van de relatief 'wringingsloze' ongelijkheidsreproductie die door direkt betrokkenen ervaren kan worden als een differentiatie die tegemoet komt aan de behoefte van uiteenlopende sociale categorieën leerlingen en hen daar naar toe brengt waar zij en hun ouders al bij voorbaat meenden te zullen belanden. Dat blijkt recentelijk weer uit de reactie van Pennock (1981, blz. 11) op onze probleembeschrijving van de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen (Jungbluth, 1981). Het is in het onderwijs niet het gebrek aan bereidheid om bij voorbeeld kulturele differentiatie aan te brengen of om masculiene eenzijdigheid op te heffen, wat het probleem vormt. Het probleem is dat men niet bereid is allen dezelfde kansen te bieden. ' bij de inrichting van het onderwijs zal men bezwaarlijk voorbij kunnen aan het feit dat jongens jongens zijn en meisjes meisjes ( ) We bewijzen met name het meisje geen dienst haar te doen betreuren dat ze geen jongen is ' Hoewel die laatste opmerking behulpzaam-vriendelijk van toon is, gaat er een denigrerend oordeel achter schuil. Een oordeel dat overigens wel eens tot merkwaardige coalities zou*

kunnen komen met die feministen, die als doel eerder 'vrouwelijke' dan sekseneutrale onderwijskansen nastreven.

Welke aanvullende eisen kunnen een dergelijke reactie vermijden? Welke voorwaarden kunnen verhinderen dat de eis tot het afzwakken van 'masculiene middle-class'-eenzijdigheid opnieuw in ongelijkheidsreproductie resulteert?

Een eerste aanvullende eis zal betrekking moeten hebben op de kritische zin waarmee het onderwijs differentiële sociale waarden, oplossingscategorieën, belangstellingsgebieden, enz., als referentiepunt kiest voor de selectie van zijn onderwijsinhouden en onderwijsdoelen. Dat bepaalde waarden typisch zijn voor, althans worden toegeschreven aan de bekleders van typische posities of functies in de maatschappij legitimeert op zichzelf niet dat het onderwijs die waarden ook moet steunen of juist niet zou mogen steunen. Dat bepaalde oplossingsstrategieën in bepaalde sociale strata domineren, zegt niet vanzelf of het onderwijs die strategieën bij de leerlingen moet inoefenen dan wel moet afleren. *Maar zodra bepaalde waarden, oplossingsstrategieën, belangstellingsgebieden, enz., worden beoordeeld als van zodanig belang dat het onderwijs er de leerlingen mee dient te konfronteren – eventueel in de vorm van een 'interkulturele uitwisseling' (Van Kemenade, 1981, blz. 602) – dan moet het dat ook bij alle leerlingen doen en er voor op zijn hoede zijn hoezeer het het gevaar loopt bezig te zijn met ongelijkheidsreproductie.*

De tweede aanvullende eis heeft betrekking op de her en der in het voorafgaande gesignaleerde niet-meritokratische opzet van een onderwijsbestel dat werkt met sociaal gedifferentieerde socialisatiestandaarden. De leerlingen worden er uitdrukkelijk niet 'zonder aanzien des persoons' gekonfronteerd met een opzet en aanbod die erop doelt één uniforme set van eindtermen te realiseren. Wat bij sommige leerlingen nodig wordt geacht, mag er bij andere achterwege blijven. Juist de eis dat het onderwijs tegenover de leerlingen uit de lagere milieus zijn middle-class-eisen zou moeten laten vallen en dat het tegenover meisjes zijn masculiene eenzijdigheid moet laten varen, creëren ook formeel het klimaat waarin niet-meritokratische vormen van onderwijsinrichting gelegitimeerd worden. Daarom mag de eis dat het onderwijs zich moet bezinnen op eventuele milieu-bias en sekse-bias in zijn opzet, zijn inrichting en zijn doelopvattingen niet ten koste gaan van het althans nagestreefde meritokratische karakter: *het onderwijs dient de eindtermen binnen kritisch te toetsen grenzen zonder aanzien des persoons te blijven nastreven en niet bij de ene categorie leerlingen met minder tevreden te zijn dan bij een andere. Het zal zeer goede gronden moeten kunnen aanvoeren waarom het bij bepaalde leerlingen zijn pogingen duurzaam staakt om hen dichter bij de op zich meest wenselijk geachte eindtermen te brengen.*

We hebben daarmee het stadium bereikt waarin milieu- en sekse-ongelijkheid – in zoverre het onderwijsproblemen zijn – elkaar overlappen wat betreft de theoretische kaders waarmee ze onderwijssociologisch te begrijpen zijn.

Maar keren we, om die parallel tussen beide probleemvelden af te ronden, nog een laatste maal terug naar de in het voorafgaande beschreven onderzoeksresultaten. Tot welke ‘terugvertaling’ van sekse- naar milieu-ongelijkheid geven zij aanleiding?

Om dat te bezien, ligt het voor de hand een onderscheid te maken, dat in het voorafgaande ook steeds is gehanteerd: het onderscheid tussen ‘probleembewustzijn’ en ‘ongelijkheidsbevestigend gedrag’. Beperken we ons allereerst tot het probleembewustzijn.

Van oudsher had het meisjesonderwijs tot doel de meisjes voor te bereiden op haar vrouwelijke taak (een taak die het jongensonderwijs, alleen op het eerste oog vanzelfsprekend, niet had). Het onderwijs streefde dus de reproductie van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid expliciet na. Dat was een vooruitgang in vergelijking tot een eerdere fase, waarin toegang tot het onderwijs aan de vrouwelijke sekse op essentiële punten ontzegd werd. Goudswaard (1981) schildert de parallel naar het standenonderwijs. Het *‘beschavingsoffensief op de laagste sociale klasse’* (blz. 96), waartoe hij de strijd om ook voor hen onderwijskansen te realiseren rekent, vond tegenover zich onder andere *‘de vrees, dat sociale en onderwijskundige zorg tot een gevaarlijke zorgeloosheid en arbeidsschuweid der arbeiders zou kunnen leiden’*, *‘de angst, dat beter gevoede en hoger ontwikkelde arbeiders de bij hun stand passende onderdanigheid zouden afleren’* en *‘de doctrine, dat de standen en hun rangorde een ordening Gods waren, of een natuurwet’* (blz. 100/101). Die strijd resulteerde onmiskenbaar in een systeem van standenonderwijs dat leerlingen met onderscheiden sociale kenmerken naar onderscheiden bestemmingen voerde en *‘niet bijeen vergaarde, wat niet bijeen hoorde’* (Goudswaards typering van Thorbeckes opvatting, idem, blz. 257).

Voor jongens uit de lagere stand resulteerde in de twintigste eeuw het ambachts- onderwijs, nadat de voor arbeiderszonen bedoelde burgerscholen niet duurzaam levensvatbaar waren gebleken. Het gevecht om onderwijs-überhaupt resulteerde, analoog aan de strijd om het meisjesonderwijs, in de verovering van onderwijs dat de bestaande ongelijkheid bevestigde.

Het door ons uitgevoerde onderzoek bij onderwijsgeevenden wijst erop dat zij ‘en masse’ de strikt-traditionele doelstellingen van het traditionele meisjesonderwijs afwijzen. Het bestrijden van de sekse-ongelijkheid blijkt zelfs voor een meerderheid van hen een akseptabel onderwijsdoel, hoewel het op belangrijke tegenstand moet rekenen, nauwelijks in praktijk wordt gebracht en naar een doel streeft, dat slechts een minderheid der onderwijsgeevenden wenselijk acht. *De vraag dringt zich op, hoe zij oordelen over die aktuele maatschappelijke ongelijkheid die in het verlengde ligt van de standenmaatschappij: de milieu-ongelijk-*

*heid Achten zij de opheffing daarvan een wenselijke ontwikkeling? Zouden zij het onderwijs op de bestrijding daarvan gericht willen afstemmen? Hoezeer is het idee nog populair dat het onderwijs de leerlingen moet sturen in de richting van eindtermen die gedifferentieerd zijn naargelang hun waarschijnlijke maatschappelijke toekomst, die sterk verband houdt met hun sociale herkomst? Het ligt voor de hand om in die zin de actuele inrichting van het onderwijsbestel en de opvattingen van de erin werkzame onderwijsgeevenden te problematiseren en te heroverwegen*

Trekken wij de vergelijking verder door, nu naar de door ons aan de orde gestelde rolbevestigende opvattingen. Op grond van onze probleemanalyse hypothetiseerden wij de aanwezigheid van naar sekse gedifferentieerde socialisatiestandaarden bij de onderwijsgeevenden <sup>4)</sup> Die socialisatiestandaarden zouden zich kenmerken door differentiatievormen die niet slechts beperkt blijven tot de onderwijsmethodiek maar zich ook uitstrekken tot de nagestreefde eindtermen. Zij zouden voor de betrokkenen het karakter aannemen van positieve diskriminatie, zouden tot relatief probleemloze schoolloopbanen aanleiding zijn en hun legitimatie vinden in de resultaten van de seksetypische voorschoolse socialisatie en in de seksetypische maatschappelijke loopbanen die op het onderwijs volgen. Desalniettemin zouden zij feitelijk als effect hebben sekserolbevestiging en lager eindigende schoolloopbanen. Dat laatste werd extra aannemelijk doordat het aanbevolen remedies zijn, die stammen uit een tijd waarin het onderwijs de reproductie van de maatschappelijke sekse-ongelijkheid expliciet nastreefde. Onze onderzoeksresultaten bevestigen dat gehypothetiseerde beeld. In hoeverre laat het zich verplaatsen naar het actuele vraagstuk van de milieu-ongelijkheid? *In hoeverre bestaat naast een 'meisjespedagogiek' een 'standenpedagogiek' voort, die in de praktijk het karakter aanneemt van 'positieve diskriminatie' van kinderen uit de lagere sociale milieu's, maar in effect bijdraagt tot een vorm van 'rolbevestiging' naar herkomstmilieu en tot een systematisch lager eindniveau van de kinderen uit die milieu's?*<sup>5)</sup> *Grotendeels lijkt het antwoord op die vraag al tot stand te kunnen komen door een herordening van bestaand inzicht (vgl. Van Erp en Soutendijk, 1973, blz. 83 e.v.) Beschouwingen over de 'praktische intelligentie' van leerlingen uit de lagere sociale milieu's, (vgl. Geurts en Tesser, 1976), over de noodzaak om in hun belang minder nadruk te leggen op de 'kog-*

---

4) Rist (1970) rapporteert vormen van interne differentiatie die samenvallen met het herkomstmilieu. Hij spreekt van een binnenschoolse kaste-systeem dat gerelateerd is aan de milieu-ongelijkheid.

5) Het zou interessant zijn om Van der Kley's onderzoeksbevindingen (1980) in dit licht te herinterpreteren. De verschillen in leerervaringen die de onderwijsgeevenden aanreiken zijn in zekere zin immers ook vormen van 'positieve diskriminatie' hoewel ze in effect tot achterstelling leiden.

*nitieve' aspecten van de ontwikkeling, om hen te vrijwaren van prestatiedruk op het intellectuele terrein, bieden een voor de hand liggende ingang.*<sup>6)</sup> *Daarmee is de richting aangegeven van een analyse, die wij hier uiteraard niet verder voltrekken.*<sup>7)</sup>

Met de uitvoering van een dergelijke analyse is inmiddels begonnen<sup>8)</sup>, terwijl de wens is uitgesproken om, zij het wat de historische kontekst betreft verregaand aangepast, parallelle vragen te stellen inzake de beperkte onderwijskansen van etnische en kulturele minderheden.<sup>9)</sup>

#### 10.4. Wat te doen?

Wenden we ons tot de laatste vraag, die in deze studie aan de orde komt: welke konsekwenties liggen op grond van de afgesloten analyse voor de hand? Die konsekwenties onderscheiden we voor drie terreinen: de theorievorming, het onderzoek en de onderwijspraktijk.

Voor wat het eerste betreft, de **theorievorming**, levert de afgesloten studie geen volstrekt nieuw perspectief, ze bevestigt alleen een perspectief dat in het verleden te zeer verwaarloosd is. Zoals geciteerd, wijst Van Heek er al in 1968 op, dat het onderwijs nog moeite heeft om zich aan te passen aan een meritokratische doelopvatting. In 1970 wijst Van Kemenade op de noodzaak tot het problematiseren van het onderwijsveld zelf (waaronder de beroepsopvattingen der onderwijsgeevenden) in het streven om de externe democratisering van het onderwijs te bevorderen. Eslands concept van het 'pedagogisch perspectief' van onderwijsgeevenden suggereert de aanwezigheid van typische beroepsrelevante opvattingen die zich ook buiten de opleiding om in de beroepsgroep onderwijs-

---

6) Het ware wenselijk om na te gaan in hoeverre bij voorbeeld het principe 'mastery learning' in wezen te karakteriseren valt als een poging tot afrekening met restanten van het niet-meritokratische standcnonderwijs (vgl. Bloom, 1979).

7) Een aanzet tot zo'n analyse is bij voorbeeld te vinden bij Ulich en Mertens (1973), Williams (1976), Schwarzer (1976) en bij Hartley (1978). Veneberg (1981, blz. 36) wijst bij voorbeeld op de nadruk waarmee 'emotionaliteit, handigheid en werktempo' beklemtoond worden bij leerlingen met een laag I.Q. en leerlingen die in de lagere schooltypen zitten.

8) Vgl. Jungbluth, 1981b, inmiddels op basis van een S.V.O.-subsidie in uitvoering.

9) Steeds meer wordt de problematiek duidelijk van de 'tweede migratiebeweging' van etnische minderheden, die maar beperkt overgaan tot assimilatie bij hun overkomst naar Nederland. De daarmee samenhangende onderwijsvraagstukken zijn nog nauwelijks in kaart gebracht (vgl. Van Kemenade, 1981, Buster, 1981). Verwant is ook de onderwijsproblematiek van dialektsprekende Nederlanders. Stijnen en Vallen (1981, blz. 241) wijzen erop dat onderwijsgeevenden lagere verwachtingen koesteren ten aanzien van zulke leerlingen dan ten aanzien van Nederlandstalige.

geveden handhaven, en die van grote invloed zijn op de leerlingbenadering en op het omgaan met de onderwijsinhouden. Buitenlandse aanzetten hebben ons op het spoor gebracht om bij onze probleemanalyse de blik onder meer te richten op de historie van het onderwijsbestel. Ontwikkelingspsychologische verhandelingen over het proces van 'sex-role-', of liever nog 'gender-role'-socialisatie attendeerden ons op het mogelijk onvoldoende konsekvente doordenken van de 'differentie-hypothese' met als resultaat de hypothese van de meervoudige socialisatiestandaarden van het onderwijs. Die hypothese zagen wij gesteund door recente aanzetten in de theorievorming waarin de binnenschoolse komponent van de ongelijkheidsreproductie wordt opgevat als een 'stromenland' verschillende categorieën leerlingen worden op onderscheiden sporen gezet waarvan het schoolse eindpunt door betrokkenen adequaat wordt geacht voor die verschillende 'typen' leerlingen (Van der Kley, 1981). De koppeling van in het onderwijs veronderstelde sekserolbevestigende processen (op grond van met name analyses van de leermiddelen), het op het eerste oog onbegrijpelijke verschijnsel van de relatief wrijvingsloze schoolloopbanen van meisjes en hun uiteindelijke achterstand in onderwijsniveau, deden de rest. Het resultaat is de konstatering, dat wat op makro-niveau herkenbaar is als een achterstelling van de meisjes door het onderwijs, op het mikro-niveau de gestalte aanneemt van 'positieve diskriminatie'. En vervolgens de veronderstelling dat de achterliggende differentiatie in eindtermen en werkvormen, op grond van leerlingstereotypering in relatie tot sociale kenmerken van die leerlingen, wellicht ook een ingang biedt voor het bestuderen van andere vormen van ongelijkheidsreproductie door het onderwijs.

Wat het onderzoek betreft is één consequentie inmiddels al getrokken in volgend onderzoek willen wij parallelle verschijnselen als de nu aangetoonde opsporen inzake de milieu-ongelijkheid van onderwijskansen en willen wij de interactie van de daarin veronderstelde 'standenpedagogiek' met de 'meisjespedagogiek' opsporen (Jungbluth, 1981b). Voorts<sup>10)</sup> zal in het onderzoek consequenter dan voorheen nagegaan moeten worden in hoeverre beleidsintenties, die op landelijk niveau worden uitgesproken bij de bestrijding van maatschappelijke ongelijkheid, binnenschools bedoeld of onbedoeld wezenlijke transformaties ondergaan,<sup>11)</sup> die het niet meer voor de hand doen liggen om uitblijvende

---

10) Helaas valt geen der hier aanbevolen onderzoeksopzetten terug te vinden in de aanbevelingen in het rapport 'Vrouwen in cijfers' van de Emancipatiecommissie. Mochten onderzoekers alsnog plannen ontwikkelen in één of meer van de door ons aangegeven richtingen, al of niet gekoppeld aan het ook door de Emancipatiecommissie aanbevolen 'S M V O-cohortonderzoek' (vgl. Tesser, 1981b) dan veronderstellen wij dat die plannen desondanks ondersteuning zullen vinden in de officiële emancipatie-circuits.

11) Het proces van 'doelverschuiving', waarop hier vooral wordt gedoeld, wordt als typische 'probleemoplossingsstrategie' van onderwijsgeveden onder andere beschreven bij Hansel (1975, blz. 99 e.v.)

effekten bij de leerlingen op te vatten als indicaties voor de onhaalbaarheid of inadequatie van de landelijke doelstellingen. Het ligt voor de hand om de onderwijspraktijk zelf tot studie-objekt te maken om de veronderstelde differentiatiepraktijken ook feitelijk te registreren. Aan leerlingzijde ligt het voor de hand om naar effecten van gehanteerde differentiatievormen te zoeken, ook op andere terreinen dan die waarop die differentiatievormen doelen. Wat voor gevolgen hebben bijvoorbeeld vormen van interne differentiatie naar niveau voor het zelfvertrouwen en de faalangst van leerlingen die systematisch stof op een lager niveau aangeboden krijgen dan hun medeleerlingen?<sup>12)</sup>

Wenden wij ons tot slot tot de vraag wat voor consequenties zich mogelijk laten afleiden voor de **onderwijspraktijk**. Daarbij ligt het voor de hand om allereerst het voortbestaan van het huishoud- en nijverheidsonderwijs als een apart schooltype als onjuist te typeren: dat onderwijs staat haaks op overheidsuitlatingen ten aanzien van de wens om sekse-egalitaire onderwijskansen te creëren en traditionele sekserollen te doorbreken. Helaas lijkt een dergelijke kritiek binnen het huidige bestel te leiden tot een vlucht van meisjes uit de lagere sociale milieus naar het m.a.v.o., alwaar zij systematisch de 'zachte' pakketten kiezen, die al te vaak evenmin maatschappelijk perspectief bieden.

Het actuele experiment in het 'm.a.v.o.-project', om vakken ook nog weer op twee niveaus aan te bieden, leidt tot een verdere versterking van de sekse-ongelijkheid. (vgl. Keizer, 1981). Negatieve faalangst (bij de meisjes sterker aanwezig dan bij de jongens) blijkt voor die sekse-ongelijkheid in belangrijke mate verantwoordelijk te zijn. Wij menen dat dat als een hint moet worden opgevat voor wat in het basisonderwijs wellicht de voorloper vormt voor de systematisch lagere keuzen van de meisjes in het vervolgonderwijs: een aanpak die weliswaar tot minder doublures, minder onvoldoende-beoordelingen en minder gesignaleerde leerproblemen leidt, maar die in effect het zelfvertrouwen ondergraaft en maatschappelijke perspectieven voor de toekomst inengt.

Ingrijpende structuurveranderingen, zoals de totstandkoming van een middenschool, die het mogelijk maken leerlingen langer te kunnen beïnvloeden alvorens zij tot een bepalende keuze in hun loopbaan komen, zijn zinloos als die beïnvloeding van soortgelijke aard blijft als boven beschreven of volgt op een gestage 'cooling out' (afschrikken, een term van Goffman (1952) voor wat er naar zijn oordeel met meisjes in het onderwijs gebeurt) in het voorafgaande basisonderwijs. Binnenschoolse 'gelijkwaardigheid' van onderwijsvarianten, die buitenschools plotseling ongelijkwaardig blijken, mogen niet zonder die extra informatie aan de leerlingen ter keuze worden voorgelegd, misschien zelfs ook onder die voorwaarde niet (vgl. Wesley, 1977; Thomas, 1978).

---

12) Vgl. voor een dergelijke probleemstelling Crockenberg en Bryant, 1978.

Wat het perspectief 'roldoorbrekend onderwijs' betreft, liggen de volgende opmerkingen voor de hand 'roldoorbrekend onderwijs' is niet alleen een voor meisjes zinnige strategie, misschien is ze voor jongens nog zinniger. Kenmerkend voor de actuele maatschappelijke sekse-ongelijkheid is immers onder andere dat zij zich steeds weer voltrekt (althans voor een wezenlijk deel) in een privégebied tussen gezinspartners<sup>13)</sup> Struktureel kan de uitkomst daarvan alleen veranderen, wanneer beider vermogen om welvaart te realiseren vergelijkbaar is en wanneer beider vermogen en bereidheid om huishoudelijke taken uit te voeren vergelijkbaar is. Wellicht eist dat een nog groter verandering in de socialisatie van jongens dan in die van meisjes<sup>14)</sup>

Een tweede opmerking betreft de irriterende polarisatie waarmee sommige voorstanders van een op seksegelijkheid gerichte onderwijsverandering de problematiek simplificeren tot een haast door de natuur zelf gedetermineerde seksetegstelling. Zulk een simplificatie is irreef en in effect ontaktisch. Onze analyse demonstreert dat althans bij onderwijsgeveinden een dergelijke tegenstelling vrijwel ontbreekt.

Verschillen tussen mannen en vrouwen onder die onderwijsgeveinden blijken van nauwelijks enige betekenis en zouden – zelfs als ze er wel overtuigend zouden zijn – niet soortgelijk geïnterpreteerd moeten worden als in het verleden gebeurde bij pogingen om de maatschappelijke sekserolverdeling als 'natuurlijk' te legitimeren.

Van veel meer belang echter is het gekonstateerde verzet waarop het perspectief van 'roldoorbrekend onderwijs' dreigt te stoten. Dat gegeven, plus de algemene konklusie dat in de actuele onderwijspraktijk sekserolbevestiging waarschijnlijk voortbestaat, maken het streven om 'roldoorbrekend onderwijs' te realiseren problematisch en gedeeltelijk ook inopportuun. Vandaar dat wij menen dat er

---

13) Helbig e a (1977) trekken daarvan de konsekwentie door het koncept 'roldoorbrekend onderwijs' in te vullen in de richting van het stimuleren van een kritische reflektie op de totstandkoming van rolopvattingen, het stimuleren van ambiguitestolerantie en het zoeken naar een uitgebalanceerde ik-identiteit met betrekking tot relatievorming en de omgang met levenspartners.

14) Het standpunt van sommige feministen, dat er voor mannen geen of op zijn best alleen een bescheiden plaats is in de bestrijding van de sekse-ongelijkheid (vgl. De Vries, 1979) draagt er mede toe bij (en is er tegelijkertijd uitdrukking van) dat die sekse-ongelijkheid slechts eenzijdig wordt belicht. De uit die sekse-ongelijkheid resulterende typische onderwijsachterstand van jongens (vgl. Hohn, 1968, Lee en Gropper, 1974) komt nauwelijks aan het licht en wordt in het bijzonder bij mannen niet bewust. Roldoorbreking bij jongens (vgl. ook paragraaf 3.2) moet waarschijnlijk op grotere weerstanden rekenen dan roldoorbreking bij meisjes. Toch zijn er daarvoor aanzetten (vgl. Van de Velde, 1980, Het SFR-advies inzake de verbetering van de arbeidsmarktpositie van vrouwen, 1979, Kilian, 1973, Van Mechelen, 1974, Shafer, 1976). Veel belangrijker nog lijkt ons dat roldoorbreking in het jongensonderwijs wellicht een einde kan maken aan een her en der veronderstelde mascuïene eenzijdigheid in de beroepsoriëntatie en -uitoefening van typische mannenberoepen.



met grotere nadruk gewerkt zou moeten worden aan de bestrijding van sekserolbevestigende praktijken dan aan het entameren van sekseroldoorbreking. De kans dat men het eerste wenst te voorkomen is groter dan dat men zich voor het tweede zal inzetten.<sup>15)</sup> Dat geldt te meer waar die sekserolbevestiging samenvalt met een beperking van de onderwijskansen in strikte zin (vgl. ook Deem, 1980, blz. 177 e.v.). Dat leerlingen systematisch beïnvloed worden in de richting van een minder bruikbare of lagere opleiding op grond van stereotypen in plaats van op grond van degelijke onderwijsstrategieën, dat is een even juiste maar wellicht veel meer tot actie aanzettende beschrijving van de realiteit van nu. Zij verdient naar ons oordeel de voorkeur boven een formulering in termen van 'rolbevestiging', vooral bij die categorieën onderwijsgegenden die het laatste niet als een verwijt beschouwen. In elk geval zullen de konsekventies getrokken moeten worden in de opleiding en bijscholing van onderwijsgegenden.

Wij willen ook hier niet eindigen zonder te wijzen op de vermoedelijke parallel van de problematiek van onderwijs en sekse-ongelijkheid met die van onderwijs en milieu-ongelijkheid. Tot nu toe worden beide helaas regelmatig opgevat als concurrerende beleidsdoelen van concurrerende belangengroepen die om concurrerende beleidsprioriteit vragen. Allereerst overlappen beide doelgroepen (zowel in termen van leerlingen als in termen van instituties en onderwijsgegenden) elkaar in sterke mate.<sup>16)</sup> Bovendien gaat het wellicht in wezen om hetzelfde type processen dat bestreden moet worden. Pressiegroepen, beleidsfunctionarissen, docentenopleidingen, begeleidende instellingen, enz. zouden daarvan naar ons oordeel de konsekventie horen te trekken.

---

15) Omgekeerd is de kans aanzienlijk dat wie het eerste bewust wil voorkomen, het tweede automatisch zal realiseren.

Wat de door ons geconstateerde weerstanden betreft, is wellicht het volgende van belang: In de eindverklaring bij de elfde zitting van de Europese onderwijsministers is sprake van 'de noodzaak voor een nieuwe algemene aanpak die garandeert dat op alle levensgebieden seksegelijkheid wordt gerealiseerd', 'dat aan jongens en meisjes dezelfde onderwijskansen moeten worden aangeboden', 'dat het onderwijs (...) alle leerlingen moet voorbereiden op het delen van de verantwoordelijkheden van huishouden en ouderschap, en meisjes zowel als jongens moet toerusten om onafhankelijk in hun levensonderhoud te kunnen voorzien...'. Met deze verklaring stemde ook de vertegenwoordiger van de Heilige Stoel in. Die stellingname kondigt mogelijk een correctie aan op eerdere kerkelijke uitlatingen inzake vrouw, moederschap en gezin (vgl. Dekkers, 1981, M. de Jong, 1981).

Mogelijk vormt een dergelijke ommezwaai een begin van een aanzienlijke reductie van de aangetroffen weerstanden.

16) Een analoog dilemma doet zich voor bij de behartigers van de onderwijsbelangen van kulturele en/of ethnische minderheden (vgl. Giles, 1977, blz. 156 e.v.).

**BIJLAGE 1**  
**Onderzoeksinstrument**

Respondentnummer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1e cijfer	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
↓										
4e cijfer	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Interviewnummer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1e cijfer	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
↓										
4e cijfer	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

Geslacht enquêteur

man	.	.	vrouw	.	.
-----	---	---	-------	---	---

**ACHTERGRONDGEGEVENS**

U bent een 

man	.	.
vrouw	.	.

U bent 

gehuwd	.	.
gehuwd geweest	.	.
ongetrouwd	.	.

Hebt U kinderen? 

nee	.	.										
ja	In welk van de volgende leeftijdsgroepen hebt U kinderen? ENQ MEERDERE ANTWOORDEN MOGELIJK											
		jongens	meisjes		jongens	meisjes		jongens	meisjes			
	0-3 jaar	.	.	.	4-13 jaar	.	.	.	14 jaar en ouder	.	.	.

Bent U lid van een kerkgenootschap? 

nee	.	.							
ja	Van welk?								
					PK	Ned Herv	Geref	over'g	

Bent U lid van een onderwijsvakorganisatie? 

nee	.	.							
ja	Van welke? (ENQ MEERDERE ANTWOORDEN MOGELIJK)								
					KOV	PCO	ABDP	AGL	overig

Indien er op dit moment Kamer-Verkiezingen zouden zijn, op welke partij zou U dan stemmen? 

geen	.	.
weet niet	.	.
VVD	.	.
CDA	.	.
PVDA	.	.
DS'70	.	.
SGP	.	.
GPV	.	.
BP	.	.
D'66	.	.
PPR	.	.
PSP	.	.
CPH	.	.
overige	.	.

Welk beroep heeft Uw vader? (resp. welk was het laatste beroep van Uw vader)?  
 Is (was) hij zelfstandig of in loondienst?  
 Geeft (gaf) hij leiding of niet?

(a) beroep

functieomschrijving

(b) loondienst . . . zelfstandig . . . (c) leidinggevend . . . niet leidinggevend . . .

ENQ NIET INVULLEN

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23
---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----

nq no . . . . . volgno gesprek . . . . .

Aan welk van de volgende onderwijstypen geeft U les?

1 o klas 3	1 o klas 6	b l o	l t s	l t o	m t s
l h n o	i h n o	m h n o	overig beroeps- onderwijs ov onder- wijstypen/ klassen	m a v o	h a v o
atheneum	gymnasium	ongedeeld v t o		geeft geen les	

Bent U als docent(e) betrokken bij momenten waarop de leerlingen een keuze moeten doen voor beroep?	ja	nee
Bent U betrokken bij de overgang van het basisonderwijs naar het vervolgonderwijs?	ja	nee
Bent U verbonden aan het brugjaar of de brugperiode?	ja	nee
Bent U betrokken bij de momenten waarop valpakketkeuze plaatsvindt (AVO-typen)?	ja	nee
Bent U betrokken bij de momenten waarop de richtingkeuze in het LBO plaatsvindt?	ja	nee
Bent U betrokken bij de momenten waarop gekozen wordt voor een bepaald niveau (LBO)?	ja	nee
Bent U betrokken bij de momenten, waarop gekozen wordt voor een bepaalde richting (VWO)?	ja	nee
Bent U betrokken bij het eindexamenjaar (niet de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs)?	ja	nee

Bekleedt U (evt tijdelijk) naast Uw functie van docent(e) ook andere functies binnen de school?

schoolleiding (directeur/ad-junct-directeur)	ja	nee	klasseleraar	ja	nee
schooldekaan	ja	nee	brugklas- coördinator	ja	nee
een andere vergelijkbare functie?	ja	nee	Zo ja, welke?	...	

In welke vakken verzorgt U onderwijs?

(vrijwel) alle vakken	B-vakken	talen	(vrijwel) alle avo-vakken	zorgvakken	beroepsgerichte te- orievakken
beroepsgerichte praktijkvakken	kult - maatsch vakken	stagebe- geleider	remedial teacher	overige vakken	

Wat is Uw hoogste lesbevoegdheid op basis waarvan U onderwijs geeft?

1e graads bevoegdheid	2e graads bevoegdheid	3e graads bevoegdheid	alle ped al ademie/ tweel school	overige bevoegdheden	geen bevoegdheid
-----------------------	-----------------------	-----------------------	--	----------------------	------------------

Hoeveel jaar bent U in het onderwijs werkzaam?

1-2 jaar	3-5 jaar	6-10 jaar	11-15 jaar	16-25 jaar	26 jaar of meer
U geeft dit schooljaar les aan (ENQ ALLE LEERLINGEN WAARAAN R IJESGEEFT EVT. OP MEER DAN EEN SCHOOL)		alleen jongens	alleen meisjes	zowel jongens als meisjes	geeft geen les meer
Hoe denkt U dat dat over ongeveer 5 jaar zal zijn?		weet niet	alleen jongens	alleen meisjes	zowel jongens als meisjes

2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----

Hieronder volgen een aantal eigenschappen of gedragwijzen van leerlingen  
 Kunt U aangeven in hoeverre naar Uw ervaring of oordeel deze eigenschappen méér vóórkomen bij mannelijke leerlingen dan bij vrouwelijke leerlingen of omgekeerd? (Het gaat om het feitelijk voorkomen Niet om de vraag of U vindt dat het moet)

(ENQ ...IE ENQUETEURSINSTRUKTIE)

J3 = de eigenschap komt (vrijwel) uitsluitend bij jongens voor  
 J2 = de eigenschap komt bij jongens veel meer voor dan bij meisjes  
 J1 = de eigenschap komt bij jongens iets meer voor dan bij meisjes  
 0 = de eigenschap komt bij jongens en bij meisjes in gelijke mate voor  
 M1 = de eigenschap komt bij meisjes iets meer voor dan bij jongens  
 M2 = de eigenschap komt bij meisjes veel meer voor dan bij jongens  
 M3 = de eigenschap komt (vrijwel) uitsluitend bij meisjes voor

VOORBEELD	J3	J2	J1	0	M1	M2	M3
lenig	.	.	.	.	.	—	.

Dit betekent de eigenschap lenig komt bij meisjes veel meer voor dan bij jongens

	uitsluitend bij jongens	veel meer bij jongens	iets meer bij jongens	in gelijke mate	iets meer bij meisjes	veel meer bij meisjes	uitsluitend bij meisjes	weet niet
	J3	J2	J1	0	M1	M2	M3	
beleefd	.	.	.	.	.	.	.	.
oplettend	.	.	.	.	.	.	.	.
volgzaam	.	.	.	.	.	.	.	.
zelfstandig	.	.	.	.	.	.	.	.
prestatiegericht	.	.	.	.	.	.	.	.
hulpvaardig	.	.	.	.	.	.	.	.
goed geheugen	.	.	.	.	.	.	.	.
zelfwerkzaam	.	.	.	.	.	.	.	.
vindingrijk	.	.	.	.	.	.	.	.
ijverig	.	.	.	.	.	.	.	.
stijl	.	.	.	.	.	.	.	.
aanpassingsbereid	.	.	.	.	.	.	.	.
geduldig	.	.	.	.	.	.	.	.

1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23
---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----

q n. ----- Volgn. gesprek -----

Hieronder volgen een tweede rij eigenschappen en gedragingen van leerlingen kunt U ook hier weer aangeven in hoeverre naar Uw ervaring of oordeel mannelijke en vrouwelijke leerlingen deze eigenschappen in verschillende mate vertonen?

(ENQ ZIE FIKUETEUSI STRUKTIE )

- J3 = de eigenschap komt (vrijwel) uitsluitend bij jongens voor  
 J\* de eigenschap komt bij jongens veel meer voor dan bij meisjes  
 J1 - de eigenschap komt bij jongens iets meer voor dan bij meisjes  
 0 de eigenschap komt bij jongens en bij meisjes in gelijk mate voor  
 M1 - de eigenschap komt bij meisjes iets meer voor dan bij jongens  
 M2 - de eigenschap komt bij meisjes veel meer voor dan bij jongens  
 M3 - de eigenschap komt (vrijwel) uitsluitend bij meisjes voor

	uitsluitend bij jongens	veel meer bij jongens	iets meer bij jongens	in gelijke mate	iets meer bij meisjes	veel meer bij meisjes	uitsluitend bij meisjes	weet niet			
	J3	J*	J1	0	M1	M2	M3				
behoefte hebben aan een persoonlijke relatie met de docent(e)	•	•	•	•	•	•	•	•			
het kunnen oplossen van abstracte problemen en sommen	•	•	•	•	•	•	•	•			
beloefte hebben aan voorgestuurde vragen	•	•	•	•	•	•	•	•			
kritisch staan tegenover de aangeboden stof	•	•	•	•	•	•	•	•			
het werk graag verzorgd en net afleveren	•	•	•	•	•	•	•	•			
doorzettingsvermogen tonen	•	•	•	•	•	•	•	•			
emotioneel reageren	•	•	•	•	•	•	•	•			
het prestatieniveau laten afhankelijk v/d sym /antipathiegevoelens jegens de docent(e)	•	•	•	•	•	•	•	•			
belangstelling tonen voor zorgende en verzorgende activiteiten	•	•	•	•	•	•	•	•			
aanleg tonen voor taal en geschiedenis	•	•	•	•	•	•	•	•			
gebrek aan aanleg compenseren door extra inzet	•	•	•	•	•	•	•	•			
geneigd zijn om bij problemen met de opleiding te stoppen of een lichter pakket te kiezen	•	•	•	•	•	•	•	•			
ontvoedigd raken wanneer de docent(e) hoge prestatieverwachtingen toestort	•	•	•	•	•	•	•	•			
aanleg tonen voor rekenen (wisunde) en techniek	•	•	•	•	•	•	•	•			
ontvoedigd raken bij negatieve beoordelingen	•	•	•	•	•	•	•	•			
steun van de ouders nodig hebben bij het afmaken van de opleiding	•	•	•	•	•	•	•	•			
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24

Hieronder volgen een aantal eigenschappen en gedragingen van leerlingen.  
 Kunt U aangeven in hoeverre naar Uw ervaring of oordeel deze eigenschappen als ze bij jongens vóórkomen hinderlijker voor U zijn (of zouden zijn) bij Uw taakuitoefening dan wanneer ze bij meisjes vóórkomen, of omgekeerd?  
 (ENQ.. ZIE ENQUETEURSINSTRUKTIE !)

J3 = (vrijwel) uitsluitend hinderlijk, wanneer jongens deze eigenschap vertonen  
 J2 = veel meer hinderlijk, wanneer jongens deze eigenschap vertonen  
 J1 = iets meer hinderlijk, wanneer jongens deze eigenschap vertonen  
 0 = in dezelfde mate hinderlijk, wanneer jongens of meisjes deze eigenschap vertonen  
 M1 = iets meer hinderlijk, wanneer meisjes deze eigenschap vertonen  
 M2 = veel meer hinderlijk, wanneer meisjes deze eigenschap vertonen  
 M3 = (vrijwel) uitsluitend hinderlijk, wanneer meisjes deze eigenschap vertonen

<b>VOORBEELD</b>		J3	J2	J1	0	M1	M2	M3
	houterig	. . .	← . . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

Dit betekent Het is voor mij bij mijn taakuitoefening veel hinderlijker als jongens houterig zijn dan wanneer meisjes houterig zijn (resp. Het zou voor mij zo zijn).

	uitsluitend bij jongens	veel meer bij jongens	iets meer bij jongens	in gelijke mate	iets meer bij meisjes	veel meer bij meisjes	uitsluitend bij meisjes	weet niet
	J3	J2	J1	0	M1	M2	M3	
brutaal	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
onoplettend	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
niet volgzzaam	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
onzelfstandig	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
niet prestatiegericht	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
gebrek aan hulpvaardigheid	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
slechte prestaties bij wiskunde (rekenen)	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
slechte prestaties bij talen	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
slecht geheugen	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
gebrek aan zelfwerkzaamheid	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
gebrek aan vindingrijkheid	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
gebrek aan doorzettingsvermogen	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
lui	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
luidruchtig	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
gebrek aan aanpassingsbereidheid	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
ongeduldig	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23

inq.no..... Volyno. gesprek.....

Hieronder staan een aantal eigenschappen en gedragingen van leerlingen  
 Kunt U aangeven in hoeverre het naar Uw ervaring of oordeel bij jongens beter lukt dan bij meisjes of omgekeerd,  
 om de vermelde eigenschappen te bevorderen en te stimuleren?

(ENQ ZIE ENQUETEURSINSTRUKTIE !)

J3 = lukt (vrijwel) uitsluitend bij jongens om dit te bevorderen  
 J2 = lukt veel beter bij jongens om dit te bevorderen  
 J1 = lukt iets beter bij jongens om dit te bevorderen  
 0 = lukt bij jongens en meisjes even goed om dit te bevorderen  
 M1 = lukt iets beter bij meisjes om dit te bevorderen  
 M2 = lukt veel beter bij meisjes om dit te bevorderen  
 M3 = lukt (vrijwel) uitsluitend bij meisjes om dit te bevorderen

VOORBEELD		J3	J2	J1	0	M1	M2	M3
	lenigheid	.	.	.	.	.	←	.

Dit betekent Het lukt bij meisjes iets beter dan bij jongens om hun lenigheid te bevorderen

	uitsluitend bij jongens	veel meer bij jongens	iets meer bij jongens	in gelijke mate	iets meer bij meisjes	veel meer bij meisjes	uitsluitend bij meisjes	weet niet
	J3	J2	J1	0	M1	M2	M3	
beleefdheid	.	.	.	.	.	.	.	.
oplettendheid	.	.	.	.	.	.	.	.
volgzaamheid	.	.	.	.	.	.	.	.
zelfstandigheid	.	.	.	.	.	.	.	.
prestatiegerichtheid	.	.	.	.	.	.	.	.
hulpvaardigheid	.	.	.	.	.	.	.	.
goede prestaties voor wiskunde (of rekenen)	.	.	.	.	.	.	.	.
goede prestaties voor talen	.	.	.	.	.	.	.	.
goed geheugen	.	.	.	.	.	.	.	.
zelfwerkzaamheid	.	.	.	.	.	.	.	.
vindrijkheid	.	.	.	.	.	.	.	.
doorzettingsvermogen	.	.	.	.	.	.	.	.
meegaandheid	.	.	.	.	.	.	.	.
ijver	.	.	.	.	.	.	.	.
stil	.	.	.	.	.	.	.	.
aanpassingsvermogen	.	.	.	.	.	.	.	.
geduld	.	.	.	.	.	.	.	.

2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----



Hieronder volgen een aantal pedagogische en didactische aanwijzingen voor onderwijsgevenden  
Bestaat er naar Uw ervaring of oordeel bij jongens meer reden dan bij meisjes om als docent deze aanwijzingen te  
volgen of omgekeerd?

(ENQ ZIE ENQUETEURSINSTRUKTIE )

J3 = er bestaat (vrijwel) alleen reden voor bij jongens
J2 = er bestaat bij jongens veel meer reden voor dan bij meisjes
J1 = er bestaat bij jongens iets meer reden voor dan bij meisjes
0 = er bestaat bij jongens en meisjes even veel/weinig reden voor
M1 = er bestaat bij meisjes iets meer reden voor dan bij jongens
M2 = er bestaat bij meisjes veel meer reden voor dan bij jongens
M3 = er bestaat (vrijwel) alleen reden voor bij meisjes

VOORBEELD	nadruk leggen op competitie	J3	J2	J1	0	M1	M2	M3
		.	.	.	.	.	.	.

Dit betekent Er bestaat bij jongens iets meer reden om nadruk te leggen op competitie dan bij meisjes

	uitsluitend bij jongens	veel meer bij jongens	iets meer bij jongens	in gelijke mate	iets meer bij meisjes	veel meer bij meisjes	uitsluitend bij meisjes	weet niet
	J3	J2	J1	0	M1	M2	M3	
het werk mede beoordelen op grond van opmaak en uiterlijke verzorging daarvan	.	.	.	.	.	.	.	.
door wat U vertelt de leerlingen laten blijken dat U weet wat zij danken	.	.	.	.	.	.	.	.
beredheid tonen de leerstof ter discussie te stellen	.	.	.	.	.	.	.	.
opgaven vóórstruktureren	.	.	.	.	.	.	.	.
rekening houden met de emotionaaliteit van de leerling(e)	.	.	.	.	.	.	.	.
vasthoudendheid eisen bij de verwerking van moeilijke leerstof	.	.	.	.	.	.	.	.
opdrachten geven die een (ver)zorgend aspect hebben	.	.	.	.	.	.	.	.
leerlingen adviseren taal en geschiedenis te kiezen	.	.	.	.	.	.	.	.
In twijfelgevallen adviseren om niet de moeilijkste vervolgpogingen te kiezen	.	.	.	.	.	.	.	.
bij goede prestaties erop verdacht zijn dat zij niet resulteren uit aanleg maar uit hoge inzet	.	.	.	.	.	.	.	.
het mee laten wegen v/d instelling v/d ouders bij het advies voor keuze van een vervolgpoging	.	.	.	.	.	.	.	.
leerlingen adviseren wiskunde en/of techniek te kiezen	.	.	.	.	.	.	.	.
van goede prestaties erop verdacht zijn dat zij niet uit belangstelling voor de stof maar uit sympathie voor de docent(e) resulteren	.	.	.	.	.	.	.	.
terughoudendheid betrachten in het uitven van hooggepannen verwachtingen	.	.	.	.	.	.	.	.
terughoudendheid betrachten bij het geven van abstracte opdrachten	.	.	.	.	.	.	.	.
voorzichtig zijn bij het geven van negatieve beoordelingen (onvoldoendes)	.	.	.	.	.	.	.	.

1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23
---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----

nr no ..... Volgno gesprek .....

Hiervóór zijn een aantal vragen gesteld over verschillen in eigenschappen tussen jongens en meisjes, voorzover die te maken hebben met hun houding tegenover onderwijs, school en leren  
 Hoe groot vindt u die verschillen in eigenschappen?

zeer groot	groot	betrekkelijk groot	gering	zeer gering	weet niet	geheel afwezig
.	.	.	.	.	.	VERDER MET VR 2

In welke mate zijn naar uw idee de oorzaken van de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft hun gedrag op school en in de klas het gevolg van onderstaande factoren?

	zeer sterke invloed	sterke invloed	enige invloed	vrijwel geen invloed	geen invloed	weet niet
biologische factoren	.	.	.	.	.	.
opvoeding door de ouders	.	.	.	.	.	.
invloed van de leerlingen onderling	.	.	.	.	.	.
invloed van de massamedia	.	.	.	.	.	.
invloed eerder onderwijs	.	.	.	.	.	.
traditie en cultuur	.	.	.	.	.	.
andere invloeden	.	.	.	.	.	.

Hoe oordeelt u zelf over verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft houding en gedrag op school en in de klas?

ik zou grotere verschillen op prijs stellen	van mij mogen ze zo blijven	ik zou het op prijs stellen als ze minder groot zouden zijn	ik heb daarover geen oordeel
.	.	.	.

Een aantal vragen hiervóór handelen over uw gedrag t.o.v. jongens en meisjes in de klas en de vraag of naar uw idee bepaalde docerengedragingen geschikter zijn voor jongens of voor meisjes  
 Zou u zich in uw gedrag sterker of minder sterk willen laten leiden door de vraag of uw leerlingen jongens of meisjes zijn?

ja, veel meer dan nu	ja, iets meer dan nu	neen, ik doe het nu precies zoals ik zou willen	neen, iets minder dan nu	neen, veel minder dan nu	ik weet dat niet
.	.	.	.	.	.

Hoe goed bent u geïnformeerd over de typische eigenschappen van mannelijke en vrouwelijke leerlingen?

zeer goed geïnformeerd	goed geïnformeerd	tamelijk goed geïnformeerd	nauwelijks geïnformeerd	niet geïnformeerd	weet niet
.	.	.	.	.	.

Hoe belangrijk waren daarbij voor u de volgende informatiebronnen?

	heel belangrijk	belangrijk	nauwelijks belangrijk	niet belangrijk	weet niet
mijn eigen opleiding	.	.	.	.	.
praktijkervaring	.	.	.	.	.
Kollega's	.	.	.	.	.
zelfstudie	.	.	.	.	.
'gezond verstand'	.	.	.	.	.
andere bronnen	.	.	.	.	.

2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----

In hoeverre zijn naar uw ervaring of oordeel de volgende stellingen waar?

	bea- lijst niet waar	niet waar	niet waar niet on- waar	wel waar	bea- lijst waar	weet niet
voor de voortgang van de les en het klaggebeuren in het algemeen zijn jongens moeilijker te hanteren dan meisjes	.	.	.	.	.	.
jongens zijn in het algemeen beter toegerust om de eindenormen van het onderwijs te halen dan meisjes	.	.	.	.	.	.
docenten zijn geneigd om van jongens meer te dulden wat betreft hinderlijk gedrag dan van meisjes	.	.	.	.	.	.
docenten zijn toleranter tegenover leerlingen van het andere geslacht dan tegenover leerlingen van het eigen geslacht	.	.	.	.	.	.
docenten zijn eerder geneigd 'alarm te slaan' als jongens zwakke prestaties vertonen dan wanneer meisjes zwakke prestaties vertonen	.	.	.	.	.	.
jongens die zwakke prestaties vertonen zijn gemakkelijker 'bij te schaven' dan meisjes met zwakke prestaties	.	.	.	.	.	.
docenten zijn geneigd bij jongens een groter risico te lopen dan bij meisjes als het erom gaat in twijfelgevallen een advies voor vervolgoedoplossing te geven	.	.	.	.	.	.
als het alleen aan hen lag zouden docenten in hun gedrag t.o.v. de leerlingen meer rekening houden met de verschillen tussen jongens en meisjes dan zij nu doen	.	.	.	.	.	.
de schoolprestaties die meisjes leveren worden sterker bepaald door de mate waarin ze zich ervoor inzetten dan de schoolprestaties van jongens	.	.	.	.	.	.
meisjes zijn voor het leveren van een goede schoolprestatie veel meer afhankelijk van hun aanleg en interesse dan jongens	.	.	.	.	.	.
voor jongens is het uiteindelijk toch belangrijker welk onderwijsniveau ze halen dan voor meisjes	.	.	.	.	.	.
zelfs al hebben jongens en meisjes eenzelfde onderwijsniveau, hun mentaliteit t.o.v. beroepskeuzes en prestatiegerichtheid blijft toch verschillend	.	.	.	.	.	.
dat jongens soms opstandiger zijn dan meisjes valt in het licht van hun toekomst iets makkelijker door de vingers te zien	.	.	.	.	.	.
meisjes die zwakke prestaties vertonen zijn meestal minder lastig dan jongens, die zwakke prestaties vertonen	.	.	.	.	.	.
jongens met zwakke schoolprestaties lopen voor hun toekomst meer gevaar dan meisjes met zwakke schoolprestaties	.	.	.	.	.	.
het is voor jongens meer frustrerend dan voor meisjes om beneden hun capaciteiten te moeten werken	.	.	.	.	.	.
het is voor de prestaties van meisjes belangrijker dan voor die van jongens of zij de docent(e) sympathiek vinden	.	.	.	.	.	.

1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23
---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----

nr.no. ....

Volgno. resprek .....

Hier volgen nu een aantal stellingen die niet speciaal gericht zijn op de vrouwelijke leerlingen, maar die voor alle leerlingen gelden, zowel jongens als meisjes  
 In hoeverre zijn naar Uw ervaring of oordeel de volgende stellingen waar?

	beslist niet waar	niet waar	niet waar niet on- waar	wel waar	beslist waar	weet niet
wat onderwijs voor een leerling kan betekenen hangt het sterkst af van de vraag hoe de leerlingen thuis op dat onderwijs zijn voorbereid	•	•	•	•	•	•
er bestaat in principe voor leerlingen uit elk type gezin een zinvolle onderwijsaanpak	•	•	•	•	•	•
onderwijs streeft er idealiter naar dat leerlingen voor hun verdere toekomst niet afhankelijk zijn van het type gezin waaruit zij komen	•	•	•	•	•	•
goed onderwijs kan de meeste dingen, die mis zijn gegaan in de jaren vóór het kind naar school ging, corrigeren	•	•	•	•	•	•
als een leerling problemen heeft die samenhangen met de leefwijze en de mentaliteit van de ouders staat zelfs goed onderwijs machteloos	•	•	•	•	•	•
probleemleerlingen komen meestal uit gezinnen waarvoor men in het onderwijs weinig begrip opbrengt	•	•	•	•	•	•
er zijn maar weinig leerlingen die achteraf het onderwijs kunnen verwijten dat hen te weinig kansen zijn geboden	•	•	•	•	•	•
het huidige onderwijsstelsel slaagt er in om alle leerlingen een rechtvaardige kans te bieden	•	•	•	•	•	•
in ons onderwijsstelsel kan elke leerling rekenen op een objectieve en rechtvaardige beoordeling	•	•	•	•	•	•
er worden in het huidige onderwijs nog veel leerlingen op een verkeerd spoor gezet	•	•	•	•	•	•
het heeft weinig zin extra onderwijsvoorzieningen te scheppen voor leerlingen wier ouders onderwijs niet belangrijk vinden	•	•	•	•	•	•
wat je leerlingen door onderwijs kunt leren valt in het niet wanneer je het vergelijkt met praktische levenservaring	•	•	•	•	•	•
het valt buiten de eigenlijke taken van het onderwijs om de leerlingen een subjectief standpunt te laten behalen over actuele politieke aangelegenheden	•	•	•	•	•	•
bij de meeste problemen waarmee leerlingen in hun privé-leven worstelen kan onderwijs veel hulp bieden	•	•	•	•	•	•
in het huidige onderwijs komen de leerlingen voldoende in aanraking met inzichten rond de algemene wetten achter menselijk gedrag	•	•	•	•	•	•
door meer aandacht te besteden aan zaken als verliefdheid en partnerkeuze kan onderwijs de leerlingen helpen om een hoop privé-problemen te boven te komen	•	•	•	•	•	•
zelfs het meest ideale onderwijs kan de leerlingen niet veel beter voorbereiden op de problemen van alledag dan het huidige onderwijs nu doet	•	•	•	•	•	•

2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----

28	-vervolg-	beslist niet waar	niet waar	niet waar niet on- waar	wel waar	beslist waar	weet niet
r	goed onderwijs kan de leerlingen helpen om een duidelijk en kritisch beeld van zichzelf en van hun verhouding tot anderen te ontwikkelen	*	*	*	*	*	*
s	insichten rond begrippen als rol, norm, vooroordeel, enz. zijn tot op heden in het onderwijs als leerstof te veel verwaarloosd	*	*	*	*	*	*
t	problemen in de sfeer van menselijke relaties lenen zich niet voor behandeling in het onderwijs	*	*	*	*	*	*

**ACHTERGROND VAN DE SCHOOL**

29. Zijn er op de school waaraan U les geeft (EMQ INVULLEN OP BASIS VAN HOOPDOPKORTJE EN INDIEN GEEN HOOPDOPKORTJE NAAR EIGEN KEUZE)

alleen meisjes	veel meer meisjes dan jongens	iets meer meisjes dan jongens	(vrijwel) evenveel meisjes als jongens	iets meer jongens dan meisjes	veel meer jongens dan meisjes	alleen jongens
*	*	*	*	*	*	*

30. Welke onderwijstypen maken deel uit van de school of scholengemeenschap waaraan U les geeft? (qua gebouwen bij elkaar liggend)

kleuter- onderwijs	basison- derwijs	buitenge- voon lo	l h n o	l h n o	m h n o
l t o	i t o	m t o	overig l h o en/ of m h o	m a v o	h a v o
atheneum	gymnasium	ongedeeld v w o	andere, te weten		

31. Hoeveel leerlingen omvat de school in totaal?

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
duizendtallen	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
onderdtallen	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
tientallen	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
eerheden	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

32. Welke richting heeft de school?

openbare rijkschool	*	openbare gemeenteschool	*	rooms-katholieke school	*	protestants-chris- telijke school	*
neutraal-bijzon- dere school	*	samenwerkings- school	*	overig-bijzondere school	*		

33. Wat is de gemeente van vestiging van de school?

**ENO NIET INVULLEN**

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23

Enq no ..... Voljno gesprek .....

Zijn er voorzover U weet, officiële doelstellingen van de school die speciaal verband houden met het feit dat alle of een deel van de leerlingen meisjes zijn?

n v t alleen jongens op school	• •	dat weet ik niet	• •	er zijn geen officiële doelstellingen	• •
neen, er zijn geen dergelijke passages m b t meisjes	• •	ja er zijn dergelijke passages en deze zijn naar U oordeel traditioneel	• •	ja, er zijn dergelijke passages en die zijn niet traditioneel	• •

Is er op de school sprake van duidelijke verschillen in de niveau-, pakket- of richtingloze tussen de jongens en de meisjes?

n v t er zijn alleen jongens resp alleen meisjes (betreft basisschool)	• •
neen, er zijn geen verschillen	• •
ja, er zijn wel verschillen en wel zo dat de meisjes lichter of lager lezen dan de jongens	• •
ja, er zijn wel verschillen, en wel zo dat de meisjes anders lezen, maar gelijkwaardig aan de jongens	• •
ja er zijn wel verschillen en wel zo dat de meisjes zwaarder of 'hoger' lezen dan de jongens	• •
ja, er zijn wel verschillen, maar of ze hoger of lager zijn is niet bekend	• •
weet niet	

Is er op uw school wel eens gesproken over de vraag of er iets extra s moet worden gedaan t b v de vrouwelijke leerlingen?

ja, incidenteel	ja, systematisch	neen	weet ik niet	n v t
• •	• •	• •	• •	• •
VERDER MET VRAAG 36a		VERDER MET VRAAG 37		

Heert dit geleid tot gerichte activiteiten?

weet niet	neen	ja, s v p toelichten op apart velletje
• •	• •	• •

Wordt er voorzover U weet tijdens de lessen wel eens gesproken over vrouwenemancipatie?

waarschijnlijk wel	ja zeker	neen	weet niet
• •	• •	• •	• •
VERDER MET VRAAG 37a		VERDER MET VRAAG 38	

Gebeurt dat volgens een bepaald plan?

weet niet	neen	ja, en wel bij beroenvoorlichting	ja, bij maatschappijleer	ja in een project bij meerdere vakken	ja, s v p toelichten op apart velletje
• •	• •	• •	• •	• •	• •

2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----

volgende stellingen waar zijn?

beslist niet waar	niet waar	niet waar niet on- waar	wel waar	beslist waar	weet niet
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.

schoolloopbanen van jongens en meisjes Kunt U daarvan van een probleem zou willen spreken?

Vindt U dit een probleem?					
zeer ernstig probleem	ernstig probleem	wel een probleem	nauwe- lijks een probleem	geen probleem	weet niet
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.

13	15	17	19	21	23
----	----	----	----	----	----

-vervolg-

	Is dit nieuw voor U?			Vindt U dit een probleem?					
	vollomen nieuw	nieuw	niet nieuw	zeer ernstig probleem	ernstig probleem	wel een probleem	nauwe- lijks een probleem	geen probleem	weet niet
meisjes laten zich bij de keuze van hun schoolloopbaan meer dan jongens leiden door ideeën over hun aanleg'	.	.	.	.	.	.	.	.	.
in alle avo-typer verlaten meer meisjes vóórtijdig (dus zonder diploma) het onderwijs dan jongens	.	.	.	.	.	.	.	.	.
na afloop van het avo stoppen meer meisjes dan jongens helemaal met onderwijs	.	.	.	.	.	.	.	.	.
aan het wetenschappelijk onderwijs nemen veel minder meisjes dan jongens deel	.	.	.	.	.	.	.	.	.

In hoeverre kunt u instemmen met de volgende stellingen?

	volledig eens	eens	niet eens niet on- eens	oneens	volledig oneens	weet niet
de meeste meisjes kiezen welbewust voor het huishouden	.	.	.	.	.	.
tegenwoordig krijgt de rol van moeder en huisvrouw te veel negatieve kritiek	.	.	.	.	.	.
meisjes laten het nog te veel aan het toeval over hoe hun later leven er zal uitzien	.	.	.	.	.	.
jongens worden er te weinig op voorbereid later huishoudelijke taken voor hun rekening te nemen	.	.	.	.	.	.
dat mannen volledig het huishouden voor hun rekening nemen druist in tegen hun aard en aanleg	.	.	.	.	.	.
voor veel mensen is het krijgen van kinderen al te vanzelfsprekend	.	.	.	.	.	.
er zou veel verloren gaan als vrouwen hun verzorgende taak kwijt zouden raken	.	.	.	.	.	.
veel vrouwen is onvoldoende geleerd om hun situatie zelf in de hand te nemen	.	.	.	.	.	.
teveel mannen hanteren nog opvattingen die vrouwen in hun vrijheid remmen	.	.	.	.	.	.
zaligheid is een eigenschap die niet past bij het wezen van de vrouw	.	.	.	.	.	.
jongens is vaak onvoldoende geleerd hoe 'ij uitdrukking kunnen geven aan hun gevoelens	.	.	.	.	.	.
het zou jammer zijn wanneer de idee dat mannen in onze maatschappij een eigen rol hebben, zou verdwijnen	.	.	.	.	.	.
de belangstelling die meisjes tonen voor emotionele zaken is minder een kwestie van aanleg dan van opvoeding	.	.	.	.	.	.
meisjes zouden het minder vanzelfsprekend moeten vinden om moeder te worden	.	.	.	.	.	.

Hieronder volgen een aantal uitspraken waarvan u gelieve aan te geven in hoeverre u met deze uitspraken in kunt stemmen

	volledig eens	gedeel- telijk eens	niet eens niet on- eens	gedeel- telijk oneens	volledig oneens	weet niet					
het onderwijs moet jongens en meisjes elk onderwijzen zonder dat dat gevolgen heeft voor hun typisch mannelijke of vrouwelijke interessen	.	.	.	.	.	.					
onderwijs moet de opvatting bestrijden dat vrouwen thuisblijven in het huishouden	.	.	.	.	.	.					
onderwijs moet ernaar streven dat vooral minder meisjes voortijdig het onderwijs verlaten	.	.	.	.	.	.					
het zou gunstig zijn wanneer in de toekomst bij vrouwen typisch vrouwelijke eigenschappen plaats zouden maken voor meer mannelijke trekken	.	.	.	.	.	.					
het ligt buiten het terrein van het onderwijs om leerlingen onze maatschappij te laten beïnvloeden	.	.	.	.	.	.					
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24



-vervolg-

	volledig eens	gedeel- telijk eens	niet eens niet on- eens	gedeel- telijk oneens	volledig oneens	weest niet					
slechts weinig mensen beschikken over de intelligentie en zelfstandigheid die nodig is om te begrijpen hoe het komt dat mensen zich op een bepaalde manier gedragen en hoe dat te veranderen valt	*	*	*	*	*	*					
onderwijs heeft geen taak op het terrein van de karakterologische ontwikkeling van de leerlingen	*	*	*	*	*	*					
vooral meisjes moet geleerd worden dat het belangrijk is zelf in staat te zijn in je onderhoud te kunnen voorzien	*	*	*	*	*	*					
onderwijs moet de opvatting stimuleren dat ook vrouwen zich politiek kunnen engageren	*	*	*	*	*	*					
het onderwijs moet bij mannen de éénzijdig-mannelijke en bij vrouwen de éénzijdig-vrouwelijke belangstelling doorbreken	*	*	*	*	*	*					
het onderwijs moet ernaar streven dat ook meisjes zo 'hoog' mogelijke opleidingen kiezen	*	*	*	*	*	*					
onderwijs moet de leerlingen de samenhang laten zien van de man-vrouw rolverdeling en ons economisch systeem	*	*	*	*	*	*					
het onderwijs moet er voor zorgen dat voor meisjes de rol van huisvrouw en moeder centraal blijft staan	*	*	*	*	*	*					
ool in de toekomst moet het besef dat mannen en vrouwen ieder een typische rol belieden in de maatschappij niet volstrekt uitgeband worden	*	*	*	*	*	*					
onderwijs moet vooral bij meisjes (ver-)zorgende vaardigheden ontwikkelen	*	*	*	*	*	*					
onderwijs moet de leerlingen laten zien inhooverre zij het produkt zijn van hun opvoeding en hun omgeving	*	*	*	*	*	*					
het is geen taak van het onderwijs om meisjes ervan te weerhouden de opleiding voortijdig af te breken	*	*	*	*	*	*					
een zekere vorm van typisch mannelijk en typisch vrouwelijk doen en denken blijft ook in de toekomst wenselijk	*	*	*	*	*	*					
onderwijs moet vooral bij meisjes meer zakelijk denken stimuleren	*	*	*	*	*	*					
de docent moet vooral meisjes vaker laten blijken dat hij ervan uitgaat dat zij later ool een beroeps-larière zullen kiezen	*	*	*	*	*	*					
onderwijs moet opvattingen over de rolverdeling man-vrouw ongemeoid laten	*	*	*	*	*	*					
het onderwijs kan er niet aan voorbijgaan dat voor jongens het opleidingsniveau een grotere rol speelt voor nun maatschappelijke positie dan voor meisjes	*	*	*	*	*	*					
de ontplooiing waartoe onderwijs moet leiden houdt in dat de verschillen in eigenschappen zoals die nu nog vaak tussen jongens en meisjes vóórkomen, gaan verdwijnen	*	*	*	*	*	*					
uiteindelijk zal de plaats die een beroep inneent in het leven van vrouwen toch minder belangrijk blijven dan bij mannen	*	*	*	*	*	*					
1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23

na de ..... 17 ..... 17

Tot slot zouden wij U een aantal vragen willen stellen aan de hand van een aantal denkbare beleidsdoelen van de overheid om middels onderwijs een bijdrage te leveren aan de vrouwenemancipatie.

Zou U Uzelf Karakteriseren als voor- of tegenstander van de volgende vormen van onderwijsbeleid?

I	middels onderwijs tegengaan dat meisjes eerder dan jongens het volledig dagonderwijs verlaten	voorstander . . .	tegenstander . . .	weet niet . . .
II	middels onderwijs stimuleren dat ook meisjes een opleiding kiezen waarvan de maatschappelijke waarde gelijk is aan die van jongens	voorstander . . .	tegenstander . . .	weet niet . . .
III	middels onderwijs juist ook bij meisjes die eigenschappen stimuleren die leiden tot toenemend maatschappelijk engagement en participatie	voorstander . . .	tegenstander . . .	weet niet . . .
IV	middels onderwijs zowel bij jongens als meisjes die eigenschappen stimuleren die nu nog vaak worden gezien als 'niet bij hen passend'	voorstander . . .	tegenstander . . .	weet niet . . .
V	middels onderwijs de opvattingen ondergraven die ertoe leiden dat mannen en vrouwen zich verschillend gedragen	voorstander . . .	tegenstander . . .	weet niet . . .
VI	middels onderwijs alle leerlingen uitleggen wat de problemen zijn van de traditionele rolverdeling man-vrouw en hen ervoor wapenen om deze te veranderen	voorstander . . .	tegenstander . . .	weet niet . . .

Hoeveel kans van slagen hebben naar Uw indruk de hiervóór genoemde zes voorstellen?

Voorstel I

geen kans	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	weet niet
. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

Voorstel II

geen kans	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	weet niet
. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

Voorstel III

geen kans	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	weet niet
. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

Voorstel IV

geen kans	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	weet niet
. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

Voorstel V

geen kans	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	weet niet
. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

Voorstel VI

geen kans	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	weet niet
. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24

(Aanwijzing interviewer: Bedank de docent voor de gedane moeite.

Vraag hem/haar naar zijn/haar naam en adres.

Noem daarvoor de redenen:

- de docent(e) ontvangt t.z.t. een gratis brochure waarin de onderzoeksresultaten worden samengevat;
- de interviewer kan gecontroleerd worden.)

Naam en adres respondent(e)

Naam: heer/mevrouw: .....

Straat en nr.: .....

Plaats: .....

---

(Aanwijzing interviewer: Dit gedeelte thuis invullen.)

Opmerkingen over het verloop van het interview:

Duur van het gesprek: .....

In de oorspronkelijk voorziene onderzoeksopzet zou ten behoeve van de steekproef gebruik worden gemaakt van een adressenbestand, aanwezig bij het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen dan wel via het bestand van de Centrale Administratie Salarissen Onderwijs (C.A.S.O.), waarbij afhankelijk van de technische mogelijkheden naar een beperkt aantal kenmerken stratifikatie zou plaatsvinden. Beide bestanden bleken bij nader inzien niet voor onderzoekers toegankelijk, ook niet na garantie van anonimiteit. Deze omstandigheid dwong tot een andere werkwijze bij de identifikatie van de voor het houden van vraaggelijken te benaderen onderwijsgeveden.

Nog een tweede wijziging deed zich voor ten opzichte van de oorspronkelijke onderzoeksopzet: in plaats van een enquête per post onder drie- à vierduizend onderwijsgeveden werd besloten tot een persoonlijke benadering door getrainde interviewers. Belangrijkste overweging daarbij was dat een enquête per post gemakkelijk zou kunnen leiden tot systematische uitval. In het licht van de oorspronkelijke vraagstelling werd dat aanvankelijk minder waarschijnlijk geacht (vgl. de toelichting in hoofdstuk 4). De inperking van de steekproefomvang was een gevolg van de kostenintensivering die voortvloeyde uit de gebruikmaking van interviewers.

Bij gebrek aan een adressenbestand van de totale populatie werd besloten tot een getrapte steekproefprocedure die moest resulteren in een representatieve gestratificeerde steekproef van 1.000 onderwijsgeveden, die onderwijs verzorgden aan leerlingen van klas 5 of 6 van het gewoon lager onderwijs en aan leerlingen van l.t.s., l.h.n.o., m.a.v.o., h.a.v.o. of v.w.o..

In eerste instantie werd een gestratificeerde steekproef van 420 scholen samengesteld via een random procedure. Basispopulatie waren: een adressenband van scholen voor a.v.o. en van scholen voor h.n.o., beide uitgegeven door het C.B.S. in samenwerking met het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (resp. dd. 1 september 1976 en 1 september 1975), een adressenbestand voor scholen voor l.t.o. (Schlattman, 1973) en een adressenbestand voor scholen voor g.l.o. (samengesteld aan de hand van de telefoongidsen, voor plaatsen waarin of in de buurt waarvan scholen voor voortgezet onderwijs waren getrokken). De omvang van de scholensteekproef resulteerde uit een combinatie van financiële overwegingen (maximaal 500 schoolbenaderingen te financieren), omvang van steekproef onder onderwijsgeevenden (gegeven de steekproefsamenstelling van de docentenpopulatie werd gestreefd naar maximale spreiding over scholen) en werkbaarheidsoverwegingen (een koppeling van plaats en aantal schoolbenaderingen in het voortgezet onderwijs aan die in het basisonderwijs (in beide werden 210 scholen 'uitgezet') maakte het werk van de interviewers eenvoudiger en controleerbaarder).

### *Omvang en stratifikatie van de docentensteekproef*

Op het moment van samenstelling van de steekproef waren geen cijfers beschikbaar over de totale omvang van de betreffende docentenpopulatie van dat moment. Op basis van C.B.S.-statistieken met betrekking tot de omvang van de docentenpopulatie in 1974/75 en 1975/76 werd een raming gedaan van de waarschijnlijke omvang van deze populatie in 1977/78. De betreffende schattingen werden voor de verschillende schooltypen afzonderlijk uitgevoerd. Bij de schatting van de populatie-omvang in het gewoon lager onderwijs (Het C.B.S. splitst niet uit naar leerjaar) zijn correcties uitgevoerd aan de hand van bestaande populatiegegevens uit eerder onderzoek.

*Tabel B.2.1. – Geschatte populatie-omvang in 1978, achteraf gebleken populatie-omvang (resp. gecorrigeerde schatting voor 5/6 g.l.o.) in 1978 en steekproef-omvang, naar schoolsoort*

	Geschat	Feitelijk	Steekproef
– docenten a.v.o.	49.100	52.116	470
– docenten l.h.n.o.	17.400	16.521	174
– docenten l.t.o.	15.800	14.847	158
– docenten klas 5/6 g.l.o.	21.800	21.758	210
<b>Totaal</b>	<b>104.100</b>	<b>105.242</b>	<b>1.012</b>

Tabel B.2.1. vermeldt achtereenvolgens de in 1978 geschatte populatiegegevens, de in 1980 door C.B.S. gepubliceerde populatiegegevens over 1978 en de steekproefomvang. De beide laatste kolommen kunnen als basis gebruikt worden voor de in tabel B.2.2. uitgevoerde toets op representativiteit van de stratifikatie naar schooltype.

Daarmee blijkt de gerealiseerde stratifikatie van de docentensteekproef in overeenstemming te zijn verlopen met de nagestreefde eis van representativiteit naar schoolsoort.

*Tabel B.2.2. – Toetsing op representativiteit van de gehanteerde stratifikatie naar schoolsoort, vergeleken met het niet-onderzochte gedeelte van de feitelijke populatie*

	a.v.o.	l.h.n.o.	l.t.o.	g.l.o.	Totaal
in de steekproef	470	174	158	210	1.012
buiten de steekproef	51.646	16.347	14.689	21.548	104.230
<b>Totaal</b>	<b>52.116</b>	<b>16.521</b>	<b>14.847</b>	<b>21.758</b>	<b>105.242</b>

$$\chi^2 = 6.44 \quad \text{d.f.} = 3 \quad p > 0.10$$

### *Omvang en stratifikatie van de scholensteekproef*

Met name geleid door de financiële marges die aan de dataverzameling gesteld waren, werd besloten maximaal half zoveel schoolbenaderingen te realiseren als docentenbenaderingen. Gegeven de relatie tussen teamomvang (van het docentenkorps) en schooltype, zou de spreiding in het g.l.o. maximaal moeten zijn, liefst in die zin dat per school slechts één onderwijsgevende benaderd zou worden. Door voorts de steekproef van scholen voor g.l.o. zowel kwantitatief als geografisch te koppelen aan de steekproef van scholen voor voortgezet onderwijs werd een aantal technische en organisatorische problemen opgelost. Besloten werd 210 scholen voor voortgezet onderwijs en 210 scholen voor g.l.o. in de steekproef van scholen op te nemen. De eerste groep werd naar verhouding van de geschatte populatie-omvang van onderwijsgevendenden onderverdeeld naar schoolsoort. Dat resulteerde in de volgende onderverdeling:

125 scholen voor a.v.o.	(ca. 8% van het totaal aantal a.v.o.-scholen)
45 scholen voor l.h.n.o.	(ca. 8% van het betreffende totaal aantal)
40 scholen voor l.t.o.	(ca. 11% van alle l.t.o.-scholen)
210 scholen voor g.l.o.	(ca. 2,5% van alle g.l.o.-scholen).

Op basis van deze wenselijke omvang van de scholensteekproef zijn er vier a-selekte steekproeven van scholen voor voortgezet onderwijs getrokken, waarbij een stratifikatie heeft plaats gevonden naar de streek van het land (provincie). Naast elk van deze steekproeven is eveneens een 'reserve'-steekproef samengesteld, die bestond uit scholen die qua vestigingsplaats en schoolgrootte (voor zover bekend) zoveel mogelijk overeen kwamen met de school uit de eerste lijst.

Op basis van de aldus ter beschikking staande lijsten van scholen voor voortgezet onderwijs is er een lijst gemaakt van scholen voor gewoon lager onderwijs (aan de hand van telefoongidsen), voor de helft in dezelfde woonplaatsen als waar de scholen voor voortgezet onderwijs liggen, voor de andere helft in kleine omliggende gemeenten rond de plaats waarin de school voor voortgezet onderwijs gevestigd is, om zo te voorkomen dat de lagere scholen uit plaatsen zonder v.o. zouden worden ondervertegenwoordigd. Via een random procedure is zonodig uit de betreffende scholen (in eenzelfde woonplaats) de steekproeflijst voor het basisonderwijs samengesteld. Ook hier is (analoog aan de procedure bij de scholen voor voortgezet onderwijs) een 'reserve'-lijst samengesteld.

Voor zover van de scholen voor voortgezet onderwijs de omvang van de leerlingenpopulatie bekend was (uit 1975 of 1976) is een bestandsopname gemaakt van de scholen naar schoolgrootte (te weten voor de scholen voor a.v.o. en huishoudonderwijs). Op basis daarvan is aangegeven hoeveel onderwijsgeevenden van de betreffende school voor een vraaggesprek zouden worden benaderd (te weten minimaal 2 en maximaal 6). Op de scholen voor l.t.o. zijn telkens vier docenten benaderd.

### *Instructie van de interviewers voor de schoolbenaderingen*

Op een viertal plaatsen in Nederland zijn eind april 1978 interviewers, die regelmatig werken voor het I.T.S. geïnstrueerd voor de betreffende onderzoeksbenaderingen. Daarbij moet onderscheid gemaakt worden tussen de afname van de vraaggesprekken en de schoolbenaderingen die dienden ter lokalisatie van de respondenten. Alle scholen uit de scholensteekproef zijn allereerst schriftelijk benaderd met de aankondiging van het bezoek door de interviewers. Verduidelijkt is de aard en het doel van het betreffende bezoek en er is een verzoek tot medewerking aan de ontvangers gericht.

De scholen zijn opgezocht door de interviewers met het doel te komen tot lokalisatie van de vervolgens te benadereren onderwijsgeevenden. Verleende de school daaraan geen medewerking, dan moest onverwijld contact worden opgenomen met de onderzoekers. Afhankelijk van de daarbij door de interviewers gegeven toelichting zijn de scholen vervolgens nogmaals telefonisch benaderd met een nieuw verzoek tot medewerking. Weigerde de school ook daarna,

dan is aan de interviewers het adres ter beschikking gesteld van de betreffende school uit de 'reserve'-lijst, waarna de procedure opnieuw startte. Zie voor het overzicht van de uitval naar scholen tabel B.2.3.. De uitval bleek gering en toonde geen verband met het schooltype.

*Tabel B.2.3. – Scholen; benadering en uitval*

Schooltype	benaderd	suksesvol	uitvalsperc.
A.V.O.	137	125	9%
L.H.N.O.	47	45	4%
L.T.O.	46	40	13%
G.L.O.	226	210	7%
Totaal	456	420 (92.1%)	36 (7.9%)

$$\chi^2 = 2.96 \quad p > .3$$

Enmaal tot medewerking bereid gevonden, zijn de scholen verzocht om aan de interviewer een lijst met namen van onderwijsgeevenden beschikbaar te willen stellen teneinde over te kunnen gaan tot selectie van de vervolgens te benaderen docenten. Afhankelijk van het totaal aantal vermelde namen op de lijst en het bij de instructie vermelde totaal aantal te benaderen onderwijsgeevenden is een keuze gemaakt uit de aan de interviewers ter beschikking gestelde lijsten met randomgetallen. Met behulp daarvan is uit de betreffende lijst de steekproef van onderwijsgeevenden voor de betreffende school geïdentificeerd. Ook deze lijsten bevatten elk een 'reserve'-lijst, zodat in totaal twee keer zoveel namen werden geselecteerd als noodzakelijk te benaderen respondenten, opgesplitst naar 'eerste lijst' en 'reserve'-lijst. Vervolgens is door de interviewers het adres opgevraagd van de betreffende kandidaat-respondenten. Bij de basisscholen is om en om een leerkracht van jaar vijf of jaar zes benaderd.

#### *De benadering van de respondenten*

Op basis van de nu gelokaliseerde respondentenlijsten zijn de betreffende onderwijsgeevenden benaderd voor het te houden vraaggesprek dat onmiddellijk dan wel op basis van een afspraak tot stand is gekomen. Bij weigering werd de reden daarvoor op beschikbare lijsten vermeld en werd de eerste docent op de 'reserve'-lijst benaderd. Zie voor de totale uitval bij deze benaderingen en de opgegeven redenen de tabellen B.2.4. en B.2.5.. Na afsluiting van elk vraaggesprek is de betreffende vragenlijst onmiddellijk ter controle aan het I.T.S. opgezonden. Na afname van alle vraaggesprekken op eenzelfde school is ook de betreffende



steekproeflijst opgestuurd. Aan alle respondenten is de mogelijkheid geboden om na afloop van het vraaggesprek commentaar daarop te geven. Ook de interviewers dienden een dergelijk commentaar te geven. Het geheel staat, te zamen met naam en adres van de respondenten vermeld op de achterflap van de vragenlijst. Alle respondenten wordt gratis een samenvatting van het onderzoeksverslag toegestuurd.

Enkele honderden respondenten zijn na afloop van het vraaggesprek nogmaals schriftelijk benaderd teneinde commentaar te geven op de benadering door de interviewers en teneinde enige zakelijke achtergrondinformatie te verstrekken ter vergelijking met de invulling op de vragenlijst. Het betreft hier een vooraf aan de interviewers bekend gemaakte standaard-procedure. Er werden geen onregelmatigheden vastgesteld.

### *Representativiteit*

Bij het beschikbaar komen van de statistieken van het C.B.S. (in 1980) met betrekking tot aantallen onderwijsgevenden in a.v.o., l.b.o. en g.l.o. is de steekproef getoetst op representativiteit in termen van een aantal achtergrondgegevens.

Dat was voor de scholen het kenmerk 'zuil' (N.B.: bij het g.l.o. valt het aantal scholen samen met het aantal onderwijsgevenden). Voor de docenten in het voortgezet onderwijs is de steekproef voorts getoetst naar bevoegdheidsgraad, naar sekse en naar de combinatie van deze 2 aspecten. Blijkens deze toetsing voldoet de steekproef met één uitzondering aan de te stellen eisen.

Deze uitzondering betreft een oververtegenwoordiging van katholieke scholen voor g.l.o. (en daarmee ook voor de betreffende docenten). Aangezien het hier een oververtegenwoordiging betreft van minder dan 2% van de totale steekproef (19 onderwijsgevenden) wordt voor deze afwijking geen correctie uitgevoerd. Men bedenke hierbij dat de vertekening op andere variabelen slechts in beperkte mate door kan werken. Toetsing op criteria waarnaar de steekproef is gestratificeerd, blijven uiteraard achterwege.

In totaal zijn 1012 bruikbare vragenlijsten ontvangen, waarvan er bij nader inzien 7 buiten de grenzen van de onderzoekspopulatie vielen. De tabellen B.2.3. t/m B.2.6. hebben betrekking op de percentages uitval (waarbij het totaal aantal benaderingen op 100% is gesteld) en redenen van uitval. De tabellen B.2.7. t/m B.2.14. hebben betrekking op de steekproeftoetsing.

De uitval in de benadering van scholen varieert niet significant naar schoolsoort. Dat is wel het geval bij de uitval in de docentenbenadering. Opvallend is daar vooral de lage uitval onder de docenten van het g.l.o.. Dit valt op te vatten als een uitvloeisel van de onderzoeksopzet, die in het g.l.o. (anders dan in de andere

schooltypen) veelal al bij de schoolbenadering resulteerde in direct contact met de te benaderen onderwijsgevend(en). Toestemming van de school impliceerde dan meteen toestemming van de respondent(e).

*Tabel B.2.4. – Reden van uitval van scholen*

	A.V.O.	L.H.N.O.	L.T.O.	G.L.O.
Onbeargumenteerde weigering	8	2	4	6
Tijdgebrek (onder andere examens)	3	–	1	4
Betrokken bij ander onderzoek	1	–	–	2
Opgeheven	–	–	1	2
Geen klas 5 of 6	–	–	–	2
<b>Totaal</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>16</b>

*Tabel B.2.5. – Docenten; benadering en uitval*

Schooltype	benaderd	sukcesvol	uitvalsporc.
A.V.O.	526	470	10.6%
L.H.N.O.	196	174	12.6%
L.T.O.	173	158	8.7%
G.L.O.	222	210	5.4%
<b>Totaal</b>	<b>1.117</b>	<b>1.012 (90.6%)</b>	<b>105 (9.4%)</b>

$$\chi^2 = 8.56 \quad p < .05$$

*Tabel B.2.6. – Reden van uitval van docenten*

	A.V.O.	L.H.N.O.	L.T.O.	G.L.O.
Onbeargumenteerde weigering	13	5	4	4
Tijdgebrek	24	9	5	5
Onbereikbaar	7	2	2	–
Ziek	11	5	2	2
Vakantie	1	–	–	–
Geen onderwijsgevende	–	1	–	1
Onbruikbare vragenlijst	–	–	2	–
<b>Totaal</b>	<b>56</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>12</b>

*Tabel B.2.7. – G.L.O.-scholen naar zuil*

	te verwachten	feitelijk
Openbaar	71.6	59
Protestants-Christelijk	65.1	59
Rooms-Katholiek	68.7	88
Overig bijzonder	4.7	4
Totaal	210.1	210

$$\chi^2 = 8.32 \quad df = 3 \quad 0.02 < p < 0.05$$

*Tabel B.2.8. – L.H.N.O.-scholen naar zuil*

	te verwachten	feitelijk
Openbaar	2.0	4
Protestants-Christelijk	10.6	12
Rooms-Katholiek	17.6	16
Overig bijzonder	13.9	12
Totaal	43.9	44

$$\chi^2 = 3.55 \quad df = 3 \quad p > .3$$

*Tabel B.2.9. – A.V.O.-scholen naar zuil*

	te verwachten	feitelijk
Openbaar	33.5	36
Protestants-Christelijk	38.2	30
Rooms-Katholiek	45.6	48
Overig bijzonder	7.5	11
Totaal	124.8	125

$$\chi^2 = 3.71 \quad df = 3 \quad p > .2$$

*Tabel B.2.10. – L.T.O.-scholen naar zuil*

	te verwachten	feitelijk
Openbaar	3.9	6
Protestants-Christelijk	8.3	8
Rooms-Katholiek	12.1	9
Overig bijzonder	15.8	17
Totaal	40.1	40

$$\chi^2 = 2.03 \quad df = 3 \quad p > .5$$

*Tabel B.2.11. – Docenten naar bevoegdheidsgraad (excl. G.L.O.)*

	te verwachten	feitelijk
Eerstegraads	241.9	219
Tweedegraads	158.6	169
Derdegraads	329.7	345
Overige	38.8	36
Totaal	768.9	769

$$\chi^2 = 1.92 \quad df = 2 \quad p > .5$$

*Tabel B.2.12. – Docenten naar sekse (excl. G.L.O.)*

	te verwachten	feitelijk
Man	571.2	591
Vrouw	244.8	225
Totaal	816.0	816

$$\chi^2 = 1.29 \quad df = 1 \quad p > .2$$

*Tabel B.2.13. – Mannelijke docenten naar schooltype (excl. G.L.O.)*

	te verwachten	feitelijk
A.V.O.	392.4	365
L.T.O.	138.3	157
L.H.N.O.	60.3	69
Totaal	591.0	591

$$\chi^2 = 2.76 \quad df = 2 \quad p > .2$$

*Tabel B.2.14. – Vrouwelijke docenten naar schooltype (excl. G.L.O.)*

	te verwachten	feitelijk
A.V.O.	119.3	122
L.T.O.	9	3
L.H.N.O.	96.8	100
Totaal	225.0	225

$$\chi^2 = 3.09 \quad df = 2 \quad p > .2$$

### *Algemeen*

In principe berusten alle gekonstrueerde schalen op eenzelfde analyseprocedure. De oorspronkelijke items zijn (na eventuele hercoderingen en/of 'checks' op basis van andere data) onderworpen aan principale componentenanalyse (P.C.A.). Items die vrijwel geen spreiding vertonen en items die bij nader inzien inhoudelijk niet thuis hoorden in het betreffende itemblok zijn daarbij van analyse uitgesloten. Items die niet normaal verdeeld bleken, zijn gedichotomiseerd alvorens deze aan de P.C.A. deel te laten nemen.

Bij de P.C.A.'s is, in het geval er gekozen is voor meer dan één komponent, orthogonaal geroteerd volgens de varimax-methode. De vermelde Eigen-waarden en percentages variantie berusten op de ongeroteerde oplossingen. Technische én inhoudelijke argumenten hebben tot de keuze van het aantal componenten geleid. De geroteerde oplossingen worden gepresenteerd, waarbij items met ladingen lager dan 0.40 niet zijn vermeld. Datzelfde geldt voor items die niet duidelijk op één bepaalde komponent laden. Zij zijn van de later gekonstrueerde schalen uitgesloten.

Na keuze van een bepaalde oplossing is over de items die op eenzelfde komponent laden Cronbach's Alpha-coëfficiënt bepaald ter indicering van de betrouwbaarheid. Items, die door hun aanwezigheid de betrouwbaarheid doen dalen, zijn vervolgens van de gekonstrueerde schalen uitgesloten. De vermelde alpha-coef-

ficiënten zijn die van de uiteindelijk gekonstrueerde schaal. Wat de inhoudelijke benoeming van de schalen betreft, is in paragraaf 5.5. de gevolgde werkwijze al in het algemeen verantwoord.

Op de schalen zijn scores berekend op basis van ongewogen middeling van de scores op de betreffende items. Alle items zijn daarbij in dezelfde 'antwoord-richting' gedraaid.

De 'eerste-orde-schaalscores' zijn opnieuw onderworpen aan P.C.A. teneinde te komen tot verdere reductie, door constructie van 'tweede-orde-schalen'. Daartoe zijn zij eerst gestandaardiseerd. De analyseprocedure is verder overeenkomstig die bij de 'eerste-orde-schalen' met uitzondering van de berekening van de betrouwbaarheid. Deze is bij de 'tweede-orde-schalen' berekend volgens Nunnally, 1967, formule '7-14'.

Ook de verkregen 'tweede-orde-schaalscores' zijn nogmaals gestandaardiseerd en wel zo dat de gemiddelde score 5.00 is, de standaardafwijking 1.00.

Onder verwijzing naar de betreffende paragraaf worden in het volgende telkens achtereenvolgens vermeld: Eigen-waarden, percentage verklaarde variantie en de P.C.A.-oplossing, op basis waarvan tot schaalscoretoekenning is overgegaan. Vervolgens worden de alpha-coëfficiënten gepresenteerd plus de benaming van de gekonstrueerde schalen. Eventuele hercoderingen van de oorspronkelijke items worden aan dit alles voorafgaand vermeld.

Elke schaalkonstruktie-verantwoording wordt gevolgd door een presentatie van de door de schaalscore ontstane verdeling in termen van de typologie 'Beroepsmatige achtergrond'. De daarbij vermelde  $E^2$  en F-toets heeft betrekking op gemiddelde schaalscores, die niet gepresenteerd zijn. Schaalscores die bijvoorbeeld variëren van 'geheel eens' (score 5.0) tot 'geheel oneens' (score 1.0) worden ten behoeve van de overzichtelijkheid in de tabellen gehercodeerd in de categorieën 'wijst af' (score 1.0 tot 2.49) en 'stemt in' (score 3.50 tot 5.0). Schalen die 'rolbevestigende opvattingen' indiceren en die variëren van score 0.00 (geen indicatie voor de betreffende opvatting) tot het theoretische maximum 2.00 (bij alle items de meest extreme score) worden gepresenteerd in de categorieën 'enigszins' (score tussen 0.00 en 1.00) en 'systematisch' (score 1.00 of hoger).

*Bijlage bij paragraaf 7.2. – Schaling ‘probleembewustzijn onderwijsachterstanden van meisjes’*

Voor de items uit vraag 39 is een zodanige hercodering uitgevoerd, dat de volgende antwoordcategorieën ontstaan

- kode ‘1’      respondent zegt de betreffende achterstand reeds te kennen en tevens als een probleem te ervaren  
kode ‘0’      respondent zegt de achterstand niet reeds te kennen en/of niet als een probleem te ervaren.

Ongeroteerde P.C.A. levert een ‘generale komponent’ met een percentage verklaarde variantie van 25.6%. Het Eigen-waarde-verloop is als volgt  
2.82 / 1.12 / 1.06 / enz. De ladingen zijn als volgt:

j. na afloop van het a.v.o. stoppen meer meisjes dan jongens helemaal met onderwijs	.68
e. meisjes kiezen in de a.v.o.-typen minder vaak een pakket of richting waarvan de exacte vakken deel uitmaken	.63
k. aan het wetenschappelijk onderwijs nemen veel minder meisjes dan jongens deel	.62
f. het zijn vooral meisjes die een a.v.o.-diploma bezitten, dat, doordat er geen exacte vakken deel van uitmaken, geen recht geeft op toelating tot ‘hogere’ vervolgopleidingen	.58
i. in alle a.v.o.-typen verlaten meer meisjes vóórtijdig (dus zonder diploma) het onderwijs dan jongens	.55
g. meisjes houden bij de samenstelling van vakpakketten of de keuze van richtingen aantoonbaar minder rekening dan jongens met de eisen van vervolgopleiding of later beroep	.52
c. meisjes die het advies ‘1 b.o.’ krijgen gaan vrijwel allemaal naar het l.h.n.o.	.50
h. meisjes laten zich bij de keuze van hun schoolloopbaan meer dan jongens leiden door ideeën over hun ‘aanleg’	.47

De betrouwbaarheidscoëfficiënt bedraagt 0.71.



De verkregen schaalscore voor 'probleembewustzijn ten aanzien van de onderwijsachterstanden van meisjes' varieert van 0.00 tot 1.00. Scores lager dan 0.33 worden betiteld als 'niet probleembewust'; scores hoger dan 0.66 als 'wel probleembewust'. Uitsplitsing in termen van 'beroepsmatige achtergrond' geeft het volgende beeld:

*Tabel B.7.2. – Probleembewustzijn ten aanzien van onderwijsachterstanden van meisjes naar beroepsmatige achtergrond (percentages)*

	niet-probleem- bewust	wel-probleem- bewust
g.l.o. schoolleiders	31.8	18.2
g.l.o. overigen	43.9	17.3
l.t.s. beroepsgericht	42.3	12.8
l.t.s. overigen	23.1	34.6
l.h.n.o. beroepsgericht	30.5	37.3
l.h.n.o. overigen	23.8	34.5
m.a.v.o. B-vakken	60.0	11.1
m.a.v.o. talendocenten	40.0	19.0
m.a.v.o. overigen	34.8	18.8
h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	39.5	23.7
h.a.v.o.-v.w.o. talen	40.0	17.8
h.a.v.o.-v.w.o. overigen	26.7	33.3
kombinaties	35.8	26.4
<b>Totaal</b>	<b>36.1</b>	<b>22.9</b>

F            3.673

d.f.         12

p         <    0.00

E<sup>2</sup>         0.043

Basis vormen de items uit vraag 28 van de vragenlijst. Toegevoegd is item ‘e’ uit vraag 41. Gepresenteerd wordt een drie-komponenten-oplossing. Zij verklaart 27% van de variantie. Het verloop van Eigen-waarden is als volgt:  
2.88 / 1.84 / 1.50 / 1.24 / 1.18 / enz. De ladingen zijn als volgt:

	F1	F2	F3
<b>h</b> het huidige onderwijssysteem slaagt er in om alle leerlingen een rechtvaardige kans te bieden	0.71		
<b>1.</b> in ons onderwijssysteem kan elke leerling rekenen op een objectieve en rechtvaardige beoordeling	0.66		
<b>o.</b> in het huidige onderwijs komen de leerlingen voldoende in aanraking met inzichten rond de algemene wetten achter menselijk gedrag	0.55		
<b>j.</b> er worden in het huidige onderwijs nog veel leerlingen op een verkeerd spoor gezet	- 0.46		
<b>g.</b> er zijn maar weinig leerlingen die achteraf het onderwijs kunnen verwijten dat hun te weinig kansen zijn geboden	0.45		
<b>p.</b> door meer aandacht te besteden aan zaken als liefde en partnerkeuze kan onderwijs de leerlingen helpen om een hoop privé-problemen te boven te komen		0.58	
<b>t.</b> problemen in de sfeer van menselijke relaties lenen zich niet voor behandeling in het onderwijs		- 0.53	
<b>r.</b> goed onderwijs kan de leerlingen helpen om een duidelijk en kritisch beeld van zichzelf en van hun verhouding tot anderen te ontwikkelen		0.52	
<b>n.</b> bij de meeste problemen waarmee leerlingen in hun privé-leven worstelen kan onderwijs veel hulp bieden		0.46	
<b>g.</b> onderwijs heeft geen taak op het terrein van de karakterologische ontwikkeling van de leerlingen		- 0.42	
<b>e2.</b> het ligt buiten het terrein van het onderwijs om leerlingen onze maatschappij te laten bekritisieren		- 0.40	
<b>l.</b> wat je leerlingen door onderwijs kunt leren valt in het niet wanneer je het vergelijkt met praktische levenservaring			0.58

f.	probleemleerlingen komen meestal uit gezinnen waarvoor men in het onderwijs weinig begrip opbrengt	0.58
k.	het heeft weinig zin extra onderwijsvoorzieningen te scheppen voor leerlingen wier ouders onderwijs niet belangrijk vinden	0.50
e1.	als een leerling problemen heeft die samenhangen met de leefwijze en de mentaliteit van de ouders staat zelfs goed onderwijs machteloos	0.43
a.	wat onderwijs voor een leerling kan betekenen hangt het sterkst af van de vraag hoe de leerlingen thuis op dat onderwijs zijn voorbereid	0.41

---

Na weglating van de item's 'o' uit de eerste komponent en 'f' uit de derde komponent zijn de betrouwbaarheidscoëfficiënten 0.71, 0.47 en 0.35. De betrouwbaarheid van de tweede en derde komponent wordt te laag geacht om deze verder nog als schalen in de analyse op te nemen. De eerste komponent wordt betiteld als 'het huidige onderwijs is voldoende rechtvaardig'. Uitsplitsing naar 'beroepsmatige achtergrond geeft onderstaand beeld:

*Tabel B.7.3. – Populariteit van de stelling 'het huidige onderwijs is voldoende rechtvaardig' naar 'beroepsmatige achtergrond' (percentages)*

	wijst af (2.49 of minder)	stemt in (3.50 of meer)
g.l.o. schoolleiders	25.0	29.5
g.l.o. overigen	25.8	33.0
l.t.s. beroepsgerecht	19.5	35.1
l.t.s. overigen	26.4	18.9
l.h.n.o. beroepsgerecht	24.1	37.9
l.h.n.o. overigen	26.2	33.3
m.a.v.o. B-vakken	23.9	43.5
m.a.v.o. talen	29.4	30.4
m.a.v.o. overigen	32.8	34.3
h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	33.3	25.0
h.a.v.o.-v.w.o. talen	30.2	32.6
h.a.v.o.-v.w.o. overigen	31.7	26.7
kombinaties	24.5	32.1
<b>Totaal</b>	<b>26.8</b>	<b>31.8</b>

F            0.845                            p     <     0.60  
d f.         12                                    E<sup>2</sup>         0.010

*Bijlage bij paragraaf 7.4. – 'Maatschappelijke sekse-ongelijkheid'*

Vertrekpunt vormen de items uit vraag 40. Zij worden aangevuld met items uit vraag 41 (d, n, r, x). Gepresenteerd wordt de twee-komponenten-oplossing. Zij beschrijft 28.2% van de variantie. Het verloop van Eigen-waarden is: 3.27 / 1.81 / 1.19 / enz. De ladingen zijn als volgt:

	F1	F2
g. er zou veel verloren gaan als vrouwen hun verzorgende taak kwijt zouden raken	0.65	
n2. ook in de toekomst moet het besef dat mannen en vrouwen ieder een typische rol bekleden in de maatschappij niet volstrekt uitgebannen worden	0.62	
r2. een zekere vorm van typisch mannelijk en typisch vrouwelijk doen en denken blijft ook in de toekomst wenselijk	0.60	
e. dat mannen volledig het huishouden voor hun rekening nemen druist in tegen hun aard en aanleg	0.55	
l. het zou jammer zijn wanneer de idee dat mannen in onze maatschappij een eigen rol hebben, zou verdwijnen	0.53	
j. zakelijkheid is een eigenschap die niet past bij het wezen van de vrouw	0.40	
h. veel vrouwen is onvoldoende geleerd om hun situatie zelf in de hand te nemen		0.66
i. teveel mannen hanteren nog opvattingen die vrouwen in hun vrijheid remmen		0.60
d. jongens worden er te weinig op voorbereid later huishoudelijke taken voor hun rekening te nemen		0.57
c. meisjes laten het nog te veel aan het toeval over hoe hun later leven er zal uitzien		0.56
k. jongens is vaak onvoldoende geleerd hoe zij uitdrukking kunnen geven aan hun gevoelens		0.55
f. voor veel mensen is het krijgen van kinderen al te vanzelfsprekend		0.45

De betrouwbaarheidscoëfficiënten bedragen resp. 0.72 en 0.65. Bij de constructie van de schalen is de eerste schaal 'gespiegeld' ten opzichte van de items. Zij wordt vervolgens betiteld als 'verregaande maatschappelijke sekse-gelijkheid is akseptabel'. De tweede als 'de huidige sekserolverdeling is te extreem'. De populariteit van beide blijkt uit tabel B.7.4.. De produkt-momentkorrelatie tussen beide schalen bedraagt 0.26.

*Tabel B. 7.4. – Populariteit van de beide schalen omtrent maatschappelijke seksongelijkheid naar beroepsmatige achtergrond (percentages)*

	'verregaand maatschappelijke sekselijkheid is akseptabel'		'de huidige seksroverdeling is te extreem'	
	wijst af	stemt in	wijst af	stemt in
g.l.o. schoolleiding	24.8	22.1	1.8	67.9
g.l.o. overigen	24.2	31.3	3.0	65.7
l.t.s. beroepsgericht	30.4	16.5	3.8	69.6
l.t.s. overigen	20.8	30.2	3.8	88.7
l.h.n.o. beroepsgericht	15.0	30.0	1.7	78.3
l.h.n.o. overigen	10.7	40.5	1.2	82.1
m.a.v.o. B-vakken	30.4	19.6	4.3	73.9
m.a.v.o. talen	22.0	26.0	5.9	75.2
m.a.v.o. overigen	29.4	27.9	1.4	71.0
h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	15.8	36.8	0.0	75.7
h.a.v.o.-v.w.o. talen	18.9	34.4	0.0	77.8
h.a.v.o.-v.w.o. overigen	11.7	38.3	0.0	83.3
kombinaties	18.9	34.0	2.8	69.8
<b>algemeen totaal</b>	<b>21.2</b>	<b>29.6</b>	<b>2.4</b>	<b>74.3</b>
F	3.301		2.760	
d.f.	12		12	
p	< 0.00		0.00	
E <sup>2</sup>	0.039		0.033	

Vertrekpunt vormen de items uit vraag 41, minus die welke zijn toegevoegd aan de schaalconstructies ad 7.3. en 7.4.. Gepresenteerd wordt een twee-komponenten-oplossing, die 29.1% van de variantie beschrijft. Het verloop van Eigen-waarden is als volgt

3.18 / 1.76 / 1.14 / 1.08 / 1.04 / enz.. De ladingen bedragen.

	F1	F2
i. onderwijs moet de opvatting stimuleren dat ook vrouwen zich politiek kunnen engageren	.59	
t de docent moet vooral meisjes vaker laten blijken dat hij ervan uitgaat dat zij later ook een beroepskarri�re zullen kiezen	.59	
l. onderwijs moet de leerlingen de samenhang laten zien van de man-vrouw rolverdeling en ons economisch systeem	.55	
h. vooral meisjes moet geleerd worden dat het belangrijk is zelf in staat te zijn in je onderhoud te kunnen voorzien	.54	
j. het onderwijs moet bij mannen de �enzijdig-mannelijke en bij vrouwen de �enzijdig-vrouwelijke belangstelling doorbreken	.54	
k. het onderwijs moet ernaar streven dat ook meisjes zo ‘hoog’ mogelijke opleidingen kiezen	.54	
s. onderwijs moet vooral bij meisjes meer zakelijk denken stimuleren	.53	
c. onderwijs moet ernaar streven dat vooral minder meisjes voortijdig het onderwijs verlaten	.43	
o. onderwijs moet vooral bij meisjes (ver-)zorgende vaardigheden ontwikkelen		.75
m. het onderwijs moet er voor zorgen dat voor meisjes de rol van huisvrouw en moeder centraal blijft staan		.73
b. onderwijs moet de opvatting bestrijden dat vrouwen thuishoren in het huishouden		– .53
w. de ontplooiing waartoe onderwijs moet leiden houdt in dat de verschillen in eigenschappen zoals die nu nog vaak tussen jongens en meisjes v�orkomen, gaan verdwijnen		– .43
v. het onderwijs kan er niet aan voorbijgaan dat voor jongens het opleidingsniveau een grotere rol speelt voor hun maatschappelijke positie dan voor meisjes		.41

De betrouwbaarheidscoëfficiënten bedragen resp. 0.68 en 0.58. De schaal op basis van de eerste komponent wordt betiteld als 'het onderwijs moet rolrigiditeit bestrijden'. Door 'spiegeling' van de items uit de tweede komponent wordt een schaalscore verkregen die wordt betiteld als 'het onderwijs mag niet rolbevestigend zijn'. Beide schalen correleren onderling 0.25. Hun populariteit blijkt uit tabel B.7.5.

*Tabel B.7.5. – Populariteit van de beide schalen omtrent roldoorbrekend onderwijs (percentages)*

	'onderwijs moet rolrigiditeit bestrijden'		'onderwijs mag niet rolbevestigend zijn'	
	wijst af	stemt in	wijst af	stemt in
g.l.o. schoolleiding	0.0	91.2	8.8	63.7
g.l.o. overigen	0.0	88.9	11.1	64.6
l.t.s. beroepsgericht	1.3	89.9	20.3	54.4
l.t.s. overigen	3.8	88.7	9.4	58.5
l.h.n.o. beroepsgericht	0.0	98.3	6.7	68.3
l.h.n.o. overigen	0.0	95.2	7.1	69.0
m.a.v.o. B-vakken	0.0	82.6	6.5	54.3
m.a.v.o. talendoc.	0.0	90.1	7.9	58.4
m.a.v.o. overigen	1.4	92.8	10.1	66.7
h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	2.6	78.9	5.3	63.2
h.a.v.o.-v.w.o. talen	0.0	85.6	3.3	63.3
h.a.v.o.-v.w.o. overigen	3.3	91.7	6.7	75.0
kombinaties	0.0	92.5	4.7	66.0
totaal	0.7	90.3	8.4	63.6
F	2.764		2.437	
d.f.	12		12	
p	< 0.00		0.00	
E <sup>2</sup>	0.033		0.029	

*Bijlage bij paragraaf 8.2. – ‘De betekenis van sekseverschillen bij de leerlingen’*

Vertrekpunt vormen de items uit vraag 27. Gepresenteerd wordt een drie-komponenten-oplossing. Zij beschrijft 34.9% van de variantie. Het verloop van de Eigen-waarden is als volgt:

3.44 / 1.30 / 1.22 / 1.09 / 1.00 / enz.. De ladingen zijn als volgt:

	F1	F2	F3
de schoolprestaties die meisjes leveren worden sterker bepaald door de mate waarin ze zich ervoor inzetten dan de schoolprestaties van jongens	0.60		
docenten zijn geneigd om van jongens meer te dulden wat betreft hinderlijk gedrag dan van meisjes	0.55		
meisjes die zwakke prestaties vertonen zijn meestal minder lastig dan jongens, die zwakke prestaties vertonen	0.53		
voor de voortgang van de les en het klasgebeuren in het algemeen zijn jongens moeilijker te hanteren dan meisjes	0.51		
meisjes zijn voor het leveren van een goede schoolprestatie veel meer afhankelijk van hun aanleg en interesse dan jongens	0.48		
dat jongens soms opstandiger zijn dan meisjes valt in het licht van hun toekomst iets makkelijker door de vingers te zien	0.46		
voor jongens is het uiteindelijk toch belangrijker welk onderwijsniveau ze halen dan voor meisjes		0.66	
jongens met zwakke schoolprestaties lopen voor hun toekomst meer gevaar dan meisjes met zwakke schoolprestaties		0.66	
het is voor jongens meer frustrerend dan voor meisjes om beneden hun capaciteiten te moeten werken		0.46	
zelfs al hebben jongens en meisjes eenzelfde onderwijsniveau, hun mentaliteit ten opzichte van beroepskarri�re en prestatiegenchtheid blijft toch verschillend		0.44	
het is voor de prestaties van meisjes belangrijker dan voor die van jongens of zij de docent(e) sympathiek vinden		0.40	
docenten zijn eerder geneigd ‘alarm te slaan’ als jongens zwakke prestaties vertonen dan wanneer meisjes zwakke prestaties vertonen			0.70
docenten zijn toleranter tegenover leerlingen van het andere geslacht dan tegenover leerlingen van het eigen geslacht			0.68
docenten zijn geneigd bij jongens een groter risico te lopen dan bij meisjes als het erom gaat in twijfelgevallen een advies voor vervolgopleiding te geven			0.51
als het alleen aan hen lag zouden docenten in hun gedrag ten opzichte van de leerlingen meer rekening houden met de verschillen tussen jongens en meisjes dan zij nu doen			0.51



Inhoudelijk valt de eerste komponent te betitelen als 'het onderwijs legt bij meisjes de nadruk meer op discipline'. De tweede als: 'voor meisjes is een hoger opleidingsniveau minder belangrijk'. De derde als 'docenten benaderen meisjes anders dan jongens'. De betrouwbaarheid van de betreffende schalen bedraagt resp. 0.62, 0.65 en 0.53. Onderling korreleren de eerste en de tweede 0.50; de eerste en de derde 0.37 en de tweede en de derde 0.38. De populariteit van de verschillende schalen blijkt uit tabel B.8.2.

*Tabel B.8.2. – Populariteit van de schalen uit 'de betekenis van sekseverschillen bij de leerlingen' naar beroepsmatige achtergrond (percentages)*

	het onderwijs benadrukt bij meisjes meer de discipline		voor meisjes is een hoog opleidingsniveau minder belangrijk		docenten benaderen meisjes anders dan jongens	
	ontkent	bevestigd	ontkent	bevestigd	ontkent	bevestigd
g.l.o. hoofden	55.8	2.7	38.9	7.1	45.0	11.7
g.l.o. overngen	60.2	2.0	41.4	6.1	41.9	15.1
l.t.s. beroepsgericht	54.9	2.8	19.0	20.3	26.5	14.7
l.t.s. overngen	65.4	0.0	30.2	13.2	17.6	19.6
l.h.n.o. beroepsgericht	50.0	3.6	26.3	26.3	33.3	13.7
l.h.n.o. overngen	72.0	1.2	29.8	16.7	34.5	13.1
m.a.v.o. B-vakken	52.2	4.3	19.6	15.2	31.1	15.6
m.a.v.o. talendoc.	50.5	2.0	24.5	15.7	27.4	14.7
m.a.v.o. overngen	54.4	2.9	24.6	15.9	33.1	16.7
h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	47.4	0.0	31.6	21.1	43.2	13.5
h.a.v.o.-v.w.o. talen	54.4	2.2	36.7	17.8	43.4	7.2
h.a.v.o.-v.w.o. overngen	56.7	3.3	30.0	6.7	36.2	8.6
kombinaties	58.5	0.9	31.1	9.4	36.9	9.7
<b>totaal</b>	<b>56.8</b>	<b>2.1</b>	<b>30.4</b>	<b>13.9</b>	<b>35.4</b>	<b>13.0</b>
$\Gamma$	2.031		3.337		2.457	
d.f.	12		12		12	
p	< 0.02		0.00		0.00	
$E^2$	0.025		0.039		0.031	

*Bijlage bij paragraaf 8.3. – ‘Stereotypering naar sekse’*

Vertrekpunt voor de schaalkonstruktie is de respons uit vraag 16 en 17.

De items zijn onderworpen aan P.C.A., met als resultaat een vier-komponenten-oplossing. Deze beschrijft 41.7% van de variantie. Het verloop van Eigen-waarden is: 3.45 / 2.62 / 1.70 / 1.40 / 1.14 / 1.00 / enz. De ladingen zijn als volgt:

	F1.	F2.	F3.	F4.
prestatiegericht	.75			
ijverig	.70			
doorzettingsvermogen tonen	.65			
oplettend	.61			
gebrek aan aanleg compenseren door extra inzet	.60			
werk graag verzorgd en net afleveren	.44			
emotioneel reageren		.61		
belangstelling tonen voor zorgende en verzorgende activiteiten		.57		
ontmoedigd raken wanneer de docent(e) hoge prestatieverwachtingen koestert		.57		
behoefte aan een persoonlijke relatie met de docent(e)		.55		
het prestatieniveau laten afhangen van de sym./antipathic-gevoelens jegens de docent(e)		.53		
ontmoedigd raken bij negatieve beoordelingen		.50		
volgzaam			.62	
stil			.58	
geduldig			.57	
aanpassingsbereid			.55	
hulpvaardig			.53	
beleefd			.47	
kunnen oplossen van abstracte problemen en sommen				.65
vindingrijk				.63
kritisch staan tegenover aangeboden stof				.59
behoefte hebben aan voorgestruktureerde vragen				– .57

De betrouwbaarheidscoëfficiënten bedragen resp. 0.72 / 0.63 / 0.61 en 0.56.

Inhoudelijk zijn deze componenten achtereenvolgens te betitelen als ‘ijverig’, ‘kwetsbaar’, ‘volgzaam’ en ‘slim’. Alvorens nu tot schaalscoreng over te gaan zijn de volgende transformaties uitgevoerd:

– per item is voor de items uit de drie eerste componenten een hercodering uitgevoerd resulterend in de volgende codes:

‘2’ = respondent acht de eigenschap uitsluitend of veel meer typisch voor meisjes;

‘1’ = respondent acht de eigenschap iets meer typisch voor meisjes;

‘0’ = respondent acht de eigenschap niet typisch voor meisjes.

Deze hercodering geldt ook voor het item 'behoefte hebben aan voorge-structureerde vragen' uit de vierde komponent.

- de items uit de vierde komponent zijn analoog gehercodeerd, nu echter in de richting van jongens.

Terwille van een geldige operationalisering van het begrip 'seksstereotyp' is vervolgens een check uitgevoerd aan de hand van de respons op vraag 23. Respondenten die daar te kennen geven 'ik zou het op prijs stellen indien de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft houding en gedrag op school en in de klas minder groot zouden zijn' hebben alsnog op alle vier de schalen de score '0' verkregen. Aldus wordt ervoor zorg gedragen dat de betreffende schaalscores uitsluitend verwijzen naar seksstereotypering die niet gepaard gaat met een problematisering daarvan door de betrokken docenten.

Het resultaat van deze operaties is dat de schalen nu achtereenvolgens betiteld kunnen worden als 'meisjes ijveriger vinden', 'meisjes kwetsbaarder vinden', 'meisjes volgzamer vinden' en 'meisjes dommer vinden'. De populariteit van deze schalen blijkt uit tabel B.8.3.. De categorie 'enigszins' verwijst naar een score tussen 0.00 en 1.00. De categorie 'systematisch' naar een score van 1.00 of hoger.

Onderling korreleren de schalen als volgt: 1 met 2 : 0.26; 1 met 3 : 0.39; 1 met 4 : 0.37; 2 met 3 : 0.33; 2 met 4 : 0.40 en 3 met 4 : 0.37.

*Tabel B.8.3. – Populariteit van de schalen voor 'seksstereotypering' naar beroepsmatige achtergrond (percentages)*

	meisjes ijveriger vinden		meisjes kwetsbaarder vinden		meisjes volgzamer vinden		meisjes dommer vinden	
	enigsz.	system.	enigsz.	system.	enigsz.	system.	enigsz.	system.
schoolleiding g.l.o.	55.7	13.3	46.9	19.5	56.7	8.8	45.1	13.5
overigen g.l.o.	54.5	8.1	46.5	12.1	58.5	5.1	45.8	12.5
l.t.s. beroepsgericht	35.2	11.3	39.2	18.8	37.5	4.2	32.9	13.4
l.t.s. overigen	32.0	6.0	20.8	35.4	30.6	8.2	36.7	4.1
l.h.n.o. beroepsgericht	22.6	1.8	34.5	27.3	16.0	5.4	37.5	10.7
l.h.n.o. overigen	33.1	6.1	34.6	32.1	33.0	8.5	35.6	11.8
m.a.v.o. B-vakken	52.2	17.4	55.6	22.2	56.6	13.0	45.7	30.4
m.a.v.o. talendoc.	52.5	26.7	47.4	25.3	55.5	7.9	54.3	15.5
m.a.v.o. overigen	45.6	17.6	40.4	31.8	48.5	5.9	36.5	20.6
h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	47.3	13.2	37.9	18.9	47.4	10.5	36.9	26.3
h.a.v.o.-v.w.o. talen	48.9	28.9	50.6	15.7	54.4	5.6	36.7	18.9
h.a.v.o.-v.w.o. overigen	45.0	13.3	36.2	19.0	45.0	3.3	45.6	12.3
kombinaties	36.7	14.2	25.6	21.7	44.3	3.8	40.9	8.6
<b>Totaal</b>	<b>44.2</b>	<b>14.4</b>	<b>41.3</b>	<b>22.4</b>	<b>46.7</b>	<b>6.6</b>	<b>40.6</b>	<b>14.6</b>
F	9.278		2.374		4.067		2.757	
d.f.	12		12		12		12	
p	<0.00		0.01		0.00		0.01	
E2	0.103		0.029		0.048		0.035	

Het oorspronkelijke datamateriaal vormt de respons op vraag 18. Op basis daarvan is in konfrontatie met de respons uit de vragen 16 en 17 (seksstereotypering) de volgende operatie uitgevoerd. Volgens de gehanteerde definitie is pas van seksestigmata sprake indien een bepaalde eigenschap naar het oordeel van het subjekt én niet afwezig mag zijn bij leden van een bepaalde sekse én bij voorbaat bij die sekse aanwezig wordt geacht. De items uit vraag 18 hebben in de vragen 16 en 17 hun pendant. Aldus is de check uitgevoerd of de in vraag 18 eventueel aangegeven seksetypische hinderlijkheid van het ontbreken van een bepaalde eigenschap in de vragen 16 en 17 gepaard gaat met een overeenkomstige stereotypering. Daarbij is tevens rekening gehouden met de gebleken sekse-richting waarin door de docenten overwegend bepaalde eigenschappen worden geïnterpreteerd.

Het resultaat van de uitgevoerde operatie is de volgende scoretoekenning per item uit vraag 18: (in het voorbeeld gaat het om een meisjes-eigenschap; voor jongenseigenschappen is uiteraard een vergelijkbare codering uitgevoerd).

- kode ‘2’ = de afwezigheid van de betreffende eigenschap wordt bij meisjes ‘veel meer’ of ‘uitsluitend bij hen’ hinderlijk geacht, terwijl de betreffende eigenschap typisch wordt geacht voor meisjes;
- kode ‘1’ = de afwezigheid van de betreffende eigenschap wordt bij meisjes ‘iets meer’ hinderlijk geacht, terwijl de betreffende eigenschap voor meisjes typisch wordt geacht;
- kode ‘0’ = de afwezigheid van de betreffende eigenschap wordt bij meisjes niet hinderlijker geacht en/of niet typisch voor meisjes geacht.

Het resultaat is een score die de vorm heeft van ‘meisjes horen beleefd te zijn’, waarbij als vertrekpunt het item ‘brutaal’ uit vraag 18 fungeert.

Het aldus gehercodeerde datamateriaal is aan P.C.A. onderworpen. Gepresenteerd wordt een twee-komponenten-oplossing die 29% van de variantie beschrijft. Het verloop van Eigen-waarden is als volgt:

3.12 / 1.52 / 1.26 / 1.17 / 1.06 / enz.

De ladingen zijn als volgt:

	F1	F2
meisjes horen volgzamer te zijn dan jongens	.52	
meisjes horen beleefder te zijn dan jongens	.50	
meisjes horen stiller te zijn dan jongens	.46	
jongens horen meer prestatiegericht te zijn dan meisjes		.69
jongens horen zelfstandiger te zijn dan meisjes		.63
jongens horen vindingrijker te zijn dan meisjes		.52

De betrouwbaarheid van de eerste component bedraagt 0.45; die van de tweede 0.50. Deze betrouwbaarheidscoëfficiënten zijn relatief laag. Anderzijds echter berusten ze op een uiterst gering aantal items. De schaalscores die op basis van deze componenten zijn toegekend indiceren resp. 'meisjes horen volgbaar te zijn' en 'jongens horen autonoom te zijn'. Hun populariteit blijkt uit tabel B.8.4.. Onderling korreleren beide schalen 0.33.

*Tabel B.8.4. – Populariteit van de schalen voor stigmatisering naar sekse, uitgesplitst naar beroepsmatige achtergrond (percentages)*

	meisjes horen volgbaar te zijn		jongens horen autonoom te zijn	
	enigszins	systematisch	enigszins	systematisch
schoolleiding g.l.o.	12.4	0.0	12.8	2.7
overigen g.l.o.	13.4	0.0	17.5	4.1
l.t.s. beroepsgericht	12.0	1.3	29.6	4.2
l.t.s. overigen	13.5	1.9	11.8	7.8
l.h.n.o. beroepsgericht	7.0	1.8	24.6	0.0
l.h.n.o. overigen	8.8	1.3	19.9	1.3
m.a.v.o. B-vakken	11.1	0.0	22.2	2.2
m.a.v.o. talendoc.	20.8	0.0	16.0	3.0
m.a.v.o. overigen	18.2	3.0	33.3	0.0
h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	18.4	0.0	18.9	2.7
h.a.v.o.-v.w.o. talen	13.5	1.1	13.7	1.1
h.a.v.o.-v.w.o. overigen	11.6	1.7	18.6	1.7
kombinatics	14.2	1.0	20.0	1.9
<b>Totaal</b>	<b>13.6</b>	<b>0.9</b>	<b>19.3</b>	<b>2.5</b>
F	0.660		1.292	
d.f.	12		12	
P	< 0.79		0.22	
E <sup>2</sup>	0.008		0.016	

Vertrekpunt vormt het datamateriaal uit vraag 20. Dat materiaal is gekonfronteerd met het materiaal uit vraag 17. Het doel daarvan is de check of de respondenten die in vraag 20 een bepaalde aanpak meer adequaat achten voor leerlingen van een bepaalde sekse, dat inderdaad doen vanuit de verwachting dat voor de leerlingen van die sekse een bepaalde eigenschap typisch is, die door die aanpak verder bevestigd wordt. Voorbeeld: ‘jongens komen meer in aanmerking voor abstracte opdrachten’ versus ‘jongens kunnen beter abstract denken’. Alleen als dat inderdaad het geval is, wordt de respons bij vraag 20 opgevat als een indicatie voor ‘traditionele meisjespedagogiek’. Tevens is de respons gekeerd in de richting van de bij de operationalisering bedoelde sekse. Voldoet de respondent niet aan beide voorwaarden, dan wordt een neutrale score toegekend (‘0’).

Het resultaat van deze operatie is per item de volgende codering:

- score ‘2’ = respondent acht de betreffende aanpak ‘veel meer’ of ‘uitsluitend’ adequaat voor meisjes en acht tevens die eigenschap typisch voor meisjes, die door die aanpak wordt versterkt;
- score ‘1’ = respondent acht de betreffende aanpak ‘iets meer’ adequaat voor meisjes, en acht tevens die eigenschap typisch voor meisjes die door de betreffende aanpak wordt versterkt;
- score ‘0’ = respondent acht de betreffende aanpak niet typisch adequaat voor meisjes, dan wel is van oordeel dat die eigenschap niet typisch is voor meisjes die door die aanpak wordt versterkt.

(Bij jongenseigenschappen geldt een analoge codering. In sommige gevallen gaat het in de formulering om een ontkenkende uitspraak. De codering wordt dan op de andere sekse betrokken, maar de informatie blijft dezelfde. Bij voorbeeld: ‘Bij meisjes moet je terughoudender zijn met abstracte opdrachten: zij kunnen minder goed abstract denken’. De inhoudelijk verkregen informatie wordt hier alleen maar naar de andere sekse geformuleerd). De aldus getransformeerde data worden onderworpen aan P.C.A.. Gepresenteerd wordt de drie-komponenten-oplossing. Zij beschrijft 40.1% van de variantie. Verloop van Eigen-waarden: 3.04 / 1.44 / 1.13 / 1.01 / enz. De ladingen zijn als volgt: zie volgende pagina.

	F1	F2	F3
meisjes moet je meer opdrachten geven met een (ver)zorgend aspect, daarvoor hebben ze meer belangstelling	70		
jongens moet je vaker adviseren wiskunde en/of techniek te kiezen, ze tonen daar meer aanleg voor	61		
meisjes komen meer in aanmerking voor het advies taal en geschiedenis te kiezen, ze hebben daar meer aanleg voor	57		
bij jongens moet je meer vasthoudendheid eisen bij het verwerken en moeilijke stof, ze tonen meer doorzettingsvermogen	51		
bij meisjes moet je het werk mede beoordelen op grond van opmaak en uiterlijke verzorging ervan, ze hebben meer behoefte om het werk verzorgd en net af te leveren	50		
bij meisjes moet je voorzichtiger zijn met het geven van negatieve beoordelingen en onvoldoendes, ze raken daar eerder door ontmoedigd		75	
bij meisjes moet je terughoudender zijn wat betreft het uiten van hooggespannen verwachtingen, ze raken daar eerder door ontmoedigd		61	
bij meisjes moet je er meer op verdacht zijn dat goede prestaties niet resulteren uit belangstelling voor de stof maar uit sympathie voor de docent(e) ze hebben meer de neiging om daarvan hun prestatieniveau te laten afhangen		52	
meisjes kun je in twijfelgevallen beter niet adviseren de moeilijkste opleidingen te kiezen bij problemen zijn ze eerder geneigd om met de opleiding te stoppen		48	
bij goede prestaties van meisjes moet je er eerder op verdacht zijn dat ze niet resulteren uit aanleg, maar uit extra inzet, meisjes hebben de neiging om op die manier gebrek aan aanleg te compenseren			68
bij meisjes moet je vragen meer voorstruktureren, ze hebben daar meer behoefte aan			64
bij meisjes moet je terughoudender zijn wat betreft abstracte opdrachten, ze kunnen die minder goed oplossen			61
bij jongens moet je je meer bereid tonen de leerstof ter discussie te stellen, jongens staan daar kritischer tegenover			38

De betrouwbaarheid van de componenten bedraagt resp 0 61, 0 53 en 0 50 Zij worden achtereenvolgens betiteld als 'het inoefenen van de traditionele sekserollen', 'meisjes in bescherming nemen' en 'anticiperen op het dommer zijn van meisjes' Hun populariteit blijkt uit tabel B 8 5 Onderling korreleren de schalen als volgt 1 met 2 0 33, 1 met 3 0 25 en 2 met 3 0 33

*Tabel B.8.5. – Populariteit van de schalen uit 'traditionele meisjespedagogiek' naar beroepsmatige achtergrond (percentages)*

	inoefenen traditio- nele rol		meisjes in bescher- ming nemen		anticiperen op het dommer zijn van meisjes	
	enigs- zins	syste- matisch	enigs- zins	syste- matisch	enigs- zins	syste- matisch
schoolleiding g.i.o.	60.2	3.5	18.3	0.0	45.5	0.0
overigen g.i.o.	56.1	4.1	21.3	2.1	36.5	1.1
l.t.s. beroepsgericht	67.1	8.3	19.1	1.4	29.0	0.0
l.t.s. overigen	60.0	8.0	32.7	0.0	38.8	0.0
l.h.n.o. beroepsgericht	47.4	10.5	30.4	8.9	35.7	0.0
l.h.n.o. overigen	57.3	6.7	36.2	1.3	36.4	0.0
m.a.v.o. B-vakken	63.1	4.3	28.2	2.2	54.4	4.3
m.a.v.o. talendoc.	59.7	5.2	28.7	2.0	48.5	1.0
m.a.v.o. overigen	63.5	7.9	29.2	6.2	61.5	3.1
h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	47.4	2.6	16.3	0.0	63.2	0.0
h.a.v.o.-v.w.o. talen	40.0	4.7	23.3	1.1	57.6	0.0
h.a.v.o.-v.w.o. overigen	42.6	3.7	37.3	0.0	46.4	1.8
kombinaties	45.3	5.2	33.0	2.8	46.5	2.0
<b>Totaal</b>	<b>34.8</b>	<b>5.6</b>	<b>27.4</b>	<b>2.1</b>	<b>45.5</b>	<b>1.0</b>
F	3.194		2.226		3.231	
d.f.	12		12		12	
p	< 0.00		0.01		0.00	
E <sup>2</sup>	0.040		0.027		0.040	



Vertrekpunt vormt het datamateriaal uit vraag 38. Het is onderworpen aan principale componentenanalyse. Gepresenteerd wordt zowel de generale component als een twee-komponenten-oplossing, hoewel uitsluitend gewerkt wordt met een schaal op basis van de eerste component uit de twee-komponenten-oplossing. De uitvoeriger presentatie geschiedt om inzicht te verschaffen ten aanzien van de beslissing om niet ook een schaal te konstrueren op basis van de tweede component uit de twee-komponenten-oplossing. Het verloop van Eigen-waarden is als volgt:

3.66 / 2.04 / 1.11 / 0.89 / enz.. Beide oplossingen beschrijven resp. 30.5% en 47.5% van de variatie. De ladingen zijn als volgt:

	Een- fakt. G.F.	Tweefakt. F 1	F. 2
a. ... onbewust, zonder vooropgezet doel	- 19		
b. ... omdat ze recht hebben op een aanpak die bij hen past	.71	.69	
c. ... omdat U op die manier makkelijker Uw klas in de hand houdt	.51	.73	
d. ... omdat U in wilt spelen op hun respectievelijke eigenaardigheden	.76	.78	
e. ... om beide groepen iets te bieden dat past bij hun aanleg en capaciteiten	.79	.78	
f. ... om ze de kans te geven hun typisch-vrouwelijke of typisch-mannelijke aanleg uit te bouwen	.74	.78	
g. ... om ze te leren dat mannen en vrouwen zich verschillend horen te gedragen	.45	.55	
h. ... omdat er nou eenmaal onoverkomelijke verschillen zijn die door de natuur zijn voorgegeven	.61	.66	
i. ... om ze te laten zien dat hun ideeën over wat hoort voor meisjes en wat hoort voor jongens onzin zijn	.18		.75
j. ... om bij hen belangstelling te wekken voor zaken die zij 'als man' of 'als vrouw' onbelangrijk vinden	.50		.68
k. ... om hen te laten zien dat er geen typisch-mannelijke of typisch-vrouwelijke aanleg bestaat	.10		.70
l. ... om hen over de drempels heen te helpen die in de vorm van éénzijdig-vrouwelijke of éénzijdig-mannelijke trekken een optimale schoolloopbaan in de weg staan	.50		.78

De items i. t/m l. zijn bedoeld ter indicering van evt. rol doorbrekende differentiatie-motieven. Uit het feit dat de items j. en l. relatief hoog positief laden op de generale component, die voor het overige 'rolbevestigende' motieven indiceert, wordt gekonkludeerd dat de respons op deze beide laatste items niet valide is. De tweede component uit de twee-komponenten-oplossing demonstreert vervolgens dat dat voor alle vier de laatste items geldt. Dat de respons omtrent de items b. t/m h wel valide is, wordt afgeleid uit de positieve samenhang van de op die items gebaseerde schaalscore met de overige indicatoren voor 'rolbevestigende opvattingen' (vgl. de bijlage bij paragraaf 9.2. omtrent schaalkonstrukties). De betrouwbaarheid van de eerste component uit de twee-komponenten-oplossing bedraagt 0.81. Inhoudelijk wordt hij betiteld als 'ik differentieer naar sekse uit rolbevestigende motieven'. De populariteit van de betreffende schaal blijkt uit tabel B.8.6..

*Tabel B.8.6. – Populariteit van de schaal 'ik differentieer naar sekse uit rolbevestigende motieven' naar beroepsmatige achtergrond (percentages)*

	wijst af	stemt in
g.l.o. schoolleiding	25.7	19.3
g.l.o. overigen	28.9	22.7
l.t.s. beroepsgericht	21.1	36.6
l.t.s. overigen	34.6	32.7
l.h.n.o. beroepsgericht	20.4	27.8
l.h.n.o. overigen	26.3	23.8
m.a.v.o. B-vakken	22.7	15.9
m.a.v.o. talendoc.	31.3	20.2
m.a.v.o. overigen	14.9	25.4
h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	40.5	2.7
h.a.v.o.-v.w.o. talen	44.8	8.0
h.a.v.o.-v.w.o. overigen	51.7	16.7
kombinaties	29.2	16.0
algemeen gemiddelde	29.9	20.7
F	3.802	
d.f.	12	
p	< 0.00	
E <sup>2</sup>	0.046	

Tabel 9.2 1 vermeldt de korrelatie tussen alle ‘eerste-orde-schalen’.

Ter voorbereiding van het ‘lokalisatie-onderzoek’ in hoofdstuk 8 zijn de ‘eerste-orde-schalen’ aan P C A onderworpen teneinde vast te stellen welke ‘tweede-orde-schalen’ eruit zijn af te leiden. Gepresenteerd wordt zowel een oplossing volgens de ‘generale komponent’ als een ‘twee-komponenten-oplossing’. Zij beschrijven resp. 23% en 36% van de variantie. Het verloop van Eigen-waarden is als volgt.

3.6 / 2.1 / 1.5 / 1.2 / 1.0 / enz..

De ladingen zijn als volgt (ladingen, hoger dan .20 zijn vermeld op voorwaarde dat ladingen op de andere componenten niet hoger zijn dan 10).

	gene- rale kom- ponent		twee-komp - oplossing	
	G F	Γ 1	F 2	
‘meisjes dommer vinden’	54	62		
‘anticiperen op domheid van meisjes’	39	57		
‘meisjes in bescherming nemen’	34	48		
‘meisjes kwetsbaarder vinden’	47	47		
‘moefenen traditionele sekserollen’	44	45		
‘jongens horen autonoom te zijn’	32	44		
‘meisjes volgamer vinden’	38	42		
‘meisjes ijveriger vinden’	37	40		
‘meisjes horen volgbaar te zijn’	24	31		
‘ik differentieer uit rolbevestigende motieven’	39	29		
‘onderwijs moet rolfiriditeit bestrijden’	- 61			- 69
‘verregaande seksegelykheid is akseptabel’	- 66			- 65
‘probleembewustzijn ten aanzien van onderwysachterstanden van meisjes’	- 45			- 61
‘huidige sekserolverdeling is te extreem’	- 37			- 51
‘onderwijs mag niet rolbevestigend zijn’	- 21			- 40
‘huidige onderwys is voldoende rechtvaardig’	34			40

De voor deze tweede-orde-komponenten berekende betrouwbaarheid bedraagt resp. 0.89, 0.87, en 0.85. Zij vormen de basis voor drie schaa scores, die inhoudelijk worden betiteld als ‘obstakels voor seksegelyke onderwyskansen’, resp ‘rolbevestigende opvattingen’ en ‘probleembewustzijn’.

	1.	2	3.	4.	5	6.	7.	8.	9	10.	11.	12	13.	14	15
1.probleembewustzijn ten aanzien van onderwijssachterstanden van meisjes	1.00														
2.huidige onderwijs is voldoende rechtvaardig	-.29	1 00													
3.verregeaande seksegelijkheid is acceptabel	.39	-.30	1.00												
4.huidige sekserollen te extreem	.35	.26	.26	1.00											
5. onderwijs moet rolrigiditeit bestrijden	.31	-.07	.15	.31	1.00										
6. onderwijs mag niet rolbevestigend zijn	.37	-.25	.61	.29	.25	1.00									
7 meisjes ijvenger vinden	-.14	.05	-.15	-.08	-.07	-.08	1.00								
8.meisjes kwetsbaarder vinden	-.13	.09	-.20	-.11	-.03	-.20	.26	1.00							
9.meisjes volgzamer vinden	-.11	.05	-.14	-.05	.00	-.12	.39	.33	1.00						
10.meisjes dommer vinden	.16	.16	.24	.09	.02	.16	.37	.40	.37	1.00					
11.meisjes horen volgzzaam te zijn	-.01	.02	-.10	-.04	-.01	-.06	.08	.05	.17	.09	1.00				
12.jongens horen autonoom te zijn	-.02	.06	-.13	-.03	.07	-.11	.02	.09	.08	.19	.33	1.00			
13 inoefenen traditonele rol	-.09	.08	-.22	-.11	.03	-.21	.06	.27	.13	.20	.19	.27	1 00		
14.meisjes in beschermung nemen	.05	.02	-.11	.00	.04	-.07	.05	.30	.06	.15	.16	.27	.33	1.00	
15.anticiperen op domheid van meisjes	-.01	01	-.17	-.01	.05	-.09	.25	.11	.12	.42	.20	.33	.25	.33	1.00
16.differentieren uit rolbevestigende motieven	-.12	.15	-.38	-.10	.01	-.33	00	.15	.16	.13	.11	.19	.20	.18	.08

De eerste schaal wordt in hoofdstuk 9 betiteld als de eindvariabele op niveau I, de beide andere als eindscores op niveau II. De tweede en derde schaal korreleren onderling  $-0.26$ . De op basis van de laatste component gekonstrueerde schaal is vervolgens 'gespiegeld' en indiceert aldus 'gebrekkig probleembewustzijn'. Op de schalen, die gezamenlijk deel uitmaken van de component 'probleembewustzijn' is vervolgens nogmaals afzonderlijk P.C.A. uitgevoerd. Gepresenteerd wordt een 'twee-komponenten-oplossing'. Het verloop van Eigen-waarden bedraagt  $2.53 / 1.01 / 0.84 / \text{enz.}$ . De verklaarde variantie bedraagt  $30.9\%$ . De ladingen zijn als volgt

	F. 1	F. 2
'onderwijs moet rolnigiditeit bestrijden'	- 87	
'de huidige sekserollen zijn te extreem'	-65	
'probleembewustzijn ten aanzien van onderwijsachterstanden van meisjes'	- 54	- 49
'verregaande seksegelijkheid is akseptabel'		- 83
'onderwijs mag niet rolbevestigend zijn'		- 74
'het huidige onderwijs is voldoende rechtvaardig'		64

De beide eerste schalen worden samengevoegd tot een 'tweede-orde-schaal', die wordt betiteld als 'oppervlakkig probleembewustzijn' Betrouwbaarheid  $0.74$ . De drie laatste schalen tot een tweede 'tweede-orde-schaal', die wordt betiteld als 'verregaand probleembewustzijn' Betrouwbaarheid  $0.81$ . Beide 'tweede-orde-schalen korreleren onderling  $0.35$ . Zij maken deel uit van wat in hoofdstuk 9 wordt betiteld als 'de variabelen uit niveau III'.

Van niveau III maken tevens twee andere schalen deel uit. Beide stammen niet uit een P.C.A., maar zijn uitsluitend op inhoudelijke overwegingen onderscheiden. Het gaat om een opsplitsing van de 'eerste-orde-schalen' die deel uitmaken van de daarstraks beschreven 'tweede-orde-schaal' 'rolbevestigende opvattingen'. Een eerste groep wordt betiteld als 'openlijk rolbevestigende opvattingen'. Daartoe worden gerekend

- 'jongens horen autonoom te zijn'
- 'inoefenen van de traditionele sekserollen'
- 'meisjes horen volgzzaam te zijn'
- 'ik differentieer uit rolbevestigende motieven'.

De betrouwbaarheid van deze groep van eerste-orde-schalen bedraagt  $0.76$ .

Een tweede groep wordt betiteld als 'subtiel rolbevestigende opvattingen'. Hier toe behoren de schalen

- 'meisjes dommer vinden'
- 'anticiperen op het dommer zijn van meisjes'
- 'meisjes kwetsbaarder vinden'
- 'meisjes in bescherming nemen'.

Ook deze groep 'eerste-orde-schalen' levert een 'tweede-orde-schaal' met een betrouwbaarheid van 0.76. Beide varianten van 'rolbevestigende opvattingen' die op deze wijze zijn onderscheiden maken naast de zojuist beschreven varianten van 'probleembewustzijn' deel uit van de variabelen op 'niveau III' uit hoofdstuk 9. Onderling correleren zij 0.40.

Alle 'tweede-orde-schaalscores' zijn tot stand gekomen, na eerst de 'eerste-orde-schalen' te standaardiseren. 'Eerste-orde-schalen', die een bepaalde 'tweede-orde-schaal' konstitueren zijn vervolgens gemiddeld. De resulterende 'tweede-orde-schaalscore' is tenslotte opnieuw gestandaardiseerd en wel zo dat de gemiddelde score ligt bij 5.00, de standaardafwijking bij 1.00. 'Tweede-orde-schalen' ter indicering van probleembewustzijn zijn zo gekeerd dat een hogere score verwijst naar een gebrekkiger probleembewustzijn.

De rangordening die op basis van de verschillende 'tweede-orde-schaalscores' ontstaat in de typologie 'beroepsmatige achtergrond' wordt duidelijk in tabel B.9.2.2..

*Tabel B.9.2.2. – Rangordening in ‘beroepsmatige achtergrond’ in termen van de onderscheiden ‘tweede-orde-schaalscores’ (gestandaardiseerde scores: gemiddelde = 5; standaardafwijking = 1)*

Niveau I.		‘OBSTAKELS VOOR SEKSE- GELIJKE ONDERWIJSKAN- SEN’ (hoe meer ‘obstakels’ hoe hoger de score)			
	m.a.v.o. B-vakken	5.37			
	m.a.v.o. overigen	5.35			
	m.a.v.o. talendoc.	5.22			
	l.t.s. beroepsgericht	5.15			
	h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	5.06			
	basisschool hoofden	5.03			
	basisschool overigen	4.96			
	h.a.v.o.-v.w.o. talen	4.96			
	kombinaties	4.89			
	l.t.s. overigen	4.88	E <sup>2</sup> = .038		
	l.h.n.o. beroepsgericht	4.78	F = 2.625		
	l.h.n.o. overigen	4.75	d.f. = 12		
	h.a.v.o.-v.w.o. overigen	4.68	p < .00		
Niveau II.		‘GEBREKKIG PROBLEEM- BEWUSTZIJN’ (hoe gebrekkiger, hoe hoger de score)		‘ROLBEVESTIGENDE OP- VATTINGEN’ (hoe populairder, hoe hoger de score)	
	m.a.v.o. B-vakken	5.41		m.a.v.o. overigen	5.44
	l.t.s. beroepsgericht	5.28		m.a.v.o. talen	5.24
	basisschool hoofden	5.14		m.a.v.o. B-vakken	5.21
	basisschool overigen	5.12		h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	5.08
	m.a.v.o. talen	5.08		l.t.s. beroepsgericht	5.00
	m.a.v.o. overigen	5.07		h.a.v.o.-v.w.o. talen	4.97
	h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	5.01		basisschool hoofden	4.94
	h.a.v.o.-v.w.o. talen	4.97		l.t.s. overigen	4.94
	kombinaties	4.94		l.h.n.o. beroepsgericht	4.94
	l.t.s. overigen	4.85		kombinaties	4.90
	l.h.n.o. overigen	4.70		l.h.n.o. overigen	4.88
	l.h.n.o. beroepsgericht	4.67		basisschool overigen	4.86
	h.a.v.o.-v.w.o. overigen	4.67		h.a.v.o.-v.w.o. overigen	4.80
	E <sup>2</sup> = .041			.029	
	F = 4.027			2.537	
	d.f. = 12			12	
	p < .00			.00	

Vervolg tabel B.9.2.2.

Niveau III.	'OPENLIJK ROLBEVESTIGENDE OPVATTINGEN'	'SUBTIEL ROLBEVESTIGENDE OPVATTINGEN'		
	l.t.s. beroepsgericht	5.48	m.a.v.o. overigen	5.41
	m.a.v.o. overigen	5.35	m.a.v.o. B-vakken	5.29
	l.t.s. overigen	5.21	h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	5.21
	l.h.n.o. beroepsgericht	5.18	m.a.v.o. talen	5.13
	m.a.v.o. talen	5.05	l.h.n.o. beroepsgericht	5.08
	l.h.n.o. overigen	5.03	h.a.v.o.-v.w.o. talen	5.04
	kombinaties	4.94	h.a.v.o.-v.w.o. overigen	4.99
	g.l.o. hoofden	4.92	l.h.n.o. overigen	4.98
	m.a.v.o. B-vakken	4.91	kombinaties	4.95
	g.l.o. overigen	4.90	l.t.s. overigen	4.89
	h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	4.75	g.l.o. hoofden	4.84
	h.a.v.o.-v.w.o. overigen	4.73	g.l.o. overigen	4.82
	h.a.v.o.-v.w.o. talen	4.71	l.t.s. beroepsgericht	4.74
	$E^2 = .047$		.031	
	$F = 3.851$		2.625	
	$p < .00$		.00	
	d.f. = 12		12	
	'GEBREKKIG OPPERVLAKKIG PROBLEMBEWUSTZIJN'	'GEBREKKIG VERREGAAND PROBLEMBEWUSTZIJN'		
	m.a.v.o. B-vakken	5.30	l.t.s. beroepsgericht	5.33
	h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	5.27	m.a.v.o. B-vakken	5.28
	g.l.o. hoofden	5.16	g.l.o. hoofden	5.11
	g.l.o. overigen	5.09	g.l.o. overigen	5.08
	l.t.s. beroepsgericht	5.08	m.a.v.o. talen	5.08
	h.a.v.o.-v.w.o. talen	5.04	m.a.v.o. overigen	5.08
	m.a.v.o. overigen	5.02	l.h.n.o. beroepsgericht	4.94
	m.a.v.o. talen	5.01	kombinaties	4.91
	l.t.s. overigen	4.99	l.t.s. overigen	4.90
	kombinaties	4.99	h.a.v.o.-v.w.o. talen	4.87
	h.a.v.o.-v.w.o. overigen	4.90	h.a.v.o.-v.w.o. B-vakken	4.85
	l.h.n.o. overigen	4.67	l.h.n.o. overigen	4.84
	l.h.n.o. beroepsgericht	4.50	h.a.v.o.-v.w.o. overigen	4.64
	$E^2 = .036$		.029	
	$F = 3.138$		3.147	
	d.f. = 12		12	
	$p < .00$		.00	





- Ackermans, C., e.a., *Gezin en arbeid door de tijd*. Werkgroep 'Politieke economie van de vrouw'. Tilburg, 1978.
- Adolphs, L., *Die Frau in der Schule. Persönlichkeit, Berufspraxis, Standesproblematik*. Bad Godesberg, 1964.
- Adams, C., en R. Laurikietis, *The gender trap. A closer look at sex roles. Book I: Education and work*. Virago. Londen, 1976.
- Bakker, D., e.a., *Waardenontwikkeling en sexeroldoorbreking*. LICOR. Leiden, 1980.
- Bakker-ten Hagen, A., 'Marie, word wijzer!' *Vrouwen en Onderwijs*. In: *Ars Aequi*, jg. 29 nr. 7, blz. 453-456.
- Bank, B.J., e.a., *Sex roles, class room instruction, and reading achievement*. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 72 no. 2, 1980, blz. 119-132.
- Bardwick, J.M., en E. Douvan, *Ambivalence: the socialization of women*. In: V. Gornick en B.K. Morau (eds.), *Woman in sexist society. Studies in power and powerlessness*. New York, 1971, blz. 225-241.
- Barker, D.L., en Sh. Allen (eds.), *Sexual divisions and society: process and change*. Tavistock publications. Londen, 1976.
- Barret, M., *Women's oppression today*. Verso editions. Londen, 1980.
- Bartels, A., *Een eeuw middelbaar onderwijs 1863 -1963*. J.B. Wolters. Groningen, 1963.
- Baudelot, C., en R. Establet. *L'école capitaliste en France*. Maspero. Parijs, 1971.
- Belotti, E.G., *Was geschieht mit kleinen Mädchen?* München, 1975.
- Ben-Dor, Ts.R., *Interaction between sexual stereotypes and high IQ: the case of the gifted woman as reflected in the Terman study*. In: *Interchange*. Vol. 10 No. 2, 1979/80, blz. 67-77.

- Berg, A. van den, en M. van Diepen, Op zoek naar samenhang. Enkele historisch-onderwijskundige noties ten behoeve van de discussie over onderzoek en ontwikkelingswerk met betrekking tot de maatschappelijke achterstelling van vrouwen en meisjes. Kohnstamm-Instituut. Amsterdam, 1979.
- Bergen, Th.C.M., Evaluatie-angst en vermijdingstendens. Een onderzoek naar de oriëntatie van leerlingen om mislukking te vermijden in taaksituaties tijdens de les. Staatsuitgeverij. Den Haag, 1981.
- Bernard, M.E., Does sex role behavior influence the way teachers evaluate students? In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 71 No. 4, 1979, blz. 553-562.
- Bernstein, B., Class and Pedagogies: Visible and Invisible. In: J. Karabel en A.H. Halsey (eds.), *Power and ideology in education*. New York, 1977, blz. 511--534.
- Blochmann, E., Das 'Frauenzimmer' und die 'Gelehrsamkeit'. Quelle und Meyer. Heidelberg, 1966.
- Bloom, B., New views of the learner: implications for instruction and curriculum. In: *Childhood Education*. Vol. 56 No. 1, 1979, blz. 5-11.
- Bocxlaer, M. van, De slechte leerling. Mening van leerkrachten 6e L.S. In: *Tijdschrift voor Psycho-Medisch-Sociaal Werk*. 23e jrg. no. 1, blz. 1-9, 1977.
- Boer, F. de, Analyse van gedragsbeoordelingen, Innovatieproject Amsterdam. Amsterdam, 1978.
- Boesten, M.-J., e.a., Ideologie omtrent de positie van de vrouw in het nijverheids-onderwijs voor meisjes tussen 1919 en 1940. Instituut voor Onderwijskunde. Nijmegen, 1979.
- Bolkestein, C., Schema van de organisatie van het onderwijs. 's-Gravenhage, 1946.
- Bontius, I., Onderzoeksproject traditionele beroepsopleidingen voor meisjes. (Diskussiepaper ten behoeve van Zomeruniversiteit 1981). I.T.S.. Nijmegen, 1981.
- Bontius, I. en S. de Korte, Meisjes in opleiding voor een verzorgend beroep. Een verkennend onderzoek naar de achterstelling van meisjes in het onderwijs in relatie tot de mogelijkheden voor vrouwenemancipatie. I.T.S., Nijmegen, 1981.
- Borris, M., Die Benachteiligung der Mädchen in Schulen der Bundesrepublik und in Westberlin. Frankfurt am Main, 1972.
- Bos, D.J., Schoolkeuze-adviezen: resultatencontrole na vijf jaar. Den Haag, 1974.
- Bos, R.J.L., Meisjesscholen in de mist. In: *Het Weekblad*, 1968, nr. 7, blz. 208-211.
- Bos, R.J.L., Voordelen van het gesepareerd onderwijs aan meisjes. In: *Director*, 1966 no. 16, blz. 3-20.
- Bosman, R., W. Louwes en A. v.d. Meer, Sexe, school en beroep: een achteraf-experiment over de periode 1958-1979 naar de invloed van sexe op school-en beroepsloopbaan. Groningen, 1980.

- Bourdieu, P., en J. Passeron, *La reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignements*. Parijs, 1970.
- Bowles, S., en H. Gintis, *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. Londen, 1976.
- Brands, J., e.a., *Andere wijs over onderwijs. Naar een materialistische onderwijs-sociologie*. Link. Nijmegen, 1977.
- Brandt, G., e.a., *Zur Frauenfrage im Kapitalismus*. Suhrkamp. Frankfurt am Main, 1973.
- Braun, C., *Teacher Expectation: Sociopsychological Dynamics*. In: *Review of Educational Research*. Vol. 46 No. 2, 1976, blz. 185-213.
- Brehmer, I., *Der ganz vulgäre Sexismus in der Schule*. In: *Betrifft: Erziehung*. Jg. 14 nr. 5, 1981, blz. 28-31.
- Brink, M.J. van den, (o.s.u.), *Het probleem van de bijzondere didaktiek in het nijverheidsonderwijs*. Hoogveld-Instituut. Nijmegen, 1964.
- Broich, K., *Die geschichtliche Lage der berufstätigen Frau und ihr Einfluss auf Bildung und Ausbildung*. In: *Pädagogische Rundschau*. Jg. 16 No. 1, 1962, blz. 14-25.
- Brophy, J.E., en T.L. Good, *Das Wechselspiel von Erwarten, Verhalten und Erfahren im Klassenzimmer. Folgerungen für Unterricht, Forschung und Lehrerausbildung*. Hrsg. D. Ulich. (verkorte uitgave van 'Teacher-Student Relationships'. Holt, Rinehart and Winston. 1974) München, 1976.
- Brüsten, M., en K. Hurrelmann, *Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung*. Juventa Verlag. München, 1973.
- Buis, Th.J.M.N., H.C.P. van den Munckhof en P.M.A. Wels, *Een onderzoek naar de validiteit van leerkrachtbeoordelingen*. In: *Gedrag, tijdschrift voor psychologie*. 1976, no. 5-6, blz. 278-306.
- Buster, A.J., *Onderzoek naar modellen voor taalonderwijs aan allochtone leerlingen. (Onderzoeksvoorstel)*. I.T.S.. Nijmegen, 1981.
- Byrne, E.M., *Women and Education*. Londen, 1978.
- Calcar, E. van, *De dubbele roeping der vrouw. Eene prijsvraag beantwoord*. D.A. Thieme. Arnhem, 1873.
- Cals, J., *Tweede Onderwijsnota*. Den Haag, 1955.
- Chabaud, J., *The education and advancement of women*. Unesco. Parijs, 1970.
- Chodorow, N., *The reproduction of mothering. Psycho-analysis and the sociology of gender*. University of California Press. California, 1978.
- Claussen, B., *Theoretische Grundlegung sowie ansatzweise Entwicklung und Evaluation einer emanzipatorischen Lernenheit als Baustein zur Förderung alternativer Geschlechterrollenerwartungen. Ein Beitrag zur konkreten Curriculum-Reform im Bereich des politisch-sozialen Handelns*. Harmut Lüdke Verlag. Hamburg, 1975.
- Claussen, B., en S. Leifert, *Politische Bildung und Frauenemanzipation. Theorie-*

- tische Grundlagen, Empirische Befunde, Curriculair Material. Haag und Herchen. Frankfurt am Main, 1978.
- Combe, A., Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewusstseins. München, 1973 (herziene druk).
- Constant, De opvoeding der vrouw. Hoe zij is, en hoe zij wezen moet. J. Minkman. Arnhem, 1876.
- Coutinho-Wiggelandam, A., Vrouwenemancipatie rond de eeuwwisseling en het verzet daartegen. In: Tijdschrift voor vrouwenstudies. Jg. 2 no. 2, 1981, blz. 214-242.
- Crockenberg, S., en B. Bryant, Socialization: the 'implicit curriculum' of learning environments. In: Journal of research and development in education. Vol. 12 No. 1, 1978, blz. 69-78.
- Daalder, D.L., Middelbare meisjesscholen als symbolen van onderwijsvernieuwing. J.B. Wolters. Groningen/Djakarta, 1957.
- Davies, L., en R. Meighan, A review of schooling and sex roles, with particular reference to the experience of girls in secondary schools. In: Educational Review. Vol. 27 No. 3, 1975, blz. 165-178.
- Deblé, I., The school education of girls. An international study on school wastage among girls and boys at the first and second levels of education. Unesco. Parijs, 1980.
- Deem, R., Women and Schooling. Londen 1978.
- Deem, R., Women, school and work; some conclusions. In: Deem, R., (ed.), Schooling for womens work. Londen, 1980, blz. 177-184.
- Dehler, J., Mädchen ohne Berufsausbildung. Gesellschaftliche Situation, Bewusstsein und Verhalten von jugendlichen Arbeiterinnen. Andreas Achenbach. Lollar, 1978.
- Dekkers, A., En god schiep hen man en moeder – over christelijke gezinsideologie. In: Kongresbundel Zomeruniversiteit Vrouwenstudies. Amsterdam, 1981, blz. 277-280.
- Derks, J.A.H., en A.H.W.M. Pelkmans, De behoeften aan een onderwijsbegeleidingsdienst in de regio Rijnmond-Zuid. I.T.S.. Nijmegen, 1975.
- Dessaur, C.I., en C.E. van Vleuten, Education and equality of opportunity for girls and women. Studie bij gelegenheid van de 11e zitting van de Standing Conference of European Ministers of Education. Den Haag, 1979.
- Diederén, J., Van Jaar tot Jaar, 3e fase. Het proces van beroepskeuze. (werktitel) I.T.S.. Nijmegen, 1981a.
- Diederén, J., From year to year: the passage of young people from different social backgrounds through dutch primary and secondary education. In: The Netherlands Journal of Sociology. Vol. 17, 1981b, blz. 1-21.
- Diener, C.I., en C.S. Dweck, An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. In: Journal of Personality and Social Psychology. Mei 1978, Vol. 36. No. 5, blz. 451-462.

- Dijck, L.H.F.J. van, *Prestatiemotivatie en geslachtsgebonden verschillen in het onderwijs*. Instituut voor Onderwijskunde. Nijmegen, 1980.
- Discussienota *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Den Haag, 1975.
- Doherty, E.G., en C. Culver, *Sex-role identification ability, and achievement among high-school girls*. In: *Sociology of Education*, Vol. 49 No. 1, 1976, blz. 1-3.
- Dronkers, J., *Bespreking van 'School en ongelijkheid'*. In: *Mens en Maatschappij*. 55e jg. No. 1, 1980, blz. 89-95.
- Dronkers, J. en M. Jungbluth, *Schoolloopbaan en Geslacht: De invloed van geslacht op de schoolloopbaan in het Nederlands primair en secundair onderwijs*. In: *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 1979, 6(1), blz. 6-50.
- Dweck, C.S., e.a., *Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis*. In: *Developmental Psychology*, 1978, Vol. 14 No. 3, blz. 268-276.
- Dweck, C.S., en E.S. Bush, *Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators*. In: *Developmental Psychology*, Vol. 12 No. 2, 1976, blz. 147-156.
- Eichler, M., *Sex-role attitudes of male and female teachers in Toronto*. In: *Interchange*. Vol. 10 No. 2, 1979/80, blz. 2-14.
- Eldering, F., *Het onderwijs aan de Middelbare Scholen voor meisjes*. In: *Onderwijs-Congres gehouden van 10-13 augustus 1898*. W. Versluys. Amsterdam, 1898, blz. 99-130.
- Emancipatiebeleid bedreigt vrijheid van onderwijs. In: *Nederlands Dagblad*. 20 oktober 1980, blz. 2.
- Emancipatiecommissie, *Advies keuzevrijheden voor meisjes en jongens in het onderwijs*. Den Haag, 1977.
- Emancipatiecommissie, *Kommentaar van de emancipatiecommissie op 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel'*. Rijswijk, 1976.
- Emancipatiecommissie, *Vrouwen in cijfers. Een inventarisatie met betrekking tot onderzoek en dataverzameling over vrouwen*. Rijswijk, 1981.
- Emancipatiecommissie, *Weerstand tegen emancipatie. Een verkennend onderzoek*. Rijswijk, 1980.
- Erp, M. van, en S. Soutendijk, *Sociaal milieu en lesgebeuren*. Van Gennep. Amsterdam, 1973.
- Esch, W. van, *Etnische groepen en het onderwijs. Een verkennende studie*. 's-Gravenhage, 1981.
- Esland, G., *The construction of reality*. In: *Educational studies: a second level course, School and society units 1 and 2*. Open University.
- Esland, G., *Pedagogy and the teacher's presentation of self*. In: *The social organization of teaching and learning. Educational studies: a second level course. School and society unit 5*. Open University.

- Esland, G.M., Teaching and learning as the organization of knowledge. In: M.F.D. Young (ed.), *Knowledge and control*. Londen, 1971, blz. 70-114.
- Essen, M. van, *Onderwijs voor meisjes in de 1e helft van de negentiende eeuw*, Onderwijsresearchdagen. Leiden, 1980.
- Fagot, B.I., Reinforcing contingencies for sex-role behaviors: effect of experience with children. In: *Child Development*. Vol. 49 No. 1, 1978, blz. 30-36.
- Fend, H., e.a., *Sozialisatíonseffekte der Schule*. Weinheim, 1976.
- Fend, H., E. Dreher en H. Haenisch, Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 26e jg. No. 5, 1980, blz. 673-698.
- Feshbach, N.D., Student teacher preferences for elementary school pupils varying in personality characteristics. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 60 No. 2, 1969, blz. 126-132.
- Finn, J.D., *A general model for multivariate analysis*. Holt, Rinehart and Winston. New York, 1974.
- Fishel, A., en J. Pottker, Sex bias in secondary schools: the impact of title IX. In: J. Pottker en A. Fishel (eds.), *Sex bias in the schools. The research evidence*. Associated University Presses. Londen, 1977, blz. 92-104.
- Frazier, N., en M. Sadker, *Sexism in School and Society*. Harper and Row. New York, 1973.
- Freyburg, P.S., Teacher intentions and teacher decisions. In: *Educational Theory*. Vol. 30 No. 1, 1980, blz. 39-45.
- Froeling, L., en C. Petit, Kijk, zo wordt de meester uit Marie nooit wijs. Een gestandaardiseerde inhoudsanalyse van in docentenopleidingen gebruikte handboeken. Instituut voor Toegepaste Sociologie. Nijmegen, 1978.
- Gaite, A.J.H., Teachers perceptions of ideal male and female students: male chauvenism in the schools. In: J. Pottker en A. Fishel (eds.), *Sex bias in the schools. The research evidence*. Associated University Presses. Londen, 1977, blz. 105-107.
- Galen, A.M. van, P.F.A. Boersma en J.A. Bulte, *Almanak voortgezet onderwijs*. I.T.S.. Nijmegen, 1981.
- Gander, M.J., Sex-typing in the high school. In: J. Pottker en A. Fishel (eds.), *Sex bias in the schools. The research evidence*. Associated University Presses. Londen, 1977, blz. 78-91.
- Gaskell, J., Sex role ideology and the aspirations of high school girls. In: *Interchange*, Vol. 8 No. 3, 1977/78, blz. 72-87.
- Geurts, J., *Vroege schoolverlaters hebben zwakke positie op de arbeidsmarkt. 5e interimverslag van een landelijk onderzoek naar kenmerken en situaties van werkende jongeren*. I.T.S.. Nijmegen, 1978.
- Geurts, J., en P. Tesser, *Werkende jongeren en hun onderwijs*. Link. Nijmegen, 1976.

- Geurts, J., P. Tesser en A. Mens, *Werkende jongeren. Basisrapport van een onderzoek naar milieu, schoolloopbaan, onderwijsbehoefte en arbeidssituatie van werkende jongeren.* I.T.S.. Nijmegen, 1980.
- Giesecke, H., *Bildungsreform und Emanzipation. Ideologiekritische Skizzen.* Juventa. München, 1973.
- Giles, R., *The West Indian Experience in British Schools. Multi-racial education and social disadvantage in Londen.* Heinemann. Londen, 1977.
- Goffman, E., *The arrangement between the sexes.* In: *Theory and Society.* Vol. 4, 1977, blz. 301-331.
- Goffman, E., *On cooling the mark out: some aspects of adaption to failure.* In: *Psychiatry: Journal for the study of Interpersonal Processes.* Vol. 15, 1952.
- Goudsmit, H., *Co-Educatie.* In: *Onderwijs-Congres gehouden van 10-13 augustus 1898.* W. Versluys, Amsterdam, 1898, blz. 175-194.
- Goudswaard, N.B., *Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs.* Assen, 1981.
- Grootings, P., L. Paul en B. Hövels, *De relatie tussen onderwijs, kwalifikatie en arbeidsorganisatie. (Werktitel).* Instituut voor Toegepaste Sociologie. Nijmegen, 1981.
- Grootings, P., en B. Hövels, *Sociale ongelijkheid in het arbeidsbestel.* I.T.S.. Nijmegen, 1981.
- Gukenbiehl, H.L., *Soziotope der Sozialisation.* In: *Die Deutsche Schule.* Jg. 70 No. 12, 1978, blz. 699-712.
- Guttentag, M., en H. Bray, *Undoing sex stereotypes. Research and resources for educators.* McGraw-Hill. New York, 1976.
- Haller, H.D., *Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte der pädagogischen Diagnostik.* In: J. Kutschner (Hrsg.), *Urteile über die Schule im Urteil über Schüler. Schwierigkeiten und Möglichkeiten, Schüler objektiviert und gerecht zu beurteilen.* Urban und Schwarzenberg. München, 1977, blz. 108-136.
- Hänsel, D., *Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis.* Beltz, Weinheim en Basel, 1975.
- Hartley, D., *Teachers definitions of boys and girls: some consequences.* In: *Research in Education.* No. 20, 1978, blz. 23-35.
- Heek, F. van, *Het geboorte-niveau der Nederlandse Rooms-Katholieken. Stenfert-Kroese.* Leiden, 1954.
- Heek, F. van, e.a., *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiedheid.* Meppel, 1968.
- Helbig, L., e.a., *Lernfeld Sozialisation.* Weinheim en Basel, 1977.
- Hepting, R., *Mädchenbildung oder Koedukation.* Hochschulverlag. Stuttgart, 1978.
- Herpen, L.W., en W.J. Schoonheim, *Man en vrouw in het onderwijs. Statistisch overzicht van de deelname van mannen en vrouwen aan het onderwijs ten behoeve van de onderwijsresearchdagen 1980.* Leiden, 1980.
- Hogan, H.W., *IQ self estimates of males and females.* In: *Journal of social psychology.* No. 106, 1978, blz. 137-138.



- Höhn, E., Die Gegenwartsproblematik der Mädchenbildung. In: K. Aurin (Hrsg.), Bildungspolitische Probleme in psychologischer Sicht. Frankfurt, 1969, blz. 115-123.
- Hoksbergen, R.A.C., en G.H. Maassen, Hoever gaat de onderwijsemancipatie van de vrouw? In: Mens en Maatschappij. 55e jg., No. 1, 1980, blz. 5-38.
- Holzinger, E. van H. Mende, Wider die Sklavenreproduktion. Erziehungspraxis contra Rollenfixierung. Werner Raith Verlag. Starnberg, 1972.
- Hopman, W.M., Emancipatie en discriminatie. Een boekje open over de betekenis van het onderwijs voor de vrouw. Stafleu en zoon. Leiden, 1975.
- Houge, J., Final evaluation report in Title III ESEA projekt 'Eliminating Sex Bias in Education' 1974-75 for special school district no. 1, Minneapolis, Minnesota. Minneapolis Public Schools. Minneapolis, 1975.
- Huber, J., (ed.), Changing women in a changing society. (Overdruk van het januari-nummer van het American Journal of Sociology). University of Chicago Press. Chigaco, 1973.
- Idenburg, Ph. J., Schets van het Nederlandse schoolwezen. Groningen, 1964.
- Idenburg, Ph. J., Theorie van het onderwijsbeleid. Groningen, 1971.
- Jaarsma, R., Gelijke kansen? Over het onderwijs voor vrouwen en meisjes. Amsterdam, 1979.
- Jaarsma, R., Gelijke kansen voor meisjes en vrouwen in het onderwijs. Mode of maatschappelijke noodzaak? In: Jeugd in School en Wereld. Januari 1981, blz. 322-327.
- Jaarsma, R., (red.), Vrouwen en onderwijs. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1980. Staatsuitgeverij. Den Haag, 1981.
- Jaarsma, R., en H. Lington, Onderwijs en gelijke kansen voor vrouwen en meisjes. Amsterdam, 1979.
- Jackson, Ph. W., Life in classrooms. Holt, Rinehart and Winston. New York, 1968.
- Jong, M. de, Op zoek naar de ware Maria. In: Kongresbundel Zomeruniversiteit Vrouwenstudies. Amsterdam, 1981, blz. 273-277.
- Jong, U. de, Segregatie in de allocatiefunctie van het onderwijs tussen mannen en vrouwen. O.R.D.. Leiden, 1980.
- Jong, U. de, J. Dronkers en W. Saris, Veranderingen in schoolloopbanen tussen 1965 en 1977/78. Onderwijsresearchdagen. Maastricht, 1981.
- Jonker, J.K., en H.C.A. Slagter, Eindexamencijfers geslaagden v.w.o. 1977. C.B.S.. Den Haag/Heerlen, 1979.
- Jungbluth, P., Docentenopvattingen achter rolbevestigend onderwijs. Een voorstel voor onderzoek naar onderwijsinterne verklaringen voor de onderling verweven sekse- en milieu-ongelijkheid van onderwijskansen. (herziene versie). I.T.S.. Nijmegen, 1981b.
- Jungbluth, P., Onderwijs en sekse-ongelijkheid. In: J.A. van Kemenade (red.),

- Onderwijs: Bestel en Beleid. Wolters-Noordhoff. Groningen, 1981, blz. 157-192.
- Jungbluth, P., De onderwijskansen van meisjes. In: Jetten, E., en M. Schoenmaker-Hol, Kansarme groepen en hun onderwijs. Staatsuitgeverij. Den Haag, 1978a, blz. 81-98.
- Jungbluth, P., Roldoorbreking in de huishoudschool. In: Het Beroepsonderwijs, 15e jg. No. 16, 1980, blz. 5-14.
- Jungbluth, P., Seksetypische socialisatie in het onderwijs. Een voorstel voor het maken van een stand-van-zaken-verslag. I.T.S.. Nijmegen, 1980.
- Jungbluth, P., Van traditionele meisjespedagogiek tot roldoorbrekend onderwijs. Onderwijs en de maatschappelijke ongelijkheid man-vrouw; materiaal voor een bezinning op de positiekeuze van de school. I.T.S.. Nijmegen, 1978.
- Jungbluth, P.L.M., en C.A.C. Klaassen, De vorming van waarden en houdingen in socialisatieprocessen. Instituut voor Toegepaste Sociologie. Nijmegen, 1973.
- Keizer, H., De Nivokeuze in het Mavo-project. (Werktitel). I.T.S.. Nijmegen, 1981.
- Kemenade, J.A. van, (red.), Bijdragen uit de onderwijswetenschappen. Samson. Alphen aan de Rijn, 1973.
- Kemenade, J.A. van, Onderwijs en sociale ongelijkheid. In: Sociologische Gids, Jg. 17, 1970, blz. 465-479.
- Kemenade, J.A. van, (red.), Onderwijs: Bestel en Beleid. Wolters-Noordhoff. Groningen, 1981.
- Kemenade, J.A. van, en J.A. Kropman, Verborgene talenten? Kritische kanttekeningen bij een onjuiste interpretatie. In: Sociologische Gids, 1972, 19, blz. 219-229.
- Kempner, K., A social-psychological analysis of the context for change. In: Stockard, J., e.a., Sex equity in Education. Academic press. New York, 1980, blz. 119-141.
- Kentler, H., Plädoyer gegen eine eigene Mädchenbildung. In: Deutsche Jugend, 14. Jg. Hft. 10, 1966.
- Kessel, H. van, Toenemende spanning tussen onderwijs en beroepspraktijk. I.T.S.. Nijmegen, 1980.
- Kessel, N. van, A. Mens en P. Smets, Onderzoek stimuleringscholen. Deelverslag 3. I.T.S.. Nijmegen, 1980.
- Kilian, H., Frauenrolle und Mädchenerziehung aus sozialpsychologischer Sicht. In: Bönner, K.H. (Hrsg.), Die Geschlechterrolle. Nymphenburger Verlags-handlung. München, 1973, blz. 110-128.
- Klaassen, C.A.C., Sociologie van de persoonsvorming. Theorie-ontwikkelingen in de socialisatie-thematiek. (Werktitel). Waarschijnlijke publikatiedatum 1981.
- Kley, P. van der, Beurt en beurtverdeling als interaktionele mechanismen: over hun rol bij de realisering van milieuspecifieke selectie in de eerste klas van

- een lagere school. In: Gedrag, tijdschrift voor psychologie. 8e jg. No. 3, 1980, blz. 177-192.
- Kley, P. van der, e.a., Milieuspecifieke selectie in het lager onderwijs: een onderzoek naar de milieu- en seksespecifieke werking van binnenschoolse processen en mechanismen in het lager onderwijs. (Onderzoeksvorstel). Sociologisch Instituut. Nijmegen, 1981.
- Knoers, A.M.P., Algemene onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs. Zesde herziene druk. Assen/Amsterdam, 1975.
- Kohnstamm, G.A., Geslachtsverschillen in prestaties op schoolvorderingstoetsen en enkele tests aan het einde van de basisschool. In: Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie, 1973, 28, 351-367.
- Komter, A., Feminisme en psychoanalyse of. De fallus als hinderpaal. In: Socialistisch-feministische teksten (3). SARA. Amsterdam, 1979, blz. 100-127.
- Krebs, R.L., Girls – more moral than boys or just sneakier? In: J. Pottker en A. Fishel (eds.), Sex bias in the schools. The research evidence. Associated University Presses. Londen, 1977, blz. 60-66.
- Kuiper Hzn., G., Stratificatie in Nederland de Leidse School. In: J. Peschar en W. Ultee (red.), Sociale stratificatie. Op weg naar empirisch-theoretisch stratifikatieonderzoek in Nederland (Boekaflevering Mens en Maatschappij). Van Loghum Slaterus. Deventer, 1978, blz. 13-25.
- Kurthy, T., Geschlechtsspezifische Sozialisaton. Alte Normen und neue Vorstellungen in der Entwicklung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Paderborn, 1978.
- Kutner, N.G., en D Brogan, Sources of sex discrimination in educational systems a conceptual model. In: Psychology of Women Quarterly, Vol. 1 No. 1, 1976, blz. 50-69.
- Kwekkeboom, N., De school, een vrouw-vijandig instituut. Vakgroep onderwijspsychologie UvA. Amsterdam, 1979.
- Lee, P.C., Reinventing sex roles in the early childhood setting. In: Childhood Education, Vol 52 No. 4, 1976, blz 187-192.
- Lee, P.C , en N.B. Gropper, Sex-role culture and educational practice. In: Harvard Educational Review, Vol. 44 No. 3, 1974, blz 369-410.
- Leinhardt, G., A.M. Seewald en M. Engel, Learning what's taught: sex differences in instruction. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 71 No. 4, 1979, blz. 432-439.
- Leriman, W., e.a , Projekt Onderwijs Meisjes. Nationaal Verband K.A.V.. Brussel, 1971.
- Leliman-Bosch, M.E., Geschiedenis van het huishoudonderwijs in Nederland. Rotterdam, 1933.
- Leponn, D. Chr , Grundliche Untersuchung der Ursachen die das weibliche Geschlecht vom Studieren abhalten. 1742. (herdruk 1975)
- Leune, J.M.G., Onderwijsbeleid onder druk Groningen, 1976.

- Leune, J.M.G., *Wat is onderwijssociologie?* Van Loghum Slaterus. Deventer, 1980.
- Levine, M., Sex differences in behavior ratings: male and female teachers rate male and female pupils. In: *American Journal of Community Psychology*. Vol. 5 No. 3, 1977, blz. 347-353.
- Levy, B., Sex role socialization in schools. In: *Sex role stereotyping in the schools*. National Education Association. Washington, 1972, blz. 1-7.
- Lichtel, G., Hat eine spezielle 'Mädchenbildung' heute noch Existenzberechtigung? In: *Die deutsche Berufs- und Fachschule*. Jg. 67 Heft 6, Juli 1971, blz. 507-517.
- Linden, F. van der, en P. Roeders, *De probleemsituatie van adolescenten in het voortgezet onderwijs. Een oriëntatie*. Hoogveld-Instituut. Nijmegen, 1980.
- Lochmann, R., *Soziale Lage, Geschlechterrolle und Schullaufbahn von Arbeiter-töchtern*. Weinheim, 1974.
- Loosbroek, N., en S. Weusten, *Schooltegenkultuur van meisjes*. In: *Over Onderwijs*, maart 1980, blz. 13-19.
- Marini, M.M., en E. Greenberger, Sex differences in educational aspirations and expectations. In: *American Educational Research Journal*. Vol. 15 no. 1, Winter 1978, blz. 67-79.
- Marsden, L., Identifying sex stereotypes: some considerations for teachers using the new ministry guidelines. In: *Interchange*. Vol. 10 No. 2, 1979/80.
- Matthijssen, M.A.J.M., *Klasse-onderwijs*. Sociologie van het onderwijs. Van Loghum Slaterus. Deventer, 1971.
- Matthijssen, M.A.J.M., *Sociale ongelijkheid van onderwijskansen: vijf interpretaties van sociale werkelijkheid*. In: *Sociologische Gids*. 22e jg. No. 6, 1975, blz. 427-455.
- McCune, Sh.D., en M. Matthews, Building positive futures. Towards a nonsexist education for alle children. In: *Childhood Education*. Vol. 52 No. 4, 1976, blz. 179-186.
- McRobbie, A., en J. Garber, Girls and subcultures. In: S. Hall en T. Jefferson (eds.), *Resistance through rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. Londen, 1975, blz. 209-222.
- Mechelen, R. van, *Een nieuwe lei voor Eva. Opvoeding en emancipatie hand in hand*. De Nederlandse boekhandel. Antwerpen/Amsterdam, 1974.
- Meerem, L.M. van, *Maatschappelijke opvattingen in leerboeken. Vooronderzoek ter ontwikkeling van een instrument om maatschappelijke opvattingen in leerboeken te meten*. RITP. Amsterdam, 1979.
- Meijer, J.L., *Sociale Atlas van de Vrouw*. Den Haag, 1977.
- Mens, A.J. (rapp.), *Onderwijsstimuleringsbeleid op weg. Een samenvatting van I.T.S.-onderzoekingen uit 1978/79*. I.T.S.. Nijmegen, 1981.
- Mens, A.J., *Taalvaardigheid van kleuters*. NIVOR. Nijmegen, 1972.
- Meynen, G.W., *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen, 1977.

- Meynen, W., Schoolkenmerken en milieuspecifieke leerprestaties. In: J.L. Peschar (red.), Van achteren naar voren. Achterstandssituaties in het onderwijs. Staatuitgeverij. Den Haag, 1979.
- Meynen, G.W., Schooltypen in het lager onderwijs en milieuspecifieke leerprestaties. In: Mens en Maatschappij. Jg. 55 No. 4, 1980, blz. 385-410.
- Mollenhauer, K., Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München, 1973.
- Mood, A.M., Do teachers make a difference? In: Do teachers make a difference? A report on recent research on pupil achievement. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. Wasington, 1970, blz. 1-24.
- Mooij, T., Probleemanalyse van het voortijdig schoolverlaten in het l.b.o., mavo, havo en vwo. I.T.S.. Nijmegen, 1979.
- Mulder-van den Berg, L., 'Een gewoon leven'. Iets over meisjesopvoeding en huishoudonderwijs. In: R. Jaarsma (red.), Vrouwen en onderwijs. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1980. Staatsuitgeverij. Den Haag, 1981.
- Murphy, R.J.L., Sex differences in examination performance: do these reflect differences in ability or sex-role stereotypes? In: Educational Review. Vol. 30 No. 3, 1978, blz. 259-263.
- Nave-Herz, R., Das Dilemma der Frau in unserer Gesellschaft: der Anachronismus in den Rollenerwartungen. Texte und statistische Daten zur Einführung in eine 'Geschlechter-Soziologie'. Luchterhand. Neuwied/Berlijn, 1972.
- Nederland. De positie van meisjes en vrouwen in het onderwijs. Ministerie van C.R.M.. Rijswijk, 1979.
- N.F.O.-bestuur, N.F.O. eist strenge criteria voor registratie van het onderwijs. In: P.C.O.. Jg. 3 Nr. 41, 1977, blz. 6/7.
- Nota betreffende onderwijsvoorzieningen ('Onderwijsplan Rutten'). Den Haag, 1951.
- Nunnally, J.C., Psychometric theory. McGraw-Hill. New York, 1967.
- Oakley, A., Sex, Gender and Society. Sun Books. South Melbourne, 1972.
- Oevermann, U., Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H., (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart, 1969, blz. 297-355.
- Onderzoekgroep Algemene Studies, Werken met sexerolverschillen. Een onderzoek naar enige aspecten uit de sexerolontwikkeling van jongens en meisjes ten behoeve van de schoolwerkplanontwikkeling in het basisonderwijs. Kohnstamm-Instituut. Amsterdam, 1979.
- Otto, K., Disziplin bei Mädchen und Jungen. Ein Beitrag zur Gleichberechtigung der Geschlechter aus psychologischer, pädagogischer, soziologischer und historischer Sicht. Berlijn, 1974.
- Participerend leren en onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid in het onder-

- wijs. Onderzoeksprogramma. Kohnstamm-Instituut. Amsterdam, 1978.
- Penne, M., *De achtergestelde positie van meisjes in het onderwijs*. IPAW. Utrecht, 1980.
- Pennock, J., *Bestel Voortgezet Onderwijs. Een hoofdstuk apart bij Onderwijs: Bestel en Beleid*. Bussum, 1981.
- Peschar, J.L., *Emancipatie, democratisering en gelijke kansen in het onderwijs. Enige recente Nederlandse studies over onderwijs*. In: *Sociologische Gids*, Jg. 25 Nr. 2, 1978, blz. 141-152.
- Poel, Y. te, en J. Hesselink, *Meisjes en de cultuur van de vrouwelijkheid*. In: *Psychologie en Maatschappij*, 1980 (1), blz. 57-74.
- Pöggeler, Fr., *Das weibliche Bildungsdefizit – neue Fakten und Strategien*. In: *Die Deutsche Schule*. Jg. 70 Nr. 4, 1978, blz. 199-205.
- Pomstra, H., *Psychologische gegevens over het meisje van de primaire opleiding*. In: *Onderwijs en Opvoeding*. Jg. 16 Nr. 12, 1965, blz. 252-256.
- Posthumus van der Goot, en A. de Waal (red.), *Van moeder op dochter. De maatschappelijke positie van de vrouw in Nederland vanaf de franse tijd*. SUN Reprint. Nijmegen, 1977.
- Pottker, J., en A. Fishel (eds.), *Sex bias in the schools. The research evidence*. Cranbury, 1977.
- Pouwelse, M., *Vrouwen, regeringsbeleid en onderwijs*. In: *Kongresbundel Zomeruniversiteit Vrouwenstudies 1981*. Amsterdam, 1981, blz. 206-209.
- Pouwelse, M., *Vrouwen, regeringsbeleid en onderwijs, 1870 – 1900. (Werktitel)*. Instituut voor politicologie KU. Nijmegen, 1982.
- Reilly, M.E., *Eliminating sexism: a challenge to educators*. In: *Social Education*. Vol. 43 No. 4, 1979, blz. 312-316.
- Reitz, G., *Einstellungen von Mädchen zur Rolle der Frau und ihre Schullaufbahn. Eine empirische Untersuchung über den vorzeitigen Abgang vom Gymnasium*. Verlag deutsches Jugendinstitut. München, 1973.
- Riet, G. van der, e.a., *Roldoorbreking of meisjesstrijd?* In: *Dekanoolog*. Jg. 16 Nr. 6, 1979, blz. 237-238.
- Rist, R.C., *Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education*. In: *Harvard Educational Review*. Vol. 40 No. 3, 1970, blz. 411-451.
- Rist, R.C., *On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory*. In: J. Karabel en A.H. Halsey (eds.), *Power and ideology in education*. New York, 1977, blz. 292-305.
- Rolff, H.G., *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg, 1973.
- Rosenthal, R., en L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development*. Holt, Rinehart en Winston. New York, 1968.
- Russell, S., *Learning sex roles in the high school*. In: *Interchange*. Vol. 10 Nr. 2, 1979/80, blz. 57-66.

- Saario, T.N., C.N. Jacklin en C K Tittle, Sex role stereotyping in the public schools. In *Harvard Educational Review*. Vol. 43 No. 3, 1973, blz. 386-416
- Sadker, M , en D Sadker, Sexism in schools An issue for the 70's In *The Educational Digest*, 1974.
- Sadker, M P , en D.M. Sadker, Sexism in teacher-education texts. In *Harvard Educational Review*. Vol 50 No. 1, 1980, blz 36-46
- Schets van een beleid voor emancipatie in onderwijs en wetenschappelijk onderzoek. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk. Den Haag, 1979.
- Schildkamp-Kundiger, E., *Frauenrolle und Mathematikleistung*. Padagogischer Verlag Schwann. Dusseldorf, 1974.
- Schlatmann, *Voortgezet Onderwijsgids*. SBN-uitgeverij Haarlem, 1973
- Schmid, R., Zu einigen sozialpsychologischen Aspekten der Leistungsbeurteilung in der Schule. In J Kutschner (Hrsg.), *Urteile über die Schule im Urteil über Schuler. Schwierigkeiten und Möglichkeiten, Schuler objektiviert und gerecht zu beurteilen*. Urban und Schwarzenberg. München, 1977, blz. 13-35.
- Schmuck, P.A , Differentiation by sex in educational professions. In Stockard, J., e.a., *Sex equity in education*. Academic press. New York, 1980, blz. 79-97.
- Schneider, F W., en L M. Coutts, Teacher orientations towards masculine and feminine role of sex of teacher and sex composition of school In *Canadian Journal for Behavioral Sciences* Vol 11 No. 2, 1979, blz. 99-111
- Schultz, D., *Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge. Sexismus in der Erziehung*. Interviews, Berichte, Analysen. Band I. Frauenselbstverlag. Berlin, 1978
- Schwarzer, Chr., *Lehrerurteil und Schulerpersonlichkeit. Kognitive Stile und Sozialschicht als Einflussgrossen für die Beurteilung bei Schulbeginn*. Kosel-Verlag München, 1976
- Sears, P.S., en D.H. Feldman, Teacher interactions with boys and with girls. In J Stacey, e.a , *And Jill came tumbling after Sexism in American Education* New York, 1974, blz. 147-158
- Sex role stereotyping in the schools National Education Association Washington, 1973 (auteurs Levy, B , e.a ).
- Shafer, S M , The socialisation of girls in the secondary schools of England and the two Germanies In *International Review of Education*. Vol 22 No 1, 1976, blz. 5-23
- Shaw, J , *Finishing school some implications of sex-segregated education* In D.L. Barker en S Allen (eds), *Sexual division and society process and change* Londen, 1976.
- Siegers, J., en D. van den Wijngaart, VWO met of zonder exacte vakken. Een geslachtsspecifieke keuze In *Intermediair* 16e jg. No. 17, 25 april 1980, blz. 41-47.

- Simmons, B , Teachers, Be(a)ware of sex-stereotyping In *Childhood Education*, Vol. 52, No. 4, 1976, blz. 192-195.
- Simmons, B. en E. Whitfield, Are boys victims of sex-role stereotyping? In. *Childhood Education* Vol. 56, No. 2, 1979, blz 75-79.
- Smets, P., Experimenteren, in wiens belang? I.T.S. Nijmegen, 1981a.
- Smets, P , Schoolorganisatie. Problemen van en theorie over schoolorganisaties in het voortgezet onderwijs, als voorwerk voor een onderzoeksprogramma. I.T.S . Nijmegen, 1981b.
- Snoek, K., De schoolloopbaan van meisjes in het sekundair onderwijs. O.R.D., 1980.
- Snyders, G., Onderwijs en klassenstrijd. Wolters-Noordhoff. Groningen, 1979.
- Sociaal-Economische Raad, Advies over de verbetering van de arbeidsmarktpositie van vrouwen. Den Haag, 1979.
- Sonnemans, L , De maatschappelijke funktie van het lager nijverheidsonderwijs voor meisjes. Een oriënterend onderzoek. KASKI. Den Haag, 1963.
- Spanik, K., Pais en emancipatie – een schertsgebaar. In *Tijdschrift voor Vrouwenstudies*. 1e jg. No 3, 1980, blz. 367-377.
- Spanik, K., Roldoorbrekend onderwijs even een vlekje wegwerken? In *Kongresbundel Zomeruniversiteit Vrouwenstudies*, 1981. Amsterdam, 1981, blz. 212-215
- Stacey, J., e.a., And Jill came tumbling after Sexism in American Education New York, 1974
- Stammer, H.J , 10 Jaar havo Een terugblik op het ontstaan van een nieuw schooltype (Bespreking van een brochure met dezelfde titel van staatssekretaris De Jong). In *Director*. 28 januari 1980, blz 213-215.
- Standing conference of european ministers of education. Record of the proceedings of the eleventh session. Den Haag 1979.
- Steinmann, A., Female-role perception as a factor in counseling. In J. Pottker en A Fishel (eds.), *Sex bias in the schools The research evidence*. Associated University Presses Londen, 1977, blz 230-238.
- Stenglein, U., Die Aufgaben der Madchenbildung. In *Deutsche Jugend*. Jg. 14 Hft. 10, 1966, blz 451-463.
- Sternglanz, S.H., en S.H Lyberger-Ficek, Sex-differences in student-teacher interactions in the college classroom. In *Sex Roles*. Vol. 3 No. 4, 1977, blz. 345-352
- Stiles, L.J., en P.M. Nijstrand, The politics of sex in education. In *The Educational Forum*. Mei 1974, blz. 431-440.
- Stijnen, Sj , en T. Vallen, Dialect als onderwijsprobleem. Staatsuitgeverij Den Haag, 1981.
- Stockard, J , e a., Sex equity in education. Academic press. New York, 1980.
- Stoop, I , Sekundaire analyse van de 'Van Jaar tot Jaar'-data m.b v. niet-lineaire multivariate technieken Verschillen in de schoolloopbanen van meisjes en jongens Leiden, 1980



- Stuurman, J.H., Huishoudonderwijs voor alle meisjes. Opvoedkundige brochurenreeks nr. 113. Tilburg, 1940.
- Swanborn, P.G., *Warries procrustesbed*. In: Tijdschrift voor Onderwijsresearch. Jg. 4 no. 6, 1979, blz. 291-293.
- Tent, L., e.a., *Quellen des Lehrerurteils. Untersuchungen zur Aufklärung der Varianz von Schulnoten*. Beltz Verlag. Weinheim en Basel, 1976.
- Tesser, P., *Sociaal milieu en voortgezet onderwijs. Een voorstel voor longitudinaal vergelijkend onderzoek naar de achtergronden van verschillen tussen de schoolloopbanen van leerlingen in verschillende typen voortgezet onderwijs*. I.T.S.. Nijmegen, 1981b.
- Tesser, P., *Schoolloopbaanonderzoek in Nederland. Een trendstudie naar ontwikkelingen in het empirisch onderzoek tussen 1960 en 1980*. I.T.S.. Nijmegen 1981.
- Thomas, H., *Chancengleichheit im vorberuflichen Bereich. Zur Rolle der Schule für die berufliche Orientierung von Mädchen*. In: BWP, 1978 no. 1, blz. 1-3.
- Thurlings, J.M.G., *Sociologen over Ongelijkheid*. In: Sociale Wetenschappen. Jg. 24 nr. 2, 1981, blz. 158-180.
- Tobias, Sh., *Sexual politics in the classroom*. In: Sex role stereotyping in the schools. National Education Association. Washington, 1973, blz. 31-35.
- Tornieporth, G., *Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Analyse lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen*. Beltz Verlag. Weinheim en Basel, 1979.
- Triesscheijn, T.J.M., *Studenten verdiepten zich in actie 'Marie, wordt wijzer!' In: Inzicht*. Sept, 1978, blz. 8/9.
- Tubbing, M., *Evaluatie taalthema jongen/meisje. S.G.B.-project*. Delft, 1979.
- Tubbing, M., en B. Vallenduuk, *De praktijk van roldoorbrekend onderwijs*. In: Jaarsma, R., (red.), *Vrouwen en onderwijs*. Staatsuitgeverij. Den Haag, 1981, blz. 242-247.
- Tussenbroek, C. van, (zonder titel). In: *Onderwijs-Congres gehouden van 10-13 augustus 1898*. W. Versluys. Amsterdam, 1898, blz. 3-15.
- Ulich, D., en W. Mertens, *Urteile über Schüler. Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik*. Weinheim en Basel, 1973.
- Vegting, P., *Meisjes en natuurkunde*. In: Jaarsma, R., (red.), *Vrouwen en onderwijs*. Staatsuitgeverij. Den Haag, 1981, blz. 279-284.
- Veld-Langeveld, H.M. in 't, *Commentaar op J. Dronkers en M. Jungbluth, Schoolloopbaan en geslacht*. In: J.L. Peschar (red.), *Van achteren naar voren. Achterstandsituaties in het onderwijs. Bijdragen tot de Onderwijs-ResearchDagen 1979*, Staatsuitgeverij. Den Haag, 1979.
- Veld-Langeveld, H.M. in 't, *Vrouw, beroep, maatschappij. Analyse van een vertraagde emancipatie*. Utrecht, 1969.

- Velde, B van der, e a., Solsymposium 1980. Hoe nu verder Huishoudkunde? S O L . Utrecht, 1980.
- Veneberg, A., Restauratie of vernieuwing van de traditionele pedagogiese konsepten van het lager huishoud- en nijverheidsonderwijs. Pedagogisch-didactisch Instituut. U v.A.. Amsterdam, 1981.
- Verijdt, H., R. Koolen en B Hovels, Vrouwen in 'mannenberoepen'. (werktitel). I.T.S.. Nijmegen, 1981.
- Verslag van een enquête over de situatie van het vmo voor meisjes en de positie van de directrices/directeuren van de huidige scholen van vmo voor meisjes na de inwerkingstreding van de Wet op het Voortgezet Onderwijs. In Director. Januari 1968, no. 21, blz. 18-21.
- Verslag van een onderzoek naar de bestemmingen van meisjes met het diploma m.m.s.. In Director. November 1965, No. 13, blz. 2-16.
- Vervoort, C.E., Onderwijs en sociale ongelijkheid. In J van Kemenade (red.), Bijdragen uit de onderwijswetenschappen. Samson Alphen aan den Rijn, 1973, blz. 23-40
- Vliegen, J.M , en U. de Jong, Onderwijs in Nederland. Een analyse op basis van de volkstelling 1971. Staatsuitgeverij Den Haag, 1981.
- Vries, P. de, Vrouwenlogica tegen mannelijk vooroordeel over feministiese fronten aan de universiteit. In. Socialistisch-feministische teksten (3). Uitgeverij SARA. Amsterdam, 1979, blz 215-247.
- Wellendorf, Fr., Schulische Sozialisation und Identitat. Weinheim, 1973.
- Wesley, F., Geschlechterrollen in Erziehung und Unterricht In. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 24e jg., 1977, blz 293-299.
- Wesselingh, A., (red ), School en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij. Link. Nijmegen, 1979.
- Westerlaak, J.M van, J A Kropman en J W M. Collaris, Beroepenklapper. Instituut voor Toegepaste Sociologie Nijmegen, 1975.
- Williams, Tr., Teacher prophecies and the inheritance of inequality. In Sociology of Education Vol 49 No. 3, 1976, blz 223-236.
- Winckler, W., Helmut Kentler und die Madchen. In Deutsche Jugend. 14, Jg. Hft 12, 1966, blz 573-575
- Wirtenberg, T.J., en Ch.Y. Nakamura, Education Barrier or boon to changing occupational roles of women? In Journal of social issues. Vol. 32 No. 3, 1976, blz. 165-179
- Wolpe, A., Education and the sexual division of labour. In A Kuhn en A Wolpe (eds), Feminism and materialism (Women and modes of production). Routledge and Kegan Londen, 1978
- Zinnecker, J., Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Beltz. Weinheim en Basel, 1972.
- Zinnecker, J (Hrsg.), Der heimliche Lehrplan Untersuchungen zum Schulunterricht Beltz Weinheim en Basel, 1975.

Zinnecker, J., Sozialgeschichte der Mädchenbildung. Zur Kritik der Schulerziehung von Mädchen im bürgerlichen Patriarchalismus. Beltz. Weinheim en Basel, 1973.

*Summary*

**TEACHERS OVER THE EDUCATION OF GIRLS**  
**'Benevolence with a false bottom'**

This study focusses on the results of a survey by Dutch teachers.

Part of the collected data indicates their opinions about factual and assumed links between education and sexual inequality (called here 'problem-awareness'). Other data indicates sex-biasness in their interaction with pupils (called here 'sex stereotyping'). The survey was performed by the foundation 'Institute for Applied Sociology' in Nijmegen and financed by the 'Foundation for Educational Research' in the Hague. The researchers were responsible for the initiative of this study.

The central issues of the survey resulted from a conceptual scheme developed in the analysis of the first three chapters. That analysis consisted of a literature study, a study of relevant documents and a reclassification of already available data. In the first chapter, a short reference is made to theoretical developments in the field of sociology of education concerning inequality of educational opportunity.

The theoretical notion of 'cultural retardation' which was very popular in the sixties has been replaced by the term 'cultural differences'.

Children from social backgrounds with low educational opportunities are no longer assumed to be lacking in, due to their preschool socialization, the kind of stimuli 'middle-class'-children receive. These children are probably introduced in what seems to be another sub-cultural world. The school apparently reacts to such a sub-cultural identity by offering restricted educational opportunities and this would seem appropriate to broaden the notion of 'cultural differences' to the in-school processes as well. In other words it is reasonable to assume that teachers also use different approaches in their socialization of pupils from

different social backgrounds. Recent as well as early authors appear to support such a view. This would also help in understanding the fact that pupils with fewer educational opportunities do not generally suffer a hard time in school even though they are not offered the same educational benefits.

This general hypothetical conception also can be specifically related to the relationship between education and sexual inequality. It is the merit of the 'second wave' of the women's liberation movement that has drawn attention to this field.

They no longer accept the view that sexual inequality is just a matter of a 'natural' division of roles. Instead, they have redefined it as a result of oppression and discrimination.

When looking for an explanation for the restricted educational opportunities of women, people used to accept it merely by pointing to supposed feminine characteristics and women's destination. Recent approaches tend to see sexual inequality of educational opportunities as a result of sex-differences in pre-school and outside-school socialization. But even that explanation is seen as insufficient in this study. One reason for this is the rather unproblematic course of school events for girls. Another reason is the fact that teachers never seemed to experience the restricted educational opportunities of girls as a severe problem.

Further attention is paid to the history of girls education in the Netherlands. This shows that even throughout the sixties the reproduction of sexual inequality (understood as a process of sex role assignment) has been a formal objective. Educational reforms which resulted from quite different backgrounds are actually responsible for the fact that people have lost sight of this. That way, to blame the educational system for not providing girls with full educational opportunities can be referred to as a naive reproach.

Separate emphasis is placed upon the basic aspects of girls education and its pedagogy. As a result it is hypothesized that even within the actual educational system reinforcement processes take place which support sex-differentiated and sex-role behavior.

One of the essential characteristics of such a process is that sexual inequality is not experienced as such and thus is not opposed. Instead it is referred to as a division of roles which is appropriate to specific characteristics and social destinations of both sexes. The accompanying attitude towards pupils can then be referred to as a process of 'positive discrimination' of girls which ultimately ends in their lower educational status and their compliant acceptance of the traditional roles. Different standards of socialization would then be imposed upon girls and boys whereby the latter could be described as more 'meritocracy'-oriented. Recent research in other countries support such a view.

This conceptual scheme is used as a reference for our representative survey on a thousand teachers of the most important schooltypes in the Netherlands. The data was compiled in 1978.

It was seen that the reproduction of sexual inequality does not appear to be an explicit goal for these teachers although a majority of them saw no problem in the fact that girls' educational opportunities are restricted. Only a minority believes, that there are pupils who are discriminated against in the actual educational system and only a minority appreciated the strict separation of gender and sex.

Educational programs opposing sex-role behavior or even avoiding sex-bias were hardly ever practiced. More 'to the point' variants of such programs would be rejected by a considerable minority of the teachers. So much for the results on the so called 'problem-awareness'.

The search for active 'sex-stereotyping' resulted in the following findings. Teachers don't consider sex-differences in pupils as problematic. A great majority believes it knows when and how to react on such differences. More than half of them feel that it is not necessary for such sex-differences to weaken or disappear. Mostly 'common sense' and school experience tell them how to react on sex-differences in pupils, not their own professional education. The majority thinks that girls differ from boys in as far as they are more 'diligent', 'vulnerable', 'docile' and 'less intelligent'. Only a few minorities affirm these sex-stereotypes all the way. Some of the teachers do demand vulnerability from girls and autonomy from boys. In their interaction with pupils a relative substantial minority support the view that sex-differentiation is adequate. These forms of differentiation are called 'stimulating traditional sex-role behavior', 'protecting girls' and 'anticipating less intelligence in girls'. Such forms of 'pedagogy for girls' are only affirmed absolutely by a very small minority of the teachers. Asked directly for their motives behind sex-differentiation in the classroom, a substantial minority of the teachers refers to motives that emphasize sex-role behavior. Motives that refer to a strategy of opposing sex-role behavior do not appear to be recognized by the teachers.

On the basis of the initial data, metric scales have been formed, each indicating one or more of the studied phenomena. Individual differences between teachers on these scales have been analyzed, by way of analysis of variance and in relation to the background data on the teachers. It appears that the differences in the scale scores are best explained from the socio-political orientation of the teachers involved. Variables that indicate information about the schools (one of which refers to the varying choices that result from Dutch freedom of education) appear to be of little significance. The scores for 'problem-awareness' appear to be only partially independent of those referring to 'sex-stereotyping'. They show

a common tendency to the effect that 'progressive' teachers show relatively favorable figures, whereas 'conservative' teachers show relatively unfavorable figures (in terms of the foregoing conceptual scheme).

Collation of this effect showed that there is a 'generation'-effect in the scores for 'problem-awareness'. With regard to the scores for 'sex-stereotyping' the type of school and the subjects the teachers are engaged in appears to have a significant effect. These results imply that when comparing the scores for their relation with the socio-political orientation, older teachers seemed to be less aware of the factual relationship between education and sexual inequality than their younger colleagues. Collation of both these effects showed that the sex of the teachers is of little significance.

Teachers engaged in the various 'lower' types of secondary education showed relatively high scores on the 'open' forms of sex-stereotyping while teachers in the 'middle' and some of the various 'higher' grades of secondary education score relatively high on the scales for 'subtle' forms of sex-stereotyping. From these results the conclusion is drawn that in general the conceptual frame resulting from the foregoing analysis in the first three chapters is confirmed. There seems to be enough evidence to support the view that the reproduction of the social inequality between the sexes can be seen as among others – an effect of in-school processes.

In the epilogue the attention is drawn in particular to the consequences of these findings for understanding the problem of educational inequality in the sociology of education. It appears to be a promising concept to assume that within the educational system several different standards of socialization are employed for pupils from different social backgrounds (inclusive gender).

From this point of view the demand that teachers should be more prepared to anticipate differences among pupils could be dangerous. It might encourage a practice that traditionally results in the kind of lack of educational opportunity that was meant to be opposed. There is a need for more sophisticated research of in-school processes. Not only do doubts arise as to the question whether the educational system should avoid its assumed one sided 'middle-class'-orientedness and masculinity. But also, the claim to link up with the behavior, values and preferences of socially deprived categories should not be made without certain provisions. Such a necessary widening of educational views should not strengthen the traditional reproduction of social inequality.

Die vorliegende Studie stützt sich auf eine Befragung holländischer Lehrer. Ihr 'Problembewusstsein' angesichts des Verhältnisses zwischen Schule und gesellschaftlicher Geschlechtsungleichheit wird erforscht. Ebenfalls wird erforscht, inwieweit sie sich zu Auffassungen bekennen die aktive geschlechtsspezifische oder Geschlechtsrollensozialisation in der Schule durchblicken lassen. Die Untersuchung ist von Mitarbeitern der Stiftung 'Instituut voor Toegepaste Sociologie' zu Nimwegen unter Subventionierung der 'Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs' in Den Haag durchgeführt. Die Initiative zu der Studie liegt bei diesen Mitarbeitern.

Die Untersuchung unter den Lehrern stützt sich auf eine vorhergehende Problemanalyse der Beziehung zwischen Schule und gesellschaftlicher Geschlechtsungleichheit. Diese Problemanalyse orientiert sich am aktuellen Stand der schulsoziologischen Theorie über das Verhältnis zwischen Schule und gesellschaftlicher Ungleichheit im allgemeinen. Nachdem dort die 'Defizit-Konzeption' von der 'Differenz-Konzeption' weitgehend verdrängt worden ist, liegt es nahe, letztere nicht nur anzuwenden zur Interpretation von sozialen Unterschieden in der Primärsozialisation, sondern gleichermassen zur Ergreifung von sozialen Unterschieden in der schulischen Sozialisation. Von diesem Gesichtspunkt aus lässt sich auch die schulische Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit verstehen als ein Prozess, in dem die Schüler mit unterschiedlichen Sozialisationsnormen konfrontiert werden. Sowohl aktuelle als auch frühe Analysen lassen auf die Wahrscheinlichkeit einer solchen Konzeption schließen. Im Prinzip verschafft dies die Möglichkeit, einerseits zu verstehen, dass die Schule durchaus imstande ist, den 'chancen-behinderten' Schülern eine relativ problemlose Schul-



laufbahn zu gewährleisten, andererseits aber ihnen nur sehr beschränkt jene Möglichkeiten zuteil kommen lässt, die sie den 'chancen-reichen' Schülern bietet

Diese hypothetische Konzeption wird zunächst auf das problematische Verhältnis zwischen Schule und gesellschaftlicher Geschlechtsungleichheit zugespitzt. Die Tatsache, dass dieser Problembereich in den Vordergrund gerückt wird, erweist sich als Verdienst der 'Zweiten Welle' innerhalb der Frauenemanzipationsbewegung, die die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern nicht länger als eine selbstverständliche 'Rollenzuteilung' akzeptierte, sondern als das Ergebnis von Zurückstellung und Unterdrückung verstand

Auf der Suche nach einer Erklärung für den Rückstand in den Bildungschancen der Frauen, hat man sich früher mit dem Hinweis auf die weibliche Veranlagung und Vorbestimmung zufrieden gegeben. Nach neusten Ansichten wird dieser Rückstand hauptsächlich auf die geschlechtsspezifische vor- und ausserschulische Sozialisation zurückgeführt. Eine solche Erklärung wird in der vorliegenden Studie als unzulänglich empfunden. Erstmals verläuft die Schullaufbahn der Mädchen recht problemlos und ausserdem hat die Schule selbst nie ein Problem daraus gemacht, dass die Bildungschancen der Mädchen hinter denen der Jungen zurückbleiben

Im Hinblick auf die historische Entwicklung im Unterricht für Mädchen, sehen wir, dass das holländische Schulsystem bis in die sechziger Jahre ausdrücklich und offiziell die Reproduktion der Geschlechtsungleichheit (verstanden als eine Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern) anstrebte. Insbesondere eine Anzahl von Bildungsreformen, die auf Grund völlig anderer Überlegungen stattgefunden hatten, machte es schwer sich dieser Bestrebung im klaren zu bleiben. In diesem Sinne lässt sich die Beschuldigung, die Schule biete den Mädchen nur begrenzte Bildungschancen, als 'naiv' bezeichnen

Unser spezielles Interesse gilt anschliessend den angeführten Legitimationen zur traditionellen Mädchenbildung und deren pädagogischer Gestaltung. Dies lässt darauf schliessen, dass auch im heutigen Schulsystem aktive Beeinflussung stattfindet, die auf geschlechtsspezifisches oder Geschlechtsrollenverhalten zielt oder jedenfalls dazu führt. Kennzeichnend für eine solche Praxis wäre, dass die Ungleichheit der Geschlechter nicht als Ungleichheit empfunden und als Folge dessen bestritten wurde, sondern dass sie als eine 'Rollenzuteilung' verstanden wurde, die Art und Bestimmung der Frau gemäss ist. Die dazu passende Haltung den Schülern gegenüber wäre gekennzeichnet durch eine 'positive Diskriminierung' der Mädchen

Zuletzt führt eine solche Haltung den Mädchen gegenüber zu durchschnittlich schlechteren Abschlüssen der Schullaufbahn und zu einem Sich – selbstverständ-

lich - Einfügen in die traditionellen Rollen. Man wurde da Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen Sozialisationsnormen entgegen treten, wobei sich das Mass für Mädchen als 'weniger meritokratisch' bezeichnen liesse. Jüngste Studien im Ausland unterstützen eine solche Problemanalyse.

Diese Problemanalyse ist der Ausgangspunkt für eine representative Untersuchung unter den Lehrern der wichtigsten niederländischen Schultypen. Das Sammeln der Daten erfolgte in 1978. Es zeigt sich auf der einen Seite, dass die Reproduktion der gesellschaftlichen Ungleichheit zwischen den Geschlechtern von den Lehrern nicht willentlich angestrebt wird. Die Mehrzahl allerdings empfindet die beschränkten Bildungschancen der Mädchen nicht als ein Problem. Nur eine Minderheit gibt zu erkennen, dass einige Schüler durch den Unterricht ungerecht behandelt werden. Ebenso ist nur eine Minderheit der Meinung dass eine vollige Trennung der sorgenden Rolle und der weiblichen Geschlechtszugehörigkeit erwünscht ist. Unterrichtspraktiken, die einen Durchbruch der traditionellen Rollen anstreben, sind bisher wenig zu finden. Selbst lehnt eine erhebliche Minderheit der Lehrer solche Praktiken ab.

Beim Suchen nach Anzeichen einer aktiven Reproduktion der Geschlechtsungleichheit zeigt sich folgendes: Wahrgenommene Geschlechtsunterschiede bei den Schülern werden von den Lehrern nicht als ein bewusstes Problem gesehen. Ueberwiegend glauben sie zu wissen, wie sie sich demgegenüber zu verhalten haben. Die meisten sind der Meinung, dass solche Unterschiede nicht zu verschwinden brauchen. Wie sie darauf zu reagieren haben, trauen die Lehrer ihrem 'Menschenverstand' und ihrer Praxiserfahrung zu, nicht ihrer Berufsausbildung oder späteren Nachschulung. Eine Mehrheit urteilt, dass Mädchen sich von Jungen unterscheiden, indem sie 'fleissiger', 'zerbrechlicher', 'unterordnungswilliger' und 'dummer' seien. Aber nur kleine Minderheiten bekennen sich systematisch zu solchen Geschlechtsstereotypen. In geringem Masse nur zeigt sich bei den Lehrern, dass sie von den Mädchen 'Gefugigkeit' verlangen, von den Jungen 'autonomes Verhalten'. In ihrer Reaktion auf die Schüler halt eine beträchtliche Minderheit eine Geschlechtsdifferenzierung für angebracht, die sich als 'Einübung traditioneller Geschlechtsrollen', in Schutz nehmen der Mädchen' und 'Antizipation auf grossere Dummheit bei den Mädchen' beschreiben lässt. Auch diese Varianten der Mädchenpädagogik werden nur von kleinen Minderheiten systematisch bejaht.

Direkt angesprochen nach Motiven zur Geschlechtsdifferenzierung im Unterricht, bekennt eine beträchtliche Minderheit sich öffentlich zu geschlechtsrollenbestätigenden Motiven. Offenbar werden rollensprengende Motive erst gar nicht von den Lehrern als solche erkannt.

Alle untersuchten Erscheinungen werden auf verschiedenen Aggregationsniveaus zu gleitenden Skalenwerten verarbeitet und durch Varianzanalysen mit Hintergrundinformationen über die Lehrer konfrontiert. Es zeigt sich, dass alle Mess-

werte am stärksten variieren nach der politisch-gesellschaftlichen Orientierung der Lehrer Einzelheiten auf der Schulebene (worunter auch die vom Gesetzgeber geschaffene, in der Praxis nach konfessioneller Identität differenzierte Unterrichtsfreiheit) sind für die untersuchten Erscheinungen kaum von Bedeutung Die Ergebnisse der Messung des 'Problembewusstseins' erscheinen relativ autonom im Vergleich zu den Ergebnissen der Messung von 'Indizien für aktive Geschlechtsrollenbestätigung' Beide Ergebnistypen variieren teils vergleichbar, insoweit 'progressiv' orientierte Lehrer relativ günstige Werte aufzeigen, 'konservativ' orientierte Lehrer dagegen relativ ungünstige (im Sinne der vorangegangenen Problemanalyse)

Unter Berücksichtigung dieses Zusammenhangs zeigt sich angesichts des 'Problembewusstseins' noch ein deutlicher Generationseffekt Was die 'Indizien für aktive Geschlechtsrollenbestätigung' betrifft, lässt sich dagegen ein deutlicher Unterschied bei den Lehrern von den verschiedenen Unterrichtstypen beobachten Unabhängig von ihrer politisch-sozialen Haltung erweisen sich also ältere Lehrer als weniger 'der Probleme bewusst' als jüngere Unter Berücksichtigung auch dieses Generationseffektes erweist sich das Geschlecht der Lehrer als weitgehend irrelevant

Lehrer, die Unterricht geben an den 'niedrigeren' Schultypen verzeichnen relativ hohe Werte auf den Skalen für 'offene' Varianten der Geschlechtsrollenbestätigung, dagegen weisen Lehrer in den 'mittleren' Schultypen und auch die naturwissenschaftlichen Lehrer in den 'oberen' Schultypen hohe Werte auf bei den 'subtilen' Varianten der Geschlechtsrollenbestätigung Es lässt sich schliessen, dass die Forschungsergebnisse im Grossen und Ganzen die Wirksamkeit der vorangegangenen Problemanalyse bestätigen Es gibt genügend Gründe für die Vermutung, dass die Reproduktion der gesellschaftlichen Geschlechtsungleichheit sich auch verstehen lässt als Folge innerschulischer Prozesse

In einem Nachwort wird vor allen Dingen auf die Konsequenzen der Forschungsergebnisse für die schulsoziologische Theoriebildung über das Verhältnis von Schule und gesellschaftlicher Ungleichheit eingegangen Offenbar verwendet die Schule unterschiedliche Sozialisationsstandarde bei Schülern mit unterschiedlichen sozialen Merkmalen In dieser Hinsicht ist die Aufforderung an die Schule, sie hatte mehr Verständnis zu zeigen für sozialen Unterschieden zwischen Schülern und sie hatte dabei grossere Differenzierungsbereitschaft aufzuzeigen, nicht ungefährlich Es konnte sogar eine Anregung sein zu einer Praxis, die von jeher zur Ungleichheit von Bildungschancen, die man gerade bekämpfen will, führt Es bedarf einer grundlicheren Analyse der schulinternen Prozesse als der bisher vorliegenden Nicht nur die These, die Schule sei einseitig 'middle-class' oder 'männlich' orientiert, bedarf kritischer Anmerkungen, auch die Forderung, bereit zu sein im Unterricht, Benehmen, Werte und Interessen von gesellschaftlich benachteiligter oder unterdrückter Kategorien zu berücksichtigen, darf nur

mit dem Vorbehalt gestellt werden, dass dies nicht zu einer verstärkten Reproduktion der traditionellen sozialen Ungleichheit führt.





## **Curriculum vitae**

Paul Léon Marie Jungbluth is op 24 november 1949 in Vaals geboren

Na zijn h.b.s.-b opleiding in Heerlen studeerde hij vanaf 1967 sociologie aan de K.U. in Nijmegen. In november 1974 studeerde hij 'cum laude' af in de specialisatie 'methoden en technieken van sociaal onderzoek' met als bijvakken 'onderwijssociologie' en 'algemene pedagogiek en didaktiek'. Sinds 1972 is hij als personeelslid van de K.U. werkzaam voor de stichting Instituut voor Toegepaste Sociologie.

Daar verricht(te) hij, eerst in de Sektie OnderwijsResearch, later in de Sektie Onderwijsproblematiek van AchterstandsGroepen, onderzoek op het terrein van onderwijs en sociale ongelijkheid.





ISBN 90 6370 287 6