

University of Groningen

Gemengde gymnastiekles voldoet niet aan het ideaal

van Essen, Mineke

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

1999

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

van Essen, M. (1999). *Gemengde gymnastiekles voldoet niet aan het ideaal*. s.n.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Gemengde gymnastiekles voldoet niet aan het ideaal

Mineke van Essen

Mijnheer de Rector Magnificus, dames en heren,

‘De echte jongen is in zijn hart een veroveraar’. Dat schreef kort na het begin van de Tweede Wereldoorlog Geert Groenman, als directeur van de Groningse opleiding voor docenten lichamelijke opvoeding (de latere ALO) toen een van de coryfeeën in bewegingsland.¹ ‘Hij treedt’, zo vervolgt hij, ‘met al zijn gaven en krachten de wereld tegemoet, met geen andere bedoeling, dan deze te overwinnen en tot dienstbaarheid te dwingen.’² Zes jaar later, de ervaringen met Duitse veroveraars nog vers in het geheugen, heeft Groenman zijn jongen een gedaantewisseling laten ondergaan. De ‘nieuwe tijd’, schreef hij toen, vraagt om ‘waarlijk Nederlandse mannen’, bereid tot ‘het dienen van land en volk’. Al handhaaft hij zijn metafoor, de veroveraar krijgt wel heel andere trekken; hij moet ‘ridderlijk’ worden. Groenmans nieuwe jongen ‘staat recht op zijn benen, bewust en stevig [...] heeft zijn ogen en oren open en richt zich naar de wijdere horizon van de toekomst [...] is kloek- en goedmoedig; vrij van naijver en geldingsdrift’. De ridder in hem zorgt voor ‘hen die in druk en nood verkeren’, gelooft in ‘gelijke kansen en gelijke rechten’ en heeft een sterk ‘normbesef van het behoorlijke en het onbehoorlijke’. Het vormen van ‘ridderlijke veroveraars’ vraagt om een totale verandering van het bewegingsonderwijs. Leraren, aldus Groenman, moeten ‘minder aan hun lesschema gaan denken en meer aan hun jongens’.³

Voor meisjes vindt Groenman zo’n radicale koerswijziging niet nodig. Wat háár lichamelijke opvoeding betreft is het denkwerk al voor de oorlog verricht, zo stelt hij. Om daar iets van te laten zien, neem ik u mee naar het eerste nationale congres over lichamelijke opvoeding in 1939. Geruggensteund door een erecomité van drie ministers en een kleine honderd andere prominente Nederlanders – onder wie ook de historicus Johan Huizinga⁴ – luisteren de meer dan vierhonderd congresgangers er onder andere naar drie lezingen over ‘het’ meisje.⁵ Zij heeft, zo

¹ Over Groenman: D’hoker, M. & Tolleneer, J. (red.). (1995). *Het vergeten lichaam*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 29.

² Groenman, G. & Bergmeijer, J.H. (1941). *Lichamelijke opvoeding. Handboek voor schoolgebruik en opleiding. I. Theoretisch deel*. Groningen-Batavia: P. Noordhoff N.V., 58. De metafoor werd in het Interbellum vaker gebruikt, zie bijvoorbeeld: Kooistra, I. (1920, 2de druk). *Onze Grooten Kinderen. I. Hun wezen en ons doel*. Groningen, Den Haag: J.B. Wolters, 114-122.

³ Groenman, G. (1947). De lichamelijke opvoeding van den jongen in de school. In: Schagen, K.H. van & Rooswinkel, H.Th. (red.). *Doel, weg en middelen van de lichamelijke opvoeding de sport en de vrije jeugdvorming* (pp. 61-83). Rotterdam: Nijgh & Van Ditmar. Groenman is op deze kwestie bij mijn weten niet teruggekomen. In zijn in 1948 verschenen proefschrift komt sekse als categorie vrijwel niet voor. Groenman, G. ([1948]). *De lichamelijke opvoeding als antropologisch probleem*. Groningen-Batavia: P. Noordhoff N.V. Wel is zijn antropologische benadering van de lichamelijke opvoeding ook in het artikel al merkbaar.

⁴ Zijn monografie over de spelende mens was toen net verschenen; Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink & Zoon N.V.

⁵ Broekhuysen, E.J.M. (1939). De lichamelijke opvoeding van het meisje. Houweninge-Schouten, A. van (1939). De lichamelijke opvoeding van de vrouw en het meisje in verband met rhythmische gymnastiek en dans. Bosch-de Jong, E. van de (1939). Vrije jeugdvorming voor meisjes en de lichamelijke opvoeding. In: *Verslag van het eerste Nederlandsche congres voor lichamelijke*

stelt mevrouw E.J.M. Broekhuijsen, bewegingsonderwijs nodig dat aansluit bij haar ‘vrouwelijke psyche’ en voorbereidt op de ‘vrouwelijke cultuurtaak’ die ze omschrijft als ‘het beschermen van het leven’. Er moet daarom vanaf het begin van de puberteit een wereld van verschil liggen tussen meisjesgymnastiek en jongensgymnastiek. Haar ‘gezonde, normale meisjestype’ blijkt om een volstrekt andere aanpak te vragen dan Groenmans – eveneens vooroorlogse – ‘echte’ jongen. Waar hij ‘korte, rukkende, stotende bewegingen’ voorschrijft, beveelt Broekhuijsen de ‘vloeiende beweging’ aan van ‘vrouwelijke actievormen’ als roeien, zwemmen en wandelen. Haar nadruk op ‘langdurige en gelijkmatige inspanning’ staat lijnrecht tegenover de ‘felle [...] ontladingen’ die Groenman verbindt aan de ‘dadendrang’ van de jongen. Groenman ontleent oefeningen aan het plezier van jongens in het voeren van ‘[d]e strijd van man tegen man’, Broekhuijsen aan het vrouwelijke ‘vermogen tot dragen’. En tegenover Groenmans ‘overwinnen’ plaatst zij ‘geven’.⁶

Over gender, genderstudies en de inhoud van deze les

Groenman en Broekhuijsen gaven een andere invulling aan mannelijkheid en vrouwelijkheid dan laat-twintigste eeuwers meestal doen. Daaruit blijkt dat over wat een ‘echte’ jongen is of welke eigenschappen het ‘normale’ meisje heeft, verschillende opvattingen kunnen bestaan. Dat mannen en vrouwen, jongens en meisjes biologisch van elkaar verschillen, is evident. Maar wat ervan gemaakt wordt, bijvoorbeeld in de spreekkamer van de dokter, bij de selectie van personeel, in software of in de reclame is afhankelijk van de context, van de cultuur waarin dat biologische sekseverschil zich voordoet. Het is deze culturele vertaling van sekse waarvoor tegenwoordig ook in Nederland vaak het Engelse begrip ‘gender’ wordt gebruikt. Gender kan dus in verschillende culturen, tijden en geografische locaties andere betekenissen van mannelijkheid en vrouwelijkheid inhouden. Ook binnen een specifieke cultuur en een bepaalde historische periode kan gender verschillend geïnterpreteerd worden, afhankelijk van bijvoorbeeld levensbeschouwing of milieu. Zelfs in het denken van een en dezelfde persoon hoeft gender geen statisch begrip te zijn, zoals uit Groenmans ‘echte’ en ‘nieuwe’ jongen blijkt. Gender is, met andere woorden, is voortdurend in beweging.

Genderstudies onderzoeken die cultuurgebonden dynamiek op uiteenlopende terreinen, bijvoorbeeld in het bedrijfsleven, de letterkunde, of de gezondheidszorg. Veel faculteiten van de Rijksuniversiteit Groningen besteden er in meer of mindere mate aandacht aan. Mijn leerstoel is verbonden aan het Universitair Centrum Genderstudies (UCG), dat deel uitmaakt van de faculteit der Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen en hierbinnen is ondergebracht bij de afdeling Pedagogiek en Onderwijskunde. Het UCG heeft deels een interfacultaire taak. Zo verzorgt het, in het kader van de Algemeen Vormende Vakken, onderwijs dat toegankelijk is voor alle RuG-studenten. Wat het onderzoek betreft is mijn leeropdracht minder breed geformuleerd. Dat dient zich in het bijzonder te richten op het bestuderen van gender in het culturele domein van opvoeding en onderwijs.⁷

opvoeding 1939 (pp. 113-122, 123-134, 158-164). Amsterdam: N.V. Boekhandel en uitgeverij ‘De moderne boekhandel’.

⁶ (Broekhuijsen, 1939, Groenman, 1941).

⁷ Zie voor de relatie tussen gender, opvoeding en cultuur: Drenth, A. van, Essen, M. van, & Lunenberg, M. (red.). *Sekse als pedagogisch motief. Historische en actuele perspectieven op opvoeding, onderwijs, vorming en hulpverlening*. Baarn: Intro.

Binnen het programma ‘Opvoeding als cultuuroverdracht’ van het Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling (GION) doet het UCG onderzoek naar actuele gendervraagstukken die zich in dit domein voordoen.

Centraal staan het onderwijs en – in iets mindere mate – het gezin. Met betrekking tot het gezin richt de aandacht zich vooral op de veranderende rol van vaders en moeders en op de effecten ervan voor kinderen – zowel jongens als meisjes. Voor het onderwijs staan op dit moment drie kwesties centraal. De eerste betreft de nog steeds geringe populariteit onder meisjes van vakken als techniek en ICT. Komt dat nu omdat meisjes er gewoon te weinig aanleg voor hebben, heeft het te maken met de traditioneel mannelijke beeldvorming van deze vakken, of ligt het misschien ook aan genderscripts die ontwerpers van software in hun hoofd hebben? Een tweede onderwerp is de samenstelling van schoolteams. Mannen hebben steeds minder belangstelling voor een baan in het onderwijs, maar zijn nog wel dominant in leidinggevende functies. Factoren die met gender te maken hebben, spelen daarbij een rol. Het derde thema richt zich op het schoolklimaat. Onderzocht wordt hoe de seksen op school met elkaar omgaan en in welk type schoolcultuur jongens en meisjes zich veilig voelen, bijvoorbeeld met betrekking tot ongewenst seksueel gedrag.

Mede als gevolg van het toenemende multiculturele karakter van de Nederlandse samenleving, vormt diversiteit binnen de seksen bij alle onderzoeken een belangrijk aandachtspunt. Zo hoeft de aversie van meisjes tegen ICT niet op te gaan voor alle milieus, kunnen allochtone mannen zich meer of juist minder aangetrokken voelen tot het leraarsberoep dan autochtone mannen, en kan etniciteit een rol spelen bij de manieren waarop jongens en meisjes op school met elkaar omgaan. Nieuwe pedagogische thema’s dienen zich regelmatig aan. De afgelopen tijd bijvoorbeeld gaf een kleine mediahype te zien over het ontstaan van zogenaamde ‘problem boys’. Meisjes, zo is de teneur van die tijdschrift- en krantenartikelen, zijn de afgelopen jaren zo succesvol en dominant geworden, dat jongens het onderspit delven. Er zou daardoor sprake zijn van een crisis in de jongensidentiteit.⁸ De bewijsvoering voor dergelijke beweringen is flinterdun; het onderwerp vormt ook daardoor voor het UCG een nieuwe wetenschappelijke uitdaging.

Mijn eigen inhoudelijke bijdrage aan de onderzoekslijn van het UCG bestaat uit het leggen van een historisch-pedagogisch fundament onder deze actuele kwesties. Van die historiserende invalshoek op ‘gender in beweging’ geef ik u in deze les een voorbeeld. Ik doe dat aan de hand van een voor mezelf, het UCG en genderstudies in Nederland⁹ nieuwe thematiek: het bewegingsonderwijs, of de lichamelijke opvoeding op school.¹⁰ Die keuze is ingegeven door twee motieven, wetenschappelijke nieuwsgierigheid en de specifiek Groningse situatie. Om met het laatste te beginnen, de afdeling Pedagogiek en Onderwijskunde van deze universiteit is in twee opzichten

⁸ Volman, M. (1999). Girl power en boys problems. Het onderwijssucces van meisjes in de jaren negentig. In: *Tijdschrift voor Genderstudies*, 2 (2), 49-59.

⁹ Voor het buitenland ligt dat anders; met name in het Engelse taalgebied is het nodige over gender en lichamelijke opvoeding gepubliceerd. Zie bijvoorbeeld: Scraton, S. (1992). *Shaping up to womanhood: gender and girls’ physical education*. Buckingham: Open University Press; Evans, J. (ed.). (1993). *Equality, Education and Physical Education*. London: Falmer Press. Ook in het tijdschrift *Gender and Education* wordt aan het onderwerp de laatste jaren regelmatig aandacht besteed. Wel komt het onderwerp in Nederland soms aan de orde in het verlengde van sport. Op dat gebied is de laatste jaren een aantal voornamelijk historische publicaties verschenen, waaronder een monografie: Steendijk-Kuipers, J. (1999). *Vrouwen-beweging. Medische en culturele aspecten van vrouwen in de sport, gezien in het kader van de sporthistorie, 1880-1928*. Rotterdam: Erasmus publishing. Hierin zijn ook veel bibliografische verwijzingen naar buitenlandse publicaties te vinden.

¹⁰ Achter deze twee begrippen gaat een verschillend vakconcept schuil, waarop ik hier niet kan ingaan. Beide aanduidingen, alsook het woord (school)gymnastiek, worden hier door elkaar gebruikt.

voor Nederland uniek: ze biedt onderdak aan zowel het UCG als aan een afstudeerrichting Bewegingsopvoeding en -behandeling. Door bewegen en gender aan elkaar te relateren, wil ik laten zien, dat onze verwantschap zich niet zou hoeven te beperken tot het organisatorische niveau. Wetenschappelijk interessant is het thema vooral, omdat ik een schoolvak onder de loupe neem, dat als geen ander te maken heeft met lichamelijke verschillen tussen jongens en meisjes.¹¹ Het is heel goed denkbaar dat dit leidt tot een andere culturele vertaling van sekse dan aan te treffen valt binnen het overige onderwijs, waarover al wel het nodige bekend is. Juist daarom is het des te opmerkelijker dat er voor deze thematiek tot nu toe nauwelijks aandacht is geweest.

Mijn les gaat vanaf nu dus over mannelijkheid en vrouwelijkheid in de lichamelijke opvoeding van de twintigste eeuw of, refererend aan de titel ervan, over hoe gender beweegt in het Nederlandse bewegingsonderwijs. Omdat ik zoals gezegd een vrijwel braakliggend terrein betreed en bovendien een buitenstaander in bewegingsland ben, kan mijn excursie niet anders dan exploratief van aard zijn. Als vertrekpunt neem ik twee uitgesproken bewegingsidealen. Die ontleen ik aan het denken over lichamelijke opvoeding in twee historische periodes en dus ook in twee culturen, het Interbellum – de tijd van zowel Broekhuijsen als, in iets mindere mate, Groenman – en de jaren negentig. Omdat sekse er binnen het bewegingsonderwijs in beide periodes pas echt toe gaat doen vanaf de puberteit, beperk ik me tot meisjes en jongens boven de basisschoolleeftijd. Beide idealen confronteer ik met de praktijk van het bewegingsonderwijs. Zijn ze werkbaar of lopen ze daar stuk op andere opvattingen over gender? Ook vergelijk ik mijn bevindingen met het gedachtegoed van de Nederlandse schoolpedagogiek en met de vertaling ervan in de schoolpraktijk. Dat doe ik om na te gaan in hoeverre de lichamelijke opvoeding contrasteert met, dan wel aansluit bij het ‘gewone’ onderwijs, waar biologische sekseverschillen minder zwaar wegen. Ik besluit met een conclusie, waarin ik laat zien welke inzichten over ‘gender in beweging’ mijn les heeft opgeleverd.

Vrouwelijk bewegen – het Interbellum

Bewegingsideaal

Groenman had gelijk, er was in het Interbellum meer aandacht voor het specifieke van bewegen door meisjes dan voor dat door jongens. Jongens dienden uitsluitend als norm waartegen meisjes werden afgezet. Al had de opvatting dat gymnastiekoefeningen voor meisjes schadelijk waren nauwelijks aanhang meer, dat zij niet dezelfde prestaties konden leveren als jongens was voor iedereen duidelijk; anatomisch en fysiologisch zaten zij nu eenmaal anders in elkaar.¹² Maar hoe meisjesgymnastiek er vervolgens uit moest zien, hing af van meer dan fysieke verschillen alleen. Ook opvattingen over gender, over mannelijkheid en vrouwelijkheid speelden mee. We zijn niet klaar, aldus Broekhuijsen in 1939, ‘wanneer wij uit de lichamelijke opvoeding van den jongen hier wat weglaten en daar wat bijvoegen’.¹³ Het in haar ogen ideale concept voor meisjesgymnastiek ontleende

¹¹ Fox, E.L. & Mathews, D.K. (1989). *Fysiologie van lichamelijke opvoeding en sport*. Lochem: De Tijdstroom, 277-305.

¹² Zie hiervoor onder andere: Disse, J.S.G. & Scheffer, J.M. ([1910]). *Grondslagen der lichamelijke opvoeding op lagere en middelbare scholen en gymnasia*. Rotterdam: W.L. & J. Brusse.

¹³ (Broekhuijsen, 1939, 116)

ze rechtstreeks aan de meest vooraanstaande vrouwelijke bewegingsdeskundige van haar tijd, Margarete Streicher. Samen met twee andere vrouwen – de danseres Isadora Duncan en de Amerikaanse arts en ontwerpster van de gelijknamige bewegingstherapie Bess Mensendieck – vormde deze Oostenrijkse arts de voorhoede van een internationale Gideonsbende, die zich inzette voor de lichamelijke opvoeding van meisjes. Aan hun opvattingen ontleen ik het bewegingsideaal van het Interbellum.

Dat zij *überhaupt* hun stem konden laten horen, dankten ze aan de strijd voor gelijke rechten van de negentiende-eeuwse vrouwenemancipatiebeweging. Maar al waren ze zich dat wel bewust, ze namen er ook afstand van. Sinds vrouwen een plaats in het openbare leven hadden veroverd, hoefden ze niet langer te bewijzen dat ze hetzelfde konden als mannen, zo stelden ze. Vrouwen waren nu eenmaal niet gelijk aan mannen en moesten dat ook niet willen worden. Integendeel, het typisch vrouwelijke moest juist geaccentueerd worden.¹⁴ Als de natuur uit zou zijn geweest op volledige vermannelijking, schreef Margarete Streicher, dan had ze ‘ja gleich lauter Männer schaffen können’. Maar zo was het niet, de ‘polaire tegenstelling mannelijk-vrouwelijk’ lag besloten in het wereldplan en moest om die reden gerespecteerd worden.¹⁵

Vanuit dit vertrekpunt formuleerden zij twee basisprincipes voor het meisjesbewegingsonderwijs. In de eerste plaats moest het tegemoetkomen aan specifiek vrouwelijke behoeften. Ze verwierpen daarom de bestaande bewegingsstelsels – het Duitse en het Zweedse.¹⁶ Die waren namelijk voor jongens en mannen ontworpen. Meisjesgymnastiek was in die stelsels ‘nur ein Abklatsch’, aldus Streicher in 1923.¹⁷ Zowel zij als Duncan en Mensendieck ontwikkelden daarom nieuwe bewegingsvormen, die in hun ogen pasten bij het vrouwelijk lichaam en bij de vrouwelijke psyche. Duncans bijdrage was gericht op esthetiek en gratie, Mensendiecks sleutelwoorden waren hygiëne en gezondheid, Streicher beklemtoonde de maatschappelijke betekenis van vrouwelijk bewegen. Wat hen bij alle verscheidenheid verbindt, is het centraal stellen van het begrip ‘natuur’.

Zo proclameerde de in de Verenigde Staten van Amerika geboren maar kosmopolitische Isadora Duncan (1877-1927) de ‘natuurlijke dans’. Het traditionele ballet met zijn technische hoogstandjes¹⁸ tartend, danste zij blootsvoets en gehuld in sluiers op alle wereldpodia de sterren van de hemel. Met het geld dat ze verdiende, richtte ze een dansschool voor meisjes op.¹⁹ Ze legde hierdoor mede de basis voor de ontwikkeling van een bewegingsvorm, die bij uitstek in de meisjesgymnastiek populair zou worden: ritmische gymnastiek – de vooroorlogse variant van het huidige ‘bommen’.²⁰ ‘Natuurlijk bewegen’ vormde ook het credo van Bess Mensendieck

¹⁴ Deze opvatting werd breed gedeeld. Zie bijvoorbeeld: Duby. G. & Perrot. M. (1993). *Geschiedenis van de vrouw*. Deel 5: De twintigste eeuw. Amsterdam: Aegon.

¹⁵ Streicher, M. (1923). *Frauenbewegung und Frauenturnen*. In: Gaulhofer, K. & Streicher, M. (1931) *Natürliches Turnen*. Gesammelte Aufsätze I (pp. 85-91). Wien-Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Vertaaladvies voor deze en andere Duitse teksten: Meta van Petersen-Baart.

¹⁶ Kramer, J.P. & Lommen, N. (1987). *Geschiedenis van de lichamelijke opvoeding in Nederland*. Meppel: Jan Luiting Fonds nr. 44.

¹⁷ (Streicher, 1923)

¹⁸ Aalten, A. (1997). Springen als een man: beeld en beweging in dans. In: Aalten, A. & Derks, M. *Op spikes en spitzen. Over sekse en lichamen in beweging* (pp. 53-82). Amsterdam: SISWO/Instituut voor Maatschappijwetenschappen.

¹⁹ Lever, M. (1994). *Isadora Duncan, een vrouw*. Breda: De Geus.

²⁰ Een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van ritmische gymnastiek leverden ook de Zwitserse musicus Emile Jaques Dalcroze en diens Nederlandse medewerkster van het eerste uur Nina Gorter; Odom, S. (1998). Dalcroze’s Dutch collaborators. In: *Dance in the Netherlands 1600-2000. New directions in historical and methodological research* (Research papers of the International Conference

(1867-1957).²¹ Op basis van ‘biologische wetten’ – anatomische en fysiologische beginselen – ontwierp zij een individueel oefensysteem waarmee meisjes en vrouwen hun lichaam ‘sterk, gezond, normaal, en jeugdig’ konden houden.²² Ook elementen van haar stelsel zijn in het meisjesbewegingsonderwijs terechtgekomen.²³ Margarete Streicher (1891-1985) tenslotte ontwikkelde samen met haar collega Karl Gaulhofer het *natürliches Turnen*. Zij noemden hun stelsel – dat als de ‘Oostenrijkse School’ in het Nederlandse vooroorlogse bewegingsonderwijs veel furore maakte²⁴ – ‘biologisch’, waarmee ze bedoelden dat het uitgaat van de mens als totaliteit. Mens, natuur en cultuur moeten in harmonie zijn.²⁵ Sekse-onderscheid is binnen hun stelsel een biologische vanzelfsprekendheid en kan daarom ook in het bewegingsonderwijs onmogelijk genegeerd worden. Integendeel, ‘[d]as wahrhaft Männliche im Männerturnen und das wahrhaft Weibliche im Frauenturnen ist Wesensausdruck’.²⁶

In tegenstelling tot Duncan en Mensendieck had bewegen voor de sociaal-democratisch georiënteerde Streicher niet uitsluitend een doel in zichzelf, maar was het eerst en vooral een middel om de wereld te verbeteren. Vrouwen hadden daarbij een andere opdracht dan mannen. Alle meisjes, ook die uit de eenvoudigste milieus, moesten in en door de lichamelijke opvoeding voorbereid worden op specifiek vrouwelijke – dat is: ‘innere’ – ‘Kulturarbeit’. Daartoe rekende zij vrouwelijke intuïtie – een tegenwicht voor mannelijk intellectualisme – ‘Rassenhygiene’ in de betekenis van verantwoordelijkheid voor de komende generatie, sociaal gevoel, eerbied voor ‘der Heiligkeit des Lebens’ en zin voor ‘natürlicher Schönheit’.²⁷ Meisjesgymnastiek moest daarom ‘natürlich, lebenswirklich und sozial möglich’ zijn. ‘Natuurlijk’ betekent dat alle bewegingen fris, levendig en verjongend moeten zijn; levensechtheid verwijst naar de directe relatie tussen bewegingsoefeningen en de dagelijkse leef- en beroepswereld; met ‘sociaal mogelijk’ bedoelde Streicher, dat oefeningen altijd zinvol moeten zijn voor meisjes uit alle sociale milieus. Ritmische gymnastiek bijvoorbeeld wees Streicher op grond van de laatste twee criteria af. Al zijn de bewegingen op zichzelf niet verkeerd, ze zijn geconstrueerd in plaats van levensecht en bovendien volstrekt zinloos voor het gemiddelde boeren- en arbeidersmeisje. Eenzelfde oordeel velde ze over prestatiegericht turnen en sportwedstrijden – maar dan voor alle meisjes.²⁸

Toch was geen enkele bewegingsvorm op zichzelf voor meisjes taboe. Hardlopen, springen en klimmen, gewichtheffen en balwerpen, trektochten maken en zwemmen hebben ze net zo hard nodig als jongens,²⁹ meende Streicher. Het verschil

organized by the Theater Instituut Nederland and the Dutch society for Dance Research) (pp. 65-74). Amsterdam.

²¹ Bess M. Mensendieck (z.j.). Z.p.: Nederlandsche Mensendieck Bond.

²² Mensendieck, B.M. (1930). *Functioneële lichaams-oefeningen voor de vrouw en het kind* (2de druk). Amsterdam: H.J. Paris, 8.

²³ Westerbeek, E. (1947). Het meisje en haar lichamelijke opvoeding in de school. (In: Van Schagen & Rooswinkel, 1947, pp. 84-106). Als geheel was Mensendiecks stelsel in de schoolgymnastiek niet bruikbaar; meer invloed heeft het gehad op de fysiotherapie.

²⁴ (Kramer & Lommen, 1987, 68-110)

²⁵ Gaulhofer, K. & Streicher, M. (1921). *Grundzüge des Österreichischen Schulturnens*. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.

²⁶ Streicher, M. (1924). Grundzüge des Frauen- und Mädchenturnens. (In: Gaulhofer & Streicher, 1931, 141-146)

²⁷ Streicher, M. (1920). Die weibliche Jugend in der neuen Zeit. (In: Gaulhofer & Streicher, 1931, 7-11). Verschil tussen rassen maakte zij niet.

²⁸ Streicher, M. (1931). *Zur Gestaltung des Mädchen- und Frauenturnens* (2de druk). Wien-Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 107-110.

²⁹ (Streicher, 1931, 11)

tussen jongens- en meisjesgymnastiek kreeg voornamelijk vorm in de uitwerking, waarbij de sekse van de leerkracht een cruciale rol speelde. In de handen van een ‘echt vrouwelijke vrouw’ ontstond op meisjes afgestemd bewegingsonderwijs vanzelf. ‘Mit [...] Recht’, aldus Streicher, ‘wird das Frauenturnen als Sache der Frauen bezeichnet.’³⁰

Deze stelling van Streicher brengt mij bij het tweede basisprincipe dat deze bewegingsdeskundigen formuleerden: de lichamelijke opvoeding van meisjes moest uitsluitend bij vrouwen berusten. Mannen, die tot nu toe alle gymnastiekstelsels hadden ontworpen, hoorden in het meisjesbewegingsonderwijs niet thuis, zo stelde ook Mensendieck. Zij hebben ‘ten eerste geen flauw begrip van de veel grotere gevoeligheid van ’t vrouwelijk lichaam en ten tweede weten zij niet het aesthetische met ’t nuttige in de gymnastiek te vereenigen. Zij drillen er maar op los’. Wij vrouwen ‘moeten ons lichaam eindelijk eens beter leeren kennen’.³¹ Binnen de ritmische gymnastiek tenslotte – de erfenis van Isadora Duncan – eiste men eveneens het uitsluitende monopolie van vrouwelijke docenten op. Het is, stelde de Nederlandse deskundige A. van Houweninge-Schouten op het eerder genoemde congres in 1939, ‘ten eenenmale onmogelijk voor den man, zich in de psychologische gesteldheid van de vrouw in zooverre te verplaatsen, dat hij hieruit intuïtief den juisten weg in het onderwijs zou kunnen vinden’.³²

Ferme taal voor deze relatieve nieuwkomers in bewegingsland. Zij verwierpen de traditionele zeggenschap van mannen over het – bewegende – vrouwenlichaam en claimden het alleenrecht van vrouwen op het vormgeven eraan in de lichamelijke opvoeding.³³ Het zou weleens juist deze rigoureuze aanval op de mannelijke autoriteit in het bewegingsonderwijs geweest kunnen zijn, die verklaart waarom deze drie bewegingsdeskundigen in hun tijd toch niet onomstreden waren. Duncan heeft haar hele leven ambivalente gevoelens opgeroepen. Haar dansvoorstellingen werden geroemd maar ook verguisd, omdat zij door haar aan de klassieke Griekse cultuur ontleende sluiers heen te veel van haar lichaam zou laten zien.³⁴ (zie afb. 1) Mensendiecks boeken riepen in de Verenigde Staten veel weerstand op, omdat er afbeeldingen in stonden van (bijna) naakte vrouwen. (zie afb. 2) Al waren die plaatjes in Mensendiecks ogen uitsluitend functioneel – zij had de opvatting dat vrouwen alleen door naakt voor een spiegel te oefenen goed konden zien hoe hun lichaam bewoog –, ze vielen tot de Eerste Wereldoorlog onder een wet die het verspreiden van ‘naaktcultuur’ verbood.³⁵ Streicher tenslotte werd in 1924 beschuldigd van ‘Nackturnen’: ‘Wie steht es mit den Salon Streicher? Eine Turnlehrerin hat sich mit ihren Mädchen zusammen entkleidet’, kopte de *Deutsch-Österreichische Tageszeitung* op 14 juli.³⁶ Of die aanval te maken had met het verschijnen van de eerste druk van haar handleiding voor meisjes- en vrouwengymnastiek, weet ik niet. Wel is er een wereld van verschil tussen de afbeeldingen van bewegende meisjes in

³⁰ (Schreicher, 1931, 10)

³¹ (Mensendieck, 1930, 9-10)

³² (Van Houweninge-Schouten, 1939, 123)

³³ Dit spanningsveld valt eveneens aan te treffen in de gynaecologie; Schoon, L. (1995). *De gynaecologie als belichaming van vrouwen. Verloskunde en gynaecologie 1840-1920*. Zutphen: Walburg Pers.

³⁴ (Lever, 1994). Ook de claim van Van Houweninge-Schouten riep tijdens de discussie na haar lezing verzet op; (Van Houweninge-Schouten, 1939, 132-134)

³⁵ (Bess M. Mensendieck, z.j., 9)

³⁶ Lommen, N. (1991). Salzburg revisited. Ter gelegenheid van het Streicher 1991 Symposium. In: *Lichamelijke opvoeding* 79 (9), 449-452.

dit boek en de doorsnee meisjesgymnastiekleding in Nederland in de jaren twintig. (zie afb. 3-4)

Bij bovenstaande alinea illustraties 1-4

Natuurlijke, niet op prestaties gerichte bewegingsvormen die het vrouwelijke in meisjes versterken, uitsluitend ontworpen en aangeboden door vrouwelijke bewegingsdeskundigen, zo valt het bewegingsideaal van het Interbellum samen te vatten. Dat het zijn weg heeft gevonden in het Nederlandse denken over meisjesgymnastiek, blijkt allereerst uit de teneur van de lezingen op het nationale congres over de lichamelijke opvoeding van 1939. Broekhuijsen week geen duimbreed af van wat Streicher had geproclameerd en de opvattingen van de ritmiespecialiste Van Houweninge-Schoutens leken weer als twee druppels water op die van Broekhuijsen. Aannemende dat voor controversiële geluiden op zo'n prestigieus congres geen plaats was, moeten deze twee bewegingsdeskundigen een breed gedeelde opvatting hebben vertolkt. Een vergelijkbaar geluid liet de prominente inspecteur van het Middelbaar Onderwijs G. Bolkestein horen, toen hij in 1933 de jaarvergadering van leraren in de lichamelijke opvoeding toesprak. Meisjesgymnastiek, aldus de latere minister van onderwijs, moet zich concentreren op 'het hygiënische [...] en het aesthetische'. Voor jongens legt hij de nadruk op oefeningen 'die houdings- en bewegingsvorm geven' en 'die het prestatievermogen vergroeten'.³⁷ En – derde signaal – de gedachte dat meisjesgymnastiek in vrouwenhanden moet berusten, komt ook naar voren in een herhaaldelijk herdrukt handboek voor lichamelijke opvoeding uit 1924. Vrouwen, zo stellen de auteurs, handelen 'veel meer [...] in overeenstemming met den vrouwelijken aard'.³⁸

Nederlandse schoolpedagogiek

Wijkt het bewegingsideaal dat ik schetste af van de opvattingen over gender, die de Nederlandse schoolpedagogiek er in deze periode op na hield? Dat lijkt om verschillende redenen niet het geval te zijn. In de eerste plaats past de nadruk op de 'natuur' bij de nieuwe richting die vanaf de eeuwwisseling het pedagogisch denken bepaalde, de Reformpedagogiek. 'Aansluiten bij de natuur' is een door vrijwel alle vernieuwingspedagogen gedeelde slogan, ook in Nederland. Het onderwijs moet rekening houden met de natuur van het kind, dat wil zeggen met diens capaciteiten en ontwikkelingsstadia; de leerstof moet 'natuurlijk' zijn, aansluiten bij de kinderlijke leefwereld en bij 'het volle leven' dat het kind om zich heen waarneemt; het leren moet 'natuurlijk' verlopen en dus bijvoorbeeld uitgaan van zelfwerkzaamheid.³⁹ Bewegingsvormen waarvan gezegd wordt dat ze gebaseerd zijn op de natuur, passen dus in het reformpedagogische denken.

Ze kwamen bovendien tegemoet aan de nieuwste inzichten van de wetenschappelijke psychologie. Daar was vanaf het begin van de twintigste eeuw de adolescentiepsychologie ontstaan. Vooral de publicatie van de Amerikaan G. Stanley Hall had grote invloed. Op basis van Darwins evolutieleer neemt hij een toenemende differentiatie van het mannelijke en het vrouwelijke waar. Die uit evolutie-oogpunt

³⁷ Bolkestein, G. (1933). *Gedachten over de lichamelijke opvoeding op de middelbare school*. Z.p.: Jan Luitingfonds nr. 4, 12-14.

³⁸ Disse, J.S.G. & Scheffer, J.M. (1924). *Grondslagen der lichamelijke opvoeding op lagere en middelbare scholen en gymnasia* (2de druk). Rotterdam: W.L. & J. Brusse's Uitgeversmaatschappij, 173.

³⁹ Essen, M. van & Imelman, J.D. (1999). *Historische Pedagogiek. Verlichting, Romantiek en ontwikkelingen in Nederland na 1800*. Baarn: Intro, 104-135.

gewenste differentiatie wordt door de toenemende participatie van vrouwen in het openbare leven bedreigd en moet worden tegengegaan. Daarvoor is met name de opvoeding in de adolescentiefase van belang. Dan vindt voor beide geslachten de overgang plaats van de ongedifferentieerde kindertijd naar de volwassen mannelijkheid en vrouwelijkheid. Opvoeding en onderwijs moeten zorgen dat die differentiatie optimaal verloopt.⁴⁰ Zijn boek gaf, ook in Nederland, de aanzet tot een reeks publicaties over adolescentiepedagogiek,⁴¹ waarvan die van J.H. Gunning Wzn. en I. Kooistra de meest bekende zijn.⁴² Dat de opvoeding in de puberteit moet werken aan de versterking van het mannelijke en het vrouwelijke bij de leerlingen, was in die studies een regelmatig terugkerend geluid. Dat de sekse van de docent daar een essentiële rol in speelt, eveneens.

Tenslotte past het uitvergroten van sekseverschillen in bewegen bij een in West-Europees onderwijsland breed gedeeld gevoelen dat meisjes, enkele uitzonderingen daargelaten, na de lagere school een ander curriculum nodig hadden dan jongens.⁴³ Ter illustratie maak ik opnieuw gebruik van de lezing van Bolkestein. De ‘aanleg’ van meisjes, aldus deze autoriteit, verzet zich tegen het ‘te uitsluitend intellectueel’ gerichte leerplan van zowel HBS als gymnasium, de twee schooltypes die toen het VWO vormden. Het is bovendien voor verreweg de meeste meisjes ‘niet nodig’, omdat ze er voor hun toekomstige werkkring, die voor de meeste van hen huishouden en moederschap inhoudt, niets aan hebben. Wat meisjes nodig hebben, is een ‘goede ontwikkeling’, een ‘gezond lichaam’ en ‘frissche levenslust’. Aan die eisen kan alleen maar tegemoet gekomen worden op een school met een volledig op meisjes toegesneden, minder door kennis ‘beballast’ curriculum, waar niet voor een diploma hoeft te worden gewerkt. Zo’n vrij leerplan biedt ook volop ruimte voor ‘de alzijdige verzorging van het fysieke bestaan der leerlingen’. Er is maar één schooltype dat aan die criteria kan voldoen en dat dus bij uitstek voor meisjes geschikt is: de MMS, de middelbare meisjesschool.⁴⁴

Alle – nu ja, bijna alle – meisjes naar de meisjesschool, waar ze onder de bezielende leiding van vrouwelijke docenten een bij hun aanleg en psyche passend onderwijsprogramma krijgen, dat hen toerust voor hun toekomstige vrouwelijke werkkring in het gezin en daarbuiten. Zo luidde het dominante schoolpedagogische ideaal van het Interbellum – met uiteraard accentverschillen naar levensbeschouwing en sociaal milieu waarop ik in dit bestek niet kan ingaan.⁴⁵ Het bewegingsideaal dat ik schetste, spoot dus met de Nederlandse schoolpedagogiek van het Interbellum.

Schoolpraktijk

Maar wat kwam er nu van deze idealen in de praktijk terecht? Wat de Nederlandse schoolpedagogiek betreft betrekkelijk weinig – en dan niet alleen omdat de meeste Nederlandse meisjes boven de lagere schoolleeftijd toen *überhaupt* geen onderwijs

⁴⁰ Stanley Hall, G. (1904). *Adolescence, its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Twee delen. New York / London: D. & S. Appleton.

⁴¹ Er is over dit onderwerp veel literatuur verschenen. Zie bijvoorbeeld: Bakker, N. (1994). The lamp in the living room. Dutch family educationalists on adolescence, 1915-1950. In: *Paedagogica Historica. International Journal on the History of Education* 29, 241-255.

⁴² Gunning Wzn., J.H. (1919). *Problemen der rijpere jeugd*. Utrecht: G.J.A. Ruys. (Kooistra, 1920). Gunning schrijft voornamelijk over jongens, bij Kooistra staat het meisje centraal, al laat zij de adolescente jongen niet buiten beschouwing.

⁴³ Essen, M. van (1990). *Opvoeden met een dubbel doel*. Amsterdam: SUA.

⁴⁴ (Bolkestein, 1933)

⁴⁵ (Van Essen, 1990, 97-118)

meer kregen.⁴⁶ Zo had een grote meerderheid van de Nederlandse middelbare schoolmeisjes inmiddels de door Bolkestein de hemel in geprezen MMS al lang links laten liggen. In plaats ervan bezochten ze wat Bolkestein de ‘jongensschool’ noemde, de HBS en het gymnasium dus. Op het laatstgenoemde schooltype maakten ze in de jaren dertig zelfs bijna de helft van de schoolbevolking uit.⁴⁷ De meeste scholen waren coëducatief, wat betekent dat meisjes – de katholieke onder hen uitgezonderd – niet alleen het curriculum, maar ook de schoolbanken met jongens deelden. In die gevallen kregen ze bovendien nauwelijks les van vrouwelijke docenten, want die waren in de jaren dertig in het voortgezet onderwijs dun gezaaid.⁴⁸ Ondanks de waarschuwingen dat zulk onderwijs voor meisjes niet deugde, omdat ze dan aan een ‘jongensnorm’ moesten voldoen, deden ze het bepaald niet slechter dan hun mannelijke klasgenoten. Wel waren jongens gemiddeld beter in wis- en natuurkundige vakken, meisjes in talen, maar aan dat ervaringsfeit werden geen consequenties verbonden.⁴⁹

Binnen het Nederlandse onderwijs zien we dus een discrepantie tussen leer en leven. Het bewegingsideaal echter lijkt zo op het eerste oog praktijkbestendiger. In de lichamelijke opvoeding werden meisjes en jongens altijd gescheiden, ook op coëducatieve scholen.⁵⁰ Toch blijkt het ideaal, met enerzijds de nadruk op esthetiek en hygiëne, anderzijds op het verwerpen van prestaties en wedstrijd sport, in de praktijk problemen op te roepen. Dat komt vooral door ontwikkelingen buiten het pedagogische domein: vrouwen gingen in het Interbellum steeds meer bewegen, ook in het openbaar.⁵¹ Ik noem enkele exponenten van dit fenomeen. Zo nam het aantal vrouwenturn- en gymnastiekverenigingen sterk toe en veranderde de oefenstof. Er werden meer toestellen gebruikt, terwijl de oefeningen zich ook nadrukkelijker richtten op krachtsinspanning en het leveren van prestaties. Vrouwen gaven openbare turndemonstraties en gingen steeds vaker onderlinge competitie aan. Gymnastiekleraressen speelden hierbij een initiërende en stimulerende rol. De deelname van een grotendeels uit gymnastiekdocentes bestaande vrouwenturnploeg aan de Olympische Spelen van 1928 te Amsterdam, waar een gouden medaille werd behaald, leidde tot een – zij het kortstondige – euforie in de pers en betekende een belangrijke doorbraak.⁵² (zie afb. 5) Bovendien gingen vrouwen onder invloed van de Engelse sportbeweging⁵³ steeds meer sporten beoefenen – hockey, handbal en roeien bijvoorbeeld –; en dit ook in wedstrijdverband.⁵⁴ Daardoor onstond geleidelijk aan

⁴⁶ (Van Essen, 1990)

⁴⁷ Bakker, N. & Essen, M. van (1999). No Matter of Principle. The Unproblematic Character of Coeducation in Girls' Secondary Schooling in the Netherlands ca. 1870-1930. In: *History of Education Quarterly* 39 (4), 454-475. Nederland vormde in dit opzicht wel een uitzondering op de omringende landen.

⁴⁸ Essen, M. van (1999). Strategies of women teachers 1860-1920. Feminization in Dutch elementary and secondary schools from a comparative perspective. In: *History of Education* 28 (4), 413-433.

⁴⁹ (Van Essen, 1990; Bakker & Van Essen, 1999)

⁵⁰ Schreuder, A.J. (1916). Contra co-educatie. In: *Co-educatie pro en contra*. Baarn: Hollandia-Drukkerij

⁵¹ (Steendijk-Kuypers, 1999)

⁵² Derks, M. (1997). De ondraaglijke lichtheid van de zweefmolen. Gymnastiek en bewegingscultuur, 1857-1928. (In: Aalten & Derks, 1997, 13-52)

⁵³ Hargreaves, J. (1994). *Sporting females. Critical issues in the history and sociology of women's sports*. London & New York: Routledge, 1994, 112-144.

⁵⁴ Philbert-Hemmes, W.J. (1948). Sport en spel. In: Schenk, M.G. (red.). *Vrouwen van Nederland 1898-1948. De vrouw tijdens de regering van koningin Wilhelmina* (pp. 130-137). Amsterdam: Scheltens & Giltay.

een andere notie van vrouwelijke lichamelijkeheid: die van het sportieve vrouwenlichaam – al zijn ook hier levensbeschouwelijke verschillen zichtbaar.⁵⁵

Bij bovenstaande alinea illustratie 5

Dat dit alternatief het meisjesbewegingsonderwijs niet onberoerd liet, blijkt bijvoorbeeld uit het enthousiasme waarmee een vijftienjarig meisje haar ouders in 1921 schreef over de introductie van hockey in haar gymnastieklessen: ‘Het is een hartstochtelijk spel [...] maar het is ook een eenig spel’.⁵⁶ Afgaande op de lezing van Broekhuijsen waarmee ik mijn verhaal begon, was ze bepaald de enige niet. Haar voordracht valt namelijk vooral te lezen als een filippica tegen de groeiende populariteit van de uit het perfide Albion overgewaarde sport, ook onder Nederlandse schoolmeisjes. Door het benadrukken van het prestatie- en wedstrijdelement dreigt het ‘mannelijke sporttype’ te gaan domineren, waardoor ‘echt vrouwelijke meisjes’ op school niet meer tot hun recht komen, aldus Broekhuijsen.⁵⁷

In één moeite door rekent ze ook af met de opvatting dat lichamelijke opvoeding gericht moet zijn op het verhogen van de nationale weerbaarheid, een gedachte die door de oorlogsdreiging in de jaren dertig opnieuw aan populariteit had gewonnen.⁵⁸ Niet alleen mannen, maar ook vrouwen hadden de plicht om bij te dragen aan de nationale onafhankelijkheid, zo meenden propagandisten van dit denken. Zij moesten daarom gezond van lichaam zijn, ‘krachtig van wil, geoefend van spieren’.⁵⁹ Ook die ‘weerbaarheidsgedachte brengt onvermijdelijk een meer mannelijke instelling t.o.v. het lichaam met zich mee’, stelt Broekhuijsen. In plaats van het vrouwelijke te versterken, tendeeert de meisjesgymnastiek in de praktijk naar ‘vermannelijking’, zo is haar conclusie.⁶⁰ Hoezeer overigens haar betoog al een achterhoedegevecht is, blijkt uit het feit dat zelfs zij – vermoedelijk zonder het zich te realiseren – door de alternatieve vrouwelijke bewegingscultuur is aangeraakt. Zij typeert namelijk een bewegingsvorm als ‘vrouwelijk’, die tot de eeuwwisseling nog uitsluitend aan mannen was voorbehouden: het roeien.⁶¹

Het tweede basisprincipe van het bewegingsideaal, het monopolie van vrouwelijke docenten, werd in de schoolpraktijk evenmin gerealiseerd. Hetzelfde handboek uit 1924 dat voor meisjes leraressen prefereert, komt vervolgens tot de verrassende conclusie dat het bewegingsonderwijs aan meisjes toch ‘veelal bij den man in betere handen berust’; het beroep zou namelijk voor vrouwen lichamenlijk veel te inspannend zijn.⁶² In hoeverre hierbij verzet doorklinkt tegen het door vrouwelijke bewegingsdeskundigen claimen van het alleenrecht in de meisjesgymnastiek – zoals

⁵⁵ Derks, M. (1994). Fiere sportlijven en kenauturnsters. In: Wolffram, J.D. (red.). *Om het christelijk karakter der natie. Confessionelen en de modernisering van de maatschappij* (pp. 59-88). Amsterdam: Het Spinhuis.

⁵⁶ Brief van Betty Bolt, leerlinge van de Rijkskweekschool voor onderwijzeressen te Apeldoorn, aan haar ouders, d.d. 2 februari 1921. Particulier bezit van E. Deelman-Bolt.

⁵⁷ (Broekhuijsen, 1939)

⁵⁸ Over dit onderwerp werden op het congres van 1939 twee lezingen gegeven: Scharroo, P.W. (1939). Lichamelijke opvoeding en weerbaarheid. Reys, J.H.O. (1939). Lichamelijke opvoeding en het fysiek der weermacht. (In: *Verslag van het eerste Nederlandsche congres voor lichamelijke opvoeding*, 185-198, 199-212)

⁵⁹ Aldus de feministe Johanna Naber in 1919. Voor haar was versterken van de weerbaarheid een belangrijk argument voor uitbreiding van het meisjesbewegingsonderwijs, maar daarover werd binnen de vrouwenbeweging verschillend gedacht; Grever, M. (1994). *Strijd tegen de stilte. Johanna Naber (1859-1941) en de vrouwenstem in de geschiedenis*. Hilversum: Verloren, 249.

⁶⁰ (Broekhuijsen, 1939)

⁶¹ Derks, M. & Stokvis, R. (1997). Roeiende vrouwen. De weg van de sierlijkheid. In: *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift* 24 (3-4), 416-437.

⁶² (Disse & Scheffer, 1924, 173)

ik bij Duncan, Mensendieck en Streicher suggereerde – moet een open vraag blijven. Hoeveel meisjes in het Interbellum les kregen van mannelijke docenten is eveneens onduidelijk. Maar dat het verschijnsel niet ongewoon was, staat wel vast. Bovendien voldeden lang niet alle gymnastiekleraresen aan het vereiste criterium van ‘vrouwelijkheid’. Zo signaleert Broekhuijsen met afkeer de aanwezigheid van ‘mannelijksputter[s]’ in het meisjesbewegingsonderwijs, seksegenoten van het ‘meer mannelijke type’ die niet ‘positief’ staan ‘tegenover haar eigen vrouw-zijn’ – waarmee ze ongetwijfeld doelt op gymnastiekdocentes als de medaillewinnarissen die ik hierboven ten tonele voerde.

Zowel de vrijwel probleemloze acceptatie van coëducatie als de geleidelijk veranderende opvatting over vrouwelijke lichamelijkeheid, ook binnen de schoolgymnastiek voor meisjes, laten zien dat gender er in de praktijk anders uitzag dan de idealen suggereerden en beoogden. Het definiëren van intellectuele dan wel fysieke prestaties als ‘mannelijk’, weerhield meisjes er niet van een ‘jongenscurriculum’ te volgen en sportieve uitdagingen aan te gaan. Zowel in het bewegingsonderwijs als binnen de school als organisatie zijn dus verschillende culturele vertalingen van sekse waar te nemen.

Gemengd bewegen – de jaren negentig

Bewegingsideaal en schoolpedagogische context

In het zicht van de 21ste eeuw heeft verschillend bewegingsonderwijs voor jongens en meisjes plaatsgemaakt voor een uniform leerplan. Beide seksen moeten een brede introductie krijgen in de bewegingscultuur, met inbegrip van het traditioneel vrouwelijke – want ‘vloeiende’ – ‘bewegen op muziek’ en van het mannelijke – want om strijd en ‘felle ontladingen’ vragende – voetbal. Het versterken van het vrouwelijke en het mannelijke is vervangen door het afzwakken van seksespecifiek gedrag. Verschillen moeten waar nodig juist uit de weg worden geruimd. De sekse van de docenten tenslotte is irrelevant geworden; mannen en vrouwen zijn inwisselbaar, zij kunnen beiden net zo goed aan jongens als aan meisjes lesgeven. Dit ideaal, wettelijk verankerd in de wet op de basisvorming die in 1993 is ingevoerd, wordt in bewegingsland breed gedragen. Consensus lijkt er ook over de enige poort die toegang geeft tot het realiseren ervan: gemengd bewegen van jongens en meisjes – ongeacht hun culturele en maatschappelijke achtergrond. (zie afb. 6-7) Coëducatie geldt, zeker in de basisvorming, als het ideale organisatieprincipe.⁶³ In het licht van het bewegingsideaal van het Interbellum is dit een verrassende omwenteling te noemen. Bij bovenstaande alinea illustraties 6 en 7

Hoe het zover heeft kunnen komen, valt uitsluitend te verklaren aan de hand van de ontwikkelingen die zich na de Tweede Wereldoorlog in het domein van de school voltrokken. Daar hadden de bezwaren tegen gemengd onderwijs gaande de jaren vijftig plaatsgemaakt voor een positieve waardering van coëducatie als pedagogisch principe. Die verschuiving in het denken verklaart deels waarom er zo weinig protest

⁶³ Beenen, J. & Stegeman, H. (red.). *Waarom onderwijs in bewegen? Over het legitimeren van de lichamelijke opvoeding*. Zeist: Jan Luitingfonds, 131-148.

onstond toen de MMS⁶⁴ in de mammoetwet van 1963 werd vervangen door het HAVO, een schooltype zonder seksespecifiek leerplan dat ook toegankelijk was voor jongens.⁶⁵ Op dat moment stond het bewegingsideaal van het Interbellum nog recht overeind. Het had, dankzij de prominente psycholoog F.J.J. Buytendijk, na de Tweede Wereldoorlog zelfs een nieuwe impuls gekregen. Zijn in bewegingskringen invloedrijke standaardwerk over de fenomenologie van het bewegen maakt een wezenlijk onderscheid tussen mannelijk en vrouwelijk bewegingsgedrag. De mannelijke gang, aldus Buytendijk, vertoont ‘een scherpe indeling in afzonderlijke, duidelijk gescheiden delen, elk afgesloten door een eindpunt’, de vrouwelijke gang is ‘gelijkmatig, vloeiend. [...] Terwijl in het mannelijke gaan de beweging talloze malen eindigt, gaat de vrouwelijke beweging zonder einde voort.’⁶⁶

De eerste barstjes in het bewegingsideaal werden veroorzaakt door praktische problemen. Als gevolg van de mammoetwet ontstonden grote scholengemeenschappen, waarin het vormen van aparte jongens- en meisjesgroepen voor gymnastiek roostertechnisch soms onhaalbaar was. Een principiële omslag in het denken deed zich voor vanaf het begin van de jaren zeventig. Toen verschenen, in navolging van wat zich eerder in de schoolpedagogiek had voltrokken, in de vakpers de eerste artikelen over gemengd bewegen als pedagogische keuze. Meisjes worden minder ‘nuffig’ en kunnen zich aan de prestaties van jongens optrekken; de taal- en spelverruwing van jongens blijft binnen de perken; meisjes met een goede bewegingsaanleg komen beter aan hun trekken; bewegingstechnisch zwakke jongens ondervinden minder prestatiedruk, zo luidden de argumenten.⁶⁷ De Nederlandse overheid was toen nog geen voorstander van gemengd bewegen; in het leerplan voor rijksscholen van 1975 wordt coëducatie afgewezen.⁶⁸

In de loop van de jaren tachtig ontwikkelde gemengd bewegen zich gaandeweg van een keuze tot een maatschappelijke en pedagogische opdracht. Ook deze verschuiving valt rechtstreeks te relateren aan ontwikkelingen in onderwijsland. Die waren het gevolg van steeds krachtiger pleidooien voor gelijke rechten van mannen en vrouwen. Het bestrijden van onderwijsachterstanden van meisjes, zo stelde de nieuwe vrouwenbeweging van de jaren zeventig, vormt een belangrijke stap in de richting van emancipatie. Vanaf het einde van de jaren zeventig ging de overheid beleid ontwikkelen, dat erop gericht was meisjes dezelfde onderwijskansen en schoolloopbanen als jongens te bieden. Emancipatie en roldoorbreking werden de sleutelwoorden, die het onderwijsbeleid en de schoolpedagogiek gingen bepalen.⁶⁹ De bijdrage die de lichamelijke opvoeding hieraan kon leveren, bestond naar algemeen gevoelen vooral uit gemengd bewegen. Hierdoor kregen meisjes dezelfde ontplooiingsmogelijkheden als jongens – emancipatie – en kon specifiek mannelijk en

⁶⁴ De MMS was toen voor het eerst in haar bestaan een uiterst populair schooltype; op deze interessante discrepantie tussen pedagogisch ideaal en onderwijspraktijk kan hier niet nader worden ingegaan; (Van Essen, 1990)

⁶⁵ Grotenhuis, S. (1998). *Op zoek naar middelbaar onderwijs. HBS, gymnasium, MMS en lyceum in discussie tussen 1900 en 1970*. Amsterdam: Boom, 216-23.

⁶⁶ Buytendijk, F.J.J. (1948). *Algemene theorie der menselijke houding en beweging*. Antwerpen: Uitgeversmaatschappij N.V. Standaard-boekhandel, 497-507.

⁶⁷ Pijning, H. (1970). De specifieke pedagogische mogelijkheden in de lichamelijke opvoeding op de scholengemeenschap. In: *Lichamelijke Opvoeding* 58 (4), 75, 129, 180; Bovend'eerd, J. (1976). Lichamelijke opvoeding aan jongens en meisjes, coëducatief? In: *Thomas* 17 (6), 203-214, (7) 231-233.

⁶⁸ Loopstra, O. (1977). Coïnstructie een doelstellingenprobleem. In: *Lichamelijke Opvoeding* 65 (12), 436-437.

⁶⁹ Dam, G. ten, Urlings, M. & Volman, M. (1991). *Sekseverschillen in het onderwijs. Curriculum, didactiek en organisatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

vrouwelijk gedrag worden afgezwakt, wat roldoorbreking bevorderde.⁷⁰ Het vertrouwen van bewegingsdeskundigen in het welslagen van deze onderneming laat zien dat Buytendijks visie had afgedaan. In plaats daarvan huldigde men op grote schaal de op nieuw wetenschappelijk onderzoek gebaseerde opvatting dat veel bewegingsgedrag cultureel bepaald is dan wel voortkomt uit socialisatieprocessen. En wat is aangeleerd, kan ook worden afgeleerd.⁷¹ Het bewegingsideaal dat ik daarnet schetste, is de resultante van deze maatschappelijke en – in het verlengde ervan – schoolpedagogische ontwikkelingen. Het is gekoppeld aan een uitgesproken opdracht: bijdragen aan emancipatie en roldoorbreking in de zin van gelijkheid tussen de seksen.

Schoolpraktijk

Veel meer dan in de jaren dertig is de onderwijspraktijk van de jaren negentig een afspiegeling van het schoolpedagogische ideaal. Waar het de onderwijsdeelname betreft hebben meisjes hun achterstand op jongens gaandeweg ingelopen. Datzelfde geldt voor hun opleidingsniveau. In het voortgezet onderwijs hebben meisjes nu, in 1999, zelfs een lichte voorsprong. Hun resultaten zijn niet slechter dan die van jongens. Meisjes van allochtone afkomst doen het zelfs aanmerkelijk beter dan jongens uit dezelfde groepen, al is hun achterstand op autochtone meisjes nog groot.⁷² Meisjes zijn dus in de afgelopen decennia gaandeweg aan de ‘jongensnorm’ gaan voldoen. Verschillen vallen alleen te signaleren wanneer gekeken wordt naar vakkenpakketten. Meisjes zijn nog steeds ondervertegenwoordigd in de exacte vakken.⁷³ Net zoals in het Interbellum heeft dit niet geleid tot een grootscheepse heroverweging van coëducatie als organiserend principe, ondanks regelmatig terugkerende kritische kanttekeningen bij het verschijnsel.⁷⁴

In het bewegingsonderwijs wordt eveneens ernst gemaakt met het ideaal. Coëducatie is op brede schaal gerealiseerd. In 1990 werd al op 88% van de scholen voor Lager Beroepsonderwijs gemengd lesgegeven,⁷⁵ een percentage dat op scholen voor algemeen voortgezet onderwijs zeker niet lager zal zijn geweest en dat na de invoering van de basisvorming ongetwijfeld nog is gestegen. Docenten zetten via het deelnemen aan kaderdagen, workshops en conferenties alle zeilen bij om het ideaal zo goed mogelijk in praktijk te brengen.⁷⁶ Om de problemen die voortvloeien uit de lichamelijke verschillen tussen jongens en meisjes het hoofd te bieden, wordt in bewegingsland een andere weg bewandeld dan binnen het ‘gewone’ schoolonderwijs gebruikelijk is. Men stelt er de ‘jongensnorm’, die net zoals in het Interbellum vooral

⁷⁰ Afgaande op de vakpers vervulde de bewegingswetenschapper Bart Crum een voortrekkersrol; Crum, B. (1985). Omgaan met verschillen tussen jongens en meisjes in bewegingsonderwijs. In: *Lichamelijke Opvoeding* 73 (6), 218-222.

⁷¹ Een overzicht van de argumentatie in: Aartsma, D. e.a. (1994). *Coëducatie in de lichamelijke opvoeding*. Baarn: Uitgeverij Bekadidact.

⁷² *Sociaal en Cultureel Rapport 1998. 25 jaar sociale verandering* (1998). Rijswijk/Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 213-233.

⁷³ Dekkers, H. & Smeets, E. (1997). Van vakkenkeuze naar eindexamen. In: *Pedagogische Studiën* 74 (2), 108-117.

⁷⁴ Essen, M. van (1998). Onderwijs voor meisjes. In: Pott-Buter, H. & Tijdens, K. *Vrouwen. Leven en werk in de twintigste eeuw* (pp. 109-131). Amsterdam: Amsterdam University Press.

⁷⁵ (Aartsma, 1994, 12)

⁷⁶ Gugten, T. van der (1980). Kaderdag: Coëducatie. In: *Lichamelijke Opvoeding* 68 (19), 588-589. Workshops: Mooij, C. (1991). Lesgeven aan jongens en meisjes. In: *ibidem* 79 (4), 201; Kingma, T. (1991). Niet altijd gelijk, wel gelijkwaardig. In: *ibidem* 79 (6), 267-269. Conferentieverlagen: Stegeman, H. (1990). Lesgeven aan gemengde groepen. In: *ibidem* 78 (12), 526-530; Bussel-Schippers, M. van (1991). Lesgeven aan gemengde groepen. In: *ibidem* 79 (3), 154.

gekoppeld wordt aan het prestatie- en wedstrijdelement, principieel ter discussie. In hun zoektocht naar de beste manier om gemengd bewegen tot een succes te maken, lijkt 'gerechtigheid voor beide seksen'⁷⁷ een sleutelbegrip. 'We proberen', aldus een docent lichamelijke opvoeding, 'leerlingen een brede omgangsbekwaamheid te leren door bewegingssituaties aan te bieden. Daarin is het niet altijd belangrijk wie de snelste, de sterkste of de beste is, maar waarin het veel belangrijker is, dat iedereen mee kan doen en door anderen wordt geaccepteerd.'⁷⁸ Daarnaast blijft voor meisjes in het bewegingsonderwijs een eigen domein gereserveerd: het onderdeel zelfverdediging. (zie afb. 8) Meisjes leren daarin niet alleen 'van zich af te slaan, maar ook meer zelfvertrouwen te ontwikkelen.'⁷⁹ Ook dat kan gemengd bewegen vergemakkelijken.

Bij nadere beschouwing echter is het bewegingsideaal minder praktijkbestendig dan het lijkt. Zo bestaat er onder docenten nog steeds veel weerstand tegen coëductie. Cijfers uit 1990 wijzen uit dat slechts 43% van hen uitgesproken voorstander is van gemengd lesgeven, 27% verklaart zich tegen en 30% stelt zich neutraal op.⁸⁰ De bezwaren van de tegenstanders vloeien deels voort uit het vakconcept dat zij hanteren. Docenten die van mening zijn dat schoolgymnastiek zich moet beperken tot lichamelijke oefening of tot voorbereiding op sportieve activiteiten buiten schoolverband, zullen gemengd bewegen vanwege de biologische verschillen tussen de seksen en het in hun opvatting daarmee samenhangende verschil in sportcultuur afwijzen. In qua sekse homogene groepen kunnen volgens hen de beste prestaties worden bereikt.⁸¹

Maar ook docenten die het bewegingsideaal van harte onderschrijven, zijn niet blind voor de problemen die coëductie met zich meebrengt. Die zijn volgens hen niet zozeer gelegen in anatomische en fysiologische verschillen – ook binnen homogene groepen kunnen prestaties van leerlingen sterk uiteenlopen –, maar vloeien vooral voort uit de hardnekkigheid van het traditionele mannelijke en vrouwelijke bewegingsgedrag.⁸² Een uniform leerplan is daarom lastig te realiseren; het blijft bijvoorbeeld een hele toer om jongens enthousiast te krijgen voor 'bewegen op muziek'. Ook de inwisselbaarheid van mannelijke en vrouwelijke docenten is daardoor in de praktijk minder eenvoudig dan het ideaal suggereert. Sport is nog steeds voornamelijk een mannenzaak, ook waar het de beeldvorming in de media betreft.⁸³ Omdat de bewegingscultuur meer een 'mannelijk' dan een 'vrouwelijk' imago heeft, hebben gymnastiekleraresen het moeilijker dan hun vrouwelijke collega's in andere vakken. Zij vormen in de vaksecties van de meeste scholen een minderheid en ondervinden bij het lesgeven aan gemengde groepen vaker gezagsproblemen met jongensleerlingen.⁸⁴ Een laatste – maar op termijn misschien wel grootste – barrière voor gemengd bewegen betreft de consequenties van etnische verschillen. Islamitische meisjes hebben andere kledingvoorschriften en een van Nederlandse meisjes afwijkende bewegingscultuur, Islamitische jongens kunnen

⁷⁷ Crum, B. (1988). Gerechtigheid voor beide seksen. In: *Lichamelijke Opvoeding* 76 (7), 311-315.

⁷⁸ (Aartsma, 1994, 44)

⁷⁹ Reijnhoudt, M. (1990). Samen gymnastiek of niet. In: *Lichamelijke Opvoeding* 78 (3), 109.

⁸⁰ (Aartsma, 1994, 12)

⁸¹ (ibidem, 16-18)

⁸² Reijnhoudt, M. (1991). Lichamelijke Opvoeding, emancipatie en roldoorbreking. In: *Lichamelijke Opvoeding* 79 (9), 430-432.

⁸³ *Sport & Gender. Vrouwen in beeld.* (1997). Den Haag: Emancipatieraad.

⁸⁴ (Aartsma, 1994, 33-41)

bijvoorbeeld een probleem hebben met vrouwelijke docenten of wanneer ze meisjesleerlingen moeten vangen of helpen.⁸⁵

Voor dat laatste probleem biedt het vakgebied vooralsnog geen oplossing. Andere verschillen in bewegingsgedrag daarentegen zijn binnen het stelsel van coëducatie goed te corrigeren, menen de voorstanders. Hoe docenten dat in de praktijk doen en of ze met hun aanpak succes hebben, is volgens mij nog nooit systematisch onderzocht. Als hun strategie lijkt op die van het bij mijn weten enige lespakket dat hiervoor sinds 1996 op de markt is,⁸⁶ geef ik hen weinig kans. Wat is er mis met dit door het SLO (Stichting voor Leerplanontwikkeling) in samenspraak met het veld ontwikkelde en volgens de uitgever goed verkochte lespakket? Op het eerste gezicht niets. Het pakket biedt docenten een handleiding waarmee ze hun leerlingen inzicht kunnen geven in het eigen bewegingsgedrag. Daardoor, zo is de verwachting, kunnen corrigerende maatregelen van docenten beter aanslaan. Het middel dat wordt gehanteerd, is observatie. Gewapend met een gedetailleerd observatieschema moeten jongens en meisjes naar elkaar kijken en hun waarnemingen noteren. De docent moet de scores na afloop in de groep ter discussie stellen en vervolgens de in het lespakket gesuggereerde ‘tips voor verbetering’ doorvoeren.

Maar nu de inhoud. De – uitsluitend mannelijke – ontwerpers van het lespakket selecteerden voor de observaties zeven lessituaties: het gedrag voor de les (jongens zijn actief met een bal en nemen veel ruimte in, meisjes zijn rustiger en staan wat te kletsen, zo motiveren ze hun keuze), spelsituaties (jongens zijn meer in balbezit dan meisjes, aldus de ontwerpers), hulpverlening (jongens vragen minder vaak om hulp dan meisjes maar géven vaker hulp), overleg (jongens doen vaker voorstellen en luisteren niet naar meisjes), klaarzetten van toestellen (meisjes laten het initiatief gemakkelijk aan jongens over), onderling instructies geven (jongens geven nauwelijks aanwijzingen aan meisjes en dan ook nog op een negatieve manier) en scheidsrechteren (jongens bieden zich vaker als scheidsrechter aan en zijn duidelijker in het leiding geven dan meisjes).

Deze beeldvorming over jongens en meisjes vertoont grote overeenkomsten met die uit het Interbellum. Meisjes zijn passief, hulpvragend, laten zich overrulen, nemen geen initiatief en zijn slecht in leiding geven. Jongens gedragen zich actief, nemen de leiding en willen winnen. Leerlingen die een ander bewegingsgedrag vertonen – meisjes die graag en goed scheidsrechteren⁸⁷ bijvoorbeeld, of die op het sportveld voor jongens niet onderdoen⁸⁸ - blijven buiten beeld. Nu hoeft dit vertrekpunt natuurlijk voor de uiteindelijke scores geen gevolgen te hebben. Immers, als jongens en meisjes ander bewegingsgedrag vertonen dan de stereotypering in het lespakket suggereert, komt dat via de observaties vanzelf wel naar voren. De richtlijnen voor de docent echter sluiten zulke waarnemingen vrijwel uit: ‘Laat zoveel mogelijk naar leerlingen kijken, waarvan verwacht wordt dat ze opvallend gedrag gaan vertonen. Op deze manier worden de verschillen in bewegings- en regelgedrag

⁸⁵ Geelen, W. van (1985). Sportbeoefening en culturele minderheden. In: *Lichamelijke Opvoeding* 73 (2), 41-43; Hetteema, E. van (1996). ‘Van onze God zijn wij meisje ...!’ Over sportbeoefening en moslim zijn. In: *ibidem* 84 (2), 82-86; Gugten, T. van der (1998). Hoofdoekjes tijdens de gymles. In: *ibidem* 86 (9), 437-438. Kok, T. e.a. ([1996]). *Samenspel. Allochtone leerlingen in lessen lichamelijke opvoeding*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.

⁸⁶ Brouwer B. e.a. (1996). ‘Meisjes en jongens’ en ‘Sportoriëntatie’. *Twee niet-domeingebonden thema's*. Baarn: Bekadidact.

⁸⁷ Meisjes bieden zich vaker aan om te scheidsrechteren dan jongens en zijn er ook beter in, is de ervaring van gymnastiekdocent J. Dijkhuizen.

⁸⁸ Zoals bijvoorbeeld naar voren kwam in het televisieprogramma van Karel van de Graaf, d.d. 29 oktober 1999.

benadrukt', luidt het advies.⁸⁹ Zo versterkt het lespakket, ongetwijfeld onbedoeld, het traditioneel dichotome jongens- en meisjesgedrag dat het juist wil bestrijden.

Waar de 'gewone' schoolpraktijk, in tegenstelling tot het Interbellum, grotendeels spoort met het pedagogische ideaal, is dat in het bewegingsonderwijs veel minder het geval. De problemen met coëductie en het stereotiepe denken over passieve meisjes en prestatiegerichte jongens, laten de afstand zien tussen wat het bewegingsideaal maakt van het sekseverschil en de vorm die dit krijgt in de praktijk. Binnen de lichamelijke opvoeding komen dus, evenals in het Interbellum, verschillende culturele vertalingen van sekse naast elkaar voor.

Conclusie

Welke inzichten heeft mijn les over gender in het bewegingsonderwijs nu opgeleverd? Om te beginnen blijkt uit de twee bewegingsidealen die ik presenteerde, dat sekseverschillen in het Interbellum heel anders vertaald werden dan in de jaren negentig het geval is. Toen stond men een verschillend leerplan en het versterken van het vrouwelijke (en daarmee impliciet ook van het mannelijke) voor, nu een uniform leerplan en het afzwakken van genderspecifiek gedrag. Of, korter geformuleerd, toen beklemtoonde men het verschil, nu de gelijkheid tussen de seksen. Gender was dus in de lichamelijke opvoeding tijdens de twintigste eeuw behoorlijk in beweging. In beide historische perioden, zo is ook gebleken, stemde het bewegingsideaal overeen met het denken over gender binnen de Nederlandse schoolpedagogiek. Het baseerde zich op eenzelfde pedagogische opdracht. Wat de idealen betreft wijkt de lichamelijke opvoeding dus niet af van het overige onderwijs.

Opvallend is in de tweede plaats dat ook binnen de twee historische perioden verschillende culturele vertalingen van sekse te signaleren zijn. In beide perioden nam ik een discrepantie waar tussen leer en leven. Tijdens het Interbellum blijkt het ideaal van seksespecifiek bewegen onder leiding van 'echt vrouwelijke' docenten zich slecht te verhouden tot een alternatieve vrouwelijke bewegingscultuur die prestaties en wedstrijd sport niet schuwde. Accentverschuivingen in de meisjesgymnastiek en 'mannetjesputters' als docenten waren er het gevolg van. In de praktijk was de meisjesgymnastiek toen dus minder doordrongen van 'verschil' dan de ontwerpsters van het ideaal voor ogen stond. Deze situatie deed zich gedurende het Interbellum ook in het overige onderwijs voor; opnieuw wijkt de lichamelijke opvoeding dus niet af. In de jaren negentig loopt het gelijkheidsideaal van gemengd bewegen onder leiding van docenten van wie de sekse inwisselbaar is, tenminste deels stuk op genderspecifiek bewegingsgedrag van zowel jongens als meisjes en op gezagsproblemen van gymnastiekleraressen. De bewegingspraktijk is nu dus juist gevoeliger voor genderverschillen dan het ideaal. In het overige onderwijs lijkt dit nauwelijks het geval. De lichamelijke opvoeding neemt daarmee binnen de huidige schoolpraktijk een afwijkende positie in, een constatering die bij mij tenminste de vraag oproept of het vak met gemengd bewegen wel op de goede weg is.

Tenslotte blijkt uit mijn historiserende perspectief dat opvattingen over mannelijkheid en vrouwelijkheid niet alleen bewegen, maar ook heel bestendig kunnen zijn. Anders gezegd: er is naast verandering ook continuïteit. Mijn analyse van het SLO-lespakket uit 1996 sprak in dit opzicht duidelijke taal. In de passieve,

⁸⁹ (Brouwer, 1996, 63)

weinig op prestaties gerichte meisjes en in de daadkrachtige jongens die willen winnen, klinken Groenmans ‘echte jongen’ en Broekhuijsens ‘normale meisjestype’ nog duidelijk door. Het ideaal van de jaren negentig mag dan ver van hun bed staan, in de wereld van dat lespakket zouden ze zich nog uitstekend thuisvoelen. Hieraan afgemeten heeft gender in het bewegingsonderwijs minder bewogen dan de idealen doen vermoeden.

Dankwoord

Ik besluit met een dankwoord. Dat richt zich in de eerste plaats op degenen die betrokken zijn geweest bij mijn benoeming. Het Bestuur van de Stichting Groninger Universiteitsfonds dank ik voor het instellen van de leerstoel en voor het in mij gestelde vertrouwen, het bestuur van de faculteit PPSW – in het bijzonder de decaan Jules Peschar – voor de steun en voor het werk achter de schermen.

De positie van het UCG is gezien haar geschiedenis en specifieke taken niet eenvoudig. Ik waardeer het bijzonder dat de afdeling Pedagogiek en Onderwijskunde ons onderdak heeft geboden en hoop op goede verhoudingen. Mijn dank geldt vooral de basiseenheid Pedagogiek en Genderstudies (tot voor kort Algemene Pedagogiek) onder leiding van prof. dr. J.J.H. Dekker. Jeroen, je inzet voor het UCG en je bereidheid om met me mee te denken, betekenen veel voor me. Collega’s van Algemene Pedagogiek, zonder jullie samenwerking, vriendschap en niet te vergeten humor zou ik het niet kunnen stellen.

Mijn collega’s van het Universitair Centrum Genderstudies heb ik de afgelopen jaren al goed leren kennen. Cristien, Greetje, Jeannette en Margo, het is stimulerend om met jullie te werken. Vage ideetjes worden onder jullie handen tot initiatieven, van die initiatieven maken jullie uitgewerkte plannen waarmee we onze positie versterken, zowel in het onderzoek als bij het onderwijs. We vormen, samen met Machteld en Renske die ik graag wil bedanken voor hun loyale ondersteuning, een hecht team en ik zal er alles aan doen om het zo te houden.

Wat mijn wetenschappelijke vorming betreft heb ik veel te danken aan hen die mij hebben ingewijd in de geschiedbeoefening. Aan het einde van die leerweg stond mijn promotor prof. dr. E.H. Kossmann, aan het begin een HBS-leraar, Leo Motshagen. Ik had als elfjarig meisje pas een paar maanden les van hem gehad, toen hij plotseling overleed. Maar in die korte tijd maakte hij wel, dat ik definitief viel voor de geschiedenis. Het zou leuk zijn geweest, als ik ook zoiets had kunnen zeggen over mijn docenten lichamelijke opvoeding. Helaas zit dat er niet in, ik bewaar aan mijn gymlessen gruwelijke herinneringen. Via deze les ben ik dit stukje verleden een beetje de baas geworden; u heeft dus geluisterd naar een therapeutische oratie. Dat ik juist toen ik met het schrijven ervan begon, getroffen werd door de eerste sportblessure uit mijn leven – en nog wel uitgerekend een ‘zweepslag’ –, kan haast geen toeval zijn.

De twee historische perioden die ik in deze les belichtte, vertegenwoordigen ook de generaties van mijn ouders en van mijn kinderen. Mijn ouders groeiden op in een tijd en in een milieu, waarin ‘doorleren’ voor meisjes uitzonderlijk was. Toch sprak het voor hen vanzelf, dat zij me alle kansen boden om het beste uit mezelf te halen. Lieve pappa – en hoe graag zou ik ook mamma genoemd hebben – vooral hiervoor wil ik u vanmiddag bedanken. Zonder jullie persoonlijke invulling van ‘gender in beweging’ zou ik hier niet staan. Lieve Janka en Lennart – en Rens en Heske natuurlijk –, jullie werden groot met gemengd bewegen en met het gedachtegoed dat erbij hoort. Dat is te merken. Ik ben trots op de

vanzelfsprekendheid waarmee de apotheker Lennart en de jurist Rens voor het eten zorgen, op Janka's scherpzinnige analyse van mijn wetenschappelijke teksten, op de internationale ambities van Heske. Bedanken wil ik voor jullie liefde en solidariteit, waarmee jullie het volgens mij moeiteloos kunnen opnemen tegen de liefste kinderen uit het Interbellum. Zo heb ik het beste van twee werelden.

Ik heb gezegd.

Met dank aan: Cristien Bajema, Margo Brouns, Jacques Dane, Jeroen Dekker, Jan Dijkhuizen, Jeannette Doornenbal, Annemieke van Drenth, Biche Eleveld, Wilna Meijer, Koop Reynders, Janka Stoker, en Greetje Timmerman.

Verwijzingen