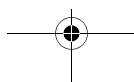
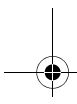
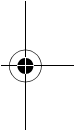
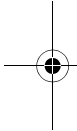
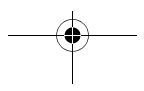
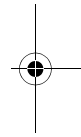
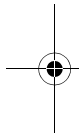


Verlagen van het Centrum
voor Genderstudies – UGent
2011 – Nr. 20





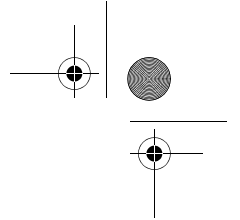
Verslagen van het

**CENTRUM
VOOR GENDERSTUDIES
UGENT – 2011
NR. 20**

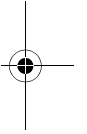
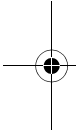
**Redactie: Marysa Demoor, Liselotte Vandenbussche
& Marianne Van Remoortel**



**ACADEMIA
PRESS**



© Centrum voor Genderstudies – UGent
Rozier 44
9000 Gent



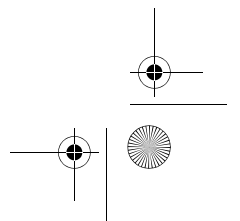
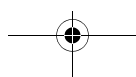
Academia Press
Eekhout 2
9000 Gent
Tel. 09/233 80 88 Fax 09/233 14 09

Redactie: Marysa Demoor, Liselotte Vandenbussche & Marianne Van Remoortel

Wetenschappelijk comité: Griet De Cuypere, Thérèse de Hemptinne, Marysa Demoor, Gita Deneckere, Patrick Humblet, Sigried Lievens, Chia Longman, Sarah Posman, Hanneke Pyck, Liselotte Vandenbussche, Griet Vandermassen, Debora Van Durme, Sylvia Van Peteghem, Marianne Van Remoortel

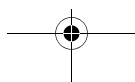
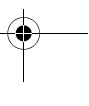
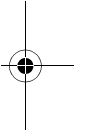
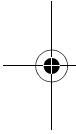
ISBN 978 90 382 ##### #
Wettelijk Depot: D/2011/4804/###
Bestelnummer U #####
NUR1 745

Niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd en/of vermenigvuldigd door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.



Inhoudstafel

Redactioneel	3
^dInana. Diviene vrouw of dissidente godin?	7
LUT DE BLOCK	
Mannelijkheid en maskerade: Ernest Hemingway als twijfelachtig rolmodel	17
RUBEN DEBAERDEMAEKER	
Machismo onder druk	27
<i>Gewapend geweld in Latijns-Amerika</i>	
AN VRANCKX	
Gender en biodiversiteit: vrouwen als ‘redders’ van onze planeet?	41
AN CLIQUET	
Onvoltooid verleden?	53
<i>Beeldvorming en scripts van vrouw-zijn op de Belgische televisie in de jaren vijftig en zestig</i>	
EVELIEN FLAMEZ	
Wie is hier de baas?	77
<i>Gender in het eerste leerjaar basisonderwijs</i>	
SARAH BOSSAERT	
Over de auteurs	107



Redactioneel

Beste lezer

Het glazen plafond is nog steeds dik aan de UGent. Bij de start van het project UGender in 2004 was 16% van het professorenkorps een vrouw, in 2009 was dit 18%. Op de hoogste trap van de academische ladder is er zo goed als geen evolutie: ook in 2009 was slechts 7% van de gewoon hoogleraren een vrouw. Anders gezegd: 93% van alle gewoon hoogleraren aan de UGent is een man.

De doorstroom van vrouwen gaat dus te traag, en dat vindt ook het bestuur van de UGent. Onder de vleugels van de beleidscel Diversiteit en Gender worden daarom allerlei projecten opgestart die tot doel hebben de doorstroom van vrouwen te bevorderen. Zo werkt de UGent aan een gezinsvriendelijke werkomgeving met de opstart van een strijkdienst voor personeelsleden en de uitbreiding van kinderopvangmogelijkheden. De genderscreening van beleidsdocumenten en reglementen, de zogenaamde Gendertoets, krijgt meer en meer ingang. Ook een evenwichtiger man/vrouw-verdeling van de bestuurs- beslissingsorganen staat hoog op de universitaire agenda.

Daarnaast biedt de UGent sinds 2009 een instrument aan vrouwen aan voor hun loopbaanontwikkeling: het mentoringproject Menza. Menza staat voor "Mentoring voor vrouwelijke wetenschappers aan de UGent". Sigfried Lievens en Hanneke Pyck, de beleidsmedewerkers Gender van de beleidscel, werkten dit project uit en leidden het in goede banen. In het eerste Menzajaar waren de mentees vrouwelijke postdoctoronderzoekers en recent aangestelde vrouwelijke docenten. Deze 41 mentees kregen elk een mentor, i.e. een UGent-ZAP'er – man of vrouw – die werkt in een andere faculteit dan de mentee. De meeste mentees namen deel aan dit mentoringprogramma omdat ze algemene vragen hadden over het uitbouwen van een academische carrière binnen de UGent. Ze wilden de structuren en beslissingsorganen van de UGent beter leren kennen. Een beperkt aantal mentees had een zeer concrete vraag of probleem die ze wilden bespreken.

Het eerste Menzajaar liep af in september 2010 en werd positief geëvalueerd door de mentees en mentoren. Een mentee aan het woord: 'Ik heb het project als zeer waardevol ervaren (...). Ook nu heb ik het gevoel dat ik nog bij mijn mentor terecht zou kunnen indien ik dat op een bepaald moment zou wensen. Mijn mentor heeft me een aantal zaken duidelijk gemaakt die sterk blijven hangen en die mijn geloof in mezelf/mijn carrière hebben doen toenemen.' Een mentor verwoordt het als volgt: 'Ik heb veel geleerd over een werkcultuur in een andere faculteit, en ik heb een beter inzicht gekregen in de noden van jonge medewerkers, in een context

waarin ik niet rechtstreeks betrokken ben bij de opvolging van die noden. Op grond van die inzichten probeer ik ook onze interne werking te verbeteren.'

Vanaf 2011 wordt Menza ook opengesteld voor mannelijke onderzoekers. Omdat uit de statistieken naar voren komt dat het glazen plafond voornamelijk optreedt op postdocniveau wordt het gendergehalte van Menza bewaakt. Zo zal minstens de helft van de mentees in het tweede Menzajaar een vrouw zijn en zal in de workshops aandacht gegeven worden aan gendergerelateerde thema's.

Gender leeft dus nog steeds aan de UGent. Een goed voorbeeld hiervan is het Gender Research Seminar dat in 2010 werd opgericht door Chia Longman, prominent lid van het Centrum voor Genderstudies. Het Gender Research Seminar bestaat uit een reeks workshops binnen de Doctoral Schools van de Universiteit Gent, specifiek gericht op doctoraatsstudenten van wie het onderzoek zich richt op het veld van gender en diversiteit. Er was een duidelijke nood aan deze formule: op dit moment zijn 40 doctoraatsstudenten ingeschreven voor het Gender Research Seminar.

Het werk van Prof Chia Longman werd trouwens in 2010 nog op een andere manier gehonoreerd: voor haar veldwerk bij joodsorthodoxe gemeenschappen was ze laureaat van de dr. Schamelhoutprijs voor antropologie 2005-2009. Deze wetenschappelijke prijs wordt uitgereikt door de Koninklijke Academie Voor Geneeskunde van België. Chia Longman is sinds 2008 docent gender- en diversiteitstudies aan de faculteit Letteren en Wijsbegeerte van de UGent. Ze doet onderzoek naar de antropologie van gender, etniciteit en religie. Ze was de eerste redactievoorzitter van het Tijdschrift voor genderstudies uit Vlaanderen. Sinds 2010 is ze medestichter en hoofdredacteur van het internationale tijdschrift *Religion and Gender*. Tot slot was Chia Longman in 2010 medeauteur van het boek *Féminisme et multiculturalisme. Les paradoxes du débat* (Peter Lang, 2010), samen met Gily Coene, een vroeger lid van het Centrum voor Genderstudies die nu docent is aan de VUB. Coene geeft er Humanistiek in de vakgroep wijsbegeerte en moraalwetenschappen en Gender, diversity & politics in de vakgroep politieke wetenschappen.

In 2010 doctoreerden ook enkele leden van het Centrum voor Genderstudies. Sarah Posman verdedigde in februari 2010 haar doctoraat "Writing should go on. Gertrude Stein's Literary Thinking on Time" (promotor: prof. dr. Marysa Demoor, copromotor: prof. dr. Bart Keunen). Ruben De Baerdemaeker volgde haar in mei met zijn doctoraatsverdediging "Masculinities that matter: reading Hemingway and Lawrence with Judith Butler" (promotoren: prof. dr. Gert Buelens en prof. dr. Marysa Demoor). Beiden verkregen de graad van Doctor in de Taal- en Letterkunde. En ook Julie Carlier verdedigde in mei haar proefschrift met als titel

“Moving beyond boundaries. An entangled history of feminism in Belgium 1890-1914” tot het verkrijgen van de graad van Doctor in de Geschiedenis (promotor: prof. dr. Gita Deneckere). Ondertussen behaalden zowel Dr. Posman als Dr. Carlier een fel begeerd FWO-postdocmandaat. In de faculteit Politieke en Sociale wetenschappen doceerde Petra De Busscher succesvol met een proefschrift getiteld “Gender Mainstreaming in European Commission Development Policy” (promotor: Prof. dr. Hendrik Vos). Ook Dr. De Busscher kan haar onderzoek verderzetten als posdoc onder de auspiciën van de onderzoeksraad.

Het Genderforum blijft een belangrijk trefpunt van onderzoekers die gendergericht onderzoek voeren. In 2010 grepen we terug naar de succesformule van het jaar voordien: het Genderforum werd opnieuw een volledige studiedag. De studiedag werd met een 50-tal deelnemers een succes.

Lut de Block sprong op het laatste moment in voor een collega die had afgehaakt en bracht ons het verhaal van Inana, de godin van Oorlog en Seksualiteit uit de Sumerische mythologie. Haar lezing is een persoonlijk relaas geworden dat de grenzen van het wetenschappelijke discours aftast en de lezer onbeschroomd met eigenzinnige aannames confronteert.

Ruben De Baerdemaeker gooide meteen daarna wat mannelijkheid in de strijd met een verhaal over het twijfelachtige rolmodel Ernest Hemingway. In zijn bijdrage beschrijft hij hoe Hemingway zich bewust een macho-imago aanmat door een uitgesproken voorkeur te etaleren voor ‘mannelijke’ activiteiten als jagen, vissen, boksen, stevig drinken en vrouwen versieren. Ook Frederic Henry, het hoofdpersonage in Hemingways roman *A Farewell to Arms*, verschuilt zich graag achter een masker van mannelijkheid, onder meer in zijn omgang met zijn geliefde Catherine. Toch is mannelijkheid in dit boek een veel complexer concept dan we op basis van Hemingways eigen reputatie zouden vermoeden. En net als Hemingway zelf wordt Frederic uiteindelijk het slachtoffer van zijn eigen maskerade.

An Vranckx putte ook uit de wereld van het machismo in haar studie over gewapend geweld in Latijns-Amerika. Ze werkt een analyse uit van het toenemende vuurwapengeweld en wijst in haar bijdrage op de sociale en economische factoren die het gevestigde machismo onder druk zetten en het transformeren tot een ingrediënt van een dodelijke maatschappelijke cocktail. Andere ingrediënten in die cocktail zijn drugs, armoede, een spectaculaire bevolkingsgroei, verstedelijking, frustratie en corruptie.

An Clicquet sneed een ander actueel thema aan in haar onderzoek naar de rol van vrouwen in het behoud van biodiversiteit. Hoewel biodiversiteitsverlies door bijvoorbeeld verontreiniging, klimaatwijziging en overexploitatie de hele mensheid

treft, vormen vrouwen in ontwikkelingslanden de meest kwetsbare groep, omdat zij in grote mate afhankelijk zijn van biodiversiteit als bron van onder meer voedsel, medicijnen en kledij. De oorzaken van biodiversiteitsverlies bestrijden vanuit een genderperspectief levert dan ook een win-winsituatie op: zowel de bedreiging van de biodiversiteit als de zwakke sociale en economische positie van vrouwen wordt immers aangepakt.

Evelien Flamez ging een halve eeuw terug in de geschiedenis van de Belgische televisie. Haar bijdrage focust op de beeldvorming en scripts van vrouw-zijn in *Penelope*, een van de eerste educatieve vrouwenprogramma's die in Vlaanderen op het buis verschenen. Uit haar analyse blijkt dat de uitzendingen geen eenduidige invulling aan vrouwelijkheid gaven. Sommige afleveringen schetsten een zeer traditioneel, haast nostalgisch vrouwbeeld, terwijl andere de klassieke rollenpatronen doorbraken door aandacht te besteden aan vrouwenberoepen, autorijden en andere activiteiten buitenshuis.

Sarah Bossaert sluit deze bundel af met een bijdrage over gender in de klas. Ze analyseerde voor haar doctoraatsonderzoek klasgesprekken in het eerste leerjaar basisonderwijs en ging na of meisjes en jongens in gelijke mate en op dezelfde wijze aan de interactie deelnamen. Ze stelt vast dat geen uitgesproken dominantie van de jongens is, maar dat er zich wel enkele gendertendensen aftekenen: jongens hebben bijvoorbeeld meer negatieve contacten met de leerkracht. Belangrijk is ook dat de gevonden verschillen hoofdzakelijk vanuit de leerlingen zelf komen en niet door de leerkracht worden veroorzaakt of versterkt. Toch werden bij alle leerkrachten nog onbewuste stereotypen in de beeldvorming over gender in de les opgemerkt. De leerlingen krijgen heel vaak de boodschap dat een stereotiepe gegenderde taakverdeling binnen het gezin nog steeds de norm is.

Tot slot willen we Chia Longman bedanken voor de mooie afsluitende woorden op het einde van de studiedag.

Gent, 29 juni 2011

^dInana. Diviene vrouw of dissidente godin?

Lut de Block

Dames,

Sta mij toe dat ik jullie zo noem, ook al zitten er enkele heren in de zaal. Maar als een godin het woord richt tot een publiek denkt ze in de eerste plaats aan dames. Heren hebben in het verleden al genoeg duiden in het zakje gedaan als het om godsdienst of (H)eredienst ging.

1. Meet & greet

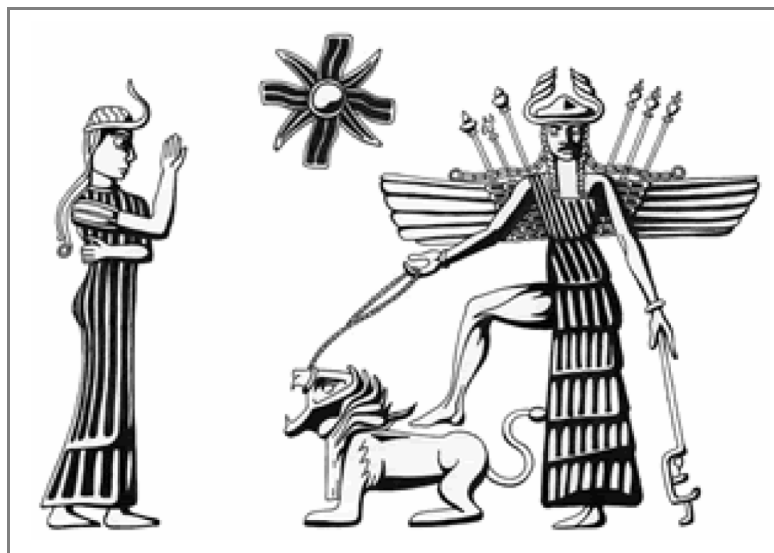
Laat ik me even voorstellen. Ik ben Inana, zo'n goeie vierduizend jaar oud en de godin van de oorlog en de seksualiteit uit de Sumerische mythologie. Letterlijk betekent mijn Sumerische naam: meesteres van de hemel. Sommigen van jullie zullen me misschien kennen onder mijn Akkadische naam, Ishtar. Museumhoppers kennen wellicht de kopie van de beroemde Ishtarpoort, te bewonderen in het Pergamonmuseum in Berlijn. Men noemt me goedgebekt maar niet altijd goedgemutst, ontvlambaar als buskruit, driftig van aard, vuur en staal. *Une nana pas comme les autres*, geen klein bier, geen katje om zonder handschoenen aan te pakken.

Ik zal er niet om liegen. Ik hou van oorlog. Vind je dat onbetamelijk voor een vrouw? Te masculien, te agressief? Kom nou, jullie zijn ook niet vies van een dulle Griet, een strijdlustige maagd als Jeanne d'Arc of een *Iron Lady* als Margaret Thatcher. Laten we elkaar geen mietje noemen.

Ik ben dol op wapengekletter, ik hou van de zoete, weeë geur van oorlogsbloed. Ik koester de bloedspatten op mijn kleren als juwelen. Ik ben gek van vreugde in het heetst van de strijd. Ik brul als een afschrikwekkende leeuw en triomfeer als een kolossale wilde stier. Ik palm hemel en aarde in en snak ernaar om zelfs de onderwereld aan mijn gezag te onderwerpen. Ik ben grenzeloos uit op macht. En zoals jullie rondlopen met een hondje aan de leiband, zo paradeer ik met mijn leeuw.



Figuur 1: Reconstructie van de Isjtarpoort, Berlijn, Pergamonmuseum, foto 2009



Figuur 2: Oriental Institute, University of Chicago, Inana en Ninsjubar ca 2334-2154 v.Chr.

Maar ik wil het over mezelf hebben. Ik ben Inana, dé Vrouw. Jawel, mét nadruk-
teken en liefst ook mét Hoofdletter. Ik ben de belangrijkste godin uit de Mesopota-
mische geschiedenis. Ik ben de godin van de oorlog en de seksualiteit. Een contra-
dictie? Vinden jullie dat echt?

Jullie, mensen, zijn beperkte wezens, ingeperkt door de grenzen van de werkelijk-
heid. Daarom hebben jullie fictie uitgevonden. Daarin kunnen jullie de verbeel-
ding de vrije loop laten zonder schade te berokkenen aan de werkelijkheid. Hoe-
wel? Wat als die denkbeeldige personages hun boekje te buiten gaan en het heft in
eigen handen nemen? Wat indien ik jou zou hinderen en je me overbodig vindt?
Wat indien je niet meer in mij gelooft? Misschien wil je mij wel kwijt in de nabije
toekomst. En ga je dan mijn bestaan, dus jouw hersenspinsels, volledig ontkennen.

Want jullie maken me tot wie ik ben: Inana, godin van oorlog en seksualiteit. Jullie
noemen me godin. En zo lang jullie dat denken, besta ik. Dat is zo klaar als een
klontje. Vergeet echter nooit dat goden en godinnen menselijke creaties zijn. Zo
lang jullie ons in leven houden, bestaan we. Er is ook niets op tegen om dit te gelo-
ven. Datgene wat verzonnen is, is datgene wat bestaat. Moet je horen: 'Realiteit is
altijd een vorm van fictie, want we moeten altijd, elke dag van 's morgens tot 's
avonds, een theorie ontwikkelen om al die losse, onsamenvangende dingen die we
zien, ruiken, horen en voelen met elkaar in verband te brengen en proberen te
begrijpen.' (Tan, 2009) Het leven zit vol verhalen, verhalen die verteld moeten
worden. Zonder de literatuur zou de samenleving niet bestaan, zou ik niet
bestaan. Hoewel ...

Als ik niet zou bestaan, zouden jullie mij wel uitvinden. Jullie houden van uitvin-
dingen. Wetenschappers hebben zo veel uitgevonden. Maar helaas zijn er ook veel
dingen die jullie niet kunnen verklaren in een wetenschappelijke taal. Voor die
dimensies blijft de literatuur onmisbaar. Verhalen stellen vragen en schetsen situa-
ties. Ze laten een licht schijnen over dilemma's en problemen waarmee mensen
worstelen. Ze geven geen antwoord, want er zijn nu eenmaal vragen waarop je
geen antwoord krijgt. Je komt alleen in de buurt van een andere dimensie, die het
rationele en wetenschappelijk verklaarbare overstijgt.

Literatuur maakt ook duidelijk dat jullie incoherente wezens zijn, vol contra-
dicties. Dit alles maakt mij heel erg aan het lachen. Het is alsof ik nu de wezens-
kenmerken van mezelf schets en – bij uitbreiding – alle goden. 'We kunnen wreed
zijn, maar ook medelevend. Liefdevol en gewelddadig. Heel tegenstrijdig.' (De
Walsche, 2009) Wat de Peruaanse auteur Alonso Cueto hier over mensen zegt,
geldt ook voor ons. Jullie hebben ons gemaakt naar jullie beeld en gelijkenis. Met
alle goede en kwade kantjes. Spiegeltje, spiegeltje ...Wat je zegt, ben je zèlf. Hou
dat steeds voor ogen.

2. Ik ben die ben: *cet obscur objet du désir*

Ik ben een vrouw, een vrouw van alle tijden. Ik ben dé Vrouw. Zo word ik genoemd in de verhalen, zo voel ik me ook. In de mythen word ik verder aangeduid als het (jonge) meisje, de heilige Inana, de godin van de afschrikwekkende goddelijke machten, het kleine zusje, de bekoorlijke bruid, de geliefde, de door verdriet verteerde jonge weduwe. Maar is elke vrouw niet een verzameling van vele andere vrouwen? Heeft elke vrouw niet die verschillende trekjes? *Femme fatale* en behaagziek, fanatiek en toegeeflijk, lief en listig?

‘Ik kan geen heldere definitie van mij zelf geven! Ik ben dan het een, dan weer het ander, nu eens dwaas, dan weer wijs, soms neig ik naar gezond verstand, dan weer naar diepe gevoelens en intens, hartstochtelijk leven’ (Hermsen, 2008:18), schreef de Hollandse Belle van Zuylen in de achttiende eeuw. Herkenbaar gedrag, hoewel je voor mij een aantal eeuwen, zelfs millennia terug moet in de tijd.

Assyriologen die in de loop der tijden hun zegje deden over mij, komen aanzetten met een serie van mijn ‘kwaliteiten’. Zij – en het zijn meestal mannen – beschrijven me als attractief, assertief, agressief, brutaal, bijdehand, bloeddorstig, bruusk, charmant, dapper, fascinerend, fel, grillig, genadeloos, heetgebakerd, intelligent, impulsief, kordaat, koket, levendig, moedig, manipulatief, onbeschaamd, onschuldig, oorlogszuchtig, onverschrokken, schaamteloos, spontaan, seksueel veel-eisend, verleidelijk, vrijpostig, zelfzeker. Niet mis, zo’n lijst. Hebben jullie vrouwen van zo’n kaliber? Spaar mij de Britney Spearsen en Paris Hiltons van jullie wereld. *Quantité négligeable*. Dan scoort de zangeres Madonna hoger, hoewel ze veel van haar pluimen verloren heeft sinds ze ook een moederrol op zich wou nemen.

Mannelijke onderzoekers doen er meestal nog een schepje bovenop en noemen me androgyn, hermafrodit, biseksueel, een travestiet of klagen me aan wegens afwijkend (seksueel) gedrag, ontspoorde vrouwelijkheid en marginaliteit. Als dat kan bewezen worden door tekstmateriaal, dan hoor ik het graag.

Bij vrouwelijke onderzoekers sta ik meestal op een beter blaadje en sta ik voor het prototype van de vrijgevochten, onafhankelijke vrouw die de regels van het patriarchaat aan haar laars lapt en geen seksuele remmen kent. Ze noemen me een feministe *avant la lettre* en kijken naar me op. ‘She represents the non-domesticated woman, and she exemplifies all the fear and attraction that such a woman elicits.’ (Frymer-Kensky, 1998:25) Mooi toch?

De eerste sumerologen die mij bestudeerden, hadden een boontje voor mij. Kramer (1961) zag mij en de Sumerische beschaving als het begin van alle cultuur. Hij was misschien vooringenomen, maar hij was een van de eersten die daadwerkelijk

naar de teksten ging. Tenslotte gaat het daar over. *Il n'y a pas de hors-texte*. Vraag dat maar aan Derrida (1967:158-159). Jacobsen (1987) zag onze beschaving dan weer als een sacrale, exotische aangelegenheid. En de man – een engel uit Oxford – die nauwgezet bezig was om vanuit de tekst over me te schrijven, Jeremy Black (et al., 2005) is helaas te vroeg gestorven. Jammer, maar dat kon ik niet verhinderen.

3. ^dInana

Wou je nog weten wat die kleine ^d boven mijn naam te betekenen heeft? Wat vind je van ^dInana, de dissidente? Grapje.

De kleine d in ^dInana staat voor *dingir* wat god betekent en is dus een aanduiding van mijn goddelijke status. Het is een determinatief, een soortnaam als het ware. De determinatief wordt niet uitgesproken, maar als je het Sumerisch leest – in transcriptie weliswaar want ik veronderstel dat je geen spijkerschrift kent – zie je in een oogopslag over welke semantische categorie het verhaal gaat. De meest voorkomende determinatief is trouwens deze kleine (goddelijke) superscript ^d. Alle goden krijgen zo'n kleine ^d voor hun naam. Bij het lezen zie je dus ^dEnki, ^dAn, ^dEnlil, ...maar in de wandelgangen spreek je gemakshalve van Enki, An, Enlil en de anderen. Stuk voor stuk goden in het diepst van hun gedachten.

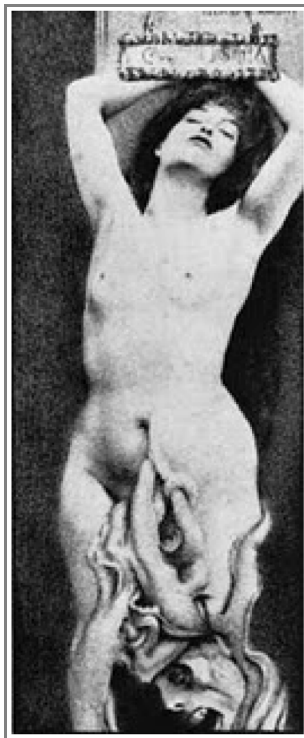
Het Sumerisch bevat overigens nog een aantal determinatieven. Zo wordt alles wat gemaakt is uit plantaardig materiaal, uit hout bijvoorbeeld, aangeduid met ^gis en alles wat van koper is wordt aangeduid met ^{ur}udu. Maar ik bespaar je de subtiliteiten van het Sumerisch. Het mensdom heeft er nog een flinke klui aan. En er zijn bijna even veel grammaticale theorieën als er sumerologen zijn. Jullie zoeken het maar uit hoor!

Ik laat overigens in het midden of je de kleine superscript ^d nu moet interpreteren als divien, deugdzaam, demonisch, duivels, dolgelukkig, dolgedraaid of – waarom ook niet? – dissident. Goden houden wel van een geintje. Misschien ben ik doodsimpel een godin *in progress*, onvatbaar, een continuüm.

4. Beelden

Iedere tijd en iedere lezer geeft trouwens zijn eigen invulling van mij. Al gezien hoe Fernand Khnopff mij als Ishtar afbeeldt? We zijn dan in 1888. In 1881 promoveert Freud met zijn proefschrift *Over het ruggenmerg van lagere vissoorten* tot doctor in de geneeskunde, maar hij besteedt, de tijdsgeest indachtig, meer en meer aandacht aan psychische problemen. In 1886 doceert hij psychopathologie aan de uni-

versiteit van Wenen en vanaf dan borrelen zijn ideeën op over (vrouwelijke) hysterie, posthypnotische suggestie, seksuele driften en het onderbewuste. Vrouwelijkheid & Dood & Destructie worden met elkaar verbonden in literatuur, kunst en muziek. Freud zegt daarover dat de substitutie van dood en verderf door hun absolute tegenpool – schoonheid en vitaliteit – een uiting is van bezwering en van wensvervulling. Lacan (1985) zal later beweren dat ‘femininity becomes a place in which man reads his destiny’. (p. 168) en Levinas zal het de angst voor *l'Autre* noemen. Ieder diertje zijn pleziertje.



Figuur 3: Paris, Fernand Khnopff: Ishtar (1888)

Net zoals bij Khnopff geldt dat al die theorieën meer zeggen over de tijdsgeest waarin ze ontstonden dan over mij. Ik heb vele ladingen over mij gekregen. *Liefde* (en verachting) gaf mij duizend namen.

Alleen als moedergodin kom ik niet in aanmerking – hoewel ik soms het algemene etiket van ‘Grote Godin’ krijg opgeplakt – en zo gekoppeld wordt aan het mooie sprookje waarin feministen van het eerste uur zo graag geloven: de mythe van een matriarchaat, de niet te achterhalen periode van peis en vree waarin vrouwen veel in de pap te brokken hadden. In de pap zeker, maar ook daarbuiten?

Al deze projecties zijn gemaakt vanuit een westers-christelijke doctrine en zijn dus mede gebaseerd op de verworvenheden van de 'superieure Griekse beschaving'. Bah, de Griekse beschaving, een starre dualistische beschaving die een duidelijk onderscheid maakt tussen mannen en vrouwen en meerdere en mindere wezens. En jullie zitten nog met die erfenis.

Jullie, beate aanbidders van de Griekse beschaving, zijn geïndoctrineerd door dat arrogante volkje. Iets wat van elders kwam was pre-Grieks – het Oude Nabije Oosten of Egypte – of post-Grieks, maar nooit echt (lees: volmaakt) Grieks.

Dat was de naakte Aphrodite van Knidos wel, hét model voor de klassieke vrouwelijke schoonheid. Dat Griekse archetype van vrouwelijkheid werd zo bepalend voor de esthetica in het westen dat het een paradigma werd.

Het waren de Grieken die het naakt uitvonden, kraait Sir Kenneth Clark in zijn studie (Clark, 1956:4). Ik voeg daar heel Lacaniaans aan toe: het waren ook de Grieken die *the Gaze* uitvonden en het vrouwelijke lichaam blootgaven aan mannelijk voyeurisme. Niet dat de Grieken oog hadden voor naakte vrouwen. Vrouwen waren voor hen gecasteerde mannen, er ontbrak iets aan. En die pudeur, die schaamte is dan ook terug te vinden in de Griekse beelden.



Figuur 4: Aphrodite van Knidos – 4^e eeuw v.Chr.

Dames, werp eens een blik op deze naakte Aphrodite? Is dit een naakte vrouw? Is dit een vrouw? Een vrouw zonder schaamhaar? Een vrouw zonder vulva? En dit is dan de godin van de seksualiteit! Dit alles bewijst – wat ook in de Griekse geschriften terug is te vinden – dat de Grieken schrik hadden voor de vrouwelijke seksualiteit. Zij verheerlijkten het lichaam van de atletische jongeling, zowel uit esthetisch als erotisch oogpunt.

Dat standpunt wordt niet gedeeld door het Nabije Oosten. In onze patriarchale maatschappijen worden vrouwen getoond omwille van hun seksuele aantrekkingskracht. Vrouwen staan er niet verlegen bij maar tonen hun lichaam, hun vulva. En in tegenstelling tot wat vele Westerse onderzoekers lange tijd dachten ligt de klemtoon in het Nabije Oosten niet zozeer op de vruchtbaarheid, maar op de vrouwelijkheid, de verleidelijkheid, *cet obscur objet du désir* (Bahrani, 2001).

Dat komt ook tot uiting in de teksten waar de vulva en niet de borst – bestemd voor het voeden van kinderen – alle aandacht krijgt. In de literatuurbeschrijvingen van seksuele betrekkingen wordt de penis niet bevoordeeld ten opzichte van de vulva (Cooper, 1997:85-97). Er wordt ook nooit eufemistisch ofte verbloemd (sic) over gesproken zoals in het Grieks of in het Nederlands – Van Dale spreekt van een schaamspleet. Zowel in het Akkadisch als in het Sumerisch wordt de vulva bezongen als visueel attractief en seksueel prikkelend. Alleen al in het Akkadisch zijn er ten minste vijf woorden voor de vrouwelijke genitaliën. Dit alles om te zeggen dat onze opvattingen over de vrouw en de vrouwelijke seksualiteit niet mogen verward worden met de stereotiepe beelden die jullie overgeërfd hebben van de Grieken (Bahrani, 2001:87-88).

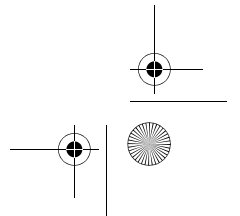
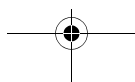
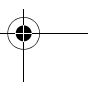
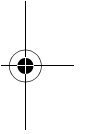
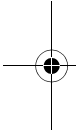
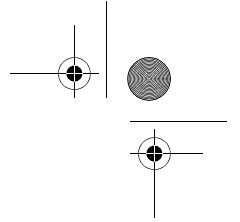
En welke Griekse zanger of Nederlandse dichter spreekt zo lovend over mijn goddelijke vulva?

Mijn vulva, de hoorn,
De Boot van de Hemel,
Is vol begeerte zoals de jonge maan.
Mijn onbebouwd land ligt braak.
Wat mij, Inanna, betreft,
Wie zal mijn vulva ploegen?
Wie ploegt mijn klamme grond?
Wie zal de os daar mennen?
Wie zal mijn vulva ploegen?

(Baken, 1999:36)

Literatuurlijst

- Bahrani, Z. (2001). *Women of Babylon. Gender and Representation in Mesopotamia*. London and New York: Routledge.
- Baken, M. (1999). *De weg van Inanna. Het vrouwelijk spoor*. Leuven: Van Halewyck.
- Black, J., Cunningham, G., Robson, E., & Zólyomi, G. (2005). *The Literature of Ancient Sumer*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, K. (1956). *The Nude: A Study in Ideal Form*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cooper, J. (1997). Gendered Sexuality in Sumerian Love Poetry, In I. L. Finkel, & M. J. Geller (red.), *Sumerian Gods and their Representations*. Groningen: Styx.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris: Editions de Minuit.
- De Walsche, A. (2009) Interview Alonso Cueto. *MO-magazine*
- Frymer-Kensky, T. (1998). *In the wake of the Goddesses. Woman, Culture, and the Biblical Transformation of Pagan Myth*. New York: Fawcett Columbaie
- Hermesen, J. J. (2008). *De liefde dus*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Jacobsen, T. (1987). *The Harp that Once... Sumerian Poetry in Translation*. New Haven: Yale University Press.
- Kramer, S. N. (1961). *Sumerian Mythology. A Study of Spiritual and Literary Achievement in the Third Millennium B.C.* (Revised edition, first published in 1944 ed.). New York, Evanson, and London: Harper & Row.
- Lacan, J. (1985). In J. Mitchell en J. Rose (red), *Feminine Sexuality*. New York: Norton.
- Tan, S. (2009). Interview. *De Standaard der Letteren*.



Mannelijkheid en maskerade: Ernest Hemingway als twijfelachtig rolmodel

Ruben Debaerdemaeker

Vrouwenstudies, gender studies en queer studies hebben traditioneel een zekere interesse voor het theatrale, het parodistische, het performatieve. Deze paper wil een aspect van die traditie, namelijk de fascinatie voor het masker en de interpretatie van het masker als metafoor, kort toelichten en dan confronteren met een van de meest notoire macho's uit de twintigste-eeuwse literatuur, Ernest Hemingway.

De idee van gender als maskerade werd het eerst getheoretiseerd door de Britse psychoanalytica Joan Rivière. Rivière is misschien vooral bekend omdat zij mede verantwoordelijk was voor de eerste vertaling en uitgave van de werken van Freud in het Engels, maar ze leverde ook zelf een bijdrage aan die vroege psychoanalyse. Ze begon haar carrière als patiënt van psychoanalyticus en Freud-biograaf Ernest Jones – en werd later, in 1922, trouwens ook geanalyseerd door Freud zelf – maar ze verwierf ook een zekere bekendheid als stichtend lid van de British Psychoanalytical Society en als auteur van bijdragen in *The International Journal of Psychoanalysis*.

Het essay dat me bijzonder interesseert, is 'Feminity and Masquerade' uit 1929: het spitst zich toe op de ontwikkeling van specifiek intellectuele vrouwen, en poneert de stelling dat deze zich eigenlijk een masker van vrouwelijkheid moeten aanmeten om geaccepteerd te worden door de nog steeds overwegend mannelijke intelligentsia, voor wie ze hun 'mannelijkheid' moeten verbergen. Maar Rivière doet een intrigerende zet als ze die vaststelling toepast op vrouwelijkheid in het algemeen:

Womanliness could be assumed and worn as a mask, both to hide the possession of masculinity and to avert the reprisals expected if she was found to possess it – much as a thief will turn out his pockets and ask to be searched to prove that he has not the stolen goods. The reader may now ask how I define womanliness or where I draw the line between genuine womanliness and the 'masquerade'. My suggestion is not, however, that there is any such difference; whether radical or superficial. They are the same thing. (Rivière 2004:131)

In deze formulering is de maskerade dus niet iets dat een onderliggende vrouwelijkheid verbergt: Rivière beweert dat vrouwelijkheid pas kan bestaan dankzij



maskerade en zelfs dat maskerade net de essentie van vrouwelijkheid uitmaakt. Dat klinkt misschien abstract, maar ze ziet dat ook geïllustreerd in het dagelijkse leven:

In everyday life one may observe the mask of femininity taking curious forms. One capable housewife of my acquaintance is a woman of great ability, and can herself attend to typically masculine matters. But when, e.g. any builder or upholsterer is called in, she has a compulsion to hide all her technical knowledge from him and show deference to the workman, making her suggestions in an innocent and artless manner, as if they were 'lucky guesses'. She has confessed to me that even with the butcher and baker, whom she rules in reality with a rod of iron, she cannot openly take up a firm straightforward stand; she feels herself as it were 'acting a part', she puts on the semblance of a rather uneducated, foolish and bewildered woman, yet in the end always making her point. (Rivière 2004:132)

Rivière biedt zeker stof tot nadenken. De notie van vrouwelijkheid als maskerade komt bijvoorbeeld ook terug bij Jacques Lacan. Terwijl Rivière haar bevindingen nog staft met casestudies en alledaagse observaties, staat bij Lacan veeleer zijn eigen psychoanalytische systeem centraal. Ik wil hier niet te diep op ingaan, maar wil toch even de verschillen tussen Rivière en Lacan toelichten.

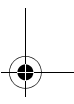
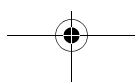
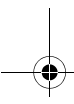
Als het gaat over het verschil tussen mannelijkheid en vrouwelijkheid, gaat het bij Lacan meteen ook over de notie van de fallus. Je kunt zelfs stellen dat het grote verschil tussen Lacan en Freud net zit in het verschil tussen de penis (die bijvoorbeeld in Freuds theorie over penisnijd een hoofdrol speelt) en de fallus, die in Lacans theorie centraal staat en die in essentie een symbolische versie is van Freuds penis (of de penis in Freuds versie van de psychoanalytische theorie). Terwijl Freud nog uitgaat van de ogenschijnlijk eenvoudige lichamelijke vaststelling 'jongens hebben een piemel, meisjes niet', ligt dat bij Lacan, net door de symbolische dimensie van de fallus, iets ingewikkelder. In zijn essay 'La Signification du Phallus' schrijft hij:

Mais on peut, à s'en tenir à la fonction du phallus, pointer les structures auxquelles seront soumis les rapports entre les sexes.

Disons que ces rapports tourneront autour d'un être et d'un avoir qui, de se rapporter à un signifiant, le phallus, ont l'effet contrarié de donner d'une part réalité au sujet dans ce signifiant, d'autre part d'irréaliser les relations à signifier.

Ceci par l'intervention d'un paraître qui se substitue à l'avoir, pour le protéger d'un côté, pour en masquer le manque dans l'autre, et qui a pour effet de projeter entièrement les manifestations idéales ou typiques du comportement de chacun des sexes, jusqu'à la limite de l'acte de la copulation, dans la comédie. (Lacan 1966:694)

Dit citaat vat Lacans idee over mannelijkheid en vrouwelijkheid bondig samen: het verschil zit in de positie tegenover de fallus als centrale betekenaar (*signifiant*)



in de symbolische orde. Mannen hebben de fallus, vrouwen zijn de fallus. Of beter: mannen 'hebben' de fallus, vrouwen 'zijn' de fallus, want beide posities zijn fundamenteel onmogelijk. Wat hier eigenlijk gezegd wordt, is dat de fallus als betekenaar het heteroseksuele mannelijke verlangen weergeeft, zodat vrouwelijkheid de belichaming van het mannelijke verlangen is en derhalve niet op zich bestaat. Dit wordt duidelijk als Lacan, in hetzelfde essay, het volgende poneert: 'la féminité trouve son refuge dans ce masque par le fait de la *Verdrängung* inhérente à la marque phallique du désir' (Lacan 1966: 695) of wanneer hij de lijn later doortrekt tot 'la femme n'existe pas'.

Even terzijde: de link die Lacan legt tussen het masker, de maskerade en de komedie die volgens hem inherent is aan copulatie, heeft ook een etymologische achtergrond: het woord masker is via het Italiaanse 'maschera' de West-Europese talen binnengedrongen, maar komt oorspronkelijk van het Arabische 'maskhara' – komedie, of ook wel object van spot, van het werkwoord sakhira, wat zowel uitlachen als onderdrukken kan betekenen.

Via Rivière en Lacan komen we bij de recentere reflectie over vrouwelijkheid en maskerade van Judith Butler in haar boek *Gender Trouble* (1990), waarin ze Rivière en Lacan bespreekt en vooral die laatste bekritiseert (wat haar trouwens meteen nogal onpopulair maakte in strikt Lacaniaanse kringen). Ze speelt Lacan en Rivière tegen elkaar uit als het gaat over de vraag wat er dan achter het masker van vrouwelijkheid zit. Ze toont aan dat Lacan ervan uitgaat dat bepaalde aspecten van vrouwelijkheid verborgen gaan, of verdrongen worden, door dat masker, maar dat zijn tekst ook kan gelezen worden als een bevestiging van Rivière:

On the one hand, if the 'being', the ontological specification of the Phallus, is masquerade, then it would appear to reduce all being to a form of appearing, the appearance of being, with the consequence that all gender ontology is reducible to the play of appearances. On the other hand, masquerade suggests that there is a 'being' or ontological specification of femininity *prior to* the masquerade, a feminine desire or demand that is masked and capable of disclosure, that, indeed, might promise an eventual disruption and displacement of the phallogocentric signifying economy. (Butler 1990:60)

Maar Butler doet meer dan gewoon Rivière's stelling overnemen: wie vertrouwd is met haar theorie over de performativiteit van gender zou kunnen verwachten dat de lezing van gender als een 'play of appearances' het pleit hier zou winnen, maar Butler kiest er eerder voor te benadrukken dat datgene wat bestaat vóór gender – wat achter het masker zit – enkel een gebrek kan zijn, een gemis in de Lacaniaanse zin.

En dat brengt ons – eindelijk – bij mannelijkheid. Rivière, Lacan en Butler beschouwen maskerade als een onontbeerlijk onderdeel van vrouwelijkheid. Ze lichten dit

begrip op verschillende manieren toe en hun algemene benaderingen van gender zijn ook verschillend, maar eigenlijk wordt nooit helemaal duidelijk gemaakt waarom maskerade een element van vrouwelijkheid en niet van mannelijkheid is.

Bij Butler valt dit het meest op, omdat het hele project van *Gender Trouble* er net uit bestaat de ontologie van gender en de dichotomie tussen mannelijk en vrouwelijk op losse schroeven te zetten. Als zij er immers vanuit gaat dat gender gebaseerd is op een gemis, een Lacaniaanse lacune, dan geldt dit evenzeer voor mannelijkheid als voor vrouwelijkheid. Dit gemis vertaalt zich evenwel op verschillende manieren. Om in de geijkte terminologie te blijven: vrouwelijkheid benadert het 'zijn' van de fallus, mannelijkheid het 'hebben' van de fallus. Of, in andere woorden, vrouwelijkheid is het verlangen om verlangd te worden, mannelijkheid is het verlangen te verlangen. Beide posities hangen af van een imaginaire, eigenlijk onmogelijke positie ten opzichte van de fallus. Is pretenderen de fallus te hebben bovendien zo fundamenteel anders dan pretenderen de fallus te zijn? Als vrouwelijkheid de belichaming van het mannelijke verlangen is, is mannelijkheid dan niet de belichaming van het vrouwelijke verlangen om verlangd te worden?

Om dit theoretische vraagstuk ietwat te verduidelijken, is het moeilijk zich een geschiktere figuur dan Ernest Hemingway voor de geest halen. Mannelijkheid in Hemingways werk is een complex begrip, maar Hemingways eigen imago is een stuk eenvoudiger. Hemingway is immers veel meer dan een schrijver: hij is een reputatie, een cultureel icoon, een incarnatie van een bepaalde modus vivendi, een bepaald soort mannelijkheid die veel mannen (ook vrouwen, maar in dit geval toch echt wel veeleer mannen) spontaan aanspreekt.

Waaruit bestaat dit Hemingwayeske model van mannelijkheid dan? Net zoals zijn mannelijke protagonisten, wordt Hemingway zelf steevast geassocieerd met 'mannelijke' activiteiten zoals jagen, vissen, boksen, stierenvechten en, uiteindelijk, oorlog voeren. Daarbij komt uiteraard nog zijn welverdiende reputatie als stevig drinker en rokkenjager die niet alleen vier keer trouwde en drie keer scheidde, maar ook nog eens vrouwen als Marlene Dietrich en Ava Gardner aantrok. Maar wat opvalt aan de foto's die van hem bestaan, is niet alleen dat ze Hemingway zo vaak in machoposes en mannelijke omstandigheden afbeelden, het valt ook op hoeveel van die foto's er bestaan. Slaat u er gerust Google nog eens op na: Hemingway werd erg vaak – en blijkbaar ook erg gretig – gefotografeerd. In 2005 verscheen dan ook een boek met de titel *Hemingway and the Mechanism of Fame* waarin vooral door brieven en uitspraken van Hemingway zelf wordt aangetoond hoezeer Hemingway bezig was met de creatie van zijn eigen publieke imago, bijvoorbeeld door het gewiekst manipuleren van uitgeverij en vooral journalisten. Zoals de auteur van het boek, Matthew Bruccoli, het verwoordt:

Although Hemingway complained about invasions of his privacy and interference with his working time, he was available to journalists and photographers. He paled around with gossip columnists. The camera loved him: Hemingway with large dead animals, Hemingway with large fish, Hemingway with bullfighters, Hemingway with beautiful women, Hemingway in war, Hemingway in glamorous places, Hemingway with famous men. The extraordinary element of his self-generated celebrity is that everything he did apart from writing seemed to have something to do with literature. Other writers were rebuked for self-indulgence or irresponsibility – by critics and by Hemingway – when they left their desks; but it was somehow understood that Hemingway was fishing, hunting, boozing, wenching and brawling for the eventual enrichment of American literature. (Brucoli 2005:xix)

Hemingways status als mannelijk icoon lijkt groter – of in elk geval wijder verspreid – te zijn dan zijn status als schrijver. En dat komt wellicht doordat Hemingways leven helemaal niet uitsluitend rozengeur en maneschijn was. Zijn drie scheidingen kwamen er tenslotte niet zomaar. Hij balanceerde gedurende de laatste decennia van zijn leven op het randje van alcoholisme en depressie, hij verbrandde systematisch de bruggen met zijn beste vrienden en joeg zichzelf uiteindelijk een kogel door het hoofd. Zijn maskerade, zijn bewust cultiveren van een doorgedreven mannelijkheid, ging gepaard met diepe onderliggende spanningen. De tragedie van Hemingways leven maakt van hem een van de meest mythische figuren uit de twintigste-eeuwse literatuur, op wie het begrip maskerade perfect van toepassing lijkt. Maar om die mannelijke maskerade iets genuanceerder te bespreken, wil ik graag ingaan op een van zijn romans, *A Farewell to Arms*, omdat maskerade daar op een bijzondere manier wordt uitgespeeld.

A Farewell to Arms speelt zich af aan het Italiaanse front tijdens de Eerste Wereldoorlog. De plot draait om Frederic Henry, een jonge Amerikaan die dient in het Italiaanse leger en Catherine Barkley, een Britse verpleegster. Kort samengevat: de twee ontmoeten elkaar, worden verliefd, Catherine verzorgt Frederic in het ziekenhuis als die gewond is en later vluchten ze samen naar Zwitserland. Er is sinds de publicatie in 1929 heel wat inkt gevloeid over deze roman en er zijn erg verschillende meningen en interpretaties in omloop, vooral over de rol van Catherine. Volgens sommigen is zij een volkomen oninteressant personage, een 'flat character' dat er enkel toe dient om het verhaal vooruit te helpen, terwijl ze volgens andere commentatoren een van Hemingways meest complexe en genuanceerde vrouwelijke personages is. Ook vanuit feministische hoek is er heel wat geschreven over Catherine. Wat haar (of beter gezegd Hemingway) vaak wordt verweten is dat zij zich op sommige plaatsen in de roman volkomen ten dienste van Frederic lijkt te stellen en al zijn verlangens lijkt te willen bevredigen. Andere feministen, onder wie Simone de Beauvoir, prezen Hemingway dan weer voor de openheid en onpartijdigheid waarmee hij Catherine schetst. Aan de basis van deze hele contro-

verse ligt volgens mij het probleem van maskerade: we weten niet hoe we Catherine moeten lezen, omdat Catherine zich enkel manifesteert in de vorm van een maskerade. Ze lijkt verschillende *personae*, verschillende maskers te hebben waarvan ze zich bedient, zonder dat de lezer ooit te weten komt wie of wat er achter het masker zit – zelfs of er iets achter zit. Dit is een relevante scène uit het begin van de roman:

She looked at me, ‘And do you love me?’
 ‘Yes.’
 ‘You did say you loved me, didn’t you?’
 ‘Yes,’ I lied. ‘I love you.’ I had not said it before.
 ‘And you call me Catherine?’
 ‘Catherine.’ We walked on a way and were stopped under a tree.
 ‘Say, “I’ve come back to Catherine in the night.”’
 ‘I’ve come back to Catherine in the night.’
 ‘Oh, darling, you have come back, haven’t you?’
 ‘Yes.’
 ‘I love you so and it’s been awful. You won’t go away?’
 ‘No, I’ll always come back.’ (Hemingway 2004:29)

Hier zien we hoe Catherine een scène encenseert en daarin zelf de rol speelt van de romantische, ietwat naïeve, verliefde verpleegster. Hoezeer ze zelf bewust is van de clichés die ze hanteert en de normen die ze citeert, wordt enkele regels later duidelijk, wanneer ze zegt:

‘This is a rotten game we play, isn’t it?’
 ‘What game?’
 ‘Don’t be dull.’
 ‘I’m not, on purpose.’
 ‘You’re a very nice boy,’ she said. ‘And you play it as well as you know how. But it’s a rotten game.’ (Hemingway 2004: 29)

Catherine lijkt dus te schommelen tussen een romantische en een cynische versie van zichzelf. En al is het verleidelijk haar cynische *persona* als authentieker te lezen, toch zou dat een erg reductieve lezing zijn. We kunnen eigenlijk niet bepalen wie Catherine écht is.

Laten we meteen even kijken naar de scène die de meeste feministische kritiek heeft uitgelokt. De dialoog vindt plaats in het ziekenhuis waar Frederic is opgenomen met verwondingen aan de knie en waar Catherine op dat moment werkt.

‘How many [other women] have you – how do you say it? – stayed with?’
 ‘None.’
 ‘You’re lying to me.’
 ‘Yes.’
 ‘It’s all right. Keep right on lying to me. That’s what I want you to do. Were they pretty?’ (Hemingway 2004:95)

Hier zien we alweer een gesprek tussen Frederic en Catherine dat sterk geënsceneerd lijkt. Ze lijken allebei te aanvaarden dat ze hier een sociaal aanvaard scenario citeren en er tegelijkertijd afstand van nemen. Het gesprek gaat verder:

‘Does she [a generic prostitute] say she loves him? Tell me that. I want to know.’
 ‘Yes. If he wants her to.’
 ‘Does he say he loves her?’ Tell me please. It’s important.’
 ‘He does if he wants to.’
 ‘But you never did? Really?’
 ‘No.’
 ‘Not really. Tell me the truth.’
 ‘No,’ I lied.
 [...]
 ‘And that’s it?’ Catherine said. ‘She says just what he wants her to?’
 ‘Not always.’
 ‘But I will. I’ll say just what you wish and I’ll do what you wish and then you will never want any other girls, will you?’ She looked at me very happily. ‘I’ll do what you want and say what you want and then I’ll be a great success, won’t I?’
 ‘Yes.’ [...]
 ‘I want what you want. There isn’t any me any more. Just what you want.’
 ‘You sweet.’
 ‘I’m good. Aren’t I good? You don’t want any other girls, do you?’
 ‘No.’
 ‘You see? I’m good. I do what you want.’ (Hemingway 2004:95-96)

Feministische lezingen van deze scène hebben wel eens geclaimd dat Catherine zichzelf hier volledig wegcijfert ten voordele van Frederic, en dat ze zich de facto opstelt als een prostituee. Vrij recent nog, in een boek getiteld *Hemingway’s Genders* (1994), werd ze zonder verpinken ‘Catherine the nurse-whore’ genoemd. Twee dingen worden daarbij uit het oog verloren. Ten eerste zegt Catherine niet dat zij net zal doen zoals een prostituee – zij zal net wél altijd alles zeggen en doen wat Frederic wil en daarmee dus een stap verder gaan. Vanuit feministisch oogpunt is dat niet echt een vooruitgang, maar het is wel een belangrijk verschil. Ten tweede is het belangrijk te onthouden dat dit nog steeds zo’n gesprek is dat eigenlijk op losse schroeven staat – vooral omdat we weten dat Catherine ook heel anders uit de hoek kan komen en omdat we weten dat hier tussen beide partijen een discussief pact is gesloten waarbij het aanvaardbaar is te liegen binnen de regels van het ‘spel’. En het spel dat hier gespeeld wordt is precies het spel dat Lacan beschrijft in zijn theorie over de fallus als betekenaar. Catherine wordt hier heel letterlijk de belichaming van Frederic’s verlangen: ‘There isn’t any me anymore. Just what you want.’ De vrouwelijke maskerade is hier alvast compleet: Catherine presenteert zich als de ideale vrouw in een erg klassiek schema – of we dat psychoanalytisch dan wel sociaalhistorisch bekijken.

Maar wat hier ook duidelijk wordt, is dat Frederic het spel helemaal meespeelt. Ten minste op het discursieve vlak wordt Frederic de man die alleen nog Catherine verlangt en zelfs ontkent in het verleden andere vrouwen te hebben liefgehad of aan hen zijn liefde te hebben verklaard. Ook al is Catherines masker duidelijker zichtbaar, ook Frederic gedraagt zich in deze romantische context – deze heteroseksuele matrix, zoals Butler het zou noemen – helemaal anders dan in de homosociale context van het leger, waarin Frederic gretig meedoet met quasirituele drinkpartijen en seksueel getinte moppen en zelfs flirt met het homo-erotische. Om een voorbeeld te geven van een dialoog tussen Frederic en zijn kamergeenoot Rinaldi:

‘We won’t quarrel, baby. I love you too much. But don’t be a fool.’

‘No. I’ll be wise like you.’

‘Don’t be angry, baby. Laugh. Take a drink. I must go, really.’

‘You’re a good old boy.’

‘Now you see. Underneath we are the same. We are war brothers. Kiss me good-by.’

‘You’re sloppy.’

‘No. I am just more affectionate.’

I felt his breath come toward me. ‘Good-by.’ I come to see you again soon.’. His breath went away. ‘I won’t kiss you if you don’t want. I’ll send your English girl.

Good-by, baby. The cognac is under the bed. Get well soon.’

He was gone. (Hemingway 2004:62)

We hoeven niet uit te maken of de relatie tussen Frederic en Rinaldi homosociaal dan wel homo-erotisch is (beide kampen hebben overigens hun verdedigers). We kunnen vooral zien dat Frederics seksuele attitude tegenover Catherine veel klassieker, veel minder complex, veel minder ‘queer’ aandoet dan zijn leven in het Italiaanse leger.

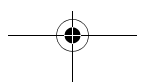
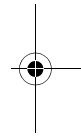
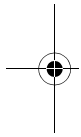
Hoe komt het nu dat het mannelijke masker minder zichtbaar, minder leesbaar is dan het vrouwelijke, ook al is het mijns inziens wel plausibel en aantoonbaar? De belangrijkste reden die ik hiervoor zie, ligt in de feministische theorie zelf en misschien vooral in de mate waarin zelfs radicale theorieën als die van Butler voor een deel schatplichtig blijven aan het patriarchale systeem dat ze bekritisieren. Het is een klassieke feministische aanname dat mannelijkheid, binnen een patriarchale samenleving, samenvalt met het universele, met de standaard, met de norm en dat vrouwelijkheid niet in het centrum van een logocentrische symbolische orde bestaat. Ik heb niet de tijd of de ambitie hiervan een lange lijst voorbeelden te geven – ik verwijs liever naar de voorbeelden die eigenlijk al besproken zijn: Rivière, Lacan en Butler. Alledrie gaan zij er immers impliciet van uit dat vrouwelijkheid het ‘spectaculairdere’ gender is, in de zin dat het zichtbaarder, want vreemder, is dan het mannelijke gender.

Maar als we kunnen poneren dat mannelijkheid en vrouwelijkheid in gelijke mate afhankelijk zijn van een zekere maskerade, van performance, van komedie zelfs, terwijl ze eigenlijk ontstaan uit een zelfde gebrek, verlies, melancholie, dan moeten we meteen ook die klassieke feministische positie die mannelijkheid met universaliteit gelijkschakelt, bekritisieren. De mannen die in deze paper voorkwamen – Ernest Hemingway en Frederic Henry, de een historisch, de ander fictieel – illustreren hoe een doorgedreven mannelijkheid, de illusie van een perfecte ‘maskerade’, uiteindelijk fataal is: Hemingway werd tot zelfmoord gedreven, *A Farewell to Arms* eindigt als een complete tragedie.

Mannelijke maskerade impliceert dat de heteroseksuele matrix, zoals die tot op de dag van vandaag onze maatschappij en ons denken domineert, niet alleen mannelijkheden en vrouwelijkheden van een bepaald welomschreven type creëert, ze impliceert ook dat beide polen van het genderspectrum pas kunnen bestaan binnen een inherent onstabiel systeem dat afhangt van circulerend verlangen en gereguleerde verschijningsvormen. Het is bovendien een systeem dat dwingt tot imaginaire identificatie met een theoretisch (en praktisch) onmogelijk ideaal. En dat maakt van die matrix, van dat systeem, de achtergrond van de genderkomedie die fundamenteel een tragikomedie is.

Bibliografie

- Brucoli, M. J., & Baughman, J. (2006). *Hemingway and the Mechanism of Fame: Statements, Public Letters, Introductions, Forewords, Prefaces, Blurbs, Reviews, and Endorsements*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York en London: Routledge.
- Comley, N. R. & Scholes, R. (1994). *Hemingway's Genders: Rereading the Hemingway Text*. New Haven: Yale University Press.
- Hemingway, E. (2004). *A Farewell to Arms*. London: Arrow Books.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rivière, J. (2004) Womanliness as Masquerade. In R. D. Hinshelwood (red.), *Influential Papers from the 1920s* (pp. 127-138). London: Karnac Books.



Machismo onder druk

Gewapend geweld in Latijns-Amerika

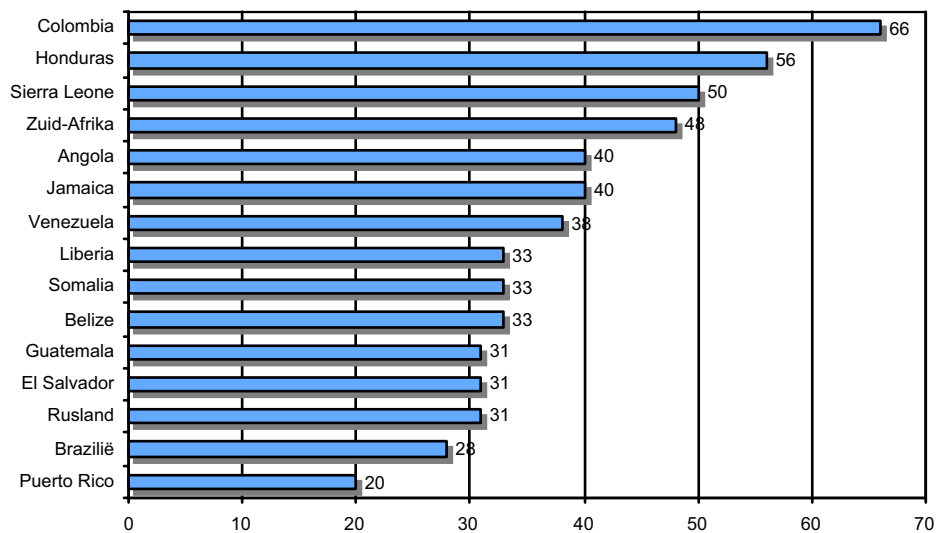
An Vranckx

In deze bijdrage plaats ik het Latijns-Amerikaanse vuurwapengeweld in een breder kader en werk aan het einde een analyse uit van de toename van het geweld en het verband met *machismo*. De Spaanstaligheid van die term hoeft niet te impliceren dat *machismo* alleen in Latijns-Amerika en Spanje de gedragspatronen van mannen en vrouwen invult, of dat het daar een nieuw gegeven is. Ik licht in deze bijdrage sociale en economische factoren toe die het gevestigde *machismo* onder druk zetten en het transformeren tot één ingrediënt in een dodelijke maatschappelijke cocktail.

Een onverwacht onveilig decennium in Latijns-Amerika

Het ging het voorbije decennium in feite niet slecht met Latijns-Amerika. Naar menselijke ontwikkelingswaarden staan de meeste landen ten zuiden van de Rio Grande er beter voor dan de meeste andere ontwikkelingslanden. Zelfs Haïti, het armste land uit de regio, behoorde in 2009 tot de middeninkomenscategorie (UNDP, 2009). Steeds minder Latino's leven onder de armoedegrens en andere millenniumdoelstellingen liggen eveneens binnen bereik, met een streven om die relatieve rijkdom ook eerlijker te verdelen onder de groeiende bevolking (CEPAL, 2009 & 2010). Van een gewapend conflict is nog maar in een land uit de regio sprake. Alleen in Colombia vielen het voorbije decennium jaarlijks meer dan 1000 oorlogsdoden in een strijd die de strijdkrachten er voerden tegen niet-staatse gewapende groepen, waaronder guerrillabewegingen. Maar deze 1000 *battle deaths*, de maatstaf waarmee het Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI) conflictgebieden aanwijst, impliceert op zich niet dat de menselijke veiligheid gewaarborgd is in landen waar er geen legers tegenover andere strijdende partijen staan. Een alternatieve maatstaf van onveiligheid gaat uit van een eenvoudige telling van het aantal *opzettelijke dodingen* per 100.000 inwoners van een bepaald land. Die moorden zijn relatief eenvoudig te attesteren. In bijna alle lijkenhuizen ter wereld worden tellingen bijgehouden, met specificatie van de vermoede

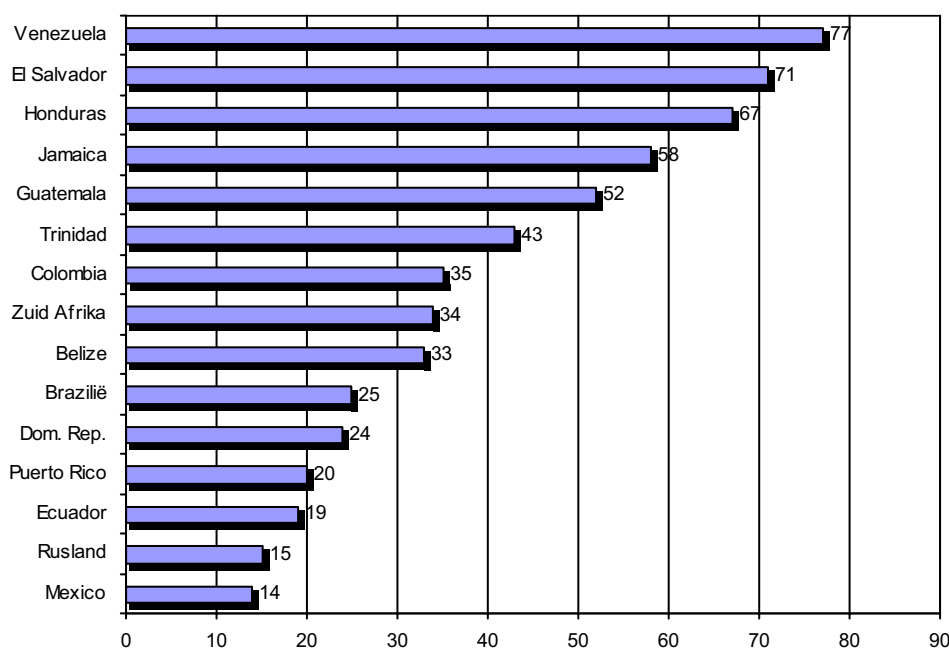
delijke doodsoorzaak, die het mogelijk maakt de opzettelijke van andere overlijdens te onderscheiden – onder meer naar schot- en steekwonden. Zo weten we dat in het midden van het afgelopen decennium per 100.000 Belgen er gemiddeld 2 werden vermoord, ver onder het toenmalige wereldgemiddelde van 7,6/100.000. Met gegevens van onder meer de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO), de United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) en een Observatorio Centroamericano sobre Violencia, worden in onderstaande tabel de vijftien landen aangegeven die bij aanvang van het afgelopen decennium het verst boven dat wereldgemiddelde lagen:



Figuur 1: Moorden / 100.000 inwoners in 2002

De hierboven samengebrachte data tonen dat het enige Latijns-Amerikaanse gewapende conflict, dat nog doorging tot in dit millennium, toen ook het meest dodelijke ter wereld was. Voor elke 100.000 Colombianen sneuvelden er in 2002 meer van hun landgenoten dan in Sierra Leone, Liberia en Angola, waar toen werd gestreden om 'bloeddiamanten' die ook de strijd financierden. Het was in Colombia toen zelfs dodelijker dan in de Somalische stateloosheid. In absolute aantallen gaat het om bijna 30.000 Colombianen, waarvan er zeker 1000 behoorden tot het leger, de politie of een irreguliere gewapende groep. In meerdere andere landen in bovenstaande tabel kan men geen 1000 *battle deaths* herkennen bij de nochtans duizenden die er sneuvelden. Daar is geen sprake van oorlog of een binnenlands gewapend conflict. Een aantal ervan herkennen we zelfs als populaire vakantiebestemmingen: Guatemala, Brazilië, Jamaica en Zuid-Afrika.

Nadat Irak in het voorjaar van 2003 een geallieerde invasie onderging, die enkele maanden later alweer als afgelopen werd verklaard, bleef dat land nog enkele jaren behoren tot 's werelds moorddadigste landen. Uit die top is Irak inmiddels verdwenen, terwijl extreme onveiligheid in Latijns-Amerika aanhield en zelfs verdergerde, volgens de recentste gegevens die worden vrijgegeven door internationale instanties en enkele nationale overheden.¹



Figuur 2: Moorden / 100.000 inwoners in 2008/2009

Een vergelijking van beide tabellen laat weinig twijfel dat Latijns-Amerika tijdens dit decennium 's werelds dodelijkste regio werd. Slechts twee landen uit de top 15 – Zuid-Afrika en Rusland – liggen niet in Latijns-Amerika. Bovendien zijn de moordcijfers die in sommige Latijns-Amerikaanse landen worden opgetekend hoger dan de landgemiddelde moordintensiteit die in 2002 in *echt* conflictgebied werd genoteerd, of die vandaag geldt voor oorlogslanden als Soedan en Afghanistan. Ondanks onprecieze bombardementen en andere gruwel die vanuit het laatstgenoemde land worden gerapporteerd, blijven landgemiddelde homicidecijfers daar beneden de waarden die het land zou doen toetreden tot de weinig benij-

1. Het Venezolaanse morbiditeitscijfer werd berekend met de *Encuesta nacional de victimización y percepción de seguridad ciudadana*, die de Venezolaanse Vicepresidencia in mei 2010 vrijgaf, volgens de welke 19.133 Venezolanen werden vermoord in 2009 (op een bevolking van 26 miljoen).

denswaardige top van de vijftien dodelijkste landen ter wereld. Tot die top behoren intussen nog meer aantrekkelijk klinkende vakantiebestemmingen, zoals Trinidad, de Dominicaanse Republiek, Puerto Rico en Mexico.

Aangezien de tabellen *landgemiddelde* waarden aanwijzen, geven ze geen indicatie van de spreiding van de onveiligheid binnen die landen. In heel wat steden waarover specifieke morbiditeitgegevens beschikbaar zijn, blijken de moordcijfers ver boven de landgemiddelde intensiteit te liggen. Uitschieters zijn Ciudad Juarez, Tijuana, Nuevo Laredo en andere Mexicaanse steden aan de noordgrens met de Verenigde Staten, die tot 's werelds dodelijkste steden worden gerekend en waaruit vrijwel dagelijks wordt gerapporteerd over onthoofde lijken en andere macabere vondsten. De locatie van die steden in een land met meer dan 100 miljoen inwoners, waarvan de meesten niet in gevaarlijk gebied leven, verklaart waarom Mexico 'slechts' vijftiende staat in de moordintensiteitrangschikking. In Brazilië, een land met bijna 200 miljoen inwoners die volgens bovenstaande tabellen grotere risico's liepen dan de gemiddelde Mexicaan, worden in specifieke stadswijken al decennia lang moordstatistieken opgetekend die tot een tienvoud zijn van het Braziliaanse landgemiddelde – zeker wanneer de resultaten volgens demografische details worden uitgesplitst. Braziliaanse mannen in de leeftijdscategorie van 14 tot 49 jaar lopen veruit het grootste risico om op gewelddadige wijze om het leven te komen, in het bijzonder als zij behoren tot de laagste inkomenscategorie, die hen voorbestemt om in gevaarlijke stadswijken te resideren.

Wat met femicide?

Latijns-Amerika is ook de regio waar recent wetten tot stand kwamen om te bestraffen dat vrouwen worden omgebracht 'omdat ze vrouw zijn', en dat waar mogelijk te voorkomen. Die omschrijving voor de misdaadcategorie 'femicide' of 'femicide', wordt onder meer gehanteerd in Guatemala, waar het misdrijf sinds het in voege treden van een 'antifemicidewet' in 2008 met gevangenisstraffen tot 60 jaar wordt bestraft, terwijl er voor een moord op een man slechts 40 jaar wordt aangerekend (Vranckx & Longman, 2009). Met dergelijke initiatieven reageerde de Guatemalteekse wetgever op de observatie dat moorden en zware mishandeling van vrouwen slechts zeer zelden aanleiding gaven tot vervolging, en dat in minder dan 4% van de gevallen effectieve bestraffing plaatsvond. Zware mishandeling van vrouwen en moord blijkt er vooral in huiselijke kring te gebeuren, waarvan zelden aangifte wordt gedaan door de daders of door andere familieleden die verder met hen samenleven. Dat laatste belemmert het opmaken van betrouwbare statistieken over dat soort van misdrijf. Toch becijfert de Pan-American Health Organization (PAHO), het regionale kantoor van de Wereldgezondheidsorganisa-

tie, het totale aantal vrouwen dat opzettelijk om het leven werd gebracht. In Guatemala waren dat er 678 in 2008, een zware tol op een bevolking van nauwelijks 13 miljoen – en in die berekening verhoudingsgewijs net iets zwaarder dan de 1844 vrouwen die een jaar eerder werden omgebracht in Colombia, waar extreem partnergeweld slechts een van meerdere plagen was waaronder sommige van de 45 miljoen Colombianen te lijden hadden.

Met deze PAHO gegevens kan ook de vrouw-manslachtofferverhouding worden becijferd. De 678 vrouwen die in 2008 in Guatemala vermoord zijn, stonden daar toen tegenover 4847 mannen – net iets minder dan een vrouw voor zeven mannen. De 1844 vrouwen die in Colombia vermoord zijn, stonden daar toen tegenover 17.312 vermoorde mannen, wat een slachtofferverhouding geeft van ongeveer een op negen. Voor de ruimere regio, Latijns-Amerika als geheel, geldt een gemiddelde vrouw-manslachtofferverhouding van 1 op 10. Daarmee is niet uitgesloten dat sommige Latina's om misogynie motieven werden vermoord, maar de moordmotieven kunnen bezwaarlijk worden toegeschreven aan de moorden waarvan mannen het slachtoffer zijn. Die moorden op mannen worden in weinig Latijns-Amerikaanse landen overigens ijveriger bestraft dan het geval bleek voor vrouwenmoorden in Guatemala. Kan dan sprake zijn van 'viricide', moord op mannen, *omdat ze man zijn?*

Waarom doodt men Latino's?

Hoewel weinig moorden in Latijns-Amerika worden opgehelderd en berecht, is het ruwe profiel van de daders bekend. Voortgaand op de fractie die wel juridisch wordt uitgespit, weet men dat het bijna uitsluitend mannen zijn die de moorden plegen, op vrouwen én op mannen. Wat hen aanzet om die enorme aantallen mannenmoorden te plegen, is minder duidelijk. Religieuze en etnische motieven, waarover elders in de wereld oorlog wordt gevoerd, zaaien in Latijns-Amerika weinig verdeeldheid. Enkele Latino's mogen zich dan atheïst verklaren, de meeste zijn christenen, in hoofdzaak katholieken, in mindere aantallen protestanten, en velen zijn aanhangers van syncretismen. Daarin gaan inheemse religieuze praktijken samen met een katholieke liturgie, of wordt de katholieke liturgie gebruikt om Afrikaanse goden te vermommen die nog steeds worden vereerd door de nazaten van mensen die destijds als slaven naar het Amerikaanse continent zijn overgebracht. Die migratiehistoriek, die religieuze vermenging en homogenisering bewerkstelligde, heeft er voor gezorgd dat de bevolking van Latijns-Amerika eveneens in etnisch opzicht vermengd raakte. Nazaten van Europese migranten hebben zich in de Nieuwe Wereld voortgeplant met Inheemsen en met migranten

van andere continenten, eerst uit Afrika, latere nieuwkomers kwamen uit het Midden-Oosten en Azië.

Wat deze mestiezen, mulatten, inheemse en blanke Latino's in een steeds dodelijker spiraal van geweld heeft doen verzeilen, kan evenmin op conto van politieke motieven worden geschreven. De jongste drie decennia werd in bijna alle Latijns-Amerikaanse landen de democratie heringesteld en versterkt. Verkozen parlementaire mandatarissen stellen er nu politieke projecten voor, waar een halve eeuw eerder nog gewapenderhand strijd om werd gevoerd door guerrillagroepen. De meeste van die groepen werden ontbonden nog voor het aflopen van de voorbije eeuw. Hun leiders sloten vredesakkoorden met regeringen van de landen waar ze actief waren, ze ontwapenden hun militanten en traden zelf in het parlementaire politieke proces. Dat gebeurde in de vroege jaren negentig in El Salvador en Guatemala. In Colombia vond in de jaren tachtig al een vergelijkbaar proces plaats. De regering sloot daar toen meerdere vredesakkoorden met verschillende guerrillagroepen. Die golf van demobilisaties loopt chronologisch gelijk met het opdrogen van aanvoerlijnen van wapens en financiering, die deze groepen tot dan hadden verkregen van Oostblokregeringen. De economische implosie van de Sovjet-Unie, die de Koude Oorlog tot een einde bracht, verhinderde ook verdere financiering van groepen in verre buitenlanden en bewees het 'ongelijk' van de ideologie die de Sovjet-Unie met die buitenlandse verzetsgroepen had gedeeld.

Het einde van de Koude Oorlog overtuigde echter niet alle Colombiaanse *guerrilleros* om de wapens neer te leggen. In enkele van die groepen, die nochtans vredesakkoorden hadden ondertekend, bleef een harde lijn die de gedemobiliseerde *guerrilleros* verving door nieuwe rekruten. Zij bleven actief in groeperingen waarvan ten minste de naam in rechte lijn tot de guerrilla van de vroege jaren zestig kan worden teruggevoerd – de *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia* (FARC) en de *Ejército de Liberación Nacional* (ELN). Beide groeperingen boorden met succes financieringsalternatieven aan die het mogelijk maakten om te overleven na het opdrogen van de aanvoerlijnen die ze eerder door ideologische affiniteit met Oostblokregeringen hadden verkregen. De ELN guerrilla legde zich sinds de vroege jaren tachtig toe op het kidnappen van werknemers van – bij voorkeur buitenlandse – bedrijven die constructiewerken uitvoerden. De bijzondere hoge losgeldsommen die deze bedrijven vervolgens overmaakten, en nog hogere sommen die ze betaalden om andere werknemers voor gijzelingen te behoeden, liet de ELN toe om vanaf het midden van de jaren tachtig snel te groeien in manschappen en slagkracht. De FARC guerrilla mengde zich eveneens in deze kidnapindustrie, maar stond zijn fronten eveneens toe om betalende diensten te verlenen rondom cocaarealen, de keukens en laboratoria waar die coca tot cocaïne werd omgezet en de corridors waarlangs die cocaïne Colombia wordt uitgesmokkeld. Voor het weg-

houden van soldaten en politie, die deze activiteiten op Colombiaanse bodem trachtten te verhinderen, vorderde de guerrilla van de producenten een belasting – *el gramaje* – die de oorlogskas spijsde.

Deze guerrilla bleef niet de enige gewapende groepering die betalende diensten verleende aan de illegale drugeconomie. In diezelfde sector waren ook gewapende milities die net tegen de guerrilla streden. Van die milities waren er meerdere opgericht als particulier verweer tegen de afpersing en andere praktijken waarmee de guerrilla overlast bezorgde aan de rurale bevolking. Deze privé-milities groeiden echter snel boven het hoofd van veehouders en andere relatief gefortuneerde lieden die aanvankelijk voor hun financiering hadden ingestaan. Door diensten te verlenen aan de illegale drugeconomie versterkten ook deze milities hun financieringsbasis. Daardoor traden gewapende groepen, waarvan de ideologie of andere doelen steeds vagere herinneringen bleken, met elkaar in concurrentie om te kunnen teren op de drugeconomie. Dienstverlening aan deze illegale economie evolueerde van middel tot doel. Nog later zetten deze groepen hun eigen productiekanaalen en trafiekroutes op waardoor er geen twijfel meer bestond over de particuliere economische motieven die de geweldgolf aandreven.

Die golf veroorzaakte overigens meer dan moorden, en in die evolutie spelen vrouwen een grote rol. De strijd tussen de verschillende illegale groepen verdreef sinds de late jaren tachtig miljoenen onbeschermde Colombianen uit ruraal gebied. Met het ombrengen van hun gemeenschapsleiders werd het georganiseerde verzet gebroken dat zij tegen de aanwezigheid van rondtrekkende gewapende groepen trachtten op te werpen. Het sociale weefsel ontrafelde. Wegblokkades en systematische afpersing hinderde alle activiteit die de overgrote meerderheid van de bevolking in de legale economie verkoos te zoeken. Velen ontvluchtten hun boerderijen in de hoop in nabij liggende provinciesteden bescherming van de staat te vinden. Sommigen trokken verder door naar de grotere Colombiaanse steden, in de hoop om daar ook werk te vinden om te zorgen voor hun levensonderhoud en dat van hun gezin. In de leeggelopen gebieden was het intussen des te gemakkelijker coca aan te planten en de kapitalen wit te wassen die met drughandel waren verkregen door er de aankoop van gronden mee te financieren die een radeloze bevolking ver onder de marktprijs verkocht.

Vrouwen, mannen en de Colombiaanse heksenketel

Opvallend, en misschien zelfs enigszins onverwacht, is dat vooral mannen uit de heetste Colombiaanse strijdzones emigreerden. Hun vrouwen en kinderen werden ter plaatse gehouden, in de verwachting dat het migrerende mannelijke gezins-

hoofd de opbrengst zou sturen van de loondienst waarin hij elders hoopte te kunnen treden. Die hoop werd zelden ingelost, waardoor zich aan het thuisfront sociale veranderingen voltrokken.

Het gewapende conflict, en de voornamelijk mannelijke migratie die erdoor op gang werd gebracht, stelde vrouwen aan bijzondere risico's bloot en liet hen weinig andere opties dan de volle verantwoordelijkheid op te nemen in het eigen huishouden én in het gemeenschapsleven. Van het midden van de jaren negentig namen vrouwen in dergelijke situaties initiatieven om het meest nijpende probleem – de armoede – het hoofd te bieden, terwijl zij ook voor het collectieve onderhoud van hun gemeenschap gingen zorgen. Als collectiviteit namen ze de rol over van de – voornamelijk mannelijke – gemeenschapsleiders van wie er de voorgaande twee decennia vele door gewapende groepen waren omgebracht en nog meer waren verdreven. De initiatieven die rurale vrouwen namen temidden van een intens gewapend conflict werden in detail beschreven (Villarreal & Rios, 2006; Vranckx, 2010). Het zijn bijvoorbeeld gemeenschapskeukens, bescheiden kweek van gewassen die daarvoor niet in de streek geteeld worden, de ruil van die gewassen met voeding die elders wordt verbouwd, artisanale verwerking van sommige voedingsgewassen, waarvan het product op lokale markten wordt aangeboden, en verwante bescheiden tewerkstellingsprojecten. Vele van de groepen die met een dergelijk productief economisch project begonnen, groeiden later als groep door naar bewegingen die ook in de gemeentepolitiek hun stem lieten horen, en die trachten informatie en vorming te verkrijgen over hoe ze hun rechten het meest effectief konden opeisen – in Colombia bestaat daarvoor een bijzondere procedure, de *tutela*, waarmee vooral bevolking in kwetsbaar gebied beschermingsmaatregelen kan eisen van de staat. Die initiatieven zetten de vrouwen ook aan het denken over de bijdrage die zij konden leveren aan een heropbouwproces, door hun gemeenschapswerk maar ook in eigen gezin. Vrouwelijke gezinshoofden moesten tijdens de zwaarste jaren van het conflict immers ervaren dat ze binnen hun gezin brutale, impulsieve en seksistische omgangsvormen bleven tolereren, waarvan ze een gewelddadige en conflictbestendige werking zagen uitgaan. Zolang zij in eigen gezin die gewelddadige gedragsvormen reproduceren, is er weinig hoop dat het gewapende conflict in Colombia helemaal kan worden bezworen.

De morbiditeitstabellen in het begin van deze bijdrage wezen aan dat de situatie in Colombia verbeterd is tijdens de jongste zes jaar. Men kwam natuurlijk ook van ver: in 2002 was Colombia nog het meest moorddadige land ter wereld. De verbetering kan deels worden toegeschreven aan reïntegratieschema's die de overheid opzette om gewapende strijders ertoe aan te zetten om te deserteren. Guerrillagroepen leden aanzienlijk onder de daarmee veroorzaakte leegloop, en werden

ook met offensieven van het Colombiaanse leger gedwongen om zich dieper in de jungle of voorbij de staatsgrenzen te verschansen. De Colombiaanse overheid onderhandelde ook met succes de volledige demobilisatie van de particuliere legertjes die tot 2006 tegen de guerrilla hadden gestreden, en een zeer grote ravage hadden aangericht onder de rurale bevolking. Zij verdachten die bevolking immers van steun aan de guerrilla en/of ervoeren hen als hinder bij een vlot verloop van drugproductie en -trafiek over de corridors die zij beschermden of beheerden.

Door de combinatie van onderhandelingen met de leiding van sommige gewapende groepen, militaire offensieven tegen weer andere groepen en reïntegratieschema's waarin gedemobiliseerde combattanten van alle groepen terecht konden waren in 2008 meer dan 50.000 strijders – veelal mannen – uit de gewapende strijd gehaald. De Colombiaanse samenleving stond daarmee voor de kolossale taak hun reïntegratie te bewerkstelligen. Van overheidswege kregen de gedemobiliseerde strijders de mogelijkheid een beroepsopleiding te volgen, terwijl zijzelf en hun gezin tot anderhalf jaar na hun demobilisatie verzekerd bleven van onderdak, voeding en bescherming. Van tewerkstelling waren zij daarna echter niet verzekerd. Op de al verzadigde arbeidsmarkt verkozen werkgevers werklozen die géén met bloed besmeurd verleden hadden. Herintegratie van ex-combattanten in het Colombiaanse burgerleven werd ook verder bemoeilijkt door wat Kimberley Theidon (2009) herkent als een bijzondere vorm van 'militaire masculiniteit', waarin zij door de gewapende strijd gesocialiseerd waren. Die gedragvorm lieten zij moeilijk los in het burgerleven, en al helemaal niet als hen weinig concrete tewerkstellingskansen werden geboden. Aanhoudende schaarste op de legale arbeidsmarkt deed vele gedemobiliseerde *guerrilleros* en militieleden uiteindelijk intreden in nieuwe georganiseerde misdaadgroepen die vandaag de illegale drugeconomie ten dienste staan, zoals die vroeger werd bediend door guerrilla en private anti-guerrilla milities.

Nieuwe misdaadgroepen rekruteren intussen overigens meer dan gedemobiliseerde strijders die het herintegratieprogramma van de overheid doorliepen zonder nadien werk te vinden. Er dienen zich ook jonge mannen aan die jaren eerder al door het conflict waren verplaatst van rurale bodem naar geïmproviseerde buitenwijken van steden. In dat proces liepen ze onderwijskansen mis, waardoor velen van hen ook tewerkstellingskansen bleven mislopen. De versnelde verstedelijking waartoe hun gezinnen gedwongen werden, belette echter niet dat ze zich aan traditionele socio-culturele modellen blijven spiegelen die niet meer kunnen worden nagevolgd in de nieuwe omgeving waarin deze jongeren terecht kwamen.

In het beste geval zagen zij hun vader destijds nog het respect van de gemeenschap verdienen met noeste landarbeid. In de voetsporen van die vaders treden is

echter voor weinigen een optie. De onveiligheid belet de terugkeer naar ruraal gebied, en de schaarste aan diensten die ze in stedelijk gebied leerden appreciëren maakt zo'n terugkeer nog minder aantrekkelijk. In steden komen zij echter alleen aan de bak door hun ongeschoolde arbeid erg goedkoop aan te bieden. Bewust dat zij daarmee onmogelijk het respect kunnen verdienen dat hun vaders in hun rurale gemeenschappen nog wel genoten, zoeken sommige jongeren andere wegen. Syndicaten van de illegale druggroothandel blijven daarmee verzekerd van een permanente instroom van personeel dat een korte loopbaan beschoren is, die zeer waarschijnlijk wordt beëindigd met arrestatie of de dood in vuurgevechten met politie of het voetvolk van rivaliserende criminele ondernemingen. In het beste geval verdienen de jongeren er snel het geld mee dat hen een bepaald soort respect oplevert waartoe ze alle legale wegen geblokkeerd vinden.

Respect dwingen ze ook af met het pistool dat ze hanteren in hun metier, maar ook na de 'werkuren'. Dat vuurwapen en impulsief gebruik ervan worden herkend als compensatiemechanisme voor hun gevoel van machteloosheid en andere frustraties (Page, 2009). Dat gedrag werd deze jongens immers niet ontraden door het gewapende conflict waarin ze werden gesocialiseerd, de gewelddadige gedragvormen die tot in het ouderlijke huis werden getolereerd en zo gereproduceerd en de gemeenschappen die na hun vlucht uit ruraal gebied ontworteld bleven.

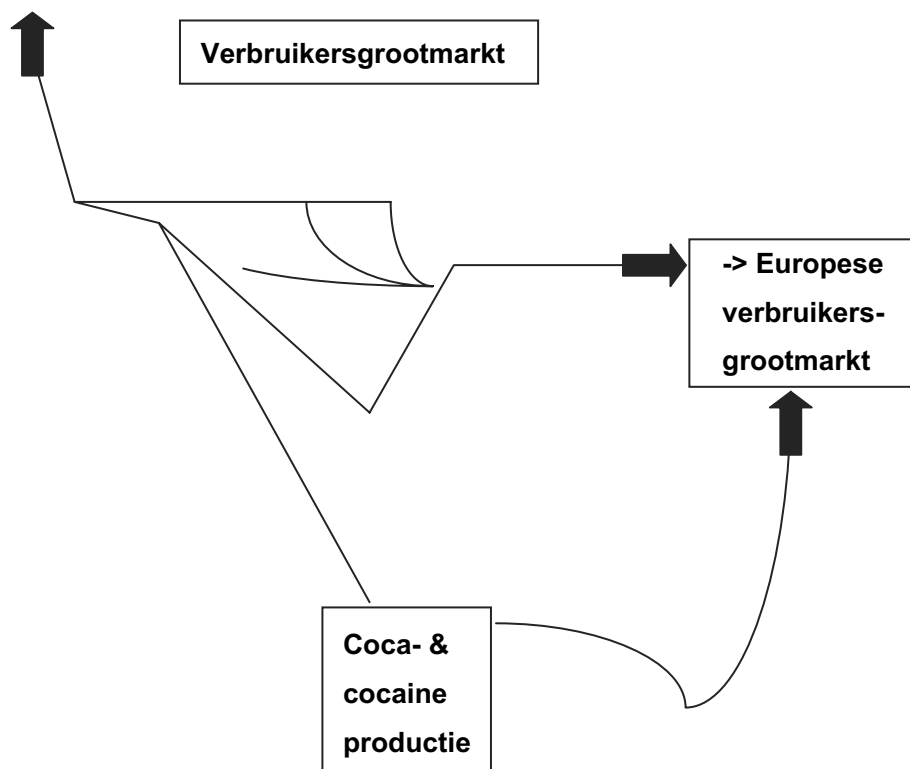
Frustratie en de drugeconomie

De transformatie van voormalige combattanten en slachtoffers van wat aanvankelijk een politiek gemotiveerd conflict was, tot uitvoerders van louter crimineel geweld ten dienste van de illegale drugeconomie, houdt de moordcijfers in Colombia bij de hoogste ter wereld. Daar staat het land nu naast andere landen die in het recente verleden gespaard zijn gebleven van een gewapend conflict in de technische zin van dat woord – zonder die 1000 *battle deaths* – en van een voorgeschiedenis zoals de Colombiaanse, waarmee hierboven het daar aanhoudende geweld werd verklaard. Met de meeste van die overige landen heeft Colombia wél gemeen dat zijn grondgebied doortrokken is met corridors waarover illegale substanties worden gesmokkeld, die lucratief worden verkocht op de verbruikersmarkt in de Verenigde Staten en Europa.

Er werd al op gewezen dat de illegale drugeconomie niet in alle landen die er mee te maken krijgen met evenveel geweld in verband te brengen is. Deze vaststelling correleert bovendien in opvallende mate met indicatoren van corruptie (Vranckx, 2009). In Bolivia en vooral Peru wordt net als in Colombia coca geteeld – ten dele legaal – maar die coca wordt er illegaal tot cocaïne omgezet, en even illegaal geëx-

porteed naar verbruikersmarkten in andere landen. In Peru en vooral Bolivia wordt echter veel minder gemoord dan in Colombia. De recentste landgemiddelde moordcijfers voor Peru, 5,5/100.000 liggen nauwelijks boven die van de Verenigde Staten, waar 's werelds grootste verbruikersmarkt van cocaïne gevestigd blijft. Met gemiddeld 2,8 moorden/100.000 zit Bolivia, het andere grote productieland, nauwelijks boven het landgemiddelde van de meeste landen in de Europese Unie, die zelf net 's werelds tweede grootste cocaïne verbruikmarkt herbergt.

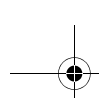
De veiligheidssituatie in sommige productielanden én verbruikerslanden mag dan relatief goed zijn, dat geldt veel minder voor landen langs de routes die de verbruikersmarkten verbinden met de productieoorden. Veel van die trafieklanden gingen in het jongste decennium behoren tot de top-15 van 's werelds meest moorddadige landen. Men kan de vermoedelijke lijnen van de cocaïne-trafiek trekken tussen de dodelijkste steden van Colombia, Venezuela, Brazilië, een flink stuk van de Caraïben (Jamaica, Trinidad, de Dominicaanse Republiek), Centraal Amerika (Honduras, Belize, Guatemala, El Salvador) en Mexico, zoals aangegeven op bijgevoegde kaart, die werd overgenomen van trailmonkey.com en die verder manueel werd ingevuld met feitelijke data van UNODC (2010).



Cocaineproductie, -consumptie en -trafiek zijn allerm minst nieuwe gegevens, en verklaren dus niet dat op trafiekroutes nu zoveel meer dan in het verleden gemoord wordt. Nieuwer is de grotere overheidsinspanning van sommige overheden om de drugeconomie de pas af te snijden, in onder meer Colombia en Mexico, met als gevolg dat er door criminele ondernemingen meer tegengeweld wordt ingezet om routes open te houden, of dat de doorgangtrafiek verschuift naar het territorium van landen waar die trafiek minder weerstand ondervindt. Stijgende morbiditeitscijfers langs die routes laten zich evenmin verklaren zonder de evenzeer stijgende frustratie erbij te betrekken, die men in verband brengt met spectaculaire bevolkingsgroei en de snelle verstedelijking van die jonge bevolking – al dan niet onder dwang zoals in Colombia gebeurde – en economieën die nog te weinig ontwikkeld zijn om alle nieuwe stedelingen te absorberen. De combinatie daarvan met traditionele modellen over hoe mannen het respect van hun gemeenschap behoren af te dwingen, zet het Latijns-Amerikaanse *machismo* onder druk. Die druk op dat traditionele omgangsmodel, en het gefrustreerde jonge manvolk die dat oplevert, verzekert een illegale en lucratieve economie van werkvolk dat zijn leven in de weegschaal gooit om de *law and order* te verstoren die staten in deze regio verbeteren trachten op te leggen.

Bibliografie

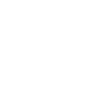
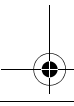
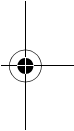
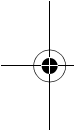
- CEPAL (2009). *Panorama Social de América Latina*. Santiago: (UN) Comisión Económica de América Latina y el Caribe.
- CEPAL (2010). *El progreso de América latina y el Caribe hacia los objetivos de desarrollo del milenio – Desafíos para lograrlos con igualdad*. Santiago: (UN) Comisión Económica de América Latina y el Caribe.
- Page, E. (2009). *Men, Masculinity and Guns: Can we break the link?* IANSA Women's Network, geraadpleegd in mei 2010 op www.iansawomen.org/sites/default/files/newsviews/iansa_wn_masculinities_paper-2009.pdf.
- Pan American Health Association. *Mortality database*, geraadpleegd in september 2010 via ais.paho.org/phis/viz/mort_totaldeaths.asp.
- Theidon, K. (2009). *Reconstrucción de la masculinidad y reintegración de excombatientes en Colombia*. Bogotá: Fundación Ideas para la Paz Working Papers n° 5.
- UNDP (2009). *Overcoming barriers: Human mobility and development*. Houndmills: Palgrave.
- UNODC (2010). *Crime and instability. Case studies of transnational threats*. Wenen: United Nations Office on Drugs and Crime.
- Vicepresidencia de la República Bolivariana (2010). *Encuesta nacional de victimización y percepción de seguridad ciudadana*. Caracas: uitgever.
- Villarreal, N., & Ríos, M. A. (red.) (2006). *Cartografía de la esperanza – iniciativas de resistencia pacífica desde las mujeres*. Bogotá: Corporación Ecomujer.

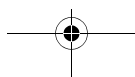
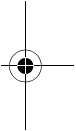
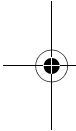


Vranckx, A. (2009). Kartels, kogels en corruptiebeteugeling – een verhaal van het Zuiden. *Orde van de Dag – criminaliteit en samenleving* (47), 29-34.

Vranckx, A., & Longman, C. (2009). Gendergerelateerd geweld en femicidewetgeving in Latijns-Amerika. *Tijdschrift voor genderstudies* 12(4), 71-77.

Vranckx, A. (2010). Gender, gewapend conflict en vredesopbouw – Stand van zaken met Latijns-Amerikaanse nuance. In J. Wierckx & M. Demetsenaere (red.), *Gender, grenzen en geweld. Internationale betrekkingen feministisch bekeken* (pp. 39-58). Brussel: VUBpress.





Gender en biodiversiteit: vrouwen als 'redders' van onze planeet?

An Cliquet

1. Inleiding

In deze bijdrage wordt ingegaan op de bijzondere rol die vrouwen vervullen in het behoud van biodiversiteit. In de inleiding wordt algemeen ingegaan op het begrip biodiversiteit, het belang ervan en het verlies aan biodiversiteit. In het tweede deel wordt specifiek ingegaan op de link tussen vrouwen en biodiversiteit. Deel drie bespreekt het internationale beleid inzake vrouwen en biodiversiteit. Het laatste deel belicht de uitdagingen voor de toekomst.

Biodiversiteit, of biologische diversiteit, is de variatie van leven op aarde. Volgens het Biodiversiteitsverdrag van 1992 betekent biodiversiteit

de variabiliteit onder levende organismen van allerlei herkomst, met inbegrip van, onder andere, terrestrische, mariene en andere aquatische ecosystemen en de ecologische complexen waarvan zij deel uitmaken; dit omvat mede de diversiteit binnen soorten, tussen soorten en van ecosystemen (artikel 2, Verdrag Biodiversiteit).¹

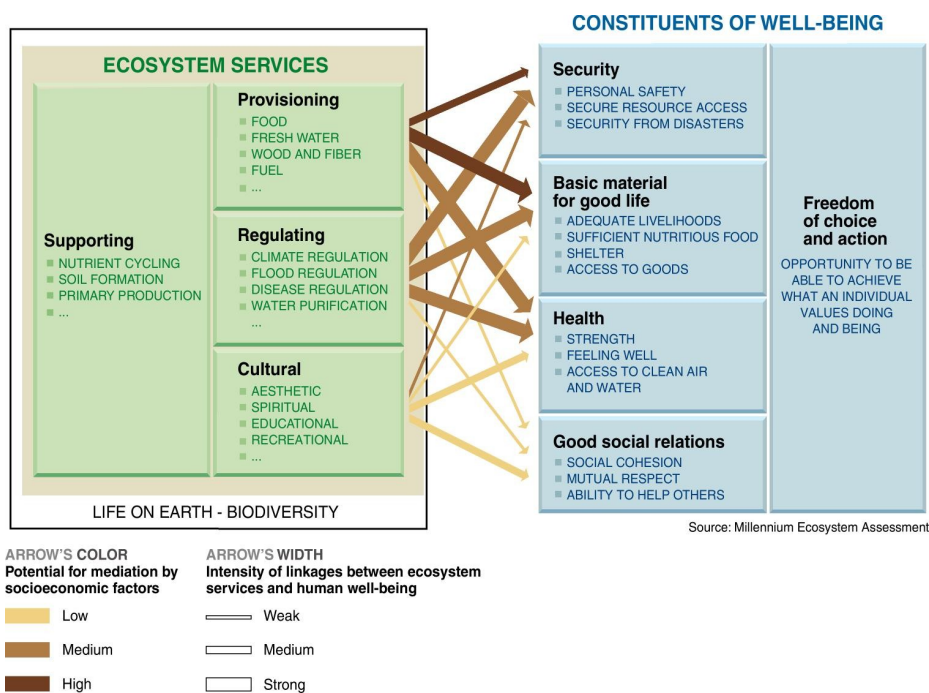
Biodiversiteit omvat dus zowel de genetische diversiteit (variatie binnen een enkele soort), de soortendiversiteit (dier- en plantensoorten, micro-organismen enz.) en de ecosysteemdiversiteit (bossen, koraalriffen, graslanden enz.).

Uit onder meer de Millennium Ecosystem Assessment (Hassan *et al.* 2005) blijkt het belang van biodiversiteit voor het leveren van 'goederen en diensten' (goods and services) ten behoeve van de mens. Deze goederen en diensten kunnen zowel toevoerdiensten, ondersteunende, regulerende als culturele diensten zijn. Ondersteunende diensten zijn die ecosystemendiensten die noodzakelijk zijn voor de productie van alle overige ecosystemendiensten. Dit gaat bijvoorbeeld over de productie van atmosferische zuurstof, het vormen en vasthouden van bodems, de voedselkringloop en de waterkringloop. Toevoerdiensten zijn de producten die uit ecosystemen worden verkregen, zoals bijvoorbeeld voedsel en vezels (zoals hout

1. Convention on Biological Diversity (CBD), Rio de Janeiro, 5 juni 1992, www.cbd.int

en katoen), zoet water, brandstoffen, genetische rijkdommen (voor bijvoorbeeld het ontwikkelen van medicijnen). Regulerende diensten zijn de voordelen die worden verkregen uit de regulering van ecosysteemprocessen, waaronder de regulering van het klimaat, waterzuivering, het controleren van overstromingen en ziektebestrijding. Culturele diensten zijn de niet-materiële voordelen die mensen putten uit ecosystemen, zoals spirituele en religieuze waarden, educatie, inspiratie en ethische waarden.

Al deze goederen en diensten hebben een impact op het menselijk welzijn op het vlak van veiligheid, basisvoorzieningen, gezondheid en goede sociale relaties. Veiligheid gaat bijvoorbeeld over veiligheid tegen natuurrampen of een veilige toegang tot natuurlijke rijkdommen. Basisvoorzieningen gaan onder meer over adequate levensomstandigheden en over voldoende voedsel. De impact op gezondheid heeft te maken met onder meer toegang tot proper water en lucht.



Bron: Millennium Ecosystem Assessment, 2005.
www.maweb.org/en/SlidePresentations.aspx

Biodiversiteit heeft dus tal van voordelen voor de mens. Het verlies aan biodiversiteit heeft dan ook negatieve gevolgen voor de mens. De achteruitgang van de biodiversiteit wordt beschouwd als een van de belangrijkste mondiale problemen op dit moment. 2010 werd door de Verenigde Naties uitgeroepen tot het interna-

tionaal jaar van de biodiversiteit. Inmiddels riep de Verenigde Naties 2011-2020 officieel uit tot het internationaal decennium van de biodiversiteit.

De belangrijkste oorzaken van biodiversiteitsverlies zijn menselijke activiteiten zoals habitatdestructie, overexploitatie van natuurlijke rijkdommen, verontreiniging, klimaatwijziging en de negatieve impact van invasieve soorten (Global Biodiversity Outlook 3 (CBD 2010)). Als gevolg daarvan is er een verlies of degradatie van habitats, een verlies aan ecosysteemdiensten en zijn talrijke soorten bedreigd. Vooral de schaal waarop en het tempo waarin dit gebeurt, zijn onrustwekkend. Zo is de uitstervingsgraad van bijvoorbeeld mariene soorten en zoogdieren honderden tot zelfs meer dan duizend maal hoger dan vroeger. De achteruitgang van biodiversiteit leidt tot zware ecologische, economische en sociale gevolgen (UNEP 2007). De gevolgen zijn merkbaar over de hele wereld, maar laten zich het sterkst voelen in regio's die reeds te kampen hebben met armoede en ongelijkheid. Als gevolg van het verlies aan biodiversiteit wordt het bereiken van de Millenniumdoelstellingen van de Verenigde Naties² sterk bemoeilijkt (CBD 2006). De Millenniumdoelstellingen (Millennium Development Goals) zijn een globaal actieplan met concrete doelstellingen om extreme vormen van armoede te bestrijden tegen 2015.

Biodiversiteitsverlies treft uiteraard zowel mannen als vrouwen. Niettemin blijkt dat vrouwen in het bijzonder kunnen worden getroffen door biodiversiteitsverlies en andere milieuproblemen zoals klimaatwijziging. Maar ook de rol van vrouwen in het behoud van de biodiversiteit wordt benadrukt (o.a. Shiva 1988; Aguilar 2002; UNEP 2004).

2. Vrouwen en biodiversiteit

De bijzondere aandacht voor vrouwen en biodiversiteit kan verklaard worden door verschillende factoren. Vrouwen hebben een bijzondere kennis over en afhankelijkheid van biodiversiteit, vrouwen zijn vaak ook een groter slachtoffer van biodiversiteitsverlies en vrouwen kunnen een belangrijke rol vervullen in het behoud van biodiversiteit. Veel van de literatuur over dit onderwerp is beperkt tot een aantal vaststellingen, waarbij soms wat clichématige beelden worden gehanteerd: de vrouw als 'slachtoffer' en de vrouw als 'redder.' Het ontbreekt vaak aan meer oplossingsgericht onderzoek. Niettemin zijn de vaststellingen over vrouwen en biodiversiteit een belangrijke vertrekbasis.

2. www.un.org/millenniumgoals/

Kennis en afhankelijkheid van biodiversiteit

Als gevolg van de taakverdeling tussen mannen en vrouwen en de verschillende manieren van werken met natuurlijke rijkdommen hebben mannen en vrouwen een verschillende maar complementaire kennis van biodiversiteit. Als gevolg van hun genderrol hebben vrouwen een grote en meer gedifferentieerde kennis van biodiversiteit (Howard 2003a-b; Domoto 1994). Dit gaat onder meer over kennis van plantendiversiteit, agrodiversiteit, medicinaal gebruik van biodiversiteit en de natuurlijke omgeving (zoals de aanwezigheid van waterbronnen).

De kennis die vrouwen van biodiversiteit hebben, is echter vaak ondergewaardeerd. Zo worden bij wetenschappelijke inventarisaties van biodiversiteit vooral mannen aangesproken. Dit leidt tot onvolledige wetenschappelijke resultaten over de eigenschappen en het gebruik van planten en de oorzaken van en oplossingen voor genetische verarming (Howard 2003). Verder bestaat het risico dat de traditionele kennis van vrouwen wordt gebruikt en gepatenteerd door de industrie en onderzoeksinstituten. Daardoor wordt de autonomie van vrouwen en hun toegang tot en controle over essentiële natuurlijke rijkdommen ondermijnd. Vrouwen in ontwikkelingslanden hebben vaak geen andere keuze dan het uitbuiten van natuurlijke rijkdommen om te kunnen overleven, hoewel ze vaak de kennis hebben om de duurzaamheid van de natuurlijke rijkdommen te promoten (Broeckhoven 2010). Ze zijn ook vaak uitgesloten van beleidsbeslissingen over biodiversiteit en het beheer van natuurlijke rijkdommen (Deda & Rubian 2004).

Vooraf in ontwikkelingslanden zijn vrouwen voor hun voortbestaan in grote mate afhankelijk van het behoud van biodiversiteit als bron van voeding, medicijnen, kledij, gebruiksvoorwerpen en als bron van inkomsten (FAO 1996; FAO 2001). Ongeveer 90% van het plantmateriaal gebruikt in kleinschalige landbouw is afkomstig van zaden die door vrouwen werden geselecteerd en bewaard (FAO 2001). Factoren zoals hiv/aids en migratie van mannen naar steden zorgen bovendien voor een toenemende rol van vrouwen in de landbouw, waardoor men zelfs spreekt van een 'feminisering van de landbouw' (Domoto 1994).

Impact van biodiversiteitsverlies op vrouwen

Biodiversiteitverlies en klimaatwijziging treffen vooral vrouwen, onder meer op het vlak van voedselvoorziening, veiligheid en ontwikkeling (Dankelman *et al.* 2008). Het verlies aan biodiversiteit, bijvoorbeeld door overbevissing, heeft vaak een directe impact op de voedselvoorziening. Dit probleem stelt zich nog scherper in de armste regio's, waar vrouwen doorgaans al benadeeld zijn wat voedselvoor-

ziening en toegang tot gezondheidszorg betreft. Vrouwen maken 70% uit van de groep mensen die in armoede leven. Biodiversiteitsverlies versterkt die achteruitstelling.

Fenomenen zoals ontbossing en woestijnvorming zorgen ervoor dat extra tijd moet worden besteed om water en brandstof te halen, ten koste van tijd voor educatie (FAO 1993). Het zijn vooral vrouwen en meisjes die instaan voor de watervoorziening. In sommige regio's neemt het ettelijke uren per dag (tot acht uur of meer) in beslag om water te halen. Gemiddeld leggen vrouwen 10 km per dag af voor 20 liter water. Doordat zij steeds verder weg moeten van dorpen of vluchtelingenkampen om water of hout te zoeken, heeft dit ook implicaties voor de veiligheid van vrouwen en meisjes, en zijn zij vaker het slachtoffer van (seksueel) geweld. Zonder een veilige toegang tot en controle van natuurlijke rijkdommen (water, bomen, veestapel, land) is het moeilijker voor vrouwen om de gevolgen van klimaatwijziging op permanente wijze op te vangen. Alhoewel klimaatwijziging zowel mannen als vrouwen treft, versterkt dit de bestaande ongelijkheden (Dankelman et al. 2008).

Uit onderzoek blijkt ook dat vrouwen kwetsbaarder zijn in geval van natuurrampen. Bestaande genderongelijkheden en reeds bestaande kwetsbaarheid van vrouwen worden meestal versterkt (Ferris 2010). Die genderongelijkheid bleek in recente rampen zoals de tsunami in Zuidoost-Azië, de orkaan Katrina in de Verenigde Staten en de hittegolf in Europa. Na de tsunami bleek de dodentol veel hoger te zijn bij vrouwen dan bij mannen. Waarschuwingssystemen bereiken vrouwen onvoldoende, omdat zij vaak beperkte toegang hebben tot publieke plaatsen. Ook zijn vrouwen en meisjes doorgaans minder goed gewapend om met rampen om te gaan. Zo leren meisjes in sommige culturen niet zwemmen of in bomen klimmen (vaardigheden die tijdens de tsunami veel mannen en jongens het leven hebben gered). Vrouwen zijn ook minder mobiel omdat zij vaak instaan voor ouderen en kinderen (Oxfam 2005). Na de orkaan Katrina werden bovendien veel vrouwen het slachtoffer van seksueel of huiselijk geweld. Bij de slachtoffers waren zowel vluchtelingen als medewerkers van ngo's en vrijwilligers (Thornton & Voigt 2007).

De genderongelijkheid wordt ook versterkt als mensen gedwongen worden om te migreren door milieuproblemen zoals biodiversiteitsverlies en klimaatwijziging. Milieuvluchtelingen (of ecologische vluchtelingen) zijn mensen die ontheemd zijn door natuurrampen. Enerzijds blijkt het voor vrouwen moeilijker zich aan te passen aan milieuveranderingen, bijvoorbeeld door er bewust voor te kiezen om te migreren als adaptatiestrategie tegen milieuveranderingen (Warner *et al.* 2009). Anderzijds blijkt dat het merendeel van de gedwongen vluchtelingen vrouwen en

kinderen zijn. Tussen 75% en 90% van alle vluchtelingen zijn vrouwen en kinderen (Krech *et al.* 2004: 366). Op basis van deze algemene cijfers over vluchtelingen wordt geschat dat onder de huidige 26 miljoen ecologische vluchtelingen 20 miljoen vrouwen zijn (Haigh & Valley 2010). Uit een rapport van de vluchtelingenorganisatie van de Verenigde Naties blijkt dat vrouwelijke milieuvluchtelingen bijzonder kwetsbaar zijn voor geweld in alle fasen als vluchteling (UNHCR 2003). Die kwetsbaarheid treedt op tijdens de natuurramp (vóór het vluchten), tijdens het vluchten (in het land waarnaar ze gevlucht zijn of in vluchtelingenkampen in eigen land), tijdens de repatriëring en tijdens de herintegratie. Vrouwen worden geconfronteerd met huiselijk geweld, seksueel geweld, ontvoering, vrouwenhandel en moord. De daders zijn familieleden, andere vluchtelingen, gewapende troepen en zelfs hulpverleners.

Genderongelijkheid bestaat ook in de toegang tot natuurlijke rijkdommen en landeigendomsrechten (Mehra 1995): minder dan 2% van de private landeigendommen zijn van vrouwen (Deda & Rubian 2004). In bepaalde landen kunnen vrouwen niet erven en verliezen ze zo toegang tot natuurlijke rijkdommen. In veel Afrikaanse landen zijn traditionele regels sterker dan de geschreven wetten. De wetgeving garandeert weliswaar een gelijke toegang, maar veel vrouwen zijn niet op de hoogte van hun rechten of er bestaat een gewoonterecht dat hen hun rechten onttrekt. Zo hebben vrouwen in bijvoorbeeld Zimbabwe of Burkina Faso wettelijk het recht om land te bezitten, maar in de praktijk zijn het de mannen die grond bezitten, het inkomen van het gezin beheren en de arbeid van vrouwen bepalen (Mehra 1995). Vrouwen zijn vaak uitgesloten van opbrengsten uit bijvoorbeeld patentrechten en internationale handel in medicinale planten. Daardoor is er weinig stimulans om te investeren in maatregelen voor biodiversiteitsbehoud (Deda & Rubian 2004). Toch hebben ook vrouwen een belangrijke rol te vervullen bij het behoud en herstel van biodiversiteit.

Rol van vrouwen in behoud van biodiversiteit

Opdat de internationaal vooropgestelde doelstellingen inzake biodiversiteitsbehoud concrete resultaten zouden opleveren, is het essentieel dat de rol van vrouwen meer erkenning krijgt en dat vrouwen meewerken aan projecten rond het behoud van biodiversiteit. Daarbij is het belangrijk dat de betrokkenheid van vrouwen niet wordt beperkt tot de uitvoering van projecten, maar dat zij vooral tijdens de opstartfase grondig worden geïnformeerd. Uit de praktijk blijkt dat vrouwen vaak een sleutelrol vervullen in het duurzaam beheer en behoud van biodiversiteit. Het is bewezen dat projecten betere resultaten opleveren als vrou-

wen erbij betrokken worden. Voorbeelden uit de praktijk tonen ook aan dat participatie van vrouwen in het beheer van een beschermd gebied een positief effect kan hebben (Badola en Hussein, 2003). Het inlassen van een genderperspectief in het streven naar behoud van biodiversiteit leidt tot win-winsituaties. Het streven naar biodiversiteitsbehoud kan ook een middel zijn om vrouwen meer en beter te betrekken bij het beleid en zo hun sociale en maatschappelijke status te verhogen. Meer en meer wordt de *empowerment* van vrouwen gekoppeld aan oplossingen voor biodiversiteitverlies (Maathai 2003; UNEP 2004). Een voorbeeld hiervan is de *Green Belt Movement* van Wangari Maathai uit Kenia.³ Deze beweging promoot een combinatie van *female empowerment* en milieubescherming. De missie van de beweging is lokale gemeenschappen bewust maken van goed bestuur, hun levensomstandigheden verbeteren en het milieu beschermen. Door de *Green Belt Movement* werden boomplantacties met plattelandsvrouwen georganiseerd. Tot dusver werden al 40 miljoen bomen aangeplant in Afrika. Daardoor werden talrijke hectaren bos hersteld en beschermd en kon verdere bodemerosie worden tegengegaan. De acties garanderen vrouwen betaald werk, gaan ontbossing tegen en helpen tegen klimaatwijziging. Door het leefmilieu te beschermen worden die vrouwen krachtige actoren in het duurzaam beheer van schaarse rijkdommen zoals water, duurzame economische ontwikkeling, goed bestuur, en uiteindelijk ook vrede.

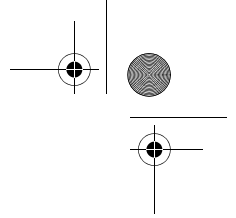
3. Internationaal beleid inzake gender en biodiversiteit

De rol van vrouwen in het behoud van biodiversiteit is formeel erkend in internationale verdragen en beleidsdocumenten. Hier volgen slechts enkele voorbeelden. Een expliciete erkenning van de rol van vrouwen in het behoud van biodiversiteit is terug te vinden in de preambule bij het Biodiversiteitsverdrag, waarin de verdragspartijen de vitale rol die vrouwen spelen in het behoud en het duurzame gebruik van de biologische diversiteit erkennen, en de noodzaak van de volledige deelname van vrouwen op alle niveaus van de beleidsvorming en -uitvoering inzake het behoud van de biologische diversiteit bevestigen.

In het kader van het Biodiversiteitsverdrag werd verder ingegaan op de rol van vrouwen in beslissingen en werkprogramma's. In mei 2008 werd een Gender Plan of Action aanvaard tijdens een conferentie van de verdragspartijen in Bonn.⁴ Er is voorts een Gender Programme Officer binnen het Secretariaat van het Biodiversiteitsverdrag aangeduid. Ten slotte werd een rapport uitgewerkt met richtlijnen

3. www.greenbeltmovement.org/

4. UNEP/CBD/COP/9/INF/12/Rev.1



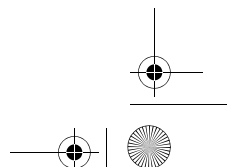
voor gendermainstreaming in nationale biodiversiteitstrategieën en actieplannen (Sasvari *et al.* 2010).

In oktober 2010 werd in Nagoya in Japan de tiende vergadering van de verdragspartijen gehouden (Conference of the Parties, COP 10). In het nieuwe strategisch plan (*Strategic Plan for the period 2011-2020. Living in harmony with Nature*) wordt aandacht besteed aan gender. De capaciteitsuitbouw inzake gendermainstreaming, in overeenstemming met het Gender Plan of Action, moet ondersteund worden. Specifiek rond gendermainstreaming wordt in beslissing 19 het Secretariaat van het verdrag verzocht om het genderactieplan ten volle uit te voeren, zodat genderoverwegingen in alle aspecten van het werk in het kader van het Biodiversiteitsverdrag worden meegenomen. De verdragspartijen worden aangemoedigd om bij te dragen tot de uitvoering van het genderactieplan, met inbegrip van financiële en andere ondersteuning.

Ook in een ander belangrijk mondiaal milieuverdrag wordt aandacht besteed aan vrouwen. Het Desertificatieverdrag van 1994⁵ benadrukt in de preambule het belang van vrouwen in regio's die getroffen worden door woestijnvorming en het belang van participatie van mannen en vrouwen op alle niveaus in programma's om woestijnvorming tegen te gaan. Artikel 5 omvat de verplichting voor verdragspartijen om het bewustzijn te promoten en participatie te vergemakkelijken van lokale gemeenschappen, in het bijzonder vrouwen, in de strijd tegen de woestijnvorming.

Ook in beleidsdocumenten over het milieu wordt aandacht besteed aan gender, zoals onder meer in de Rio-Verklaring over milieu en ontwikkeling van 1992, Agenda 21 aangenomen op de Earth Summit van 1992 en in het Johannesburg Plan of Implementation van 2002. Principe 20 van de Rio-Verklaring luidt: 'Vrouwen spelen een cruciale rol in milieubeheer en ontwikkeling. Hun volledige deelname is daarom van essentieel belang om duurzame ontwikkeling te bereiken.'⁶ In Agenda 21 wordt een hoofdstuk gewijd aan 'Global action for women towards sustainable development.'⁷ In de Verklaring van Johannesburg over duurzame ontwikkeling wordt bepaald: 'Wij zijn vastbesloten om ervoor te zorgen dat meer macht voor vrouwen, vrouwenemancipatie en gelijkheid van man en vrouw worden opgenomen in alle activiteiten die deel uitmaken van Agenda 21, de Millennium-Ontwikkelingsdoelen en het Implementatieplan van de Top.'⁸

5. United Nations Convention to Combat Desertification in Countries Experiencing Serious Drought and/or Desertification, Particularly in Africa (UNCCD), Parijs, 17 juni 1994, www.unccd.int/
6. Verklaring van Rio inzake milieu en ontwikkeling, 1992, <http://www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-1annex1.htm>
7. www.un.org/esa/dsd/agenda21/
8. Verklaring van Johannesburg, World Summit on Sustainable Development 2002, www.lne.be/themas/duurzame-ontwikkeling/Johannesburg.pdf



Aandacht voor de link tussen vrouwen en biodiversiteit is er ook op het Wereldvrouwencongres. In paragraaf K van het Beijing Platform of Action van het Vierde Wereldvrouwencongres in 1995 kwamen regeringen overeen om, in overeenstemming met het Biodiversiteitsverdrag, de bescherming, de kennis en praktijken van vrouwen in inheemse en lokale gemeenschappen aan te moedigen. Dit omvat ook gebruiken inzake traditionele medicijnen, biodiversiteit en inheemse technieken, die behouden moeten worden op een ecologisch duurzame manier. Bovendien moeten de bestaande intellectuele eigendomsrechten van die vrouwen worden gewaarborgd.⁹

Gender en milieu zijn beleidsthema's in internationale gouvernementele programma's zoals het United Nations Environment Programme (UNEP),¹⁰ internationale organisaties zoals de Food and Agriculture Organization (FAO)¹¹ en bij niet-gouvernementele organisaties zoals de World Conservation Union (IUCN).¹² Er zijn niet-gouvernementele organisaties die zich specifiek bezighouden met milieu en gender (Women's Environment and Development Organization – WEDO¹³) en stromingen die het belang van de betrokkenheid van vrouwen inzake biodiversiteit en milieuproblemen benadrukken, zoals het ecofeminisme (Mies & Shiva 1993) en het *feminist environmentalism* (Agarwal 1998). Ook op nationaal vlak neemt de aandacht voor gender en biodiversiteit toe. Van de 166 onderzochte nationale biodiversiteitstrategieën bleken er 78 melding te maken van gender en vrouwen (Sasvari *et al.* 2010).

Hoewel de relatie tussen vrouwen en biodiversiteit wordt erkend in internationale verdragen en beleidsdocumenten, blijkt dit tot nu toe niet vertaald in duidelijke of harde juridische verplichtingen. Er is een gebrek aan implementatie van deze internationale engagementen (Abramovay & Lerner 1996; UNEP 2004), de beleidsdocumenten vertalen zich zelden in actie (Deda & Rubian 2004) en er is een gebrek aan monitoring en handhaving (Bretherton 2003; Lambrou & Laub 2004). Vanuit een juridisch perspectief kan dat worden verklaard door het *soft law* karakter van de intenties van staten. Gender en biodiversiteit vinden we vooral terug in niet-bindende beleidsdocumenten of in vage verplichtingen in bindende verdragen. Er is over het algemeen een gebrek aan concrete verplichtingen, een gebrek aan uitvoering van engagementen, een gebrek aan controle op de naleving en een gebrek aan handhaving. Velen zijn weliswaar overtuigd van het belang van gender en biodiversiteit, maar geen enkele staat blijkt tot nu toe bereid dit belang in duidelijke

9. Beijing Platform for Action, The Fourth World Conference on Women, 4-15 September 1995, www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/

10. www.unep.org/gender_env/

11. www.fao.org/gender/

12. www.genderandenvironment.org/

13. www.wedo.org

verdragsverplichtingen te gieten met de mogelijkheid tot verplichte monitoring en adequate juridische nalevingmechanismen.

Ondanks het feit dat gender al wordt benadrukt in een aantal internationale verdragen, ontbreekt een genderperspectief echter in belangrijke verdragen zoals het Klimaatverdrag.¹⁴ Volgens Haigh en Vallely (2010) zijn vrouwen ook ondervertegenwoordigd op beleidsniveau inzake klimaatwijziging. Dit is zowel het geval op internationaal niveau (o.a. lage vrouwelijke vertegenwoordiging bij de delegaties op de vergaderingen van de verdragspartijen bij het Klimaatverdrag), en op nationaal niveau (o.a. lage aantallen van vrouwelijke parlementsleden in diverse landen). De ondervertegenwoordiging van vrouwen op de verschillende beleidsniveaus heeft tot gevolg dat genderoverwegingen vaak onvoldoende worden meegenomen in onderhandelingen inzake klimaatwijziging (Haigh & Vallely, 2010).

4. Uitdagingen voor de toekomst

Vanuit juridisch oogpunt is het aan te bevelen om: 1. bepalingen in het internationaal beleid over gender en biodiversiteit te concretiseren en te harmoniseren; 2. de *soft law* bepalingen uit het internationaal recht om te zetten in harde juridische verplichtingen; 3. mechanismen in te lassen om de naleving te verbeteren (opzetten van monitoring verplichtingen, specifieke rapporteringsverplichtingen inzake gender en biodiversiteit).

Een nieuwe impuls kan worden gegeven door het Vrouwenagentschap van de Verenigde Naties (UN Women) dat werd opgericht in 2010.¹⁵ De belangrijkste rol van UN Women is andere gouvernementele organen te ondersteunen in het formuleren van hun beleid, globale standaarden en regels. UN Women moet ook staten helpen deze standaarden uit te voeren en moet zorgen voor technische en financiële ondersteuning aan staten. Ten slotte moet het nieuwe agentschap het VN-systeem ter verantwoording roepen voor de engagementen die het heeft aangegaan inzake gendergelijkheid, onder meer door regelmatige monitoring van de gemaakte vooruitgang.

De engagementen die werden gemaakt in het kader van het Biodiversiteitsverdrag en het genderactieplan moeten worden omgezet in concrete daden. Gendermainstreaming is immers een belangrijk middel om de efficiëntie te verhogen in

-
14. United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC), New York, 9 mei 1992, www.unfccc.int
 15. United Nations General Assembly resolution A/RES/64/289 on the creation of the UN Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women - UN Women, www.unwomen.org/

de implementatie van de verplichtingen tot behoud en herstel van de biodiversiteit (Lambrou & Laub 2004).

Bibliografie

- Abramovay, M., & Lerner, G. (1996). Introduction. In Brasileiro, A.M. (red.), *Gender and Sustainable Development: A New Paradigm – Reflecting on Experience In Latin America and the Caribbean*. New York: UNIFEM.
- Agarwal, B. (1998). The gender and environment debate. In Keil, R. et al. (red.), *Political Ecology. Global and Local*. London-New York: Routledge.
- Aguilar, L. et al. (2002). *In search of the lost gender: equity in protected areas*. San José: IUCN.
- Badola, R., & Hussein, S. A. (2003). Conflict in Paradise: Women and Protected Areas in the Indian Himalaya. *Mountain Research and Development*, 23(3), 234-237.
- Bretherton, C. (2003). Movements, networks, hierarchies: A gender perspective on global environmental governance. *Global Environmental Politics*, 3(2), 103-119.
- Broeckhoven, N. (2010). Biodiversiteit en gender: het grote belang van "kleine" actoren. *Wereldbeeld*, 34 (3), 43-48.
- CBD (Secretariat of the Convention on Biological Diversity). (2006). *Global Biodiversity Outlook 2*. Montreal.
- CBD (Secretariat of the Convention on Biological Diversity). (2010). *Global Biodiversity Outlook 3*. Montreal. www.cbd.int/GBO3
- Dankelman, I. (2008). The issues at Stake: Gender, Climate Change and Human Security. In Grossman, A., & Owen, C. (red.), *Gender, Climate Change and Human Security. Lessons from Bangladesh, Ghana and Senegal*, WEDO, ABANTU for Development in Ghana, ActionAid Bangladesh and ENDA in Senegal.
- Deda, P., & Rubian, R. (2004). Women and biodiversity: The long journey from users to policy-makers, *Natural Resources Forum*, 28, 201-204.
- Domoto, A. (1994). Women and the Convention on Biological Diversity. In Krattiger, A. et al. (red.), *Widening Perspectives on Biodiversity*. Gland: IUCN and Geneva: International Academy of the Environment, 219-224.
- FAO. (1993). *Desertification and gender. A Policy note*. Rome: FAO.
- FAO. (1996). *Women and Plant Genetic Resources for Food and Agriculture*. Rome: FAO. www.fao.org/focus/e/96/06/03-e.htm
- FAO. (2001). *Women – users, preservers and managers of agrobiodiversity*. www.fao.org/sd/2001/PE1201a_en.htm
- Ferris, E. (2010). *Natural Disasters, Conflict and Human Rights: Tracing the Connections*. Presentation by Elizabeth Ferris, Senior Fellow and Co-Director, Brookings-Bern Project on Internal Displacement, St. Mary's University, San Antonio, Texas, 3 March 2010. www.brookings.edu/~media/Files/rc/speeches/2010/0303_natural_disasters_ferris/0303_natural_disasters_ferris.pdf

- Haigh, C., & Vallely, B. (2010). *Gender and the Climate Change Agenda. The impacts of climate change on women and public policy*. Women's Environmental Network. www.wen.org.uk/wp-content/uploads/Gender-and-the-climate-change-agenda-21.pdf
- Hassan, R., Scholes, R., & Ash, N. (2005). *Ecosystems and human well-being: current state and trends: findings of the Condition and Trends Working Group*. Washington: Island Press. www.maweb.org
- Howard, P. (2003a). The Major Importance of 'Minor' Resources: Women and Plant Biodiversity, *Gatekeeper series no. 112*, IIED.
- Howard, P. (2003b). *Women and plants: Gender relations in Biodiversity Management and Conservation*. London: Zed Books.
- Krech, S., McNeill, J. R., & Merchant, C. (2004). *Encyclopedia of World Environmental History, Volume 1 A-E*. New York, London: Routledge.
- Lambrou, Y., & Laub, R. (2004). *Gender Perspectives on the Conventions on Biodiversity, Climate Change and Desertification*. Gender and population Division, FAO.
- Maathai, W. (2003). *The Green belt Movement: Sharing the approach and the experience*. New York: Lantern Press.
- Mehra, R. (1995). *Women, Land and Sustainable Development*. Washington, DC: ICRW.
- Mies, M., & Shiva, V. (1993). *Ecofeminism*. London: Zed Books.
- Oxfam International (March 2005). *Oxfam briefing note, THE TSUNAMI'S IMPACT ON WOMEN*. www.oxfam.org.uk/resources/policy/conflict_disasters/downloads/bn_tsunami_women.pdf
- Sasvari, A., Aguilar, L., Khan, M., & Schmitt, F. (2010). *Guidelines for Mainstreaming Gender into National Biodiversity Strategies and Action Plans. CBD Technical Series n. 49*. Gland, Switzerland: IUCN.
- Shiva, V. (1988). *Staying Alive: Women, Ecology and Development*. London: Zed Books.
- Thornton, W. E., & Voigt, L. (2007). Disaster Rape: Vulnerability of Women to Sexual Assaults During Hurricane Katrina, *Journal of Public Management & Social Policy*, 13, 23-49.
- UNEP. (2004). *Women and the environment*. Nairobi: UNEP.
- UNEP. (2007). *Global Environmental Outlook 4*. Malta: Progress Press.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2003). *Sexual and Gender-Based Violence against Refugees, Returnees and Internally Displaced Persons*. www.unhcr.org
- Warner K., Ehrhart, C., de Sherbinin, A., Adamo, S., & Chai-Onn, T. (2009). *In Search of Shelter. Mapping the Effects of Climate Change on Human Migration and Displacement*. Report supported by Care International, CIESIN Colombia University, UNHCR, United Nations University and the World Bank. www.care.org/getinvolved/advocacy/pdfs/Migration_Report.pdf

Onvoltooid verleden?

Beeldvorming en scripts van vrouw-zijn op de Belgische televisie in de jaren vijftig en zestig

Evelien Flamez

'There is a cost in every identification, the loss of some other set of identifications, the forcible approximation of a norm one never chooses, a norm that chooses us, but which we occupy, reverse, resignify to the extent that the norm fails to determine us completely.' (Butler, 1993:126-127).

Introductie

Deze bijdrage gaat in op vrouw-zijn als pedagogische notie in vrouwenuitzendingen op het NIR/BRTN¹ tussen 1953 en 1966. Op 31 oktober 1953 realiseerde het NIR/BRTN de eerste officiële televisie-uitzending in Vlaanderen. Vrijwel meteen werden vrouwen, naar het voorbeeld van de BBC in Groot-Brittannië, als afzonderlijke doelgroep aangesproken. Vrouwenuitzendingen als *Vrouwenspiegel* en *Penelope* – de eerste twee educatieve programma's voor vrouwen in Vlaanderen – werden wekelijks uitgezonden en werden bij de 'Dienst Artistieke en Educatieve Uitzendingen' van het NIR/BRTN geassocieerd. Met deze classificatie werden de vrouwenuitzendingen expliciet als educatief erkend en het opvoedingsproject voor vrouwen van dat van mannen onderscheiden. Hoewel de uitzendingen zich tot doel stelden de participatie van vrouwen te verhogen, werd de afzondering van mannen hiermee nog meer in de verf gezet. In deze bijdrage wil ik op basis van een analyse van enkele uitzendingen a) op zoek gaan naar de beeldvorming van vrouw-zijn en de daaraan gerelateerde narratieven of scripts waarmee vrouw-zijn werd gedacht en b) inzicht bieden in de paradoxale effecten van dit educatief project voor vrouwen. Enerzijds werden vrouwen als groep in de algemene educatieve/culturele missie van de Belgische televisie geïntegreerd; anderzijds segregeerde deze a priori categorisering vrouwen als te onderscheiden groep. Ondanks het als emancipatorisch bestempelde project werden aldus limieten ingesteld door

1. NIR en BRTN zijn afkortingen voor respectievelijk Nationaal Instituut voor Radio-omroep en Belgische Radio en Televisie, Nederlandstalige uitzendingen. In deze bijdrage worden steeds de uitzendingen in het Nederlandstalige landsgedeelte van België bedoeld.

vrouw-zijn te 'sluiten' in termen van een voorgesteld ideaal van 'de geëmancipeerde vrouw'.

In het bestek van deze bijdrage worden man-zijn, vrouw-zijn en gender begrepen als socio-culturele constructies in en door pedagogische instituties, vertogen en praktijken; hun betekenis is steeds historisch en contextueel bepaald. Een van deze pedagogische praktijken vormt het medialandschap; meer bepaald de televisie. Hoewel al erg veel onderzoek werd gedaan naar gender en de historische bepaaldheid van (de verhouding tussen) man- en vrouw-zijn, ontbreekt vaak een fundamenteel pedagogisch perspectief. Bovendien wordt bij dergelijk onderzoek de rijkdom aan beeldmateriaal over dit thema uit het oog verloren. Nochtans wint het beeld als bron voor de historicus recent steeds meer aan belang en vormt beeldvorming rond man- en vrouw-zijn een essentieel aspect van de identiteitsvorming van jonge en volwassen mannen en vrouwen. Hierbij vormt de televisie een van de middelen bij uitstek om jongeren te informeren en op te voeden. Het verwondert dan ook dat de rijkdom aan historische bronnen op dit gebied – en dan meer bepaald de rijkdom aan archiefmateriaal in de beeld- en documentarchieven van de VRT – tot nog toe zo goed als onaangeroerd is gebleven. Met mijn onderzoek wens ik een eerste aanzet te leveren tot het opvullen van die leegte. Daarbij vertrek ik van de opkomst en verspreiding van de televisie als medium in België in de jaren vijftig en zestig.



Hoewel drijvende kracht Jan Boon – toen administrateur-generaal van het NIR – het al in 1946 had over de nakende komst van de Vlaamse televisie, duurde het nog tot 31 oktober 1953 vooraleer de eerste echte openbare uitzending werd gerealiseerd. Al snel bracht de Expo te Brussel in 1958 meer zendtijd en meer middelen voort voor de nog jonge Vlaamse televisie. Twee jaar later, in 1960, werd het NIR opgevolgd door de BRT, met Paul Vandenbussche als directeur-generaal. Vanaf dan verspreidde de televisie zich snel. Hoewel de cijfers vertellen dat er voorlopig in geen geval van democratisering sprake kon zijn, kan het belang van televisie als medium voor informatie en opvoeding niet genegeerd worden. Bovendien groepeerden mensen zich niet zelden om samen televisie te kijken. Zo raakte een middenklasse-discours stilaan verspreid.

Tabel 1. Verhouding tv- en radiobezit tot de populatie van de drie landsgedeelten in België (31.12.1966) (Jaarverslag BRTN 1966:305).

	Populatie		Televisie		Radio	
	Absolute	%	Absolute	%	Absolute	%
Vlaams landsgedeelte	5.254.134	54,98	949.920	57,26	1.635.720	53,73
Waals landsgedeelte	3.173.495	33,21	526.657	31,71	1.019.791	33,50
Brussel-hoofdstad + omstreek	1.128.751	11,81	183.336	11,03	389.017	12,77
	9.556.380	100	1.659.913	100	3.044.528	100

Het beleid was zeer expliciet over de rol die televisie in Vlaanderen te spelen had. In de doelstellingen van de Vlaamse openbare omroep komen reeds van bij het begin van haar ontstaan drie centrale pijlers naar voren, geconcretiseerd in een drievoudige opdracht van informeren, opvoeden en ontspannen. Televisie moest zorgen voor een democratisering en verspreiding van een nationale cultuur. 'Verheffing' van het volk was het centrale doel. Daarbij mocht geen bevolkingsgroep worden vergeten. In het jaarverslag van 1966 werd duidelijk onderlijnd

hoe groot en veelzijdig de inspanningen van de Vlaamse Televisie op het gebied der Cultuurspreiding en de volksoepvoeding altijd zijn geweest. Er was geen enkele bevolkingslaag of ze werd direct aangesproken: kleuters, kinderen, tieners, vrouwen, ouden van dagen; voor al deze categorieën zijn er speciale programma's. (Jaarverslag BRTN 1966:146).

Directeur Bert Leysen² schatte de opdracht van het nieuwe instituut hoog in. In 1953 stelde hij dat de omroep zal 'trachten dit medium te gebruiken om te tonen al wat ons volk kan voortbrengen [...]; al wat ons Vlaamse land bezit aan schoonheid en kulturele rijkdom.' (Leysen 1953). In 1962 luidde de boodschap nog steeds: 'Een schoner levend volk, een verrijkt volk moeten wij worden na de jarenlange invloed van de televisie.' (Boon). Televisie kon 'de poorten openen voor miljoenen die men veroordeeld achtte tot een cultuurloos bestaan in de onderste laag.' (Bal 1985:282).



2. Bert Leysen poseert voor de foto met zijn gezin. Deze eerste televisiedirecteur (van 1953 tot 1959) was een gedreven man die ook zijn taak als katholiek huisvader opnam, waarvan hier akte. Deze foto illustreert de manier waarop naar televisie gekeken werd in de beginjaren. De weinige bezitters van een tv-toestel kregen regelmatig bezoek van vrienden en familieleden die nog geen toestel bezaten (Robberechts & Vander Straeten 1969:19).

1. Beeldvorming en genderscripts: enabling constraints

‘Vrouwen en mannen, en betekenissen van vrouwelijkheid en mannelijkheid, staan niet buiten de cultuur en de geschiedenis maar worden er juist door gevormd en door veranderd.’ (Van Drenth e.a. 2005:21).

Met betrekking tot de eerste doelstelling wordt in deze bijdrage dieper ingegaan op de beeldvorming en verschijning van vrouw-zijn in de vrouwenprogramma's *Vrouwenspiegel* en *Penelope*. Vraag is welke grenzen tussen mannen en vrouwen werden ingesteld en hoe zij op hun 'levenstaken' werden voorbereid. Met een dergelijke vraag worden achterliggende opvoedingsidealen over vrouw-zijn opgespoord. De uitzendingen demonstreren hoe televisie trachtte bij te dragen tot een welbepaalde constructie van vrouwelijkheid (Bloch & Popkewitz 2000) of tot een regulatief ideaal of machtsregime (Foucault 1989) met betrekking tot vrouw-zijn. Televisie speelde een voortrekkersrol in het doorgeven van opvattingen over belangrijke ethische en ideologische kwesties en vormt daardoor een belangrijke 'getuige, reflector en mediator van allerlei maatschappelijke gebeurtenissen en opvattingen' (Biltereyst & Vande Winkel 2004:12). De onderwijskundige J. M. L. Peters verwoordde het in 1965 als volgt:

Televisie die meer de algemene vorming beoogt dan de vergroting van kennis of vaardigheden, laten de kijker bepaalde 'waarden' en waardevolle handelingen beleven of observeren, versterken de bij de kijker reeds in aanleg aanwezige waardegevoelens [...] De televisie opent hem een venster op het leven. (1965:45)

Televisie diende een hoger doel van vorming, moralisering en verheffing. Aan dergelijke vormingsdoelen lag dan ook meestal een erg waardegeladen en normatief idee van vrouw-zijn ten grondslag. Het is precies dit normatieve idee van vrouw-zijn dat ik aan de hand van de notie *genderscripts* – specifieke invullingen van vrouwelijke identificatie – wens te verdiepen. Genderscripts worden omschreven als 'narrative structures that may be used by women to negotiate their perceptions of reality' (Van Drenth 2008:369). Binnen het bestek van dit onderzoek verwijzen scripts naar de narratieven over vrouw-zijn zoals we ze binnen het middenklasse-discours van televisie terugvinden. Door vrouw-zijn in termen van scripts te omschrijven wordt de historische en pedagogische constructie ervan aangegeven en krijgen we inzicht in de vaak verwarrende en contradictorische 'realiteit'. Wie of wat vrouwen zijn is functie van verbeelding, lezing en constructie. Vrouw-zijn kan dan ook onmogelijk als een coherente essentiële entiteit of een *being* worden opgevat, maar eerder als een voortdurend worden of een *doing* (Butler 1990). Gender is een performatieve praktijk, niet zozeer aan een welbepaald subject gebonden, maar een praktisch vertoog. Gender 'is' dus niet zomaar. Gender *verschijnt*,

door een geheel van performatieve, zich voortdurend herhalende en soms licht variërende praktijken. 'Femininity only exists to the extent that it continues to be performed.' (Essed, Goldberg & Kobayashi 2005:34).

Gender proves to be performative [...] Gender is always a doing [...] There is no gender identity behind the expressions of gender; that identity is performatively constituted by the very 'expressions' that are said to be its results. (Butler 1990:25).

Samen met andere socio-culturele en pedagogische instellingen vormt televisie deel van deze performatieve praktijk en doet zij mannen en vrouwen op een bepaalde manier verschijnen. Tv-uitzendingen construeren en presenteren de ideale man of vrouw op een welbepaalde, historisch gekleurde manier. Hieruit volgt dat vrouw-zijn nooit los van de culturele en historische setting kan worden gedacht. Gender is dus geen naamwoord noch een set van zich vrij bewegende attributen (want het effect van gender is afgedwongen), maar een werkwoord, een constructie. Dit wordt in de term *script* duidelijk aangegeven. Maar de notie *genderscripts* geeft niet enkel aan hoe in de constructie van vrouw-zijn grenzen aan vrouw-zijn worden gesteld, maar ook hoe vrouwen zelf altijd hun aandeel – 'agency' – in de samenstelling van de scripts behouden. Op deze manier ondermijnt het concept 'the passive view of the world contained in reproduction theory, while opening possibilities to give women voice in their attempts to relate to the multi-dimensional reality of everyday life.' (Van Drenth 2008:375).

Meerdere scripts kunnen dan ook naast elkaar bestaan en elkaar contesteren. De bruikbaarheid van dit concept zit net daar, in de mogelijkheid ambigüiteit in de analyse toe te laten en paradoxen – zoals de pedagogische paradox tussen vrijheid en dwang in het stellen van opvoedingsdoelen – bloot te leggen. Daarmee is de eerste doelstelling voor deze bijdrage sterk met de tweede verweven. De notie *genderscripts* geeft aan dat een opgelegd opvoedingsideaal voor vrouwen identificatie met vrouw-zijn niet volledig determineert, maar toch richting geeft. Of nog anders gesteld: dat de geboden richting zowel verrijkend als beperkend werkt. Dit wordt door Butler treffend omschreven wanneer zij aangeeft hoe een *definitional closure* (Butler, 1990:15) werkt als een *enabling constraint* (2005). *Definitional closure* houdt in dat we bij het proces van benoemen veronderstellen dat een verzameling subjecten iets gemeenschappelijks heeft, met de uitsluiting van daarvan afwijkende subjecten en dus een begrenzing van mogelijkheden tot gevolg. Dit proces is functie van een discours of '[a] way of speaking, thinking or writing that presents particular relationships as self-evidently true. [...] [w]ithin a particular discourse, only certain things can be said or thought.' (Paechter 2001:41).

Het discours reikt de mogelijkheden aan van denkbare en realiseerbare genderconfiguraties, en bepaalt limieten en grenzen. Maar tegelijkertijd houdt dit helemaal geen cultureel determinisme in. In dit opzicht sluit Butler nauw aan bij Foucaults opvatting van macht (1976). Macht hebben betekent in deze context beschikken over de macht om te benoemen, voor te stellen, betekenis te geven. Macht is niet alleen een onderdrukkend begrip; het kan ook een positieve kracht zijn, die betekenissen, beelden, identiteiten, representaties en kennis creëert. Het is binnen dit kader dat hij pedagogische instituties en praktijken omschrijft als discursieve praktijken. Het concept 'discours' vormt de spil van zijn hele vertoog en alles – ook 'agency' – wordt daarbinnen geplaatst: 'Waar macht is, bestaat verzet en toch, of juist daardoor, bevindt dit verzet zich nooit buiten de macht.' (Foucault 1976:97).

Kortom, gender als regulerende praktijk (Butler) of als machtsregime (Foucault) ontnemt mannen en vrouwen niet hun vrijheid, maar functioneert net in, doorheen en dankzij deze vrijheid. Gender werkt niet enkel als een negatieve of uitsluitende code, maar als een discours. Op die manier wordt de schatplichtigheid van Van Drenth aan theoretici als Foucault en Butler duidelijk. We kunnen stellen dat genderscripts ten grondslag liggen aan opvoedingsdoelen in het kader van vrouweneducatie op de Vlaamse televisie, en aldus grenzen en gedrag voorschrijven en machtsverhoudingen bepalen. Koppelen we dit aan de vrouwenprogramma's, dan opent dit de ruimte om ook aan de hierin te bespeuren ambiguïteit recht te doen: terwijl een dergelijk informeel opvoedingsproject vrouwen enerzijds de mogelijkheid biedt geïnformeerd en opgevoed te worden en aldus bepaalde kwaliteiten en vaardigheden aanleert en een basis voor identiteitsvorming biedt, ontnemt het vrouwen tegelijkertijd de ruimte en de vrijheid vrouw-zijn voor alternatieve zijnswijzen open te laten en worden vrouwen als groep bijgevolg a priori gesegregeerd. Treffend in dit verband is inderdaad dat:

There is a cost in every identification, the loss of some other set of identifications, the forcible approximation of a norm one never chooses, a norm that chooses us, but which we occupy, reverse, resignify to the extent that the norm fails to determine us completely. (Butler 1993:126-127).

Het onderzoek naar beeldvorming wordt dan vooral interessant wanneer blijkt dat het pedagogiseringsproces vrouwen vaak een stereotiepe rol bleef voorschrijven. De zo vaak geponeerde stelling dat emancipatorische opvoedingsprojecten voor vrouwen het klassieke beeld van de moeder aantastten en aan meisjes nieuwe mogelijkheden boden, lijkt hierbij slechts een deel van de pedagogische realiteit te vatten. Vrouwenemancipatie lijkt een spectaculaire verandering aan te kondigen. Maar weerspiegelt dit zich ook in de portrettering van mannen en vrouwen in de educatieve televisie? Bovendien mag niet vergeten worden hoe ook

emancipatorische opvoedingsprojecten een norm of ideaal voor vrouw-zijn instellen en eveneens een *definitional closure*, ook met betrekking tot de definiëring van emancipatie contesteren scripts. Emancipatie dient bijgevolg als meervoudig en ambigü begrip te worden omschreven en werkt tegelijkertijd *enabling* en *constraining*.

2. Educatie voor meisjes en vrouwen: een analyse van *Penelope*

Criteria voor de selectie en analyse van de vrouwenprogramma's werden afgeleid van het werk van Burke (2001), Mietzner (2005), Bruzzi (2000) en Grosvenor (1999, 2007; 2009), die allen geschreven hebben over de methode van 'Visual History' – het gebruik van visuele bronnen in historisch-pedagogisch of historisch-sociologisch onderzoek. Teneinde de uitzendingen te contextualiseren, werd 'Visual History' met archiefonderzoek in de archieven van de VRT³ gecombineerd. In de onderstaande paragrafen worden de zoektocht en de methodologische aanpak in respectievelijk het beeld- en documentarchief besproken, en wordt het uiteindelijk geselecteerde programma voor deze bijdrage – *Penelope* – kort toegelicht.

Met de hulp van Ann Taverniers – verantwoordelijke voor de dienstverlening van het beeldarchief VRT vond ik snel mijn weg in het beeldarchief van de VRT. Via de databank van het VRT-beeldarchief⁴ ging ik vervolgens zelf na welke programma's op het vlak van vrouweneducatie vooral van belang waren. Uit die eerste doorlichting sprongen meteen drie centrale diensten binnen de toenmalige BRT in het oog. Het gaat om de dienst 'Culturele en Educatieve Uitzendingen' (vanaf 1961 'Artistieke en Educatieve Uitzendingen' genaamd); de dienst 'Documentaire en Jeugdprogramma's' en de dienst 'Schooltelevisie.' Binnen de eerste twee diensten bestond een erg gevarieerd aanbod aan uitzendingen, waaruit opnieuw een selectie werd gemaakt. Binnen de Educatieve Uitzendingen vond ik uiteindelijk een hele reeks programma's terug, die vervolgens als startpunt voor mijn huidige onderzoek werden genomen: *Vrouwenspiegel/Penelope* (1954-1966), *Kwart-Eefje* (1966-1968), *Het Gelukkige Gezin* (1967-1968) en *Allerdaag* (1968-1974). Dries Waterschoot en Paula Sémer stonden in voor de productie van die programma's. Binnen de dienst Documentaire en Jeugdprogramma's selecteerde ik

3. Het beeldarchief van de VRT bevindt zich in de Auguste Reyerslaan te Brussel; het documentarchief in het Amerikaans Theater te Brussel.

4. Met de hulp van mijnheer Bernard De Witte, die 42 jaar lang in het beeldarchief van de VRT werkte, kwam ik op het spoor van een aantal belangrijke programma's in het kader van vrouweneducatie, zoals *Tienerklanken*, *Vrouwenspiegel*, *Penelope* en *Kwart-Eefje*. Dit vergemakkelijkte mijn zoektocht in de VRT-archieven.

enkel het programma *Tienerklanken* (1958-1981), vanwege de dominante plaats van dit programma binnen deze dienst en het herhaaldelijk verschijnen van gendergerelateerde thema's.⁵ Ten slotte werden ook alle uitzendingen van de Vlaamse Schooltelevisie in het databestand van het beeldarchief doorgelicht; daaruit werden slechts vier uitzendingen geselecteerd. De Schooluitzendingen waren immers uiterst schools en sloten aan bij leervakken uit het basis- of secundair onderwijs. Gender en seksualiteit kwamen voor, maar slechts erg weinig.

Uit deze veelheid aan materiaal – waarnaar ik in de toekomst verder onderzoek zal verrichten – werd in het bestek van deze bijdrage het eerste educatieve vrouwenprogramma op de Vlaamse televisie als insteek genomen: *Vrouwenspiegel/Penelope*. Daarvan zijn tot op heden 606 uitzendingen bewaard gebleven in het beeldarchief van de VRT. Op basis van hun titels bracht ik deze uitzendingen onder in categorieën⁶, waarvan ik telkens een representatief aantal bekeek. Uiteindelijk werden 29 uitzendingen geselecteerd voor verdere analyse.⁷

Als opvolger van *Vrouwenspiegel* (11 juni 1954 – 22 juli 1955) werd *Penelope* voor het eerst uitgezonden op 29 juli 1955. In de databank van het beeldarchief neemt het programma binnen de 'Artistieke en Educatieve Uitzendingen' een dominante plaats in tegenover andere programma's (zoals *Kijkkast*, *Kaleidoscoop*, *Boemerang*, *Zoeklicht*, *Medium*, *Wegwijzer*). Het programma werd gemaakt voor en door vrouwen en wilde vrouwen een spiegel aanreiken. Vrouwen dienden zich met de voorgestelde vrouwen en besproken thema's en problemen te identificeren.

5. Zie databestand beeldarchief VRT. In vergelijking met andere jeugdprogramma's kende *Tienerklanken* een heel groot en langdurig succes.
6. De televisie-uitzendingen werden geclusterd volgens een aantal zelfgeconstrueerde categorieën met als doel latente betekenissen en basisprincipes te achterhalen. De constructie van de rubrieken hing nauw samen met theoretische beschouwingen over pedagogische spanningsvelden (Depaep 2005), zoals vrouwen in de publieke versus de private sfeer, educatie versus ontspanning als doel, traditioneel versus vernieuwend ideaal voor vrouwen, mogelijkheden voor vrouwen versus inperking door een definitie van 'de vrouw' en ten slotte een aantal centrale concepten om vrouw-zijn te denken, zoals huishouden, opvoeding, schoonheid, fijnvrouwelijkheid, beminnelijkheid, consumptie, en ontspanning en vrije tijd.
7. In het totaal zijn er 606 genummerde fragmenten voorhanden, gaande van enkele minuten tot een hele uitzending. Een nummer kan verwijzen naar een of meerdere fragmenten of naar een volledige uitzending. Men is nog steeds bezig met het herstellen en ontsluiten van uitzendingen. Het aantal genummerde fragmenten zal in de toekomst meer dan waarschijnlijk nog toenemen. In de selectie van uitzendingen werd als volgt te werk gegaan. Zoals gesteld, werden een aantal zelf geconstrueerde categorieën afgeleid van de titels - en, indien beschikbaar de samenvattingen van uitzendingen - in het digitale databestand van het beeldarchief van de VRT. Na extractie van categorieën werden vier centrale thema's die als een rode draad doorheen de uitzendingen liepen afgeleid. Per thema werd een representatief geacht aantal uitzendingen bekeken en geanalyseerd. Daarnaast werden alle uitzendingen die als 'progressief' werden gecategoriseerd - en bijgevolg niet binnen de geabstraheerde vier thema's pasten - nauwgezet bekeken en geanalyseerd. Uiteindelijk kwam ik op deze manier tot een totaal van 29 geanalyseerde uitzendingen van het programma *Penelope*.



8

Inhoudelijk kreeg *Penelope* vooral vorm onder invloed van Paula Sémer, die vanaf 1964 ook officieel producer werd. Daarin werd zij voornamelijk bijgestaan door vrouwen als Reine de Locht, Eddie Cardinaels, Annie Declerck, Elisabeth Moe-lants of An Garrels. Als hoofd van de dienst 'Artistieke en Educatieve Uitzendingen' vormde ook Dries Waterschoot een belangrijke drijfveer achter het programma. Ten slotte kon Paula Sémer steeds op een adviesgroep rekenen, die tevens voornamelijk uit vrouwen bestond. De bedoeling van *Penelope* was vooral om een nationale cultuur bereikbaar te maken voor alle vrouwen en de vrouwelijke ontplooiing te stimuleren. Om de vrouw hierbij te helpen, traden twee soorten 'adviseurs' in *Penelope* op. Enerzijds waren er de presentatrices en andere vrouwen die als 'ervaringsdeskundige' fungeerden; anderzijds deed het programma een beroep op specialisten. Dit waren vaak – maar niet uitsluitend – hoogopgeleide mannen, die het publiek door hun beroep als autoriteit aanvaardde. Ook hoogopgeleide vrouwen waren te gast, maar in het rijtje professoren vinden we er slechts een, namelijk professor Gerda De Bock.

De naam *Penelope* was niet toevallig gekozen. In de Griekse mythologie was Penelope door haar schoonheid een begeerde huwelijkskandidate voor verscheidene prinsen. Zo legde de titel van het programma meteen het verband tussen schoonheid, huwbaarheid en huwelijkstrouw. Uiteindelijk was de titel *Penelope* – in het kader van een emancipatorisch educatief project voor vrouwen – dus zeer ambigu.

8. Paula Sémer presenteert Vrouwenspiegel.

Dit vormde meteen ook de reden waarom producer Paula Sémer kritiek uitte op de titel en zich inzette voor een meer vernieuwend programma⁹. Later met *Kwart-Eeffe* werd de titel in 1966 dan ook vervangen. Inhoudelijk betekende dit echter helemaal geen 'vernieuwing'. Een moeilijk te doorbreken continuïteit blijkt eigen aan de vrouwenuitzendingen. Niettemin was intern een zekere strijd naar verandering aan de gang, vooral onder de vleugels van Paula Sémer. Dit uitte zich inhoudelijk in een aantal van het klassieke *Penelope* te onderscheiden uitzendingen, ook wel 'Penelope-by-night' genoemd.¹⁰ Dit toont aan dat genderscripts inderdaad contesteerden en niet louter als uitsluitende codes fungeerden.

Het belang van televisie in de opvoeding van meisjes en vrouwen duidt op een voortdurende verruiming van de leeromgeving van meisjes en vrouwen. Opvoeding tot vrouw-zijn wordt een alomtegenwoordig gegeven. We zouden kunnen spreken van een pedagogisering van de leefwereld van vrouwen. Het pedagogische krijgt hiermee betrekking op alle levensdomeinen (opvoeding aan vrouwen doordringt zowel de private als de publieke sfeer) en op alle leeftijdsgroepen. In dit opzicht kunnen we ook wijzen op het belang van permanente educatie. *Penelope* richt zich immers op volwassen vrouwen. De grens tussen het kind als opvoedbaar en de volwassene als volgroeide of volwaardig ontwikkelde entiteit verdwijnt. Ook de volwassen vrouw wordt subject van pedagogisering.

Om inzicht te krijgen in (de paradoxale werking van) genderscripts in *Penelope* bleek vooral Burkes benadering – die, gebaseerd op Panofsky's 'Studies in iconologie' (1939)¹¹, drie niveaus voor de interpretatie van beeldmateriaal onderscheidt – bruikbaar voor het opsporen van latente betekenissen. Vooral het derde niveau (de 'iconologische interpretatie' of de zoektocht naar latente, onderliggende basisprincipes) leidde tot essentiële inzichten, vermits dit een spoor kan bieden naar vroegere mentaliteiten en attitudes.

In het kader van het onderzoek vormt de combinatie van analyses van beelden met documentanalyses een must. Bij de analyse van tv-uitzendingen is immers

9. Telefoongesprek Paula Sémer, 8 september 2010.

10. Interview Paula Sémer, 8 oktober 2010.

11. In Panofsky's werk worden drie interpretatieniveaus onderscheiden, corresponderend met de drie literaire niveaus zoals onderscheiden in de hermeneutiek (de interpretatie van teksten): het literaire of grammaticale niveau, het historische niveau (betekenis) en het culturele niveau ('the spirit' of 'Geist'). Daarvan worden drie interpretatieniveaus afgeleid voor de analyse van beeldmateriaal. Het eerste niveau betreft dat van de 'pre-iconografische descriptie' of de 'natuurlijke betekenis'. Deze bestaat uit identificeerbare objecten zoals huizen, bomen, mensen en gebeurtenissen zoals eten, schrijven. Het tweede niveau is dat van de 'iconografische analyse': analyse in de strikte zin, op zoek naar 'conventionele betekenis'. Het derde en laatste niveau ten slotte vormt de zogenaamde 'iconologische analyse/interpretatie'. Daarbij tracht men de intrinsieke betekenis van beeldmateriaal te achterhalen. Men gaat op zoek naar onderliggende principes, attitudes en waarden. We zien een onderscheid tussen 'iconografie' en 'iconologie' in termen van een manifeste versus latente betekenis. (Panofsky, E. (1939). *Studies in Iconology. Humanistic Themes in the Art of the Renaissance*. Oxford: Oxford University Press.)

een gezonde dosis historische kritiek op zijn plaats. Televisie is een moeilijk 'leesbare' historische bron, die vaak onterecht met objectiviteit en waarheidsgetrouwheid wordt geassocieerd. Contextualisering door bijkomend archiefonderzoek is dan ook noodzakelijk. Dat gebeurde door middel van een uitgebreid onderzoek in de dienst Archief- en documentbeheer van de VRT.¹² Bij deze speurtocht kon ik steeds rekenen op ondersteuning door en begeleiding van mijnheer Albert Maene – verantwoordelijke voor het VRT archief- en documentbeheer. Alle documenten van het programma *Penelope* werden ingekeken en geanalyseerd: briefwisseling, dienstnota's van de dienst Culturele en Educatieve Uitzendingen en kijkersbrieven aan Paula Sémer¹³. Daarnaast werden alle jaarverslagen gaande van 1954 tot en met 1975 nauwgezet gelezen en werden interviews afgenomen van Paula Sémer, die niet enkel instond voor de productie van *Penelope*, maar ook als interviewster, verslaggeefster en actrice een lange en succesvolle carrière kende bij de BRT en VRT. In de toekomst zullen de nodige stappen worden genomen om ook de andere programma's op dezelfde manier te contextualiseren.

3. *Penelope*: een emancipatorisch educatief project?

Penelope richtte zich expliciet op 'de moderne huisvrouw'. Het programma stond 'voor iedere huisvrouw in het teken van de grote schoonmaak. Ook wanneer wij even tijd vinden om te gaan winkelen zoeken wij naar koopjes die ons huisvrouwenleven kunnen veraangename.' ('Shopping' 16.03.1956). Daarmee had het programma vooral vrouwen in de private sfeer van het gezin als doelpubliek. Algemeen overheersen in *Penelope* vier centrale thema's: huishouden, opvoeding van de kinderen, schoonheid en consumptie. De eerste twee verwijzen naar vrouwen als ideale huisvrouwen en spreken hen aan op geestelijk of natuurlijk moederschap. De zin voor het schone en het moederschap werden door een concept van 'natuurlijke scheppingsdrang' samengebracht. Hun verzorgende gaven konden vrouwen op publiek terrein bovendien benutten onder het zogenaamde 'maatschappelijk dienstbetoon'. Op die manier sloten de aan *Penelope* richting gevende opvoedingsidealen nauw aan bij de idealen van *beminnelijkheid* en *fijnvrouwelijk-*

12. In de dienst 'Archief- en documentbeheer' van de VRT bewaart men een brede waaier aan archiefstukken, gaande van boekhoudkundige stukken tot notulen van vergaderingen van de Raad van Beheer, stukken met betrekking tot allerhande radio- en tv-programma's, jaarverslagen, kijkersbrieven,...
13. Voor *Vrouwenspiegel/Penelope* werden de volgende dozen in het documentarchief bekeken: 7258, 7260, 7264, 7265, 7272, 7273, 7281, 7282, 7317, 7318, 7328, 2695, 7370, 7371, 7384, 7417, 7548. Deze dozen hebben betrekking op de periode 1954-1964. Voor de laatste twee jaren van *Penelope* werden geen dozen teruggevonden. De kijkersbrieven aan Paula Sémer kunnen worden teruggevonden in doos 206.641.

heid, zoals we ze terugvinden in de toenmalige opvattingen over meisjeseducatie van Maria Schouwenaars. Deze Nederlandse, katholieke pedagoge liet met haar Mater Amabilisschool en achterliggende principes ook in België haar invloed na. Ten slotte kende de grote nadruk op verantwoord consumeren vrouwen erg uitdrukkelijk een status als verbruikster toe.

3.1. 'De ideale huisvrouw'

De overgrote meerderheid van de programma's hadden tot doel meisjes en vrouwen richtlijnen, adviezen en tips te geven over hoe zij 'een goede huisvrouw' konden zijn. In een uitzending uit 1957 kwam de maatschappelijke erkenning van de 'ideale huisvrouw' zelfs erg expliciet aan bod. Daarin werd de finale van de verkiezing van 'mevrouw Antwerpen: de ideale huisvrouw' op het scherm getoond (28.06.1957). Deze wedstrijd is vergelijkbaar met een missverkiezing, maar in plaats van schoonheid werden vrouwen beoordeeld op hun capaciteiten als huisvrouw. De taken van de huisvrouw werden visueel voorgesteld door middel van 5 dozen met vragen, waarop de vrouwen moesten antwoorden. De twee leesbare thema's op de dozen zijn keuken en kinderverzorging – twee essentiële vaardigheden voor de huisvrouw. De winnares werd met bloemen, een bontjas en een moderne keuken beloond en kon op maatschappelijk aanzien rekenen. ('Wedstrijd: de ideale huisvrouw' 28.06.1957). Tijdens het bestaan van *Penelope* kwamen hieraan gerelateerde thema's telkens weer terug: aankoop en gebruik van huishoudapparatuur, huishoudelijke karweien, de ontwikkeling van en de relatie met de kinderen, koken en hulp bij ongevallen. Vrouwen werden ook verantwoordelijk geacht voor het gesmeerd lopen van alle gezinsrelaties. Dat blijkt duidelijk uit de uitzendingen betreffende 'gezinsproblemen' vanaf de jaren zestig. Zo zat in de uitzending 'Gezinsproblemen: relaties' een man aan de ontbijttafel verscholen achter zijn krant, terwijl zijn echtgenote zich stoorde aan zijn onverschilligheid. Deze beelden gingen samen met het volgende commentaar van Paula Semer: 'Wij ervaren hoe man en vrouw vaak naast elkaar leven. [...] Maar achter die bescherming tegen de kou en de jacht van daarbuiten, tegen de onverschilligheid of de haat van vreemde mensen, is er de liefde van het gezin, waarvoor wij vrouwen ons blijvend dienen in te zetten.' (19.10.1960). De dienstbaarheid van vrouwen voor hun echtgenoot en kinderen staat voorop. Hierin zou een 'scientification' van moederschap en huishouden kunnen worden gezien. De taak van huisvrouwen wordt steeds meer aan regels onderworpen. De informatieve aspecten van dergelijke uitzendingen zijn dan ook erg paradoxaal. Terwijl ze enerzijds de intentie hebben het huisvrouwenleven te vergemakkelijken, wordt anderzijds de druk om het 'goed' te doen verhoogd. Op die manier wordt niet zelden onzekerheid gecreëerd bij het

vrouwelijke publiek. Bovendien worden vrouwen door deze pedagogische praktijk niet zelfstandig, maar juist afhankelijk gemaakt. Kortom: bij de hele idee van *Penelope* als *empowerment*, dienen op zijn minst vragen gesteld te worden.

3.2. *De schone Penelope met zin voor het schone: beminnelijk en fijnvrouwelijk*

Het programma vertolkte een erg nauw omschreven vrouwelijk schoonheidsideaal met uiteenlopende uitzendingen over kapsels, kledij, lichaamsverzorging, make-up, mode, een slanke lijn, een goede lichaamshouding, etiquette, elegantie en zelfs plastische chirurgie. De makers richtten zich daarbij op alle vrouwen uit alle sociale klassen.

Schoonheid, bevalligheid, gratie zijn door de eeuwen heen het voorrecht geweest van de vrouw. Was het echter tot voor korte tijd slechts de dame van standing die over de middelen beschikte om haar schoonheid te verhogen of recht doen te wedervaren; in onze moderne tijd kan iedere vrouw met een minimum aan kosten de nodige zorgen aan haar uiterlijk besteden. ('Haarverzorging' 17.02.1956)

De vrouwelijke zin voor schoonheid komt ook duidelijk naar voren in de rubriek 'Vaardige Vingers,' waarin vrouwen met hun fijne vaardigheden en zin voor het schone allerlei zaken leerden knutselen, naaien, breien of borduren.¹⁴ Ook de rubriek 'Plantenpraatje' ging uit van de natuurlijke scheppingsdrang en de zin voor het schone bij vrouwen.¹⁵ Naast een verschijning van het vrouw-zijn in de private sfeer van het gezin, nauw verbonden met de gezinsverantwoordelijkheden op het vlak van het huishouden en de opvoeding van de kinderen, werd het vrouw-zijn dus ook gedefinieerd in termen van het esthetische, in termen van schoonheid, gratie en elegantie. Daarmee onderscheidde het vrouw-zijn volgens *Penelope* zich alvast op twee centrale domeinen van het man-zijn (deze domeinen vormden immers haar *voorrecht*) en trok het programma een duidelijke grens tussen beide genderidentiteiten: een *definitional closure* (Butler 1990).

De nadruk op een perfect huishouden en een elegant voorkomen staan in nauw verband met het concept 'fijnvrouwelijkheid' (Hermans & Indigne 1987). In dit opzicht lijkt het waardevol naar het denken van de katholieke pedagoge Maria Schouwenaars te verwijzen. Maria Schouwenaars meende dat in de opvoeding van meisjes de vereiste waardering van hun specifieke aanleg tot uiting kon

14. Het ging dan om het maken van decoratie, maar ook naaien, breien en borduren, behangen of een kersttafel versieren vielen daaronder. Deze rubriek liep van 1957 tot en met 1960.

15. Deze rubriek werd twee jaar lang uitgezonden, van 1960 tot 1962.

komen in het ontwikkelen van deugden die aan de meisjesintuïtie waren aangepast: waarheidsliefde en schoonheidsbeleving. Zij verantwoordde het ideaal van de fijnvrouwelijke ontplooiing van het meisje vanuit haar ingeboren levensroeping. Die roeping draaide steeds weer om 'beminnelijkheid.' De beminnelijkheid was 'een vastomlijnd christelijk vormingsideaal dat kon bereikt worden door een levensakkoord na te streven, te trainen in levenseenvoud, de waarheid lief te hebben en vrouwelijke schroom te bezitten.' (Hermans & Indigne 1987:96). Fijnvrouwelijkheid uitte zich enerzijds in beschaafde omgangsvormen, taal, houding, levenstucht, vroomheid, kledij en uiterlijke verzorging. Anderzijds lag de vrouwelijke waardigheid ook in het geestelijke of natuurlijke moederschap. Kortom: het opvoeden tot 'fijnvrouwelijkheid' moest zowel de innerlijke als de uiterlijke schoonheidsbetrachting en goedheid bekrachtigen. De vorming op huishoudelijk gebied hoefde een beroep buitenshuis niet uit te sluiten, maar arbeid buitenshuis mocht zeker geen verwaarlozing van de vrouwelijke levensroeping betekenen. 'De vrouw moet haar oriëntatie bewaren naar de eerste economische en sociale taak van de vrouw en deze ligt in het gezin.' (Hermans & Indigne 1987:121). Het doel van de meisjesopvoeding lag voor Schouwenaars dan ook in twee aspecten: ontplooiing van algemeen menselijke krachten en opleiding tot de specifieke taak. Een programma als *Penelope* sloot in dit opzicht erg goed bij deze opvattingen aan. We zien immers hoe ook in dit programma de kloof werd overbrugd tussen een algemene menselijke ontplooiing tot de vrouwelijke levensroeping enerzijds en een opleiding tot een beroep anderzijds. Zo kwamen ook in *Penelope* geregeld uitzendingen over meisjesonderwijs, vrouwelijke studierichtingen, cursussen en beroepen voor. Bij de behandeling van deze vrouwenberoepen was de boodschap nooit weg te denken dat arbeid buitenshuis vrouwen in geen geval van hun gezinsverantwoordelijkheden kon ontslaan.¹⁶

3.3. De moderne verbruikster

Hiermee is duidelijk dat *Penelope* een educatieve en zelfs normatieve en moraliserende boodschap had. 'Educatie voor de vrouw' kwam concreet neer op een 'goede huisvrouw' worden. Een zeer heterogene groep vrouwen werd gehomogeniseerd tot een herkenbare identificeerbare categorie van 'huismoeders' die in het belang van hun gezin en in hun eigen belang verantwoord consumentgedrag

16. Een voorbeeld hiervan kan gevonden worden in de Dienst Archief- en Documentbeheer VRT. Doos 6274. Uitzending van 2 maart 1956: 'Het beroep van journaliste'. Daarin wordt journaliste Lindekens door Paula Semer geïnterviewd. In het interview komt de verantwoordelijkheid van de vrouw voor haar gezin aan bod. De vrouw zelf verschijnt als ideaalbeeld van een vrouw die haar vrouwelijke levensroeping met een modern beroep weet te combineren. Ook in andere interviews met 'vrouwenfiguren' of 'bijzondere vrouwen' komt dit aan bod.

werd aangeleerd. Belangrijke rubrieken in deze waren: 'Waar voor uw geld', 'Kleine raad – Grote baat', 'Verbruikster, let op uw zaak', 'Shopping', 'Warenkennis', 'Uitvindingen' en 'De lotgevallen van Buurman Koopgraag'. In al deze rubrieken werden 'nuttige koopjes' aangeraden. Zo kom ik tot een volgende eigenschap van vrouw-zijn, die vervat lag in haar vermeende status van 'verbruikster.'

Aankopen is een van de liefste bezigheden van de vrouw. Maar goed aankopen is een hele kunst; ja, de dag van vandaag een ingewikkelde kunst. Want de nieuwe produkten, die tegenwoordig op de markt gebracht worden, zijn zo talrijk en zo verscheiden van grondstof en presentatie, dat men werkelijk kennis van de zaak moet hebben om te kunnen oordelen en kiezen. ('Waar voor Uw geld' 03.05.1957).

Het blijft uiteraard maar de vraag in welke mate de BRT hier economische in plaats van educatieve motieven had en zich dus situeerde in een spanningsveld tussen pedagogisering en commercialisering. Er werd bovendien niet zomaar over 'de huisvrouw' gesproken. De 'ideale huisvrouw' was ook en vooral 'modern' en schafte zich de nieuwste snufjes aan.

Dit programma is niet voor ouderwetse dames, maar voor moderne huismoeders. [...] Sommige dames hebben iets tegen de naam Penelope. Dat "iets" is waarschijnlijk de herinnering aan de slaafse onderdanigheid, een lijdzaam afwachten, kortom, aan iets ouderwets. Die herinnering vegen we vanavond meteen uit. We bewijzen dat we modern zijn. We kiezen zelf onze huisraad: moderne dingen. Maar kiezen wij het goede? En wat is modern? ('Uitvindingen – Industrial Design' 04.03.1964).

Het thema consumentisme maakt de conceptualisering van vrouw-zijn uiterst ambigu. Terwijl de toegenomen moderne middelen enerzijds een weg naar 'emancipatie' aanreikten en vrouwen meer vrije tijd konden bieden, zorgde de technologische evolutie met de huishoudelijke hulpmiddelen er paradoxaal genoeg voor dat deze vrouwen net binnen de huiselijke sfeer werden gehouden. Huishoudelijke taken namen minder tijd in, maar bleven daardoor ook het monopolie van de vrouw. De taak van de man lag in het bieden van het financiële comfort om het huishouden voor zijn vrouw mogelijk te maken.

Buurman heeft een groot hart, hij is voor comfort en vooruitgang en wil dat zijn gezin moderne hulpmiddelen weet te waarderen. Hij heeft een hekel aan labeur en zwaar werk en hij kan het vooral niet zien dat zijn vrouwtje de huishoudelijke slavin moet spelen. Attentvol als steeds zal hij moeder Koopgraag met een zeer kostbaar cadeau verrassen. ('De lotgevallen van Buurman Koopgraag' 02.02.1962).

Daaruit blijkt ook de dubbele dagtaak voor de vrouw: de toegenomen vrije tijd dankzij moderne huishoudapparaten zorgde ervoor dat vrouwen de plichten in het gezin met een publiek leven konden combineren. Bij de evidentie van die

plichten werd nauwelijks stilgestaan. Op die manier wordt het dominante *script* met betrekking tot vrouw-zijn blootgelegd: vrouw-zijn betekende op de eerste plaats een moderne huishoudster, moeder en echtgenote zijn. De vrouw kreeg een drievoudige taak toebedeeld; ze was huishoudster, moeder en echtgenote. Ook wanneer ze uit werken ging, moest ze al deze taken op zich nemen. *Penelope* wilde dit drievoudige ideaal, net zoals schoonheid en elegantie, voor elke vrouw bereikbaar maken en juist hierdoor bevestigde en bestendigde ze dit. Kortom, *Penelope* speelde in op de idealen zoals ze maatschappelijk werden vooropgesteld. Het programma volgde steeds de laatste trends en wilde deze bereikbaar maken voor alle vrouwen. De in het kader van ‘verheffing’ vooropgestelde norm was deze van de middenklasse. Dit is niet zonder problemen. Het programma biedt een ideaal aan dat onbereikbaar is voor een groot deel van het vrouwelijke publiek, maar visualiseert dit niettemin als bereikbaar voor allen. Omdat het programma daarmee de kloof tussen ideaal en realiteit verbergt, verhoogt de druk om aan een voor sommigen onbereikbaar ideaal te beantwoorden aanzienlijk.

3.4. ‘Van huishoudkunde tot staatshuishoudkunde’: een nieuw of een ambigu scenario?

Uitzendingen konden echter ook een minderheidsdiscours in kaart brengen en zo de dominante beeldvorming met betrekking tot vrouw-zijn bevragen. Dit blijkt voornamelijk uit de rubrieken ‘vrouwenfiguur’ (1954), ‘vrouwen van betekenis’ (1957) en ‘bijzondere vrouwen’ (1957), waarin een van het stereotiepe patroon afwijkende vrouw als exemplarische heldin verscheen. Dergelijke vrouwen bekleedden, in tegenstelling tot de huiselijke huisvrouw of de Griekse schone Penelope, een publieke functie. Ook rubrieken over autorijgedrag, vrouwenberoepen of arbeid buitenshuis ondermijnden de klassieke vrouwbeelden. Tegelijkertijd werden dergelijke vrouwen echter ook als zeer uitzonderlijk voorgesteld, waarmee de norm toch weer bevestigd werd. Niettemin betekenden dergelijke uitzendingen vaak een aanzet tot discussie, onder meer over het buitenshuis werken van vrouwen¹⁷. Eens te meer wordt hiermee het paradoxale karakter van een zogenaamd emancipatorisch vrouwenprogramma duidelijk. Bovendien werden hierdoor ook genderscripts met betrekking tot de conceptualisering van vrouwenemancipatie gecontesteerd. Twee tegenstrijdige invullingen van emancipatie

17. Sporen hiervan vinden we bijvoorbeeld in de uitzendingen van 24 mei 1959, helemaal gewijd aan de werkende vrouw; van 23 maart 1962, bijdrage ‘gelijk loon, gelijk werk’; van 4 mei 1962, helemaal gewijd aan de problematiek van de arbeidende vrouw, gelijk werk - gelijk loon; van 29 juni 1962, fragment over het loon van de arbeidende vrouw en rationalisatie van de huishouding; van 25 december 1963, fragment over vrouwen die op Kerst moeten werken; of van 4 mei 1966, gewijd aan artikel 119: gelijk loon voor gelijk werk, n.a.v. de vrouwenstaking in FN Herstal.

bestonden naast elkaar. Enerzijds bestond emancipatie erin de vaardigheden van huisvrouwen te verhogen en daarmee de (levens)taken van vrouwen te herwaarderen en aan huisvrouwen een hogere status toe te kennen; anderzijds werd de betekenisgeving aan emancipatie uitgedaagd door emancipatie in termen van publieke functies – en dan vooral arbeid buitenshuis – te omschrijven. Door de verschillende uitzendingen naast elkaar te plaatsen, worden de *contesterende genderscripts* blootgelegd. Zo zien we hoe – vaak in reactie op de rubrieken ‘vrouwenfiguur’, ‘vrouwen van betekenis’ en ‘bijzondere vrouwen’ – in bepaalde rubrieken, zoals ‘vijftig jaar vrouwenleven’ (1958-1959)¹⁸ en ‘aan overgrootmoeders haard’ (1959), duidelijk heimwee en nostalgie naar het verleden aanwezig waren en de taak van de vrouw aan de haard verheerlijkt werd.¹⁹ Zo stelde grootmoeder in het gesprek over ‘vijftig jaar vrouwenleven: het rijk van de vrouw’ het volgende:

De familie, de huiskring was het middelpunt van het leven en daarin troonde als koningin de moeder. [...] Er is oververzadiging, overal, in ‘t leven van rijk en arm, van jong en oud. De charme van ‘t zeldzame, waarnaar men een heel jaar uitkijkt, is verloren. (30.11.1958).

In een andere uitzending binnen diezelfde rubriek – getiteld ‘vijftig jaar vrouwenleven: de generatiekloof’ – werd echter tegelijkertijd ook optimistisch op de toekomst vooruitgeblikt. Daarin werden verschillen tussen vrouwen vijftig jaar geleden en nu behandeld, en werd de ontvoogding van de vrouw dankzij modernisering en technologische vooruitgang positief onthaald.

In de loop van 1964 zien we een aantal belangrijke verschuivingen in de programmering van *Penelope*; verschuivingen die het pluriforme en ambigue karakter van zowel emancipatie als vrouw-zijn nog sterker naar voren doen komen. Deze verschuivingen werden als het ware ingeleid door de uitzending ‘De emancipatie van de vrouw: van huishoudkunde tot staats huishoudkunde’ op 3 januari 1964. Zoals blijkt uit de kijkersbrieven aan Paula Sémer, kon deze uitzending op veel belangstelling rekenen. De uitzending was de meest ophefmakende in dit genre en toont duidelijk de moeilijkheid die zich in de discussie omtrent de positie van de vrouw en haar emancipatie voordeed. Het eerste deel van de aflevering plaatste de positie van de vrouw in een historisch perspectief. De emancipatie werd echter niet als een rechtlijnig proces van bevrijding voorgesteld. Het historisch overzicht toonde dat in het verleden de vrouw soms een bevoorrechte positie genoot:

-
18. Dienst Document- en Archiefbeheer VRT. Doos 7282 en 7317. Voor ‘Vijftig jaar vrouwenleven’ lag de realisatie bij Reine De Locht, de assistentie bij Myriam De Lille en de productie bij Dries Waterschoot. Het was een drievoudige reeks. Het eerste deel focuste op de generatiekloof, het tweede op het ‘rijk van de vrouw’ en het derde op sport en spel.
19. Dienst Document- en Archiefbeheer VRT. Dozen 7282 en 7317; resp. dozen 7317, 7318 en 7328.

Op Kreta nam de vrouw een bevoorrechte positie in. Dit was de eerste voorbode van de latere Westerse emancipatie. [...] En ook de Egyptische vrouw, met haar slanke meisjesachtige gestalte kon zich zelfbewust vrouw voelen. [...] Maar: nadien luidden ze toch slechts dienstbaarheid in. Dienstbaarheid onder alle vormen... De middeleeuwse vrouw staat slechts in functie van haar noodzakelijkheid... Zij is een van de vele schema's waarop eindeloos gecopieerd wordt. Zelfstandig leven en persoonlijke ontwikkeling zijn slechts aan enkele uitzonderingen gegund. De overigen blijft... de keuken. [...] De horizontale scheiding voltrekt zich tussen de maatschappelijke klassen, ook in functie van de vrouw. (Script 'Van huishoudkunde tot staatshuishoudkunde' 3.1.1964).

Tegelijkertijd echter sloop een vooruitgangdenken in de uitzending binnen. Op een optimistische manier werd van op de schouders van het verleden naar de toekomst vooruit geblikt.

Maar toch klonk een nieuw geluid... want van het klooster tot het theater kreeg haar persoonlijkheid vorm. De nieuwe tijd bracht ook de vrouw tot het bewustzijn van wat ze werkelijk was. Er waren opeens vrouwen die schilderden en beeldhouwden... En zelfs verhinderden deze hemelgerende nieuwigheden de wereld niet in haar geware gang. (Script 'Van huishoudkunde tot staatshuishoudkunde' 3.1.1964).

Men ging zover dat het bijna blijkt alsof alles gerealiseerd was op vlak van vrouwenemancipatie: 'Maar in het Westen was het pleit gewonnen. Oude opvattingen waren van de baan, het nieuwe tijdperk was veroverd. De toekomst lag glorieus daar.' Wanneer dit thema in het tweede deel van de uitzending expliciet werd aangeraakt, lijkt echter het tegendeel waar. In dit deel werden maatschappelijke vrouwenproblemen aangeraakt door middel van drie interviews. Achtereenvolgens kwamen Maria Rosseels, Betty Frantzen en een zekere mevrouw De Schampheleire aan het woord. Rosseels pleitte voor de geestelijke emancipatie van de vrouw. Wettelijk en materieel was er volgens haar al veel bereikt, maar vooral op intellectueel vlak liep de vrouw nog achterop. Betty Frantzen belichtte de vrouwenarbeid. Ze stond stil bij motieven waarom vrouwen ervoor kozen te gaan werken. Mevrouw De Schampheleire – moeder van zes kinderen en onderwijzeres – benadrukte in haar betoog dat de combinatie van gezin en arbeid vooral een kwestie van organisatie was: hulp van kinderen en echtgenoot, mechanisatie in de huishouding en beroep doen op gemeenschappelijke diensten. Volgens haar beïnvloedde de emancipatie van de vrouw het gezin gunstig. (Script 'De emancipatie van de vrouw. Van huishoudkunde tot staatshuishoudkunde' 3.1.1964). Daarmee kwam de discussie betreffende de vrouwenemancipatie opnieuw op gang. In die verschuiving en de daarmee gepaard gaande debatten speelden een groot aantal factoren een belangrijke rol, zoals de toenemende populariteit van vrouwenorganisaties zoals KAV, VKAJ of SVV en de ondertekening van het Verdrag van Rome op 31 december 1964, waarmee elk onderscheid tussen mannen en vrouwen opge-

heven moest worden. Net zoals dergelijke organisaties geen breuk inluidden met het verleden, kondigden ook de verschuivingen en debatten in *Penelope* geen nieuw scenario aan voor het vrouwenprogramma. Dat blijkt niet enkel uit de reacties van het vrouwelijke publiek, maar ook uit de combinatie van dergelijke vooruitstrevende programma's met meer traditionele uitzendingen, die zorgde voor een spanning tussen vernieuwing en traditie. De toegenomen mogelijkheden voor vrouwen creëerden paradoxaal genoeg meteen een inperking van hun bewegingsruimte, want ze werden net nog meer gewezen op de onverantwoorde gevolgen van een te weinig bij het gezin betrokken zijn. We zouden kunnen spreken van een paradox inherent aan het concept 'vrouwenemancipatie'.

De moeder is en blijft de spil van het huisgezin. Ze hoeft niet een huissloof te zijn, en kan wel haar woordje medepraten op intellectueel vlak en nooit nemen wij aan dat er met minachting gesproken wordt over de moeder die thuis MAAR werkt, naait en breit. (Brief van KAV aan Paula Sémer 11.01.1964).

Een gelijkaardige reactie op dit programma in een brief op 9 januari 1964 toont aan hoe gevoelig de kwestie lag, ook bij de gewone, alledaagse vrouw.

Mevrouw, wij die steeds uw programma's accepteerden met warme sympathie, omdat er zo echt veel begrip, bekommernis en warmte uitstraalde voor de taak van onze moeders, die elk moment van hun leven doorbrengen met de zorg voor hun kleine en grote kinderen, moeten nu na uw laatste uitzending besluiten dat al uw vorige programma's geen waarde meer hebben. Hoe zouden onze moeders nog uw interessante kooklessen kunnen volgen of uw nuttige huishoudelijke karweitjes kunnen toepassen, als ze de raad van Mevr. De Schampeleire zouden opvolgen, of misschien zouden onze kleine broertjes ondertussen het eten wel bereiden en de beddens maken. (Brief aan Paula Sémer 09.01.1964).

Dergelijke bedenkingen bij de gevaren van de arbeid buitenshuis voor vrouwen, leidden niet zelden tot een opwaardering van de roeping van de huisvrouw. Maar er waren ook vrouwen met uiterst positieve gevoelens over het programma.

In verband met de uitzending over de emancipatie van de vrouw houd ik eraan u mijn gelukwensen toe te sturen. Het was een prachtuitzending. Niet alleen ik, maar gans mijn vriendinnenkring was het hierover eens. Dit onderwerp, dat uiterst actueel is, zou meer uitgewerkt moeten worden in de *Penelope*-programma's. Deze uitzending was werkelijk een nieuw geluid voor mij. Meer van deze programma's, dat is mijn wens. (Brief aan Paula Sémer 16.01.1964).

Hoewel de reacties op dergelijke programma's erg uiteenliepen, zien we toch een belangrijke verschuiving in de thematiek van *Penelope*. Daarnaast – en waarschijnlijk niet los van de wijzigende opvattingen over de arbeid van de vrouw – kregen geleidelijk ook mannen een plaats in het programma. De vrouw kreeg niet enkel een plaats in het publieke leven, maar de man kreeg ook een plaats in de private

sfeer van het gezin. De idee van 'emancipatie van de vrouw' als een maatschappelijk in plaats van individueel probleem, sluit hier nauw bij aan, net als het verbinden van deze vrouwenemancipatie met een emancipatie van de man. Ook voor mannen kan een eenzijdige associatie met het publieke leven immers niet opgaan. Getuige daarvan zijn bijvoorbeeld de uitzendingen 'Vader in de opvoeding', 'Vader doet het beter' en 'Gezag ouders', met een directe link naar de impact van de vader op de gezinssfeer en de kinderen.²⁰ In de context van die verschuivende beeldvorming kan ook gewezen worden op de aprilgrap van 1964. In deze uitzending, getiteld 'Women First Club – 1 april grap' kwam de idee dat niet de man, maar de vrouw superieur is, als aprilgrap naar voren. De format van een aprilgrap zorgde ervoor dat het aannemelijk bleef om zoiets te zeggen. Maar tegelijkertijd wakkerde het toch de discussie aan. Hoewel de vorm van een aprilgrap er enerzijds op wijst dat er geen discussie mogelijk was dat dit niet kon, werd anderzijds toch de vraag opgeworpen of en hoe het anders zou kunnen. Dergelijke grap toont tevens aan dat het debat betreffende de verhouding tussen mannen en vrouwen op gang kwam. Ten vierde was Penelope vanaf 1964 niet langer 'de ideale huisvrouw', maar werd zij 'de ideale secretaresse' – althans in de titel van de uitzending, want in deze karikaturale voorstelling van de vrouw vinden we opnieuw een aantal dubbelzinnigheden. Hoewel de vrouw niet meer aan het private van het huis gebonden was en de nadruk meer op haar professionele ontwikkeling kwam te liggen, werd die professionaliteit anderzijds nog steeds in de lagere kaders gesitueerd. Het beroep van secretaresse was feitelijk nog steeds een 'dienende functie'. De idee van de vrouw als 'dienend' was dus nog niet verdwenen. Bovendien ontsloeg haar activiteit in het publieke domein haar in geen geval van haar gezinsverantwoordelijkheden. Het dubbele opvoedingsideaal zoals geconcretiseerd door Maria Schouwenaars bleef ook in *Penelope* dominant aanwezig. Wat meer is, de 'ideale secretaresse' werd – indien we op de beelden in de uitzending afgaan – meer omwille van haar schoonheid dan omwille van haar intellectuele kwaliteiten geapprecieerd. De uitzending heeft meer weg van een modeshow dan van een informatieve uiteenzetting over het beroep. Deze opmerking is heel belangrijk, omdat dit nogmaals de ambiguïteit van het voorgestelde ideaal van 'vrouwenemancipatie' demonstreert. De focus op vrouwelijke schoonheid overschaduwde de idee van professionalisering ('De ideale secretaresse' 16.07.1964).

20. Beeldarchief VRT. AE.19640603.1. 'Vader in de opvoeding.'
AE.19650311.1. 'Vader doet het beter.' Hier verschijnt vader vooral in kader van technische vaardigheden.
AE.19650318.1. 'Gezag ouders'. Vader-zijn verschijnt vooral als onmisbaar in het gezin vanwege zijn gezag.

4. Conclusie: vrouw-zijn en contesterende genderscripts

Met zijn diepgaande bekommernis om het private leven van vrouwen verbond de openbare omroep de publieke sfeer met de private sfeer en haalde op die manier de wereld in de huiskamer binnen (Van den Bulck, 2000:13-21). Alles werd voorwerp van pedagogisering en moralisering; alles werd aan een publieke blik onderworpen. Vrouwen werden aangespoord om uiting te geven aan beminnelijkheid en fijnvrouwelijkheid en werden aangespoord tot uiterlijke en innerlijke schoonheidsbetrachting door verantwoord consumentgedrag. Tegelijkertijd werd ook vrouwenemancipatie geleidelijk aan als norm ingesteld. Hiermee doet het educatieve programma *Penelope* gender als regulatoire praktijk en machtsregime verschijnen. Vrouw-zijn wordt hierbij een *doing*, een performatieve praktijk en een pedagogisch discours. De *contesterende genderscripts* die aan *Penelope* als educatief programma ten grondslag lagen, komen concreet tot uitdrukking in een pedagogische paradox. Men intervenieerde in het leven van vrouwen om hen 'vrij' te maken. Toch kunnen we ons hier afvragen of het niet eerder om een bevoogding dan een ontvoogding ging (Depaepe 2005). De leeromgeving van meisjes en vrouwen werd gezien de alomtegenwoordigheid van opvoeding steeds groter. Ook in de huiskamer werd door de televisie in toenemende mate opgevoed. Deze (leer)omgeving werd enerzijds een plaats waar vrouwen ruimtelijk gepositioneerd werden en ingedeeld met het oog op het controleren van hun doen en laten; anderzijds werd hen een identiteit en historisch bewustzijn aangereikt en daarmee tevens ook een toekomst (Simons & Masschelein 2007:6). Dergelijke dubbelzinnigheid heeft als gevolg dat pedagogisering zowel dwang als vrijheid produceert, waarbij het ene het andere – en het andere het ene – niet uitsluit maar juist impliceert. Zo gaan ook bij Butler ontwikkeling en verzet samen met een *definitional closure*. *Penelope* als (emancipatorische) educatieve praktijk werkt als een *enabling constraint*. De genderscripts die aan het machtsregime ten grondslag liggen, ontnemen mannen en vrouwen niet hun vrijheid, maar functioneren net in, doorheen en dankzij deze vrijheid. Gender werkt niet enkel als een negatieve of uitsluitende code, maar als een discours. Dit wordt vooral duidelijk wanneer vrouwen in *Penelope* rollen worden opgelegd, maar ook uitgenodigd worden 'modern' te zijn. Daarnaast brengt het de ambigue betekenis van 'emancipatie' aan het licht.

Hoe moeten wij de ontvoogding van de vrouw verstaan? Betekent het: geld verdienen als een man, een gelijk beroep uitoefenen met een gelijk loon, en een evenwaardig diploma behalen? - Of betekent het meer eerbied en waardering voor de roeping van de huisvrouw die zij herkennen als het hart van het gezin, die zich kan inzetten voor de opvoeding van haar kinderen om er "schone mensen" van te maken [...] (Brief VKAJ aan Paula Sémer, 06.01.1964)

Ook in de betekenisgeving aan vrouwenemancipatie lijken scripts te contesterend te werken. Dergelijke contestaties demonstreren bovendien ook een andere paradox, de paradox van de vernieuwing. In *Penelope* zien we immers hoe in bepaalde uitzendingen duidelijk een nostalgie naar het verleden aanwezig was, waarin men de taak van de vrouw aan de haard verheerlijkte, terwijl in andere uitzendingen een vernieuwingsdrang in termen van gelijkschakeling werd bepleit. Terwijl sommige uitzendingen nog duidelijke sporen droegen van het verleden, werd in andere erg expliciet met dit verleden gebroken. In dergelijke uitzendingen sloop het vooruitgangdenken binnen. Door deze typische vooruitgangsthema's (gelijkheid, moderniteit) in een historisch perspectief te plaatsen (bijvoorbeeld in de uitzending 'De emancipatie van de vrouw: van huishoudkunde tot staatshuishoudkunde'), werd de opgaande lijn van het historisch verloop duidelijk gemaakt. De vraag blijft echter of nieuw ook per definitie beter was. De zaken liggen ook hier complexer. Terwijl vooruitgang inderdaad als optimistisch en positief beschouwd kan worden, kan vernieuwing ook onzekerheid veroorzaken en de deskundigheid van de moeder in twijfel trekken.

Deze analyse vormt slechts een deel van en het startpunt voor een ruimere studie naar de beeldvorming van vrouw-zijn op de Vlaamse televisie. In de toekomst zal deze analyse in een vergelijkend perspectief geplaatst worden met andere programma's, zoals *Kwart-Eefje* en *Tienerklanken*, en met andere pedagogische praktijken in het kader van meisjes- en vrouweneducatie. Zo blijkt na een eerste doorlichting in het beeldarchief dat *Tienerklanken* in vergelijking met *Penelope* progressiever was in zijn thematiek en zich erg expliciet op jongeren – als de toekomst – richtte. Weerstand, verzet, tegendraadsheid, inspraak en alternatieven stonden centraal. Een nader te onderzoeken vraag is dan ook of dergelijke verschillen samengingen met botsende belangengroepen in de samenleving, vertaald in de katholieke en socialistische zuilen in de Vlaamse context van de jaren zestig. Eveneens zal in de toekomst dieper worden ingegaan op de pluriforme betekenisgeving aan het concept 'vrouwenemancipatie', en hoe diverse (politieke) actoren conceptualisering en uitzendingen hebben ingezet om grenzen tussen niet enkel mannen en vrouwen, maar ook tussen geëmancipeerde en niet-geëmancipeerde vrouwen, in te stellen en te onderhouden.

Bibliografie

Bal, N. (1985). *De mens is wat hij doet. BRT-memoires*. Leuven: Press Kritik.

Biltereyst, D., & Vande Winkel, R. (2004). *Bewegend geheugen. Een gids naar audiovisuele bronnen over Vlaanderen*. Gent: Academia Press.

- Bloch, M. N. & Popkewitz, T. S. (2000). Constructing the Parent, Teacher, and Child: Discourses of Development. In L. Diaz Soto, *The Politics of Early Childhood Education*. New York: Peter Lang Publishers.
- Bracke, N., Celis, K., Celis, L., et al. (1999). *Begeerte heeft ons aangeraakt. Socialisten, sekse en seksualiteit*. Gent: Provinciebestuur van Oost-Vlaanderen.
- Bruzzi, S. (2000). *New Documentary: A Critical Introduction*. London: Routledge.
- Burgelman, J. C. (1990). *Omroep en politiek in België: het Belgisch audio-visuele bestel als inzet en resultante van de naoorlogse partijpolitieke machtsstrategieën (1940-1960)*. Brussel: BRT.
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion Books Ltd.
- Burke, P. (red.) (2001). *New Perspectives on Historical Writing*. Cambridge: Polity Press.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York/London: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2005). *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press.
- Depaepe, M. (2004). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven: Acco.
- Depaepe, M., Simon, F., & Van Gorp, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*. Leuven en Voorburg: Acco.
- Essed, P., Goldberg, D. T., & Kobayashi, A. (2005). *A Companion to Gender Studies*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Foucault, M. (1976). *De wil tot weten. Geschiedenis van de seksualiteit I*. Nijmegen: SUN.
- Foucault, M. (1989). *Discipline, toezicht en straf: de geboorte van de gevangenis*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Francis, B., & Skelton, C. (2001). *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham en Philadelphia: Open University Press.
- Goodman, J., & Martin, J. (2004). *Women and Education. 1800-1980*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grosvenor, I., Lawn, M., & Rousmaniere, K. (red.) (1999). *Silences and Images. The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang.
- Grosvenor, I. (2007). From the 'eye of history' to 'a second gaze': the visual archive and the marginalised in history of education. *History of Education*, 36, Nr. 4 & 5, 607-622.
- Grosvenor, I. (2009). The school album: images, insights and inequalities. *Educacio I Historia. Revista d'Historia de l'Educacio*. Nr 15, 149-164.
- Hermans, A., & Indigne, P. (1987). *Maria Schouwenaars. Een bijzondere vrouw in de geschiedenis van de meisjesopvoeding*. Leuven: Acco.
- Kesenne, A. (2000). *Een verkennend onderzoek naar wandplaten in het lager onderwijs in België (1880-1960). Toepassing: Man- en vrouwbeelden op didactische wandplaten voor de lagere school*. Verhandeling aangeboden tot het behalen van de graad van licentiate in de geschiedenis. Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, vakgroep Nieuwste Geschiedenis. Universiteit Gent.

- Leysen, B. (1958) In: *Humo, onafhankelijk weekblad voor radio en televisie*.
- Leysen, B. (1953) In: *De Radioweek*.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2006). *Europa 2006. E-ducatieve berichten uit niemandsland*. Leuven: Acco.
- Mietzner, U., Myers, K., & Peim, N. (2005). *Visual History. Images of Education*. New York: Peter Lang.
- Peters, J. M. L. (1965). *Visueel Onderwijs. Over de grondslagen voor het gebruik van de film en de filmstrip in het onderwijs*. J. Muusses Purmerend.
- Prosser, J. (1998). *Image-based Research*. London: Falmer.
- Semer, P. (1991). *Goeden avond, dames en heren*. Antwerpen: Dedalus.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2007). Over kritisch e-ducatieve studies. In: Jan Masschelein, *De schaduwzijde van onze welwillendheid. Kritische studies van de pedagogische actualiteit*. Leuven: Acco, 7-25.
- Theuwissen, D. (2002). *Uitgebeeld verleden. Geschiedenis op de Vlaamse televisie (1953-1974)*. Verhandeling aangeboden tot het behalen van de graad van licentiaat in de geschiedenis. Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, vakgroep Nieuwste Geschiedenis. Universiteit Gent.
- Van den Bulck, H. (2000). *De rol van de publieke omroep in het project van de moderniteit: een analyse van de bijdrage van de Vlaamse publieke televisie tot de creatie van een nationale cultuur en identiteit (1953-1974)*. Doctoraatsproefschrift, Katholieke Universiteit Leuven, vakgroep Communicatiewetenschappen.
- Van Drenth, A. (2008). Contested Scripts. Gender and Politics in the History of Education. An introduction. *Paedagogica Historica*, 44(4), 369-377.
- Wachtelaer, I. (2004). *De Vlaamse schooltelevisie, een 'forgotten army'*. Historisch onderzoek naar een initiatief van de openbare omroep (1962-1997). Verhandeling aangeboden tot het behalen van de graad van licentiaat in de geschiedenis. Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, vakgroep Nieuwste Geschiedenis. Universiteit Gent.
- Williams, R. (1974). *Television: Technology and Cultural Form*. London: Fontana.

Wie is hier de baas?

Gender in het eerste leerjaar basisonderwijs

Sarah Bossaert

1. Inleiding

In deze bijdrage worden de voornaamste resultaten weergegeven van een doctoraatsonderzoek naar de rol van gender in klasgesprekken in het eerste leerjaar basisonderwijs, dat in september 2009 werd afgerond aan de vakgroep Taal- en Letterkunde en het RHEA – Centrum Gender en Diversiteit van de Vrije Universiteit Brussel. De centrale vraagstelling van het empirisch onderzoek luidt: Nemen meisjes en jongens in het eerste leerjaar basisonderwijs in gelijke mate en op dezelfde wijze deel aan de interactie?

Om die vraag te beantwoorden, werden klasgesprekken geobserveerd en geanalyseerd bij 216 leerlingen en 12 leerkrachten uit het eerste leerjaar basisonderwijs van het Gemeenschapsonderwijs in Vlaanderen. Om na te gaan wie verantwoordelijk is voor eventuele verschillen, werd ook onderzocht of er een evolutie is tussen het begin en het einde van het schooljaar. Naast de analyse van de beurtverdeling en van de feedback van de leerkracht voor meisjes en jongens, werd ook gekeken naar de manier waarop gender in de dagelijkse lespraktijk inhoudelijk aan bod komt.

De doctoraatsverhandeling is gepubliceerd onder de titel *Wie voert het hoogste woord? Interactie in het eerste leerjaar basisonderwijs vanuit genderperspectief* (Bossaert, 2009). Daarin wordt het onderwerp aan de hand van een uitgebreide literatuurstudie ingepast in het zeer brede en multidisciplinaire onderzoeksdomein van 'Taal en Gender', ook wel 'Genderlinguïstiek' genoemd. Dit onderzoeksdomein is in de jaren 1970 ontstaan en kende sindsdien een enorme uitbreiding en evolutie, zowel op empirisch, theoretisch als op methodologisch vlak. In het tweede hoofdstuk wordt de literatuur met betrekking tot gender in de klas kritisch besproken. Onderstaand artikel start met een beknopt overzicht van de belangrijkste resultaten uit nationale en internationale onderzoeken. Daarna volgt uitleg over de methodologie van het onderzoek en ten slotte een samenvatting van de onderzoeksresultaten.

2. Arme meisjes...of jongens? Een overzicht van de literatuur

Over de rol van gender binnen het onderwijs hebben wetenschappers al heel wat inkt laten vloeien. Vanaf de jaren 1980 groeide vanuit feministische hoek de bezorgdheid om de schoolbeleving van meisjes, aangezien pioniers binnen het domein van 'Genderlinguïstiek' (onder meer Mahony, 1985; Spender, 1982; Stanworth, 1981) in klasgesprekken tussen leerkracht en leerlingen vaststelden dat jongens vaak meer tijd en aandacht van de leerkracht kregen dan meisjes. Vanuit de dominantieopvatting verklaarden zij deze ongelijke verdeling als een gevolg van de genderverwachtingen in de maatschappij, waarin mannen in het publieke leven vaker het hoge woord voeren dan vrouwen. Leerkrachten zouden zich meestal niet bewust zijn van die ongelijke verdeling van tijd en aandacht. Zo zouden zij jongens vaker aan het woord laten om hen bij de les te blijven betrekken en de klas onder controle te houden, zoals Sheila Riddell (1989) met voorbeelden toelicht. Uit die eerste onderzoeksresultaten bleek dat kritiek op het gedrag van jongens in sommige klassen reeds een groot deel van de ongelijke hoeveelheid aandacht verklaart. Toch interpreteerden die onderzoekers de ongelijke verdeling zonder meer in het nadeel van de meisjes: 'By more frequently criticizing their male pupils, teachers may unwittingly reinforce the idea that the "naughtiness" of boys is more interesting, more deserving, than the "niceness" of girls' (Stanworth, 1981:19). Deze conclusie lijkt mij nogal subjectief en vergezocht. We kunnen even goed beweren dat meisjes veeleer voordeel halen uit het feit dat zij minder berispingen krijgen dan jongens. Ik zou veeleer geneigd zijn te stellen dat de vele gedragsopmerkingen voor jongens een negatieve invloed kunnen hebben op hun houding ten aanzien van school en leren. Uiteraard rijst de vraag waarom jongens zoveel meer berispingen krijgen. Vertonen jongens meer ordeverstoring gedrag of aanvaarden leerkrachten minder van jongens dan van meisjes? Die vraag werd zelden onderzocht. In mijn doctoraatsverhandeling probeer ik er een antwoord op te formuleren.

Andere veel geciteerde onderzoeken uit de pioniersperiode zijn die van French en French (1984) en Swann en Graddol (1988). In zeer kleinschalige onderzoeken (respectievelijk in één klas en in twee klassen) in Groot-Brittannië brengen zij de dominantie van de jongens in de klas in kaart. Daaruit blijkt onder meer dat het soms slechts om enkele jongens gaat, en dat alle deelnemers in de klas verantwoordelijk zijn voor de ongelijke verdeling van de spreekruimte, en dus niet alleen de leerkracht, zoals eerder vaak werd aangenomen. Volgens Swann en Graddol heeft de dominantie van de jongens tot gevolg dat jongens in de klas competitieve communicatievaardigheden ontwikkelen die noodzakelijk zijn in

veel formele contexten zoals vergaderingen en spreken voor een publiek. Deze twee bekende studies kregen heel wat kritiek om hun kleinschaligheid, maar ook om de achterliggende veronderstelling dat meisjes en jongens op exact dezelfde wijze behandeld moeten worden. Hammersley merkt terecht op dat we het nut van aandacht als maatstaf voor 'advantage or disadvantage' ten zeerste in vraag moeten stellen wanneer de aandacht van de leerkracht niet verder opgesplitst wordt in 'questioning and telling, praising and blaming etc.' (1990, zie Beaman, Wheldall & Kemp, 2006:344). Mijns inziens is het type aandacht belangrijker dan de hoeveelheid aandacht, in het bijzonder voor wie uitspraken wil doen over factoren die de leerprestaties kunnen beïnvloeden. Verder staat Hammersley ook kritisch tegenover de etnografische aanpak van deze studies, die enkel beperkte verklaringen toelaten bij een zeer kleine steekproef. Om veralgemeningen mogelijk te maken, is volgens hem meer systematisch en rigoureuus onderzoek nodig.

Al snel bleek dat niet alle onderzoeken dezelfde patronen laten zien. In 1988 maakte Alison Kelly een meta-analytisch overzicht van alle Engelstalige onderzoeken die tot dan toe beschikbaar waren rond de verschillende of gelijke deelname van meisjes en jongens aan de klasgesprekken. In totaal ging het om 81 studies, waarin echter niet steeds dezelfde aspecten werden onderzocht. De totale interactie tussen de leerkracht en de leerlingen werd het vaakst nagegaan – in 45 van de 81 studies – en gemiddeld gebeurde 44% van alle interactie met meisjes, 56% met jongens. De ondervertegenwoordiging van meisjes in de interactie is dus niet erg groot en daardoor niet zo opvallend, maar wel zeer consistent. Dit verschil van 8% is volgens Kelly niet te onderschatten in de volledige schoolloopbaan van een kind. Op methodologisch vlak wees Kelly erop dat een verschillende invulling van de onderzochte categorieën (bijvoorbeeld 'kritiek' of het verschil tussen 'initiatief van de leerkracht' en 'initiatief van de leerling') problemen oplevert bij het vergelijken van de resultaten van meerdere onderzoeken. De keuze van de invulling heeft echter ook invloed op de interpretatie binnen één onderzoek. Als een categorie (zoals 'initiatief leerkracht') niet duidelijk omschreven is, of bestaat uit een samenraapsel van meerdere types beurten, dan heeft dit ook gevolgen voor de waarde en de nauwkeurigheid van de interpretatie. Aangezien deze twee categorieën (initiatief leerkracht of initiatief leerling) bedoeld zijn om oorzaken van eventuele verschillen te achterhalen, is een zeer doordachte en heldere invulling ervan onontbeerlijk.

Jere Brophy schreef in 1985 een kwalitatief overzichtsartikel van de Amerikaanse literatuur. Net als Kelly (1988) kwam zij tot het besluit dat jongens meer interactie hadden met de leerkracht dan meisjes, en dat jongens vooral meer kritiek kregen dan meisjes. Wat de oorzaak van de verschillen betreft, zien we een onderscheid: Kelly stelde vast dat leerkrachten de jongens vaker aan het woord lieten, of op zijn

minst niet compenseerden voor hun neiging om zelf het woord te nemen of aandacht te vragen. Brophy schreef de genderverschillen in de interactie in de eerste plaats toe aan de leerlingen zelf. Zij illustreerde dat voornamelijk met voorbeelden van frequenter en opvallender ordeverstoring gedrag van jongens. Gaandeweg werd het steeds duidelijker dat het gedrag van leerlingen en dat van leerkrachten met elkaar in verbinding staan en dus ook niet volledig afzonderlijk geïnterpreteerd kunnen worden. Daarom is het erg belangrijk om in onderzoeken beide aspecten te bestuderen. Merkwaardig is ook dat de gerapporteerde verschillen tussen meisjes en jongens in de kwalitatieve onderzoeken veel groter lijken te zijn dan die in de kwantitatieve onderzoeken. Kelly (1988) bespreekt dan ook de voor- en nadelen van beide typen onderzoek en pleit ervoor om de kracht van beide in toekomstig onderzoek te benutten. Dat was ook een van de methodologische doelstellingen van mijn doctoraatsonderzoek.

Ook recentere internationale onderzoeken in verschillende contexten (Julé, 2001; 2004; LeMaster & Hernandez-Katapodis, 2002; She, 2000) tonen aan dat jongens geregeld meer spreekruimte opnemen, vaak door antwoorden te roepen in plaats van hun vinger op te steken. Meisjes daarentegen zouden rustiger zijn en minder de kans krijgen om aan de gesprekken deel te nemen. In het Nederlandse taalgebied werden dergelijke verschillen vastgesteld door Bervoets (1992), Dolle-Willemsen (1997), François (1996) en Sterringa & Petit (1989). Veel studies gaan uit van een verband tussen de interactie en de leerprestaties, waarbij sommige meer nadruk leggen op de hoeveelheid interactie (bijvoorbeeld Bervoets, 1992; François, 1996; Myhill, 2002), terwijl andere vooral de kwaliteit van de beurten en de feedback van de leerkracht willen nagaan (bijvoorbeeld Grootaers, Herremans & Ramaekers, 2003; Sunderland, 2000). Vooral in onderzoeken vanuit de onderwijskunde veronderstelt men dat bepaalde beurten en een bepaalde feedback een effect hebben op het academische zelfbeeld (het beeld dat een kind van zichzelf vormt als leerling) en op de leerprestaties van leerlingen (Dolle-Willemsen, 1997; Grootaers, Herremans & Ramaekers, 2003; Sterringa & Petit, 1989). Het effect daarvan wordt weliswaar niet in diezelfde studies onderzocht, maar de auteurs verwijzen wel naar vakliteratuur die zulke effecten aantoont. Ook daarin zijn de onderzoeksresultaten echter niet altijd eenduidig. Onderzoekers die de genderverschillen in de interactie benaderen vanuit een nadelige onderwijssituatie van de meisjes, leggen niet enkel het verband met het effect op het academisch zelfbeeld, maar trekken de gevolgen hiervan door naar de latere studiekeuze en bijgevolg ook de beroepsloopbaan. Dit is bijvoorbeeld het geval bij Sterringa en Petit (1989). Hoewel zij het verband tussen de genderverschillen in de interactie en de gegenderde studiekeuze niet kunnen aantonen, gaan zij er dus wel van uit dat de beurtverdeling in de klas mee bijdraagt tot de reproductie van een maatschappelijk ongelijkheidssysteem op basis van gender.

David Sadker (1999) wijst erop dat er zich in de afgelopen decennia een vals geloof heeft ontwikkeld dat gendergelijkheid verwezenlijkt is en hij illustreert met tal van voorbeelden dat dit niet het geval is. Zo haalt hij aan dat meisjes nu wel meer dan vroeger exacte wetenschappen kiezen, maar dat er met de komst van de computerwetenschappen een nieuw domein is ontstaan waarin jongens oververtegenwoordigd zijn. Omgekeerd ondervinden ook jongens die interesse betonen voor een carrière die als typisch vrouwelijk wordt beschouwd, een grote sociale druk. In dit licht merkt Sadker op dat zeer veel jongens aangeven last te hebben van 'sexual harrasment'¹ in de vorm van opmerkingen waarbij hun mannelijkheid in vraag wordt gesteld: 'Boys are stereotyped into gender roles earlier and more rigidly than females. Three out of four boys report that they were targets of sexual harassment – usually taunts challenging their masculinity' (1999:24). Hoewel meisjes meer het slachtoffer zijn van fysiek seksueel geweld en ongewenste intimiteiten, is ook dit fenomeen voor jongens een niet te onderschatten probleem, in het bijzonder voor jongens die niet voldoen aan de dominant heersende norm van mannelijkheid. Het illustreert dat het streven naar gendergelijkheid en het doorbreken van genderstereotypering niet enkel in het voordeel van vrouwen is.

Vanaf de jaren 1990 vindt er trouwens een opvallende verschuiving plaats in het perspectief van waaruit het onderzoek naar de interactie in de klas wordt gevoerd. De bezorgdheid om schoolervaringen van meisjes maakt plaats voor een bezorgdheid om de zogenaamde leerachterstand van jongens. Onder meer door de feminisering van het onderwijs zouden jongens op school met een leeromgeving geconfronteerd worden die indruist tegen de heersende invulling van mannelijkheid en daardoor een leerachterstand oplopen.² De talrijke gedragscontacten in de les zouden een gevolg zijn van de antischoolse houding van jongens, die ook hun school-

1. In het Nederlands bestaat er voor deze term bij mijn weten geen equivalent. 'Ongewenste intimiteiten' geeft niet de juiste inhoud weer. 'Seksueel getreiter' geeft beter weer dat het voornamelijk om mondelinge opmerkingen gaat.
2. De zogenaamde leerachterstand van de jongens heeft in het afgelopen decennium bijzonder veel aandacht gekregen. Younger, Warrington & Williams (1999) illustreren dit fenomeen met betrekking tot Groot-Brittannië en sommen verschillende verklaringen op die in de literatuur naar voren zijn geschoven, zoals de bredere context van de veranderende arbeidsmarkt (weinig vooruitzicht op het vinden van een baan voor jongens), het conformeren aan de machohouding van de lokale gemeenschap, wat gepaard gaat met een onverschilligheid ten aanzien van autoriteit, schools werk en schoolprestaties, een snellere maturiteit en efficiëntere leerstrategieën van meisjes, invullingen van mannelijkheid die in conflict staan met het ethos van de school, en ten slotte een mogelijke invloed van het gelijkemansbeleid in scholen, waardoor meisjes aangemoedigd werden om hogere ambities na te streven. De auteurs waarschuwen voor risico's die verbonden zijn met een al te grote aandacht voor de 'underachievement boys.' Dit kan de indruk wekken dat er een nieuw 'sociaal probleem' is ontstaan, de leerachterstand van de jongens. Daarbij wordt uit het oog verloren dat de prestaties van zowel meisjes als jongens zijn toegenomen, maar in verhouding wat meer bij de meisjes. Bovendien worden de goede prestaties van meisjes als een probleem voorgesteld, in plaats van als een positieve verwezenlijking. Tal van auteurs (onder meer Hammersley, 2001; Smith, 2003) relativiseren de zogenaamde 'gender gap' en ze staan kritisch tegenover de uitgebreide en eenzijdige aandacht ervoor in de media, zeker in Groot-Brittannië. Ook in Vlaanderen is er sinds 2000 onderzoek gedaan naar de schoolachterstand van jongens in het secundair onderwijs. Voor een overzicht verwijs ik naar Bossaert (2009).

loopbaan bemoeilijkt. In dat verband merkt Francis (2006) op dat er in de afgelopen decennia een verandering heeft plaatsgevonden in de constructie van vrouwelijkheid in het onderwijs, wat een positief effect heeft gehad op de leerprestaties van meisjes. De constructie van mannelijkheid is daarentegen grotendeels ongewijzigd gebleven: 'The "laddish" masculinity, which has been much discussed in the UK context [see Francis (2000) for background to this debate], has arguably led to some boys' academic underachievement' (Francis, zie Beaman, Wheldall & Kemp, 2006:358). Francis ziet de grappen en fratsen van jongens, die op zich niet stout zijn maar wel op een speelse wijze de klas verstoren, als een manier waarop jongens hun mannelijkheid construeren en zich onderscheiden van 'the more sensible and studious femininity.' Volgens Francis valt deze houding zowel bij meisjes als leerkrachten in de smaak, waardoor jongens er nog meer toe aangezet worden: '[I]t could be that boys are, at the same time, being reinforced for inappropriate classroom behaviour and being pathologized for it. While the ideal student may be female, the class entertainer (and favourite) may be male' (Francis, zie Beaman, Wheldall & Kemp, 2006:358).

Hoewel uit meer recente onderzoeken blijkt dat jongens over het algemeen nog steeds meer interactie met de leerkracht hebben dan meisjes, lijken de meisjes veel eerder als de 'ideale leerlingen' naar voren te komen (Beaman, Wheldall & Kemp, 2006; Sunderland, 2000; Younger, Warrington & Williams, 1999). De verschuiving in het uitgangspunt (bezorgdheid om meisjes versus bezorgdheid om jongens) gaat gepaard met een groeiend besef dat het type interactie belangrijker is dan de hoeveelheid interactie, zeker om uitspraken te doen over de mogelijke effecten ervan op de schoolprestaties. Zo zijn er steeds meer aanwijzingen dat het vaak gaat om negatieve aandacht naar aanleiding van ordecontacten, die bovendien slechts door een beperkt aantal jongens veroorzaakt zijn. Tegelijk is steeds meer gebleken dat de genderverschillen niet noodzakelijk vanuit de leerkracht zelf komen, maar een gevolg kunnen zijn van een reactie op verschillend gedrag van leerlingen zelf. Volgens Beaman, Wheldall & Kemp (2006) laten deze inzichten meer verfijnde analyses en interpretaties toe dan in de vroegere studies het geval was, en is er een grote behoefte aan meer en diepgaander onderzoek.

3. Een kijkje in het eerste leerjaar in Vlaanderen

3.1. *Gegevensverzameling en verwerking*

Uit de literatuurstudie is gebleken dat meisjes en jongens vaak niet op dezelfde wijze en in dezelfde mate deelnemen aan de interactie in de klas. Er worden aller-

hande mogelijke negatieve gevolgen vermeld, zowel voor meisjes als voor jongens. Aangezien ik ervan uitga dat invullingen van gender en genderverwachtingen niet stabiel en onveranderlijk zijn, maar kunnen variëren in verschillende contexten, culturen en periodes, wilde ik onderzoeken of we vandaag in Vlaanderen ook gegenderde patronen vinden in de interactie tussen leerkracht en leerlingen in het eerste leerjaar. De keuze voor het eerste leerjaar is ingegeven door het feit dat leerlingen op dat moment in een nieuwe situatie terechtkomen waarbij ze voor het eerst echt geëvalueerd zullen worden en waarbij nieuwe (interactie)afspraken en regels worden aangebracht. Omdat er in de literatuur aanwijzingen zijn dat leerkrachten op basis van stereotiepe opvattingen een verschillend gedrag van meisjes en jongens verwachten (bijvoorbeeld Garrahy 2001; Julé 2001; 2004; LeMaster & Hernandez-Katapodis 2002), werden in dit onderzoek gegevens van het begin en het einde van het schooljaar met elkaar vergeleken. Op die manier kan worden nagegaan of (sommige) leerkrachten een rol spelen in het tot stand komen van eventuele verschillen en op welke wijze dat gebeurt.

De gegevens werden verzameld aan de hand van observaties (met video-opnames) bij 12 leerkrachten (10 vrouwen en 2 mannen) in het eerste leerjaar basisonderwijs van het Gemeenschapsonderwijs in Vlaanderen. In totaal waren er 216 leerlingen bij het onderzoek betrokken, 117 meisjes en 99 jongens. Er vonden wekelijkse observaties plaats van twee lessen klassikale leergesprekken tijdens de lessen Nederlands en wereldoriëntatie (samen 60 minuten). Na een selectie van de meest bruikbare lessen (bijvoorbeeld lessen met voldoende klassikale interactie en met voldoende aanwezige leerlingen) werden per klas in totaal 4 lessen van 30 minuten verwerkt voor elke periode. Voor de twaalf klassen samen resulteert dat in 48 uur verwerkte opnames. Daarvan werd elke uiting (van zowel leerkrachten als leerlingen) gecodeerd aan de hand van een zeer gedetailleerd codeerschema³ met categorieën van types beurten, berispingen en feedback van de leerkracht. Vervolgens werden die categorieën bij elkaar opgeteld tot samengestelde variabelen, die een statistische verwerking en een zinvolle interpretatie mogelijk maken. Zo vormen de (hoofd)beurten, subbeurten (de extra vraagjes die een leerkracht stelt) en de berispingen samen het totale aantal contacten dat elke individuele leerling met de leerkracht heeft. De eventuele verschillen in de samengestelde variabelen worden aan de hand van de enkelvoudige observatiecategorïeën verder onderzocht. Het volledige codeerschema is te vinden in Bossaert (2009).

Naast de gegevens uit de analyse van de klasgesprekken werden er ook achtergrondgegevens over de visie van de betrokken leerkracht verzameld door middel

3. Dit codeerschema heb ik zelf ontworpen en is gebaseerd op meerdere categoriesystemen van binnen- en buitenlandse onderzoeken die in de literatuurstudie worden besproken. Het schema zelf en de bijhorende uitleg is te vinden bij Bossaert (2009).

van een afsluitend interview (onder meer over de manier waarop de beurtverdeling volgens hen best verloopt, de verschillende didactische werkvormen, eventuele invloed van de camera en observator in de klas, informatie over de individuele leerlingen). De leerkrachten vulden ook een vragenlijst in met hun inschatting van achtergrondgegevens per leerling (met onder meer taalachtergrond van het gezin en inschatting van de mondelinge taalvaardigheid). In een tweede gedeelte werd aan de leerkrachten gevraagd om elke leerling te beoordelen op tien verschillende eigenschappen (onder meer 'ordelijk', 'ordeverstoring') aan de hand van een vierpuntenschaal. Daarnaast werden ook de rapportcijfers voor de geobserveerde vakken verzameld.⁴ In de analyse van de twaalf afzonderlijke klassen worden de achtergrondgegevens uit de vragenlijst en het interview in verband gebracht met de resultaten van de interactie in de klas.

3.2. *Types beurten in het eerste leerjaar*

Centraal in de analyse van de (klassikale) interactie⁵ tussen de leerkracht en de leerlingen staan de verschillende soorten beurten en de berispingen. Hieronder volgt een omschrijving van de belangrijkste types beurten en van de verhoudingen waarin ze in de klasgesprekken voorkomen.

Met een beurt bedoel ik elke uiting van een leerling die gevolgd wordt door een zekere acceptatie of evaluatie van de leerkracht. Het gaat dus niet alleen om een antwoord na een vraag van de leerkracht, maar ook om vragen en opmerkingen van de leerlingen zelf. Na een vraag van de leerkracht kan het antwoord ook een niet-verbale reactie zijn, zoals iets aanwijzen of het hoofd schudden. Een opeenvolging van meerdere vragen en antwoorden door eenzelfde leerling wordt slechts als één (hoofd)beurt geteld (het aantal subbeurten wordt apart gecodeerd). De feedback, die ook kan bestaan uit extra vraagjes, maakt dus deel uit van de beurt. Wanneer een uiting wordt gevolgd door een berisping (bijvoorbeeld omdat de leerling heeft gesproken zonder toelating) of wanneer een uiting wordt genegeerd door de leerkracht, geldt die niet als een beurt.

De beurten worden verder ingedeeld volgens initiatief. Hier worden drie hoofdcategorieën onderscheiden: initiatief leerkracht (rechtstreekse beurten, waarbij de leerkracht een leerling rechtstreeks aanduidt, meestal door de naam te noemen),

4. Voor Nederlands werd enkel het cijfer voor 'spreken en luisteren' gebruikt, aangezien dit het meest relevant was als achtergrondinformatie bij de observaties en omdat de onderdelen binnen het vak Nederlands in de verschillende scholen erg uiteenlopend waren.
5. Naast de klassikale leergesprekken gebruiken de leerkrachten ook andere didactische werkvormen, zoals contractwerk, hoekenwerk en groepsworkjes. De verhoudingen variëren sterk van klas tot klas.

initiatief leerling (spontane vragen of opmerkingen van leerlingen, al dan niet na toelating van de leerkracht) en het gedeeld (leerkracht-leerling) initiatief (de klassieke vraag en antwoordsequentie: de leerkracht richt een wie-weet-het-vraag tot de hele klas en een leerling geeft het antwoord, hetzij na roepen, hetzij na opsteken van de vinger en uitgekozen worden). Die laatste categorie is de meest frequente in alle klassen (ze vormt gemiddeld 63% van alle beurten). Daarnaast worden de beurten ook opgedeeld volgens beurten met en zonder toelating (respectievelijk na opsteken van de vinger of na roepen). Hoewel leerkrachten vanaf het begin van het jaar veel tijd en energie investeren in het aanbrengen en doen naleven van de interactieafspraken (naar elkaar luisteren, niet roepen maar je vinger opsteken en wachten tot je wordt aangeduid), wordt in totaal toch een kwart van alle beurten zonder toelating genomen (gemiddeld voor de twaalf klassen is dit 26%, maar in de afzonderlijke klassen varieert dit aandeel beurten zonder toelating tussen 8% en 58% van het totale aantal beurten).

Naast de individuele beurten, waarvan de aantallen per leerling sterk kunnen uiteenlopen, worden heel wat beurten ook door meerdere leerlingen samen opgenomen, al dan niet op vraag van de leerkracht. Het gaat dan om het klassikaal beantwoorden van vragen of (in mindere mate) het geven van opmerkingen. Zodra meerdere leerlingen door elkaar spreken, waardoor de beurt niet meer individueel kan worden toegekend en de leerkracht er ook niet individueel op reageert, wordt deze categorie gescoord. Dit type beurten vertegenwoordigt in sommige klassen bijna een kwart van het totale aantal beurten. Soms vraagt de leerkracht om allemaal samen te antwoorden (rechtstreekse beurten in koor), vooral bij korte beurten zoals ja/nee-vragen, het benoemen van bepaalde prenten (bijvoorbeeld dierenprenten) aan bord of het lezen van letters of zinnen. Het gezamenlijk antwoorden is dan een strategie om snel meerdere vragen te doorlopen en geziene leerstof te herhalen. Soms gebeurt dat meer spontaan door de leerlingen zelf, wanneer de leerkracht een vraag stelt en meerdere leerlingen door elkaar antwoorden ('wie-weet-het-beurt' in koor). Als de leerkracht dat aanvaardt, volgt er meestal een hele reeks van dit soort vragen. Het is onmogelijk om steeds te achterhalen wie er precies meespreekt en wie niet, maar we mogen aannemen dat in veel gevallen de hele klas meedoet, zeker wanneer de leerkracht de opdracht geeft om klassikaal te spreken. Op die manier nemen ook stille leerlingen deel aan de vraag en antwoord sequenties. Er is weliswaar geen persoonlijke feedback, maar wel een reactie naar de hele groep toe, en leerlingen kunnen zelf beoordelen of ze de opdracht kunnen uitvoeren. Misschien is dit type beurten daardoor voor sommige leerlingen minder bedreigend. Tegelijk krijgt de leerkracht ook een zeker beeld van hoe vlot het verloopt voor de hele klas en zelfs van de deelname van individuele leerlingen. Voor stille leerlingen (leerlingen die zelf weinig initiatief nemen)

vormt dit type beurten een belangrijk aandeel van hun totale deelname. Hoewel de leerlingen vaak op een trage, zagerige toon de antwoorden scanderen, viel het mij tijdens de observaties en de verwerking ervan op dat (veel) leerlingen graag klassikaal antwoorden, aangezien ze er zelf geregeld op aansturen. Het is een manier om te kunnen deelnemen aan het gesprek, wat veel leerlingen in het eerste leerjaar trouwens duidelijk nastreven. Dat zien we aan het groot aantal vingers dat over het algemeen de lucht ingaat (hoewel dit niet systematisch werd gemeten) en vooral het geroep dat er in sommige klassen mee gepaard gaat ('Juf! Juf!' of 'Mees-ter, meester, ik weet het!' enzovoort – de 'luide vingers', waarop overigens gere-geld een berisping volgt). Kenmerkend voor de interactie in het eerste leerjaar is vaak de razendsnelle opeenvolging van vragen, antwoorden en feedback. Zo wer-den er per klas gemiddeld 1315 contacten gecodeerd, of een gemiddelde van 5,5 contacten per minuut. Net door die zeer snelle opeenvolging van beurten moet de leerkracht vaak bijzonder snel beslissen wie er aan het woord komt, en door vrij hoge percentages beurten zonder toelating, ligt de beslissing minder vaak bij de leerkracht dan doorgaans wordt aangenomen.

4. Onderzoeksresultaten beurtverdeling en feedback

4.1. *Betere schoolresultaten voor de meisjes*

Uit de achtergrondgegevens blijkt een significant verschil in de opgevraagde rap-portcijfers: meisjes scoren (significant) hoger voor zowel Nederlands (de onderde-len spreken en luisteren) als wereldoriëntatie. Zo hebben jongens voor Nederlands gemiddeld 7,6/10, meisjes 8,1/10 ($p=,002$). Voor wereldoriëntatie hebben jongens gemiddeld 8,1/10, meisjes 8,4/10 ($p=,014$). De verschillen zijn op het eerste gezicht niet opvallend, maar ze zijn wel significant, en dat reeds van bij de aan-vang van het schooljaar. Op het einde worden ze zelfs nog wat meer uitgesproken. De tendens blijft ook zichtbaar wanneer we de meisjes en jongens opdelen volgens (drie types) taalachtergrond.⁶ Dit significante verschil sluit aan bij bevindingen uit internationaal en nationaal onderzoek dat meisjes het op school momenteel wat beter doen dan jongens, zeker wat de taalvakken betreft. We mogen niet vergeten dat de rapportcijfers in het eerste leerjaar deels een gevolg zijn van de inschatting van de leerkracht en dat de deelname aan de interactie in de klas daar wellicht ook in meespeelt.

6. In de vragenlijst hebben de leerkrachten de leerlingen ingedeeld in de volgende categorieën: volledig Nederlandstalig gezin, gezin met Nederlands plus een andere taal, volledig anderstalig gezin.

4.2. *Spreekruimte voor meisjes en jongens*

Uit de analyse van de beurtverdeling blijkt dat het aantal beurten veeleer gelijkmatig verdeeld is over meisjes en jongens. Een algemene dominantie van de jongens, zoals die in eerder onderzoek vaak werd aangetoond, wordt hier dus niet bevestigd. In sommige klassen komen de meisjes wat vaker aan het woord, in andere de jongens. In een aantal klassen zijn er wel erg uitgesproken individuele verschillen, waarbij slechts enkele leerlingen – vaker jongens dan meisjes – het gesprek domineren, maar dit levert geen significante genderverschillen op. Het verschil is in geen enkele klas significant, en de percentages van de verdeling zijn maximum 63% versus 37% (in het voordeel van de meisjes in klas 2) en 61% versus 39% (in het voordeel van de jongens in klas 1). Op basis van de gegevens in de twaalf onderzochte klassen kunnen we dus niet besluiten dat een van beide geslachten de beurtverdeling domineert. Ik sluit me aan bij Sunderland (1998; 2000), die in haar studie van één taalklas (Duits als vreemde taal) in het secundair onderwijs in Groot-Brittannië tot het besluit komt dat de dominantie van de jongens niet als een vaststaand feit mag worden gezien. In de literatuur (ook die rond taal en gender) wordt dit wel vaak als een gegeven voorgesteld, ook in recentere werk zoals dat van Julé (2001; 2006) en Litosseliti (2006). Voor de twaalf klassen samengeteld is er zelfs een licht, niet-significant overwicht van de meisjes wat het totale aantal beurten betreft (51,4% versus 48,6%). Dit is een zeer klein verschil, maar wel opvallend, aangezien het tegenstrijdig is met de bevindingen uit de meeste voorgaande onderzoeken, waarin wordt vastgesteld dat jongens meer spreekruimte opnemen. Ik wijs er nog eens op dat ik met de categorie ‘aantal beurten’ enkel volwaardige (hoofd)beurten bedoel, terwijl in sommige onderzoeken alle contacten met de leerkracht (dus ook ordecontacten en elke subbeurt) worden opgeteld om de totale hoeveelheid interactie van meisjes en jongens te vergelijken. Om mijn resultaten met dat type onderzoeken te vergelijken, heb ik ook het totale aantal contacten onderzocht (zie verder).

Wanneer we de verschillende types beurten onderscheiden, zien we wel (beperkte) verschillen tussen meisjes en jongens. De meest frequente categorie, namelijk de beurten op gedeeld (leerkracht-leerling) initiatief, gaat in de helft van de klassen wat meer naar jongens, in de andere helft wat meer naar meisjes. In twee klassen is het overwicht van meisjes in deze categorie ook significant. Wanneer we voor deze categorie kijken naar het aandeel beurten op gedeeld initiatief ten aanzien van het totale aantal beurten, is er slechts in 3 klassen een vrij duidelijk overwicht van de jongens, in 7 klassen een overwicht van de meisjes. De Mann-Whitney U test voor de twaalf klassen samen geeft voor deze laatste variabele een significant overwicht van de meisjes aan: in verhouding tot hun totale aantal beurten hebben meisjes er meer op gedeeld initiatief (mean rank meisjes 117,96 versus

jongens 97,32; $U=4685$; $p=,016$). Voor alle klassen samen beantwoorden meisjes 54% van de wie-weet-het-beurten, jongens 46%. Het grootste deel (82%) daarvan bestaat uit wie-weet-het-beurten na vinger. Voor deze categorie zien we gelijkaardige resultaten in de afzonderlijke klassen, maar het verschil is voor de twaalf klassen samen nog wat opvallender (meisjes beantwoorden 57% van de wie-weet-het-beurten na vinger, jongens 43%). De jongens antwoorden vaker door te roepen (in totaal is 58,9% van dit type wie-weet-het-beurten van jongens afkomstig, 41,1% van meisjes), maar omdat deze deelcategorie veel minder voorkomt, levert hen dat in totaal minder beurten op gedeeld initiatief op. Dit verschil is ook niet significant, maar het bevestigt wel het resultaat van Grootaerts, Herremans en Ramaekers (2003), die vonden dat jongens in het eerste leerjaar significant meer antwoorden roepen dan meisjes, met een verhouding van 61% versus 39%. Ook Sterringa en Petit (1989) stelden vast dat jongens meer antwoorden roepen, terwijl meisjes vaker hun vinger opsteken.

De rechtstreekse beurten (beurten op initiatief van de leerkracht), die gemiddeld 17% van alle beurten uitmaken, geeft de leerkracht iets vaker aan de jongens dan aan de meisjes (52,1% versus 47,9%) maar dit kleine verschil is niet significant. In tegenstelling tot wat in heel wat voorgaande onderzoeken wordt verondersteld of gesuggereerd, stellen we dus vast dat de leerkrachten zelf geen (gender)verschillen in de deelname creëren door het gebruik van rechtstreekse beurten. Het verschil is blijkbaar een gevolg van het compensatiegedrag van leerkrachten voor leerlingen die wat minder beurten hebben op gedeeld initiatief, want voor deze laatste categorie is er een licht overwicht van de meisjes in de twaalf klassen samen. Een andere mogelijke verklaring, die ook in de literatuur soms wordt gegeven, is dat leerkrachten jongens wat meer rechtstreekse beurten geven om (potentieel) ordeversturende leerlingen bij de les te houden. Leerkrachten schatten de jongens in de vragenlijst inderdaad significant hoger in voor de eigenschap 'ordeversturend', en jongens krijgen ook significant meer berispingen (zie verder). In een van de klassen (klas 6) constateerden we dat de leerkracht geregeld 'rechtstreekse beurten na storend gedrag' gebruikt om jongens rustig te houden. Daardoor is dit de enige klas waar de rechtstreekse beurten niet als compensatiestrategie voor stille leerlingen worden gebruikt. Voor de twaalf klassen samen zien we een significante negatieve correlatie tussen de som van 'beurten op leerlinginitiatief en gedeeld initiatief' en de rechtstreekse beurten van de leerkracht. (Spearman's $\rho=-,328$; $p<,001$). Met andere woorden, leerkrachten geven meer rechtstreekse beurten aan leerlingen die zelf weinig initiatief nemen. Dit uit zich ook in de verdeling van de rechtstreekse beurten over meisjes en jongens. Hoewel de beurten op leerkrachtinitiatief maar een klein aandeel van het totale aantal beurten uitmaken, gebruiken leerkrachten dit type om de beurten gelijkmatiger over alle leerlingen te spreiden, en dus zeker niet om de verschillen te versterken. Dit toont

aan dat leerkrachten zich zeer bewust zijn van de deelname van de individuele leerlingen aan het gesprek, zoals ze trouwens in het interview allemaal bevestigen, en dat ze ernaar streven de stillere leerlingen toch enigszins bij het gesprek te betrekken. Ze bereiken daarmee geen gelijke verdeling van het totale aantal beurten en geven ook aan dat dit niet de bedoeling is. Zonder die weinige rechtstreekse beurten zouden sommige stille leerlingen, zowel meisjes als jongens, bijna nooit individueel aan het woord komen.

Voor de beurten op leerlinginitiatief (spontane vragen en opmerkingen, al dan niet zonder toelating), die gemiddeld 20% van alle beurten uitmaken, zijn er weer wat minder uitgesproken tendensen. In verhouding tot hun totale aantal beurten, hebben jongens in 7 klassen wat meer van dit type beurten. Voor alle klassen samen zien we een licht, niet-significant overwicht van de jongens (53,9% van de leerlinginitiatieven is van hen afkomstig, 46,1% van meisjes). De Mann-Whitney U test voor alle klassen samen bevestigt dit verschil, maar het is niet significant. De beurten op leerlinginitiatief bestaan vooral uit opmerkingen (met en zonder toelating). Over het algemeen stellen leerlingen in de meeste klassen bijzonder weinig vragen. Wanneer ze dat doen, gebeurt dat meestal zonder toelating, en gaat het bijna steeds om procedurele vragen ('Is het dit blad?' of 'Wanneer gaan we knutselen?').

4.3. *Wie durft spreken zonder toelating en wat levert dat op?*

We zagen reeds dat jongens bij het beantwoorden van de wie-weet-het-vragen meer geneigd zijn te roepen dan meisjes. Toch zijn ook voor deze categorie de verschillen kleiner dan in eerder onderzoek werd vastgesteld, en in enkele klassen doen de meisjes het zelfs meer dan de jongens. Gemiddeld gezien is van alle beurten zonder toelating 57,5% afkomstig van de jongens, 42,5% van de meisjes. Dit verschil in percentages is echter te wijten aan *enkele* jongens, die veel meer dan de rest spreken zonder toelating. Daardoor is het gevonden verschil ook niet significant. Doordat de beurten zonder toelating slechts 26% van het totale aantal beurten uitmaken, levert dit gedrag hen in totaal niet meer beurten op dan de meisjes. Dit neemt niet weg dat dit voortdurend overtreden van de interactieafspraken door sommige leerlingen wel erg opvallend en storend kan zijn. Door ook de reacties van de leerkracht op de pogingen van de leerlingen te bestuderen, komen we te weten of leerkrachten de overtredingen gemakkelijker hebben aanvaard van een bepaalde groep.

In de meeste klassen werd meer dan de helft van de pogingen om te spreken zonder toelating door de leerkracht aanvaard en dus gescoord als een beurt zonder

toelating. In de twaalf klassen samen werd gemiddeld 58,8% aanvaard, 27,3% genegeerd, en op 13,9% volgde er een berisping. Voornamelijk doordat enkele jongens zeer veel pogingen ondernemen, ligt het aantal pogingen voor de twaalf klassen samen voor jongens gemiddeld gezien hoger dan voor meisjes: 61,1% van de pogingen is van jongens afkomstig, versus 38,9% van meisjes. Ook dit verschil is niet significant. In voorgaand onderzoek (Julé, 2001; 2004; LeMaster & Hernandez-Katapodi, 2002) werd soms aangenomen dat leerkrachten het verschil zelf creëren of versterken doordat ze strenger reageren op het geroep van meisjes dan van jongens en zo meisjes het zwijgen opleggen. Uit de analyse van de pogingen blijkt echter het tegendeel. Reeds vanaf het begin van het schooljaar ondernemen (een aantal) jongens meer pogingen om te spreken zonder toelating. Leerkrachten geven jongens daarvoor in verhouding sneller een berisping, niet omdat het jongens zijn, maar omdat ze veel pogingen ondernemen. Het roepen wordt namelijk gemakkelijker aanvaard van leerlingen die weinig pogingen ondernemen, in dit geval veeleer meisjes (Spearman's $\rho = -.226; p = .002$). De talrijke pogingen van sommige jongens leveren hen – naast heel wat berispingen – toch ook heel wat beurten zonder toelating op. Mochten leerkrachten hun overtredingen helemaal niet afblokken, dan zouden de jongens wellicht wel de beurtverdeling domineren.

4.4. *Meer ordecontacten voor de jongens*

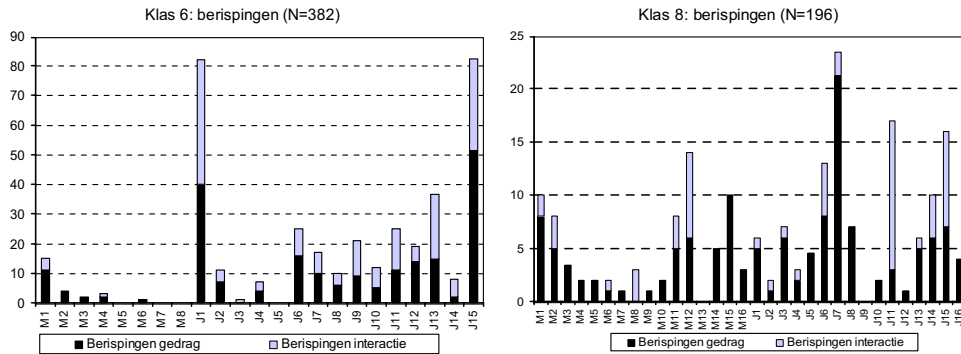
Het grootste genderverschil wordt in dit onderzoek vastgesteld bij de verdeling van de berispingen. In dit onderzoek wordt een onderscheid gemaakt tussen berispingen wegens gedrag (bijvoorbeeld prutsen of niet goed op de stoel zitten) en berispingen wegens het overtreden van interactieregels (bijvoorbeeld pogingen om te spreken zonder toelating), omdat voor deze laatste categorie wel kan worden nagegaan in hoeverre de opmerkingen van de leerkracht een reactie zijn op 'overtredingen' van de leerlingen, terwijl dat voor het gedrag niet systematisch mogelijk is (zelfs als we het gedrag van alle leerlingen voortdurend in kaart zouden brengen, weten we niet wat de leerkracht wel of niet heeft gezien en als storend heeft ervaren). In de meeste klassen (tien van de twaalf) zijn er meer berispingen wegens gedrag dan wegens interactie, en de aantallen variëren sterk van klas tot klas. Er is wel een sterke, significante samenhang tussen beide types berispingen: over het algemeen zien we dat leerlingen die meer berispingen wegens gedrag krijgen, ook meer berispingen wegens interactie krijgen en omgekeerd (Spearman's $\rho = .505; p < .001$).

Uit de resultaten blijkt dat jongens in bijna alle klassen meer berispingen krijgen dan meisjes. De mean ranks van de Mann-Whitney U test en de gemiddeldes

geven voor tien klassen een overzicht van de jongens aan. Voor de twaalf klassen samen gaat 70,4% van alle berispingen naar de jongens, 29,6% naar meisjes. Dit is nog meer het geval voor de berispingen voor interactie (74% naar jongens versus 26% naar meisjes) dan voor gedrag (67% naar jongens versus 33% naar meisjes). Voor beide categorieën zijn er dus minstens dubbel zoveel berispingen tot jongens gericht als tot meisjes. De Mann-Whitney U test voor alle klassen samen toont aan dat die verschillen zeer significant zijn, zowel voor interactie (mean rank jongens 124,53 versus meisjes 94,94; $U=4205$; $p<,001$) als voor gedrag (mean rank jongens 127,53 versus meisjes 92,40; $U=3907,5$; $p<,001$).

Dat jongens significant meer berispingen krijgen dan meisjes, sluit aan bij de bevindingen van eerdere onderzoeken. Mijn onderzoek toont aan dat dit reeds in het eerste leerjaar het geval is, en dat het zowel geldt voor algemeen gedrag als voor overtredingen van de interactieafspraken. Bovendien blijkt uit de analyse dat hun overwicht voor berispingen wegens interactie vooral het gevolg is van hun talrijke pogingen om te spreken zonder toelating (en de reacties van de leerkracht daarop). Ondanks de talrijke berispingen hebben die pogingen de jongens in een aantal klassen meer beurten zonder toelating, en bijgevolg in totaal soms meer beurten opgeleverd. De berispingen wegens gedrag gaan voor de twaalf klassen samen vaker naar leerlingen met lagere rapportcijfers (Spearman's $\rho=-,218$; $p=,001$). Dit stemt overeen met het profiel van de jongens: zij hebben over het algemeen lagere rapportcijfers en meer berispingen wegens gedrag. Voor de berispingen wegens interactie is het verband met de rapportcijfers er veel minder. De leerkrachten lijken de pogingen van 'sterkere' leerlingen dan ook wat meer te aanvaarden. Of het hoger aantal berispingen wegens gedrag voor jongens ook echt een gevolg is van hun gedrag, kunnen we uit deze studie niet met zekerheid zeggen, maar enkele deelcategorieën als de 'hoorbare storingen' wijzen erop dat jongens wel degelijk meer ordeverstoring gedrag vertonen en dat het hogere aantal berispingen (althans gedeeltelijk) terecht is. Ook de vaststelling dat de leerkrachten de jongens bijna in alle klassen als meer ordeverstoring hebben ingeschat (vertrekkend vanuit een beoordeling per individuele leerlingen) wijst erop dat jongens zich over het algemeen meer ordeverstoring gedragen dan meisjes.

Ter illustratie kijken we naar de resultaten van beide types berispingen in twee klassen (klas 6 en klas 8). In klas 6 zitten 8 meisjes en 15 jongens, in klas 8 zitten 16 meisjes en 16 jongens.



De bovenstaande grafieken tonen aan dat de resultaten per klas nogal variëren. Zo zijn er veel meer berispingen in klas 6 dan in klas 8. Bovendien is klas 6 een klas met een sterk gegenderde verdeling van de berispingen. We zien dat de overgrote meerderheid van beide types berispingen tot jongens gericht is. In totaal gaat 88% naar jongens, 12% naar meisjes. Wanneer we enkel naar de berispingen voor interactie kijken, loopt dit zelfs op tot 95% naar de jongens en 5% naar de meisjes. De Mann-Whitney U test geeft voor de twee categorieën samen (en afzonderlijk) een zeer significant verschil aan (mean rank jongens 14,93 versus meisjes 6,5; $U=16$; $p=,004$). Toch zien we ook hier grote onderlinge verschillen binnen de groep jongens. De *outliers* J1 en J15 hebben opvallend veel (van beide types) berispingen, terwijl J5 er geen enkele krijgt. De resultaten van de jongens staan in schril contrast met die van de meisjes, waar de aantallen bijzonder laag liggen. Enkel M1 vormt hierop een kleine uitzondering. In klas 8 gaan er ook meer berispingen naar de jongens, maar het verschil is minder opvallend en niet significant. Voor beide categorieën samen zien we dat 62% van de berispingen tot jongens gericht is, 38% tot meisjes. Ook de andere statistische parameters (mediaan 6 versus 3; mean ranks 18,59 versus 14,41; $U=98$; $p=,255$) bevestigen dit niet-significante overwicht van de jongens. Het geldt trouwens zowel voor de berispingen wegens gedrag als voor de kleinere groep van de berispingen voor interactie. In de grafiek zien we dat zowel een meisje (M13) als een jongen (J9) geen enkele berisping heeft gekregen. De meeste leerlingen hebben wel meerdere berispingen wegens gedrag, maar 10 meisjes en 6 jongens hebben geen enkele berisping voor het overtreden van de interactieafspraken gekregen. Die zijn dan ook vrij zeldzaam in deze klas. Bij de berispingen wegens gedrag ($N=137$) zien we in klas 8 een opvallende *outlier*, namelijk J7, met 23 berispingen, waarvan 21 voor het gedrag. Dat zijn er gemiddeld gezien 3 per half uur geobserveerde les, wat veel is in een klas met 32 leerlingen. J7 is een jongen die door een revalidatiecentrum begeleid wordt, van wie de leerkracht de sociaal-economische situatie van het gezin als 'zeer zwak' omschrijft

en die op het einde van het schooljaar niet geslaagd is. De leerkracht omschrijft hem als zeer ordeverstoring en niet betrokken bij de les, wat inderdaad duidelijk blijkt uit zijn gedrag.

Ook andere achtergrondgegevens kunnen een rol spelen in het gedrag van de leerlingen en de reactie van de leerkracht. Zo blijkt uit volgend voorval dat M12, het meisje met het hoogste aantal berispingen in klas 8, het soms erg moeilijk heeft door haar thuissituatie: M12 steekt haar vinger op om iets te vertellen en krijgt het woord. Door lawaai in de klas antwoordt ze niet. M12 wil blijkbaar haar beurt terug en begint tijdens de uitleg van de leerkracht met een luide vinger te roepen, maar wordt genegeerd. Ze begint vervolgens te spreken zonder toelating. De leerkracht onderbreekt haar:

Ja, maar, kom nu een keertje naar hier, zie. Ik denk dat jij 't toch altijd volhoudt om *Chef* te kunnen spelen, hé M12. Ze heeft het vandaag heel moeilijk...heeft al gevochten op de speelplaats...en wat is er aan de hand, meisje? En niet meer zo'n gezichtje, dat weet je, daar trapt de juffrouw niet meer in... Neen M12... Jij mag gerust vertellen, maar je moet je gedragen, zoals de andere kindjes, en je aan de afspraken houden, meisje... en in de klas lukt dat al erg aardig, maar op de speelplaats is dat nog héél erg.

M12 begint te wenen. 'Is er iets, M12? Is er iets? Wil je 't straks vertellen? Maar die kindjes die hier zitten, hé, die kunnen daar niets aan doen, hé... M12? Ja? Als je het moeilijk hebt, dan schrijf je je naam daar op het blad, maar dan begin je niet de andere kindjes te stampen, hé. Afgesproken? Ja, juffrouw? Ga zitten.' De leerkracht legt nog uit dat de naam op het blad moet met de toverhoed. 'De toverhoed doet wonderen, hé,... even praten...', verduidelijkt de leerkracht. Achter heel wat leerlingen die de les geregeld verstoren of opvallend gedrag vertonen, schuilt ongetwijfeld een heel verhaal, waarvan de leerkrachten meestal wellicht vrij goed op de hoogte zijn. Ook dergelijke factoren dragen bij tot de complexiteit van de interactie in de klas.

In sommige klassen is het hoger aantal berispingen voor jongens vrijwel uitsluitend door een of twee jongens veroorzaakt, terwijl het in andere klassen een meer algemeen fenomeen is. In bijna alle klassen vinden we ook enkele leerlingen die zeer weinig of zelfs geen berispingen hebben gekregen, maar dit lijkt vaker het geval voor meisjes dan voor jongens. Hoewel er een duidelijke tendens is dat jongens meer berispingen krijgen, zowel voor gedrag als voor interactie, mogen we dit niet veralgemenen voor alle jongens. Er zijn heel wat individuele verschillen binnen elke groep. Wel opvallend is dat, net als bij het totale aantal pogingen, de meeste *outliers* jongens zijn, en dat geldt zowel voor de berispingen wegens interactie als voor de berispingen wegens gedrag.

4.5. *Inhoudelijke kritiek en complimentjes*

Naast de hoofdbeurten werden er ook 4612 subbeurten gecodeerd. Dit zijn de extra vraagjes van de leerkracht of toevoegingen van de leerling zelf, die voor een deel de lengte van de beurt bepalen. De grootste categorie zijn de doorvraagbeurten op initiatief van de leerkracht (extra vraagjes stellen na een correct antwoord), gevolgd door de hulpvragen op initiatief van de leerkracht (leerkrachten gebruiken die om leerlingen tot het goede antwoord te brengen na een foutief of onvolledig antwoord) en ten slotte de vervolgbeurten, waarbij de leerling een beurt op eigen initiatief nog wat langer maakt door er nog iets aan toe te voegen. Meisjes slagen er wat vaker in dan jongens om hun beurt te verlengen door middel van een vervolgbeurt, maar dit verschil is klein en niet significant. Voor alle klassen samen gaan de beide types subbeurten op leerkrachtinitiatief (doorvraag- en hulpbeurten) wat vaker naar jongens, waardoor de beurten van de jongens wat langer worden door toedoen van de leerkracht. Voor de hulpbeurten is er zelfs een significant verschil (mean rank jongens 117,58 versus meisjes 100,82; $U=4892$; $p=,049$). Dit hoger percentage hulpbeurten (in verhouding tot hun totale aantal beurten) voor jongens kan wijzen op een lagere antwoordkwaliteit bij de jongens, waardoor de leerkracht het meer nodig vindt hen te helpen om tot het goede antwoord te komen. Naast deze beperkte genderverschillen valt het vooral op dat alle leerkrachten meer subbeurten geven aan leerlingen die minder aan het woord komen (en omgekeerd). Hoewel de sterkte van de correlatie erg verschilt van klas tot klas, is de tendens in elke klas afzonderlijk negatief. Voor de twaalf klassen samen is de correlatie tussen het aantal subbeurten per beurt en het totale aantal beurten weliswaar matig, maar zeer significant (Spearman's $\rho=-,253$; $p<,001$). De leerkrachten gebruiken dus niet alleen de rechtstreekse beurten maar ook de subbeurten om stillere leerlingen meer aan het woord te laten.

Alle feedback van de leerkrachten werd ook ingedeeld in positieve feedback en negatieve feedback. In de twaalf klassen samen geven leerkrachten bijna 3 keer zoveel positieve feedback (korte en lange acceptatie en expliciet positieve feedback; $N=7528$) als negatieve feedback (inhoudelijke hulpbeurten, correctie door de leerkracht, correctie door het doorspelen naar een andere leerling als correctiebeurt en het verwerpen wegens reeds gezegd; $N=2845$). Het expliciet prijzen ('zeer goed' of 'bravo') was vrij zeldzaam (in de twaalf klassen samen werd dit 582 keer geteld, gemiddeld 48 keer in de acht lessen) en veeleer gelijkmatig verdeeld over meisjes en jongens.

Opvallend is wel dat in bijna alle klassen de meisjes (in verhouding tot hun totale hoeveelheid feedback) meer positieve feedback krijgen, de jongens meer negatieve. Binnen afzonderlijke klassen is dit verschil niet significant, maar voor de

twalf klassen samen is dit wel het geval: meisjes krijgen in verhouding significant meer positieve feedback, jongens meer negatieve (mean rank jongens 123,07 versus meisjes 96,18; $U=4349,5$; $p=,002$). Hoewel de antwoordkwaliteit op zich niet werd gemeten, geeft de indeling in positieve en negatieve feedback ons een idee van de kwaliteit van de bijdragen (antwoorden en opmerkingen) van de leerlingen. Het significante verschil dat we vinden doet vermoeden dat meisjes vaker correcte bijdragen leveren dan jongens. Andere aanwijzingen daarvoor zijn het feit dat meisjes ook meer wie-weet-het-beurten beantwoorden dan jongens en hogere rapportcijfers halen. Hoewel het aantal opgestoken vingers (om praktische redenen) niet geteld werd, kunnen we op basis van deze gegevens aannemen dat meisjes zich vaker kandidaat stellen om wie-weet-het-vragen op te lossen door hun vinger op te steken, vermoedelijk omdat zij vaker het antwoord weten (een aanwijzing daarvoor is dat in alle klassen samen meisjes wat vaker vragen beantwoorden nadat ze als enige of als eerste hun vinger hebben opgestoken). Hun wat groter aantal wie-weet-het-beurten is dan niet veroorzaakt doordat leerkrachten hen vaker uitkiezen om te antwoorden, maar wel doordat ze vaker dan jongens hun vinger opsteken. Uit het onderzoek van Grootaerts, Herremans en Ramaekers (2003) in het eerste leerjaar in Vlaanderen bleek trouwens dat meisjes significant vaker hun vinger opstaken en daardoor ook meer wie-weet-het-beurten na vinger krijgen (zij vonden dat 53% van de opgestoken vingers van meisjes afkomstig was en 52% van de wie-weet-het-beurten na vinger). Dat jongens zich minder kandidaat stellen om vragen aan de hele klas te beantwoorden, betekent niet noodzakelijk dat zij weigerachtig zijn om mee te werken. In vrijwel alle klassen zag ik bij de observaties een grote wil van de meeste leerlingen om deel te nemen aan het gesprek. Ik ben meer geneigd de negatieve feedback van jongens in verband te brengen met de vaststelling dat jongens meer dan meisjes de antwoorden op vragen proberen te roepen. Zij raden er soms tegen een hoog tempo op los om toch maar als eerste het juiste antwoord te kunnen roepen. Dit komt de antwoordkwaliteit niet ten goede. Het aantal keer dat een antwoord door de leerkracht werd verworpen wegens reeds gezegd (dit gebeurt niet heel veel, maar vooral in opsommingen; $N=66$) ligt voor de jongens in de twaalf klassen samen significant hoger dan voor de meisjes (mean rank jongens 117,49 versus meisjes 100,04; $U=4802$; $p=,002$). Anderzijds kunnen ook de lagere rapportcijfers en de lagere inschatting van de mondelinge taalvaardigheid (deels ten gevolge van het wat grotere aandeel anderstalige jongens in de populatie) mee verklaren waarom de bijdragen van jongens vaker negatief worden beoordeeld door de leerkracht. Dat jongens in de twaalf klassen samen significant meer negatieve (inhoudelijke) feedback van de leerkracht krijgen dan meisjes, sluit aan bij resultaten uit eerdere onderzoeken (Sadker & Sadker, 1986; Kelly, 1988).

4.6. *Totale hoeveelheid en aard van de contacten*

Het totale aantal contacten geeft ons een idee van de totale hoeveelheid aandacht die individuele leerlingen van de leerkracht hebben gekregen en laat ons toe de resultaten te vergelijken met studies waarin vaak de totale hoeveelheid contacten wordt gemeten, zonder enige verdere opdeling. In dit onderzoek gaat het om de som van de individuele beurten, subbeurten, berispingen en een aantal overige feedbackcategorieën. Voor de twaalf klassen samen is er een zeer licht overwicht voor de jongens (52,5% versus 47,5%), maar dit is zeer klein en niet significant. Dit kleine verschil vinden we dan ook niet in elke afzonderlijke klas terug. In één klas (klas 2, al dan niet toevallig een klas met overwegend meisjes) domineren de meisjes de interactie zelfs in vrijwel ieder opzicht (uiteraard wordt het aantal meisjes en jongens steeds in rekening gebracht in de analyse, alsof er evenveel meisjes als jongens aanwezig zijn). In een andere klas, klas 6, zijn jongens dan wel weer zeer overheersend aanwezig: zij nemen er 59% van de beurten en 67% van de contacten, maar ook dit is dan weer geen doorsnee klas, zoals blijkt uit de analyse maar ook uit de gesprekken met de leerkracht. De jongens in deze klas zijn volgens de leerkracht niet alleen zeer dominant in de gesprekken, maar ook op de speelplaats, waar ze veel ruzie maken en de meisjes lastigvallen. We zagen reeds dat ze in de klas ook significant meer berispingen krijgen in verhouding tot hun totale aantal contacten. De meisjes krijgen daarentegen meer positieve feedback en hebben significant hogere rapportcijfers. Hoewel deze klas interessante resultaten oplevert die de nodige aandacht verdienen, geldt ze in dit onderzoek als een uitzondering. De andere klassen bevestigen die dominantie van jongens niet, of toch niet in dezelfde mate. Op basis van mijn onderzoek in de twaalf afzonderlijke klassen (en de resultaten van de twaalf klassen samen) kunnen we de overheersing van de jongens in de interactie dan ook niet bevestigen.

De aard van de contacten levert meer opvallende resultaten op dan de hoeveelheid. Zo zien we dat jongens in de twaalf klassen samen (en in elf van de twaalf afzonderlijke klassen) een hoger percentage 'negatieve contacten' (totaal berispingen / totaal contacten per individuele leerling) hebben dan meisjes. Jongens krijgen dus niet alleen in absolute aantallen significant meer berispingen, maar ook in verhouding tot hun totale aantal contacten (mean rank jongens 130,51 versus meisjes 89,88; $U=3613$; $p<.001$). Het gemiddeld percentage is 13,8% voor de jongens (standaarddeviatie 11,2%), voor de meisjes 7,1% (standaarddeviatie 7,2%). Voor heel wat jongens bestaat zelfs een kwart van hun contacten uit berispingen. Daarnaast zagen we nog dat jongens ook inhoudelijk meer negatieve feedback krijgen op hun bijdragen dan meisjes. De grotere hoeveelheid kritiek voor jongens, die reeds bij Kelly (1988) werd gerapporteerd, zien we in het eerste leerjaar dus zowel op inhoudelijk vlak als op gedragsniveau. Op basis van deze resultaten besluiten

we dat de deelname aan de leergesprekken in het eerste leerjaar voor veel jongens op een veel negatievere wijze verloopt dan voor meisjes. Dit kunnen we dan weer in verband brengen met de minder goede leerprestaties en de antischoolse houding van jongens (voor dit laatste zijn er hier echter geen concrete aanwijzingen gevonden) waarover in internationale en nationale onderzoeken werd gerapporteerd. Intrigerend in dit verband is de vraag naar oorzaak en gevolg: is de negatievere deelname aan de interactie voor jongens in het eerste leerjaar reeds een gevolg van een zekere vorm van antischools gedrag of zwakkere prestaties, of ontstaan die houdingen en zwakkere prestaties net ten gevolge van hun negatieve ervaringen? Dit onderzoek geeft hierover geen uitsluitsel, maar het toont wel aan dat jongens over het algemeen reeds vanaf het begin van het eerste leerjaar meer negatieve feedback krijgen van de leerkracht, zowel voor gedrag als voor hun bijdragen in de lessen Nederlands en wereldoriëntatie, en dat vanaf het begin hun rapportcijfers voor deze vakken lager liggen dan die van meisjes.

4.7. *Evolutie begin en einde schooljaar*

Algemeen kunnen we besluiten dat er weinig verschillen zijn in de resultaten van de analyse van de gegevens uit de eerste periode en uit de tweede periode. De verhoudingen van de types beurten en de reacties van de leerkrachten op de pogingen om te spreken zonder toelating zijn vaak zeer gelijkaardig in beide periodes, en de weinige verschuivingen vertonen over het algemeen ook geen opvallend verschillende tendensen voor meisjes en jongens. Als er zich verschuivingen voordoen in de deelname van meisjes en jongens, dan is de tendens meestal dat de verschillen (wat betreft het aantal beurten en berispingen) op het einde afnemen. Enkel in klas 6, waar jongens vooral meer zonder toelating en op eigen initiatief aan de interactie deelnemen, is het verschil tussen beide groepen op het einde groter dan in het begin. De leerkracht aanvaardt de pogingen om te spreken zonder toelating op het einde vaker dan in het begin van het jaar. Daardoor is op het einde 91% van de pogingen van jongens afkomstig, slechts 9% van meisjes, en voor de beurten zonder toelating is de verhouding 84% versus 16%. De leerkracht is er hier dus niet in geslaagd de verschillen, die duidelijk uit de leerlingen zelf komen, in te perken. Ik merk hierbij nog eens op dat de leerkracht op het einde zelf spontaan opmerkte dat dit absoluut geen doorsnee klas was door heel wat dominante persoonlijkheden bij de jongens. Het verschillende gedrag van meisjes en jongens was dan ook treffend, en het is mogelijk dat dit alleen maar een versterkend effect heeft naar het einde toe: jongens gaan zich meer 'jongensachtig' gedragen, meisjes meer 'meisjesachtig', wat in deze klas overeenkomt met stereotiepe beelden van de rebelse, roepende jongen en het brave meisje dat de regels niet overtreedt maar

wel actief aan de les deelneemt en bovendien op inhoudelijk vlak beter presteert dan de jongens.

We kunnen op basis van de gegevens uit de twaalf onderzochte klassen dus zeker niet besluiten dat leerkrachten in het eerste leerjaar de meisjes het zwijgen opleggen en jongens stimuleren om interactieafspraken te overtreden, zoals Julé (2001) en LeMaster e.a. (1998) suggereerden. Integendeel, de leerkrachten aanvaardden het roepen van meisjes zelfs wat vaker dan dat van jongens. Niettemin stellen we wel vast dat meer jongens dan meisjes de neiging vertonen om de afspraken te overtreden, en dit reeds van in het begin van het schooljaar. De oorzaak voor die verschillen blijft een groot vraagteken: zijn die verschillen gecreëerd in de kleuterklas of spelen andere factoren een rol (misschien zijn sommige jongens om een of andere reden minder gevoelig voor gezag en/of kritiek?). Op basis van dit onderzoek kunnen we die vraag niet beantwoorden maar wel vaststellen dat de leerkrachten de (relatief beperkte) verschillen tussen meisjes en jongens niet creëren of versterken.

5. Leerkrachten over vrouwen en mannen...

Naast de rol van gender in de beurtverdeling bestudeerden we in dit onderzoek ook de manier waarop gender inhoudelijk in de les aan bod komt. Tijdens de leergesprekken Nederlands en wereldoriëntatie spreken leerkrachten en leerlingen over allerlei thema's, waarbij soms plots beelden van vrouwen en mannen naar voren komen die genderstereotypering in de hand werken. Zo werden bij alle leerkrachten op zijn minst enkele uitspraken gevonden met een (in meer of mindere mate) rolbevestigend karakter. Nochtans zeiden enkele deelnemende leerkrachten in het afsluitende interview expliciet dat ze het belangrijk vinden stereotiepe rolpatronen te doorbreken en zelf daarvoor als voorbeeld te willen fungeren (bijvoorbeeld door als vrouwelijke leerkracht ook spijkers in de muur te slaan om iets op te hangen enzovoort).

5.1. *Mama's doen het huishouden*

Wanneer leerkrachten nieuwe begrippen uitleggen, verwijzen ze vaak naar de huishoudelijke taken. Zowel vrouwelijke als mannelijke leerkrachten beschouwen de rol van de vrouw ('de mama') in het huishouden en in de verzorging van de kinderen als een evidentie. Zo legt een leerkracht uit wat het woord 'roet' betekent, en ze zegt dat het kachelvenstertje er vuil door wordt: 'Soms moet mama dat venster kuisen, he, en dan komt er zo zwart af... dat is roet.' Het zijn heel vaak (uit-

sluitend) mama's die het huishouden draaiende houden. Een leerkracht vertelt in verband met schubben van een vis: 'Als mama vis klaarmaakt moet ge 'ns kijken wat ze dan doet. Ze krabt over die huid en wat vliegt daar zo precies af?' en over het koken vraagt de leerkracht: 'Waarom gebruikt mama nog melk als ze iets wil klaarmaken?' In verband met het ruiven van honden horen de leerlingen het volgende: 'En dan kan de mama zo dikwijls lopen zagen omdat ze te veel moet stofzuigen' of over een hond die in de zetel slaapt: 'En dan vinden wij overal haar van die hond, en dan kan de mama kuisen he.' Naast algemene uitspraken waarbij de rol van de vrouwen in het huishouden geregeld wordt benadrukt, wordt er ook naar individuele leerlingen toe enkel over de mama's gesproken. Wanneer een meisje vertelt dat ze in het weekend appeltaart heeft gemaakt, antwoordt de leerkracht spontaan 'Ha, je hebt mama geholpen'. Als onderzoeker ben ik niet (altijd) op de hoogte van de gezinssituatie van de kinderen, en uit de gesprekken en achtergrondinformatie bleek dat behoorlijk wat kinderen in een nieuw samengesteld gezin leven, of na een scheiding van de ouders afwisselend een zekere tijd bij hun vader of moeder doorbrengen. Voor individuele leerlingen is het dan ook niet uitgesloten dat zij enkel bij hun moeder wonen, maar er kwamen toch opvallend meer mama's dan papa's ter sprake: wanneer een jongen aangeeft dat hij geen fruit eet omdat ze dat niet in huis hebben, raadt de leerkracht hem aan mama te vragen om fruit te kopen. Een andere jongen heeft een nieuwe pen nodig en ook die zal mama wel kopen. Nog een andere heeft geen lijm maar zijn mama zal er thuis nog wel hebben. Wanneer een paar meisjes opmerken dat hun broek vuil was na de sportdag, zegt de leerkracht: 'Ja maar mama kan dat wassen he.'

5.2. *Moederdag en Vaderdag*

Uit de voorgaande voorbeelden blijkt dat rolbevestigende uitspraken vaak op een vrij onopvallende wijze de gesprekken binnensluipen en dat leerkrachten er zich waarschijnlijk niet bewust van zijn. Naar aanleiding van Moederdag wordt de rol van de moeder in het huishouden echter nog steeds zeer expliciet belicht. Hoewel leerkrachten het duidelijk vaak goed bedoelen en de leerlingen willen aanmoedigen om mama's taken te waarderen en waar mogelijk een handje te helpen, doen zij daarbij veel rolbevestigende uitspraken. Zo vraagt een (mannelijke) leerkracht op te sommen wat mama doet, waarop een (overigens zeer mondig) meisje een veel minder stereotiep antwoord geeft: 'Mama betaalt als we op vakantie gaan, als verrassing.' De leerkracht geeft hieraan een meer stereotiepe wending: 'Ja, mama's houden ervan om kindjes te verrassen, he. Die zijn zo lief, die mama's, dat die dat heel graag doen en dat kost hen ook geen moeite, he. Die vinden dat maar normaal dat ze mensen bedanken en een beetje verwennen eigenlijk.' Wanneer een aantal

leerlingen vertellen dat hun papa lang moet werken en 's avonds laat thuis is, gaat de leerkracht hierop verder 'Ja amai zeg, en mama die is dan weer zo lief... die blijft netjes thuis. Waarom blijft mama dan thuis?' Een meisje antwoordt: 'om op ons te passen.' De leerkracht aanvaardt het antwoord: 'Dus mama zorgt ervoor dat er altijd iemand is om op jullie te passen. Mama's zijn toch eigenlijk onmisbaar.' Hoewel ook dit fragment bedoeld lijkt om waardering voor de mama's op te roepen, geeft de leerkracht een zeer eenzijdig en rolbevestigend beeld van vrouwen als vanzelfsprekend goede, verzorgende moeders. Wanneer hetzelfde meisje nog eens opmerkt dat mama alles betaalt als ze op vakantie gaan, antwoordt de leerkracht: 'Maar misschien doet ze dat wel met de centjes van papa?' waarop het meisje antwoordt dat ze de centjes delen. Hoewel deze opmerking van de leerkracht wellicht als grapje bedoeld is, kunnen we ons afvragen in hoeverre hij die vraag zou gesteld hebben in de omgekeerde richting. Het beeld van de vader als kostwinner wordt hier door de leerkracht naar voren geschoven.

In heel wat klassen werd er rond Vaderdag hoofdzakelijk over beroepen gesproken, rond Moederdag over de huishoudelijke taken. Sommige leerkrachten weken daar gedeeltelijk van af, bijvoorbeeld door ook naar aanleiding van Moederdag te vragen naar het beroep van de moeders. Het valt dan op dat heel wat leerlingen daarop niet kunnen antwoorden. De (vrouwelijke) leerkracht reageert: 'Mama gaat elke dag werken om centjes te verdienen, en je weet niet eens wat ze doet', waarop een jongen ter verdediging opmerkt: 'Ik weet het alleen van papa' en de leerkracht antwoordt dat het nu over mama gaat. Wanneer een meisje zegt: 'Gewoon gaan werken', raadt de leerkracht hen aan om het toch maar eens te vragen. Een andere (vrouwelijke) leerkracht overloopt naar aanleiding van Moederdag met de hele klas de taakverdeling in elk huishouden, waarbij er ook ruimte is voor hulp van derden (grootouders, huishoudhulp, broers en zussen of van de kinderen zelf). Op basis van de gegeven antwoorden reflecteert zij samen met de leerlingen over die (inderdaad behoorlijk gegenderde) taakverdeling. Een alternatieve aanpak is dus wel mogelijk. Wanneer (mannelijke) leerlingen soms expliciet rolbevestigende uitspraken doen (bijvoorbeeld opmerken dat de was doen meisjeswerk is), gaan leerkrachten daar ook wel tegenin.

5.3. *Wie is hier de baas?*

Tot slot vermeld ik nog een lesfragment waaruit blijkt dat leerlingen de genderorde op school soms letterlijk aangeleerd krijgen. Zo vergelijkt een vrouwelijke leerkracht het fenomeen van de leeuw als koning van de dieren met de school. Ze vraagt: 'Wie is er hier de baas?' 'De juf!' antwoorden de leerlingen. 'Maar neen, dat

denk ik niet mannen' lacht de leerkracht. Een jongen roept 'mijnheer directeur!'. Zijn beurt zonder toelating wordt geaccepteerd. Een andere leerling roept 'En ook juffrouw X [secretariaat]', waarop de leerkracht corrigeert 'Juffrouw X die helpt mijnheer directeur, he'. Dit type opmerking is natuurlijk een weergave van de realiteit veeleer dan een rolbevestigende opmerking. Het fragment toont wel aan dat de hiërarchie binnen de school nog niet echt duidelijk is voor alle leerlingen. Ook dit behoort tot de kennis die ze in de les verwerven.

6. Besluit

In het onderzoek naar de beurtverdeling in de klas ben ik niet uitgegaan van een nadelige positie van meisjes of jongens, maar heb ik geprobeerd de interactie per klas zo neutraal mogelijk in beeld te brengen aan de hand van een zeer gedetailleerd categoriesysteem (van types beurten, berispingen en feedbackcategorieën), aangevuld met kwalitatieve gegevens uit gesprekken met de leerkrachten en een vragenlijst over de individuele leerlingen. In tegenstelling tot eerdere onderzoeken, wordt er voor de deelname aan de klasgesprekken geen uitgesproken dominantie van de jongens vastgesteld. De resultaten vertonen heel wat variatie in de afzonderlijke klassen en vrij veel individuele verschillen, met vooral opvallende *outliers* bij de jongens wat betreft de pogingen om te spreken zonder toelating en de berispingen. Naast de beperkte verschillen in de hoeveelheid interactie tekenen er zich wel enkele gendertendensen af wat betreft de kwaliteit van de interactie met de leerkracht. Zo blijken de meisjes zich in het eerste leerjaar vanaf het begin van het schooljaar meer als modelleerlingen te gedragen: ze houden zich meer aan de interactieafspraken en beantwoorden wat vaker de wie-weet-het-vragen van de leerkracht, ze krijgen significant minder berispingen, ze behalen hogere rapportcijfers en ze krijgen meer (inhoudelijke) positieve feedback. Bij de jongens zien we meer variatie binnen de groep, sommige jongens roepen heel veel antwoorden of opmerkingen door de klas en ze krijgen daarvoor meer berispingen. De vaststelling dat jongens gemiddeld gezien zowel op het vlak van inhoud als van gedrag veel meer negatieve contacten hebben met de leerkracht, is toch enigszins verontwaardigend, en kan een voorbode zijn van de latere antischoolse houding die vooral bij jongens wordt vastgesteld. Op basis van de literatuurstudie heb ik overigens mogelijke negatieve gevolgen van een gegerende beurtverdeling voor zowel meisjes als jongens aangehaald.

Belangrijk is ook dat uit het type beurten blijkt dat de gevonden verschillen hoofdzakelijk vanuit de leerlingen zelf komen en niet door de leerkracht worden veroorzaakt of versterkt. Het valt zelfs op dat vrijwel alle leerkrachten een aantal com-

pensatietechnieken hanteren, zoals het geven van rechtstreekse beurten of van extra deelvragen aan 'stillere' leerlingen, en tijdens de les zeer bewust met de beurtverdeling begaan zijn. De resultaten van de vragenlijst per individuele leerling tonen trouwens aan dat leerkrachten zich ervan bewust zijn dat jongens zich in de les gemiddeld gezien meer ordeverstoring gedragen dan meisjes. Redenen daarvoor blijven onduidelijk. Uit het onderzoek blijkt dat alle leerkrachten zeer veel tijd en energie besteden aan het uitleggen en doen naleven van de interactieafspraken, omdat ze het belangrijk vinden dat de leerlingen naar elkaar leren luisteren en elkaar laten uitpraten. De mate waarin de afspraken werkelijk worden nageleefd, varieert vrij sterk van klas tot klas.

Tijdens de interviews gaven de leerkrachten te kennen dat ze de leerlingen als individuen willen benaderen en niet als jongens en meisjes. Bovendien merkten sommigen op dat ze de bestaande genderrollen uit het dagelijks leven proberen te doorbreken. Toch werden bij alle leerkrachten onbewuste stereotypen in de beeldvorming over gender in de les opgemerkt. Naast enkele roldoorbrekende opmerkingen (vaak als reactie op een seksistische opmerking van een leerling) deden leerkrachten vooral veel rolbevestigende uitspraken over de vrouw die het huishouden doet en de man als kostwinner die het geld binnenbrengt. Voor alternatieven blijkt er in de klas bijzonder weinig plaats, zelfs wanneer leerlingen sporadisch zelf tegenvoorbeelden geven vanuit hun thuissituatie. De leerlingen krijgen heel vaak impliciet en/of expliciet de boodschap dat een stereotiepe gegenderde taakverdeling binnen het gezin nog steeds de norm is. Nu is het zeer waarschijnlijk dat veel van wat deze leerkrachten (overigens met de beste bedoelingen) uitleggen, dicht aansluit bij de realiteit in de meeste gezinnen. Bovendien kunnen we de vraag stellen in hoeverre we van leerkrachten mogen verwachten dat zij systematisch de bestaande rolpatronen doorbreken. Anderzijds is het een realiteit dat steeds meer kinderen in andere gezinssituaties leven dan diegene die in de dagelijkse gesprekken in de les als norm naar voren komen. Ik denk daarbij aan het stijgend aantal kinderen van alleenstaande ouders en in nieuw samengestelde gezinnen, kinderen uit homoseksuele gezinnen of kinderen waarbij de taakverdeling van de ouders niet zo traditioneel is, bijvoorbeeld met een werkloze vader, of een vader die meer in het huishouden doet en (mee) de zorg voor de kinderen opneemt, al dan niet in combinatie met een moeder als (belangrijkste) kostwinner in het gezin. Misschien kunnen deze maatschappelijke veranderingen op termijn bijdragen tot het doorbreken van de genderstereotiepe beeldvorming in de klas. Het kan alleszins niet de bedoeling zijn dat leerkrachten de leerlingen een (in hun ogen) idealistisch beeld voorhouden dat niet strookt met de werkelijkheid en dat leerkrachten, ondanks hun goede bedoelingen, stereotiepe beeldvorming en rolpatronen over vrouwen en mannen (blijven) uitvergroten en versterken.

Het lijkt dan ook raadzaam om leerkrachten via opleiding, bijscholing en coachingsprogramma's bewust te maken van het feit dat zij vanuit hun eigen denkkader de leerlingen onbewust genderstereotiepe normen en beelden bijbrengen en om hen strategieën en tips aan te reiken om dit in de toekomst te vermijden. Ook reflectie over mogelijke gevolgen van genderaspecten in de beurtverdeling en het belang van gender in het onderwijs in het algemeen zouden niet in de lerarenopleiding mogen ontbreken. Momenteel is dit echter nauwelijks of niet het geval. In 2007 werd er door de dienst beroepsopleiding van het Departement Onderwijs door middel van het project *Gen-BaSec* gewerkt aan het stimuleren van het gendersensitief denken en handelen binnen de school. In dat kader was er ook sprake van de invoering van een gendercoach binnen de school, die leerkrachten kan begeleiden, onder meer door middel van lesobservaties, en die er meer algemeen op toeziet dat gender op school niet verdwijnt onder de brede noemer van 'diversiteit.' Voor zover dit daadwerkelijk in de praktijk wordt omgezet, is dit mijns inziens een zeer goede benadering. Aandacht voor gender, en zeker genderaspecten in de interactie in de klas, komt namelijk elke individuele leerling ten goede.

Literatuurlijst

Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58(3), 339-366.

Bervoets, M. (1992). *Aandacht voor slimme Sakina. Verwachtingen van leerkrachten en verdeling van aandacht onder autochtone en allochtone jongens en meisjes*. Amsterdam: Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch SCO.

Bossaert, S. (2009). *Wie voert het hoogste woord? Interactie in het eerste leerjaar basisonderwijs vanuit genderperspectief*. Brussel: VUBPRESS.

Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. In L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (red.), *Gender influences in classroom interaction* (pp. 115-142). New York: Academic Press.

Dolle-Willemsen, D. (1997). *Gezien onderscheid naar sekse in het basisonderwijs. Interactie als invalshoek. Academisch proefschrift*. Tilburg: Tilburg University Press.

François, K. (1996). *Coëducatie en communicatie. Een exploratief onderzoek naar de gender effecten in de communicatie-interactie bij een sekse-gemengde kleutergroep*. UIA GAS Vrouwenstudies, Antwerpen.

- French, J., & French, P. (1984). Gender imbalances in the primary classroom: an interactional account. *Educational Research*, 26(2), 127-136.
- Garrahy, D. A. (2001). Three third-grade teachers' genderrelated beliefs and behavior. *The Elementary School Journal*, 1, 81-94.
- Grootaers, I., Herremans, S., & Ramaekers, A. (2003). *Genderverschillen in de leerkracht-leerling interactie in de klas*. Katholieke Universiteit Leuven, Leuven.
- Hammersley, M. (2001). Obvious, all too obvious? Methodological issues in using sex/gender as a variable in educational research. In B. Francis & C. Skelton (red.), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education* (pp. 27-38). Buckingham: Open University Press.
- Julé, A. (2001). *Gender, Language Use, and Silence in an ESL Classroom. PhD Dissertation*. University of Surrey Roehampton, London.
- Julé, A. (2004). *Gender, participation and silence in the language classroom – Sh-shushing the girls*. New York: Palgrave Macmillan.
- Julé, A. (2006). Silence as Morality: Lecturing at a Theological College. In J. Baxter (red.), *Speaking out – The Female Voice in Public Contexts* (pp. 103-120). Basingstoke, Hampshire [England]: Palgrave Macmillan.
- Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher-pupil interactions: a meta-analytic review. *Research in education*, 39, 1-23.
- LeMaster, B., & Hernandez-Katapodis, M. M. (2002). Learning to Play School: the Role of Topic in Gendered Discourse Roles among Preschoolers. In S. Benor, M. Rose, D. Sharma, J. Sweetland & Q. Zhang (red.), *Gendered Practices in Language* (pp. 213-235). Stanford: CSLI Publications.
- LeMaster, B. e.a. (1998). Breaking the silence: Teaching preschool children how to participate in structured teacher-student interactions. In S. Wertheim, A. C. Bailey & M. Corston-Oliver (red.), *Engendering Communication. Proceedings of the Fifth Berkeley Women and Language Conference*. (pp. 297-310). Berkeley, California: Berkeley Women and Language Group.
- Litosseliti, L. (2006). *Gender & Language – Theory and Practice*. London: Hodder Education.
- Mahony, P. (1985). *Schools for the boys? Co-education reassessed*. London: Hutchinson.
- Myhill, D. (2002). Bad Boys and Good Girls? Patterns of Interaction and Response in Whole Class Teaching. *British Educational Research Journal*, 28(3), 339-352.

Riddell, S. (1989). Pupils, Resistance and Gender Codes: a study of classroom encounters. *Gender and Education*, 1(2), 183-197.

Sadker, D. (1999). Gender Equity: Still Knocking at the Classroom Door. *Educational Leadership*, 56(7), 22-26.

Sadker, M., & Sadker, D. (1986). Sexism in the Classroom: From Grade School to Graduate School. *The Tutor*, 2(3).

She, H.-C. (2000). The interplay of biology teacher's beliefs, teaching practices and gender-based student-teacher classroom interaction. *Educational Research*, 42(1), 100-111.

Smith, E. (2003). Failing boys and moral panics: perspectives on the underachievement debate. *British Journal of Educational Studies*, 51(3), 282-295.

Spender, D. (1982). *Invisible women: the schooling scandal*. London: Writers and Readers Publishing.

Stanworth, M. (1981). *Gender and schooling: a study of sexual divisions in the classroom* (Vol. 7). London: Women's Research and Resources Centre.

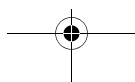
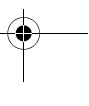
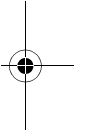
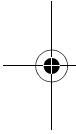
Sterringa, B., & Petit, C. (1989). *Seksespecifieke interactie in de onderwijsleersituatie (Eindverslag)*. Nijmegen: Universiteit Nijmegen: IMV-isisio.

Sunderland, J. (1998). Girls being quiet: a problem for foreign language classrooms? *Language Teaching Research*, 2(1), 48-82.

Sunderland, J. (2000). New understandings of gender and language classroom research: texts, teacher talk and student talk. *Language Teaching Research*, 4(2), 149-173.

Swann, J., & Graddol, D. (1988). Gender inequalities in classroom talk. *English in Education*, 22, 48-65.

Younger, M., Warrington, M., & Williams, J. (1999). The Gender Gap and Classroom Interactions: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 325-341.



Over de auteurs

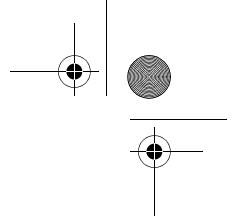
SARAH BOSSAERT studeerde Germaanse talen en de lerarenopleiding aan de Vrije Universiteit Brussel en volgde de interuniversitaire opleiding Taalwetenschap aan de Universiteit Gent. In het kader van haar doctoraat aan de Vrije Universiteit Brussel onderzocht ze vanuit genderperspectief de interactie tussen leerkrachten en leerlingen in het eerste leerjaar basisonderwijs. Zij heeft haar doctoraat in de Taalkunde verdedigd in september 2009 en werkt nu als docent Nederlands en Engels in het volwassenenonderwijs. Ze is op vrijwillige basis verbonden aan *RHEA Centrum Gender & Diversiteit van de VUB*.

AN CLIQUET is licentiaat in de rechten (1989) en de Haven en Maritieme Wetenschappen (1990). In 2001 promoveerde zij tot doctor in de rechten over het 'Natuurbehoud in het mariene en kustzonemilieu: Overzicht en analyse van de juridische mogelijkheden, met bijzondere aandacht voor het mariene en kustzonemilieu van België'. Haar onderzoek is gericht op het internationaal, Europees en nationaal biodiversiteitsrecht en -beleid. Een van de onderzoeksthema's handelt over gender en biodiversiteit. Ze doceert over internationaal publiekrecht en internationaal en Europees biodiversiteitsrecht.

RUBEN DE BAERDEMAEKER is licentiaat Germaanse talen. Hij promoveerde in 2010 tot doctor in de Germaanse taal- en letterkunde met een proefschrift getiteld "Masculinities that Matter: Reading Hemingway and Lawrence with Judith Butler". Momenteel geeft hij les in het middelbaar onderwijs en volgt hij een lerarenopleiding.

LUT DE BLOCK is licentiate in de wijsbegeerte (2002). Haar doctoraal onderzoek nam een aanvang in november 2005 en beoogt een wetenschapsfilosofische doorlichting en een interdisciplinaire analyse van de beeldvorming rond de godin Inana: van haar aanwezigheid in de Sumerische bronteksten tot haar inlijving in de feministische literatuur en de vrouwelijke spiritualiteit- en religiestudies. Ze is ook dichter en wil in haar doctorale scriptie een creatief gedeelte integreren met de godin als (poëtische) metafoor om existentiële thema's aan te snijden zoals het goddelijke, het vrouwelijke, de autarkie van de menselijke natuur.

EVELIEN FLAMEZ studeerde pedagogische wetenschappen, optie onderwijspedagogiek, aan de Universiteit Gent (2003-2008) en volgde daar ook de Academische Initieële Lerarenopleiding (2005-2008), optie pedagogische vakken. Haar onderzoek richt zich op een historisch-pedagogische analyse van vrouw-zijn in Vlaanderen. Ze gaat na hoe vrouw-zijn en het opvoedingsproject in het kader van vrouweneducatie in beeld worden gebracht in vrouwen-, gezins-, en jeugdprogramma's in



de periode 1954-1975. Ze werkt momenteel als assistente in de vakgroep Pedagogiek, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

AN VRANCKX is licentiaat in de Germaanse talen (1988) en behaalde postgraduat Wetenschapsdynamica (1990) en Internationaal en Europees Recht (1990). Ze promoveerde aan de Vrije Universiteit Brussel met het proefschrift 'Taal- en cognitieve studies in kennistheoretisch onderzoek van wetenschap voor beleid' (1998). Ze voert (mens)wetenschappelijk onderzoek uit bijdraagt aan een geïnformeerd beleid en werkt voor overheden en niet-gouvernementele organisaties. Haar onderzoek richt zich voornamelijk op internationale relaties, veiligheidsthema's en georganiseerd geweld. Ze doceert Area Studies: politieke problemen van Latijns-Amerika aan de Universiteit Gent.

