

GENDER IN BEWEGING

OVER PEDAGOGIEK EN SEKSE IN DE LICHAAMELIJKE OPVOEDING VAN DE TWINTIGSTE EEUW

Mineke van Essen

Gender and Dutch physical education in the 20th century

The article explores the subject by investigating and comparing educational thought and secondary school practices in two historical periods: the Interbellum and the nineties. Pedagogical ideals evolved from a gender specific curriculum to a uniform curriculum and coeducation. School practices, however, differ from educational thought. During the Interbellum gender differences appeared to be less manifest. Neither the girls nor their women teachers in physical education renounced achievements and competition in spite of the educational prescriptions. In the nineties, equality and coeducation are difficult to realize because of ethnic diversity, the gender specific behaviour of both boys and girls, and the gender stereotypical ideas of teachers. The results found are contextualized by relating them to research done in the field of gender and education.

'De echte jongen is in zijn hart een veroveraar'. Deze stelling vloeide omstreeks 1940 uit de pen van G. Groenman, als directeur van de Groningse opleiding voor docenten lichamelijke opvoeding (de latere ALO), toen een van de coryfeeën op het gebied van beweging (D'hoker & Tolleneer, 1995, p. 29). Zo'n jongen, vervolgt hij, stelt zich in de wereld maar één doel: 'overwinnen en tot dienstbaarheid dwingen' (Groenman & Bergmeijer, 1941, p. 58). Zes jaar later, de dwingelandij van de Duitse veroveraars bij wijze van spreken nog vers in het geheugen, dacht Groenman er heel anders over. De nieuwe tijd, zo schreef hij toen, vraagt juist om het 'dienen van land en volk'. Daar hoort een nieuwe jongen bij, een jongen die weliswaar nog steeds een veroveraar is, maar dan wel een met andere, met 'ridderlijke' eigenschappen. Die

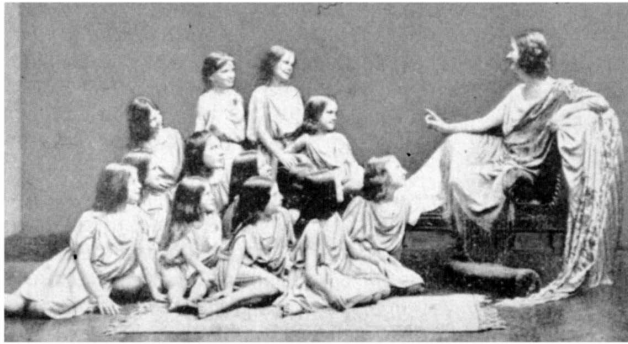
jongen 'staat recht op zijn benen, bewust en stevig [...] heeft zijn ogen en oren open en richt zich naar de wijdere horizon van de toekomst [...] is kloek- en goedmoedig; vrij van naijver en geldingsdrift'. De ridder in hem zorgt voor 'hen die in druk en nood verkeren', gelooft in 'gelijke kansen en gelijke rechten' en heeft een sterk 'normbesef van het behoorlijke en het onbehoorlijke'. Het vormen van in Groenmans terminologie ridderlijke veroveraars vraagt om een totale verandering van het bewegingsonderwijs. Gymnastiekleraren, aldus Groenman, moeten 'minder aan hun lesschema gaan denken en meer aan hun jongens' (Groenman, 1947, passim).

Voor meisjes vindt Groenman zo'n radicale koerswijziging niet nodig. Wat hún lichamelijke opvoeding betreft is het denkwerk al voor de oorlog verricht, stelt

hij. Om daar iets van te laten zien, maak ik gebruik van een lezing die de bewegingspedagoge E.J.M. Broekhuysen hield op het eerste nationale congres over de lichamelijke opvoeding in 1939 (Broekhuysen, 1939). 'Het' meisje, zo hield ze haar gehoor van meer dan vierhonderd congresgangers voor, heeft bewegingsonderwijs nodig dat aansluit bij haar 'vrouwelijke psyche' en voorbereidt op de 'vrouwelijke cultuur-



Isadora Duncan getekend door de beeldhouwer Auguste Rodin, ca. 1900



Isadora Duncan met haar leerlingen

taak' die ze omschreef als 'het beschermen van het leven'. Er moet daarom vanaf het begin van de puberteit een wereld van verschil liggen tussen meisjesgymnastiek en jongensgymnastiek. Haar, zoals zij het noemde 'gezonde, normale meisjesstype' blijkt om een volstrekt andere aanpak te vragen dan Groenmans – eveneens eigenlijk vooroorlogse – 'echte' jongen. Waar Groenman 'korte, rukkende, stotende bewegingen' voorschrijft, beveelt Broekhuysen de 'vloeiende beweging aan van vrouwelijke activetypen' als zwemen, roeien en wandelen. Haar nadruk op 'langdurige en gelijkmatige inspanning' staat lijnrecht tegenover de 'felle ontladingen' die Groenman verbindt aan de 'dadendrang' van de echte jongen. Groenman ontleent oefeningen aan het plezier van jongens in het voeren van 'de strijd van man tegen man', Broekhuysen aan het 'vrouwelijke vermogen tot dragen'. En waar Groenman het over 'overwinnen' heeft, benadrukt zij juist het 'geven' (Broekhuysen, 1939, passim;

Groenman & Bergmeijer, 1941, p. 58).

De genderopvattingen van deze twee bewegingspedagogen vormden de opmaat van mijn oratie als bijzonder hoogleraar genderstudies aan de Rijksuniversiteit Groningen (Van Essen, 1999b). Daarin keek ik vanuit een genderperspectief naar de Nederlandse lichamelijke opvoeding in de twintigste eeuw. Dit artikel is een bewerking van mijn oratie. Ik begeef me op vrijwel onontgonnen terrein. In tegenstelling tot het buitenland (bijvoorbeeld Scraton, 1992; Evans, 1993) is in Nederland tot nu toe nauwelijks over dit onderwerp gepubliceerd.¹ Het ontbreken van aandacht voor een schoolvak dat als geen ander te maken heeft met lichamelijke verschillen tussen jongens en meisjes is des te opmerkelijker omdat er verder juist wel veel onderzoek is gedaan naar onderwijs en sekse. Dat onderzoek vormt het referentiekader van waaruit ik deze nieuwe thematiek exploreer.

Het artikel concentreert zich op twee ijkpunten: het Interbellum, de tijd van zowel Broekhuysen als, in iets mindere mate, Groenman, en de jaren negentig. Omdat sekse er binnen het bewegingsonderwijs pas echt toe doet vanaf de puberteit, gaat het alleen over meisjes en jongens boven de basisschoollleeftijd. Voor beide historische periodes ga ik op zoek naar culturele vertalingen van sekse, zowel in het pedagogische denken als in de schoolpraktijk. De historica in mij vraagt zich af

in hoeverre hierbij sprake is van continuïteit en verandering, de pedagoog is vooral geïnteresseerd in het altijd weer optredende spanningsveld tussen voorschriften – idealen en theorie – en de concrete uitwerking ervan in het handelen – de praktijk.

Als vertrekpunt dienen twee dominante bewegingsidealen die in het Interbellum respectievelijk in de jaren negentig het gedachtegoed bepaalden. Die confronteer ik met de *praktijk* van de lichamelijke opvoeding. Zijn ze daar terug te vinden of vallen er juist andere culturele vertalingen van sekse waar te nemen? De uitkomsten worden afgezet tegen het gedachtegoed van de Nederlandse schoolpedagogiek en de vertaling ervan in de 'gewone' schoolpraktijk. De bedoeling daarvan is om na te gaan in hoeverre de lichamelijke opvoeding contrasteert met, dan wel aansluit bij het 'gewone' onderwijs, waar biologische sekseverschillen minder zwaar wegen. Het artikel besluit met een conclusie waarin ik laat zien wat mijn zoektocht naar gender in beweging heeft opgeleverd.

Vrouwelijk bewegen – het Interbellum

Bewegingsideaal

Er was in het Interbellum meer aandacht voor het specifieke van bewegen door meisjes dan voor dat door jongens. Jongens dienden uitsluitend als norm waartegen meisjes werden afgezet. Al had de opvatting dat gymnastiek oefeningen voor meisjes schadelijk waren nauwelijks aanhang meer, dat zij niet dezelfde prestaties konden leveren als jongens was voor iedereen duidelijk; anatomisch en fysiologisch zaten zij nu eenmaal anders in elkaar (Disse & Scheffer, 1924). Maar hoe meisjesgymnastiek er vervolgens uit moest zien, hing af van meer dan fysieke verschillen alleen. Ook opvattingen over gender, over mannelijkheid en vrouwelijkheid speelden mee. Het bewegingsideaal dat daaruit voortvloeide, ontleen ik aan de opvattingen van drie prominente vrouwelijke bewegingspedagogen, de Oostenrijkse arts

Margarete Streicher, haar Amerikaanse collega en ontwerpster van de gelijknamige bewegingstherapie Bess Mensendieck en de eveneens uit de Verenigde Staten afkomstige danseres Isadora Duncan.

Dat zij *überhaupt* hun stem konden laten horen, dankten ze aan de strijd voor gelijke rechten van de negentiende-eeuwse vrouwenemancipatiebeweging. Al waren ze zich dat wel bewust, ze namen er ook afstand van. Nu vrouwen eenmaal een plaats in het openbare leven hadden veroverd, hoefden ze niet langer te bewijzen dat ze hetzelfde konden als mannen, stelde Margarete Streicher. Vrouwen waren nu eenmaal niet gelijk aan mannen en moesten dat ook niet ambiëren. Haar argumentatie was even eenvoudig als afdoende: als dat de bedoeling was geweest, dan had de natuur wel alleen maar mannen voortgebracht. Het wereldplan zoals zij het noemde, dreef echter juist op de 'polaire tegenstelling mannelijk-vrouwelijk' (Streicher, 1923, p. 89). Daarom moest het typisch vrouwelijke (en mannelijke, maar daarover had ze het minder) juist geaccentueerd en versterkt worden. Uitzonderlijk was dit standpunt niet, deze opvatting werd in het Interbellum op allerlei terreinen breed gedeeld (Duby & Perrot, 1993).

Vanuit dit vertrekpunt formuleerden deze bewegingspedagogen twee basisprincipes voor het meisjesbewegingsonderwijs. In de eerste plaats moest het tegemoetkomen aan specifiek vrouwelijke behoeften. Alle bestaande bewegingsstelsels wierpen ze daarom ver van zich af. Die waren namelijk voor jongens en mannen ontworpen. Meisjes konden er slecht mee uit de voeten; hun gymnastiek was in die stelsels *nur ein Abklatsch* (Streicher, 1923, p. 86). Zowel zij als Duncan en Mensendieck ontwikkelden daarom nieuwe bewegingsvormen, die in hun ogen pasten bij het vrouwelijk lichaam en bij de vrouwelijke psyche. Wat hen in al hun verscheidenheid verbindt, is het centraal stellen van het begrip natuur.

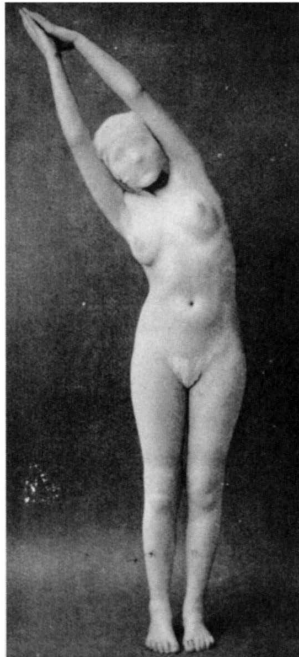
Zo proclameerde Isadora Duncan (1877-1927) de 'natuurlijke dans'. Ze keerde zich tegen het traditionele ballet met zijn technische hoogstandjes en danste, op blote voeten en uitsluitend gehuld in sluiers, op alle wereldpodia de sterren van de hemel. Om haar ideaal te verbreiden, richtte zij een dansschool voor meisjes op (Lever, 1994). Daardoor legde ze mede de basis voor de ont-

wikkeling van de ritmische gymnastiek, een bewegingsvorm die bij uitstek voor meisjes geschikt heette. Haar bijdrage was dus vooral esthetisch van aard. Ook het credo van Bess Mensendieck (1867-1957) was 'natuurlijk bewegen'. Bij haar stond gezondheid centraal. Meisjes en vrouwen moesten 'sterk, gezond, normaal en jeugdig' zijn en blijven. Daarvoor ontwierp zij een individueel oefensysteem, dat gebaseerd was op 'biologische wetten' – anatomische en fysiologische beginselen (Bess M. Mensendieck, z.j.; Mensendieck, 1930, p. 8). Elementen van haar stelsel zijn ook in het Nederlandse meisjesbewegingsonderwijs verwerkt (Westerbeek, 1947).

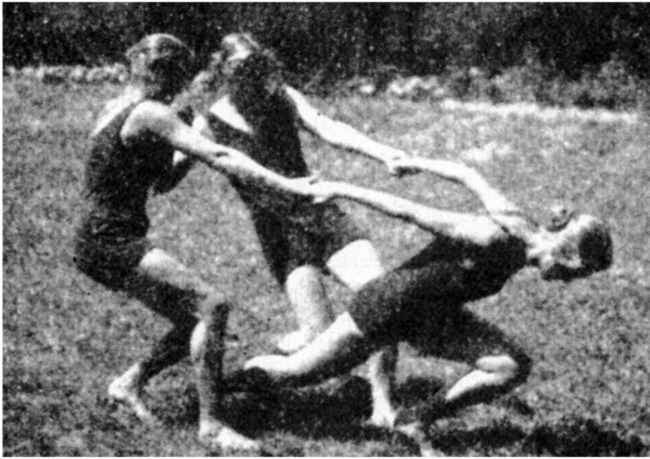
Margarete Streicher (1891-1985) tenslotte ontwikkelde samen met haar collega Karl Gaulhofer het *natürliches Turnen*, een bewegingsstelsel dat bekend is geworden als de Oostenrijkse school (Kramer & Lommen, 1987, pp. 68-110). Sekseonderscheid is binnen hun stelsel een biologische vanzelfsprekendheid en kan alleen al daarom in het bewegingsonderwijs niet genegeerd worden. Bovendien hadden vrouwen en mannen een verschillende maatschappelijke opdracht. Die van vrouwen was bij uitstek naar binnen gericht, op het doorgeven van het leven en op alles wat daarmee verbonden was. Ook die typisch vrouwelijke opdracht – *Kulturarbeit* in Streichers terminologie – maakte dat bewegingsonderwijs er voor

meisjes heel anders moest uitzien dan voor jongens. Toch was op zichzelf geen enkele bewegingsvorm voor meisjes taboe. Gewichtheffen, balwerpen, trektochten maken, zwemmen, hardlopen, springen en klimmen hebben ze net zo hard nodig als jongens, schreef Streicher. Het verschil zat vooral in de uitwerking, met als cruciaal kenmerk dat meisjesgymnastiek vooral niet gericht moest zijn op prestaties en competitie, waarmee ze vooral wedstrijd sport bedoelde. Die elementen namelijk stonden haaks op de toekomstige vrouwelijke *Kulturarbeit* van de leerlingen. Ook de sekse van de leerkracht speelde een belangrijke rol. In de handen van een 'echt vrouwelijke vrouw', stond op meisjes afgestemd bewegingsonderwijs eigenlijk vanzelf, aldus Streicher (Streicher, 1920; Gaulhofer & Streicher, 1921; Streicher, 1924; Streicher, 1931).

'Das Frauenturnen ist Sache der Frauen', concludeerde ze (Streicher, 1931, p. 10). Deze stelling



'Romp zijdelings buigen'
Mensendieckoefening



'Ziehen zu dreien', meisjesgymnastieoefening

brengt mij bij het tweede basisprincipe dat deze bewegingspedagogen formuleerden: de lichamelijke opvoeding van meisjes moest het monopolie van vrouwen zijn. Mensendieck liet zich in dit opzicht zo mogelijk nog stilliger uit dan Streicher. Mannen, zo schreef ze, die 'drillen er maar op los'. Ze hebben absoluut geen benul van de 'veel grootere gevoeligheid van 't vrouwelijk lichaam' (Mensendieck, 1930, pp. 9-10). Ook in de ritmische gymnastiek – de erfenis van Duncan – werd dit standpunt met verve uitgedragen. 'Een man vindt nooit de juiste weg [...] omdat hij zich niet in de vrouwelijke psyche kan verplaatsen,' hield de Nederlandse ritmiekpedagoge Van Houweninge-Schoutens de congresgangers in 1939 voor (Van Houweninge-Schoutens, 1939, p. 123). Dat was ferme taal van deze relatieve nieuwkomers in bewegingsland. Met hun rigoureuze aanval op de mannelijke autoriteit in het bewegingsonderwijs verwierpen zij de traditionele zeggenschap van mannen over het – bewegende – vrouwenlichaam en claimden het alleenrecht van vrouwen op het vormgeven eraan in de lichamelijke opvoeding.²

Duncan, Mensendieck en Streicher mogen dan in hun tijd prominente bewegingspedagogen zijn geweest, onomstreden waren ze niet. Duncan heeft haar hele leven ambivalente gevoelens opgeroepen. Haar dansvoorstellingen werden geroemd maar ook verguisd, omdat zij door haar aan de klassieke Griekse cultuur ontleende sluiers heen te veel van haar lichaam zou laten zien (Lever, 1994). Ook de claim van de ritmiekpedagoge Van Houweninge-Schoutens leidde na

afloop van haar lezing tot een felle discussie (Van Houweninge-Schoutens, 1939, pp. 132-134). Mensendiecks boeken riepen in de Verenigde Staten veel weerstand op, omdat er afbeeldingen in stonden van (bijna) naakte vrouwen. Al waren die plaatjes in Mensendiecks ogen uitsluitend functioneel – zij had de opvatting dat vrouwen alleen door naakt voor een spiegel te oefenen goed konden zien hoe hun lichaam bewoog –, ze vielen tot de Eerste Wereldoorlog onder een wet die het verspreiden van naaktcultuur verbood (Bess M. Mensendieck, z.j., p. 9). Streicher tenslotte werd in 1924 beschuldigd van *Nackturnen*:

'Hoe het toegaat in Streichers Salon; een gymnastieklerares gaat samen met haar meisjesleerlingen uit de kleren', kopte de *Deutsch-Österreichische Tageszeitung* insinuerend (Lommen, 1991). Of die aanval ook te maken had met het verschijnen van de eerste druk van haar handleiding voor meisjes- en vrouwengymnastiek, weet ik niet. Wel is er een wereld van verschil tussen de afbeeldingen van bewegende meisjes in dit boek en de doorsnee-meisjesgymnastiekkleding in Nederland in de jaren twintig (zie afbeeldingen).

Het vrouwelijke in meisjes versterken door natuurlijke, niet op prestaties en competitie gerichte bewegingsvormen, uitsluitend ontworpen en aangeboden door vrouwelijke bewegingspedagogen en -docenten, zo valt het bewegingsideaal van het Interbellum samen te vatten. Dat dit internationale ideaal ook zijn weg heeft gevonden in het Nederlandse denken



Gymnastiekklass, Rijkskweekschool voor onderwijzeressen te Apeldoorn, ca. 1922

over meisjesgymnastiek, blijkt allereerst uit de teneur van de lezingen op het nationale congres over de lichamelijke opvoeding van 1939. Broekhuysen week geen duimbreed af van wat Streicher had geproclameerd en de opvattingen van de ritmiekpedagoge Van Houweninge-Schoutens leken weer als twee druppels water op die van Broekhuysen. Aannemen dat dat voor controversiële geluiden op zo'n prestigieus congres geen plaats was, moeten zij een breed gedeelde opvatting hebben vertolkt.

Een vergelijkbaar geluid liet de prominente inspecteur van het Middelbaar Onderwijs G. Bolkestein horen, toen hij in 1933 de jaarvergadering van leraren in de lichamelijke opvoeding toesprak. Meisjesgymnastiek, aldus de latere minister van onderwijs, moet zich concentreren op 'het hygiënische [...] en het esthetische' (Bolkestein, 1933, p. 14). Voor jongens legt hij de nadruk op oefeningen 'die houdings- en bewegingsvorm geven' en 'die het prestatievermogen vergroten' (Bolkestein, 1933, p. 12). En – derde signaal – de gedachte dat meisjesgymnastiek in vrouwenhanden moet berusten, komt ook naar voren in een herhaaldelijk herdrukt handboek voor lichamelijke opvoeding uit 1924. Vrouwen, zo stellen de auteurs, handelen 'veel meer [...] in overeenstemming met den vrouwelijken aard' (Disse & Scheffer, 1924, p. 173).

Nederlandse schoolpedagogiek

Wijkt het bewegingsideaal dat ik schetste af van de opvattingen over gender, die golden binnen de Nederlandse schoolpedagogiek in deze periode? Dat lijkt niet het geval. Het uitvergrooten van sekseverschillen in bewegen sluit naadloos aan bij een in het West-Europese onderwijs breed gedeeld gevoel dat meisjes, enkele uitzonderingen daargelaten, na de lagere school een ander curriculum nodig hadden dan jongens (Van Essen, 1990). Ter illustratie maak ik opnieuw gebruik van de lezing van Bolkestein. De 'aanleg' van meisjes, aldus deze autoriteit, verzet zich tegen het 'te uitsluitend intellectueel' gerichte leerplan van zowel HBS als gymnasium, de twee schooltypes die toen het VWO vormden. Het is bovendien voor verreweg de meeste meisjes 'niet noodig', omdat ze er voor hun toekomstige werkring, die voor de meesten van hen huishouden en moederschap inhoudt, niets aan hebben. Wat meisjes nodig hebben, is een 'goede ontwikkeling', een 'gezond lichaam' en 'frissche levenslust'. Aan die eisen kan alleen maar tegemoet gekomen worden op een school met een volledig op meisjes toegesneden, minder door kennis belast curriculum, waar niet voor een diploma hoeft te worden gewerkt. Zo'n vrij leerplan biedt ook volop ruimte voor 'de alzijdige verzorging van het fysieke bestaan der leerlingen'. Er is maar één schooltype dat

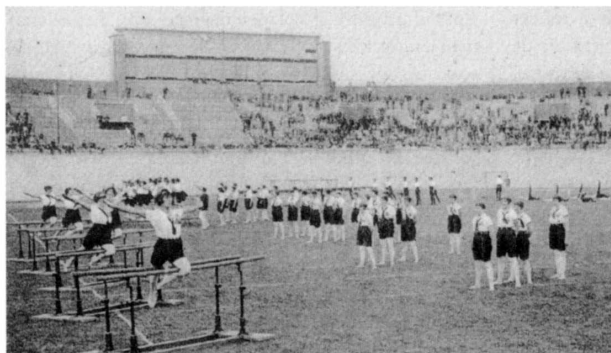
aan die criteria kan voldoen en dat dus bij uitstek voor meisjes geschikt is: de MMS, de middelbare meisjesschool (Bolkestein, 1933, passim).

Alle – nu ja, bijna alle – meisjes naar de meisjesschool, waar ze onder de bezielende leiding van vrouwelijke docenten een bij hun aanleg en psyche passend onderwijsprogramma krijgen, dat hen toerust voor hun toekomstige vrouwelijke werkring in het gezin en daarbuiten. Zo luidt het dominante schoolpedagogische ideaal van het Interbellum, uiteraard met accentverschillen naar levensbeschouwing en sociaal milieu waarop ik in dit bestek niet kan ingaan (Van Essen, 1990, pp. 97-118). Het bewegingsideaal dat ik schetste, spoort dus met de Nederlandse schoolpedagogiek van het Interbellum.

Praktijk

Maar wat kwam er nu van deze idealen in de praktijk terecht? Wat de Nederlandse schoolpedagogiek betreft betrekkelijk weinig – en dan niet alleen omdat de meeste Nederlandse meisjes boven de lagere schoolleeftijd toen helemaal geen onderwijs meer kregen (Van Essen, 1990). Zo had een grote meerderheid van de Nederlandse middelbare schoolmeisjes inmiddels de door Bolkestein de hemel in geprezen MMS allang links laten liggen. In plaats ervan bezochten ze wat Bolkestein de jongensschool noemde, de HBS en het gymnasium dus. Op het laatstgenoemde schooltype maakten ze in de jaren dertig zelfs bijna de helft van de schoolbevolking uit (Bakker & Van Essen, 1999). De meeste scholen waren coëducatief, wat betekent dat meisjes – de katholieken onder hen uitgezonderd – niet alleen het curriculum, maar ook de schoolbanken met jongens deelden. In die gevallen kregen ze bovendien nauwelijks les van vrouwelijke docenten, want die waren in de jaren dertig in het voortgezet onderwijs dun gezaaid (Van Essen, 1999a). Ondanks de waarschuwingen dat zulk onderwijs voor meisjes niet deugde, omdat ze dan aan een jongensnorm moesten voldoen, deden ze het bepaald niet slechter dan hun mannelijke klasgenoten. Wel waren jongens gemiddeld beter in wis- en natuurkundige vakken en meisjes in talen, maar aan dat ervaringsfeit werden geen consequenties verbonden (Van Essen, 1990; Bakker & Van Essen, 1999).

Binnen het Nederlandse onderwijs zien we dus een discrepantie tussen leer en leven. Het bewegingsideaal daarentegen lijkt op het eerste oog wel te sporen met de praktijk. In de lichamelijke opvoeding werden meisjes en jongens altijd gescheiden, ook op coëducatieve scholen (Schreuder, 1916). Kijk ik niet naar de organisatie maar naar de inhoud, dan blijkt het bewegingsideaal minder praktijkbestendig. Dat komt vooral door ontwikkelingen buiten het pedagogische domein. Daar liepen bewegende vrouwen namelijk



Nederlandse turnsters op de Amsterdamse Olympische Spelen van 1928

volstrekt niet in de pas met het ideaal. Integendeel, ze stortten zich in het Interbellum met toenemend enthousiasme op het leveren van prestaties en op competitie (Steendijk-Kuypers, 1999). Gymnastiekleraresen liepen hierbij voorop, zij speelden een initiërende en stimulerende rol. Een belangrijk omslagpunt in de publieke acceptatie van zulke sportieve vrouwen vormden de Olympische Spelen van 1928. Toen behaalde de grotendeels uit gymnastiekleraresen bestaande Nederlandse vrouwenturnploeg een gouden medaille, wat tot grote euforie in de pers leidde (Aalten & Derks, 1997, pp. 13-52). Bovendien gingen vrouwen onder invloed van de Engelse sportbeweging (Hargreaves, 1994, pp. 112-144) steeds meer sporten beoefenen – hockey, handbal en roeien bijvoorbeeld – en dit eveneens in wedstrijdverband (Philbert-Hemmes, 1948). Al bleven mannelijke sporten als voetbal taboe (Derks, 1999), zo ontstond wel geleidelijk aan een andere notie van vrouwelijke lichamelijkeheid: die van het sportieve vrouwenlichaam, uiteraard met ook hier levensbeschouwelijke verschillen (Derks, 1994).

Dat dit alternatief het meisjesbewegingsonderwijs niet onberoerd liet, blijkt bijvoorbeeld uit het enthousiasme waarmee een vijftienjarig meisje haar ouders in 1921 schreef over de introductie van hockey in haar gymnastieklessen: 'Het is een hartstochtelijk spel', schreef ze met een impliciete verwijzing naar het wedstrijd karakter ervan. Maar, voegde ze eraantoe, 'ook een eenig spel'.³ Afgaande op de lezing van Broekhuysen waarmee ik dit artikel begon, bleef dit meisje bepaald het enige niet. In die voordracht namelijk signaleert zij een groeiende populariteit van de sport, ook onder Nederlandse schoolmeisjes – volgens haar een gevaarlijke ontwikkeling omdat die gepaard gaat met het benadrukken van prestaties en competitie. Daardoor gaat het 'mannelijke sporttype' domineren en komen 'echt vrouwelijke meisjes' op school niet meer tot hun recht. Ze concludeert dat de meisjesgymnastiek in de praktijk niet het vrouwelijke

versterkt, maar juist tendeert naar 'vermannelijking' (Broekhuysen, 1939, p. 114). Overigens, hoezeer haar betoog al een achterhoedegevecht is blijkt uit het feit dat zelfs zij – vermoedelijk zonder het zich te realiseren – door de alternatieve vrouwelijke bewegingscultuur is aangeraakt. Zij typeert namelijk een bewegingsvorm als vrouwelijk, die tot de eeuwwisseling nog uitsluitend aan mannen was voorbehouden: het roeien (Derks & Stokvis, 1997).

Het tweede basisprincipe van het bewegingsideaal, het monopolie van vrouwelijke docenten, werd in de Nederlandse schoolpraktijk al evenmin gerealiseerd. Hetzelfde handboek uit 1924 dat voor meisjes leraren prefereert, komt vervolgens tot de verrassende conclusie dat het bewegingsonderwijs aan meisjes toch 'veelal bij den man in betere handen berust'; het beroep zou namelijk voor vrouwen lichamelijk veel te inspannend zijn (Disse & Scheffer, 1924, p. 173). In hoeverre hier verzet doorklinkt tegen het door vrouwelijke bewegingspedagogen geclaimde alleenrecht in de meisjesgymnastiek moet een open vraag blijven. Hoeveel meisjes in het Interbellum les kregen van mannelijke docenten is eveneens onduidelijk. Maar dat het verschijnsel niet ongewoon was, staat wel vast. En alsof dat voor de aanhangsters van het ideaal allemaal al niet erg genoeg was, figureerden er in het meisjesbewegingsonderwijs ook nog eens 'mannetjesputters', zoals Broekhuysen ze met afgrijzen noemde. Dat waren 'gymnastiekleraresen die niet positief staan tegenover hun eigen vrouw-zijn' (Broekhuysen, 1939, pp. 121-122) – waarmee ze vermoedelijk doelde op vrouwen als de medaillewinnaressen waar ik het hierboven over had. Van zulke sportieve vrouwen valt voor het realiseren van het ideaal weinig goeds te verwachten, is haar boodschap.

Zowel de vrijwel probleemloze acceptatie van coëductie als de geleidelijk veranderende opvatting over vrouwelijke lichamelijkeheid, ook binnen de schoolgymnastiek voor meisjes, laat zien dat de praktijk er anders uitzag dan de idealen suggereerden en beoogden. Het definiëren van intellectuele dan wel fysieke prestaties als mannelijk, weerhield meisjes er niet van een jongenscurriculum te volgen en sportieve uitdagingen aan te gaan.

Gemengd bewegen – de jaren negentig

Bewegingsideaal en schoolpedagogische context

In het zicht van de 21ste eeuw heeft verschillend bewegingsonderwijs voor jongens en meisjes plaatsgemaakt voor een uniform leerplan. Beide seksen, zo

staat geformuleerd in de kerndoelen van de basisvorming, moeten een brede introductie krijgen in de bewegingscultuur, met inbegrip van het traditioneel vrouwelijke 'bewegen op muziek' – de huidige vertaling van ritmische gymnastiek – en van het mannelijke voetbal. Het versterken van het vrouwelijke en het mannelijke is vervangen door het afzwakken van genderspecifiek gedrag. Verschillen moeten waar nodig juist uit de weg worden geruimd. Dat kan het beste, of beter gezegd eigenlijk alleen maar door het toepassen van het principe van coëducatie, dat wil zeggen door gemengd bewegen van jongens en meisjes, ongeacht hun culturele en maatschappelijke achtergrond en ook bij voetbal en bewegen op muziek. De sekse van de docent, tenslotte, doet er in de jaren negentig volstrekt niet meer toe, kan er bij gemengd bewegen natuurlijk ook niet meer toe doen; mannen en vrouwen zijn inwisselbaar, zij kunnen beiden net zo goed aan jongens als aan meisjes lesgeven. Vergelijken met het bewegingsideaal van het Interbellum is dit een radicale omwenteling (Beenen & Stegeman, 1994, pp. 131-148).

Hoe het zover heeft kunnen komen, valt uitsluitend te verklaren aan de hand van de ontwikkelingen die zich na de Tweede Wereldoorlog in het domein van de school voltrokken. Daar hadden de bezwaren tegen gemengd onderwijs gaande de jaren vijftig plaatsgemaakt voor een positieve waardering van coëducatie als pedagogisch principe. Die verschuiving in het denken verklaart deels waarom er zo weinig protest ontstond toen de MMS in de mammoetwet van 1963 werd vervangen door het HAVO, een schooltype zonder seksspecifiek leerplan dat ook toegankelijk was voor jongens (Van Essen, 1990, pp. 188-192; Grotenhuis, 1998, pp. 216-223). Op dat moment stond het bewegingsideaal van het Interbellum nog recht overeind. Het had na de Tweede Wereldoorlog zelfs een nieuwe impuls gekregen, dankzij de prominente psycholoog F.J.J. Buytendijk. Zijn invloedrijke standaardwerk over de fenomenologie van het bewegen maakt een wezenlijk onderscheid tussen mannelijk en vrouwelijk bewegingsgedrag. De mannelijke gang, aldus Buytendijk, vertoont 'een scherpe indeling in afzonderlijke, duidelijk gescheiden delen, elk afgesloten door een eindpunt', de vrouwelijke gang is 'gelijkmatig, vloeiend. [...] Terwijl in het mannelijke gaan de beweging talloze malen eindigt, gaat de vrouwelijke beweging zonder einde voort' (Buytendijk, 1948, pp. 497-506).

De eerste barstjes in het bewegingsideaal werden veroorzaakt door praktische problemen. Als gevolg van de mammoetwet ontstonden grote scholengemeenschappen, waarin het vormen van aparte jongens- en meisjesgroepen voor gymnastiek roostertech-

nisch soms onhaalbaar was. Een principiële omslag in het denken deed zich voor vanaf het begin van de jaren zeventig. Toen verschenen, in navolging van wat zich eerder in de schoolpedagogiek had voltrokken, in de vakpers de eerste artikelen over gemengd bewegen als pedagogische keuze. De argumenten luiden dat meisjes minder nuffig worden en zich aan de prestaties van jongens kunnen optrekken, dat de taal- en spelverruwing van jongens binnen de perken blijft, dat meisjes met een goede bewegingsaanleg beter aan hun trekken komen en dat bewegingstechnisch zwakke jongens minder prestatiedruk ondervinden (Pijning, 1970; Bovend'eerd, 1976). De Nederlandse overheid was toen nog geen voorstander van gemengd bewegen; in het leerplan voor rijksscholen van 1975 wordt coëducatie afgewezen (Loopstra, 1977).

In de loop van de jaren tachtig ontwikkelde gemengd bewegen zich gaandeweg van een keuze tot een maatschappelijke en pedagogische opdracht. Ook deze verschuiving valt rechtstreeks te relateren aan ontwikkelingen in het onderwijs. Die waren het gevolg van steeds krachtiger pleidooien voor gelijke rechten van mannen en vrouwen. De nieuwe vrouwenbeweging van de jaren zeventig stelde dat het bestrijden van onderwijsachterstanden van meisjes een belangrijke stap vormt in de richting van emancipatie. Vanaf het einde van de jaren zeventig ging de overheid beleid ontwikkelen, dat erop gericht was meisjes dezelfde onderwijskansen en schoolloopbanen als jongens te bieden. Emancipatie en roldoorbreking werden de sleutelwoorden, die het onderwijsbeleid en de schoolpedagogiek gingen bepalen (Ten Dam, Urlings & Volman, 1991). Ook het onderwijs zelf moest veranderen. Het zou meer rekening moeten houden met vrouwelijke kwaliteiten, waarmee meestal werd bedoeld op de affectieve, sociale en praktische aspecten van het leren. Daarvan konden zowel jongens als meisjes profiteren. Meisjes zouden zich door de leerstof meer aangesproken voelen en daardoor betere prestaties leveren, jongens zouden hun veronderstelde achterstand op emotioneel en sociaal gebied kunnen inhalen (Volman, 1994, pp. 6-13).

De bijdrage die de lichamelijke opvoeding hieraan kon leveren, bestond naar algemeen gevoelen vooral uit gemengd bewegen. Hierdoor kregen meisjes dezelfde ontplooiingsmogelijkheden als jongens – emancipatie – en kon specifiek mannelijk en vrouwelijk gedrag worden afgezwakt, wat roldoorbreking bevorderde (Crum, 1985). De pedagogische opdracht om ook rekening te houden met vrouwelijke kwaliteiten leidde tot de slogan 'gerechtigheid voor beide seksen' (Crum, 1988, p. 311), waarmee in de praktijk het afzwakken van het prestatie- en wedstrijdelement werd bedoeld. 'We proberen,' aldus een docent lichamelijke opvoeding, 'leerlingen een brede omgangsbe-

kwaaamheid te leren door bewegingssituaties aan te bieden. Daarin is het niet altijd belangrijk wie de snelste, de sterkste of de beste is, maar waarin het veel belangrijker is, dat iedereen mee kan doen en door anderen wordt geaccepteerd' (Mooy & Oosterlee, 1994, p. 44). Het inhalen van achterstanden tenslotte kreeg in het bijzonder vorm via het onderdeel 'zelfverdediging voor meisjes'. Daarbinnen leren meisjes, zo luidt het in kringen van bewegingspedagogen, niet alleen 'van zich af te slaan, maar ook meer zelfvertrouwen te ontwikkelen' (Reijnhoudt, 1990, p. 109).

Praktijk

Veel meer dan in het Interbellum is de 'gewone' onderwijspraktijk van de jaren negentig een afspiegeling van het schoolpedagogische ideaal. Waar het de onderwijsdeelname betreft hebben meisjes hun achterstand op jongens gaandeweg ingelopen. Datzelfde geldt voor hun opleidingsniveau. In het voortgezet onderwijs hebben meisjes inmiddels zelfs een lichte voorsprong opgebouwd. Hun resultaten zijn niet slechter dan die van jongens. Meisjes van allochtone afkomst doen het zelfs aanmerkelijk beter dan jongens uit dezelfde groepen, al is hun achterstand op autochtone meisjes nog groot (Sociaal en Cultureel Planbureau, 1998, pp. 213-233). Meisjes zijn dus in de afgelopen decennia aan de jongensnorm gaan voldoen. Verschillen vallen alleen te signaleren wanneer gekeken wordt naar vakkenpakketten. Meisjes zijn nog steeds ondervertegenwoordigd in de exacte vakken (Dekkers & Smeets, 1997; Volman, 1999).

Binnen vrouwenstudies leidde onder andere die laatste constatering tot een discussie over de vraag of coëducatie voor meisjes wel het beste organisatieprincipe is. Er wordt gesteld dat meisjes anders leren dan jongens en dat docenten in gemengde klassen onvoldoende rekening houden met dat verschil. Daardoor blijven meisjes beneden hun niveau presteren. In naar sekse gescheiden klassen of groepen zouden meisjes zich bovendien om uiteenlopende redenen prettiger voelen, wat eveneens een gunstige invloed kan hebben op het leerproces. Ook voor meisjes uit culturen die coëducatie principieel afwijzen, zou gescheiden onderwijs een oplossing kunnen vormen (Ten Dam, Urlings & Volman, 1991, pp. 67-77; Van Essen, 1990, pp. 234-238; Van Essen, 1998, p. 128). Deze argumenten hebben echter, net zoals in het Interbellum, niet geleid tot een grootscheepse heroverweging van coëducatie.

In het bewegingsonderwijs wordt eveneens ernst gemaakt met het ideaal. Het uniforme leerplan is terug te vinden in alle kerndoelen van de basisvorming. Ook coëducatie is vrijwel onderwijsbreed gerealiseerd. In 1990 werd al op 88% van de scholen voor lager beroepsonderwijs gemengd lesgegeven (Mooy &

Oosterlee, 1994, p. 12), een percentage dat op scholen voor algemeen voortgezet onderwijs zeker niet lager zal zijn geweest en dat na de invoering van de basisvorming in 1993 ongetwijfeld nog is gestegen. Bij nadere beschouwing echter is het bewegingsideaal minder praktijkbestendig dan het lijkt. Zo bestaat er om te beginnen onder docenten nog steeds weerstand tegen gemengd bewegen. In 1990 (over latere cijfers beschik ik niet) was meer dan een kwart van alle docenten ertegen terwijl bijna een derde er toen neutraal – en daarmee niet positief – tegenover stond (Mooy & Oosterlee, 1994, p. 12). De bezwaren van de tegenstanders vloeien deels voort uit het vakconcept dat zij hanteren. Docenten die van mening zijn dat schoolgymnastiek zich moet beperken tot lichamelijke oefening of tot voorbereiding op sportieve activiteiten buiten schoolverband, zullen gemengd bewegen vanwege de biologische verschillen tussen de seksen en het in hun opvatting daarmee samenhangende verschil in sportcultuur afwijzen. Volgens hen kunnen de beste prestaties worden bereikt in homogene groepen jongens of meisjes (Mooy & Oosterlee, 1994, pp. 16-18).

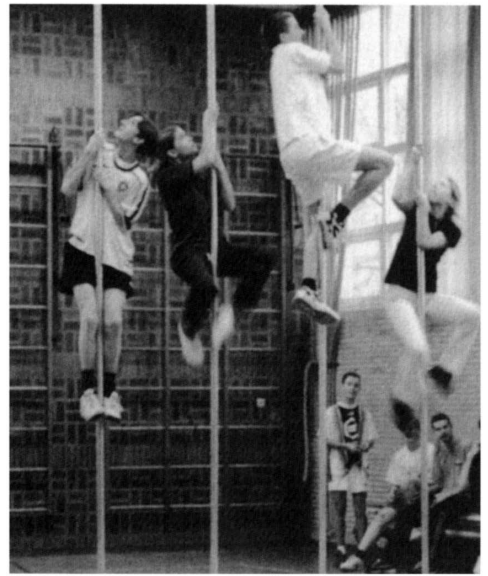
Maar ook docenten die het bewegingsideaal van harte onderschrijven, zijn niet blind voor de problemen die coëducatie met zich meebrengt. Die uitvoeringsproblemen schrijven ze niet zozeer toe aan anatomische en fysiologische verschillen – ook binnen homogene groepen kunnen prestaties van leerlingen sterk uiteenlopen – maar vooral aan de hardnekkigheid van het traditionele mannelijke en vrouwelijke bewegingsgedrag (Reijnhoudt, 1991). Een uniform leerplan is daarom lastig te realiseren; het blijft bijvoorbeeld een hele toer om jongens enthousiast te krijgen voor 'bewegen op muziek'. Ook de inwisselbaarheid van mannelijke en vrouwelijke docenten is daardoor in de praktijk minder eenvoudig dan het ideaal suggereert. Sport is nog steeds voornamelijk een mannenzaak, ook waar het de beeldvorming in de media betreft (Emancipatieraad, 1997; Knoppers, 1999). Omdat de bewegingscultuur meer een mannelijk dan een vrouwelijk imago heeft, hebben gymnastiekleressen het moeilijker dan hun vrouwelijke collega's in andere vakken. Zij vormen in de vaksecties van de meeste scholen een minderheid en onder vinden bij het lesgeven aan gemengde groepen vaker gezagsproblemen met jongensleerlingen (Mooy & Oosterlee, 1994, pp. 33-41). Een laatste, maar op termijn misschien wel grootste, barrière voor gemengd bewegen betreft de consequenties van religieuze en etnische verschillen. Islamitische meisjes hebben soms andere kledingvoorschriften en een van Nederlandse meisjes afwijkende bewegingscultuur, islamitische jongens kunnen bijvoorbeeld een probleem hebben met vrouwelijke docenten of wanneer ze meisjes-

leerlingen moeten vangen of helpen (Van Geelen, 1985; Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, 1996; Van Hettema, 1996; Van der Gugten, 1998).

Voor dat laatste probleem biedt het vakgebied voornamelijk geen oplossing. Andere verschillen in bewegingsgedrag daarentegen zijn binnen het stelsel van coëducatie volgens de voorstanders goed te corrigeren. Er is sinds 1996 zelfs een lespakket voor op de markt, gericht op jongens en meisjes uit de onderbouw van de basisvorming (Instituut voor Leerplanontwikkeling, 1996). De ontwerpers van dat lesmateriaal bieden docenten een handleiding om hun leerlingen beter gemengd te laten bewegen. Volgens mij werkt hun methode averechts, omdat ze in hun lespakket een wereld creëren die haaks staat op hun intenties. Hoe ziet die wereld eruit? Afgaande op de ontwerpers gedragen jongens en meisjes zich in het gymnastieklokaal als volgt. Voordat de les begint zijn jongens actief met een bal en nemen veel ruimte in, terwijl meisjes zich rustig houden en wat staan te kletsen. In spelsituaties zijn jongens veel meer in balbezit dan meisjes. Bij het hulpverlenend vragen meisjes vaker om assistentie, terwijl jongens meer hulp geven. Als er overleg nodig is, zijn het meestal jongens die voorstellen doen, naar meisjes wordt niet geluisterd. Moeten er toestellen worden klaargezet, dan laten meisjes het initiatief aan jongens over. Bij het scheidsrechteren tenslotte bieden jongens zich vaker als scheidsrechter aan en zijn duidelijker in het leiding geven dan meisjes.

Meisjes, met andere woorden, zijn in de beeldvorming van het lespakket passief, hulpvragend, laten zich overrulen, nemen geen initiatief en zijn slecht in leiding geven. Jongens gedragen zich actief, nemen de leiding en willen winnen. Leerlingen die een ander bewegingsgedrag vertonen – meisjes die graag en goed scheidsrechteren⁴ of voetballen (Elling, 1999) bijvoorbeeld – blijven in de wereld van het lespakket buiten beeld. Als dit lesmateriaal symptomatisch is voor hoe er over mannelijkheid en vrouwelijkheid in beweging wordt gedacht – wat ik niet weet omdat er geen systematisch onderzoek naar is gedaan – dan zou het ideaal van gemengd bewegen niet alleen belemmerd worden door uitvoeringsproblemen, maar ook door een beeldvorming die er haaks op staat.

Waar de 'gewone' schoolpraktijk, in tegenstelling tot het Interbellum, grotendeels spoort met het pedagogische ideaal, is dat in het bewegingsonderwijs veel minder het geval. De problemen met coëducatie en het stereotiepe denken over passieve meisjes en prestatiegerichte jongens, laten de afstand zien tussen wat het bewegingsideaal maakt van het sekseverschil en de vorm die dit krijgt in de praktijk.



Gemengd bewegen op het Preadinius Gymnasium te Groningen, 1999

Conclusie

Mijn excursie in bewegingsland heeft het volgende opgeleverd. Wat de bewegingsidealen betreft blijkt dat deze in beide historische periodes sporen met het dominante pedagogische gedachtegoed zoals we dat kennen voor het 'gewone' onderwijs. Sekseverschillen werden in het Interbellum heel anders vertaald dan in de jaren negentig; er is dus in dit opzicht eerder sprake van verandering dan van continuïteit. Toen stond men een verschillend leerplan en het versterken van het vrouwelijke (en daarmee impliciet ook van het mannelijke) voor, nu een uniform leerplan en het afzwakken van genderspecifiek gedrag. Of, korter geformuleerd, toen beklemtoonde men het verschil, nu de gelijkheid tussen de seksen.

Worden de idealen vergeleken met de *praktijk*, dan blijkt er nogal wat afstand te zijn tussen voorschriften en handelen. Tijdens het Interbellum gold dit zowel voor de lichamelijke opvoeding als voor het overige onderwijs. Toen was de praktijk minder doordrongen van verschil dan de ontwerpers van het ideaal voor ogen stond. Voor het 'gewone' onderwijs bleek dit uit de dominantie van coëducatie, bij het bewegingsonderwijs stond het ideaal van seksspecifiek bewegen onder leiding van 'echt vrouwelijke' docenten haaks op een alternatieve vrouwelijke bewegingscultuur die prestaties en wedstrijdsport niet schuwde. Accentverschuivingen in de meisjesgymnastiek en 'mannetjesputters' als docenten waren er het gevolg van. In de jaren negentig betreft het spanningsveld tussen ideaal en praktijk eigenlijk alleen het bewegingsonderwijs.

Daar loopt het ideaal van gemengd bewegen onder leiding van docenten van wie de sekse inwisselbaar is, tenminste deels stuk op religieuze en etnische verschillen, genderspecifiek bewegingsgedrag van zowel jongens als meisjes en gezagsproblemen van gymnastiekleraresen. De bewegingspraktijk is in tegenstelling tot het Interbellum nu dus juist gevoeliger voor (gender)verschillen dan het ideaal.

Gemengd bewegen blijkt dus aanzienlijk complexer dan gemengd Engels of geschiedenis. Met andere woorden, in sommige situaties lijkt diversiteit tussen leerlingen zwaarder te wegen dan in andere. Aan die constatering zou de vraag verbonden kunnen worden of de lichamelijke opvoeding van de jaren negentig met gemengd bewegen wel op de goede weg is. Meer algemeen gesteld, misschien is coëducatie niet in alle omstandigheden voor alle leerlingen het beste organiserende principe.

Maar het kan ook zijn dat het huidige spanningsveld tussen ideaal en praktijk te maken heeft met de laatste conclusie die ik uit mijn historiserende genderperspectief zou willen trekken. Die is dat opvattingen over mannelijkheid en vrouwelijkheid niet alleen veranderen, maar ook heel bestendig kunnen zijn. Anders gezegd: de lichamelijke opvoeding van de twintigste eeuw laat ook continuïteit zien. Dat blijkt vooral uit de beeldvorming die ik in het lespakket van 1996 signaleerde. In de passieve, weinig op prestaties gerichte meisjes en in de daadkrachtige jongens die willen winnen, klinken Groenmans 'echte jongen' en Broekhuysens 'normale meisjesstyp' nog duidelijk door. Het ideaal van de jaren negentig mag dan ver van hun bed staan, in de wereld van dat lespakket zouden ze zich nog uitstekend thuisvoelen.

Literatuur

- Aalten, A. & Derks, M. (1997). *Op spikes en spitzen. Over sekse en lichamen in beweging*. Amsterdam: SISWO/Instituut voor Maatschappijwetenschappen.
- Algemeen Pedagogisch Studiecencentrum, projectgroep lichamelijke opvoeding (1996). *Samenspel. Allochtone leerlingen in lessen lichamelijke opvoeding*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecencentrum.
- Bakker, N. & Essen, M. van (1999). No Matter of Principle. The Unproblematic Character of Coeducation in Girls' Secondary Schooling in the Netherlands ca. 1870-1930. *History of Education Quarterly*, 39, 454-475.
- Beenen, J. & Stegeman, H. (Eds.) (1994). *Waarom onderwijs in bewegen? Over het legitimeren van de lichamelijke opvoeding*. Zeist: Jan Luitingfonds.
- Bolkestein, G. (1933). *Gedachten over de lichamelijke opvoeding op de middelbare school*. Z.p.: Jan Luitingfonds nr. 4.
- Bovend'eerd, J. (1976). Lichamelijke opvoeding aan jongens en meisjes, coëducatie? *Thomas*, 17, 203-214, 231-233.
- Broekhuysen, E.J.M. (1939). De lichamelijke opvoeding van het meisje. In *Verslag van het eerste Nederlandsche congres voor lichamelijke opvoeding 1939* (pp. 113-122). Amsterdam: N.V. Boekhandel en uitgeverij 'De moderne boekhandel'.
- Buytendijk, F.J.J. (1948). *Algemene theorie der menselijke hou-*

ding en beweging. Antwerpen: Uitgeversmaatschappij N.V. Standaard-boekhandel.

Crum, B. (1985). Omgaan met verschillen tussen jongens en meisjes in bewegingsonderwijs. *Lichamelijke Opvoeding*, 73, 218-222.

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

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

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

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

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

Derks, M. (1999). Hard gras. Sekse, identiteit en voetbalgeschiedenis. *Tijdschrift voor Genderstudies*, 2 (4), 5-15.

D'hoker, M. & Tolleneer, J. (Eds.) (1995). *Het vergeten lichaam*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Disse, J.S.G. & Scheffer, J.M. ([1910]; 1924, 2de druk). *Grondslagen der lichamelijke opvoeding op lagere en middelbare scholen en gymnasia*. Rotterdam: W.L. & J. Brusse.

Drenth, A. van, Essen, M. van & Lunenberg, M. (Eds.) (1995). *Sekse als pedagogisch motief. Historische en actuele perspectieven op opvoeding, onderwijs, vorming en hulpverlening*. Baarn: Intro.

Duby, G. & Perrot, M. (1993). *Geschiedenis van de vrouw*. Deel 5: De twintigste eeuw. Amsterdam: Aegon.

Elling, A. (1999). 'Een beetje ruig, dat trekt me wel.' Over het imago en de beleving van vrouwenvoetbal. *Tijdschrift voor Genderstudies*, 2 (4), 25-35.

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

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

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

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

Essen, M. van (1999b). *Gender in beweging. Pedagogiek en sekse in de lichamelijke opvoeding van de twintigste eeuw*. Groningen: ADNP.

Evans, J. (Ed.). (1993). *Equality, Education and Physical Education*. London: Falmer Press.

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

Geelen, W. van (1985). Sportbeoefening en culturele minderheden. *Lichamelijke Opvoeding*, 73, 41-43.

Groenman, G. & Bergmeijer, J.H. (1941). *Lichamelijke opvoeding. Handboek voor schoolgebruik en opleiding. I. Theoretisch deel*. Groningen-Batavia: P. Noordhoff N.V.

Groenman, G. (1947). De lichamelijke opvoeding van den jongen in de school. In K.H. van Schagen & H.Th. Rooswinkel (Eds.), *Doel, weg en middelen van de lichamelijke opvoeding de sport en de vrije jeugdvorming* (pp. 61-83). Rotterdam: Nijgh & Van Ditmar.

Grotenhuis, S. (1998). *Op zoek naar middelbaar onderwijs*.

HBS, *gymnasium*, MMS en *lyceum in discussie tussen 1900 en 1970*. Amsterdam: Boom.

Gugten, T. van der (1998). Hoofddoekjes tijdens de gymles. *Lichamelijke Opvoeding*, 86, 437-438.

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

Hettema, E. van (1996). 'Van onze God zijn wij meisje ...!' Over sportbeoefening en moslim zijn. *Lichamelijke Opvoeding*, 84, 82-86.

Houweninge-Schouten, A. van (1939). De lichamelijke opvoeding van de vrouw en het meisje in verband met rhythmische gymnastiek en dans. In *Verslag van het eerste Nederlandsche congres voor lichamelijke opvoeding 1939* (pp. 123-134). Amsterdam: N.V. Bockhandel en uitgeverij: 'De moderne boekhandel'.

Instituut voor Leerplanontwikkeling, project bewegingsonderwijs (1996). 'Meisjes en jongens' en 'Sportoriëntatie'. Twee niet-domeingebonden thema's. Baarn: Bekadidact.

Knoppers, A. (1999). 'Voorhoede van Ajax speelt meisjesvoetbal'. Gender en voetbal. *Tijdschrift voor Genderstudies*, 2 (4), 16-24.

Kramer J.P. & Lommen, N. (1987). *Geschiedenis van de lichamelijke opvoeding in Nederland*. Meppel: Jan Luiting-fonds.

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

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

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

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

Mensendieck, B.M. (z.j.). Z.p.: Nederlandsche Mensendieck Bond.

Mooy, C. & Oosterlee, J. (Eds.) (1994). *Coëducatie in de lichamelijke opvoeding*. Baarn: Uitgeverij Bekadidact.

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

Pijning, H. (1970). De specifieke pedagogische mogelijkheden in de lichamelijke opvoeding op de scholengemeenschap. *Lichamelijke Opvoeding*, 58, 74, 129, 180.

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

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

Schoon, L. (1995). *De gynaecologie als belichaming van vrouwen. Verloskunde en gynaecologie 1840-1920*. Zutphen: Walburg Pers.

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

Scraton, S. (1992). *Shaping up to womanhood: gender and girls' physical education*. Buckingham: Open University Press.

Sociaal en Cultureel Planbureau (1998). *Sociaal en Cultureel Rapport 1998. 25 jaar sociale verandering*. Rijswijk/Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Strendijk-Kuypers, J. (1999). *Vrouwen-beweging. Medische en culturele aspecten van vrouwen in de sport, gezien in het kader van de sporthistorie, 1880-1928*. Rotterdam: Erasmus publishing.

Streicher, M. (1920). Die weibliche Jugend in der neuen Zeit. In K. Gaulhofer & M. Streicher (1931), *Natürliches Turnen. Gesammelte Aufsätze I* (pp. 7-11). Wien-Leipzig: Deutscher

Verlag für Jugend und Volk.

Streicher, M. (1923). Frauenbewegung und Frauenturnen. In K. Gaulhofer & M. Streicher (1931), *Natürliches Turnen. Gesammelte Aufsätze I* (pp. 85-91). Wien-Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.

Streicher, M. (1924). Grundzüge des Frauen- und Mädchenturnens. In K. Gaulhofer & M. Streicher (1931), *Natürliches Turnen. Gesammelte Aufsätze I* (pp. 141-146). Wien-Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.

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

Volman, M. (1994). *Computerfreaks of computervrees. Sekseverschillen en egalitar informatiekunde-onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstammstituut.

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

Westerbeek, E. (1947). Het meisje en haar lichamelijke opvoeding in de school. In K.H. van Schagen & H.Th. Rooswinkel (Eds.), *Doel, weg en middelen van de lichamelijke opvoeding de sport en de vrije jeugdvorming* (pp. 84-106). Rotterdam: Nijgh & Van Ditmar.

Noten

1. Wel komt de lichamelijke opvoeding in Nederland soms zijdelings aan de orde in publicaties over gender en sport. Op dat gebied is de laatste jaren een aantal voornamelijk historische publicaties verschenen, waaronder een monografie (Strendijk-Kuypers, 1999). Ook in dit opzicht echter loopt Nederland achter op het buitenland. Het themagedeelte over voetbal in het *Tijdschrift voor Genderstudies* (1999, 2 (4)) vormt een gunstige uitzondering.
2. Dit spanningsveld valt eveneens aan te treffen in de gynaecologie (vergelijk Schoon, 1995).
3. Brief van Betty Bolt, leerlinge van de Rijkskweekschool voor onderwijzeressen te Apeldoorn, aan haar ouders, d.d. 2 februari 1921. Particulier bezit van E. Deelman-Bolt.
4. Afgaande op het oordeel van een gymnastiekdocent bieden meisjes zich vaker aan om te scheidsrechteren dan jongens en zijn zij er ook beter in.

Beeldmateriaal

W.H. Hale e.a., *De wereld van Rodin 1840-1917*, (Time-Life International Nederland BV) (z.p.) 1976, p. 158-159; Isadora Duncan, *Mijn leven*, (H.J.W. Becht Amsterdam), (z.p.); B.M. Mensendieck, *Functioneele lichaams-oefeningen voor de vrouw en het kind*, (H.J. Paris) Amsterdam 1930; M. Streicher, *Zür Gestaltung des Mädchen- und Frauenturnens*, (Deutscher Verlag für Jugend und Volk) Wien/Leipzig 1931; *Gymnastiekklas*: Particulier bezit van E. Deelman-Bolt. *Olympische Spelen*: Collectie auteur; Preadinius Gymnasium: Peter Tahl fotografie.