

DE WISKUNDISERING VAN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Wordt de seksesegregatie versterkt?

Marjolijn Witte

Wiskunde gaat een steeds belangrijkere rol spelen in het voortgezet onderwijs. Onlangs heeft de Tweede Kamer besloten dat bij de invoering van de doorstroomprofielen in havo en vwo elk profiel wiskunde zal gaan bevatten. Alle leerlingen zullen dan over meer wiskundige kennis gaan beschikken dan nu het geval is. We zouden hier kunnen spreken van de wiskundisering van het voortgezet onderwijs. Deze wiskundisering heeft een onbedoeld effect, te weten een versterking van de bestaande seksesegregatie.

Op dit moment is er duidelijk sprake van een seksesegregatie in de keuzen en prestaties ten aanzien van het vak wiskunde. Meisjes presteren in alle wiskundevakken lager dan jongens en kiezen dan ook andere vakken en vervolgstudies dan jongens (Inspectie van het Onderwijs, 1995). Sinds de splitsing van het vak wiskunde in A en B kiezen meisjes vooral wiskunde-A (in 1996 kozen 55% van de meisjes hiervoor op havo, 67% op vwo). Het vak wiskunde-B wordt veel minder vaak gekozen in vergelijking met het oude vak wiskunde-I, dat inhoudelijk nauwelijks afweek van het nieuwe vak. In 1986 kozen 45% van de meisjes op havo en 61% op vwo wiskunde-I, in 1995 is dit percentage gedaald tot 17% op havo, 30% op vwo (CBS, diverse jaren; Inspectie van het Onderwijs, 1995).

Maatregelen van de overheid

De Nederlandse overheid heeft geprobeerd het keuzegedrag van meisjes ten aanzien van de exacte vakken te beïnvloeden. Hiertoe zijn twee maatregelen genomen. In 1985 werd het vak wiskunde in havo en vwo gesplitst in de vakken wiskunde-A en -B. Wiskunde-A werd als deel van de vooropleiding tot de sociale wetenschappen beschouwd, en daarmee impliciet ook als vak voor die leerlingen die het oude wiskunde-I-curriculum niet aankonden. Naast een andere inhoud, die meer gericht is op de wiskundige technieken die gebruikt worden in de sociale wetenschappen, wordt in wiskunde-A ook een andere didactiek gebruikt. Het vak maakt gebruik van zogenaamde realistische contexten, voorbeelden uit het dagelijks leven die de functie van de wiskunde moeten illustreren. Wiskunde-B is als vooropleiding van exacte en technische studies bedoeld. Het omvat het oude pro-

gramma van het vak wiskunde-I, aangevuld met de ruimtemeetkunde. Wiskunde-A kreeg na de invoering onmiddellijk het predikaat 'gemakkelijker dan wiskunde-B'.

Daarnaast startte de overheid de campagne 'Kies Exact', die meisjes die goed presteerden in exacte vakken opriep deze vakken te kiezen. Verondersteld werd dat het benadrukken van het nut van exacte vakken voor de toekomst tot een verandering van het keuzegedrag van meisjes zou leiden (Ministerie van O & W, 1990). Ondanks de aanvankelijke stijging van de belangstelling van meisjes voor exacte vakken, blijken zij uiteindelijk voor het merendeel echter te kiezen voor een wiskundevak dat geen toegang biedt tot een exacte vervolgopleiding.

Verklaringen voor de seksesegregatie in het wiskunde-onderwijs

De verklaringen voor de bestaande seksesegregatie in het wiskunde-onderwijs zijn zeer divers. Veel onderzoek richtte zich aanvankelijk op het zoeken naar oorzaken die de uitval kunnen verklaren. Het bestaan van een zogenaamde wiskundeknobbel is daarvan een voorbeeld. 'Vrouwen hebben een kleinere wiskundeknobbel' kopte *Intermediair* in maart 1994 (Roele, 1994). Gebleken is dat onder de zeer selecte groep van hoogbegaafde wiskundigen meer jongens voorkomen dan meisjes. Dit verschil kan echter onmogelijk de bestaande sekseverschillen in het kiezen voor en het presteren in het vak wiskunde in het voortgezet onderwijs verklaren, omdat het aandeel van deze selecte groep in de gehele onderwijspopulatie zeer marginaal is.

Uit onderzoek blijkt dat er nauwelijks enige biologische, aan sekse gerelateerde factoren gevonden zijn die mannen meer geschikt maken voor de mathematische en natuurwetenschappen dan vrouwen. Ook blijken de eens geconstateerde sekseverschillen in ruimtelijke vaardigheden minder te worden. Verder blijkt er geen verband te bestaan tussen visueel-ruimtelijke taken en wiskundige vaardigheden (Maccoby & Jacklin, 1974; Benbow & Stanley, 1980; Leder, 1985; Hyde, Fennema & Lamon, 1990). Toch wordt de suggestie dat er zoiets als een wiskundeknobbel bestaat voortdurend weer

gedaan. Het overheidsrapport *Wiskunde in beweging* (Verkenningcommissie Wiskunde, 1992) stelt dat wiskunde over het algemeen als een 'moeilijk' vak wordt ervaren: 'zonder de vermeende "wiskundeknobbel" zal menige scholier of student het vak trachten te vermijden' (p. 8). 'Wiskundig talent is echter schaars en het is dan ook van het grootste belang dat de samenleving er zuinig mee omspringt' (p. 8).

Het lijkt er eerder op dat de veronderstelde afwezigheid van deze wiskundeknobbel het denken van meisjes over de eigen mogelijkheden en capaciteiten beïnvloedt. Uit onderzoek van Dekkers (1993) komt naar voren dat veranderingen in het keuzegedrag ten aanzien van het vak wiskunde voornamelijk samenhangen met een verandering in de (gepercipieerde) geschiktheid volgens (relevante) anderen en met het leuk, interessant en makkelijk vinden van het vak wiskunde. Onduidelijk blijft volgens Dekkers welke factor aan de andere voorafgaat. Een goed cijfer kan tot gevolg hebben dat het vak leuk en interessant wordt gevonden, een vak per se willen volgen kan tot betere cijfers leiden en een geplande keuze kan bij anderen tot een positief oordeel over de geschiktheid leiden.

Uit een overzicht in *Science* blijkt bovendien dat er grote verschillen zijn in de percentages van vrouwen die deelnemen aan de natuurwetenschappen in diverse landen. De hoog geïndustrialiseerde landen hebben juist het laagste percentage deelnemende vrouwen. Een van de mogelijke verklaringen die hiervoor genoemd worden, is dat in de landen waar het deelnamepercentage van vrouwen hoog is exacte vakken geen keuzevakken zijn. Daardoor leeft, volgens Barinaga (1994), in deze landen het idee over een mogelijke aangeboren aanleg niet. Men gaat ervan uit dat in principe iedereen deze vakken kan leren.

De veranderingen in havo en vwo

In 1998 zullen leerlingen uit de bovenbouw van havo en vwo geen vakkenpakket meer samenstellen, maar kiezen uit een van de vier doorstroomprofielen. Er zijn twee B-pakketten: 'Natuur en Techniek' en 'Natuur en Gezondheid' en twee A-pakketten: 'Cultuur en Maatschappij' en 'Economie en Maatschappij'. Uiteindelijk zullen alle leerlingen in havo en vwo meer verplichte uren wiskunde krijgen. De redenen die hiervoor genoemd worden zijn:

- Alle leerlingen moeten meer wiskundige technieken leren die noodzakelijk zijn voor vervolgoopleidingen;
- Meisjes kiezen nu veelal een grillig, onsamenhangend pakket (Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, 1994).

Het algemeen verplichte vak wiskunde in het vwo, dat aanvankelijk voorafgaand aan de profielkeuze zou

komen, maar nu in alle profielen is opgenomen, wordt aanmerkelijk zwaarder dan het oude vak wiskunde in 4 vwo (een uitbreiding van drie lesuren naar vijf per week). Verondersteld wordt dat er in het vwo behoefte is aan een brede opleiding voor alle leerlingen (Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, 1994). Aanvankelijk zouden alleen de profielen 'Natuur en Techniek', 'Natuur en Gezondheid' en 'Economie en Maatschappij' wiskunde gaan bevatten. Gepland was dat de bestaande wiskundevakken over deze profielen zouden worden herverdeeld. Bij het profiel 'Cultuur en Maatschappij' op het vwo zou alleen een keuzevak wiskunde worden aangeboden. De Tweede Kamer besliste echter dat wiskunde ook in dit profiel verplicht wordt. Dat betekent dat er nu vier verschillende wiskundevakken zullen komen en dat vwo-leerlingen wiskunde niet meer kunnen laten vallen.

Het B-profiel 'Natuur en Gezondheid' tenslotte is ingevoerd omdat verondersteld werd dat dit meisjes zou aanspreken op hun interesse voor het medische domein, waardoor het aantal meisjes met een B-profiel zou toenemen. Bovendien was men bang dat bij het invoeren van slechts één B-profiel leerlingen zouden vluchten naar de alfa/gammarichtingen. Het is echter de vraag welke opleidingen dit profiel 'Natuur en Gezondheid' als vooropleiding zullen eisen, aangezien WO en HBO hierom niet gevraagd hebben.

Bevordert meer wiskunde in het voortgezet onderwijs de seksesegregatie?

De vraag is nu hoe de huidige tendens om meer wiskunde in het voortgezet onderwijs te verplichten beoordeeld moet worden. Daarover bestaan twee opvattingen. De eerste opvatting luidt: 'Uitbreiding van de verplichte uren wiskunde vermindert de bestaande seksesegregatie in het onderwijs.' Volgens de tweede opvatting is 'uitbreiding van de verplichte uren wiskunde alleen zinvol als de inhoud van de wiskundevakken verandert.'

De eerste opvatting

'Uitbreiding van de verplichte uren wiskunde vermindert de bestaande seksesegregatie in het onderwijs.' Dit standpunt is gebaseerd op twee veronderstellingen. De eerste is dat kennis van wiskunde de mogelijkheden van leerlingen (bij de keuze van hun vervolgoopleidingen) vergroot. De tweede luidt dat meisjes minder uitwijkgedrag zullen gaan vertonen als ze minder gelegenheid hebben om wiskunde te laten vallen. Vanuit dit standpunt geredeneerd heeft de Tweede Kamer besloten wiskunde in alle profielen op te nemen. Maar omdat gebleken is dat niet iedereen even hoog scoort in het vak wiskunde, lijkt de noodzaak aanwezig te zijn om wiskunde op verschillende niveaus aan te bieden. Gezien de ervaringen bij de splitsing in wiskunde-A en -B kan worden

verondersteld dat met het invoeren van verschillende wiskundevakken in de profielen de bestaande verschillen in wiskundekeuzen versterkt zullen worden.

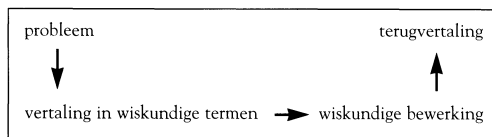
Deze veronderstelling wordt bevestigd door een onderzoek van het scholennetwerk 'Midden Nederland Netwerk'. Verwacht wordt dat 40% van de meisjes in het vwo het profiel 'Cultuur en Maatschappij' zal kiezen en op het havo zelfs 45%. Dat is dus een enorme toename (van 14%) van het aantal meisjes met weinig wiskunde. Tevens wordt verwacht dat op het vwo slechts 9% meisjes 'Natuur en Techniek' zal gaan kiezen (nu 19% wiskunde-B) en 4% op het havo (nu 17%). Meisjes zouden vaker 'Natuur en Gezondheid' kiezen (24% vwo, 26% havo). Hierdoor stijgt weliswaar het totale percentage meisjes met een B-pakket naar respectievelijk 35% op het vwo en 30% op het havo, maar dit is nog steeds veel minder dan het oude percentage van 61% wiskunde-I-kiezers uit 1985. De vraag die hier echter niet gesteld wordt is: waarom maken meisjes dergelijke keuzen?

De tweede opvatting

'Uitbreiding van de verplichte uren wiskunde is alleen zinvol als de inhoud van de wiskundevakken verandert.' Volgens (feministische) critici is het verplichten van wiskunde alleen zinvol als de inhoud van de wiskundevakken verandert. Zij stellen dat de huidige invulling van het vak wiskunde slechts voor een beperkte groep leerlingen aantrekkelijk is. Naar analogie van de analyses van ontwerpprocessen binnen de technologie, die uitwijzen dat een bepaald beeld van de toekomstige gebruiker in de technologie wordt 'ingebouwd', aangeduid met de term 'script', (Akrich, 1992), kan worden verondersteld dat ook bij het ontwerpen van onderwijs een bepaald beeld van de toekomstige gebruiker wordt ingebouwd. In de wijze waarop het wiskunde-onderwijs wordt ingericht is kennelijk sprake van een bepaald 'genderscript' (Van Oost, 1995; Oudshoorn, 1996), waardoor de huidige seksesegregatie ontstaat. Daarmee wordt het toekomstige gebruikerstype van het wiskunde-onderwijs weliswaar niet gedetermineerd, maar wel verregaand vooraf gestructureerd.

Het huidige genderscript van het wiskunde-onderwijs ligt besloten in de opvatting dat wiskunde bestaat uit wiskundige technieken die leerlingen 'competenter' kunnen maken, doordat ze met behulp van deze technieken hun omgeving kunnen beschrijven. Dat de wiskundige technieken die worden aangeleerd zijn ontwikkeld in stabiele, helder gedefinieerde situaties wordt in het onderwijs echter niet vermeld. Als uitgangspunt voor deze technieken dient het volgende schema.

Het wiskunde-onderwijs richt zich vooral op het leren vertalen van een probleem in wiskundige termen en het



vervolgens, met behulp van een wiskundige techniek, oplossen van het probleem. Deze oplossing wordt nauwelijks terugvertaald naar de oorspronkelijke probleemsituatie en vooral de vraag of de gebruikte techniek bestaat, wordt nauwelijks gesteld. Ook de probleemsituaties die in het onderwijs worden aangeboden zijn stabiel en helder gedefinieerd, zodat de eenvoudige wiskundige technieken waarover leerlingen beschikken, of die ze juist nog moeten leren, zonder problemen kunnen worden ingezet. Daarmee wordt de suggestie gewekt dat wiskunde algemeen inzetbaar is – ook buiten deze heldere en stabiele situaties – waardoor leerlingen de zekerheid en tijdloosheid van de wiskunde wordt onderwezen. De handelingsvrijheid van de leerlingen wordt beperkt tot het reproduceren of herontdekken van begrippen en rekenmethoden die niet per definitie uit hun eigen situatie voortkomen en daar dan ook niet altijd kunnen worden ingezet. Niet stabiele situaties, waaronder veel situaties die afkomstig zijn uit de traditionele domeinen van vrouwen, worden in deze opvatting uitgesloten en daarmee ook het gedachtegoed en de handelingsmethoden die in dergelijke situaties ontwikkeld zijn.

Het genderscript van het wiskunde-onderwijs kan hier worden beschouwd als een filter dat leerlingen selecteert op de mate waarop ze in staat zijn en zich aange trokken voelen tot het leren van de bestaande wiskundige technieken. Dat zich hieronder niet veel vrouwen bevinden, mag geen verbazing wekken.

Dit genderscript kan worden gewijzigd door een bredere benadering van wiskunde. Indien het wiskunde-onderwijs vaardigheden en ervaringen aanspreekt die in het huidige onderwijs onderbelicht worden, kan dit voor een bredere groep leerlingen aantrekkelijk worden (Walkerdine, 1989; Witte, 1994; Burton, 1995; Crutzen, 1995). De bredere benadering van wiskunde die ik voorstel, biedt leerlingen meer ruimte in hun handelingsmogelijkheden. Wiskunde wordt hier, in navolging van Brouwer (1907), beschouwd als menselijke constructie, als een systeem dat het ordenen van ervaringen centraal stelt. Leerlingen leren hierin zelf wiskundige begrippen en technieken construeren. Daarmee beperkt dit onderwijs zich niet alleen tot het aanleren van wiskundige technieken die uitsluitend kunnen worden ingezet in stabiele situaties. Het daarnaast leren reflecteren op de probleemsituatie en het overwegen van mogelijke alternatieve oplossingsmethoden zal leerlingen in een breed scala van activiteiten 'competenter' maken. Het bestaande genderscript kan zo worden

opgeheven, waardoor verwacht kan worden dat het bovengenoemde selectieproces niet langer plaatsvindt.

Pogingen tot verbreding van de inhoud

Het verbreden van de inhoud blijkt niet zo gemakkelijk te gaan. De poging om de voor iedereen verplichte wiskunde een wat algemeen vormender invulling te geven door aandacht te besteden aan de culturele/menselijke componenten van dit vak is mislukt (Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, 1994, p. 35). Het obstakel waren de eindtermen, waarin de inhoud van de vakken wordt vastgelegd, en die voor een belangrijk deel worden bepaald door vervolgopleidingen. Deze vervolgopleidingen beschouwen het wiskunde-onderwijs als service-onderwijs, waarin technieken worden aangeleerd waarop in hun opleiding kan worden voortgebouwd. Hierdoor worden leerlingen in het voortgezet onderwijs verplicht technieken te leren waarvan zij de relevantie pas veel later zullen ervaren.

Bovendien is gebleken dat leerlingen die de recentelijk ingevoerde basisvorming doorlopen hebben, veel minder kennis hebben van diverse wiskundige technieken, dan in de oude situatie. Omdat leerlingen met het B-profiel wel hetzelfde kennisniveau moeten halen als voorheen, maar er aan het einde niet meer tijd beschikbaar is, betekent dit dat het wiskundeprogramma van 4 vwo in plaats van verbreed juist aanzienlijk wordt verzwakt. Het ligt dan ook in de lijn der verwachting dat wiskunde op het vwo een selectievak wordt, waarbij vooral meer meisjes zullen afvallen.

Bij het havo zal wiskunde ook in alle profielen worden opgenomen, maar is het algemene verplichte deel niet zo sterk verzwakt als in het vwo. Hierdoor wordt ook de doorstroming van havo-leerlingen naar het vwo bemoeilijkt.

Ook bij de invulling van de wiskundevakken in de profielen zal het aanleren van wiskundige technieken centraal blijven staan. De invulling van wiskunde in het profiel 'Cultuur en Maatschappij' zal nog nader bepaald worden. Het profiel zou eerst alleen een keuzevak wiskunde bevatten, waarin een onderdeel over de geschiedenis van de wiskunde. Juist dit deel is door de Tweede Kamer geschrapt. Het oude vak wiskunde-A, nu onderdeel van het profiel 'Economie en Maatschappij', wordt uitgebreid met een wiskundige techniek: differentiëren. Er wordt geprobeerd deze techniek in een economische context te plaatsen.

Het vak wiskunde-B vormt de basis van de twee natuurprofielen. Dit vak mocht aanvankelijk niet inhoudelijk worden vernieuwd. Na een lobby van de vakontwikkelgroep (een door het Ministerie van O&W ingestelde commissie die een voorstel voor invulling van de wiskundevakken in de profielen mocht doen) die stelde dat het uitvalpercentage groot is en het vak sinds 1968 niet

meer veranderd is, werd hiervoor toestemming verkregen. In de nieuwe opzet zal minder aandacht dan voorheen besteed worden aan het leren van technieken en meer aan het inzicht in de werking van de techniek. Het is voorts nog onduidelijk of het programma vol doet. De staatssecretaris wil dat het nieuwe vak wiskunde-B snel ingevoerd wordt, waardoor het gevaar groot is dat een behoorlijke evaluatie van dit programma onmogelijk is.

Conclusie

De wiskundisering van het voortgezet onderwijs zal de bestaande sekse segregatie versterken, zolang de inhoud van dit onderwijs niet verandert. Deze inhoudelijke vernieuwing wordt in hoge mate beperkt door de overheid, die zich te sterk door de eisen van vervolgopleidingen laat leiden, waardoor de mogelijkheden om het wiskundeprogramma inhoudelijk te vernieuwen worden beperkt. Dat geldt vooral voor het wiskunde-onderwijs dat voor alle leerlingen verplicht is. Het invoeren van een vak algemene wiskunde, vergelijkbaar met het nieuwe vak algemene natuurwetenschappen, waarin de ontstaansgeschiedenis, het leren ontwikkelen van wiskunde en het reflecteren op de gebruikte oplossingsmethode centraal staan, zou de sekse segregatie kunnen doen verminderen.

Literatuur

- Akrich, M. (1992). The de-scription of technical objects. In W. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping technology/building society: studies in sociotechnical change* (pp. 205-224). Cambridge: MIT Press.
- Barinaga, M. (1994). Surprises across the cultural divide. *Science*, 263, 1468-1472.
- Benbow, C. & J. Stanley (1980). Sex differences in mathematical ability, fact or artifact? *Science*, 210, 1262-1264.
- Brouwer, L. E. J. (1907) *Over de grondslagen der Wiskunde*. Proefschrift Amsterdam: UVA. Integrale herdruk in: D. van Dalen (Ed.) (1981).
- Burton, L. (1995). Moving towards a feminist epistemology of mathematics. In P. Rogers & G. Kaiser (Eds.), *Equity in mathematics education: Influences of feminism and culture* (pp. 209-225). London: The Falmer Press.
- CBS (diverse jaren). *Statistiek van het vwo, havo en mavo*. Den Haag, SDU.
- Crutzen, C. K. M. (1995). Feministische Theorien: Eine Inspiration für Curriculum-Entwicklungen in der Informatik. Deels gepubliceerd in *Zeitschrift Frauenarbeit und Informatik, Organ des Fachausschusses 'Frauenarbeit und Informatik' der Gesellschaft für Informatik*.
- Dekkers, H. (1993). Determinanten van seksspecifieke vakkenkeuze in HAVO en VWO. *Pedagogische Studiën*, 70, 445-459.
- Hyde, J. S., E. Fennema & S. J. Lamon (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 2, 139-155.

- Inspectie van het Onderwijs (1995). *Examenresultaten HAVO en VWO*. Utrecht.
- Leder, G. (1985). Sex-related differences in mathematics: an overview. *Educational Studies in Mathematics*, 16, 304-309.
- Maccoby, E. E. & C. N. Jacklin (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1990). *Evaluatie voorlichtingscampagne Kies Exact*. Den Haag: Centrale Directie Voorlichting, Bibliotheek en Internationale Betrekkingen.
- Oost, E. van (1995) Over 'vrouwelijke' en 'mannelijke' dingen. In Brouns, M. et al (Eds.), *Vrouwenstudies in de jaren negentig: een kennismaking vanuit verschillende disciplines* (pp. 287-312). Bussum: Coutinho.
- Oudshoorn, N.E.J. (1996). *Genderscripts in technologie*. Noodlot of uitdaging. Universiteit Twente, Inaugurale rede.
- Roele, M. (1994). Vrouwen hebben een kleinere wiskundeknobbel. *Intermediair*, 30, 9, 39.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1994b). *De Tweede Fase vernieuwt. Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs, deel 2*. Den Haag.
- Verkenningcommissie Wiskunde (1992). *Wiskunde in beweging. Mathematics – ordering a complex world*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Walkerdine, V. (Ed.) (1989). *Counting Girls Out*. London: Virago Press.
- Witte, M. (1994). *Meisjes meegerekend, de constructie van wiskundige begaafdheid*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Thesis Publishers.

RECENCIES

Werken en zorgen: de moeite waard. Een onderzoek naar het welbevinden van buitenshuis werkende moeders

Hanne Groenendijk
Utrecht (Jan van Arkel) 1998
349 blz., f 49,90

Over buitenshuis werkende moeders in Nederland bestaan twee schijnbaar tegenstrijdige beelden. Enerzijds bestaat het beeld van de overbelaste moeder die weken van 80 tot 90 uur maakt, waarin werken en zorgen met pijn en moeite worden gecombineerd. Anderzijds is er het beeld van de zich tevreden en gezond voelende moeder. De vraag hoe dit kan, vormt de achtergrond van het proefschrift van Hanne Groenendijk. Het antwoord van Groenendijk is tweeledig. Ten eerste zullen er behalve de veelgehoorde negatieve kanten ook positieve kanten aan het combineren zitten, die zo sterk zouden kunnen zijn dat men zich per saldo goed voelt. Ten tweede zouden gemiddelde cijfers niet meer dan de optelsom kunnen zijn van een grote variatie. Een dergelijke optelsom zal verhullen dat sommige moeders zich uitstekend voelen, terwijl andere juist veel klachten ervaren. Door beide interpretaties van een vraagteken te voorzien, formuleert Groenendijk in het eerste hoofdstuk een interessante voorlopige probleemstelling. De uitwerking hiervan beslaat de volgende drie hoofdstukken. Alvorens in hoofdstuk 4 het theoretisch model uiteen te zetten, geven hoofdstukken 2 en 3 een overzicht van bestaande inzichten. Daarbij baseert Groenendijk zich op een brede schakering van literatuur uit zowel sociologische als (sociaal-)psychologische hoek. In bestaand onderzoek blijkt het accent nogal sterk te liggen op de mogelijke klachten en negatieve gevoelens. Hierbij is vooral de werk- en thuissituatie en de betekenis die moeders geven aan het combineren van belang. Groenendijk bespreekt uitvoerig het onderzoek naar de manier van omgaan met taakcombinaties, ook wel *coping*-strategieën genoemd. Hieronder vallen

gedragingen en gedachten die kunnen worden ingezet om stress te beheersen, te verminderen of te voorkomen. Daarbij kan onderscheid worden gemaakt tussen probleemgerichte strategieën zoals delegeren, prioriteiten stellen of harder werken, en emotiegerichte strategieën zoals relativeren. Copingstrategieën vormen een derde belangrijke factor voor het welbevinden.

In het theoretisch model worden de drie factoren geïntegreerd. Hierbij valt op dat de beoordeling door moeders (welke negatieve én positieve kanten zien zij aan het combineren?) centraal staat. Deze betekenisgeving is niet alleen rechtstreeks gekoppeld aan het welbevinden, maar speelt ook een bemiddelende rol voor de invloed van de feitelijke situatie (hoe belastend is deze?) en die van de gebruikte copingstrategieën (hoe wordt omgegaan met drukte?). Op basis van dit model formuleert Groenendijk uiteindelijk negen onderzoeksvragen. Afgezien van de vraag naar de mate van welbevinden hebben alle vragen betrekking op de relatie tussen de onderscheiden factoren en de mate van welbevinden.

De gestructureerde en heldere wijze waarop Groenendijk probleemstelling en theoretisch model uit de doeken doet, verdient grote waardering. Ook voor lezers die niet zo ingevoerd zijn in het psychologisch onderzoeksterrein, blijft steeds de grote lijn in beeld. Daarnaast weet Groenendijk telkens de pertinentie van haar probleemstelling overtuigend te verantwoorden.

De vraagtekens die dit eerste deel van het boek oproept, zijn theoretisch en methodologisch van aard. Zo kan men zich afvragen in hoeverre 'betekenisgeving als bemiddelende factor' berust op een cirkelredentie. De