

Gender op school

meer dan een
jongens-meisjeskwestie

Dimitri Van Maele – Nathalie Michalek
Nadine Engels – Ferre Laevers –
Koen Lombaerts – Mieke Van Houtte

D/2015/45/366 – ISBN 978 94 014 2911 5 – NUR 847, 766

Vormgeving binnenwerk: Wendy De Haes

Vormgeving omslag: Keppie & Keppie

© De auteurs & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2015.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij,
de boeken- en multimediodivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

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

Uitgeverij LannooCampus
Erasme Ruelensvest 179 bus 10
3001 Leuven
België
www.lannoocampus.be

Inhoud

| | |
|--|-----------|
| Gender op school in perspectief | 9 |
| 1 Gender op school: een introductie | 10 |
| 1.1 Een breed genderperspectief | 10 |
| 1.2 Gender en relevante onderwijsthema's | 13 |
| 1.3 Dit boek uitgelicht | 18 |
| 1.4 De onderzoeksgegevens | 19 |
| <i>De onderzoeksbasis</i> | 20 |
| <i>Aanvullende onderzoeksgegevens</i> | 23 |
| 2 Hoe kijken we naar 'gender'? | 25 |
| 2.1 Geslacht versus gender | 25 |
| 2.2 Hoe kijken naar gender op school? | 30 |
| 3 De puberteit: meer dan 'de apenjaren'? | 39 |
| 3.1 Identiteit in een notendop | 40 |
| <i>De puberteit: een moeilijke periode?</i> | 40 |
| <i>Identiteit en identiteitsontwikkeling: definities</i> | 42 |
| 3.2 Hoe kunnen we het proces van identiteitsontwikkeling concreet benaderen? | 44 |
| <i>Identiteitsstijl</i> | 44 |
| <i>Persoonlijke expressiviteit</i> | 45 |
| 3.3 Het belang van zelfvertrouwen in het proces van identiteitsontwikkeling | 46 |
| 4 Ander geslacht: andere interacties met de leerkracht in de klas? | 50 |
| 4.1 Waarom niet alle leerlingen gelijk participeren | 51 |
| <i>Leerlingspecifieke eigenschappen</i> | 52 |
| <i>Leerkrachtspecifieke eigenschappen</i> | 53 |
| <i>Andere aspecten</i> | 54 |
| 4.2 Belang van de verschillen in interactiepatronen | 55 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 5 | Wat verstaan we onder betrokkenheid? | 56 |
| 5.1 | Drie dimensies van betrokkenheid | 57 |
| 5.2 | Het niveau van betrokkenheid: school, vak en activiteit | 57 |
| 5.3 | De flowtheorie | 59 |
| 5.4 | De Leuvense betrokkenheidsschaal vanuit het ervaringsgerichte perspectief | 61 |
| 6 | Wat verstaan we onder zelfregulerend leren? | 65 |
| 7 | Wat verstaan we onder 'leerkrachtstijl'? | 69 |
| 7.1 | Leerkrachtstijl vanuit de zelfdeterminatietheorie | 70 |
| | <i>Autonomieondersteuning</i> | 70 |
| | <i>Structuur bieden</i> | 72 |
| | <i>Affectieve ondersteuning</i> | 72 |
| 7.2 | Leerkrachtstijl vanuit de achievement goal theory | 73 |
| 7.3 | Leerkrachtstijl vanuit het sociaal constructivisme | 75 |
| | Jongens en meisjes op school | 77 |
| 8 | Moeten jongens vaker blijven zitten dan meisjes? | 78 |
| 9 | Vinden jongens werken voor school minder 'cool' dan meisjes? | 85 |
| 10 | Hoe verschillen jongens en meisjes op het vlak van zelfregulerend leren? | 92 |
| 11 | Zijn jongens echt minder gemotiveerd en betrokken dan meisjes? | 100 |
| 11.1 | Motivatie en betrokkenheid | 101 |
| 11.2 | De rol van het vak en het beoordelaarsperspectief | 102 |
| 12 | Is de identiteitsstijl belangrijk in de schoolse context en hoe verschillen jongens en meisjes erin? | 109 |
| 12.1 | Het verband tussen de identiteitsstijl en het schoolse functioneren | 110 |
| 12.2 | Versillen tussen jongens en meisjes op het vlak van identiteitsstijl | 113 |
| 13 | Wie voelt zich het meest benadeeld in de klas? | 121 |
| 13.1 | Jongens en meisjes in de klas | 122 |
| 13.2 | Het gevoel van discriminatie in perspectief | 123 |
| 14 | Gedragen jongens en meisjes zich anders in de klas? | 127 |

| | |
|---|------------|
| Meer dan een jongens-meisjeskwestie | 133 |
| 15 Denken jongens en meisjes anders over gender? | 134 |
| 15.1 Zijn jongens vatbaarder voor genderstereotypen? | 134 |
| 15.2 Seksuele geaardheid van leerlingen | 139 |
| 16 Wat leren de schoolse attitudes van gender(a)typische leerlingen ons? | 147 |
| 17 Beïnvloeden genderstereotypen de identiteitsontwikkeling van jongeren? | 152 |
| 17.1 De 'gegenderde' samenleving en identiteitsontwikkeling | 154 |
| <i>Persoonlijke expressiviteit en zelfvertrouwen</i> | 154 |
| <i>Wat de leerlingen zelf vertellen</i> | 156 |
| 17.2 Reflectie | 160 |
| 18 Beïnvloeden gendernormen de beleving van schoolse doeltreffendheid? | 167 |
| 19 In welke scholen voelen leerlingen zich het meest thuis? | 173 |
| 19.1 Gender en schoolverbondenheid | 174 |
| 19.2 Schoolcontext en schoolverbondenheid | 176 |
| 20 Wat leren de genderprofielen over kwetsbare posities van leerlingen? | 180 |
| 20.1 Welke genderprofielen nemen de meest kwetsbare positie in op school? | 181 |
| 20.2 De verschillende genderprofielen en hun sociodemografische achtergrond | 183 |
| | |
| Gender en de leerkracht | 191 |
| 21 Zijn leerkrachten strenger voor jongens dan voor meisjes? | 192 |
| 21.1 Negatief gedrag en negatieve karaktereigenschappen | 193 |
| 21.2 Positief gedrag en positieve karaktereigenschappen | 194 |
| 21.3 Confrontatie en bewustwording | 194 |
| 22 Kan de leerkrachtstijl een rol spelen in de identiteitsontwikkeling van leerlingen? | 198 |
| 23 Hoe verhoog je als leerkracht de betrokkenheid van jongens en meisjes? | 204 |
| 23.1 Ervaren jongens en meisjes verschillen in leerkrachtstijl voor het vak Nederlands en wiskunde? | 204 |
| 23.2 Leerkrachtstijl en de betrokkenheid van jongens en meisjes | 206 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 24 | Verschillen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten in hun visie op zelfregulerend leren? | 213 |
| 25 | Verschilt de leerkrachtstijl naargelang het gender van de leerkracht? | 218 |
| 25.1 | Verschillen op basis van geslacht | 219 |
| 25.2 | Verschillen op basis van genderidentiteit | 222 |
| | Een genderperspectief in functie van onderwijskwaliteit | 227 |
| 26 | Het belang van een genderperspectief in het onderwijs | 228 |
| 27 | Gender op school | 234 |
| | Appendix: schaalvariabelen opgenomen in de onderzoeksbasis | 238 |
| | Wetenschappelijke bibliografie | 250 |
| | Dankwoord | 256 |
| | Over de auteurs | 257 |

Gender op school in perspectief

1 Gender op school: een introductie

Dimitri Van Maele & Nathalie Michalek

1.1 EEN BREED GENDERPERSPECTIEF

Tijden veranderen. Zo'n veertig jaar geleden ging de aandacht van het onderwijsveld nog naar de vaststelling dat meisjes het op school minder ver schopten dan jongens. Sinds de jaren negentig blijken meisjes het op school echter beter te doen dan jongens. Op school, in de media en in de onderzoekswereld spreken we vandaag eerder over 'het jongensprobleem' in het onderwijs: jongens lopen vaker dan meisjes vertraging op tijdens hun schoolloopbaan, ze behalen minder vaak een diploma, ze zijn sterker vertegenwoordigd in het deeltijds onderwijs en ze stromen minder vaak door naar het hoger onderwijs.

Onderzoek stelt vast dat jongens in westerse landen een meer kwetsbare positie in het onderwijs innemen dan meisjes. Recent Vlaams onderzoek van Lamote en collega's toont bijvoorbeeld aan dat jongens vaker dan meisjes de schoolbanken verlaten zonder diploma secundair onderwijs. Die onderzoekers bestudeerden een groep leerlingen die geboren werd in 1988 en volgde hen op tot hun achttiende levensjaar, het jaar waarin hun voltijdse leerplicht eindigde. Van de jongens had slechts de helft een kwalificatie van het secundair onderwijs behaald, van de meisjes 65 procent. Bij opvolging van die groep jongeren tot hun 22ste levensjaar, bleek dat 84 procent van de jongens en 91 procent van de meisjes een kwalificatie had verworven. De hogere ongekwalificeerde uitstroom van jongens heeft te maken met het feit dat jongens om verschillende redenen, zoals bijvoorbeeld zittenblijven, vaker schoolachterstand oplopen dan meisjes. Zo zat tijdens het schooljaar 2012-2013 78 procent van de meisjes en 75 procent

van de jongens in de eerste graad van het regulier secundair onderwijs op leeftijd. In de derde graad was die kloof nog groter: slechts 59 procent van de jongens en 69 procent van de meisjes zat dan op leeftijd.

De genderkloof in het onderwijs manifesteert zich niet alleen op het vlak van opgelopen schoolachterstand of ongekwalificeerde uitstroom, maar ook in studieresultaten. Het internationale onderzoek PISA-2012 stelt dat vijftienjarige jongens voor de kenniscomponent van taal, wiskunde en wetenschappen gemiddeld minder goed scoren dan hun vrouwelijke leeftijdgenoten. Voor Vlaanderen geeft onderzoek van Van de gaer en collega's aan dat Vlaamse jongens aan het einde van het secundair onderwijs gemiddeld iets beter presteren dan meisjes op het vlak van wiskunde, maar het een stuk minder goed doen op het vlak van Nederlandse taalkennis. Naast de verschillen in schoolprestaties, wordt de genderkloof ook zichtbaar als we kijken naar de onderwijsvorm waarin jongens en meisjes zitten. Zo geven de Vlaamse onderwijsstatistieken voor het schooljaar 2012-2013 aan dat in het tweede jaar voltijds secundair onderwijs 15,7 procent van de meisjes en 19,1 procent van de jongens het beroepsvoorbereidend leerjaar volgt.

Dit boek gaat dieper in op de hierboven geschetste genderkloof in het Vlaams secundair onderwijs. Het baseert zich daarvoor op onderzoek dat werd uitgevoerd in het kader van het project *Onderwijzen in het bed van Procrustes*. Procrustes is een figuur uit een Griekse mythe. Als herbergier ontving hij reizigers in een ijzeren bed. Indien zij niet pasten in het bedformaat, dan zorgde hij er via amputatie of uitrekking van de ledematen voor dat ze wel pasten. De mythe van Procrustes zou toegepast kunnen worden op een groep leerlingen in het secundair onderwijs. Sommigen voldoen aan de verwachtingen en passen in het spreekwoordelijke bedje van de school, anderen niet en zij worden soms onderworpen aan allerlei (onsuccesvolle) praktijken om hen er alsnog in te doen passen. Gezien het onderpresteren van jongens in het secundair onderwijs, zou men kunnen stellen dat jongens minder goed in het bedje van de school passen dan meisjes. Een **eerste brede doelstelling** van dit boek is daarom om bijkomend inzicht te creëren in wat er toe bijdraagt dat jongens in het algemeen meer risico lopen dan meisjes om een niet zo geslaagde schoolloopbaan te doorlopen.

Een belangrijke nuance met betrekking tot de vaak besproken genderkloof in het onderwijs is het gegeven dat niet enkel jongens een kwetsbare positie in ons onderwijs innemen. Er is een substantiële groep meisjes die het ook niet goed doet op school, net zoals er een belangrijke groep van jongens is die het wel goed doet op school. We dreigen die twee groepen leerlingen al te snel uit het oog te verliezen als we enkel kijken naar gemiddelde verschillen tussen jongens en meisjes (interseksuele verschillen). Alhoewel een benadering van de genderkloof op basis van geslachtsverschillen tussen leerlingen een relevant perspectief is, is aandacht voor intraseksuele verschillen – verschillen binnen de groep jongens en binnen de groep meisjes – ook noodzakelijk als we te weten willen komen welke jongens én welke meisjes het risico lopen om hun schoolloopbaan niet optimaal te doorlopen. Een **tweede algemene doelstelling** van dit boek is daarom om de genderkloof in het onderwijs te bekijken vanuit intraseksuele verschillen.

De verschillen binnen de groep jongens en binnen de groep meisjes benaderen we in dit boek vanuit een brede blik op het concept 'gender'. Gender verwijst naar veel meer dan het biologische geslacht of de seksuele geaardheid van individuen. De manier waarop iemand zijn/haar eigen mannelijkheid en/of vrouwelijkheid gedragsmatig uitdrukt (bijvoorbeeld in taalgebruik, kledij of hobby's), verwijst naar iemands genderexpressie. Voor jongens en meisjes kan dat overeenkomen of net afwijken van wat de samenleving als stereotiep mannelijk of vrouwelijk bestempelt. Net als geslacht of seksuele geaardheid is genderexpressie een belangrijke dimensie van iemands gender. Dat geldt ook voor genderidentiteit. Dat laatste verwijst naar de mate waarin iemand zich mannelijk of vrouwelijk voelt, gegeven de gangbare stereotypen rond mannelijkheid en vrouwelijkheid in een samenleving. Ook leerlingen verschillen qua genderexpressie en -identiteit op verschillende vlakken van elkaar. Zo verschillen ze in hun denken over rollen van mannen en vrouwen in de samenleving, in de mate waarin ze zichzelf als een typische jongen of een typisch meisje beschouwen, in de mate waarin ze druk ervaren of zichzelf opleggen om te zijn zoals andere jongens of meisjes en in de wijze waarop ze openstaan voor niet-heteroseksualiteit. De **derde overkoepelende doelstelling** van dit boek is om de lezer die brede blik op het thema gender op school aan te reiken. Door in beeld te brengen hoe leerlingen van elkaar verschillen op het vlak van genderexpressie en -identiteit, biedt het boek een originele

kijk op welke jongens én meisjes het risico lopen om hun schoolloopbaan niet optimaal te doorlopen.

1.2 GENDER EN RELEVANTE ONDERWIJSTHEMA'S

Om te kunnen bepalen hoe gender samenhangt met het al dan niet innemen van een kwetsbare positie in het onderwijssysteem, is het nodig te omschrijven wat tot zo een positie kan leiden. Daarvoor doen we in dit boek een beroep op enkele factoren die we vanuit eerder onderwijskundig onderzoek als relevant beschouwen om goede schoolprestaties te bereiken en een vlotte schoolloopbaan te doorlopen.

De meeste onderzoeken geven aan dat de intelligentie tussen jongens en meisjes onvoldoende varieert om geslachtsverschillen in schoolprestaties te verklaren. Het is wel een feit dat jongens en meisjes zich anders ontwikkelen op fysiek en psychologisch vlak. Zo komen meisjes sneller in de puberteit terecht, de levensfase waarin jongeren op zoek gaan naar wie ze zijn en wat ze willen in hun leven. In de puberteit gaat de identiteit van jongeren zich dus verder ontwikkelen. Dat ontwikkelingsproces kan verschillend verlopen voor jongens en meisjes, en bijgevolg mee bepalen waarom jongens en meisjes op een andere manier schoollopen. Door een andere identiteitsontwikkeling kunnen jongeren van elkaar verschillen in de wijze waarop ze relevante informatie vanuit hun omgeving en leefwereld voor zichzelf verwerken. Identiteitsontwikkeling heeft zo een invloed op de leerprocessen die leerlingen ervaren en op de beslissingen die ze nemen in de onderwijscontext. Zo kunnen leerlingen verschillen in de manier waarop ze omgaan met problemen of keuzes waarmee ze geconfronteerd worden in en buiten de school. Zij die in zo een situatie op zoek gaan naar antwoorden of oplossingen (leerlingen met een eerder informatief-georiënteerde identiteitsstijl) kunnen die misschien wel ontdekken in wat ze aangereikt krijgen op school. Die leerlingen zouden zo een positievere houding tegenover de school kunnen ontwikkelen dan leerlingen die problemen of keuzes eerder laten voor wat ze zijn en meer van dag tot dag leven. Wie geen antwoorden of oplossingen zoekt, zal de relevantie van onderwijs immers minder snel ontdekken. Daarom kan de identiteitsontwikkeling van leerlingen samenhangen met hun attitudes op school. De manier waarop de school en de leerkracht omgaan met de drang tot identiteitsontwikkeling

van leerlingen, kan bijgevolg niet alleen stimulerend zijn voor de identiteitsvorming van jongeren, maar ook bijdragen tot een positievere houding bij hun leerlingen tegenover de school en het onderwijs. Omdat identiteitsontwikkeling belangrijk is voor het leerproces en de identiteitsvorming van jongens en meisjes tijdens de puberteit verschillend is, beschouwen we identiteitsontwikkeling om de genderkloof in het secundair onderwijs te kunnen begrijpen.

Wat ook van belang is om tot goede schoolprestaties te komen, is de kwaliteit en de aard van de relaties tussen leerlingen en leerkrachten. Die kunnen zowel betrekking hebben op verbale en non-verbale interacties tussen leerlingen en leerkrachten, zoals de wijze waarop leerlingen in de klas positieve of negatieve feedback krijgen van leerkrachten, als op de manier waarop leerlingen en leerkrachten hun relaties percipiëren. We spreken dus zowel over feitelijke interacties als over de manier waarop leerlingen en leerkrachten in het algemeen denken over hun onderlinge relaties. Onderzoek is eenduidig over het belang van kwaliteitsvolle leerling-leerkrachtrelaties voor de sociale integratie van leerlingen op school en voor hun schoolprestaties. Als leerlingen die relaties als positief ervaren, zullen ze gemakkelijker steun, kennis en informatie opzoeken bij hun leerkrachten. Leerlingen durven zich kwetsbaarder opstellen als ze de relatie met hun leerkrachten als goed beschouwen. Dan durven ze bijvoorbeeld sneller hun hand opsteken in de klas of zijn ze minder bang om een fout antwoord te geven. Of leerlingen de relaties met hun leerkrachten als kwaliteitsvol inschatten, is daarom een belangrijke factor in het kunnen creëren van een effectieve leeromgeving. Die inschatting wordt onder meer bepaald door de mate waarin leerlingen vinden dat hun leerkrachten hen respecteren als individu en naar hun mening luisteren, door de mate waarin ze menen op een gelijke manier behandeld en gesteund te worden als hun klasgenoten of door de mate waarin ze vinden dat hun leerkrachten competent zijn om hun vak te onderwijzen. Los van de realiteit, speelt de manier waarop leerlingen over die zaken denken een cruciale rol in hun eigen leerprocessen binnen de schoolcontext.

De aard van de relaties tussen leerlingen en leerkrachten is een relevant thema om te betrekken in het onderzoek naar de genderkloof in het onderwijs. Studies suggereren immers dat leerkrachten niet alleen lagere verwachtingen hebben voor jongens dan voor meisjes, ze gaan ook (onbewust)

op een andere manier met hen om. Het blijkt dat leerlingen zelf vinden dat jongens vaker negatief behandeld worden door hun leerkrachten dan meisjes en jongens lijken hun relaties met leerkrachten in het algemeen ook minder positief in te schatten dan meisjes. Leerling-leerkrachtrelaties spelen dus zeker een rol als we het thema gender op school willen bespreken.

Een derde thema is de betrokkenheid van leerlingen op school en in de klas. Dat is een sterke voorspeller voor de inzet, het doorzettingsvermogen en de uiteindelijke prestaties van leerlingen. Een lagere betrokkenheid van jongens wordt vaak als reden aangehaald voor hun onderpresteren in vergelijking met meisjes. Maar toch is het belangrijk om dergelijke uitspraken te kaderen. Betrokkenheid is immers een breed, overkoepelend concept dat vele dimensies in zich draagt en dat op verschillende niveaus kan spelen. Betrokkenheid kan bijvoorbeeld bekeken worden op het niveau van de school, van een activiteit of van een vak. Het niveau speelt daarom een cruciale rol als we spreken over de betrokkenheid van jongens en meisjes. Zo kunnen ze zich helemaal niet thuis voelen op school, maar net wel interesse vertonen in bepaalde vakken of activiteiten.

Naast het niveau waarop de betrokkenheid van leerlingen van toepassing is, zijn er ook verschillende types van betrokkenheid. Betrokkenheid heeft ten eerste een emotionele dimensie, die verwijst naar het gevoel van verbondenheid met de school of naar de gevoelsmatige waardering die leerlingen hechten aan schoollopen of aan bepaalde vakken en activiteiten. Daarnaast is er een gedragsmatige dimensie verbonden aan betrokkenheid: de mate waarin leerlingen actief participeren aan de leerprocessen in de klas of zich in het algemeen gepast gedragen op school. Tenslotte kent betrokkenheid een cognitieve dimensie. Die dimensie wordt vaak bestempeld als de dimensie van het zelfregulerend leren. Dat duidt op de wijze waarop leerlingen hun eigen leerdoelen vooropstellen (bijvoorbeeld: willen bijleren of willen presteren) en de strategieën die ze gebruiken om hun leerdoelen te plannen, bij te sturen en te evalueren. Om tot een optimale zelfsturing te komen, dienen leerlingen niet alleen hun eigen sterktes en zwaktes in hun leer- en denkprocessen juist in te schatten, maar zijn ze ook uit zichzelf gemotiveerd om te leren en maken ze de best passende keuzes om hun leerdoelen te bereiken door hun taken bijvoorbeeld efficiënt te plannen en te organiseren.

Als we spreken over gender op school en leerlingenbetrokkenheid, is het nodig om die verschillende aspecten van betrokkenheid in rekening te brengen. Stellen dat jongens nu eenmaal minder betrokken zijn op school dan meisjes, gaat immers te kort door te bocht. Hebben we het daarbij bijvoorbeeld over schoollopen in het algemeen of eerder over actieve participatie tijdens bepaalde vakken in de klas? Of hebben we het over interesse in een taak of eerder over de wil om de geschikte vaardigheden te ontwikkelen om die taak tot een goed einde te brengen? De wetenschappelijke literatuur is ook niet altijd eensgezind over de manier waarop gender samenhangt met betrokkenheid. Over het feit dat jongens minder gedragsmatige betrokkenheid met de school vertonen dan meisjes, komen de bevindingen vaker wel overeen dan niet. Over de verschillen in cognitieve en emotionele betrokkenheid zijn studies echter vaker inconsistent.

Ook de manier waarop leerlingen zelf denken over hun school, leeractiviteiten en vakken in termen van mannelijke en vrouwelijke stereotypen, speelt een rol. Als populariteitsstreven in beeld komt, kunnen die denkbepelden over gender een invloed uitoefenen op allerlei aspecten van leerlingenbetrokkenheid. Zo zetten sommige jongens kenmerken van de dominante maatschappelijke stereotypen over mannelijkheid (zoals autonomie, competitiviteit en assertiviteit) extra in de verf in hun attitudes en gedrag op school om aan populariteit te winnen onder leeftijdsgenoten: ze gaan de klasclown uithangen, ze maken het de leerkracht lastig, ze doorbreken schoolregels, ze studeren niet of ze doen alvast uitschijnen dat niet te doen. Dat zijn voor hen strategieën om hun eigen mannelijke imago te onderstrepen onder leeftijdsgenoten en zo aan populariteit te winnen. Jammer genoeg gaan die strategieën vaak samen met een lagere betrokkenheid op school en dragen ze niet bij tot goede leerling-leerkrachtrelaties en schoolprestaties. Om een beter zicht te krijgen op de rol van betrokkenheid binnen het thema gender op school, gaat dit boek daarom verder in op de manier waarop het geslacht van leerlingen en aspecten van hun genderexpressie en -identiteit samenhangen met emotionele, gedragsmatige en cognitieve aspecten van hun betrokkenheid op school en in de klas.

Dit boek vertrekt dus van het idee dat de kwaliteit van leerling-leerkrachtrelaties, de mate van leerlingenbetrokkenheid en de identiteitsontwikkeling van leerlingen een rol vervullen in de verklaring van een vlot verloop van de schoolloopbaan. Daarnaast onderzoeken we of en hoe die elemen-

ten samenhangen met het gender van leerlingen. Het Procrustesproject beperkt zich echter niet alleen tot het beschrijven van de relevantie van die thema's om inzicht te verwerven in de genderkloof in het onderwijs. Het is evenzeer belangrijk om aan te kaarten hoe de identiteitsontwikkeling, relaties met leerkrachten en de betrokkenheid van jongens en meisjes positief gestimuleerd kunnen worden. Daarvoor wordt de focus gelegd op de mogelijke rol van de leerkrachtstijl.

Vanuit meerdere referentiekaders kunnen we afleiden dat een positief ondersteunende leerkrachtstijl bijdraagt tot de motivatie, het welbevinden en de prestaties van leerlingen. Die leerkrachtstijl legt de nadruk op de individuele leerling en zijn/haar verwerving van vaardigheden. De zelfdeterminatietheorie stelt bijvoorbeeld dat men aan de psychologische basisnoden van leerlingen (zoals hun nood aan autonomie, hun nood aan bekwaamheid en hun nood aan verbondenheid met anderen) tegemoet kan komen door een leerkrachtstijl die autonomieondersteunend werkt, leerlingen structuur biedt en affectief georiënteerd is. Het uitgangspunt van het Procrustesproject is dat leerkrachten die in hun leerkrachtstijl met die elementen rekening houden, het sterkst kunnen bijdragen aan de noden van jongens en meisjes op school. Niet alleen veronderstellen we dat zo een leerkrachtstijl meerdere aspecten van de emotionele, gedragsmatige en cognitieve leerlingenbetrokkenheid positief kan stimuleren, we gaan er ook van uit dat zo een leerkrachtstijl de algemene kwaliteit van leerling-leerkrachtrelaties verbetert en een rol kan vervullen in de exploratie, zelfwaardering en identiteitsontwikkeling van leerlingen.

Bovendien is het de vraag of een dergelijke beïnvloeding via de leerkrachtstijl al dan niet gelijkaardig dient te verlopen voor jongens en voor meisjes. Van jongens wordt bijvoorbeeld in het algemeen aangenomen dat ze meer betrokken zijn tijdens competitieve activiteiten dan meisjes. Autonomie verlenen in de leerkrachtstijl kan dat competitie-element stimuleren. Het is dan echter de vraag of een dergelijke aanpak tot echt wenselijke resultaten leidt. Het is namelijk mogelijk dat een eenzijdige stimulering van de autonomie in competitief-georiënteerde activiteiten, de betrokkenheid van meisjes of van jongens die helemaal niet tuk zijn op competitiviteit, gemiddeld genomen verlaagt. Daarom schetsen we ook enkele bevindingen over het verband tussen leerkrachtstijl enerzijds en de identiteitsontwikkeling

en betrokkenheid van leerlingen anderzijds en de manier waarop die al dan niet verschillend is voor jongens en meisjes.

1.3 DIT BOEK UITGELICHT

De hierboven geschetste onderwijsthema's komen doorheen de rest van het boek afwisselend aan bod onder verschillende delen. Naast de schat aan informatie die de resultaten van het Procrustesonderzoek opleveren, hopen we dat dit boek leest als een uitnodiging om aan de slag te gaan. We formuleren daarom ook enkele tips en aanbevelingen die leerkrachten, directies, schoolondersteuners, lerarenopleiders ... kunnen aangrijpen om te werken rond het thema 'gender op school' en/of te bekijken hoe (goed) ze dat al doen. Enerzijds vind je concrete tips terug die je onmiddellijk kunt toepassen in of vertalen naar de eigen school- en/of klaspraktijk. Anderzijds willen we vanuit de aangereikte inzichten aanzetten tot kritische reflectie over gender en de manier waarop dat een rol vervult in het dagelijkse leven op school en in de genoemde genderkloof in het onderwijs. Elke school- en klaspraktijk is bovendien verschillend. Het is dus aan de lezer om voor zijn eigen situatie op zoek te gaan naar passende antwoorden. Voor leerkrachten of leerkrachtenteams kan het inspirerend zijn om zich bewust te worden van het effect van hun eigen attitude en handelen ten aanzien van jongens- en meisjesgedrag. Ook kan dat een aanleiding zijn om samen met collega's na te denken over onderwijs dat nog beter aansluit bij de behoeften van alle individuele leerlingen en zo het verschil te maken. Directies kunnen inspiratie vinden voor de uitbouw en duurzame ondersteuning van een genderbeleid op school, waarbij leerkrachten, leerlingen en ouders betrokken zijn.

Voor de geïnteresseerde lezer gaan we in dit inleidende deel eerst nog dieper in op de onderzoeksgegevens die het Procrustesteam verzamelde voor dit project. Het is belangrijk om weer te geven op welke informatie onze bevindingen zijn gebaseerd. In het vervolg van dit inleidende deel willen we een breed en diepgaander kader schetsen van het centrale thema in het Procrustesproject. Een volgende hoofdstuk geeft een genuanceerd beeld van de 'genderbril' die het onderzoek opzet. De daaropvolgende hoofdstukken gaan respectievelijk dieper in op de gehanteerde kaders rond

identiteitsontwikkeling, klassikale leerling-leerkrachtinteracties, leerlingenbetrokkenheid, zelfregulatie en leerkrachtstijl.

Het tweede deel legt de nadruk op interseksuele verschillen. We bespreken bevindingen over de manier waarop jongens en meisjes in het algemeen verschillen in het type attest dat ze krijgen, in hun houding tegenover hard werken voor school, in hun zelfregulatie, in hun betrokkenheid en motivatie, in hun identiteitsontwikkeling, in hun relaties met leerkrachten en in het gedrag dat ze stellen in de klas.

Het derde deel brengt aspecten van de genderidentiteit en -expressie van leerlingen in rekening. Een eerste hoofdstuk schetst hoe jongens en meisjes daarin verschillen. Vervolgens tonen verscheidene hoofdstukken aan hoe die genderaspecten verschillende aspecten van leerlingenbetrokkenheid en -identiteit beïnvloeden. In een laatste hoofdstuk gaan we dieper in op de genderprofielen van jongens en meisjes. Die genderprofielen laten toe om verschillen in schoolse attitudes en gedragingen binnen de groep van jongens en binnen de groep van meisjes (de zogenaamde intraseksuele verschillen) te kaderen.

In een vierde deel bespreken we de rol van de leerkracht met betrekking tot het thema gender op school. Eerst geven we weer hoe leerkrachten feedback geven aan jongens en meisjes in de klas. In de volgende hoofdstukken gaan we na of de aard van de leerkrachtstijl een rol kan vervullen in de identiteitsontwikkeling en betrokkenheid van leerlingen. Dit deel sluit af met bevindingen die dieper ingaan op de vraag hoe mannelijke en vrouwelijke leerkrachten van elkaar verschillen in hun houding tegenover zelfsturing door leerlingen en in de verschillende dimensies van leerkrachtstijl.

Het boek sluit af met een deel waarin het belang van een genderperspectief in het onderwijs geduid wordt en waarin wordt stilgestaan bij de manier waarop de school aandacht kan schenken aan het genderthema.

1.4 DE ONDERZOEKSGEGEVENS

Het Procrustesproject heeft twee onderzoeksluiken. Ten eerste is er een grootschalige meerjarige dataverzameling via enquêtes in de eerste graad van het secundair onderwijs. Het onderzoeksteam verzamelde daarvoor informatie bij leerlingen en leerkrachten uit een groot aantal scholen. Die gegevens vormen de onderzoeksbasis van het project en bieden een zicht

op bepaalde aspecten van genderexpressie en -identiteit, op de identiteitsontwikkeling, op de emotionele, cognitieve en gedragsmatige betrokkenheid van leerlingen, op kenmerken van leerling-leerkrachtrelaties, op de leerkrachtstijl en op de sociodemografische achtergrondkenmerken van respondenten. Ten tweede zijn er ook enkele kleinschalige onderzoeken waarbij een beperkt aantal scholen betrokken zijn die eveneens deelnemen aan de grootschalige dataverzameling. Daarbij focussen we telkens diepgaander op één specifiek onderzoeksthema.

De onderzoeksbasis

Om een voldoende aantal deelnemende scholen, leerlingen en leerkrachten in de eerste graad secundair onderwijs te bereiken, selecteerden we subpopulaties van scholen op basis van drie criteria: geografische spreiding over het bevoegdheidsgebied van de Vlaamse Gemeenschap (vijf Vlaamse provincies en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest), ligging (ruraal versus stedelijk) en onderwijsnet (vrij versus officieel net). Voor de Vlaamse provincies zochten we zes rurale en zes urbane scholen, waarvan telkens vier scholen van het vrije net en twee van het officiële net. In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zochten we drie urbane scholen, waarvan twee uit het vrije en één uit het officiële net.

Als vertrekpunt voor de steekproef stelden we een lijst op van scholen die de eerste graad van het secundair onderwijs aanbieden. Voor al die vestigingen definieerden we de kenmerken 'provincie', 'ligging' en 'onderwijsnet'. Uit het verkregen steekproefkader trokken we vervolgens per subpopulatie drie toevalssteekproeven. De directies van de scholen uit de eerste toevalssteekproef contacteerden we met de vraag of ze bereid waren met hun school deel te nemen aan het onderzoek. Wanneer scholen een definitieve weigering tot deelname gaven, contacteerden we een andere school van dezelfde subpopulatie uit de tweede toevalssteekproef. Indien die definitief weigerden, spraken we scholen uit de derde toevalssteekproef aan.

De eerste dataverzameling ging van start tijdens het eerste trimester van het schooljaar 2012-2013. In totaal dienden uit de drie toevalssteekproeven 124 scholen gecontacteerd te worden om een steekproef van 59 scholen te realiseren. Dat betekent dat 47,6 procent van de gecontacteerde scholen bereid was om deel te nemen aan het onderzoek. Dat is een goed resultaat gezien de overbevraging van Vlaamse scholen. Om de leefwereld van de leerlingen op school zo goed mogelijk te kunnen inschatten, gingen we ook

na of de deelnemende vestigingen op hetzelfde adres studierichtingen van de tweede en derde graad secundair onderwijs aanboden, en zo ja, welke. De deelnemende scholen kunnen zo in vier categorieën verdeeld worden, op basis van de onderwijsvormen die al dan niet aangeboden worden in de hogere graden van het secundair onderwijs (tabel 1).

TABEL 1: indeling van de gerealiseerde steekproef op basis van de aangeboden onderwijsvorm(en) vanaf de tweede graad secundair onderwijs

| SCHOOLTYPE | OMSCHRIJVING | AANTAL SCHOLEN |
|---|---|----------------|
| Algemeen georiënteerde bovenbouw | ASO, eventueel met KSO | 13 |
| Technisch-beroeps-georiënteerde bovenbouw | T/BSO, eventueel met KSO | 20 |
| Multilaterale bovenbouw | ASO en T/BSO, eventueel met KSO | 17 |
| Afwezige bovenbouw | Middenschool, geen bovenbouw op het adres | 9 |

Aangezien het de bedoeling was om leerlingen van het eerste jaar secundair onderwijs op te volgen tijdens de eerste graad, planden we drie momenten voor een grootschalige dataverzameling (aan het begin en het einde van het eerste jaar secundair en aan het einde van het tweede jaar secundair). Tussen de eerste en tweede meting werd de samenwerking met één school stopgezet en tussen de tweede en derde meting hield één school op te bestaan. Alle betrokken leerlingen van de deelnemende scholen kregen in de klas of op school een vragenlijst om in te vullen. Dat gebeurde onder begeleiding van één of meerdere onderzoekers. Op elk van die momenten vroegen we ook aan de leerkrachten van de hele eerste graad om een vragenlijst in te vullen. Alle verzamelde informatie werd volledig anoniem verwerkt.

Tijdens de eerste meting dienden alle leerlingen van het eerste jaar van de deelnemende scholen de vragenlijst in te vullen, wat in een ideale situatie een responsgraad van 100 procent oplevert. Op het moment van de afname van de vragenlijst op school zijn er altijd wel enkele leerlingen afwezig, bijvoorbeeld door ziekte. Tijdens de eerste meting vulden 6380 leerlingen (54 procent jongens en 46 procent meisjes) vragenlijsten in, wat neerkomt

op een responsgraad van 97 procent. Tijdens de eerste meting vulden ook 1247 leerkrachten uit de eerste graad een vragenlijst in. Dat stemt overeen met een responsgraad van 69,5 procent. Van de leerlingen die de eerste vragenlijst invulden, zijn er 4987 die ook de tweede en derde vragenlijst invulden. Dat betekent een responsgraad van 78,2 procent over de drie metingen heen, wat een degelijk resultaat is, gezien een substantieel aantal leerlingen van school veranderde tussen de metingen en dus uit onze steekproef verdwenen. Van de leerkrachten die deelnamen aan de eerste meting, hebben er 662 de tweede en derde vragenlijst ingevuld (tabel 2).

TABEL 2: een overzicht van de onderzoeksbasis

| | METING 1 1ste trimester 2012-2013 | METING 2 3de trimester 2012-2013 | METING 3 3de trimester 2013-2014 | Koppeling Meting 1-2-3 |
|---------------------|--|---|---|-------------------------------------|
| Aantal scholen | 59 | 58 | 57 | 57 |
| Aantal leerlingen | 6380 start 1e jaar SO | 6234 einde 1e jaar SO | 6163 einde 2e jaar SO | 4987 |
| Aantal leerkrachten | 1247 | 1087 | 939 | 662 |

In de vragenlijsten namen we gevalideerde meetinstrumenten op. Dat zijn instrumenten die in eerder (internationaal) onderzoek als betrouwbaar werden bevonden om concepten te meten. De respondenten gaven aan in welke mate ze al dan niet akkoord gingen met een bepaalde uitspraak of stelling. De concepten die verwijzen naar genderidentiteit en -expressie, identiteitsstijl, betrokkenheid, zelfregulering, leerling-leerkrachtrelaties en leerkrachtstijl werden gemeten via een gemiddelde antwoordscore van een respondent op een reeks van samenhangende items. Die concepten werden dus via een schaal gemeten en vertonen een goede schaalbetrouwbaarheid (voor meer informatie over die schalen: zie appendix).

Aan de scholen vroegen we informatie op over de attesten die de deelnemende leerlingen aan het einde van het schooljaar hadden gekregen. Van de 5830 leerlingen die deelnamen aan de eerste bevraging, kregen we informatie over het uitgereikte attest na hun eerste jaar secundair onderwijs en van 5224 van die leerlingen ook over het attest aan het einde van hun tweede jaar secundair onderwijs.