

SEKSEVERSCHILLEN EN PEDAGOGISCHE KWALITEIT IN HET ONDERWIJS

GERDA GEERDINK

Naar sekse gedifferentieerd handelen vanuit een onderwijspedagogisch perspectief

Onderzoek naar sekseverschillen vindt veelal plaats binnen wetenschappelijke disciplines als antropologie, genderstudies, filosofie, sociologie, psychologie en recent ook binnen de neurowetenschappen. Binnen die disciplines focust onderzoek op het vinden van verklaringen voor het ontstaan of bestaan van sekseverschillen of het sec beschrijven van sekseverschillen als fenomeen. Informatie daarover haalt regelmatig de publiekspers. Binnen onderwijskunde en (onderwijs)pedagogiek, die beide bij uitstek gezien kunnen worden als handelingswetenschappen, is veel minder belangstelling voor sekseverschillen waardoor het in mainstream onderzoek (te) vaak genegeerd wordt of hooguit als variabele wordt meegenomen. Ook binnen de onderwijspraktijk is er slechts beperkt aandacht voor sekseverschillen terwijl dat wel nodig is.

Ik wil in onderstaand artikel een pleidooi houden voor meer aandacht voor sekseverschillen en de wijze waarop we daar didactisch en pedagogisch adequaat – dus met pedagogische kwaliteit – naar zouden moeten handelen. Ik zal eerst beschrijven wat onderwijs met pedagogische kwaliteit is. Vervolgens ga ik in op de sekseverschillen zoals deze zich voordoen bij kinderen en jongeren in het onderwijs. Daarbij maak ik onderscheid tussen de eerste helft van de twintigste eeuw, waarin omgaan met sekseverschillen vanzelfsprekend bij de pedagogische taak van het onderwijs behoorde, en een latere, meer recente tweede periode waarin dat minder vanzelfsprekend is, maar des te meer gewenst.

Onderwijs met pedagogische kwaliteit

Over de invulling van de pedagogische taak van het onderwijs bestaan verschillende ideeën, maar wat tegenwoordig ook binnen de beroepspraktijk helaas te vaak domineert is de opvatting dat het vooral gaat om ‘zorgen’ en ‘disciplineren’. Het eerstgenoemde betreft de zorg van de leraar voor een goede, veilige sfeer in de klas en een goede onderlinge verstandhouding tussen leerlingen en tussen leerlingen en de leraar. Bij het tweede gaat het om het overdragen van, of kinderen eigen laten maken van, de ‘heersende’ normen en waarden waarbij de speelruimte beperkt is. Leraren worden in het algemeen niet geacht in te gaan tegen de waarden en normen die voor de ouders van het kind gelden, en niet de identiteit van het kind ter discussie te stellen. Die wat ik noem beperkte omschrijving van de pedagogische taak vinden we terug in het competentieveld ‘pedagogisch bekwaam’ zoals geformuleerd door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (2004): *Een goede leraar is pedagogisch competent. Hij kan de leerlingen in een veilige werkomgeving houvast en structuur bieden om zich sociaal-emotioneel en moreel te kunnen ontwikkelen.* De ‘veilige’ omgeving staat voorop, vaak vertaald als laat het kind ‘zichzelf’ zijn.¹

1 Voor voorbeelden uit deze onderwijspraktijk verwijs ik naar de columns van Lachesis in *Onderwijsblad* van de Algemene onderwijsbond. Een aantal van die columns is door Inge Braam gebundeld in *Petjes en prinsesjes* (2005).

Het gebruiken van deze invulling van de pedagogische taak is mede een gevolg van het onderscheid dat we gaandeweg zijn gaan maken tussen de pedagogische en de didactische taak van het onderwijs. Pedagogisch heeft dan te maken met opvoeden en dus met alles wat belangrijk is voor de persoonlijke ontwikkeling van een kind. Dat zijn zaken waarover je van mening kunt verschillen en waarvan om die reden vaak gezegd wordt dat het niet thuishoort in het onderwijs maar primair een taak van ouders is. Het didactische heeft te maken met kennisoverdracht en leren en dat is de taak van het onderwijs.

Binnen onderwijs met pedagogische kwaliteit, waar ik voor pleit, is de pedagogische en didactische taak in theorie wel te onderscheiden maar in de praktijk niet los van elkaar te zien (zie ook Geerdink, Volman & Wardekker, 2006). De pedagogische taak van het onderwijs omvat alles wat bijdraagt aan de ontwikkeling die leerlingen/studenten nodig hebben om nu en als volwassene naar eigen kunnen en talenten optimaal te kunnen participeren in de samenleving die we met zijn allen vormen. Je kunt daarom ook spreken van identiteitsontwikkeling. Binnen een onderwijsinstituut leren jongeren over zichzelf, over wat ze nodig hebben om de wereld te begrijpen en om er zelf in te kunnen handelen. Ze leren over hun rol, hun mogelijkheden en over de wijze waarop ze in de toekomst kunnen, willen en zullen moeten bijdragen aan het in stand houden of verder ontwikkelen van die wereld. Daar hoort kennis van de geschiedenis bij, maar ook kennis van taal en rekenen, evenals het goed kunnen omgaan met de medemens. Geert ten Dam en medeauteurs noemen dat 'sociaal competent zijn' (zie onder andere Ten Dam, Veugelers, Wardekker & Miedema, 2004). In de werkgroep waarmee we destijds gewerkt hebben aan het tot stand komen van de genoemde bundel omschreven we pedagogische onderwijs als onderwijs dat:

1. is gericht op het verwerven van kennis en vaardigheden om zelfstandig te kunnen oordelen en handelen in sociale, per definitie waardengebonden situaties;
2. is gericht op het ontwikkelen van sociale betrokkenheid van leerlingen en op het sociaal kunnen en willen handelen;
3. is gericht op zowel het bevorderen van gelijkheid als op het respecteren van verschillen tussen (toekomstige) burgers (Ten Dam, 2001, p. 8).

Op zo'n manier leren gaat niet vanzelf. Daarvoor is het actief inzetten van de opgroeiende mens zelf nodig, en een omgeving die mogelijkheden en aansporingen tot leren biedt. Opvoeders hebben in alle gevallen een voorbeeldfunctie, maar stellen ook grenzen en sturen doelgericht. Docenten in onderwijs met pedagogische kwaliteit hebben, zoals Biesta (2011, 9) zegt: *de praktische wijsheid om in het domein van het intermenselijke een antwoord te kunnen geven op de vraag wat er gedaan dient te worden, wat onderwijspedagogisch gezien wenselijk is*. Pedagogisch bekwame leraren respecteren leerlingen (en studenten) zoals ze zijn, maar confronteren ze ook met inhouden en normen waarvan ze zelf niet direct de waarde inzien. Een 'pedagogische'

leeromgeving vraagt van leerlingen hun eigen grenzen te overschrijden, van eigen gewoontes en opvattingen af te stappen (Onderwijsraad, 2011). Leren doet daarom soms pijn en voelt voor kinderen niet altijd even veilig; met het oog op het pedagogisch doel van het onderwijs zijn leerlingen/studenten daar op dat moment toch meer mee geholpen dan met een ‘optimaal veilige leeromgeving’.

Vanzelfsprekende sekseverschillen binnen onderwijs met pedagogische kwaliteit

Honderd jaar geleden ging het pedagogisch en didactisch handelen gemakkelijker samen. Bij de geboorte van een kind lagen al veel van zijn of haar toekomstige mogelijkheden feitelijk vast. Niet alleen het beroep dat uiteindelijk uitgeoefend ging worden, maar ook de sociale kringen waarin het zou gaan verkeren stonden voor een groot deel vast, afhankelijk van de sociaaleconomische en ook etnische afkomst. Het kunnen maken van keuzes en het vaststellen van iemands kwaliteiten was dan ook veel minder belangrijk dan tegenwoordig. Opvoeding hield vooral in dat kinderen leerden hoe ze zich hadden te gedragen en dat was toen voor jongens en meisjes, mannen en vrouwen niet hetzelfde. Sekseverschillen werden lang gezien als een gevolg van aangeboren, ‘natuurlijke’ verschillen tussen de seksen en waren op grond daarvan vanzelfsprekend en algemeen erkend. Mannen en vrouwen hadden, gestuurd door een sec op biologische eigenschappen gestoelde sekse, een bij geboorte vastgestelde bestemming in de samenleving. Jongens werden kostwinner en hoofd van een gezin met een vastliggende sociale status waarvoor ze zich beroepskwalificaties moesten eigen maken en een bij hun stand passende positie en aanzien in de samenleving moesten verwerven. Meisjes werden grootgebracht en ‘opgeleid’ voor het moederschap en echtgenote zijn, passend bij de behoeftes van een partner uit ‘eigen kring’.

Net als voor jongens waren er voor meisjes ‘standsgebonden’ onderwijs en dito schoolvakken. Meisjes uit de arbeidsklassen kregen in het lager onderwijs ‘nuttige handwerken’ waar de meisjes uit de hogere burgerij ‘schone handwerken’ en Franse conversatie en literatuurlessen kregen. Bij die rigoureuze indeling naar sekserollen paste de ‘wetenschappelijk’ vastgestelde kennis dat vrouwen minder geschikt waren voor intellectuele arbeid. Hun hersencapaciteit (kleiner hoofd!) was minder en te veel kennis opdoen was slecht voor de voortplantingsorganen.



Meisjesklas Klokkenberg, 1925

De taak van de leraar was evident en onderscheid tussen het schoolse leren en het opgevoed worden, de pedagogische en didactische taak, was er eigenlijk niet. De leraar wist 'waartoe' het kind school ging, wat school aan leerinhoud moest aanleveren en moest bijdragen aan de identiteit van dat ene kind. Dat was niet voor alle kinderen hetzelfde, maar het lag vast en was seksespecifiek gekleurd. Dat het niet lukte Aletta Jacobs te leren haar ogen neer te slaan als ze door een man gegroet werd (zie de film die Nouchka van Brakel in 1995 maakte over het leven van Aletta Jacobs: 'Het hoogste streven') werd maar in een zeer beperkte kring gezien als een terecht protest van 'de vrouw'. Aletta protesteerde en won die strijd, maar ze was een uitzondering. 'Normaal' was dat kinderen die zich ten tijde van het schoolgaan nog niet passend bij hun geslacht gedroegen, op het juiste pad werden geholpen en niet passend gedrag afleerden. Voor de leraar was duidelijk wat de eisen en verwachtingen van de samenleving waren en dat stuurde zijn pedagogisch en didactisch handelen. De leraar was, aansluitend bij de opvattingen van de ouders, een belangrijke opvoeder.

De huidige samenleving ziet er anders uit. Sekserollen zijn losser geworden en minder stabiel. Het is al lang niet meer vanzelfsprekend dat mannen binnen een gezin de enige kostwinner zijn en hetzelfde beroep uitoefenen als hun vader en van meisjes wordt

verwacht dat ze net als jongens een opleiding volgen die maakt dat ze een bij hen passend beroep gaan uitoefenen. Jongeren moeten zelf veel meer keuzes maken dan vroeger en dat kiezen beperkt zich niet tot de periode van het opgroeien. Omdat de inhoud van beroepen maar ook sekserolpatronen snel wisselen, worden mensen ook steeds weer voor nieuwe dilemma's geplaagd. Dat betekent dat jongeren meer dan vroeger moeten leren weten wie ze zijn, en willen en mogen zijn. Daarvoor is zelfinzicht nodig, maar ook inzicht in wat anderen bij wie ze willen horen van hen verwachten. Deelnemer zijn van de samenleving kan alleen als je als zodanig geaccepteerd wordt. De vorming van de eigen persoonlijkheid is mede daarom altijd een zaak van de spanning tussen eigen voorkeuren en mogelijkheden, en wat anderen van je verwachten. In die spanning speelt de opvoeding, ook de opvoedkundige taak van het onderwijs, een rol. Die opvoedkundige of pedagogische taak van het onderwijs moet helpen passende keuzes te maken. Deze hulp bestaat uit het wijzen op gedrag dat juist wel of juist niet verwacht wordt, het geven van het goede voorbeeld, het laten zien van keuzemogelijkheden, het helpen eigen voorkeuren te ontdekken, en het organiseren van leerervaringen. Voor jongens en meisjes is het doel hetzelfde en niet meer naar sekse gescheiden zoals in de eerste helft van de twintigste eeuw.

Sekseverschillen die er toe doen

Het 'losser' worden van eerder cultureel en maatschappelijk vastgestelde sekserolpatronen heeft bij veel mensen, ook bij onderwijskundigen en pedagogen, geleid tot de overtuiging dat sekseverschillen er niet zoveel meer toe doen. Jongens en meisjes, mannen en vrouwen krijgen immers dezelfde kansen in het onderwijs en in de samenleving en een ieder kan naar eigen capaciteit en ongeacht sekse, keuzes maken, zo is hun overtuiging. Echter naast die overtuiging dat sekseverschil geen issue meer is, zijn er sinds de jaren negentig van de vorige eeuw ontwikkelingen die maken dat sekseverschillen juist weer prominent op de agenda van het onderwijs staan.

Economische ontwikkelingen als globalisering en de daarmee samenhangende nadruk op de kenniseconomie vragen om aandacht voor het kennisniveau dat het Nederlands onderwijs levert en – meer op leerling-niveau – de geleverde prestaties. Als we als klein landje mee willen blijven doen in de wereldeconomie, moeten we excelleren in kennis en vooralsnog schieten we daarin te kort.

Tegelijk met die grotere aandacht voor de opbrengsten in het onderwijs verandert de regelgeving en beleidsvoering. Vanaf 1992 wordt het onderwijs minder vanuit het Ministerie aangestuurd en wordt beleid in de school zelf en door schoolbesturen gemaakt: een overgang van centraal naar decentraal onderwijsbeleid. Daarmee samenhangend verandert de beoordeling van het onderwijs. De resultaten en rendementen worden voor de inspectie belangrijke kwaliteitsmeters en scholen kunnen zelfs gesloten worden als ze onder de maat presteren. De grote nadruk op kennis en behaalde prestaties zet de sekseverschillen weer prominent op de agenda van het onderwijs. Onderwijsinstellingen moeten daar wat mee.

Nadruk op de output van het onderwijs maakt zichtbaar dat we vooral in het hoger onderwijs te maken hebben met sekseverschillen in prestaties en rendement. Het studierendement van mannelijke studenten is binnen het hbo zonder uitzondering voor alle sectoren lager dan dat van vrouwelijke studenten (HBO-Raad, 2011). Na vijf jaar heeft – gemiddeld berekend over de laatste vijf jaar – 50,9 procent van de mannelijke studenten en 66,2 procent van de vrouwelijke studenten de vierjarige opleiding gediplomeerd verlaten. Na 8 jaar (wat we als eindstation kunnen beschouwen) is het rendement van mannelijke studenten gestegen naar 64,7 procent en bij de vrouwen naar 74,9 procent. Binnen het wetenschappelijk onderwijs zien we dezelfde verschillen. Er wordt vooral in de publiekspers vaak beweerd dat ook in het primair onderwijs jongens slechter presteren dan meisjes, maar daarvoor is geen enkel bewijs. Gemiddeld scoren in Nederland meisjes iets beter in taal en jongens iets beter in rekenen maar de verschillen zijn niet significant en internationaal niet overal hetzelfde (Ceci & Williams, 2007; Driessen & Van Langen, 2010; Skelton, Francis & Valkanova, 2007). Ook uit de uitslagen van de Cito-toets van dit jaar blijken slechts kleine verschillen in talige vaardigheden en rekenen/wiskunde. Over het geheel genomen hebben jongens net iets beter gepresteerd dan meisjes (zie www.cito.nl).

Sekseverschillen in prestaties doen zich ook slechts beperkt voor in het voortgezet onderwijs. Er is wel verschil in schoolloopbanen ten nadele van de jongens. Het percentage meisjes in het vwo en havo stijgt ten kost van het percentage jongens (Hustinx, Kuiper & Van der Werf, 2005) en jongens stromen vaker af (tijdens het voortgezet onderwijs naar een lager niveau overstappen) dan meisjes (Driessen & Van Langen, 2010). Meisjes zitten ook vaker in hogere niveaus binnen het middelbaar beroepsonderwijs.

Behalve in het hoger onderwijs zijn het dus niet zozeer de prestaties die zorgen moeten baren. Er lijkt echter wel, ook in wetenschappelijke literatuur, steeds meer consensus te zijn over het bestaan van verschillen in (werk)houding tussen jongens en meisjes (Coenen, Meng & Velen, 2011; Eccles, 2007). Driessen en Van Langen (2010) stellen vast dat de werkhouding en het sociaal gedrag van jongens in het primair onderwijs als lager dan dat van meisjes wordt beoordeeld. In groep 8 meer dan in groep 2, waaruit is af te leiden dat sekseverschillen in werkhouding tijdens de schoolloopbaan van leerlingen eerder groter dan kleiner worden.

Die (werk)houding van jongens, of meer nog het ontbreken ervan, kan van invloed zijn op de mate waarin ze ‘profiteren’ van het geboden onderwijs (Driessen & Van Langen, 2010; Van de Gaer, 2006). Vaker gehoorde uitspraken zijn dat meisjes ijveriger zijn en jongens laks (laddish) schoolgedrag vertonen, meisjes meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren en jongens meer extrinsieke prikkels nodig hebben. Meisjes doen sneller wat de school van hen vraagt en kunnen beter plannen, waardoor ze beter passen bij de zelfsturing die zowel in de tweede fase van het voortgezet onderwijs als in het hoger onderwijs gevraagd wordt (Geerdink, Bergen & Dekkers, 2009). De wijze waarop (werk)houding en presteren samenhangen, is wetenschappelijk nog niet onderbouwd en zal nader onderzocht moeten worden. Daar zijn we binnen de Hogeschool van Arnhem

en Nijmegen mee bezig in de projecten Meer Mans (www.meermans.nl) en Sekse en Rendement (Lectoraat Seksediversiteit in het onderwijs).

Er is geen empirische evidentie voor het bestaan van sekseverschillen in cognitieve vermogens (Ceci & Williams, 2007), wel steeds meer voor het bestaan van sekseverschillen in houdingsfactoren. Evenmin wetenschappelijk onderbouwd wordt van dat laatste in de publicaties, maar evengoed in wetenschappelijke literatuur (Crott, 2011), beweerd dat het een gevolg is van een gefeminiseerd, vrouwelijk, te talig onderwijs. De populariteit van die laatste uitspraak overstijgt ook binnen de onderwijspraktijk de wetenschappelijke houdbaarheid. Het is die onjuiste weergave van de feiten, gecombineerd met een te beperkte invulling van de pedagogische taak van het onderwijs die leidt tot een maatschappelijk ongewenste uitvergroting van sekseverschillen. Een pedagogische taakopvatting die te zeer gericht is op het bieden van een veilige omgeving waarin een kind zichzelf kan zijn en gerespecteerd wordt om wat hij kan en is, zal een kind niet helpen zijn attitude bij te stellen. Dat geldt zowel voor het soms overijverige meisje als de te lakse jongen. De sekseverschillen in houdingsfactoren zullen eerder bestendig worden, waardoor uiteindelijk noch jongens, noch meisjes voldoende gesteund worden in de voorbereiding op een samenleving waarin van iedereen verwacht wordt dat die naar kwaliteit en talent bijdraagt, ongeacht sekse. Onderwijs schiet te kort als het enkel inspeelt op of meegaat met getoonde of vermeende sekseverschillen in gedragingen. Betekenisvol en zinvol reageren op bestaande sekseverschillen vraagt om doelgericht onderwijs. En dat kan alleen in onderwijs met pedagogische kwaliteit.

Tot slot

Ik wil eindigen met een pleidooi voor een onderwijspraktijk met pedagogische kwaliteit waarin jongens en meisjes, mannelijke en vrouwelijke studenten begeleid en ondersteund worden bij hun identiteitsontwikkeling, op zo'n manier dat ieder, ongeacht sekse, naar vermogen kan en wil participeren in, en bijdragen aan de samenleving die we met zijn allen vormen. In dit vormend onderwijs leert ieder hoe te participeren in een samenleving die verlangt naar doorbreking van traditionele sekserolpatronen en in veel situaties dezelfde eisen stelt aan mannen en vrouwen.

Literatuur

- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 32 (3), 4-12.
- Braam, I. (2005). *Petjes en prinsesjes. Lief en leed in het klaslokaal*. Utrecht: Spectrum.
- Ceci, S.J., & Williams, W.M. (2007). *Why Aren't More Women in Science? Top Researchers Debate the Evidence*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Coenen, J., Meng, C., & Velen, R. van der. (2011). *Schoolsucces van jongens en meisjes in*

- het havo en vwo: waarom meisjes het beter doen.* Maastricht: Research Centre voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Crott, C. (2011). *Van hoop des vaderlands naar ADHD'er. Het beeld van de jongen in de opvoedingsliteratuur (1882-2005).* [Academisch proefschrift]. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Dam, G. ten. (September 2001). *'Het sociaal competente kind'. Sociale competentie als onderwijsdoelstelling.* Frank Stöteler lezing, uitgesproken door Geert ten Dam (Interne publicatie) Arnhem: Pabo Arnhem.
- Dam, G. ten, Veugelers, W., Wardekker, W. en Miedema, S. (red.) (2004). *Pedagogisch opleiden. De pedagogische taak van de lerarenopleidingen.* Amsterdam: SWP.
- Driessen, G. & Van Langen, A. (2010). *De onderwijsachterstand van jongens. Omvang, oorzaken en interventies.* Nijmegen: ITS.
- Eccles, J. (2007). Where are all the women? Gender differences in participation in physical science and engineering. In Ceci, S.J., & Williams, W.M. (2007). *Why Aren't More Women in Science? Top Researchers Debate the Evidence.* Washington D.C.: American Psychological Association, 199-210.
- Geerdink, G., Bergen, Th. & Dekkers, H. (2009). Oorzaken voor seksespecifieke studieresultaten op de pabo. *Pedagogische Studiën* 86 (4), 263-281.
- Geerdink, G., Volman, M. & Wardekker, W. (red). (2006). *Pedagogische kwaliteit in de basisschool.* Baarn: HB Uitgevers.
- HBO-Raad (2011). *HBO-raad. Feiten en cijfers.* Vindplaats: www.hbo.nl/index.cfm?id=137&t=kenget. Geraadpleegd 21-03-2011.
- Hustinx, P., Kuyper, H., & Werf, G. van der. (2005). *De onderwijsresultaten van VOCL'89 en VOCL'93 leerlingen verklaard.* Rijksuniversiteit Groningen, GION.
- Langen, A. van & Driessen, G. (2006). *Sekseverschillen in onderwijsloopbanen. Een internationaal comparatieve trendstudie.* Nijmegen: ITS.
- Skelton, Ch., Francis, B., & Valkanova, Y. (2007). *Breaking down the stereotypes: gender and achievement in schools.* Equal Opportunities Commission 2007. School of Education Roehampton University, London. Vindplaats: <http://multiverse.ac.uk/attachments/bd3bac7c-10b4-44ba-b018-07c09889c371.pdf>. Geraadpleegd: 26-11-2010.
- Stichting Beroepkwaliteit Leraren (2004). Vindplaats: www.lerenenorganiseren.nl/pdf/overzicht%20informatie%20wet%20BIO.pdf. Geraadpleegd 19 maart 2012.
- Uitslagen Cito eindtoetsen (2011). Vindplaats: www.cito.nl/over%20cito/pers/uitslagen%20_citoets.aspx. Geraadpleegd 22-3-2012.
- Van de gaer, E. (2006). *Gender differences in academic achievements: The role of schoolengagement, group composition and educational choices.* Academisch proefschrift. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.