

Studierendement en sekseverschillen

Het als te laag ervaren studierendement is een hot item in het hoger onderwijs. Zowel de VSNU als de HBO-Raad (Meerjarenafspraken OCW en hogescholen, 2008) hebben de Minister van OC&W beloofd om binnen afzienbare tijd te zorgen dat het studierendement toeneemt. Voor de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen heeft dit geleid tot het vastleggen van streefcijfers in het instellingsplan (HAN Instellingsplan 2008 – 2012, 2008) en het initiëren van verschillende projecten gericht op verhoging van het rendement. En de Hanovatiedag 2010 gaat voor het eerst sinds haar bestaan niet over ICT maar over het studierendement met allemaal inleiders uit eigen toko. Zorg om een te laag studierendement is niet voorbehouden aan het hoger onderwijs. Ook het primair en voortgezet onderwijs, VMBO en MBO worden geconfronteerd met achterblijvende prestaties of te hoge voortijdige uitval.

Bij tekortschietende leerprestaties of studierendementen wordt steeds vaker vermeld dat vooral jongens of mannelijke studenten het slechter doen. Als er winst geboekt moet worden, kan dat misschien wel het beste door uit te gaan van de sekseverschillen in rendement en studieresultaten. Deze bijdrage gaat over studierendement (-resultaten) en sekseverschillen.

In het artikel wordt eerst een omschrijving gegeven van studierendement en de actualiteit van het thema. Vervolgens wordt achtereenvolgens ingegaan op de sekseverschillen in prestaties en rendementen zoals ze zich voordoen in het primair en voortgezet onderwijs, het lager en middelbaar beroepsonderwijs en de sekseverschillen in studierendement binnen het hoger beroepsonderwijs. De tweede helft van het artikel gaat over het onderzoek dat de auteur op de pabo heeft gedaan naar oorzaken voor sekse specifieke studierendementen. Gebruikmakend van een bestaand verklaringsmodel is aangetoond dat sekse specifieke studierendementen op de pabo zeker voor een deel het gevolg zijn van curriculumaspecten die onvoldoende afgestemd zijn op de studentfactoren van (in dit geval) de mannelijke studenten. Het gevolg is dat zij gemiddeld langer over de opleiding doen en vaker voortijdig afhaken dan vrouwelijke studenten. Omdat het in dat onderzoek gaat om sekseverschillen die algemeen bekend en erkend zijn, leidt het tot aanbevelingen die ook voor andere opleidingen in het hbo bruikbaar zijn.

Een actueel probleem

Studierendement wordt gedefinieerd als het percentage studenten van een bepaald cohort dat is ingestroomd binnen een hogeschool, en binnen dezelfde hogeschool en dezelfde sector binnen een bepaald aantal jaren een diploma haalt (HBO-Raad, Feiten en cijfers, 2010). Het percentage studenten dat na instroming ook werkelijk afstudeert is van belang en de duur van de opleiding telt mee. Het rendement van een cohort is de optelsom van de resultaten van de individuele studenten van die opleiding.

Aandacht voor het rendement of meer algemeen voor de output is redelijk nieuw binnen onderwijsland. Voor een deel hangt het samen met autonomievergroting en decentralisatie van het onderwijsbeleid. De hoger onderwijsinstellingen krijgen met de nota Hoger Onderwijs, Autonomie en Kwaliteit (HOAK) in 1982 meer autonomie en de daarbij horende outputbekostiging. Daarmee start de aandacht voor het rendement. Hogescholen worden zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun onderwijs¹. Als je het goed doet, krijg je veel studenten en lever je veel gediplomeerden af en dat is voor een groot deel de basis voor de vergoeding van het onderwijs.

Met de invoering van de Wet HBO in 1986 worden voor het eerst studenten onder druk gezet sneller af te studeren. De studieduur wordt vastgesteld op vier jaar met een

¹ Scholen voor primair en voortgezet onderwijs krijgen pas begin jaren negentig van de vorige eeuw te maken met decentralisering van onderwijsbeleid en lump sum bekostiging. Ook voor hen leidt dat te grotere nadruk op de prestaties van leerlingen.

maximale studiefinancieringsduur van zes jaar. In 1991 wordt de studiefinanciering nog eens ingekort tot vijf jaar. Langer studeren mag in alle gevallen maar dan zonder studiefinanciering. Naast deze maatregelen die studenten treffen probeert de overheid nog meer invloed uit te oefenen op de studieduur door maatregelen die de opleidingen treffen. Onderwijsinstellingen krijgen te maken met beoordelende visitaties en toetsingen voor hun accreditatie waarbij ze cijfers moeten laten zien over studie-uitval, studieduur en rendement. Vanaf 1991 bestaat de verplichting studenten na de propedeuse een (bindend) advies te geven over het wel of niet voortzetten van de studie waarmee dure uitval in latere studiejaar zoveel mogelijk voorkomen wordt. De overheid betaalt instellingen 4.5 jaar vergoeding voor iedere student die zijn diploma behaalt en 1.35 jaar voor iedere uitvaller. Tijdelijk krijgt het hbo een strafmaatregel opgelegd. De onderwijsvergoeding wordt minder als de gemiddelde studieduur te hoog is. Langstudeerders kosten op die manier de hogescholen veel geld en al helemaal als studenten dan ook nog stoppen zonder diploma te halen. Recent hebben we meegemaakt dat juist die maatregel in de hand kan werken dat onderwijsinstellingen onjuist en te gemakkelijk diploma's gaan verstrekken. De regels zijn veranderd. Hogescholen krijgen nu voor elke ingeschreven student bekostiging voor vier jaar en daarnaast een vergoeding voor elk verstrekt diploma.

De wetgeving gericht op hogere efficiëntie en betere prestaties in het hbo heeft te maken met beheersing van de kosten – er gaan steeds meer jongeren naar het hbo – maar ook met andere gebeurtenissen in de jaren negentig. Economische ontwikkelingen als globalisering en de daarmee samenhangende nadruk op de kenniseconomie richten de aandacht op het kennisniveau dat het Nederlands onderwijs levert. Nederland wil zich binnen Europa profileren als kennisland en heeft hoge ambities wat betreft aantallen en niveau van hoger opgeleiden. Een laag studierendement past niet bij het doel te gaan behoren tot de top vijf van de meest concurrerende economieën met kennis als belangrijkste product. We moeten excelleren in kennis en vooralsnog schieten we daarin te kort. We willen meer hoger opgeleiden en slimmere hoger opgeleiden.

Het is juist de grote nadruk op output en rendement die nu ook in het hoger onderwijs zichtbaar maakt dat het relatief vaak mannelijke studenten zijn die langer over de studie doen en vaker uitstromen zonder dat ze een diploma halen.

De prestaties van jongens en meisjes in het onderwijs

In de publieksmedia wordt vooralsnog het meest geklaagd over de prestaties van jongens in het primair onderwijs terwijl het sekseverschil in presteren zich daar eigenlijk niet voordoet. Jongens zouden het 'slechter' doen maar voor die uitspraak is geen enkel bewijs. Uit de jaarlijks afgenomen Cito-toetsen blijkt dat er in het primair onderwijs over het totaal geen verschil is in prestaties tussen jongens en meisjes. Er zijn kleine verschillen in talige vaardigheden en rekenen/wiskunde. De meisjes doen het net iets beter bij taal en de jongens bij rekenen (Driessen & Van Langen, 2010; Van Langen & Driessen, 2006). Jongens zijn het ook niet 'steeds slechter gaan doen'. Bij de TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) metingen doen jongens het over alle metingen (1995, 1999, 2003 en 2007) iets beter maar de verschillen wisselen per deelnemend land en per afname. Bij ongeveer de helft van de landen die deel hebben genomen aan TIMSS-2007 worden bij rekenen geen verschillen tussen jongens en meisjes geconstateerd. In acht landen scoren meisjes gemiddeld beter zoals bijvoorbeeld in Singapore. In twaalf landen waaronder bijvoorbeeld de VS, en Duitsland, maar ook Nederland, scoren jongens gemiddeld beter.

Bij alle TIMSS metingen waaraan Nederland heeft meegedaan (niet in 1999) zijn voor Nederland verschillen tussen jongens en meisjes geconstateerd. In 2003 was het verschil tussen jongens en meisjes kleiner dan in 1995. Overigens niet omdat meisjes het toen beter deden maar omdat jongens het slechter deden dan in 1995. Het verschil was significant maar klein. In 2007 zijn verschillen tussen jongens en meisjes weer groter en dan is van beide het resultaat lager dan in 2003. De prestaties van meisjes zijn meer afgenomen dan die van jongens. De achteruitgang van meisjes is vooral te wijten aan

een sterke achteruitgang van allochtone meisjes. In 2003 waren er nauwelijks verschillen tussen allochtone jongens en meisjes, in 2007 waren ze significant (Meelissen & Drent, 2008). Jongens en meisjes doubleren evenveel in het primair onderwijs en het percentage jongens en meisjes met mavo/vmbo-t/havo/vwo advies is gelijk: 45 tot 48 procent krijgt dat advies zonder sekseonderscheid (Van Langen & Driessen, 2006). Die overeenkomsten zijn ook redelijk constant.

Het zogenaamd slechter presteren van jongens in het primair onderwijs wordt ook vooral in de media gekoppeld aan een gefeminiseerd docentenkorps maar ook daarvoor is geen empirisch bewijs. Presteren van leerlingen en studenten wordt niet beïnvloed door het geslacht van de leraar of docent, wel door de kwaliteit van de docent (Hattie, 2009). In het voortgezet onderwijs zijn de sekseverschillen iets overtuigender maar blijven klein. Ook daar doen meisjes het beter bij taal en jongens beter bij rekenen/wiskunde (Hustinx, Kuyper, & Van der Werf, 2005). Na drie jaar voortgezet onderwijs zit wel een groter deel van de meisjes op havo/vwo (47 procent) dan van de jongens (41 procent) (Van Langen & Driessen, 2006). Meisjes presteren in de eerste jaren beter dan de jongens nadat ze op hetzelfde niveau zijn begonnen. Vanaf vwo drie is de verhouding meisjes-jongens 55: 45. Vervolgens is er geen sekseverschil in slagingspercentage. Meisjes en jongens die eenmaal in vwo drie zijn gekomen hebben een even grote kans om te slagen. Ook in het vierjarige vmbo doen meisjes het net iets beter. Drie procent meer jongens dan meisjes doubleren. Van het mbo wordt (voor zover bekend) het rendement naar sekse niet bijgehouden. Er zijn wel verschillen in deelname bekend. Van de ongeveer 350.000 leerlingen die in 2007/2008 op de beroeps opleidende leerweg (bol) in het mbo staan ingeschreven, zitten meer meisjes dan jongens in het hoogste niveau (Jaarboek Onderwijs 2009). Van de autochtone vrouwelijke leerlingen zit 49 procent in het hoogste niveau (vierjarige traject) en 43 procent van de mannelijke leerlingen. Relatief minder allochtone leerlingen volgen het hoogste niveau maar ook daar zijn het vaker de meisjes: 38 versus 33 procent van de jongens. Meisjes stromen eveneens vaker van de laagste twee niveaus door naar een hoger niveau.

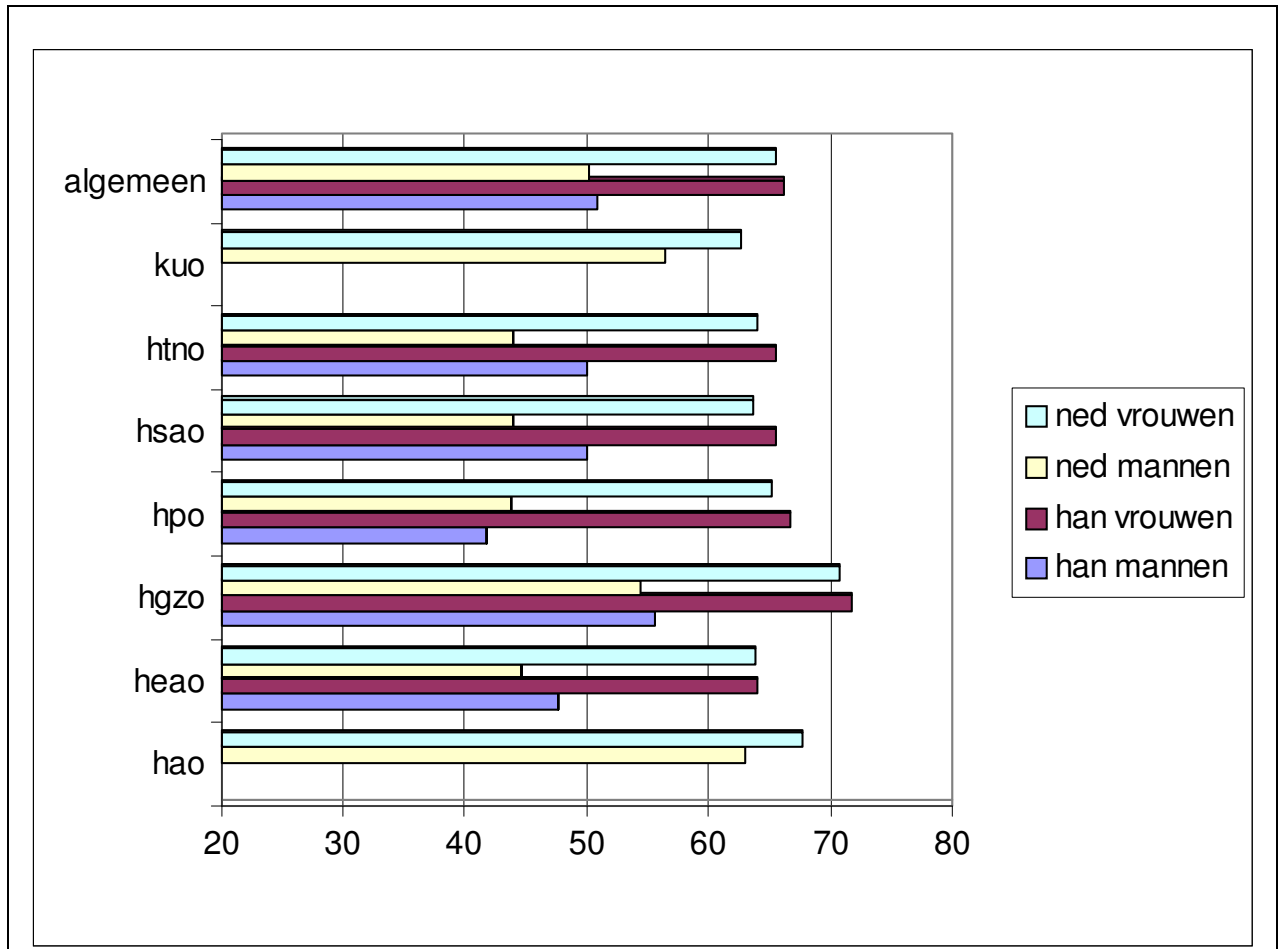
Dat jongens het nu *slechter* doen dan meisjes en dus vroeger *beter* is moeilijk vast te stellen want vroeger letten we minder – en op een andere manier – op cijfers van jongens en meisjes. De gegevens die er wel zijn, wijzen eerder in de richting van lager presterende jongens dan meisjes maar daarmee kunnen we niet bewijzen dat ze het toen ook al 'slechter' deden. Het is bekend dat jongens in de jaren zeventig van de vorige eeuw vaker dan meisjes bleven zitten in het gewoon lager onderwijs. Maar we weten niet of dat is omdat ze slechter presteerden of omdat er bij meisjes meer door de ogen werd gezien omdat voor hen een vervolgopleiding minder belangrijk was (Sociaal Cultureel Planbureau, 1977). In Vlaanderen is gekeken naar het aantal zittenblijvers in de jaren zestig van de vorige eeuw en ook toen bleven jongens vaker zitten dan meisjes (Derks & Vermeersch, 2003).

Hoe jongens en meisjes 'vroeger' in het hbo presteerden is evenmin bekend. Er zijn cijfers bekend van een van de voorlopers van het huidige hbo: eind negentiende eeuw was het percentage vrouwen dat slaagde voor de akte MO jaarlijks hoger dan het percentage mannen. Evident is dat de samenleving er lange tijd van overtuigd was dat mannen en niet vrouwen gemaakt waren om goed te presteren en wetenschap te bedrijven.

Sekseverschillen in rendement in het hbo

In het hoger beroepsonderwijs is het studierendement van mannelijke studenten binnen alle sectoren lager dan dat van vrouwelijke studenten (HBO-Raad. Feiten en cijfers, 2010) en voor zover bekend zijn daarin de laatste decennia geen veranderingen opgetreden (Geerdink, 2007) behalve voor de technische sector. Daar geldt de voorsprong van vrouwen pas sinds een aantal jaren. In figuur 1 staat het gemiddeld behaalde rendement na vijf jaar berekend over cohorten 2000 tot en met 2004. In de figuur zijn de cijfers voor alle sectoren binnen het hbo weergegeven voor (van boven

naar beneden) alle vrouwen in het hbo (ned vrouwen), alle mannen in het hbo (ned mannen), de vrouwen van de HAN (han vrouwen) en de mannen van de HAN (han mannen). Na vijf jaar opleiding heeft – gemiddeld berekend over de laatste vijf jaar – 50,9 procent van de mannelijke studenten en 66,2 procent van de vrouwelijke studenten de 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. De verschillen zijn gemiddeld zestien procent en binnen alle hogescholen het grootst voor de pedagogische sector.



Figuur 1 Rendement ba opleidingen na vijf jaar opleiding naar sekse gescheiden voor het gehele hbo en voor de HAN. Gemiddelde van vijf jaar: instroomcohorten 2000- 2004. Vbnb alle vrouwen – alle mannen – han vrouwen – han mannen

Binnen de HAN worden rendementgegevens voor propedeuse en hoofdfase gescheiden bijgehouden (zie voor een overzicht tabel 1; de cijfers zijn beschikbaar gesteld door Studentzaken). Gemiddeld berekend over de jaren 2000 – 2007 heeft na twee jaar opleiding 52,4 procent van de mannelijke instromers en 65,2 procent van de vrouwelijke instromers de propedeuse gehaald. Ook binnen de HAN zijn de verschillen het grootst bij de Faculteit Educatie (pedagogische sector): 34,8 procent van de mannen versus 55,6 procent van de vrouwen haalt binnen twee jaar zijn propedeuse. Bij techniek zijn de verschillen het kleinst: 57,3 procent van de mannen versus 63,1 procent van de vrouwen haalt binnen twee jaar zijn propedeuse. De verschillen zijn kleiner omdat er binnen de Faculteit Techniek ook opleidingen zijn waar juist het rendement van de mannelijke studenten hoger is.

Voor de hoofdfase wordt vier jaar na het behalen van de propedeuse berekend hoe groot het percentage gediplomeerden is (zie eveneens tabel 1). Gemiddeld geldt dat over de

instroomcohorten van 2000-2004 75,3 procent van de mannelijke studenten en 80,2 procent van de vrouwelijke studenten na vier jaar hoofdfase een diploma heeft gehaald.

Tabel 1: rendement gescheiden naar propedeuse (na twee jaar inschrijving) en hoofdfase (na vier jaar inschrijving vanaf de propedeuse).

	Rendement propedeuse 2 jaar na instroom hogeschool gemiddelde cohorten 2000 - 2007		Rendement hoofdfase 4 jaar na instroom hoofdfase gemiddelde cohorten 2000 - 2004	
	Mannen	vrouwen	Mannen	vrouwen
Han	52,4 %	65,2 %	75,3 %	80,2 %
FEM	51,5 %	62,9 %	71,7 %	74,5 %
FE	34,8 %	55,6 %	66,7 %	80,2 %
FGGM	50,8 %	69,9 %	73,9 %	82,5 %
FT	57,3 %	63,1 %	81,7 %	86,9 %

Ook op de universiteiten is het rendement van vrouwen binnen alle studierichtingen hoger dan dat van mannen (Jaarboek Onderwijs in cijfers 2009). Anders dan in het hbo zijn echter op de universiteit de grootste verschillen te vinden bij natuurwetenschappen, wiskunde en informatica. Voor deze opleidingen die bijna allemaal vijf jaar duren heeft na zeven jaar bijna tachtig procent van de vrouwelijke studenten zijn master tegenover slechts 55 procent van de mannelijke studenten.

Oorzaken voor sekseverschillen in studierendement

Voortijdige uitval in het hoger beroepsonderwijs is voor een derde van de gevallen een gevolg van een verkeerde studiekeuze dat weer voor een deel komt omdat studenten aan een opleiding beginnen zonder dat ze de voor- en nadelen van hun keuze voldoende overwogen hebben (Bormans, De Buck, & De Lange, 2009). Uitvallers beginnen te laat met nadenken, laten zich niet of onvoldoende voorlichten en verdiepen zich minder in de inhoud van de studie (Onzenoort, 2010). Omdat mannelijke studenten vaker matig geïnformeerd aan een studie beginnen, vallen ze vaker uit wat leidt tot een lager rendement. Binnen het project 'Meer Mans' dat nu op de HAN Pabo wordt uitgevoerd wordt onderzocht of er een aanwijsbare relatie is tussen de voorlichting en de relatief hoge uitval van mannelijke studenten.

Uit het onderzoek naar oorzaken voor lage studierendementen bij de mannelijke pabostudenten dat Geerdink (2007; Geerdink, Bergen, & Dekkers, 2009) heeft uitgevoerd blijkt dat het lagere rendement tenminste voor een deel ook te wijten is aan een curriculum dat te weinig aansluit bij beroeps- en opleidingsmotieven en verwachtingen van de mannelijke studenten. Eigenlijk vanzelfsprekend sluit de pabo meer aan bij de behoeftes van de in grote meerderheid vrouwelijke studenten. Over het algemeen wordt er in de pabo goed gepresteerd (door de vrouwelijke studenten) en is de studenttevredenheid (bij de vrouwelijke studenten) hoog. Uit onderzoek naar oorzaken voor een laag rendement bij vrouwelijke studenten in bèta en technische opleidingen (Severiens & Ten Dam, 1999; Valkenburg, 2006) komen vergelijkbare geluiden. De opleidingen sluiten meer aan bij de behoeftes van de in grote meerderheid mannelijke studenten.

Sekseverschillen in rendement blijken binnen alle opleidingen hardnekkig en het gevolg van een complexe samenhang van vele factoren waarvan een deel door de opleiding veroorzaakt. Binnen andere sectoren en opleidingen van het hbo is nog niet systematisch onderzocht wat oorzaken zijn voor het seksspecifieke studierendement. Praktijkkennis en aanpalend onderzoek doen vermoeden dat vergelijkbare fenomenen zich daar wellicht ook voordoen: opleidingen zijn op maat van een subgroep van relatief tevreden studenten en hebben te weinig oog voor studenten (hier de mannelijke) die anders behoeven.

Studierendement als resultaat van interactie tussen studentfactoren en curriculumfactoren

Een verklaringsmodel

Voor het onderzoek naar oorzaken voor achterblijvende studieresultaten bij mannelijke pabostudenten (Geerdink, 2007) is gebruik gemaakt van een multicausaal verklaringsmodel voor seksspecifieke studierendementen ontwikkeld door Dekkers (1998). Het oorspronkelijke model van Dekkers omvat een scala aan met elkaar samenhangende factoren die invloed hebben op studiekeuzes, -prestaties en resultaten, en daardoor op het rendement van groepen studenten. De sociale omgeving en vooral persoonskenmerken bepalen hoe een student het geboden onderwijs ervaart en beoordeelt en dat is van invloed op de keuzes die studenten in hun onderwijs maken, de prestaties die ze leveren en de behaalde resultaten per student en rendement per opleiding. Zie figuur 2 voor een weergave van het model zoals gebruikt door Geerdink waarin weergegeven is welke studentfactoren in interactie met curriculumfactoren van invloed zijn op studieresultaten en –rendement.

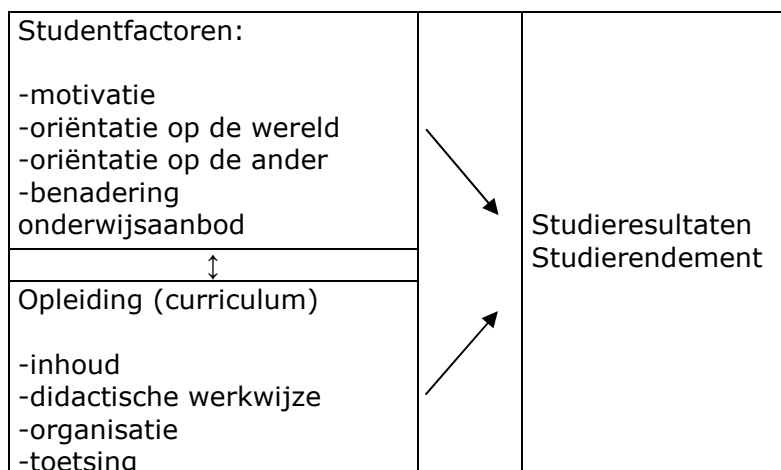
Studentfactoren is in het model van Dekkers opgedeeld in intelligentie, eigenschappen en houdingen maar vooral houdingsfactoren blijken van invloed op sekseverschillen in studieresultaten. Intelligentie is wel van invloed op wat er gepresteerd wordt maar mannen en vrouwen (jongens en meisjes) verschillen niet in cognitieve vermogens. Op basis van de bestaande testmethodes zitten er iets meer mannen bij de vijf procent meest hoogbegaafden. Maar omdat internationale vergelijking laat zien dat hoogbegaafde Koreaanse vrouwen op diezelfde testen hoger scoren dan Amerikaanse mannen, lijkt ook dat verschil sociaal cultureel bepaald (Ceci & Williams, 2007). Niet zozeer intelligentie zelf van invloed is op seksspecifieke studieresultaten als wel de betekenis en de waarde die de geleverde prestaties hebben voor de studenten (zie o.a. Van Langen, 2005).

Studieresultaten kunnen vervolgens beïnvloed worden door eigenschappen als leerstijlen maar onderzoek naar samenhangen tussen sekse en leerstijlen toont dat er niet echt sprake is van sekseverschillen in leerstijlen (Severiens, 1997; Vermunt, 2005). Zowel mannelijke als vrouwelijke studenten passen hun leerstijl aan op de eisen en werkwijze van de opleiding die ze volgen.

Houding blijkt het meest van invloed op sekseverschillen in prestaties en rendement. Relevante houdingsfactoren waarin Geerdink (2007) sekseverschillen bij pabostudenten vond zijn: de motivatie voor het beroep en het leren, de oriëntatie op de wereld, de oriëntatie op de ander en de benadering van het onderwijsaanbod.

Het curriculum is in het hoger beroepsonderwijs de dominante opleidingsfactor. Voor het onderzoek naar relevante factoren die kunnen leiden tot anders presteren van jongens en meisjes is het curriculum (naar Tyler, 1949) opgedeeld in:

- de doelen die gehaald moeten worden;
- de didactische middelen die worden ingezet om dat te bereiken;
- de wijze waarop een en ander georganiseerd is;
- de wijze waarop wordt geëvalueerd of de doelen zijn bereikt.



Figuur 2: verklaringsmodel voor sekseverschillen in studieresultaten en studierendement

Sekseverschillen² in studentfactoren

In het onderzoek van Geerdink werden sekseverschillen gevonden die gecategoriseerd zijn naar vijf dimensies met steeds een mannelijke en vrouwelijke pool. In tabel 2 zijn de vijf dimensies met de polen weergegeven. Van de vier dimensies die ook relevant zijn voor andere opleidingen binnen het hbo wordt een korte beschrijving gegeven.

Tabel 2: Dimensies met mannelijke en vrouwelijke polen.

	Polen	
	mannelijke pool	vrouwelijke pool
<i>Dimensies</i>		
Kern van het onderwijs	de leerstof/het product	de leerling/het proces
Motivatiebron	extrinsiek	intrinsiek
Oriëntatie op de wereld	zaken/dingen	personen
Oriëntatie op de ander	op zichzelf	op de ander
Benadering onderwijsaanbod	gesloten	open

Motivatiebron

Mannelijke studenten blijken minder intrinsiek gemotiveerd om te leren dan vrouwelijke studenten en hebben meer extrinsieke prikkels nodig. Mannen zien het leren meer als iets dat moet gebeuren om een diploma te halen of – dichterbij – een voldoende of de propedeuse te halen. Vrouwelijke studenten zijn meer intrinsiek gemotiveerd om te weten. De meer intrinsieke motivatie gold binnen de pabo ook voor de beroepskeuze. Meisjes weten al heel lang dat ze leraar willen worden. Voor mannelijke studenten is de keuze om leraar te worden vaker een tweede en later gemaakte keuze. Het verschil in meer en minder intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren wordt ook door andere studies bevestigd.

Oriëntatie op de wereld

Vrouwelijke studenten zijn meer gericht op mensen terwijl mannelijke studenten meer geïnteresseerd zijn in zaken en dingen (things). Dit is een verschil dat ook in de jaren

² Bij onderzoek naar sekseverschillen gaat het altijd om gemiddelden en niet om individuen. Er zijn altijd jongens en meisje, mannen en vrouwen die afwijken van de uitersten die hier beschreven zijn.

zeventig van de vorige eeuw al werd genoemd toen gezocht werd naar oorzaken voor achterblijvende wiskundeprestaties bij meisjes. Het zijn juist deze verschillen die ook maken dat vrouwen in het hbo kiezen voor zorg, onderwijs en welzijn en mannen vaker voor techniek.

Oriëntatie op de ander

Vrouwen stellen zich afhankelijker op van de goedkeuring van significante anderen, steunen daar meer op. Mannen zijn minder met anderen bezig en vertrouwen meer op wat ze zelf van iets vinden. Vrouwelijke studenten willen ook vaker de goedkeuring van docenten en doen meer moeite die te krijgen.

Benadering onderwijsaanbod

Vrouwen gaan er meer dan mannen vanuit dat de opleiding een aanbod doet dat zij nodig hebben om een gekwalificeerde professional te worden. Zij willen graag leraar basisonderwijs worden en verwachten op de opleiding te horen of ze dat ook kunnen en wat ze nog moeten leren om dat te kunnen. Ze staan meer open voor het opleidingsaanbod. Mannen vinden vaker dat ze zelf wel weten wat ze nodig hebben voor het beroep dat ze willen gaan uitoefenen. Mannelijke studenten zijn zowel bij de start van de pabo als na drie jaar opleiding meer dan de vrouwen overtuigd van hun geschiktheid voor het beroep. Dat laatste levert een meer gesloten houding naar de opleiding.

Sekseverschillen in curriculumperceptie

Passend bij verschillen in studentfactoren wordt door pabostudenten het geboden curriculum door mannelijke en vrouwelijke studenten anders ervaren en beoordeeld (zie Geerdink, 2007). Sekseverschillen in studentfactoren gerelateerd aan de wijze waarop mannelijke en vrouwelijke studenten het curriculum ervaren en beoordelen leidt tot aanbevelingen voor aanpassingen van het curriculum opdat het onderwijs aansluit bij mannelijke en vrouwelijke studenten. De aanbevelingen zijn ook bruikbaar voor andere opleidingen binnen het hbo. Gemakshalve wordt hier over jongens en meisjes gesproken in plaats van mannelijke en vrouwelijke studenten.

De inhoud van het curriculum

Vrouwelijke studenten zijn meer gericht op kinderen en op mensen en mannen meer op zaken en dingen. Voor de lerarenopleiding betekent dat verschil in gerichtheid op kinderen en leerprocessen versus kennisoverdracht en leerstof. Vrouwen beginnen minder snel aan technische opleidingen omdat ze veronderstellen dat je binnen een technisch beroep maar weinig met mensen te maken hebt. Een student logopedie stopte omdat hij zich van te voren niet had gerealiseerd dat je zoveel met mensen moest communiceren. In alle gevallen moet de inhoud van een opleiding, aansluitend bij de vastliggende eindtermen, uitgaan van de beginsituatie van de studenten. Studenten starten een beroepsopleiding met seksespecifieke beelden, overtuigingen en concepties over het toekomstig beroep. Die zijn voor mannen en vrouwen niet altijd hetzelfde. Afhankelijk van het beroep is er eveneens verschil in voorkennis. Jongens weten door hun opvoeding vaak meer over de inhoud van technische beroepen (Valkenburg, 2006), meisjes weten vaak meer over de inhoud van beroepen binnen de sociale en pedagogische sector.

De didactische werkwijze

De didactische werkwijze betreft de ervaringen die een professional in opleiding moet ondergaan om zich de relevante beroepscompetenties eigen te maken. Sekseverschillen maken dat de gehanteerde didactische werkvormen anders ervaren en beoordeeld worden en dus een andere opbrengst bewerkstelligen. In alle gevallen geldt dat jongens meer extrinsieke prikkels nodig hebben dan meisjes. Zijn opdrachten prikkelend genoeg voor alle studenten? Een bekend gegeven is dat jongens vaker meteen beginnen, meisjes

eerst lezen. Wat is de lengte en noodzaak van de toelichtende teksten bij studiewijzers, studiegidsen, assessmentprocedures? Wordt er bij opdrachten voldoende vanuit gegaan dat er ook studenten zijn die de toelichting niet lezen? Jongens doen minder snel dan meisjes iets omdat het gevraagd wordt: is het nut van een opdracht voldoende duidelijk gemaakt? Is klip en klaar helder gemaakt wat het doel van een reflectieopdracht, het pop, het pap of het portfolio is? Jongens vinden het prettig samen te werken als je daardoor sneller tot resultaat komt, meisjes omdat ze zich zekerder voelen als ze iets samen doen en omdat ze het gezellig vinden. Is bij groepsopdrachten duidelijk of het gaat om het leren communiceren of omdat het een opdracht is die expertise van verschillende mensen gaat? Meisjes houden er meer dan jongens van om al schrijvend hun gedachten te ordenen. Is daar bij schrijfopdrachten (evaluaties, reflecties) voldoende rekening mee gehouden?

De organisatie van het curriculum

Een belangrijk aspect van het vraaggestuurde, competentiegericht hoger beroepsonderwijs is de studiebegeleiding. Uit onderzoek (van onder andere Geerdink) is bekend dat vrouwen een vertrouwensband en een goede positieve relatie met een studieloopbaanbegeleider heel belangrijk vinden. Jongens willen van docenten en begeleiders horen of ze het goed doen. Wordt bij studieloopbaanbegeleiding gekozen voor een zakelijke of meer persoonlijke benadering? Gaat het in begeleidingsgesprekken vooral over het welbevinden van de student of vooral over de voortgang van de studie? Jongens zijn doorgaans minder zelfsturend en minder goed in plannen dan meisjes. Wordt er bij studieloopbaanbegeleiding rekening gehouden met de mate waarin de student al zelfsturend is?

De wijze van toetsing en evaluatie

Beoordeling en feedback pakken anders uit voor jongens en meisjes. Voor meisjes komen negatieve opmerkingen harder aan, jongens horen sneller een positieve noot in een feedbackgesprek ook al door het door jongens meer extern attribueren en meisjes meer intern attribueren. Meisjes staan sowieso meer open voor opmerkingen van opleiders omdat ze die nodig hebben om een goede professional te worden. Wordt bij feedback – passend bij de student - voldoende duidelijk gemaakt wat gewenste aanpassingen zijn? Er is verschil in voorkeur voor toetsvormen. Meisjes vinden het prettig schriftelijke opdrachten te maken waar ze dan ook nog iets van leren. Jongens hebben een voorkeur voor ouderwetse toetsvormen die minder tijd vragen en waarbij meteen duidelijk wordt of je het hebt gehaald of niet. Is een werkstuk of opdracht noodzakelijk of kan ook via een 'gewone' toets bewezen worden dat iets gekend wordt? Daarnaast houden jongens meer dan meisjes van mondelinge presentaties. Meisjes zijn faalangstiger dan jongens die minder last van bescheidenheid hebben. Bij beoordeling is vaak sprake van seksebias. Hoe wordt bij mondelinge toetsvormen objectiviteit bewaakt?

Tot slot

Zorg voor verschillen in studieresultaten tussen jongen en meisjes is er al langer dan zorg om het studierendement. Vooral het eerste roept instemming, bevestiging versus ergernis en ontkenning op. Sekseverschillen en naar sekse specifiek handelen is zo vanzelfsprekend dat we ze niet meer zien en vaak onbewust bevestigen of vergroten. In dit artikel is een door ieder erkend probleem geschetst: het als ongewenst ervaren lage studierendement. Daarnaast is gepoogd te tonen dat meer aandacht voor en kennis over sekseverschillen kan bijdragen aan verhoging van het rendement.

Referenties

Bormans, R., De Buck, W., & De Lange, T. (2009). De beste opleiding is een persoonlijke keuze. *TH&MA*, 5. 31-36.

- 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.
- Dekkers, H. (1998). Onderwijs en vrouwen: van achterstand naar differentiatie. In W. Meijnen (red.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie. Pedagogische Studiën*, 74 (6), 77-93.
- Derks, A., & Vermeersch, H. (2003). *Gender en schools presteren. Een multilevel-analyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs*. Vakgroep Sociologie/Onderzoeksgroep TOR van de Vrije Universiteit Brussel.
- Driessen, G. & Van Langen, A. (2010). *De onderwijsachterstand van jongens. Omvang, oorzaken en interventies*. Nijmegen: ITS.
- Geerdink, G. (2007). *Diversiteit op de pabo. Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*. Academische Proefschrift. Antwerpen-Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Geerdink, G., Bergen, Th., & Dekkers, H. (2009). Oorzaken voor seksspecifieke studieresultaten op de pabo. *Pedagogische Studiën*, 86 (4), 263-281.
- HAN Instellingsplan 2008 – 2012. (2008). Ruimte voor kwaliteit. Instellingsplan 2008 – 2012.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- HBO-raad. Feiten en cijfers (2010). Vindplaats: <http://www.hbo.nl/index.cfm?id=137&t=kenget>. Geraadpleegd 10-10-2010
- Hustinx, P., Kuyper, H., & Werf, G. van der. (2005). *De onderwijsresultaten van VOCL '89 en VOCL '93 leerlingen verklaard*. Rijksuniversiteit Groningen, GION.
- Jaarboek Onderwijs in cijfers 2009 (2009). Den Haag/Heerlen: Centraal bureau voor de Statistiek.
- Langen, A. van. (2005). *Unequal participation in mathematics and science education*. Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit. Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Van Langen, M. & Driessen, G. (2006). *Sekseverschillen in schoolloopbanen. Een internationaal comparatieve trendstudie*. ITS: Nijmegen
- Meelissen, M., & Drent, M. (2008). Timms 2007. Trends in leerprestaties in exacte vakken in het basisonderwijs. Enschede: Universiteit Twente.
- Meerjarenafspraken OCW en hogescholen (juni 2008). Versterking kwaliteit en bestrijding uitval centraal
- Onzenoort, C.H.(2010). *Als uitval opvalt. Studie-uitval in het hoger beroepsonderwijs*. [Academisch Proefschrift]. Deventer: Saxion Next.
- Severiens, S. (1997). *Gender and learning. Learning styles, ways of knowing and patterns of reasoning* (Academisch proefschrift). Amsterdam: Instituut voor de lerarenopleiding.
- Severiens, S., & Dam, G. ten. (1999). Leerstijlen, motivatie en leeromgeving. Vrouwen en mannen in het hoger technisch onderwijs (bouwkunde en werktuigbouwkunde). In *Topics. Emancipatiemagazine voor het Hoger Technisch Onderwijs*. Amsterdam: VHTO.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Valkenburg, M.W. (2006), Kennisdocument genderinclusiviteit. Naar aantrekkelijke ict-opleidingen voor meisjes én jongens, uitgave van de HBO-I stichting in het kader van het EU-project Ict-STER.
- Vermunt, J.D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49 (3), 205-235.