

Geerdink, G. (2009). Feminisering van het basisonderwijs. In Geerdink, G. (red.) (2009). *Het kind, de leerkracht en het onderwijs. Terugblikken en vooruitzien*. Arnhem: Pabo Arnhem. Publicatie ter gelegenheid van de tiende Frank Stötelerlezing. pp. 35-47.

## **Hoofdstuk vier**

### **Feminisering van het basisonderwijs**

#### **Gerda Geerdink**

Bij de ontwikkelingen waar het basisonderwijs de komende jaren mee te maken krijgt zoals opgesomd door Frank Stöteler (hoofdstuk 2), wordt feminisering niet genoemd. Dat is niet heel bijzonder en toch ook weer wel. Het is niet bijzonder, omdat zijn bijdrage ging om kwaliteit in het onderwijs, gemaakt door de ideale leerkracht voor de klas. Het maakt niet uit of dat een man of een vrouw is. Het is wel bijzonder, omdat de kwaliteit van dat onderwijs tevens afhangt van de mate waarin het deel uitmaakt van de samenleving, die samenleving binnen laat en kinderen voorbereidt op die samenleving. En juist dat laatste vraagt om vrouwelijke en mannelijke leerkrachten en managers in het basisonderwijs.

In deze bijdrage ga ik in op wat feminisering van het onderwijs is en hoe we daar de afgelopen 25 jaar – zowel op de pabo als in het basisonderwijs – mee te maken hebben gekregen. De keerzijde is masculinisering en ik zal eveneens laten zien hoe zich dat in het onderwijs voordoet. Zowel feminisering als masculinisering hebben negatieve gevolgen. Ik wil duidelijk maken dat de gevolgen van de feminisering minder erg zijn dan we volgens de pers moeten geloven, maar dat het desondanks een ongewenste ontwikkeling is. Tot slot geef ik aan hoe we zowel in het basisonderwijs als op de pabo kunnen werken aan een ommekeer, dat wil zeggen: meer diversiteit in het onderwijs in alle functies.

#### ***Wat is feminisering van het onderwijs en hoe heeft het zich ontwikkeld?***

We spreken over feminisering van een beroepsgroep als deze voor meer dan vijftig procent uit vrouwen bestaat, de beroepsgroep geen afspiegeling is van de populatie waarmee gewerkt wordt (in het onderwijs zijn dat de leerlingen) en het aantal daarin werkzame vrouwen snel toeneemt. Al deze factoren zijn van toepassing op het onderwijzend personeel in het primair onderwijs en we kunnen dan ook met recht zeggen dat dat een gefeminiseerde beroepsgroep is.

Veel vrouwelijke leerkrachten is niet iets van deze tijd, maar bestaat al sinds er door grote groepen van de samenleving onderwijs genoten wordt. In 1898, in een periode waarin nauwelijks geaccepteerd werd dat vrouwen betaalde arbeid verrichtten en er ook maar weinig vrouwen een opleiding volgden, werkten er in het openbaar lager onderwijs 6433 mannen waarvan 2963 hoofd van de school, en 2957 vrouwen (31.5 procent van het totaal) waarvan 71 hoofd van de school. Het kleuteronderwijs maakt geen deel uit van deze cijfers.

Vrouwelijke leerkrachten waren gewenst, omdat ze veel goedkoper waren dan mannen en omdat ze deskundig waren in het omgaan met kleine kinderen.

In 1958 werken er voor het eerst méér vrouwen dan mannen in het lager onderwijs en als we de getallen voor het kleuteronderwijs en lager onderwijs optellen (wat we nu basisonderwijs noemen) zijn vrouwelijke leerkrachten al vanaf 1950 met gemiddeld zestig procent in de meerderheid. Die verhouding blijft lange tijd constant. In 1983 is het percentage vrouwelijke leerkrachten voor kleuteronderwijs en lager onderwijs opgeteld 64 procent.

De echte toename van de ongelijke verdeling is er pas vanaf de tweede helft van de jaren tachtig van de vorige eeuw. Het lijkt bijna vanzelfsprekend een gevolg van het samengaan van kleuterkweek en pedagogische academie, maar het zijn toch vooral andere factoren die maken dat de man-vrouwverhouding zowel op de opleiding als in het werkveld vanaf die tijd snel veranderen.

### *Meer meisjes op de opleiding*

Vanaf begin jaren tachtig gaan er veel meer meisjes naar de pedagogische academie en later de pabo, omdat onder invloed van de vrouwenemancipatie steeds meer meisjes hoger en langer onderwijs volgen. En juist de lerarenopleidingen krijgen daarmee te maken, omdat zowel jongens als meisjes zeer seksespecifieke opleidingskeuzes maken. Jongens kiezen voor landbouw en techniek. Meisjes zijn in het hoger onderwijs vooral te vinden bij onderwijskunde, gezondheidszorg en welzijn. De sekseverhoudingen worden nog meer in het voordeel van vrouwen beïnvloed, omdat er juist in de jaren tachtig weinig werk is in het onderwijs. De pabo's hebben als gevolg daarvan te maken met dalende instroomcijfers en het zijn vooral de jongens die het dan laten afweten en kiezen voor een opleiding met meer perspectief op een baan.

Vrouwen kiezen voor een baan in het onderwijs, omdat ze het inhoudelijk een interessant beroep vinden. Dat is voor de kiezende mannen niet anders, maar geldt in het algemeen voor minder mannen. Meisjes laten zich bij hun beroepskeuze sowieso meer leiden door de inhoud van het beroep en hechten minder dan jongens aan status, carrière en geld verdienen.

Naast die aantrekkelijke inhoud van het werk (werken met kinderen, kunnen zorgen) zijn er juist voor vrouwen ook andere factoren die maken dat ze voor het onderwijs kiezen. Zeker in het basisonderwijs is het werk beter dan bij de meeste andere banen te combineren met de zorg voor eigen kinderen. Je bent vrij op het moment dat de kinderen vakantie hebben en de mogelijkheid parttime te werken is groot. Daarnaast heeft het onderwijs voor deeltijders een relatief gunstige beloningsstructuur en betaalt het in vergelijking met andere 'vrouwelijke' beroepen goed.

De jongens die kiezen voor de pabo willen ook een beroep met kinderen. Daarnaast maken ze de keuze, omdat het een manier is om hogerop te komen en soms omdat ze denken dat het een gemakkelijke opleiding is die ze aankunnen. Vanaf de jaren zeventig is ook het aantal jongens in het hoger onderwijs flink gestegen, maar zij hebben meer dan meisjes gekozen voor 'nieuwere' studierichtingen binnen economie, bedrijfskunde en informatica. In tabel 1 is te zien dat er al jaren – en redelijk constant – veel meer meisjes dan jongens kiezen voor de pabo.

*Tabel 1 Instroom van voltijdopleiding van alle pabo's naar sekse gesplitst in absolute aantallen en percentage vrouwelijke studenten tussen 1995 en 2008.*

*Bron: HBO Ontcijferd (HBO Ontcijferd, 2005; 2008).*

	studenten naar sekse			
	totalen	mannen	vrouwen	vrouwen in %
<i>Jaartal:</i>				
1995	5763	1048	4715	81.8 %
1997	6451	1057	5394	83.6 %
1999	8116	1181	6935	85.4 %

2001	7282	1000	6282	86.3 %
2003	8466	1348	7118	84.1 %
2005	8576	1444	7132	83.2 %
2007	8091	1466	6625	81.9 %
2008	7297	1237	6060	83.0 %
Gemiddeld				83.7 %

### *Meer vrouwelijke leerkrachten in het basisonderwijs*

Naast de stijging van het aantal vrouwelijke studenten komen er ook meer vrouwelijke leerkrachten in het basisonderwijs. Die toename heeft te maken met:

- de in het algemeen vanaf 1980 toegenomen arbeidsparticipatie van vrouwen in de leeftijdscategorie van 24 tot 55;
- het accepteren dat getrouwde vrouwen in het onderwijs werken. Wettelijk was dat al sinds 1956 (Motie Tendeloo) toegestaan, maar in het bijzonder onderwijs werden vrouwen nog tot eind jaren zeventig ontslagen op hun trouwdag, omdat bestuurders het ongewenst vonden en in alle gevallen voorrang gaven aan 'kostwinners';
- de acceptatie dat een schoolgaand kind zich evengoed kon ontwikkelen als het met twee verschillende leerkrachten had te maken in plaats van één volwassene die de hele week aanwezig was;
- de onmogelijkheid de in 1985 ingevoerde arbeidsduurverkorting op te vullen met fulltimers. Bestuurders werden daardoor wel verplicht de administratief meer werk kostende parttimers in dienst te nemen.

In de jaren negentig van de vorige eeuw krijgen we opnieuw te maken met een relatief snelle toename van het percentage vrouwen, omdat de werkgelegenheid in het onderwijs in die jaren sterk stijgt en er dan ook veel vrouwen kunnen en willen werken. De groei van het aantal banen heeft te maken met stijgende leerlingenaantallen, met de uitbreiding van de arbeidsduurverkorting en met de invoering van de kleinere groepen in de onderbouw van het primair onderwijs in 1997. Vanaf het jaar 2000 is er nog steeds sprake van een stijging, maar minder snel dan in de voorafgaande jaren. In tabel 2 is te zien hoeveel mannelijke en vrouwelijke leerkrachten er werken in het primair onderwijs van 2002 tot 2009 (in fte) met onderscheid naar sekse.

*Tabel 2 Verdeling toegekende formatie leerkrachten in het primair onderwijs (bao en sbao) in absolute aantallen fte naar sekse en percentage vrouwen.  
Bron: Kerncijfers 2002-2006; 2004-2008, OC&W.*

	jaartallen						
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
<i>Formatie:</i>							
Docenten in po	90.300	89.700	89.200	90.100	91.200	91.900	92.400
fte x 1000							
mannen	21.672	20.631	19.624	19.822	19.142	18.380	18.480
fte x 1000							
vrouwen	68.628	69.069	69.576	70.278	72.058	73.520	73.920
fte x 1000							
<b>percentage vrouwen</b>	<b>76%</b>	<b>77%</b>	<b>78%</b>	<b>78%</b>	<b>79%</b>	<b>80%</b>	<b>80%</b>

Omdat de gemiddelde betrekkingssomvang van vrouwen lager is dan die van mannen, ziet de verhouding er binnen de teams op basisscholen in werkelijkheid onevenwichtiger uit. Ongeveer zeventig procent van de vrouwelijke en 23 procent van de mannelijke leerkrachten werkt in deeltijd.

Feminisering van het onderwijs is kwantitatief te duiden zoals ik hierboven heb gedaan. Het heeft ook in kwalitatieve zin betekenis waarop ik later terugkom.

### *Masculinisering van het onderwijs*

Naast feminisering kunnen we ook spreken van masculinisering van het onderwijs. Op beleids- en managementniveau is het percentage vrouwen in het onderwijs juist erg laag en door de huidige wijze van aansturing en beleidsvoering wordt steeds vaker ook gesproken over masculinisering van het primair onderwijs (Skelton, 2003). Getalsmatig domineren mannen in leidinggevende en sturende functies, zeker gezien hun ondervertegenwoordiging op de werkvloer en dat is al heel lang zo. Kleuterscholen werden nog vooral door vrouwen geleid, maar toen per 1 augustus 1985 kleuterscholen en lagere scholen werden samengevoegd tot 8401 basisscholen verloren in één nacht 6618 vrouwen hun leidinggevende positie in het onderwijs.

Sinds een aantal jaren is er sprake van een keerpunt en neemt zowel het aantal als het percentage vrouwelijke directeuren in het primair onderwijs toe. In 2008 is dertig procent van de schoolleiders vrouw (zie tabel 3) en het aandeel vrouwen in adjunct-functies vijftig procent.

*Tabel 3 Het percentage vrouwelijke schoolleiders. Bron: Kerncijfers 2002-2006; 2004-2008, OC&W.*

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
<i>Functie</i>							
Directeur	18	20	21	23	25	28	30
Adjunct-directeur	43	43	44	44	45	47	50

De stijging van het percentage vrouwelijke directeuren is onder andere een gevolg van het grote aantal mannelijke directeuren dat met pensioen gaat. In 2006 was 66 procent van de directeuren boven de vijftig. Daarnaast is er sprake van terugloop van het aantal leidinggevende posities in het primair onderwijs door schaalvergroting.

Vanaf 2006 stijgt ook het percentage vrouwelijke bovenschoolse directeuren zoals in tabel 4 te zien is. Het aantal vrouwelijke bestuursleden is in 2007 daarentegen lager dan in 2003 (De Weerd & Gemmeke, 2007). Dit is waarschijnlijk het gevolg van schaalvergroting en het meer besturen op afstand.

*Tabel 4 Bovenschoolsdirecteuren naar sekse in fte en procenten. Bron: www.aandachtsgroepen.nl van OC&W.*

	jaartallen					
	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<i>Bovenschools directeur</i>						
Man in fte	660	852	932	1000	1037	987
Vrouw in fte	141	175	202	210	243	246

Masculinisering van het onderwijs verwijst naar een getalsmatige overheersing van mannen in het onderwijs, maar het heeft ook een kwalitatieve betekenis. Dan hebben we het over de wijze waarop schoolteams tegenwoordig bestuurd en afgerekend worden. De besturing en het management is veranderd als gevolg van de decentralisering (en deregulering) van het onderwijsbeleid begin jaren negentig van de vorige eeuw. De verhoudingen binnen de scholen zijn daardoor veranderd. Het hoofd van de school is van 'eerste onder zijns gelijken' een manager geworden, die zijn team moet leiden. Die nieuwe manager heeft de plaats ingenomen van een overheid als bestuurder op afstand. Voor leerkrachten is de ene grote baas op veilige afstand ingeruild voor een baas die meer op de werkvloer aanwezig is, waardoor meer dan daarvoor, de dagelijkse werkzaamheden (in de klas) van dichtbij beoordeeld worden. Door de ongelijke man-vrouwverhouding zijn het veelal mannen die aansturen en vrouwen die uitvoeren en beoordeeld worden.

Een andere met de decentralisering maar ook met de globalisering (kenniseconomie) samenhangende verschuiving in het onderwijs, is de toegenomen aandacht voor meetbare doelen en prestaties. De overheid stelt niet meer de regels vooraf (het lesrooster dat moest kloppen), maar controleert achteraf. Scholen en leerkrachten moeten voortdurend laten zien hoe ze (de kinderen) presteren en hoe ze scoren. Deze vormen van verzakelijking passen meer in een mannelijke dan in een vrouwelijke omgeving.

### ***Vermeende negatieve gevolgen van een gefeminiseerd basisonderwijs***

Zonder dat het echt zo genoemd wordt, betekent voor veel mensen feminisering van het onderwijs het domineren van een vrouwencultuur op de scholen. Het is juist deze betekenis waarover het meest gepraat wordt en die leidt tot de aandacht voor de prestaties en het welbevinden van vooral jongens. Jongens zouden zich minder thuis voelen op school en daardoor minder presteren. Noch het een, noch het ander wordt door onderzoek bevestigd.

#### *De eerste misconceptie*

Jongens presteren in het basisonderwijs niet slechter dan meisjes. Er zijn soms kleine verschillen in talige vaardigheden en rekenen/wiskunde, maar steeds blijkt dat die verschillen naar sekse kleiner zijn dan de verschillen naar etniciteit en sociaal milieu (Driessen & Doesborgh, 2004). Ook zijn de prestaties van jongens in vergelijking met die van meisjes niet veranderd. De minimale verschillen tussen jongens en meisjes die we vinden, waren er ook toen er nog meer mannen voor de klas stonden (Bügel, 1991; Van Langen & Driessen, 2006). En de verschillen zijn groter in het voortgezet onderwijs waar meer mannelijke leerkrachten zijn. We hebben weinig informatie over seksespecifieke leerresultaten in het verleden, maar bekend is dat jongens al in de jaren zestig veel vaker bleven zitten dan meisjes. Prestaties zijn dus waarschijnlijk niet veranderd, maar krijgen nu (door de al eerder genoemde andere aansturing) veel meer aandacht. We zijn nu voortdurend cijfers aan het vergelijken en dan valt het op.

Ook in het voortgezet onderwijs zijn jongens niet slechter gaan presteren, maar wel in vergelijking met meisjes, omdat meisjes juist daar een geweldige inhaalslag hebben gemaakt. Zij zijn veel meer en langer onderwijs gaan volgen en worden gestimuleerd om hun best te doen. Het effect van die stimulering is bij meisjes veel groter en daarom doen ze het beter dan de jongens en dan hun seksegenoten van veertig jaar geleden die 'niet hoefden' en vooral moesten zorgen dat ze een geschikte man vonden.

### *De tweede misconceptie*

Omdat het verschil tussen jongens en meisjes nu pas aandacht krijgt en dat in tijd samenvalt met een toename van het aantal vrouwen voor de klas, worden die twee fenomenen aan elkaar gekoppeld. Maar ook daarvoor is geen enkel wetenschappelijk bewijs. Driessen en Doesborgh (2004) onderzochten effecten van het geslacht van de leerkrachten op de prestaties, de houding en het gedrag van leerlingen in het primair onderwijs en vonden geen enkel effect. Uit een soortgelijk onderzoek, bijna tegelijkertijd uitgevoerd in Engeland kwamen dezelfde resultaten. Jongens presteren niet beter bij mannelijke leerkrachten en meisjes niet beter bij vrouwelijke leerkrachten (Carrington, Tymms & Merrel, 2005). Daarnaast is nooit bewezen dat meer mannelijke rolmodellen leidt tot meer leren van jongens of meer welbevinden. Het is ook niet bekend wat een mannelijk 'rolmodel' zou moeten zijn. Voor sommige ouders is dat een 'macho' die lekker met hun jongens stoeit en voetbalt. Andere ouders willen juist een mannelijke leerkracht die bewijst dat mannen ook communicatief en gevoelig zijn. Klachten over de negatieve gevolgen van de feminisering in het onderwijs zijn overigens niet van deze tijd. Ze zijn er al zolang er veel vrouwen in het onderwijs werken en we hebben gezien dat dat al eind negentiende eeuw zo was. Toen leidde de 'vrouwelijke noot' in het onderwijs en de opvoeding tot de Jan Saliegeest van de Nederlanders. Dankzij de te grote meegaandheid van de vrouwen groeiden er 'slappe' mannen op die hun vertier in kroeg of soos zochten. Het verwijt toen dat vrouwen te meegaand waren, is overigens helemaal in tegenspraak met de tegenwoordig vaak gehoorde klacht over vrouwelijke leerkrachten: 'ze disciplineren te veel en juist dat pakt slecht uit voor de jongens'.

Een vrouwencultuur hoeft niet vanzelfsprekend samen te hangen met veel vrouwen of aangestuurd worden door vrouwen. Zo is het reflecteren in het onderwijs bedacht en ingevoerd door mannen (Schön, Korthagen) en is de grotere aandacht voor leerprocessen en voor kinderen ook vooral door mannen ingezet. Het meer praten en communiceren in school en kinderen is ook niet per se vrouwelijk, maar heeft te maken met de andere eisen die de samenleving stelt. Daarover heeft Frank Stöteler genoeg geschreven in zijn bijdrage.

### ***Waarom is feminisering dan wel ongewenst***

Duidelijk is dat feminisering minder problematisch is dan vaak verondersteld. Desondanks is het vanuit een breder maatschappelijk perspectief toch een ongewenste ontwikkeling. De arbeidsverdeling zoals we die nu zien in het basisonderwijs, is zeer traditioneel en sekserolbevestigend en komt niet overeen met wat we wenselijk vinden en wat de samenleving nodig heeft. Dat is zeker zo voor een instituut dat zoveel invloed heeft op de opvoeding van toekomstige generaties. Voor veel kinderen is de basisschool de eerste maatschappelijke instelling waarmee ze te maken krijgen en ze krijgen daar op een leeftijd waarin ze er erg gevoelig voor zijn, een zeer beperkt beeld van een aan sekse gekoppelde functie- en taakverdeling. Ook de Nederlandse overheid wil om die beeldvorming te doorbreken en als werkgever, uit het oogpunt van voldoende personeel in alle sectoren van de samenleving en een meer gelijke man-vrouwverhouding in het onderwijs (Eindrapportage visitatie 2005-2006, 2007).

Het landelijk emancipatiebeleid vraagt vanaf 1998 om meer diversiteit in alle sectoren van de samenleving waarbij diversiteit gezien wordt als bron van kwaliteit. Een te (seks)homogeen samengesteld team in het onderwijs kan er gemakkelijker toe leiden, dat verschillen bij leerlingen weinig onderkend worden en seksespecifieke zelfbeelden bevestigd worden. De bril waardoor een mens kijkt, is altijd gekleurd door zijn eigen identiteit en vergelijkbare

identiteiten hebben overeenkomstige brillen en dat leidt hoe dan ook tot blindheid voor bepaalde kleuren. Ook als we ervan uitgaan dat mannen en vrouwen tot hetzelfde in staat zijn, blijken er, voortbouwend op eeuwenlange aanleg en ervaring, sekseverschillen in voorkeuren en kwaliteiten die ertoe zullen leiden dat vrouwelijke en mannelijke leerkrachten onderscheiden interesses en activiteiten aanwakkeren bij kinderen.

Feminisering is vanuit arbeidsmarktperspectief naast dit alles problematisch, omdat het gepaard gaat met gemiddeld kleinere aanstellingen en dat is nadelig bij arbeidsmarkttekorten. Vooral in tijden van algemene schaarste op de arbeidsmarkt is het voor een gefeminiseerd beroep ingewikkelder om meer werknemers aan te trekken, omdat de daarmee samenhangende lagere maatschappelijke status maakt dat het beroep minder aantrekkelijk is voor mannen. Mannen kiezen dan sneller voor iets anders.

En feminisering leidt altijd tot meer problemen bij het werven van managers, iets waar het primair onderwijs op dit moment hard tegen aanloopt.

### *Hoe veranderen we dat?*

Feminisering en masculinisering van het primair onderwijs is voor een deel een gevolg van traditioneel gegroeide verschillen tussen mannen en vrouwen. Die verschillen maken deel uit van onze historisch gegroeide sociaal-culturele werkelijkheid en houden we met zijn allen in stand. Het zijn hardnekkige verschillen die niet zomaar te veranderen zijn en zich overal voordoen, bijvoorbeeld in de wijze waarop we jongens en meisjes, mannen en vrouwen benaderen, beoordelen en behandelen et cetera. En omdat het sekseonderscheid vaak zo vanzelfsprekend is, valt het niet op en wordt het veelal onbewust bevestigd en soms zelfs versterkt. Het wordt gezien als 'normaal'. Om dat 'normale' te doorbreken is erkenning en kennis van historisch en sociaal gegroeide sekseverschillen nodig. De historica Scott (1986) omschreef drie niveaus waarop sekseverschillen van betekenis zijn en, meestal onbewust, invloed uitoefenen. Als we binnen het onderwijs vaststaande sekserolpatronen en sekserolstereotyperingen voor toekomstige generaties willen veranderen kan dat alleen succesvol als dat op alle niveaus van Scott gebeurt.

#### *Organisatorisch niveau*

Het eerste niveau is het maatschappelijke en organisatorische niveau waaronder de verdeling op de arbeidsmarkt en de familieverhoudingen. Welke rollen en functies zijn te onderscheiden, wie regelt zaken en wie voert uit? De seksespecifieke taak- en functieverdeling in het basisonderwijs (en ook op de pabo) horen hierbij. Op de basisschool leren kinderen dat vrouwen zorgen en met kinderen werken, en mannen zeggen hoe ze dat moeten doen. Voor vrouwen met managementambities zijn er minder rolmodellen dan ze nodig hebben om een voor hen en voor de organisatie ongebruikelijke stap te zetten, het omgekeerde geldt voor jongens. Mannelijke studenten krijgen op de pabo als minderheidsgroep in een vrouwenomgeving al een positie als kroonprins en ze zien dat ze die ook hebben op stagescholen. 'Als je wilt ben je zo directeur', zeggen jongens op de pabo. Met meer kennis over de kroonprinsenpositie en over het zelfbeeld van mannelijke en vrouwelijke leerkrachten bij mensen die beslissen over het toekennen van de functies, en meer oog voor het belang van seksediversiteit binnen het onderwijsmanagement en -beleid moet de functieverdeling in het onderwijs kunnen veranderen.

#### *Het symbolische niveau*

Het tweede niveau van Scott is het minder concrete, symbolische niveau. De heersende visie op onderscheid tussen mannelijkheid en vrouwelijkheid komt tot uiting in allerlei

(cultuur)producten als taal, ideeën en mentaliteiten. Het zijn de impliciete boodschappen die kinderen voortdurend meekrijgen op school, thuis, op televisie. Bijvoorbeeld de uitspraak dat we te *weinig* technici hebben en er daarom meer meisjes techniek moeten gaan doen en dat de *kwaliteit* van het onderwijs achteruit gaat als er niet meer jongens in het onderwijs gaan werken. Als het over de kwaliteit van het onderwijs gaat noemen we de feminisering, maar als het over de kwaliteit van het basisschoolmanagement gaat wordt masculinisering maar zelden genoemd. En hier horen ook de boodschappen bij die mannelijke maar ook vrouwelijke pabostudenten krijgen, als er te kritiekloos actie wordt gevoerd om meer mannen aan te trekken in het onderwijs. Mannelijke pabostudenten krijgen veel bevestiging, omdat zowel kinderen als ouders als teams op basisscholen enthousiast zijn als er weer een man is. Ze krijgen soms al in het tweede jaar op de pabo een baan aangeboden, meisjes op de pabo moeten zichzelf veel meer bewijzen. Jongens in het basisonderwijs vragen meer aandacht van de leerkracht (door de wijze waarop zij van zich laten horen) en tegelijkertijd krijgen ze signalen dat hen te kort wordt gedaan, dat ze te weinig aandacht krijgen en jongensdingen niet meer mogen.

### *Seksesocialisatie*

Het derde niveau van Scott is het niveau van de vorming van het individu en het zelfbeeld. Uit een onderzoek dat op scholen die meedoen aan Verbreding Techniek in het Basisonderwijs (VTB) weten we dat kinderen in groep drie nog allemaal enthousiast zijn over techniek, in groep acht is dat veranderd. Dan denken jongens vaker dat techniek iets is voor jongens is en zij er ook beter in zijn dan meisjes. Op allerlei manieren worden jongens en meisjes seksespecifiek aangesproken en uitgedaagd. Meisjes bieden aan een vierjarige te begeleiden naar de toilet, jongens helpen wel mee de bank te versjouwten. Jongens vragen meer aandacht en krijgen dat ook. Meisjes zijn rustiger en dat wordt ook verwacht. Onderwijs draagt bij aan seksespecifieke identiteitsontwikkeling en ook hier geldt, dat het vaak zo vanzelfsprekend is dat we het niet in de gaten hebben. Oog voor sekseverschillen en voor de wijze waarop kinderen benaderd en behandeld worden, kan leiden tot een gedragsverandering bij leerkrachten en opleiders.

### *Tot slot*

Ik ben begonnen met de opmerking dat de kwaliteit van het onderwijs niet afhangt van het geslacht van de leerkracht voor de klas en daar blijf ik bij. Ik hoop wel duidelijk te hebben gemaakt dat een onmisbaar onderdeel van de kwaliteit van de leerkracht gevoeligheid voor sekseverschillen is. Leerkrachten basisonderwijs en opleiders van de pabo moeten sekseverschillen erkennen en kennen om kinderen en hun toekomstige collega's voldoende bagage mee te geven voor de 21<sup>ste</sup> eeuw. Pas dan kunnen we ook spreken van onderwijs dat de samenleving voldoende binnenlaat.

### **Literatuur**

- Bügel, K. (1991). Sekseverschillen in onderwijsprestaties in Nederland: een overzicht van de literatuur en enkele nieuwe gegevens. *Pedagogische Studiën*, 68, 350-370.
- Carrington, B., Tymms, P., & Merrel, Ch. (2005, August). *Role models, school improvement and the 'gender gap' – Do men bring out the best in boys and women the best in girls?* Paper presented to the European Association for Research on Learning and Instruction Conference, Cyprus.
- Driesen, G., & Doesborgh, J. (2004). *De feminisering van het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.



- Eindrapportage visitatie 2005-2006. (2007). *Emancipatiebeleid en gender mainstreaming bij het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. [www.emancipatiecommissie-emancipatie.nl](http://www.emancipatiecommissie-emancipatie.nl). Geraadpleegd 16-4-2007.
- HBO Ontcijferd* (2006; 2008). Vindplaats: <http://www.hbo.nl/index.cfm?id=137&t=kenget>. Geraadpleegd 15-5-2006; 19-8-2009.
- Kerncijfers 2002-2006; 2004-2008. Vindplaats [www.minocw.nl/documenten](http://www.minocw.nl/documenten). Geraadpleegd: 8-2-2008; 19-8-2009.
- Scott, J. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *American Historical Review*, 91, 1053-1075.
- Skelton, Ch. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55, 195-209.
- Weerd, M. de, & Gemmeke, M. (2007). *Samenstelling schoolbesturen en raden van toezicht*. Onderzoek uitgevoerd door Regioplan Beleidsonderzoek in opdracht van het SBO.
- Langen, A. van & Driessen, G. (2006). *Sekseverschillen in onderwijsloopbanen. Een internationaal comparatieve trendstudie*. Nijmegen: ITS.
- Werken in het onderwijs 2007. (2006). Vindplaats [www.minocw.nl/documenten](http://www.minocw.nl/documenten). Geraadpleegd 14-01-08.
- Werken in het onderwijs 2009. (2008). Vindplaats [www.minocw.nl/documenten](http://www.minocw.nl/documenten). Geraadpleegd 19-08-09.