



**Sarah Bossaert**

RHEA – Centrum Gender & Diversiteit  
Vrije Universiteit Brussel  
Sarah.Bossaert@vub.ac.be

## Taal en gender in de klas

Sarah Bossaert

*Het onderwijs wordt vaak geduid als een hefboom tot emancipatie. Maar het onderwijs kan ook bijdragen tot de reproductie van maatschappelijke ongelijkheden. Daarom wekt differentiatie op basis van sekse meestal argwaan. Sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw stellen tal van internationale onderzoeken vast dat meisjes en jongens verschillend deelnemen aan de interactie in de klas. Naargelang van hun uitgangspunt beschouwen die onderzoekers dit als nadelig voor meisjes of jongens. Daarbij wijzen ze de leerkracht haast vanzelfsprekend als schuldige aan. Maar de precieze invloed van de leerkrachten is zelden onderzocht. Hoewel verschillen niet noodzakelijk negatief hoeven te zijn, somt de literatuur talrijke mogelijke negatieve gevolgen op, zowel voor meisjes als voor jongens.*

*Sarah Bossaert (VUB) ging in haar doctoraatsonderzoek na of leerkrachten de meisjes en jongens in het eerste leerjaar basisonderwijs in Vlaanderen in gelijke mate en op dezelfde manier bij de les betrekken en hoe gender in de dagelijkse klasgesprekken aan bod komt. Dit artikel bevat de voornaamste bevindingen uit haar onderzoek. Het doctoraatsproefschrift werd verdedigd in september 2009 en werd als boek uitgegeven onder de titel *Wie voert het hoogste woord? Interactie in het eerste leerjaar vanuit genderperspectief*.<sup>1</sup>*

### **Op zoek naar verschillen... met de nodige nuancerings.**

In dit onderzoek bestudeer ik de manier waarop meisjes en jongens deelnemen aan de (talige) interactie met de leerkracht in het eerste leerjaar basisonderwijs. Aan de hand van een uitgebreide literatuurstudie situeer ik dit onderwerp binnen het zeer brede en multidisciplinaire onderzoeksdomein van 'taal en gender', ook wel 'genderlinguïstiek' genoemd. Genderlinguïstiek heeft sinds zijn ontstaan in de jaren 1970 een enorme evolutie heeft gekend, zowel op empirisch en theoretisch als op methodologisch vlak. De jongste decennia heeft de poststructuralistische theorie de visie op de wisselwerking tussen taal en gender sterk beïnvloed, waarbij men ervan uitgaat dat gender in taal - tekst en discours - wordt geconstrueerd.

Uit recente literatuur, onder meer de bijdrages in *The Handbook of Language and Gender* (Holmes & Meyerhoff, 2003) blijkt dat auteurs nog steeds veel aandacht besteden aan de manier waarop het concept 'gender' theoretisch ingevuld moet worden en hoe en wanneer gender als categorie relevant is in de analyse. Daarbij komt ook het debat rond de 'verschilvraag' aan bod. Vanuit een radicaal anti-essentialistische opvatting stellen sommigen het gebruik van de categorieën 'vrouw' en 'man' in vraag en vermijden ze onderzoeksvragen waarbij mogelijke verschillen in spreekstijlen worden bestudeerd, grotendeels uit angst om populaire misvattingen en stereotiepe beeldvorming in de hand te werken.

Ik ben van mening dat we vrouwen noch mannen een dienst bewijzen door verschilvragen dan ook, systematisch uit de weg te gaan, omdat we dan blind blij-

ven voor mogelijke nadelige gevolgen ervan op maatschappelijk vlak, zowel voor vrouwen als voor mannen. Eventuele verschillen zijn geen einddoel op zich, maar een aandachtspunt voor een verdere analyse om oorzaken en gevolgen te achterhalen. Verder is het van belang voldoende oog te hebben voor overeenkomsten en voor individuele variatie binnen elke groep. Hoewel ik groepen meisjes en jongens met elkaar vergelijk, waarbij 'seks' of 'geslacht' dus als variabele geldt, verwijs ik naar mogelijke verschillen met de term 'genderverschillen', in tegenstelling tot 'seksverschillen'. Dit is een bewuste keuze, omdat ik wil benadrukken dat mogelijke verschillen waarschijnlijk een gevolg zijn van verwachtingspatronen van de leerkracht of van de bredere maatschappelijke context, eerder dan van biologische aard.

---

**Overigens blijft Moederdag het thema bij uitstek om de rol van de moeder in het huishouden te belichten, terwijl naar aanleiding van Vaderdag meestal over de beroepen wordt gesproken.**

---

### **Meisjes en jongens aan het woord in de klas: literatuuroverzicht**

Uit voorgaand onderzoek<sup>2</sup> is gebleken dat jongens vaak meer tijd en aandacht van de leerkracht opeisen. Dit komt doordat zij tijdens de les meer aan het woord komen en meer berispingen krijgen voor hun gedrag in de klas. Meisjes daarentegen zouden rustiger zijn en minder de kans krijgen om aan de gesprekken deel te nemen. De resultaten van de empirische studies, uitgevoerd vanuit verschillende theoretische perspectieven, in zeer uiteenlopende contexten en met zeer uiteenlopende meetinstrumenten, zijn behoorlijk inconsistent en bovendien moeilijk met elkaar te vergelijken<sup>3</sup>.

In de vroege feministische onderzoeken vertrok men vanuit een bezorgdheid over de schoolervaringen van meisjes, vanaf de jaren 1990 vertrok men veeleer vanuit een bezorgdheid om de zogenaamde leerachterstand van jongens. Scholen, en dus ook de veelal vrouwelijke leerkrachten, zouden een leeromgeving creëren die indruist tegen de heersende invulling van mannelijkheid en daardoor de leerachterstand in de hand werken. De talrijke gedragscontacten in de les zouden een gevolg zijn van de antischoolse houding van jongens, die ook hun schoolloopbaan bemoeilijkt. Hoewel jongens over het algemeen nog steeds meer interactie met de leerkracht hebben dan meisjes, lijken de meisjes in recentere onderzoeken eerder als de 'ideale leerlingen' naar voren te komen<sup>4</sup>.

### **Gegevensverzameling en –verwerking**

De gegevens werden verzameld aan de hand van observaties met video-opnames bij twaalf leerkrachten (10 vrouwen en 2 mannen) in het eerste leerjaar basisonderwijs van het Gemeenschapsonderwijs in Vlaanderen. In totaal waren er 216 leerlingen bij het onderzoek betrokken, 117 meisjes en 99 jongens.

Omdat er in de literatuur aanwijzingen zijn dat leerkrachten op basis van stereotiepe opvattingen een verschillend gedrag van meisjes en jongens verwachten<sup>5</sup>, heb ik in dit onderzoek gegevens van het begin en het einde van het schooljaar met elkaar vergeleken. Ik hield wekelijkse observaties van klassikale leergesprekken tijdens de lessen Nederlands en wereldoriëntatie.

In het eerste leerjaar komen leerlingen in een nieuwe situatie terecht, waarbij nieuwe interactieafspraken en regels worden aangebracht. Alle leerkrachten besteden zeer veel tijd en energie aan het uitleggen en doen naleven van die afspraken, omdat de leerlingen moeten leren luisteren naar elkaar en elkaar laten uitpraten. Alle leerkrachten vragen dan ook geregeld om de vinger op te steken en geen antwoorden en opmerkingen te geven zonder toelating. In de praktijk wordt daar echter geregeld van afgeweken in de zeer snelle opeenvolging van vragen en antwoorden. Zo spreken leerlingen in de twaalf klassen samen in een kwart van de gevallen zonder toelating, zowel door allerhande (soms grappig bedoelde) opmerkingen te geven als bij het beantwoorden van de zeer talrijke 'wie-weet-het-vragen' die tot de hele klas gericht zijn. Deze aantallen variëren echter vrij sterk van klas tot klas.

In mijn onderzoek ga ik niet uit van een nadelige positie van één van beide groepen. Ik probeer wel de interactie per klas zo neutraal mogelijk in beeld te brengen. Dit gebeurt aan de hand van een zeer gedetailleerd categoriesysteem van types beurten en berispingen, aangevuld met kwalitatieve gegevens uit gesprekken met de leerkrachten en een vragenlijst over de individuele leerlingen. Om beïnvloeding te vermijden bracht ik de leerkrachten tijdens de observatieperiode er niet van op de hoogte dat de analyse voornamelijk vanuit genderperspectief zou gebeuren.

### **Onderzoekresultaten**

Uit de onderzoeksgegevens komt een vrij gelijkmatige verdeling van de spreekruimte voor meisjes en jongens naar voren. Een algemene dominantie van de jongens, zoals die in eerder onderzoek vaak werd aangetoond, wordt hier dus niet bevestigd. In sommige klassen komen de meisjes wat vaker aan het woord, in andere de jongens. In een aantal klassen zijn er eerder erg uitgesproken individuele verschillen, waarbij slechts enkele leerlingen – vaker jongens dan meisjes – het gesprek domineren. Uit het type beurten blijkt dat verschillen hoofdzakelijk vanuit de leerlingen zelf komen en niet door de leerkracht worden veroorzaakt of versterkt. Het valt zelfs op dat vrijwel alle leerkrachten een aantal compensatietechnieken hanteren, zoals het geven

van rechtstreekse beurten of van extra deelvragen aan 'stilleren' leerlingen, en dat ze tijdens de les zeer bewust met de beurtverdeling begaan zijn.

Ondanks de vrij gelijkmatige verdeling van de spreekruimte zijn er wel een aantal verschillen tussen meisjes en jongens. Meisjes blijken zich reeds vanaf het begin van het schooljaar meer als 'modelleerlingen' te gedragen dan jongens. Ze houden zich meer aan de afspraken en beantwoorden meer wie-weet-het-vragen van de leerkracht. Bovendien krijgen meisjes op hun bijdragen significant meer positieve feedback van de leerkracht dan jongens, wat wijst op een hogere antwoordkwaliteit. Jongens vertonen over het algemeen meer dan meisjes de neiging om antwoorden en opmerkingen te roepen. Jongens raden er daarbij soms op los om toch maar als eerste het antwoord te geven. Aangezien de beurten zonder toelating een minderheid van het totaal aantal beurten uitmaken (26%) levert dit gedrag hen niet noodzakelijk meer beurten op. Hoewel er uitzonderingen zijn in beide groepen, hebben meisjes vanaf het begin van het jaar gemiddeld ook wat hogere rapportcijfers voor de onderzochte vakken dan jongens.

meeste klassen slaagt de leerkracht erin om de onderlinge verschillen wat uit te vlakken door leerlingen de interactieregels beter te laten naleven. Ook dit wijst erop dat de leerkrachten de bestaande verschillen niet zelf veroorzaken of in de hand werken.

Hoewel het totale aantal berispingen sterk varieert van klas tot klas, krijgen jongens in totaal significant meer berispingen dan meisjes, zowel wegens gedrag als wegens het overtreden van de interactieregels. Voor de twaalf klassen samen gaat 70,4% van alle berispingen naar de jongens, 29,6% naar meisjes ( $p < ,001$ ). Voor beide categorieën zijn er dus minstens dubbel zoveel berispingen tot jongens gericht dan tot meisjes. Het onderzoek geeft aanwijzingen dat zij daarvoor wel degelijk aanleiding hebben gegeven. Toch zijn er ook in bijna elke klas enkele jongens die vrijwel geen enkele berisping krijgen, maar die zijn minder talrijk dan de meisjes zonder berispingen. Op basis van een beoordeling van individuele leerlingen omschrijven de leerkrachten de jongens ook significant meer als 'ordeverstorend' dan de meisjes. De interactie met de leerkracht verloopt dus vanaf het begin van het eerste leerjaar voor vele jongens negatiever dan voor de meeste meisjes.

---

**We kunnen ons afvragen hoe kinderen zich voelen van wie de moeder een veeleisende job heeft en van wie de vader eerder een gelijk of zelfs groter aandeel van de huishoudelijke taken opneemt. Bovendien leven steeds meer kinderen in andere gezinssituaties dan wat in de dagelijkse klasgesprekken als norm naar voren komt.**

---

Om na te gaan of leerkrachten het spreken zonder toelating gemakkelijker aanvaarden van meisjes of jongens, heb ik ook alle pogingen van leerlingen om te spreken zonder toelating en de reacties van de leerkracht daarop geanalyseerd. In voorgaand onderzoek werd soms aangenomen dat leerkrachten het verschil zelf creëren of versterken doordat ze strenger reageren op het geroep van meisjes dan van jongens. Uit mijn analyse van de pogingen blijkt echter het tegendeel. Reeds vanaf het begin van het schooljaar ondernemen een aantal jongens meer pogingen om te spreken zonder toelating. Leerkrachten geven jongens daarvoor over het algemeen sneller een berisping, niet omdat het jongens zijn, maar omdat ze veel pogingen ondernemen. Het roepen wordt namelijk gemakkelijker aanvaard van leerlingen die weinig pogingen ondernemen, in dit geval eerder meisjes. De talrijke pogingen van sommige jongens leveren hen, naast heel wat berispingen, toch ook heel wat beurten zonder toelating op.

Tussen het begin en het einde van het schooljaar zijn er opvallend weinig verschuivingen in de types beurten en de verdeling van de beurten over meisjes en jongens. In de

### **Mama's en papa's in het huishouden**

Hoewel enkele leerkrachten tijdens het afsluitende interview expliciet opmerkten dat ze het belangrijk vinden stereotiepe rolpatronen te doorbreken en dat ze zichzelf daarvoor af en toe als voorbeeld aanhalen, werden bij alle leerkrachten op zijn minst enkele uitspraken gevonden met een rolbevestigend karakter. Dit gebeurt vaak vrij onverwacht tijdens leergesprekken waarin dagdagelijkse onderwerpen aan bod komen. Uit die gesprekken blijkt geregeld hoe de rol van de vrouw ('de mama') in het huishouden en in de verzorging van de kinderen als een evidentie wordt beschouwd, zowel door vrouwelijke als door mannelijke leerkrachten. Zo legt een leerkracht uit wat afwasmiddel is: *'Afwasmiddel is eigenlijk ook zeep, hé, dat moet mama in het water doen om de borden en de glazen en alles netjes te krijgen...'* En in verband met de kamers in het huis zegt een leerkracht: *'We hebben al de slaapkamer, de zolder, de woonkamer en de badkamer. Ik heb er nog eentje... eentje waar de mama's graag in komen... misschien sommige mama's toch'*. Een meisje antwoordt (na vinger): *'De keuken'*. Hier zien we hoe de leerkracht de rolbevestigende opmerking enigszins bijstuurt op het einde van de vraag. In de verdere uitleg blijven

de papa's echter weer volledig buiten beeld in de keuken: *'Waarom bewaart mama vlees en groenten en drinken, vooral in de zomer, in een ijskast en niet gewoon in de kast?' en 'Mama moet dat een beetje fris bewaren. Anders gaat dat slecht worden, uw eten'*. Overigens blijft Moederdag het thema bij uitstek om de rol van de moeder in het huishouden te belichten, terwijl naar aanleiding van Vaderdag meestal over de beroepen wordt gesproken.

gender. Op het inhoudelijke vlak zien we dat zowel leerkrachten als leerlingen geregeld uitspraken doen met een sterk rolbevestigend karakter. Wat betreft de hoeveelheid interactie is, in tegenstelling tot eerdere onderzoeken, geen sprake van een dominantie van de jongens in de deelname aan de klasgesprekken. Meisjes lijken zich meer dan jongens als modelleerlingen te gedragen en nemen dan ook actief deel aan het lesgebeuren, hoewel er uiteraard uitzonderingen zijn in beide groepen.

---

**Hoewel er ook fragmenten waren met een roldoorbrekend karakter, soms naar aanleiding van een rolbevestigende uitspraak van een leerling, werden er in de geobserveerde lessen duidelijk meer rolbevestigende dan roldoorbrekende uitspraken gedaan door vrijwel alle leerkrachten**

---

Uit talrijke voorbeelden blijkt dat leerkrachten, waarschijnlijk onbewust en niet slecht bedoeld, in hun gesprekken met de leerlingen geregeld uitspraken doen die bijdragen tot een zeer seksestereotiepe beeldvorming rond vrouwen en mannen. Leerkrachten gaan ervan uit, of geven alleszins de boodschap, dat mannen voornamelijk de kostwinners zijn binnen het gezin terwijl vrouwen instaan voor de zorg voor de kinderen en de huishoudelijke taken. Uiteraard is veel van wat ze zeggen grotendeels een weergave van de realiteit, waarop zij overigens een goed zicht hebben door hun veelvuldig contact met de kinderen. Toch geven zij impliciet de boodschap mee dat dit de norm is.

We kunnen ons afvragen hoe kinderen zich voelen van wie de moeder een veeleisende job heeft en van wie de vader eerder een gelijk of zelfs groter aandeel van de huishoudelijke taken opneemt. Bovendien leven steeds meer kinderen in andere gezinssituaties dan wat in de dagelijkse klasgesprekken als norm naar voren komt. We mogen misschien niet van leerkrachten verwachten dat ze systematisch de bestaande rolpatronen doorbreken, maar anderzijds is het ook niet wenselijk dat leerkrachten stereotiepe beeldvorming en rolpatronen over vrouwen en mannen uitvergroten en versterken. Gesprekken en reflectie erover met de kinderen zelf, zoals één vrouwelijke leerkracht deed naar aanleiding van Moederdag, kunnen hier misschien een zekere oplossing bieden. Hoewel er ook fragmenten waren met een roldoorbrekend karakter, soms naar aanleiding van een rolbevestigende uitspraak van een leerling, werden er in de geobserveerde lessen duidelijk meer rolbevestigende dan roldoorbrekende uitspraken gedaan door vrijwel alle leerkrachten.

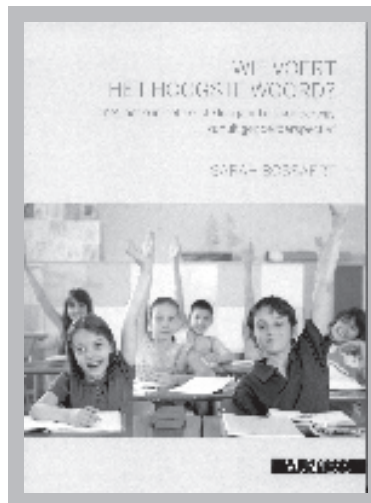
### **Besluit**

Gender lijkt in meerdere opzichten een rol te spelen in de interactie in het eerste leerjaar. Zowel de inhoudelijke opmerkingen over genderkwesties als een gegenderde beurtverdeling kunnen bijdragen tot de sociale constructie van

Opvallend is dat de meeste jongens reeds vanaf het begin van het eerste leerjaar meer 'negatieve contacten' hebben met de leerkracht (geregeld een kwart van hun totaal aantal contacten), zowel voor hun gedrag als voor hun inhoudelijke bijdragen. Het is niet uitgesloten dat dit deel uitmaakt van of aanleiding geeft tot een antischoolse houding, die in binnen- en buitenlands onderzoek vaak in het secundair onderwijs wordt gerapporteerd<sup>6</sup>. Anderzijds kan de minder assertieve of alleszins de meer conformistische houding van meisjes ook nadelig zijn in het latere publieke leven.

Uit dit doctoraatsonderzoek blijkt dat de leerkrachten de verschillen niet in de hand hebben gewerkt, maar dat de tendensen reeds vanaf het begin van het eerste leerjaar bij meisjes en jongens merkbaar waren. Een verklaring daarvoor en pasklare oplossingen worden door deze studie niet aangereikt. Het is overigens niet zo dat alle leerlingen precies op dezelfde wijze aan de les moeten deelnemen, maar we moeten erover waken dat niet steeds dezelfde leerlingen aan de zijlijn blijven staan of op een negatieve wijze aan bod komen. Het is wel de bedoeling elk individu kansen te bieden op een optimale ontwikkeling. Het lijkt dan ook aange-

wezen om leerkrachten in hun opleiding en via bijscholing te wijzen op en te laten reflecteren over de mogelijke invloed van gender op de interactie in de les.



RoSa bib. - DII 3a/0265

## Bibliografie

- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58(3), 339-366.
- Bervoets, M. (1992). *Aandacht voor slimme Sakina. Verwachtingen van leerkrachten en verdeling van aandacht onder autochtone en allochtone jongens en meisjes*. Amsterdam: Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch SCO.
- Bossaert, S. (2009). *Wie voert het hoogste woord? Interactie in het eerste leerjaar basisonderwijs vanuit genderperspectief*. Brussel: VUBPRESS
- Derks, A., & Vermeersch, H. (2001). *Gender en schools presteren, een multilevel-analyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel (TOR).
- Dolle-Willemsen, D. (1997). *Gezien onderscheid naar sekse in het basisonderwijs. Interactie als invalshoek. Academisch proefschrift*. Tilburg University Press, Tilburg.
- François, K. (1996). *Coëducatie en communicatie. Een exploratief onderzoek naar de gender effecten in de communicatie-interactie bij een sekse-gemengde kleutergroep*. UIA GAS Vrouwenstudies, Antwerpen.
- French, J., & French, P. (1984). Gender imbalances in the primary classroom: an interactional account. *Educational Research*, 26(2), 127-136.
- Garrahy, D. A. (2001). Three Third-grade teachers' genderrelated beliefs and behavior. *The Elementary School Journal*, 1, 81-94.
- Holmes, J., & Meyerhoff, M. (Eds.). (2003). *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Julé, A. (2001). *Gender, Language Use, and Silence in an ESL Classroom. PhD Dissertation*. University of Surrey Roehampton, London.
- Julé, A. (2004). *Gender, participation and silence in the language classroom - Shushing the girls*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher-pupil interactions: a meta-analytic review. *Research in education*, 39, 1-23.
- LeMaster, B., & Hernandez-Katapodis, M. M. (2002). Learning to Play School: the Role of Topic in Gendered Discourse Roles among Preschoolers. In S. Benor, M. Rose, D. Sharma, J. Sweetland & Q. Zhang (Eds.), *Gendered Practices in Language* (pp. 213-235). Stanford: CSLI Publications.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1986). Sexism in the Classroom: From Grade School to Graduate School. *The Tutor*, 2(3).
- Sterringa, B., & Petit, C. (1989). *Seksespecifieke interactie in de onderwijsleersituatie (Eindverslag)*. Nijmegen: Universiteit Nijmegen: IMV-isio.
- Sunderland, J. (2000). New understandings of gender and language classroom research: texts, teacher talk and student talk. *Language Teaching Research*, 4(2), 149-173.
- Van de Gaer, E., Van Damme, J., & De Munter, A. (2002). *Onderzoek naar het verschil in schools presteren tussen jongens en meisjes in Vlaanderen: het KULeuven-luik*. Katholieke Universiteit Leuven, Leuven.
- Younger, M., Warrington, M., & Williams, J. (1999). The Gender Gap and Classroom Interactions: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 325-341.

### (Voetnoten)

<sup>1</sup> Bossaert Sarah, *Wie voert het hoogste woord? Interactie in het eerste leerjaar vanuit genderperspectief*. Brussel: VUBPress, 2009. – 639 p. ISBN 9789054876311 – RoSa exemplaarnummer DII 3a/0256.

<sup>2</sup> Internationaal onderzoek: onder meer French & French, 1984; Julé, 2001; 2004; Kelly, 1988; LeMaster & Hernandez-Katapodis, 2002; Sadker & Sadker, 1986; in het Nederlandse taalgebied Bervoets, 1992; Dolle-Willemsen, 1997; François, 1996; Sterringa & Petit, 1989

<sup>3</sup> Een uitgebreid overzicht en kritische bespreking van voorgaande onderzoeken naar verschillen in de deelname van meisjes en jongens in de klas is te vinden bij Bossaert (2009).

<sup>4</sup> Beaman, Wheldall & Kemp, 2006; Sunderland, 2000; Younger, Warrington & Williams, 1999

<sup>5</sup> bijvoorbeeld Garrahy, 2001; Julé, 2001; 2004; LeMaster & Hernandez-Katapodis, 2002

<sup>6</sup> Zie Van de Gaer, Van Damme & De Munter (2002) en Derks & Vermeersch (2001) voor de situatie in Vlaanderen.