

Is typisch ook stereotypisch?

Een leerkrachtstijl voor het verhogen van de betrokkenheid van jongens en meisjes

Sofie Lietaert, Bieke De Fraine, Evelien Buyse, Ferre Laevers, Karine Verschueren

Inleiding

Een cruciale vaststelling in het Vlaamse onderwijs is dat jongens doorgaans lager presenteren en vaker vroegtijdig de school verlaten dan meisjes. Een van de mogelijke verklarende factoren is de lagere betrokkenheid van jongens tijdens een aantal schoolse activiteiten. Deze bijdrage belicht de functie die de klascontext, meer bepaald de leerkracht-leerlingrelatie, kan vervullen bij de betrokkenheid van jongens en meisjes. Hierin spelen twee benaderingen omtrent genderverschillen een belangrijke rol. Ten eerste is er de 'nature'-benadering, die aangeeft dat jongens en meisjes van nature van elkaar verschillen, dat deze verschillen onveranderlijk zijn en dat jongens en meisjes dus anders aangesproken moeten worden. Ten tweede is er de 'nurture'-benadering, die aangeeft dat de sociale omgeving bepaalt welk gedrag jongens en meisjes stellen en dat er naar de diversiteit binnen de hele groep leerlingen gekeken moet worden. Het doel van dit artikel is deze benaderingen te verkennen en de leerkrachtstijlelementen die vanuit de literatuur werkbaar blijken voor het verhogen van de betrokkenheid van jongens én van meisjes, kritisch te bespreken.

Wat is betrokkenheid?

Deze bijdrage vertrekt van twee perspectieven om aan het concept 'leerlingbetrokkenheid' invulling te geven.

Vooreerst kan de driedeling in gedragsmatige, cognitieve en emotionele betrokkenheid gebruikt worden (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). *Gedragsmatige betrokkenheid* verwijst naar deelnemen aan schoolgerelateerde activiteiten, participatie in het klasgebeuren (moeite doen, volhouden, concentratie, aandacht, vragen stellen, discussiëren), zich gedragen volgens de regels (coöperatieve participatie) en zelfsturing (autonome participatie). Onder *cognitieve betrokkenheid* worden zelfregulerend leren en het nastreven van doelen gericht op het begrijpen van de materie (doeloriëntatie gericht op beheersing en niet op prestatie) ondergebracht. *Emotionele betrokkenheid* bevat de waarden, gevoelens, werkoriëntatie en het zich thuis voelen op school en in de klas.

Ten tweede kan er gekeken worden naar het niveau waarop de betrokkenheid plaatsvindt. Leerlingen kunnen betrokken zijn bij hun school, bij hun vakken en bij de activiteiten tijdens de afzonderlijke lessen. Schoolbetrokkenheid peilt naar het zich thuis voelen en het participeren van leerlingen in activiteiten op school in het algemeen. Betrokkenheid bij het vak peilt naar bijvoorbeeld de interesse van leerlingen voor Nederlands, wiskunde, sport, ... Binnen de vakken afzonderlijk kan een leerling ten slotte al dan niet betrokken zijn bij een specifieke les of activiteit. Het kan zelfs zijn dat een leerling erg geïnteresseerd is voor wiskunde, maar tijdens de lessen niet betrokken is omdat bijvoor-



beeld bepaalde manieren van werken hem niet boeien, of omdat bepaalde stukken inhoud te moeilijk of te gemakkelijk zijn. Deze activiteitsgebonden betrokkenheid wordt door Laevers et al. als volgt gedefinieerd:

“Betrokkenheid is een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit die zich laat herkennen aan een geconcentreerd, aangehouden en tijdvergeten bezig zijn, waarbij de persoon zich openstelt en een intense mentale activiteit aan de dag legt, zich gemotiveerd voelt en geboeid is, een grote hoeveelheid energie vrijmaakt en een sterke voldoening ervaart omdat de activiteit op zich aansluit bij zijn exploratiedrang en interessepatroon en zich aan de grens van zijn individuele mogelijkheden situeert, waardoor ontwikkeling ontstaat.” (Laevers, Heylen, & Daniels, 2004, p. 17)

Deze activiteitsgebonden betrokkenheid wordt door Csikszentmihalyi (1990) ‘flow’ genoemd. Uit interviews met mensen van verschillende achtergronden tijdens verscheidene activiteiten constateerde hij dat mensen tijdens een activiteit zo opgeslorpt kunnen zijn dat niets anders er nog toe doet. Omdat de ervaring zoveel voldoening geeft, wordt het resultaat minder belangrijk dan de activiteit op zich. Csikszentmihalyi noemt dit ook wel de ‘optimale ervaring’.

Genderverschillen in betrokkenheid

Er zijn enkele opvallende verschillen tussen jongens en meisjes wat de dimensies en niveaus van leerlingbetrokkenheid betreft.

Algemeen gezien hebben meisjes een hogere leerlingbetrokkenheid dan jongens. Voor emotionele betrokkenheid zijn de genderverschillen het minst opvallend. Voor gedragsmatige betrokkenheid zijn de verschillen het meest uitgesproken in het voordeel van de meisjes, ongeacht of deze betrokkenheid algemeen, voor wiskunde of voor taal gemeten wordt¹. Meisjes vertonen een hogere emotionele en cognitieve betrokkenheid bij taal, maar voor wiskunde zijn er meer tegengestelde bevindingen. Sommige studies rapporteren dat jongens hoger scoren op betrokkenheid voor wiskunde, andere dat meisjes hoger scoren en nog andere dat er geen genderverschillen gevonden worden voor de emotionele en cognitieve betrokkenheid bij wiskunde. Ook is het opvallend dat voor ‘doeloriëntering’, wat een onderdeel vormt van de cognitieve betrokkenheid, jongens eerder prestatiedoelen stellen, ofwel doelen waarbij de aandacht gericht is op het tonen van competenties. Meisjes stellen eerder beheersingsdoelen, ofwel doelen die gericht zijn op het verdiepen van competenties. Het stellen van beheersingsdoelen wordt gezien als een bijdrage tot hoge cognitieve betrokkenheid.

Wat de activiteitsgebonden betrokkenheid betreft, gemeten via de betrokkenheidsschaal van Laevers (1993), zien we dat in het GOK-onderzoek² (lager onderwijs; Buyse, Snoeck, & Laevers, 2009) meisjes een hogere betrokkenheid vertonen dan jongens en dat voorlopige resultaten uit het Procrustes-onderzoek (secundair onderwijs) wijzen op een hogere betrokkenheid voor meisjes bij taal.

Deze uitgesproken hogere betrokkenheid van meisjes bij taalonderwijs kan echter genuanceerd worden. Een onderzoek van Graham et al. (2008) in het taalonderwijs geeft aan hoe hoog de activiteitsgebonden betrokkenheid van jongens en meisjes was nadat leerlingen een te verwerken tekst zelf konden kiezen. Waar eerst meisjes hoger

betrokken waren dan jongens, waren er na de eigen keuze van de tekst geen genderverschillen meer in de betrokkenheid tijdens de activiteit. Deze bevindingen geven aan dat de handelingen van de leerkracht er werkelijk toe doen om genderverschillen in betrokkenheid te counteren.

Om te achterhalen welke handelingen van de leerkracht precies betrokkenheidsverhogend werken voor jongens en meisjes, wordt eerst ingegaan op de elementen die kunnen bijdragen tot genderverschillen in leerlingbetrokkenheid.

Wat zorgt voor genderverschillen in betrokkenheid?

Er zijn vier soorten factoren die genderverschillen in betrokkenheid kunnen verklaren: biologische factoren, persoonlijkheidskenmerken, sociologische en academische factoren. Deze factoren sluiten elkaar niet uit, maar kunnen samen een verklaring bieden voor de vastgestelde verschillen tussen jongens en meisjes.

In de eerste plaats kunnen *biologische factoren* gekoppeld worden aan hersenonderzoek, waarbij aangegeven wordt dat de hersenen van jongens en meisjes anders werken. Bij jongens zou de rechterhersen helft doorgaans actiever zijn, bij meisjes de linkerhersen helft. Dat kan er dan voor zorgen dat jongens meer abstract en holistisch redeneren, meer non-verbaal reageren, meer visueel ingesteld zijn, minder gedetailleerd en meer ruimtelijk-wiskundig denken. Meisjes zouden meer analytisch en chronologisch informatie verwerken, meer vanuit het talige denken, meer verbaal zijn en meer reflectief reageren.

Hieraan kunnen vervolgens ook verschillen in *persoonlijkheidskenmerken* tussen jongens en meisjes gelinkt worden. Jongens zijn – gemiddeld – energiever, agressiever en assertiever dan meisjes. Verder zoeken ze vaker naar opwinding en hebben ze veel fantasie en nieuwe ideeën. Ook schatten ze hun eigen competenties hoger in dan meisjes. Meisjes zijn over het algemeen emotioneler, medelievend, coöperatief en warm. Ze zijn ook meer open in het tonen van hun gevoelens en in het beleven van esthetiek. Ze zijn meer

plichtsgetrouw, zorgvuldig en hebben een hogere zelfdiscipline.

Bovendien zijn er *sociologische factoren*, die verklaard kunnen worden vanuit het genderrolsocialisatieproces. Dat betekent dat jongens/meisjes leren om zich te gedragen ‘zoals dat van jongens/meisjes verwacht wordt’ door socialisatie via opvoeding, onderwijs en media. Vanuit de blik op de leerkracht-leerlingrelatie betekent dit dat leerkrachten verschillende verwachtingen en overtuigingen kunnen hebben over jongens en meisjes. Dat leidt dan tot verschillende reacties tegenover het gedrag van die jongens en meisjes in hun klas. Dat proces versterkt de gendertypische gedragingen en attitudes bij leerlingen, wat betekent dat leerlingen tegemoet zullen komen aan die genderspecifieke verwachtingen die leerkrachten van hen hebben.

Ten slotte worden vanuit de blik op het schoolse curriculum ook een aantal *schoolfactoren* aangehaald die bijdragen tot genderverschillen op school. Verschillende studies geven aan dat heel wat activiteiten en materialen in het curriculum gunstiger zijn voor meisjes dan voor jongens, zeker in het taalonderwijs, door de gestructureerde indeling op het vlak van tijd en ruimte en door de talige aanpak. Dat perspectief wordt ook wel het ‘blaming schools perspective’ genoemd en stelt de volgende belangrijke vraag, die we in deze bijdrage kritisch willen beantwoorden: welke leerkrachtaanpak blijkt het meest aangewezen te zijn voor jongens en welke voor meisjes voor hun betrokkenheid in de klas en op school?

Vanuit deze vier soorten factoren, die oorzaken weergeven voor genderverschillen, is het zinvol om even stil te staan bij de oorsprong van de genderverschillen die deze benaderingen aangeven. Er is enerzijds de ‘nature’-benadering, die zegt dat jongens en meisjes initieel verschillend zijn, en anderzijds de ‘nurture’-benadering, die stelt dat de rol van de sociale omgeving belangrijker is.

De biologische factoren en persoonlijkheidsfactoren lijken duidelijk aan te leunen bij de ‘nature’-benadering.

De sociologische factoren wijzen op de mogelijk stereotypische benadering van jongens en meisjes en geven zo een oorzaak aan voor

de genderverschillen, die meer vanuit een interactie-element plaatsvinden. Via de 'nurture'-benadering op genderverschillen wordt gekeken vanuit de invloed van de sociale omgeving op jongens en meisjes (= interactie) als deel van een grote groep en wordt er niet vanuit de stereotiepe man-vrouwverschillen geredeneerd. Nemen we als voorbeeld een les wiskunde waarin de leerkracht de leerlingen wil introduceren in procenten berekenen. Vanuit de 'nature'-benadering kan beargumenteerd worden dat jongens anders zijn dan meisjes en dat ze anders aangesproken kunnen worden. Vanuit dat perspectief kan een hoge betrokkenheid bijvoorbeeld bereikt worden door jongens een wedstrijdje te laten doen bij het oplossen van een paar vraagstukken (competitie-element) en meisjes meer mondeling uitleg te geven om hen dan per twee verder te laten werken (talige benadering en coöperatie). Vanuit de 'nurture'-benadering daarentegen wordt gepleit om te kijken naar gelijkenissen en verschillen binnen de grote groep leerlingen om van daaruit de aanpak te individualiseren. Het is vanuit dat perspectief bijvoorbeeld verantwoord om in een aanbod te voorzien waarbij leerlingen kunnen kiezen tussen een wedstrijdje, geïndividualiseerde uitleg en per twee werken. Op die manier kan de leerkracht zelf observeren welke leerlingen welke soort activiteit kiezen, zonder op voorhand al een verdeling te maken tussen het aanbod waarin voorzien wordt voor jongens en voor meisjes. Na dat observeren is het dan wel mogelijk dat een leerkracht tot bepaalde conclusies komt omtrent genderverschillen in die betreffende klas.

De schoolfactoren lijken in wisselende mate aan te sluiten bij beide benaderingen. Ze horen enerzijds bij de 'nature'-benadering, want de duiding van het statement dat onderwijs te vrouwelijk is, steunt op verschillen in wat men als typisch vrouwelijk (vaste structuur, talige aanpak) en typisch mannelijk (meer chaotisch, meer visueel-wiskundig) bestempelt. Meer 'mannelijke' aanpakken zijn dan een oplossing om de jongens meer betrokken te krijgen en beter te doen presteren. Hier worden dus duidelijk twee groepen onderscheiden die van elkaar verschillen, de groep meisjes en de groep jongens. Ander-

zijds wijst dat 'blaming schools perspective' op de rol van de school als sociale omgeving en het feit dat schoolfactoren bijdragen aan de ontwikkeling van de leerlingen en zo ook verschillen die hier tussen individuele leerlingen ontstaan. Vanuit deze redenering lijkt het zinvol om een en-en-verhaal voor ogen te houden waarbij outcomes bij leerlingen (betrokkenheid, welbevinden, motivatie, prestaties, ...) bepaald kunnen worden door zowel 'nature'- als 'nurture'-elementen. Binnen de verschillende factoren die genderverschillen in betrokkenheid kunnen verklaren, kan er dan aandacht zijn voor het samengaan van de groepsverschillen tussen jongens en meisjes en de individuele verschillen tussen leerlingen.

Toch rijst de vraag of de 'nature'-benadering de stereotiepe beelden van leerkrachten en peers niet verder in de hand werkt. Dan duikt het genderrolsocialisatieproces op, dat zegt dat door het zoeken naar specifieke benaderingen voor jongens en voor meisjes ze net nog meer als twee verschillende groepen gezien worden, waardoor de genderverschillen in betrokkenheid nog groter kunnen worden. De 'nurture'-benadering pikt hier dan op in door niet te kijken vanuit het geslacht van de leerlingen, maar vanuit de individuele kenmerken, gelijkenissen en verschillen. Binnen deze benadering kan er ook plaats zijn voor wat jongens en meisjes zelf als 'mannelijk' en 'vrouwelijk' beschouwen en hoe mannelijk of vrouwelijk zij zichzelf zien. Het ene meisje zal bijvoorbeeld veel belang hechten aan iets wat door onze maatschappij als typisch meisjesachtig gezien wordt (bijvoorbeeld: dansen als hobby) terwijl het andere meisje zich meer aangesloten voelt bij wat als typisch jongensachtig gezien wordt (bijvoorbeeld: voetbal als hobby). Deze blik op mannelijkheid en vrouwelijkheid draagt misschien ook bij tot het ontdekken van verschillende groepen leerlingen die een lage of hoge betrokkenheid hebben en waar dan op een bepaalde manier op ingespeeld kan worden. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat meisjesachtige jongens nog andere noden hebben met betrekking tot de leerkrachtstijl dan jongensachtige jongens of jongensachtige meisjes.

Deze bijdrage wil reflecteren op dit samenspel van enerzijds de benadering die ervan uitgaat dat jongens en meisjes als groep verschillen ('nature') en anderzijds de benadering die dat relativiseert en kijkt naar de ruimere sociale omgeving en het individuele kind hierbinnen ('nurture').

Een leerkrachtstijl die bijdraagt tot de betrokkenheid van jongens en van meisjes

Leerkrachtstijl: een kader

Uit onderzoek blijkt dat de relatie tussen leerkracht en leerling een groter effect heeft op de betrokkenheid van leerlingen dan op hun prestaties.

Verschillende leerkrachtfactoren (empathie, warmte, respect, non-directief gedrag, denken en leren aanmoedigen en differentiëren) blijken sterk bij te dragen tot leerlingbetrokkenheid (en prestaties).

Om deze leerkrachtfactoren te onderzoeken, hanteren we hier het kader dat het ervaringsgericht onderwijs (EGO) aanbiedt om te kijken naar 'leerkrachtstijl'. Dat kader komt deels overeen met andere gangbare kaders vanuit de motivatiepsychologie (zelfdeterminatietheorie; Reeve, Deci, & Ryan, 2004) en literatuur omtrent de affectieve leerkracht-leerlingrelatie (Pianta & Steinberg, 1992). Een leerkrachtstijl die actief werkt aan de betrokkenheid van de leerlingen, bestaat uit drie dimensies: gevoeligheid voor beleving, stimulerend tussenkomen en autonomie verlenen.

Een eerste dimensie, *gevoeligheid voor beleving*, behelst de affectieve ondersteuning door de leerkracht, waarbij deze zich in de emoties en dus ook in de beleving van de leerling kan verplaatsen. Een leerkracht die gevoelig is voor de beleving van de leerlingen, respecteert de leerlingen, benadert ze als een volwaardige persoon, heeft oog voor hun behoefte aan individuele aandacht en erkenning, biedt genegenheid, warmte en zorg, en stelt zich begripvol op in diverse situaties. Ook de leerlingen bevestigen in hun kunnen en duidelijkheid bieden over wat

kan en wat niet, zorgen voor een mate van structuur, wat essentieel is als een leerkracht tegemoet wil komen aan de basisbehoeften van de leerlingen en dus gevoelig is voor hun beleving.

De tweede dimensie, *stimulerend tussenkomen*, gaat over de manier waarop leerkrachten een activiteit of les aanpakken en verrichten zodat die boeiender wordt voor de leerlingen. Leerkrachten die stimulerend tussenkomen, motiveren leerlingen bij het inleiden of voorstellen van een activiteit, zetten kinderen aan tot communicatie door oprecht interesse te tonen en actief te luisteren naar hun verhaal en sporen aan tot actie door tips en suggesties waardoor leerlingen weer aan de slag kunnen. Met andere woorden: ze spreken de verbeelding van de leerlingen aan om dan aan te zetten tot denken. Dat doen ze door op een boeiende manier informatie over te brengen, door op een toegankelijke manier toelichting en feedback te geven en door vragen te stellen die kinderen als een uitdaging beschouwen.

De derde leerkrachtstijldimensie is *autonomie verlenen*. Daarbij gaat het over de manier waarop de leerkracht inspeelt op initiatieven en het zelfbepalend gedrag van leerlingen. Een leerkracht die autonomie verleent, geeft de leerlingen ruimte om voorstellen te doen voor activiteiten, om zelf te bedenken hoe ze bij een bepaalde activiteit te werk zullen gaan en om zelf dingen te ontwerpen en te bepalen hoe ze iets afwerken. Ook leerlingen actief laten zoeken naar oplossingen voor conflicten en inspraak aanmoedigen bij het bepalen van grenzen en afspraken, maken deel uit van een autonomieverlenende leerkrachtstijl.

Het verlenen van autonomie mag niet begrepen worden als een minimalisatie van de aanwezigheid van de leerkracht of als permissief zijn, maar eerder als ervoor zorgen dat je aanwezigheid als leerkracht bruikbaar is voor leerlingen door duidelijke verwachtingen uit te drukken, door constructieve feedback te geven en door gepaste richtlijnen te geven binnen de activiteiten. Op die manier kunnen leerlingen hun persoonlijke doelen en interesses realiseren. Deze redene-

ring geeft duidelijk aan dat stimulerend tussenkomen, gevoeligheid voor beleving en autonomie verlenen met elkaar verweven zijn en elkaar versterken. Uit onderzoek blijkt dan ook dat de structuur die je als leerkracht biedt (door feedback en uitdaging binnen de dimensie stimulerend tussenkomen en door bevestiging te geven en duidelijkheid te verschaffen binnen de dimensie gevoeligheid voor beleving) en autonomie verlenen niet dezelfde impact hebben op leerlingbetrokkenheid en prestaties als ze apart bewerkstelligd worden dan als ze samen in de leeromgeving voorkomen (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009).

De basis voor deze drie leerkrachtstijldimensies ligt in de empathie die een leerkracht nodig heeft om deze dimensies te hanteren. Een leerkracht moet zich met andere woorden kunnen verplaatsen in de gevoelens (affectieve rolneming), gedachten (cognitieve rolneming) en verlangens of intenties (conatieve rolneming) van de leerlingen.

Een leerkrachtstijl voor jongens, een leerkrachtstijl voor meisjes?

Vanuit het bovenstaande kader kan gekeken worden naar een aantal studies die de impact van de leerkrachtaanpak op de betrokkenheid van jongens en meisjes geanalyseerd hebben.

Leerkrachten vertonen doorgaans meer positieve houdingen en verwachtingen tegenover leerlingen die meewerken, zich conformeren, respectvol en ordelijk zijn. Leerlingen die assertief, onafhankelijk en meer initiatiefnemend zijn, worden minder leuk gevonden. Aangezien de eerste reeks kenmerken eerder aan meisjes toegeschreven wordt en de tweede aan jongens, verbaast het dan ook niet wanneer blijkt dat meisjes minder conflictueuze affectieve relaties hebben met hun leerkracht dan jongens. Meisjes geven ook aan dat voor hen een goede ondersteuning door de leerkracht vooral bestaat uit acties van de leerkracht om de emotionele toestand van leerlingen te verbeteren (Suldo et al., 2009).

Aan de andere kant blijkt dat een leerkrachtstijl die gevoelig is voor de beleving van de kinderen, met andere woorden: een positieve affectieve relatie met de leerkracht, jongens kan beschermen tegen het risico op een lage betrokkenheid (Roorda et al., 2011). De duidelijkheid over wat kan en wat niet kan, die binnen de dimensie gevoeligheid voor beleving valt, blijkt voor jongens ook een bron van goede ondersteuning te zijn (Suldo et al., 2009).

Daarnaast blijkt doorgaans de nood aan feedback belangrijker te zijn voor jongens dan voor meisjes, onder andere omdat jongens de positieve feedback meer zien als een teken van hun competentie terwijl meisjes deze feedback meer zien als een manier om hen te controleren. Jongens zien een goede ondersteuning van de leerkracht als 'een haalbare werkdruk opleggen', 'helpen om correcte resultaten te behalen' en 'aanmoedigen tot het stellen van vragen' en blijken meer dan meisjes, die vooral emotionele nabijheid zien als goede ondersteuning, nood te hebben aan inhoudelijke ondersteuning met het oog op het leerdoel (Suldo et al., 2009). Uit verscheidene onderzoeken blijkt dat meisjes de neiging hebben om activiteiten die ze initieel niet interessant vinden, zelf interessant te maken omdat ze in vergelijking met jongens hogere zelfsturingscapaciteiten hebben. Dat kan verklaren waarom de gedragsmatige betrokkenheid van meisjes stevast hoger is dan die van jongens. Meisjes hoeven niet perse geboeid te zijn om toch uiterlijk betrokkenheid bij een bepaalde activiteit te tonen (Williams, Burden, & Lanvers, 2002). Jongens daarentegen blijken meer afgeleid te zijn van repetitieve activiteiten vanuit hun zoektocht naar spanning en uitdaging, dingen die ze hopen te vinden bij het aanbod van de leerkracht (Geist & King, 2008). Ook de doeloriëntering van jongens, die gericht is op het tonen van hun competentie, eerder dan op het ontwikkelen ervan, pleit voor het feit dat feedback en leerstimulans voor jongens van enorm belang zijn. De leerkrachtstijl 'stimulerend tussenkomen', waar de leerkracht aanzet tot actie, feedback verschaft en doorvraagt om leerlingen uit te dagen en verder te brengen in hun denkproces, blijkt dus zeker een positieve invloed te heb-

ben op jongens. Zo worden jongens erkend in het tonen van hun competentie, maar worden ze door de uitdagende opmerkingen en vragen van de leerkracht ook aangemoedigd om deze competentie verder te ontwikkelen. Ook de nood van jongens aan competitie kan vanuit dit soort tussenkomsten van de leerkracht vervuld worden.

Participatie, in de zin van meer vrijheid en meer keuze in het curriculum en de activiteiten, wordt ook gezien als een belangrijke stimulans voor betrokkenheid en prestaties bij jongens (Van de Gaer et al., 2008). Het geven van ‘fijne activiteiten’ (sport, uitstapen, vrije tijd) wordt door jongens, meer dan door meisjes, gezien als goede ondersteuning door de leerkracht (Suldo et al., 2009). Daarnaast blijken jongens een meer actieve rol in te nemen tijdens klassikale instructie, discussies in de grote klasgroep en individueel werk, terwijl meisjes meer betrokken blijken bij geïndividualiseerde instructie en coöperatief leren. Ook het competitie-element, waartoe jongens zich vaker aangetrokken voelen, hoort bij dit soort activiteiten. De leerkrachtstijl ‘autonomie verlenen’ laat toe om met deze elementen rekening te houden. Leerlingen krijgen dan meer vrijheid en meer keuze, waarbij er automatisch meer activiteiten aan bod komen die als ‘fijn’ gepercipieerd worden. Door de keuze van hoe men te werk gaat bij een bepaalde activiteit, biedt het jongens de mogelijkheid om bijvoorbeeld meer individueel te werken en in een competitieve relatie te staan met medeleerlingen, terwijl meisjes meer individuele instructie krijgen en in groep werken. Op deze manier kan ook aan de nood van jongens om fysiek meer actief te zijn en meer visueel geïnteresseerd te werk te gaan, tegemoetgekomen worden.

Een voorbeeld vanuit ons onderzoek illustreert dat. De leerkrachten die via het Procrustes-onderzoek in deze leerkrachtstijlen gecoacht worden met het oog op betrokkenheid van de leerlingen, merken herhaaldelijk genderverschillen in effecten van het toepassen van deze leerkrachtstijlen, met name bij competitieve activiteiten. Een leerkracht geeft tijdens een coachingsessie het volgende aan:

“Jongens worden meer aangesproken door puzzels, competitieve spellen. Meisjes zijn altijd geïnteresseerd.

Bij de jongens was er een sfeer van een voetbalteam. Ze hebben de succeservaring getoond en ze hebben iets meer individueel succes ervaren. De meisjes hebben meer als groep gereageerd.”

Uit de bovenstaande bevindingen blijkt dat er inderdaad genderverschillen zijn wat de impact van de leerkrachtstijl op de betrokkenheid van de leerlingen betreft. Jongens en meisjes kunnen dus gezien worden als verschillende groepen. De dimensies van betrokkenheid waarop uit heel wat onderzoek blijkt dat jongens lager scoren dan meisjes, kunnen dus hun oorzaak kennen in verschillende noden wat de leerkrachtaanpak betreft. Het hierboven besproken ‘blaming schools perspective’, dat zegt dat de aanpak en inhouden in ons onderwijs meer afgestemd zijn op hoe meisjes denken, zich gedragen en zich voelen, bevat dus wel een mogelijke verklaring voor de geconstateerde genderverschillen. Om dat ten goede te keren, lijkt een leerkracht die gevoelig is voor de beleving van leerlingen, die stimulerend tussenkomt en die autonomie verleent, des te meer te baten voor jongens terwijl de afwezigheid van deze leerkrachtstijldimensies minder nadelig blijkt voor meisjes omdat meisjes voor hen oninteressante activiteiten zelf gemakkelijker interessant kunnen maken dan jongens (Williams, Burden, & Lanvers, 2002). Toch moet hierin voorzichtigheid aan de dag gelegd worden, en wel om twee redenen:

- De betrokkenheid van jongens én meisjes daalt aanzienlijk naarmate ze vorderen in het onderwijs. Het is dus de taak om voor beide groepen te zorgen dat ze niet afhaken. Uit onze observaties binnen het Procrustes-onderzoek in het secundair onderwijs blijkt dan ook dat de betrokkenheid van zowel jongens als meisjes lager ligt dan bij het eerdere GOK-onderzoek in het lager onderwijs.
- Het denken in groepen met specifieke eigenschappen als het gaat over jongens en meisjes, kan zorgen voor stereotypering. De beperkte en soms tegengestelde

resultaten die in de literatuur gevonden worden betreffende de impact van de leerkrachtstijl op de betrokkenheid van specifiek jongens en specifiek meisjes, sporen aan tot voorzichtigheid omtrent uitspraken over aanpakken specifiek voor jongens en specifiek voor meisjes. Het risico is dan reëel dat het genderrolsocialisatieproces, waarbij verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van jongens en meisjes geuit worden in het leerkrachtgedrag, versterkt wordt. Dat zorgt dan eigenlijk voor het vergroten van de genderverschillen in betrokkenheid en prestaties.

Besluit

Om rekening te houden met de twee bovenstaande opmerkingen, is het belangrijk dat leerkrachten hun eigen praktijk kritisch onderzoeken en met een onbevangen blik kijken naar de betrokkenheid van de verschillende individuele leerlingen. Zo kunnen leerkrachten zelf ontdekken welke specifieke aanpak voor welke specifieke leerling relevant is. Hierin kunnen dan eventueel groepjes ontdekt worden van leerlingen die systematisch meer betrokkenheid vertonen dan andere. Of die groepjes dan verdeeld zijn naargelang geslacht en of die groepjes anders zijn bij de verschillende aangeboden activiteiten, is een piste die verder verkend kan worden. Dat is iets wat momenteel in deze focus van het Procrustes-onderzoek samen met de leerkrachten tijdens de coachings onderzocht wordt.

Op die manier kan de impact die de leerkrachtstijl heeft op de betrokkenheid van leerlingen, verder uitgespit worden. Het is immers duidelijk dat er heel wat tegenstellingen heersen in de literatuur die aangeeft welke leerkrachtstijl het beste werkt voor jongens en welke voor meisjes. Daarbij lijken ook de 'nature'- en 'nurture'-benaderingen twee uiteinden van een continuüm en twee verschillende opvattingen, waarbij er nood is aan helderheid door bijkomend onderzoek.

In het verdere traject van dit deel van het Procrustes-onderzoek³ is het dan uiteinde-

lijk de bedoeling om de aanwezigheid van genderverschillen en van deze benaderingen ('nature' en 'nurture') in de praktijk aan het licht te brengen en erop in te spelen. Zo is het doel dat, door de interventies die leerkrachten in hun klassen volgens de verschillende leerkrachtstijldimensies uitvoeren, de betrokkenheid van jongens en meisjes verhoogt en dat de genderverschillen tussen jongens en meisjes verkleinen.

Sofie Lietaert

KU Leuven, Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs

Prof. dr. Bieke De Fraine

KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie

Dr. Evelien Buyse

KU Leuven, Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs

Prof. dr. Ferre Laevers

KU Leuven, Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs

Prof. dr. Karine Verschueren

KU Leuven, Schoolpsychologie en Ontwikkelingspsychologie van Kind en Adolescent

Dankwoord

Een speciale vermelding verdienen de leerkrachten van de twee scholen die aan deze onderzoeksfocus binnen het Procrustes-project deelnemen. De motivatie bij elke coaching en nadien tijdens hun lessen om zo hun onderwijspraktijk onder de loep te nemen, siert hen en levert aan dit onderzoek een mooie bijdrage.

Noten

1. Voor vakgebonden betrokkenheid vergelijken we in deze bijdrage specifiek taal en wiskunde.
2. Onderzoek naar welbevinden en betrokkenheid bij leerlingen vanuit Steunpunt Gelijke Onderwijskansen
3. Voor een blik op het volledige onderzoek: www.procrustes.be.

Literatuur

- Buyse, E., Snoeck, G., & Laevers, F. (2009). *Fundamenteel diepte-onderzoek naar krachtige GOK-leeromgevingen. Eindrapport onderzoeksluik 'Betrokkenheid & Welbevinden'*. Leuven: KU Leuven.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Geist, E.A., & King, M. (2008). Different, not better: Gender differences in mathematics learning and achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 43-52.
- Graham, J., Tisher, R., Ainley, M., & Kennedy, G. (2008). Staying with the text: The contribution of gender, achievement orientations, and interest to students' performance on a literacy task. *Educational Psychology*, 28, 757-776.
- Keddie, A. (2006). Pedagogies and critical reflection: Key understandings for transformative gender justice. *Gender and Education*, 18(1), 99-114.
- Laevers, F. (1993). *De Leuvense Betrokkenheidschaal voor Kleuters (LBS-K)*. Leuven: CEGO.
- Laevers, F., Heylen, L., & Daniels, D. (2004). *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Leuven: CEGO Publishers.
- Pianta, R.C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. New directions for child development* (pp. 61-79). San Francisco: Jossey-Bass.
- Reeve, J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D.M. McInerney, & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68.
- Suldo, S.M., Friedrich, A.A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well being: A mixed methods investigation. *School Psychology Review*, 38, 67-85.
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2008). Mathematics participation and mathematics achievement across secondary school: The role of gender. *Sex roles*, 59, 568-585.
- Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28, 503-528.