

Taal en gender in de eerste klas

Over genderverschillen in interactie

Sarah Bossaert

‘Worden meisjes en jongens in het eerste leerjaar van het basisonderwijs in gelijke mate en op dezelfde wijze bij de interactie in de les betrokken?’ was de centrale vraag van mijn doctoraatsonderzoek. De aandacht ging daarbij vooral naar de verschillende soorten beurten, feedback van de leerkracht en de ordecontacten in klasgesprekken. Wanneer er zich verschillen voordeden, onderzocht ik in hoeverre de leerkracht daartoe bijdroeg. Het gaat er daarbij niet om dat de leerkracht elke groep precies evenveel of net op dezelfde wijze in de les aan bod laat komen, maar dat zij er voor waakt dat niet steeds dezelfde groep leerlingen aan de zijlijn blijft staan of op een negatieve manier aan de interactie deelneemt. Hieronder belicht ik eerst het bredere theoretische kader van het ‘Taal en gender’ onderzoeksdomein. Vervolgens bespreek ik mijn voornaamste bevindingen.

Evoluties binnen Genderlinguïstiek

Onderwijs wordt vaak zowel gezien als een hefboom tot emancipatie en tegelijk als een instrument voor de reproductie van maatschappelijke ongelijkheden. Het wekt dan ook geen verbazing dat het onderwijs een van de belangrijkste contexten is waarbinnen de rol van taal en gender wordt onder-

zocht. Pioniers binnen de onderzoekstraditie ‘Taal en gender’ (of ‘Genderlinguïstiek’) stelden begin jaren tachtig vast dat jongens in klasgesprekken vaak meer tijd en aandacht van de leerkracht kregen dan meisjes (onder meer Mahony, 1985; Spender, 1982; Stanworth, 1981). Vanuit de dominantieopvatting verklaarden zij deze ongelijke verdeling uit de genderverwachtingen in de maatschappij, waarin mannen in het publieke leven vaker het woord voeren dan vrouwen.

De kritiek op dit dominantiedenken – omdat vrouwen hierin te negatief werden afgebeeld – werd in gang gezet door Daniel Maltz en Ruth Borker (1982). Zij verklaarden de verschillen in spreekstijl tussen vrouwen en mannen uit de verschillende leefwerelden (‘subculturen’) waarin meisjes en jongens opgroeien. In deze differentieopvatting ligt de nadruk niet alleen op het verschil, maar ook op de positieve aspecten van de vrouwelijke stijl. Hun theorie ontving veel bijval binnen de sociolinguïstiek, omdat zij de (zogenaamde) vrouwelijke spreekstijl niet meer als ‘gebrekkelig’ of als een gevolg van ‘onderdrukking’ voorstelden.

Ook de differentieopvatting kreeg kritiek, niet in het minst vanwege de bijna absurde vormen die ze aannam in populaire

werken, zoals de bestsellers van Deborah Tannen en John Gray. Daarin werd gender namelijk gereduceerd tot een onschuldig cultureel kenmerk en bleef de machtsdimensie volkomen buiten beeld. Meer aandacht was nodig voor de sociale praktijken waarin dit communicatief gedrag zich manifesteert, omdat sprekers in werkelijkheid over een repertoire aan strategieën lijken te beschikken, waarvan ze gebruik maken, afhankelijk van een reeks situationele kenmerken (De Haan & Singer, 2008).

Zowel in de dominantie- als in de differentieopvatting zag men gender als een binaire oppositie en stelde men vragen die van een dichotomie uitgingen. Volgens Sunderland en Litosseliti (2008) komt 'gender' in die zienswijze eigenlijk neer op 'genderverschil'. In beide opvattingen vergeleek men vrouwen en mannen als leden van twee sociale groepen. Onderliggende gedachte was dat taal een *reflectie* was van gender.

In de sociaal-constructionistische visie gaat men er daarentegen van uit dat gender in taal (tekst en discours) wordt *geconstrueerd*. In plaats van te denken in termen van 'een (biologische) sekse' en 'een (sociale) gender', stelt men meer complexe vragen over processen van 'gendering' en 'agency' (= handelingscapaciteit) binnen die processen (Litosseliti, 2006). Vanuit een radicaal anti-essentialistische opvatting problematiseren sommigen (zoals Freed, 2003; Stokoe & Smithson, 2001; Stokoe & Weatherall, 2002) het gebruik van de categorieën 'vrouw' en 'man' en vermijden ze onderzoeksvragen waarbij mogelijke verschillen in spreekstijlen worden bestudeerd. Hieronder vat ik de voornaamste argumenten samen, behandel ik de belangrijkste bezwaren en beargumenteer ik kort waarom ik in mijn onderzoeksopzet wel vragen heb

gesteld naar eventuele verschillen tussen groepen meisjes en jongens.¹

Ten eerste stellen tegenstanders van verschilonderzoek dat er in meer dan drie decennia onderzoek naar mogelijke verschillen geen vaststaande, universele verschillen in mannen- en vrouwentaal zijn aangetoond. Hierbij lijken zij een nogal simplistische weergave van verschilonderzoek en van 'vrouwen- en mannentaal' te hanteren. Uiteraard zijn 'vrouwen- en mannentaal' geen empirische realiteit, maar veeleer een onderdeel van verwachtingspatronen van het gedrag van vrouwen en mannen in een bepaalde cultuur. Uiteraard is er geen sprake van een vaststaande set van eigenschappen die elke vrouw en elke man in essentie met zich meedraagt (hetzij aangeboren, hetzij cultureel aangeleerd): die verwachtingen zijn op zich allesbehalve eenduidig (ze verschillen naargelang de concrete situatie, de maatschappelijke context en de tijdsgeest en ze zijn vaak tegenstrijdig) en niet elk individu kan of wil aan die verwachtingen voldoen. Door maatschappelijke veranderingen en de geleidelijke doorbreking van oude rolpatronen is het vrijwel zeker dat niet enkel volwassen vrouwen en mannen, maar vooral jonge meisjes en jongens zich nu anders gedragen dan in het begin van de jaren tachtig. Toch spelen stereotiepe denkbeelden en verwachtingspatronen een niet te onderschatten rol. Gender is alom aanwezig en speelt (naast talrijke andere factoren) een belangrijke rol in het gedrag en de identiteitsontwikkeling van (jonge) leerlingen. Bovendien heeft elke leerkracht ongetwijfeld (onbewust) specifieke genderverwachtingen, die haar/zijn gedrag ten opzichte van meisjes en jongens medebepalen, wat opnieuw het gedrag van de leerlingen (meisjes en jongens) kan beïnvloeden.

Ten tweede betogen tegenstanders van de verschilvraag dat verschilonderzoekers noodzakelijkerwijze de categorieën ‘man’ en ‘vrouw’ hanteren en daarmee een essentialistische invulling aan het begrip gender geven. Zelfs het geloof in twee (en slechts twee) seksen is volgens hen geen biologisch gegeven, maar een normatieve sociale constructie. Deze vorm van anti-essentialisme krijgt echter steeds meer tegenwind. Robin Lakoff (2004) stelt bijvoorbeeld dat gender georganiseerd is als een continuüm, waardoor er geen set van gedragingen is die alle meisjes (of alle jongens) noodzakelijk vertonen, en dat individuele vrouwen en mannen zich meer of minder ‘meisjesachtig’ of ‘jongensachtig’ kunnen gedragen, afhankelijk van de context. Zij stelt expliciet dat het verschil niet geminimaliseerd (maar ook niet uitvergroot) mag worden. Dit geldt ook voor mijn onderzoek naar de interactie van meisjes en jongens in het eerste leerjaar. Bij het merendeel van de zesjarige kinderen zien we op het eerste gezicht of het om een meisje of een jongen gaat, en vanaf het moment van inschrijven zijn alle leerlingen ondergebracht in de categorie ‘meisje’ of ‘jongen’. Zowel voor de leerkrachten als de leerlingen zijn deze categorieën duidelijk afgebakend.

Een derde en misschien sterkste argument van tegenstanders is dat verschilonderzoek zou bijdragen aan de dichotomie en polarisatie tussen vrouwen en mannen, wat de bestaande stereotypen in de maatschappij alleen maar bevestigt. Deze reproductie van genderstereotypen, zowel via de pers als de academische wereld, is een zeer belangrijk thema geworden binnen het Taal-en-genderonderzoeksdomein. Alice Freed (2003) duidt de obsessie van de populaire pers met sekseverschillen als een reactie op het besef dat de grenzen tussen de seksen vervagen. Dit zou bij velen weer-

stand oproepen, die zich uit in een uitvergroting van de (zogenaamde) sekse- en genderverschillen. Het aandringen op het natuurlijke en authentieke karakter van de sekse- en genderverschillen ziet zij als een onderdeel van een ideologische strijd om de grenzen (inzake gender) te behouden en de opvatting dat vrouwen en mannen essentieel verschillende wezens zijn te bevestigen. Als wetenschappers moeten we dus op onze hoede zijn bij onderzoek naar sekse- of genderverschillen en de rapportage daarvan, zodat we niet ongewild stereotypen over vrouwen en mannen in stand houden. Wie echter uit voorzorg die verschillen negeert en onderzoek daarover uit de weg gaat, gaat mijns inziens een brug te ver. Het bestaan van (biologische) verschillen negeren of ontkennen, is volgens mij niet de juiste strategie, want dan blijven we ook blind voor mogelijke nadelige gevolgen ervan – zowel voor vrouwen als voor mannen. Door verschilvragen systematisch te vermijden – om welke reden ook – blijven eventuele problemen buiten beeld en bijgevolg ook onopgelost.

Op naar genuanceerde methodologische keuzes

De theorieën en analyses rond de relatie tussen gender en taal zijn in de laatste decennia sterk geëvolueerd en het vakgebied ontwikkelt zich nog volop verder (Litosse-liti, 2006). Momenteel heeft kwalitatief onderzoek vanuit sociaal-constructionistisch perspectief de bovenhand, maar er wordt geregeld opgeroepen tot het combineren van kwalitatieve en kwantitatieve methodes. Holmes en Meyerhoff (2003) verzetten zich terecht expliciet tegen de tendens om vooral kwantitatieve onderzoeken naar patronen al te snel als ‘essentialistisch’ te bestempelen. Zij pleiten er voor dat onderzoekers met verschillende theoretische

uitgangspunten en onderzoeksmethodes bereid blijven met elkaar in debat te treden, om zo waardevolle vooruitgang toe te laten. In mijn onderzoek naar de interactie van meisjes en jongens in de klas combineer ik dan ook kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethodes.

Onderzoek naar taal en gender in de klas

Op het terrein van onderzoek naar de deelname van meisjes en jongens aan de klasgesprekken in het eerste leerjaar basisonderwijs hebben zich enkele belangrijke evoluties voorgedaan, die ik hier beknopt weergeef. Vanaf de jaren zeventig is regelmatig vastgesteld dat jongens in gemengde klassen de interactie met de leerkracht domineerden: ze namen meer spreekruimte in en kregen meer aandacht. In eerste instantie werd dit fenomeen beschouwd als nadelig voor de meisjes. Toen verder onderzoek aantoonde dat het vaak om kritiek en negatieve aandacht ging, veelal berispingen, groeide het besef dat niet enkel de hoeveelheid, maar ook het type aandacht van belang was (Kelly, 1988; Sunderland, 2000). Soms werd gesuggereerd dat slechts enkele jongens verantwoordelijk waren voor de verschillen, en dat de verschillen niet noodzakelijk een gevolg waren van een ongelijke behandeling vanuit de leerkracht, maar eerder van het verschillend gedrag vanuit de leerlingen zelf, waarop de leerkracht inspeelt. Toch richtten veel studies zich hoofdzakelijk op het gedrag van de leerkracht.

Vanaf de jaren negentig veranderde het uitgangspunt en werd vooral in de Verenigde Staten en in Groot-Brittannië de interactie in de klas voornamelijk bestudeerd vanuit een bezorgdheid om de zogenaamde leerachterstand van jongens. Scholen, en dus ook de (veelal vrouwelijke) leerkrach-

ten, zouden een leeromgeving creëren die indruist tegen de heersende invulling van mannelijkheid, en daardoor de leerachterstand van jongens in de hand werken. De talrijke gedragscontacten (berispingen) in de les zouden een gevolg zijn van de anti-schoolse houding van jongens, die ook hun schoolloopbaan bemoeilijkt. In recentere onderzoeken lijken de meisjes dan ook als de 'ideale leerlingen' naar voren te komen (Beaman, Wheldall & Kemp, 2006; Myhill, 2002; Sunderland, 2000; Younger, Warrington & Williams, 1999).

Bijna in elk onderzoek stelt men vast dat jongens meer ordecontacten krijgen dan meisjes. Het is niet altijd duidelijk of de volledige groep jongens of slechts een kleine subgroep daarvoor verantwoordelijk is; en nog minder of leerkrachten een verschillend tolerantieniveau hanteren ten aanzien van meisjes en jongens. Sommige studies beweren dat meisjes sneller berispt worden wanneer ze de regels overtreden (bijvoorbeeld LeMaster, Hitchcock, Sanchez & Werner, 1998), waardoor zij die strikter gaan naleven. Andere suggereren dat jongens sneller berispt worden, omdat de leerkrachten hen meer in het oog houden en orde verstorend gedrag van hen verwachten (bijvoorbeeld Younger, Warrington & Williams, 1999). In mijn onderzoek ga ik na of leerkrachten een verschillend tolerantieniveau hanteren ten aanzien van het overtreden van interactieafspraken door meisjes en jongens.

Hoewel zich in de bestaande empirische studies enkele algemene tendensen aftekenen, spreken ze elkaar toch ook vaak tegen. Ze zijn ook moeilijk vergelijkbaar doordat de invulling van de gebruikte categorieën onduidelijk is. Het grootste probleem is dat categorieën meestal te vaag en te veelomvattend zijn. Daarnaast zijn heel wat studies op zeer weinig gegevens gebaseerd

(soms zelfs maar één les in één klas), en meestal is er nauwelijks of geen aandacht voor individuele verschillen binnen elke groep. In mijn onderzoek heb ik geprobeerd deze methodologische tekortkomingen op te vangen om meer verfijnde analyses en interpretaties toe te laten.

De rol van gender in de eerste klas basisonderwijs in Vlaanderen

Ervan uitgaand dat invullingen van gender en genderverwachtingen kunnen variëren in verschillende contexten, culturen en periodes, wilde ik onderzoeken of we bij de aanvang van de 21e eeuw in Vlaanderen ook gegenderde patronen vinden in de interactie tussen leerkracht en leerlingen in het eerste leerjaar, zonder daarbij te vertrekken vanuit een nadelige situatie voor één van beide seksen. Ik koos voor het eerste leerjaar, omdat de leerlingen na de kleuterschool in een nieuwe situatie terecht komen waarbij ze voor het eerst echt geëvalueerd worden en waarbij nieuwe (interactie)afspraken en regels worden aangebracht. Hoewel de meeste leerkrachten ernaar streven elke leerling als een individu te benaderen, is het niet uitgesloten dat ze meisjes en jongens onbewust enigszins anders behandelen. Dat zou dan weer invloed kunnen hebben op het gedrag van de leerlingen zelf. Mochten we bijvoorbeeld vaststellen dat assertiviteit bij meisjes vanaf jonge leeftijd in de kiem gesmoord wordt, dan kan dat hun latere deelname aan het publieke leven nadelig beïnvloeden. Stellen we anderzijds vast dat jongens zich wat 'rebel's' gedragen en dat dit aanvaard wordt, dan zou dit wel eens een (deel van een) verklaring kunnen zijn voor hun antischoolse houding op latere leeftijd, waardoor hun schoolloopbaan gemiddeld minder vlot verloopt dan die van meisjes.²

De gegevens werden verzameld bij twaalf leerkrachten (tien vrouwen en twee mannen) in het eerste leerjaar basisonderwijs van het Gemeenschapsonderwijs in Vlaanderen. In totaal waren er 117 meisjes en 99 jongens bij het onderzoek betrokken. Zowel in het begin als aan het einde van het schooljaar vonden er wekelijkse observaties (met video-opnames) plaats van klassikale leergesprekken tijdens de lessen Nederlands en wereldoriëntatie. Na een selectie van de meest bruikbare lessen (bijvoorbeeld lessen met voldoende klassikale interactie en met voldoende aanwezige leerlingen) werden in totaal 4 lessen van 30 minuten verwerkt per klas voor elke periode. Samen resulteert dat in 48 uur verwerkte opnames. Alle uitingen, zowel van de leerkrachten als van de leerlingen, werden in kaart gebracht en geanalyseerd aan de hand van een zeer gedetailleerd, zelf ontworpen observatieschema. Niet alleen de beurtverdeling, maar ook verschillende soorten berispingen en (inhoudelijke) feedback van de leerkracht komen daarbij uitgebreid aan bod. Door vergelijking van de resultaten van begin en einde van het schooljaar kunnen we achterhalen of (eventuele) verschillen vanuit de leerkracht invloed hebben op het gedrag van (bepaalde) meisjes en jongens. Alle gegevens zijn per individuele leerling verzameld en verwerkt. In wat volgt, vat ik mijn belangrijkste bevindingen op basis van statistische analyse van de twaalf onderzochte klassen samen.³

Beurten in soorten

Een van de voornaamste resultaten is dat er geen sprake is van een algemene dominantie van jongens, zoals in eerder onderzoek vaak werd aangetoond. De verdeling van de spreekruimte voor meisjes en jongens blijkt vrij gelijkmatig. In sommige klassen komen de meisjes wat vaker aan het woord,

in andere de jongens.⁴ Het verschil in het totaal aantal (hoofd)beurten⁵ is in geen enkele klas significant, en de percentages van de verdeling van de beurten zijn maximum 63 procent versus 37 procent (in het voordeel van de meisjes in klas 2) en 61 procent versus 39 procent (in het voordeel van de jongens in klas 1). Voor de twaalf klassen samengeteld is er een licht, niet-significant overwicht van de meisjes wat het totaal aantal beurten betreft (51,4 procent versus 48,6 procent). Dit kleine verschil is wel merkwaardig, aangezien het afwijkt van bevindingen uit de meeste voorgaande onderzoeken dat jongens meer van de spreekruimte innemen. Hierbij dient opgemerkt dat in mijn onderzoek de categorie 'aantal beurten' alleen volwaardige (hoofd)beurten omvat, terwijl in andere onderzoeken soms alle contacten met de leerkracht (dus ook ordecontacten en elke subbeurt) zijn opgeteld om de totale hoeveelheid interactie van meisjes en jongens te vergelijken.⁶

In enkele klassen zijn er wel uitgesproken individuele verschillen, waarbij slechts enkele leerlingen – vaker jongens dan meisjes – het gesprek domineren. Interessant is dat uit het type beurten – initiatief van de leerling, van de leerkracht of 'gemengd' (leerling-leerkracht) initiatief – blijkt dat verschillen hoofdzakelijk vanuit de leerlingen zelf komen en niet door de leerkracht worden veroorzaakt of versterkt. Integendeel, vrijwel alle leerkrachten hanteren een aantal compensatietechnieken, zoals het geven van rechtstreekse beurten of van extra deelvragen aan leerlingen die uit zichzelf weinig vertellen. Uit de gesprekken blijkt dat de leerkrachten er vaak bewust voor zorgen dat iedereen minstens één keer aan het woord komt over een bepaald onderwerp. Voorbeelden daarvan zijn in elke klas te vinden. Zo duidt de leerkracht in klas 1 expliciet wat stillere leerlingen

aan tijdens een gesprek over Moederdag: *'Ons M4 (= meisje), want die heeft nog niets verteld'*. Ze heeft ook oog voor leerlingen die geduldig een beurt afwachten en wijst daarop, wanneer ze het door elkaar roepen van meerdere leerlingen onderbreekt door te zeggen: *'Zeg, we gaan 'ns luisteren naar J4, want die zit daar al een tijdje te wachten'* (met vinger in de lucht). Blijkbaar gebeurt dit wel vaker en zijn daardoor ook de leerlingen zelf met die verdeling begaan. Sommigen willen de leerkracht zelfs een handje helpen. Het gaat dan om leerlingen die zelf wel heel vaak aan het woord komen. Hun uitingen worden geteld als een opmerking zonder toelating. Zo zegt J2 (= jongen) in les 6: *'M6 hebt ge nog niet gehad'*, waarop de leerkracht antwoordt: *'Ja maar ik heb er nog een paar... (glimlacht naar M6) ik zal ze er direct 'ns uitpikken he'*. Even later is M6 wel aan de beurt. Er wordt dus nauwkeurig op toegekeken dat iedereen de kans krijgt om een bijdrage te leveren. Soms duidt de leerkracht meteen na haar vraag een leerling aan, maar soms duidt ze iemand aan die geen vinger opsteekt, terwijl anderen dat wel doen. Ze haalt er dus bewust diegenen uit die weinig initiatief nemen. Zo krijgt J2, die het hoogst aantal beurten heeft in deze klas, slechts 1 rechtstreekse beurt in de acht geobserveerde lessen. M6, die in totaal het minst aan bod komt, krijgt 11 rechtstreekse beurten, het maximum in deze klas. De leerkracht versterkt de bestaande verschillen in de hoeveelheid participatie dus niet, maar zorgt zelfs voor een zekere compensatie. Aangezien de beurten op initiatief van de leerkracht slechts een klein deel zijn van het totaal aantal beurten, heeft dit weinig invloed op de uiteindelijke verdeling ervan. Hoewel de sterkte van de correlatie varieert van klas tot klas, zien we voor de twaalf klassen samen een zeer significante, negatieve

correlatie tussen de som van 'beurten op leerlinginitiatief en gedeeld initiatief' en de rechtstreekse beurten van de leerkracht (Spearman's $\rho = -,328$; $p < ,001$). In de interviews bevestigen de leerkrachten ook dat ze tijdens de les zeer bewust met de beurtverdeling begaan zijn. Naast de individuele beurten, waarvan de aantallen per leerling sterk kunnen uiteenlopen, worden heel wat beurten ook door meerdere leerlingen samen opgenomen, al dan niet op vraag van de leerkracht. Het gaat dan om het klassikaal beantwoorden van vragen of (in mindere mate) het geven van opmerkingen. Dit type beurten vertegenwoordigt in sommige klassen bijna een kwart van het totaal aantal beurten. Voor leerlingen die zelf weinig initiatief nemen, vormt dit type beurten een aanzienlijk aandeel van hun totale deelname.

Hoewel de kwantiteit van de beurten geen gendersverschil oplevert, zien we toch wel enkele verschillende tendensen tussen meisjes en jongens als we de beurten verder onderverdelen. We hebben onder meer een onderscheid gemaakt naar initiatief met drie hoofdcategorieën: initiatief leerkracht (= rechtstreekse beurten, waarbij de leerkracht een leerling rechtstreeks aanduidt, door de naam te noemen of door de rijen af te gaan); initiatief leerling (= spontane vragen of opmerkingen van leerlingen, al dan niet na toelating van de leerkracht); en het gedeeld (leerkracht-leerling) initiatief (= de klassieke vraag- en antwoordsequentie: de leerkracht richt een wie-weet-het-vraag tot de hele klas en een leerling geeft het antwoord, hetzij na roepen, hetzij na opsteken van de vinger). Het gedeeld initiatief maakt gemiddeld 63 procent van alle beurten uit en is daarmee de meest frequente in alle klassen. Daarnaast hebben we de beurten opgedeeld volgens beurten met en zonder toelating (respectievelijk na opsteken van

de vinger of na roepen). De leerkrachten spenderen vanaf het begin van het jaar veel tijd en energie aan het aanbrenge en doen naleven van de interactieafspraken (naar elkaar luisteren, niet roepen maar je vinger opsteken en wachten tot je wordt aangeduid). Toch wordt in alle klassen samen gemiddeld 26 procent van alle beurten genomen zonder toelating van de leerkracht. In de afzonderlijke klassen varieert dit aandeel beurten zonder toelating tussen 8 procent en 58 procent van het totaal aantal beurten. De resultaten voor de hele klas en voor meisjes en jongens apart zijn voor de belangrijkste variabelen te vinden in de tabel 1.

De beurten op gedeeld (leerkracht-leerling) initiatief gaan in sommige klassen wat vaker naar jongens, in andere wat vaker naar meisjes. In twee klassen is het overwicht van meisjes in deze categorie significant. Uit de Mann-Whitneytoets blijkt dat meisjes in de twaalf klassen samen in verhouding tot hun totaal aantal beurten wel significant meer beurten op gedeeld initiatief nemen (mean rank meisjes 117,96 versus jongens 97,32; $U = 4685$; $p = ,016$).⁷ Voor alle klassen samen beantwoorden meisjes 54 procent van de wie-weet-het-beurten, jongens 46 procent. Wanneer we de wie-weet-het-beurten verder indelen volgens beurten met en zonder toelating, zien we dat meisjes vaker na toelating spreken (meisjes beantwoorden 57 procent van de wie-weet-het-beurten na vinger, jongens 43 procent). Jongens antwoorden vaker door te roepen (in totaal is 58,9 procent van dit type wie-weet-het-beurten van jongens afkomstig, 41,1 procent van meisjes), maar omdat deze deelcategorie veel minder voorkomt (82 procent van de wie-weet-het-beurten wordt beantwoord met toelating van de leerkracht), levert hen dat in totaal minder beurten op gedeeld initiatief op.

Tabel 1: Overzichtstabel type beurten klas 1-12

Klas	Type	Aantal meisjes / jongens	Totaal aantal beurten	% initiatief leerling van totaal aantal beurten	% gedeeld initiatief van totaal aantal beurten	% initiatief leerkracht van totaal aantal beurten	% beurten zonder toelating van totaal aantal beurten	% succesvolle pogingen van totaal aantal pogingen	% genegeerd van totaal aantal pogingen	% berispt van totaal aantal pogingen
Klas 1	Totaal		J > M	31%	59%	10%	58%	68%	28%	5%
	Meisjes	9	39%	28%	59%	13%	53%	74%	21%	5%
	Jongens N (klas)	6 799	61% 799	33% 245	60% 474	7% 79	62% 463	63% 463	32% 189	4% 32
Klas 2	Totaal		M > J	27%	47%	26%	36%	56%	36%	8%
	Meisjes	10	63%	31%	48%	22%	39%	58%	35%	7%
	Jongens N (klas)	5 861	37% 861	16% 236	44% 403	40% 222	24% 308	45% 308	44% 201	11% 43
Klas 3	Totaal		J > M	23%	68%	9%	12%	78%	14%	8%
	Meisjes	12	47%	23%	67%	10%	14%	82%	12%	5%
	Jongens N (klas)	9 804	53% 804	24% 187	68% 543	8% 74	9% 95	71% 95	18% 17	11% 9
Klas 4	Totaal		M > J	11%	80%	9%	20%	56%	21%	23%
	Meisjes	9	57%	9%	85%	7%	16%	62%	23%	15%
	Jongens N (klas)	8 757	43% 757	15% 87	73% 604	12% 66	25% 148	52% 148	18% 54	29% 61
Klas 5	Totaal		M > J	13%	82%	5%	32%	61%	24%	15%
	Meisjes	6	60%	11%	86%	3%	20%	66%	23%	11%
	Jongens N (klas)	10 782	40% 782	14% 101	78% 640	7% 41	43% 252	59% 252	24% 100	16% 61
Klas 6	Totaal		J > M	19%	52%	29%	26%	43%	23%	34%
	Meisjes	8	41%	7%	60%	33%	10%	61%	27%	12%
	Jongens N (klas)	15 722	59% 722	23% 134	49% 377	28% 211	32% 188	42% 188	23% 101	36% 148
Klas 7	Totaal		J > M	37%	42%	21%	37%	54%	34%	13%
	Meisjes	8	47%	35%	43%	23%	27%	54%	35%	10%
	Jongens N (klas)	9 581	53% 581	39% 216	41% 242	20% 122	44% 213	53% 213	33% 134	14% 51
Klas 8	Totaal		M > J	16%	51%	32%	20%	54%	26%	19%
	Meisjes	16	51%	16%	56%	28%	20%	59%	27%	14%
	Jongens N (klas)	16 699	49% 699	17% 115	47% 359	37% 226	21% 143	51% 143	25% 69	24% 51
Klas 9	Totaal		J > M	23%	58%	19%	24%	72%	15%	13%
	Meisjes	5	46%	21%	54%	24%	21%	70%	21%	9%
	Jongens N (klas)	8 746	54% 746	24% 170	61% 436	16% 140	26% 180	73% 180	13% 38	14% 31
Klas 10	Totaal		M > J	9%	79%	12%	8%	43%	48%	9%
	Meisjes	13	51%	10%	80%	10%	8%	42%	52%	5%
	Jongens N (klas)	4 744	49% 744	6% 67	76% 590	18% 87	9% 62	44% 62	35% 70	21% 13
Klas 11	Totaal		J > M	20%	58%	23%	25%	63%	24%	13%
	Meisjes	11	42%	16%	59%	25%	19%	71%	23%	6%
	Jongens N (klas)	5 720	58% 720	26% 142	55% 416	18% 162	35% 180	58% 180	25% 68	17% 36
Klas 12	Totaal		M > J	12%	75%	13%	13%	65%	26%	9%
	Meisjes	10	56%	11%	78%	11%	10%	79%	18%	3%
	Jongens N (klas)	4 764	44% 764	15% 92	64% 570	21% 102	21% 97	51% 97	35% 39	15% 13

Wat de initiatieven van de leerlingen zelf betreft, stellen we nauwelijks een genderverschil vast. Voor alle klassen samen zien we een licht, niet-significant overwicht van de jongens (53,9 procent van de leerlinginitiatieven is van hen afkomstig, 46,1 procent van meisjes). De beurten op leerlinginitiatief bestaan vooral uit opmerkingen (overwegend zonder toelating) en procedurele vragen ('Is het dit blad?' of 'Wanneer gaan we knutselen?'). Over het algemeen stellen leerlingen in de meeste klassen bijzonder weinig vragen.

Van alle beurten zonder toelating is 57,5 procent van jongens afkomstig, 42,5 procent van meisjes. Er is voor deze categorie veel variatie binnen de klassen (in klas 2 komt 74 procent van dit type beurten van meisjes, in klas 6 82 procent van jongens) en tussen de individuele leerlingen (sommige meisjes en jongens hebben er bijna geen). Er is dus wel een tendens dat (sommige) jongens iets meer beurten zonder toelating nemen dan meisjes (zowel door meer antwoorden te roepen, als door meer opmerkingen te geven en vragen te stellen), maar het verschil is niet significant, en veel minder uitgesproken dan in voorgaande onderzoeken (bijvoorbeeld Julé, 2004); Le-Master et al., 1998) werd vastgesteld.

Wanneer we de beurten mét toelating afzonderlijk bekijken, dan stellen we een significant overwicht van de meisjes vast: 54,7 procent is van meisjes afkomstig, 45,3 procent van jongens. Op basis van deze resultaten kunnen we stellen dat meisjes zich wat meer als 'modelleerlingen' gedragen dan (de meeste) jongens: zij beantwoorden meer wie-weet-het-vragen van de leerkracht en zij houden zich meer aan de afspraken. Die tendens is er reeds in het begin van het schooljaar en blijft ongewijzigd aan het einde.

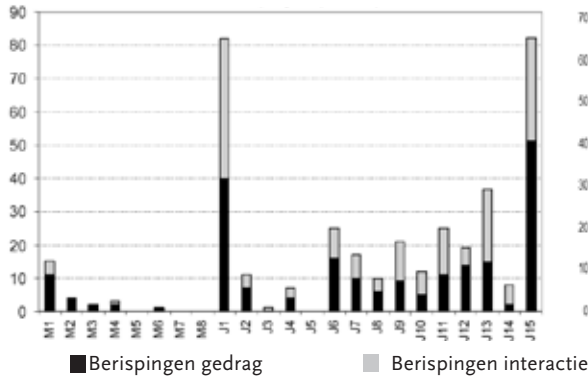
Verder blijkt dat meisjes op hun bijdragen significant meer (inhoudelijk positieve) feedback van de leerkracht krijgen dan jongens, wat wijst op een hogere antwoordkwaliteit. Jongens die de antwoorden vaak als eerste willen roepen, raden er vaak maar wat op los. Deze strategie levert hen in totaal echter niet noodzakelijk meer beurten op, aangezien de beurten zonder toelating in alle klassen (zowel apart als samengeteld) slechts een minderheid (26 procent voor alle klassen samen) van het totaal aantal beurten uitmaken.

Berispingen

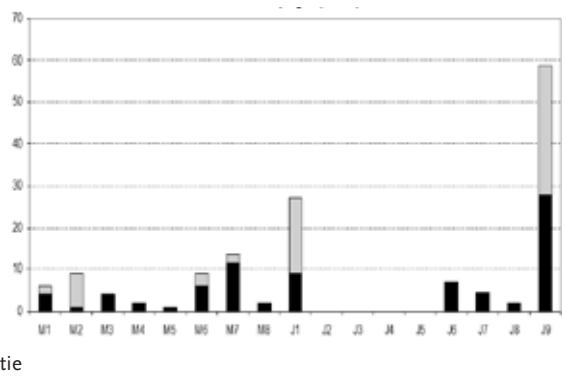
Het aantal berispingen varieert sterk van klas tot klas. In de onderstaande grafieken tonen we bijvoorbeeld de berispingen voor klas 6 en klas 7. Er is onderscheid gemaakt tussen berispingen wegens gedrag (prutsen, storend geluid, niet goed op de stoel zitten) en het overtreden van interactieregels (antwoorden roepen, vragen en opmerkingen roepen, via een 'luide vinger' een beurt proberen te krijgen).

In klas 6 zijn veel meer berispingen dan in klas 7 en is de verdeling van berispingen sterk gegenderd. Het merendeel van beide types berispingen (in totaal 88 procent) is tot jongens gericht. Van de berispingen voor interactie is zelfs 95 procent tot de jongens gericht, slechts 5 procent tot de meisjes. De Mann-Whitneytoets geeft voor de twee categorieën samen (en afzonderlijk) een zeer significant verschil aan (mean rank jongens 14,93 versus meisjes 6,5; $U=16$; $p=,004$).⁸ Toch zien we ook hier grote onderlinge verschillen binnen de groep jongens. Twee *outliers*, J1 en J15, hebben opvallend veel (van beide types) berispingen, terwijl J5 er geen enkele krijgt. Met uitzondering van M1 hebben de meisjes nauwelijks berispingen gekregen. De leerkracht merkte in het afsluitende interview

Klas 6: Berispingen (N = 382)



Klas 7: Berispingen (N = 146)



Figuur 1: totaal aantal berispingen (klas 6 en klas 7)

op dat het een klas was met opvallend veel 'leiderstypes' bij de jongens. In klas 7 zijn er geen significante genderverschillen. Gemiddeld gezien gaat 65 procent van alle berispingen in deze klas naar de jongens en 35 procent naar de meisjes. Op de grafiek zien we echter dat slechts twee jongens (J1 en J9) daarvoor verantwoordelijk zijn. Veertig procent van alle berispingen zijn tot J9 gericht, een zeer mondige jongen, die vanaf het begin van het jaar erg veel aandacht van de leerkracht opeist. Ook zijn berispingen (59) voor interactie is hoog. De leerkracht legt in het interview uit dat J9 vooral op het einde van het jaar nogal wil uitdagen.

Logischerwijs gaan de berispingen voor het overtreden van de interactieregels vooral naar leerlingen die veel pogingen hebben ondernomen om te spreken zonder toelating. Deze correlatie is zeer sterk en significant (Spearman's $\rho = ,852$; $p < ,001$). De pogingen om te spreken zonder toelating zijn ook gecorreleerd aan het aantal beurten (Spearman's $\rho = ,845$; $p < ,001$), en bijgevolg is er ook een correlatie tussen het aantal beurten en de berispingen voor interactie (Spearman's $\rho = ,793$; $p < ,001$). Voor al deze categorieën zijn vooral de twee *outliers* (J1 en J9) bij de jongens opvallend.

Ondanks de individuele variatie en de verschillen tussen de klassen onderling krijgen jongens in totaal significant meer berispingen dan meisjes, zowel vanwege gedrag als het overtreden van de interactieregels. Voor de twaalf klassen samen gaat 70,4 procent van alle berispingen naar jongens, 29,6 procent naar meisjes ($p < ,001$). Voor beide categorieën zijn er dus minstens dubbel zoveel berispingen tot jongens gericht dan tot meisjes. Daarvoor lijken de jongens wel degelijk aanleiding te geven, onder meer doordat ze vaker de interactieregels overtreden (door te roepen in plaats van hun vinger op te steken). Zoals blijkt uit de grafieken, zijn er ook in bijna elke klas enkele jongens die vrijwel geen enkele berisping krijgen, maar over alle klassen heen zijn die minder talrijk dan de meisjes zonder berispingen. Bij beoordeling van individuele leerlingen op een vierpuntsschaal omschrijven de leerkrachten de jongens ook significant meer als 'orderverstoring' dan de meisjes.

Reacties leerkrachten

Om na te gaan of leerkrachten een verschillend tolerantieniveau hanteren tegenover meisjes of jongens, hebben we hun reacties

op het spreken zonder toelating geanalyseerd. In de meeste klassen aanvaardden leerkrachten meer dan de helft van de pogingen om te spreken zonder toelating. In de twaalf klassen samen werd gemiddeld 58,8 procent aanvaard, 27,3 procent genegeerd, en op 13,9 procent volgde er een berisping. Zie tabel 1 voor een overzicht van de percentages in de afzonderlijke klassen. Hoewel de percentages succesvolle, genegeerde en berispte pogingen per individuele leerling vaak op lage aantallen gebaseerd zijn, zien we toch een zekere tendens dat leerkrachten de pogingen van meisjes meer lijken te aanvaarden, terwijl die van jongens meer worden berispt. De Mann-Whitney-toets voor de twaalf klassen samen laat zien dat meisjes significant vaker succesvolle pogingen doen (mean rank meisjes 108,13 versus jongens 82,86; $U=3388,5$; $p=,002$) en jongens significant vaker worden berispt (mean rank jongens 122,65 versus meisjes 76,81; $U=2410$; $p<,001$). Dit weerlegt de aanname dat leerkrachten de verschillen tussen meisjes en jongens zelf zouden creëren of versterken, doordat ze strenger reageren op het geroep van meisjes dan op dat van jongens. Reeds vanaf het begin van het schooljaar onderneemt een aantal jongens meer pogingen om te spreken zonder toelating. Voornamelijk door deze outliers ligt het aantal pogingen voor de twaalf klassen samen voor jongens gemiddeld gezien hoger dan voor meisjes: 61,1 procent van de pogingen is van jongens afkomstig, versus 38,9 procent van meisjes. De Mann-Whitneytoets bevestigt dat jongens meer pogingen ondernemen, maar het verschil is niet significant aangezien het sterk beïnvloed is door slechts enkele jongens die zeer veel pogingen ondernemen (mean rank jongens 115,34 versus meisjes 102,71; $U=5114$; $p=,138$). Leerkrachten geven jongens gemiddeld sneller een berisping, niet omdat het

jongens zijn, maar omdat (sommige) jongens veel pogingen ondernemen. Roepen wordt namelijk gemakkelijker aanvaard van leerlingen die weinig pogingen ondernemen; in dit geval eerder meisjes (Spearman's $\rho=-,226$; $p=,002$). Toch leveren de talrijke pogingen van de jongens hen – naast heel wat berispingen – ook heel wat beurten zonder toelating op. Mochten leerkrachten hun pogingen steeds aanvaarden, dan zouden de jongens wellicht wel de beurtverdeling domineren. Ook hier is er dus een zekere compensatie door de leerkrachten.

Om de (eventuele) rol van de leerkracht in het eerste leerjaar te onderzoeken, werden gegevens van het begin en van het einde van het schooljaar met elkaar vergeleken aan de hand van de Wilcoxon-test. Deze vergelijking vertoont opvallend weinig verschuivingen in de types beurten en in de verdeling van de beurten over meisjes en jongens en over individuele leerlingen. In de meeste klassen slaagt de leerkracht erin 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.

Wat nu met gender in het eerste leerjaar basisonderwijs?

Over het algemeen waren de gevonden genderverschillen in de klasinteractie veel kleiner dan op basis van voorgaand onderzoek was te verwachten. Vooral de totale hoeveelheid interactie vertoont nauwelijks verschillen tussen meisjes en jongens. Ook de verschillen in de manier waarop leerlingen aan het woord komen, zijn veeleer tendensen die niet voor alle meisjes en jongens gelden. Die verschillen waren al vanaf het begin van het eerste leerjaar aanwezig. Ze lijken dus uit de leerlingen zelf te komen en

worden niet door de leerkracht versterkt. Dit onderzoek biedt geen antwoord op de vraag waar ze dan wel vandaan komen. Mogelijke denkpijlers zijn de kleuterklas (Karen François stelde in 1996 enkele gendersverschillen vast in een kleutergroep), het gezin of (meer in het algemeen) maatschappelijke genderverwachtingen. De feminisering van het onderwijs wordt ook wel eens als een mogelijke oorzaak aangeduid. Mogelijk spelen ook biologische redenen een rol, vooral wat ordeverstoring gedrag betreft.

Mijn onderzoek toont wel aan dat de interactie met de leerkracht vanaf het begin van het eerste leerjaar voor heel wat jongens negatiever verloopt dan voor de meeste meisjes. Jongens hebben in verhouding tot hun totaal aantal contacten een significant hoger percentage 'negatieve contacten' (= berispingen van totaal aantal contacten) dan meisjes. Voor jongens bestaat gemiddeld 13,8 procent van hun contacten uit een berisping, voor meisjes slechts 7,1 procent ($p < ,001$). Wellicht geeft dit hogere aantal 'negatieve contacten' van jongens (in combinatie met de minder positieve feedback op hun bijdragen) al vanaf het eerste leerjaar aanleiding tot de antischoolse houding die vaak in het secundair onderwijs wordt gerapporteerd. Anderzijds kan de minder assertieve houding van meisjes ook nadelig zijn in het latere publieke leven. Voor een bespreking van verdere (mogelijke) negatieve gevolgen van seksedifferentiatie verwijs ik naar de literatuurstudie van Bossaert (2009), evenals voor de manier waarop gender inhoudelijk in de les aan bod komt (zowel de leerkrachten als de leerlingen doen geregeld erg genderstereotiepe uitspraken). De resultaten uit dit onderzoek hebben vanzelfsprekend enkel betrekking op de beurtverdeling in klasgesprekken in het eerste leerjaar basisonder-

wijs. Andere settings kunnen weer andere resultaten opleveren.

Noten

- 1 Een uitgebreidere bespreking van dit debat is te vinden bij Bossaert (2009).
- 2 Voor meer informatie over het verband tussen de problematische machohouding en de slechtere schoolprestaties van jongens in Vlaanderen verwijs ik naar het onderzoek van Anton Derks en Hans Vermeersch (2001).
- 3 Het volledige onderzoeksrapport bevat daarnaast ook een gedetailleerde beschrijving van de afzonderlijke klassen, wat meer aandacht toelaat voor achtergrondkenmerken van individuele leerlingen (via interviews met de leerkracht en een vragenlijst over elke leerling werd informatie vergaard over de taalachtergrond in het gezin, de schoolresultaten en specifieke kenmerken) en voor de diversiteit binnen elke groep. Het bevat ook talrijke voorbeelden ter illustratie van de analyse (Bossaert, 2009).
- 4 Uiteraard is het aantal meisjes en jongens in elke klas steeds in rekening gebracht in de analyse, alsof er evenveel meisjes als jongens aanwezig zijn.
- 5 Een (hoofd)beurt is elke uiting van een leerling die gevolgd wordt door een zekere acceptatie of evaluatie van de leerkracht. Het gaat niet alleen om een antwoord na een vraag van de leerkracht, maar ook om vragen en opmerkingen van de leerlingen zelf. Na een vraag van de leerkracht kan het antwoord ook een niet-verbale reactie zijn, zoals iets aanwijzen of het hoofd schudden. Een opeenvolging van meerdere vragen en antwoorden door eenzelfde leerling is slechts als één (hoofd)beurt geteld (het aantal subbeurten is apart gecodeerd en verwerkt, wat ons een idee geeft van de lengte van de beurten en ook de mogelijkheid biedt om verschillende soorten subbeurten te onderscheiden; bovendien zijn de subbeurten vaak een opeenvolging van vele korte vragen aan 'stillere' leerlingen; mochten we die allemaal als een hoofdbeurt meetellen, zou dit een foutief beeld geven van de deelname van die stille leerlingen). Wanneer een uiting wordt gevolgd door een

berisping (bijvoorbeeld 'shhht!' omdat de leerling probeert te spreken zonder toelating) of wanneer een uiting wordt genegeerd door de leerkracht, geldt dit niet als een beurt, want er is geen erkenning of inhoudelijke feedback van de leerkracht. De berispingen zijn ook apart bestudeerd. Om vergelijking met andere onderzoeken mogelijk te maken, werden alle subbeurten en berispingen samen met de beurten wel opgenomen in de categorie 'contacten'.

- 6 In heel wat onderzoeken is niet duidelijk wat men bedoelt met 'de hoeveelheid interactie' en hoe die is gemeten. Dit bemoeilijkt uiteraard vergelijking van resultaten.
- 7 De Mann-Whitneytoets werd hier berekend op de percentages per leerling (verhouding beurten op gedeeld initiatief tot het totaal aantal beurten) voor beide observatieperiodes samen. De tests op de afzonderlijke observatieperiodes leverden zeer gelijkaardige resultaten op.
- 8 De Mann-Whitneytoets werd hier berekend op het (absolute) aantal berispingen van de individuele leerlingen (voor de beide observatieperiodes samen).

Literatuur

- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58(3), 339-366.
- Bossaert, S. (2009). *Wie voert het hoogste woord? Interactie in het eerste leerjaar basisonderwijs vanuit genderperspectief*. Brussel: VUBPRESS.
- De Haan, D., & Singer, E. (2008). Ja ze mag óóók. Ons allebei mag dat – Conflictmanagement van jonge kinderen in de kinderopvang. *Tijdschrift voor Genderstudies*, 11(1), 20-36.
- 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).
- 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.
- Freed, A. F. (2003). Epilogue: reflections on language and gender research. In J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The handbook of language and gender* (pp. 699-721). Oxford: Blackwell Publishing.
- Holmes, J., & Meyerhoff, M. (Eds.). (2003). *The handbook of language and gender*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Julé, A. (2004). *Gender, participation and silence in the language classroom – Sh-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.
- Lakoff, R. T. (2004). Language and woman's place – The original text with annotations by the author. In M. Bucholtz (Ed.), *Language and woman's place – Text and commentaries (revised and expanded edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- LeMaster, B., Hitchcock, M., Sanchez, O., & Werner, T. (1998). Breaking the silence: teaching preschool children how to participate in structured teacher-student interactions. In S. Wertheim, A. C. Bailey & M. Corston-Oliver (Eds.), *Engendering communication. Proceedings of the fifth Berkeley Women and Language Conference*. (pp. 297-310). Berkeley, California: Berkeley Women and Language Group.
- Litosseliti, L. (2006). *Gender & language – theory and practice*. London: Hodder Education.
- Mahony, P. (1985). *Schools for the boys? Co-education reassessed*. London: Hutchinson.
- Maltz, D. N., & Borker, R. A. (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. In J. Coates (Ed.), *Language and gender – a reader (1998)*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Myhill, D. (2002). Bad boys and good girls? Patterns of interaction and response in whole class teaching. *British Educational Research Journal*, 28(3), 339-352.
- Spender, D. (1982). *Invisible women: the schooling scandal*. London: Writers and Readers Publishing.
- Stanworth, M. (1981). *Gender and schooling: a study of sexual divisions in the classroom* (Vol. 7). London: Women's Research and Resources Centre.

- Stokoe, E. H., & Smithson, J. (2001). Making gender relevant: conversation analysis and gender categories in interaction. *Discourse and Society*, 12(2), 217-244.
- Stokoe, E. H., & Weatherall, A. (2002). Gender, language, conversation analysis and feminism – guest editorial. *Discourse and Society*, 13(6), 707-713.
- Sunderland, J. (2000). New understandings of gender and language classroom research: texts, teacher talk and student talk. *Language Teaching Research*, 4(2), 149-173.
- Sunderland, J., & Litosseliti, L. (2008). Current research methodologies in gender and language study: key issues. In K. Harrington, L. Litosseliti, H. Sauntson & J. Sunderland (Eds.), *Gender and language research methodologies* (pp. 1-18). Basingstoke, Hampshire [England]: Palgrave Macmillan.
- 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.