

# **Rapportage ongezien onderscheid in het onderwijs**

Sardes, december 2006

Karin Hoogeveen  
Anke van Kampen  
Frank Studulski

## **Voorwoord**

Deze rapportage is in de periode juni – december 2006 samengesteld in opdracht van de Directie Coördinatie Emancipatiebeleid van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid in het kader van het VN-vrouwenverdrag. Sinds augustus 1991 is Nederland partij bij het VN-vrouwenverdrag tegen Discriminatie van Vrouwen. Eén van de daarbij behorende verplichtingen is het regelmatig rapporteren over de mate waarin het verdrag wordt nageleefd. Voor deze nationale rapportage is als thema gekozen: stereotype rolpatronen in het onderwijs, ofwel ongezien onderscheid in het onderwijs. In de rapportage, die de periode 2001 – 2006 omvat, staat de positie van meisjes en vrouwen in het primair en voortgezet onderwijs centraal. Beschreven wordt waar er verschillen zijn tussen jongens en meisjes en welke verklaringen daarvoor gegeven kunnen worden. Aan het einde van de rapportage worden conclusies getrokken en op basis daarvan aanbevelingen gedaan.

De totstandkoming van de rapportage is begeleid door een klankbordcommissie met vertegenwoordigers van de ministeries van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, Onderwijs Cultuur en Wetenschappen en Justitie. Ook is in een drietal expertbijeenkomsten van gedachten gewisseld over de rapportage en zijn vele bruikbare suggesties gedaan. Tenslotte is met een aantal mensen apart gesproken over het thema gelijke kansen in het onderwijs.

Wij danken iedereen die een bijdrage heeft geleverd aan de totstandkoming van deze rapportage.

Karin Hoogeveen  
Anke van Kampen  
Frank Studulski



## **Inhoudsopgave**

Voorwoord

Hoofdstuk 1: Achtergrond van de rapportage

DEEL I

Hoofdstuk 2: Ontwikkelingen in het emancipatie- en onderwijsbeleid

Hoofdstuk 3: Feiten en cijfers

DEEL II

Hoofdstuk 4: Structurele kenmerken van het onderwijs als verklaring voor verschillen

Hoofdstuk 5: Symbolen en beelden als verklaring voor verschillen

Hoofdstuk 6: Individuele kenmerken als verklaring voor verschillen

Hoofdstuk 7: Internationale vergelijking

Conclusies, reflectie en aanbevelingen

Samenvatting

Bijlage: lijst van geraadpleegde experts



## **HOOFDSTUK 1**

### **ACHTERGROND VAN DE RAPPORTAGE**

#### **Het VN-vrouwenverdrag**

Op 18 december 1979 kwam tijdens de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties het Verdrag inzake de uitbanning van alle vormen van discriminatie jegens vrouwen tot stand. Dit verdrag verplicht de lidstaten niet alleen alle vormen van discriminatie van vrouwen uit te bannen, maar ook om beleid en wetgeving tot stand te brengen om op alle gebieden - in het bijzonder politiek, sociaal, economisch en cultureel - de volledige ontplooiing en ontwikkeling van vrouwen te verzekeren, opdat hun mensenrechten en fundamentele vrijheden worden gewaarborgd. Het toezicht op de naleving wordt uitgeoefend door een speciaal verdragscomité, het Committee on the Elimination of Discrimination Against Women (CEDAW). Landen die partij worden bij het verdrag moeten binnen een jaar na ratificatie aan dit comité een eerste verslag uitbrengen over de mate waarin het verdrag door hen wordt nageleefd. Daarna wordt in beginsel vierjaarlijks gerapporteerd of zoveel vaker als het comité daarom vraagt. Het Koninkrijk der Nederlanden (Nederland, de Nederlandse Antillen en Aruba) is sinds augustus 1991 partij bij het VN-vrouwenverdrag tegen Discriminatie van Vrouwen.

Over de uitvoering van het VN-vrouwenverdrag wordt gerapporteerd aan het verdragscomité, het CEDAW. Dit is gebeurd in 1992, in 1998, in 2000 en in 2004. Bij de behandeling in de Tweede Kamer van de ratificatie van het verdrag is per amendement vastgelegd dat aan de VN-rapportage een nationale rapportage vooraf dient te gaan die de Tweede Kamer de gelegenheid geeft om invloed uit te oefenen op de rapportage aan de VN. De eerste nationale rapportage door de Commissie Groenman verscheen in 1997. Het kabinet kwam in 1998 met een reactie hierop. Sinds 2000 is er een rapportagecyclus ingevoerd waarbij de nationale en de internationale rapportage elkaar elke twee jaar afwisselen. De tweede nationale rapportage verscheen in 2002 en bestond uit een thematisch deel en een algemeen deel. In het algemene deel wordt nagegaan of Nederland zich houdt aan de afspraken die gemaakt zijn in het VN-vrouwenverdrag. In het thematisch deel gaat de Adviescommissie voor Vreemdelingenzaken in op de positie van vreemdelingenvrouwen in het Nederlandse vreemdelingenrecht en –beleid in relatie tot het VN-vrouwenverdrag. De reactie van het Kabinet verscheen in 2003.

Naast de nationale en internationale rapportages zijn ook schaduwrapportages verschenen van Nederlandse niet-gouvernementele organisaties (NGO's), als reactie op de internationale rapportage van de Nederlandse regering. Het CEDAW-comité kan deze met het officiële regeringsrapport vergelijken. E-Quality heeft een gebundeld tweede en derde NGO-schaduwrapport opgesteld (Holtmaat, 2001) en het HOM (Humanistisch Overleg Mensenrechten) heeft een schaduwrapportage opgesteld (De Boer & Wijers, 2006).

Na de laatste nationale rapportage in 2002, wordt dus in 2006 een nieuwe themarapportage verwacht. Het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid heeft hiertoe opdracht gegeven aan Sardes. Voor deze nationale rapportage is als thema gekozen: stereotype rolpatronen in het onderwijs, ofwel ongezien onderscheid. Deze keuze is ingegeven door het feit dat onderwijs (evenals gezondheidszorg) niet als zelfstandig onderwerp genoemd wordt in het Meerjarenbeleidsplan Emancipatie en de Evaluatie van dat Beleidsplan en door het belang dat de Tweede Kamer hecht aan preventie. Inzicht in beeldvorming bij de jeugd is een eerste stap om beleidsmaatregelen te kunnen nemen om discriminatie tegen te gaan en de ontwikkeling van meisjes en vrouwen te bevorderen zoals het Verdrag verlangt.

## **Artikel 5 en 10 van het VN-vrouwenverdrag**

De rapportage over ongezien onderscheid in het onderwijs heeft vooral betrekking op artikel 5 en artikel 10 van het VN-vrouwenverdrag. Artikel 5 gaat over het uitbannen van discriminerende vooroordelen en artikel 10 over gelijke mogelijkheden van mannen en vrouwen in het onderwijs. De letterlijke tekst van deze artikelen luidt:

### Artikel 5

De Staten die partij zijn bij dit Verdrag, nemen alle passende maatregelen om:

- a. het sociale en culturele gedragspatroon van de man en de vrouw te veranderen ten einde te komen tot de uitbanning van vooroordelen, van gewoonten en van alle andere gebruiken, die zijn gebaseerd op de gedachte van de minderwaardigheid of meerderwaardigheid van één van beide geslachten of op de stereotiepe rollen van mannen en vrouwen;
- b. ervoor zorg te dragen dat onderwijs over het gezin een juist begrip van het moederschap als sociale functie, en de erkenning van de gezamenlijke verantwoordelijkheid van mannen en vrouwen bij het grootbrengen en de ontwikkeling van hun kinderen bevat, met dien verstande dat het belang van de kinderen in alle gevallen vooropstaat.

### Artikel 10

De staten die partij zijn bij dit Verdrag nemen alle passende maatregelen om discriminatie van vrouwen uit te bannen teneinde vrouwenrechten te verzekeren die gelijk zijn aan die van mannen op het gebied van onderwijs en vorming en - in het bijzonder - op basis van gelijkheid van mannen en vrouwen, het volgende te garanderen:

- a. Dezelfde mogelijkheden inzake loopbaan- en beroepskeuze en inzake toelating tot het onderwijs en inzake het verwerven van diploma's aan alle categorieën onderwijsinstellingen zowel op het platteland als in stedelijke gebieden; deze gelijkheid dient te worden verzekerd in de aan de school vooraf gaande vorming, het algemeen vormend en het technisch onderwijs, zowel als in alle andere soorten beroepsopleiding;
- b. Toegang tot dezelfde onderwijsprogramma's, dezelfde examens, tot onderwijs door leerkrachten met dezelfde soort bevoegdheden, en tot schoolgebouwen en uitrusting van dezelfde kwaliteit
- c. Uitbanning van elke stereotiepe opvatting van de rol van mannen en vrouwen op alle niveaus en in alle vormen van onderwijs, door het aanmoedigen van gemengd onderwijs en andere soorten onderwijs die zullen bijdragen tot het bereiken van dit doel, en in het bijzonder door de herziening van leerboeken en onderwijsprogramma's en door de aanpassing van onderwijsmethodes;
- d. Dezelfde mogelijkheden om gebruik te maken van beurzen en andere studietoelagen;
- e. Dezelfde mogelijkheden inzake toegang tot programma's voor wederkerend onderwijs met inbegrip van programma's voor volwassenen om te leren lezen en schrijven en om te leren lezen en schrijven toegespitst op de praktijk, in het bijzonder programma's die erop zijn gericht in een zo vroeg mogelijk stadium ieder verschil in genoten onderwijs dat mocht bestaan tussen mannen en vrouwen te verkleinen.
- f. Vermindering van het aantal meisjes en vrouwen die hun studie opgeven en organisatie van programma's voor meisjes en vrouwen die voortijdig de school hebben verlaten;
- g. Dezelfde mogelijkheden om actief deel te nemen aan sport en lichamelijke opvoeding;
- h. Toegang tot bijzondere informatie van opvoedkundige aard, die kan bijdragen aan het waarborgen van de gezondheid en het welzijn van het gezin, met inbegrip van informatie en advies inzake geboorteregeling.

## **De hoofdvraag van de rapportage**

De vraag die het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid als hoofdvraag aan Sardes heeft voorgelegd, luidt:

*Worden jongens en meisjes in het (primair en voortgezet) onderwijs gelijke kansen geboden?*

Deze hoofdvraag is door de opdrachtgever uitgewerkt in een aantal deelvragen:

- a. In hoeverre beïnvloeden stereotiepe denkbeelden over jongens/meisjes c.q. mannelijkheid/vrouwelijkheid het onderwijsaanbod en wordt hierdoor (ongezien) onderscheid tussen jongens en meisjes gemaakt?
- b. In hoeverre wordt er in de opleiding van onderwijspersoneel aandacht besteed aan beeldvorming, wat vindt het onderwijspersoneel van deze ontwikkeling en hoe gaan ze in de praktijk met het (niet) geleerde om?
- c. Hoe staat het met wederzijdse beeldvorming (leerlingen onderling, leraar - leerling), met betrekking tot traditionele beelden en beelden die jongeren zelf verzinnen.
- d. In hoeverre speelt etniciteit van leerlingen c.q. onderwijspersoneel een rol?
- e. In hoeverre spelen de diverse verantwoordelijkheden een rol?
  - a. Randvoorwaardelijk: rijksoverheid, OCW, gemeenten en scholen
  - b. Beïnvloeding: de sociale omgeving.
- f. Zijn jongens en meisjes goed voorbereid op wat de maatschappij van hun eist. Zijn jongens en meisjes weerbaar?
- g. Heeft dit alles invloed op de uiteindelijke keuzes van jongens en meisjes gedurende en na de onderwijsperiode?
- h. Hoe doet Nederland het in Europees verband aangaande dit onderwerp (benchmarking)?

Deze rapportage betreft het primair en voortgezet onderwijs. Daardoor is er noodzakelijkerwijs minder aandacht voor keuzeprocessen en loopbaanontwikkeling in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs en op de universiteit en voor de genderspecifieke aanstellingen van het personeel in deze instellingen. Waar mogelijk worden wel doorkijkjes geboden.

Gevraagd is om een rapportage, niet om een onderzoek of een advies. De rapportage heeft betrekking op de periode 2001 – 2006. Omdat niet over alle onderwerpen recente gegevens beschikbaar zijn, moest teruggegrepen worden op wat eerder verschenen publicaties.

## **Opzet van de rapportage**

De rapportage bestaat uit twee delen. In deel I, bestaande uit hoofdstuk 2 en 3, wordt een beschrijving gegeven van de aard van de problematiek aan de hand van feiten en cijfers. In hoofdstuk 2 komen relevante ontwikkelingen in het emancipatiebeleid en in het onderwijsbeleid aan de orde. Daarbij wordt de verantwoordelijkheidsverdeling tussen rijk, gemeenten, schoolbesturen, scholen en ouders belicht. In hoofdstuk 3 wordt uiteengezet wat de aard van de problematiek is aan de hand van kwantitatieve gegevens. De feiten en cijfers hebben betrekking op de onderwijsdeelname van jongens en meisjes, waarbij specifieke aandacht uitgaat naar de positie van allochtone meisjes, de vakkenpakketkeuze, de keuze voor de vervolgstudie, de verdeling van mannen en vrouwen op de opleidingen voor leraren en in het beroep en tenslotte de vertegenwoordiging van vrouwen in leidinggevende functies in het primair- en voortgezet onderwijs.

Deel II gaat in op mogelijke verklaringen voor het in deel I beschreven zichtbare onderscheid tussen jongens en meisjes. Vanuit verschillende invalshoeken worden verklaringen voor de



verschillen tussen jongens en meisjes genoemd. Achtereenvolgens komen drie soorten verklaringen aan de orde. Hoofdstuk 4 gaat in op verklaringen op structureel niveau: mogelijke oorzaken voor sekseverschillen die samenhangen met de structuur van het onderwijs. Het gaat daarbij om zaken als: kerndoelen, moment van studiekeuze, indeling in sectoren, indeling in profielen etcetera. In hoofdstuk 5 komen verklaringen aan de orde die op het symbolische niveau betrekking hebben: de wijze waarop beelden over mannelijkheid en vrouwelijkheid doorwerken in het onderwijs: in verwachtingen van onderwijsgeevenden, in gedrag van docenten en leerlingen en het zelfbeeld van meisjes en jongens. Hoofdstuk 6 betreft het individuele niveau, de psychologische verschillen tussen jongens en meisjes. Uiteraard vormen deze verklaringen geen van alle de volledige verklaring voor het ongeziene (en geziene) onderscheid tussen jongens en meisjes in het onderwijs. Ook de combinatie van de verschillende factoren op structureel, symbolisch en individueel niveau is onderwerp van deze rapportage.

In hoofdstuk 7 worden de sekseverschillen die in Nederlands onderzoek zijn gevonden vergeleken met de verschillen tussen jongens en meisjes in een aantal andere landen, waarbij de situatie in België, Frankrijk, Duitsland, het Verenigd Koninkrijk en Denemarken als benchmark wordt gebruikt.

De rapportage wordt afgesloten met conclusies, aanbevelingen en een samenvatting.

## **Werkwijze**

Voor deze rapportage is gebruik gemaakt van schriftelijke bronnen en zijn gesprekken gevoerd met betrokkenen die het onderwerp vanuit verschillende invalshoeken hebben belicht. Er zijn zowel individuele gesprekken als groepsgesprekken gevoerd. In bijlage 1 is een overzicht te vinden van degenen met wie gesproken is. De gebruikte literatuur is achter elk hoofdstuk opgenomen. Een klankbordgroep bestaande uit vertegenwoordigers van de Ministeries van OCW, SZW en Justitie (Directie Coördinatie Integratiebeleid Minderheden) heeft de totstandkoming van deze studie begeleid.

## **Gebruikte literatuur in hoofdstuk 1**

Boer, M. de & M. Wijers (2006). *Taking women's rights seriously*. Utrecht: HOM

Holtmaat, R. (2001). *Defective acceleration: the Dutch Emancipation Policy. Shadow report based on the second and third government reports (November 1998 and September 2000) and prepared on behalf of the 25<sup>th</sup> session of CEDAW in New York, june/july 2001*. Den Haag: Equality



# DEEL I



## **HOOFDSTUK 2**

### **ONTWIKKELINGEN IN HET EMANCIPATIE- EN ONDERWIJSBELEID**

Welke ontwikkelingen heeft het onderwijsemancipatiebeleid doorgemaakt? Om het beleid te kunnen bezien in het bredere kader van het algemene emancipatiebeleid van de rijksoverheid, worden eerst de uitgangspunten van het algemene emancipatiebeleid geschetst, daarna de ontwikkelingen in het onderwijs(emancipatie)beleid. Vervolgens wordt een relatie gelegd met de huidige besturingsfilosofie binnen het Ministerie van OCW, waarbinnen dit emancipatiebeleid wordt uitgevoerd. Daarbij worden ook de tussenrapportage van de Visitatiecommissie Emancipatiebeleid (2005) en de reactie van het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen daarop (2006) betrokken.

#### **Algemeen emancipatiebeleid: van welzijnsvoorziening naar herverdelingsinstrument**

Emancipatiebeleid bij de rijksoverheid heeft een lange traditie. In de periode 1977 - 1981 was voor het eerst een staatssecretaris (Kraaijeveld-Wouters) op het ministerie van WVC expliciet verantwoordelijk voor een specifiek emancipatiebeleid. In 1981 werd het emancipatiebeleid overgeheveld naar het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, waarmee benadrukt werd dat emancipatie transformeerde van welzijnsvoorziening, vooral gericht op het ondersteunen van vrouwenorganisaties, kinderopvang en onderwerpen als vrouwenhulpverlening en vrouwegezondheidszorg, naar een sociaal-economisch instrument waarin onderwerpen als herverdeling van arbeid, gelijke behandeling op de arbeidsmarkt en de sociale zekerheid en toegang tot scholing en arbeidsmarkt, meer centraal kwamen te staan.

#### **Visie op het emancipatiebeleid: keuzevrijheid, herverdeling en beeldvorming**

In de eerste periode waarin de overheid emancipatiebeleid expliciet als doelstelling van overheidsbeleid beschouwde, lag de nadruk op mentaliteitsverandering (Keuzenkamp en Teunissen, 1990). Keuzevrijheid en roldoorbreking voor vrouwen en mannen waren sleutelbegrippen. Na 1981 kwam er meer aandacht voor herverdeling, met name van arbeid en maatschappelijke posities en voor de dieper liggende oorzaken van de machtsverschillen tussen mannen en vrouwen. In het beleidsplan van 1985 werd het begrip 'beeldvorming' geïntroduceerd en verschoof de aandacht van 'gezien onderscheid' naar impliciet en onbewust gemaakt onderscheid tussen mannen en vrouwen en de wijze waarop deze onbewuste beelden opvattingen over mannelijkheid en vrouwelijkheid reproduceren en in stand houden, met als gevolg ongelijke machtsverdeling. De aandacht voor dit onderwerp blijkt uit de instelling van een projectgroep 'Doorbreking van beeldvorming in termen van mannelijkheid en vrouwelijkheid' en het verschijnen van een aantal publicaties over 'ongezien onderscheid' in opdracht van het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid in de tweede helft van de jaren negentig. In de Meerjarennota 2000 tot 2006 ('Van vrouwenstrijd naar vanzelfsprekendheid') wordt gepleit voor een nieuw 'sociaal contract' als metafoor voor de geschreven en vooral ongeschreven afspraken tussen vrouwen en mannen, burgers en overheid, werkgevers en werknemers en die betrekking hebben zowel op het publieke als op het privé-domein. Twee sleutelbegrippen in dat sociaal contract zijn: diversiteit en de balans tussen publiek en privé. In de meest actuele Meerjarennota (Emancipatie: vanzelfsprekend, maar het gaat niet vanzelf, 2006 – 2010) wordt geen nieuwe visie op het emancipatiebeleid verwoord. Als nieuw thema wordt maatschappelijke participatie genoemd. Ook wordt meer dan in de vorige nota's bij de meeste doelstellingen de invalshoek van allochtone vrouwen expliciet benoemd. Het onderwijs krijgt in de nota's weinig aandacht, omdat het ministerie van OCW eigen emancipatienota's uitbrengt.

## **Van visie naar doelstellingen**

Bij lezing van de emancipatienota's wordt duidelijk dat het begrip gender vooral gebruikt wordt als organisatorisch principe in het kader van gender mainstreaming. Er blijkt niet een eenduidig en door de jaren heen consistente visie op de machtsverhoudingen als gevolg van gender aan de beleidsnota's ten grondslag te liggen. Impliciet blijft of het beleid uitgaat van het herverdelingsprincipe waarbij vrouwen meer van de (mannen)macht toebedeeld moeten krijgen, de machtsverhoudingen zelf niet geproblematiseerd worden en mannen de norm blijven waaraan de achterstand van vrouwen kan worden afgemeten óf van het paradigma van de herwaardering van 'aan vrouwen en mannen toegeschreven eigenschappen' waarbij ook de maatschappelijke ordening zelf ter discussie staat. Op het niveau van de doelstellingen is het nog moeilijker een centrale visie te achterhalen: daarvoor lopen het abstractieniveau en de achterliggende visie van de doelstellingen te ver uiteen. In de departementale vertalingen van het centrale emancipatiebeleid worden regelmatig emancipatiedoelstellingen omgevormd tot onderdelen van actuele beleidsdoelstellingen zoals de vergroting van arbeidsmarktparticipatie, meer studenten in exacte vakken en techniek, hogere kwaliteit van inburgering en meer mogelijkheden om arbeid en zorg te combineren.

## **Sturingsconcept: emancipatie als facetbeleid**

Naast de onderwerpen die op het eigen beleidsterrein lagen van het Ministerie van SZW heeft in het emancipatiebeleid vanaf het begin het besef doorgeklonken dat emancipatie een onderwerp is dat op alle beleidsterreinen betrekking heeft en waarvoor andere ministeries op zijn minst medeverantwoordelijkheid dragen. De Directie Coördinatie Emancipatiebeleid van het Ministerie van SZW kreeg een centrale rol om de kaders van het emancipatiebeleid uit te dragen en ondersteuning te bieden aan het emancipatiebeleid op andere departementen. Emancipatie als facetbeleid werd vanuit het coördinerende ministerie aangestuurd door het formuleren van beleidskaders, het leveren van deskundigheid en door zich regelmatig te laten informeren over de voortgang en de resultaten van de afgesproken beleidsinspanningen. Ook was een overlegstructuur ingericht bestaande uit zowel intra- als interdepartementale commissies, waarin de voortgang werd besproken. Hetzelfde deed de coördinerende bewindspersoon met collega-bewindspersonen over de voortgang die zij elk op hun eigen beleidsterrein boekten. In de meerjarennota's over emancipatiebeleid werden niet alleen de beleidsthema's vanuit SZW verwoord, maar ook die van andere departementen. In de meerjarennota die in 2000 verscheen (Van vrouwenstrijd naar vanzelfsprekendheid) waren de belangrijkste thema's: arbeid, zorg en inkomen; macht en besluitvorming; mensenrechten en vrouwen. In de meerjarennota die in 2006 verscheen (Emancipatie: vanzelfsprekend, maar het gaat niet vanzelf) zijn de belangrijkste domeinen: arbeid, zorg en inkomen; dagindeling; macht en besluitvorming; mensenrechten; kennissamenleving. Van alle beleidsdoelstellingen en subdoelstellingen is aangegeven welk departement voor het bereiken van die beleidsdoelstelling verantwoordelijk is. De verschillende departementen hebben zich door middel van deze beleidsdoelstellingen gecommitteerd aan het Meerjarenbeleidsplan. De rol van de Directie Coördinatie Emancipatiebeleid is daarmee veranderd en steeds verder verschoven van coördinatie naar aanjagen, ondersteunen, bewaken en vertegenwoordigen. Een van de voornemens in het laatste Meerjarenbeleidsplan is dat begin 2007 een kabinetsstandpunt wordt opgesteld over de wijze waarop de aandacht voor emancipatie op alle beleidsterreinen geborgd en ondersteund kan worden en over de vraag of coördinatie dan nog nodig is.

## **Sturingsconcept: gender mainstreaming**

Sinds de wereldvrouwenconferentie in Beijing (1995) is ‘gender mainstreaming’ het leidende besturingsconcept voor het emancipatiebeleid. Met gender mainstreaming wordt bedoeld: het (re-)organiseren en evalueren van beleidsprocessen op zo’n manier dat het perspectief van gendergelijkheid wordt geïntegreerd in al het beleid, door de actoren die normaal dat beleid maken. Gender mainstreaming kan ook worden gezien als een middel om de kwaliteit van het reguliere beleid te verbeteren door de doelstellingen van het emancipatiebeleid duurzaam na te streven. De verantwoordelijkheid voor het bereiken van emancipatiedoelstellingen verschoof daarmee van het coördinerend departement naar de afzonderlijke departementen en van de coördinerend minister van SZW naar alle bewindspersonen van wie op hun eigen beleidsterreinen emancipatieprestaties werden verwacht. Naast die eigen verantwoordelijkheid van de departementen bleef de coördinerende functie in stand: van alle departementen werden departementale rapportages verwacht waarin het departement zich verantwoordt over de organisatorische randvoorwaarden voor gender mainstreaming<sup>1</sup>, de inhoudelijke doelstellingen en de resultaten die op die doelstellingen zijn behaald, een verbeteragenda en een financiële paragraaf. Ook werd aanvullend op de departementale structuur een interdepartementale stuurgroep ingesteld. De taak van DCE bestond uit het ondersteunen van de vakdepartementen en het ontwikkelen van innovaties. Andere instrumenten die in het kader van gender mainstreaming werden ontwikkeld en toegepast, zijn de emancipatie-effectrapportages (EER) als een vorm van ex ante beleidsevaluatie op emancipatieterrein, de gender budget analyse, ‘check-lists’ waarmee bijvoorbeeld de organisatorische inbedding van het emancipatiebeleid en de relevantie van beleidsonderwerpen voor emancipatiedoelstellingen werden gemeten, de wetgevingstoets en de behoeftepeiling. Ook werd een visitatiecommissie Emancipatiebeleid (VCE) ingesteld met als doel de afzonderlijke departementen een spiegel voor te houden met betrekking tot hun vorderingen op het gebied van emancipatie. Ook heeft elk departement een eigen verantwoordingsplicht naar de Tweede Kamer. Daarmee hoopt de Directie Coördinatie Emancipatiebeleid van SZW de eigen verantwoordelijkheid van de departementen te versterken.

## **Voorlopige bevindingen van de Visitatiecommissie Emancipatiebeleid**

In december 2005 heeft de VCE een tussenrapportage met de titel ‘Dat moet echt beter’ over de vorderingen per departement naar de departementen gestuurd, gevolgd door een samenvattende rapportage bestemd voor de coördinerend minister. De commissie concludeerde dat zowel in de organisatie als in de uitvoering van beleid de activiteiten op het gebied van gender mainstreaming over het algemeen te kort schieten, enkele positieve voorbeelden daargelaten. In een reactie op deze tussenrapportage benadrukt de coördinerend minister de verantwoordelijkheid van departementen, van wie een eigen reactie op de opmerkingen van de VCE wordt verwacht. Wel geeft hij aan de interdepartementale ondersteuningsstructuur en de kennisuitwisseling tussen de departementen te zullen versterken.

## **Het onderwijsemancipatiebeleid**

In 1979 verscheen de eerste onderwijsemancipatienota. Hierin zijn drie doelstellingen

---

<sup>1</sup> Deze randvoorwaarden zijn: commitment van de politieke en ambtelijke top, expliciet emancipatiebeleid met duidelijke doelstellingen, vastleggen van verantwoordelijkheid, beschikbaarheid van genderdeskundigheid en beschikbaarheid van middelen (formatie, budget) en instrumenten.



opgenomen, kortweg aangeduid met: roldoorbreking, herwaardering van aan vrouwen toegeschreven kwaliteiten en inhalen van achterstanden door meisjes en vrouwen. Met name de laatste doelstelling werd uitgewerkt in het beleid. In 1981 verscheen de Voortgangsnota onderwijsemancipatie en in 1985 de Derde nota onderwijsemancipatie 'Een stukje wijzer'. Hierin werd het accent verlegd van specifiek beleid naar facetbeleid. De maatregelen waren wat minder gericht op leerlingen en studenten en meer op de structuur en organisatie van het onderwijs. Tussen 1985 en 1998 verschijnt geen nieuwe nota onderwijsemancipatie. Wel is er nog steeds sprake van specifiek beleid. Dat is vooral gericht op het bevorderen van de economische zelfstandigheid van meisjes (de '1990-maatregel') en het beïnvloeden van de keuzes van meisjes ('Kies exact!'). Als gevolg van decentralisering van het onderwijs staan het ministerie van OCW steeds minder middelen ter beschikking voor rechtstreekse centrale sturing. Voorlichting en mentaliteitsbeïnvloeding zijn dan ook de belangrijkste beleidsinstrumenten.

In de daarop volgende emancipatienota 'Een kristal van kansen' (1998 – 2002) werd het emancipatiebeleid gepresenteerd als facetbeleid met als centraal motto: emancipatie als kenmerk van kwaliteit. Als prioriteiten werden gekozen: diversiteit; levensloopbanen; leren leren; informatie- en communicatietechnologie; leidinggeven, advies- en bestuursfuncties. De strategie was de emancipatiedoelstellingen te verankeren in plannen en programma's van zowel het Ministerie van Onderwijs als allerlei onderwijsinstellingen (landelijke pedagogische centra, onderwijsinspectie, Procesmanagement voor primair en voortgezet onderwijs, SLO, CITO, scholen). De doelstellingen zouden moeten worden verankerd in: kerndoelen, toezichtkader, nieuwe methoden en leerplannen, profielen, schoolgidsen etc. Andere instrumenten zijn de emancipatie-effectrapportages en emancipatieprijzen. In de actualisatie van 'Kristal van kansen', de Actuele emancipatieagenda 2001 – 2002 wordt het begrip mainstreaming geïntroduceerd en toegepast op de werkwijze binnen het departement. De verantwoordelijkheid voor de integratie van emancipatiedoelstellingen in regulier beleid wordt neergelegd bij de afzonderlijke beleidsdirecties en bij de instellingen voor onderwijs, wetenschap en cultuur. Hoofdthema's in de beleidsagenda 2001 – 2002 zijn diversiteit, de kwaliteit van het onderwijs, de mogelijkheden van ICT, de organisatiecultuur van de wetenschap, management- en bestuursposities van vrouwen, toekomstoriëntaties van jongeren en de v/m problematiek in de cultuursector. Wat betreft de concrete activiteiten ligt de nadruk op deskundigheidsbevordering, managementtrainingen en management development trajecten voor (potentieel) vrouwelijke schoolleiders. Ook is er regelmatig aandacht voor de positie van vrouwen in het hoger onderwijs en wordt er beleid gevoerd om het aandeel van vrouwen in de hogere wetenschappelijke functies te vergroten. In 2002 voegt de staatssecretaris van onderwijs in een korte voortgangsrapportage voor de Tweede Kamer daar het onderwerp verruiming schoolopeningstijden aan toe in relatie tot de ontwikkeling van de brede school en de experimenten dagindeling en dagarrangementen. Na 2002 zijn geen beleidsnotities over het emancipatiebeleid van het Ministerie van OCW verschenen. Ook in de interdepartementale meerjarenbeleidsnota's 2000-2006 en 2006-2010 heeft het onderwijsemancipatiebeleid geen substantieel aandeel.

Tijdens één van de expertbijeenkomsten die voor het samenstellen van deze rapportage zijn georganiseerd, werd duidelijk dat de Interdepartementale Commissie Emancipatie lange tijd goed heeft gefunctioneerd. De commissie bestaat nog steeds, maar heeft niet meer de functie die hij vroeger had. De formele status is veranderd, waardoor hij nu vooral fungeert als informatie- en uitwisselingsplatform. Het onderwerp heeft aan status ingeboet en door het ontbreken van een adequate overdracht is het kennisniveau afgenomen. Veel is nu afhankelijk van de persoonlijke inzet van de ambtenaren. In dezelfde expertbijeenkomst wordt aangegeven dat het bij het ministerie van OCW meer dan vroeger ontbreekt aan zichtbare

commitment bij de top van het departement, aan structuur en aan kennisoverdracht binnen OCW voor emancipatiebeleid.

### **Het advies van de Onderwijsraad**

Het advies 'Onderwijsemancipatie uit de steigers' (2000) geeft een antwoord op de adviesvraag die de Raad door de staatssecretarissen van Sociale Zaken en Werkgelegenheid en van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen is voorgelegd in het kader van de Meerjarennota Emancipatiebeleid van Sociale Zaken. De Onderwijsraad stelt vast dat het emancipatiebeleid een nieuwe fase is ingetreden. Het gaat niet louter om het streven naar een evenredige vertegenwoordiging van vrouwen en een herverdeling van macht. Steeds duidelijker wordt dat meer inzicht in psychologische processen, organisatieculturen en dergelijke noodzakelijk is, om te doorgronden waarom dit streven op sommige terreinen zo moeizaam tot resultaten leidt. De Raad beoordeelt de aandacht voor deze processen in de Meerjarennota nog als te beperkt. De nota beschouwt de emancipatieproblematiek vooral in het licht van (op zichzelf uiterst relevante) externe, sociologische processen. De Onderwijsraad mist echter expliciete aandacht voor de interne factoren die mede bepalend zijn voor verschillen in voorkeuren en interesses tussen de beide seksen.

De Onderwijsraad gaat met name in op drie specifieke onderwijsvragen. Deze betreffen achtereenvolgens de onderwerpen 'Studie- en beroepskeuze patronen', 'Opleiding van leraren/achterstanden van meisjes op ICT-gebied' en 'Onderwijs als bedrijfstak/vrouwelijke leidinggevend'. Bij alle drie de vragen spelen interne, psychologische processen naar de mening van de Raad een belangrijke rol.

### **De tussenrapportage van de visitatiecommissie Emancipatie over het onderwijsemancipatiebeleid**

In 2005 bracht de Visitatiecommissie Emancipatie (VCE) een tussenrapportage uit over de voortgang van gender mainstreaming in het beleid van OCW. In dit tussenrapport concludeert de VCE dat er in het beleid van OCW weinig expliciete aandacht is voor het genderperspectief en voor kleurrijk talent. De genderdimensie wordt wel in algemene stukken onderkend en veelal gevat binnen het breed gedefinieerde begrip 'diversiteit', maar de verdere uitwerking (het formuleren van concrete doelstellingen, externe genderexpertise inschakelen, afspraken maken met partijen in het onderwijsveld, monitoring, flankerende programma's) vindt niet plaats. De VCE is wel positief over de interne organisatie van gender mainstreaming bij OCW, maar constateert ook dat het ambitieniveau van OCW op dit terrein buiten een beperkte kring vrijwel onzichtbaar is. In dat kader merkt de VCE op dat mainstreaming niet hetzelfde is als decentralisatie van taken: het gaat om zichtbare doorwerking in alle onderdelen van het beleid. Gezien het fundamentele belang van de onderwijssector voor de gendergevoeligheid van de samenleving, doet de VCE de aanbeveling een actuele visie en de implementatie van die visie in beleid te ontwikkelen. Verder is de VCE positief over enkele waardevolle projecten zoals het Aspasia-programma (voor vrouwelijke UHD's en sinds 2005 – UD's), het Mozaïek-programma (kleurrijk talent) en de Vernieuwingsimpuls (jonge vrouwelijke onderzoekers).

### **Reactie van de minister van Onderwijs op de tussenrapportage van de VCE**

In haar reactie op de tussenrapportage van de VCE in een brief aan de Tweede Kamer (2006) grijpt de minister de gelegenheid aan om het emancipatiebeleid van OCW nog eens te presenteren: 'Het aspect emancipatie dient met andere woorden in het reguliere beleid te

worden meegenomen. Om de gestelde doelstellingen van mijn beleid te bereiken is er daarnaast additioneel beleid ingezet op onder meer:

- het beperkte aandeel (allochtone) meisjes/vrouwen binnen de bèta & technische sectoren van het onderwijs;
- het tekort aan vrouwelijke schoolleiders;
- de achterblijvende deelname van vrouwen en allochtonen aan onderzoek en wetenschap;
- de gelijke behandeling en veiligheid van meisjes in het onderwijs
- culturele diversiteit.’ (TK, 2006).

Dit beleid refereert met name aan de doelstelling ‘het inhalen van achterstanden door meisjes en vrouwen’.

Voorts geeft de minister aan dat naast gender mainstreaming ook additioneel emancipatiebeleid wordt gevoerd op het departement van OCW, in het bijzonder op het gebied van de brede school, de sluitende keten van jeugdvoorzieningen in het kader van de operatie Jong en de uitwerking van de motie Van Aartsen-Bos. De conclusie dat er te weinig expliciete aandacht is voor het genderperspectief en kleurrijk talent, deelt de minister niet.

De VCE was positief over de Wet Evenredige Vertegenwoordiging van vrouwen in leidinggevende functies in het onderwijs. Deze is sinds maart 1997 van kracht en bepaalt dat het bevoegd gezag van onderwijsinstellingen, waarin geen sprake is van evenredige vertegenwoordiging van vrouwen in leidinggevende functies, elke vier jaar een plan met streefcijfers opstelt. De minister van OCW heeft in augustus 2006 een evaluatie van de wet naar de Tweede Kamer gestuurd waarin zij concludeert dat de wet geen toegevoegde waarde heeft en niet past bij de bestuurlijke verhoudingen in het onderwijs (governance). Zij is dan ook voornemens om de wet in te trekken en faciliteert daarvoor in de plaats verschillende projecten om het aandeel van vrouwen in het management te vergroten.

Ook heeft de VCE de minister opgeroepen een pluriforme beeldvorming in de media te bevorderen. De minister geeft aan dat de publieke omroepen een monitor diversiteit hanteren en dat daarnaast verschillende regionale initiatieven door het ministerie worden ondersteund. Verder constateert de minister een tegenstrijdigheid tussen de aanbeveling van de VCE om prestatie-afspraken te maken met instellingen en de besturingsfilosofie zoals die door de minister is verwoord in de nota ‘Governance’ (2005), waarin juist het beleidsvoornemen wordt uitgesproken om te dereguleren en instellingen meer autonomie te geven.

Dit blijkt ook uit de aanbeveling van de VCE om in de uitwerking van innovatieplannen in het voortgezet onderwijs rekening te houden met culturele en sekseverschillen. De minister geeft aan dat innovatiebeleid nu een zaak is van de scholen zelf. (Dat gaat echter voorbij aan de uitwerking van de Tweede Fase in het voortgezet onderwijs, wat de aanleiding is voor de aanbeveling van de VCE.) De minister geeft aan het aandachtspunt mee te willen geven aan de innovatoren in het veld.

### **Uitgangspunten van ‘Governance’**

In de notitie Grenzeloos leren van het Ministerie van OCW (2001) wordt het sturingsconcept voor het onderwijsbeleid gepresenteerd in de vorm van de 4 R-en die eerder door het SCP waren verwoord. Het gaat om de begrippen Richting, Ruimte, Resultaat en Rekenschap. Bedoeld wordt dat vanuit het beleid de richting en de te verwachten resultaten worden aangegeven waarbij de onderwijsinstellingen ruimte krijgen om dit resultaat te bereiken op een zelf gekozen wijze en rekenschap afleggen over de resultaten en de daarvoor ingezette middelen. In de beleidsnotitie ‘governance in het onderwijs’ (juni 2005) en in de voortgangsnotitie ‘good governance in het onderwijs’ (juni 2006) borduurt de Minister van OCW voort op deze besturingsprincipes in het onderwijs en zet de daarbij behorende verantwoordelijkheidsverdeling tussen betrokkenen zoals departement, besturen,

onderwijsgeevenden, leerlingen en ouders en gemeenten uiteen. Kernpunten zijn dat de bestuurlijke verhoudingen ruimte moeten bieden aan inhoudelijke inspiratie en betrokkenheid en dat het departement aan de instellingen ruimte moet bieden om hun maatschappelijke opdracht te vervullen in plaats van een op wantrouwen gebaseerd formeel en uniform controlesysteem in stand te houden. Keerzijde van het ruimte bieden is dat de instellingen zelf aan hun verticale en horizontale verantwoordingsplicht gestalte moeten geven en zodanige informatie moeten verstrekken dat de minister de publieke verantwoording voor het functioneren van het stelsel moet kunnen waarmaken. Deze publieke verantwoording heeft betrekking op eisen als de kwaliteit van het onderwijs, de aansluiting tussen de talenten van deelnemers en onderwijsresultaten, de aansluiting van de opbrengsten van het onderwijs op de maatschappelijke vraag, de toegankelijkheid en de adequate bekostiging van het onderwijs. Wat betreft de rolverdeling heeft het schoolbestuur de rol dat het de professionals in staat moet stellen hun vak uit te oefenen en kwaliteit te leveren én dat het verantwoording moet afleggen over het gevoerde beleid. De overheid neemt zijn verantwoordelijkheid via wettelijke kaders voor bekostiging waarvan kwaliteitseisen en toezicht een logisch onderdeel vormen. Van docenten en instellingen wordt verwacht dat zij rekening houden met en consequenties verbinden aan politieke en maatschappelijke prioriteiten. Wanneer dat onvoldoende gebeurt, kan het kabinet die politieke doelen via prioritering realiseren. Een dergelijke prioriteitsstelling kan ook doorwerken in bestuurlijke afspraken met branche- of besturenorganisaties. Consequentie van de rolverdeling is dat bestuur en toezicht strikt worden gescheiden en dat de betrokkenheid van leerlingen, hun ouders en van de maatschappelijke omgeving is gewaarborgd. Er moet een goede balans worden gevonden tussen het interne toezicht, de horizontale verantwoording en het toezicht door de rijksoverheid. Tegenover de invoering van lumpsum en het vereenvoudigen en schrappen van regelgeving staat dat normen voor kwaliteit en opbrengst worden gespecificeerd zowel ten behoeve van het toezicht als ten behoeve van de horizontale en verticale rekenschap van scholen en het bevorderen van de beschikbaarheid van transparante vergelijkende gegevens over de onderwijsprestaties (benchmarks). Voor het emancipatiebeleid betekent dit dat de controle over het onderwerp door de autonomievergroting, decentralisatie een deregulering is afgenomen. Dit is tegenstrijdig met het idee dat de overheid er ook is om bepaalde ontwikkelingen te stimuleren, omdat in het belang is van groepen of de samenleving.

### **De rol van de inspectie**

De Inspectie geeft aan dat ze aandacht schenkt aan de deelname van meisjes en vrouwen aan het onderwijs, zoals via de thematische rapportage in de jaarlijkse staat van het onderwijs, hoewel er in de toezichtkaders van de inspectie geen expliciete aandacht is voor emancipatie van meisjes en vrouwen. De redenen hiervoor zijn:

- 1) Toezicht volgt beleid en de onderwijspraktijk. De inspectie volgt dus de beleidsaandachtspunten en de ontwikkelingen in het onderwijsveld.
- 2) Het is geen expliciet zwaartepunt in de toezichtkaders, omdat die zijn opgebouwd rond algemene kwaliteitskenmerken van scholen.

Al een paar jaar rapporteert de Inspectie over het onderwerp meisjes en bèta en techniek in de jaarlijkse rapportages. Als de situatie bij een scholenbezoek daar aanleiding toe geeft, zal het onderwerp emancipatie ter sprake komen, bijvoorbeeld indien sprake zou zijn van een onderwijskundige achterstelling van meisjes of systematische verschillen in toetsresultaten tussen leerlingen van verschillend geslacht. Een andere aanleiding om eventuele ongewenste verschillen in de behandeling van jongens en meisjes een plek te geven in het toezicht is via het aanvullende toezichtkader voor burgerschap en integratie. Dit is ingesteld op 1 februari

2006 en het toezicht is op 1 oktober 2006 gestart. Over de uitkomsten is daarom op dit moment niet veel te zeggen.

Het toezichtkader burgerschap en integratie (Inspectie, 2006) bevat drie elementen:

- 1) het bevorderen van sociale competenties
- 2) het bevorderen van een open houding van scholen naar de samenleving en het leren omgaan met diversiteit
- 3) het bevorderen van een aantal basiswaarden (7) en de voorbereiding op de democratische samenleving

Opnieuw geldt dat als zich op een school iets voordoet of als er voldoende aanleiding is, dan zal het onderwerp ter sprake worden gebracht. De wetgever heeft de invulling van de opdracht om burgerschap te bevorderen overgelaten aan de scholen; burgerschap kan op veel manieren worden uitgewerkt, ook afhankelijk van de context van de school. Het toezicht van de inspectie sluit daarbij aan. (bron: gesprek onderwijsinspectie, oktober 2006).

## **Conclusies**

Zowel in het algemene emancipatiebeleid van de rijksoverheid als in het onderwijsemancipatiebeleid is de doelstelling dat emancipatie een vanzelfsprekend onderdeel wordt van alle onderdelen van het beleid, zoals dat intern binnen het departement en extern door bij het beleid betrokken instellingen en organisaties wordt gevoerd. Uit de tussenrapportages van de Visitatiecommissie Emancipatie blijkt echter dat er een spanning bestaat tussen dereguleren en decentraliseren van beleid en de mogelijkheden om intern en extern te sturen op doelstellingen van onderwijsemancipatiebeleid. De beleidsnota's over 'governance' geven enerzijds aan dat het beleid gericht is op het verminderen van regelgeving en het verhelder van de verantwoordelijkheidsverdeling tussen departement en onderwijsorganisaties, anderzijds dat politieke prioritering en het maken van prestatieafspraken over beleidsdoelstellingen past bij de doelstellingen van het governance-beleid, vanwege de verantwoordelijkheid van de minister voor het functioneren van het stelsel.

## **Gebruikte literatuur in hoofdstuk 2**

- Inspectie van het onderwijs (2006). *Toezicht op Burgerschap en integratie*, Utrecht
- Ministerie van OCW (2001). *Grenzeloos leren*, Zoetermeer
- Ministerie van OCW (2005). *Governance*, Den Haag
- Ministerie van OCW (2006). *Good governance in het onderwijs*, Den Haag
- Ministerie van OCW (2006). *Eindrapport vervolgevaluatie Wet Evenredige Vertegenwoordiging (WEV)*, Den Haag
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2000). *Van vrouwenstrijd naar vanzelfsprekendheid, meerjarennota emancipatiebeleid*, Den Haag
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2001). *Gender Mainstreaming, een strategie voor kwaliteitsverbetering*, Den Haag
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2003). *DCE, Handleiding Gender Mainstreaming*, Den Haag
- Onderwijsraad (2000). *Onderwijs emancipatie uit de steigers*, Den Haag
- Keuzenkamp S. & A. Teunissen (1990). *Emancipatie ten halve geregeld: continuïteit en inenging in het emancipatiebeleid*, Den Haag
- Staatssecretaris van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2002). *Beleidsbrief Emancipatiebeleid 2002*, kamerstuk 28 009, nr. 1, vergaderjaar 2001 – 2002
- Tweede Kamer (2001). *Brief van de staatssecretaris van Sociale Zaken en Werkgelegenheid aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. Kabinetsstandpunt gender mainstreaming*, kamerstuk 27 061, nr. 15, vergaderjaar 2000 – 2001
- Tweede Kamer (2006). *Meerjarenbeleidsplan emancipatie 2006 – 2010, (Emancipatie: vanzelfsprekend, maar het gaat niet vanzelf*, kamerstuk 30 240, nr. 2, vergaderjaar 2005 – 2006
- Tweede Kamer (2006). *Brief van de minister van Sociale Zaken en Werkgelegenheid aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, Kabinetsreactie op de tussenrapportage van de Visitatiecommissie Emancipatiebeleid*, kamerstuk 30 240, nr. 3, vergaderjaar 2005 – 2006
- Tweede Kamer (2006). *Brief van de minister van Sociale Zaken en Werkgelegenheid aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, Reactie op de tussenrapportage van de Visitatiecommissie emancipatiebeleid over het beleid van SZW*, kamerstuk 30 240, nr. 11, vergaderjaar 2005 – 2006
- Tweede Kamer (2006). *Verslag van een algemeen overleg over de brieven van de Minister*

*van Sociale Zaken en Werkgelegenheidsbeleid met een reactie op de samenvattende tussenrapportage van de VCE en met een reactie op de tussenrapportage van de VCE emancipatiebeleid bij het ministerie van SZW. Kamerstuk 30 240, nr. 16, vergaderjaar 2005 – 2006*

*Tweede Kamer (2006). Brief van de ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal over de invulling van zijn rol als coördinerend Ministerie voor het emancipatiebeleid, kamerstuk 30 240, nr. 17, vergaderjaar 2005 – 2006*

*Tweede Kamer (2006). Emancipatiebeleid, brief van de minister van OCW, kamerstuk 30 420, nr. 10, vergaderjaar 2005 – 2006*

*Visitatiecommissie Emancipatie, (2005). Dat moet echt beter, Emancipatiebeleid en gender mainstreaming bij de rijksoverheid in 2005. Voorlopig beeld*

## **HOOFDSTUK 3**

### **FEITEN EN CIJFERS**

In dit hoofdstuk staan feiten en cijfers over de aard van de gelijke kansenproblematiek in het onderwijs centraal. Deze betreffen de onderwijsdeelname van meisjes en jongens in het primair en voortgezet onderwijs, behaalde resultaten in het onderwijs (voorzover er significante verschillen zijn), voortijdig schoolverlaten, de profielkeuze en keuze voor een vervolgopleiding en beroep. Omdat in het onderwijs werkzame mannen en vrouwen een belangrijk rolmodel kunnen zijn voor leerlingen, zijn ook gegevens over de man-vrouw verdeling over verschillende functieniveaus in het basis- en voortgezet onderwijs meegenomen en de man-vrouw verhouding op de lerarenopleidingen.

Bij de keuze voor het al dan niet opnemen van kwantitatieve gegevens in dit hoofdstuk speelde het vóórkomen van verschillen tussen jongens en meisjes, nu of in het recente verleden, de belangrijkste rol.

#### **Inhaalslag?**

Sinds decennia is er een ontwikkeling gaande waarbij meisjes hun kwantitatieve achterstand op jongens in hoog tempo aan het inhalen zijn. Inmiddels is er een situatie bereikt waarbij jongens en meisjes nauwelijks van elkaar verschillen in deelname aan het onderwijs. Het gemiddelde niveau waarop leerlingen het onderwijs afsluiten ligt momenteel voor meisjes zelfs iets hoger dan voor jongens. Steeds meer vrouwen nemen deel aan hogere vormen van onderwijs en ze halen ook sneller hun diploma dan hun mannelijke studiegenoten. De kwantitatieve sekseverschillen in het onderwijs zijn dus grotendeels verdwenen, meisjes behalen een even hoog onderwijsniveau als jongens en soms zelfs hoger.

Dat alles geldt echter niet voor allochtone meisjes (en jongens). In dit hoofdstuk wordt daarom in de paragrafen apart aandacht besteed aan de positie van allochtone meisjes. Hoewel de verschillen in deelname tussen jongens en meisjes nagenoeg zijn verdwenen, op een ander gebied zijn er nog wel steeds aanzienlijke verschillen, namelijk in de keuzes voor vakkenpakketten/profielen, richtingen, vervolgopleidingen en beroepen. Deze keuzes zijn nog steeds seksespecifiek. Zowel jongens als meisjes maken eenzijdige keuzes, zo blijkt uit verschillende onderzoeken (Van de Gaer 2006; Volman, 1999). Dat geldt voor de keuzes binnen elk onderwijsniveau (profielen, vakken, richtingen, sectoren), zelfs als prestaties in relevante vakken van jongens en meisjes vergelijkbaar zijn. Vrouwen kiezen meer voor zorg, welzijn, onderwijs en talen, mannen meer voor economie/bedrijfskunde en techniek/exact. Bovendien geldt dat de verschillen in schoolloopbaan dan weliswaar verdwenen zijn, maar dat dit niet terug te zien is in de beroepsloopbaan van vrouwen. De segregatie op de arbeidsmarkt is groot, zowel naar richting als niveau. Vrouwen zijn minder te vinden in hogere functies en verdienen gemiddeld minder, ook in dezelfde functies, dan mannen.

Er wordt in dit opzicht gesproken over verticale en horizontale onderwijsongelijkheid.

Verticale onderwijsongelijkheid heeft betrekking op de verschillen tussen maatschappelijke of demografische groepen in de kans op het behalen van een hoog onderwijs(eind)niveau. Zoals aangegeven is de positie van meisjes sinds de jaren tachtig aanzienlijk verbeterd; er is zelfs sprake van een voorsprong op jongens. Horizontale onderwijsongelijkheid heeft betrekking op verschillen tussen maatschappelijke en demografische groepen ten aanzien van de verdeling over sectoren en richtingen van onderwijs die – ook bij een vergelijkbaar onderwijsniveau – leiden tot ongelijke kansen op vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt. Het gaat hier vooral om selectie- en keuzeprocessen in de schoolloopbaan, waardoor bepaalde studie- en beroepsperspectieven worden afgesloten of dichterbij komen. Gezien de beroeps- en carrièreperspectieven is er zo beschouwd wel degelijk nog sprake van seksespecifieke



onderwijsachterstand: mannen kiezen de beroepen die meer kansen op carrière bieden op de arbeidsmarkt, vrouwen hebben een voorkeur voor de minder kansrijke beroepen. Dit komt niet zozeer tot uiting in de kansen op het vinden van een betaalde baan, want gezien de ontwikkelingen in de zorg, zijn de kansen op werk in die sector zeker niet slecht. Het verschil tussen mannen en vrouwen zien we vooral terug in verschillen tussen het gemiddelde uurloon dat mannen en vrouwen verdienen met een zelfde opleidingsniveau.

## Basisonderwijs

De meeste scholen in Nederland nemen aan het einde van de basisschool de CITO-toets af bij de leerlingen. Deze bestaat uit de onderdelen taal, rekenen, wereldoriëntatie en studietoetsen. De scores op deze toets zijn een belangrijke bron voor het advies van de basisschool voor het type vervolgonderwijs. Veel scholen voor voortgezet onderwijs betrekken de CITO-scores in het besluit voor het al dan niet toelaten van leerlingen.

In het basisonderwijs zijn er al sinds jaren nauwelijks verschillen tussen jongens en meisjes op de totaalscores van de CITO-eindtoets. Wanneer we kijken naar afzonderlijke onderdelen zien we dat meisjes iets hogere scores behalen voor taal, terwijl jongens hogere scores behalen bij rekenen en wereldoriëntatie (Van Langen en Driessen, 2006; Van Herpen, Lalta & Merens, 2006). Bij autochtonen is er vrijwel geen verschil tussen de totaalscores van jongens en meisjes.

Een groter verschil blijkt wanneer de resultaten van de CITO-eindtoets van groepen met een verschillende etnische herkomst met elkaar vergeleken worden. De scores van de Surinaamse, Antilliaanse en Arubaanse leerlingen komen het dichtst bij de scores van de autochtone leerlingen. Turkse en Marokkaanse leerlingen behalen veel lagere scores vergeleken met autochtone leerlingen.

Turkse en Marokkaanse meisjes behalen in vergelijking met jongens uit dezelfde bevolkingsgroep iets lagere totaalscores. Ook onder allochtone leerlingen zien we sekseverschillen bij taal (meisjes hogere scores) en rekenen (jongens hogere scores).

De verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen komen uiteraard ook tot uiting in verschil in de adviezen voor het vervolgonderwijs.

*Tabel 3.1 CITO Eindtoets Basisonderwijs, taal, rekenen en totaalscore, naar herkomst en geslacht, 2004 (gemiddelde scores)<sup>a</sup>*

	taal		rekenen		totaalscore	
	meisjes	jongens	meisjes	jongens	meisjes	jongens
autochtonen	70,44	67,51	39,25	42,75	534,13	534,45
Turken	57,94	56,09	34,47	39,76	526,58	527,87
Marokkanen	61,58	58,16	34,13	39,10	527,36	528,53
Surinamers/Antillianen/Arubanen	67,07	62,42	35,08	38,41	530,30	530,63
totaal	68,06	65,17	38,08	41,87	532,49	532,97

<sup>a</sup> De totaalscore bedraagt minimaal 515 en maximaal 550 punten. De gemiddelde totaal score van leerlingen met een vwo-advies is 547, met een havo-advies 539 en met een vmbo-advies 526

Bron: Van Herpen, Lalta & Merens, 2006

## Voortgezet onderwijs

### *Deelnamecijfers*

In de afgelopen jaren zijn meisjes, zowel autochtone als allochtone, in vergelijking met jongens uit dezelfde bevolkingsgroep steeds meer te vinden in het HAVO en het VWO. Iets meer dan de helft van alle leerlingen op het HAVO (51%) en het VWO (53%) bestaat uit

meisjes. In 1990 was de verhouding tussen jongens en meisjes op het VWO nog gelijk. In de laatste jaren is de deelname van meisjes aan HAVO en VWO licht gedaald en aan VMBO licht gestegen (Van Herpen, Lalta & Merens, 2006).

Jongens zijn in de meerderheid op het VMBO. Overigens zijn zij in het speciaal onderwijs en in het praktijkonderwijs sterk oververtegenwoordigd (Portegijs e.a., 2004).

*Tabel 3.2 Deelname voortgezet onderwijs<sup>1)</sup> leerjaar 3 naar schoolsoort, geslacht en herkomstgroepering, 2004/'05*

	Totaal	waarvan:			
		Autochtoon	Turkije	Marokko	Suriname/ Antillen/ Aruba
	<i>x 1000</i>				
Totaal voortgezet onderwijs	874,3	686,1	28,3	24,5	33,0
w.v.					
Vrouwen	433,9	340,5	13,9	12,3	16,8
w.v. leerjaar 3	94,6	73,7	3,3	2,9	4,0
	%				
vmbo	53	51	77	78	68
havo (incl. algemeen leerjaar)	24	26	15	15	18
vwo	22	24	8	8	14
	<i>x 1000</i>				
Mannen	440,5	345,7	14,3	12,3	16,2
w.v. leerjaar 3	97,5	76,2	3,3	2,9	3,9
	%				
vmbo	59	56	81	81	72
havo (incl. algemeen leerjaar)	23	24	13	13	17
vwo	19	20	7	6	11

*1) Voortgezet onderwijs exclusief praktijkonderwijs en vmbo-afdelingen van de Agrarische Onderwijscentra.*  
Bron: Van Herpen, Lalta & Merens, 2006

Ook onder allochtone leerlingen zijn meisjes op het HAVO en het VWO oververtegenwoordigd in vergelijking met jongens uit dezelfde bevolkingsgroep. Van de Marokkaanse meisjes in het derde leerjaar zat 8% op het VWO tegen 6% van de Marokkaanse jongens (Van Herpen, Lalta & Merens, 2006).

Het verschil tussen autochtonen en allochtonen is beduidend groter dan dat tussen jongens en meisjes met een gelijk herkomstland. Allochtone meisjes zijn naar verhouding sterk oververtegenwoordigd in het VMBO, met name Marokkaanse en Turkse meisjes. Dit gaat samen met een ondervertegenwoordiging van allochtone meisjes binnen HAVO en VWO in vergelijking met de totale populatie. Allochtone meisjes hebben dus nog steeds een flinke achterstand op autochtone meisjes, maar een voorsprong op allochtone jongens uit hetzelfde herkomstland.

#### *Voortijdig schoolverlaters*

Ruim 30% van de leerlingen die in 1993 aan het voortgezet onderwijs begonnen, is voortijdig gestopt met de opleiding. Meer jongens dan meisjes eindigden voortijdig hun onderwijsloopbaan en meer allochtonen dan autochtonen. Vooral veel niet-westerse allochtone leerlingen verlieten ongekwalficeerd het voortgezet onderwijs, namelijk ruim de helft van deze groep. Ook onder deze leerlingen waren de jongens in de meerderheid

(Portegijs e.a., 2004, p. 39). Dat neemt niet weg dat het percentage allochtone meisjes dat het onderwijs verlaat zonder startkwalificatie twee keer zo hoog is als het percentage autochtone meisjes.

In 2005 had driekwart van de 20-tot-24-jarigen een startkwalificatie (HAVO, VWO of MBO op niveau 2) behaald. In deze groep zijn naar verhouding meer meisjes dan jongens te vinden. Het aandeel jongeren met een startkwalificatie lag onder niet-westerse allochtonen duidelijk lager dan onder autochtonen en westerse allochtonen. Dat geldt zowel voor allochtone meisjes als jongens (Van Herpen, Lalta & Merens, 2006).

Het grootst is de uitval onder de Antilliaanse en Turkse meisjes. Wat de startkwalificatie betreft, scoren de Turkse meisjes het laagst. Slechts 32% van hen verlaat het onderwijs met een startkwalificatie, vergeleken met 80% van de autochtone meisjes.

#### *Keuze uit sectoren in het VMBO*

In het VMBO kunnen leerlingen kiezen uit een viertal sectoren: techniek, landbouw, economie en zorg&welzijn.

*Tabel 3.3 Leerlingen in het VMBO leerjaar 3 en 4, 1999/2000-2004/2005*

	<b>Techniek</b>	<b>Landbouw</b>	<b>Economie</b>	<b>Zorg&amp;Welzijn</b>
<b>1999/2000</b>				
<b>leerlingen</b>	55.800	8.360	21.660	27.780
<b>% totaal</b>	49	7	19	25
<b>% vrouw</b>	7	34	58	83
<b>2000/2001</b>				
<b>leerlingen</b>	31.920	10.170	25.630	22.630
<b>% totaal</b>	36	11	28	25
<b>% vrouw</b>	3	52	50	92
<b>2001/2002</b>				
<b>leerlingen</b>	14.900	4.990	12.240	11.030
<b>% totaal</b>	35	12	28	26
<b>% vrouw</b>	3	52	49	92
<b>2002/2003</b>				
<b>leerlingen</b>	33.150	16.160	35.260	31.750
<b>% totaal</b>	28	14	30	27
<b>% vrouw</b>	4	51	45	91
<b>2003/2004</b>				
<b>leerlingen</b>	31.120	11.200	34.140	31.670
<b>% totaal</b>	17	6	18	17
<b>% vrouw</b>	5	54	43	90
<b>2004/2005</b>				
<b>leerlingen</b>	29.650	11.420	32.840	32.460
<b>% totaal</b>	16	6	18	18
<b>% vrouw</b>	6	53	43	90

Bron: VHTO barometer 2006

Ook binnen het VMBO is er sprake van seksesegregatie. De sector techniek kent een zeer laag aandeel meisjes in vergelijking met jongens. In de sector zorg&welzijn zijn juist de jongens zwaar in de minderheid. In de sector landbouw is het aandeel vrouwen ten opzichte van mannen tussen 2000 en 2001 toegenomen, terwijl in de sector economie het aantal meisjes is afgenomen in de onderscheiden jaren. Overigens staat de sector economie, zowel voor jongens als voor meisjes, op de tweede plaats.

#### *Profielkeuze in de tweede fase voortgezet onderwijs*

In het HAVO en VWO kunnen leerlingen uit verschillende profielen kiezen:

Natuur&Techniek, Natuur&Gezondheid, Economie&Maatschappij en Cultuur&Maatschappij.

Onderstaande tabellen geven aan welke profielen jongens en meisjes in HAVO-5 en VWO-6 kiezen.

*Tabel 3.4 Aantal leerlingen naar profiel in HAVO-5*

	<b>NT</b>	<b>NG</b>	<b>EM</b>	<b>CM</b>
<b>2002/2003</b>				
<b>leerlingen</b>	4.350	5.990	15.330	12.640
<b>% totaal</b>	11,1	15,3	39,2	32,3
<b>% meisjes</b>	1,8	16,5	29,4	50,7
<b>2003/2004</b>				
<b>leerlingen</b>	4.280	6.560	15.900	13.660
<b>% totaal</b>	10,4	16,0	38,7	33,2
<b>% meisjes</b>	1,4	16,4	28,9	52,1

Bron: VHTO barometer 2006

*Tabel 3.5 Aantal leerlingen naar profiel in VWO-6*

	<b>NT</b>	<b>NG</b>	<b>EM</b>	<b>CM</b>
<b>2002/2003</b>				
<b>leerlingen</b>	4.430	7.820	9.650	5.470
<b>% totaal</b>	15,4	27,2	33,6	19,1
<b>% meisjes</b>	4,7	31,9	28,9	30,6
<b>2003/2004</b>				
<b>leerlingen</b>	4.300	8.220	9.730	5.650
<b>% totaal</b>	14,4	27,5	32,6	18,9
<b>% meisjes</b>	4,3	31,8	27,9	29,9

Bron: VHTO barometer 2006

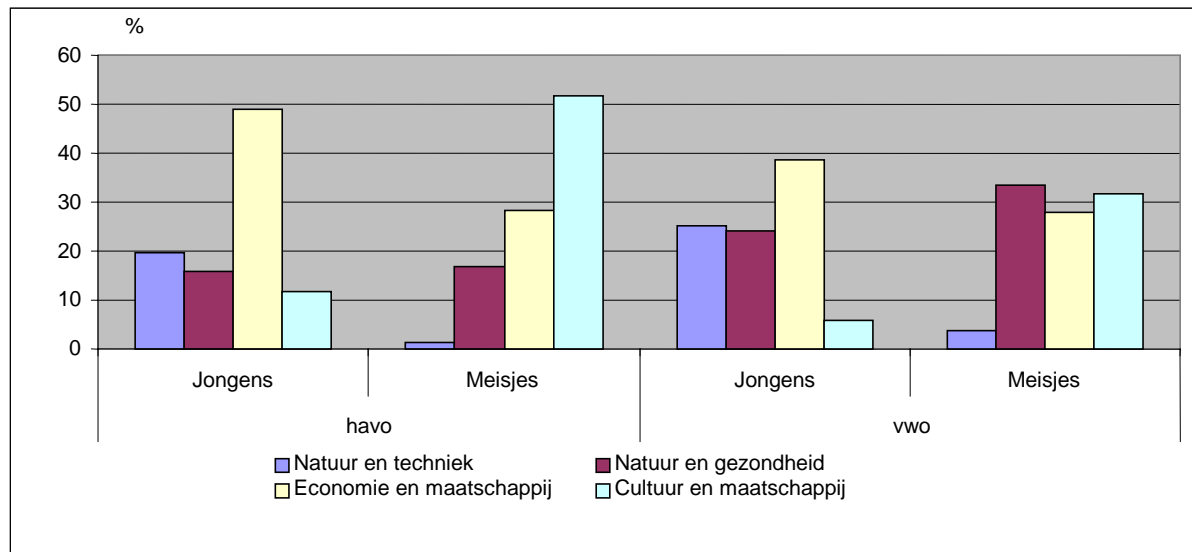
In het HAVO en het VWO zijn Economie&Maatschappij populaire profielen, zowel bij jongens als bij meisjes. Door de HAVO-jongens wordt dit profiel het meest gekozen. In het HAVO komt voor meisjes Cultuur&Maatschappij op de eerste plaats, iets meer dan de helft van hen kiest voor dit profiel. In het VWO kiezen meisjes iets gevarieerder: de profielen Economie&Maatschappij, Cultuur&Maatschappij en Natuur&Gezondheid worden elk door ongeveer een derde van de meisjes in het VWO gekozen.

Het aandeel meisjes dat het profiel Natuur&Techniek kiest is bijzonder laag. Voor jongens, zowel op het HAVO als het VWO, komt het op de tweede plaats.

Na de invoering van het studiehuis in het schooljaar 1998-1999 kiezen minder VWO-leerlingen voor een technisch profiel. Dat geldt sterker voor meisjes dan voor jongens (Huijts en Wolbers 2006, aangehaald in: Van Herpen, Lalta & Merens, 2006). Bij HAVO-leerlingen heeft zich geen verandering in keuze voor natuur en techniek voorgedaan. We zien wel dat veel meisjes, met name op het VWO, kiezen voor Natuur&Gezondheid, een profiel dat ook exacte vakken omvat.

In onderstaande figuur zijn de meest recente cijfers weergegeven in de vorm van een staafdiagram. Daardoor is nog duidelijker te zien wat hierboven al werd aangegeven: in het HAVO zijn de keuzes eenzijdiger dan in het VWO en in het HAVO zijn de sekseverschillen groter dan in het VWO.

Figuur 3.1 Profielkeuze op het HAVO en VWO, 2004/2005



Bron: Van Herpen, Lalta & Merens, 2006

### Doorstroming naar het vervolgonderwijs

Het verschil in keuzes voor profielen komt op een andere manier terug in het MBO, de opleiding waar leerlingen een startkwalificatie behalen voor de arbeidsmarkt.

In het MBO zijn vier sectoren: techniek, landbouw, economie, zorg&welzijn. Het overgrote deel van de meisjes kiest voor zorg&welzijn. Zij maken bijna 86% van het totaal uit in het schooljaar 2003/2004. De keuze van meisjes voor de sectoren landbouw en economie is in de afgelopen jaren iets veranderd: iets meer meisjes zijn voor een landbouwrichting gaan kiezen en iets minder voor economie. Slechts weinig meisjes kiezen voor techniek.

Wat betreft de keuze voor exacte studierichtingen blijken allochtone meisjes het beter te doen dan de autochtone: zij kiezen wat vaker voor een technische studie.

Ook in het HBO en WO is er sprake van seksesegregatie. In het HBO zijn vrouwen oververtegenwoordigd bij de richtingen sociaal-agogisch, pedagogisch en kunst. Zij zijn ondervertegenwoordigd bij techniek. Het aandeel vrouwen in de instroom van Natuur en Techniek in het Hoger onderwijs is sinds de eeuwwisseling gedaald tot 17 procent in 2002-2003. In het wetenschappelijk onderwijs zijn vrouwen vooral te vinden bij de talen, gedrag en maatschappij en gezondheid. Er is maar een beperkt aantal vrouwen dat een exacte of technische richting kiest (Portegijs e.a., 2004). Het percentage meisjes dat doorstroomt naar een bètatechnische opleiding in het WO is sinds de herstructurering van de tweede fase van het VWO fors gedaald: van 9% naar 4%. Dit is niet alleen een gevolg van de profielkeuze, want ook de meisjes met een N&T profiel gaan minder vaak naar een bètatechnische opleiding dan jongens. Dat geldt ook voor meisjes op het HAVO (Platform bèta/techniek, 2006).

Tabel 3.6 Instroom in het hoger technisch en natuuronderwijs (voltijd, deeltijd en duaal)

	totaal	Vrouwen	% vrouwen
2000/2001	18.112	2.992	16,5
2001/2002	17.431	2.576	14,8
2002/2003	16.761	2.378	14,2
2003/2004	16.777	2.323	13,8
2004/2005	16.663	2.332	14

Bron: [www.vhto.nl/barometer](http://www.vhto.nl/barometer)

In het voltijdonderwijs is het aandeel vrouwen iets groter.

Uit de tabel wordt duidelijk dat maar een klein deel van de technische studenten vrouw is en dat dit aandeel ook nog daalt, hoewel volgens het Platform bèta/techniek (2006) de instroom bij HBO techniek lijkt te stabiliseren, na een jarenlange daling.

*Tabel 3.7 Instroom in het wetenschappelijk onderwijs techniek.*

	<b>Totaal</b>	<b>Vrouwen</b>	<b>% vrouwen</b>
1999/2000	4.650	840	18,1
2000/2001	4.610	850	18,4
2001/2002	4.600	830	18,0
2002/2003 *)	4.470	760	17,0
2003/2004	5.130	900	17,5

Bron: [www.vhto.nl/barometer](http://www.vhto.nl/barometer)

\*) Invoering nieuwe BAMA-structuur: niet alleen propedeuse studenten, maar ook bachelor en masterstudenten

*Tabel 3.8 Instroom in het wetenschappelijk onderwijs natuur.*

	<b>Totaal</b>	<b>Vrouwen</b>	<b>% vrouwen</b>
<b>1999/2000</b>	2.420	770	31,8
<b>2000/2001</b>	2.440	790	32,4
<b>2001/2002</b>	2.470	790	32,0
<b>2002/2003 *)</b>	2.360	800	33,9
<b>2003/2004</b>	2.740	950	34,7

Bron: [www.vhto.nl/barometer](http://www.vhto.nl/barometer)

\*) Invoering nieuwe BAMA-structuur: niet alleen propedeuse studenten, maar ook bachelor en masterstudenten

De instroom in de sector Natuur neemt toe na een jarenlange daling (Platform bèta/techniek, 2006). Het aantal meisjes en vrouwen in bèta en techniek is in Nederland, in vergelijking met andere Europese landen, bijzonder laag (zie hiervoor hoofdstuk 7).

### **Mannen en vrouwen op de PABO en in het beroep leerkracht**

Sinds begin jaren negentig kiezen vijf keer zoveel vrouwen als mannen voor de PABO. Bovendien verlaten mannen in vergelijking met vrouwen vaker de opleiding zonder diploma. Gemiddeld eenderde van de mannelijke studenten verlaat de opleiding gedurende het eerste jaar van de opleiding. Onder vrouwelijke studenten gaat het om 20%. Na drie jaar heeft de helft van de mannen en 27% van de vrouwen de opleiding zonder diploma verlaten (Geerdink, Bergen en Dekkers, 2004; Van Eck, Heemskerk en Vermeulen, 2004). Van de Nederlandse PABO-studenten die in 1999 afstudeerden was 87 procent vrouw (Vaatstra & Jacob-Tacken, 2000).

Deze percentages weerspiegelen zich in het aandeel mannen en vrouwen in het beroep. Was in 1994 nog 40 van de fte in het primair onderwijs man, in 2000 was dat teruggedaan naar 32% en in 2002 naar 28,7%. In personen is de teruggang nog groter, omdat mannen meestal voltijd werken en vrouwen in deeltijd: in 2002 is nog maar 23,3% van de in het primair onderwijs werkzame personen een man. Deze feminisering (in kwantitatief opzicht) van het basisonderwijs zet zich dus nog wel even door, gezien de deelnamecijfers van mannen op de opleidingen en de voorziene grote uitstroom van ouderen (mannen) uit het primair onderwijs (Van Eck, Heemskerk en Vermeulen, 2004).

### **Verdeling van leidinggevende functies in het primair en voortgezet onderwijs**

In het basisonderwijs was in 1980 nog de helft van de leerkrachten een vrouw, in 1999 is dit al gestegen naar 75%. In de periode 1999-2002 stijgt dit verder naar 80%. In diezelfde periode

is nog steeds 80% van de directeuren een man (Van Herpen, Lalta & Merens, 2006). Het aantal directeuren in het primair onderwijs is tussen 2002 en 2005 relatief stabiel gebleven (Van Kessel e.a., 2005).

In het voortgezet onderwijs was 10% van de directeuren in 2001 een vrouw, in 2005 was het aandeel vrouwen in de directie toegenomen tot 18% (Van Herpen, Lalta & Merens, 2006). Het aantal scholen voor voortgezet onderwijs is tussen 2002 en 2005 afgenomen van 1026 naar 700, maar zowel het aantal directeuren als het aantal adjunct-directeuren is in het voortgezet onderwijs toegenomen en dit kan een verklaring vormen voor het toegenomen aandeel van vrouwen in de directie.

Desondanks staat het aantal vrouwelijke schoolleiders niet in verhouding tot het aantal vrouwelijke medewerkers. In 2005 was het percentage werkende vrouwen in het primair onderwijs 80,2 procent. Van die vrouwen had slechts 23,3 procent een leidinggevende functie. Een groter percentage (42%) heeft een middenmanagementfunctie (Persbericht AVS, 25-10-2006).

*Tabel 3.9 Aandeel vrouwen in managementfuncties in de verschillende onderwijssectoren, 1993–2005 (in fte's)*

	1993	1997	1999	2001	2003	2005
<b>Basisonderwijs</b>						
<b>Directeur</b>	13	13	14	17	20	23
<b>Adjunct-directeur</b>	49	44	46	48	43	46
<b>Voortgezet onderwijs</b>						
<b>Directeur</b>	6	7	9	10	12	18(a)
<b>Adjunct-directeur</b>	11	11	13	15	17	

Bron: Van Herpen, Lalta & Merens, 2006

(a) voor 2005 alleen totale directie

Door schaalvergroting neemt het aantal bovenschoolse directeuren in het primair en voortgezet onderwijs (en in de bve-sector) toe. In het primair onderwijs is het aantal bovenschoolse directeuren tussen 2003 en 2005 toegenomen met ongeveer 20%, in het voortgezet onderwijs is het aantal bovenschoolse directeuren in die periode verdubbeld. Meer managementtaken worden op bovenschools niveau neergelegd. Het is niet bekend wat het aandeel van vrouwen in het bovenschools management is, maar wel bekend is dat meer dan de helft van de bovenschools managers afkomstig is uit een managementfunctie in het onderwijs (Van Kessel e.a., 2005). Daaruit valt af te leiden dat het aantal vrouwen op dit niveau nog schaarser zal zijn dan op schooldirectieniveau.

## **Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt**

Uit de verschillende in dit hoofdstuk gepresenteerde tabellen komt naar voren dat zowel jongens als meisjes, ook over een langere termijn, een seksspecifieke voorkeur hebben voor bepaalde opleidingen. Er zijn opleidingstypen, zoals verzorging en techniek, die in overgrote meerderheid (75% of meer) ofwel door meisjes ofwel door jongens worden gevolgd (Portegijs e.a., 2004, p. 53)

Op de arbeidsmarkt is de onderwijssegregatie zichtbaar in het bestaan van typische vrouwen- en mannenberoepen. De beloning van 'vrouwenberoepen' is - bij een vergelijkbaar beroepsniveau - vaak lager dan dat van de 'mannenberoepen'. Alleen dat gegeven al kan voor jongens belemmerend werken om een dergelijk beroep te kiezen.

Het kiezen van een onderwijstype waarin de eigen sekse sterk is ondervertegenwoordigd (een typische 'jongens- of meisjesopleiding') is vaak niet de makkelijkste weg, omdat het voor zowel jongens als meisjes in die typen ontbreekt aan goede rolmodellen. Bovendien kan de

samenstelling van de groep een dominante gendercultuur veroorzaken die een dubbele opgave voor de student creëert.

Voor zowel allochtone meisjes als jongens zijn de arbeidsmarktperspectieven ongunstiger dan voor autochtone jongeren. Dit heeft vooral te maken met hun lager behaalde opleidingsniveau en niet zozeer met de richting die zij kiezen.

Portegijs e.a. (2004, p. 61) geven aan dat vanuit kansen op werk, de doorbreking van de onderwijssegregatie tussen mannen en vrouwen niet noodzakelijk lijkt. Wel lijkt de doorbreking wenselijk vanwege de grote inspanningen die meisjes met een niet-traditionele onderwijskeuze moeten verrichten om hun opleiding af te maken, of een doorbreking van de bestaande rolmodellen in verschillende beroepsgroepen (zowel voor jongens als meisjes).

## **Conclusies**

Uit de verschillende overzichten blijkt dat meisjes de afgelopen jaren een voorsprong hebben behaald in kwantitatieve zin: meer meisjes nemen deel aan hogere vormen van onderwijs. De kwalitatieve onderwijsongelijkheid vraagt nog veel aandacht, omdat er grote verschillen zijn tussen jongens en meisjes in de keuze voor profielen en richtingen. De positie van de allochtone meisjes is weliswaar verbeterd, maar vraagt in vergelijking met andere groepen nog steeds nadrukkelijk aandacht.



### **Gebruikte literatuur in hoofdstuk 3**

- Burg, C.L. van der & B. Cuelenaere (2006). *Vrouwen in de schoolleiding in het basisonderwijs. Verdiepend onderzoek in het kader van de monitor Arbeid, Zorg en Levensloop in het onderwijs 2005*. Leiden: Bureau AStri
- Eck, E. van, I. Heemskerk & A.C.A.M. Vermeulen (2004). *Paboys gezocht! Wat maakt de pabo en het werken op de basisschool aantrekkelijker voor mannen*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt
- Geerdink, G., Th. Bergen & H. Dekkers (2004). *Seksespecifieke studieresultaten bij pabostudenten*. Paper ORD 2004: Utrecht
- Herpen, M. Van, V. Lalta & A. Merens (2006). Hoofdstuk 3 Onderwijs. In: W. Portegijs, B. Hermans en V. Lalta, *Emancipatiemonitor 2006*. Den Haag: SCP/CBS
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie
- Inspectie van het onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*, Utrecht: Inspectie
- Kessel, N. van e.a. (2005). *Aandachtsgroepenmonitor 2005. Resultaten van een onderzoek naar de inzet van personeel in het onderwijs*. ITS: Nijmegen
- Keuzenkamp, S., & A. Merens (red.), (2006). *Sociale atlas van vrouwen uit etnische minderheden*. Den Haag: SCP
- Langen, A. van & G. Driessen (2006). *Sekseverschillen in onderwijsloopbanen, een internationaal comparatieve trendstudie*. Nijmegen: ITS
- Platform Bèta techniek (2006). *Trends en cijfers in het onderwijs, in- door- en uitstroom in bètatechniek*, Den Haag: Platform Bèta techniek / ROA, april 2006
- Portegijs, W., A. Boelens & L. Olsthoorn (2004). *Emancipatiemonitor 2004*. Den Haag: SCP/CBS
- Portegijs, W., B. Hermans & V. Lalta (2006). *Emancipatiemonitor 2006*. Den Haag: SCP/CBS
- Vaatstra, H.F. & K.H.M. Jacob-Tacken (2000). *Na(ar) de lerarenopleiding. Onderwijsmonitor 1999*. Maastricht ROA
- Van de Gaer, E. (2006). *Gender differences in academic achievement. The role of school engagement, group composition, and educational choices*. Leuven: Katholieke Universiteit.
- Volman, M. (1999). Verdwenen achterstand en nieuwe ongelijkheid: omgaan met sekseverschillen in het onderwijs. In: Dekkers, H. (red.). *Onderwijskundig lexicon, Omgaan met verschillen*, (pp. 44-61). Alphen aan den Rijn: Samsom

## DEEL II

## **HOOFDSTUK 4**

### **STRUCTURELE KENMERKEN VAN HET ONDERWIJS ALS VERKLARING VOOR VERSCHILLEN**

De aandachtspunten van het huidige emancipatiebeleid zijn benoemd in een brief van OCW waarin een reactie op de visitatiecommissie emancipatie (VCE) in 2006 wordt gegeven.

- het beperkte aandeel (allochtone) meisjes/vrouwen binnen de bèta & technische sectoren van het onderwijs;
- het tekort aan vrouwelijke schoolleiders;
- de achterblijvende deelname van vrouwen en allochtonen aan onderzoek en wetenschap;
- de gelijke behandeling en veiligheid van meisjes in het onderwijs
- culturele diversiteit.’ (TK, 2006).

In dit hoofdstuk komen deze aandachtspunten aan de orde. Er wordt gekeken naar inhoudelijke en structurele veranderingen in het onderwijs, waarbij de vraag wordt gesteld in hoeverre dit van invloed was en is op keuzes die jongens en meisjes maken.

Het hoofdstuk heeft de volgende indeling. Eerst wordt ingegaan op de structuur van het onderwijs: de kerndoelen in basis- en voortgezet onderwijs en de wijzigingen in de structuur van het onderwijs in de afgelopen tien jaar. Ten tweede wordt ingegaan op een aantal thema's: meisjes in bèta en techniek, de ontwikkeling op de lerarenopleiding, vrouwen in managementfuncties in het onderwijs en de positie van allochtone meisjes.

#### **A. De structuur van het onderwijs: kerndoelen, basisvorming en tweede fase.**

##### **Kerndoelen in basis- en voortgezet onderwijs**

###### *Basisonderwijs*

In 1993 zijn voor het eerst kerndoelen voor het basisonderwijs ingevoerd. Kerndoelen zijn beschrijvingen van wat leerlingen in elk geval leren op de basisschool.

In 1998 zijn voor een periode van vijf jaar (1998-2003) nieuwe kerndoelen vastgesteld en ingegaan. Deze herziene kerndoelen zijn in 1998 in aantal teruggebracht en evenwichtiger geformuleerd. Er zijn ook leergebiedoverstijgende kerndoelen: algemeen toepasbare kennis, inzichten en vaardigheden. De kerndoelen zijn een richtlijn voor de educatieve uitgeverij om lesmateriaal en boeken op te baseren. Scholen kunnen kerndoelen gebruiken voor afwegingen bij het kiezen van methoden en teamvergaderingen.

De kerndoelen van de periode 1998-2003 bevatten een tweetal kerndoelen die direct van toepassing waren op emancipatie. Deze zijn te vinden in het domein: Oriëntatie op mens en wereld, onderdeel Samenleving:

1. Kerndoel 15: de leerlingen kunnen enkele aspecten van het verschijnsel arbeid beschrijven, waaronder in elk geval soorten beroepen en beroepsperspectieven in relatie tot opleiding en sekse.
2. Kerndoel 16: De leerlingen kunnen enkele aspecten van groepen in onze samenleving beschrijven waaronder in elk geval discriminatie/tolerantie en emancipatie.

Op deze manier is gezorgd voor een verankering van het onderwerp emancipatie in het basisonderwijs. De inspectie ziet toe op naleving van de kerndoelen in het aanbod van het basisonderwijs.

In het discours over het curriculum van het basisonderwijs komt de opvatting naar voren dat het onderwijs overladen is en dat scholen meer ruimte zouden moeten krijgen om zelf

afwegingen te maken over het aanbod. Het maken van eigen keuzes en beleid past ook in de beleidsfilosofie van het departement, waarbij sterk gehecht wordt aan de positie van scholen als zelfstandige (autonome), professionele instellingen. In toenemende mate wordt daarbij ook gedacht aan een overkoepelende rol van schoolbesturen, omdat op bestuurlijk niveau schaalvergroting heeft plaatsgevonden (zie hoofdstuk 2: Governance).

In 2003 stond een nieuwe wijziging van de kerndoelen op stapel. De commissie Wijnen (Verantwoording delen, 2002) heeft voorstellen gedaan voor de herziening van de kerndoelen. De Onderwijsraad reageert hier positief op (De kern van het doel, 2002). In 'De huidige kerndoelen, Het kerndoelenboekje' (OCW, 2006) wordt aangegeven dat de kerndoelen zijn teruggebracht van 115 naar 58 doelen. De nieuwe kerndoelen hebben een zeer globale beschrijving. Er is geen specifieke verwijzing of opmerking over de positie van meisjes of emancipatie verwerkt in de nieuwe kerndoelen.

De nieuwe kerndoelen maken op geen enkele wijze melding van aandacht voor gelijke kansen voor jongens en meisjes, ongezien onderscheid of bijvoorbeeld een referentie naar de kerndoelen zoals die in 1998-2003 zijn gehanteerd. Alleen kerndoel 36 en 37 (Kerndoelen oriëntatie op jezelf en de wereld. Mens en samenleving), waar staat: *De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger, en De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen*, bieden eventueel ruimte voor emancipatoire leerdoelen.

De SLO geeft de algemene en abstracte kerndoelen nu concrete uitwerking in het project Tussendoelen en Leerlijnen (TULE). Overigens zal dat volgens de SLO nog niet concreet genoeg zijn en zal nog een nadere concretisering nodig zijn.

#### *Voortgezet onderwijs (basisvorming)*

In 1993 is de basisvorming ingericht. Ook in het voortgezet onderwijs zijn in 1998 de kerndoelen voor de basisvorming gewijzigd. De basisvorming bevatte vanuit emancipatoir oogpunt twee bijzondere vakken, namelijk techniek en verzorging. Beide vakken beoogden een meer seksneutrale waardering voor de beide domeinen te bereiken bij jongens en meisjes. Het vak verzorging bevatte bijvoorbeeld de kerndoelen (PMVO, 1997):

1. Kerndoel 4: De leerlingen kunnen de betekenis van zorgzelfstandigheid, economische zelfstandigheid en maatschappelijke zelfstandigheid voor mannen en vrouwen uitleggen.
2. Kerndoel 5: De leerlingen kunnen maatschappelijke en emancipatoire aspecten van betaalde en onbetaalde arbeid noemen en uiteenzetten wat dit voor hun toekomst kan betekenen.
3. Kerndoel 15: De leerlingen kunnen aangeven dat zorg cultuurbepaald is. Ze betrekken daarbij: voedingspatronen, kleedgedrag en rolverdeling tussen mannen en vrouwen.

Daarnaast bevatten de kerndoelen bij het onderdeel lichamelijke opvoeding een expliciet aandachtspunt voor zelfverdediging van meisjes:

4. Kerndoel 17: Zelfverdediging (voor meisjes). De leerlingen kunnen maatregelen nemen om seksueel geweld te voorkomen. Zij kunnen:
  - a. de oorzaken van ongewenste intimiteiten en seksueel geweld aangeven;
  - b. situaties beschrijven die kunnen escaleren tot fysiek en seksueel geweld;
  - c. in mogelijk escalerende situaties de eigen houding en het eigen gedrag bepalen.
  - d. Preventieve maatregelen aangeven om fysiek en seksueel geweld te voorkomen;
  - e. Technieken uitvoeren om aanvallers te ontmoedigen;
  - f. Zich in noodgevallen verweren en bevrijden uit omklemmingen.

Het is opmerkelijk dat deze kerndoelen specifiek waren gericht op meisjes, aangezien ook

jongens en mannen zowel als slachtoffers en als dader een aandeel hebben in seksueel geweld.

Daarenboven had de basisvorming ook een aantal algemene onderwijsdoelen, met vakoverstijgende thema's. Hier vinden we bijvoorbeeld (PMVO, 1997, p. 32/33):

- 1.2: het onderkennen van en omgaan met de overeenkomsten en verschillen tussen de seksen
- 4.5: culturele en seksegebonden overeenkomsten en verschillen tussen mensen herkennen en hanteren

We kunnen stellen dat een aantal aandachtspunten dat betrekking heeft op de rol van mannen en vrouwen, belegd is in de kerndoelen. Daarmee zijn ook legitimering en randvoorwaarden gecreëerd voor het onderwijs om aandacht te geven aan deze onderwerpen. Of de onderwerpen ook werkelijk in voldoende mate aan de orde komen in de scholen, is zeer de vraag. De Inspectie kan hierop toezien, maar de accentuering van het onderwerp hangt ook af van de denominatieve en pedagogische overtuigingen van de school.

In *Werk aan de basis (Verzorging in de basisvorming, evaluatie van de basisvorming, 1999)* geeft de Inspectie aan dat het landelijk aanbod de vakspecifieke kerndoelen onvoldoende dekt; lang niet alle scholen slagen er in om alle kerndoelen te behandelen voor verzorging. Hiervoor worden verschillende redenen aangereikt, onder andere dat het vak verzorging erg veel kerndoelen heeft.

Wat betreft het vak techniek geeft de Inspectie (2006, p. 161) aan dat het vak (in ieder geval volgens de scholen zelf) een geringe rol speelt in het enthousiasmeren van leerlingen voor techniek in het algemeen. Het vak staat in de meeste gevallen volkomen los van de bètavakken: wiskunde en natuur- en scheikunde.

In 2004 heeft de commissie Meijerink (Taakgroep Vernieuwing Basisvorming; *Beweging in de onderbouw, 2004*) op basis van een brede veldraadpleging aanbevelingen gedaan voor een herziening van de kerndoelen. De 15 uniforme vakken voor alle leerlingen worden vervuld voor een richtinggevende set kerndoelen. Ook hier is het totaal aantal kerndoelen teruggebracht, namelijk van 300 tot 58. Het vak verzorging is verdwenen uit de kerndoelen. De enige kerndoelen die een raakvlak met emancipatie zouden kunnen hebben zijn:

1. Kerndoel 42: De leerling leert in eigen ervaringen en in de eigen omgeving effecten te herkennen van keuzes op het gebied van werk en zorg, wonen en recreëren, consumeren en budgetteren, verkeer en milieu.
2. Kerndoel 53: De leerling leert zich mede met het oog op buitenschoolse beoefening op praktische wijze te oriënteren op veel verschillende bewegingsactiviteiten uit gevarieerde gebieden als spel, turnen, atletiek, bewegen op muziek, zelfverdediging en actuele ontwikkelingen in de bewegingscultuur, en daarin de eigen mogelijkheden verkennen.

Hoewel niet letterlijk aangegeven, kan zelfverdediging betrekking hebben op zelfverdediging van meisjes (zie kerndoel 17 uit de periode 1998-2003).

Op dit moment zijn de nieuwe kerndoelen door de Tweede Kamer goedgekeurd (28 maart 2006). Scholen en leraren krijgen meer armslag om zelf invulling te geven aan de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In het schooljaar 2006/7 gaan de kerndoelen in.

Uit een door Sardes verrichte telefonische enquête<sup>2</sup> onder een niet-representatieve steekproef (begin juni 2006) werd duidelijk dat het onderwerp emancipatie bij een aantal onderwijsondersteunende instellingen bijna, zo niet geheel, van de agenda is verdwenen. Er

---

<sup>2</sup> Er is gebeld met: APS, KPC, CPS, CITO, SLO, VNG, VOS/ABB, Besturenraad, VBKO, VBS en Inspectie.

werd aan instellingen op het gebied van het onderwijs gevraagd wie in de organisatie verantwoordelijk voor en aanspreekbaar is op het onderwerp vrouwenemancipatie. In de meeste gevallen was daarvoor niemand en evenmin zijn er specifieke projecten op dit terrein. De Materialenbank Emancipatie (Matem) bij het APS is opgeheven. De aandacht die men geeft aan emancipatie is onderdeel van andere trajecten, bijvoorbeeld in begeleiding van scholen of in projecten voor allochtone vrouwen, of het betrof personeelsbeleid, namelijk evenredige vertegenwoordiging van vrouwen in managementfuncties. De indruk ontstaat dat emancipatie niet op de agenda staat van deze instellingen. Hoewel een deel van de instellingen inmiddels ook door de markt wordt bekostigd, zijn projecten en beleidsthema's van het ministerie van OCW toch nog vaak richtinggevend voor hun eigen projecten. Dit betekent dat als OCW geen richting aanwijst (en financiert), de instellingen het onderwerp niet zelfstandig zullen aanbieden, tenzij er veel vraag uit het veld is van de scholen.

### **Basisvorming, leerwegen en Tweede Fase**

Naast de kerndoelen is ook de structuur van het onderwijs van betekenis voor gelijke kansen. Zowel in het VMBO als in de Tweede fase zijn de structuren van het onderwijs veranderd in de afgelopen jaren; in het VMBO gebeurde dat door de invoering van de leerwegen, in de Tweede fase door de invoering van profielen.

#### *Basisvorming*

In 1993 is de Basisvorming ingevoerd. Dit is een samenhangend pakket van vijftien vakken die alle leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs dienen te doorlopen. De kernpunten van de Basisvorming waren TVS: toepassing, vaardigheden en samenhang. De opzet van de Basisvorming richtte zich op meer toepassing van kennis, meer bevordering van vaardigheden van leerlingen en meer samenhang in het lesaanbod. Sinds de invoering van de basisvorming is er veel gesleuteld aan de opzet en de uitwerking, bijvoorbeeld ook door minder docenten in de onderbouw in te zetten, waardoor samenhang bevorderd zou kunnen worden. Een ander uitgangspunt van de Basisvorming was het uitstellen van studiekeuzes. Bij de invoering van de basisvorming waren twee nieuwe vakken betrokken, namelijk techniek en verzorging.

Beroepskeuzeprocessen zijn heel belangrijk voor ongezien onderscheid. Binnen de verandering van de Basisvorming veranderde ook de functie van de decaan. Tot 1998 was de decaan nog de centrale persoon in de studie- en beroepskeuzebegeleiding, degene met wie een gesprek gevoerd kon worden over de keuzes en over vervolgopleidingen. Met de komst van de basisvorming is de rol van de decaan echter een tweede lijnsfunctie geworden, en is het maken van beredeneerde keuzes en 'kiezen' een integraal onderdeel geworden van het leer- en vormingsproces (zie: 'Niet voor de school maar voor het leven leren wij', OCW, 1996). Het is de bedoeling dat de docent en de mentor leerlingen ondersteunen bij het maken van keuzes en hen stimuleren tot het maken van zelfstandige afwegingen en keuzes (keuzevaardigheden). Het is echter de vraag of leerlingen in die leeftijdsgroep altijd keuzes maken die ook toekomstbestendig zijn. De ondersteuning binnen de school bij de keuze van vakken, profielen en studiekeuzes is in de afgelopen jaren niet verbeterd.

Ook het moment van keuze is van belang. De basisvorming had tot doel om de studiekeuzes uit te stellen. In het HAVO wordt van kinderen verwacht dat zij op 15 jarige leeftijd een keuze maken voor een profiel. Voor het VWO is dat keuzemoment op 16-jarige leeftijd. Door het kiezen van een profiel worden mogelijkheden van vervolgonderwijs op dat moment geopend of afgesloten. Vijftien jaar is nog steeds vrij jong om een dergelijke keuze te maken.

In feite moet een leerling op vijftienjarige leeftijd een keuze maken die veel mogelijkheden in de loopbaan kan beperken.

### *VMBO*

Per 1 augustus 1999 zijn VBO, MAVO en sommige vormen van voortgezet speciaal onderwijs samengevoegd tot het VMBO, het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Deze vernieuwing is erop gericht de aansluiting tussen het voormalig MAVO/VBO/VSO op het middelbaar beroepsonderwijs (MBO) te verbeteren. In het VMBO kiest een leerling na de basisvorming een leerweg. Er zijn vier leerwegen: de theoretische, de gemengde, de kaderberoepsgerichte en de basisberoepsgerichte. Naast de vier leerwegen is ook het praktijkonderwijs ontstaan en een zorgstructuur.

Aan de invoering van het VMBO ging een discussie vooraf over de meest wenselijke sectorindeling. Er kwamen vier sectoren (techniek, economie, welzijn en agrarisch) en de vraag was hoe gescheiden deze zouden moeten blijven. Voor het tegengaan van seksesegregatie lijkt een intersectoraal opleidingsaanbod wenselijk, maar dit werd door regelgeving erg moeilijk gemaakt.

Experimenten met intersectorale opleidingen trekken veel meisjes, zo blijkt. Een VMBO-school is in 2002 – 2003, na overleg met het ROC, een opleiding gestart, waarbij de eindtermen uit drie sectoren afkomstig zijn: techniek, economie en welzijn. Vanaf begin af aan kiezen veel meisjes voor deze opleiding, maar ook jongens voelen zich erdoor aangetrokken. Inmiddels participeren twintig scholen uit het hele land in dit experiment, zij hebben in 2004 de experimenteerstatus gekregen. Het ministerie van OCW is betrokken via het Deltaplan bèta/techniek (Galesloot, 2005). Naast het aanbieden van de reguliere leerwegen hebben scholen nu ook de mogelijkheid om intra- of intersectorale programma's aan te bieden. Deze programma's combineren verschillende onderdelen binnen één sector of uit verschillende sectoren (intrasectorale programma's zijn bijvoorbeeld metalectro, bouwbreed of instalelectro). Verwacht wordt dat de ontwikkeling van deze programma's een positieve invloed heeft op de keuze voor techniek van meisjes, met name door uitstel van de definitieve keuze (Inspectie, 2006, p. 172). De combinatie van verschillende sectoren in één programma kan deelname aan meer technische programma's bevorderen, omdat de leerling zich veiliger kan voelen op één onderdeel van het programma. Omgekeerd kan het er ook toe bijdragen dat typische vrouwenberoepen, zoals bijvoorbeeld tandartsassistente, vanuit de technische kant worden aangeboden, waardoor het aantrekkelijker wordt voor jongens.

Ondanks deze experimenten bestaan VMBO-scholen overwegend uit specifieke locaties per sector met een eenzijdige schoolbevolking. Locaties met een afdeling Zorg en Welzijn worden geheel bevolkt door meisjes, terwijl techniek het domein van jongens is. Omdat in het SBO meer jongens zitten, worden vestigingen voor praktijkonderwijs hoofdzakelijk bevolkt door jongens.

### *Studiehuis en Tweede Fase*

De bovenbouw van het HAVO en VWO kent sinds 1999 het Studiehuis en de Tweede fase HAVO/VWO. Het Studiehuis is een pedagogisch-didactisch concept waarin leerlingen in de bovenbouw van het HAVO en VWO zelfstandig aan opdrachten werken. Van de leerlingen wordt verwacht dat ze meer zelf plannen, verbanden leggen tussen onderwerpen en zich kritisch opstellen. In een onderzoek van de lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam hebben 650 leerlingen van drie zwarte, twee witte en drie gemengde scholen een vragenlijst ingevuld over het Studiehuis. Hieruit komt naar voren dat meisjes het beter doen dan jongens wat zelfstandig leren betreft en dat allochtone meisjes het er op hun beurt beter vanaf brengen dan autochtone meisjes. Deze uitkomsten vertalen zich echter niet in betere studieresultaten. Dat heeft te maken met een ontoereikende woordenschat van allochtone

leerlingen. Voor goede resultaten in het studiehuis is een brede woordenschat belangrijk (Blom, 2003).

De Tweede fase is de structuurverandering van het onderwijs. Er zijn vier profielen waaruit leerlingen kunnen kiezen:

- Natuur en Techniek
- Natuur en Gezondheid
- Economie en maatschappij
- Cultuur en Maatschappij

De Tweede fase is ingericht om de aansluiting op het vervolgonderwijs te verbeteren en de onderwijsprogramma's te moderniseren (het aantal mogelijke vakkenpakketten is teruggebracht, de studiemethoden zijn veranderd). Het Studiehuis richt zich meer op de manier van werken: meer zelfstandige opdrachten, meer werkstukken en een andere rolverdeling tussen docent en leerling.

Per 1 augustus 2007 zal de Tweede fase opnieuw worden aangepast. Het betreft echter inhoudelijke aanpassingen, geen structurele.

Bijzonder aan de Tweede fase was ook de invoering van het vak Algemene Natuurwetenschappen (ANW). Met het vak ANW wil men de ontwikkeling van de grote natuurwetenschappelijke ideeën plaatsen binnen een historisch-filosofische en economisch-maatschappelijke context. Bovendien lag het in de bedoeling van de ontwerpers van het vak om de belangstelling voor natuurkunde, die bij meisjes kleiner is dan bij jongens, voor beide seksen te vergroten. Aan de schoolboeken die nu successievelijk verschijnen, is te zien hoe moeilijk het is voor auteurs hierbij voortdurend genderkritisch te werk te gaan. (Dolle-Willemsen & Verbiest, 1999, p 21).

Een andere verandering in de vakken vond plaats bij wiskunde. Al langere tijd bestond er een onderscheid tussen wiskunde A en B, waarbij wiskunde A meer gericht was op statistiek en wiskunde B de hardere variant was. Het gevolg van deze tweedeling was dat meisjes minder voor de 'hardere' variant kozen. Meisjes kiezen meer wiskunde A ('meisjeswiskunde'). (Dolle-Willemsen & Verbiest, 1999, p. 24).

Een van de redenen voor het invoeren van de Tweede Fase, met een beperkte keuze voor vier profielen, was het feit dat leerlingen (in theorie) 256 verschillende vakkenpakketten konden samenstellen, (waarbij neerbuigend werd gedaan over 'pretpakketten'). De profielen zijn ingevoerd om meer helderheid te creëren en de aansluiting op het vervolgonderwijs te verbeteren. De andere kant van de medaille is echter dat dit de vrijheidsgraden van de leerlingen ook beperkt. Leerlingen moeten kiezen voor een bepaald profiel en kunnen in mindere mate een pakket kiezen dat het beste bij hen past. De keuze voor een Natuur & Techniek profiel kan daarbij gezien worden als een alles of niets keuze, terwijl de oude vakkenpakketten, wellicht meer op maat van de leerling waren. Dit kan meisjes ook afschrikken voor het kiezen van een N&T profiel, net zoals het jongens afschrikt te kiezen voor C&M. De Inspectie (2006, p. 162) denkt dat het lage aandeel meisjes dat een bèta of techniek pakket /profiel kiest, ook van doen heeft met de geringe flexibiliteit van de instapmomenten. Men verwijst daarbij naar het proefschrift van Van Langen die wijst op het feit dat in vergelijking met sommige andere landen, waar wel meer meisjes bèta kiezen, meisjes in Nederland het idee hebben zich al vroeg te moeten vastleggen op een bètastudie, waar ze op dat moment dan nog geen positief beeld van hebben. Een ander belangrijk punt blijkt te zijn dat meisjes minder zelfvertrouwen hebben bij wiskunde.

Het lijkt er op dat de invoering van de profielen - de Tweede Fase -, de seksespecifieke



keuzes eerder versterkt heeft dan verminderd.

Huijts & Wolbers (2006) constateren dat de invoering van profielen in de bovenbouw van HAVO en VWO, tegelijk met het Studiehuis, de seksesegregatie in het onderwijs eerder lijkt te versterken dan te verminderen. Terwijl deze operatie onder meer gelegitimeerd is met een verwijzing naar een afname van de seksespecifieke vakkenkeuze (zie bijvoorbeeld Ministerie van OCenW, 1998), lijkt het omgekeerde eerder het effect te zijn. Maar weinig meisjes kiezen het profiel 'Natuurkunde en Techniek', terwijl het profiel 'Cultuur en Maatschappij' nauwelijks jongens trekt. Wel is het zo dat meisjes, met name in het VWO, Natuur & Gezondheid kiezen, een profiel dat ook exacte vakken omvat.

## **B. Thema's**

### **Meisjes in bèta en techniek**

In de Onderwijsverslagen van de Inspectie is vanaf 2002/2003 (en ook in de daaropvolgende jaren) toenemende aandacht voor het vraagstuk van bèta en techniek. Gezien de economische ontwikkelingen (kenniseconomie) zijn er te weinig jongeren die een exacte richting kiezen. Dit geldt vooral voor het profiel Natuur&Techniek. Er zijn maar heel weinig meisjes die dit profiel kiezen. Dit wordt als een knelpunt signaleerd.

In het Onderwijsverslag over de jaren 2004/2005 (Inspectie, 2006, p. 160 e.v.) wordt uitgebreid verslag gedaan van het vraagstuk bèta en techniek. Ook hier wordt aangegeven dat het aantal meisjes en vrouwen in deze richtingen nog steeds achterblijft, in vergelijking met andere landen. De oorzaken hiervan zijn bijvoorbeeld dat leerlingen bèta en techniek weinig aantrekkelijk vinden, te weinig maatschappelijk gericht en eenzijdig. De studies worden als te theoretisch en moeilijk beschouwd. Docenten blijken weinig in staat de belangstelling van de leerlingen te stimuleren. Overigens blijkt ook de thuissituatie belangrijk bij technisch en exact kiezen (stimulering en bevestiging van keuzes door ouders).

In het primair onderwijs hebben onderwijsgeevenden weinig affiniteit met bèta en techniek. De overheid probeert hier verandering in aan te brengen (zie hierna bij beleidsmaatregelen). Ook in het VMBO is de belangstelling voor en deelname aan techniek bij meisjes bijzonder laag. De keuze voor de sector techniek wordt maar in geringe mate bepaald door techniek in de onderbouw (Inspectie, 2006, p. 161). Bij Zorg en Welzijn zijn de verhoudingen omgedraaid: daar zijn de meisjes veruit in de meerderheid. In het MBO is de situatie eigenlijk identiek, ook hier blijkt de deelname van vrouwen aan technisch onderwijs laag en de deelname van vrouwen in de sector Zorg en Welzijn zeer hoog. Volgens het Platform bèta/ techniek (2006) daalt de belangstelling voor techniek.

De vraag is natuurlijk waarom meisjes structureel niet kiezen voor techniek en exacte vakken, ondanks campagnes als 'Kies exact'. Er is veel onderzoek verricht (onder andere Van Langen, 2005) naar de keuzes die meisjes al dan niet maken voor exacte vakken. De algemene conclusie is dat scholen er toe doen. Dat wil zeggen: in veel van deze onderzoeken blijken scholen significant te verschillen in de mate waarin meisjes exact presteren en kiezen. De sekse van de docent en de wijze van examineren zijn onderwerp van onderzoek geweest, maar dit heeft geen duidelijke aanwijzingen opgeleverd (Van Langen, 2006, p. 55). Er zijn aanwijzingen dat er binnen de school rolbevestigende dan wel neutraliserende factoren zijn die de keuzes van meisjes voor techniek en exacte vakken beïnvloeden. Vooral scholen die prestatiegericht zijn, slagen er in meer meisjes naar bèta en techniek te leiden. Dat geldt ook voor scholen met leerlingen van overwegend hoogopgeleide ouders.

### *Het gebruik van Informatie en communicatie technologie (ICT)*

Sinds de jaren tachtig wordt gewerkt aan de invoering van het gebruik van computers en informatiekunde in het onderwijs. De invoering van computers in het onderwijs is ingewikkeld, omdat het gaat om verschillende vernieuwingen tegelijk: nieuwe techniek, nieuwe software (inhoud), nieuwe kennis van docenten en nieuwe didactiek. Opmerkelijk is dat ook het gebruik van computers in de onderwijssetting gendereffecten teweeg brengt. De aandacht voor computers in het onderwijs was en is nauw verbonden met de technische competenties van het computergebruik. Het blijkt dat jongens zich bijzonder aangesproken voelen tot deze vorm van computergebruik, terwijl meisjes meer gericht zijn op de communicatieve eigenschappen van het gebruik van de computer. Voorts is uit observaties gebleken dat bij gemengde werkvormen, waarbij meisjes en jongens samen achter de computer zitten, de jongens de neiging hebben het toetsenbord te pakken en te bedienen en meisjes er naast zitten en bijvoorbeeld de instructies voorlezen. Daardoor lopen meisjes belangrijke ervaringen mis bij het verwerven van computervaardigheden. Er wordt wel eens gepleit voor seksegescheiden practicalessen, niet alleen bij informatica, maar ook bij exacte vakken. Binnen het onderwijs is recent de discussie over de groeperingswijze van leerlingen weer aangezwengeld. Uit onderzoek en ervaringen uit het buitenland blijken seksegescheiden practica voor exacte vakken en informatica voor meisjes gunstiger. Daarmee kan voorkomen worden dat jongens de apparatuur bedienen of de proefjes uitvoeren, terwijl meisjes de opdrachten voorlezen. Het is echter de vraag of onderwijsgeevenden zich bewust zijn van dit verschil in gedrag dat door de werkvorm min of meer wordt uitgelokt (Van Eck, 1995; Van Eck & Volman, 1999).

Het onderzoek van Van Eck, Volman & Derriks (1999) geeft aan dat er in het primair en voortgezet onderwijs verschillen zijn tussen jongens en meisjes voor ICT wat betreft participatie, kennis, vaardigheden en computerattitude. Meisjes scoren overal lager. Meisjes werken liever samen achter de computer, jongens zijn meer competitief bezig. Als de computer een grotere rol in onderwijsprocessen gaat spelen, is daarmee alertheid geboden. Beeldvorming ten aanzien van de computer speelt ook hier een rol: de computer heeft een mannelijk imago. De onderzoekers geven aan dat docenten een belangrijke rol kunnen spelen in de doorbreking van de rolpatronen, bijvoorbeeld ook door het anders groeperen. Ook uit onderzoek van 2002 (Van Eck, Volman, Heemskerk & Kuiper, 2002) blijkt dat er nog verschillen in het gebruik van ICT zijn tussen jongens en meisjes, maar dat geldt meer voor computergebruik thuis dan op school, daar zijn geen verschillen. Meisjes blijken vaker gebruik te maken van e-mail. Uit het onderzoek blijken ook weinig sekseverschillen in (door leerlingen zelf gerapporteerde) ICT-vaardigheden. De computerattitude bij meisjes is minder positief dan die van jongens. In het basisonderwijs blijken meisjes positiever over (specifieke) computertoepassingen. Zorgwekkend is wel dat op de onderzochte scholen het thema 'diversiteit' in relatie tot ICT-gebruik weinig leeft.

### *Beleidsmaatregelen*

Voor het bevorderen van de keuzes van meisjes en vrouwen voor bèta en techniek zijn verschillende stimulerende maatregelen bedacht.

In december 2003 hebben drie ministeries (OCW, SZW, EZ) het Deltaplan bèta/techniek uitgebracht. In dit actieplan wordt uiteengezet welke extra maatregelen de ministeries gaan nemen om meer jongeren te interesseren voor een opleiding en een loopbaan in bèta of techniek.

Het Platform bèta/techniek heeft zich gecommitteerd aan de doelstelling om in 2010 vijftien procent meer afgestudeerde bèta's te hebben. Er zijn vijf programmaliijnen opgezet om de doelen te behalen:

- Het VTB-project: verbreding techniek in het basisonderwijs

- De VMBO-ambitie
- Het Universumprogramma voor het voortgezet onderwijs
- Sprintprogramma's voor HBO en WO
- Aantrekkelijke carrières techniek (act) voor de arbeidsmarkt.

Basisscholen hebben subsidie gekregen vanuit het VTB-project (Verbreding Techniek in het basisonderwijs) voor de stimulering van techniek. Momenteel doen 1330 scholen mee met VTB en zijn 25 Regionale Steunpunten actief om scholen te ondersteunen bij het invoeren van wetenschap en techniek op school. In 2007 (tranche 4) kunnen 600 scholen meedoen met het Programma VTB. De ambities van dit project zijn fors. In 2010 wil men 2500 scholen betrokken hebben in het project. VTB is meer dan een project op school: het betreft beïnvloeding van de techniekattitude en het curriculum op school. Men streeft uiteindelijk naar optimale talentontwikkeling.<sup>3</sup> Het ministerie van OCW heeft het Programmabureau VTB een rapportage gevraagd waarin aandacht wordt besteed aan sekseverschillen, zowel onder leerlingen als leerkrachten.

De Inspectie (2006, p. 167) constateert overigens dat binnen de bovengenoemde programmalijnen weinig specifieke aandacht is voor de ondervertegenwoordiging van meisjes in bèta/techniek en de rol van wiskunde in het geheel.

Door het ministerie van SZW is het project 'De Glazen Muur' gestart dat zich richt op het doorbreken van horizontale beroepensegregatie. Samen met het ministerie van OCW, de VHTO en een aantal andere partners is binnen dit project een achttal pilots gestart, waarvan enkele zich richten op het onderwijs. Het betreft een tweetal pilots in het VMBO waarbij meisjes in het laatste jaar van VMBO-opleidingen met de capaciteiten en (latente) interesse voor bèta en techniek gestimuleerd worden een keuze te maken voor een technische- of ICT-opleiding in het MBO. Ook is er een pilot voor meisjes met een profiel waar Natuur een onderdeel van is (HAVO/VWO) in de eindfase van het voortgezet onderwijs om hen te begeleiden bij hun keuze voor een bèta of technische vervolgstudie in het hoger onderwijs.

De VHTO (Landelijk expertisebureau meisjes/vrouwen en bèta/techniek) spant zich op vele manieren in om de betrokkenheid van meisjes en vrouwen bij bèta/techniek en ICT te vergroten. De VHTO heeft verschillende projecten opgezet en afgerond om de genoemde doelen te bereiken.

---

<sup>3</sup> De ambitie van de gezamenlijke partners is vertaald naar een Nationaal Actieplan VTB 2004-2010. Kern van dit plan is dat op nationale schaal, duurzaam en structureel invulling wordt gegeven aan techniek op de basisschool.

Het actieplan wil dit bereiken op drie manieren:

1. Lokaal en regionaal faciliteren van scholen, die techniek willen implementeren in hun onderwijs.
2. Landelijk legitimeren en borgen van techniek in overheidsbeleid en landelijke instrumenten voor toetsing en evaluatie.
3. Bundelen van krachten met het bedrijfsleven, science centra, educatieve uitgeverij en andere relevante partijen.

Deze drie programmalijnen moeten in 2010 leiden tot het behalen van onderstaande programmadoelen.

- Alle basisscholen zijn in staat om techniek een vaste plek in het onderwijsprogramma te geven.
- Op 2500 basisscholen is techniek opgenomen in het onderwijsprogramma, de organisatie en het beleid van de school.
- Op alle PABO's is techniek opgenomen in het competentieprofiel en de lesprogramma's.
- Regionaal en landelijk zijn er netwerken speciaal gericht op de verankering van techniek in het basisonderwijs.
- Techniek is opgenomen in de kerndoelen van het basisonderwijs.
- Techniek is een substantieel onderdeel van landelijke volg- en beoordelingsinstrumenten.
- De invoering van techniek wordt gevoed door moderne didactische inzichten en instrumenten.

In het project Gender Radar wordt via afgestudeerden in de werkvelden informatica, werktuigbouwkunde, bouwkunde en elektrotechniek onderzoek gedaan naar loopbanen van mannen en vrouwen en naar veranderingen in de curricula die wenselijk zijn.

### **De ontwikkeling op de lerarenopleiding**

In de pedagogische sector studeren een kleine 70.000 studenten. De helft van deze groep studeert aan de opleiding tot leraar basisonderwijs, de PABO's. Ruim 17.000 studenten volgen een tweedegraads lerarenopleiding voor het beroep van leraar VO en BVE. De eerstegraads lerarenopleiding leiden 5.000 studenten op. Daarnaast kent de sector (master-)opleidingen als speciaal onderwijs en Nederlandse gebarentaal. Het zijn vooral meisjes die belangstelling hebben voor de PABO.

In 2003 werd het visitatierapport over de PABO's uitgebracht: Moed tot meesterschap. Eén van de conclusies van het visitatierapport was dat er nog te weinig jongens en nauwelijks allochtonen instromen. In het visitatierapport wordt hierover het volgende opgemerkt (2003, p. 20): 'In toenemende mate feminiseert het beroep van de leraar basisonderwijs. In het primair onderwijs is bijna 70 procent van de leerkrachten vrouw. Onderwijspersoneel vormt zo steeds minder een afspiegeling van de rest van de samenleving. De feminisering stelt het management van de scholen voor de uitdaging om met een groot aantal deeltijdwerkers het onderwijsproces te organiseren. Daarnaast leidt de toenemende feminisering mogelijk ook tot een verminderde aandacht voor technische en exacte kennis en vaardigheden op zowel de PABO's als in de latere beroepspraktijk. Men moet mogelijk ook rekening houden met (nog weinig beschreven) pedagogische consequenties hiervan. De opleidingen kunnen een rol spelen in het beperken van de feminisering door activiteiten te ondernemen om meer mannelijke studenten te laten instromen en als ze er eenmaal zijn om ze vast te houden. Overigens geldt dit ook voor de nog overwegend autochtone studentenbevolking van de PABO's. Ook in dit opzicht zijn de opleidingen geen afspiegeling van de leerlingpopulatie in het basisonderwijs. (...) De uitval na het eerste jaar van mannelijke studenten is daarnaast relatief groot (1/3 !); dit wordt voornamelijk veroorzaakt door de verplichte (eerste) stage in de onderbouw. Enkele opleidingen hebben hun stageprogramma om die reden aangepast.' (2003, p. 37).

Op basis van het visitatierapport is door de Expertgroep Kwaliteit Lerarenopleiding Primair onderwijs het advies Koersen op Meesterschap opgesteld (2004). Dit advies bevat aanbevelingen voor de periode 2005-2009 om de kwaliteit van de PABO te verbeteren. De Nederlandse PABO worstelt met een imago dat de startbekwame leraar weinig bagage zou hebben. Dit wordt echter niet bevestigd door internationaal vergelijkend onderzoek (PISA 2000 en 2003: Nederlandse basisscholen worden als goed beoordeeld). In het advies Koersen op Meesterschap komt het vraagstuk van de feminisering niet meer terug als een aandachtspunt.

In 2004 liet het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO) een onderzoek uitvoeren naar de ondervertegenwoordiging en hoge uitstroom van mannen op de PABO's (Van Eck, Heemskerk & Vermeulen, 2004). Hieruit blijkt onder andere dat mannen die voor de PABO kiezen, weinig steun ervaren van hun vrienden, ze vinden de opleiding weinig zakelijk, ze vinden dat er teveel nadruk ligt op de persoonlijke kanten van het vak, dus op het omgaan met kinderen, en te weinig op de inhoud van de vakken. Ook het grote aantal vrouwelijke studenten op de opleiding maakt het voor jongens minder aantrekkelijk. De PABO heeft een soft imago en het beroep heeft een lage status. De stage in de onderbouw die studenten in het

eerste jaar moeten doen, vormt nogal eens een reden om de studie voortijdig te staken. Het onderzoek geeft aanbevelingen voor de werving van jongens voor de PABO. Het SBO ondersteunt in navolging daarop van 2005 tot 2007 zes pilots waarin wordt bekeken hoe de instroom van mannelijke studenten in de opleidingen tot leraar basisonderwijs bevorderd kan worden en hoe voortijdige uitval voorkomen kan worden. De zes PABO's die aan de pilots deelnemen, wisselen ervaringen uit en verzamelen kennis. In mei 2005 organiseerde het SBO een rondetafelgesprek voor deelnemers aan de regionale platforms. Oplossingen van de deelnemers om PABO aantrekkelijker te maken voor jongens betreffen: betere voorlichting over het beroep in het voortgezet onderwijs, de beroepsgroep zelf de mooie kanten van het beroep beter uit laten dragen, op voorlichtingsbijeenkomsten ook bewust een mannelijke student het woord laten voeren, de toegangseisen voor de PABO verhogen, niet iedereen hetzelfde programma laten volgen, maar meer maatwerk bieden aan studenten, meer specialisaties (Rondetafelgesprek over werving en behoud van mannelijke leraren, 2005).

Geerdink, Bergen & Dekkers (2005) onderzochten de schoolloopbaan van een beperkt aantal mannelijke studenten aan de PABO (15 mannen, 15 vrouwen als controle groep). Het feit dat het beroep van leraar op de basisschool steeds meer als een vrouwenberoep wordt gezien, kan tot gevolg hebben dat het ook minder mannen aantrekt. Specifieke kenmerken van het beroep, zoals het verzorgen van kleine kinderen, de mogelijkheden voor het werken in deeltijd, de lange vakanties en de acceptatie van lagere salariering, maken dat het beroep steeds meer gezien wordt als een beroep dat voor vrouwen aantrekkelijk is.

De oorzaken voor de lage instroom en slechte studierendementen van de mannelijke studenten worden gezocht in sekspecifieke studentfactoren en schoolinterne factoren (en wederzijdse beïnvloeding). De grotere uitstroom van mannelijke studenten kan een gevolg zijn van een kloof tussen het aanbod van de opleiding en dat wat studenten belangrijk vinden.

De afname van het aantal mannen in het leerkrachtberoep wordt zowel vanuit arbeidsmarktoverwegingen als vanuit pedagogische overwegingen onwenselijk geacht. Wat dit laatste betreft is er vanaf 2000 veel aandacht voor de vraag of het toenemende aantal vrouwelijke leerkrachten in het basisonderwijs een negatieve invloed heeft op de schoolprestaties van jongens (Postma, 2001). De waarden en normen die in het basisonderwijs hoog worden gewaardeerd, zijn verbonden met de traditioneel aan vrouwen toegeschreven eigenschappen, waardoor jongens benadeeld zouden worden. Veendrick, Tavecchio en Doornenbal (2004) plaatsen hier vraagtekens bij, maar suggereren dat de achterblijvende prestaties van jongens in het voortgezet onderwijs, waar overigens geen sprake is van feminisering, wellicht verklaard kunnen worden uit een negatieve attitude tegenover onderwijs die in het basisonderwijs is ontstaan. Uit een enquête van Het Onderwijsblad (2004) bleek dat bijna driekwart van het personeel in het basisonderwijs feminisering als een probleem ziet. Als reactie op dit publieke debat, dat voornamelijk gebaseerd is op opvattingen, laat het ministerie van Onderwijs een onderzoek verrichten naar de effecten van de feminisering van het basisonderwijs (Driessen & Doesborgh, 2004). Hieruit komt naar voren dat het geslacht van de leerkracht niet van invloed is op de prestaties, houdingen en gedrag van de leerlingen. Dat geldt voor alle kinderen: jongens en meisjes, allochtoon en autochtoon, kinderen uit hogere en lagere sociaal-economische milieus. Mannelijke en vrouwelijke leerkrachten blijken nauwelijks van elkaar te verschillen in achtergrondkenmerken en pedagogisch-didactische aanpak.

Om andere redenen is een scheve verdeling van mannen en vrouwen in het beroep van leerkracht wel onwenselijk. Jonge kinderen krijgen nu het idee dat alleen vrouwen goed voor kinderen kunnen zorgen, het ontbreekt aan mannelijke rolmodellen en van de verhoudingen in het team, waarbij de directeur vaak een man is en de vrouwen leerkrachten, gaat een

rolbevestigende werking uit.

## **Vrouwen in managementfuncties in het onderwijs**

Het aantal vrouwelijke directeuren in Nederland is - ook in vergelijking met het buitenland - laag. In onderzoek van Van Eck e.a. (2000) is achterhaald wat de oorzaken voor voortijdig vertrek of risicofactoren voor vrouwelijke schooldirecteuren (in PO) zijn. Het gaat dan voornamelijk om factoren die een mix zijn van persoonlijke factoren en factoren in de werkomgeving, zoals:

- Een geringe professionaliteit van het bevoegd gezag (een dualistische relatie tussen directe en bestuur)
- Geen schriftelijk vastgelegde taakverdeling tussen bestuur en directie
- Fusies in combinatie met bestuurlijke en organisatorische schaalvergroting
- Een weinig ontwikkeld personeelsbeleid
- Geen positieve verhoudingen en geen goede verstandhouding binnen het managementteam
- Geringe veranderingsbereidheid
- Schoolcultuur
- In het VO: leiding geven aan een relatief kleine eenheid.

Er zijn weinig sekseverschillen gevonden in de factoren voor vrouwen en mannen die leiden tot voortijdig vertrek. Opvallende uitspraken in dit kader zijn echter wel: 'als je de enige vrouw bent in het leidinggevende team wordt er extra naar je gekeken', 'als vrouw was het moeilijk om te delegeren'. Twee sekseverschillen die wel zijn gevonden zijn: de invloed van de schoolcultuur op het voortijdig vertrek en de manier van vertrekken (vrouwen nemen eerder zelf ontslag).

Uit verschillende onderzoeken naar leidinggevende functies en rollen in het basisonderwijs (Hoogeveen, 1999; Van der Burg en Cuelenaere, 2006) blijkt dat veel vrouwen die voor het beroep van leerkracht gekozen hebben, niet de wens hebben om directeur van een basisschool te worden, omdat zij dat als een geheel andere functie zien die niet overeenkomt met de reden waarom zij voor het beroep hebben gekozen. Daarnaast zijn er ook belemmeringen in de organisatie, want vrouwen die wel directeur worden, geven aan weerstand vanuit het bestuur te ervaren. De mogelijkheden om werk en privé op elkaar af te stemmen, kunnen tenslotte ook een belemmering vormen voor doorstroom naar een leidinggevende functie. Dit heeft vooral te maken met de wens van vrouwelijke leerkrachten met kinderen om in deeltijd te willen werken. Hogere posities vragen doorgaans om een fulltime beschikbaarheid, terwijl veel vrouwen, onder meer vanwege het vervullen van de zorgtaken (met name in de levensfase 25-45), geen fulltime dienstverband ambiëren. Duobanen maken het mogelijk parttime directiebanen te combineren met een fulltime beschikbare directie voor de scholen. Parttime directiefuncties kunnen het imago van managementfuncties bij het (vrouwelijke) potentieel onder het onderwijsgevend personeel verbeteren en daarmee de doorstroming vergroten.

Het ministerie van OCW heeft een bewust personeelsbeleid voor vrouwen in managementfuncties. Via opscholing van vrouwelijke leraren naar een managementfunctie zal het aandeel van vrouwen in het management verder worden vergroot. Er is een convenant afgesloten met de volgende streefafspraken. Op 1 oktober 2009 is:

- in het PO, op schoolniveau, het aandeel van vrouwen in het management gestegen van 30% naar 36%;
- op bovenschools niveau van 17,9% naar 22%;
- in het VO van 17% naar 23%.

Om dit te kunnen realiseren kan door de scholen in het PO onder meer gebruik worden gemaakt van

- de resultaten uit de kweekvijverprojecten en uit het project duobanen
- het verdiepend onderzoek 'Vrouwen in de schoolleiding in het basisonderwijs' (gedaan door bureau AStri, in opdracht van OCW)
- de praktijkaternen van de regiegroep schoolleiders

Als blijkt dat scholen in het PO en VO met deze instrumenten de genoemde streefdoelen niet kunnen halen, zal gemeenschappelijk worden verkend welke andere effectieve instrumenten hieraan kunnen bijdragen.

Het aantal vrouwen in leidinggevende posities neemt in het onderwijs slechts mondjesmaat toe. Om hier iets aan te doen, worden door OCW twee soorten experimenten gestart, namelijk kijken naar de schoolleiderprofielen en de opzet van een kweekvijver van vrouwelijk managementtalent.

In nader onderzoek wordt gekeken naar de mogelijkheden om in verschillende organisatieculturen mannelijke en vrouwelijke voorkeuren harmonieus te combineren. Als de experimenten positief uitvallen, worden ze breder opgezet.

### **De positie van allochtone meisjes**

De positie van allochtone meisjes is in het voorgaande al terloops aan de orde geweest. Deze groep vraagt extra aandacht.

Driessen & Dekkers (1997) onderzochten de onderwijskansen van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het gaat om een onderzoek onder 20.000 leerlingen op 400 scholen (VOCL-cohortstudie), waarbij de nadruk ligt op de prestatie in relatie tot drie leerlingkenmerken: gender, sociale klasse en etnische achtergrond. De analyse toont dat de resultaten grotendeels worden verklaard door sociale klasse. Gender speelt nauwelijks een rol, terwijl de invloed van etnische achtergrond ook beperkt is. Echter, de prestaties van twee migrantengroepen, Turken en Marokkanen, zijn de slechtste van alle. De factor sociale klasse is in deze groepen sterk verweven met etnische achtergrond, en daardoor ook niet duidelijk te scheiden.

Van de klassieke groepen allochtonen (Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen) is het opleidingsniveau lager dan van de autochtone (Keuzenkamp & Merens, 2006, p. 259). Het is niet duidelijk in hoeverre de huidige structuur en inrichting van het onderwijssysteem mede debet is aan de achterstand van allochtone meisjes (en jongens). Het onderwijs blijkt niet in staat om achterstanden waar allochtone leerlingen het onderwijs mee binnenkomen, weg te werken.

Keuzenkamp & Merens (2006) concluderen dat er een lichte toename is van het opleidingsniveau van allochtone meisjes. De onderwijsprestaties en de uitval van heel veel allochtone meisjes zijn echter zorgwekkend. Hierbij dient aangetekend te worden dat er niet zozeer sprake lijkt te zijn van seksespecifieke problemen binnen de etnische groepen, maar eerder van etnisch-specifieke problematiek. 'Algemene maatregelen, zoals de verlenging van de leerplicht waarover momenteel wordt nagedacht, kunnen in dat opzicht voor alle allochtone meisjes emancipatiebevorderend werken.' (p. 283).

### **Conclusies**

Er lijken wat betreft de seksespecifieke segregatie in het onderwijs structurele en hardnekkige patronen te bestaan. Mannen hebben een voorkeur voor techniek en vrouwen voor zorg en welzijn. Deze patronen worden onder andere gevoed door gewoonten, rolbevestiging, groepsgedrag en traditie. Ook de structuur van het onderwijs speelt hierbij een rol. De inhoud

van de kerndoelen, de indeling in sectoren en de profielen hebben er niet voor gezorgd dat de verticale sekseverschillen in het onderwijs zijn verdwenen. Keuzes zijn lastig te veranderen, maar de school kan hier wel een bijdrage aan leveren, bijvoorbeeld door goede rolmodellen, roldoorbrekende studieadviezen en bewuste stimulering.

Bij de beleidsmaatregelen is er vooral aandacht voor de eenzijdige keuzes van meisjes, de keuzes van jongens worden niet ter discussie gesteld. Het stimuleren van keuzes voor bèta en techniek bij meisjes lijkt dan ook niet in eerste instantie ingegeven te worden door emancipatorische beweegredenen, maar door economische motieven. De kracht en innovatieve slagkracht van de kenniseconomie lijken eerder de basis voor de aandacht voor bèta en techniek.



#### Gebruikte literatuur in hoofdstuk 4

- Blom, S.V. (2003). Zelfstandig leren en groepsverschillen in het Studiehuis. *Vernieuwing*, jrg. 62, 16-18
- Burg, C.L. van der & B. Cuelenaere (2006). *Vrouwen in de schoolleiding in het basisonderwijs. Verdiepend onderzoek in het kader van de monitor Arbeid, Zorg en Levensloop in het onderwijs 2005*. Leiden: Bureau AStri
- Commissie Wijnen, Commissie kerndoelen basisonderwijs (2002). *Verantwoording delen. Herziening van de kerndoelen basisonderwijs met het oog op beleidsruimte voor scholen*
- Dolle-Willemsen, D. & A. Verbiest (1999). *Taal in de klas*. Amsterdam/Antwerpen: Contact
- Driessen, G. & J. Doesborgh (2004). *De feminisering van het basisonderwijs. Effecten van het geslacht van de leerkrachten op prestaties, de houding en het gedrag van de leerlingen*. Nijmegen: ITS
- Driessen, G. & H. Dekkers (1997). Educational opportunities in the Netherlands: policy, students' performances and issues. *International review of education*, jrg. 43, 4, 299-315
- Eck, E. van (1995). *Apart en samen. Een onderzoek naar de implementatie en effecten van het project Coornhert Exact*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut / Instituut voor de Lerarenopleiding
- Eck, E. van, M. Volman (m.m.v. M. Derriks) (1999). *Nieuwe media, nieuwe verschillen. Een reviewstudie over sekseverschillen en ICT in het primair en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm
- Eck, E. van, A.C.A.M. Vermeulen & M.L. Krüger (2000). *Mobiliteit en voortijdig vertrek van directeuren (m/v) in het primair en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO- Kohnstamm, rapport 598
- Eck, E. van, M. Volman, I. Heemskerk & E. Kuiper (2002). *ICT en diversiteit. ICT-gebruik door leerlingen en docenten in het BO en VO*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm
- Eck, E. van, I. Heemskerk & A.C.A.M. Vermeulen (2004). *Paboys gezocht! Wat maakt de pabo en het werken op de basisschool aantrekkelijker voor mannen*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt
- Expertgroep Kwaliteit lerarenopleiding primair onderwijs (2004). *Koersen op meesterschap*. Den Haag: LOBO/HBO-Raad
- Galesloot, H. (2005). Interview Roeland Baaten, directeur vmbo-school. Emancipatiegedachte moet je verbinden met onderwijskundige vernieuwing. In: *De Glazen Muur. Essaybundel over beroepensegregatie*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid
- Geerdink, G., T. Bergen & H. Dekkers (2005). Seksespecifieke studierendementen: een case study bij pabostudenten. *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders*, jrg. 26, 1, p. 5-13

- Hoogeveen, K. (1999). *Het kunnen allemaal je eigen kinderen zijn. Leerkrachten basisonderwijs over hun beroep*. Proefschrift Universiteit Leiden. Utrecht: Jan van Arkel
- Huijts, T.H.M. & M.H.J. Wolbers (2006). De belangstelling voor techniek na de invoering van studieprofielen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. *Mens en Maatschappij*, jrg. 81, 1, p. 24-50
- Inspectie van het onderwijs (1999). *Werk aan de basis. Verzorging in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Utrecht: Inspectie
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie
- Inspectie van het onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie
- Keuzenkamp, S., & A. Merens (red.) (2006). *Sociale atlas van vrouwen uit etnische minderheden*. Den Haag: SCP
- Langen, A. van, (2005). *Unequal participation in mathematics and science education*. Nijmegen: ITS
- Ministerie van OCW (1996). *Niet voor de school maar voor het leven leren wij*. Zoetermeer: OCW
- Ministerie van OCenW (1998). *Kerdoelen basisonderwijs 1998*. Zoetermeer: OCW
- Ministerie van OCenW (2006). *Kerdoelenboekje. De huidige kerndoelen*. [www.minocw.nl](http://www.minocw.nl)
- Onderwijsraad (2002). *De kern van het doel*. Den Haag: Onderwijsraad
- Platform Bèta techniek (2006). *Trends en cijfers in het onderwijs, in- door- en uitstroom in bètatechniek*. Den Haag: Platform bèta/techniek / ROA, april 2006
- PMVO (1997). *Kerdoelen basisvorming. Besluit kerndoelen en adviesurentabel basisvorming 1998-2003*. Den Haag: PMVO
- Postma, D.W. (red). (2001). Afscheid van de meester?. Over de feminisering van het leraarsberoep in het basisonderwijs. *Vernieuwing*, jrg. 60, nr. 2, p. 3-15
- Rondetafelgesprek over werving en behoud van mannelijke leraren (2005). *Minder reflectie, meer aantrekkelijke rolmodellen*, georganiseerd door Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, Utrecht (26 mei 2005)
- Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, Commissie Meijerink (2004). *Beweging in de onderbouw*
- Tweede Kamer (2004). *Jaarverslag van het ministerie van onderwijs, Cultuur en wetenschap (VIII) d.d. 19 mei 2004*. Tweede Kamer, 29.540, nr. 16, vergaderjaar 2003/2004
- Veendrick, L., L. Tavecchio & J. Doornenbal (2004). Jongens als probleem, inleiding bij het

themadeel. *Pedagogiek*, jrg. 24, 1, p. 12-22

Visitatiecommissie Opleiding tot leraar basisonderwijs 2003 (2003). *Moed tot meesterschap. Deel I*. Den Haag: HBO-Raad

## **HOOFDSTUK 5**

### **SYMBOLEN EN BEELDEN ALS VERKLARING VOOR VERSCHILLEN**

In het eerste deel van deze rapportage zijn feiten en cijfers bijeengebracht over de stand van zaken op het terrein van het onderwijsemancipatiebeleid. Zo is in beeld gebracht dat er nog steeds geen sprake is van evenredige verdeling van j/m en m/v over de verschillende schooltypen en over directiefuncties in onderwijsorganisaties en dat er hardnekkige vormen van segregatie bestaan in verschillende onderwijstypen die het gevolg zijn van de studiekeuze van jongens en meisjes. Ook komt naar voren dat de positie van allochtone meisjes in het onderwijs minder kansen biedt dan die van autochtone meisjes. Vanuit de gedachte dat verschillen in keuzes die samenhangen met sekse (en etniciteit) onwenselijk zijn en dat gestreefd moet worden naar keuzes die gebaseerd zijn op capaciteiten en interesses, wordt gezocht naar de oorzaken van deze verschillen.

In het vorige hoofdstuk zijn de verklaringen voor deze verschillen gezocht in structurele kenmerken van het onderwijs, zoals de inhoud van de kerndoelen, de leerwegen in het VMBO, en de inrichting van profielen in het voortgezet onderwijs. Deze verklaringen zijn plausibel, maar ze vormen niet het hele verhaal. Als dat wel zo was, zou het tamelijk eenvoudig zijn om door wijzigingen in wet- en regelgeving het ideaal van gelijke vertegenwoordiging en het opheffen van segregatie te bereiken. Het probleem is echter dat keuzes van jongens en meisjes niet los gezien kunnen worden van beelden en veronderstellingen. Structuren die zijn vastgelegd in wetten en regelgeving zijn veranderbaar, maar het is een te optimistische gedachte dat door het veranderen van structuren jongens en meisjes andere keuzes gaan maken. Structuren weerspiegelen bestaande denkwijzen en versterken en consolideren die vervolgens of ze worden ingevuld op niet-bedoelde wijze. Het 'geziene' onderscheid zoals dat tot uiting komt in de feiten en cijfers van deel I, berust voor een groot deel op het 'ongeziene' onderscheid, het onderscheid tussen jongens en meisjes, zoals dat bestaat in opvattingen en beelden van ouders, leerkrachten en niet te vergeten jongens en meisjes zelf. Beelden die betrekking hebben op hun capaciteiten, hun toekomstkeuze en de rolverdeling tussen mannen en vrouwen. Dit hoofdstuk gaat over hoe die beelden ontstaan, hoe ze door beleid beïnvloed kunnen worden, welke maatregelen zijn genomen om de beelden te beïnvloeden en wat er nog zou kunnen worden gedaan om ervoor te zorgen dat het streven naar gelijke deelname van jongens en meisjes niet wordt belemmerd door disfunctionele opvattingen, beelden en emoties.

#### **Gender en macht**

In de publicatie *Ongezien onderscheid* (1994) concludeert Schaapman dat het emancipatiebeleid te eenzijdig wordt opgevat als een streven naar gelijkheid en dat er sprake is van een te simpele opvatting van macht als een kwaliteit die op een andere manier moet worden herverdeeld tussen mannen en vrouwen in plaats van macht als proces van betekenisgeving. Gender in de betekenis van mannelijkheid en vrouwelijkheid wordt gecreëerd in een vertoog, dat niet alleen uit woorden bestaat, maar waarin ook de heersende ideologie en instituties doorklinken. Het gaat dan om beeldvorming in termen van mannelijkheid en vrouwelijkheid: het, impliciet of expliciet, bewust of onbewust, maken van een onderschikkend onderscheid tussen mannen en vrouwen, door het aan hen toeschrijven van verschillende waarden en kwaliteiten, in gedrag, denkbeelden, gevoelens, waardeoordelen en verwachtingen. Mannelijkheid en vrouwelijkheid zijn dus geen gelijkwaardige grootheden, er is sprake van een hiërarchie, waarbij alles wat aan mannen wordt toegeschreven een hogere status krijgt toegekend dan alles wat aan vrouwen wordt toegeschreven.

## Hoe beelden ontstaan: de rol van taal

Taal is een instrument om de (subjectieve) werkelijkheid te verwoorden. In die zin is het niet verwonderlijk wanneer opvattingen over passende rollen voor mannen en vrouwen in taal worden uitgedrukt. Echter, ook in de structuur van de taal zelf zijn boodschappen over mannen en vrouwen opgeslagen die onbedoeld door de taalgebruiker aan de tekst worden meegegeven. Maaïke Meijer (1996) definieert de lezer als betekenisgever op het kruispunt van verschillende vertogen in de cultuur. De lezer kan het perspectief van de tekst overnemen of deze problematiseren en een ander standpunt innemen.

Een bekend voorbeeld van de wijze waarop de structuur van taal boodschappen over mannelijkheid en vrouwelijkheid bevat, is dat naar geslachtloze persoonsaanduidingen wordt verwezen met een mannelijk persoonlijk voornaamwoord: 'de Nederlandse militair bereidt zich voor op *zijn* missie. Het is vrijwel onmogelijk om hierbij niet het beeld van een mannelijke militair te hebben, terwijl 'de Nederlandse militair' op zichzelf een neutrale aanduiding is. 'De Nederlandse leerkracht besteedt veel aandacht aan de woordenschat van *zijn* leerlingen'. Bij het horen van 'zijn' verandert de perceptie van de leerkracht bij de luisteraar met terugwerkende kracht in een man, als *hij* dat al niet van het begin af aan was. In een zin als 'voor een minister is het moeilijk om voldoende aandacht te besteden aan vrouw en kinderen' reproduceert de taalgebruiker wellicht onbedoeld dat een minister per definitie een man is. Sommige taal filosofen gaan ervan uit dat taal altijd argumentatief is, dat wil zeggen dat er altijd een niet-neutrale boodschap meegegeven wordt aan schijnbaar neutrale formuleringen. De lezer of luisteraar wordt op het spoor gebracht van verborgen betekenissen wanneer hij woorden aantreft die geen zelfstandige betekenis hebben, maar wel een sturend effect hebben op de interpretatie. In 'ik ben wel blond, maar niet dom', veroorzaakt het woordje *maar* de suggestie van een tegenstelling, die de luisteraar of lezer vervolgens op het spoor brengt van het stereotype beeld van het domme blondje, dat overigens ook meestal geassocieerd wordt met vrouwen. Bij het interpreteren van taal probeert de taalgebruiker altijd de 'verborgen boodschap' op te sporen. Het creëren van dichotomieën speelt daarbij een belangrijke rol. 'Allochtonen vrouwen zijn vaak slecht opgeleid' en de taalgebruiker voegt daar in gedachten aan toe: 'en autochtone vrouwen niet'. 'Mannelijke leerkrachten zijn vaak ambitieus', ook zonder de toevoeging komt de boodschap over. Een andere verborgen boodschap krijgen taalgebruikers wanneer ze bij het invullen van een internetformulier zien dat bij de vraag naar geslacht het hokje 'mannelijk' al aangevinkt is of wanneer in een rapport staat dat 'overal waar *hij* staat ook *zij* gelezen kan worden. Die boodschap luidt: mannelijk is de norm, vrouwelijk de afwijking. Andere mechanismen waarmee genderlading in taal kan worden verpakt zijn de categorisering, waarbij veronderstelde eigenschappen van individuen aan alle leden van de betreffende groep worden toegeschreven en het gebruik van woorden die een breed veld aan betekenissen met zich meedragen, waardoor de betekenis van de tekst diffuus en multi-interpretabel wordt. Sneller & Verbiest (2000) hebben de genderreproducerende kracht van taal uitgewerkt, met tal van voorbeelden aangetoond en binnen het kader van de genderlinguïstiek gebracht. Hun werk heeft nadrukkelijk ook een optimistische en veranderingsgezinde doelstelling. Zij gaan ervan uit dat wanneer docenten en onderzoekers inzicht krijgen in de historisch gegroeide, op macht berustende genderverwoordingen in taal en tekst en in de structurele aspecten daarvan, een ontwikkelingsgang in de richting van een adequater en minder onbewust sturend taalgebruik mogelijk zal zijn.

## Hoe beelden ontstaan: de rol van visuele beelden

Niet alleen teksten, zowel gesproken als geschreven, brengen verborgen boodschappen over,

ook in beeldtaal (zoals advertenties, strips, reclamespotjes, soaps, nieuwsrubrieken op tv) worden representaties van mannelijkheid en vrouwelijkheid doorgegeven. Smelik (1999) heeft erop gewezen dat stereotiepe beeldvorming kan leiden tot uitsluiting van doelgroepen. Zij heeft een analysemodel ontwikkeld om afbeeldingen in gedrukte media en bewegende beelden in film en televisie te onderzoeken op in- en uitsluitingsprocessen. In dat model wordt niet alleen bekeken wat er wordt afgebeeld of beschreven, maar ook hoe dat gebeurt: de mise-en-scène, de camerabeweging, de duur van de opname, de montage en het geluid. Vervolgens wordt gekeken welke betekenissen worden opgeroepen met behulp van het verhaal, genre, de stijl, stereotypen, metaforen, de culturele context en de verhouding tekst – beeld – geluid. De volgende vragen zijn: wat wordt er niet afgebeeld of beschreven, wat is de doelgroep en de doelstelling, welke beeldvorming komt naar voren en wat is de effectiviteit. Smelik pleit voor het bevorderen van ‘visuele geletterdheid’ waardoor degenen voor wie de beelden bestemd zijn, leren om kritisch naar visuele beelden te kijken, waardoor ze beter bestand zijn tegen de verborgen genderboodschappen van beelden. Ook voor beelden geldt dat ze kunnen bijdragen aan het reproduceren van ongelijke sociale verhoudingen. Meisjes en jongens modelleren hun identiteit met behulp van de modellen die in tal van beelden worden aangereikt. Door de dagelijkse confrontatie met beelden in kranten, tv-reclame, advertenties, film en tv-programma’s is dit een werking waarvan het effect niet onderschat mag worden. Ook de wijze van representatie van mannen en vrouwen in leerboeken en lesmateriaal speelt in de schoolse omgeving een rol (Mottier, 1988) en de manier waarop beroepsbeelden in de studie- en beroepskeuzevoorlichting en -begeleiding verbonden zijn met mannelijkheid en vrouwelijkheid.

### **Beeldvorming over mannelijkheid en vrouwelijkheid en ICT**

Een relatief nieuw onderzoeksterrein is de rol van vrouwen bij het gebruik van nieuwe media. Van Zoonen (2001) heeft binnen- en buitenlands onderzoek over de wederzijdse beïnvloeding van gender en ICT samengevat vanuit de volgende invalshoeken: de productie van ICT en ICT-producten, de in ICT aanwezige genderscripts, de beeldvorming en het gebruik van internet.

Wat betreft de productie van ICT en ICT-producten vertoont de sector alle kenmerken van een mannenberoep wat betreft arbeidsdeling en professionele cultuur. Door een versmelting van de informaticasector met de multimedia sector zou ICT voor vrouwen aantrekkelijker kunnen worden, omdat het minder in tegenspraak is met hun vrouwelijke identiteit. Vrouwelijkheid wordt immers eerder geassocieerd met communicatieve en sociale vaardigheden dan met techniek.

Het onderzoek naar in ICT aanwezige genderscripts laat zien dat de ontwerpers, meestal mannen, uitgaan van hun eigen ervaringen en behoeften in plaats van die van hun beoogde gebruikers en dat commerciële websites vaak gebaseerd zijn op traditionele vooronderstellingen over gender. Ook hier ligt een kans om de belangstelling van vrouwen te vergroten, namelijk door verbreding naar multimedia-toepassingen. Daardoor neemt de diversiteit in genderscripts en gebruikersrepresentaties toe.

Beeldvorming over internet lijkt kenmerken van het medium met zich mee te dragen: bij gebruik via de computer is de beeldvorming voornamelijk ‘mannelijk’, bij gebruik van televisie of telefoon als toegang voor internet verandert de beeldvorming.

Wat betreft het gebruik van ICT zijn er kwantitatieve en kwalitatieve verschillen tussen mannen en vrouwen. Vrouwen bezitten minder vaak ICT, maken er minder gebruik van en voelen zich minder vaardig. ICT maakt ook vaak deel uit van seksespecifieke interactiepatronen in gezinnen, waarbij mannen de computer en vrouwen de televisie en de telefoon ‘bezetten’. Het kwalitatieve verschil houdt in dat vrouwen e-mail veel hoger

waarderen als middel tot het onderhouden van sociale en familiecontacten en dat er verschil is tussen het vrouwelijk en het mannelijk discours in CMC (computer mediated communication) dat grotendeels parallel loopt met het verschil hiertussen in IRL (in real life): het vrouwelijk discours kenmerkt zich door verontschuldigend en vragend taalgebruik gericht op het voorkomen van conflicten en het onderhouden van gemeenschappelijke banden. Het mannelijk discours is meer gericht op uitwisselen van feiten, onpersoonlijk, grof of agressief taalgebruik. In gemengde groepen overheerst het mannelijk discours. Soms treden ook tegenovergestelde processen op waarbij mannen en vrouwen in CMC een andere genderidentiteit aannemen, genderbending.

Het beroepsbeeld van een IT-er niet erg positief: het zijn nerds, niet modebewust, zij zitten de hele tijd achter de PC. Informatica is daardoor niet alleen bij vrouwen, maar ook bij mannen geen populair beroep. Het stereotype beeld is enorm dominant, ook al kennen kinderen mensen (altijd mannen) in hun omgeving die een IT beroep uitoefenen. Deze mannen kunnen het beeld niet ontkrachten. Informatica is moeilijk, anti-sociaal, niet sexy en een mannenberoep (Els Rommes tijdens het startdebat op 13 januari 2006 van het project ICT-STER, dat zich ten doel stelt meer meisjes te interesseren voor ICT).

### **Gevolgen van beeldvorming in het onderwijs**

De hierboven beschreven werking van beelden, zowel visueel als door middel van taal, beïnvloeden verwachtingen, opvattingen en gedrag van leerkrachten, ouders en leerlingen. Leerlingen passen hun gedrag aan in de richting van de verwachtingen, die vanuit hun omgeving worden geuit. Hun identiteitsvorming wordt daardoor beïnvloed, wat ook weer gevolgen heeft voor hun toekomstbeeld en keuzen voor vervolgopleiding, beroep en arbeidsmarktdeelneming. Het volgende hoofdstuk gaat daar op in.

De verschillen in deelname tussen meisjes en jongens aan de diverse onderwijsvormen en de segregatie tussen de verschillende sectoren in het beroepsonderwijs, zoals in deel I van deze studie is beschreven, zijn voor een groot deel te verklaren uit keuzes van jongens en meisjes die mede gevormd zijn door gendersturende beelden uit de omgeving. Wanneer vanuit deze invalshoek de keuzeprocessen van meisjes en jongens in het onderwijs worden gezien, wordt duidelijk dat het niet alleen maar een kwestie kan zijn van betere voorlichting of een andere indeling van het vakkenpakket. Meisjes en jongens maken keuzes vanuit diepgewortelde overtuigingen over hun capaciteiten en mogelijkheden (of het gebrek daaraan) en die overtuiging wordt dagelijks gevoed door wat ze lezen in boeken en tijdschriften, zien op televisie en ervaren door de wijze waarop ouders en leerkrachten hen benaderen. Het gaat om taal, beelden en interactie.

Meijers (2001) komt eveneens tot deze conclusie als het over beroepskeuzevoorlichting gaat. Voorlichtingscampagnes blijken dikwijls weinig succesvol, omdat leerlingen (en hun ouders) zich slechts in beperkte mate gedragen als rationele actoren. De keuze, dan wel voorkeur, voor een beroep is geen gevolg van verbreding van kennis, bijvoorbeeld aangereikt door dekanen, maar door verdieping van reeds aanwezige kennis (en beelden). Jongeren vragen aan dekanen vooral informatie over beroepen of opleidingen die zij kennen en waar zij beelden over hebben. Meijers geeft aan dat aan jongeren de verkeerde informatie over bèta/technische beroepen wordt gegeven. Voor de meeste jongeren is het betekenisloze informatie die niet uitnodigt tot identificatie met een arbeidsgebied of beroepsrollen daarbinnen. Een betere strategie is om ervoor te zorgen dat jongeren ontdekken wat hun eigen levenswaarden zijn en deze waarden te verbinden met arbeids- en levensdilemma's.

### **Beeldvorming als onderdeel van emancipatiebeleid**

Het landelijk beleidsplan Emancipatie uit 1985 noemt 'de doorbreking van beeldvorming in

termen van mannelijkheid en vrouwelijkheid' als één van de drie subdoelstellingen van het emancipatiebeleid van de rijksoverheid. Vanaf dat tijdstip is het onderwerp geleidelijk aan meer in de belangstelling komen te staan, mede dankzij publicaties die door het Ministerie van SZW zijn geëntameerd.

In 1994 verscheen 'Ongezien onderscheid. Een analyse van de verborgen machtswerking van sekse' (Schaapman e.a., 1994). Van 1993 tot 1996 fungeerde een 'Projectgroep doorbreking van beeldvorming in termen van mannelijkheid en vrouwelijkheid' die een eindrapport publiceerde met de titel 'Ongezien onderscheid naar sekse'. In het daarop volgende beleidsprogramma emancipatie wordt de werking van gender als volgt omschreven: 'Het onderscheid dat wordt gemaakt tussen mannen en vrouwen, tussen mannelijk en vrouwelijk, is geen neutraal onderscheid. Het is een onderscheid dat een hiërarchie aanbrengt tussen mannen en vrouwen, en tussen mannelijk en vrouwelijk. Het legitimeert de ongelijke maatschappelijke machtsverdeling tussen vrouwen als groep en mannen als groep, houdt deze in stand en reproduceert haar, zowel in de maatschappij als geheel als in maatschappelijke sectoren en segmenten.' (Met het oog op 1995, Beleidsprogramma Emancipatie, Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid). In 1996 verscheen een brochure 'Ongezien onderscheid. Beelden in verandering', waarin voorbeelden worden beschreven van processen waarbij bewustwording van de werking van beelden aanleiding gaven tot een veranderingsstrategie. Verbiest schreef op uitnodiging van het Ministerie van SZW 'Zaken zijn zaken' (1999) waarin zij de verborgen genderboodschappen in beleidsstukken van de overheid blootlegde. Ook functioneerde lange tijd binnen de media een Bureau Beeldvorming m/v dat discussie over beeldvorming op de agenda probeerde te zetten bij programmamakers en dat onderzoek deed naar gender in de publieke omroep. Inmiddels is dit projectbureau een structureel onderdeel geworden van de NOS, is de naam veranderd in Bureau Beeldvorming en Diversiteit en is het aandachtsgebied verbreed naar onder andere etniciteit. In samenwerking met Finland, Noorwegen, Zweden, Duitsland en Denemarken is een toolkit ontwikkeld ('Screening gender') voor programmamakers, bestaande uit video's met fragmenten die duidelijk maken op welke wijze gender geconstrueerd wordt via mediabeelden. Ook zijn diverse landelijke campagnes gevoerd om de beeldvorming over zorgende mannen te beïnvloeden, waarvan de bekendste ongetwijfeld is: 'Wie is toch die man die op zondag het vlees komt snijden?'

In het meest recente Meerjarenbeleidsplan 2006 – 2010 van het Ministerie van SZW is beeldvorming geen onderwerp meer. In dit plan staan de onderwerpen veiligheid, economische zelfstandigheid, maatschappelijke participatie en besluitvorming centraal. De nadruk ligt bij al deze onderwerpen op de positie van allochtone vrouwen.

Het ministerie van OCW heeft contact gehad met het Nederlands Instituut voor de Classificatie van Audiovisuele Media (NICAM), dat verantwoordelijk is voor de coördinatie van Kijkwijzer, en met MTV over de manier waarop man/vrouw-relaties in met name videoclipen worden geportretteerd en over de vraag of en zo ja hoe jeugdigen hiertegen moeten worden beschermd. De minister heeft de sector opgeroepen om de grenzen en regels op het gebied van seks en geweld in clips te herdefiniëren. De Wetenschapscommissie van het NICAM onderzoekt momenteel de noodzaak tot aanscherping van criteria voor classificering van videoclipen.

### **Beeldvorming als onderdeel van het onderwijsemancipatiebeleid**

In de laatst verschenen onderwijsemancipatienota's van het Ministerie van OCW, 'Een kristal van kansen' en de 'Actuele emancipatieagenda 2001 – 2002' komt het onderwerp beeldvorming niet ter sprake. Wel is in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een studie gedaan naar sekseverschillen en nieuwe media (Van Eck & Volman,



1999, Ministerie van OCW, 2000) waarin wordt aangegeven dat via het lesmateriaal, het gedrag van docenten en de interactie in de klas verborgen boodschappen worden overgedragen over de geschiktheid van jongens en meisjes voor het werken met ICT, maar dit heeft geen verdere beleidsmaatregelen tot gevolg gehad.

Met de ontwikkeling van de relatie tussen ministerie en scholen wordt er voor uitvoering een toenemende verantwoordelijkheid bij de scholen neergelegd. Het thema emancipatie en 'gender mainstreaming' wordt daarmee de verantwoordelijkheid van de scholen.

Om de verantwoordelijkheid voor dit onderwerp bij het onderwijsveld zelf neer te leggen is aan stichting Kennisnet gevraagd om een diversiteitplein ([www.diversiteitplein.kennisnet.nl](http://www.diversiteitplein.kennisnet.nl)) in te richten, waar docenten terecht kunnen voor informatie en tools over hoe om te gaan met verschillen tussen leerlingen. Dit diversiteitplein is sinds 1 oktober 2002 on line en omvat onderwerpen zoals normen en waarden, agressie in het onderwijs, erfgoed, NT2, kwaliteitsbeleid, maar geeft geen informatie over beeldvorming, gender en sekseverschillen in het onderwijs.

### **Activiteiten binnen het onderwijs om beeldvorming te doorbreken**

Ondanks het feit dat de onderwerpen gender en beeldvorming op dit moment geen deel uitmaken van het onderwijsemancipatiebeleid, zijn er wel activiteiten op dit terrein. Een organisatie die als doel heeft dat meisjes plezier en zelfvertrouwen ontwikkelen ten opzichte van techniek, is Technika 10 Nederland. Dit is een sinds 1986 bestaande, niet structureel gesubsidieerde organisatie die bestaat uit een netwerk van 77 zelfstandige clubs met een landelijk ondersteuningsbureau, waar lesmateriaal en cursussen worden ontwikkeld. De activiteiten hebben betrekking op het werken met hout, metaal, kunststof, elektriciteit, zonne-energie en computers. Activiteiten van Technika 10 Nederland worden aangeboden in het sociaal-cultureel werk en in toenemende mate in naschoolse activiteiten in het kader van de verlengde schooldag en de brede school. Van Eck & Volman (1999) evalueerden Technika 10 en volgden meisjes die een activiteit deden tussen 1995 – 1998. Daaruit bleek ondermeer dat meisjes de cursussen van Technika 10 leuk en bruikbaar vinden en hun houding ten opzichte van techniek positiever is geworden (het imago van de techniek). Ook kozen zij vaker techniek in hun vakkenpakket, maar het beïnvloedde hen nauwelijks bij het kiezen van een technische vervolgopleiding. Bij Technika 10 heeft zich veel kennis en ervaring ontwikkeld over de verschillen tussen jongens en meisjes als het gaat om techniek attitudes en didactische werkvormen.

Een andere organisatie die vanuit een visie op gender werkt aan een grotere deelname van vrouwen in de techniek is de VHTO, Landelijk expertisebureau meisjes/vrouwen en bèta/techniek. De pilot Spiegelbeeld probeert het tekort aan vrouwelijke rolmodellen en het gebrek aan goede beelden van de beroepsmogelijkheden in bèta/techniek en ICT voor meisjes weg te nemen door aan meisjes (en hun ouders en docenten in de exacte vakken) voorbeelden aan te bieden van vrouwelijke professionals in de vorm van ervaringsverhalen, korte films, mediapresentaties, mentoring, lezingen voor ouders enzovoorts.

Hoe groot het effect is van doelgerichte activiteiten van scholen om basisschoolleerlingen kennis te laten maken met techniek blijkt uit een onderzoek van de Nederlandse Science Centers. Het project biedt scholen lesopzetten die gratis kunnen worden gedownload, een adres waar het benodigde materiaal verkrijgbaar is, een training voor leerkrachten en docenten en begeleiding. Voorafgaande aan het pilotproject noemde het merendeel van de meisjes zichzelf 'niet echt technisch', terwijl het merendeel van de jongens zichzelf 'best wel technisch' of 'heel technisch' noemde. Na de activiteiten is het aantal meisjes dat zichzelf

'best wel technisch' noemt, gestegen met 66% en het aantal meisjes dat zichzelf 'niet echt technisch' noemt, gedaald met 35%. Dat betekent echter niet dat de keuze voor een technisch beroep onder meisjes is toegenomen.

Om scholen en docenten te ondersteunen op het gebied van loopbaanoriëntatie- en begeleidingsonderwijs is een tweejarig Europees project 'Prevocational Education and the Vocational Integration of Young People' uitgevoerd ([www.phil.muni.cz./ped/BWO](http://www.phil.muni.cz./ped/BWO)). Eén van de modules die binnen dit project is ontwikkeld, betreft loopbaanleren in het onderwijs. Hierin wordt specifieke aandacht besteed aan jongens en meisjes (Vloet & Dolle-Willemsen, 2004).

In het eindadvies van de projectgroep 'Doorbreking van beeldvorming in termen van mannelijkheid en vrouwelijkheid' uit 1996 verwijst de projectgroep naar onderzoek waaruit blijkt dat sekseverschil in het onderwijs wordt bevestigd in de interactie leerkracht-leerling. Er is geëxperimenteerd met een cursus voor leerkrachten om dit soort onbedoelde effecten te vermijden. De projectgroep stelt voor om een actieprogramma 'gendergevoeligheid in het onderwijs' op te zetten, dat gericht is op bewustmaking van stereotiepe beeldvorming over vrouwen en mannen in het onderwijs. Daarnaast beveelt de projectgroep aan een onafhankelijk centraal punt voor gendergevoeligheid in leermiddelen op te zetten. Dat zou een motorfunctie moeten krijgen om de diverse actoren in het veld gevoeliger te maken ten aanzien van beeldvorming over mannelijkheid en vrouwelijkheid. Activiteiten zoals van Technika 10 en de VHTO-projecten Spiegelbeeld en de Glazen muur zijn daar bij uitstek geschikt voor.

## **Conclusies**

Bovenstaande voorbeelden maken duidelijk dat er vanuit de samenleving initiatieven kunnen worden genomen om beeldvorming over mannelijkheid en vrouwelijkheid te doorbreken en om leerlingen bewust te maken van de gendercodes in de maatschappij. Doordat rolopvattingen onderdeel zijn van het dominante vertoog en dagelijks in beelden en woorden worden herhaald en bevestigd, kunnen verandering alleen succesvol zijn vanuit een analyse van de werking van beeldvorming, het 'ongeziene onderscheid'. Belangrijk is dan om het dominante vertoog te vervangen door andere vertogen en de dagelijkse voorstellingen van mannen- en vrouwenrollen te vervangen door andere en meer gevarieerde.

Het maken van genderonafhankelijke keuzen door meisjes en jongens kan gestimuleerd worden door ofwel de productie van gendersturende beelden te verminderen ofwel de werking ervan tegen te gaan door leerlingen weerbaar te maken ten opzichte van deze beeldvorming. Onderwijsbeleid is een belangrijke setting om dit te bewerkstelligen, gezien de invloed van de schoolse omgeving op identiteitsvorming en keuzeprocessen.

## Gebruikte literatuur in hoofdstuk 5

- Dolle-Willemsen, D. (1997). *Gezien onderscheid naar sekse in het basisonderwijs. Interactie als invalshoek*. Proefschrift Katholieke Universiteit Brabant
- Dolle-Willemsen, D. & A. Verbiest (1999). *Taal in de klas*. Amsterdam
- Eck, E. van & M. Volman (1999). *Techniek. Leuke hobby, saaie baan? Eindrapport evaluatie Technika 10 plus*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm
- Eck, E. van & M. Volman (1999). *Nieuwe media, nieuwe verschillen, een reviewstudie over sekseverschillen en ICT in het primair en voortgezet onderwijs*. Amsterdam
- Langen, A. van (2005). *Unequal participation in mathematics and science education*. Proefschrift, Nijmegen
- Meelissen, M. (2005). *ICT: meer voor Wim dan voor Jet? De rol van het basisonderwijs in het aantrekkelijk maken van informatie- en communicatietechnologie voor jongens en meisjes*. Proefschrift Universiteit Twente
- Meijer, M. (1996). *In tekst gevat. Inleiding tot een kritiek van representatie*. Amsterdam
- Meijers, F. (2001). Heeft beroepskeuzevoorlichting zin? Naar een strategie van participerend leren. *Pedagogiek*, jrg 21, 3, 200-213
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2000). *Nieuwe media, nieuwe verschillen*. Den Haag
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (1996). *Ongezien onderscheid naar sekse. Beelden in verandering*. Den Haag
- Mottier, I. (1988). *Emancipatie aspecten in schoolboeken: het ontwerpen van richtlijnen voor natuurkunde, techniek, geschiedenis en taal*. Proefschrift Technische Universiteit Eindhoven
- Projectgroep Doorbreking van beeldvorming in termen van mannelijkheid en vrouwelijkheid (z.j.). *Ongezien onderscheid naar sekse. Eindadvies*
- Schaapman, M. e.a. (1995). *Ongezien onderscheid. Een analyse van de verborgen machtswerking van sekse*. Den Haag
- Smelik, A., R. Buikema & M. Meijer (1999). *Effectief beeldvormen*. Assen
- Sneller, A. & A. Verbiest (2000). *Wat woorden doen, cursusboek genderlinguïstiek*. Bussum
- Sterringa, B. & C.A.M. Petit (1990). Ik zorg dat ik mijn beurten altijd keurig verdeel: interacties tussen docenten en leerlingen. *Stimulans*, jrg.8, 5, 15-17
- Verbiest, A. (1999). *Zaken zijn zaken. Taal en de kwaliteit van beleid*. Den Haag
- Vloet, K. & D. Dolle-Willemsen (2004). *Levensverhalen en beroepskeuzegedrag van meisjes*

*en jongens: loopbaanleren in het onderwijs.* Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen

Zoonen, L. van (2001). *Gender en ICT.* Maastricht

## **HOOFDSTUK 6**

### **INDIVIDUELE KENMERKEN ALS VERKLARING VOOR VERSCHILLEN**

Dit hoofdstuk gaat in op verklaringen voor sekseverschillen op individueel niveau. Het onderscheid tussen jongens en meisjes komt in het onderwijs met name tot uiting in verschillende vakkenpakketten, vervolgoopleidingen en beroepskeuzen. Verscheidene onderzoeken voeren de manier waarop het onderwijs is georganiseerd aan wanneer het gaat om een (gedeeltelijke) verklaring van de seksesegregatie in het onderwijs. In hoofdstuk 4 passeerden deze structurele kenmerken van het onderwijs de revue: de kerndoelen, de vakkenpakketten c.q. profielen, het moment van studiekeuze etc. In andere onderzoeken wordt meer gekeken naar symbolen van mannelijkheid en vrouwelijkheid en de wijze waarop macht hierin doorwerkt die (deels) sekseverschillen verklaren. Dit soort verklaringen stond in het vorige hoofdstuk centraal. Het ging daarbij om de wijze waarop beelden ontstaan, de hiërarchie in beeldvorming over mannelijkheid en vrouwelijkheid, en de wijze waarop beelden beïnvloed zouden kunnen worden. Dit, zo wordt in het hoofdstuk aangegeven, heeft invloed op het bestaan van sekseverschillen in het onderwijs.

In dit hoofdstuk gaat het om verschillen in interesses, houding en gedrag en de wijze waarop deze in het onderwijs ontstaan dan wel worden bestendigd. Uiteraard zijn er ook biologische verschillen tussen vrouwen en mannen, maar deze blijven in deze rapportage buiten beschouwing. Of verschillen nu genetisch bepaald zijn of door de omgeving zijn veroorzaakt, voor iedereen geldt, ongeacht sekse, dat hij of zij een opleiding of baan moet kunnen kiezen die past bij zijn of haar capaciteiten. Er lijken geen fysieke beperkingen te zijn voor meisjes om een technisch beroep uit te oefenen en deze zijn er evenmin voor jongens om een zorgberoep uit te oefenen. Dat er verschil gemaakt wordt tussen jongens en meisjes en de manier waarop dat doorwerkt in interesses, keuzes en gedrag van jongeren is van veel meer belang. Op dat gebied zijn immers beleidsmaatregelen denkbaar.

Uiteraard, het is al eerder aangegeven, vormt elke verklaring voor verschillen een deel van de totaalverklaring. Het is juist de combinatie van factoren die ervoor zorgt dat er verschillen tussen jongens en meisjes, tussen mannen en vrouwen bestaan. De oorzaken voor verschillen zijn divers, beïnvloeden elkaar en grijpen op elkaar in. Een oplossing zal daarom nooit eenduidig zijn. Er kan pas enig effect van een maatregel verwacht worden, indien deze zowel op het structurele, het symbolische als het individuele niveau is gericht. Om een voorbeeld te geven: een meisje zal eerder kiezen voor een 'jongensopleiding' indien de profielen in het studiehuis die daarop voorbereiden aantrekkelijk zijn, de opleiding een sekseneutrale uitstraling heeft, docenten er niet bij voorbaat van uitgaan dat meisjes niet zo snel voor een dergelijke opleiding kiezen, de studie- en beroepskeuzevoorlichting sekseneutraal is en meisjes zelf over voldoende zelfvertrouwen beschikken om een dergelijke keuze te maken.

#### **Keuzes van jongens en meisjes**

##### *Algemene achtergrond*

In het afgelopen decennium is er in het maatschappelijk debat over ongelijke kansen veel aandacht voor de autonomie en keuzevrijheid van mensen. Verklaringen voor verschillen waarin mensen gezien worden als willoze slachtoffers van een maatschappij die voortdurend ongelijke verhoudingen reproduceert, zijn uit de tijd. Ieder individu heeft de kans om datgene te kiezen wat past bij zijn of haar capaciteiten, zo is de heersende opvatting nogal eens. Ook sociaal economische achtergrond en/of etniciteit zijn niet langer de enige reden om speciale aandacht te krijgen. Deze opvatting zien we bijvoorbeeld terug in het nieuwe onderwijsachterstandenbeleid dat in augustus 2006 van kracht is geworden. De intentie van

het beleid is om steeds minder specifieke kenmerken van groepen leerlingen te gebruiken voor de inzet van extra middelen. Het voeren van doelgroepenbeleid, dus extra aandacht op grond van gemeenschappelijk kenmerken, zoals sekse of etniciteit, is in de afgelopen jaren steeds minder populair geworden.

De verschillen tussen jongens en meisjes in profielen, opleidingen en beroep - de horizontale seksesegregatie - zouden dus een gevolg zijn van keuzes die jongens en meisjes zelf maken. Het kan echter geen toeval zijn dat er in de keuzes voor soorten opleidingen en vakken een scheiding tussen de seksen is. Een onderscheid dat bovendien niet verklaard kan worden uit de verschillen in prestaties tussen vrouwelijke en mannelijke leerlingen in de verschillende vakken. Het maken van keuzes is dus niet een puur autonome en individuele zaak, maar de uitkomst van een langdurend proces waarop allerlei verschillende factoren van invloed zijn. Een belangrijke factor vormen de beelden over mannelijkheid en vrouwelijkheid die via het onderwijs en via andere kanalen (ouders, peergroup, media) worden overgedragen, de zogenaamde gendercodes. Niet alleen de wijze waarop het onderwijs is georganiseerd, bijvoorbeeld het moment waarop keuzes gemaakt moeten worden, maar ook de manier waarop beroepskeuzevoorlichting plaatsvindt, de materialen die gebruikt worden en de manier waarop docenten jongens en meisjes benaderen, zijn van invloed op de uiteindelijke keuzes. Het is echter lastig om eenduidige oorzaak-gevolg relaties te leggen. Er zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd naar de invloed van mannelijke en vrouwelijke docenten, de invloed van lesmaterialen, de gehanteerde leerstijlen etc., maar in geen van deze onderzoeken is een rechtstreeks verband gevonden tussen schoolkenmerken en de sekseverschillen in het onderwijs (Volman, 1999). Wellicht vindt beïnvloeding van keuzes via een omweg plaats: 'Ze [leerlingen] nemen niet passief traditionele en stereotiepe rollen over, maar geven hun eigen betekenis aan de soms tegenstrijdige boodschappen waarmee ze geconfronteerd worden en passen die in betekenissen die ze buiten de school hebben ontwikkeld.' (Volman, 1999, p.11). Elke leerling gaat dus op een eigen manier met gendercodes om.

#### *Keuzeprocessen in de schoolloopbaan*

De Onderwijsraad (2000) zoekt het antwoord op de vraag waarom bepaalde vakken en vakgebieden (on)aantrekkelijk zijn voor meisjes en jongens, grotendeels in interne, meer psychologische factoren. Sekseverschillen in vakken- en studiekeuzen zijn grotendeels te herleiden tot seksespecifieke verschillen in 'persoonlijke taakwaarden' (het belang dat door een persoon aan het volbrengen van een bepaalde taak wordt toegekend). De oorzaak hiervan moet onder andere worden gezocht in de verschillende wijze waarop jongens en meisjes over het algemeen worden gesocialiseerd. Een andere psychologische factor die invloed heeft op gedragskeuzen, is de verwachting die een persoon heeft ten aanzien van toekomstig succes: uit onderzoek (Bügel, 1991) blijkt dat meisjes gemiddeld lagere succesverwachtingen en minder zelfvertrouwen hebben dan jongens.

Dat jongens andere keuze maken dan meisjes heeft niet zozeer te maken met het gegeven dat jongens 'nu eenmaal' natuurkunde interessant vinden en meisjes zich meer interesseren voor een beroep in de zorg. Het keuzeproces verloopt gecompliceerder. Het beeld dat een leerling heeft van een bepaald beroep moet hij of zij kunnen verenigen met het toekomstbeeld van de leerling waarin mannelijkheid of vrouwelijkheid een belangrijke rol speelt. Met andere woorden: de wijze waarop een leerling zijn mannelijke of haar vrouwelijke identiteit vorm geeft, moet door de leerling gecombineerd kunnen worden met het beroepsbeeld (Volman, 2006).

Dat keuzes van leerlingen niet op een seksenutrale wijze tot stand komen, kan geïllustreerd worden aan de hand van de keuze voor bèta en techniek. Vanaf het begin van de basisschool is er verschil tussen jongens en meisjes in de interesse voor bèta en techniek. Meisjes halen uit

gendercodes, zowel buiten als binnen het onderwijs, de boodschap dat zij minder aanleg hebben voor deze terreinen en ontwikkelen daardoor minder zelfvertrouwen dan jongens die de boodschap meekrijgen dat techniek en mannelijkheid veel raakvlakken vertonen. Als het onderwijs hier geen aandacht aan besteedt, ontwikkelen jongens gaandeweg meer zelfvertrouwen op deze terreinen, gaan zij uiteindelijk beter presteren en zullen zij dus ook eerder voor deze richtingen kiezen (zie o.a. Meijers, 2001). Uit Amerikaans onderzoek (Dar-Nimrod & Heine, 2006) blijkt dat vrouwelijke studenten die te horen krijgen dat vrouwen minder goed presteren in wiskunde in vergelijking met mannen en dat dat genetisch bepaald is, slechter presteren bij wiskundeopgaven dan vrouwen aan wie verteld is dat de resultaten van vrouwen achterblijven op die van mannen, omdat docenten jongens en meisjes verschillend behandelen. Dit verschijnsel wordt aangeduid met 'stereotype threat' en het gaat ook op voor andere verschillen, zoals bijvoorbeeld etnische. Mensen gaan zich gedragen naar de stereotypen die er heersen. Dat zal sterker zijn als er genetische oorzaken voor worden aangegeven, dan wanneer er sprake is van vermeende sociale oorzaken, zoals in het voorbeeld hierboven. Sociale oorzaken zijn immers te veranderen.

Jongens en meisjes verschillen in levenslooporiëntatie. Jongens zijn meer gericht op betaalde arbeid en meisjes willen betaalde arbeid combineren met zorgtaken. Deze genderverschillen kunnen verklaard worden uit de subjectieve betekenis en de succesverwachtingen die jongeren aan hun loopbaankeuzes hechten (Eccles, 1987). Daarmee komt een eerste zelfselectie tot stand, namelijk in de mogelijkheden die jongeren voor zichzelf in de toekomst zien weggelegd. Deze zelfselectie wordt vaak bevestigd in het onderwijs door de seksestereotiepe beelden van docenten, de beelden in het onderwijsmateriaal en de wijze van interactie in de klas (Vloet & Dolle-Willemsen, 2004).

### *Attitudes*

Wanneer het gaat om verklaringen voor sekseverschillen op individueel niveau moet niet alleen gekeken worden naar prestaties en keuzes, maar ook naar attitudes ten aanzien van vakken, omdat deze van invloed zijn op keuzes. Meelissen (2005) onderzocht de invloed van leerkracht-, klas- en schoolkenmerken op de verschillen in computerattitude van jongens en meisjes in groep 7 van het basisonderwijs. Daar betrok zij ook buitenschoolse factoren bij. Uit haar onderzoek blijkt dat verschillen in computergebruik tussen jongens en meisjes buiten schooltijd groter zijn dan binnen schooltijd. Jongens zitten thuis gemiddeld vijf uur per week achter de computer, meisjes drie uur. Het meest van invloed op de houding van de leerlingen is de mate waarin hun ouders hen aanmoedigen de computer te gebruiken. Meisjes hebben hier meer baat bij dan jongens, maar jongens worden vaker gestimuleerd de computer te gebruiken. Zij vindt weinig verband tussen school- en klaskenmerken en de computerattitude van jongens. Er is alleen een relatie tussen het gemiddeld leerlinggewicht van de school en de computerattitude: hoe meer gewichtenleerlingen des te positiever de houding ten opzichte van computers. Bij meisjes zijn er wat meer verbanden. Er is een verband tussen de computerattitude van meisjes enerzijds en het gemiddeld leerlinggewicht van een school en er is een verband tussen het onderwijsconcept van de school en de computerattitude: hoe uniform-klassikaler het onderwijs is, des te positiever de computerattitude van meisjes. Tenslotte is het voor de houding van meisjes gunstig als zij van een vrouw les krijgen met veel computerervaring (Meelissen, 2005).

Boltjes (2004) deed promotieonderzoek naar de wijze waarop het onderwijs in natuurkunde beter kan aansluiten bij de wijze waarop meisjes (en jongens) leren. Haar uitgangspunt is dat er een verschil in zelfbeeld tussen jongens en meisjes is ten opzichte van behaalde scores. Meisjes hebben een negatiever beeld van hun eigen kunnen dan jongens: zij geven eerder toe aan hun onzekerheid en jongens houden eerder vast aan de grote lijnen. Voorbeeldgestuurd

onderwijs sluit aan bij de onzekerheid van de leerling. Het gaat ervan uit dat goede informatieoverdracht plaatsvindt in drie lagen: voorbeelden, grote lijnen en feiten. Uit een praktijkvoorbeeld worden op geloofwaardige wijze de grote lijnen afgeleid en vervolgens worden deze grote lijnen vergeleken met andere soortgelijke voorbeelden. Deze manier van denken is een opstap naar abstract denken. De voorbeelden komen uit de ervaringswereld van de leerling en bieden daardoor zekerheid. Uit een evaluatie blijkt dat niet alleen meisjes, maar ook jongens gebaat zijn bij deze methode.

## **Interactie tussen docenten en leerlingen**

### *Verwachtingen van docenten*

Een belangrijke factor die op individueel niveau het bestaan van sekseverschillen in het onderwijs kan verklaren, vormen verwachtingen van leerkrachten (en van medeleerlingen). Iedereen verbindt gedrags- en karaktereigenschappen aan een bepaald geslacht. Of het nu bewust of onbewust gebeurt, het maakt uit of iemand een man of vrouw voor zich heeft, een jongen of meisje. In de maatschappij bestaan beelden over wat bij mannen hoort en wat bij vrouwen. Het vorige hoofdstuk ging daar op in. Kinderen leren al heel jong dat de mensheid is onderverdeeld in twee seksen en dat zij zelf bij de ene dan wel bij de andere sekse behoren. Ook is kinderen al snel duidelijk dat er een verschillende status verbonden is met het man- of vrouw-zijn, dat er een hiërarchie in te ontdekken valt. Zij gaan zich vervolgens het bij hun eigen geslacht behorende culturele gedragspatroon eigen maken. Overigens zijn deze patronen niet alleen cultuur-, maar ook tijdgebonden (Dolle & Verbiest, 1999).

Ook leerkrachten maken - veelal onbewust - onderscheid in de verwachtingen die zij hebben van jongens en meisjes. Dit uit zich onder andere in het gedrag in de klas. Docenten gedragen zich ten opzichte van de leerlingen conform de verwachtingen die zij van hen hebben en dit blijkt van grote invloed op de daadwerkelijke prestaties van leerlingen. Jungbluth (1982) was één van de eerste die zich met dit onderwerp bezighield. Sindsdien zijn vele onderzoeken verricht naar de zichzelf waarmakende voorspellingen in het onderwijs. Deze studies betroffen niet alleen de verwachtingen ten opzichte van de sekse van de leerling, maar ook verwachtingen van docenten die samenhangen met sociaal economische klasse en etniciteit van de leerling. Eén van de meer recente Nederlandse studies op dit gebied betreft 'De ongelijke basisschool' van Jungbluth (2003) waarin hij laat zien dat verwachtingen van docenten een sterke voorspellende waarde hebben ten opzichte van de leerresultaten van kinderen.

Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat docenten meisjes als ijveriger zien. Vrouwelijke leerlingen zouden meer inzet vertonen, rustiger en serieuzer zijn. Jongens daarentegen zouden meer inzicht vertonen en beter in staat zijn om verbanden te leggen. Stanworth (1981) was één van de eersten die hier onderzoek naar deed en haar bevindingen worden keer op keer ondersteund in andere onderzoeken. In een recenter Nederlands onderzoek zien docenten in het voortgezet onderwijs sekseverschillen als iets vanzelfsprekends. Zij geven aan dat meisjes hoger gemotiveerd zijn en beter uit het hoofd leren en dat jongens meer op betekenissen gericht zijn in de leerstof. De ondervraagde docenten, 74 in totaal, waaronder zowel mannen als vrouwen, zien de belangstelling van meisjes voor verzorgende vakken en talen en die van jongens voor techniek en exacte vakken als een gegevenheid (Renkema, 2000). Dat ligt overigens anders voor verschillen die met etniciteit te maken hebben. Daarvan vinden docenten dat het wel een probleem is en dat het onder meer de verantwoordelijkheid van het onderwijs is om daar iets aan te doen (idem).

### *Gedrag van docenten*

Uit een onderzoek naar de manier waarop leerkrachten beurten verdeelden tussen jongens en



meisjes bleek dat leerkrachten 20% meer beurten geven aan jongens dan aan meisjes. Wanneer de leerkrachten hulp geven bij de beurt, krijgen meisjes 68% meer hulp bij de beurt dan jongens. Bij beurten waarbij geen leerling wordt aangewezen, de ‘wie-weet-het-beurten’ komen jongens 51% vaker aan het woord dan meisjes (Sterringa & Petit, 1990). Jongens worden meer dan meisjes uitgenodigd zich actief op te stellen en zich duidelijk te manifesteren. Doordat leerlingen gedurende de interactie hun gedrag afstemmen op wat van hen wordt verwacht, worden de van elkaar verschillende ‘schoolse identiteiten’ van jongens en meisjes gevormd. Zij gedragen zich overeenkomstig de verwachtingen van leerkrachten, waardoor de opvattingen van leerkrachten over jongens- en meisjesgedrag worden versterkt: vooroordelen worden werkelijkheid, want de leerprestaties worden beïnvloed door verwachtingen, zoals al eerder werd aangegeven. Dat deze vicieuze cirkel doorbroken kan worden, wanneer leerkrachten zich bewust worden van hun gedrag bij interactieprocessen blijkt uit het onderzoek van Dolle-Willemsen (1997). In dit onderzoek zijn 115 leerkrachten op basisscholen een jaar lang gevolgd bij het in praktijk brengen van interactie in de klas. De onderzoekers analyseerden met behulp van video-opnamen het interactiegedrag van leerkrachten. Zij keken naar de verdeling van beurten aan jongens en meisjes, de soorten beurten die ze gaven (denkvragen of reproductievragen), de tijdverdeling tussen de leerkracht en de leerlingen en de tijdverdeling in de beurten tussen jongens en meisjes. Het blijkt dat leerkrachten doorgaans dominant aanwezig zijn in de interactie: leerlingen krijgen slechts een kwart van de lestijd iets te zeggen of te doen. Verder krijgen meisjes beduidend minder en andersoortige aandacht van de leerkrachten dan jongens. De video-opnamen werden niet alleen gebruikt voor metingen en onderzoek, maar ook als feedback systeem voor leerkrachten. Leerkrachten werden geconfronteerd met gedrag waarvan ze zich volstrekt niet bewust waren. Dat dit een krachtig instrument voor gedragsverandering is, blijkt uit het feit dat bij elk volgend meetmoment de gelijkwaardigheid in de interactie tussen leerkracht en leerlingen was toegenomen en de seksespecifieke invloeden in de interactie afgenomen. Volman (1994) vond dat docenten jongens meer beurten geven bij informatiekunde en dat zij vaker worden aangesproken op hun kennis, terwijl docenten bij meisjes vaker computeractiviteiten voordoen.

### **Interactie tussen leerlingen onderling**

In een klas vinden niet alleen interactieprocessen tussen docenten en leerlingen plaats, maar – en dat is zeker zo belangrijk – ook interactieprocessen tussen leerlingen onderling. In Nederland is niet veel onderzoek verricht naar de wijze waarop leerlingen met elkaar omgaan en de invloed die dat kan hebben op leerprestaties, keuzes en gedrag. Wel is bekend dat bij practica van met name exacte vakken en informatica meisjes meer gebaat zouden zijn bij gescheiden groepen (Van Eck, 1995). Vanaf begin jaren negentig is – ook in Nederland – aandacht uitgegaan naar verschillen in computerattitude van jongens en meisjes (Bamossy & Janssen, 1993; Volman, 1997, in: Meelissen, 2005). Hieruit bleek dat het gedrag van jongens en meisjes tijdens computerlessen van elkaar verschilt. Jongens zijn nadrukkelijker aanwezig, laten hun computer lawaai maken en geven commentaar op anderen. Dat zou invloed kunnen hebben op de computerattitude, hoewel dit verband niet eenduidig is. De invloed van de zogenaamde ‘peergroup’ wordt ook in een ander verband aangevoerd voor het verklaren van verschillen, namelijk als verklaring voor het ‘jongensprobleem’: het gegeven dat meisjes jongens voorbij lijken te streven in het bereikte onderwijsniveau. Jongens hebben een mannelijk ideaalbeeld en dat strookt niet met de door het onderwijs gewaardeerde eigenschappen van leerlingen. In het onderwijs worden de aan meisjes toegeschreven eigenschappen, zoals behulpzaam zijn en ijverig, juist hoog gewaardeerd (Jackson, 2002; Smith, 2003; Van de Gaer e.a., 2004; Van Houtte, 2004; Younger & Warrington, 2005,

aangehaald in: Van Langen en Driessen, 2006).

### **Toekomstverwachtingen van jongens en meisjes**

Lange tijd gingen meisjes er van uit dat zij zouden stoppen met betaald werk op het moment dat zij hun eerste kind zouden krijgen. Jongens vonden het vanzelfsprekend dat de vrouw voor de kinderen zorgt en de man kostwinner is. Op de arbeidsmarkt is er sinds een jaar of twintig een ontwikkeling gaande waarbij steeds meer vrouwen een betaalde baan hebben, economisch zelfstandig zijn (40% in 2006) en arbeid en zorg combineren. Dit heeft ook zijn weerslag op opvattingen, keuzes en toekomstverwachtingen van meisjes en vrouwen. Daar waar meisjes vroeger aangaven (tijdelijk) te willen stoppen met betaald werk op het moment dat er kinderen geboren worden, zijn zij tegenwoordig meer gericht op de combinatie van arbeid en zorg. De toekomstverwachtingen van jongens lopen in dat opzicht niet in de pas met die van meisjes, zij gaan in hun toekomstplannen nog altijd uit van een fulltime baan en van het kostwinnerschap. Deze opvattingen van jongens en meisjes hebben consequenties voor hun beroepskeuze. Meisjes laten hun keuze mede leiden door de mogelijkheid om later in deeltijd werkzaam te kunnen zijn, terwijl jongens later een goed inkomen willen hebben; hun toekomstperspectief is beroepsgericht (Du Bois-Reymond e.a. 1998; Meijers, 2001).

Er zijn in dat opzicht verschillen tussen autochtonen en allochtonen. Hoewel Turkse en Marokkaanse vrouwen van de tweede generatie emancipatie net zo belangrijk vinden als autochtone vrouwen en zij hetzelfde denken over het belang van scholing, zijn zij meer dan Nederlandse vrouwen op de zorgrol gericht, ook al omdat deze rol voor vrouwen in de Turkse en Marokkaanse gemeenschap dwingender is. Ook stoppen zij vaker met betaald werk op het moment dat er een kind geboren wordt (Pels & De Gruijter, 2006). De intentie om te blijven werken is bij sommige groepen allochtone vrouwen (de vrouwen die al betaald werk verrichten op het moment dat ze zwanger werden) vaker aanwezig dan bij autochtone vrouwen. Dat geldt voor Turkse, Marokkaanse en Surinaamse vrouwen. In de praktijk blijken echter vooral autochtone en Antilliaanse vrouwen hun voornemen uit te voeren (Keuzenkamp & Merens, 2006).

### **Consequenties van seksestereotiepe keuzes en beleidsmaatregelen**

De sekseverschillen in interesses en keuzes impliceren niet op voorhand dat meisjes een achtergestelde positie op de arbeidsmarkt krijgen, maar door bijvoorbeeld te kiezen voor een profiel Cultuur&Maatschappij of Economie&Maatschappij beperken meisjes wel de mogelijkheden voor doorstroming naar vervolgopleidingen. Dit vormt één van de redenen voor het ministerie van Onderwijs om aandacht te besteden aan de keuzes van meisjes. In 1999 verscheen een studie in opdracht van het Ministerie van OCW getiteld 'Nieuwe media, nieuwe verschillen' (Van Eck & Volman 1999), waarin werd nagegaan in hoeverre er sekseverschillen in ICT-gebruik bestaan, wat de mogelijke verschillen zijn en op welke wijze die verschillen in de toekomst kunnen worden verkleind of weggewerkt. De conclusie uit die studie is dat jongens zowel binnen als buiten de school meer deelnemen aan ICT-activiteiten, dat jongens hoger scoren op testen die computerkennis en -vaardigheden testen, dat meisjes een minder positieve houding en minder zelfvertrouwen hebben ten opzichte van de computer dan jongens en dat meisjes liever samen werken aan de computer dan jongens. Het onderwijs houdt de sekseverschillen in stand, doordat er minder wordt aangesloten bij de specifieke interesses van meisjes. In een bijlage bij het landelijk Meerjarenbeleidsplan 2006 – 2010 over het domein kennissamenleving wordt onder het kopje 'sekseverschillen in het computeronderwijs' gerefereerd aan het onderzoek van Van Eck & Volman en geconstateerd

dat er geen aanleiding is om nadere beleidsactiviteiten te ontplooiën op dit terrein. In de ‘Actuele Emancipatie Agenda 2001 – 2002’ van het ministerie van OCW wordt beschreven dat het emancipatiebeleid in het voortgezet onderwijs zich met name zal richten op het keuzeprocess van jongeren.

### **Conclusies**

Jongeren kunnen beter in staat gesteld worden een open en gedifferentieerde keuze te maken in plaats van een geslachtsspecifieke keuze vanuit traditionele rolverwachtingen. Daar kan het onderwijs een rol in spelen. Het is echter niet eenvoudig om daar een eenduidige strategie voor te ontwikkelen, want uit de in dit hoofdstuk besproken onderzoeken blijkt er geen duidelijke relatie tussen de sekse van de leerkracht, het didactisch handelen of andere school- of klasgebonden factoren enerzijds en de keuzes die jongens en meisjes maken anderzijds. Het enige dat er toe doet, zijn de verwachtingen van docenten. Toch zijn er wel degelijk onderzoeken die verschillen tussen jongens en meisjes verklaren uit schoolgebonden factoren. Veelal gaat het daarbij om een combinatie van verschillende factoren, zoals het onderzoek van Meelissen bijvoorbeeld laat zien, maar ook Van Langen (2006) vindt verschillen die met schoolkenmerken te maken hebben.

## **Gebruikte literatuur in hoofdstuk 6**

- Boltjes, E. (2004). *Voorbeeldig Onderwijs. Voorbeeldgestuurd onderwijs, een opstap naar abstract denken, vooral voor meisjes*. Proefschrift Universiteit Maastricht
- Bügel, K. (1991). Sekseverschillen in onderwijsprestaties in Nederland. Een overzicht van literatuur en enkele nieuwe gegevens. *Pedagogische Studiën*, 68, p. 350-370
- Dar-Nimrod, I. & S. J. Heine (2006). Exposure to scientific theories affects women's math performance. *Science* 314, 435
- Dolle-Willemsen, D. & A. Verbiest (1999). *Taal in de klas*. Amsterdam/Antwerpen: Contact
- Du Bois-Reymond, M., Y. te Poel, & J. Ravesloot (1998). *Jongeren en hun keuzes*. Bussum: Coutinho
- Eck, E. van (1995). *Apart en samen. Een onderzoek naar de implementatie en effecten van het project Coornhert Exact*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut / Instituut voor de Lerarenopleiding
- Eck, E. van & M. Volman (1999). *Nieuwe media, nieuwe verschillen, een reviewstudie over sekseverschillen en ICT in het primair en voortgezet onderwijs*. Amsterdam
- Jungbluth, P. (1982). *Docenten over onderwijs aan meisjes. Positieve diskriminatie met een dubbele bodem*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen
- Keuzenkamp, S. & A. Merens (red.) (2006). *Sociale atlas van vrouwen uit etnische minderheden*. Den Haag: SCP
- Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool. Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen: ITS
- Langen, A. van & G. Driessen (2006). *Sekseverschillen in onderwijsloopbanen. Een internationaal comparatieve trendstudie*. Nijmegen: ITS
- Meelissen, M. (2005). *ICT: Meer voor Wim dan voor Jet? De rol van het basisonderwijs in het aantrekkelijker maken van informatie- en communicatietechnologie voor jongens en meisjes*. Proefschrift Universiteit Twente
- Meijers, F. (2001). Heeft beroepskeuzevoorlichting zin? Naar een strategie van participerend leren. *Pedagogiek*, jrg.21, 3, 200-213
- Onderwijsraad (2000). *Onderwijsemancipatie uit de steigers*. Den Haag
- Pels, T. & M. de Gruijter (red.) (2006). *Emancipatie van de tweede generatie. Keuzen en kansen in de levensloop van jonge moeders van Marokkaanse en Turkse afkomst*, Verweij Jonker Instituut: Utrecht
- Renkema, M. e.a. (2000). *Diversiteit in de klas*. Nijmegen: ITS
- Stanworth, M. (1981). *Gender and schooling. A study of sexual divisions in the classroom*.

London: Hutchinson Publishing Group

Volman, M. (1994). *Computerfreak of computervrees. Sekseverschillen en egalitair informatiekunde-onderwijs*. Amsterdam: SCO/Kohnstamm Instituut

Volman, M. (1999). Verdwenen achterstand en nieuwe ongelijkheid. Omgaan met sekseverschillen in het onderwijs. In: Dekkers, H. (red.). *Onderwijskundig Lexicon: Omgaan met verschillen*. Alphen aan den Rijn: Samson, 44-61

Volman M. (2006). Van meisjesprobleem naar jongensprobleem. *Lover. Tijdschrift over feminisme. Cultuur en wetenschap*, 33, 1, 40-42

Vloet, K. & D. Dolle-Willemsen (2004). *Levensverhalen en beroepskeuzegedrag van meisjes en jongens: loopbaanleren in het onderwijs*. Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen

## HOOFDSTUK 7 INTERNATIONALE VERGELIJKING

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van internationale vergelijkende onderzoeken gezien welke verschillen er zijn tussen meisjes en jongens op het gebied van schoolloopbanen en schoolprestaties, tussen verschillende landen. Het gaat in de vergelijking om de volgende landen: Nederland, België, Frankrijk, Duitsland, het Verenigd Koninkrijk en Denemarken.

De nationale data over prestaties en schoolloopbanen van meisjes en jongens zijn onderling vaak slecht te vergelijken door afwijkende onderwijsstelsels, maar ook door verschillen in gehanteerde meetmomenten, meetinstrumenten en indicatoren.

Een goed alternatief wordt geboden door grootschalige internationale prestatieingen, zoals PISA, TIMMS en PIRLS en vergelijkende indicatoren van de OECD, zodat crossnationale vergelijkingen mogelijk worden.

De volgende gegevens zijn hoofdzakelijk afkomstig uit het onderzoek van Van Langen en Driessen, getiteld: Sekseverschillen in onderwijsloopbanen, een internationaal comparatieve trendstudie (2006).

### PISA

PISA is een internationaal vergelijkend onderzoek onder 15-jarigen in een groot aantal landen. De eerste PISA-meting had betrekking op de domeinen lezen, wiskunde en natuurwetenschappen en vond plaats in 2000. Bij deze meting scoren de meisjes in alle landen hoger dan de jongens op het gebied van lezen, maar gezien de *effect sizes* (die variëren van – 0,1 tot –0,3) gaat het om een klein tot middelmatig effect. Wat wiskunde betreft zijn de jongens iets beter dan de meisjes, maar de effect sizes zijn hierbij nog kleiner dan bij lezen. Bij de meting van 2003 zijn toetsen afgenomen met betrekking tot de domeinen lezen, wiskunde, natuurwetenschappen en probleemoplossend vermogen. Meisjes scoren in alle landen hoger dan jongens als het om lezen gaat; er is echter sprake van een matig effect (0.30-0.40). Bij de andere domeinen zijn de verschillen tussen jongens en meisjes veel geringer. In geen van de landen is sprake van een significant effect (verschil) tussen jongens en meisjes.

*Tabel 7.1 Toetsprestaties lezen, wiskunde en natuurwetenschappen van 15-jarigen, naar land en sekse, PISA 2000*

	lezen			wiskunde			Natuurwetenschappen		
	j	m	ES	j	m	ES	j	m	ES
<b>België</b>	492	525	-0.13	524	518	0.02	496	498	-0.01
<b>Denemarken</b>	485	510	-0.18	522	507	0.11	488	476	0.07
<b>Duitsland</b>	468	502	-0.19	498	483	0.08	489	487	0.01
<b>Frankrijk</b>	490	519	-0.19	525	511	0.08	504	498	0.03
<b>Nederland</b>	517	547	-0.20	569	558	0.07	529	529	0.00
<b>VK</b>	512	537	-0.11	534	526	0.03	535	531	0.02

Bron: Van Langen en Driessen, 2006, p. 133

Tabel 7.2 Toetsprestaties lezen, wiskunde, natuurwetenschappen en probleemoplossend vermogen van 15-jarigen, naar land en sekse en effectgroottes; PISA 2003

	lezen			wiskunde			n.wetenschappen			Probl. Opl. V.		
	J	m	ES	j	m	ES	j	m	ES	j	m	ES
<b>België</b>	489	526	-0.34	533	525	0.07	509	509	0.00	522	527	-0.05
<b>Denemarken</b>	479	505	-0.29	523	506	0.18	484	467	0.17	519	514	0.06
<b>Duitsland</b>	471	513	-0.39	508	499	0.09	506	500	0.05	511	517	-0.06
<b>Frankrijk</b>	476	514	-0.40	515	507	0.09	511	511	0.00	519	520	-0.01
<b>Nederland</b>	503	524	-0.25	540	535	0.06	527	522	0.05	522	518	0.04
<b>VK (niet bekend)</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Bron: Van Langen en Driessen, 2006, p. 134

## TIMMS

De internationale TIMMS-studie richt zich op de wiskundige en natuurwetenschappelijke vaardigheden van kinderen in verschillende leeftijdscategorieën.

In 1995 zijn toetsen afgenomen bij kinderen van 9 jaar en 13 jaar en leerlingen in het afsluitende leerjaar van het voortgezet onderwijs. Binnen de bestudeerde landen zijn voor de negenjarigen nauwelijks verschillen in de prestaties voor wiskunde en natuurwetenschappen van jongens en meisjes, met uitzondering van Nederland. In Nederland scoren jongens met een klein tot middelmatig effect verschil beter dan meisjes.

Alleen in het afsluitende jaar van het voortgezet onderwijs treden in de meeste landen voor zowel wiskunde als natuurwetenschappen significante verschillen op in het voordeel van jongens. In Nederland betreft het een tamelijk sterk effect (ES = 0,6 voor beide vakken). Een herhaling van de toetsen voor 13-jarigen in 1999 gaf geen duidelijke verschillen in prestaties.

In 2003 is een toetsing georganiseerd voor de 9 en 13-jarigen. Ook nu zijn de verschillen tussen jongens en meisjes verwaarloosbaar klein; voor natuurwetenschappen zijn de jongens over het algemeen iets in het voordeel.

Tabel 7.3 Toetsprestaties wiskunde en natuurwetenschappen van leerlingen in het afsluitend jaar voortgezet onderwijs, naar land en sekse; effect grootte, TIMMS 1995

	Wiskunde			Natuurwetenschappen		
	j	m	ES	j	m	ES
<b>België (niet bekend)</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Denemarken</b>	575	523	0.63	532	490	0.5
<b>Duitsland</b>	509	480	0.38	514	478	0.4
<b>Frankrijk</b>	544	506	0.41	508	468	0.53
<b>Nederland</b>	585	533	0.60	582	532	0.61
<b>VK (niet bekend)</b>	-	-	-	-	-	-

Bron: Van Langen en Driessen, 2006, p. 134

## PIRLS

PIRLS is een internationaal vergelijkend onderzoek naar leesvaardigheden van leerlingen (35 landen). Er is een meting van PIRLS onder 9 en 14-jarigen in 1991 en een meting van 9 en 10-jarigen in 2001.

In 1991 scoorden meisjes in beide leeftijdscategorieën (met een gering verschil) hoger dan de jongens.

In 2001 betrof het 'lezen met een literair doel' en 'lezen met een informatief doel'. Op beide aspecten scoren de meisjes in de onderzochte landen iets hoger dan de jongens (ES varieert van -0,15 tot -0,40).

## OECD – Education at a Glance

Ook de jaarlijkse OECD-rapportages *Education at a glance* geven veel informatie over de onderwijsdeelname van meisjes en jongens.

Uit vergelijkend onderzoek naar deelname aan voorschoolse voorzieningen blijkt dat in 1998 en 2003 in vrijwel alle bestudeerde landen ongeveer evenveel meisjes als jongens deelnemen aan deze voorziening.

Het behalen van het diploma voor het hoger voortgezet onderwijs is ook een belangrijke indicator. Hoewel deze gegevens helaas onvolledig zijn, is het wel duidelijk zichtbaar dat in alle landen in 2003 relatief meer meisjes dan jongens een diploma voor het hoger voortgezet onderwijs behalen. Ook behaalt in alle bestudeerde landen een hoger percentage meisjes een VO-diploma op het hoogste niveau. In 2003 blijken in vrijwel alle bestudeerde landen de vrouwen in het tertiair onderwijs licht tot matig te zijn oververtegenwoordigd, variërend van 51% in Nederland tot 60% in Zweden. Alleen in Duitsland zijn de mannen met 51% iets in de meerderheid.

Tabel 7.4 Aandeel mannen onder ingeschreven studenten in tertiair onderwijs (OECD), naar jaar en land (%)

	1998	2003
<b>België</b>	Onbekend	47
<b>Denemarken</b>	45	42
<b>Duitsland</b>	54	51
<b>Frankrijk</b>	45	45
<b>Nederland</b>	51	49
<b>VK</b>	47	44

Bron: Van Langen en Driessen, 2006, p. 140

Wat betreft het uiteindelijk bereikt onderwijsresultaat blijkt dat het algemeen onderwijsniveau van 25- 64 jarigen in de meeste OECD landen tussen 1998 en 2003 is toegenomen. Het onderwijsniveau van de vrouwen in de genoemde leeftijdscategorie is meer toegenomen dan dat van de mannen. Het percentage hoog opgeleide vrouwen in 2003 in een aantal landen (Australië, Denemarken, Frankrijk, en Zweden) is hoger dan het percentage hoog opgeleide mannen, terwijl dat in 1998 nog nergens het geval was. In Nederland is in 2003 het percentage mannen tussen de 25 en 65 met een tertiaire opleiding nog altijd hoger dan het percentage vrouwen (27% versus 22%).

Wat betreft studierichting blijkt dat vrouwen in alle bestudeerde landen zijn ondervertegenwoordigd in bètatechnische richtingen *mathematics and computer science* en *engineering, manufacturing and construction*, maar niet in alle landen in gelijke mate. In Nederland is het percentage vrouwelijke gediplomeerden in deze twee sectoren het allerlaagst. Aan de andere kant zijn de mannen in alle landen ondervertegenwoordigd in *health and welfare and humanities, arts and education*, maar ook hier niet altijd in dezelfde mate.

Een vergelijking van het aandeel of aantal voortijdig schoolverlaters is vanwege de verschillende definities ingewikkeld. Volgens Eurostat is zowel in 1996, 2000 als 2005 het percentage voortijdig schoolverlaters onder mannen groter dan onder vrouwen, met uitzondering van Duitsland (Van Langen & Driessen, 2006, p. 42). Het aandeel voortijdig schoolverlaters blijkt in de EU af te nemen. In 2005 is ruim 14 procent van de EU-vrouwen en



ruim 19 procent van de EU-mannen in de leeftijd van 18 tot 24 jaar een voortijdig schoolverlater.

*Tabel 7.5 Voortijdig schoolverlaters onder 18- 24 jarigen in de EU, naar land, jaar en sekse (%)*

	1996		2000		2005	
	j	m	j	m	j	M
<b>België</b>	14.7	11.0	14.8	10.2	15.3	10.6
<b>Denemarken</b>	12.2	12.1	13.4	9.9	9.4	7.5
<b>Duitsland</b>	12.5	14.2	14.6	15.2	onbekend	onbekend
<b>Frankrijk</b>	16.9	13.6	14.8	11.9	14.6	10.7
<b>Nederland</b>	18.1	17.1	16.2	14.8	15.8	11.2
<b>VK</b>	onbekend	onbekend	19.0	17.9	14.7	13.2

Bron: Van Langen en Driessen, 2006, p. 142

## Conclusies

Op basis van deze internationaal vergelijkende cijfers blijkt dat de resultaten en prestaties van jongens en meisjes in de jongere leeftijdsgroepen in de verschillende landen niet veel uiteen lopen. Bij hogere leeftijden in VO en hoger onderwijs ontstaan wel verschillen.

Het behaalde onderwijsniveau van vrouwen neemt toe en overstijgt dat van mannen in verschillende landen. De keuze van de (traditionele) richtingen in verschillende landen echter nog zeer sekse bepaald. In Nederland kiezen vrouwen in vergelijking met andere landen weinig technische richtingen.

## **Gebruikte literatuur in hoofdstuk 7**

Langen, A. van & G. Driessen (2006). *Sekseverschillen in onderwijsloopbanen, een internationaal comparatieve trendstudie*. Nijmegen: ITS

## CONCLUSIES, REFLECTIE EN AANBEVELINGEN

In dit afsluitende deel worden conclusies getrokken aan de hand van de vragen zoals besproken in hoofdstuk 1. Daarna volgt een reflectie op de bevindingen, uitmondend in een tweetal aanbevelingen.

De hoofdvraag van deze rapportage luidt:

*Worden jongens en meisjes in het (primair en voortgezet) onderwijs gelijke kansen geboden?*

Deze hoofdvraag is door de opdrachtgever uitgewerkt in een aantal deelvragen. Per deelvraag gaan we kort in op de bevindingen.

1. In hoeverre beïnvloeden stereotiepe denkbeelden over jongens/meisjes c.q. mannelijkheid/vrouwelijkheid het onderwijsaanbod en wordt hierdoor (ongezien) onderscheid tussen jongens en meisjes gemaakt?

Met name in hoofdstuk 5 is beschreven dat stereotiepe denkbeelden over jongens/meisjes het (ongezien) onderscheid tussen jongens en meisjes wel beïnvloeden, maar dat de mate waarin dat gebeurt, moeilijk is vast te stellen. Het is wel duidelijk dat het identificeren en veranderen van impliciete beelden, rolopvattingen en attitudes veel inspanning vraagt. Dat kan niet alleen door het onderwijs bewerkstelligd worden, omdat de beelden zowel binnen als buiten het onderwijs op allerlei manieren worden bevestigd en invloed hebben op de beelden van jongeren.

2. In hoeverre wordt er in de opleiding van onderwijspersoneel aandacht besteed aan beeldvorming, wat vindt het onderwijspersoneel van deze ontwikkeling en hoe gaan ze in de praktijk met het (niet) geleerde om?

Uit de rapportage blijkt dat in de opleidingen ronduit te weinig aandacht wordt gegeven aan beeldvorming. De opleidingen hebben hun aandacht gericht op het werven en vasthouden van jongens om het onderwijs niet geheel te laten feminiseren (zie het onderzoek van het SBO, 2004 en Geerdink e.a., 2005). De inhoudelijke aandacht voor beeldvorming, keuzeprocessen en de vorming van toekomstbeelden waarin werk en zorg wordt gecombineerd, is weinig zichtbaar. Uit de onderzoeken waarin videofeedback wordt toegepast (Dolle-Willemsen, 1997) blijkt dat docenten zich helemaal niet bewust zijn van seksespecifiek docentgedrag.

3. Hoe staat het met wederzijdse beeldvorming (leerlingen onderling, leraar - leerling), met betrekking tot traditionele beelden en beelden die jongeren zelf verzinnen.

De verwachtingen van docenten zijn van grote invloed op de attitudes en prestaties van leerlingen (Jungbluth, 2003). Deze verwachtingen worden gevoed door beelden over mannelijkheid en vrouwelijkheid.

Over de beïnvloedingsprocessen tussen leerlingen is niet veel onderzoek verricht in Nederland. Wel is er onderzoek over de onderlinge beïnvloeding bij ICT-gebruik, waarbij duidelijk verschil in gedrag wordt aangetoond.

4. In hoeverre speelt etniciteit van leerlingen c.q. onderwijspersoneel een rol?

Sociale klasse blijkt een belangrijke verklarende factor bij de schoolsuccessen van meisjes. Deze factor hangt echter sterk samen met de factor etniciteit (Driessen & Dekkers, 1997). Allochtone meisjes scoren in vergelijking met verschillende andere groepen nog steeds lager. Aandacht voor deze groep blijft nodig, zeker omdat deze meisjes met een zogenaamde dubbele hiërarchie te maken hebben (allochtoon /autochtoon en meisje/jongens).

5. In hoeverre spelen de diverse verantwoordelijkheden een rol?
  - a. Randvoorwaardelijk: rijksoverheid, OCW, gemeenten en scholen
  - b. Beïnvloeding: de sociale omgeving.

Voor de continuïteit van de aandacht van de genderthematiek in het onderwijs spelen de overheid en de gekozen beleidsfilosofie (governance) een belangrijke rol. Door de combinatie van enerzijds gendermainstreaming en anderzijds autonomievergroting van scholen, deregulering en decentralisatie ontbreekt de legitimering van het onderwerp voor de agenda van de school. Twee factoren werken niet in het voordeel van het onderwerp emancipatie voor de schoolagenda, namelijk de sanering van de kerndoelen voor primair en voortgezet onderwijs en de vermarkting van de onderwijsverzorgingsstructuur (zoals SLO, LPC, CITO) en de schoolbegeleidingsdiensten. Nu is het de markt die bepaalt welke onderwerpen op school worden aangepakt. Minder gemakkelijke onderwerpen zoals emancipatie vallen dan tussen wal en schip. Ook ouders, peergroup en media vinden het onderwerp niet belangrijk genoeg om dit vanuit hun *countervailing power*-rol te agenderen voor het curriculum van de school. De onderwijsinspectie speelt hierin nauwelijks een rol. Kortom, op dit moment voelt geen van de partijen zich probleemeigenaar.

6. Zijn jongens en meisjes goed voorbereid op wat de maatschappij van hun eist. Zijn jongens en meisjes weerbaar?

Het drieledig toekomstperspectief was een duidelijke doelstelling van het onderwijsemancipatiebeleid. Het houdt in dat jongens en meisjes zich voorbereiden op een evenwichtige levensloop op drie terreinen (betaalde arbeid, zorg en maatschappelijke participatie). Momenteel moeten we constateren dat deze doelstelling is verdwenen. Dit blijkt onder andere uit het verdwijnen van het vak verzorging en de sanering van de kerndoelen. Het toekomstperspectief wordt eenzijdig economisch ingevuld, door een sterke focus op meisjes en bèta en techniek.

7. Heeft dit alles invloed op de uiteindelijke keuzes van jongens en meisjes gedurende en na de onderwijsperiode?

Juist door een geringe betrokkenheid van jongens en het ontbreken van een gemeenschappelijk toekomstperspectief voor jongens en meisjes (dat ook doorwerkt op de arbeidsmarkt bij werkgevers), houden meisjes bij keuzes in het onderwijs en op de arbeidsmarkt meer rekening met de mogelijkheid om in deeltijd te werken. De werk/zorg-afwegingen worden daarbij eenzijdig bij meisjes en vrouwen neergelegd, terwijl dit niet strookt met de emancipatiedoelstellingen en ook niet in het belang is van hogere doelstellingen zoals het ontwikkelen van een kenniseconomie en het bevorderen van deelname van vrouwen op de arbeidsmarkt.

8. Hoe doet Nederland het in Europees verband aangaande dit onderwerp (benchmarking)?

Als we kijken naar de vergelijkingen tussen landen op basis van internationale indicatoren in het onderwijs, dan zien we dat meisjes en vrouwen een steeds hoger onderwijsniveau behalen. Wat betreft de keuzes die worden gemaakt loopt Nederland achter. In vergelijking met andere landen kiezen minder meisjes technische richtingen.

## REFLECTIE

De rapportage naar 'ongezien onderscheid in het onderwijs' berust op twee pijlers: een literatuuronderzoek en gesprekken met deskundigen die op de een of andere wijze bij het

emancipatiebeleid betrokken zijn. De gesprekken dienden enerzijds om na te gaan of de informatie juist en volledig was, anderzijds om te reflecteren op de uitkomsten van de rapportage en verdieping aan te brengen door middel van de vragen: wat is er nu precies aan de hand, hoe komt dat en op welke wijze kan verbetering aangebracht worden. Een deel van de reflecties die de experts in de gesprekken boden, is hier weergegeven.

#### *Wat is er nu precies aan de hand*

De eerste vraag die steeds in de bijeenkomsten aan de orde kwam en tot veel discussie leidde, is de vraag: gaat het eigenlijk wel of niet goed met meisjes in het onderwijs. Het antwoord daarop was genuanceerd. Ja, het gaat goed met meisjes, want de onderwijsdeelname van meisjes is spectaculair gestegen en meisjes doen het ook goed, soms zelfs beter dan jongens. Tegelijkertijd wordt geconstateerd dat het ook niet goed gaat: meisjes kiezen nauwelijks voor pakketten met techniek en exacte vakken en zijn daardoor beperkt in hun keuzemogelijkheden voor een vervolgopleiding en allochtone meisjes blijven nog achter in onderwijsdeelname. Ook de positie van vrouwen in managementfuncties is onevenwichtig. Wie de positie van vrouwen en meisjes op de arbeidsmarkt bekijkt, ziet dat vrouwen meer dan mannen in deeltijd werken, minder betaald krijgen en lagere posities bekleden. Over een langere periode bekeken, kan dus de conclusie worden getrokken dat de positieve ontwikkelingen in de onderwijsdeelname niet (of nog niet) hebben geleid tot een verbetering van de positie van vrouwen op de arbeidsmarkt. Of dat geheel aan het onderwijs is toe te schrijven is de vraag, maar op zijn minst kan gesteld worden dat het onderwijs in ieder geval niet in staat is gebleken barrières op de arbeidsmarkt te doorbreken.

#### *Waarom is dat een probleem*

De volgende vraag, die daaruit logisch voortkomt is dan: is het een probleem dat meisjes andere pakketten kiezen, vaker in deeltijd werken, meer dan mannen arbeid en zorg combineren en oververtegenwoordigd zijn in bepaalde sectoren van de arbeidsmarkt? In de gesprekken is die vraag bevestigend beantwoord. Er zijn (on)bewuste verschillen van macht, die betekenis krijgen en bevestigd worden in hiërarchie. Er zijn twee typen argumenten aangedragen om deze situatie te doorbreken. Er is een economisch belang voor de samenleving dat zoveel mogelijk talenten benut worden. Parttime werken en gebrek aan mensen die opgeleid zijn in natuur en techniek, zijn verschijnselen die niet goed zijn voor de ambities die Nederland heeft in het kader van de kenniseconomie. Bovendien is meer kennis van bèta/techniek nodig om bij te dragen aan de oplossing van een aantal urgente problemen in de samenleving, zoals de effecten van klimaatverandering, mobiliteitsproblemen en energie- en milieuvraagstukken. Een ander type argumentatie legt meer de nadruk op individuele ontplooiing. Hebben meisjes wel echte keuzevrijheid of is dat een mythe en kiezen ze alleen voor traditioneel-vrouwelijke opleidingen en beroepen door gebrek aan zelfvertrouwen en gemis aan positieve rolmodellen. In dat geval is het onbenutte talent niet alleen schadelijk voor de samenleving, maar ook voor de keuzevrijheid en ontwikkelingskansen van individuen, wat toch van oudsher het doel van onderwijs is. Ook ligt hier een machtsvraag: er zijn aanwijzingen dat de samenleving zo ingericht is dat het voor vrouwen moeilijker is om hun keuzevrijheid ook werkelijk te effectueren en dat zij minder mogelijkheden hebben om veranderingen te bewerkstelligen. Spiegelbeeldig geldt dit ook voor jongens. Als het waar is dat de samenleving traditionele rolpatronen reproduceert en keuzemogelijkheden impliciet beperkt, dan heeft dat ook gevolgen voor jongens, die immers ook minder worden aangetroffen in traditionele vrouwenberoepen en minder vaak in deeltijd werken en arbeid en zorg combineren. De conclusie is dat er meer aan de hand is dan dat vrouwen en mannen toevallig altijd andere keuzen maken. De keuzevrijheid zelf staat ter discussie. Met andere woorden: als de gegeven verdeling in opleiding en arbeidsmarkt de

uitkomst is van een werkelijk vrije keus van meisjes én jongens, dan zouden de maatschappelijke effecten daarvan voor lief moeten worden genomen. De aanwezige deskundigen waren echter van mening dat er van echte keuzevrijheid geen sprake is.

#### *Hoe komt dat?*

Uit de literatuur en uit de gesprekken blijkt een drietal oorzaken van de keuzes die meisjes maken: de individuele (biologisch/psychologische), symbolische en de sociologische factoren. Op het niveau van de individuele verschillen gaat het om het gebrek aan een positief zelfbeeld van meisjes en het vertrouwen dat ze in staat zijn om als meisje ook in niet traditionele vakken en beroepen successen te behalen. Als oorzaken zijn genoemd het gebrek aan rolmodellen en gebrek aan positieve verwachtingen van ouders en leerkrachten. Ook het leerkrachtgedrag wordt als een belangrijke factor gezien. Wanneer leerkrachten in de interactie met leerlingen er (ongewild) blijk van geven dat ze seksespecifieke verwachtingen hebben, heeft dat een effect op het gedrag en vervolgens op de identiteitsvorming van meisjes en van jongens. Ook de rol van de media is genoemd als verklarende factor. De symbolische factoren spelen wellicht een nog belangrijker rol, omdat symbolische betekenissen expliciet moeten worden benoemd en ontleed om hen van betekenis te ontdoen. Veel handelingen, rolmodellen en beelden hebben een belangrijke symboolbevestigende werking. De sociologische verklaring bestaat eruit dat machtsverschillen en (stilzwijgende) opvattingen over wenselijke posities van meisjes en jongens ook tot uiting komen in de wijze waarop organisaties en instituties werken of dat er door gebrek aan kennis geen rekening wordt gehouden met de effecten van de wijze waarop de samenleving is ingericht. Als voorbeeld is genoemd dat het onderwijssysteem is ingericht op het maken van vroegtijdige keuzen, terwijl bekend is dat er op jongere leeftijd traditionelere keuzen worden gemaakt dan in een latere ontwikkelingsfase. Een ander voorbeeld is het inrichten van de vakkenpakketten, die sterker dan voorheen sturen in de richting van een tweedeling tussen opleidingen met en zonder technische en exacte vakken.

#### *Wat valt er aan te doen?*

Het realiseren van werkelijke keuzevrijheid is niet een simpele opdracht, die door een enkelvoudige benadering kan worden gerealiseerd. Omdat keuzeprocessen beïnvloed worden door (o.a.) de media, het gezin, vrienden, klasgenoten, het gedrag van leerkrachten, de presentatie van leerstof en de organisatie van onderwijs en samenleving, kan niet volstaan worden met een enkele interventie. Bovendien is er een wisselwerking tussen maatschappelijke opvattingen, de weerslag daarvan in instituties en keuzeprocessen van meisjes en jongens. Daarom kan genderbewust onderwijsbeleid nooit betrekking hebben op één facet. Er moet altijd op verschillende fronten tegelijk gewerkt worden: het leerkrachtgedrag kan veranderen wanneer leerkrachten beschikken over kennis van de effecten van hun interactie en over vaardigheden om die kennis toe te passen. Om te zorgen dat leerkrachten over die kennis en vaardigheden beschikken, moet er aandacht aan besteed worden in de primaire opleidingen van leerkrachten en in de nascholing. Tegelijkertijd zou er op schoolniveau systematisch aandacht moeten zijn voor de doelstellingen van emancipatiebeleid en voor de resultaten daarvan. Het helpt dan als onderwijsbegeleidingsdiensten beschikken over de nodige kennis hierover en de inspectie bij de schoolbezoeken dit onderwerp expliciet aan de orde stelt. Universiteiten zouden een rol kunnen spelen in de ontwikkeling van kennis over dit onderwerp en de wijze waarop de implementatie in de dagelijkse onderwijspraktijk gestalte kan krijgen. Bij veranderingen in de onderwijswetgeving zou altijd expliciet nagegaan moeten worden of de gevolgen ervan genderneutraal zijn. Juist vanwege de veelomvattendheid van een dergelijk beleid is het noodzakelijk dat er samenhang in het beleid wordt aangebracht door middel van een centrale

aansturing.

*Waarom gebeurt dat nu niet?*

Geconstateerd is dat het Ministerie van OCW jarenlang het departement was waar onderwijsemancipatiebeleid serieus werd genomen en waar ook in internationale vergelijkingen goede resultaten werden waargenomen. Het driedig toekomstperspectief (economisch, zorg en maatschappelijke participatie) was een hanteerbare ordening van doelstellingen, die door uiteenlopende redenen buiten beeld zijn geraakt. De inzet van het ministerie lijkt nu versmald tot meisjes en techniek; andere doelstellingen worden ook wel genoemd, maar zijn niet geoperationaliseerd in projecten of aanpakken. Naast doelen zouden er ook maatregelen moeten zijn om de doelstellingen tot uitvoering te brengen. Daar is echter veel minder zicht op.

Als jongens en meisjes gelijke kansen moet worden geboden, waaronder een goede voorbereiding op keuzes tussen werk en zorg, dan is echter meer nodig, bijvoorbeeld:

- In lessen op school zal aandacht moeten zijn voor de oriëntatie op de afweging tussen werk en zorg in de levensloopbaan
- Meer aandacht voor docenten en schoolleiding, want die vervullen een belangrijke normatieve en rolmodel –functie als het gaat om de vorming ideeën over traditionele mannen en vrouwen beroepen en de oriëntatie op werk en zorg in de levensloopbaan.
- Aandacht voor de functie van de school als het gaat om een meer genderneutrale advisering en ondersteuning bij het maken van keuzes in de schoolloopbaan en profielen.
- Meer aandacht voor jongens en meisjes samen, omdat de oriëntatie op het werk- en zorgzaam bestaan en afweging is van zowel jongens als meisjes.

Door een aantal ontwikkelingen is de kracht van het onderwijsemancipatiebeleid verminderd. Genoemd zijn de invoering van het concept van gendermainstreaming waardoor emancipatie moest inzakken in het reguliere beleid en een aparte structuur voor het emancipatiebeleid overbodig werd geacht. Decentralisatie, autonomievergroting voor onderwijsinstellingen en deregulering zijn eveneens tendensen in het overheidsbeleid die zich slecht verdroegen met een krachtig centraal aangestuurd emancipatiebeleid. Door het vraaggericht werken van onderwijsondersteunende instellingen als gevolg van de invoering van marktwerking verdween onderwijsemancipatie uit beeld. Er werd niet om gevraagd, dus er werd niet ‘gedraaid’. Instrumenten die hun nut bewezen hadden zoals de Emancipatie Effect Rapportage, zijn onvoldoende benut.

## **AANBEVELINGEN VOOR TOEKOMSTIG BELEID**

De antwoorden op de hoofdvragen van het onderzoek en de inbreng van de geraadpleegde deskundigen leiden tot de conclusie dat er een extra inspanning nodig is om de stijging in onderwijsdeelname en onderwijssucces van meisjes daadwerkelijk te benutten, zowel ten gunste van de meisjes zelf als van de maatschappij als geheel. De vraag die dan voorligt, is welke veranderingen daarvoor nodig zijn. Onderstaand worden hiervoor aanbevelingen gedaan. De aanbevelingen hebben betrekking op het schoolniveau, op het overheidsbeleid en op de onderwerpen voor wenselijk onderzoek.

### **Het schoolniveau**

Hoewel de school niet de enige factor is die invloed heeft op keuzeprocessen van meisjes is wel duidelijk dat de school ‘ertoe doet’. Zowel de inhoud van de lesstof als het gedrag van leerkrachten en interactiepatronen in de klas zijn relevant. Het is belangrijk dat de resultaten van onderzoek ook hun toepassing vinden in de dagelijkse onderwijspraktijk. Daarom is het

aan te bevelen om ervoor te zorgen dat leerkrachten op de hoogte zijn van de werking van gender en de constructie van mannelijkheid en vrouwelijkheid door taalgebruik en beeldvorming. Dit kan bijvoorbeeld door middel van een module over gender en leerkrachtgedrag in de nascholing en in de initiële opleiding en door gebruik te maken van feedbacksystemen die met behulp van video-observaties docenten zich bewust laten worden van seksestereotiep gedrag. Om meer meisjes voor techniek te interesseren zijn maatregelen denkbaar zoals rekening houden met verschillende interesses en invalshoeken van jongens en meisjes bij het aanbod van de lesstof, meisjes op een positieve manier laten kennismaken met techniek en ICT met behulp van daarvoor ontwikkelde methodieken (bijvoorbeeld van Technika 10). Ook is het belangrijk meisjes te voorzien van positieve rolmodellen bijvoorbeeld door in alle contacten van het beroepsonderwijs met het beroepenveld te voorzien in vrouwelijke en mannelijke rolmodellen. Verder is het aan te bevelen systematisch gebruik te maken van de resultaten van projecten die gericht zijn op het doorbreken van de beroepensegregatie (zoals De glazen muur).

### **Overheidsbeleid**

In de gesprekken is duidelijk geworden dat bij het emancipatiebeleid veel actoren zijn betrokken. Er worden op alle niveaus activiteiten ontplooid, vaak met (financiële) steun van de overheid, met name het Ministerie van OCW. De doelstellingen van emancipatie worden breed ondersteund. Er is geen sprake van heftige weerstanden noch bij de overheid, noch bij de betrokken instellingen, zoals scholen en verzorgingsinstellingen. In deze relatief gunstige uitgangspositie wordt echter een duidelijk agenda-settend overheidsbeleid gemist. Het onderwerp emancipatie is de afgelopen jaren weggezakt in de aandacht van die instanties die hierop invloed zouden kunnen uitoefenen. Het vigerende bestuurlijke paradigma van decentralisatie, autonomie van schoolbesturen en marktwerking in het onderwijs, samengevat onder de noemer van 'governance' hoeft op zichzelf niet strijdig te zijn met het van overheidswege formuleren van gewenste resultaten. De stelselverantwoordelijkheid van de Minister van OCW laat nadrukkelijk ruimte om te sturen op onderwerpen die van prioritair belang worden geacht. De eerste opdracht is dan wel om het draagvlak voor het bereiken van emancipatiedoelstellingen te versterken door het vraagstuk te benoemen als een gemeenschappelijke opdracht voor minister en onderwijsveld. Vervolgens is het gezien de met 'governance' gepaard gaande verhoudingen een apart vraagstuk welke sturingsinstrumenten kunnen worden ingezet om de gewenste resultaten te bereiken. Het antwoord op die vraag kan alleen maar complex zijn. Er zijn veel niveaus betrokken bij het bijdragen aan de doelstellingen van emancipatiebeleid. Schoolbesturen faciliteren, scholen voeren uit, lerarenopleidingen versterken de deskundigheid, verzorgingsinstellingen dragen kennis en vaardigheden aan, universiteiten verrichten onderzoek, vrouwenorganisaties leveren kritische bijdragen, de inspectie rapporteert over de kwaliteit van uitvoering, de SLO formuleert leerdoelen en de uitgevers schrijven methodes en zo heeft elk niveau, elke organisatie zijn eigen rol hierin. Al die organisaties kunnen op hun eigen werkgebied hun bijdrage leveren aan de emancipatiedoelstellingen, mits ze daartoe worden gestimuleerd. Als het overheidsbeleid die rol wenst te versterken en de activiteiten meer doelgericht wil inzetten voor het bereiken van samenhangende emancipatiedoelstellingen, dan vereist dat ten eerste een inventarisatie van alle bestaande activiteiten en initiatieven, ten tweede een analyse van welke sturingsinstrumenten beschikbaar zijn om instituties te stimuleren om op hun eigen terrein een bijdrage te leveren en ten derde de ambitie om al die beschikbare instrumenten in samenhang en doelgericht in te zetten. Integratie van emancipatiedoelstellingen op alle niveaus in alle beleidsonderdelen van het onderwijsbeleid past volkomen in het beleid van gendermainstreaming. Om echt resultaat te bereiken is het formuleren van doelstellingen en het bijhouden of die doelstelling ook echt behaald worden, een noodzakelijk onderdeel van



gendermainstreaming.

### **Onderzoek**

Tenslotte zijn er in de gesprekken en in de beschikbare literatuur onderwerpen genoemd die de moeite waard zijn om nader te onderzoeken vanuit de veronderstelling dat ze nuttige inzichten kunnen opleveren. Genoemd zijn onderzoek naar beïnvloeding van leerlingen onderling, de wijze waarop gendercodes in de klas functioneren en de wijze waarop schooldecanen de studie- en beroepskeuzepatronen van leerlingen beïnvloeden. Resultaten van deze onderzoeken zouden ertoe kunnen leiden dat beïnvloeding van keuzes van meisjes en jongens op schoolniveau doeltreffender kan plaatsvinden.

## SAMENVATTING

In opdracht van het ministerie van SZW heeft Sardes de VN-vrouwenrapportage ‘Ongezien onderscheid in het onderwijs’ opgesteld. De hoofdvraag van deze rapportage luidt: Worden jongens en meisjes in het (primair en voortgezet) onderwijs gelijke kansen geboden? De rapportage is opgesteld op basis van literatuuronderzoek en gesprekken met deskundigen die betrokken zijn (geweest) bij het emancipatiebeleid, bij onderzoek op het gebied van meisjes (en jongens) en onderwijs en bij projecten op dit terrein.

Over het algemeen kunnen we constateren dat meisjes meer dan voorheen hogere onderwijsniveaus bereiken en sneller hun diploma behalen. De kwantitatieve achterstand die zij dertig jaar geleden nog hadden op jongens, is geheel ingehaald. Een specifieke aandachtsgroep vormen de allochtone meisjes, die in vergelijking met andere groepen lagere niveaus behalen. Dit heeft niet alleen te maken met sekse, maar ook met sociale klasse en etniciteit. Deze twee factoren vormen zelfs de belangrijkste verklaringen voor hun achterstand. Overigens zijn er verschillen binnen de groep allochtone meisjes die samenhangen met hun herkomst.

Er zijn voor alle jongeren nog wel grote sekseverschillen op het gebied van vakkenpakket-, studie- en beroepskeuze. Zowel jongens als meisjes maken traditionele keuzes. Het aantal meisjes dat kiest voor een technische richting neemt zelfs af. Het vraagstuk van gelijke kansen voor jongens en meisjes wordt daarmee meer een kwalitatief dan een kwantitatief vraagstuk. Het probleem zit in de seksesegregatie naar opleidingen en beroepen. Meisjes kiezen weliswaar opleidingen waar vrij gemakkelijk (part-time) werk in te vinden is, maar het zijn dikwijls de beroepen met weinig loopbaanperspectief en met een – in vergelijking met de traditionele jongensberoepen – laag uurloon.

De verklaringen voor sekseverschillen in het onderwijs zijn besproken aan de hand van drie niveaus van gender: het structurele niveau, het symbolische niveau en het psychologische/individuele niveau.

De structurele verklaringen hebben betrekking op de ordening en organisatie van het onderwijs. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om leerwegen, de Tweede fase of het moment van studiekeuze. Het blijkt dat de introductie van profielen in de Tweede fase van het voortgezet onderwijs een versterkend effect heeft gehad op seksespecifieke keuzes. Minder meisjes dan voorheen kiezen een technische richting. Dat heeft gevolgen voor hun vervolgopleiding, want het sluit voor hen mogelijkheden op de arbeidsmarkt af en beperkt het toekomstperspectief tot de lager betaalde banen. Daar staat tegenover dat met name in het VWO veel meisjes kiezen voor het profiel Natuur & Gezondheid, waar ook exacte vakken in zitten, maar dat kennelijk een minder exacte uitstraling heeft.

De samenleving heeft een kenniseconomisch belang bij meer leerlingen met een technische achtergrond. Het ministerie van OCW spant zich dan ook in om meer meisjes te interesseren voor bèta en techniek. Van recente vernieuwingen in het VMBO, waarbij intra- en intersectorale programma's worden toegestaan, kan een positieve werking uitgaan op keuzes van zowel jongens als meisjes. Door beeldvorming over opleidingen en beroepen minder aan één sekse te verbinden, kan de beroepsegregatie doorbroken worden.

De symbolische factoren spelen wellicht een nog belangrijker rol, omdat ze onbewust doorwerken en expliciet moeten worden benoemd om zichtbaar te worden. Ook is er sprake van een verborgen machtswerking. Mannelijkheid en vrouwelijkheid zijn geen neutrale begrippen, maar zij verhouden zich in een hiërarchie tot elkaar. Alles wat aan mannen wordt toegeschreven wordt doorgaans hoger gewaardeerd dan traditioneel aan vrouwen toegeschreven eigenschappen. Veel handelingen, rolmodellen en beelden (ook van buiten de

school) hebben een belangrijke symboolbevestigende werking. Inhoudelijke aandacht voor beeldvorming, keuzeprocessen en de vorming van toekomstbeelden waarin werk en zorg worden gecombineerd, is belangrijk. Docenten zijn zich momenteel niet bewust van seksespecifiek docentgedrag. Bewustwording op het gebied van seksespecifieke beeldvorming zou daarom onderdeel uit moeten maken van de initiële opleiding van docenten en in de nascholing. De lerarenopleidingen hebben echter de grootste moeite om voldoende jongens te enthousiasmeren voor een (PABO-)opleiding. Bovendien haken veel jongens haken af tijdens het eerste jaar.

Psychologische verklaringen wijzen naar een gebrek aan een positief zelfbeeld van meisjes en gebrek aan zelfvertrouwen dat ze in staat zijn om als meisje ook in niet-traditionele vakken en beroepen successen te behalen. Als oorzaken zijn gevonden: het gebrek aan rolmodellen en gebrek aan positieve verwachtingen van ouders en leerkrachten. Ook het leerkrachtgedrag wordt als een belangrijke factor gezien. Wanneer leerkrachten in de interactie met leerlingen er (ongewild) blij van geven dat ze seksespecifieke verwachtingen hebben, heeft dat een effect op het gedrag en vervolgens op de identiteitsvorming van meisjes en van jongens. Ook de rol van de media is genoemd als verklarende factor.

Vooraf de ingewikkelde mix van structurele, psychologisch en symbolische verklaringen houdt de kwalitatieve achterstand van meisjes in stand.

Ook in internationaal perspectief kiezen weinig meisjes een technische richting, maar Nederland steekt daar ongunstig bij af.

Het Ministerie van OCW was jarenlang het departement waar onderwijs emancipatiebeleid serieus werd genomen en waar ook in internationale vergelijkingen goede resultaten werden waargenomen. Na de wereldvrouwenconferentie in Beijing (1995) is gendermainstreaming als beleidsopvatting ook in Nederland opgepakt: Met de nota 'Een kristal van kansen' (OCW, 1998) wordt emancipatiebeleid als facetbeleid gepresenteerd, waarbij emancipatiebeleid onderdeel moest worden van het kwaliteitsbeleid van scholen en instellingen. In de Actuele emancipatieagenda (2001/2002) wordt gendermainstreaming nog meer benadrukt.

Momenteel moeten we constateren dat het onderwerp emancipatie langzamerhand buiten beeld is geraakt. Hiervoor zijn verschillende verklaringen te benoemen. De heersende beleidsfilosofie van decentralisatie, autonomievergroting voor onderwijsinstellingen, deregulering en commercialisering van de onderwijsverzorgingsinstellingen hebben het onderwijsbeleid minder inhoudelijk gemaakt. Binnen deze beleidsfilosofie (*governance*), past ook dat de verzamelingen kerndoelen van 1998 in 2004 voor primair en voortgezet onderwijs elk zijn teruggebracht tot 58 algemene kerndoelen. Daar waar in de kerndoelen van 1998 nog aandacht voor seksespecifieke vraagstukken en toekomstoriëntatie was, is dat in de nieuwe kerndoelen nagenoeg verdwenen. Ook het vak verzorging is verdwenen uit de basisvorming. Daar komt nog bij dat door het ontbreken van landelijke richtinggevende kaders er minder legitimering is om emancipatie op de agenda van het onderwijs te krijgen.

Het driedig toekomstperspectief van jongeren (economische zelfstandigheid, zorgzelfstandigheid en maatschappelijke participatie) was een hanteerbare ordening van doelstellingen, die door uiteenlopende redenen buiten beeld zijn geraakt. De inzet van het ministerie lijkt nu versmald tot meisjes en techniek; andere doelstellingen worden ook wel genoemd, maar de uitwerking daarvan heeft geen structureel karakter. Naast doelen zouden er ook maatregelen moeten zijn om de doelstellingen tot uitvoering te brengen. Als jongens en meisjes daadwerkelijk gelijke kansen worden geboden, waaronder een goede voorbereiding op keuzes tussen werk en zorg, dan is meer nodig, bijvoorbeeld:

- In lessen op school zal aandacht moeten zijn voor de oriëntatie op de afweging tussen

werk en zorg in de levensloopbaan

- Meer aandacht voor docenten en schoolleiding, want die vervullen een belangrijke normatieve en rolmodelfunctie als het gaat om de vorming van ideeën over traditionele mannen- en vrouwenberoepen en de oriëntatie op werk en zorg in de levensloopbaan.
- Aandacht voor de functie van de school als het gaat om een meer genderneutrale advisering en ondersteuning bij het maken van keuzes in de schoolloopbaan en profielen.
- Meer aandacht voor jongens en meisjes samen, omdat de keuzes op het gebied van betaald werk en zorg en de combinatie daarvan een afweging is van zowel jongens als meisjes.

Voor de continuïteit van de aandacht van de genderthematiek in het onderwijs spelen de overheid en de gekozen beleidsfilosofie (governance) een belangrijke rol. Door de combinatie van enerzijds gendermainstreaming en anderzijds autonomievergroting van scholen, deregulering en decentralisatie ontbreekt de legitimering van het onderwerp voor het onderwijs. Twee complicerende factoren daarbij zijn de sanering van de kerndoelen voor primair en voortgezet onderwijs en het commerciëler worden van de onderwijsverzorgingsstructuur (SLO, CITO, LPC) en de schoolbegeleidingsdiensten. Het gevolg is dat geen van de partijen zich momenteel probleemeigenaar voelt.

Op basis van de rapportage worden drie aanbevelingen gedaan.

1. Een duidelijk agenda-settend overheidsbeleid wordt momenteel gemist. Indien de rijksoverheid de emancipatiedoelstellingen nog steeds onderschrijft, dan vraagt dat een inventarisatie van alle bestaande activiteiten en initiatieven, ten tweede een analyse van de beschikbare sturingsinstrumenten om instituties te stimuleren om op hun eigen terrein een bijdrage te leveren en ten derde de ambitie om al die beschikbare instrumenten in samenhang en doelgericht in te zetten; passend binnen de kaders van governance. Om echt resultaat te bereiken is het formuleren van doelstellingen en het bijhouden of die doelstelling ook echt behaald worden, een noodzakelijk onderdeel van gendermainstreaming.
2. De school doet er toe. Een aanbeveling is om de kennis en alertheid van leerkrachten over de werking van gender en de constructie van mannelijkheid en vrouwelijkheid door taalgebruik en beeldvorming te versterken, in de nascholing en de initiële opleiding. Het aanreiken van positieve rolmodellen en het doorbreken van de beroepensegregatie behoren daar ook toe.
3. De rapportage geeft tenslotte aanbevelingen voor nader onderzoek. Het betreft onderzoek naar beïnvloeding van leerlingen onderling, gendercodes in de klas en het functioneren van schooldekanen in de studie- en beroepskeuzepatronen van leerlingen.

## **SUMMARY**

Commissioned by the Dutch Ministry of Social Affairs and Employment, Sardes has drawn up the UN women's report 'Invisible Differences in Education'. The main question addressed by this report is: Are boys and girls in primary and secondary schools offered equal opportunities? The report is based on literature research and interviews with experts who are or have been involved with equal opportunity policies, with research in the field of gender issues differences in education and with related projects in this field.

In general, we can conclude that girls, more than in the past, reach higher levels of education and obtain their certificates more quickly. The quantitative disadvantage they had in comparison with boys three decades ago has completely disappeared. Specific attention is given to ethnic minority girls who, compared to other groups, reach lower levels. This not only has to do with gender, but also with social class and ethnicity. In fact, the two latter factors appear to be the most important explanations for their falling behind. However, there are differences within the group of ethnic minority girls which are related to their specific origins.

Large gender differences still exist among all adolescents when it comes to the choice of examination subjects, choice of studies or career choice. Both boys and girls make traditional choices. The number of girls choosing technical subjects is even decreasing, turning the question of equal opportunities for boys and girls into a qualitative question rather than a quantitative one. The problem lies in the gender segregation through courses and careers. It is true that girls often follow trainings after which they can fairly easily find (part-time) jobs, but these are often the jobs offering little career prospects and low hourly pay, compared to the traditional male jobs.

The explanations for gender differences in education are discussed from the perspective of three levels of gender: a structural level, a symbolic level and a psychological/individual level. The structural explanations relate to the regulation and organisation of education, involving, for instance, educational routes, the second stage of secondary education or the moment a choice of studies must be made. It turns out that the introduction of subject combinations in the second stage of secondary education has had a reinforcing effect on gender-specific choices. Nowadays, fewer girls choose technical subjects. This choice has consequences for their subsequent educational careers, because it diminishes their labour market prospects and limits their future perspectives to lower paid jobs. On the other hand, in pre-university education in particular, many girls choose the subject combination of Science and Health, which also includes science subjects, but apparently has a less 'scientific' image. In view of the knowledge economy, our society will benefit from more pupils with a technical background. That is why the Ministry of Education, Culture and Science is trying hard to raise girls' interest in science and technology. Recent innovations in pre-vocational secondary education, permitting intrasectoral and intersectoral programmes, may have positive effects on the choices made by both boys and girls. By weakening the link between gender and the image of certain courses or jobs, occupational segregation can be reduced.

It is possible that symbolic factors play an even greater part, because they have unconscious effects and must be defined explicitly in order to become visible. There is also the question of hidden power. Masculinity and femininity are no neutral concepts, but have a hierarchical relationship. As a rule, everything that is attributed to men is valued more highly than the characteristics traditionally attributed to women. Many actions, role models and images (also from outside school) confirm symbolic values. It is important to give substantive attention to images, the choice process and the shaping of ideas of a future in which work and care can be combined. At the moment, teachers are not aware of their gender-specific behaviour.

That is why raising consciousness in the field of gender-specific images should be part of the pre-service and in-service training of teachers. However, the teacher training institutes are already having enough trouble to encourage a sufficient number of boys to enrol in Primary School Teacher Training Colleges. Besides, many boys drop out during their first year. Psychological explanations indicate that girls have a poor self-image and lack the confidence to succeed in non-traditional occupations and professions. This low self-esteem is caused by a lack of role models and a lack of positive expectations from parents and teachers. Teachers' behaviour is also seen as an important factor. If teachers, in interaction with their pupils, show gender-specific expectations, whether or not intentionally, this has an effect on the behaviour and, subsequently, on the shaping of identity of girls and boys. The role of the media has also been mentioned as an explanatory factor. Especially the complicated mix of structural, psychological and symbolic explanations is a reason for the continued qualitative disadvantages of girls.

Seen in an international perspective as well, only a small number of girls choose technical subjects. In this regard the Netherlands compare unfavourably with other countries.

For years, the Ministry of Education, Culture and Science was the department where the issue of equal opportunity policies in education was seriously addressed and where, also in international comparisons, positive results were produced.

After the 1995 Beijing Women's Conference, gender mainstreaming as a policy concept was put on the agenda in the Netherlands as well. With the publication of the memorandum '*Een kristal van kansen*' (Ministry of Education, Culture and Science, 1998), equal opportunity policy was presented as a 'facet policy', which meant that equal opportunity policy had to be integrated into the quality policy of schools and institutes. In the *Actuele emancipatieagenda* (2001/2002) gender mainstreaming is even more emphasized.

We now have to conclude that the issue of equal opportunities has gradually disappeared into the background. For this, several explanations can be given. The current policy philosophy of decentralisation, the increased autonomy of educational institutions, the deregulation and commercialisation of institutes catering for education, have lessened the importance of a content-focused education policy. It also fits in with this policy philosophy (*governance*) that the number of attainment targets defined in 1998 has been decreased to 58 general attainment targets for primary and secondary education each in 2004. Whereas the attainment targets of 1998 included topics related to gender differences and pupils' orientation towards the future, these subjects are hardly part of the new attainment targets. The subject of life skills has also disappeared from the lower secondary education curriculum. Moreover, in the absence of national directive frameworks, there is less rationale for putting equal opportunities on the educational agenda.

The threefold future perspectives of adolescents (economic independence, the ability to care for oneself and social participation) used to be a set of manageable objectives, which has disappeared into the background for various reasons. Now the efforts of the Ministry seem to have been reduced to girls and technology: there is mention of other objectives, but their development lacks structure. In addition to targets, there should also be measures to help to realise them. If boys and girls are really to be offered equal opportunities, including being well prepared for the choices between work and care, more is needed, for instance:

- more attention in classroom lessons to the consideration of future choices between work and care
- more attention to teachers and the school management team, because they have an important normative function as well as a role model function when it comes to

creating ideas about traditional male and female jobs and the consideration of future choices between work and care

- more attention to the function of the school when it comes to providing more gender-neutral advice and support in making choices in school careers and course options
- more attention to boys and girls together, because choosing between paid work and care or combining the two concerns boys as well as girls

The government and the current policy philosophy (governance) play an important role in continuing the focus on gender themes in education. By the combination of, on the one hand, gender mainstreaming and on the other hand the increase in the autonomy of schools, deregulation and decentralisation, there is no longer a rationale for this subject in education. There are two complicating factors: the revised attainment targets for primary and secondary education and the commercialisation of the educational support structure (National Institute for Curriculum Development (SLO), National Institute for Educational Measurement (CITO) and the National Educational Advisory Centres (LPC)) and the school advisory services. As a result, none of the parties feels responsible for the problems which have arisen.

Based on conclusions of the report, the authors make three recommendations:

1. At the moment, there is no clear agenda-setting governmental policy. If the government still supports the equal opportunity objectives, then firstly an inventory of all existing activities and initiatives should be made, secondly an analysis should be made of the available steering instruments in order to stimulate institutes to contribute in their own field and thirdly the ambition to use all those available instruments coherently and purposefully is needed: fitting within the framework of governance. To achieve real results, formulating objectives and monitoring the achievement of these objectives must be a necessary part of gender mainstreaming.
2. School matters. It is advisable to strengthen the knowledge and alertness of teachers concerning the workings of gender and the construction of masculinity and femininity by use of language and image, in pre-service and in-service training. Supplying positive role models and breaking occupational segregation also belong here.
3. Finally, the report gives recommendations for further research, in particular research into peer group pressure, gender codes in the classroom and how careers counsellors help pupils make career choices.

## **BIJLAGE: LIJST VAN GERAADPLEEGDE EXPERTS**

### *Beleid*

Trudy Blokdijk-Hauwert – voormalig OCW  
Theo Beker - SLO  
Ilja Mottier - voormalig OCW  
Jaklien Extra – Bureau Extra, voormalig PMVO  
Ines Orobio de Castro – E-Quality

### *Wetenschap*

Gerda Geerdink – Hogeschool Arnhem en Nijmegen  
Ans Merens – SCP  
Monique Volman – VU  
Edith van Eck – UVA/SCO-Kohnstamm  
Annemarie van Langen – ITS, Radboud Universiteit

### *Wetenschap over beeldvorming*

Agnes Verbiest – Universiteit Leiden  
Dora Dolle-Willemsen – onafhankelijk onderzoeker  
Marion Meesters – Bureau Meesters en Oudejans, plv secr. VCE  
Jeroen Gommers – Programma VTB

### *Apart gesproken met:*

Anne Bert Dijkstra – Inspectie van het onderwijs  
Liesbeth Verheggen - AOb  
Mieneke Knottenbelt – Technika 10  
Paul Jungbluth – voormalig ITS, Radboud Universiteit en TK