

De representatie van vrouwen in de les geschiedenis

Een analyse van handboeken uit het eerste jaar secundair onderwijs

Wetenschappelijk artikel

Aantal woorden: 10 848

Saray Declercq

Studentennummer: 01505809

*Masterproef voorgelegd tot het behalen van de graad van Master
in Gender en Diversiteit*

Promotor: Prof. Dr. Els Consuegra
Co-Promotor: Prof. Dr. Gily Coene

4 augustus 2017

Academiejaar 2016-2017

DANKWOORD

Graag wil ik nog enkele mensen bedanken, zonder wie dit mij niet gelukt zou zijn.

Allereerst wil ik mijn promotor prof. dr. Els Consuegra bedanken om mij deze kans te bieden en mij doorheen het gehele proces te begeleiden. Gedurende deze periode heeft u mij gestimuleerd om bij te leren, kritisch te zijn en om alles van mezelf te geven.

Daarnaast wens ik de uitgeverijen te bedanken voor hun medewerking, vertrouwen en interesse aan mijn onderzoek. Ik hoop dat mijn studie een meerwaarde is voor de verdere evolutie van hun handboeken.

Verder wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor de vele steun.

Specifiek wil ik mijn moeder en broer bedanken voor hun onvoorwaardelijk vertrouwen in mijn kunnen.

Mijn grootouders voor hun liefde en steun waarvan ik al die jaren heb kunnen genieten.

Mijn vriend, Dieter, om mij doorheen mijn studies te steunen en er steeds voor mij te zijn. Jij bent de kalmte in mijn chaos.

Bedankt Ella, voor de vriendschap, steun en feedback de afgelopen jaren en tijdens deze thesis. Zonder jou was dit alles niet hetzelfde geweest met alle 'wouden', 'bless you' en 'strokes'.

Tot slot wil ik ook de mensen bedanken die mij tijdens deze thesis geholpen hebben met nalezen, feedback en advies.

ABSTRACT

De representatie van vrouwen in de les geschiedenis Een analyse van handboeken uit het eerste jaar secundair onderwijs

Saray Declercq

04 augustus 2017

Gendersegregatie en genderbias zijn fenomenen waar wij dagelijks mee in contact komen op de arbeidsmarkt en in het onderwijs. Beroepen en studierichtingen worden verbonden aan onderliggende genderrollen en -stereotypen, waardoor gelijke kansen voor mannen en vrouwen nog niet behaald zijn (Hey & Mahmutovic, 2010). Tijdens de gendersocialisatie leren kinderen en jongeren welke verwachtingen er verbonden zijn aan hun gender (Holmes, 2007; Halimi, et al., 2016). Wanneer handboeken genderbias bevatten heeft dit een negatieve invloed op de ontwikkeling van de jongeren (Chiponda & Wasserman, 2011).

In deze studie wordt er onderzocht hoe het gesteld is met genderbias in handboeken van het onderwijsvak geschiedenis, specifiek het eerste jaar secundair onderwijs in Vlaanderen. Er wordt gekeken naar de mate waarin vrouwen kwantitatief evenredig worden gerepresenteerd als mannen en de manier waarop zij worden weergegeven. Hiervoor wordt er gebruik gemaakt van een codeerschema en een kwalitatieve analyse. In het codeerschema wordt er gepeild naar de kwantitatieve aanwezigheid van mannen en vrouwen in de handboeken, in tekst of in afbeeldingen. In de kwalitatieve analyse wordt er gefocust op de manier waarop, zowel mannen als vrouwen, worden afgebeeld.

Uit de analyse blijkt dat de representatie van mannen en vrouwen niet evenredig is. Vrouwen worden doorheen de handboeken minder vaak weergegeven dan mannen, dit zowel in tekst als afbeeldingen. Wanneer vrouwen weergegeven worden gebeurt dit op een stereotiepe wijze. Ze hebben toegang tot een kleinere diversiteit aan beroepen en worden gekoppeld aan genderstereotiepe beroepen. Verder worden vrouwen vaker gedefinieerd aan de hand van hun familierelatie. Aan de hand van dit onderzoek kunnen we concluderen dat de handboeken geschiedenis, die gebruikt worden in het eerste secundair onderwijs van Vlaanderen, nog steeds genderbias bevatten.

Sleutelwoorden: Vlaanderen, handboeken, genderbias, genderstereotypen, secundair onderwijs, gendersocialisatie

1. PROBLEEMSTELLING

De rollen die traditioneel aan mannen en vrouwen worden toegeschreven hebben een grote transformatie ondergaan. Zo zijn de attitudes tegenover rollen van mannen en vrouwen in het Westen gemiddeld genomen heel wat egalitairder¹ geworden (Halimi, Consuegra & Struyven, 2016). België staat op vlak van gendergelijkheid (de Global Gender Gap Index) op de vierentwintigste plaats in de wereldranglijst van honderd-vierenveertig landen (World Economic Forum, 2017). Toch kunnen we niet spreken over het behalen van gelijke kansen voor mannen en vrouwen (Hey & Mahmutovic, 2010).

Federale Overheidsdienst Economie (z.j.) brengt in kaart dat vrouwen en mannen nog altijd ondervertegenwoordigd zijn in bepaalde domeinen en beroepen (Federale Overheidsdienst Economie, z.j.). Enkele voorbeelden hiervan zijn het beroep kleuteronderwijzer, schrijnwerker en professor aan een universiteit. In 2016 werd in België het beroep van kleuteronderwijzer voor 97,5 percent uitgevoerd door vrouwen, terwijl schrijnwerker voor 98,8 percent uit mannen bestaat (Federale Overheidsdienst Economie, z.j.). Ook het beroep van professor aan de Belgische universiteiten is niet evenredig verdeeld onder mannen en vrouwen. Slechts acht percent van alle professoren was in 2016 een vrouw (World Economic Forum, 2017). Hiernaast is er een verschil merkbaar in het aantal uur dat mannen en vrouwen werken. Er werken dubbel zo veel Belgische vrouwen *parttime* in vergelijking met mannen (World Economic Forum, 2017). Niet enkel op de arbeidsmarkt leven sommige rolpatronen verder door, ook in het huishouden zoals het opvoeden van kinderen, verzorgen van ouderen en huiselijke taken zijn niet gelijk verdeeld. Vrouwen doen nog steeds, op dagelijkse basis, meer onbetaald huishoudelijk werk dan mannen (World Economic Forum, 2017).

Een ander voorbeeld van genderongelijkheid is de gender gesegregeerde studiekeuze van veel jongeren in ons leerplicht en hoger onderwijs (Hey & Mahmutovic, 2010). Verschillende richtingen worden tot op heden gedomineerd door één van de twee geslachten. In het studiejaar 2015-2016, in Vlaanderen, zien we een duidelijke segregatie in het tweede en derde jaar. In het studiegebied 'auto' zijn er vijftientig keer en in de bouw tien keer meer mannelijke leerlingen dan vrouwelijke, terwijl de studiegebieden zoals lichaamsverzorging, mode en personenverzorging grotendeels samengesteld zijn uit vrouwelijke studenten (Departement Onderwijs en Vorming, 2016).

In het hoger onderwijs zien we deze gendersegregatie verder doorlopen. In het studiejaar van 2015-2016 hebben dubbel zo veel vrouwelijke studenten zich ingeschreven in de opleiding archeologie en kunstwetenschappen, terwijl industriële wetenschappen en technologie zeven keer meer mannelijke studenten heeft dan vrouwelijke (Departement Onderwijs en Vorming, 2016). De carrière- en studiekeuzes van jongeren reflecteren zo nog steeds de traditionele gendertypische jobs en carrières (Galambos, 2004).

Uit het onderzoek van Vantieghem en Van Houtte (2015) blijkt verder dat jongeren die een grote druk voelen om zich gendertypisch te gedragen minder welbevinden ervaren op school (Vantieghem & Van Houtte, 2015). Vooral atypische jongeren, die niet kunnen voldoen aan de gendernorm en daardoor niet passen binnen een bepaalde gendercategorie ervaren minder welbevinden binnen het onderwijs. Het moeten nastreven van bepaalde genderverwachtingen, die verbonden zijn aan gendernormen, kunnen op deze manier verantwoord geacht worden voor de *gendergap* in het onderwijs. Dit zowel tussen beide als binnen beide genders (Vantieghem en Van Houtte, 2015).

Het onderwijs speelt een essentiële rol om stereotypen tegen te gaan en socio-culturele veranderingen te bereiken (Council of Europe, 2015). Eén manier waarop het onderwijs een rol speelt is via het lesmateriaal dat genderstereotypen kan overbrengen en versterken (Hey & Mahmutovic, 2010). Het feit dat jongeren ongeveer tachtig tot vijftiennegentig percent van de les intensief in contact komen met handboeken maakt dat deze een grote invloed hebben op de studenten (Sadker & Zittleman, 2010). De inhoud van deze handboeken bepaalt de theorie, structuur en werkvormen die door de leerkracht gehanteerd en overgedragen wordt aan de leerlingen. Door de autoriteit dat deze handboeken hebben, door hun verbondenheid aan het curriculum en de overheid, oefenen zij een grote invloed uit op het gehele klasgebeuren en worden zij als waarheid overgenomen door de leerlingen (Brugeilles & Cromer, 2009; Chiponda & Wasserman, 2011). Wanneer die

¹ Egalitair: Het nastreven van gelijkheid ("Egalitair", z.j.)

handboeken een verkeerde representatie weergeven van bepaalde groepen dan heeft dit een impact op de leerlingen over de rol en het belang van die groep in de samenleving (Chiponda & Wasserman, 2011).

2. LITERATUURREVIEW

2.1 Gendersocialisatie in onderwijs

2.1.1. Gender, genderrollen en *gender role attitudes*

Gender en sekse verwijzen beiden naar de verschillen tussen man en vrouw. Toch zijn dit geen synoniemen van elkaar. Sekse verwijst naar het biologische verschil op basis van een individu's geslachtsdelen terwijl gender verwijst naar een sociale structuur (Bank, Delamont & Marshall, 2007). Gender is niet een biologisch gegeven, maar wordt aan een persoon toegeschreven op basis van hun biologisch geslacht.

Het is een aspect van de identiteit dat door externe factoren en invloeden op het individu gevormd wordt (Marchbank & Letherby, 2014). Zo wordt gender aangeleerd aan het individu via relaties, arbeid en het onderwijs (Bank, Delamont & Marshall, 2007). Verder zou gender volgens Oakley (1972) plaats- en tijdsgebonden zijn, waardoor gender naar gelang de heersende cultuur in de maatschappij een andere invulling krijgt. Het is een eeuwig veranderend concept dat op basis van verschillende soorten relaties (persoonlijk, sociaal en symbolisch) tot stand komt (Wekker & Lutz, 2001). Volgens gendertheoriën en sekseroltheoriën is gender zowel iets intern als extern (Bank et al., 2007). Bank et al. (2007) benoemd het interne aspect van gender de genderidentiteit en het externe de genderrollen. Genderrollen zijn de verwachtingen die verbonden zijn aan het geslacht van een individu. Dit begrip is ruim en omvat verschillende aspecten van de identiteit van een individu zoals vaardigheden, uiterlijkheden, etc. (Halimi et al., 2016). Ze worden gevormd op basis van specifieke kenmerken van het individu en hun geslacht. Deze geven de verwachtingen weer die passen binnen de identiteit (Halimi, et al., 2016). Volgens Marchbank en Letherby (2014) worden mensen dagelijks geconfronteerd met verwachtingen uit hun omgeving die verbonden zijn met hun geslacht. De genderrollen hebben een grote invloed op de ontwikkeling van jongeren. Zij kunnen bepalen hoe jongeren zullen presteren in hun schoolcarrière, maar hebben ook invloed op beslissingen over de toekomst zoals hun verdere studie-keuzes na het secundaire onderwijs en hun latere job keuze. (Halimi et al., 2016). De manier waarop mensen kijken naar de genderrollen kunnen omvat worden in het concept '*gender role attitudes*' (Halimi et al., 2016). De attitude naar genderrollen kan variëren tussen traditioneel en egalitair. Mensen die een traditionele *gender role attitudes* hebben zijn voorstander van een gendergebonden onderverdeling in werk en huiselijke taken, terwijl egalitaire attitude voor gelijke verdeling staat (Halimi et al., 2016).

2.1.2. Gendersocialisatie

Bij de ontwikkeling van een kind naar een volwassen individu, moet het kind verschillende processen doorlopen. Gendersocialisatie is hier één van en zorgt ervoor dat een kind kan opgroeien tot een individu binnen de maatschappij (Holmes, 2007). Ze leren deel uit te maken van de maatschappij en ontwikkelen een duidelijk beeld van 'wie ze zijn' of 'wat er van hen verwacht wordt' (Stockard, 2006). Door de omgang met mensen in hun omgeving ontwikkelen kinderen een eigen (gender)identiteit, genderrol en genderrol attitudes (Holmes, 2007; Halimi, et al., 2016). Hierdoor kan de interactie met anderen en met sociale instituten, zoals onderwijs en media, gezien worden als de bouwstenen tot de eigen ontwikkeling en ontdekking van het individu (Holmes, 2007; Galambos, 2004). Via deze kanalen komen kinderen en jongeren dagelijks in contact met gendergebonden verwachtingen en stereotypen die leven in de samenleving (Marchbank & Letherby, 2014; De Groof, 2015b). Dit gendersocialisatieproces verloopt niet op een universele, maar varieert naar gelang het geslacht van het kind waaraan steeds andere verwachtingen verbonden zijn. Hierdoor zullen jongens en meisjes op een andere manier ontwikkelen (Holmes, 2007).

De ontwikkeling van het kind en het vormen van hun eigen identiteit vindt al vroeg plaats op basis van het gedrag en de houdingen van de ouders tegenover het kind. Zo geven kinderen sociale definities aan hun ges-

lucht en gaan ze deze internaliseren naar gelang de houding van de ouders en nabije omgeving (Brutsaert, 2010). Dit socialisatieproces gaat van start bij het moment van de geboorte, waarbinnen het gezin een grote rol speelt (Bollen, 2011). Volgens de gendersocialisatietheorie zijn binnen de familie, de ouders de voornaamste personen die mee vormgeven aan dit proces (Bank et al. 2007).

Tijdens de adolescentie worden de jongeren onderworpen aan enkele veranderingen die een invloed kunnen hebben op hun genderrrolontwikkeling. Ze veranderen van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs, wat een geheel nieuwe leefomgeving met zich meebrengt (Hill & Lynch, 1983; Halimi et al., 2016). Naast de ouders gaan nu ook de *peers*², het onderwijs en de leerkracht invloed uitoefenen op hun gendersocialisatie. (Priess, Lindenberg & Hyde, 2007; Paechter, 2007). Op deze manier worden jongeren door hun omgeving onbewust gestuurd naar de activiteiten, interesses ect. die overeenstemmen met hun gender (De Groof, 2015a).

Uit de literatuurreview van Halimi et al. (2016) naar de constructie van genderrollen, bleek dat er reeds onderzoek naar de ouder-kind socialisatie heeft plaatsgevonden. Er werd hierbij echter geen rekening gehouden met de rol van andere sociale factoren zoals *peers*, de school en de leerkrachten. Deze andere sociale invloeden worden tot op heden nog te weinig bestudeerd, terwijl blijkt dat onder andere het onderwijs een belangrijke rol heeft in de gendersocialisatie (Halimi et al., 2016).

2.1.3. Rol van onderwijs, leerkrachten en (geschiedenis)handboeken

Tijdens schooljaar 2007-2008 volgde slechts 0,12% van de jongeren tussen de twaalf en zeventien jaar thuisonderwijs (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2009). De overgrote meerderheid van de Vlaamse jongeren zo in contact met het onderwijssysteem (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2009; Council of Europe, 2015). Hierdoor heeft het onderwijs een grote invloed op de ontwikkeling van het waarden- en normensysteem van het kind (Council of Europe, 2015). Het onderwijs is een gegenderde omgeving waar jongeren in contact komen met verwachtingen die gebonden zijn aan hun gender (Vantieghem, 2015). Deze verschillende aspecten van het onderwijs hebben invloed op de gendersocialisatie van de jongeren (Galambos, 2004). In het secundair onderwijs krijgt het curriculum een grotere invloed op de genderontwikkeling van jongeren, omdat jongeren zichzelf, hun gender en hun gemeenschap gaan plaatsen in verhouding tot de inhoud van de vakken (Paechter, 2007).

De school vormt naast een plaats van educatie ook een plek waar jongeren met elkaar in interactie gaan (Halimi et al. 2016). Tijdens de adolescentie vormen zij kleine gemeenschappen waarbinnen zij hun eigen identiteit gaan vormen in relatie met het onderwijs (Paechter, 2007). Door de invloed van de school op die kleine gemeenschappen van jongeren, heeft de school ook een indirecte invloed op de identiteit (Paechter, 2007). De school speelt als het ware een actieve rol in het vormen van deze '*communities of practice*'. Dit heeft in het lager onderwijs een minder grote rol dan in het secundair onderwijs, waar curriculum meer invloed zal krijgen op de identiteitsontwikkeling van de jongeren (Paechter, 2007). Dit omdat op deze leeftijd de jongeren zichzelf, hun gender en hun gemeenschap gaan plaatsen in verhouding tot de inhoud van de vakken. Wanneer een vak als mannelijk of vrouwelijk wordt aanzien, zal de persoon en de groep zich ten aanzien van de gegenderdheid gaan associëren (Paechter, 2007).

Binnen het onderwijs speelt de leerkracht een belangrijke rol in de gendersocialisatie, want de leerlingen en leerkrachten staan in nauw contact met elkaar (Hattie, Collignon, Dogger-Stigter & Bogaarts, 2015). Zij brengen veel tijd door met hun leerlingen en komen zo dagelijks met hen in contact. Hierdoor hebben zij een belangrijke rol in de genderontwikkeling van de kinderen (De Groof, 2015c). Sullivan (2013) bespreekt deze belangrijke rol van de leerkracht in de interpersoonlijkheidstheorie.

² Peers: gelijken ("Peers", z.j.), in deze context leeftijdsgenoten van de leerlingen.

Hier maakt de leerkracht onderdeel uit van de ‘blik van de omgeving’, wat van groot belang is voor het zelfvertrouwen van de jongeren (De Groof, 2015b). Ze ervaren druk van de omgeving, die bestaat uit de ouders, *peers* en leerkrachten om te voldoen aan het ideaalbeeld van hun gender (De Groof, 2015a). Hierdoor gaan zij zich overeenstemmend gaan gedragen naar hun geslacht om te voldoen aan de verwachtingen (Vantieghem, 2015). Echter passen niet alle jongeren binnen dit gegenderde systeem binnen het onderwijs. Zij ervaren daardoor minder zelfvertrouwen waardoor zij minder gaan presteren op school (De Groof, 2015a).

De boodschappen die leerkrachten overbrengen aan hun leerlingen kunnen dus niet als geheel objectief of neutraal bestempeld worden. In hun gedrag en omgang met de leerlingen brengen leerkrachten verwachtingen, stereotypen, waarden en normen over. Die kunnen zowel een positief als negatief effect hebben op de ontwikkeling van de jongeren. Wanneer de handelingen van de leerkracht stereotypen en vooroordelen bevatten, dan kan dit problematisch zijn (Consuegra, 2015a). Op basis van de voorgaande kennis en ervaringen zal de leerkracht zich anders gedragen tegenover verschillende groepen (Consuegra, 2015a). Door de vooroordelen van de leerkrachten en het overdragen van stereotiepe denkbeelden krijgen leerlingen een lager zelfvertrouwen (De Groof, 2015a). Uit het onderzoek van Consuegra (2015a) bleek dat leerkrachten onbewust strenger zijn voor jongens dan voor meisjes. Ze houden jongens veel strenger in de gaten doordat ze van hen meer storend gedrag verwachten dan van meisjes. Voor een stuk onterecht, zo blijkt. Jongens worden dubbel zo vaak berispt, maar blijken niet dubbel zo vaak storend gedrag te vertonen in de klas als meisjes (Consuegra, 2015a, 2015b). Uit het onderzoek van Consuegra (2015) blijkt dat jongens onbewust negatiever ervaren worden door de leerkrachten dan meisjes. Meisjes worden namelijk vaker gezien als de ideale leerling en krijgen daardoor positievere eigenschappen toegeschreven door leerkrachten (Consuegra, 2015b). Ongeacht de expliciete boodschappen in wat de leerkracht zegt en hoe de onderwijzer zich gedraagt, heeft de manier waarop de leerkracht omgaat met de leerlingen ook een invloed op hun ontwikkeling (Beaman & Wheldall, 2000). Zij hebben via hun omgang met de jongeren invloed op individueel, maar ook op groepsniveau (Beaman & Wheldall, 2000). De omgang van de leerkracht met de leerlingen bestaat uit het versterken en afzwakken van bepaalde gedragingen door gewenst gedrag te belonen en ongewenst gedrag te bestraffen (Beaman & Wheldall, 2000). Naast het gedrag van de leerkrachten zijn echter nog andere invloeden aanwezig in de schoolse context genaamd de handboeken (De Groof, 2015b).

Handboeken maken een groot onderdeel uit van de schoolbeleving van het kind. Zo stellen Sadker en Zittleman (2010) dat een lesuur voor tachtig tot en met vijftiennegentig percent bestaat uit werken met of rond het handboek. Een handboek is met andere woorden vaak een belangrijk deel van het lesgebeuren. Handboeken hebben als doel om aan de hand van tekst, afbeeldingen, structuren etc. bepaalde kennis aan kinderen over te brengen (Brugeilles & Cromer, 2009). Het handboek heeft naast het overbrengen van informatie aan de leerling, ook invloed op de leerkracht en de wijze van lesgeven. Handboeken bevatten ook instructies, werkvormen en verschillende richtlijnen waar de leerkracht zich aan kan houden en inspiratie uit kan halen. Verder zijn officiële handboeken, uitgebracht door de overheid of door uitgeverijen, gebaseerd op het officieel curriculum (in Vlaanderen, eindtermen) waaraan de leerkracht moet voldoen doorheen het schooljaar (Bank et al., 2007). Binnen dit curriculum bevindt zich ook een *hidden curriculum* waarbinnen de voorheen genoemde waarden, normen en sociale structuren worden overgeleverd aan de jongeren (Bank et al., 2007). Handboeken brengen sociaal-cultureel kapitaal, waarden en normen over aan de jongeren. Ook wordt de heersende cultuur aan de jongeren (onbewust) aangeleerd. Op deze manier dragen handboeken bij aan de socialisatie en dus het aanleren van genderopvattingen bij jongeren (Brugeilles & Cromer, 2009).

2.2 Zeven vormen van genderbias in (geschiedenis-)handboeken

2.2.1 Genderbias in geschiedenis-handboeken

Uit verschillende rapporten over handboeken geschiedenis in Taiwan, de Verenigde Staten, het Verenigd Koninkrijk, Rusland en Zuid-Afrika, blijkt dat mannen en vrouwen niet op een gelijke wijze en in eenzelfde

hoeveelheid afgebeeld zijn (Chiponda en Wasserman, 2011). Vrouwen zijn ondervertegenwoordigd, verkeerd afgebeeld en gemarginaliseerd in handboeken. Vrouwen worden afgebeeld als historisch onbelangrijk en incompetent, alsof zij weinig hebben bijgedragen aan de samenleving buiten de huiselijk sfeer (Chiponda & Wasserman, 2011; Amini & Birjandi, 2012). De auteurs beklemtonen dat dit soort afbeeldingen een krachtige boodschap geven aan jongeren over de rol van mannen en vrouwen in de geschiedenis en in de huidige maatschappij (Chiponda & Wasserman, 2011). Een studie van Chick (2006) over Amerikaanse geschiedenis-handboeken toonde aan dat deze zowel in het lager als in het secundair onderwijs tot vijf keer meer mannen weergeven dan vrouwen.

In 1973 werd in de studie van Trecker zelfs al aangegeven dat de onderwerpen van geschiedenis-handboeken gegendert waren. Zij bestonden voor een groot aandeel uit politieke en militaire geschiedenis, waarin mannen de hoofdrol speelden (Trecker, 1973). Hierdoor worden de mannen gezien als de belangrijke figuren in de geschiedenis die de spilfiguren waren van grote veranderingen of gebeurtenissen (Sadker & Zittleman, 2010). De reden dat de leerinhouden male-centric³ zijn, komt van de gedachtegang dat de mannelijke ervaring en kennis als universeel kan gezien worden (Sadker & Zittleman, 2010). Deze universele kennis is echter niet neutraal of zomaar generaliseerbaar, maar bevat voornamelijk mannelijke ervaring en kennis (Council of Europe, 2015). De vrouwelijke kennis werd hierdoor niet opgenomen, maar verborgen onder de door mannen gedomineerde geschiedenis dat als generaliseerbaar geacht werd voor de populatie (Banks, 2010; Council of Europe, 2015).

Feministen gingen in tegen dit fenomeen en toonden aan dat de dagdagelijkse, sociale en vrouwelijke geschiedenis voor een lange periode niet opgenomen in de geschiedschrijving. Omwille van deze reden dient er volgens hen gestreefd te worden naar een herschrijving van handboeken (Trecker, 1973; Banks, 2010). Het is echter belangrijk dat de geschiedenis van vrouwen en minderheidsgroepen opgenomen wordt in de geschiedenis voor de ontwikkeling van de jongeren en hun visie over deze groepen (Sadker & Zittleman, 2010). Dat beide genders voorkomen in de handboeken is belangrijk en de gesprekken die leerling en leerkracht met elkaar hebben over de vertegenwoordiging van mannen en vrouwen kunnen stereotiepe beelden versterken of net ontcrachten. Als dit niet zo is, dan kan een ondervertegenwoordiging van een bepaalde groep er voor kunnen zorgen dat zij benadeeld worden (Brugeilles & Cromer, 2009). Deze didactische middelen zorgen voor het behouden en versterken van genderopvattingen, dan kunnen deze zelfde middelen gebruikt worden om deze te veranderen (Bollen, 2011).

2.2.2. Zeven vormen van bias

Sadker en Zittleman (2010) ontwikkelden een framework waarin ze zeven soorten biases die kunnen voorkomen identificeren:

- *Invisibility*
- *Stereotyping*
- *Unreality*
- *Imbalance and selectivity*
- *Fragmentation*
- *Linguistic bias*
- *Cosmetic bias*

Invisibility verwijst naar de kwantiteit waarin personen worden weergegeven. Dit is belangrijk omdat de afwezigheid of onevenwichtige weergave van bepaalde individuen ook een boodschap overbrengt (Sadker & Zittleman, 2010; Amini & Birjandi, 2012). Dit geldt zowel voor vrouwen als mannen, maar ook voor personages die niet passen binnen dit binaire denken (Sadker & Zittleman, 2010). Volgens Sadker & Zittleman (2010) is dit onderdeel van het *null curriculum*. Dit curriculum verwijst naar de informatie die niet in de handboeken en curriculum opgenomen zijn (Flinders, Noddings & Thornron, 1986).

³ Male-centric: de man, mannelijke kennis en ervaring staat centraal

Wanneer personen dan wel voorkomen kan er sprake zijn van bias, die de manier waarop personages worden weergegeven beïnvloedt. Vrouwen vormen in lesmateriaal nog steeds een minderheidsgroep en worden vaak afgebeeld binnen een bepaalde rol of ruimte, zoals huisvrouw of moeder en binnenshuis (Blumberg, 2008). De personages worden binnen een bepaalde verwachting of stereotiep geplaatst. Welke activiteit voeren ze uit? Wat betekent dit voor het individu? Is dit realistisch? Is er een evenwicht? Als dit zo is dan is er sprake van *stereotyping* (Sadker & Zittleman, 2010).

Dit fenomeen kan samen gaan met andere biases zoals *unreality of imbalance and selectivity*. Beide verwijzen naar de onjuiste weergave van theorie of personage in de handboeken. Bij *unreality* is dit eerder een foute maar verbloemde weergave, terwijl *imbalance and selectivity* eerder gaat over een selectieve en versimpelde weergave van de realiteit. De drie voorgaande biases verwijzen eerder naar de manier waarop een personage wordt weergegeven. *Fragmentation* daarentegen focust op de afzondering van minderheidsgroepen in de handboeken. Zij worden besproken in afzonderlijke hoofdstukken of duidelijk los van de algemene theorie. *Cosmetic bias* verwijst naar de aanwezigheid van diversiteit in afbeeldingen maar het tekort daarvan in theorie. De personages die aanwezig zijn in de afbeeldingen krijgen geen inhoudelijke waarde toegeschreven. Bij dit onderdeel gaat het vooral over de kwaliteit, de wijze waarop personages worden weergegeven (Sadker & Zittleman, 2010).

De taal die in het handboek wordt gebruikt is ook belangrijk omdat die kan verwijzen naar een *linguistic bias*. Zoals het enkel gebruiken van mannelijke termen zoals *mankind*, zakenman, of het consequente gebruiken van de ‘hij-vorm’. Dit kan ook door mannen steeds in de primaire rol te plaatsen (Sadker & Zittleman, 2010).

2.3. Voorgaand onderzoek

Onderzoeken naar handboeken is geen nieuw fenomeen. Verschillende onderzoekers hebben al eerder onderzoek gedaan naar gender in handboeken, dit in verschillende landen. In het overzicht in Tabel 1 worden verschillende eerdere onderzoeken samengevat. Hier worden de auteurs, publicatiejaar van het onderzoek, land van herkomst van de handboeken, publicatiejaar van handboeken, het aantal bestudeerde handboeken, vakgebied, doelgroep, methode en het codeerschema besproken.

Acht van de tien onderzoeken waren kwalitatief van aard en hanteerden elk een variant op de methode van inhoudsanalyse. Twee andere studies combineerden zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek en één onderzoek maakte gebruik van observatiesoftware. Zes van de onderzoeken hebben zich in hun codeerschema gefocust op de representatie van zowel tekst als afbeelding. Drie andere studies bespreken enkel tekstuele aspecten terwijl geen van de studies enkel afbeeldingen onderzoekt. Er is één onderzoek dat de tekst bestudeerd samen met klasobservaties.

Tabel 1. Overzicht voorgaande onderzoeken

Au- teur(s)	Publi- catie- jaar	Land hand- boeken	Publi- catie- jaar hand- boeken	Aantal bestudeer- de hand- boeken	Vakge- bied	Doelgroep handboek	Methode	Codeerschema
Amini & Birjandi	2012	Iran	2010-20 11	Niet vermeld	Taal: Engels	Leerlingen secundair	Kwantitatief en kwalitatief onderzoek (tekst en illustraties)	1. Zichtbaarheid van mannen en vrouwen 2. De hoeveelheid waarin mannen en vrouwen als eerste vernoemd worden 3. Mannelijke generieke con- structies (naamwoorden en voornaamwoorden) 4. Mannelijke en vrouwelijke activiteiten

Barton & Sakwa	2012	Uganda	Niet vermeld	1	Taal: Engels	14-15 jarigen	Kwalitatief onderzoek: inhoud- en discours-analyse (Tekst) klas-observatie	1. Macht 2. Dominantie 3. Ongelijkheid 4. Bias
Foroutan	2012	Iran	2010	35	Taal: Perzisch, Arabisch en Engels	Lager en secundair onderwijs	Kwalitatief onderzoek: manifeste inhouds-analyse methode (tekst en illustraties)	1. Hoeveel afbeeldingen van mannen? 2. Hoeveel afbeeldingen van vrouwen? 3. Hoe is de verhouding tussen 1 en 2? 4. Hoeveel afbeeldingen zijn er in totaal? 5. Hoeveel mannelijke namen? 6. Hoeveel vrouwelijke namen? 7. Hoeveel pronouns (m/v)? 8. Hoeveel keywords?
Hall	2014	Iran	2012	2	Taal: Engels	Secundair onderwijs	Kwantitatieve en kwalitatieve analyse (tekst en illustraties)	Kwantitatief 1. Zichtbaarheid van mannen en vrouwen in teksten en afbeeldingen 2. Vrouwelijk/mannelijke georiënteerde onderwerpen Kwalitatief 1. Male-centred taal (wie wordt eerst vernoemd en mannelijke generieke constructies) 2. Gendergebonden activiteiten 3. Verdeling van huishoudelijke taken 4. Verdeling van vrije tijd en hobby's
Jabeen & Ilyas	2012	Pakistan	2011-2012	Niet vermeld	Taal: Urdu	5-10 jaar	Kwalitatief onderzoek: inhoudsanalyse (tekst)	1. Een algemeen idee van het verhaal 2. Richting van het verhaal (positief, negatief, neutraal) 3. Afbeeldingen van mannen en vrouwen 4. Mannelijke en vrouwelijke personages 5. Persoonlijkheden van mannen en vrouwen 6. Mannelijke of vrouwelijke auteurs 7. Persoonlijke attributen van mannen en vrouwen
Khan, Sultana, Bughio & Naz	2014	Pakistan	Niet vermeld	42	Engels, Urdu & Pakhtu	Niet vermeld	Kwalitatief onderzoek: inhoudsanalyse (tekst)	Niet vermeld

Lee & Collins	2008	China	1980-1990 & 2000	20	Taal: Engels	Niet vermeld	Kwalitatief onderzoek: inhoudsanalyse (tekst en illustratie)	<p>A. Teksten</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aantal mannelijke en vrouwelijke personages 2. Hoe vaak er naar een personage verwezen wordt (m/v) 3. Soort sociale rol dat personage uitvoert 4. De familie-relatie dat een personage uitvoert 5. Voorkomen van veralgemeend gebruik van 'they', 'he', 'she' 6. Volgorde van vernoeming m/v in één zelfde onderdeel <p>B. Afbeeldingen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aantal mannen en vrouwen in afbeelding 2. De proportie van mannen en vrouwen in de afbeelding 3. De activiteit dat de hoofdpersonages (m/v) uitbeelden in de afbeelding
Lee & Collins	2009	Australië	1998-2005	10	Taal: Engels	Niet vermeld	Kwalitatief onderzoek: inhoudsanalyse (tekst en illustratie)	<p>A. Teksten</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aantal mannelijke en vrouwelijke personages 2. Hoe vaak er naar een personage verwezen wordt (m/v) 3. Soort sociale rol dat personage uitvoert 4. De familie-relatie dat een personage uitvoert 5. Voorkomen van veralgemeend gebruik van 'they', 'he', 'she' 6. Volgorde van vernoeming m/v in één zelfde onderdeel <p>B. Afbeeldingen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aantal mannen en vrouwen in afbeelding 2. De proportie van mannen en vrouwen in de afbeelding 3. De activiteit dat de hoofdpersonages (m/v) uitbeelden in de afbeelding
Lee	2014	Japan	2011	2	Taal: Engels	Laatste jaarsstudent en secundair onderwijs	Observatie-software (tekst)	<ol style="list-style-type: none"> 1. De verhouding tussen het aantal mannen en vrouwen 2. Gebruik van genderneutrale en gegerende constructies 3. De veel voorkomende mannelijke en vrouwelijke bijvoeglijke naamwoorden 4. De veel voorkomende activiteiten voor mannen en vrouwen 5. De veel voorkomende mannelijke en vrouwelijke aansprekkittels 6. De volgorde waarin mannen en vrouwen voorkomen in dezelfde zin

Salami & Gharieh	2016	Iran	Niet vermeld	Niet vermeld	Taal: Engels	Handboek: n.s. Interview: Secundair onderwijs	Kritische discoursanalyse, gebruik makende van Leeuwen's sociale actor analyse model + Interview van 3 mannelijke en 3 vrouwelijke studenten	Niet vermeld
Sovič & Hus	2015	Slovenië	Niet vermeld	3	Niet vermeld	6 jaar	Gender analyse	Niet vermeld
Ullah & Skelton	2013	Pakistan	Niet vermeld	24	Engels en 'social studies'	5-13 jaar	Kwalitatief onderzoek: inhoudsanalyse (tekst en illustratie)	Illustraties van tekst en afbeeldingen 1. Hoeveelheid van namen, personages, afbeeldingen, beroepen, stereotypen, nouns, ... (Kwantitatief zonder statistiek) 2. dominante patronen van genderconstructies en relaties (kwalitatieve verwerking)

Alle bovenstaande vermelde onderzoeken komen tot een unaniem besluit dat genderbias nog steeds aanwezig is in handboeken die gebruikt worden in het onderwijs. Zo worden er in alle handboeken meer mannen dan vrouwen afgebeeld en worden vrouwen op een stereotiepe wijze weergegeven. Amini en Birjandi (2012), Barton en Sakwa (2012) en Foroutan (2012) spreken van een lage 'visibility' van vrouwen in de onderzochte handboeken, dit zowel in teksten als afbeeldingen. Foroutan (2012) verklaart deze onzichtbaarheid door de dominantie van de mannelijke personages. In het onderzoek van Sovič en Hus (2015) blijkt dat mannen vaker voor komen dan vrouwen. Er is een onevenwicht in de representatie van mannelijke en vrouwelijke personages (Ullah & Skelton, 2013). Zowel in teksten als in afbeeldingen worden mannen vaker vermeld dan vrouwen (Amini & Birjandi, 2012).

Genderstereotypen komen in de onderzochte handboeken nog steeds voor (Khan, Sultana, Bughio & Naz, 2014; Lee & Collins, 2009; Lee, 2011). Vrouwen en mannen krijgen andere attributen en rollen toegeschreven. Uit onderzoek van Lee en Collins (2008) blijkt dat vrouwen zowel op basis van activiteiten alsook beroepen gestereotypeerd worden. Ze worden als zwak en passief voorgesteld (Lee & Collins, 2008). Mannen worden dan weer als actief voorgesteld (Sovič & Hus, 2015). Uit onderzoek van Amini en Birjandi (2012) blijkt dat vrouwen vooral worden afgebeeld in de traditionele genderrol van huismoeder.

3. ONDERZOEKSFOCUS

De eerder uitgevoerde onderzoeken rond genderbias in handboeken geven duidelijk weer dat mannen en vrouwen niet op een gelijke manier worden weergegeven. In Vlaanderen werd echter zo een onderzoek, specifiek over het onderwijsvak geschiedenis, nog niet eerder uitgevoerd.

Dit onderzoek bestudeert de representatie van vrouwen in de handboeken geschiedenis van het eerste jaar secundair onderwijs in Vlaanderen. De twee centrale onderzoeksvragen zijn:

- In welke mate worden vrouwen kwantitatief evenredig gerepresenteerd als mannen?
- Op welke manier worden vrouwen weergegeven?

Er wordt gekozen voor handboeken die gebruikt worden in het eerste jaar van het secundair onderwijs omdat jongeren hier in de vroege pubertijd volop hun genderidentiteit en gendercultuur aan het ontwikkelen zijn (Vantiegheem, 2015). Hill en Lynch (1983) geven het belang aan van de adolescentie in het ontwikkelen van de genderrollen in hun *gender intensification hypothesis* (Hill & Lynch, 1983). Jongeren ervaren in deze periode namelijk een verandering zowel door de fysieke ontwikkeling met de daarbij behorende verwachtingen als door de verandering van schoolse omgeving. Zij maken op deze leeftijd de overstap van het lager naar het secundair onderwijs, wat een minder persoonlijke en grotere schoolomgeving is dan voorheen (Hill & Lynch, 1983). Ze worden onderworpen aan verschillende veranderingen en een nieuwe leefsituatie (Halimi et al. 2016). Deze verandering van omgeving brengt onzekerheid, vermindering in zelfwaarde, stress en stereotiepe verwachtingen met zich mee (Hill & Lynch, 1983). Tijdens deze kwetsbare periode zijn de jongeren gevoeliger aan stereotypen uit hun omgeving en zullen deze hen sneller beïnvloeden (Priess, Lindenberg & Hyde, 2009).

4. METHODOLOGIE

4.1. Steekproef

De Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis en Cultuurwetenschappen (Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis en Cultuurwetenschappen, z.d.) verwijst door naar zes uitgeverijen die handboeken geschiedenis uitbrengen in Vlaanderen. De handboeken van deze uitgeverijen zijn opgesteld conform aan de eindtermen en het curriculum van het vak geschiedenis zoals deze zijn opgesteld door de overheid (Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis en Cultuurwetenschappen, z.d.).

Tijdens de eerste graad van het secundair onderwijs wordt in het curriculum/leerplan aangegeven dat de leerkracht verschillende samenlevingen moeten bespreken in die twee leerjaren, genaamd: menswordingsproces, neolithicum, Mesopotamië, Egypte, Minoïsche en Myceense samenlevingen, Griekse stadstaten, Hellenistische rijken, de Etruskische stadsstaten en het Oude Rome, de Romeinse republiek en het Romeinse keizerrijk. De leerkracht is vrij om te kiezen hoeveel van deze samenlevingen in het eerste jaar besproken wordt. In het curriculum wordt aangeraden in het eerste jaar tot en met de Egyptische samenleving te geven. De leerkracht kan dit in samenspraak met de vakgroep veranderen om meer aandacht aan andere hoofdstukken te kunnen geven (Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap & Pedagogische begeleidingsdienst, z.j.). De, bij het onderzoek betrokken, uitgeverijen hebben er allemaal voor gekozen om in de handboeken van het eerste jaar secundair de eerste vijf onderwerpen te bespreken (menswording, neolithicum, Mesopotamië en Egypte)(Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap & Pedagogische begeleidingsdienst, z.j.). Elk handboek zal hierdoor ongeveer dezelfde inhoud bevatten. Toch heeft elke uitgeverij de mogelijkheid om dit op een eigen manier in te vullen.

In februari 2017 werden de zes uitgeverijen via e-mail gecontacteerd met de uitnodiging voor deelname aan het onderzoek. Bij het eerste contact met de uitgeverijen werd het onderzoek omschreven en werd toegang gevraagd tot handboeken voor het eerste jaar secundair onderwijs. Drie uitgeverijen reageerden positief en stemden in met deelname aan het onderzoek en bezorgden hun handboek voor het eerste jaar secundair onderwijs. Eén uitgeverij reageerde met de mededeling geen actueel materiaal te hebben voor screening in het onderzoek. Een tweede uitgeverij bezorgde geen exemplaar van hun handboek voor het onderzoek en een derde uitgeverij reageerde niet. De verkregen handboeken dateren van 2013-2016 en zijn de recentste uitgaven.

Elk van de handboeken bevatte ongeveer honderdvijftig relevante pagina's met hoofdstukken die nieuwe leerinhouden aanbrengen voor de leerlingen (zie Tabel 2). Pagina's met gebruiksaanwijzingen, inhoudstafels en herhalingsoefeningen werden niet inbegrepen voor het onderzoek. Niet alle relevante pagina's maar een at random selectie van hoofdstukken werd geselecteerd voor codering en analyse. Uit de relevante pagina's werden at random hoofdstukken geselecteerd tot een minimum van zestig percent van de relevante pagina's

bekomen werd. Er werden geen losse pagina's extra gecodeerd om een bepaald percentage te bekomen. Er werd enkel geselecteerd op basis van hoofdstukken. De reden hiertoe is om een compleet en betekenisvol beeld te kunnen verkrijgen en niet enkel momentopnames van één pagina. Zo was het telkens mogelijk om de inhoud van de pagina's binnen de context van het hoofdstuk te analyseren.

Tabel 2. Steekproef

Handboek	Totaal aantal relevante pagina's	Totaal aantal gecodeerde relevante pagina's	Percentage gecodeerde relevante pagina's
A	148	117	79%
B	155	103	66%
C	145	112	77%

4.2. Codeerschema

Het analyseren van de pagina's verliep in twee fasen. Ten eerste werd de aanwezigheid van mannelijke en vrouwelijke personages in tekst en/of afbeeldingen gecodeerd. Ten tweede werden de rollen van deze personages en eventuele andere aanvullende informatie over de gegenderde representatie gecodeerd. Zo werd er genoteerd of de personage voorkwam in de tekst of in de afbeeldingen op de pagina. In het voorbeeld in Tabel 3 werd een pagina gecodeerd waar slechts één personage aanwezig was, namelijk een mannelijke wetenschapper die zowel in de afbeelding als in de tekst werd opgevoerd. Er waren geen vrouwelijke personages aanwezig. Het coderen van één volledige pagina nam ongeveer drie tot vijf minuten in beslag, afhankelijk van de hoeveelheid tekst en afbeeldingen.

Tabel 3. Codeerschema

Pagina	Man 1 = ja 0 = nee	Man in afbeelding 1 = ja 0 = nee	Man in tekst 1 = ja 0 = nee	Vrouw 1 = ja 0 = nee	Vrouw in afbeelding 1 = ja 0 = nee	Vrouw in tekst 1 = ja 0 = nee	Man rollen	Vrouw rollen	Andere
75	1	1	1	0	0	0	Jan, wetenschapper	999	

Nota. 999 = niet van toepassing

4.3. Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor het coderen van de aanwezigheid van mannen en vrouwen werd gecontroleerd. Van elk handboek werd één hoofdstuk door twee onafhankelijke beoordelaars gecodeerd. Het codeerschema was betrouwbaar en voldeed aan de vereisten met een Krippendorff's alpha van hoger dan .60 (zie Tabel 4).

Tabel 4. Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

	Beoordelaar A: 1 Beoordelaar B: 1	Beoordelaar A: 1 Beoordelaar B: 0	Beoordelaar A: 0 Beoordelaar B: 1	Beoordelaar A: 0 Beoordelaar B: 0	Kalpa
Mannen	21	5	2	32	.758
Vrouwen	12	6	0	41	.734

Via de verschillen in de codering van beide beoordelaars werden er aanpassingen gemaakt in het uiteindelijke codeerschema. Naar aanleiding van besprekingen tussen beide beoordelaars over verschillende coderingen werd gespecificeerd dat genderneutrale namen zoals Sam of Robin niet gecodeerd zouden worden of dat de naam Christus in jaartellingen niet zou meegerekend worden.

4.4. Codeboek

4.4.1. Beroepen

Bij het coderen werden beroepen in het mannelijk enkelvoud (bijvoorbeeld koning, boer, priester, arbeider) gecodeerd als een mannelijk personage. Dit werd niet als een generaliseerbaar genderneutraal begrip gezien omdat de handboeken ook bijvoorbeeld de begrippen boerin en priesteres hanteren. Deze laatste voorbeelden werden dan weer als een vrouwelijk personage gerekend. Wanneer de beroepen werkelijk genderneutraal waren omdat ze geen vrouwelijk equivalent hebben en voor beide geslachten gehanteerd kunnen worden (bijvoorbeeld farao of auteur) werd het personage noch als vrouw noch als man gerekend. Enkel indien duidelijk aangegeven werd dat het bijvoorbeeld over een mannelijke of een vrouwelijke auteur of farao ging, werden deze gerekend als het vermelde geslacht. Bij meervouden van mannelijke beroepen hebben we die niet gecodeerd als een mannelijk personage. Meervouden werden consistent doorheen de handboeken gehanteerd als een veralgemening voor de gehele beroepsgroep, zowel mannen als vrouwen. Bij het kwantificeren van de beroepen werd er geopteerd om enkel letterlijk vernoemde beroepen in de tekst te rekenen en beroepen die werden afgebeeld in de illustraties. Namen van bekende figuren werden niet gerekend als beroep indien de letterlijke benoeming van het beroep niet vermeld werd. Een voorbeeld hiervan is de naam Ramses II. Deze werd niet meegerekend indien de aanduiding van het beroep ‘farao’ niet vermeld werd. Op basis van elke pagina werd slechts één keer hetzelfde beroep gerekend.

4.4.2. Namen

In de handboeken werden grote hoeveelheden namen vermeld. Eén van de veel voorkomende namen was Christus, dit zowel voor de jaartelling als de persoon. Indien Christus vermeld werd als deel van een jaartelling, werd de naam niet gecodeerd. Christus werd enkel gecodeerd als man wanneer het ging over Christus als een persoon en zoals het verhaal omtrent zijn leven werd toegelicht.

Een gelijkaardig principe werd gehanteerd bij namen als deel van wetgevingen of voorwerpen die vernoemd zijn naar een individu. Een voorbeeld hiervan is ‘de wetten van Hammurabi’ en ‘Pierre Brunehaut’ (een menhir). Hier gaat het niet over de persoon maar over de wetgeving en een menhir. Er werden geen personages gecodeerd.

Sommige personages (bijvoorbeeld goden) kwamen in de handboeken aan bod zonder vermelding van het geslacht. Om de personages in tekst en afbeeldingen op een adequate manier te kunnen coderen hebben we geopteerd om hun geslacht te bevestigen via controle in andere bronnen.

Geslachtloze mythische wezens zoals de Sfinx bleven ongecodeerd, net als genderneutrale namen zoals Sam of Robin.

4.4.3. Afbeeldingen

Personages in afbeeldingen waar het geslacht onduidelijk was en niet verduidelijkt werd in de tekst, werden niet gerekend en als genderneutraal gezien. Wanneer er in de tekst een duidelijke vermelding is van het geslacht van het personage in de afbeelding, dan werd deze wel bij het desbetreffende geslacht gecodeerd. Als er pictogrammen weergegeven zijn in de handboeken, werden deze niet gecodeerd.

4.4.4. Referenties

Referenties in de handboeken werden ook gecodeerd. Wanneer een auteur of fotograaf vermeld werd bij beeld- of tekstmateriaal dan werden deze op basis van hun gender gecodeerd.

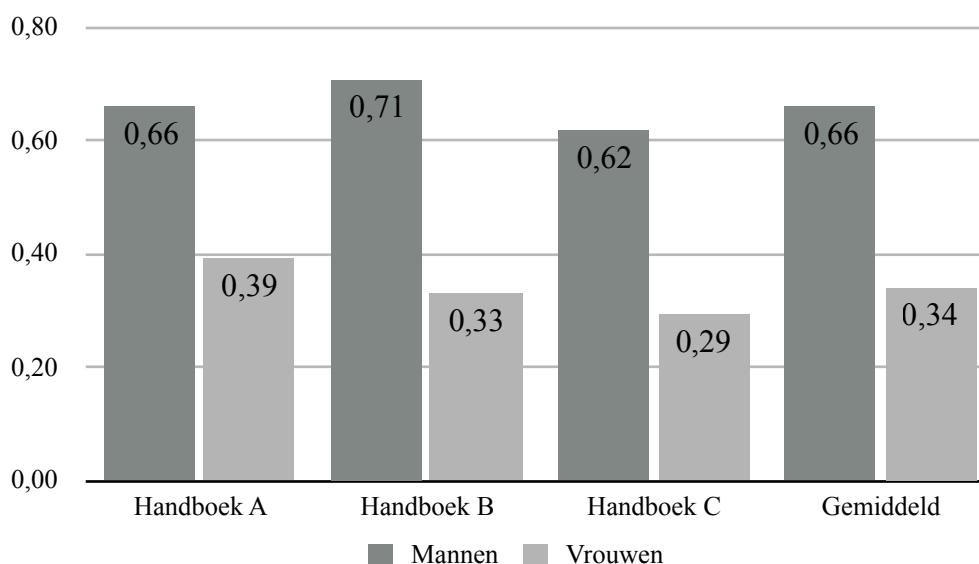
4.5. Analyse

Na het verkrijgen van de handboeken werd er een selectie gemaakt van de hoofdstukken. Elke pagina van deze geselecteerde hoofdstukken werden gecodeerd aan de hand van het codeerschema (zie 4.2. Codeerschema en Tabel 3.), ook de pagina's zonder vrouwelijke personages. Via het codeerschema werd achteraf de uitkomst gekwantificeerd. Dit samen met de rollen die de personages uitvoeren werden achteraf kwalitatief verwerkt.

5. RESULTATEN

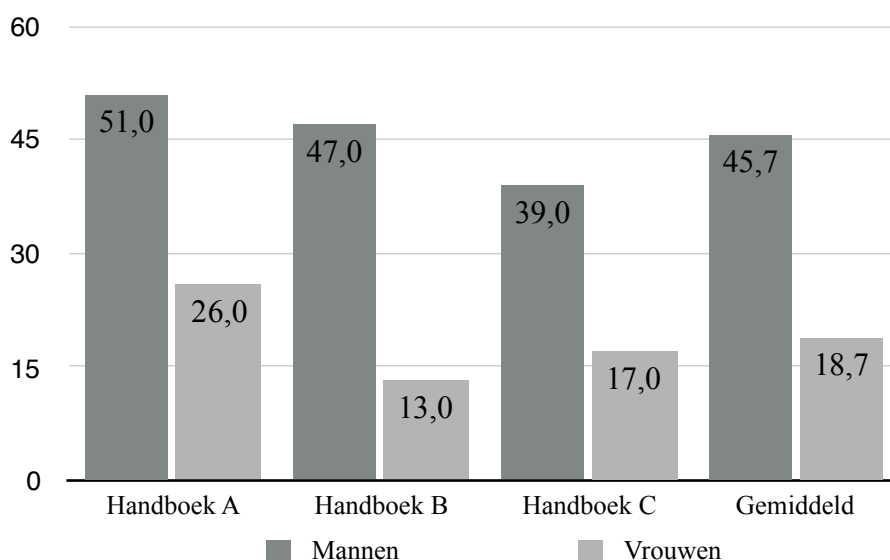
5.1. Invisibility

Uit onze analyses blijkt dat de representatie van mannen en vrouwen in de handboeken niet evenredig is (zie Figuur 1).

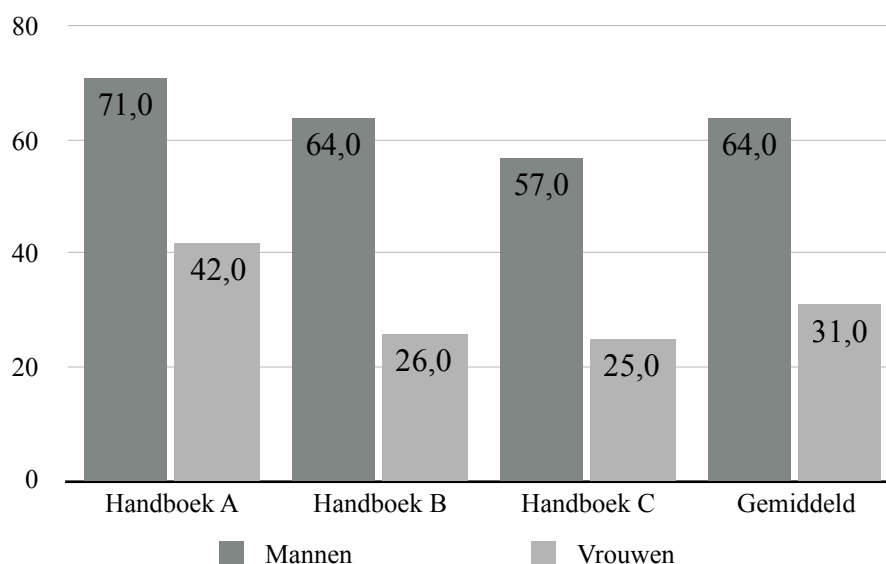


Figuur 1. Percentage van de pagina's met mannelijk en vrouwelijke personages, per boek.

Het aandeel pagina's waar vrouwen werden gerepresenteerd bedroeg ongeveer de helft van het aandeel pagina's waar mannen werden gerepresenteerd. Gemiddeld waren vrouwen slechts vertegenwoordigd in vierendertig percent van de pagina's, terwijl mannelijke personages in zesenzestig percent van de pagina's aanwezig waren. Doorheen de drie gecodeerde handboeken werden mannen in totaal op bijna twee keer zoveel pagina's weergegeven als vrouwen. Bij zowel tekst als afbeeldingen werden mannen dubbel zoveel vermeld als vrouwen (Zie Figuur 2 en Figuur 3).



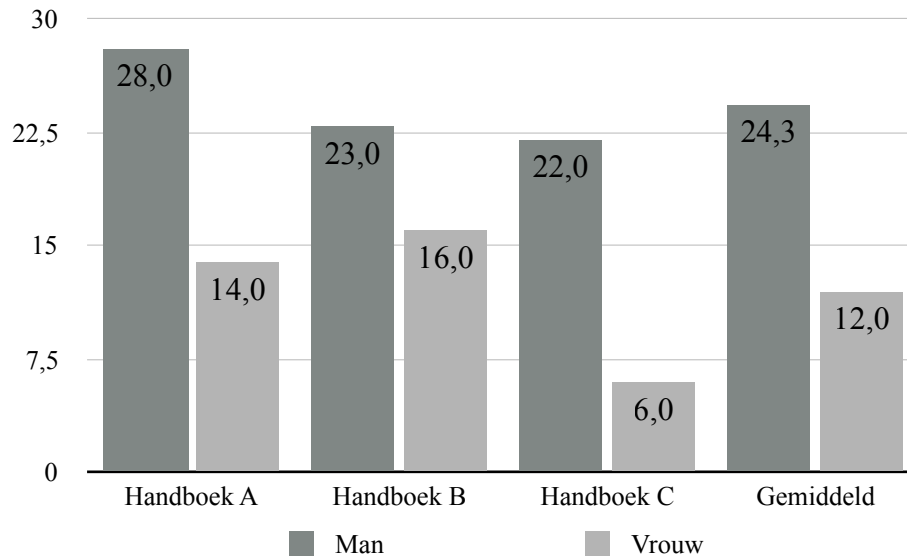
Figuur 2. Aantal pagina's met afbeeldingen van mannelijke en vrouwelijke personages, per boek



Figuur 3. Aantal pagina's met tekst van mannelijke en vrouwelijke personages, per boek

In veel pagina's wordt door auteurs voor mannen gekozen terwijl dit ook anders zou kunnen. Een zeer duidelijk voorbeeld hiervan uit Handboek B was een tijdslijn waar de verschillende geschiedkundige perioden worden voorgesteld aan de hand van een prominent persoon van die tijd. Opvallend was dat vijf van de zeven belangrijke personen op deze tijdslijn mannen waren. De twee overige figuren zijn 'de eerste mens' en 'jij' (verwijzend naar de leerling). Hier was het redelijk eenvoudig geweest om ook enkele belangrijke vrouwen aan bod te laten komen zoals bijvoorbeeld farao Hatsjepsoet voor het oude nabije oosten, Elizabeth I van Engeland of koningin Catharina II de Grote van Rusland voor de nieuwe tijd. Verder werd er ook in dit voorbeeld gevraagd naar de overgrootvader van de leerling. Hier had het handboek kunnen vragen naar de overgrootouders in het algemeen. In dit overzicht van de geschiedenis werd de vrouw onzichtbaar gemaakt.

Als we kijken naar de periode van de Egyptenaren wordt er verwezen naar veel mannelijke farao's, waaronder Ramses II, Amenhotep III, Thoetmoses IV en Toetanchamon. Verschillende van hen worden in de handboeken uitgebreid besproken: wat zij bereikt hebben, hoe belangrijk zij waren enzovoort. In handboek A en C wordt slechts één vrouwelijke farao besproken, respectievelijk Hatsjepsoet en Cleopatra. Over beide



vrouwelijke farao's wordt er zo goed als geen verdere informatie gegeven. Bij Hatsjepsot wordt haar naam enkel vermeld in het verlengde van haar tempel. De inbreng en invloed die zij gehad heeft als farao tijdens de 21 jaar dat ze aan de macht was (regentschap ingerekend) komt niet aan bod in het handboek (Roehrig, Dreyfus, Keller, M.H. de Young Memorial Museum, Metropolitan Museum of Art, Kimbell Art Museum, 2005). Bij Cleopatra wordt ook zeer weinig informatie gegeven. Het handboek bespreekt vooral haar zelfdoding en romantische relatie met Marcus Antonius. Samenvattend was de informatie over vrouwelijke farao's heel beperkt en wanneer er toch verdere informatie werd gegeven was dit eerder stereotyperend (zie 5.2.5 Thema's).

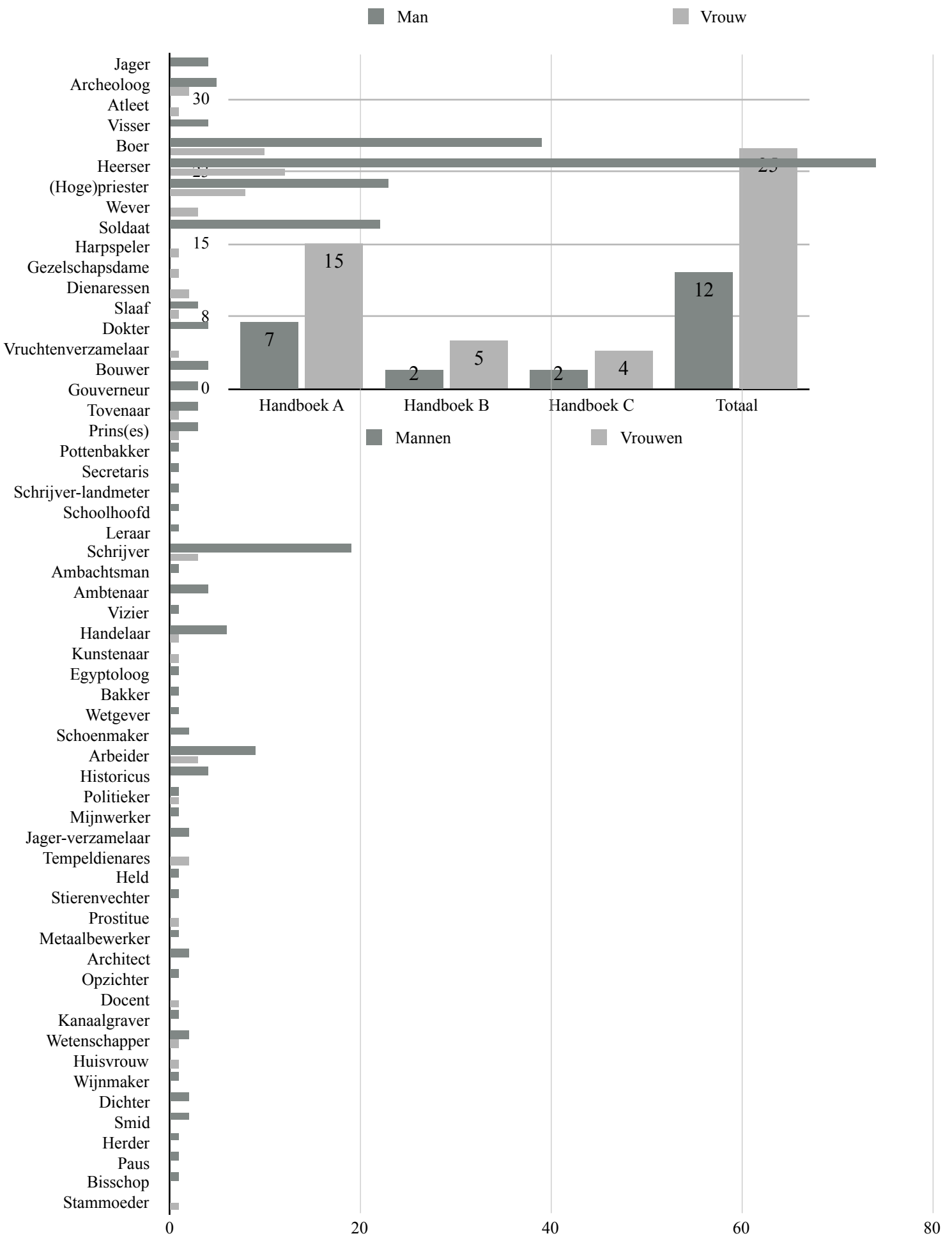
In verschillende van de handboeken wordt er gebruik gemaakt van verhaalvorm om theorie over te dragen aan de jongeren. Hier wordt de leefwereld van een personage in een bepaalde periode omschreven. Opvallend hier is dat veel van de personages in die verhalen mannen zijn en vrouwen enkel een kleine bijrol spelen in het verhaal. Wanneer een vrouw besproken wordt of vermeld wordt binnen de verhalen is dit vaak als ondersteuning van de man zijn verhaal. Eén voorbeeld uit Handboek C is dat van een vrouw die enkel in het verhaal vermeld wordt om aan te tonen hoe uitzonderlijk haar man is en hoe speciaal de gebeurtenis is waaraan hij kan deelnemen (de man mocht gaan kijken naar de intocht van een politiek leider). De vrouw heeft geen belang in dit verhaal als een zelfstandig persoon, maar enkel als ondersteuning van het verhaal. Opvallend weinig vrouwen werden doorheen de verhalen in handboeken als uniek persoon besproken in vergelijking tot het aantal mannen.

5.2 Stereotypen

5.2.1 Familie-relaties

Opvallend is de ongelijkheid bij het gebruik van termen om de familie-relaties van de vrouwelijke en mannelijke personages weer te geven zoals 'moeder', 'vader', 'dochter', 'echtgenoot' enzovoort. Hoe vaak de handboeken familie-relaties gebruiken om personages te karakteriseren is verschillend. Handboek A vermeldt drie maal meer familie-relaties in de gecodeerde hoofdstukken dan Handboek B en Handboek C. Aan zowel mannen en vrouwen worden er familie-relaties toegekend, maar er is een grote ongelijkheid in het aandeel pagina's waar vrouwen via familie-relaties gedefinieerd worden en de pagina's waar mannen zo omschreven worden. In elk van de drie de handboeken (zie Figuur 4) is de verhouding gelijkaardig en worden vrouwen dubbel zo vaak voorgesteld aan de hand van familie-relaties in vergelijking tot mannen.

Figuur 4. Aantal pagina's met familie-relaties bij mannelijk en vrouwelijke personages, per boek.

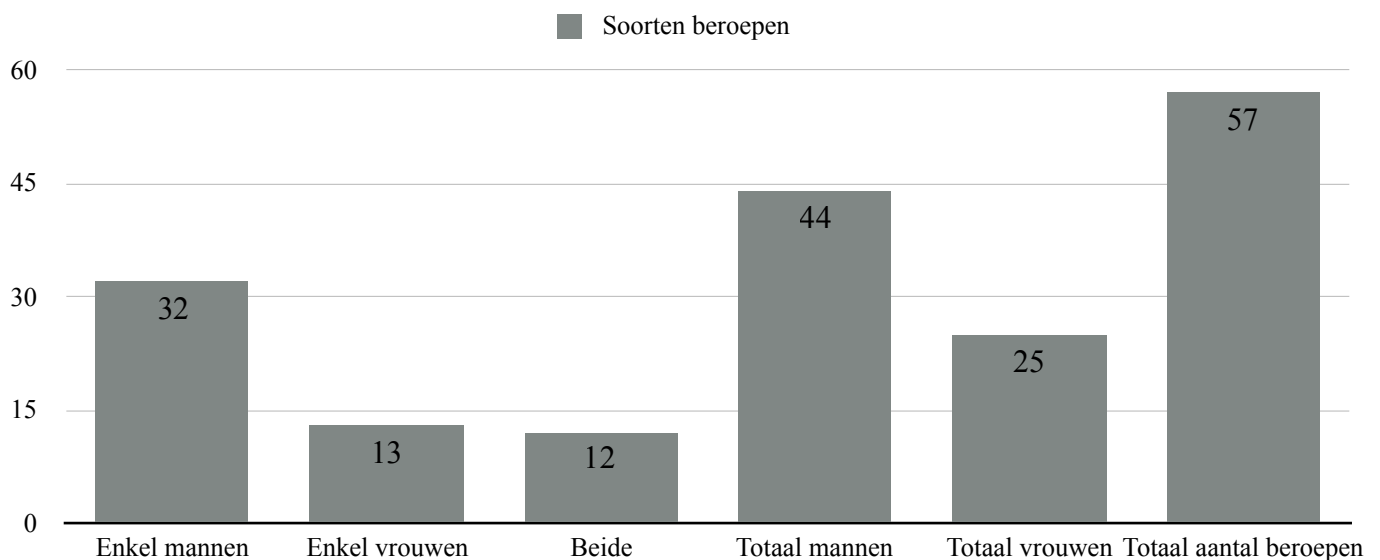


Vaak karakteriseren de handboeken een vrouw aan de hand van haar familie-relatie, zonder verdere informatie over de persoon vrij te geven. In Handboek A wordt de dochter van een farao vermeld. De farao wordt

uitgebreid besproken, terwijl de dochter verder geen consideratie krijgt dan een naamsvermelding en familie-relatie met de heerser. In Handboek C wordt naar koningin Nefertiti enkel verwezen als echtgenote van Achnaton. Er wordt enkel een beperkte hoeveelheid informatie gegeven over de individuen die verbonden zijn met de (belangrijke) mannen.

5.2.2 Beroepen en activiteiten

Een analyse werd uitgevoerd van de beroepen die mannen en vrouwen uitvoeren of die aan hen worden toegeschreven door de auteurs. Beide geslachten krijgen taken die stereotyperend verbonden zijn aan hun geslacht. In de handboeken krijgen mannelijke personages een grote diversiteit aan beroepen toegeschreven die variëren van boer tot farao. Tweeëndertig beroepen werden enkel met mannen verbonden in verhouding met twaalf beroepen die enkel door vrouwen werden uitgeoefend of uitgebeeld. Van de zesenvijftig beroepen die voorkomen in de handboeken, kregen vrouwen toegang tot vierentwintig (zie Figuur 5). De beroepen die daarentegen aan vrouwen worden gekoppeld zijn vooral zorgende beroepen of beroepen met een lagere sociaal-economische status zoals boerin of dienares. Naast de gendergebonden beroepen waren er ook twaalf beroepen aanwezig die door beide geslachten werden uitgevoerd zoals boer(in), koning(in), schrijver, etc. Uit alledrie de handboeken werd duidelijk dat mannen een grotere diversiteit hadden aan jobs dan vrouwen (zie Figuur 6).



Figuur 5. Totaal aantal beroepen die verbonden werden aan mannen, vrouwen of beiden

Figuur 6. Totaal aantal beroepen die verbonden werden aan mannen en vrouwen, per boek

In Handboek B wordt er een overzicht gegeven van de verschillende beroepen in de prehistorische samenleving. Eén van de drie beroepen wordt uitgebeeld door een vrouw, deze van stammoeder, terwijl de andere twee beroepen uitgebeeld worden door mannen. Het beroep is hier verbonden aan het geslacht van de vrouw. Het is hier de enige voorstelling van de vrouwelijke activiteit in de prehistorie. In Handboek A wordt er een overzicht gegeven van de beroepen en activiteiten uit het oude nabije oosten. Er worden zeven beroepen voorgesteld waarvan slechts één uitgebeeld is door een vrouw. De mannen oefenen een grote diversiteit aan beroepen uit zoals visser of schrijver, terwijl de vrouw weefster is. In Handboek B wordt het dieet van de Egyptische bevolking besproken aan de hand van een huisvrouw die haar geheimen van het huishouden met de lezer deelt. In een verhaal vertelt een jonge vrouw hoe zij klaargestoomd wordt voor de verschillende huishoudelijke taken die van haar verwacht worden en geeft ze aan dat arbeid voor een vrouw een teken is van armoede.

De handboeken bevatten ook positieve voorbeelden van de representatie van vrouwen. Naast de stereotyperende beroepen die aan vrouwen worden gekoppeld, zijn er verschillende voorbeelden van positieve praktijken in de handboeken. In Handboek A komt een vrouwelijke archeologe aan bod die twee kinderen een rondleiding en informatie geeft over de bronnen van de prehistorie. De vrouw wordt op een positieve manier als wetenschapper en grootmoeder afgebeeld. Ze vult de zorgende rol in en combineert dit met haar wetenschappelijke kennis over de geschiedenis. Verder wordt in Handboek A vermeld dat vrouwen, net als mannen, het beroep van farao kunnen uitoefenen. In Handboek C wordt er in de uitleg over stamhoofden verwezen naar de mogelijkheid tot een vrouwelijk stamhoofd. Beide vermelden zo dat een vrouw ook de positie van leidinggevende kan innemen. Handboek B geeft aan dat vrouwen naast farao ook schrijver of priesteres kunnen zijn. Dit zijn voorbeelden die de stereotyperende weergave van vrouwen in de arbeidswereld doorbreken.

In deze voorbeelden oefenen vrouwen een eerder niet-stereotiep beroep uit, maar nog steeds zijn dit soort weergave zeer gelimiteerd in de handboeken. In Figuur 7 wordt weergegeven hoe bepaalde beroepen vooral gekoppeld worden aan een mannelijk of een vrouwelijk personage. Zo is de positie van heerser slecht op twaalf pagina's gekoppeld aan een vrouw, terwijl dit op vierenzeventig pagina's gekoppeld werd aan mannen. (Hoge)priesters worden dan weer bijna drie keer zoveel weergegeven als mannen dan vrouwen. Verder zijn er bijna vier keer meer pagina's waar boeren voorkomen, dan boerinnen. Echter zijn het niet alleen mannen die bepaalde beroepen domineren. Beroepen zoals dienares of weefster werden enkel verbonden met vrouwelijke personages.

Figuur 7. Verschillende soorten beroepen en de hoeveelheid pagina's waarop zij vernoemd worden in alle handboeken samen

5.2.3 Domeinen

Binnen de verschillende geschiedkundige domeinen, namelijk politiek, economisch, sociaal en cultureel domein kan er ook een fragmentatie waargenomen worden. Vrouwen bevinden zich niet evenveel in alle domeinen. Wanneer er gesproken wordt over vrouwen dan gebeurt dit vaker in de sociale en culturele domeinen. In Handboek A worden de vier domeinen besproken en wordt bij elk domein een afbeelding geplaatst. Bij het sociale domein staan twee meisjes afgebeeld, terwijl het economisch domein vertegenwoordigd wordt door een foto van een boer.

In Handboek B vertelt een huisvrouw haar keukengeheimen aan de lezer. Op deze manier geeft zij culturele informatie over de eetgewoontes van die periode en streek. In Handboek A wordt een vrouwelijke farao vermeld, niet in het politieke maar het culturele domein. Er wordt geen informatie gegeven over haar heerschappij en politiek, maar wel over een beeldwerk.

In Handboek A en C worden vrouwen besproken in het verlengde van de thema's huwelijk, liefde, kledij en huishouden (zie 5.2.5 Thema's). Elke van deze onderwerpen geeft informatie over het culturele en sociale domein binnen die specifieke maatschappij.

Vrouwen zijn aanwezig in alle domeinen van de geschiedenis. Toch zijn vrouwen minder prominent of zichtbaar aanwezig in het politieke of economische domein.

5.2.4 Ruimte

Uit de analyse blijkt dat vrouwen relatief vaak in de privésfeer afgebeeld worden. Vaak gebeurt dit samen met de rollen en beroepen dat zij uitvoeren zoals huismoeder, weefster of dienaar. In Handboek A is er een afbeelding waar drie mannen, een vrouw en een jong meisje worden weergegeven. De drie mannen bevinden zich buitenshuis en in dichte nabijheid van producten zoals graan die zich in vazen bevinden. De vrouw staat binnen in een woning en kijkt naar de straat en de mannen. Zij bevindt zich binnenshuis in de privésfeer terwijl de mannen zich buiten bevinden in de publieke ruimte van de straat en waar mogelijke handel kan worden gedreven. Het meisje is de verteller van het verhaal en bevindt zich buiten. In de tekst vertelt zij hoe van haar verwacht wordt om meer tijd binnenshuis door te brengen om zo een lichte huidskleur te kunnen behouden. In Handboek C wordt het verhaal verteld over een man die de intocht van een belangrijk individu mag bijwonen. In het begin van het verhaal bevindt de hoofdpersonage zich in de privésfeer met zijn vrouw, echter wanneer deze man zich in de publieke sfeer bevindt, zijn er geen vrouwen meer aanwezig. Er worden met andere woorden geen vrouwen in de publieke sfeer weergegeven in dit verhaal. In Handboek B zijn er drie opeenvolgende pagina's met verschillende afbeeldingen van mensen die aan het werken zijn aan de Nijl, in dus publieke ruimte. Dit zijn boeren, handelaars en ambtenaren. In deze afbeeldingen worden enkel mannen afgebeeld, terwijl het beroep van bijvoorbeeld boer ook door vrouwen werd uitgevoerd. In Handboek C zien we hetzelfde fenomeen verschillende keren terugkeren. In de afbeelding waar uitgelegd wordt hoe een megaliet werd rechtgezet, zijn enkel mannen te zien. In de afbeelding waar de overstroming van de Nijl visueel wordt voorgesteld zijn er enkel mannelijke boeren en handelaars afgebeeld. Deze activiteiten in de publieke ruimte worden doorheen de handboeken grotendeels uitgebeeld door mannen.

In Handboek B zien we een positief voorbeeld van de representatie van vrouwen in de publieke sfeer. Bij een overzicht van de verschillende soorten samenlevingen maken de auteurs gebruik van foto's. In twee van de foto's worden vrouwen afgebeeld die zich buitenshuis bevinden in de publieke sfeer. Eén foto toont enkele boerinnen en de andere toont vrouwen binnen de industriële samenleving. Beide voorbeelden tonen aan hoe vrouwen deel uitmaken van het publieke, sociale en economische leven in de verschillende soorten samenlevingen. Het plaatst de vrouw in een omgeving dat niet als stereotiep gezien kan worden en ze worden op een actieve wijze weergegeven. Verder vermeldt dit handboek de mogelijkheid van vrouwen om deel uit te maken van het publieke leven door de positie in te nemen van priesteres of schrijfster. Zo wordt in Handboek C een hoge priesteres afgebeeld op de sociale piramide.

Er waren mogelijkheden om vrouwen uit deze huiselijke sfeer te halen en in andere ‘publieke’ domeinen te integreren zonder een verkeerde weergave te geven van de geschiedenis. In de handboeken wordt er geopteerd om de farao en (hoge)priester voor de overgrote meerderheid (zie Tabel 5) weer te geven of te omschrijven als mannen, terwijl verschillende vrouwen geregeerd hebben over Egypte en priesteressen aanwezig waren in deze periode.

5.2.5 Thema's

In verschillende handboeken worden vrouwen besproken in het verlengde van bepaalde thema's. Als eerste, in Handboek A, is er een verhaal over een meisje waar zij de verteller is van het verhaal en praat over haar leven. Doorheen het verhaal bespreekt het meisje verschillende thema's die als stereotyperend vrouwelijk gezien kunnen worden zoals het huwelijk, flirten, kledij, huishouden en uiterlijkheden. Haar grootste ambitie is om haar toekomstige man te kunnen behagen en dienen. Het personage vertelt wat de verwachtingen zijn van de maatschappij voor vrouwen en meisjes van haar leeftijd. Ze vertelt over hoe zij nu opgeleid wordt om een goede vrouw te zijn voor haar toekomstige man. Hoe ze op de leeftijd gekomen is om te trouwen en dat ze zo snel mogelijk kinderen wil krijgen.

Het tweede voorbeeld uit Handboek A gaat ook over het leven van de vrouw in de geschiedenis. Hier worden opnieuw de thema's van huwelijk en gezin aangehaald. Elk thema wordt afzonderlijk besproken in dit hoofdstuk dat enkel gaat over de vrouw van die tijdsperiode. In Handboek C wordt de farao Cleopatra vernoemd en beknopt besproken. Hier legt de auteur de focus op haar relatie met Marcus Antonius en hun zelfdoding. Liefde en romantiek is stereotypisch een vrouwelijk onderwerp en wordt hier verbonden aan de vrouwelijke farao. Dit soort romantische omschrijving van een relatie is niet teruggevonden in alle drie de handboeken in het verlengde van een mannelijke farao.

5.3. Fragmentatie

5.3.1 Hoofdstukken

Afzonderlijke hoofdstukken die enkel en alleen over de vrouw gaan komen enkel voor in één handboek. In dit handboek was er een deelhoofdstuk dat in de titel aangeeft dat dit een specifiek en afzonderlijk deel is met betrekking tot de vrouw in die specifieke tijdsperiode. Door een hoofdstuk te wijden aan enkel de vrouw, geeft dit de indruk dat de vrouw buiten en los van de algemene geschiedenis staat. In dit onderdeel gaat de auteur dieper in op de verschillende aspecten van het leven van de vrouw. De andere handboeken hebben geen specifiek hoofdstuk dat enkel gericht is op vrouwen. Bij die handboeken wordt de vrouw besproken doorheen de verschillende hoofdstukken waar ook mannen besproken worden.

6. DISCUSSIE EN CONCLUSIE

6.1 Terugblik

België scoort relatief goed op gendergelijkheid volgens de Federale Overheidsdienst Economie (z.j.). Toch is er nog steeds sprake van gendersegregatie. Bepaalde beroepen, richtingen en opleidingen worden gedomineerd door één van de geslachten zoals het beroep van kleuteronderwijzer dat voor 97,5 percent beoefend wordt door vrouwen of de studierichtingen auto en bouw waar vrouwelijke studenten in de grote minderheid zijn (Federale Overheidsdienst Economie, z.j.). Deze onderverdeling stemt overeen met de traditionele gendertypische verwachtingen (Galambos, 2004). Wanneer jongeren niet kunnen voldoen aan deze vereisten ondervinden zij een verminderd welbevinden (Vantieghem & Van Houtte, 2015). Het onderwijs heeft een grote invloed op de ontwikkeling van het kind en is essentieel om veranderingen te verwezenlijken en stereo-

typen tegen te gaan (Council of Europe, 2015). Dit kan via de leerkracht maar ook via het lesmateriaal waar de jongeren mee in contact komen.

In dit onderzoek werd getracht te achterhalen hoe vrouwen gerepresenteerd worden in handboeken geschiedenis van het eerste jaar secundair onderwijs in Vlaanderen. Om dit in kaart te brengen werd de presentatie van mannen en vrouwen op een kwantitatieve manier onderzocht om te achterhalen of deze verhoudingen evenredig waren. Daarna werden de weergave van vrouwen en mannen op een kwalitatieve manier onderzocht.

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden werden drie handboeken van drie verschillende uitgeverijen bestudeerd. Dit waren handboeken voor het onderwijsvak geschiedenis van het eerste jaar secundair onderwijs in Vlaanderen. Via een steekproef werd zestig percent van de handboeken geselecteerd en gecodeerd. Voor deze studie werd er gekozen om te werken aan de hand van een codeerschema en zo de inhoud van de handboeken te verwerken. Aan de hand van dit codeerschema werd gepeild naar de aanwezigheid van mannen en vrouwen in de handboeken en de manier waarop zij werden weergegeven, dit zowel in tekst als in afbeeldingen. Het codeerschema dat gehanteerd werd is van eigen ontwerp en voldoet aan de vereisten van Knippendorff, waardoor deze als betrouwbaar geacht kan worden.

Uit de studie blijkt dat mannen en vrouwen niet evenredig gerepresenteerd worden in handboeken. Vrouwen komen op minder pagina's voor dan mannen. Mannen worden op dubbel zo veel pagina's weergegeven in verhouding met vrouwen. Deze ongelijkheid werd zowel teruggevonden in tekst als in afbeeldingen. Naast het verschil in kwantiteit, zien we ook ongelijkheid op kwalitatief niveau. Vrouwen in handboeken worden vaker op een stereotyperende manier weergegeven dan mannen.

Zo worden vrouwen gemiddeld twee keer zoveel verbonden aan een familie-relatie dan mannen. Uit de analyse van de beroepen bleek dat mannen toegang kregen tot een grotere arbeidsmarkt met meer diversiteit dan vrouwen. Vrouwen werden beperkt tot een kleine groep jobs en werden in het handboek aan vierentwintig verschillende beroepen gekoppeld, terwijl mannen verbonden werden aan vierenveertig beroepen. De beroepen waaraan beide genders werden gekoppeld stemden overeen met bepaalde genderstereotyperende verwachtingen.

Verder bleek dat bepaalde thema's uitsluitend aan het vrouwelijk geslacht verbonden werden zoals huwelijk, kinderen en het huishouden. Mannen daarentegen werden verbonden met mannelijke thema's zoals arbeid, politiek, militair, etc. Vrouwen worden vaker verbonden aan de privésfeer dan mannen, die zich vooral in de publieke sfeer bevinden.

Als laatste werd opgemerkt dat fragmentatie in één van de handboeken nog steeds aanwezig is. De andere handboeken hebben geen soortgelijke afzonderlijke hoofdstukken of pagina's voor één specifieke groep.

6.2. Resultaten

Uit de voorgaande onderzoeken bleek dat genderbias voorkomt in de handboeken die gehanteerd worden in het onderwijs. Net zoals in de resultaten van dit onderzoek komt deze ongelijkheid voor, zowel in aantal als in de manier waarop personages worden weergegeven.

De codering van de handboeken in deze studie bracht naar voor dat mannen tot dubbel zo veel gerepresenteerd worden als vrouwen, dit zowel in tekst als in afbeeldingen. Het onderzoek van Sovič en Hus (2015) merkten een soortgelijke tendens op in hun resultaten. De studies van Amini en Birjandi (2012), Barton en Sakwa (2012) en Foroutan (2012) omschrijven dit fenomeen als lage '*visibility*' van vrouwen. Sadker en Zittleman (2010) geven het belang aan van de kwantiteit waarin personen worden weergegeven. Wanneer een bepaalde groep niet voldoende is weergegeven is er sprake van *invisibility*. Deze onderrepresentatie van vrouwen in handboeken is dus geen geïsoleerd fenomeen in Vlaanderen. In studies uit Taiwan, Verenigde Staten, Verenigd Koninkrijk, Rusland en Zuid-Afrika werden vrouwen ook ondervertegenwoordigd en niet in de

zelfde hoeveelheid als de mannelijke personages (Chiponda & Wasserman, 2011). Het onderzoek over Amerikaanse handboeken door Chick (2006) toonde aan dat mannen tot wel vijf keer meer weergegeven werden dan vrouwen. Dit grote verschil tussen de representatie van mannen en vrouwen stemt niet overeen met de resultaten van dit onderzoek, waar mannen slechts twee keer zoveel voorkomen.

Naast de ongelijke weergave in aantallen, is er ook een verschil op te merken op de manier waarop personages worden weergegeven. De studies van Khan et al. (2014), Lee (2011) en Lee en Collins (2009) merken net als in deze studie op dat genderstereotypen voorkomen in de handboeken. Net als de studie van Lee en Collins (2008) werden in de Vlaamse handboeken stereotypen gevonden in de beroepen en activiteiten dat mannelijke of vrouwelijke personages uitvoeren. De beroepen die aan vrouwen verbonden worden kunnen als traditioneel vrouwelijke jobs benoemd worden, naast enkele uitzonderingen. De belangrijke personages doorheen de handboeken zijn grotendeels mannen zoals bijvoorbeeld Ramses II, Toetanchamon of koning Hammurabi. Vrouwen krijgen ook de rol van beider toegedicht, maar dit op veel kleinere schaal en de informatie die over hen gegeven wordt is beperkt. Vrouwen worden door hun onverderde tegenwoordiging en verkeerde, volgens Chiponda en Wasserman (2011), afgebeeld als historisch onbelangrijk en incompetent. Naast beroepen worden mannen en vrouwen niet evenredig verbonden aan familiale relaties. Vrouwen worden zo tot dubbel zo veel als moeder, dochter of echtgenote voorgesteld dan mannen als vader, zoon of echtgenoot. De voorgaande onderzoeken, die besproken werden in deze studie, hebben hier geen vermeldingen. Wel brachten deze studies naar voor dat vrouwen als passief en zwak werden voorgesteld, die enkel bijdrage konden leveren in de huiselijke sfeer (Lee & Collins, 2008; Chiponda & Wasserman, 2011).

6.3. Beantwoorden onderzoeksvragen

Uit de resultaten van het onderzoek kunnen we stellen dat de representatie van vrouwen niet evenredig is aan de representatie van mannen. Vrouwen worden maar op de helft zoveel pagina's afgebeeld als mannen, zowel in afbeelding als tekst. Kwantitatief gezien worden mannen en vrouwen dus niet gelijk weergegeven. Uit de kwalitatieve studie blijkt dat wanneer vrouwen afgebeeld of gerepresenteerd worden, dit niet geheel zonder bias is. Stereotypen komen nog steeds voor in alle handboeken doordat vrouwen verbonden worden met stereotiepe vrouwelijke rollen en beroepen. Vrouwen worden meer aan huiselijke taken gekoppeld en oefenen beroepen uit van een lagere sociale-economische klasse dan mannen zoals dienaress, boerin en huismoeder. Mannen hebben tevens toegang tot een groter aantal beroepen. Verder worden vrouwen vaker vermeld met een familie-relatie dan mannen.

6.4. Kritische evaluatie onderzoek

Als eerste had een statistische analyse dit onderzoek sterker kunnen maken. Het had een meerwaarde kunnen bieden in het determineren of bepaalde data statistisch significant was of niet. Echter was het niet mogelijk om statistiek te integreren doordat ik niet opgeleid ben in kwantitatieve technieken en dit dus niet op een adequate manier kan toepassen.

Als tweede is de steekproef op gebied van aantal handboeken zeer beperkt. Er werden in het onderzoek drie handboeken bestudeerd, wat een relatief laag aantal is om een veralgemenend beeld te kunnen vormen. Verder werd er voor gekozen om enkel te focussen op één schooljaar uit het secundair onderwijs. Dit brengt beperkingen met zich mee. Zo heb ik enkel een klein aandeel van de geschiedenis kunnen bestuderen, namelijk de menswording, neolithicum, Mesopotamië en Egypte. Verder zal de werkmethode en de focus in het handboek anders zijn in latere jaren.

Ten derde krijg ik enkel de vooropgestelde handboeken te zien en niet de wijze waarop deze worden gehanteerd. De manier waarop de leerkracht de theorie aanbrengt kan invloed hebben op hoe de leerstof geïnterpreteerd wordt. Een leerkracht kan kritisch zijn en zaken in vraag stellen of het handboek tot op de letter volgen. Dit zal een ander effect hebben op de leerlingen en op hun ontwikkeling. Iedere leerkracht

geeft op een eigen manier les, waardoor de leerinhoud in de handboeken aangepast wordt of pagina's aan toegevoegd worden. Leerkrachten gebruiken niet enkel het handboek om les te geven, maar maken eigen werkbladen. Dit lesmateriaal moet ook voldoen aan de eindtermen en het curriculum, toch kan de manier van weergeven of aanbrenge verschillen.

Als laatste werd er in deze studie geen onderzoek gedaan naar de invloed van andere factoren op de representatie van de vrouw en de wisselwerking hiervan. Intersectionaliteit had hier een meerwaarde kunnen bieden in een diepere analyse van vrouwen in geschiedenis-handboeken.

6.5. Verder onderzoek

Verschillende interessante pistes kwamen naar voor tijdens dit onderzoek. Doordat het bestuderen van de handboeken enkel een beperkte weergave zijn van de theorie die besproken wordt in de les, kan het interessant zijn om dit te combineren met klasobservaties. Op deze manier is het mogelijk om de handboeken in gebruik te zien met leerkrachten en leerlingen. Zo kan geobserveerd worden hoe leerkrachten deze handboeken gebruiken in de les. Gebruiken zij ander materiaal dan de handboeken en welke inhoud staat er in dat materiaal?

Interviews met de leerkrachten kunnen de onderzoeker meer inzicht bieden in de verwerking van de theorie en de handboeken. Er kan op deze manier nagegaan worden of leerkrachten de genderbias opmerken in de handboeken en hoe zij daar met omgaan.

Naast interviews met leerkrachten kan het een meerwaarde zijn om de jongeren zelf te interviewen. Op deze manier kan er gepolst worden hoe zij zelf de handboeken ervaren, wat ze opmerken, hoe dit hen beïnvloedt, etc. Een onderzoek over een langere periode met verschillende diepte-interviews of bevestigingen zou de evolutie in de jongeren hun gendersocialisatie kunnen weergeven.

Interviews met de uitgeverijen kan inzicht bieden in de achterliggende gedachtegang bij het nemen van beslissingen in de weergave van mannen en vrouwen. Verder is dit een manier om in samenwerking met de uitgeverijen tot oplossingen te komen en het aanzetten tot reflecteren van de auteurs.

In dit onderzoek werd er enkel gefocust op de representatie van vrouwen, echter zijn er nog andere minderheidsgroepen die in handboeken voorkomen. Het nagaan van hun representatie of het gebrek daarvan is een andere mogelijke insteek voor een onderzoek.

Het toepassen van intersectionaliteit kan verder meer inzicht bieden in de onderlinge diversiteit binnen één groep. Zo kan er nagegaan worden of bepaalde groepen vrouwen anders voorgesteld worden dan anderen.

6.6 Aanbevelingen

6.6.1 Leerkracht

Het onderwijs en de leerkrachten hebben invloed op de gendersocialisatie van jongeren (bron). Als leerkracht sta je in dagelijks contact met je studenten en met het lesmateriaal. Het is dus nodig om kritisch te staan tegenover de theorie en het beeldmateriaal in de handboeken. Er moet meer aandacht gegeven worden aan de manier waarop mensen worden voorgesteld of net niet worden voorgesteld. Verder dienen er ook meer zaken in vraag gesteld worden – zoals genderstereotypen, -normen en -verwachtingen – die in handboeken weergegeven worden. Dit kan openlijk besproken worden met de leerlingen om hen zo aan te zetten om zelf kritisch te denken over deze thema's. Maak het bespreekbaar en onderdeel van de les. Wanneer vrouwen niet evenredig weergegeven worden kan dit vermeld worden in de klas. Geef aan dat vrouwen ook een aandeel en invloed hadden op geschiedkundige gebeurtenissen.

Wanneer een leerkracht zelf lesmateriaal opstelt heeft hij/zij de vrijheid om vrouwen erin te verwerken. Het is belangrijk dat de vrouw doorheen het lesmateriaal aanwezig is zodat zij onderdeel uitmaakt van de algemene geschiedenis en geschiedkundige gebeurtenissen. Fragmentatie wordt het beste vermeden door geen afzonderlijke hoofdstukken of onderdelen specifiek te wijden aan de vrouw. Dit zorgt voor een verkeerd beeld, waardoor het lijkt alsof vrouwen een eigen geschiedenis hebben die losstaat van de algemene of mannelijke geschiedenis.

Probeer een evenwicht te vinden tussen mannelijke en vrouwelijke personages in het lesmateriaal zodat deze evenredig gerepresenteerd worden. Plaats vrouwen in niet-stereotiepe rollen die toch historisch correct zijn, zoals een vrouwelijke farao of een vrouwelijke handelaar.

De lerarenopleiding kan aandachtigheid en kritisch denken integreren in hun lessen voor toekomstige leerkrachten. Door hier aandacht aan te besteden binnen de opleiding, zullen leerkrachten beter voorbereid en opgeleid zijn om met dit fenomeen op een adequate en een correcte manier om te gaan. Tijdens de lessen over het ontwerpen en gebruiken van het eigen lesmateriaal is extra aandacht voor genderstereotypen, -rollen en -bias van groot belang. Op deze manier leren de toekomstige leerkrachten om zelf actief met dit thema bezig te zijn tijdens het ontwerpen en opstellen van het lesmateriaal.

6.6.2 Uitgeverijen

Handboeken die uitgegeven worden door een erkende uitgeverij worden op een grote schaal gebruikt in het onderwijs. Zo komen veel jongeren in contact met de informatie in het materiaal. Het is belangrijk om er voor te zorgen dat dit materiaal optimaal is en de ontwikkeling van de jongeren ondersteund. Wanneer handboeken genderstereotypen bevatten kan dit eerder de ontwikkeling belemmeren.

Het is belangrijk om vrouwen evenredig voor te stellen als mannen. Probeer vrouwelijke personages te integreren doorheen de verschillende hoofdstukken en thema's.

Alle drie de handboeken tonen pogingen en de intentie om vrouwen te integreren, maar er is verdere verbetering mogelijk. Bij het bespreken van significante personen wordt er nog te vaak geopteerd om hier voor mannen te kiezen, terwijl er vrouwelijke varianten mogelijk zijn. Bij de achtergrond personages en het bespreken van beroepen worden vaker mannen aangehaald. Hierdoor zijn zij prominenter aanwezig en krijgen leerlingen een verkeerd beeld van de realiteit. Diversiteit en afwisselend gebruik van geslacht bij het vernoemen van beroepen en rollen kan hier een oplossing bieden.

Tracht de vrouw in de geschiedenis te plaatsen als een gelijke van de man, maar vermijd vrouwen als een afzonderlijk fenomeen af te beelden. Door een hoofdstuk toe te voegen aan het handboek dat specifiek handelt rond de vrouw en haar leven wordt deze groep afgezonderd van de rest van de geschiedenis, waar zij echter ook toe behoren.

7. Referenties

- Agentschap voor Onderwijsdiensten - AgODi. (2009). *Huisonderwijs: Evaluatie 2006-2007 en 2007-2008* (No. D/2009/3241/356) (p. 31). Brussel: Agentschap voor Onderwijsdiensten - AgODi.
- Amini, M., & Birjandi, P. (2012). Gender Bias in the Iranian High School EFL Textbooks. *English Language Teaching*, 5(2). <https://doi.org/10.5539/elt.v5n2p134>
- Bank, B. J., Delamont, S., & Marshall, C. (Eds.). (2007). *Gender and education: an encyclopedia*. Westport, Conn: Praeger Publishers.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (7th ed). Hoboken, N.J: Wiley.
- Barton, A., & Sakwa, L. N. (2012). The representation of gender in English textbooks in Uganda. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(2), 173–190. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.669394>
- Beaman, R., & Wheldall, K. (2000). Teachers' Use of Approval and Disapproval in the Classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431–446. <https://doi.org/10.1080/713663753>
- Blumberg, R. L. (2008). The invisible obstacle to educational equality: gender bias in textbooks. *PROSPECTS*, 38(3), 345–361. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9086-1>
- Bollen, S. (2011). Gezocht: M/V in geschiedenis. *Uitgelezen*, 17(3).
- Brugilles, C., & Cromer, S. (2009). *Promoting Gender Equality through Textbooks: A methodological guide*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Brutsaert, H. (2010). *Gender en schoolstructuur*. Academia Press.
- Chick, K. A. (2006). Gender balance in K-12 American history textbooks. *Social Studies Research and Practice*, 1(3), 284–290.
- Chiponda, A., & Wassermann, J. (2011). Women in history textbooks: what message does this send to the youth? *Yesterday and Today*, (6), 13–25.
- Consuegra, E. (2015a). Gendered teacher-student classroom interactions in secondary education: perception, reality and professionalism. *Niet-Gepubliceerde Doctoraatsverhandeling, Vrije Universiteit Brussel*. Geraadpleegd op 08 februari 2017, van http://www.rosadoc.be/digidocs/dd-001101_2015_gendered_teacher-student_classroom_interactions_in_secondary_education.pdf
- Consuegra, E. (2015b). Zijn leerkrachten strenger voor jongens dan voor meisjes? In D. Van Maele, N. Michalek, N. Engels, F. Laevers, K. Lombaerts, & M. V. Houtte (Eds.), *Gender op school: meer dan een jongens-meisjeskwestie*. Leuven: Lannoo Campus.
- Council of Europe. (2015). *Combating gender stereotypes in and through education*.
- De Groof, M. (2015a). Beïnvloeden genderstereotypen de identiteitsontwikkeling van jongeren? In D. Van Maele, N. Michalek, F. Laevers, K. Lombaerts, M. V. Houtte, & N. Engels (Eds.), *Gender op school: meer dan een jongens-meisjeskwestie*. Leuven: Lannoo Campus.
- De Groof, M. (2015b). De puberteit: meer dan “de apenjaren”? In D. Van Maele, N. Michalek, N. Engels, F. Laevers, K. Lombaerts, & M. V. Houtte (Eds.), *Gender op school: meer dan een jongens-meisjeskwestie*. Leuven: Lannoo Campus.
- De Groof, M. (2015c). Kan de leerkrachtstijl een rol spelen in de identiteitsontwikkeling van leerlingen? In D. Van Maele, N. Michalek, N. Engels, F. Laevers, K. Lombaerts, & M. V. Houtte (Eds.), *Gender op school: meer dan een jongens-meisjeskwestie*. Leuven: Lannoo Campus.

- Departement Onderwijs en Vorming. (2016). *Vlaams onderwijs in cijfers 2015-2016*. Rapport Vlaams onderwijs. Brussel.
- Egalitair. (z.j.). In *Encyclo*. Geraadpleegd op 03 augustus 2017, van <http://www.encyclo.nl/begrip/egalitair>
- Federale Overheidsdienst Economie. (z.d.). Beroepen in België: vrouwenberoepen en mannenberoepen (2016). Geraadpleegd op 21 juli 2017, van http://economie.fgov.be/nl/statistieken/cijfers/arbeid_leven/werk/beroepen/
- Flinders, D. J., Noddings, N., & Thornton, S. J. (1986). The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33. <https://doi.org/10.2307/1179551>
- Foroutan, Y. (2012). Gender representation in school textbooks in Iran: The place of languages. *Current Sociology*, 60(6), 771–787.
- Galambos, N. L. (2004). Gender and Gender Role Development in Adolescence. In R. M. Lerner & L. D. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed). Hoboken, N.J: John Wiley & Sons.
- Halimi, M., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2016). The Relationship Between Youngsters' Gender Role Attitudes and Individual, Home, and School Characteristics. *SAGE Open*, 6(3), 2158244016656230. <https://doi.org/10.1177/2158244016656230>
- Hall, M. (2014). Gender Representation in Current EFL Textbooks in Iranian Secondary Schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2). <https://doi.org/10.4304/jltr.5.2.253-261>
- Hattie, J., Collignon, F., Dogger-Stigter, A.-M., & Bogaarts, M. (2015). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam; Sint-Niklaas: Bazalt Educatieve Uitgaven ; Abimo.
- Hey, B., & Mahmutovic, J. (2010). *Guidelines on gender fair curriculum development*. WUS Austria.
- Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The Intensification of Gender-Related Role Expectations during Early Adolescence. In J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Girls at Puberty*. Boston, MA: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0354-9>
- Holmes, M. (2007). *What is gender?: sociological approaches*. Los Angeles ; London: SAGE.
- Jabeen, S., & Ilyas, A. (2012). Gender role modelling in textbooks: case study of Urdu textbooks of Sindh province. *Pakistan Journal of Women's Studies= Alam-E-Niswan= Alam-I Nisvan*, 19(1), 75.
- Khan, Q., Sultana, N., Bughio, Q., & Naz, A. (2014). Role of Language in Gender Identity Formation in Pakistani School Textbooks. *Indian Journal of Gender Studies*, 21(1), 55–84. <https://doi.org/10.1177/0971521513511200>
- Lee, J. F. K. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation. *Linguistics and Education*, 27, 39–53. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.07.002>
- Lee, J. F. K., & Collins, P. (2008). Gender Voices in Hong Kong English Textbooks—Some Past and Current Practices. *Sex Roles*, 59(1–2), 127–137. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9414-6>
- Lee, J. F. K., & Collins, P. (2009). Australian English–language textbooks: the gender issues. *Gender and Education*, 21(4), 353–370. <https://doi.org/10.1080/09540250802392257>
- Marchbank, J., & Letherby, G. (2014). *Introduction to gender: Social science perspectives*. Routledge. Geraadpleegd op 24 december 2016, van [https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=KeXpAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Letherby,+G.,+%26+Marchbank,+J.+\(2007\).+Introduction+to+Gender:+Social+Science+Perspectives.+Prentice+Hall.&ots=6xiQyueHrs&sig=7bj4aSTVeowG1w34U_2zh0oaGR8](https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=KeXpAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Letherby,+G.,+%26+Marchbank,+J.+(2007).+Introduction+to+Gender:+Social+Science+Perspectives.+Prentice+Hall.&ots=6xiQyueHrs&sig=7bj4aSTVeowG1w34U_2zh0oaGR8)
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.

- Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap., & Pedagogische begeleidingsdienst. (z.j.). Leerplan secundair onderwijs: AV Geschiedenis basisvorming, eerste graad A-stroom. Geraadpleegd op 13 juni 2017, van from <http://pro.g-o.be/blog/documents/2010-007.pdf>
- Paechter, C. F. (2007). *Being boys, being girls: learning masculinities and femininities*. Maidenhead: Open University Press.
- Peers. (z.j.). In *Van Dale*. Geraadpleegd op 03 augustus 2017, van <http://www.vandale.be/opzoeken?pattern=peers&lang=en>
- Priess, H. A., Lindberg, S. M., & Hyde, J. S. (2009). Adolescent Gender-Role Identity and Mental Health: Gender Intensification Revisited. *Child Development, 80*(5), 1531–1544. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01349.x>
- Roehrig, C. H., Dreyfus, R., Keller, C. A., M.H. de Young Memorial Museum, Metropolitan Museum of Art (New York, N.Y.), & Kimbell Art Museum (Eds.). (2005). *Hatshepsut, from queen to Pharaoh*. New York : New Haven: The Metropolitan Museum of Art ; Yale University Press.
- Sadker, D., & Zittleman, K. (2010). Gender Bias: From Colonial America to Today's Classroom. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (7th ed). Hoboken, N.J: Wiley.
- Salami, A., & Ghajarieh, A. (2016). Culture and Gender Representation in Iranian School Textbooks. *Sexuality & Culture, 20*(1), 69–84. <https://doi.org/10.1007/s12119-015-9310-5>
- Sovič, A., & Hus, V. (2015). Gender Stereotype Analysis of the Textbooks for Young Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 186*, 495–501. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.080>
- Stockard, J. (2006). Gender socialization. *Handbook of the Sociology of Gender, 215–227*.
- Trecker, J. L. (1973). Women in US history high school textbooks. *International Review of Education, 19*(1), 133–139.
- Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis en Cultuurwetenschappen. (z.d.). *Uitgeverijen voor handboeken*. Geraadpleegd op 16 januari 2017, van http://www.vvlg.be/nl/links/geschiedenisdidactiek/uitgeverijen_voor_handboeken-635.html
- Ullah, H., & Skelton, C. (2013). Gender representation in the public sector schools textbooks of Pakistan. *Educational Studies, 39*(2), 183–194. <https://doi.org/10.1080/03055698.2012.702892>
- Vantieghem, W. (2015). Beïnvloeden gendernormen de beleving van schoolse doeltreffendheid? In D. Van Maele, N. Michalek, N. Engels, F. Laevers, K. Lombaerts, & M. V. Houtte (Eds.), *Gender op school: meer dan een jongens-meisjeskwestie*. Leuven: Lannoo Campus.
- Vantieghem, W., & Van Houtte, M. (2015). Are Girls more Resilient to Gender-Conformity Pressure? The Association Between Gender-Conformity Pressure and Academic Self-Efficacy. *Sex Roles, 73*(1–2), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0509-6>
- Wekker, G., & Lutz, H. (2001). A wind-swept plain. A history of gender and ethnicity-thought in the Netherlands. *Caleidoscopische Visies. Amsterdam: KIT*. Geraadpleegd op 20 maart 2017, van https://www.atria.nl/epublications/2001/Windswept_plain.pdf
- World Economic Forum. (2017). The global gap report 2016. Geraadpleegd op 18 juli 2017, van <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016/economies/#economy=BEL>