

Master Special Educational Needs

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Specialist Jonge Risico Kind

Begeleid door Aleid Beets-Kessens

Juni 2011



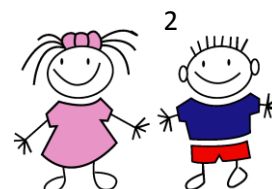
JR09

JUF VAN EEN JONGENSKLAS

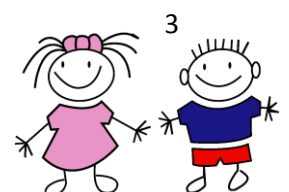
Over het verschil tussen jongens en meisjes en het aansluiten bij de
(onderwijs)behoeften van jonge jongens | Nicole Wenting

INHOUDSOPGAVE

INHOUDSOPGAVE.....	2
SAMENVATTING	4
INLEIDING	6
HOOFDSTUK 1: AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING.....	8
HOOFDSTUK 2: THEORETISCHE ONDERBOUWING.....	10
2.1 HET VERSCHIL TUSSEN JONGENS EN MEISJES.....	10
2.1.1 Hormoonhuishouding.....	10
2.1.2 Hersenontwikkeling.....	10
2.1.3 Zintuiglijke ontwikkeling.....	11
2.1.4 Motorische ontwikkeling.....	12
2.1.5 Sprak-taalontwikkeling	12
2.1.6 Emotionele ontwikkeling.....	13
2.1.7 Sociale ontwikkeling.....	13
2.1.8 Spelontwikkeling	14
2.2 AANDACHTSPUNTEN VOOR JONGENS IN HET ONDERWIJS	15
2.3 DE INVLOED VAN DE VROUWELIJKE LEERKRACHT	16
2.3.1 Nadelen van de feminisering voor jongens.....	16
HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE	18
3.1 WAT IS EEN ACTIEONDERZOEK?.....	18
3.2 MIJN ONDERZOEK	18
3.3 TRIANGULATIE.....	20
HOOFDSTUK 4: DATAANALYSE EN RESULTATEN.....	21
4.1 ANALYSE VIDEO-OBSERVATIES ACTIVITEITEN	21
4.2 ANALYSE LEUVENSE BETROKKENHEIDSSCHAAL.....	22
4.3 VIDEOBEELDEN / OBSERVATIES LEERKRACHTGEDRAG	22
4.3.1 LEERKRACHTGEDRAG GEDURENDE HET SCHOOLJAAR	22



4.3.2	OBSERVATIESCHEMA.....	23
4.4	INTERVIEW MET DUOCOLLEGA.....	23
4.5	INTERVIEW MET ORTHOPEDAGOGE	24
4.6	GESPREK MET TEAMLEDEN	25
	HOOFSTUK 5: CONCLUSIE.....	27
5.1	HET VERSCHIL TUSSEN JONGENS EN MEISJES.....	27
5.2	INVLOED VAN DE VROUWELIJKE LEERKRACHT	28
5.3	ACTIVITEITEN DIE JONGENS NODIG HEBBEN	29
	HOOFDSTUK 6: EVALUATIE ONDERZOEK	33
6.1	ONDERZOEK.....	33
6.2	EIGEN LEERPROCES.....	34
	HOOFDSTUK 7: INTEGRATIE MET PASSEND ONDERWIJS.....	36
7.1	Passend onderwijs.....	36
7.2	Passend onderwijs en het SBO	36
7.3	Passend onderwijs en jongens	36
	GERAADPLEEGDE BRONNEN	37
	BIJLAGEN	38
BIJLAGE 1	ANALYSE VIDEOBEELDEN.....	39
BIJLAGE 2	LEUVENSE BETROKKENHEIDSSCHAAL: INFORMATIE.....	44
BIJLAGE 3	LEUVENSE BETROKKENHEIDSSCHAAL: RESULTATEN	45
BIJLAGE 4	ANALYSE LEERKRACHTGEDRAG MIDDELS OBSERVATIESCHEMA	47
BIJLAGE 5	ANALYSE LEERKRACHTGEDRAG: GEDRAG LEERKRACHT – EFFECT LEERLINGEN.....	51
BIJLAGE 6	INTERVIEW MET DUO-COLLEGA.....	53
BIJLAGE 7	INTERVIEW MET ORTHOPEDAGOGE	55



SAMENVATTING

Dit onderzoek beschrijft een praktijkgericht onderzoek naar het verschil tussen jongens en meisjes en het aansluiten bij de (onderwijs-)behoeften van jongens. Ik ben voor het tweede jaar juf van een jongensklas. Mijn onderbouwklas bestaat uit tien jonge, uitdagende jongens met een ontwikkelingsachterstand. Voor mijn ontwikkeling binnen het onderwijs vond ik het noodzakelijk mijn kennis hierover te verbreden. Ik heb me daarom verdiept in het verschil tussen jongens en meisjes, zodat ik het gedrag van mijn jongens leer begrijpen en beter aan kan sluiten bij hun (onderwijs)behoeften.

Door middel van mijn onderzoek ben ik te weten gekomen wat de verschillen zijn tussen jongens en meisjes en welke ondersteuning jongens specifiek nodig hebben.

Ik heb hierbij de volgende hoofdvraag gesteld:

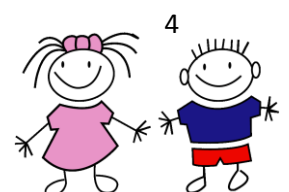
‘Welke specifieke ondersteuning hebben jongens nodig van mij als vrouwelijke leerkracht?’

Allereerst ben ik begonnen met een theoretische verdieping. Middels boeken van Delfos, Poot, Biddulph en onderzoeken van Tavecchio en Jolles heb ik inzicht gekregen in de ontwikkeling van jongens en meisjes. Dit heeft voor een groot deel te maken met de hersenontwikkeling. Meisjes hebben voor de kleuterleeftijd al veel verbindingen gelegd tussen de linker- en rechterhelft terwijl bij jongens de verbindingen vooral in de rechterhersen helft plaats vinden. De linkerhersen helft heeft hierin een achterstand. In de linkerhersen helft zit het taalgedeelte en daarom zien we bij jongens in de kleuterleeftijd nog veelal een taalachterstand.

De kleuterleeftijd is van essentieel belang voor de hersenontwikkeling en daardoor de algehele ontwikkeling van het kind. Het is daarom van essentieel belang dat de juiste activiteiten aangeboden worden om de hersenontwikkeling te stimuleren waardoor het kind over het geheel ontwikkeld.

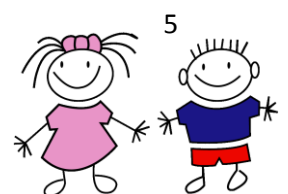
Na mijn theoretische verdieping heb ik onderzoek verricht in mijn eigen praktijk. Ik heb dit gedaan middels een actieonderzoek. Bij een actieonderzoek gaat het om een cyclus van dingen doen / uitproberen, documenteren en evalueren. Aan de praktijkgerichte informatie uit de theorie wordt een persoonlijke betekenis en invulling gegeven door het in de klas uit te proberen.

Ik heb diverse activiteiten uitgetoetst in mijn groep en deze gedocumenteerd middels observaties en video. Door deze beelden te evalueren en analyseren kwam ik weer op kleine aanpassingen die ik vervolgens weer uit ging proberen. Om vanuit meerdere bronnen te kijken heb ik een interview gehouden met mijn duo-onderbouw-collega en de orthopedagoge van onze school. Daarnaast ben ik in gesprek gegaan met andere collega's en heb ik adviezen opgevolgd van mijn intern begeleider. Dit



samen heeft geleid tot een aantal aanbevelingen hoe een onderbouwleerkracht om kan gaan met jonge jongens.

Mijn doel van het onderzoek was om mezelf zekerder te voelen in de omgang met jongens, zodat ik professioneler kan handelen en afstem op de behoefte van de jongens. Daarnaast vind ik het belangrijk dat ik andere leerkrachten, maar ook ouders kan adviseren hoe zij om kunnen gaan met jongens. Met de resultaten van dit onderzoek kan een onderbouwleerkracht gericht ingaan op de (onderwijs)behoefte van de jongens en hen beter begeleiden.



INLEIDING

Ik ben Nicole Wenting en ik ben werkzaam als leerkracht in het speciaal basisonderwijs.

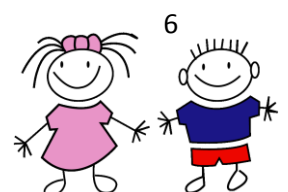
Sinds vorig schooljaar heb ik 2,5 dag in de week een kleutergroep. De andere dagen werkt mijn duocollega, Monique, in de groep. Monique is een echte kleuterleidster en ik merk dat ik met alleen mijn achtergrond van de Pedagogische Academie Basis Onderwijs (PABO) te weinig kennis heb van het jonge kind. Ik kan veel informatie en tips krijgen van mijn collega's, maar merk dat ik ook zelf wil ontdekken hoe de ontwikkeling van het jonge kind verloopt. Vandaar dat ik afgelopen jaar de keuze heb gemaakt om met de Master Specialist Jonge Risico Kind te volgen.

In mijn klas zitten 10 jongens van 4 tot 6 jaar. De meeste kinderen hebben een ontwikkelingsachterstand en/of een (ontwikkelings)stoornis, waardoor zij functioneren op een lager, veelal peuter-, niveau (2 tot 3 jaar). Alle kinderen hebben een verwijzing via het medisch kleuter dagverblijf (MKD). De meesten hebben integrale vroeghulp gehad en zijn toen geplaatst op een MKD. Het MKD bekijkt of een kind voldoende ontwikkeld is om naar een basisschool te kunnen. Wanneer zij denken dat het kind hier nog niet aan toe is adviseren zij ouders het kind aan te melden bij de permanente commissie leerlingenzorg (PCL). De PCL bepaalt uiteindelijk aan de hand van het gevormde dossier of het kind naar het speciaal basisonderwijs kan.

Mijn school staat in Arnhem-Zuid naast een andere school voor speciaal basisonderwijs. De kinderen die deze school bezoeken komen uit verschillende (achterstands-)wijken van Arnhem. Vaak spreken wij over 'multi-problem-child'. Een kind heeft bijvoorbeeld naast zijn eigen achterstand, stoornis en/of problemen ook nog problemen in de thuissituatie (ouders zijn gescheiden, instabiele thuissituatie, waaronder huiselijk geweld).

Op de Piramide werken wij met een ander onderwijssysteem dan op reguliere scholen. Wij werken in ateliers en zonder methodes. Elk lokaal stelt een atelier voor waarin een rijke leeromgeving is gecreëerd met diverse opdrachten. In de onderbouw hebben we alle ateliers in de eigen klas. Zo hebben we in onze klas het bouwatelier, het huisatelier, de ministad, het licht-en schaduwatelier, het letteratelier, het rekenatelier en het kunstatelier. In het atelier werkt het kind met een eigen plan (plan van de leerling). Vooraf wordt dit besproken met het kind en achteraf wordt de activiteit met het kind geëvalueerd. We hebben ook een plan van de leerkracht, waarin de leerkracht een les geeft in de verschillende vakgebieden.

Op mijn school zit een meerderheid aan jongens. In mijn klas zitten alleen maar jongens. Vorig jaar had ik ook een groep met jongens en maar één meisje. Wat maakt het dat jongens het speciaal



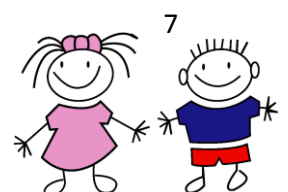
onderwijs bezoeken? In de media komt ook naar voren dat er meer jongens dan meiden op het speciaal onderwijs zitten. Kunnen hieruit dan conclusies getrokken worden?

Belangrijker vind ik dat ik als leerkracht goed om kan gaan met deze jongens. Ik merk dat zij andere (onderwijs)behoeften hebben en dat ik soms handelingsverlegen ben in het aanbieden van een juiste activiteit die aansluit bij de behoeften van het jonge jongenskind.

Daarom heb ik besloten om onderzoek te doen naar het verschil tussen jongens en meisjes en hoe ik hier als (vrouwelijke) leerkracht op in kan gaan, zodat ik kan aansluiten op mijn leerlingen en mij zekerder voel in mijn klas. Zo kan ik beter bepalen welk gedrag 'normaal' is en welk gedrag ik moet zien af te leren bij mijn drukke, wilde en enthousiaste jongens.

Het onderzoek voer ik met name uit in mijn eigen praktijk. Door middel van het lezen van diverse theorieën wil ik meer te weten komen over de ontwikkeling van jongens en meisjes. Ik wil in mijn onderzoek de gelezen theorie en adviezen uit proberen in mijn eigen groep en hier een verslag van uitbrengen. Wat wel en niet werkt.

Ik hoop dat ik aan het eind van mijn onderzoek voldoende handvatten heb om mijn onderwijs aan jonge jongens aan te passen. Ik hoop mij daardoor zekerder voel en dat dit meer rust in de groep brengt, zowel voor de kinderen als voor mijzelf. Ook is het een streven om aan het eind van het onderzoek mijn collega's te kunnen adviseren hoe zij met jongens in de groep om kunnen gaan. Het gaat er dan vooral om wat bij de ontwikkeling hoort en hoe zij hiernaar kunnen handelen. Zo ontstaat er een duidelijk beeld van welk gedrag getolereerd kan worden 'omdat ze jongens zijn' en welk gedrag aandacht behoeft.



HOOFDSTUK 1: AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Stel je eens voor: Je bent een enthousiaste leerkracht in een onderbouwgroep. In jouw groep zitten 10 ontzettend enthousiaste jongens die vol energie op onderzoek uit zijn in jouw klas. Dit betekent dat al het materiaal in de kasten even uitgetest moet worden, er uitgeprobeerd moet worden of je er wel mee kunt gooien en wat er gebeurt als je er tegenaan stoot of schopt. Dat je in je werkles ogen, oren en handen te kort komt om die 10 jongens te leren prikken, knippen, inkleuren en andere vaardigheden aan te leren. Dat je een kringgesprek hoogstens vijf tot tien minuten kunt laten duren, omdat die wiebelende, energieke jongens dan weer op, naast en onder de stoel liggen.

Heb je dan ook niet het gevoel: 'JONGENS! Hoe ga ik hier mee om?'

Zo handelingsverlegen kan ik af en toe zijn. Ik vraag me dan af: ligt dit aan mij? Eis ik teveel van ze?

Of geef ik ze misschien teveel ruimte waardoor ze dit gedrag kunnen vertonen?

Wat hoort bij hun ontwikkeling en wat niet? Wat mag ik van ze verwachten en wat kunnen ze van mij verwachten?

Daarom wil ik onderzoek doen naar het verschil tussen jongens en meisjes.

Dat er een verschil is wordt keer op keer bewezen. In hoofdstuk 2 zal ik herhaaldelijk terug komen op het verschil tussen jongens en meisjes en beschrijf ik daarbij wat hoort bij de specifieke ontwikkeling. In mijn praktijkonderzoek richt ik mij op jongens in de leeftijdscategorie 4 tot 6 jaar en laat ik oudere jongens achterwege, omdat ik een onderbouwgroep heb en het onderzoek te groot wordt als ik meerdere leeftijdsgroepen betrek bij mijn onderzoek.

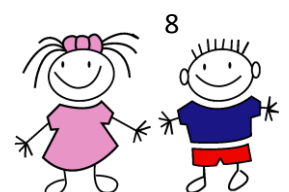
Ook neem ik in mijn onderzoek mee wat mijn invloed als vrouwelijke leerkracht op jonge jongens is. Er zijn steeds minder mannelijke leerkrachten in het onderwijs. Wordt het onderwijs dan niet te vrouwelijk? Welke invloed heeft dit op de jongens?

De doelstelling in mijn onderzoek is dat ik inzicht krijg in de ontwikkelingsgebieden van jongens en hoe ik daarop kan aansluiten met passende activiteiten.

De doelstelling van mijn onderzoek is dat ik mijzelf zekerder voel in de omgang met jonge jongens en dat ik mijn collega's en andere onderbouwleerkrachten kan adviseren over de omgang met jongens.

Om mijn onderzoek goed te kunnen laten verlopen, stel ik de volgende onderzoeksvraag:

'Welke specifieke ondersteuning hebben jongens nodig van mij als vrouwelijke leerkracht?'



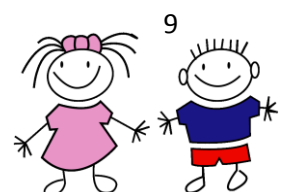
Hierbij komen de volgende deelvragen naar voren:

1 - **‘Wat is het verschil tussen jongens en meisjes?’**, waarin de verschillende ontwikkelingsgebieden worden bekeken en waarin de verschillen tussen jongens en meisjes worden beschreven per ontwikkelingsgebied.

2 - **‘Wat hebben jongens nodig?’**, waarin ik onderzoek welke handvatten gegeven worden hoe men om kan gaan met jongens.

3 - **‘Welke invloed heeft de vrouwelijke leerkracht?’**, waarin de gevolgen van ‘de feminisering’ van het onderwijs bekeken worden.

Er zijn al diverse onderzoeken gedaan naar het verschil tussen jongens en meisjes. Uit deze onderzoeken wil ik de theorie bestuderen en deze vervolgens uitproberen in mijn eigen praktijk. Ik gebruik hierbij onder andere theorie uit onderzoeken van Hanneke Poot (2008, 2010), Martine Delfos (2002, 2008), Jelle Jolles en Louis Tavecchio (2004, 2008).



HOOFDSTUK 2: THEORETISCHE ONDERBOUWING

2.1 HET VERSCHIL TUSSEN JONGENS EN MEISJES

De afgelopen tientallen jaren werd er geleefd in de veronderstelling dat jongens en meisjes in wezen hetzelfde zijn. Nieuw wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat jongens en meisjes wel gelijkwaardig zijn, maar niet gelijk, iets wat in de praktijk van alle dag al zolang merkbaar is.

Vanuit die wetenschappelijke onderzoeken en de literatuur geef ik hieronder in diverse ontwikkelingsgebieden weer hoe de ontwikkeling van jonge kinderen verloopt. Daarbij geef ik de verschillen weer tussen jongens en meisjes.

Poot (2010) geeft aan dat de eerste zeven jaren van het leven van een kind van wezenlijk belang zijn. In deze jaren worden er in de hersenen veel verbindingen gelegd en worden de hersenen gerijpt. Veel hersencellen zijn bij de geboorte al aanwezig, maar de functie van de hersenen en de noodzakelijke verbindingen moeten nog gevormd worden. Verbindingen ontstaan door het prikkelen van de zintuigen en door veel bewegen.

2.1.1 Hormoonhuishouding

Hormonen zijn stoffen die in het lichaam werkzaam zijn en het lichaam aanvoeren in allerlei processen. Al op jonge leeftijd laten zij hun invloed zien.



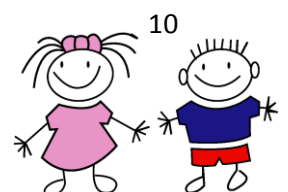
Jongens hebben het hormoon testosteron in hun bloed. Testosteron is een groeihormoon wat jongens veel energie geeft. Rond het vierde jaar wordt de hoeveelheid testosteron in het bloed van de jongen verdubbeld. Rond het vijfde jaar neemt dit weer iets af. (Biddulph, 1999)



Bij meisjes is het hormoon oestrogeen actief. Zij hebben een verminderde hoeveelheid testosteron in hun lijf en daardoor zijn meisjes vaak 'minder druk' van jongens. Vanaf het 10e jaar begint bij meisjes de hormoonhuishouding te veranderen.

2.1.2 Hersenontwikkeling

Delfos (2002): 'Het is gebleken dat de linkerhersen helft bij een baby langzamer groeit dan de rechterhelft. Dit is bij jongens nog meer, omdat testosteron in het bloed van jongens vertragend werkt. Oestrogeen, het hormoon dat bij meisjes in het bloed overheerst, stimuleert een snellere groei van de hersencellen. De rechterhersen helft zal tijdens de groei verbindingen proberen te leggen met de linkerhersen helft.'



De linkerhersenhalft houdt zich meer bezig met taal en denken, terwijl in de rechterhersenhalft beweging, emotie en ruimtelijke en lichamelijke oriëntatie geregeld wordt. De beide halften communiceren met elkaar via een grote centrale vezelbundel, het corpus callosum. Deze balk is bij jongens verhoudingsgewijs smaller dan bij meisjes.



Omdat de linkerhersenhalft zich langzamer ontwikkelt bij een jongen, komen veel verbindingen niet tot stand. Dit is de reden dat jongens vooral verbindingen leggen binnen de rechterhersenhalft. De linkerhersenhalft komt langzamer op gang.



Omdat de hersenen van meisjes gericht zijn op veel verbindingen leggen tussen de hersenhalften, kunnen meisjes al jong beide hersenen inzetten in hun activiteiten. Kunnen beter dingen onthouden, doordat zij makkelijk van de ene naar de andere hersenhalft kunnen schakelen. Het lijkt dan ook dat meisjes meerdere dingen tegelijk kunnen doen.

2.1.3 Zintuiglijke ontwikkeling

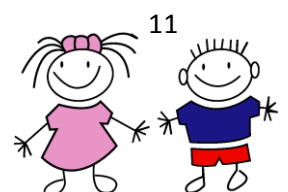
Zintuigen zijn organen die prikkels ontvangen. Deze prikkels kunnen binnen of buiten het lichaam tot ons komen. Als een baby geboren wordt is het zenuwstelsel nog niet tot rijping gekomen. Door het voortdurend ontvangen van prikkels komt de verdere rijping tot stand. Het prikkelen van de zintuigen geeft een kind dus veel informatie over zichzelf en de buitenwereld. Dit is een belangrijke basis voor de cognitieve ontwikkeling.



Jongens hebben meer tijd nodig dan meisjes om informatie te verwerken. Hun hersenen hebben langer nodig om te rijpen. Het hormoon testosteron remt ook de prikkels die via de zintuigen binnen komen.



Voor de sensorische integratie (= het proces van het jonge kind waarbij het allerlei prikkels van elkaar leert onderscheiden en plaatsen) is het belangrijk om de prikkels rustig te verwerken. Meisjes hebben deze rust in zich en kunnen sneller de verbinding tussen beide hersenhalften leggen om de prikkels te verwerken. Zij zullen eerder in staat zijn om informatie via de zintuigen op te slaan in de hersenen.



2.1.4 Motorische ontwikkeling

De motorische ontwikkeling vormt de basis voor de gehele ontwikkeling. Vanaf de baarmoeder leert een kind zijn omgeving kennen door te bewegen. Door te bewegen worden er in de hersenen verbindingen gelegd, vooral ook tussen beide hersenhelften. Het is voor zowel jongens als meisjes belangrijk om de eerste levensjaren zoveel mogelijk alles symmetrisch aangereikt te krijgen om het proces van samenwerken te ondersteunen; met twee handen eten, met twee handen ballen, met twee handen kleien, etc. (Poot, 2008)



Het is voor jongens van groot belang vele jaren symmetrische activiteiten aangereikt krijgen, zodat zij ondersteund kunnen worden in het leggen van verbindingen van rechts naar links en andersom. Jongens werken vanuit de schouder. Hierdoor is het voor jongens moeilijker om secuur te werken. Jongens staan liever wanneer zij een werkje maken. Zij hebben veel ruimte nodig.



Omdat meisjes meer verbindingen leggen tussen de hersenhelften zijn zij eerder in staat om de asymmetrische vaardigheden te beoefenen. Meisjes werken vanuit de elleboog. De fijne motoriek is hierdoor bij meisjes beter ontwikkeld. Meisjes maken liever zittend nauwkeurig een werkje.

2.1.5 Spraak-taalontwikkeling

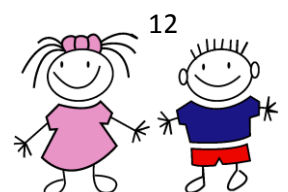
Bij taalverwerving worden spraakontwikkeling en taalontwikkeling van elkaar onderscheiden. Onder spraakontwikkeling wordt de ontwikkeling van de articulatie verstaan en taalontwikkeling is de manier waarop kinderen woorden en zinnen leren begrijpen en leren gebruiken. Spraak- en taalontwikkeling kun je echter niet los van elkaar zien. (Pronk-Boerma, 2001)



Het zogenaamde spraakcentrum bevindt zich in de linkerhersenhelft van de hersenen. Omdat bij jongens de linkerhersenhelft langzamer groeit, dan bij meisjes, ontwikkelt de spraak-taalontwikkeling later. Jongens leren over het algemeen later praten dan meisjes. Jongens communiceren met hun lichaam. Jongens praten het liefst als zij in beweging zijn.



Bij meisjes ontwikkelt de linkerhersenhelft sneller en daarom spreken meisjes sneller in goede zinnen. Als meisjes praten kunnen zij met de talloze signalen in hun omgeving rekening houden, terwijl jongens dan alleen kunnen letten op wat er feitelijk wordt gezegd. Meisjes kunnen uitgebreid anekdotes vertellen om hun onderwerp te onderbouwen.



2.1.6 Emotionele ontwikkeling

Over het algemeen wordt er geroepen dat jongens 'stoer' zijn en 'nergens bang voor zijn' en meisjes 'mietjes' zijn 'die overal om huilen'. Angst wordt veroorzaakt door de amygdala, een kern in de hersenen die angst registreert en aanstuurt.



Mannelijke geslachtshormonen hebben een kalmerend effect op de zenuwen van de amygdala. Jongens tonen daardoor minder angst en zien ergens minder de angst van in. Dit kan een oorzaak zijn waarom jongens altijd zo 'onbenullig' overal opklimmen, zonder dat zij daar de gevaren van het er af vallen van inzien.

Wanneer jongens zich onveilig voelen in een groep gaan zij rondrennen en veel herrie maken. Jongens reageren meer externaliserend. Jongens kunnen zo maar in woede uitbarsten. Doordat de verbinding tussen beide hersenhelften bij jongens smaller is kan deze eerder verbroken worden bij spanning – de balk wordt als het ware geblokkeerd. Daardoor kan een jongen ineens uit één hersenhelft reageren en compleet in zijn emoties blijven hangen.

Jongens vinden het lastig om over hun gevoelens te praten. Op jongens inpraten, preken of uitgebreid uitleg geven heeft weinig effect. Jongens luisteren dan niet en sluiten zich af.



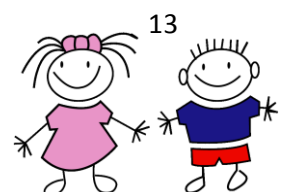
Meisjes hebben meer stresshormonen, waardoor zij sneller angstiger zullen reageren. Meisjes trekken zich terug als ze zich onveilig voelen in een groep. Meisjes reageren meer internaliserend.

2.1.7 Sociale ontwikkeling

Vooraf jonge kleuters zijn sterk op zichzelf gericht en nog niet in staat zich te verplaatsen in wat anderen denken en voelen. Sociale ontwikkeling heeft voor een groot deel te maken met attitudes en gevoelens. De sociale ontwikkeling is daarom nauw verbonden met de zintuiglijke, motorische, emotionele, taal- en denkontwikkeling. (Decraene, 1994)



Jongens zijn groepsgericht. Zij betrekken anderen makkelijker bij de groep of bij hun spel. Jongens willen graag de baas spelen. Dit kunnen zij ook goed. Jongens spelen daarom graag 'cowboytje' of 'soldaatje'. Hierbij gaat het om sociale vaardigheden aanleren als leiderschap en om in groepsverband te leren strategische plannen te ontwikkelen en uit te voeren.





Sociale contacten is voor meisjes erg belangrijk. Zelfs als ze drie jaar oud zijn, hebben zij al een 'beste vriendin'. Meisjes zien andere kinderen als 'individu' en beoordelen anderen dan ook als individueel. Ze sluiten daarom, eerder dan jongens, kinderen buiten die ze bijv. niet aardig vinden.

2.1.8 Spelontwikkeling

Wat betreft spel doen zich nog steeds seksestereotiepe voorkeuren voor spelactiviteiten voor bij jonge kinderen. Meer jongens dan meisjes spelen graag constructiespel en vinden het interessant met modellen en schematische representaties om te gaan. De winst voor jongens is dat zij veel ervaringen en inzichten verwerven op het gebied van schematiseren en reken-wiskunde. Meisjes laten zich met name in de huishoek zien. Het rollenspel doet sterk beroep op gesproken taal en hierin laten meisjes een voorsprong zien (Janssen-Vos, 2004).



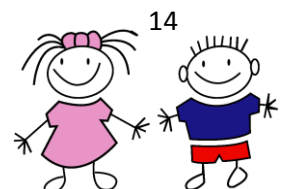
Jongens maken bij spel veel herrie en hebben een korte spanningsboog. Zij tekenen bijvoorbeeld een kras op het papier en zijn klaar. Jongens hebben een onderzoekende houding. Zij rijden niet alleen met auto's, maar botsen met auto's en halen ze uit elkaar. Dit geldt ook voor poppen. Jongens spelen ook met poppen, maar willen deze eerst onderzoeken. Jongens kunnen zich langdurig op iets richten in bijvoorbeeld de bouwhoek. Het is daarom goed voor hun ontwikkeling om ze enkele dagen tot een week in de bouwhoek te laten spelen. Zij zijn bijvoorbeeld 's avonds nog aan het bedenken hoe ze verder willen met hun bouwwerk.



Meisjes zijn erg gedetailleerd in hun spel. Zij maken een tekening gedetailleerd door alles er op en er aan te tekenen. Ook in hun spel, met bijvoorbeeld poppen, moet alles kloppen met de werkelijkheid. De haren moeten mooi zitten, de pop moet kleren aan, etcetera. Meisjes zijn in staat om meerdere dingen achter elkaar te doen en voor hen kan afwisseling een uitdaging zijn.

Alle ontwikkelingsgebieden beschouwend herken ik een aantal aspecten bij mijn kinderen. Met name de motorische ontwikkeling; het werken vanuit de elleboog, motorisch onrustig, graag willen staan, beweeglijk in de kring. Dit geeft mij meer inzicht over de ontwikkeling van mijn jongens.

Over het geheel bekeken schrijven alle auteurs met vrij veel overeenkomst over de ontwikkelingsgebieden. Delfos is daarentegen wat extremer in haar woordkeuze. Zo noemt ze het oriënteren van spelmateriaal, in dit geval poppen, wat jongens doen bij spelontwikkeling 'hoofd en armen er af rukken', terwijl dat bij mijn jongens niet het geval is. Zij ontdekken weliswaar, maar



bekijken daarbij met name de functies van de pop in plaats van het direct te 'slopen'.

In mijn praktijk zou ik een aantal activiteiten op het gebied van de motorische-, zintuiglijke-, spel- en sociaal-emotionele ontwikkeling uit willen proberen om te kijken of dit werkt of dat het niet overeenkomt met wat de theorie adviseert.

2.2 AANDACHTSPUNTEN VOOR JONGENS IN HET ONDERWIJS

Bovengenoemde auteurs geven in hun boeken een aantal adviezen hoe om te gaan met jongens.

Onderstaande adviezen komen met name uit bovenstaande theorie, maar ook van hoogleraar Louis Tavecchio (2004, 2008)

Motorische ontwikkeling:

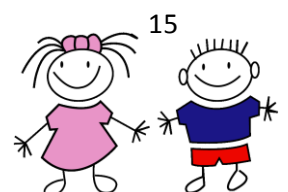
- Oefenen met symmetrische activiteiten (bijvoorbeeld door veel buiten te spelen): lopen, fietsen, klimmen, klauteren, kneden met twee handen (kleien), tweehandig (scheerschuim) of tweebenig werken (springen over een touw): zodat zij de verbinding tussen beiden hersenhelften leggen.
- Werken op groot papier: In groep 1 A1, in groep 2 A2, in groep A3, in groep 4 en verder A4.
- Werken met ongevormde materialen (zand, water, klei): om het materiaal te ontdekken en vanwege de grote mogelijkheden.
- Op de grond werken: vanwege een groot speelvlak.
- Staand, aan tafel, laten werken: vanwege de bewegingsruimte die jongens nog nodig hebben
- Hutten bouwen: sjouwen, trekken van materialen, schuiven en duwen.

Zintuiglijke ontwikkeling:

- De kans bieden langdurig bezig te zijn met een activiteit: niet teveel afwisseling, zodat zij leren om langere tijd te concentreren op een activiteit en zij rustig de tijd en ruimte hebben om de prikkels te verwerken.
- Zoek waar de interesse ligt en biedt voldoende tijd en ruimte om jongens de mogelijkheid te geven zich er in te kunnen verdiepen.

Emotionele ontwikkeling:

- Stoeien: zodat zij hun eigen, maar ook andermans, lichaam en krachten leren kennen en hun energie kwijt kunnen.



- Ruimte geven om fysiek af te reageren: middels een boksbal, kranten scheuren, met een kussen slaan. Na het afreageren kan een jongen veel beter onder woorden brengen wat hij voelt.

Sociale ontwikkeling:

- Oefenen met leiderschap: zo leert de jongen om te kunnen gaan met gevoelens van anderen.

Spelontwikkeling:

- Langdurig laten spelen met één stuk speelgoed en/of één bepaalde hoek: vergroot de concentratie.

Spraakontwikkeling:

- Praat langzaam, kort en duidelijk: biedt tijd om het gehoorde te laten bezinken en om na te denken.

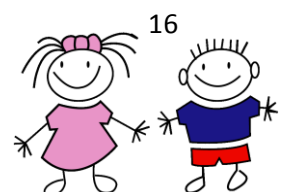
2.3 DE INVLOED VAN DE VROUWELIJKE LEERKRACHT

In landen als Australië, de USA en het Verenigd Koninkrijk wordt het 'Boys Problem' steeds meer onderwerp van wetenschappelijk en publiek debat (Martino & Meyenn, 2001; Skelton, 2001; Smith, 2003). Een debat waarin jongens nu eens als slachtoffers worden gepresenteerd van de grotendeels door vrouwen gedomineerde opvoeding en scholen, dan weer als slachtoffers van hun eigen testosteron, dat hen zoveel energie en bewegingslust geeft, dat ze maar moeilijk in te tomen zijn in het gareel van de school.

In een artikel van Veendrick, Tavecchio en Doornenbal (2004) wordt een aantal onderzoeken met elkaar vergeleken die betrekking hebben op de feminisering van het onderwijs. Zij zeggen hierover: 'De zogenaamde feminisering van het onderwijs is al lang geleden onderzocht in de Verenigde Staten (onderzoek van Brophy & Good, 1973). In Australië houdt men een uitgebreid onderzoek door een parlementaire commissie (House of Representatives Standing Committee on Education and Training, 2002). Een, door de overheid gesteund, krachtig pleidooi voor meer mannen in alle geledingen van het onderwijs. Het belang van mannelijke rolmodellen voor jongens in de basisschoolleeftijd krijgt daarin een prominente plaats toebedeeld. Ook in het Verenigd Koninkrijk is de feminisering van het onderwijs al jaren onderwerp van discussie. In de ogen van sommige Britse onderzoekers kan de aanwezigheid van mannelijke rolmodellen niet vroeg genoeg beginnen'.

2.3.1 Nadelen van de feminisering voor jongens

Op school moet je langdurig stilzitten en dat is niet direct een geschikte leervorm voor jongens (King & Gartrell, 2003; Baron-Cohen, 2003). Die willen graag bewegen en als dat niet kan of mag, worden ze onrustig. Het onrustige, 'ordeverstorende' gedrag van jongens leidt al gauw tot corrigerende, beperkende en controlerende maatregelen. Vrouwelijke leerkrachten lijken weinig ruimte te geven



aan de grotere bewegingsdrang van jongens. Ook zijn vrouwen erg talig; ze zijn veel aan het woord en praten snel. Het lijkt verstandig om jongens meer bewegingsruimte binnen het schoolsysteem te geven. Dit vormt het uitgangspunt van King en Gartrell (2003) in hun pleidooi voor een andere indeling van de (activiteiten in de) klas en een aanpassing van het curriculum. Deze moeten volgens hen beter aansluiten bij de ontwikkeling en de sterke kanten van jongens, zoals hun actiebereidheid, hun ontdekkingszucht, hun leidersmentaliteit en assertiviteit.

Ook vanwege hun naar buitengerichte, 'externaliserende' manier om op problemen te reageren, ondervinden jongens minder steun en begrip en zal vooral de uitingvorm worden bekritiseerd, die vaak als 'lastig' of 'brutaal' wordt omschreven. Ongeduld en irritatie krijgen de overhand en voor een adequate reactie op de achterliggende problematiek is dan weinig of geen ruimte meer (Tavecchio, 1998). Tavecchio (2008) geeft aan dat dit externaliserende gedrag botst met de voorkeur van de vrouwelijke leerkracht.

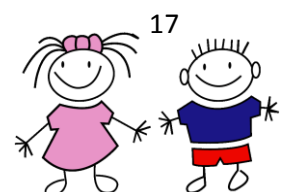
Tavecchio (2004) geeft aan dat er nog onvoldoende bewijsmateriaal is waaruit blijkt dat jongens een hen niet passende 'meisjesnorm' krijgen opgelegd. Er wordt geconstateerd dat in het buitenland al langer en serieuzer wordt nagedacht en daadkrachtig wordt gehandeld om aan de achterblijvende prestaties van de jongens een halt toe te roepen.

*Nu ik de ontwikkeling van jongens en meisjes beter in beeld heb gekregen door middel van de theorie wil ik de adviezen die de diverse pedagogen en deskundigen hebben gegeven toe gaan passen in de praktijk. Het gaat daarbij met name om: **'Wat zie ik van de theorie terug in mijn praktijk en welke adviezen werken bij mijn jonge jongens?'** Daarna gaat het erom: **'Waar kan ik mijn collega's en andere onderbouwleerkrachten in adviseren?'***

Bij het analyseren van de uitspraken en adviezen van de auteurs in de literatuur zijn bij mij nieuwe deelvragen opgekomen:

- 4 - Welke activiteiten hebben jongens nodig?**
- 5 - Wat is het effect van mijn gedrag op het gedrag van de jongens?**
- 6 - Wat vindt de orthopedagoge van onze school van het verschil tussen jongens en meisjes en het verschil tussen de mannelijke en vrouwelijke leerkracht?**

Gedeeltelijk zijn deze beantwoord door de literatuur, maar ik wil ze ook onderzoeken in mijn praktijk. Hoe ik dit ga doen komt in het volgende hoofdstuk aan bod. In hoofdstuk 4 zal ik de resultaten weergeven, zodat ik in hoofdstuk 5 hieraan conclusies aan kan verbinden.



HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

Naast het 'afkijken van de kunst', 'het lezen van een boek op de bank' en 'iets nieuws creëren' is 'experimenteren' een vierde manier waarop professionals leren en zich ontwikkelen. (Hoekstra & Bakkenens, 2004; Ruiters & Simons, 2005). Iets algemener gezegd: door dingen in de praktijk uit te proberen en onder begeleiding of eigen aansturing te oefenen, vindt verbetering van het handelen plaats (Kallenberg, 2007).

Ik heb gekozen voor een actieonderzoek, zodat ik hetgeen ik in de theorie heb gelezen ook kan uitproberen in de klas. Dit lijkt mij een effectieve manier van leren voor mijzelf. De stukken die ik in de theorie heb gelezen zijn voor mij eye-openers. Het kriebelt dan ook om daar direct mee aan de slag te gaan.

Ik ben mijn onderzoek begonnen met een literatuuronderzoek waarbij ik verschillende boeken, vakbladen en internetbronnen geraadpleegd heb om zo meer te weten te komen over het verschil tussen jongens en meisjes, maar ook om handvatten te krijgen hoe om te gaan met de jongens.

3.1 WAT IS EEN ACTIEONDERZOEK?

Een actieonderzoek is volgens Kelchtermans (2001) 'een strategie voor het systematisch onderzoeken van de eigen praktijksituatie door de direct betrokkenen, met de uitdrukkelijke bedoeling de kwaliteit van het handelen in die situatie te verbeteren vanuit een meer gefundeerd inzicht in de situatie'.

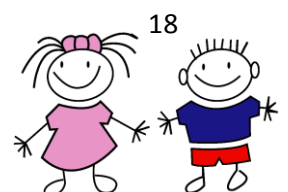
Uit deze omschrijving van actieonderzoek blijken vijf dingen:

- de leervraag is een handelingsvraag,
- onderzoeker en onderzochte zijn dezelfde,
- kennis wordt vertaald naar de eigen situatie,
- handelen is gebaseerd op gefundeerd inzicht,
- en de wil en intentie om het eigen handelen te verbeteren is aanwezig (Kallenberg, 2007).

3.2 MIJN ONDERZOEK

Na de theoretische verdieping is het nu tijd voor mijn praktijkonderzoek. Concreet ziet mijn onderzoek er als volgt uit:

- **Handvatten** van paragraaf 2.2 **uitproberen** in de praktijk. Daarbij maak ik gebruik van observaties middels video-observatie en krabbels (steekwoorden) (Kallenberg, 2007).



Ik maak videoopnames van de volgende activiteiten:

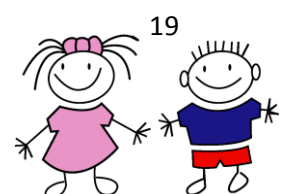
- *symmetrische activiteit (inloop)*, waarbij de kinderen de eerste 15 minuten voordat school begint mogen werken aan verschillende activiteiten: kleien, kralenplank, boek lezen en puzzelen
- *asymmetrische activiteit (knutselen)*, waarbij de kinderen moeten knippen en prikken.
- *kringmoment*, een maandagochtend-vertelkring waarbij ik afwissel tussen voor de gym en na de gym
- *rekenles*, waarbij ik afwissel tussen inspanning (zitten en luisteren) en ontspanning (handelend bezig zijn)

Ik registreer de observaties in bijlage 1 middels een globale analyse (Kallenberg, 2007) waarbij ik de relevante passages weergeef. Daarbij let ik op het gedrag van de leerlingen: welke reactie geven zij op de aangeboden activiteit. Ik let hierbij op enthousiasme van de leerlingen, frustratie en of zij het niveau van de activiteit aan kunnen om te kunnen oordelen of de activiteit geschikt is.

- Ik registreer de betrokkenheid van de kinderen middels de **Leuvense Betrokkenheidsschaal** (bijlage 3) om te onderzoeken bij welke activiteiten mijn jongens het meest betrokken zijn. De Leuvense Betrokkenheidsschaal is een instrument waarmee men betrokkenheid kan scoren aan de hand van vijf schaalwaardes. (bijlage 2)
- Ik onderzoek **mijn leerkrachtgedrag** naar mijn jongens toe middels video-observatie daarbij let ik op de aspecten van een vrouwelijke leerkracht genoemd in paragraaf 2.3. Deze aspecten zijn:
 - weinig ruimte geven aan de grote beweeglijkheid van jongens
 - veel praten, erg talig
 - eisen van jongens dat zij stil zitten
 - externaliserend gedrag dat botst met de voorkeur van de vrouwelijke leerkracht
 - ruimte geven aan de jongens om staand te werken

Ik registreer de analyse in bijlage 4 middels **een observatieschema** (Kallenberg, 2007) waarbij ik de aspecten en gedragskenmerken aan kan kruisen om zo een objectief en effectief overzicht voor mijzelf te hebben.

- Ik houd een **interview met mijn duocollega** om te weten te komen hoe zij het verschil tussen jongens en meisjes ervaart, gezien zij reeds 25 jaar ervaring heeft. Dit interview is een **semigestructureerd interview**. Bij een semigestructureerd interview is een deel van de



vragen vooraf vastgesteld. Er blijft voldoende ruimte om eigen ervaringen en meningen te vertellen. (Kallenberg 2007). In dit interview ben ik op zoek naar het beeld dat mijn onderbouwcollega, die zeer ervaren is, heeft over jongens (en meisjes). Dit interview schrijf ik uit in bijlage 5 waarbij ik de belangrijke passages en opvallende opmerkingen markeer. Ik let hierbij op uitspraken die confronterend en gelijkend zijn aan de theorie. Deze uitspraken verwerk ik in hoofdstuk 4.

Met haar bespreek ik ook de lijst met aanbevelingen om haar mening te peilen over deze handvatten en om te weten te komen of zij dit gebruikt in de praktijk.

- Ik houd een **interview met de orthopedagoge** van onze school. Dit is tevens een **semi-gestructureerd interview**. In dit interview ga ik letten op de overeenkomsten en verschillen tussen de theorie en haar bevindingen. Ik wil hierbij te weten komen wat volgens haar de verschillen tussen jongens en meisjes zijn, welk verschil zij ziet tussen de mannelijke en vrouwelijke leerkrachten op onze school en wat zij vindt wat jongens nodig hebben, zodat ik dit uiteen kan zetten met de theorie. Dit interview schrijf ik uit in bijlage 6 waarbij ik de belangrijke passages markeer, zodat ik deze uitspraken kan verwerken in hoofdstuk 4.

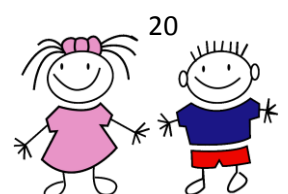
3.3 TRIANGULATIE

Harinck (2007) meldt dat triangulatie een belangrijk kwaliteitcriterium in het praktijkonderzoek is.

Hiermee bedoelt hij dat er meerdere gegevensbronnen worden gebruikt.

In mijn onderzoek maak ik gebruik van de volgende bronnen:

- Literatuur
- duocollega Monique
- Intern begeleider; begeleid mij met behulp van school video interactie begeleiding (SVIB). Zij geeft mij ook tips en adviezen hoe om te gaan met mijn kleuters. Ik maak gebruik van de video-observaties om mijn eigen handelen te kunnen reflecteren.
- Team; ik betrek mijn team, bestaande uit 35 collega's waarvan twee mannen en 33 vrouwen, middels een presentatie over mijn onderzoek na mijn onderzoek. Daarnaast adviseer ik mijn team over het verschil tussen jongens en meisjes wanneer dit aan de orde is, bijvoorbeeld bij een teamvergadering. Tijdens het onderzoek ondervraag ik mijn collega's naar de mening over stoeien, omdat dit nu actueel is bij ons op school.
- Orthopedagoge
- De leerlingen van de onderbouw



HOOFDSTUK 4: DATAANALYSE EN RESULTATEN

In dit hoofdstuk geef ik de resultaten weer die ik heb verzameld middels theoretische verdieping, interviews, observaties en de analyse van de videobeelden.

4.1 ANALYSE VIDEO-OBSERVATIES ACTIVITEITEN

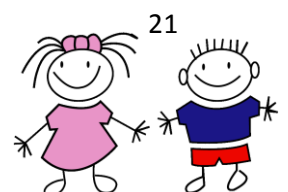
Naar aanleiding van de theorie heb ik diverse activiteiten uitgetoetst in mijn praktijk. Vier van deze activiteiten heb ik vastgelegd op video en aan de hand daarvan geanalyseerd (Kallenberg, 2007). Twee opnames, te weten de knutselles en de rekenles, heb ik uitvoerig besproken en geanalyseerd met mijn intern begeleider voor de School Video Interactie Begeleiding (SVIB). Een uitgebreide beschrijving van de opnames is te vinden in bijlage 1.

Bij het analyseren heb ik gelet op de volgende criteria:

- het gedrag van de leerlingen (externaliserend en internaliserend)
- welke reactie zij geven op de aangeboden activiteit
- het enthousiasme van de leerlingen
- frustratie bij leerlingen om te zien of zij het niveau van de activiteit aan kunnen

Op de videobeelden is duidelijk het verschil tussen inspanning en ontspanning van de leerlingen te zien. Wanneer de jongens zich langdurig in moeten spannen, bijvoorbeeld bij de kring of bij het luisteren naar het verhaal, gaan zij na ongeveer vijf minuten wiebelen en frunniken. Op de beelden is te zien dat wanneer de jongens geprikkeld worden zij weer actief mee kunnen doen. Deze prikkeling is bij de rekenles een moment van wiebelen, bij het voorlezen de visuele ondersteuning van het verhaal en bij de kring een correctie van de juf. Eén van de adviezen van de intern-begeleider naar aanleiding van de analyse van de videobeelden is dat jongens een afwisseling moeten krijgen tussen inspanning en ontspanning. Dit komt dan ook terug op de video.

Uit de videoanalyse komt naar voren dat jongens zich tijdens een symmetrische activiteit, zoals bijvoorbeeld kleien, zich langer kunnen concentreren dan bij een asymmetrische activiteit (bijlage 1). Op de videobeelden is te zien dat er meer plezier wordt beleefd aan symmetrische activiteiten. Bij asymmetrische activiteiten, zoals bijvoorbeeld knippen op één lijn, ontstaat er frustratie, omdat deze vaardigheid waarschijnlijk nog niet voldoende ontwikkeld is. De jongens laten bij de asymmetrische activiteit meer externaliserend gedrag zien: zitten sneller aan elkaar, slaan uit frustratie, gooien met spullen, worden driftig. Bij de symmetrische activiteiten heb ik meer internaliserend gedrag gezien: ze zijn meer in zichzelf aan het werk, rustiger, overleggen met elkaar, zijn trots op wat ze doen.



Uit de analyse komt naar voren dat het externaliserende gedrag van de jongens sterker naar voren komt bij de kring voor de gym dan bij de kring na de gym. Na de gym zijn de jongens rustiger. Voor de gym bewegen zij bij hun verhaal, zijn er meer kinderen die opstaan van hun stoel en ondersteunen zijn de verhalen met gebaren en wilde bewegingen. Na de gym lukt het de jongens beter op hun stoel te blijven zitten te luisteren naar het verhaal van de ander.

4.2 ANALYSE LEUVENSE BETROKKENHEIDSSCHAAL

Uit de analyse van de Leuvense betrokkenheidsschaal (bijlage 3) komt een verschil in betrokkenheid tussen oudste en jongste kleuters naar voren. De betrokkenheidsschaal is ingevuld naar aanleiding van opname 3 (bijlage 1) waarbij de kinderen symmetrische en asymmetrische activiteiten uitvoeren. Er komt duidelijk naar voren dat oudste kleuterjongens meer betrokken zijn bij asymmetrische activiteiten dan jongste kleuterjongens. De oudsten blijven gericht op hun taak en krijgen veelal de schaalwaarde 4 of 5 toegekend. De jongste kleuterjongens krijgen een schaalwaarde van 2 of 3; zij zijn eerder afgeleid en raken gefrustreerd.

Jongste kleuterjongens zijn het meest betrokken bij het kleien, een symmetrische activiteit. Zij krijgen daar een schaalwaarde van 3+ (jongste kleuter) en een schaalwaarde van 5 (oudste kleuter). Bij de jongste kleuterjongen is het plezier in het ontdekken van het materiaal af te lezen aan het gezicht; ze lachen en werken geconcentreerd.

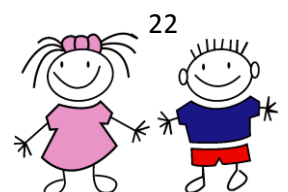
4.3 VIDEOBEELDEN / OBSERVATIES LEERKRACHTGEDRAG

Aan de hand van de theorie heb ik mijn leerkrachtgedrag geanalyseerd middels een observatieschema (bijlage 4). Daarbij heb ik gelet op de volgende criteria:

- weinig ruimte geven aan de grote beweeglijkheid van jongens
- veel praten, erg talig zijn
- eisen van jongens dat zij stil zitten
- externaliserend gedrag dat botst met de voorkeur van de vrouwelijke leerkracht
- ruimte geven aan de jongens om staand te werken

4.3.1 LEERKRACHTGEDRAG GEDURENDE HET SCHOOLJAAR

De videobeelden zijn op vier momenten gedurende het schooljaar gemaakt. De beelden laten een verandering in mijn leerkrachtgedrag zien. Op één van de eerst beelden (bijlage 1) zie ik meer frustratie en handelingsverlegenheid bij mijzelf. Dit zie ik doordat ik het kind straf bij onrust. Het effect van mijn gedrag is weergegeven in een schema in bijlage 5. Dit schema laat tevens de verandering van mijn leerkrachtgedrag zien.



Naar mate ik meer kennis heb van de ontwikkeling van jongens, verkregen via tips van de intern begeleider en literatuurstudie voel ik mij zekerder in de aanpak van en het aanbod voor jongens. Eén van de opnames halverwege het jaar bewijst dat ik meer begrip voor de jongens toon. Ik wacht af voordat ik ingrijp, zodat ik in kan schatten waar het kind mee bezig is en waar ik zijn gedrag om kan buigen in gewenst gedrag. (bijlage 5)

4.3.2 OBSERVATIESCHEMA

Het observatieschema in bijlage 4 laat zien dat ik nog veel ingrijp als de jongens te beweeglijk zijn. Daardoor geef ik te weinig ruimte voor de bewegingsdrang van jongens. Ik ben nog te bang dat het uit de hand loopt en kies ervoor om op gestructureerde momenten te wiebelen. Vaak is dat wanneer ik de betrokkenheid van de leerlingen laag vind. De angst voor het uit de hand lopen laat zien dat het externaliserende gedrag van jongens botst met mijn voorkeur.

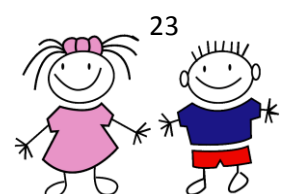
Het observatieschema (bijlage 4) laat ook zien dat ik de ruimte aan de leerling geef om te staan tijdens een activiteit. Begin van het schooljaar vond ik dit niet nodig en dwong ik de kinderen om te gaan zitten, maar na het lezen van Delfos (2004) mochten de kinderen van mij wel staan, omdat dit juist goed is voor de jongens. Het stoort mij niet, het stoort de klasgenoten niet, dus de jongens mogen nu kiezen of ze staand of zittend de activiteit doen.

Uit het schema kan ik aflezen dat ik vaak eis van de kinderen dat ze stil zitten. Ondanks dat voor mijn gevoel deze eis was afgenomen zie ik dit terug in het schema. Het is wel afhankelijk van de activiteit. Bij een activiteit waarin de kinderen handelend bezig zijn kan ik in het schema aflezen dat ik minder de aandacht vestig op het stil blijven zitten dan bij een activiteit waar ze moeten luisteren.

Het schema laat zien dat ik af en toe te talig naar de kinderen toe ben. Tijdens de knutselles moet ik visueel ondersteunen om het inzichtelijk te maken voor de kinderen. Tijdens het voorlezen van het ankerverhaal bij rekenen ben ik te talig. De NT-2kinderen hebben geen idee wat ze uiteindelijk moeten doen.

4.4 INTERVIEW MET DUOCOLLEGA

In het interview met mijn duocollega Monique (bijlage 6) geeft Monique aan verschillen te zien in de ontwikkeling van jongens en meisjes. Volgens haar komen de verschillen door de opbouw van de hersenen. Ze noemt dit 'aanleg'. Daarnaast geeft ze ook aan dat er verschillen ontstaan door verschil in opvoeding. Er zijn een aantal kinderen uit onze klas die de normen en waarden van thuis niet mee hebben gekregen.



Volgens Monique ligt het verschil ook bij human dynamics. Ze zegt hierover: 'Met human dynamics bedoel ik de verschillen tussen de kinderen waarin de verhouding tussen het mentale, het fysieke en het emotionele bij ieder kind uniek is. Zo krijg je dus allerlei verschillende karakters in de klas'. Ze ziet nauwelijks verschil tussen de jongens van 25 jaar geleden en nu.

In het dagprogramma houdt ze geen rekening met activiteiten specifiek voor jongens. Ze geeft wel aan veel te wiebelen met de kinderen alvorens ze met een volgende activiteit start. Stoeien vindt ze echter niet altijd een prettige manier van ontladen. Ze geeft daarbij aan dat stoeien vaak eindigt in ruzie.

Aan de hand van het bespreken van de lijst met handvatten geeft Monique aan volgend schooljaar de boksbal in de klas te willen ophangen. Zij vindt het belangrijk dat jongens zich fysiek kunnen uiten. Ze geeft aan tegemoet te willen komen aan de behoeften van jongens. Dit wil ze volgend schooljaar inzetten door wisselhoeken aan te bieden. Door het materiaal te wisselen wil ze de jongens blijven stimuleren.

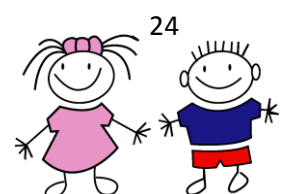
4.5 INTERVIEW MET ORTHOPEDAGOGE

In een interview (bijlage 6) met de orthopedagoge van onze school, Ria Hoogveld, geeft Ria aan dat de verschillen tussen jongens en meisjes een biologisch gegeven zijn. Volgens haar ligt het aan de opbouw van de hersenen en de genen.

Ria geeft aan verschillen te zien in hoe jongens en meisjes zich uiten. Jongens uiten zich externaliserend. Ze zegt daarbij: 'Dat is dan ook vaak het gedrag wat we zien van jongens dat ons irriteert'. Daardoor worden jongens als lastig ervaren. Jongens slaan er op los en zijn hun frustratie kwijt. Meisjes daarentegen zijn meestal internaliserend en kunnen lang met hun problemen zitten, zonder dat de leerkracht het in de gaten heeft. Meisjes manipuleren en gaan hier vaak lang mee door.

In haar praktijk heeft ze meer te maken met jongens. Ze merkt daarbij dat er steeds meer een stempel wordt gedrukt op het drukke gedrag, terwijl men niet nagaat wat dat gedrag wil zeggen. 'Elk gedrag is een vraag', benadrukt ze hier bij. Door het gedrag van het kind te begrijpen, kun je het beter accepteren.

Ria geeft aan dat zij werkt vanuit de onderwijsbehoeften van het kind middels handelingsgericht werken. Ze geeft aan daarbij specifiek rekening te houden met de behoeften van jongens. Ze vindt het belangrijk dat zij hun energie kunnen uiten en geeft aan dat als leerkrachten daar de ruimte voor



geven zij minder last zullen hebben van het drukke gedrag van jongens.

Ria geeft aan verschillen te zien tussen de mannelijke en vrouwelijke leerkrachten van onze school. Ze zegt hierover: 'Mannen kunnen beter relativeren, zijn flexibeler, hebben veel humor, zijn lijfelijker met de kinderen en kunnen veel dingen met een knipoog oplossen. Vrouwelijke collega's daarentegen zijn serieuzer, willen graag scoren, willen alles goed op papier hebben, zijn perfectionistisch. Als iets niet gaat trekken ze het zichzelf aan. Vrouwen voegen zich meer en zorgen meer.' Ze vindt daarom een mix van mannen en vrouwen in een team erg belangrijk. Ze mist nu de mannelijke leerkrachten (er zijn er slechts twee op school). Ook geeft ze aan dat cluster 4-leerlingen, welke wij ook in onze school hebben, een relatie met een leerkracht erg belangrijk vinden. Met name de jongens zoeken fysiek contact met de meester en vinden het belangrijk met hun meester dit lijfelijke contact te kunnen ervaren. Echter ziet zij wel verschil tussen de vrouwelijke leerkrachten. Sommige vrouwelijke leerkrachten hebben ook de positieve eigenschappen voor jongens die mannen in zich hebben; de humor, de 'knipoog' waar zij dingen mee op kunnen lossen.

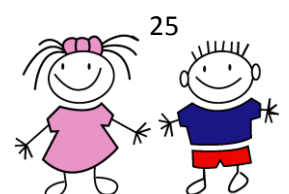
Ria vindt judo of psychomotorische training een goede activiteit voor jongens en voor onze school. Ze vindt het belangrijk dat kinderen zich kunnen ontladen door middel van beweging. Jongens hebben dit nodig en ze vindt het belangrijk dat een leerkracht momenten van ontlading toepast in het dagprogramma. Ook vindt ze dat stoeien een vast moment moet krijgen, zodat jongens hun energie kwijt kunnen.

Na afloop van het interview heb ik haar de overeenkomsten met de lijst met handvatten vanuit de theorie verteld. Deze heb ik bewust niet tijdens het interview besproken, omdat ik wilde dat de orthopedagoge haar eigen mening gaf. Zij vindt dat met name het handvat 'stoeien' de aandacht nodig heeft bij ons op school.

4.6 GESPREK MET TEAMLEDEN

In een gesprek met een aantal leerkrachten uit diverse bouwen heb ik hun mening gepeild over stoeien. Stoeien wordt namelijk in de literatuur als belangrijke activiteit gezien en juist hierover zijn de meningen verdeeld. Op dit moment is stoeien een hot item bij ons op school, omdat ze dit willen verbieden. De werkgroep gedrag is bezig met het maken van regels en willen daarbij dat stoeien verboden wordt op school.

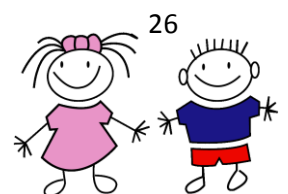
Middels een gesprek met diverse leerkrachten heb ik geprobeerd een mening uit een te zetten die ik



kan onderbouwen met theorie. Deze leg ik aan het eind van mijn onderzoek neer bij de werkgroep gedrag, maar ook bij de teamleden.

Uit het gesprek met de leerkrachten kwam het volgende naar voren:

Leerkrachten uit de eindgroep geven aan geen moeite hebben met stoeien. Ze vinden het belangrijk dat jongens, hoe groot ze ook zijn, grenzen leren kennen en denken dit onder andere te kunnen bereiken met het stoeien. Echter is de mening van de middenbouwleerkrachten tegenovergesteld. Zij vinden stoeien te wild en merken dat het uitloopt op ruzie en pesterijen. Zij houden graag de rust er in en kappen daarom het stoeigedrag van jongens af.



HOOFSTUK 5: CONCLUSIE

In dit hoofdstuk kom ik terug op mijn hoofdvraag: ‘Welke specifieke ondersteuning hebben jongens nodig van mij als vrouwelijke leerkracht?’

Daarbij maak ik een koppeling tussen de theorie en mijn actieonderzoek.

5.1 HET VERSCHIL TUSSEN JONGENS EN MEISJES

De orthopedagoge, mijn duocollega, Biddulph (1999), Delfos (2002) en Poot (2008) geven allen aan dat het verschil tussen jongens en meisjes komt door de opbouw van de hersenen. Mijn duocollega noemt dit ‘aanleg’, mijn orthopedage noemt dit ‘een biologisch gegeven’.

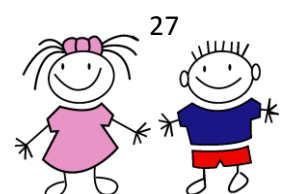
Jongens laten meer externaliserend gedrag zien en meisjes meer internaliserend. Uit de videoanalyses (bijlage 1 en 4) is gebleken dat ik ingrijp bij externaliserend gedrag van de jongens. Ik geef ze daarbij niet altijd de bewegingsruimte die de jongens nodig hebben. De orthopedagoge geeft ook aan dat het drukke gedrag van jongens het gedrag is wat leerkrachten irriteert. Dit komt overeen met de uitspraken van Tavecchio (1998, 2008) die aangeeft dat het externaliserende gedrag van jongens de vrouwelijke leerkracht irriteert.

Echter kunnen jongens niets doen aan deze onrust, geeft Biddulph (1999) aan. Volgens Biddulph (1999) heeft het drukke gedrag van de jongens te maken met de testosteron die tussen het vierde en vijfde levensjaar een piek heeft. Dit komt overeen met hetgeen ik zie in de praktijk. Ik zie daarbij dat de jongste kleuterjongens drukker zijn dan de oudste kleuters.

De orthopedagoge geeft in het interview (bijlage 7) een goede oplossing: Zij benoemt benoemt ‘Elk gedrag is een vraag’. Wanneer je weet wat die vraag is, leer je het kind en zijn gedrag te begrijpen en is de volgende stap om aan te sluiten op de behoefte van de leerling.

Volgens de orthopedagoge en duocollega ligt het verschil tussen jongens en meisjes ook bij de opvoeding. De kinderen van mijn school, uit met name sociaal-zwakke milieus, hebben niet altijd de juiste normen en waarden niet meegekregen. De kinderen kunnen daardoor ook als lastig ervaren worden. Echter komt men in de theorie hier weinig op terug. Delfos (2002) geeft wel aan dat een rijke omgeving de ontwikkeling stimuleert. Ik ben van mening als een kind deze rijke omgeving thuis niet krijgt zij al verschillen ontwikkelen door deze achterstand.

Hieruit concludeer ik dat de opbouw van de hersenen, het karakter van het kind en de opvoeding van het kind bepalen samen hoe het kind zich gedraagt in de groep.



Tevens concludeer ik dat het verschil tussen jongens en meisjes zowel een lichamelijk als een biologisch gegeven is. Het merendeel heeft te maken met de opbouw van de hersenen. Anderzijds heeft het ook te maken met het karakter van het kind en de opvoeding.

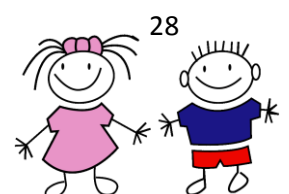
5.2 INVLOED VAN DE VROUWELIJKE LEERKRACHT

In de theorie wordt aangegeven dat de invloed van de vrouwelijke leerkracht negatief zou zijn op jongens. King & Gartrell (2003) en Baron-Cohen (2003) geven aan dat vrouwelijke leerkrachten weinig ruimte lijken te geven aan de grotere bewegingsdrang van jongens; jongens willen zich namelijk graag bewegen en als dat niet kan worden ze onrustig. Volgens King & Gartrell (2003) zouden vrouwelijke leerkrachten meer eisen dat jongens stil zitten en kappen jongens zij eerder af.

Op mijn school werken met name vrouwen. Binnen die vrouwelijke collega's zit ook verschil; de een gaat op een luchtige manier om met jongens, terwijl een ander de jongens strak houdt. Ook de orthopedagoge ziet verschillen in de mannelijke en vrouwelijke leerkrachten bij ons op school. Ze ziet dat mannen relaxter met jongens om gaan. Volgens haar zijn mannen flexibeler, hebben zij veel humor, zijn zij lijfelijker met de kinderen en kunnen zij beter relativeren; zij kunnen veel dingen met een knipoog oplossen. Vrouwelijke collega's daarentegen zijn serieuzer, willen graag scoren, willen alles goed op papier hebben, zijn perfectionistisch. Wat zij sterk ziet bij de vrouwelijke leerkrachten is dat als iets niet gaat, vrouwen dit persoonlijk aantrekken. Vrouwen zijn daarin een stuk zachter, zorgelijke types. Dit zie ik zelf ook terug bij mijn mannelijke en vrouwelijke collega's. Ik herken mijzelf hier ook in. Ik wil zelf ook graag presteren en gaat dat niet dan trek ik mij dat aan.

Uit de analyse van de videobeelden zie ik dat ik een flexibelere houding heb gekregen tegenover jongens. Ik leer hun gedrag steeds beter begrijpen en kan daar steeds beter op aanpassen. Doordat ik het gedrag begrijp, accepteer ik het meer en zoek ik naar passende activiteiten. Echter zie ik uit de analyse ook terug dat ik nog steeds bang ben om de controle te verliezen en daardoor niet toegeef aan de bewegingsdrang van jongens. Ik probeer deze nu op vaste momenten te doen, de wiebelmomenten zoals duocollega Monique in haar interview aangeeft, om toch even te ontladen. Uit de videoanalyse heb ik namelijk gezien dat de jongens zich beter kunnen concentreren na inspanning; zij zitten rustiger in de kring en luisteren beter nadat zij gegymd hebben. Ik concludeer hieruit dat een afwisseling tussen inspannende en activiteiten gestuurd vanuit de leerkracht een goede manier is om om te gaan met de bewegingsdrang van jongens

Ondanks vele onderzoeken naar de invloed van de vrouwelijke leerkracht, geeft Tavecchio (2008)



heel terecht aan dat nog niet bewezen is dat vrouwelijke leerkrachten een negatief effect hebben op jongens. Tavecchio (2008) geeft wel aan dat er wel bepaalde factoren bij mannen zijn die positief werken bij jongens. Eén van de factoren die ik zie, en mijn orthopedagoge aangeeft, is het lijfelijk ervaren. Ik heb gezien dat mijn mannelijke collega's hier meer voor open staan; mannelijke leerkrachten vinden het leuk om even te stoeien met de jongens. Jongens vinden het belangrijk om te weten wie de baas is en proberen dit uit door dit lijfelijk te ervaren.

Ik concludeer hieruit dat er een verschil is tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten, maar dat het negatieve effect van de vrouwelijke leerkracht nog niet bewezen is. Tevens concludeer ik dat jongens een vrouwelijke leerkracht nodig hebben die hen ruimte biedt om hun bewegingsdrang te uiten. Wanneer een vrouwelijke leerkracht open staat voor de behoeften van jongens en hier op inspeelt, zal zij ervaren dat het gedrag van de jongens te begrijpen is en zal zij dit beter kunnen relativeren.

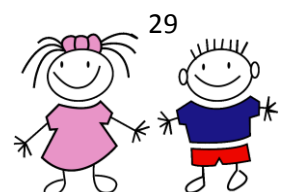
5.3 ACTIVITEITEN DIE JONGENS NODIG HEBBEN

Vanuit de theorie komt een aantal activiteiten naar voren die goed zijn voor de ontwikkeling van de jongens. Deze activiteiten heb ik uitgetoetst in de praktijk (bijlage 1). In deze paragraaf beveel ik een aantal goede activiteiten aan om tegemoet aan de (onderwijs-)behoeften van jongens. Daarbij maak ik een vergelijking tussen de theorie en mijn eigen ervaring in de praktijk.

1. Stoeien

In vrijwel alle literatuur komt naar voren dat stoeien een belangrijke activiteit is voor jongens. Stoeien zorgt ook voor een discussiepunt, want volgens de leerkrachten op mijn school eindigt stoeien vaak in ruzie. Dat is dan ook een reden waarom ze dit willen verbieden. De mening hierover is verdeeld in mijn team. Opvallend is dat de eindgroep leerkrachten stoeien belangrijk vinden, maar de jongste middenbouw leerkrachten dit absoluut niet goed vinden. Juist de beweeglijke jongens uit de onder- en middenbouwgroep hebben dit zo hard nodig! Biddulph (1999) geeft aan dat stoeien belangrijk is om elkaars grenzen te accepteren. Zij leren dit ervaren door lijfelijk te bewegen. Delfos (2002) geeft aan dat jongens met stoeien leren wie de baas is. Voor jongens is het belangrijk om te weten wie de baas is om de hiërarchie in de groep te bepalen. Tavecchio (2008) geeft aan dat jongens een uitlaatklep nodig hebben. Zij hebben stoeien nodig om hun overvloedige testosteron en energie kwijt te raken.

In de praktijk merk ik dat de jongens behoefte hebben aan lijfelijk contact. Wanneer ze de kans krijgen zitten ze aan elkaar en eindigt dit al gauw in stoeien. Stoeien gaat in mijn ogen nooit te hard en als het te hard gaat mogen ze niet bij mij mogen klagen. Mijn duocollega vindt echter stoeien wel



te hard gaan en heeft dan ook als regel dat kinderen niet aan elkaar mogen zitten in de klas.

De orthopedagoge geeft ook aan dat stoeien een vast moment van de dag moet worden. 'Jongens moeten hun energie kwijt', vindt zij.

Ik kan daarom concluderen dat stoeien een goede activiteit is voor jongens. De leerkracht dient hierbij wel de richtlijnen aan te geven en deze consequent te bewaken tijdens het stoeien met het oog op veiligheid.

2. Wiebelmomenten inlassen

Jonge jongens zijn erg wiebelig. Uit mijn onderzoek naar mijn leerkrachtgedrag komt naar voren dat ik dit wiebelen eerst afkapte en later gebruikte om even te ontladen. Dit ontladen helpt bij de kinderen.

De orthopedagoge en mijn duocollega geven ook aan dat het belangrijk is dat de kinderen even kunnen wiebelen. Wanneer ik tijdens een activiteit ruimte gaf om even te wiebelen waren de kinderen langer geconcentreerd. King & Gartrell (2003) en Baron-Cohen (2003) geven aan dat jongens graag willen bewegen en als dat niet kan en mag ze onrustig worden.

Ik concludeer hieruit dat het belangrijk is om inspanning met ontspanning af te wisselen door af en toe wiebelmomenten in te lassen.

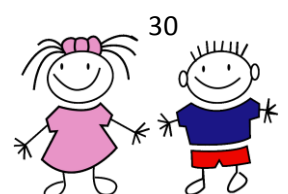
3. Staand aan tafel laten werken

Tijdens het bekijken van de videobeelden is mij opgevallen dat veel jongens staan tijdens het werken. Poot (2008) geeft aan dat jongens staand moeten werken vanwege de bewegingsdrang van jongens. Ook geeft zij aan dat jongens moeten werken op een groot vlak vanwege het werken vanuit de schouder en elleboog in plaats van uit de pols. Op de videobeelden komt dit duidelijk naar voren. Mijn duocollega geeft aan dat ze wil dat jongens zitten, omdat dit rustiger is. Als ik echter naar de videobeelden kijk werken de kinderen die staand ook erg rustig. Ze zijn gefocust op hun taak, maar deze is beter haalbaar, omdat zij de ruimte hebben om te bewegen.

Ik concludeer vanuit mijn eigen actieonderzoek dat het goed is om jongens staand te laten werken.

4. Symmetrische activiteiten aanbieden

Symmetrische activiteiten zijn activiteiten waarbij bij de activiteit beide hersenhelften gebruikt worden. Bij symmetrische activiteiten worden de verbindingen gelegd van de ene naar de andere hersenhelft. Asymmetrische activiteiten zijn activiteiten waarbij één hersenhelft geactiveerd wordt. In mijn actieonderzoek heb ik beide soorten regelmatig uitgeprobeerd in de groep (Delfos, 2002). Daaruit kwam naar voren dat kinderen zich tijdens symmetrische activiteiten (zoals kleien en werken met scheerschium) langer kunnen concentreren. Ze beleven meer plezier aan de activiteit. De score



van de Leuvense betrokkenheidschaal laat zien dat de betrokkenheid het hoogst is tijdens het werken met symmetrische activiteiten; de kinderen gaan op in de activiteit. Tijdens het werken met de asymmetrische activiteiten ontstaat er met name bij de jongste jongens frustratie. Het lukt hen niet om werkjes als knippen op één lijn, prikken, puzzelen met één hand te volmaken zonder hulp van de juf. Daaruit concludeer ik dat symmetrische activiteiten geschikt zijn voor jonge kleuterjongens. Asymmetrische activiteiten zijn goed in te zetten bij jongens die al op het goede ontwikkelingsniveau zitten of bij meisjes.

5. Werken met ongevormde materialen

Ongevormde materialen zijn zand, water en klei (Janssen-Vos, 2004). Ongevormde materialen lenen zich goed voor ontdekken. Het voordeel aan zand is dat het niet stuk kan gaan en dat je er altijd weer opnieuw mee kunt beginnen.

In de klas heb ik klei, water, zand en scheerschuim aangeboden. Bij al deze activiteiten waren de jongens enthousiast en speelden zij zeker tien minuten langer dan zij normaal spelen (met speelleermateriaal bijvoorbeeld). Uit de resultaten van de Leuvense Betrokkenheidschaal (bijlage 3) is af te lezen dat de betrokkenheid bij kleien groter is dan het werken met speelleermateriaal (zoals bijvoorbeeld puzzelen of de kralenplank); de jongens zijn intensief betrokken bij de activiteit en maken vijftien minuten inloop vol.

6. Langdurig spelen met één stuk speelgoed of met één activiteit

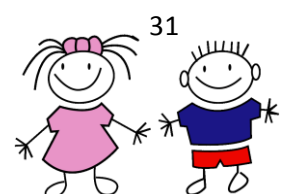
In de praktijk heb ik gemerkt dat kinderen graag nog voor een tweede keer in dezelfde hoek spelen om hun werk af te maken. Zij zijn dan geconcentreerder en gericht op de taak.

Janssen-Vos (2004) geeft aan dat jongens de kans moeten krijgen om langdurig te spelen met één stuk speelgoed, zodat ze zich langer kunnen concentreren. Echter heb ik in de praktijk gemerkt dat het spelen met één stuk speelgoed de concentratie niet langer maakt bij mijn jongens. Zij zullen hierin echt moeten oefenen en daarbij begeleiding nodig hebben, zodat zij weten hoe en op welke manier zij langer kunnen spelen met het materiaal. De interesse voor, de kennis over en de mogelijkheden van het materiaal is daarbij, mijns inziens, nog onvoldoende bij mijn kleuterjongens.

7. Taal: praat langzaam, kort en duidelijk

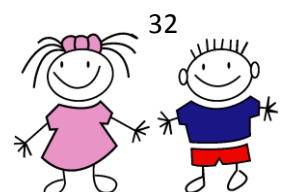
Uit de videoanalyse (bijlage 4) kwam naar voren dat ik af en toe te talig was naar de jongens. Met name de NT2-jongens konden mij moeilijk volgen als ik alleen een praatje hield.

Pronk-Boerma (2001) geeft aan dat jongens tijd nodig hebben om het gehoorde te laten bezinken en spreekt. Zelf vind ik het ook belangrijk dat de leerkracht visueel ondersteunt. Uit de videoanalyse blijkt namelijk dat de jongens mij beter begrijpen wanneer ik mijn praatje visueel ondersteun met



behulp van plaatjes over hetgeen ik vertel. Opvallend is dat zowel de orthopedagoge als mijn duocollega niets zeggen over de manier van communiceren naar de jongens, terwijl dit eens zo belangrijk is.

Naar aanleiding van deze conclusies en aanbevelingen houd ik een informatieve bijeenkomst voor mijn teamleden. Ik wil hen de aanbevelingen en de zoektocht naar deze aanbevelingen meegeven. Ik wil graag mijn kennis delen met ze, zodat zij wellicht bewuster worden in de omgang met jongens. Met name over het punt stoeien zullen we een discussie moeten voeren, voordat er definitief besloten wordt of dit verboden wordt op onze school. Ik ben er van overtuigd dat dit onderzoek een goed argument is om het stoeien niet te verbieden!



HOOFDSTUK 6: EVALUATIE ONDERZOEK

De verschillen in de ontwikkeling van jongens en meisjes is actueel en er verschijnen steeds nieuwe resultaten. Daarom is mijn onderzoek niet 'af'.

Na het schrijven van vijf hoofdstukken over mijn onderzoek volgt nu mijn reflectie over het onderzoek en mijn eigen leerproces daarin.

6.1 ONDERZOEK

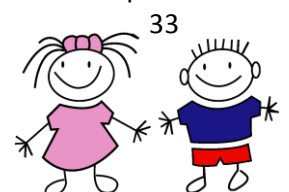
Naast letterlijk een actieonderzoek doen, lijkt dit onderzoek ook figuurlijk een actieonderzoek. Ik ben continu bezig geweest met reflecteren en verbeteren om een zo duidelijk mogelijk, kort en bondig verslag van mijn onderzoek neer te zetten.

Ik heb met het uitvoeren van dit onderzoek een duidelijk beeld gekregen van het verschil tussen jongens en meisjes en hoe ik kan aansluiten bij de (onderwijs-)behoeften van jongens.

Tijdens het lezen van de theorie heb ik veel 'aha-momenten' ervaren en deze zorgen ervoor dat ik nieuwsgierig word naar het uitvoeren in de praktijk. Ik heb dan ook veel punten uit de theorie uitgetoetst in de praktijk op mijn jongens. Misschien wel meer punten dan vermeld in dit onderzoek. Mijn jongens zijn continu mijn testpersonen geweest. Het enthousiasme wat de jongens hadden bij het steeds weer opnieuw uitproberen van een activiteit motiveerde mij. Daar doe ik het voor! Ik wil aansluiten op de behoeften van de jongens.

In dit onderzoek heb ik mij vooral gericht op jonge jongens. Dit onderzoek heeft een vervolg om te onderzoeken of de adviezen ook gelden bij oudere jongens, zodat dit schoolbreed voortgezet zou kunnen worden.

In dit onderzoek heb ik duidelijk gekregen wat de mening is van mijn collega's. Opvallend vond ik dat mijn duocollega aangaf dat ze geen rekening houdt met de verschillen in het dagprogramma, terwijl ik daar juist zo intensief mee bezig ben en zij human dynamics aangeeft. De volgende stap is om haar daar in te begeleiden en mijn kennis met haar te delen om samen te kijken wat wij volgend jaar kunnen doen om tegemoet te komen aan de behoeften van de jongens. Ze heeft aangegeven hier open voor te staan, dus ik denk dat we naar aanleiding van mijn onderzoek een goede indeling voor onze klas en ons dagprogramma kunnen maken. Wij krijgen volgend jaar weer een jongensklas, van maar liefst 15 (!) jongens dus ik denk dat een goede aansluiting bij de behoeften van de jongens ons minder handelingsgelegen maakt dan dit jaar. Eén van de acties die we van plan zijn om te doen is het maken van een afreageerhoek waarbij de jongens kunnen bewegen, boksen of stoeien. Hoe wij hier vorm in gaan geven bekijken we volgend schooljaar, maar daarbij komt de theorie zeker van pas.



Naast het verkrijgen van de mening van mijn duocollega vond ik het ook fijn om een mening van de orthopedagoge te horen. Opvallend was dat deze veelal overeen kwamen met hetgeen ik al gelezen heb in de theorie. Dit maakte het moeilijk om haar mening uiteen te zetten tegen de theorie. Aan de andere kant bevestigde haar antwoorden mijn gevoel wel; ik ben op de goede weg om aan te sluiten bij de (onderwijs-)behoeften van jongens.

Ik zou dit onderzoek over tien jaar nog eens willen doen om te onderzoeken of de verschillen dan al meer duidelijk zijn geworden en of men al meer aanpast op de onderwijsbehoeften van jongens. Daarnaast ben ik erg benieuwd hoe de veranderingen van inclusief onderwijs en passend onderwijs hier invloed op gaan hebben.

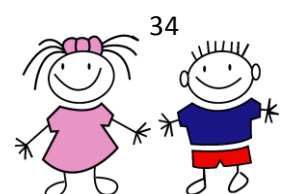
Als ik dit onderzoek overnieuw moet doen zou ik er voor kiezen een Benchmark te doen op andere scholen. Ik ben erg benieuwd of er scholen zijn die actief rekening houden met het verschil tussen jongens en meisjes en hoe zij dit dan vormgeven in de het dagprogramma. Ik heb mijn onderzoek nu vooral gericht op mijn eigen praktijk, maar zou bij een volgend onderzoek over dit onderwerp verder willen kijken dan mijn eigen praktijk.

6.2 EIGEN LEERPROCES

Dit is voor mij het tweede master-onderzoek wat ik schrijf binnen twee jaar tijd. Ik had dan ook verwacht dat dit voor mij stuk makkelijker zou zijn, omdat ik er nog 'in zit'. Echter is dat mij toch tegen gevallen. Het schrijven van dit onderzoek is voor mij een proces geweest van vallen en opstaan. In het begin ging mijn onderzoek erg gestaag. Ik vond meer dan genoeg literatuur en ik werd overspoeld met ideeën voor de omgang met jongens. Op een gegeven moment heb ik de boeken weg moeten leggen en een keuze moeten maken tussen relevante literatuur. Jammer, want daardoor mis ik wel mooi passages van bijvoorbeeld Jelle Jolles. Ik ben wel van mening dat dit een goede keuze is geweest, omdat ik anders teveel theorie zou hebben die dan moeilijk terug te koppelen zou zijn in de praktijk.

Na het lezen van de boeken heb ik allerlei activiteiten uitprobeerde in de praktijk waardoor ik inzicht heb gekregen wat werkt bij mijn eigen klas. De reactie van de jongens was daarbij voor mij een belangrijke graadmeter.

Echter met het verwerken van al deze gegevens had ik moeite en hier liep ik echt vast in mijn onderzoek. Ik zag zelf geen uitweg hoe ik dit het beste kon doen. Tijdens de bijeenkomsten met Aleid en mijn critical friends kreeg ik door hun tips weer inzicht in hoe ik verder kon. Hier heb ik echt veel van geleerd. Op momenten dat ik het echt niet zag zitten had ik even sturing nodig en ineens kon ik



weer verder. Ik vond het erg prettig om met ervaren kleuterjuffen als critical friends te mogen werken. Zij hebben mij kennis en inzicht, maar ook veel steun gegeven.

Door zelf een onderzoek te beoordelen als critical friend ben ik mij bewust geworden van mijn eigen schrijfstijl. Doordat ik vanuit andere ogen naar een onderzoek moet kijken (de corrigerende ogen) ben ik mij bewust geworden hoe mijn eigen schrijfstijl is en hoe ik deze aan moet passen, zodat mijn verhaal duidelijk over komt voor de lezers.

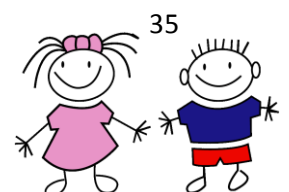
Het grootste keerpunt van mijn onderzoek zat in het hebben van criteria. Ik liep vast tijdens het schrijven van hoofdstuk 4 en 5. De critical friends en Aleid gaven aan dat ik blijkbaar veel meer had gedaan dan ze konden lezen. Ik wist zelf niet hoe ik dit het beste kon verwoorden. Uiteindelijk kwam Aleid met de ingeving dat ik geen criteria had en dat ik daardoor niet kon analyseren. Dit is voor mij een belangrijk punt geweest: 'zonder criteria kun je niet analyseren'. Ik heb toen hoofdstuk 3 en 4 aangepast, waardoor hoofdstuk 5 voor mij veel makkelijker te schrijven was.

Voor dit onderzoek had ik nog nooit van triangulatie gehoord, maar dat triangulatie belangrijk is voor het doen een onderzoek is mij nu wel duidelijk. Er kwamen voor mij steeds meer verschillende bronnen bij. Waar ik eerst dacht te voldoen aan een theoretische verdieping en een praktijkuitvoering van activiteiten, bleek toch niet voldoende te zijn. Ik ben dan ook blij dat ik de keuze heb gemaakt mijn duocollega en de orthopedagoge te interviewen. Dit gaf mij bevestiging over mijn eigen handelen, maar ook over de theorie. Doordat zij vrijwel dezelfde dingen aangaven als in de theorie vermeld heb ik kunnen concluderen dat hetgeen in de theorie is gebaseerd op waarheid.

Ik kan zeggen dat ik, zowel door het volgen van deze master als door het doen van dit onderzoek, een sterkere houding heb gekregen. Ik voel mij zekerder in mijn onderbouwgroep, omdat ik nu kan onderbouwen waarom ik zo handel. Ik voel mij sterker in de groep naar de jongens toe, omdat ik nu weet hoe zij zich ontwikkelen en hoe ik kan aansluiten bij deze ontwikkelen.

Dit onderzoek heeft bijgedragen aan mijn persoonlijk ontwikkelings plan. Mijn doel was meer inzicht te krijgen in de ontwikkeling van het jonge kind en dat heb ik door het doen van dit onderzoek zeker bereikt. Met name onderzoek doen in de verschillende ontwikkelingsgebieden vond ik verhelderend. Daarbij wekt de neurotische kant mijn interesse. Ik vind de opbouw en ontwikkeling van de hersenen ontzettend interessant.

Ik verwacht dat ik na mijn onderzoek nog steeds bezig zal zijn met het proces van uitproberen, documenteren en evalueren. Ik ben nog zo jong en leer elke dag weer bij. Mijn leerproces van uitproberen en evalueren stopt niet na dit actieonderzoek.



HOOFDSTUK 7: INTEGRATIE MET PASSEND ONDERWIJS

7.1 Passend onderwijs

In het huidige onderwijssysteem moeten ouders zelf op zoek naar een passende onderwijsplek voor hun kind. Het kabinet wil dit veranderen. Per 1 augustus 2012 krijgen scholen en schoolbesturen een zorgplicht. Zij zijn verplicht een passende onderwijsplek aan te bieden aan de leerling die zich aanmeldt.

In het nieuwe onderwijssysteem melden ouders hun kind aan bij de school van hun voorkeur. Daarbij geven zij aan welke extra ondersteuning hun kind nodig heeft. De school moet binnen 8 weken beslissen of een leerling wordt toegelaten. Als een school het kind niet kan toelaten, moet de school een passende onderwijsplek zoeken. Dit gebeurt in nauwe samenwerking met de ouders.

(www.rijksoverheid.nl)

7.2 Passend onderwijs en het SBO

Het speciaal onderwijs blijft bestaan met een capaciteit voor 70.000 leerlingen. Er wordt dan ook flink bezuinigd in het speciaal onderwijs. Dit betekent een verandering voor de scholen voor speciaal basis onderwijs (SBO). Zoals onze directrice nu aangeeft zal dit een verzwaring van de populatie op het SBO worden. De kinderen die eerder doorverwezen werden naar het speciaal onderwijs (en dan voornamelijk cluster 4) zullen nu eerder op het SBO geplaatst worden.

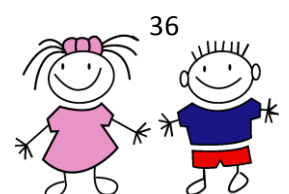
Dit betekent dat er leerkrachten nodig zullen zijn met expertise. In dat geval ben ik blij met mijn twee Masters, zodat ik de nodige kennis in huis heb om mijn onderwijs te kunnen aanpassen aan de leerlingen die extra ondersteuning behoeven.

7.3 Passend onderwijs en jongens

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat jongens een specifieke ondersteuning nodig hebben. Zij hebben andere behoeften dan meisjes. Jongens zullen zich net als meisjes prima kunnen aanpassen in het passend onderwijs, als de juiste begeleiding en activiteiten aanwezig zijn.

Gezien de grote populatie jongens in het cluster 4 verwacht ik dat de instroom binnen onze school ook steeds meer jongens worden. Goede begeleiding bij deze jongens is dus gewenst. Ik denk dat mijn onderzoek hier aan bij kan dragen.

In het passend onderwijs zitten straks allemaal kinderen die verschillend zijn en allen weer net iets andere onderwijsbehoeften hebben. Ik denk dat als een leerling op de juiste plek is aangemeld en er wordt voldaan aan de onderwijsbehoeften, de verschillen tussen jongens en meisjes minder opvallen.



GERAADPLEEGDE BRONNEN

Boeken:

Biddulph, S. (1999). *Jongens, hoe voed je ze op?*. Rijswijk: Uitgeverij Elmar B.V.

Decraene, R., Coppens, P.(1994). *Met kleuters onderweg*. Zutphen: Thieme.

Delfos, M. (2002). *Zoek de verschillen*. Amsterdam: Nino

Delfos, M. (2008). *Verskil mag er zijn, waarom er mannen en vrouwen zijn*. Amsterdam: Bert Bakker

Harinck, F. (2008). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant

Janssen-Vos, F. (2004). *Spel- en ontwikkeling*. Assen: Koninklijke Van Gorcum

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsema, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek; een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten; een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantyn

Poot – van der Windt, H. (2010). *Het verschil tussen jongens en meisjes*. Boxtel: Line-up mediaservices

Poot- van der Windt, H. (2008). *Ontwikkeling van het jonge kind, motorische en zintuigelijke ontwikkeling*. Boxtel: Line-up mediaservices.

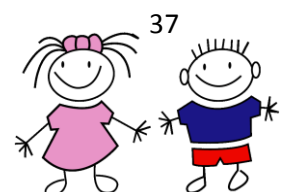
Pronk-Boerma, M. (2001). *Logopedie voor onderwijsgevenenden*. Soest: Uitgeverij H. Nelissen.

Tijdschriftartikelen:

Veendrick, L., Tavecchio, L., Doornenbal, J.(2004). Jongens als probleem, *Pedagogiek*, 24, 12-22

Internetbronnen:

Rijksoverheid (2010), www.rijksoverheid.nl/passendonderwijs , geraadpleegd op 23 mei 2011.



BIJLAGEN

Bijlage 1: Analyse video-beelden

Bijlage 2: Leuvense betrokkenheidschaal: informatie

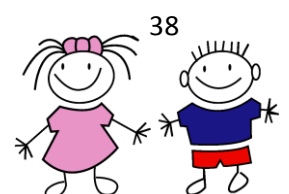
Bijlage 3: Leuvense betrokkenheidschaal: resultaten

Bijlage 4: Analyse leerkrachtgedrag middels observatieschema

Bijlage 5: Analyse leerkrachtgedrag: Gedrag leerkracht – effect leerlingen

Bijlage 6: Interview met duocollega Monique van Dongen

Bijlage 7: Interview met orthopedagoge Ria Hoogveld



BIJLAGE 1 ANALYSE VIDEOBEELDEN

Kallenberg (2007) geeft verschillende mogelijkheden om een video-observatie uit te schrijven. Ik kies er voor om de relevante passages uit de activiteiten uit te schrijven en daarbij belangrijke passages te markeren, zodat ik die kan gebruiken in hoofdstuk 4 en 5. Daarbij heb ik gelet op de volgende criteria: welke reactie geven de leerlingen op de aangeboden activiteit. Ik heb hierbij gelet op het enthousiasme van de leerlingen, of er frustratiemomenten zijn en wanneer die optreden, en of zij het niveau van de activiteit aan kunnen.

Knutselactiviteit (asymmetrische activiteit)

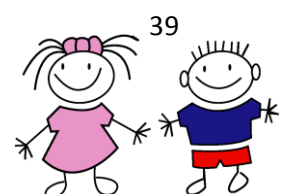
Datum: oktober 2010

Activiteit: De kinderen krijgen na een korte instructie de opdracht een huisje uit te knippen op de lijn en het raampje uit te prikken.

Geobserveerden: 5 jongens in de leeftijd van 4,0 tot 5,3 jaar.

Waargenomen: De jongens **starten gespannen** met de opdracht. S. geeft bij voorbaat aan dat hij het te moeilijk vindt. W. roept na één prik met de **prikpen 'Kan ik niet'**. Ik loop rond en probeert waar nodig positief te stimuleren. B. 'prutst' met zijn schaar. **Hij hanteert de schaar niet goed**. Ik wijs hem op de juiste schaarhantering. Ik draai me naar een ander kind. B. kijkt mij boos na. Nadat alle kinderen feedback hebben gekregen lijkt het ongeveer **2 minuten goed** te gaan. Ze zijn intensief aan het prutsen met hun werk. Bij één kind lukt het om op de lijn te knippen. De andere knippen ernaast waarbij de schaar steeds uit het papier gaat. Twee kinderen sturen het papier mee met hun andere hand. Het prikken gaat gepaard met **een tong uit de mond** bij 4 kinderen. Na ongeveer 1 minuut prikken **ontstaat er frustratie** bij W.; gooit prikpen door de klas en doet de armen over elkaar. Trekt hierbij een boos gezicht. Ik probeer hem te sussen door hem af te leiden met een andere opdracht (knippen in plaats van prikken). 20 seconden later gaan S. en B. **klieren** met elkaar; prikken elkaar met de prikpen, knippen in elkaars werk. Wanneer ik ingrijp zeggen ze: 'maar ik vind het zo moeilijk' waarbij S. **gaat huilen**. M. en D., die respectievelijk wat ouder zijn (zijn al 5 jaar) lukt het om nog door te gaan met de activiteit. Bij de andere kinderen is de frustratie zo hoog dat zij een andere opdracht krijgen (huisje kleuren). Tijdens het werken met de prikpen valt op dat alle kinderen zitten. Tijdens het **knippen staan** 3 van de 5 leerlingen. De oudste leerlingen, M en D blijven zitten tijdens de gehele activiteit.

De gehele activiteit duurde voor S, B, W 3 tot 5 minuten. M. en D. konden wat langer geconcentreerd blijven en hebben uiteindelijk de opdracht afgemaakt in 15 minuten.



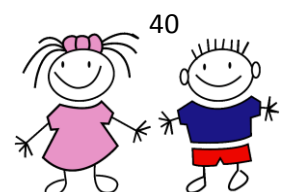
Rekenen (wisseling inspanning –ontspanning)

Datum: december 2010

Activiteit: Voorlezen ankerverhaal Schatkist Rekenen + verwerking van groot naar klein

Geobserveerden: 10 jongens in de leeftijd van 4,0 tot 5,7 jaar.

De kinderen zitten in de kring. Voordat de les start vertel ik wat we gaan doen. Ik bespreek de regels en spreek mijn verwachtingen uit. Ik start met voorlezen van het ankerverhaal. De kinderen luisteren allen ruim twee minuten aandachtig naar mijn verhaal. Daarbij zie ik open monden en zie ik een aantal kinderen instemmend meeknikken. Naar mate ik langdurig aan het woord ben haken kinderen af; M. draait zich om en praat tegen A. A. reageert niet. , W. trekt aan de kleren van D. D. knijpt W., S. maakt zachte prulgeluiden met zijn mond, T. trekt gekke bekken en kijkt rond wie hier op reageert. Steeds wanneer ik weer een plaatje laat zien kijken de kinderen op en zijn ze weer even betrokken. Ik ben gedurende 11 minuten aan het woord met het ankerverhaal. Bij de 9^e minuut zie ik dat de concentratie van de kinderen weg is: ze hangen in de stoel of staan voor hun stoel. Ze praten door mij heen. Wanneer ik het stil leg en de regels nog een keer doorspreek letten ze weer voor bijna een minuut op. De 11 minuten lijkt te lang voor een groot deel van de groep. Na het verhaal bespreek ik kort wat er gebeurde op de plaatjes. De jongens blijken wel geluisterd te hebben ondanks dat ze met andere dingen bezig waren! Ze kunnen namelijk navertellen wat er gebeurde in het verhaal. Daarna krijgen de kinderen de opdracht om spullen in een tas te doen. Daarbij heb ik verschillende tassen in de kring liggen. De eerste opdracht die ze krijgen is de tas van groot naar klein leggen. Eén van de leerlingen doet dit, de anderen kijken toe. Niet iedereen is hierbij betrokken. Zij kijken weg in plaats van te kijken naar de handelingen van de leerling. Ik kies ervoor om even samen een activiteit te doen om de jongens weer te activeren. Dit sluit niet aan bij wat ik eigenlijk van plan was, maar de aandacht is zodanig weg dat ik ook niet verder kan gaan met de activiteit die ik van plan was. We 'wiebelen' even: we doen alsof we op vakantie zijn en naar het strand gaan. We trekken zogenaamd onze kleren uit en smeren ons in met zonnebrandcrème. De kinderen beleven plezier aan deze activiteit. Ze doen vol overgave mee: enthousiaste gezichten, lachen, de een kan zich nog gekker insmeren dan de ander, ze springen, ze bewegen zich vol overgave. Daarna gaan we weer op de stoel zitten om verder te gaan met de volgende opdracht. De volgende opdracht is om vakantiespullen (T-shirt, broek, bikini, schoenen en een hoed) in één van de tassen te proppen. Hierbij wordt de hele groep aan het denken gezet om te bedenken welke tas het beste past. De kinderen wijzen de tassen aan. D. mag de tas uiteindelijk inpakken. Alle kinderen kijken mee. De schoenen blijken uiteindelijk niet te passen. Eén van de kinderen (M.) vliegt op en helpt D. mee. M. propt de schoenen in de tas en vouwt de kleren op. Het past dan nog niet. G. roept: 'Pak een andere tas, deze is te klein'. G. mag



proberen om de grotere tas in te pakken. Dit lukt. Alle kinderen zijn blij voor G. en springen spontaan op.

Tijdens de activiteit heb ik een **wisselende concentratie** gezien. De concentratie werd groter wanneer de kinderen iets mochten doen (**handelend bezig zijn**). De gehele les duurde 45 minuten.

Wisselende activiteiten (symmetrisch – asymmetrisch)

Datum: februari 2011

Activiteit: Diverse activiteiten tijdens inloopwerk

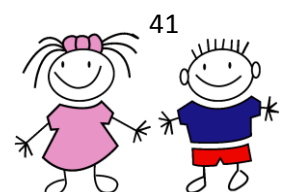
Geobserveerden: 6 jongens in de leeftijd van 4,1 t/m 4,8 jaar.

Korte informatie vooraf: Tijdens de oudergesprekken in januari kregen we van een aantal ouders te horen dat zij 's ochtends de inloop rumoerig vonden. De bedoeling was dat kinderen een boekje gingen 'lezen', maar dit was geen geschikte activiteit. Aan de hand daarvan en aan de hand van mijn theoretische verdieping hebben we ervoor gekozen om tijdens de inloop materiaal aan te bieden. Dit wisselde van symmetrische en asymmetrische activiteiten.

D. en M. spelen met de klei, A. en W. maken een puzzel en T. en B. werken met de kralenplank.

D. en M. zijn enthousiast dat hun naam bij de klei ligt. **'Yes'**, roepen ze. Ze pakken een grote homp klei uit de bak en gaan hier direct op **slaan**. M. pakt **een deegroller** en slaat met de deegroller op de klei. D. **drukt zijn dino in de klei** en gaat daarna met **twee handen kneden**. Beide jongens **staan** aan tafel. D. en M. werken geconcentreerd. Gebruiken beide handen om het materiaal te verkennen. D. werkt naar een product toe. M. is het materiaal aan het **ontdekken**. Na de 15 minuten inlooptijd heeft D. een piramide voor zijn dinomummy gemaakt (klei om de dino gekneed) en heeft M. een platgeslagen stuk klei. M. kan niet aangeven wat hij heeft gemaakt.

A. en W. maken een puzzel. A. maakt een puzzel met 32 stukjes en W. maakt een insteekpuzzel. Ze werken met **één hand**. W. **staat** daarbij aan tafel. A. **zit geconcentreerd aan tafel**. A. reageert niet op prikkels. W. reageert op leerling D. die hem aanstoot. W. rent achter D. aan door de klas. W. is na correctie van de leerkracht wel weer te motiveren om verder te puzzelen. Als de puzzel van A. af is gaat hij verder met een nieuwe puzzel. W. heeft dan pas 3 stukjes in de puzzel gestoken. Hij **vraagt** aan de leerkracht of hij ook mag kleien en wanneer de leerkracht zegt dat dat niet mag **kijkt hij boos** naar de leerkracht. W. maakt gedurende de inlooptijd (15 minuten) de taak niet af. A. heeft in de 15 minuten de tweede puzzel ook afgemaakt.



T. en B. mogen met de kralenplank. T. vindt dit een leuke activiteit. B. geeft aan dat hij dit moeilijk vindt. B. krijgt elastiekjes van de leerkracht, zodat hij de kralenplank af kan bakenen en zo minder kralen hoeft te gebruiken. B. vindt dit leuk om te doen. Beide jongens zijn aan het werk en trekken zich weinig aan van prikkels. T. werkt met één hand waarbij hij met één hand met de pincetgreep steeds kralen uit de bak haalt en op de kralenplank steekt. B. werkt met twee handen; trekt het elastiek om de kralenplank en pakt een volle hand kralen die hij op de kralenplank 'gooit'. De kralen blijven niet tussen het elastiek zitten en rollen op de grond. B. raakt gefrustreerd, stampt op de grond en gaat in de kring zitten. Na correctie van de leerkracht is hij pas na de inlooptijd voldoende afgekoeld om de kralen op te ruimen. T. maakt de volledige tijd vol.

Kringgesprek

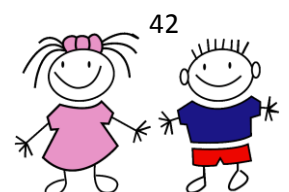
Datum: april 2011

Activiteit: weekendkring

Geobserveerden: 10 jongens van 4,3 tot 6,2 jaar

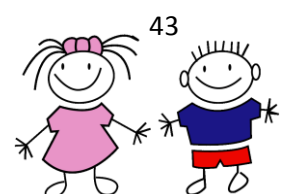
Op maandagochtend hebben we 's ochtends voor de gym altijd tijd voor 4 kinderen om te vertellen, na de gym mogen de andere 6 kinderen vertellen.

Na het opruimen van het inloopwerk komen de jongens in de kring. De leerkracht is de kring nog niet begonnen. De jongens kijken naar elkaars van-thuis-meegenomen-speelgoed en praten hierover. De leerkracht start de kring met het dagritmeliedje. Alle jongens doen mee. Na het benoemen van de dag en het dagritme is S. aan de beurt om te vertellen. S. gaat staan bij het vertellen en verteld over zijn weekend. De jongens luisteren naar hem en reageren op zijn verhaal. M. is als tweede aan de beurt en praat zacht. Hierdoor haken er een aantal kinderen af: D. draait zich om, D2. speelt met zijn speelgoed, T. heeft zijn hoofd tussen zijn benen. Wanneer M. aan de beurt is om de beurt door te geven kijkt iedereen weer op en steken ze hun vinger in de lucht. A. mag vertellen en hij is moeilijk te verstaan, maar aan zijn wilde gebaren te zien gaat het over een gevecht. Hij staat er bij en maakt bewegingen. De andere jongens springen op en vechten ook mee. Alleen T. blijft zitten en kijkt naar zijn klasgenoten. Wanneer de leerkracht ingrijpt gaan alle jongens weer zitten. A. en W. kijken hierbij teleurgesteld. Wanneer de leerkracht aangeeft dat ze nog 1 minuut hebben en dat er nog iemand kort kan vertellen springen alle jongens weer van hun stoel en roepen ze 'ik ik ik ik ik'. G. is de laatste die kan vertellen en verteld over zijn weekend, de kinderen zijn erg wiebelig en luisteren niet naar het verhaal van G. Ze springen met luid gejuich op als de leerkracht verteld dat ze mogen gymmen.



Na de gym gaan we verder met het kringgesprek. De jongens zitten **ontspannen** in de kring, ze zitten rustig. Friemelen minder aan het speelgoed / aan zichzelf of aan elkaar. Ze **luisteren aandachtig** naar elkaar en wachten met het opsteken van de vinger als de klasgenoot is uitgesproken. Pas na 3 vertellers (vijf minuten verder) begint de eerste wat onrustig te wiebelen. Deze jongen is te corrigeren met een hand op het been van de leerkracht. Alle andere kinderen kijken de leerling aan wanneer hij praat. De vierde leerling die verteld: B., **staat op** en begint zijn verhaal. Hij verteld zijn verhaal met bewegingen. Dit keer nodigt het de **rest van de leerlingen niet uit om mee te bewegen.** Ze kijken naar hem. Als de vijfde leerling verteld vraagt één leerling wanneer we gaan eten. Wanneer ik aangeef dat we dat doen nadat A. verteld heeft beginnen de 6 van de 10 kinderen **wat onrustiger** op de stoel te bewegen. Eén leerling haakt volledig af: zit omgekeerd en prutst aan zijn speelgoed. De leerkracht vraagt de aandacht nog naar het laatste kind te luisteren en na het ingrijpen lukt dit 8 van de 10 kinderen.

Het valt op dat ze na de gymles een stuk rustiger in de kring zitten.



BIJLAGE 2 LEUVENSE BETROKKENHEIDSSCHAAL: INFORMATIE

Professor Ferre Laevers (1993) heeft de Leuvense Betrokkenheidschaal voor Kinderen (LBS-K) ontworpen om betrokkenheid te kunnen meten. Dit heeft hij gedaan voor het ervaringsgericht onderwijs. De LBS-K bestaat uit een lijst met signalen en een lijst met vijf schaalwaarden waarop de niveaus van betrokkenheid worden onderscheiden.

De LBS-K gaat uit van de volgende signalen:

- **Concentratie:** sterk op de activiteit gericht, weinig afleidbaar.
- **Energie:** intense bewegingen en/ of mimiek.
- **Creativiteit:** individueel gekleurd op eigen niveau.
- **Mimiek en houding:** inspanning zichtbaar.
- **Persistentie:** volgehouden activiteit.
- **Nauwkeurigheid:** zorg voor werk, details.
- **Reactietijd:** snelle actie op uitlokkende prikkels.
- **Verwoording:** Spontaan commentaar.

De LBS-K scoort vanuit de volgende vijf schaalwaarden:

Schaalwaarde 1: Geen activiteit

Staren, lusteloos, schijnactief, stereotiep automatisch handelen.

Schaalwaarde 2: Vaak onderbroken activiteit

Bezig met activiteit, voor de helft inactief, prullen, wegstaren.

Schaalwaarde 3: Min of meer aangehouden activiteit

Nagenoeg steeds actief, routinematig, weinig energie.

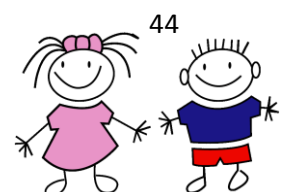
Schaalwaarde 4: Activiteit met intense momenten

Regelmatig intens actief, overgave, prikkelgevoeligheid gering.

Schaalwaarde 5: Volgehouden intense activiteit

Volledige overgave, energie, concentratie, creativiteit, persistentie.

(Bron: FontysPortal, materialen JR08)



BIJLAGE 3 LEUVENSE BETROKKENHEIDSSCHAAL: RESULTATEN

De betrokkenheid van de jongens registreer ik middels de Leuvense Betrokkenheidsschaal. Ik heb daarbij gekozen voor opname 3, waarbij de jongens tijdens de inloop bezig zijn met diverse activiteiten, zoals de kralenplank, de puzzels en de klei. Dit is een opname van 15 minuten en daardoor voor mij goed te analyseren.

D. en M. met klei

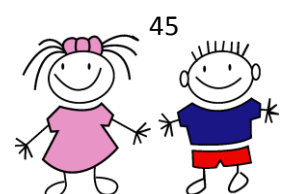
D. en M. pakken beide een grote homp klei uit de bak. D. slaat op de klei met zijn platte hand. M. kijkt naar D., kijkt even weg en pakt dan een deegroller. M. slaat met de deegroller op de klei en kijkt daarbij of D. het ziet. D. reageert niet op M. D. drukt zijn dino in de klei en kneed met twee handen in de klei. Hij gaat daarbij staan en zet kracht op de harde klei. Hij kijkt geconcentreerd naar de klei. M. kijkt af en toe naar D. en probeert zijn handeling na te doen. Hij slaat op de klei met de deegroller, pakt het vast, gooit het weer als een homp op de tafel. Hij kneed er in met zijn handen; ziet dat D. dit doet, dus hij doet dit ook. Blijft tijdens het kneden geconcentreerd naar de klei kijken. M. steekt daarbij zijn tong uit zijn mond.

Schaalwaarde M: 3+. M. is nagenoeg actief bezig, maar kijkt af en toe weg. Hij kijkt wat zijn buurman doet en doet dit na. In dit opzicht zou hij een schaalwaarde 3 krijgen, maar gezien hij vol overgave bezig is met het slaan op de klei en het kneden in de klei neigt hij hier richting de vier. Hij krijgt daarom een schaalwaarde van 3+.

Schaalwaarde D: 5. D. is vol overgave bezig met de klei. Hij start direct en let niet op zijn omgeving. Zijn buurman is hard aan het 'timmeren' met de klei, maar hij reageert niet op dit lawaai. Hij kneed vol overgave de klei. Tijdens de activiteit blijft hij vol overgave naar de klei kijken. Daarom keer ik de schaalwaarde 5 aan hem toe.

A. en W. met puzzel

A. start met een moeilijke puzzel en zit daarbij aan tafel. A. is een oudste kleuter en krijgt daarom een puzzel met 32 stukjes. W. is een jongste kleuter en krijgt een insteekpuzzel. W. staat aan tafel. W. kijkt om zich heen en prutst met het puzzelstukje. Als hij past, lacht hij en beweegt hij (maakt een soort dansje). Pakt daarna het andere puzzelstukje en prutst weer tot deze past. Hij lijkt niet gericht te kijken of het stukje daadwerkelijk past. W. kijkt rond. D. stoot W. aan en W. rent achter D. aan. W. lacht hierbij. Als de leerkracht W. corrigeert gaat hij weer verder met de puzzel. Hij vraagt aan de leerkracht of hij mag kleien. Als de leerkracht antwoordt dat hij dat niet mag kijkt W. boos naar de leerkracht.



A. is heel geconcentreerd aan zijn puzzel bezig. Hij werkt met rustig aan zijn puzzel waarbij hij goed kijkt naar het plaatje en waar het stukje past. Als de puzzel af is pakt hij een nieuwe. Hij is daarbij gefocust op zijn puzzel en trekt zich niets aan van zijn buurman die door de klas rent. A. maakt gedurende de opname twee puzzels af.

Schaalwaarde W: 2. W. kijkt gedurende de activiteit vaak op van zijn werk. Hij prutst net zolang tot het puzzelstukje past, maar lijkt daarbij niet te kijken naar de vorm. Hij is af en toe geconcentreerd.

W. raakt snel afgeleid door een andere jongen die hem aanstoot en is daarna niet meer te motiveren om verder te werken. W. krijgt daarom een schaalwaarde 2.

Schaalwaarde A: 5. A. is de gehele activiteit geconcentreerd bezig met zijn puzzel. Hij reageert niet op prikkels en zijn ogen en houding zijn gefocust op de activiteit. A. krijgt daarom een schaalwaarde 5.

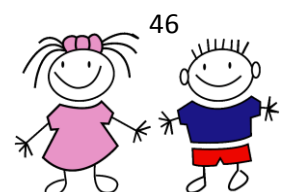
T. en B. met kralenplank

T. pakt de kralenplank en is blij dat hij dit mag doen. Hij werkt met één hand waarbij hij met de pincetgreep kralen uit de bak haalt en op de kralenplank zet. T. kijkt daarbij naar kleuren en wisselt kleuren af (reeks van twee). T. kijkt naar zijn werk en springt even als hij een rijtje af hebt. Daarbij glimlacht hij. Hij is gedurende de activiteit gespannen bezig. Kijkt af en toe rond. Zoekt bevestiging bij de leerkracht.

B. fronst zijn wenkbrauwen bij het zien van de kralenplank. Maakt daarbij een boze indruk. Zegt 'ik vind dit moeilijk'. B. pakt kralen met een volle vuist en gooit dit op de kralenplank. B. krijgt elastiekjes van de leerkracht. B. kijkt hierbij verrast. Pakt de elastiekjes en trekt met beide handen aan het elastiek om deze om de pinnetjes van de kralenplank te krijgen. Wanneer dit lukt kijkt hij blij. Hij beweegt zich even en pakt dan een volgend elastiek. Hij probeert zoveel mogelijk elastiekjes bij elkaar te krijgen. Pakt dan een hand vol kralen en gooit dit op de kralenplank. De kralen vallen van de plank op de grond. B. stampt op de grond, maakt gromgeluiden en loopt weg. Hij gaat niet meer verder met de activiteit.

Schaalwaarde T: 4. T. is regelmatig actief met deze activiteit bezig. Hij lijkt zich daarbij weinig van de omgeving te trekken. Af en toe kijkt hij weg. Hij is niet intens actief bezig, vandaar dat ik hem een schaalwaarde toeken van 4.

Schaalwaarde B: 1-4. B. is wisselend betrokken bij de activiteit. Het lijkt alsof de activiteit te moeilijk is voor B. Wanneer hij uitdaging krijgt op een ander vlak (elastiek) is hij betrokken. Kijkt naar de activiteit en is daarbij niet af te leiden door zijn omgeving. Hier zou hij een schaalwaarde 4 toegekend krijgen. Echter wanneer de activiteit niet lukt, wordt hij boos. Hij stampt, kijkt weg. Heeft geen zin meer in de activiteit. Er is geen betrokkenheid meer. Hier krijgt hij de schaalwaarde 1.



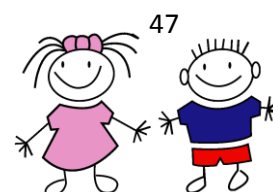
BIJLAGE 4 ANALYSE LEERKRACHTGEDRAG MIDDELS OBSERVATIESCHEMA

Aan de hand van de vier video-opnames heb ik mijn leerkrachtgedrag geanalyseerd middels een observatieschema (Kallenberg, 2007). Daarbij heb ik gelet op de volgende criteria, welke voortvloeide uit onderzoek van de theorie:

- weinig ruimte geven aan de grote beweeglijkheid van jongens
- veel praten, erg talig zijn
- eisen van jongens dat zij stil zitten
- externaliserend gedrag dat botst met de voorkeur van de vrouwelijke leerkracht
- ruimte geven aan de jongens om staand te werken

Opname 1: Knutselactiviteit

Criterium:	Hoe vaak gezien?
Weinig ruimte geven aan de grote beweeglijkheid van jongens	IIII IIII IIII <i>Ik zie dat ik begin van de les veel de aandacht vestig op het blijven zitten; ze mogen niet lopen en de schaar moeten ze bij zichzelf houden. Als ik ze al met de schaar zie bewegen grijp ik al in.</i>
Veel praten, erg talig zijn	III <i>In deze les zijn de kinderen veelal praktisch bezig. Ik merk alleen dat tijdens mijn introductie de leerlingen afhaken als ik niet visueel ondersteun wat de bedoeling is.</i>
Eisen van jongens dat ze stil zitten	IIII I
Externaliserend gedrag dat botst met de voorkeur van de vrouwelijke leerkracht	II <i>Een van de jongens is erg uitbundig met zijn schaar. Zit meer naast zijn tafel dan aan zijn tafel. Ik stoort me erg aan zijn gedrag zie ik aan mijn geïrriteerde blik.</i>
Ruimte geven aan de jongens om staand te werken	III <i>Er zijn 3 jongens van de vijf die staand werken. Daarvan heb ik zes keer gezegd dat ze moeten gaan zitten tijdens het werken en drie keer de schouder van de kinderen aangeraakt zodat ze gaan zitten.</i>



Opname 2: Rekenles

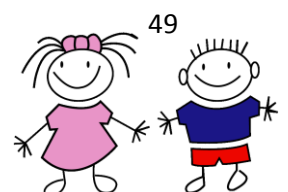
Criterium:	Hoe vaak gezien?
Weinig ruimte geven aan de grote beweeglijkheid van jongens	Voorlezen: IIIII IIIII IIIII IIIII II Wiebelen: I Vervolgopdracht: IIIII II <i>Tijdens de voorleesopdracht geef ik heel weinig ruimte voor beweeglijkheid. Ik zie aan mijzelf dat ik mij irriteer aan de beweeglijkheid van de jongens. Ik kijk een paar keer op van mijn verhaal en leg mijn hand bij de jongens die naast mij zitten op hun been.</i> <i>Tijdens de wiebelopdracht vind ik het juist goed dat de jongens zich bewegen. Eén gaat daarin wat ver, daar grijp ik in.</i> <i>Bij de vervolgopdracht kijk ik zeven keer op naar de kinderen (ingrijpen).</i>
Veel praten, erg talig zijn	Voorlezen: I Wiebelen: Vervolgopdracht: I <i>Bij het voorlezen en de vervolgopdracht ben ik talig. Ik heb het idee dat twee NT2-kinderen mij niet volgen. Ze 'doen maar wat' als ik hen vraag te helpen. Bij het wiebelen merk ik dit niet.</i>
Eisen van jongens dat ze stil zitten	IIII IIIII IIIII III <i>Met name bij het voorlezen vraag ik erg vaak of de jongens willen blijven zitten of gebaar ik dit.</i>
Externaliserend gedrag dat botst met de voorkeur van de vrouwelijke leerkracht	II <i>Eén van de jongens is te uitbundig tijdens het wiebelen, daar houd ik niet van.</i> <i>Ik ben bang dat het daarmee uit de hand loopt en dat de rest hem volgt.</i>
Ruimte geven aan de jongens om staand te werken	<i>Ik geef de jongens geen ruimte om staand te werken. Ze moeten van mij op hun stoel blijven zitten.</i>

Opname 3: Wisselende activiteiten tijdens de inloop

Criterium:	Hoe vaak gezien?
Weinig ruimte geven aan de grote beweeglijkheid van jongens	IIII <i>Ik vind het tijdens de inloop niet erg dat de jongens beweeglijk zijn. Dit zie ik dan ook terug op de beelden. Ik reageer veel rustiger wanneer de bewegingen mijns inziens iets te wild worden.</i>
Veel praten, erg talig zijn	<i>Tijdens de inloop laat ik de kinderen spelen en ben ik zelf weinig aan het woord.</i>
Eisen van jongens dat ze stil zitten	III <i>Een enkele keer leg ik mijn hand op de schouder van het kind, zodat het rustig gaat zitten. Ik heb nu ook de theorie gelezen over het staand willen werken van jongens dus probeer er bewust op te letten dat ik niet teveel eis dat ze gaan zitten.</i>
Externaliserend gedrag dat botst met de voorkeur van de vrouwelijke leerkracht	I <i>Een van de jongens rent achter een andere leerling aan. Hier grijp ik in.</i>
Ruimte geven aan de jongens om staand te werken	IIII <i>Vier jongens werken staand en dat vind ik prima.</i>

Opname 4: Kringactiviteit

Criterium:	Hoe vaak gezien?
Weinig ruimte geven aan de grote beweeglijkheid van jongens	IIII IIII <i>Ik merk dat ik, nu ik mij theoretisch verdiept heb, minder moet heb met het staan van de jongens. Ik vind het niet erg dat de jongen staand verteld. Ik heb er wel moeite mee dat andere kinderen dit na gaan doen, vandaar dat ik toch nog 9 keer ingrijpen op de video heb waargenomen.</i>
Veel praten, erg talig zijn	IIII



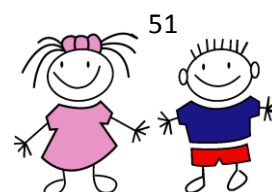
	<i>Ik probeer samen te vatten en terug te koppelen om de anderen betrokken te houden merk ik.</i>
Eisen van jongens dat ze stil zitten	IIII III <i>Ik zie mijzelf 8 keer gebaren dat de leerling moet gaan zitten.</i>
Externaliserend gedrag dat botst met de voorkeur van de vrouwelijke leerkracht	II <i>Als één van de jongens iets te beweeglijk verteld grijp ik in. Ook het slaan van een andere jongen naar een medeleerling tolereer ik niet.</i>
Ruimte geven aan de jongens om staand te werken	<i>Ik geef de ruimte aan de jongens om staand te vertellen</i>

BIJLAGE 5 ANALYSE LEERKRACHTGEDRAG: GEDRAG LEERKRACHT – EFFECT LEERLINGEN

Gedurende het schooljaar zijn er vier momenten gefilmd in mijn groep door de intern begeleider middels video interactie begeleiding.

Uit de analyse van de videobeelden van het hele schooljaar kan ik een concreet schema maken van mijn effect op het gedrag van de jongens:

Mijn gedrag:	Effect -> Gedrag van de jongens:
Ik ben (te) lief voor ze (probeer teveel begrip voor ze te tonen)	Er is geen duidelijkheid en structuur voor ze: ze blijven grenzen zoeken en dagen mij uit
Ik bespreek vooraf de regels en houdt mij hier streng aan	Er is duidelijkheid, de jongens worden gestraft als ze zich niet aan de regels houden: ze zijn hierbij ontevreden -> huilen / schreeuwen / boos gezicht
Ik laat de jongens luisteren naar een verhaal dat ik voorlees (activiteit van 12 minuten)	Na 3 minuten zakt de eerste af. Begint te klieren met de buurman. Binnen 5 minuten is de hele groep onrustig en heb ik twee keer moeten stoppen met lezen om de groep aan te spreken
Ik wissel inspanningsactiviteiten af met ontspanningsactiviteiten	De jongens beleven hier plezier aan (vrolijke gezichten) en doen enthousiast mee. Ze zijn daarna weer rustiger om verder te gaan met de volgende activiteit
In plaats van te mopperen op het ongewenste gedrag, doe ik het gedrag na	De jongens verwachten dit verrassingselement niet en staan mij stomverbaasd aan te kijken. Ze zijn allen weer alert
Ik kap af, houd de lijn kort: ze mogen even niets dan alleen de opdracht doen die ik zeg	De groep wordt rustiger, de jongens zijn op hun hoede. Ze doen precies wat gevraagd wordt en laten daarbij niet hun eigen creativiteit zien.
Ik pak het negatieve gedrag aan door ze direct op de stoel te zetten (straf)	Jongen kijkt me vol ongeloof aan en is gefrustreerd (armen over elkaar, boos gezicht,



	schreeuwen tegen mij)
Ik bekijk het negatieve gedrag en probeer het gedrag om te buigen naar waar hij juist zo goed mee bezig was	Trots verrast gezicht. Het kind legt mij uit waar hij mee bezig was en roept de andere kinderen erbij om te laten zien wat hij aan het doen is.

BIJLAGE 6 INTERVIEW MET DUO-COLLEGA

Monique van Dongen is inmiddels 25 jaar leerkracht en heeft een groot gedeelte van haar carrière in de onderbouw gestaan. Ze is begonnen op een school voor In Ontwikkeling Bedreigde Kleuter (IOBK) en daar uiteindelijk gebleven toen dit samen ging met de Leer-en-Opvoedings-Moeilijkheden-school (LOM-school). Nu draait ze alweer twee jaar met mij samen de onderbouw.

Wat is volgens jou het verschil tussen jongens en meisjes?

Ik zou graag meer meisjes in de klas willen hebben, zodat er **meer balans** is in de groep . Een jongensgroep zorgt ervoor dat er **een haantjesgroep** ontstaat. Dat zien we nu ook met onze jongensklas. **Ze willen zich continu bewijzen**.

Het verschil dat ik zie tussen jongens en meisjes is **dat meisjes tutterig zijn. Ze willen graag knutselen, dingen gezellig maken. Ze zijn rustiger en hebben meer geduld om aan een taakje te zitten.** Meisjes kunnen ook **erg kattig** zijn. Ik vind het fijn bij **jongens dat zij een ruzie snel op kunnen lossen**. Bij meisjes kan dit nog erg lang doorgaan en blijven zij nog erg kattig tegen elkaar.

Jongens vind ik een stuk **stoerder**. Ze zijn **veel lichamelijker**.

Het verschil tussen jongens en meisjes is mijns inziens ook **een uiterlijk verschil**. Jongens hebben een **andere lichaamsbouw** dan meisjes.

Ook ben ik er van overtuigd dat het verschil **bij human dynamics** ligt. De rollen zijn verdeeld binnen de groep. Met human dynamics bedoel ik de verschillen tussen de kinderen waarin de verhouding tussen het mentale, het fysieke en het emotionele bij ieder kind uniek is. Zo krijg je dus allerlei **verschillende karakters** in de klas.

Wat is volgens jou de oorzaak van het verschil tussen jongens en meisjes?

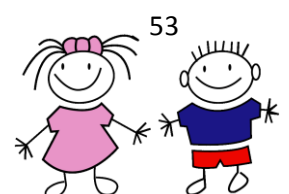
De oorzaak van het verschil tussen jongens en meisjes is volgens mij de **aanleg**. De hersenen van de jongens ontwikkelen zich anders dan van de meisjes.

Ook denk ik dat **thuisituatie** een hele rol speelt. Kijk maar naar onze klas. Binnen onze klas zijn de jongens ook verschillend. Bij sommige kinderen kun je dat wel terugleiden naar de opvoeding. Zij hebben niet meegekregen wat 'normaal' is en hebben **geen kennis van normen en waarden**. Daardoor gedragen zij zich ook anders.

Zie je verschil met de jongens van nu en de jongens waarmee je 25 jaar geleden begon?

De problematiek over het algemeen is volledig veranderd. Eerder had je kinderen die een leerachterstand hadden, maar tegenwoordig wordt de populatie steeds zwaarder; meer problemen in de thuisituatie of kinderen met een stoornis. Vroeger waren het kinderen die wat zwakker waren, maar tegenwoordig zien wij steeds meer cluster3 en cluster4-leerlingen. Het niveau wordt ook steeds zwakker. Vroeger kon ik tegen de kinderen zeggen 'teken een poppetje' en dat deden zij dan. Nu weten ze niet eens hoe ze een potlood vast moeten houden of krijg je eerst een grote mond en verweer van de leerling, omdat het kind weigert te doen wat je zegt. Hierin merk ik een groot verschil.

Ik zie geen verschil tussen de jongens van toen en van nu.



Houd je rekening met jouw aanbod in activiteiten in onze jongensklas?

Ik **houd geen rekening** met het aanbod voor jongens en meisjes. Ik volg gewoon mijn dagrooster.

(mijn collega vraagt of ik dat wel doe en ik geef aan dat ik dat wel doe door veel inspanning-ontspanning af te wisselen en veel symmetrische activiteiten toe te passen. Ze vult dan aan..):

Ik houd daarbij wel rekening. Ben veel aan het **'wiebelen'** met ze. Ik doe verschillende spelletjes om de kinderen even te laten bewegen voordat ik weer verder ga.

(wanneer ik aangeef dat symmetrische activiteiten de voorkeur geven boven a-symmetrische activiteiten in verband met het stimuleren van beide hersenhelften geeft ze het volgende aan: Ik heb daarbij ook aangegeven dat wanneer er veel symmetrische activiteiten gedaan worden de taalontwikkeling ook gestimuleerd wordt vanwege de werking van beide hersenhelften)

Dat wist ik niet! Ik vind de **taalontwikkeling in onze klas zorgwekkend**. De kinderen zijn erg zwak. Ik vraag me wel af **of het echt helpt** om veel symmetrische activiteiten te doen zodat de kinderen sneller goed leren praten. Ik denk dat bij een aantal jongens in de klas dit ook te maken heeft met een stoornis.

Wat vind je van stoeien / fysiek uiten?

Stoeien en aan elkaar trekken ontaard bijna altijd in echte ruzie. Ook op het regulier zie ik dit hoor, dat heeft niet alleen te maken met de kinderen op het speciaal basisonderwijs.

Jongens zijn qua spel veel ruiger dan meisjes.

(wanneer ik vraag of ze ingrijpt, reageert ze als volgt:)

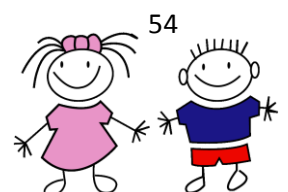
Het ligt er aan wie er aan het stoeien zijn en hoe het gaat. Ik vind het wel goed dat het een keer gebeurt, maar ik vind ook dat ik hier **consequent** in moet blijven. Dit mag, aan elkaars kleren trekken mag weer niet. **In de klas** wil ik **niet** dat er gestoeid wordt. De jongens mogen in de klas **niet aan elkaar zitten**.

Wat zou je volgend jaar graag anders zien in onze klas om tegemoet te komen aan de behoeften van de jongens?

Ik zou volgend jaar toch graag **de boksbal** een plek willen geven, zodat jongens zich daar op af kunnen reageren. Eventueel zouden we kunnen kijken of we een **hoek** kunnen maken waarin de jongens kunnen **stoeien of even tot zichzelf kunnen komen**. Een speciale **'ik ben boos'-hoek**, zodat ze **minder op elkaar slaan en meer hun agressie daar kwijt kunnen**.

Ik vind het belangrijk dat wij de jongens **veel aan kunnen bieden**. **Wisselhoeken** lijkt mij daarbij een goed idee. Steeds weer even iets anders in de kast, zodat ze gestimuleerd worden dat te pakken.

Daarnaast zou ik graag zien dat het **schoolplein op orde** is, want dat speelt nu niet fijn voor de kinderen. Er is op dit moment **te weinig voor ze te doen**. Hier zou ik graag een verandering in willen zien.



BIJLAGE 7 INTERVIEW MET ORTHOPEDAGOGE

Ria Hoogveld is orthopedagoge bij ons op school. Ze is werkzaam op onze school, maar ook op een andere school in Arnhem en werkt voor het Zorgplatform. Ze is begonnen als leerkracht in groep 3, heeft zich later omgeschoold tot orthopedagoge en studeert nu voor schoolpsychologe.

Wat is volgens jou het verschil tussen jongens en meisjes?

Het verschil tussen jongens en meisjes is voor mij **een biologisch gegeven**. Het heeft volgens mij te maken met de **opbouw van de hersenen en de genen**. Er komt ook steeds meer bekendheid over het verschil tussen jongens en meisjes wat dat biologisch gegeven ondersteunt. Van oudsher werden kinderen traditioneel opgevoed; **alles was gelijk**. In mijn loopbaan destijds was het 'als vloeken in de kerk' als je dat anders deed. Tegenwoordig wordt er gelukkig veel meer rekening gehouden met het verschil tussen jongens en meisjes.

Ook is bekend dat jongens meer **testosteron** in zich hebben. Als ik kijk naar de praktijk vind ik dat we veel vragen van de jongens. De jongens hebben 7 keer per dag een overdosis testosteron en die energie moeten ze even kwijt.

Zie jij verschil in aanpak bij onze mannelijke collega's en vrouwelijke collega's?

Ja, dat zie ik zeker en ik moet ook toegeven dat ik **mannen mis** in ons team. Op dit moment hebben we maar twee mannen en ik vind het belangrijk dat er meer mannen in het SBO komen.

Op school zie ik verschil tussen mannelijke en vrouwelijke collega's. **Mannen kunnen beter relativeren, zijn flexibeler, hebben veel humor, zijn lieflijker met de kinderen en kunnen veel dingen met een knipoog oplossen. Vrouwelijke collega's daarentegen zijn serieuzer, willen graag scoren, willen alles goed op papier hebben, zijn perfectionistisch. Als iets niet gaat trekken ze het zichzelf aan. Vrouwen voegen zich meer en zorgen meer.** Daarom vind ik het fijn om een vrouwelijke directie te hebben. Zij zorgen erg voor het wel en wee in het team. Ze willen zeker weten dat het goed gaat met iedereen en dat maakt het prettig werken.

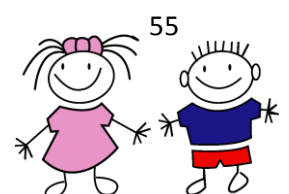
In cluster 3 vinden kinderen een relatie met de leerkracht minder belangrijk. Zij vinden het soms eng en te dichtbij. In het cluster 4 daarentegen zijn kinderen erg **gefocust op de relatie met de leerkracht**. Mannelijke leerkrachten zijn daar noodzakelijk voor de vele jongens. Ze stoeien, hebben lieflijk contact en lossen daar veel mee op.

Binnen ons team zie ik ook verschil tussen de vrouwelijke collega's. De één is meer vrouwelijker en kapt het stoeien direct af, de ander accepteert het lieflijk contact. Sommige collega's hebben die mannelijke humor die onze jongens nodig hebben. Daarin verschilt het team zich.

Welke specifieke onderwijsbehoeften hebben jongens volgens jou? Hou je daar rekening mee in jouw praktijk?

Ik **houd rekening met de onderwijsbehoeften van jongens**. Bij elke leerlingbespreking probeer ik na te gaan 'wat is de vraag van het kind?'. Elk **gedrag van een kind is namelijk een vraag**. Het roept 'help mij!'. Ik bekijk daarbij de ontwikkeling van het kind en kijk of dit leeftijdsadequaat is en of het gedrag past bij die leeftijd.

Met het handelingsgericht werken wordt er gelukkig **gesproken vanuit onderwijsbehoeften** en niet wat het kind allemaal 'verkeerd' doet en niet kan. In deze onderwijsbehoeften kijk ik ook naar wat jongens nodig hebben. Over jongens wordt namelijk gauw gezegd dat zij een gedragsprobleem



hebben. Ze zijn druk en daardoor worden ze **door leerkrachten als lastig ervaren**. Er wordt dan al gauw 'ADHD' geroepen terwijl het nog zo bij de leeftijd van het kind past om druk te doen. In het SBO zien we steeds meer jongens en steeds meer gedragsproblemen. **Ik denk dat als je het gedrag van het kind begrijpt, je ook beter kunt accepteren waarom hij zo doet.**

Wat zijn volgens jou goede activiteiten voor jongens om te doen?

Ik vind **judo** een goede activiteit om te doen. Op sommige scholen wordt dit ook gedaan. Ik zou dit ook graag in onze school zien. Op andere scholen hebben ik ook wel eens gezien dat zij **sociale vaardigheden trainen in de gymzaal**. Dit heet volgens mij **psychotherapie**. Het lijkt veel op de **rots-water-training**. Ik vind dit echt iets voor onze school.

Verder vind ik het belangrijk dat een jongen kan doen wat hij op dat moment wil doen, zolang het de ander niet stoort. Bijvoorbeeld **staand werken**: Als dat voor de jonge jongens beter werkt dan moet dat mogelijk zijn en hoeven ze niet te blijven zitten. Het stoort immers niemand.

Als ik kijk naar wat ik **geen goede activiteit vind is dat de kring**. Wij vinden de kring heilig, maar is er wel eens goed gekeken naar wat wij allemaal vragen van die kinderen? Ze moeten stil zitten, ze moeten luisteren naar een misschien wel saai verhaal van de leerling. Wat leren ze hiervan? Frustratie! **Dit zou anders moeten.**

Wat zou jij willen adviseren aan onderbouwleerkrachten met veel jongens?

Ik zou onderbouwleerkrachten willen adviseren dat ze **veel momenten van ontlading** in de dag toepassen. Ook zou ik **stoeien graag willen zien als vast moment in de dag**.

Ik zou graag willen zien dat onderbouwleerkrachten **veel vanuit spel** doen. **Spelen is immers leren!** Ook zou ik willen adviseren om **samen opnames te bekijken** van elkaar in de klas. Zo bespreek je wat je doet en onderbouw je waarom je dit doet en waarom dit zo goed werkt voor jouw jongens. **Als je ergens vaardig in bent, voel je je sterker**. Samen met je collega's kun je dan de goede dingen; de dingen die werken, voortzetten in jullie praktijk.

Wat zou je graag veranderd willen zien bij ons op school met betrekking tot het tegemoet komen aan de behoeften van jongens?

Ik zou graag veel meer zien dat jongens zich kunnen **uiten via beweging**. Op dit moment zijn we bezig met de pleinregels en het plein, terwijl **het plein misschien wel de meest onveilige omgeving is** voor onze kinderen. Men **kijkt niet naar de onderwijsbehoeften op het plein**, terwijl die misschien wel het grootst is daar. Ik zou daarom ook liever zien dat een werkgroep gedrag eerst **een theoretische onderbouwing** doet voordat zij pleinregels aanpassen. Nu is er bijvoorbeeld een plaatje van twee vechtende kinderen met een kruis erdoor, maar misschien is dit wel stoeien?

Stoeien blijft een heikel punt: ik kap kinderen wel eens af tijdens een pleinwacht, omdat ik vind dat het te wild gaat. De jongens komen dan verontwaardigd naar mij toe: **'Maar we stoeien alleen maar'**.

Ik denk dat we **eerst eens moeten kijken naar wat de behoefte is en dan pas daar een regel op moeten bedenken**. Hier moeten we ons allen dan consequent aan houden, zodat er **veiligheid** ontstaat op het schoolplein. Als stoeien zo belangrijk is, waarom kappen we het dan af?

We maken dan **een regel die tegen de natuur van de jongens in gaat**.

