

De feminisering van het basisonderwijs

- En de gevolgen hiervan -



Naam: Pieter-Willem Vollbehr
Studentnummer: 081090

Inhoudsopgave

Inleiding	- 3 -
Hoofdstuk 1. De feminisering van het onderwijs	- 5 -
1.1 Het ontstaan van de feminisering van het onderwijs.	- 5 -
1.2 Huidige situatie omtrent de feminisering van het onderwijs	- 6 -
1.3 De verdeling man/vrouw binnen het onderwijs.	- 7 -
Hoofdstuk 2. Oorzaak en gevolgen van de feminisering	- 9 -
2.1 Oorzaken	- 9 -
2.1.1 Weinig jongens kiezen voor de pabo	- 10 -
2.1.2 Voortijdige uitstroom van jongens op de pabo.....	- 10 -
2.1.3 Weinig mannen in het basisonderwijs	- 11 -
2.1.4 Grote mannelijke uitstroom uit het basisonderwijs.....	- 11 -
2.2 Gevolgen.....	- 11 -
2.2.1 Verrichte onderzoeken.....	- 12 -
2.2.2 De ernst van de gevolgen	- 12 -
Hoofdstuk 3. De identiteitsontwikkeling van een kind	- 14 -
3.1 Identiteitstheorieën	- 14 -
3.2 Modelling.....	- 16 -
3.3 Ontwikkeling volgens Piaget	- 16 -
3.4 Ontwikkeling van identiteit	- 17 -
3.5 Gender en identiteit	- 17 -
Hoofdstuk 4. Wat maakt een jongen een jongen?.....	- 19 -
4.1 Biologische invloeden.....	- 20 -
4.1.1 Gender ontwikkeling	- 20 -
4.1.2 Verschillen tussen jongens en meisjes	- 22 -
4.2 De directe omgeving	- 23 -
4.3 Sociale en economische factoren/culturele context.....	- 25 -

Praktijkonderzoek

1. Probleemstelling en onderzoeksopzet	- 29 -
1.1 Inleiding	- 29 -
1.2 Probleemstelling en onderzoeksvraag	- 29 -
1.3 Onderzoeksopzet.....	- 29 -
1.4 Het onderzoeksinstrument.....	- 30 -
2. Onderbouwing van de stellingen in de verschillende categorieën	- 31 -
2.1 Feminisering van het onderwijs	- 31 -
2.2 Onderwijsbehoeften kinderen	- 33 -
2.3 Sociale behoeften (modelling)	- 34 -
2.4 Team eigenschappen.....	- 35 -
3. Analyse van de enquête	- 37 -
3.1 Eerste gegevens.....	- 37 -
3.2 Feminisering van het onderwijs	- 38 -
3.3 Onderwijsbehoeften kinderen	- 40 -
3.4 Sociale behoeften (modelling)	- 42 -
3.5 Team eigenschappen.....	- 44 -
4. Conclusie	- 46 -
5. Discussie	- 47 -
6. Aanbevelingen.....	- 48 -
Literatuurlijst	- 49 -
Publicaties	- 49 -
Boeken.....	- 50 -
Websites	- 51 -
Bijlage	- 54 -

Inleiding

Het is al weer twee jaar geleden dat er bij ons op de pabo een debat werd georganiseerd waar de feminisering van het onderwijs centraal stond. Bij dit debat waren mensen uit de Tweede Kamer aanwezig en mensen van verschillende pabo's. Er werd gesproken over de ernstige vormen die de feminisering nu aanneemt en wat er aan gedaan kan worden. Op dit moment is de feminisering van het onderwijs nog steeds een *hot item*.

Mannen kiezen tegenwoordig niet meer voor de pabo omdat het een 'meidenopleiding' zou zijn en het vak 'onderwijzer' heeft tegenwoordig niet meer de status als vroeger.

Hoe is dit gekomen? Waarom kiezen er geen mannen meer voor de pabo? En als ze er voor kiezen haakt vaak een groot gedeelte al weer snel af.

Als mannen klaar zijn met de pabo gaat ook altijd maar een deel aan het werk in het onderwijs en dus staan er steeds minder mannen voor de klas in het basisonderwijs.

Door de individualisering van de maatschappij is de rol van de leerkracht, ouders en die van leerlingen anders geworden. Wat voor gevolgen heeft dit voor het onderwijs en voor de ontwikkeling van de kinderen en de generatie van straks? Iedereen heeft hier wel een mening over en deze meningen zijn behoorlijk verdeeld. Er wordt op dit moment veel onderzoek gedaan naar eventuele gevolgen die dit met zich meebrengt.

Een enquête uitgevoerd in opdracht van Het Onderwijsblad (Sikkes, 2004) laat zien dat bijna driekwart van het personeel in het basisonderwijs feminisering als een probleem ziet. Vervolgens vindt 55% van de mannen dat feminisering de kwaliteit van het onderwijs bedreigt; van de vrouwen is 40% die mening toegedaan. Tweederde meent dat de feminisering slecht is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongens; jongens zouden volgens hen mannelijke rolmodellen nodig hebben. Ook de Algemene Onderwijsbond maakt zich grote zorgen. , Het is bekend dat de status van een beroep daalt, naarmate er meer vrouwen werken," zegt beleidsmedewerkster J. Becking. Het statusverlies is al een groot probleem bij het bestrijden van het lerarentekort maar deze ontwikkeling maakt het alleen nog maar erger. Dit tekort aan (voornamelijk) mannelijke leerkrachten is langzaam zo gegroeid omdat mannen geen carrièremogelijkheden zagen binnen het onderwijs en omdat de salarissen altijd zijn achtergebleven. Daar is nu wel wat aan gedaan, maar het zal een hele klus worden om mannen weer te interesseren voor het basisonderwijs."

De afgelopen tijd is er in de media regelmatig bericht over de negatieve invloed die zou uitgaan van vrouwelijke leerkrachten op de ontwikkeling van jongens.

Veel problemen in het onderwijs en crises in de samenleving zijn in de loop van de tijd toegeschreven aan de feminisering van het onderwijs. (Apple, 1986; Casey & Apple, 1996). Volgens hoogleraar pedagogiek Tavecchio zou het geringe aantal mannen voor de klas niet goed zijn voor de ontwikkeling van jongens. Jongens zouden volgens hem meer mannen in hun leven moeten hebben, alleen al voor het rolmodel dat ze nodig hebben (Vermeulen, 2003). Volgens verschillende deskundigen kan dit gedragsproblemen en leerachterstand veroorzaken. De jongens krijgen van de juffen te horen dat ze stil moeten zijn, netjes moeten zitten en lang achter elkaar moeten knutselen. Dit zou ingaan tegen hun behoefte om wild te zijn, te rennen enzovoort (Volman, 2005).

Nu zijn er natuurlijk een heleboel vragen naar de oorzaken waarom het onderwijs feminiseert, en het onderwijs een vrouwenbaan wordt, want is de pabo nu ook echt een meidenopleiding geworden? Waarom kiezen er zo weinig jongens voor de pabo? En als ze al voor de pabo kiezen maken ze het vaak niet af, hoe komt dat? Ook als mannen klaar zijn met de pabo lonkt het werken in het onderwijs niet, hoe komt dat? Waarom gaan ze dan uiteindelijk niet voor de klas? Heeft het te maken met het carrièreperspectief? Is er ook een verschil in lesgeven tussen mannen en vrouwen? Hoe ervaren jongens/mannen de feminisering? En zijn er gevolgen merkbaar in het voortgezet onderwijs? Zijn er gevolgen voor een team met onderwijzers in het basisonderwijs?

Daarnaast zijn er natuurlijk een heleboel vragen over de gevolgen die de feminisering heeft op de ontwikkeling van jongens en meisjes, positief, negatief? Het idee leeft namelijk dat doordat het aantal mannelijke leerkrachten afneemt, het hierdoor bij jongens aan mannelijke rolmodellen ontbreekt, wat tot consequentie heeft dat hun prestaties, houdingen en gedrag daardoor negatief beïnvloed worden. Als dan de feminisering negatief zou zijn voor de ontwikkeling van jongens, in welke zin dan? En waarom? Wat maakt jongens tot jongens? Is dat nature of nurture?

Binnen deze grote verandering en verschillende vragen wil ik een klein gedeelte uitlichten om daar onderzoek naar te doen.

Hiervoor ga ik een beschrijvend onderzoek doen naar de mening van betrokken deskundigen. Mijn onderzoeksvraag luidt:

Wat zijn volgens verschillende deskundigen de gevolgen van de feminisering van het onderwijs op het gebied van identiteitsontwikkeling voor jongens?

Deze hoofdvraag heb ik opgesplitst in verschillende deelvragen:

- Wat houdt de feminisering van het onderwijs precies in?
- Wat zijn de oorzaken en de eventuele gevolgen van de feminisering?
- Hoe verloopt de identiteitsontwikkeling van een kind?
- Wat maakt een jongen een jongen? Is dat nature of nurture?



Hoofdstuk 1. De feminisering van het onderwijs

De feminisering van het onderwijs is niet zomaar tot stand gekomen, dit is een ontwikkeling waar al jaren over gesproken wordt en niet alleen iets van de laatste tijd. De laatste tijd wordt er echter meer onderzoek naar gedaan en daarom is het nu een populair discussiepunt. Het begin van de feminisering is echter al ruim 100 jaar geleden en heeft zich steeds verder ontwikkeld.

1.1 Het ontstaan van de feminisering van het onderwijs.

Aan het eind van de 18^e eeuw/ begin van de 19^e eeuw werd onderwijs voornamelijk gegeven door mannen. Ook de lerarenopleiding van Pieter Johannes Prinsen (Haarlem, begin 19^e eeuw) was alleen bestemd voor jongens en niet voor meisjes. Als er bij hoge uitzondering een vrouw voor de klas stond, dan mocht ze niet getrouwd zijn omdat getrouwde vrouwen niet mochten werken.

Veel mensen in die tijd waren er op tegen dat vrouwen werkten, omdat het inging tegen 'alle grondbeginselen van God en de mens'. Jarenlang werd dit geaccepteerd, dus ook door de vrouwen, tot ongeveer 1789. In Frankrijk werd de revolutie uitgeroepen tegen de gevestigde orde en de revolutionairen riepen de 'rechten van de mens uit'. Volgens Olympe de Gouges en Mary Willstonecraft zouden deze rechten ook voor vrouwen moeten gelden. In eerste instantie hadden mannen daar veel kritiek op en werd Gouges zelfs ter dood gebracht vanwege haar strijd voor de vrouwenrechten.

Naarmate de tijd verstreek, kregen vrouwen steeds meer invloed in de maatschappij. Steeds meer revolutionaire bewegingen streden voor gelijkheid voor vrouwen.

In andere landen daarentegen, waar de feminisering van het onderwijs ver gevorderd is – in de Verenigde Staten en Engeland was het aantal vrouwelijke leerkrachten tussen 1900 - 1910 al respectievelijk 80% en 75% (Albisetti, 1993).

In 1898, in een periode waarin nauwelijks geaccepteerd werd dat vrouwen betaalde arbeid verrichtten en er ook maar weinig vrouwen een opleiding volgden, werkten er in het openbaar lager onderwijs in Nederland 6433 mannen waarvan 2963 hoofd van de school, en 2957 vrouwen (31,5 % van het totaal) waarvan 71 hoofd van de school.

Het kleuteronderwijs maakt geen deel uit van deze cijfers (Geerdink, 2009).

De feminisering van het onderwijzersberoep heeft zich in de Verenigde Staten grotendeels voltrokken in de tweede helft van de 19de eeuw (Clifford, 1989; Pearlmann & Margo, 2001).

In de tweede helft van de 19e eeuw werd de geschiktheid van vrouwen voor het leerkrachtenberoep vooral gelegitimeerd door de dominante moederschapsideologie.

Vanwege hun zorgzame, liefdevolle en koesterende houding en hoge morele gehalte vond men vrouwen bij uitstek geschikt om te gaan met (jonge) kinderen (Brumberg, 1983; Preston, 1993; Van Drenth & Van Essen, 2003).

Uit Amerikaanse statistieken over de seksesamenstelling van het beroep, die vanaf 1870 nagenoeg compleet zijn, blijkt dat – op nationaal niveau – in dat jaar het aantal vrouwelijke leerkrachten het aantal mannelijke overtrof en dat rond 1900 70% van alle leerkrachten vrouw was (Strober, 1984). Tussen de diverse staten deden zich overigens grote verschillen voor. Zo was New England een van de koplopers (Preston, 1993). In 1850 was het aandeel vrouwelijke leerkrachten daar al tweederde, terwijl in 1870 in New Mexico onderwijzer nog een echt mannenberoep was (92%). Vooral in verstedelijkte gebieden groeide het aantal vrouwen in het onderwijs snel.

In het midden van de jaren vijftig van de 20^e eeuw hadden gewone mensen een hogere levensstandaard dan voor de oorlog. Het werd voor vrouwen steeds normaler om in de dienstensector te werken, steeds meer vrouwen gingen dus werken in het onderwijs. In de jaren zestig werd er veel aandacht aan besteed in de media omdat getrouwde vrouwen nog steeds werden geacht thuis te werken en de lonen tussen mannen en vrouwen niet gelijk waren.

Tussen de jaren zestig en nu is veel verandering gekomen in het aantal mannen en vrouwen voor de klas. Rond de jaren zestig zag je vooral veel vrouwen in de onderbouw, in de bovenbouw stonden er voornamelijk mannen voor de klas.

In Nederland heeft de feminisering eigenlijk pas na 1980 doorgezet (Frankrijker & de Bruyne, 1987) en ditzelfde zien we in sommige andere continentaal-Europese landen (Rogers & Van Essen, 2003). Zo heeft bijvoorbeeld in België het aantal vrouwen in het basisonderwijs tot in de jaren '70 vrij constant op ruim 50% gelegen. Pas na 1980 is er enige groei te zien, met een percentage vrouwelijke leerkrachten van 65,6% in 1991 als gevolg (Siongers, 2002).

1.2 Huidige situatie omtrent de feminisering van het onderwijs

Hoe zijn de banen momenteel eigenlijk verdeeld binnen het onderwijs? Zijn er nu daadwerkelijk meer mannen dan vrouwen werkzaam als leerkracht? En is dit dan een groot verschil? Hiervoor heb ik een eerder uitgevoerd onderzoek geraadpleegd. Dit onderzoek betreft een serie empirische analyses die zijn verricht op databestanden van het PRIMA-cohortonderzoek. PRIMA is een grootschalig, landelijk onderzoek waaraan ongeveer 600 basisscholen en 60.000 leerlingen deelnemen. Sinds 1994/1995 wordt er tweejaarlijks met behulp van vragenlijsten en toetsen informatie verzameld bij directeuren, leerkrachten, leerlingen en ouders. In de periode 1999-2002 is ongeveer 80% van de leerkrachten in het basisonderwijs een vrouw en dit percentage stijgt licht. Daarentegen is ruim 80% van de directeuren een man en dit percentage neemt langzaam maar zeker af. Bij de adjunct-directeuren zijn en blijven de mannen licht in het voordeel. Van het onderwijsondersteunend personeel is ongeveer driekwart een vrouw, en dit blijft redelijk constant. Uit dit onderzoek blijkt dat in de periode van 1996-2002 wel 98% van de leerkrachten bij groep 2 een vrouw is en dit stijgt niet en daalt evenmin. Vanaf groep 4 neemt het aandeel mannelijke leerkrachten met het stijgen van de jaargang toe. Daarnaast daalt binnen elke jaargang het aandeel mannen ieder jaar. Deze ontwikkeling duidt er op dat het onderwijzend personeel van het basisonderwijs behoorlijk snel feminiseert.

	1999/2000		2000/2001		2001/2002		2002/2003	
Functie	Man	Vrouw	Man	Vrouw	Man	Vrouw	Man	Vrouw
Directeur	86	14	85	15	83	17	81	19
Adjunct-directeur	54	46	54	46	55	45	54	47
Leerkracht	21	79	20	80	19	81	18	82
Onderwijsondersteunend	25	75	25	75	23	77	23	77

Tabel 1 – Verdeling mannelijk en vrouwelijk personeel basisonderwijs, naar schooljaar en functie (percentages) (bron: SBO, 2003).

Uit deze tabel kan worden opgemaakt dat de overgrote meerderheid van de directeuren een man is, maar dat daar langzaam maar zeker een verandering in komt. Bij de adjunct-directeuren is de verdeling wat gelijkmatiger, ruim de helft is een man en iets minder dan de helft is een vrouw. Voor deze functie is er geen ontwikkeling zichtbaar maar bij de leerkrachten zien we wel duidelijk dat het aandeel mannelijk gestaag afneemt. In het jaar 2003 was nog maar 18% van de leerkrachten een man.

Wat betreft het onderwijsondersteunend personeel kunnen we zien dat het grootste deel vrouw is en dat deze groep ook nog groter wordt.

1.3 De verdeling man/vrouw binnen het onderwijs.

Hoe de verdeling is tussen mannelijke leerkrachten en vrouwelijke leerkrachten binnen het basisonderwijs is onderzocht door Driessen en Doesborgh op basis van gegevens van de PRIMA-steekproef. Hierbij wordt namelijk ook altijd aan de leerkrachten uit de groepen 2, 4, 6 en 8 het geslacht gevraagd.

Op basis hiervan kunnen we deze tabel maken:

	Groep 2			Groep 4			Groep 6			Groep 8		
PRIMA-meting	M	V	n	M	V	n	M	V	n	M	V	n
1996/1997	3	97	567	26	74	458	62	38	433	78	22	405
1998/1999	2	98	656	21	80	479	50	50	459	72	28	431
2000/2001	2	98	699	17	83	491	46	54	476	63	37	419
2002/2003	3	98	753	14	86	497	38	62	475	56	44	437

Tabel 2 – Verdeling mannelijke en vrouwelijke groepsleerkrachten, maar PRIMA-meting en jaargroep; representatieve steekproef (percentages; n=absolute aantal=100%) (Bron: SBO, 2003).

Deze tabel laat duidelijk twee ontwikkelingen zien. Ten eerste neemt het aandeel mannelijke leerkrachten vanaf groep 4 groep met het stijgen van de jaargroep toe. Hoe hoger de klas, hoe meer mannen daar lesgeven. Ten tweede daalt het aantal mannen elk schooljaar weer. In bijvoorbeeld groep 8 was in 1996/1997 nog 78% een mannelijke leerkracht en in 2002/2003 is dit nog maar 56%. Wat dus altijd een traditionele mannenklas was (groep 8) heeft nu nog maar iets meer dan de helft een mannelijke leerkracht. Het onderwijzend personeel van de basisschool wordt dus in een rap tempo feminien. Daarnaast blijkt uit onderzoek van het Studiecentrum voor Bedrijf en Overheid (SBO) dat mannelijke studenten ondervertegenwoordigd zijn op pabo's. Van de instroom in het studiejaar 2008 was een krappe 19% mannelijk. Ook verliet in het jaar daarvoor maar liefst 45% van de mannen de pabo na het eerste jaar, terwijl bij de vrouwelijke studenten de uitval 28% was. Op de lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs is meer evenwicht wat betreft geslacht. In 2006 studeerden er zelfs twee keer zoveel mannen als vrouwen. Hoewel het

verschil minder groot is dan op pabo's, ligt echter ook hier de studie-uitval van mannen hoger dan die van vrouwen. In de periode vanaf 2002 is het aantal mannen voor de klas alleen maar verder afgenomen.

In 2006 was 17% van de leraren in het primair onderwijs mannelijk. In het voortgezet onderwijs was dit toen ruim 50%, maar ook hier daalt het aantal mannen ieder jaar. Eenmaal voor de klas haakt een relatief groot deel van de mannen binnen vijf jaar af.

Het aandeel mannelijke leraren in het voortgezet onderwijs in 2008 bedroeg ongeveer 37%.

In de periode 2002 tot 2008 is het aantal mannelijke leraren met 5% gedaald terwijl in dezelfde periode het aantal vrouwelijk leraren met 14% is gestegen (SBO, 2010). Deze tendens zal zich naarmate de tijd vordert voortzetten.

Hoofdstuk 2. Oorzaak en gevolgen van de feminisering

Er zijn natuurlijk meerdere oorzaken waardoor het onderwijs feminiseert, en het brengt verschillende gevolgen met zich mee. Hier is ook al veel onderzoek naar gedaan, in het bijzonder door het Kohnstamm Instituut. Er is gekeken naar de ontwikkelingen in de afgelopen jaren wat betreft de beroepskeuze en uitstroom tijdens de opleiding tot leerkracht.

2.1 Oorzaken

In de jaren zestig waren vrouwelijke leerkrachten gewenst omdat ze veel goedkoper waren dan mannen en omdat ze deskundig waren in de omgang met kleine kinderen.

Vrouwen kiezen voornamelijk voor het onderwijs omdat ze het beroep inhoudelijk en interessant vinden. Voor mannen die voor het onderwijs kiezen is dit precies hetzelfde, alleen kiezen er minder mannen voor het onderwijs. Meisjes laten zich bij hun beroepskeuze meer leiden door de inhoud van het beroep. Jongens hechten bij de beroepskeuze meer waarde aan de status van het beroep, carrièremogelijkheden en het geld dat ze kunnen verdienen.

Vrouwen kiezen voor het onderwijs door de inhoud van het werk (werken met kinderen, kunnen zorgen) maar ook omdat een baan in het onderwijs goed te combineren is met de zorg van eigen kinderen. Je hebt vakantie als je eigen kinderen vakantie hebben en in het onderwijs zijn veel parttime banen te vinden. Daarnaast heeft het onderwijs voor parttimers een relatief gunstige beloningsstructuur en betaalt het in vergelijking met andere 'vrouwelijke' beroepen goed.

Jongens die voor het onderwijs kiezen willen ook graag werken met kinderen, maar kiezen hier voornamelijk voor het lerende aspect. Mannen kiezen voor het onderwijs omdat ze graag kinderen iets willen leren. Daarnaast kiezen ze er voor omdat het een manier is om hogerop te kunnen en ze denken dat het een gemakkelijke opleiding is die ze aankunnen. Omdat in het primaire basisonderwijs het aandeel mannelijke leraren gedaald is tot 21,9% in fte en 17,8% in personen (SBO, 2006) en mannen niet alleen minder kiezen voor de lerarenopleiding maar ook vaker voortijdig uitvallen dan vrouwen (Geerdink, Bergen en Dekkers, 2004) is hier ook onderzoek naar gedaan. Daaruit is naar voren gekomen dat jongens al vroeg een beeld hebben van een baan in het onderwijs. Dit beeld wordt beïnvloed door ervaringen met eerder werk met kinderen en door eigen ervaringen met leraren in het onderwijs. De keuze om te gaan werken in het onderwijs wordt nogal eens ingegeven door voorbeelden van familie of bekenden. Bij de daadwerkelijke keuze voor de pabo hebben de jongeren te maken met de mening van relevante personen in hun omgeving en dan is voornamelijk de *peer group* van zeer groot belang. Reacties vanuit de omgeving zijn vaak minder positief, het is niet iets 'stoers' of iets waarmee je 'scoort' bij leeftijdgenoten. Omdat jongens al vroeg een beeld hebben van het beroep wat bepaald wordt door eerdere ervaringen in het eigen onderwijs en familie en kennissen die het beroep uitoefenen, is het moeilijk dat beeld te beïnvloeden. Wel is dat een verklaring voor het feit dat veel mannen in dat onderzoek een tamelijk traditioneel beeld hebben van het leraarschap. Ze kiezen voor het basisonderwijs omdat ze een eigen groep willen hebben (en een fulltime dienstverband) en in meerdere vakken les willen geven. Mannelijke studenten komen vaak niet naar

voorlichtingsdagen van de opleiding omdat ze denken al een goed beeld te hebben van het beroep en opleiding, maar dit beeld blijkt vaak eenzijdig (Van Eck e.a. 2004).

Uit dit onderzoek van het SCO-Kohnstamm Instituut kwamen meerdere zaken naar voren waarin de problematiek van de ondervertegenwoordiging van mannen op de pabo en in het primair onderwijs werden verklaard. Hieronder de antwoorden op de vragen naar de knelpunten en belemmeringen wat uit dit onderzoek naar voren is gekomen.

2.1.1 Weinig jongens kiezen voor de pabo

Waarom gaan relatief weinig jongens naar de pabo? Op deze vraag kunnen meerdere antwoorden worden gegeven; de pabo en het werk in het primair onderwijs heeft te weinig status en een negatief imago. Het wordt gezien als 'iets voor vrouwen'. Jongens ervaren hierdoor weinig steun van de *peer group* voor de keuze voor een lerarenopleiding primair onderwijs. Personen in de omgeving die in het primair onderwijs werken, spelen een belangrijke rol bij de keuze van jongens voor een lerarenopleiding; als die er niet zijn, is de kans klein dat jongens voor de pabo kiezen. Ook eigen ervaringen met leraren zijn belangrijk; dit maakt de beeldvorming van de opleiding en het beroep moeilijk te beïnvloeden. Ervaringen met het werken met kinderen en jongeren maakt de keuze voor de pabo voor de hand liggender; jongens hebben die minder dan meisjes. Bij jongens komt de pabo pas in beeld als andere mogelijkheden afvallen. Jongens bezoeken open dagen van pabo's ook voornamelijk als ze al voor de opleiding hebben gekozen, niet in de oriëntatiefase. De beeldvorming over het beroep en de keuze voor het beroep vinden vaak al op jeugdige leeftijd plaats, open dagen van de pabo komen te laat om daarin een rol te spelen. (Bron: SCO Kohnstamm instituut 2006).

2.1.2 Voortijdige uitstroom van jongens op de pabo

Waarom vertrekken meer jongens voortijdig van de pabo? Ook op deze vraag kunnen meerdere antwoorden worden gegeven want voor jongens was de pabo vaak niet de eerste keuze en hebben zich daardoor vaak minder grondig georiënteerd op de opleiding. Jongens kiezen vaak meer voor het beroep dan de opleiding; ze zien de opleiding als een noodzakelijk middel om leraar te kunnen worden. Bij de peergroep van jongens wordt de keuze voor de pabo vaak met weinig enthousiasme ontmoet en ook op de opleiding zelf hebben ze weinig mannelijke collega-studenten die tot steun kunnen zijn op hun weg naar het leraarschap. Daarnaast sluit de opleiding niet altijd aan bij de wensen en behoeften van jongens: jongens hebben behoefte aan meer structuur en begeleiding, hebben meer moeite met de gevraagde zelfstandige werkhouding, zeker in het begin van de opleiding. Ook klagen jongens over de onzakelijke, vage cultuur van de opleiding en daagt het niveau van de opleiding niet echt uit. De opdrachten zijn tijdrovend en bieden weinig ruimte voor eigen inbreng en er is weinig aandacht voor inhoud van de vakken en hoe je die kennis overdraagt, en veel aandacht voor omgaan met kinderen. De manier van reflecteren op beroepshouding en gedrag voor de klas sluit minder goed aan bij de werkwijze van jongens. Ook is er weinig aandacht voor andere aspecten van het werk op school, bijvoorbeeld de bijdrage aan beleidsontwikkeling, omgang met ouders en werken in teamverband. De confrontatie met de praktijk in de stage valt jongens nogal eens tegen, zeker als de eerste stage in de onderbouw wordt gelopen want de onderbouw als (verplicht) onderdeel van de opleiding spreekt veel jongens minder aan. Jongens willen meer leren door te doen, bijvoorbeeld in

duale trajecten, meteen het geleerde in de praktijk brengen. (Bron: SCO Kohnstamm instituut 2006).

2.1.3 Weinig mannen in het basisonderwijs

Waarom gaan relatief weinig mannen werken in het primair onderwijs? Omdat er weinig jongens kiezen voor de pabo, er omdat er veel voortijdige uitval is komen er weinig mannen beschikbaar voor de arbeidsmarkt. Het imago van het werk is negatief, het heeft een lege status en wordt maatschappelijk gezien als een vrouwenberoep. Daarnaast zijn er weinig professionele werkomstandigheden en een professionele cultuur en zijn er beperkte loopbaanmogelijkheden. (Bron: SCO Kohnstamm instituut 2006).

2.1.4 Grote mannelijke uitstroom uit het basisonderwijs

Waarom verlaat een relatief grote groep mannen het primair onderwijs binnen enkele jaren? Het belangrijkste antwoord dat hierop kan worden is door onvrede met het werk zelf, ordeproblemen en onvrede met het pedagogisch-didactische regime. Problemen met de werkomstandigheden zoals werkdruk en onvoldoende begeleiding voor beginnende leraren en het feit dat er weinig professionele voorzieningen zijn vormen ook een belangrijke oorzaak. Daarnaast is er een grote mannelijke uitstroom uit het basisonderwijs door de arbeidsvoorwaarden en de weinig aantrekkelijke carrièreperspectieven en loopbaanmogelijkheden. Mannen zijn echter heel erg gewild, wellicht vindt bij sollicitaties een minder zorgvuldige selectieprocedure (afstemming kwaliteiten kandidaat op eisen van de school) plaats. (Bron: SCO Kohnstamm instituut 2006).

2.2 Gevolgen

In het basisonderwijs moeten kinderen zich ontwikkelen, cognitief, sociaal, emotioneel en ze worden voorbereid op de samenleving. De school moet de samenleving binnen laten en moet deel uitmaken van de samenleving. Dit vraagt om vrouwelijke en mannelijke leerkrachten en managers in het basisonderwijs. Maar zijn de gevolgen van de feminisering nou ook daadwerkelijk zo negatief als er wordt gezegd? De pers vertelt namelijk dat de feminisering negatieve gevolgen heeft op de prestaties en het welbevinden van vooral jongens. Jongens zouden zich minder thuis voelen op de basisschool en daardoor minder presteren. Maar dit allemaal is helemaal niet door onderzoek bevestigd. Jongens presteren in het basisonderwijs helemaal niet slechter dan meisjes. Er zijn soms kleine verschillen in talige vaardigheden en rekenen/wiskunde, maar steeds blijkt dat die verschillen naar sekse kleiner zijn dan de verschillen naar etniciteit en sociaal milieu (Driessen & Doesborgh, 2004). Ook zijn de prestaties van jongens in vergelijking met die van meisjes niet veranderd. De minimale verschillen tussen jongens en meisjes die er te vinden zijn, waren er ook toen er nog meer mannen voor de klas stonden (Bügel, 1991; Van Langen & Driessen, 2006). Daarentegen neemt volgens Gillborn en Mirza (2000) het verschil toe, maar Gorard et al. (2001) betwijfelen of jongens de laatste 25 jaar wel beter hebben gepresteerd dan meisjes. Verschillen worden ook genuanceerd door er op te wijzen dat alle leerlingen er op vooruit zijn gegaan (Younger et al., 2002).

2.2.1 Verrichte onderzoeken

Er is niet veel informatie over seksespecifieke leerresultaten van vroeger, maar het is wel bekend dat in de jaren zestig jongens vaker bleven zitten dan meisjes. De prestaties zijn nu waarschijnlijk dus niet zo erg veranderd, maar doordat cijfers nu constant met elkaar worden vergeleken door leerlingvolgsystemen en ingewikkelde computerprogramma's vallen deze verschillen nu meer op.

Omdat het verschil tussen jongens en meisjes nu pas aandacht krijgt en dat in tijd samenvalt met de toename van het aantal vrouwen voor de klas, worden die twee fenomenen aan elkaar gekoppeld. Maar ook daarvoor is geen enkel wetenschappelijk bewijs. Driessen en Doesborgh onderzochten in 2004 de effecten van het geslacht van de leerkrachten op de prestaties, de houding en het gedrag van leerlingen in het primair onderwijs en vonden geen enkel effect. Uit eenzelfde onderzoek, bijna tegelijkertijd uitgevoerd in Engeland kwamen dezelfde resultaten. Jongens presteren niet beter bij mannelijke leerkrachten en meisjes niet beter bij vrouwelijke leerkrachten (Carrington, Tymms & Merrel, 2005). Daarnaast is nooit bewezen dat meer mannelijke rolmodellen voor jongens leidt tot meer en beter leren en meer welbevinden van jongens in het onderwijs. "Het zal niet bepalend zijn voor hun verdere schoolcarrière, maar bepaalde rolmodellen worden natuurlijk wel versterkt", zegt onderwijssocioloog professor G. Meijnen van de Universiteit van Amsterdam.

"Maatschappelijk gezien is dit dan ook een treurige ontwikkeling. Het bevestigt het stereotype dat vrouwen zorgzamer zijn, want dat beeld past bij het werken met jonge kinderen". Het is ook niet bewezen aan welke eisen een 'mannelijk' rolmodel zou moeten voldoen. Is bijvoorbeeld een 'mannelijk' rolmodel een macho man die meedoet met voetballen en stoeien, of meer een mannelijke leerkracht die gevoelig en communicatief is?

2.2.2 De ernst van de gevolgen

Er is gebleken dat de feminisering van het onderwijs geen hele ernstige gevolgen heeft voor het onderwijs en de individuele leerling want dan zouden hele volksstammen getraumatiseerd moeten zijn omdat je vroeger natuurlijk allerlei meisjes- en jongensscholen had. "Maar het is natuurlijk veel gunstiger om een gemengd team te hebben", aldus prof. G. Meijnen. Daarnaast is de hele maatschappij van mening dat dit een ongewenste ontwikkeling is. De rolverdeling zoals die nu in het onderwijs is, is heel traditioneel en sekserolbevestigend en komt niet overeen met wat wij wenselijk vinden voor wat de maatschappij nodig heeft. Zeker omdat de basisschool een zodanig grote invloed heeft op de opvoeding van de toekomstige generaties. Voor veel kinderen is de basisschool een eerste kennismaking met een maatschappelijke instelling en krijgen ze op een leeftijd waarin er erg gevoelig voor zijn, een zeer beperkt beeld van een aan sekse gekoppelde functie- en taakverdeling (Geerdink, 2009).

Het landelijk emancipatiebeleid vraagt vanaf 1998 om meer diversiteit in alle sectoren van de samenleving. Hierbij wordt diversiteit gezien als bron van kwaliteit. Als er in een team te veel vrouwen werken, kan het er gemakkelijker toe leiden dat verschillen bij leerlingen worden onderkend en seksespecifieke zelfbeelden worden bevestigd. Volgens Tavecchio kunnen jongens door al die vrouwelijke leerkrachten hun eigen identiteit niet goed ontwikkelen. Het ontbreken van een mannelijk rolmodel op school zou een groot probleem zijn. Tot hun 12e, zo meldt Tavecchio, zien jongens nauwelijks mannen en te veel vrouwen. "Ze hebben mannen nodig om te zien hoe ze vorm kunnen geven aan hun mannelijk gedrag. Dat leert elke ontwikkelingstheorie", aldus Tavecchio. Ontwikkelingstheorieën leren ons echter ook dat de identiteitsontwikkeling van kinderen erg complex is. Sociaal wenselijk

gedrag wordt uiteindelijk door de sociaal-culturele context als geheel bepaald en niet uitsluitend door de vrouwen die toevallig in de buurt zijn. Daarom wil ik in mijn volgende hoofdstuk wat dieper ingaan op de identiteitsontwikkeling van een kind en in het bijzonder van jongens.

Hoofdstuk 3. De identiteitsontwikkeling van een kind

Onder persoonsidentiteit verstaat men de unieke numerieke identiteit van een persoon door de tijd heen. Persoonsidentiteit houdt dus in dat men op twee verschillende tijdstippen toch nog van dezelfde persoon kan spreken; het gaat dus om het gegeven dat men bijvoorbeeld morgen nog dezelfde persoon is als vandaag. Men moet het dus niet opvatten als de vraag naar karaktertrekken of de natuur van de mens, maar daarentegen als de vraag wat een persoon net tot één persoon maakt, door de tijd heen. Het fenomeen van persoonsidentiteit vormt een klassiek probleem in de filosofie van de geest, in de zin dat filosofen er niet in slagen uit te leggen hoe het nu net komt dat een persoon op twee verschillende tijdstippen dezelfde persoon is; men blijkt niet in staat het principe achter deze persoonsidentiteit aan te duiden of uit te leggen (Garrett e.a. 1998).

3.1 Identiteitstheorieën

Naar persoonsidentiteit is veel onderzoek gedaan, wat is dit nu precies, waar hangt het mee samen en wat maakt nou eigenlijk de identiteit van een persoon?

Sigmund Freud, een Weense psycholoog en de grondlegger van de psychoanalyse, beschrijft de ontstaansgeschiedenis van de mens en van de verschillende personen.

Freud vindt dat het Ik (Ich) een product is van een dieper liggende Es, het Es wordt Ich.

Daarnaast is er volgens Freud ook nog een Über-ich, als normerende instantie van een persoon. Een persoon is dus op zich al een drie-eenheid volgens Freud. Verder is het stadium van het 'primair narcisme' bij kinderen heel erg belangrijk voor de identiteitsontwikkeling van de persoon. Het jonge kind kiest hier zichzelf als object van zijn eigen libido. Doordat het kind alle energie op zichzelf richt, ontstaat het Ich. Daarnaast is hechting en een veilige omgeving heel erg belangrijk voor het ontwikkelen van een eigen identiteit. Om bewust te worden van wie hij is, heeft het kind de ander nodig. De ander kan een volwassene zijn, leerkracht of ouder maar in deze fase beginnen leeftijdgenoten en vriendjes en vriendinnetjes ook een belangrijke rol te spelen. Identiteit kan zich alleen in interactie met anderen ontwikkelen. De ander wordt nageaapt, bekeken en geobserveerd. Het kind onderzoekt eigenlijk de identiteit van de ander. Het kind moet het volste vertrouwen hebben in de ander want dit is toch degene door wie het kind zijn of haar eigen identiteit leert kennen.

Drie basisbegrippen van Freud zijn:

- **Es:** voor alle mensen in gelijke mate in aanleg gegeven fysiologische krachtbron, gericht op zoveel mogelijk zinnelijk genot.
- **Über-Ich:** voor ieder individueel kind verschillende omgevingsfactoren in de persoon van zijn ouders, van wie hij de eisen overneemt; kind gaat fases door van lust: orale fase, anale fase, genitale fase.

Aan het Über-Ich zitten twee kanten:

1. Geweten: het besef van wat mag en wat niet, van goed en kwaad.
2. Ik-ideaal: het beeld dat een kind ontwikkelt over hoe hij graag zou willen zijn, niet alleen in moreel opzicht, maar ook wat betreft zijn manier van doen, weten, kunnen, optreden tegenover anderen, enzovoort; leren leven volgens dit ideaal houdt volgens Freuds psychoanalytische opvatting het gevoel van eigenwaarde op peil; geweten en

Ik-ideaal worden aanvankelijk gevormd door wat kind aan zijn of haar ouders beleefd, maar wat betreft Ik-ideaal gaan steeds meer andere mensen als voorbeeld dienen.

- **Ich:** bewust realiteitsprincipe dat schippert tussen de wensen van het Es en wat het Über-Ich als geweten en Ik-ideaal toelaat; mens voelt schuld als hij of zij tekortschiet ten opzichte van het eigen geweten en schaamte als hij tekortschiet ten opzichte van het eigen Ik-ideaal.

(Bron: Kohnstamm, 2002)

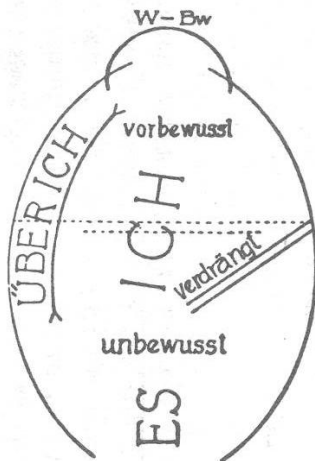


Fig. 1 – De persoon volgens Freud; (S. Freud 1933)

Hoewel de theorie van Freud ondertussen al lang achterhaald blijkt te zijn, blijft het echter toch interessant en behoort toch tot onze culturele erfenis aangezien Freud grote invloed heeft gehad op de psychotherapie, psychiatrie, romanliteratuur, biografieën, toneelstukken enzovoort. De persoonlijkheid ontwikkelt zich volgens Freud dus voornamelijk in de eerste vijf levensjaren, daarna ligt het vast en kan het alleen door middel van de zeer intensieve en langdurige psychoanalyse worden veranderd.

Erik Erikson (een Amerikaanse Psycholoog) was daar niet zo blij mee, hij wilde meer ruimte maken voor de menselijke invloed van buitenaf en hij geloofde minder in de fysiologische en seksuele basis. Hij vond juist dat een veilige omgeving invloed heeft op de ontwikkeling van een kind. Een kind dat zich veilig voelt, ontwikkelt zich beter. De omgeving biedt een kind veiligheid en een groeiend vertrouwen in eigen kunnen door het aan te moedigen in de persoonsontwikkeling (Kohnstamm, 2002).

Een kind zal 'nee' zeggen tegen de ouders en daardoor leren dat er grenzen zijn, dat niet alles kan en dat het zelf dingen kan gaan bepalen. Als ouders hier op een goede manier mee omgaan, krijgt het kind meer zelfvertrouwen en heeft het een veilige omgeving. Hierdoor durft het kind ook allerlei nieuwe dingen te gaan ontdekken. Het gaat er niet om dat het kind krijgt wat het wil, maar dat ouders ingaan op de behoeften van het kind. Als ouders begrijpen wat het kind bedoelt met het gedrag dat het kind vertoont, dan voelt het kind zich veilig. De basis voor een veilige omgeving van een kind is liefde en vertrouwen, zodat het kind weet dat de ouders van hem houden en het beste met hem voor hebben. Door dit vertrouwen in ouders voelt het kind zich veilig en is de wereld niet meer eng maar juist een uitdaging om op ontdekkingstocht te gaan, ontdekkend te leren. Ouders zullen dit stimuleren en begeleiden zodat het kind zijn eigen gevoelens en wensen, maar ook de eigen mogelijkheden en beperkingen leert kennen.

Hierdoor ontwikkelen de eigen karaktertrekken en wordt de persoonsidentiteit gevormd (Kohnstamm, 2002). Daarnaast vond Erikson niet dat de identiteitsontwikkeling van een kind stopt na het vijfde levensjaar maar doorgaat.

De eerste vijf jaar zijn de ouders een rolmodel van een kind, daarna in de schoolleeftijd en de adolescentie blijft het kind op zoek gaan naar de eigen identiteit maar neemt het anderen als voorbeeld. De persoonlijkheid van een volwassene wordt volgens Erikson gekenmerkt door de mate en de vorm waarin het de persoon is gelukt identiteit, intimiteit en productiviteit te bereiken.

De grootste verschillen tussen Freud en Erikson: (Kooy 2004)

- Volgens Freud heeft de omgeving een belangrijke invloed omdat het grenzen stelt aan het onbegrensd najagen van genot. Volgens Erikson biedt de omgeving juist veiligheid en scheidt het daardoor basisvertrouwen.
- Na de oedipale fase is volgens Freud met een leeftijd van ongeveer vijf jaar de persoonlijkheidsontwikkeling afgerond. Volgens Erikson gaat de persoonlijkheidsontwikkeling door tot de volwassenheid met steeds nieuwe facetten.

3.2 Modelling

Als een kind zich veilig voelt, zal het zich beter kunnen verplaatsen in de ander, omdat het kind zich bewust wordt van verschillen tussen zichzelf en de ander. Zo kan het gebeuren dat het kind heel hulpvaardig wordt. Het kind zal ook onderscheid kunnen maken tussen het IK (wie hijzelf is) en de ANDER (wie de ander is). Om zich te kunnen verplaatsen in de ander kan een kind tot inlevingsvermogen komen: het empathisch vermogen. Een kind leert veel door naar anderen te kijken, hij neemt zelf grote stukken van de ander over. Modelling is het leren van nieuw gedrag door het gedrag van de ander als voorbeeld te nemen. Het gedrag wordt grotendeels bepaald door de verwachtingen die men heeft over dat gedrag. Het gaat hierbij om twee soorten verwachtingen: de verwachting dat men in staat is dat bepaalde gedrag uit te voeren (eigen effectiviteitsverwachting) en de verwachting dat dit gedrag zal leiden tot bepaalde uitkomsten (uitkomstverwachting) (Bandura, 1977). Albert Bandura deed onderzoek naar het observatievermogen van kinderen en hieruit bleek dat kinderen door middel van observeren konden leren. Dit wordt ook wel modelling genoemd. Zij konden datgene wat geobserveerd werd onthouden en later imiteren. Door de aanleg, de opvoeding en de school heeft iedereen een eigen manier van leren ontwikkeld. De leerstijl heeft invloed op de manier waarop een probleem benaderd wordt.

3.3 Ontwikkeling volgens Piaget

De grondlegger van het cognitieve ontwikkelingsmodel is Jean Piaget. Dit was een uit Geneve afkomstige psycholoog en bioloog.

Piaget onderscheidde twee leren:

- Bij assimilatie gaat het om het inpassen van nieuwe gebeurtenissen in een bestaande manier van denken. Assimilatieprocessen zijn vaak nauwelijks merkbaar. Zo kunnen binnen de groep nieuwe processen ontstaan, zonder dat de leerkracht heeft gemerkt dat er een verandering aan de gang was: ineens doen alle kinderen een nieuw spelletje.

- Accommodatie heeft een explorerend, verkennend karakter. Door het onderzoeken, door het exploreren van een nieuwe situatie of een nieuw stuk speelgoed, ontstaat een aanpassing van de manier van denken.

Meisjes functioneren door assimilatie (oplossingen zoeken binnen bekende patronen), jongens door de accommodatie (vernieuwing, loslaten van het oude). (Kohnstamm, 1991).

3.4 Ontwikkeling van identiteit

Iedereen heeft een identiteit, een bestaan zonder identiteit is geen bestaan. Je eigen identiteit is persoonlijk en is voor iedereen weer anders. Zelfs al voor de geboorte van een baby beschikt het al over identiteit, en ook hierin is de ene baby de andere niet. De een schopt veel, de ander niet enz. De persoonlijke identiteit blijft zich altijd door ontwikkelen. De persoonlijke identiteit vormt ons en geven wij zelf vorm. Het hele leven lang gaat dit door, deze wisselwerking en het ontwikkelen van de eigen identiteit, het is nooit af.

Een eigen identiteit maakt je tot wie je bent, je weet wie je zelf bent en wie niet en dat geeft rust. Een belangrijk aspect van identiteit is dat ze verandert in de tijd, tijd verandert alles.

Iedereen maakt dingen mee in het leven die je ook weer vormen, denk aan ongelukken, ziektes, dood en (nieuw) leven, dit doet veel met mensen en vormt ook weer de identiteit, iedere dag verandert onze identiteit weer (Spelbos, 2002).

Identiteit kun je op twee niveaus bepalen, op het persoonlijke niveau en op dat van de groepen waartoe je behoort zoals je gezin, familie, achtergrond, collega's, werk je omgeving en het land waar je woont. Wat identiteit precies is verschilt helemaal, als je aan een antropoloog vraagt wat iemands identiteit is dan gaat het om aspecten van cultuur, taal, etniciteit en familie. Een socioloog bijvoorbeeld heeft het vooral over de groepen, omgeving en samenleving waar de persoon zich in bevindt. Een historicus noemt zowel de sociologische als de antropologische, economische en historische aspecten als het gaat om het bepalen van iemands identiteit.

Een definitie van identiteit die past in onze tijd is:

Identiteit is het samenstel van karaktereigenschappen, overtuigingen, gaven, eigenaardigheden en gedrag, wat we laten zien in interactie met onszelf en anderen en het andere, besloten in de labels die we rechtens onze geboorte meekregen. Het is tevens datgene wat we als eigen én gemeenschappelijk aan onszelf ervaren wanneer we ons vergelijken met anderen.

Identiteit ligt niet vast voor het leven maar verschuift in de tijd (Spelbos, 2002).

Van Dale geeft als korte definitie van identiteit:

1. Eenheid van wezen, volkomen overeenstemming
2. Eigen karakter, het individuele kenmerk.

3.5 Gender en identiteit

Je eigen identiteit bezitten betekent dat je iemand bent, je bent uniek met al je mogelijkheden. Door al je persoonlijke eigenschappen word/ben je iemand. Maar ook al je opgedane ervaringen zijn je eigen geworden en spelen dus mee. Je meegemaakte ervaringen in je jeugd en hoe je ouders met je zijn omgegaan. Omdat het kind zo nauw verbonden is met zijn of haar ouders gaat het positieve en negatieve handelingen kopiëren. Hierin zit wel een groot verschil tussen jongens en meisjes. Jongens en meisjes zijn vanaf de geboorte als eerste het meest gefixeerd op hun moeder omdat die hen voedt (orale fase).

Als het kind iets ouder wordt gaat het zich meer identificeren met de ouder van hetzelfde geslacht. Een jongen heeft het hierin wel het makkelijkst, hij weet dat hij zijn vader niet kan vervangen maar kan wel proberen zoveel mogelijk op zijn vader te lijken. Dan zal zijn moeder hem ook wel lief vinden want zijn moeder houdt van iemand zoals zijn vader. Moeders krijgen er dus een soort kleine minnaar bij. De jongen probeert zijn vader dus zoveel mogelijk te imiteren en identificeert zich met zijn vader.

Soms zal het ook botsen tussen zoon en vader omdat zoonlief nooit zal kunnen tippen aan de superieure positie van vader in huis. Toch is de ontwikkeling van een jongen rechtlijniger dan die van een meisje, zij kan haar moeder niet houden als 'grote liefde'. Zij moet het anders aanpakken en doet dat dan ook, ze gaat haar moeder imiteren. Ze geniet van de complimentjes van haar vader die haar bewijzen dat ze net zo lief en mooi kan zijn als haar moeder. Het is typisch dat jongens en meisjes op jonge leeftijd allebei op vrouwen gefixeerd zijn en dat meisjes later een ommezwaai maken en zich toch op mannen kunnen gaan richten.

Nancy Julia Chodorow, een feministische socioloog en psychoanalyticus, heeft op dit gebied veel onderzoek gedaan en heeft hier een theorie over ontwikkeld. Volgens Chodorow leert een meisje dat ze van dezelfde sekse is als haar moeder, zodat in haar identificatie met haar eigen sekse en met haar eerste liefdesobject geen breuk plaatsvindt. Ze vormt een stevige geslachtsidentiteit, omdat ze weet wat het betekent om vrouw te zijn.

Voor een jongen ligt het toch anders. Hij komt er achter dat hij niet van dezelfde sekse is als zijn moeder en moet op zoek naar andere rolmodellen om zich mee te identificeren. Hij moet uitvinden wat het betekent om een man te worden en bij afwezigheid van een mannelijk hechtingsfiguur is hij extra gevoelig voor de heersende mannelijkheidsbeelden die van buitenaf op hem af komen. Omdat dit meestal geen positieve beelden zijn krijgt een jongen dan de neiging 'mannelijkheid' te zien als het tegenovergestelde van vrouwelijkheid. Een jongen vormt dus volgens Chodorow in verhouding een zwakkere geslachtsidentiteit. Mannelijkheid is niet vanzelfsprekend, het moet steeds opnieuw worden bewezen, worden afgezet tegen vrouwelijkheid. (Deben-Mager e.a., 2006).

Vanaf 3 jaar ontwikkelen meisjes en jongens een voorkeur voor speelgenootjes van dezelfde sekse (en leeftijd), ook spelen ze nog wel met elkaar. Vanaf 7 jaar wordt dit gevoel sterker en kunnen jongens die nog met meisjes spelen hierdoor zelfs al lichtelijk gepest worden door andere jongens. Ze zijn voor andere jongens dan nog geen 'echte' jongen. Voor meisjes die met jongens spelen is dit een veel minder belangrijke kwestie. Meisjes kunnen vanaf die leeftijd wel worden afgestoten worden door de wildheid van jongens en zich daarom terugtrekken in eigen hoekjes en eigen groepjes met andere meisjes. Meisjesgroepen kunnen jongens die mee willen spelen actief buitensluiten. Jongensgroepen zullen daarentegen juist om hun eigen identiteit te bevestigen meisjes gaan pesten en agressiever zijn naar andere (zwakkere) jongens toe. Meisjesgroepen kunnen datzelfde doen bij meisjes die ze niet bij hun groepje vinden passen. In groepen waarin jongens dominant zijn in aantal, kunnen de weinige meisjes die dezelfde leeftijd hebben ook worden buitengesloten.

Dominantie van meisjesgroepen komt ook voor maar in dat geval kunnen enkele jongens geen aansluiting vinden bij de leeftijdsgenoten (want dat zijn meisjes...). Daarnaast blijven jongens en meisjes ook activiteiten gezamenlijk doen. Binnen het onderwijs wordt met veel plezier in gemengde groepen gewerkt. Hier gaat het dan vooral om de georganiseerde activiteiten. De typische jongens- en meisjesgroepen ontstaan vooral tijdens het vrije spelen (Kohnstamm, 2002).

Hoofdstuk 4. Wat maakt een jongen een jongen?

Wat een jongen tot een jongen maakt, is dat nature of nurture? Dat wil zeggen, is het aangeboren of wordt het aangeleerd? Natuurlijk wordt een man met uiterlijke mannelijke geslachtskenmerken geboren maar een man is meer dan dat. Hoe zit het met het innerlijk? Worden baby's geboren als een ongeschreven blad ('*tabula rasa*') (John Locke 1632-1704) en laat het zich vormen zoals de opvoeders het willen? Of heeft juist erfelijkheid de belangrijkste invloed op de persoonlijkheid (Jean-Jacques Rousseau 1712-1778). Volgens Rousseau loopt de ontwikkeling van het kind volgens een innerlijke, biologische tijdtabel en spelen ouders daarin geen rol.

Er is veel onderzoek gedaan naar het *nature vs. nurture vraagstuk*. Deze discussie is namelijk al meerdere eeuwen gaande. Door tweelingenonderzoek weten we steeds meer over dit vraagstuk. Met dit onderzoek worden eeniige tweelingen geobserveerd die apart van elkaar opgroeien. Ze leven dus ieder in een ander gezin en omgeving. Eeniige tweelingen hebben alle genen hetzelfde dus zouden als het een nature verhaal zou zijn ook precies hetzelfde moeten ontwikkelen. Als met dit onderzoek eeniige tweelingen op een bepaalde eigenschap van elkaar verschillen, moet dit dus wel komen door omgevingsfactoren. Deze eigenschap is dan (deels) aangeleerd. Door deze onderzoekmethode is ondertussen bekend geworden hoe groot de invloed van erfelijkheid en omgeving op persoonlijkheid is. We weten nu dat eigenschappen als extraversie, zorgvuldigheid, neuroticisme, vriendelijkheid en openheid voor ongeveer 20 tot 45% zijn aangeboren (nature). Voor de rest worden deze eigenschappen gevormd door invloeden uit de omgeving, denk hierbij dan aan ouders, school, vrienden etc.

In dit hoofdstuk ga ik dieper in op de aangeboren en aangeleerde verschillen tussen jongens en meisjes. Hierbij werk ik volgens de methode van Urie Bronfenbrenner (1917-2005).

1. Het kind zelf, de biologische invloeden bestaande uit genetische invloeden en vroege biologische invloeden in de baarmoeder – Het kind.
2. De directe omgeving zoals het gezin, de crèche, de school, leeftijdgenoten en de buurt - Micro niveau.
3. Sociale en economische factoren zoals het soort onderwijs, de kwaliteit van de gezondheidszorg, de aanwezigheid van sportvoorzieningen en economische omstandigheden - Meso niveau.
4. De culturele context zoals de maatschappelijke houding en waarden ten opzichte van de opvoeding en het gedrag van kinderen - Macro niveau.
(Peters & van Oers, 2002)

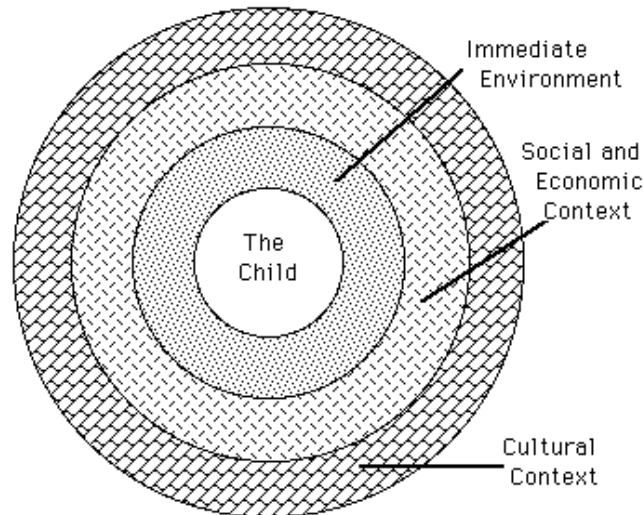


Fig. 2 – Het model van Urie Bronfenbrenner voor de menselijke ontwikkeling (1998).

4.1 Biologische invloeden

In de baarmoeder, dus voordat wij worden geboren, worden we al geprogrammeerd voor het leven na de geboorte. Zo worden bijvoorbeeld het gevoel van man of vrouw te zijn, onze seksuele oriëntatie en het niveau van onze agressie in deze periode in onze hersenen vastgelegd. Later activeren deze geslachtshormonen de hersensystemen waardoor onze seksualiteit en agressie ook tot uiting komt. Deze intra-uteriene programmering wordt voor een deel bepaald door de erfelijke informatie die het kind van de ouders heeft meegekregen. Vanaf de conceptie ligt hierdoor al een belangrijk deel van ons karakter vast (Swaab, 2010). Vrouwen en meisjes hebben meer verbindingen tussen de hersenhelften. Dat kan betekenen dat ze beter in staat zijn een taak met veel facetten goed uit te voeren (bijvoorbeeld lezen, of verschillende kanten van een situatie beoordelen). Diezelfde eigenschap 'leidt ze af' bij een wiskundige taak. Bij mannen en jongens blijft de hersenactiviteit vaker geconcentreerd: een wiskundige taak (met minder facetten) gaat het mannelijke geslacht dus van nature beter af, de aandacht is gekokerd (Swaab, 2010).

4.1.1 Gender ontwikkeling

Dat de genderidentiteit al wordt bepaald in de baarmoeder door de X- en Y-chromosomen en hierbij de aan- of afwezigheid van testosteron is nog niet zo lang bekend. In de jaren 1960-1980 dacht men nog dat een kind werd geboren als een ongeschreven blad en dat het gedrag vervolgens door de maatschappij in de mannelijke of vrouwelijke richting werd gestuurd. Er werd toen gedacht dat je bij de geboorte van het kind nog kon kiezen wel geslacht je het kind wilde laten hebben. Dit kon dan door middel van een kleine operatie worden veranderd en de opvoeding en maatschappij deed de rest. Dit bleek echter niet te werken, zo bleek uit het verhaal van John-Joan-John (Reimer, 2002). Toen John werd geboren bleek het duidelijk een jongetje te zijn. Maar omdat de opening van zijn penis te klein was moest de voorhuid met 8 maanden operationeel worden verwijderd. Deze operatie liep helemaal mis door een verschrikkelijke fout is de hele penis van John verwijderd. Toen besloot men om er een meisje van te maken (Joan). De testikels werden vóór de leeftijd van 17 maanden verwijderd om de vervrouwelijking te vergemakkelijken.

Het kind kreeg meisjeskleding en psychologische begeleiding van prof. Money in Philadelphia en oestrogenen in de puberteit.

Money beschreef dit als een groot succes, de ontwikkeling van dit kind zou normaal vrouwelijk zijn, 'Bij de geboorte is iemands genderidentiteit nog zodanig onvoldoende gedifferentieerd dat van een genetische jongen een meisje gemaakt kan worden en andersom. De genderidentiteit ontwikkelt zich vervolgens naar de opvoeding' (Money, 1975). Een groot succes bleek dit echter niet te zijn want Joan heeft zich een aantal jaren later als volwassene weer terugveranderd naar het mannelijke geslacht (John). Hij ging trouwen en heeft een aantal kinderen geadopteerd. Helaas verloor John zijn geld op de beurs, scheidde en pleegde in 2004 zelfmoord. Wat je ook doet, bij de bevruchting is de genderidentiteit al bepaald en dit kun je niet meer ongedaan maken, niet door het verwijderen van penis en testikels, psychologische begeleiding en oestrogenen.

Geslachtsverschillen in hersenen en gedrag vind je ook in zaken die niet direct met de voortplanting te maken lijken te hebben. Een van de stereotype gedragsverschillen tussen jongens en meisjes waarvan vaak wordt gezegd dat zijn ons opgedrongen zijn door onze sociale omgeving, is ons spelgedrag.

Mannelijke baby's zijn over het algemeen actiever en geagiteerder dan vrouwelijke baby's. Jongens slapen onrustiger dan meisjes. Jongens trekken meer grimassen, hoewel er geen genderverschil bestaat in hoeveel ze huilen. Ook lijken mannelijke baby's meer prikkelbaar dan vrouwelijke, hoewel de bevindingen op dit gebied inconsistent zijn (Phillips, King & Du Bois, 1978; Eaton & Enns, 1986). Daarnaast wordt het gedrag dat jongens en meisjes vertonen door volwassenen op verschillende manieren geïnterpreteerd. In een Amerikaans experiment lieten onderzoekers volwassenen een video zien van een baby die beurtelings 'John' of 'Mary' werd genoemd. Hoewel het steeds dezelfde baby was die werd laten zien, vonden de verschillende volwassenen de baby 'John' avontuurlijk en nieuwsgierig, terwijl 'Mary' als angstig en zenuwachtig werd bestempeld (Condry & Condry, 1976).

Het gedrag van kinderen wordt in de ogen van volwassenen dus gekleurd door hun gender. De verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke baby's zijn over het algemeen heel erg klein. Op de meeste gebieden komen ze zelfs zo overeen met elkaar dat volwassenen meestal niet kunnen zien of een baby een jongen of een meisje is. Bovendien is het belangrijk om te bedenken dat er veel grotere verschillen tussen individuele jongens en tussen individuele meisjes bestaan dat er gemiddeld genomen tussen jongens en meisjes bestaan (Unger & Crawford, 1999). Ook zijn er duidelijke geslachtsverschillen te zien in spontaan gemaakte tekeningen van kinderen. Zowel het onderwerp, de gekozen kleuren en de composities van tekeningen van jongens en meisjes zijn verschillend. Deze verschillen worden beïnvloed door hormonen in de baarmoeder. Meisjes tekenen voornamelijk menselijke figuurtjes, vooral andere meisjes en vrouwen, bloemen en vlinders. Ze gebruiken hiervoor heldere kleuren, zoals rood, oranje en geel. De onderwerpen zijn vreedzaam en de figuurtjes staan meestal op één lijn. Jongens daarentegen tekenen voornamelijk technische objecten zoals wapens, gevechten en vervoersmiddelen zoals auto's en vliegtuigen. Vaak is de compositie van bovenaf gezien en gebruiken ze donkere en koele kleuren, zoals blauw.

Sommige geslachtsverschillen in ons gedrag zijn al zo vroeg in de ontwikkeling zichtbaar dat die uitsluitend in de baarmoeder kunnen zijn ontstaan. Al op de eerste dag na de geboorte kijken meisjes het liefst naar gezichten en jongens vooral naar mechanisch bewegende voorwerpen. Op de leeftijd van één jaar maken meisjes al meer oogcontact dan jongens, terwijl meisjes die in de baarmoeder zijn blootgesteld aan te hoge testosteronspiegels jaren

later als kind minder oogcontact hebben. Ook hierbij speelt testosteron in de baarmoeder dus een rol (Swaab, 2010).

4.1.2 Verschillen tussen jongens en meisjes

Natuurlijk zijn er veel verschillen tussen jongens en meisjes, veel uiterlijke kenmerken kent iedereen en die ontdek je als kind al. Er zijn echter nog meer lichamelijke kenmerken die wat minder opvallen voor de buitenwereld. Dit is echter wel goed om even bij stil te staan want heeft geeft een duidelijk beeld over de verschillen tussen mannen en vrouwen.

<i>Mannen</i>	<i>Vrouwen</i>
Vooraf androgenen	Vooraf oestrogenen en progesteron
Grotere hersenen	Groter aantal hersencellen
Rechterhersen helft beter ontwikkeld	Linkerhersen helft beter ontwikkeld
Dunnere verbinding tussen hersenhelften	Dichtere verbinding tussen hersenhelften

Tabel 3 - Enkele lichamelijke verschillen tussen mannen en vrouwen (Van der Meer & Dudink, 1996).

Daarnaast groeien jongens iets onregelmatiger en doen er – zeker als we hen niet adequaat begeleiden – iets langer over voor ze volgroeid en uitgebalanceerd (gerijpt) zijn.

Op sommige terreinen rijpen jongens wat eerder en sneller (o.a. grove motoriek, leren door iets letterlijk mee te maken, experimenteren, fantasie in spel gebruiken, visueel, voornamelijk grote en verre beelden).

- Jongens zijn wat beweeglijker dan meisjes (via beweging jezelf in de wereld zetten en die zo letterlijk fysiek leren kennen met alle grenzen van dien).
- Jongens lijken hun visuele vermogens en ruimtelijke ordening eerder/sterker te ontwikkelen.
- Jongens hebben een beduidend grotere impulsiviteit; zijn vaak ook sterk direct gemotiveerd en willen dat onmiddellijk tot uitdrukking brengen.
- Een kleine groep jongens is sterk impulsief en loopt grotere risico's.
- Ze blijven wat langer in hun grove motoriek (schrijven komt gemiddeld wat later).
- Jongens ontwikkelen een grote fantasie (is ook abstractie vermogen).
- Jongens leren vergeleken met meisjes wat meer via trial & error: uitproberen, kijken waar het mis gaat en dáárvan leren (Woltring, 2011).

Op andere gebieden rijpen jongens daarentegen gemiddeld weer iets trager dan meisjes: Taal, zowel actief als passief, ontwikkelt zich langzamer, evenals de 'talige' expressie van hun eigen emoties, gevoelens, fantasieën. *Inner speech* is ook reflectie, dit komt wat langzamer op gang en het is voor hen met name lastiger om daarover te communiceren (zeker als de groepsdruk of andere controle een rol speelt).

Stotteren en broddelen komt bij jongens veel meer voor; dit is overigens ook uitdrukking van stress – spanning op de spreekspieren en ademhaling – waardoor spreken wordt gehinderd of ze willen teveel tegelijk zeggen en kunnen dat nog niet goed ordenen.

Sommige jongens ervaren dat taal zich tegen hen keert (“je moet zeggen wat je deed en krijgt dan op je donder”) en oefenen daarom niet in lastige communicatie.

4.2 De directe omgeving

Als er een baby wordt geboren klinken er meteen uitspraken als: ‘het is een jongen’ of ‘het is een meisje’. Een van deze opmerkingen, of een variant hierop, is waarschijnlijk bij elke geboorte een van de eerste uitspraken die wordt gemaakt.

Hieraan zie je dat meteen vanaf de geboorte al onderscheid wordt gemaakt tussen jongens en meisjes en dat ze anders worden behandeld.

De geboortekaartjes die ouders versturen zijn anders, ze krijgen andere kleding aan, andere kleuren in de kamer en zelfs het beddengoed is anders. Ze krijgen ander speelgoed (Bridges, 1993, Coltrane & Adams, 1997; Serbin et al., 2001). Ouders spelen ook anders met de kinderen. Vanaf de geboorte hebben vaders meestal meer contact met zoons dan met dochters en moeders meer met dochters. Dit komt omdat vaders en moeders op verschillende manieren spelen. Vaders spelen vaak op een fysiekere en wildere manier en moeders doen meer traditionele spelletjes zoals kiekeboe. Mannelijke en vrouwelijke baby’s worden door hun ouders duidelijk blootgesteld aan verschillende stijlen van activiteit en interactie (Grant, 1994; Parke, 1990; Laflamme et al., 2002). Genderverschillen kun je duidelijker ervaren als kinderen ouder worden en meer worden beïnvloed door de genderrollen die de maatschappij voor hen in petto heeft.

Als een baby één jaar is, kan het al onderscheid maken tussen mannen en vrouwen. Meisjes spelen op deze leeftijd liever met poppen en zachte knuffels, terwijl jongens voor blokken en vrachtwagens kiezen. Vaak komt dit natuurlijk ook doordat de ouders de kinderen alleen dat speelgoed aanbieden waarmee wordt gespeeld (Caldera & Sciaffa, 1998; Serbin et al., 2001; Cherney et al., 2003). De voorkeur van kinderen voor bepaalde soorten speelgoed wordt meestal versterkt door de ouders. Hoewel de ouders van jongens meestal bezorgder zijn als hun zoon kiest voor typisch ‘meisjesspeelgoed’ dan andersom.

Eenjarige jongens krijgen bijvoorbeeld positievere reacties als ze met voertuigen en bouwspelgoed spelen dan meisjes van dezelfde leeftijd. Bovendien neemt de mate van bevestiging van dit gedrag alleen maar toe als ze met het ‘juiste’ speelgoed spelen naarmate ze ouder worden. Toch worden meisjes die met jongensspeelgoed spelen minder ontmoedigd in dat gedrag dan jongens die met speelgoed spelen dat door de maatschappij als ‘vrouwelijk’ wordt gezien (Leaper, 2002; Martin et al., 2002). Tegen de tijd dat de kinderen twee jaar zijn, gedragen jongens zich zelfstandiger en minder gevoelig dan meisjes. Veel van dit gedrag kan worden teruggevoerd naar reacties van de ouders op eerder gedrag. Als het kind bijvoorbeeld zijn of haar eerste stapjes zet, is de reactie van de ouders meestal afhankelijk van het gender van het kind. Jongens worden meer gestimuleerd om de wereld te verkennen, terwijl meisjes worden geknuffeld en worden aangemoedigd om in de buurt te blijven. Over het algemeen worden alle soorten verkennend gedrag meer aangemoedigd bij jongens dan bij meisjes. Daarom is het ook niet echt vreemd dat meisjes op tweejarige leeftijd minder zelfstandig en gevoelig zijn dan jongens (Kuczynski & Kochanska, 1990; Poulin-Dubois et al., 2002).

Als kinderen twee jaar oud zijn weten ze meestal zelf al wel wat ze zijn, een jongen of een meisje. Als ze rond de drie jaar oud zijn, begrijpen ze ook dat jongens later een man worden en dat meisjes later een vrouw worden. In hun vijfde levensjaar dringt het tot het door dat

het jongen- of meisje-zijn onherroepelijk is. Tot die tijd kunnen ze soms wel eens fantaseren over 'later als ik een meisje ben, of later als ik papa ben'. En omgekeerd.

De eerder genoemde Bandura heeft aangetoond dat kinderen kunnen leren van observeren. Zo heeft hij een experiment gedaan met een plastic pop, Bobo. Deze pop werd door een volwassene agressief behandeld zoals gestompt en geslagen. Na het zien van dit filmpje werd kinderen een vervolgfilm vertoond. De ene groep kinderen kreeg een vervolgfilm te zien waarin de volwassene werd beloond door het gedrag, een andere groep kreeg een vervolgfilm te zien waarin het gedrag van de volwassene werd bestraft en een laatste groep kreeg geen vervolgfilm te zien.

Na deze films werden de kinderen individueel geobserveerd in een kamer met speelgoed en een Bobo pop. De kinderen die geen vervolgfilm hadden gezien en de kinderen die het agressieve gedrag beloond hadden zien worden vertoonden veel agressiever gedrag dan kinderen die het agressieve gedrag bestraft hebben zien worden.

Binnen een gezin is de moeder vaak de geliefde, uiteindelijk is wel de vader degene die de ontwikkeling van de gender-rol afrondt. Jongens identificeren zich met hun vader, wat betreft het gedragen als man in het algemeen, maar ook in hoe een man zich gedraagt tegenover vrouwen. In beide gedragsstijlen kijkt een zoon van zijn vader af.

Bij dochters is het anders, daar komt een splitsing. Zij identificeert zich wel met haar moeder en imiteert haar, maar om te oefenen hoe een meisje zich gedraagt in het algemeen en al helemaal hoe het zich gedraagt tegenover mannen heeft ze toch haar vader nodig. Ze oefent als het ware op hem (Lamb, 1997). Het meisje speelt met vrouwelijk gedrag, dat zij afkijkt van haar moeder, in op de mannelijkheid van haar vader. Hiervoor heeft een meisje dus duidelijk twee ouders nodig. Wat hierbij ook weer heel belangrijk is, is hoe de vader hierop reageert. Vader blijft nodig om het vrouwelijke gedrag op te oefenen. Een moeder maakt minder sekseonderscheid dan een vader. In het dagelijks optrekken heeft een moeder het toch vaak over 'de kinderen'. Dit wil niet zeggen dat een moeder geen onderscheid maakt, maar een moeder verwacht toch minder seksestereotiep gedrag van haar kinderen dan een vader. Een vader wil toch vaak dat een zoon zich echt als een jongen gedraagt en een meisje wel een echt stereotiep meisje is (Kohnstamm, 2002)

Vaders zijn over het algemeen voor zonen veeleisender en strenger, daarentegen zijn ze voor meisjes een stuk affectiever en guller met lofprijzingen. Juist omdat de omgang tussen vaders en kinderen al heel jong seksespecifiek is, mag met niet concluderen dat dit alleen van vader uitgaat. Er is onderzoek gedaan naar het gedrag van kleine kinderen en hieruit is ook gebleken dat zoontjes en dochttertjes zich ook anders gaan gedragen als vader in de buurt is dan als moeder er is. Bovendien worden jongens misschien iets harder aangepakt door hun vader omdat ze op die jonge leeftijd al ondernemender zijn en meer geneigd zijn om dingen te doen die niet mogen (Kohnstamm, 2002). Masculiene vaders oefenen met de meisjes de rol van vrouwelijk doen en laten in de omgang met mannen. Jongens die vaders lofprijzing willen verdienen, moeten doen als stoere mannen in aanbouw. Op die manier differentiëren vaders dus naar het schijnt scherper dan moeders (Kohnstamm, 2002). Hoe een gezin functioneert heeft met verschillende zaken te maken. Zo is bijvoorbeeld de relatie tussen ouders, tussen ouder en kind en tussen kinderen onderling belangrijk. Alles hangt met elkaar samen. De relatie tussen bijvoorbeeld ouders hangt samen met de kwaliteit van de relatie tussen ouders en kinderen (Cumming & Davies, 2002).

Evenzo hangt de relatie tussen de ouders weer samen met de kwaliteit van de relatie tussen broertjes en zusjes (Dunn, e.a., 1999). Als ouders vaak ruzie hebben wordt dit geassocieerd met gedragsproblemen en emotionele problemen van kinderen en adolescenten.

Confrontatie met boosheid, ruzie, vijandigheid en agressie in het gezin veroorzaakt emotionele spanning bij kinderen en vergroot de kans op agressie naar leeftijdgenoten. De samenstelling en de rolverdeling binnen het Nederlandse gezin zijn de laatste tientallen jaren sterk veranderd. Ruim 10 procent van de Nederlandse 12- tot 17-jarigen woonde in 2002 in een éénuoudergezin (CBS, 2003). In meer dan de helft van de Nederlandse gezinnen met kinderen werken beide ouders. Veel kinderen hebben dan ook te maken met kinderopvang en hiermee samenhangend is ook de rol van de vader binnen een gezin veranderd. Vaders participeren meer in de opvoeding, maar toch liggen de huishoudelijke taken en zorgtaken nog steeds het meest bij vrouwen in tweeoudergezinnen met jonge kinderen. Doordat er steeds meer ouders moeten werken om rond te komen moeten er dus ook meer kinderen naar de kinderopvang. Ruim 60% van alle baby's krijgt te maken met een vorm van kinderopvang, bijvoorbeeld bij een oppas of in een crèche. Van de peuters gaat ruim 80 procent naar een vorm van dagopvang, meestal een peuterspeelzaal. Veel kinderen krijgen dus al op jonge leeftijd te maken met verschillende volwassenen en met andere kinderen. Goede kinderopvang blijkt een positief effect te hebben op de ontwikkeling van kinderen die ouder zijn dan één jaar. Zo is school tegenwoordig niet alleen goed voor kinderen om er kennis op te doen, ze leren er ook omgaan met anderen, taken als huiswerk zelfstandig organiseren en ze leren er het belang van presteren. Ook het belang van contacten met leeftijdgenoten neemt toe naarmate de leeftijd toeneemt. Adolescenten brengen meer tijd door met leeftijdgenoten dan met hun ouders. Leeftijdgenoten hebben een grote invloed op het uiterlijk, houding en gedrag.

4.3 Sociale en economische factoren/culturele context

Tot nu toe is er in dit hoofdstuk voornamelijk aandacht besteed aan de gezinsopvoeding. Een gezinsopvoeding die leidt tot een veilige hechting tussen ouders en kind en daardoor krijgt het kind een goede omgeving om te ontwikkelen. Dit geeft echter nog helemaal geen garantie voor een succesvol leven. Op het moment dat het kind buiten het gezin in aanraking komt met anderen, ontstaan er opnieuw processen van coregulatie en adaptatie. In de peuterspeelzaal, op de basisschool, bij de vriendjes en vriendinnetjes, in het publieke domein, sportclubs en verenigingen ontstaat iedere keer weer een interactie tussen het kind en andere mensen die het ontmoet. Deze ervaringen zullen op hun beurt weer het gezinsfunctioneren beïnvloeden.

De ontwikkeling van kinderen verloopt in functie van een proces van wederzijdse beïnvloeding met de omgeving (Lerner, 1978). Dit proces, dat net zo veel afhankelijk is van de kwaliteit van de omgeving als van de eigenschappen van het kind, bepaalt of de capaciteiten van het kind zich volledig zullen ontplooiën of juist zullen worden geremd in hun groei. Op grond van dit gegeven mag er vanuit worden gegaan dat de school een primaire omgevingscontext is voor dit proces. Op school krijgt een kind niet alleen kennis overgedragen, maar ook sociale vaardigheden, waarden, normen en verschillende denkbeelden maken deel uit van de schoolse socialisatie. Daarnaast wordt er van een school steeds meer verwacht dat er ook op het psychische, sociaal-emotionele en morele noden van het kind te hulp schiet. Dit te hulp schieten in tijden van nood was vroeger meer de functie van de familie en de kerk, maar dit is wat binnen het onderwijs zorgverbreding heet. De school heeft zich dus door de jaren heen duidelijk ontwikkeld tot een primaire socialisatiebewerker (Brutsaert, 1993). In de theorie over de ontwikkeling van de zelfwaardering ontwikkeld door Harter (1998), wordt benadrukt dat naast het belang van de

meer in het kind te situeren behoefte om competent met de omgeving om te gaan (de competentiebehoefte), ook de rol van de socialiserende omgeving in de kinderjaren. In navolging van onder anderen Cooley, Mead en Baldwin, gaat Harter er vanuit dat kinderen zich spiegelen aan het beeld dat 'belangrijke anderen' van hen hebben, in de eerste plaats de ouders. Maar zij erkent dat ook andere opvoeders zoals de leerkracht, vrienden, klas- en leeftijdsgenootjes en broers en zussen een belangrijke rol spelen bij het dynamische en interactieve proces van zelfwaardering (Harter, 1998).

Op school moeten kinderen omgaan met de leerkracht, leren te luisteren en als leerling gedragen. Daarnaast moet het omgaan met verschillende leeftijdgenoten, kinderen moeten toch een zeker statuspositie nastreven ten opzichte van anderen. Uiteindelijk werkt een kind op school dus ook aan de ontwikkeling van de sociale identiteit. Voor de schooltijd was het nog compleet afhankelijk van de omgeving, maar nu moet het leren om zich aan te passen, meer op autonome wijze op te treden en de omgeving te beheersen.

In de onderwijssociologische literatuur wordt er al lange tijd op gewezen dat er meer aandacht moet uitgaan naar de studie van het verloop van de eerste schooljaren (Entwisle en Alexander, 1989). Tijdens deze zogeheten 'critical period'-socialisatie worden namelijk de funderingen gelegd voor de hele schoolloopbaan.

Een conclusie die werd getrokken na het onderzoek naar effecten van de sekse van de leerkracht kwam uit een observatie-onderzoek van Fagot & Patterson (1969). Zij observeerden verschillende spelactiviteiten van kinderen in kinderdagverblijven. Uit het onderzoek bleek dat vrouwelijke leidsters vaker vrouwelijke spelactiviteiten bekrachtigden, bij jongens en bij meisjes. Dit had echter geen effect op de voorkeur van jongens voor mannelijke spelactiviteiten. De observaties toonden aan dat jongens zich bij de keuze van spelactiviteiten voornamelijk lieten leiden door de keuze van andere jongens.

Dat jongens de jongensachtige spelactiviteiten van elkaar bekrachtigden (en meisjes dat van meisjes) had een groter effect op de mate waarin kinderen seksetypisch gedrag vertoonden, dan dat een leerkracht het gedrag bekrachtigde. Hieruit bleek toen dus dat de *peer group* een grotere invloed heeft op kinderen dan een leerkracht zelf. Naar de invloed die de *peer group* heeft op het gedrag van jongens en meisjes in het onderwijs is helaas nog niet veel onderzoek gedaan. Niet lang geleden is er echter nog een onderzoek gedaan naar de schoolprestaties van jongens en meisjes in het Belgisch onderwijs, waarbij ook aandacht is besteed aan de *peer group*. Deze bleek toen een sterke invloed te hebben (Derks en Vermeersch, 2001).

De invloed van deze verschillende omgevingen op het actuele en toekomstige functioneren en ontwikkelen van kinderen is al veel onderzoek naar gedaan en veel over geschreven. Dat geldt voor het belang van vriendschappen (Hartup, 1997), de meer algemene invloed van leeftijdsgenoten (Rich-Harris, 1995), de ervaringen in de school (Junger-Tas, 2000; De Winter, 2004), de ervaringen met de media (Valkenburg, 2002) en de woonomgeving (Leventhal & Brooks-Gun, 2000).

Een samenleving als geheel kan veel of weinig zijn ingesteld op kinderen en jeugdigen en veel of weinig oog hebben voor en belang hechten aan opvoeden en opgroeien. Hierbij spelen belangrijke maatschappelijke omstandigheden zoals armoede of welvaart, oorlog of vrede, de mate van politieke stabiliteit enzovoorts een grote rol. Ook in een relatief stabiele, welvarende en vredige samenleving kan het klimaat om op te groeien onveilig en kil zijn. De Duitse socioloog Kaufmann spreekt in dit verband over 'die structurelle Rücksichtslosigkeit' van de moderne samenleving ten opzichte van de jeugd (geciteerd in Qvortrup, 1992). Daarmee wordt bedoeld dat er op verschillende belangrijke

maatschappelijke domeinen weinig aandacht is voor de jeugd. Het heeft niets tégen de jeugd, maar de maatschappij heeft andere prioriteiten.

De Deense socioloog Qvortrup veronderstelt zelfs dat de lage geboortecijfers in de geïndustrialiseerde westerse landen een gevolg zou kunnen zijn van een ontwikkeling waarin de samenleving zo georganiseerd is dat er (figuurlijk, maar ook letterlijk) nog nauwelijks plaats is voor kinderen (Qvortrup, 1992).

Nu, in het begin van de eenentwintigste eeuw is er sprake van een maatschappij waarin kinderen en jongeren steeds jonger worden gezien als gelijkwaardige 'medeburgers' (De Winter, 1995). Men beschouwt de ontwikkeling van kinderen en jongeren als een proces van toenemende dialoog en participatie. Het denken ontstaat dat kinderen en jeugdigen de kans moeten krijgen om mee te doen aan en invloed te hebben op bestaande sociale systemen (gezin, publieke ruimte, onderwijs, werk, enz.).

Praktijkonderzoek



De gevolgen van de feminisering van het onderwijs volgens ervaringsdeskundigen

Naam: Pieter-Willem Vollbehr
Studentnummer: 081090

1. Probleemstelling en onderzoeksopzet

1.1 Inleiding

De feminisering van het onderwijs is de laatste tijd een veelbesproken onderwerp. Niet alleen in de teamkamers van basisscholen, maar ook onder hoogleraren op universiteiten en zelfs de verschillende media hebben er al items over gemaakt.

Op dit moment wordt er dus veel aandacht aan besteed en wordt er vooral door middel van onderzoek gekeken naar de gevolgen die het heeft voor jongens en meisjes op het gebied van prestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling. Iedereen heeft er een mening over maar veel op feiten berustende uitspraken wat betreft eventuele gevolgen zijn er nog niet. Zo is volgens hoogleraar pedagogiek Tavecchio het geringe aantal mannen voor de klas niet goed voor de ontwikkeling van jongens. Jongens zouden volgens hem meer mannen in hun leven moeten hebben, alleen al voor het rolmodel dat ze nodig hebben (Vermeulen, 2003).

1.2 Probleemstelling en onderzoeksvraag

Omdat er vooral wordt ingegaan op de meningen en visies van hoogleraren en kennisdeskundigen, werd ik erg benieuwd of deze mening wordt gedeeld door de ervaringsdeskundigen namelijk de leerkrachten in het basisonderwijs.

Daarom voer ik een onderzoek uit dat antwoord geeft op de volgende vraag: *Wat zijn de persoonlijke meningen en ervaringen wat betreft de gevolgen van de feminisering onder de ervaringsdeskundigen?*

1.3 Onderzoeksopzet

Door middel van een enquête worden ervaringsdeskundigen ondervraagd ten behoeve de onderzoeksvraag. De enquête wordt verspreid onder de verschillende scholen van Stichting Proominent in gemeente Ede. Bij deze stichting werken mensen met een specifieke deskundigheid op het gebied van onderwijskundige- personele-, financiële-, en materiële zaken. Het bureau kenmerkt zich in de hoge mate door een professionele dienstverlening naar het bestuur en de scholen voor wat betreft deze zaken. De gemeente Ede heeft 13 openbare scholen in binnen- en buitengebied met een totaal van ruim 200 medewerkers. Via de directeurs van deze 13 verschillende scholen worden deze ruim 200 medewerkers bereikt. De directeurs krijgen de enquêtes en mogen ze verspreiden onder de leerkrachten van hun eigen school. De leerkrachten die zo bereikt worden zijn dus heel willekeurig. Zo zijn er bijvoorbeeld Lio-stagiaires die de enquête krijgen, als ook leerkrachten die al bijna met pensioen gaan. Dit is interessant omdat het onderzoek daardoor een heel breed bereik heeft en daardoor ook betrouwbaar is. De scholen hebben ieder een eigen visie en die vrijheid hebben ze ook maar wat bij deze scholen wel overeenkomt is dat op deze scholen iedereen welkom is, ongeacht afkomst en achtergrond. Wel worden er duidelijke regels gehanteerd waardoor de kinderen zich veilig voelen op school.

1.4 Het onderzoeksinstrument

Door middel van een enquête wil ik mijn informatie verzamelen. Bij de enquête zitten een aantal algemene informatieve vragen waar ik uit kan afleiden welke scholen de enquête hebben ingevuld bijvoorbeeld uit een dichtbevolkte wijk in Ede of een school in het buitengebied. Daarnaast of een man of vrouw de enquête heeft ingevuld want dit zou van invloed kunnen zijn op de wijze van invullen. Ook het aantal jaren onderwijservaring is relevant om aan te tonen dat het onderzoek een breed bereik heeft. Daarnaast is de enquête verdeeld in 4 categorieën. De eerste categorie heet: de feminisering van het onderwijs. Dit zijn verschillende vragen over het 'probleem' van de feminisering.

De tweede categorie gaat over de onderwijsbehoeften van de kinderen: wat hebben kinderen nodig en hoe kun je in die behoeften voorzien als leerkracht?

De derde categorie bevat stellingen over de sociale behoeften van kinderen. In hoeverre de leerkracht een voorbeeldfunctie heeft en hoe belangrijk het wordt geacht dat ook mannen deze rol op zich nemen.

Tot slot zijn er nog enkele stellingen over de teameigenschappen. Wordt de feminisering ook binnen een team van onderwijzers opgemerkt, en over hoe er tegenaan gekeken wordt door de leerkrachten? Elke categorie bevat een aantal stellingen waar een score aan kan worden gegeven. Of de leerkracht het er helemaal mee eens is (4), of helemaal mee oneens (1). Dit wordt later verwerkt en uitgewerkt.

Categorie	Aantal stellingen
Feminisering van het onderwijs	4 stellingen
Onderwijsbehoeften kinderen	5 stellingen
Sociale behoeften (modelling)	7 stellingen
Team eigenschappen	3 stellingen

Tabel 4 – Overzicht van het aantal stellingen per categorie.

2. Onderbouwing van de stellingen in de verschillende categorieën

2.1 Feminisering van het onderwijs

Door middel van deze stellingen wil ik een antwoord krijgen of de ervaringsdeskundigen de feminisering als een probleem zien en wat de visie is van de leerkrachten hierop.

Vraag 1: Het onderwijs lijdt onder de feminisering van het onderwijs.

Directeur H. Abrahamse van de pabo (leerkrachtenopleiding) van hogeschool InHolland te Alkmaar zei hierover het volgende: "De vlucht van de mannen is inderdaad een groot probleem." En daaropvolgend: "Je hoort steeds vaker van scholen met alleen nog maar juffen voor de klas."

Vraag 2: De feminisering van het onderwijs is slecht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongens.

Dat we ons grote zorgen moeten maken over de ontwikkeling van onze jongens. Dat is althans de mening van een aantal opvoeddeskundigen. Want op de basisscholen is 80% van de leerkrachten vrouw. De ondervertegenwoordiging van mannen voor de klas leidt volgens de critici tot gedragsproblemen en leerachterstanden bij jongens.

Volgens de deskundigen zouden juffen vooral eigenschappen stimuleren die men traditioneel meer als vrouwelijk beschouwt. Rustig blijven en veel praten wordt beloond, terwijl er anderzijds juist weinig ruimte – laat staan stimulans – is voor typisch jongensgedrag en sterke jongens-eigenschappen, zoals:

- actiebereidheid;
- ontdekkingsdrift;
- leiderschap;
- assertiviteit.

Maar het tegendeel blijkt, de jongens-eigen manier om problemen op te lossen wordt als lastig en brutaal ervaren. Daardoor zouden jongens te kort komen in hun sociale en emotionele ontwikkeling tijdens het primair onderwijs. Hun motivatie zou verslechteren, omdat ze zich niet prettig voelen in de klas, en ze zouden slechter gaan presteren.

Vraag 3: De feminisering van het onderwijs zal gevolgen hebben op de algemene identiteitsontwikkeling van jongens.

Volgens autoriteiten als Tavecchio kunnen jongens door al die vrouwelijke leerkrachten hun eigen identiteit niet goed ontwikkelen. Het ontbreken van een mannelijk rolmodel op school zou een groot probleem zijn. Erger nog, dit rolmodel ontbreekt ook thuis. Al moet je er dan wel, net als Tavecchio, van uitgaan dat alleen mannen als rolmodel voor jongens kunnen fungeren.

Tot hun 12e, zo meldt Tavecchio, zien jongens nauwelijks mannen en te veel vrouwen. "Ze hebben mannen nodig om te zien hoe ze vorm kunnen geven aan hun mannelijk gedrag. Dat leert elke ontwikkelingstheorie", aldus Tavecchio.

Maar ontwikkelingstheorieën leren ons ook, zou je dan moeten toevoegen, dat de identiteitsontwikkeling van kinderen erg complex is. Sociaal wenselijk gedrag wordt uiteindelijk door de sociaal-culturele context als geheel bepaald en niet uitsluitend door de vrouwen die toevallig in de buurt zijn.

Vraag 4: Het onderwijs is een vrouwenbaan.

Met name het imago van de opleiding en het leraarsberoep bij vrienden en familie speelt een belangrijke rol. Volgens een directeur van een onderzochte pabo heeft zowel de opleiding als het beroep een lage status, zeker sinds MBO-ers kunnen instromen. Daarnaast moeten de jongens een groot zelfvertrouwen hebben om voor dit traject te kiezen. "In je vriendenkring ben je al snel een watje", aldus een pabo-directeur.

Het loopbaanperspectief van een basisschool-leerkracht worden dus niet zo aantrekkelijk gevonden. En de jongens die wél op de pabo beginnen, focussen zich al snel meer op lesgeven in de bovenbouw en eventueel in de middenbouw. Tijdens de opleiding is de uitval onder jongens bovendien nog eens groter dan onder meisjes.

Het lijkt een zichzelf versterkend verschijnsel. Gerda Geerdink, onderwijscoördinator aan een pabo, stelt met enige ironie vast dat kinderen zich al tijdens hun basisschooltijd een beeld vormen van het beroep van leerkracht als een vrouwenberoep. Dat leidt ertoe dat jongens, als ze eenmaal toe zijn aan het kiezen van een vervolgopleiding, niet snel voor de pabo zullen kiezen.

2.2 Onderwijsbehoeften kinderen

Door middel van deze stellingen onderzoek ik de ervaringen van leerkrachten in het basisonderwijs ten opzichte van de mening van een basisschooldirectrice betreffende het verschil tussen jongens en meisjes.

Vraag 1: Jongens hebben meer behoefte aan presteren dan meisjes.

Vraag 2: Jongens hebben meer behoefte aan competitie dan meisjes.

Vraag 3: Mannelijke leerkrachten kunnen beter in de behoefte aan prestatie voorzien dan vrouwelijke leerkrachten.

Vraag 4: Mannelijke leerkrachten kunnen beter in de behoefte aan competitie voorzien dan vrouwelijke leerkrachten.

Deze vragen komen voort uit de mening van mevrouw Abrahamse:

Onderwijzeressen leggen veel minder nadruk om competitie en prestatie dan mannelijke leerkrachten, terwijl jongens daar veel meer behoefte aan hebben. Deze zaken hebben overigens geen invloed op de kwaliteit van het onderwijs. Juffen geven even goed of slecht onderwijs als meesters.

'Er is een fundamenteel verschil in voorkeursgedrag', stelt biopsycholoog Martine Delfos.

'Het voorkeursgedrag van jongens is competitie. Ze leren door zich te meten met anderen. Meisjes worden daar juist onzeker van.'

Daarom moet competitie ook tijdens de gewone lessen een plaats krijgen:

Door vaak cijfers te geven en jongens de kans te geven hun prestaties naar buiten te brengen, bijvoorbeeld op de schoolwebsite. 'Gebruik quizzen en laat ze soms in kleine teams werken waarmee ze een prijs kunnen winnen.' Lauk Woltring vindt echter dat competitie niet de overhand moet krijgen. 'Veel jongens hebben een zwak of negatief zelfbeeld. Competitie kan ook slechte dingen naar boven halen, zeker als je geen duidelijke eigen doelen hebt.' Delfos: 'Belangrijk is dat de docent haalbare doelen stelt, en dat iedereen kan scoren in een vak waar hij goed in is. Het moet niet te makkelijk zijn, maar ook niet te moeilijk.'

Vraag 5: Voor goed ict-onderwijs zijn eigenlijk mannen nodig.

De waarnemend directeur van Rotterdamse basisschool Fridtjof Nansen I. Rijshouwer verteld over de problemen die het geeft omdat er alleen nog maar juffen in het leerkrachtenteam werken. Enkele termen die genoemd werden: 'kapotte stopcontacten, computeronderwijs, het zomerkamp en groep 8. 'en als oplossing hiervan: 'Er zijn vaders gecharterd voor reparaties binnen school. De conciërge van de school moest mee op kamp met groep 8 omdat er anders niemand was die 's nachts op de jongens kon letten. Groep acht heeft niet zo snel de voorkeur bij juffen; de kinderen gaan puberen en worden brutaler. Ook het ict-onderwijs komt moeizaam van de grond.'

2.3 Sociale behoeften (modelling)

Door middel van deze stellingen onderzoek ik hoe de leerkrachten de gevolgen van de feminisering inschatten en ervaren. Deze gevolgen zijn alleen genoemd door kennisdeskundigen en ik onderzoek of de ervaringsdeskundigen deze mening delen.

Vraag 1: Jongens hebben in de basisschoolperiode een mannelijk voorbeeld nodig in de rol van leerkracht.

Adviseur van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum Dolf Hautvast noemt de daling van het aantal mannen in het basisonderwijs zorgwekkend. Vooral voor jongens die thuis geen mannelijk rolmodel hebben, zou het belangrijk zijn op school een leraar te hebben die aangeeft waar de grenzen liggen.

"Een jongen kan van een lerares wel horen dat hij niet aan een meisje mag komen, maar hij leert het pas echt als die mededeling van een man komt."

Vraag 2: Jongens hebben het nodig om eens met een mannelijke leerkracht te stoeien. Volgens Abrahamse zullen leerlingen soms ook het jongensachtige missen. "Jongens vinden het prettig om eens goed stevig te stoeien met de meester; dat doen ze niet met een juf." Martine Delfos: 'Jongens houden van fysiek contact. Maar overdrijf het niet, dat voelt onecht.'

Jongens moeten zeker in de basisschoolleeftijd ook gelegenheid krijgen om hun behoefte aan rennen en stoeien uit te leven.

Vraag 3: Een mannelijke leerkracht vervult een soort vaderrol voor jongens binnen het onderwijs.
(zie vraag 1).

Vraag 4: Mannelijke leerkrachten zijn belangrijk voor het zelfbeeld van jongens.

Woltring: 'Meesters hebben vaak iets meer feeling voor jongens. Ze weten hen met minder woorden en humor tot de orde te roepen. Bovendien hebben jongens ook mannelijke voorbeelden nodig.' De vrouwelijke leerkrachten kunnen leren om beter op jongens te reageren. 'Ze hoeven jongens niet helemaal te begrijpen, maar is het is wel goed als ze zich verdiepen in de verschillen tussen jongens en meisjes', zegt Delfos.

Vraag 5: Mannelijke leerkrachten zijn belangrijk voor de identiteitsontwikkeling van jongens. Volgens autoriteiten als Tavecchio kunnen jongens door al die vrouwelijke leerkrachten hun eigen identiteit niet goed ontwikkelen. Het ontbreken van een mannelijk rolmodel op school zou een groot probleem zijn. Erger nog, dit rolmodel ontbreekt ook thuis. Al moet je er dan wel, net als Tavecchio, van uitgaan dat alleen mannen als rolmodel voor jongens kunnen fungeren.

Tot hun 12e, zo meldt Tavecchio, zien jongens nauwelijks mannen en te veel vrouwen. "Ze hebben mannen nodig om te zien hoe ze vorm kunnen geven aan hun mannelijk gedrag. Dat leert elke ontwikkelingstheorie", aldus Tavecchio.

Maar ontwikkelingstheorieën leren ons ook, zou je dan moeten toevoegen, dat de identiteitsontwikkeling van kinderen erg complex is. Sociaal wenselijk gedrag wordt

uiteindelijk door de sociaal-culturele context als geheel bepaald en niet uitsluitend door de vrouwen die toevallig in de buurt zijn.

Vraag 6: Vrouwelijke leerkrachten zijn niet in staat jongensemoties te begrijpen.

School kan jongens ook helpen hun gevoelens en emoties te uiten. 'Als ze bewegen of iets leuks doen, vertellen ze daar gemakkelijker over dan tijdens een gewone les', zegt Woltring. 'Als ze eenmaal zover zijn, kunnen ze ook leren schrijven over hun gevoelens. Gedempte verlichting helpt daarbij. Fel licht maakt alles zichtbaar, waardoor jongens meer op hun quivive zijn.' Als ze zich grof uitdrukken, moeten leerkrachten niet meteen een vermanend vingertje heffen. Woltring: 'Het is al heel wat dat ze zich uiten. Vraag wat ze precies bedoelen. Dan creëer je rust en veiligheid.' Delfos pleit ervoor om jongens te leren buddy te zijn voor kwetsbare mensen. Zo kunnen ze hun 'zachte kant' te ontwikkelen.

Jongens hebben mannelijke voorbeelden nodig.' De vrouwelijke leerkrachten kunnen leren om beter op jongens te reageren. 'Ze hoeven jongens niet helemaal te begrijpen, maar is het is wel goed als ze zich verdiepen in de verschillen tussen jongens en meisjes', zegt Delfos.

Vraag 7; Jongens hebben meer zelfvertrouwen als ze een mannelijke leerkracht hebben.

Deze vraag stel ik omdat hier heel veel in zit, jongens krijgen zelfvertrouwen door iemand waarmee ze fysiek contact kunnen hebben (stoeien), waar ze zich door willen laten leiden (vertrouwen) en kan voorzien in de competitie- en prestatiedrang van jongens.

De leerkrachten stellen grenzen, maar ze zitten moeten jongens niet op steeds op hun nek zitten. Woltring: 'Jongens hebben moeite om autoriteit te erkennen, maar zoeken die tegelijkertijd ook op: Wie kan ik vertrouwen om mij –tijdelijk - te leiden?' Corrigeren en consequent de regels toepassen moet, maar laat ze in hun waarde.' Want als er één ding is wat jongens bezighoudt is het niet af willen afgaan. Delfos: 'Jongens willen niet het risico lopen dat ze een onvoldoende halen als ze hun huiswerk hebben gedaan. Dan maken ze nog liever helemaal geen huiswerk.'

2.4 Team eigenschappen

Door middel van deze stellingen onderzoek ik hoe de leerkrachten staan tegenover de gevolgen die de feminisering heeft voor het team op school. Verschillende directeuren hebben aangegeven gevolgen te ondervinden binnen het team en met dit onderzoek wil ik aantonen hoe de leerkrachten dit nu zelf ervaren.

Vraag 1: De sfeer binnen een team verandert (negatief) als er weinig tot geen mannen in zitten.

Vraag 2: Mannen kunnen beter relativeren binnen een team.

"De sfeer binnen een team verandert als er geen mannen meer tussen zitten. In negatieve zin. Mannen kunnen soms wat beter relativeren; in een juffenteam kunnen irritaties langer doorgaan en krijg je een soort kippenhokeffect." Aldus H. Abrahamse.

Mannen leggen kritiek gemakkelijker naast zich neer dan vrouwen. Het is al langer bekend dat vrouwen kritiek op hun functioneren vaak te persoonlijk aanpakken.

Mannen zijn geneigd kritiek makkelijk naast zich neer te leggen, soms zelf iets te makkelijk. Vrouwen zijn geneigd kritiek te persoonlijk op te vatten en kunnen het minder goed naast zich neerleggen.

Vraag 3: Mannen brengen humor binnen een team.

Waarnemend directeur I. Rijkhouwer van de Rotterdamse basisschool Fridtjof Nansen: geeft aan de humor van mannen binnen het team te missen, "dit kan soms de spanningen even doorbreken."

3. Analyse van de enquête

3.1 Eerste gegevens

De enquêtes zijn uitgedeeld, ingevuld en ik heb ze weer teruggekregen. Wat wel duidelijk te zien is dat er sommige scholen duidelijk werk van hebben gemaakt (komt ook omdat ik bekend was op die scholen door invalwerkzaamheden en stages) om ze in te laten vullen.

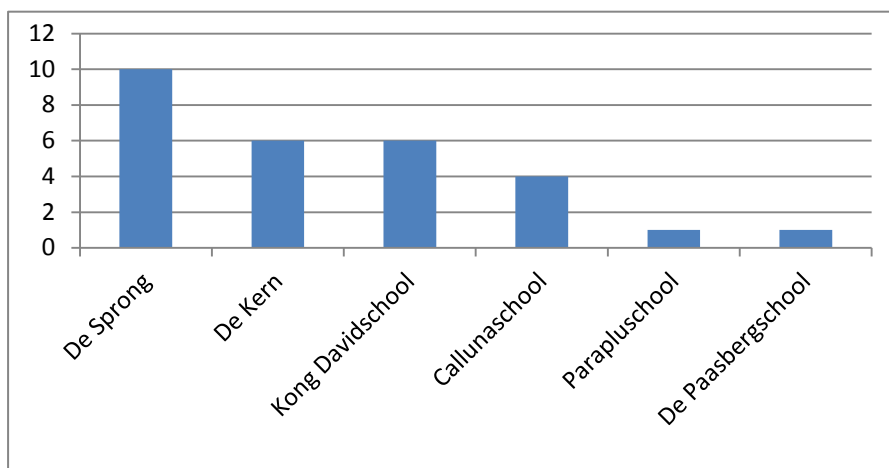
De enquêtes die ik terug heb zijn te verdelen onder een aantal scholen verdeeld onder katholieke scholen, een christelijke school, een montessorischool een reguliere openbare basisschool en een school met een nieuw concept van 52 weken per jaar school.

Obs de Sprong uit Lunteren, Obs de Kern uit Ede, Katholieke school Koning David, De Calluna Montessorischool, De Parapuluschool en de hervormde school de Paasberg hebben allemaal meegewerkt aan het onderzoek.

Zo heb ik alles bij elkaar 28 enquêtes teruggekregen. Ik heb er heel veel verspreid door ze naar verschillende scholen te sturen. Bij de scholen waar ik betrokken ben heb ik ze afgegeven en dit was duidelijk een stuk effectiever want hier heb ik ze teruggekregen en van andere scholen helemaal niet.

Deze enquêtes heb ik verdeeld in verschillende categorieën en deze hebben ieder een eigen nummer gekregen. School A.1/A.2, B.1/B.2 enz.

Hieronder een overzicht van de verschillende scholen en hoeveel enquêtes ik van iedere school terug heb gekregen.



Enkele feiten over de variabele vragen:

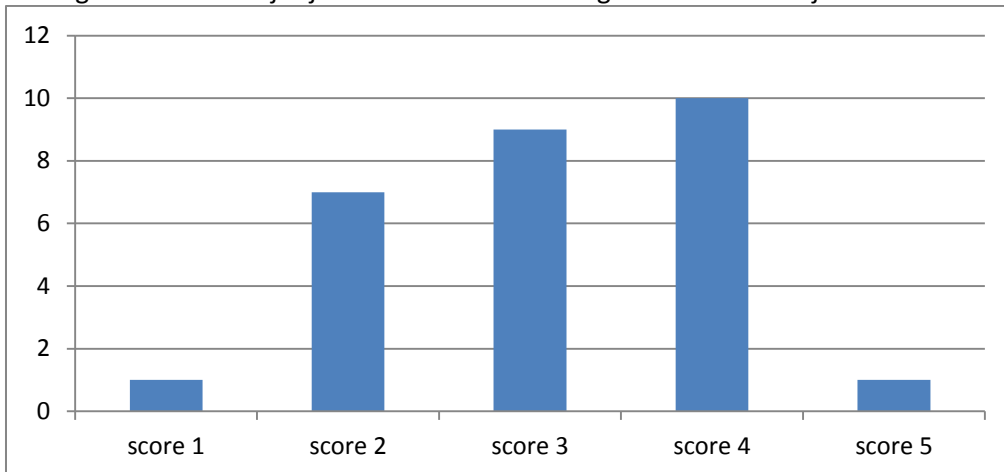
- De enquêtes zijn ingevuld door 21 vrouwen en 7 mannen.
- Het aantal jaren onderwijservaring van de mensen die de enquête hebben ingevuld is wisselend tussen 0 jaar (Lio stagiaire) en 40 jaar.
- De geboortedata van de mensen die de enquête hebben ingevuld liggen tussen 1950 en 1991.

Aantal jaren onderwijservaring van ondervraagden:

- 0 – 10 jaar - 13 mensen die de enquête hebben ingeleverd
- 11 – 20 jaar - 9 mensen die de enquête hebben ingeleverd
- 21 – 30 jaar - 2 mensen die de enquête hebben ingeleverd
- 31 – 40 jaar - 4 mensen die de enquête hebben ingeleverd

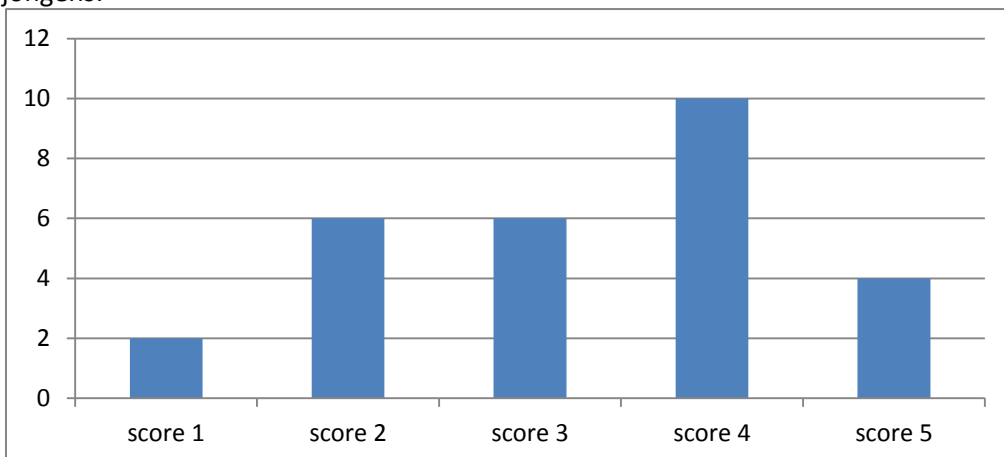
3.2 Feminisering van het onderwijs

Stelling 1: het onderwijs lijdt onder de feminisering van het onderwijs:



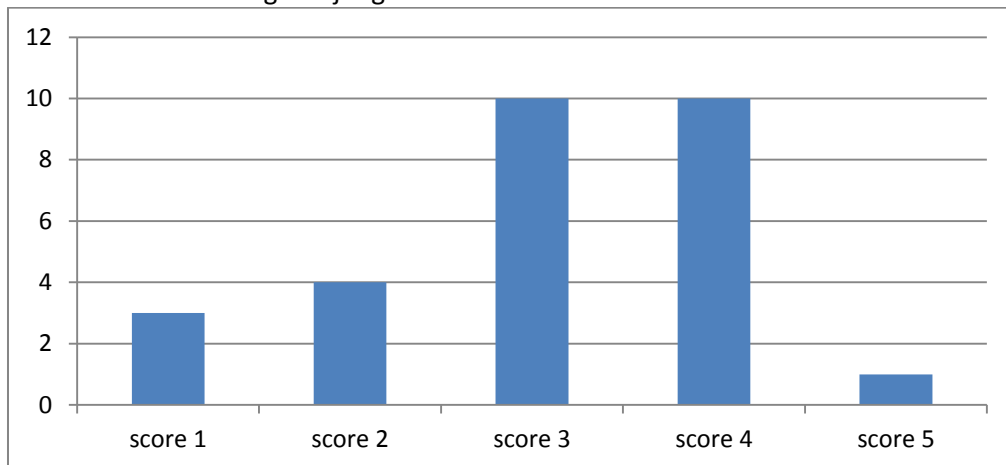
$$\bar{X} = 3,1$$

Stelling 2: De feminisering van het onderwijs is slecht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongens:



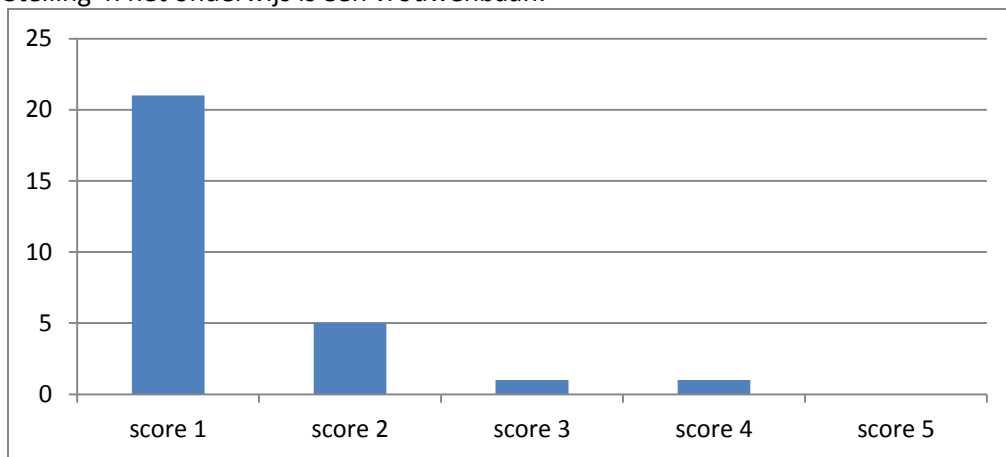
$$\bar{X} = 3,3$$

Stelling 3: De feminisering van het onderwijs zal gevolgen hebben op de algemene identiteitsontwikkeling van jongens:



$$\bar{X} = 3,1$$

Stelling 4: het onderwijs is een vrouwenbaan:

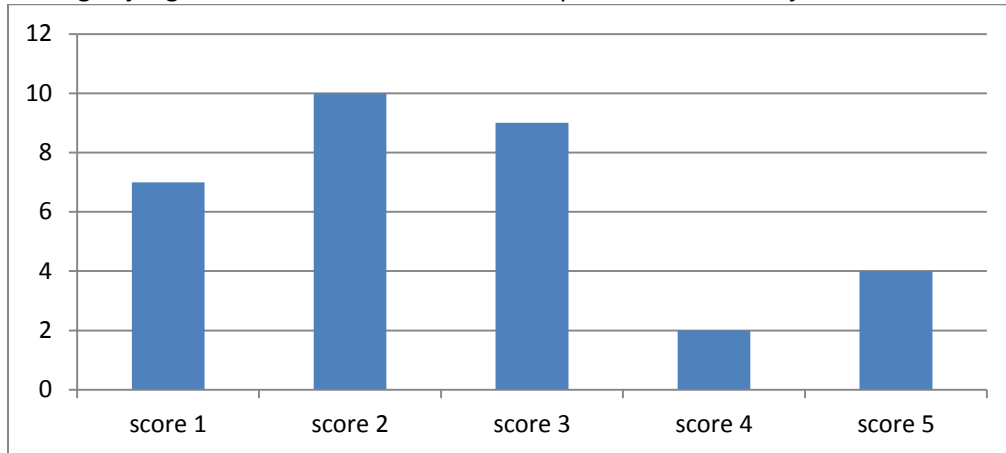


$$\bar{X} = 1,4$$

Wat blijkt uit deze antwoorden op de stellingen is dat eigenlijk vooral bij de vierde stelling een overgroot aandeel van de ingevulde enquêtes met een score 1 is beantwoord. Dit betekent dat de mensen het compleet oneens zijn met de stelling. De leerkrachten uit het onderwijs, zowel mannen als vrouwen vinden het onderwijs geen vrouwenbaan. Over het algemeen zijn de andere antwoorden op stellingen over de feminisering en de eventuele gevolgen van de feminisering redelijk gelijk. De scores zijn eigenlijk van 2 tot 4 ingevuld en hebben daarom een iets boven gemiddelde uitslag, maar dit is eigenlijk niet noemenswaardig. Mensen zien het wel als een probleem en het heeft gevolgen, maar het wordt niet zozeer als ernstig gezien door de leerkrachten.

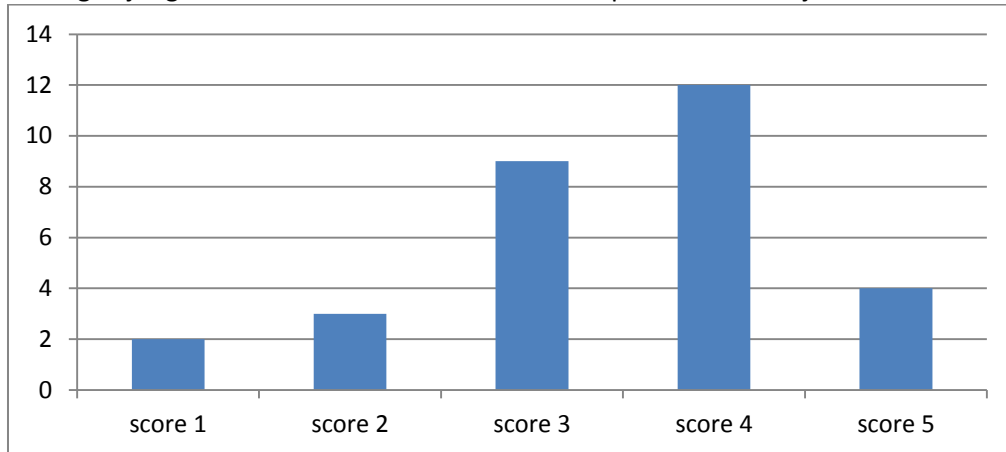
3.3 Onderwijsbehoeften kinderen

Stelling 1: jongens hebben meer behoefte aan presteren dan meisjes:



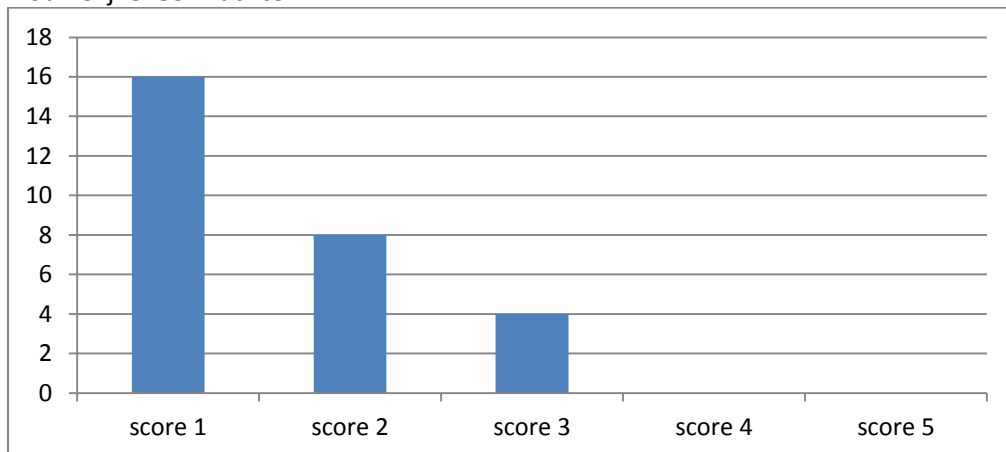
$$\bar{X} = 2,9$$

Stelling 2: jongens hebben meer behoefte aan competitie dan meisjes:



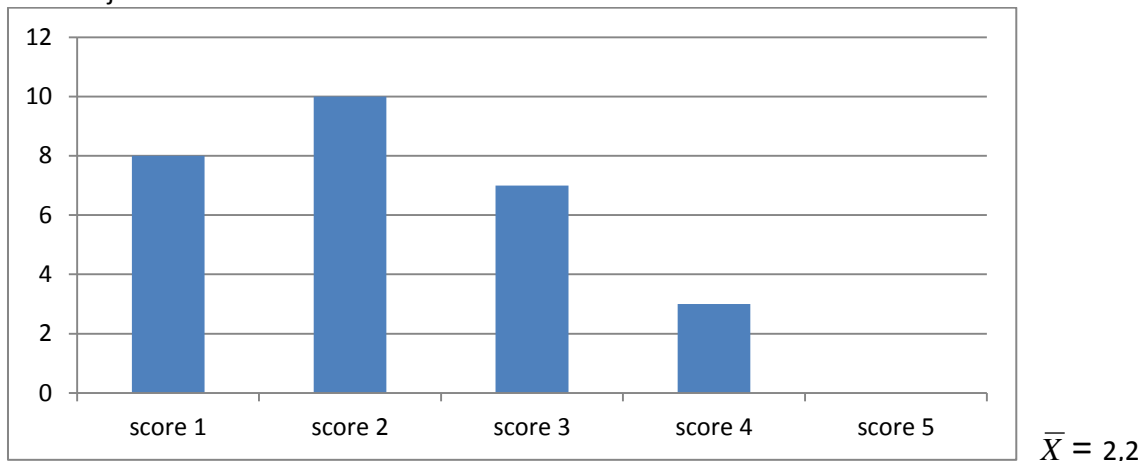
$$\bar{X} = 3,7$$

Stelling 3: Mannelijke leerkrachten kunnen beter in de behoefte aan prestatie voorzien dan vrouwelijke leerkrachten:

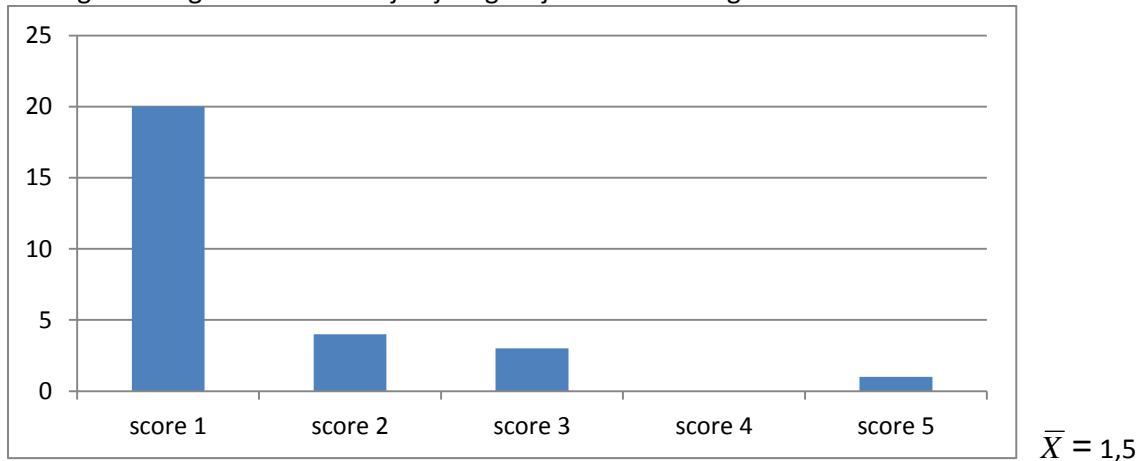


$$\bar{X} = 1,6$$

Stelling 4: Mannelijke leerkrachten kunnen beter in de behoefte aan competitie voorzien dan vrouwelijke leerkrachten:



Stelling 5: voor goed ict-onderwijs zijn eigenlijk mannen nodig:



Wat bij de uitkomst van deze vragen naar voren komt is dat de leerkrachten van mening zijn dat jongens wel meer behoefte hebben aan competitie dan aan presteren ten opzichte van meisjes. Volgens de leerkrachten hebben meisjes ongeveer net zoveel behoefte aan presteren als jongens, maar hebben jongens toch wel duidelijk meer behoefte aan competitie.

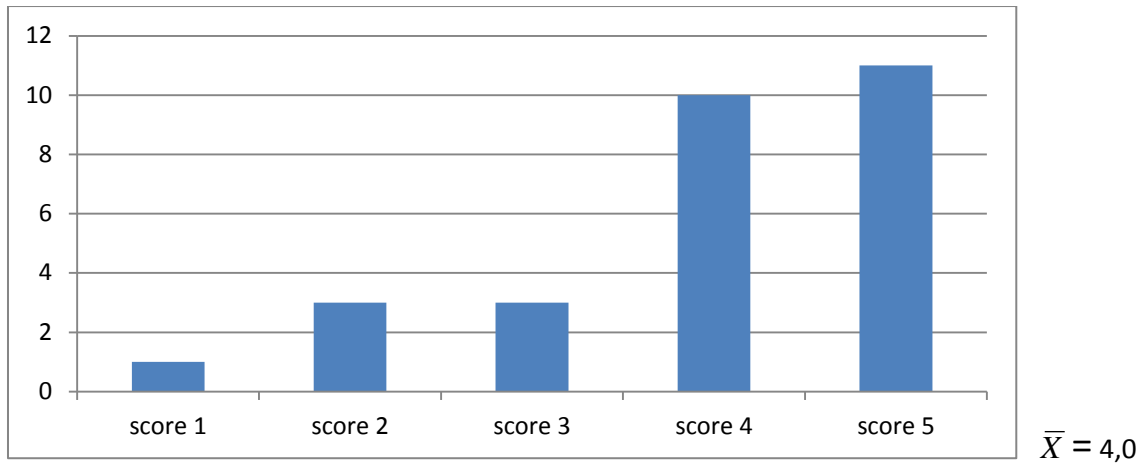
Om daar in te voorzien zijn de leerkrachten ook van mening dat een mannelijke leerkracht niet beter kan voorzien in de behoefte aan prestatie of competitie maar de score van het voorzien in de behoefte aan competitie is wel iets hoger dan die van het presteren. Dit betekent dat de leerkrachten het eens zijn dat jongens meer behoefte hebben aan competitie dan aan presteren. Een mannelijke leerkracht kan beter voorzien in de behoefte aan competitie dan aan prestatie maar een mannelijke leerkracht kan dit niet per definitie beter dan een vrouwelijke leerkracht.

Ook geven bij dit antwoord zowel mannen als vrouwen dezelfde antwoorden hierop, hier verschillen mannen en vrouwen dus niet van mening over.

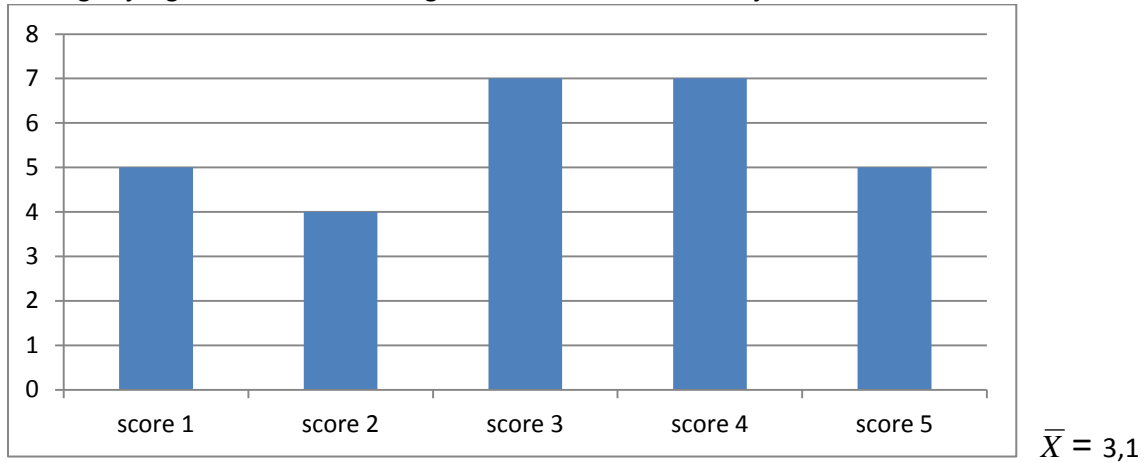
Opvallend is wel weer de gegevens die naar voren komen naar aanleiding van stelling 5. Eigenlijk iedereen is van mening dat mannen niet nodig zijn voor goed ict-onderwijs. Als iemand dat wel vindt, zal dit waarschijnlijk berusten op een persoonlijke ervaring.

3.4 Sociale behoeften (modelling)

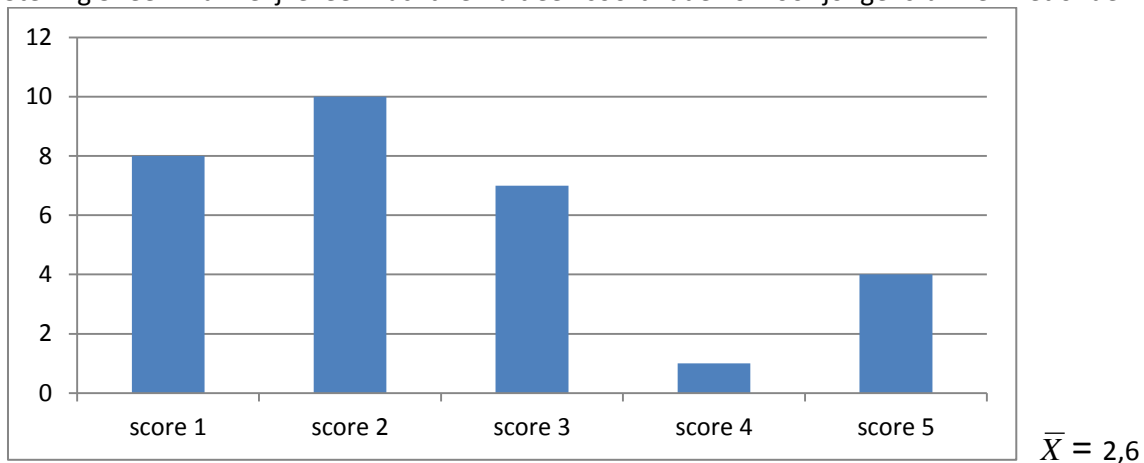
Stelling 1: Jongens hebben in de basisschoolperiode een mannelijk voorbeeld nodig in de rol van een leerkracht:



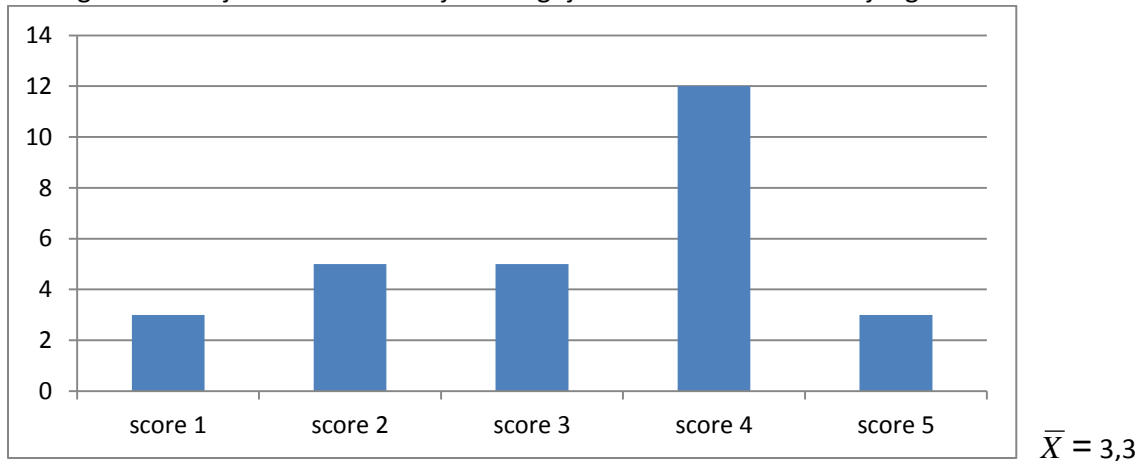
Stelling 2: jongens hebben het nodig om eens met een mannelijke leerkracht te stoeien:



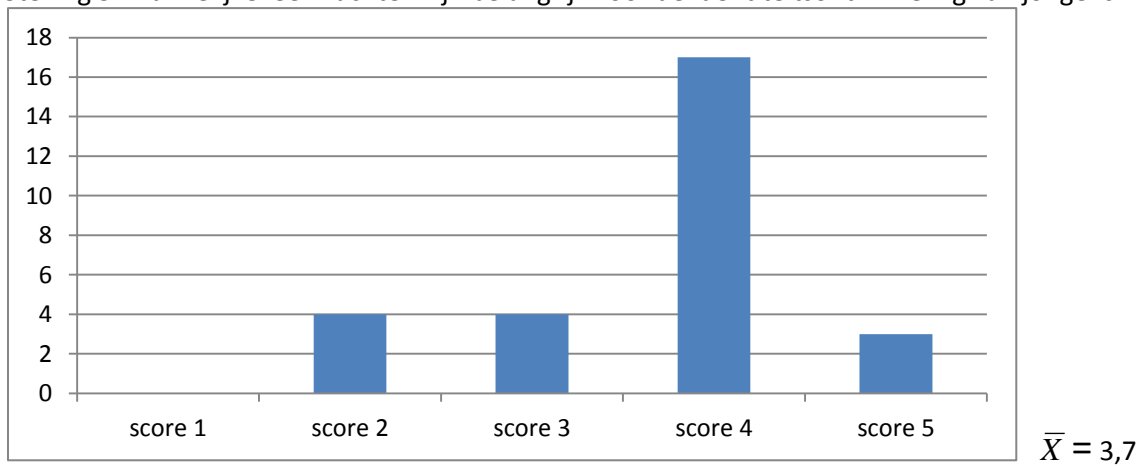
Stelling 3: een mannelijke leerkracht vervult een soort vaderrol voor jongens binnen het onderwijs:



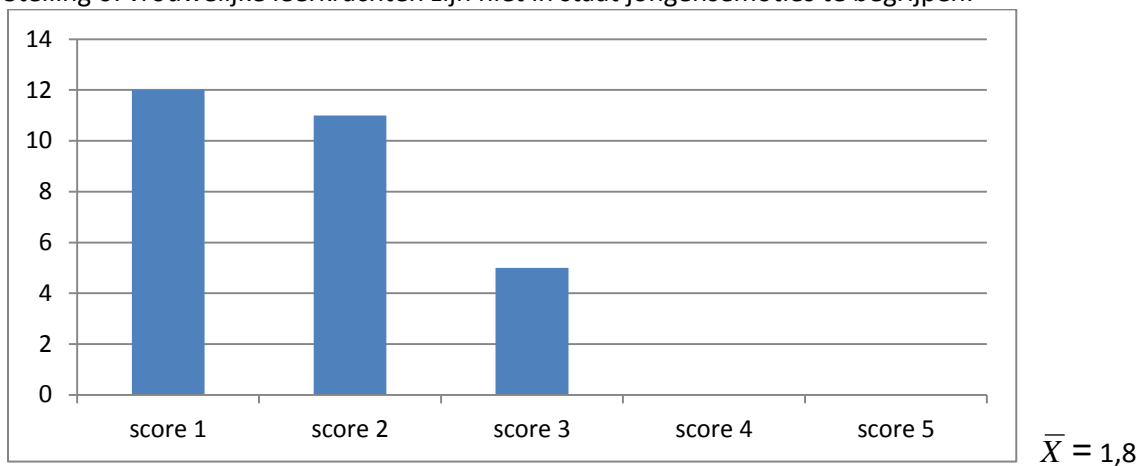
Stelling 4: mannelijke leerkrachten zijn belangrijk voor het zelfbeeld van jongens:



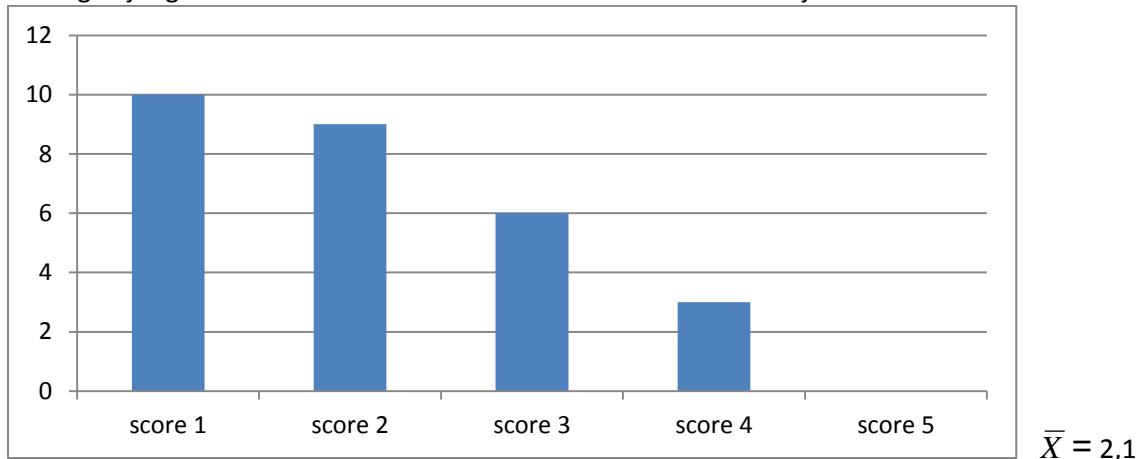
Stelling 5: mannelijke leerkrachten zijn belangrijk voor de identiteitsontwikkeling van jongens:



Stelling 6: vrouwelijke leerkrachten zijn niet in staat jongensemoties te begrijpen:



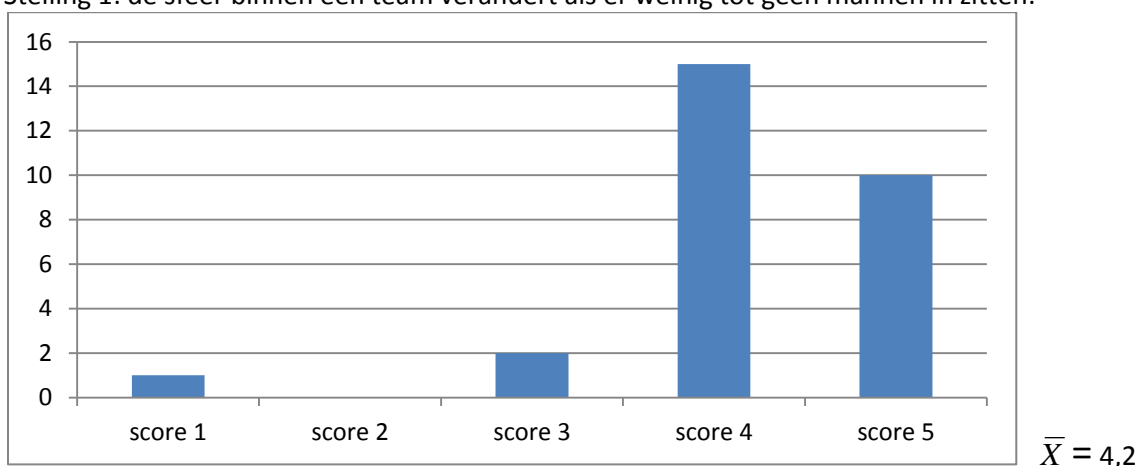
Stelling 7: jongens hebben meer zelfvertrouwen als ze een mannelijke leerkracht hebben:



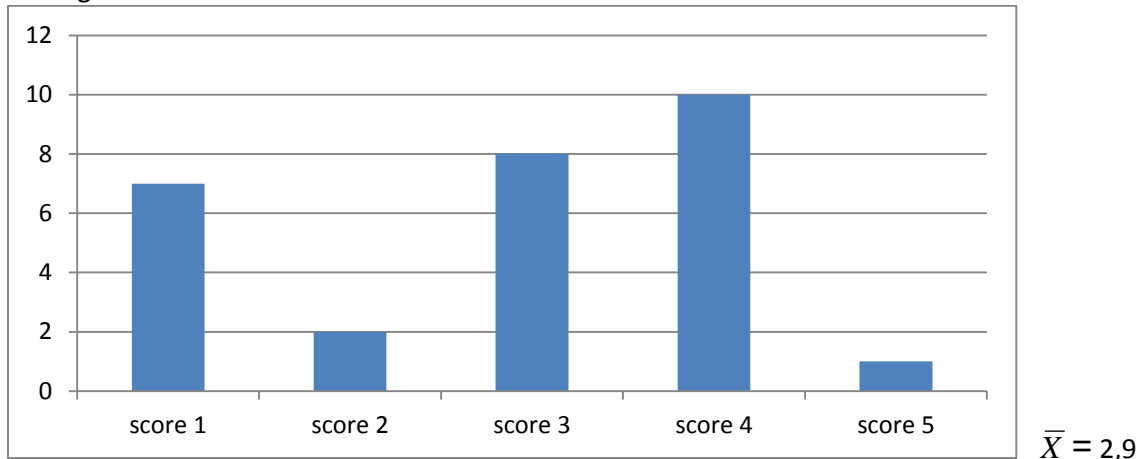
Wat opvallend is uit deze vragenreeks is dat alle leerkrachten van mening zijn dat er mannen nodig zijn in het basisonderwijs voor jongens die een mannelijke voorbeeldfunctie hebben voor jongens. Niet zozeer om er mee te stoeien en een mannelijke leerkracht vervult al helemaal niet een vaderrol. Wel vindt men een mannelijke leerkracht belangrijk voor het zelfbeeld van jongens en is hij belangrijk voor de identiteitsontwikkeling van jongens. Ook bij de uitkomst van deze vragen is er geconstateerd dat mannen met dezelfde spreiding antwoorden op de stellingen geven als vrouwen dus hierin zit niet een verschil in meningen. Waar verder ook alle leerkrachten het over eens zijn is dat vrouwelijke leerkrachten ook jongensemoties kunnen begrijpen, zowel mannen als vrouwen zijn het hier over eens. De uitkomst op de stelling over het zelfvertrouwen van jongens als ze een mannelijke leerkracht hebben is ook laag. De leerkrachten geven aan dat het zelfvertrouwen van een jongen niet per definitie samengaat met een mannelijke leerkracht.

3.5 Team eigenschappen

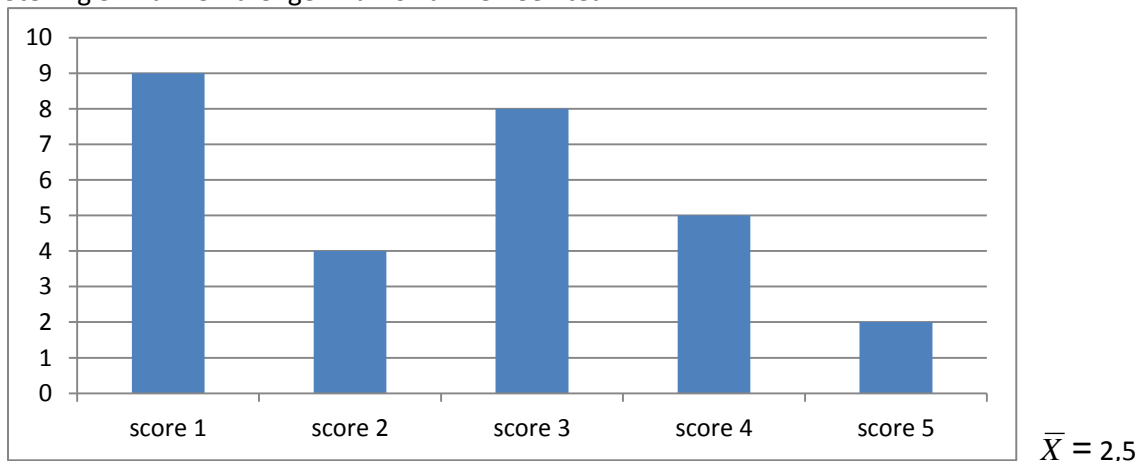
Stelling 1: de sfeer binnen een team verandert als er weinig tot geen mannen in zitten:



Stelling 2: mannen kunnen beter relativeren binnen een team:



Stelling 3: mannen brengen humor binnen een team:



Veel leerkrachten zijn van mening dat de sfeer binnen het team verandert als er weinig tot geen mannen in het team aanwezig zijn, deze score is namelijk boven de 4 geëindigd. Ook hebben de leerkrachten aangegeven dat dit niet komt omdat mannen beter zouden relativeren en het daardoor minder een kippenhok wordt. Een aantal leerkrachten heeft bij de enquête geschreven dat het wel afhankelijk is van de individuele persoon en niet van het stereotype mannelijke leerkracht. Over het relativeren zijn de meningen zo dat er een gemiddelde uitkomst is, maar over de humor van mannelijke leerkrachten zijn de meningen zelfs negatiever (score 2,5 gemiddeld).

Dit geeft aan dat het afhankelijk is van de persoon, de persoon moet zelf humor hebben en de directeur die heeft aangegeven dat hij de humor binnen het team mist omdat er geen mannen meer zijn, heeft waarschijnlijk een ervaring met een mannelijke leerkracht met humor en die mening wordt niet overal gedeeld.

Ook bij deze antwoorden op de stellingen zijn de meningen van de mannen net zo verdeeld als de meningen van de vrouwen. Hierin zitten geen verschillen waar een seksegerelateerde mening uit zou blijken.

4. Conclusie

De zorgen die er zijn over de verschillen in schoolloopbanen van jongens en meisjes is al enige eeuwen punt van discussie (Frank, Kehler, Lovell & Davison, 2003). De discussie wordt echter vanuit verschillende perspectieven gevoerd (Skelton, 2001). Ook het moment en de hevigheid dat er aandacht aan wordt besteed is steeds weer verschillend. Het probleem begint langzaam maar zeker erkend te worden in Nederland door de pabo's, pedagogen en andere deskundigen. Er wordt steeds meer aandacht gegeven aan het 'probleem', maar de vraag is of we het wel een probleem kunnen noemen. Er wordt meer onderzoek gedaan naar de gevolgen en hieruit blijkt dan dat het geen verstrekkende gevolgen heeft. Toch wordt het steeds meer gezien als een 'probleem' binnen het basisonderwijs.

Uit dit uitgevoerde onderzoek onder een grote groep ervaringsdeskundigen die werkzaam zijn op verschillende scholen in een verschillende omgeving blijkt ook dat de gevolgen nog niet heel nadrukkelijk worden erkend door de ervaringsdeskundigen.

De leerkrachten die aan dit onderzoek hebben meegewerkt zien geen gevolgen bij jongens en zien ook de noodzaak van meer mannen in het onderwijs niet echt. Wel wordt er aangegeven dat het belangrijk is voor de ontwikkeling van een jongen om een mannelijke leerkracht te hebben die een voorbeeld is voor jongens en zou de sfeer binnen een team positief veranderen bij meer mannen. Mannen kunnen niet beter in de behoefte aan competitie en prestatie voorzien dan vrouwen, begrijpen jongensemoties ook niet beter dan vrouwen en zijn niet nodig voor het zelfvertrouwen van een jongen. Ook wordt er aangegeven dat het onderwijs niet lijdt onder de feminisering en dat mannen niet per definitie nodig zijn voor goed ict-onderwijs.

Bij de uitkomst van dit onderzoek maakte het geen verschil of de vragenlijst is ingevuld door een mannelijke of een vrouwelijke leerkracht. De scores hadden bij mannen en vrouwen dezelfde standaarddeviatie. Hieruit blijkt dus ook dat er geen gevoel van 'eigen sekse is de beste' is geweest bij het invullen van de vragen door de verschillende leerkrachten.

'De bril waardoor een mens kijkt, is altijd gekleurd door zijn eigen identiteit en vergelijkbare identiteiten hebben overeenkomstige brillen en dat leidt hoe dan ook tot blindheid voor bepaalde kleuren. Ook als we ervan uitgaan dat mannen en vrouwen tot hetzelfde in staat zijn, blijken er, voortbouwend op eeuwenlange aanleg en ervaring, sekseverschillen in voorkeuren en kwaliteiten die ertoe zullen leiden dat vrouwelijke en mannelijke leerkrachten onderscheiden interesses en activiteiten aanwakkeren bij kinderen' (G. Geerdink, 2009).

5. Discussie

Deze enquête heb ik verspreid onder verschillende scholen van stichting Proominent. Dit is een openbare stichting met een bestuur over 13 verschillende scholen in Ede en omgeving. Hierbij heb ik wel school uit het reguliere onderwijs, evenals een montessorischolen en een school met het nieuwe onderwijsconcept van 52 weken per jaar onderwijs. Tevens heb ik enkele christelijke scholen benaderd, maar daar heb ik maar 1 enquête van terug gekregen. Ook het katholieke onderwijs heeft meegewerkt aan het onderzoek en daar heb ik wel meerdere ingevulde enquêtes van terug gekregen.

Zo is het onderzoek uitgevoerd in Ede en Lunteren. Dit is wel een verstedelijkt gebied, maar niet erg dichtbevolkt. Door Lunteren zijn natuurlijk wel de dorpse scholen vertegenwoordigd, maar het zou kunnen dat er in grote steden zoals Amsterdam, Rotterdam enz. een andere uitkomst komt uit de enquête. Hier zijn vaak toch meer allochtone kinderen op school waardoor de roep om mannelijke leerkrachten misschien ook sterker is. Ook is één ingevulde enquête die ingevuld is door een leerkracht op een hervormde school niet representatief voor het protestant-christelijke onderwijs. Dit zou ook de uitkomst van het onderzoek kunnen beïnvloeden doordat er op christelijke scholen met een christelijke invloed anders tegen de feminisering aangekeken wordt. Zo is deze enquête dus redelijk representatief voor Nederland, verstedelijkt gebied met een dorp, maar de grote steden zijn niet meegenomen in dit onderzoek.

Wat mij verder opviel bij het innemen van de enquêtes was dat er leerkrachten waren die zich persoonlijk aangevallen voelden, ze hadden het gevoel (met name de vrouwelijke leerkrachten) dat ze in een kwaad daglicht werden gezet en persoonlijk in diskrediet werden gebracht of dat de stellingen voortvloeiden uit mijn persoonlijke mening en wilden daarover met mij in discussie gaan. Dit was natuurlijk helemaal niet mijn bedoeling, maar het kan wel te maken hebben gehad met mijn vraagstelling dat die mensen tegen de borst kon stuiten omdat die misschien minder vrouwvriendelijk was en erg direct.

Wel leuk was dat het onderzoek een hoop stof op heeft doen waaien want aan de koffietafel wordt er nu vaak over gediscussieerd.

Daarnaast was mijn vraagstelling in de enquête niet altijd heel duidelijk, eigenlijk zou ik een proefenquête onder een aantal mensen moeten verspreiden om te kijken of hij helemaal duidelijk is en van daaruit een definitieve verspreiden. Nu liepen mensen aan tegen de stelling: het onderwijs is een vrouwenbaan... De één vond van wel omdat er natuurlijk vooral vrouwen werken, en de ander vond van niet omdat ze vinden dat er juist meer mannen moeten komen en het werk zelf is helemaal niet alleen voor vrouwen. Hier was het dus onduidelijk wat er bedoeld werd: ging het om de persoonlijke mening van de leerkrachten, of hoe ze het nu ervaren? De persoonlijke mening overheerste dat het onderwijs geen vrouwenbaan is, maar uit de ervaring blijkt nu dat het op dit moment wel steeds meer het geval is.

Ook de vragen over het team waren niet helemaal duidelijk want het verschilt natuurlijk per man hoe goed die kan relativiseren en hoeveel humor hij heeft. Een man brengt niet per definitie relativiseringsvermogen en humor mee naar school. Hierin had ik duidelijk aan moeten geven dat het mij ging om het stereotype van de mannelijke leerkracht en misschien iets meer toe moeten lichten wat daar precies mee bedoeld werd.

6. Aanbevelingen

Volgens Carrington & Skelton (2003) kan het begrip 'rolmodel' op verschillende manieren worden begrepen en wordt het weinig kritisch gebruikt. Waar het in ieder geval aan ontbreekt, is een helder theoretisch verklarend 'framework' dat ten grondslag ligt aan de strategieën om meer mannelijke leerkrachten in de school te krijgen (Skelton 2003). Hieruit blijkt dat het goed is om dit verder uit te zoeken; wat is nu precies het rolmodel dat zo gewild is in het basisonderwijs? Want niet elke man is natuurlijk een rolmodel voor jongens zoals ook niet elke vrouw een rolmodel is voor meisjes.

Daarnaast is het raadzaam om een vergelijkend onderzoek uit te voeren in de Randstad en het echte landelijke gebied. Zo is te zien of het probleem landelijk is. Ook is dit onderzoek voornamelijk afgenomen op openbare scholen, er zijn niet veel christelijke scholen benaderd. Misschien liggen de verhoudingen in het christelijke basisonderwijs toch anders? Misschien wordt het daar helemaal niet als een probleem gezien.

Voor een school is het goed om de juiste mix van onderwijzend personeel te hebben. Elke leerkracht heeft weer eigen kwaliteiten en de juiste mannelijke kwaliteiten die nodig zijn in het onderwijs heeft niet iedere man. Datzelfde geldt natuurlijk ook voor vrouwen, niet iedere vrouw is geschikt voor het onderwijs. Voor de sfeer en de juiste verhoudingen op school is het wel goed dat zowel mannen als vrouwen werkzaam zijn. Omdat er weinig mannen in het onderwijs werkzaam zijn, ben je als man erg gewild. Wel moeten directeuren waakzaam zijn om niet blind mannen aan te nemen, want enkel 'man zijn' zegt niets over de competenties die de man beheerst.

Literatuurlijst

Publicaties

Bergh, B. van den (1999). Jongens versus meisjes: zelf- en leerkrachtbeoordeling op de CBSK en CBSL. Kind en adolescent.

Bijna alleen nog 'juffen' op basisscholen. Rotterdams Dagblad (8 februari 2001).

De feminisering van het basisonderwijs. Uitgever: website jajuf.

Doomen, Jeanne (2997). Vrouwen bedreigen mannelijke identiteit. De Volkskrant.

Driessen, G. (2005). Effecten van de feminisering van het basisonderwijs: opinies of feiten? Pedagogiek jaargang 25 nr. 1.

Hermanns, J.M.A. (2007). Opvoeden en opgroeien: een visie achter het beleid.

Huisman, Dorien (2010). Was will der Schwanz? Metaforische verwarring als lotsbestemming. Fontys Hogeschool Pedagogiek (september).

Eck, E. van, Heemskerk, I. & Vermeulen, A.C.A.M. (2004). Paboys gezocht! SCO-Kohnstamm Instituut.

Eck, E. van, Heemskerk, I. & Vermeulen, A.C.A.M. (2006). Leraar primair onderwijs; meer mannen naar opleiding en beroep. VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders jaargang 27 nr. 4.

Guérin, Laurence. Al die juffen, kan dat kwaad? (14 april 2006). Ouders Online.

Juffen kunnen geen kwaad, maar meer meesters is beter, SBO (28 februari 2007).

Levering, Bas (sept. 2009). Nature nurture: basisdilemma met beperkte betekenis.

Peters, I. & van Oers, B. (2002). De ecologie van de menselijke ontwikkeling. De ontwikkelingspsychologie van Urie Bronfenbrenner. De Wereld van het jonge kind, 29, nr. 10.

Plannen voor meer mannelijke leraren mislukt. Novum (september 2011).

Ponjé, Danielle (2009). Verjuffing slecht voor jongens? FHJ Factcheck en De Telegraaf, 9 november.

Poot, A. (2010). Hoe omgaan met het verschil tussen jongens en meisjes? cowgirls.nl (15 maart).

Rooijendijk, Bregje. Minder mannen voor de klas (26 juni 2008). Uitgever: stageplaza.nl.

Timmerman, G. & Essen, M. van (2004). De mythe van het 'vrouwengevaar' Een historiserende inventarisatie van (inter)nationaal onderzoek naar de relatie tussen feminisering en 'jongensproblemen' in het onderwijs. Pedagogiek jaargang 24 nr. 1.

Veendrick, L., Tavecchio, L. & Doornenbal, J. (2004). Jongens als probleem. Pedagogiek jaargang 24 nr. 1.

Volman, Monique (2004). Jongens en juffen: wat is het probleem? Pedagogiek jaargang 24 nr.2.

Woltring, Lauk (2003). Jongenspedagogiek? Opvoeden met gevoel voor sekseverschillen. Pedagogiek jaargang 23 nr. 3.

Woltring, Lauk. Ideale jongensschool: meer experimenteren, minder stilzitten (augustus 2011).

Boeken

Beemen, L. van (2001). Ontwikkelingspsychologie. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Brutsaert, H. (1993). School, gezin en welbevinden; zesdeklassers en hun sociale omgeving. Garant.

Deben-Mager, M. & Verheugt-Pleiter, J.E. (red.) (2006). In den beginne was de vrouw; psychoanalytische en neurobiologische inzichten ten aanzien van de vrouwelijke identiteit. Van Gorcum B.V.

Drissen G. & Doesborgh, J. (2004). De feminisering van het basisonderwijs. Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) van de Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Feldman, R.S. (2011). Ontwikkelingspsychologie. Pearson Education.

Freud S. (2005). Inleiding tot de psychoanalyse. Wereldbibliotheek (22^{ste} druk).

Garrett, B. (1998). Personal Identity and Self-Consciousness. London: Routledge.

Geerdink, G.M.T. (2009). Het kind, de leerkracht en het onderwijs: terugblikken en vooruitzien. Pabo Arnhem, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Kohnstamm, R. (2002). Kleine ontwikkelingspsychologie; het jonge kind I (vijfde herziene druk). Bohn Stafleu Van Loghum.

Kohnstamm, R. (2002). Kleine ontwikkelingspsychologie; de schoolleeftijd II (derde herziene druk). Bohn Stafleu Van Loghum.

Lieshout, P.A.H., Meij, M.S.S. van der, Pree J.C.I. de (red.) (2007). Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid. Amsterdam University Press.

Meulenbelt, A. (2001). Chodorow en verder; over de psychopolitiek van sekse. Van Genneep.

Pols, W. & Berding, J. (2006). Schoolpedagogiek. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Schreuder, L., Boogaard, M., Fukkink, R. & Hoex, J. (2011). Pedagogisch kader kindercentra 4-13 jaar. Amsterdam: Reed Business.

Sesink E.M., De Jong consulting B.V., Kerstens J.A.M., Vermeulen, M. (2003). Handboek verpleegkunde. Bohn Stafleu Van Loghum.

Stearman, K. (1999). De rechten van de vrouw; veranderde standpunten 1900-2000. Corona.

Swaab, D. (2010). Wij zijn ons brein; van baarmoeder tot alzheimer. Uitgeverij Contact .

Verhulst, F.C. (2005). De ontwikkeling van het kind. Van Gorcum.

Websites

www.idee-pmc.nl/zijn/identiteit.html

auteur: Peter Spelbos & IDEE therapie & training

www.laukwoltring.nl

auteur: Lauk Woltring

inclusief alle downloads, documenten van Lauk Woltring

www.dutchcowgirls.nl/online/3527

auteur: A. Poot

www.pedagogiek.net

www.theorderoftime.com/ned/spiritueel/termen.html

definities van filognostische termen

Bijlage