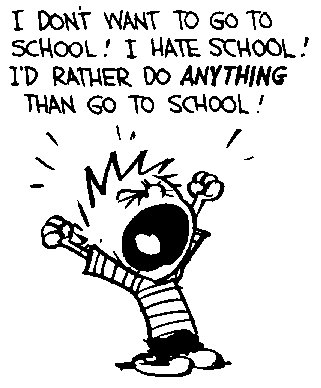
GEZOCHT:

Een échte man

m/v

Onderzoek naar de vorm van begeleiding voor jongens in het huidige onderwijs.

Johan de Jong



**Auteu**r:  
Johan de Jong

**Titel rapport:**Gezocht: Een échte man m/v;   
Onderzoek naar de vorm van begeleiding voor jongens in het huidige onderwijs.

**Deelnemende organisaties:**  
Christelijke Hogeschool Ede  
De Wingerd, Ridderkerk  
Gideonschool, Nieuwerkerk a/d IJssel  
Lauk Woltring  
Alfred Bakker

**Plaats en datum:**  
Barendrecht, 18 mei 2011

**Opdrachtgever:**Christelijke Hogeschool Ede

**Begeleider:**J. Kaldeway

Samenvatting

In dit onderzoek, dat ingaat op de begeleiding van jongens door leerkrachten in het huidige basisonderwijs, wordt getracht minstens één aanbeveling te geven naar aanleiding van de volgende onderzoeksvraag:

*In welk opzicht kunnen (vrouwelijke) leerkrachten jongens, in de leeftijd van acht tot negen jaar, begeleiden, zodat zij zich kunnen ontwikkelen in de huidige maatschappij en haar veranderingen. En in hoeverre zijn de in de literatuur genoemde adviezen toereikend.*

Door middel van een uitgebreide literatuurstudie en empirisch onderzoek, wat bestaat uit een survey-onderzoek en een actie-onderzoek, worden er resultaten gevonden die de basis vormen van de conclusie en de daarbijbehorende aanbevelingen.

Uit de literatuurstudie is gebleken dat de ontwikkeling van jongens en meisjes verschillend verloopt. Al vanaf het eerste begin bestaat er een verschil tussen jongens en meisjes. Deze verschillen komen met name tot uiting wanneer de kinderen naar school gaan. Vanaf dat moment is het kind minder vrij om zelf de manier en het tempo van leren te bepalen. Het schoolse leren is systematisch opgebouwd, waarbij de leerlingen aan bepaalde voorwaarden moeten voldoen. Meisjes blijken van nature beter in deze vorm te kunnen functioneren dan jongens. Zo presteren meisjes in de afgelopen jaren beter dan jongens. Het is niet zo dat jongens het slechter doen dan meisjes in het primair onderwijs. Onderzoeken van onder andere Veendrick, Tavecchio en Doornenbal (2004) en Woltring (2006) koppelen de leerprestaties onder andere aan de terugloop van mannelijke leerkrachten. Baerne, Warrington en Younger (2006) wijzen erop dat er voor jongens, door de feminisering, te weinig rolmodellen zijn. Toch kan deze link nog niet gelegd worden, blijkt uit andere onderzoeken (Volman, 2004).

Dat kinderen rolmodellen nodig hebben blijft zeker waar. Voor de identiteitsontwikkeling is het belangrijk dat jongens mannen zien, zowel lichamelijk als emotioneel. Al vanaf de leeftijd van drie jaar ontdekken kinderen dat zij een jongen of een meisje zijn. Rond het vijfde jaar beseffen kinderen dat hun geslacht constant en blijvend is. Wanneer kinderen weten wat hun geslacht is, zullen ze zich daar conform naar gedragen. Hierbij zijn rolmodellen nodig. Jongens zijn gedurende de eerste zes jaar gericht op hun moeder. Vrouwen dienen op dat moment als rolmodel. Echter na die zes jaar verplaatst de focus naar de vader. Op dat moment zouden ook mannen de rolmodellen op zich moeten nemen. Wanneer er geen mannen zijn, rijst de vraag: Groeien jongens dan wel op tot mannen of groeien zij eerder op tot niet-vrouwen?

In het primair onderwijs zijn geen aanwijzingen te vinden dat jongens een achterstand hebben qua prestaties. Hierbij moet wel vermeld worden dat jongens meer op school doubleren, oververtegenwoordigd zijn in het speciaal basisonderwijs en minder doorstromen naar het hoger onderwijs. In het secundair onderwijs echter lopen de prestaties uit elkaar, waarbij de meisjes een flinke voorsprong krijgen. Op rekengebied blijven jongens het beter doen, maar het verschil is minder groot dan op taal gebied. Daar valt voor de jongens een achterstand op de meisjes van twee jaar te bespeuren.

Jongens blijken ook anders te leren dan meisjes. Leren gaat bij jongens met heel hun lichaam. Jongens leren door ruimtelijk denken, ontdekken en experimenteren. Dit is over het algemeen niet de leerstijl van hedendaagse scholen.

De literatuur, waaronder Poot (2009), biedt een heel aantal adviezen voor leerkrachten die te maken hebben met jongens:

* Jongens hebben veel beweging nodig. Zij leren door te bewegen. Geef hen kans om spelend te leren. Doe dingen voor en geef hen de kans het na te doen.
* Motorisch zijn jongens niet in staat om langdurig stil te zitten. Laat jongens veel bewegen.
* Laat jongens zich ook naar elkaar fysiek mogen uiten. Stoeien, duwspelletjes e.d. zijn voor jongens belangrijk om hun grenzen te ervaren en zich veilig te voelen.
* Bied jongens veel structuur.
* Laat jongens van hun fouten leren. Dit doen ze door hun fouten te ontdekken en weer ongedaan te maken.
* Voorwaarde om met jongens over hun gevoelens te praten is bewegen. Ga in de kring voor een gesprek na de gymles of het speelkwartier.
* Prikkel jongens door gebruik te maken van kleur en schema’s op het schoolbord. Jongens zijn vaak goed in ruimtelijk inzicht en visuele prikkels.
* Jongens kunnen zich heel goed concentreren op hetgeen dat hun aandacht trekt. Daag hen uit dit te onderzoeken en ervan te leren.
* Praat langzaam met jongens, kort en duidelijk. Bied hen tijd om het gehoorde te laten bezinken, en om na te denken.
* Bied jongens de tijd om over zichzelf na te denken. Geef hen daar feedback op.
* Laat jongens mogen bewegen bij het voorlezen. Laat hen tekenen of rustig puzzelen terwijl je voorleest.
* Langdurig spelen met één ding of activiteit is vooral voor jongens van groot belang. Het vergroot hun concentratie, zij komen zo tot dieptespel en alle ervaringen hebben de tijd om in de hersenen te worden opgeslagen.
* Bied jongens niet te veel afwisseling op één moment. Geef hen de tijd om langdurig met één ding bezig te kunnen zijn.

Aan de hand van een empirisch onderzoek wordt een aantal adviezen nader bekeken. Door gebruik te maken van een survey-onderzoek, die afgenomen is in vier groepen 5 van twee verschillende scholen. Er is een beeld gevormd van de werkelijke functionaliteit van de adviezen, die Mw. H. Poot gegeven heeft in haar werk: ‘*Het is echt anders! Verschil in ontwikkeling tussen jongens en meisjes*’. teneinde aan te kunnen geven op welke manier jongens het best begeleid kunnen worden door (vrouwelijke) leerkrachten. Daarin is ook bekeken wat het verschil is tussen meisjes en jongens. Het survey-onderzoek vormt het grootste deel van het empirisch onderzoek.

De gevonden resultaten, vanuit het survey-onderzoek, zijn gebruikt, teneinde in groep 5b van CBS De Wingerd te Ridderkerk de uitkomsten te testen door middel van een actie-onderzoek. Na het analyseren van de vragenlijsten zijn een aantal van de adviezen van Mw. H. Poot toegepast in groep 5b.

Het actie-onderzoek bestaat uit drie delen, waarbij met name twee daarvan gebruikt zijn voor de conclusies. De drie onderdelen zijn:

1. Observeren of de volgende bewering “Jongens zijn motorisch niet in staat om lang stil te zitten” juist is en dit per vastgestelde tijd te observeren. Dit moet meerdere malen uitgevoerd worden.
2. Wanneer kinderen iets fout gedaan hebben, wordt dit met hen besproken. Een mogelijkheid is om ze een format te geven, waarin ze hetgeen wat niet goed is gegaan beschrijven en ze gestuurd worden om het de volgende keer beter te doen. Zodat kinderen leren van wat ze fout hebben gedaan. (“Fouten mogen, als we ervan leren!”)

2.1 Mogelijkheden bieden waarin kinderen over zichzelf na kunnen denken en van hun fouten kunnen leren.

1. Creëren van momenten waar er ruimte is voor bewegen.   
   3.1 Op momenten van bewegen ook ruimte bieden voor stoeigedrag. Belangrijk is  
    daarbij om grenzen te bespreken. Hierbij geeft de ander of het kind zelf aan als het  
    moet stoppen. Er wordt dus juist niet verboden om aan elkaar te zitten.
   1. Competitieve activiteiten opzetten en aanbieden. (pikordes creëren, waarin jongens hun grenzen leren en veiligheid kunnen creëren)

Uit de resultaten van het empirisch onderzoek blijkt dat jongens meer willen bewegen op school. Het bewegen helpt hen om goed te leren en te denken. Daarnaast willen zij graag zelf dingen ontdekken en uitproberen. Voor meisjes geldt dit steeds wat minder.  
Spanning, stress en onmacht kunnen een blokkade veroorzaken in de samenwerking van de hemisferen van jongens. Dit kan tot gevolg hebben dat jongens hyperactief en luidrichtig gedrag gaan vertonen. Ook hier geldt dat voor meisjes een stuk minder.  
Dat kinderen een rolmodel nodig hebben bleek eerder al uit de literatuurstudie. Ook uit het empirisch onderzoek komt dat sterk naar voren. Jongens willen graag een meester hebben. Zeker wanneer zij reeds eerder een meester gehad hebben. Dit geldt overigens ook voor de meisjes. Meisjes zouden soms een meester voor de klas willen hebben.  
Jongens vinden het moeilijk gedurende een lange tijd stil te zitten, blijkt uit het empirisch onderzoek. Jongens bewegen dan ook beduidend meer dan meisjes. Daarnaast willen jongens ook niet lang stil zitten. Meisjes denken beter lang stil te kunnen zitten dan jongens.  
Jongens kennen de behoefte om te stoeien met andere jongens. Hierin is een duidelijk verschil waar te nemen met meisjes. Meisjes hebben daar veel minder behoefte aan. Belangrijk is dat aan het stoeigedrag duidelijke regels worden verbonden, zodat het doel van stoeien niet verloren gaat.   
Jongens kunnen leren van hun fouten, maar hebben daar wel sturing bij nodig. Als zij geleerd hebben van hun fouten proberen zij het de volgende keer beter te doen. Meisjes zijn hier beter in, zij geven aan dat zij van hun fouten leren en als zij van hun fouten geleerd hebben proberen zij het de volgende keer beter te doen.

De aanbevelingen komen voort uit de hierboven beschreven resultaten en conclusies. Het begint bij het feit dat leerkrachten moeten gaan inzien dat de ontwikkeling van jongens en meisjes verschillend verloopt. Van daaruit kan over gegaan worden op de andere aanbevelingen. De leerkrachten kunnen hun leerstof zo aanbieden dat het meer toekomt aan de leerstijl van jongens. Door leerlingen ruimtelijk te laten denken, te experimenteren en te ontdekken, kan hier aan voldaan worden.   
Leerkrachten kunnen meer beweegmogelijkheden aanbieden, omdat jongens motorisch niet geschikt zijn om lang stil te zitten.   
Jongens kunnen leren van hun fouten. Leerkrachten kunnen naast jongens gaan staan en hen begeleiden door het proces. Nadat jongens van hun fouten hebben geleerd, door middel van een format of een gesprek met de leerkracht, kunnen zij zelf de oplossing verzinnen en het de volgende keer beter doen.

Deze samenvatting geeft een beknopte weergave van het onderzoeksverslag. Voor de volledige informatie wordt u verwezen naar het complete verslag.

Voorwoord

Voor u ligt het afstudeeronderzoek dat onderdeel zal zijn van de afronding van de studie LBA aan de Christelijke Hogeschool te Ede. Hierin vindt u de verslaglegging van het onderzoek naar de vorm van begeleiding aan jongens binnen het huidige onderwijs.

Dit onderzoek is tot stand gekomen na het volgen van hogeschoolbrede minoren, waarin ik mij verdiept heb in zaken rond het gezinsleven en het actuele thema huiselijk geweld. Tijdens het bestuderen van de literatuur rond deze belangrijke thema’s ben ik me gaan interesseren in sekse specifieke verschillen, rolmodellen en aan huisgerelateerde problemen. Dat doortrekkend naar mijn beroepspraktijk ben ik gaan inzien dat het onderwijs, dat ook ik geef, vaak talig is. Naast dat het talig is wordt er van kinderen vaak verlangd dat zij toch lange tijd stil zitten. Ik wil daar zelf verandering in brengen. Verandering in mijn eigen manier van onderwijzen, maar ook door dit onderzoek uit te voeren. Ik hoop zo mijn steentje bij te kunnen dragen.

Het uitvoeren van dit onderzoek is niet zonder slag of stoot verlopen. Ik begon nogal ambitieus met allerlei ideeën, welke uiteindelijk niet uitvoerbaar waren. Toch ben ik gaandeweg steeds meer gaan toespitsen op datgeen ik wilde bereiken. Door alle zaken naast dit onderzoek was het lastig om de tijd altijd goed te verdelen. Uiteindelijk is dit het resultaat geworden van alle inspanningen.

Gelukkig hoefde ik niet alles zelf te doen en waren er anderen om mij heen die mij gesteund hebben. Zo wil ik een aantal mensen vanaf deze plaats bedanken. Allereerst Marleen, mijn aankomende vrouw, die altijd naast me staat. Zo ook bij dit werk. Daarnaast wil ik ook mijn moeder en mijn gezin bedanken, omdat zij mij de ruimte gaven om mijn werk te doen en mij motiveerden door te gaan. Daarnaast wil ik mijn begeleider Jan Kaldeway bedanken voor zijn goede adviezen en vertrouwen dat het allemaal zou gaan lukken! Lauk Woltring en Alfred Bakker bedankt voor de tips! Bovenal ben ik God dankbaar voor de weg die Hij met mij wil gaan!

Johan de Jong  
Mei 2011

Inleiding 1

Onderzoeksvraag, Doelstelling en Probleemstelling 4

1. De Jongen! 5
   1. “Het is een Jongen!” – Ontwikkeling van foetus tot geboren jongen. 6
   2. Ontwikkeling van jongens – Van wieg tot puber. 8
      1. Het jongetje (van geboorte tot peuter)
         1. Kwetsbaarheid van jongens 10
      2. Van peuter tot kleuter 11
      3. De kleuter (van vier tot zes jaar) 12
      4. Het basisschoolkind (van zes tot acht jaar) 13
      5. Het basisschoolkind ( van acht tot tien jaar) 14
      6. De tiener (van 10 tot twaalf jaar)
   3. Zoek de verschillen! – Verschil in ontwikkeling van jongens en meisjes 17
      1. Motorische ontwikkeling
      2. Cognitieve ontwikkeling 18
      3. Zintuiglijke ontwikkeling 19
      4. Emotionele ontwikkeling
      5. Sociale ontwikkeling 20
      6. Tempo van ontwikkeling 21
2. Identiteitsvorming 25
   1. “Ik ben een Jongen.” – De identiteitsvorming. 26
   2. Sociale feminisering – Jongens in de wereld van vrouwen. 28
   3. Man of ‘niet-vrouw’? – Het beeld van jongens over mannelijkheid. 30
3. Jongens in het huidige onderwijs 32
   1. Resultaten van jongens en meisjes 33
   2. Hoe leren jongens? 36
4. Het onderzoek 39
   1. Onderzoeksvraag 40
   2. De literatuur spreekt
   3. Onderzoeksopzet 41
5. Onderzoeksresultaten 45
   1. Survey met leerlingen 46
      1. Verschillen jongens en meisjes 48
   2. Survey met groepsleerkrachten 55
   3. Het actie-onderzoek 57
      1. Actie-onderzoek onderdeel 1
      2. Actie-onderzoek onderdeel 2 59
      3. Actie-onderzoek onderdeel 3 61
6. Conclusie 62
   1. Empirische conclusie – Conclusie 63
   2. Theoretische conclusie – Discussie 65
   3. Praktische conclusie – Aanbevelingen 66
   4. Evaluatie 67

Literatuuropgave 68

Bijlagen 74

Inleiding

Wanneer men kijkt naar de huidige maatschappij en het gezin, die daarin zijn plaatst neemt, ziet men een ontwikkeling die anders is dan vroeger. Sinds de jaren ’70 is het concept van het goede gezin aan het veranderen. Door o.a. de tweede feministische golf, de seksuele revolutie, de individualisering, echtscheidingsgolf en het experimenteren met andere samenlevingsvormen, kwam er steeds meer onduidelijkheid over hoe het gezin vorm gegeven moest worden (Dekker & Kuiper, 2006, p. 9). Dekker beschrijft dat deze veranderingen het ontstaan van een kloof tussen mannen en vrouwen tot gevolg hebben. Daarbij is hun gedrag ook veranderd. Gelijke kansen voor onderwijs, gelijke rechten hebben op ontplooiing, arbeid en maatschappelijke participatie laten de maatschappij langzamerhand veranderen (Dekker et al., 2006, p. 11). Waar er eerst sprake was van een patriarchale maatschappij, waarin de vader centraal staat, lijkt deze, door een sociale feminisering, steeds verder uit te groeien tot een matriarchale maatschappij (Hintum & Latten, 2007, pp. 171-172).  
Eerst was de man de kostwinnaar en de vrouw de verzorgende en opvoedende. Nu gaan we steeds meer zien dat vrouwen een inhaalslag aan het maken zijn. Steeds meer vrouwen zijn (hoog)opgeleid en vinden een plek in de maatschappij.

Een positieve ontwikkeling kan dit zeker genoemd worden, maar wat heeft dit voor gevolgen? Wanneer men kijkt naar het onderwijs ziet men dat het onderwijs steeds meer vervrouwelijkt. Om een beeld te schetsen kijken we hoe het in België er aan toe gaat. Uit de gegevens van ‘Onderwijs in Beeld 2009-2010’, uitgegeven door de Vlaamse Overheid, blijkt dat het totaal aantal leerkrachten in zowel regulier als buitengewoon basisonderwijs 69.325 bedraagt. Waarvan 59.320 vrouwelijke leerkrachten zijn! Verder rekenend zijn er 10.005 mannelijke leerkrachten in België werkzaam. Dat betekent dat slecht 14,4% van het totaal aantal leerkrachten, man is. Uit de gegevens van ‘Onderwijs in beeld 2008-2009’, uitgegeven door de Vlaamse Overheid, blijkt dat het aantal mannen in dat jaar nog 14,9% was!  
In Nederland zien wij een soortgelijke verdeling tussen mannen en vrouwen in het onderwijs. Nederland had in 2007 ten opzichte van de OESO-landen relatief het minste aantal mannelijke leerkrachten, slechts 16,9%. België had destijds een percentage van 20,2. Het primair onderwijs is een vrouwenbolwerk. Bijna 80 procent van alle docenten, werkend in het primair onderwijs in de OESO-landen, is vrouw. Dit percentage schommelt al sinds 2002 rond de 80 procent en is niet aan veranderingen onderhevig (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2010).

De feminisering van het onderwijs blijft toenemen, zo meldt het NRC Handelsblad daarentegen op 28 oktober 2009. Dit blijkt uit het rapport van SBO, het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt. Ondanks de pogingen om meer mannen het onderwijs in te krijgen, blijft het aantal vrouwen toenemen. Dat dit gebeurt, ligt niet aan het aantal jongens dat voor de Pabo kiest, maar doordat één op de zes de opleiding vroegtijdig verlaat. Terwijl maar 30% van de vrouwen de opleiding vroegtijdig verlaten. Het aantal jongens dat wel de opleiding afrondt, is te weinig om het aantal vertrekkende mannen in het onderwijs te compenseren. Onder mannelijke onderwijzers is de leeftijdsgroep tussen de 53 en 61 jaar het grootst. Deze groep zal spoedig met pensioen gaan.

Daarnaast meldt hetzelfde krantenartikel dat jongens minder goed presteren dan de meisjes. SBO wijst dit niet toe aan het tekort aan mannelijke leerkrachten. Wel zegt het SBO dat het belangrijk is dat kinderen gedurende hun schoolloopbaan verschillende rolmodellen ontmoeten, zowel mannen als vrouwen.

Dit in het achterhoofd houdende zal de stap gezet worden naar het onderwerp van dit onderzoek. Dit onderzoek zal ingaan op de ontwikkeling van jongens binnen het huidige onderwijs en hoe daar, door de huidige bezetting van het personeel, goed vorm aangegeven kan worden. Het huidige onderwijs dat, zoals reeds vermeld, steeds vrouwelijker wordt, ondanks allerlei pogingen dit tegen te gaan, zal zich moeten gaan richten op de jongens. Wat hebben de jongens nodig om een zo optimaal mogelijke ontwikkeling te doorlopen? Kan een jongen wel een gezonde ontwikkeling aangaan in een wereld van vrouwen? In het gezin kent de moeder tot op heden een centrale rol. Op school zien veel kinderen alleen nog maar een juffrouw. In hoeverre kunnen jongens zich nog identificeren met de eigen sekse? En andersom, hoe kan een vrouwelijke leerkracht de jongens goed begeleiden?

Om op o.a. deze vragen een antwoord te kunnen krijgen is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

*In welk opzicht kunnen (vrouwelijke) leerkrachten jongens, in de leeftijd van acht tot negen jaar, begeleiden, zodat zij zich kunnen ontwikkelen in de huidige maatschappij en haar veranderingen. En in hoeverre zijn de in de literatuur genoemde adviezen toereikend.*

Het ontstaan van deze vraag komt voort uit persoonlijke ervaringen binnen het onderwijs. Zowel als onderwijsgevende, als onderwijsontvangende heb ik hier ervaringen mee opgedaan.  
 Als leerling van de basisschool heb ik zelf nooit een mannelijke leerkracht gehad. In die acht jaar dat ik onderwijs heb ontvangen, heb ik daar geen mannelijke figuur gehad waaraan ik, en mijn mannelijke medeleerlingen, zich konden spiegelen en identificeren. Nu ben ik van mening dat ik daar zelf niet erg onder geleden heb, omdat ik geboren ben in een zeer stabiel gezin. Het is wel mogelijk dat andere jongens er wel degelijk ´last´ van hebben gehad.

Daarnaast heb ik als onderwijsgevende ook gemerkt hoe belangrijk het kan zijn voor een jongen om een man voor de groep te hebben staan. Zo heb ik les gegeven op de Bogermanschool te Rotterdam in groep 2. Ik heb daar van heel dichtbij mogen ervaren wat voor effect een mannelijke leerkracht kan hebben op een mannelijke leerling. Het ging hier om een Marokkaanse jongen van 6 jaar. Deze jongen kon bovengemiddeld presteren, maar deed dat dikwijls niet. Op het moment dat er een vrouwelijk leerkracht voor de klas stond vertoonde deze jongen niet het gewenste gedrag en liet hij niet het achterste van zijn tong zien. Op het moment dat ik alleen al aanwezig was in de klas, veranderde zijn gedrag grotendeels en presteerde hij beter. Deze frappante situatie deed zich voor, terwijl ik bijna niets deed. Hieraan kan men zien, dat puur het zijn van een man, voldoende kan zijn om te voldoen aan een behoefte van een kind.

Ook in mijn stageperiodes ben ik af en toe opgelopen tegen vrouwelijke standaarden van begeleiding. Hiermee bedoel ik dat vrouwelijke stagebegeleiders regelmatig begeleiden vanuit vrouwelijk oogpunt. Dit is goed te verklaren, aangezien zij zelf vrouw zijn en zij globaal genomen vrouwelijke stagiaires begeleiden. Deze vrouwelijke stagiaires zullen hoogst waarschijnlijk makkelijker kunnen functioneren op dit niveau dan mannelijke stagiaires. Ik wil hier verder niet te veel op ingaan, omdat dat een onderzoek apart zou kunnen zijn en ik wil voorkomen dat ik teveel ga generaliseren. Ik zou dan te kort doen aan deze situatie. Ik wil deze ervaring echter wel meenemen in mijn overweging voor het doen van dit onderzoek. Die begeleiding die ik ontvangen heb als mannelijke stagiair zou mogelijk ook gebruikt kunnen worden bij de begeleiding van mannelijke leerlingen. Ik ben uiterst nieuwsgierig hoe jongens begeleid worden en wat voor effect dat heeft.

Voordat ik ga starten aan de literatuurstudie van dit onderzoek wil ik expliciteren dat ik absoluut niets wil afdoen aan het werk van vrouwelijke leerkrachten, maar neutraal wil kijken naar de feiten. Van daaruit zal ik ten minste één aanbeveling doen, waar leerkrachten mee uit de voeten kunnen en waarmee zo mogelijk de kwaliteit van onderwijs wordt verhoogd.

Om er achter te kunnen komen wat voor aanbeveling uit dit onderzoek naar voren komt, start ik dit onderzoek met een literatuurstudie. Daarbij begin ik bij het allereerste begin van de ontwikkeling van een jongen. Daar vanuit zal er gekeken worden naar verschillen tussen jongens en meisjes. Als dat bestudeerd is, zal ik kijken naar de identiteitsvorming. Hoe ontwikkelt een jongen zich in deze huidige maatschappij waarbij de vrouw steeds meer als centrale figuur naar voren treedt?  
Na deze aspecten te hebben bekeken zal ik me steeds meer gaan richten op het onderwijs. Hoe leren jongens? Welke resultaten worden er behaald? Hoe begeleiden leerkrachten de kinderen en specifieker, de jongens?

Aan de hand van vragenlijsten zal er een nulmeting genomen worden. De nulmeting geeft een beeld van de ervaringen van de kinderen, zowel jongens als meisjes. En een beeld van de huidige en de mogelijk gewenste begeleiding. Duidelijk is dan waaraan gewerkt kan worden.   
Na het afnemen van de vragenlijsten zal er overgegaan worden tot een actie-onderzoek. Waarin een stukje van de waargenomen resultaten in de praktijk worden aangepakt en onderzocht.

Wanneer de resultaten bekend zijn zal er overgegaan worden tot de conclusie. Ik tracht om ten minste één aanbeveling te doen. Deze aanbeveling zal gericht zijn aan, met name vrouwelijke, leerkrachten in het basisonderwijs.

**Onderzoeksvraag:**

In welk opzicht kunnen (vrouwelijke) leerkrachten jongens, in de leeftijd van acht tot negen jaar, begeleiden, zodat zij zich kunnen ontwikkelen in de huidige maatschappij en haar veranderingen. En in hoeverre zijn de in de literatuur genoemde adviezen toereikend.

**Doelstelling:**

Aan het eind van dit studiejaar kan ik aan de hand van onderzoeksgegevens, die ik heb verkregen uit onderzoek, op de begeleidingsvaardigheden van leerkrachten, aan jongens, in de leeftijd van acht tot negen jaar, ten minste één aanbeveling geven ter verhoging van de kwaliteit van onderwijs aan jongens.

**Probleemstelling:**

Ik onderzoek in welk opzicht (vrouwelijke) leerkrachten jongens, in de leeftijd van acht tot negen jaar, kunnen begeleiden, zodat zij zich kunnen ontwikkelen in de huidige maatschappij en haar veranderingen en in hoeverre de adviezen van mw. H. Poot - van der Windt toereikend zijn, omdat ik wil weten welke invloed deze begeleiding door leerkrachten op jongens heeft, ten einde ten minste één aanbeveling te bieden, ter verhoging van de kwaliteit van onderwijs aan jongens.

Hoofdstuk 1

De Jongen!

Inleiding

Om goed te kunnen kijken naar de begeleiding die jongens nodig hebben, is het goed om jongens zelf te bestuderen. Welke ontwikkelingen maken zij mee en wat maakt hen tot wie ze zijn? In dit hoofdstuk wordt er dan ook in gegaan op verschillende ontwikkelingen, die een jongen doorloopt. Vanaf het allereerste begin wordt er een beeld gevormd tot aan de puberteit. De ontwikkelingen worden in dit hoofdstuk uitvoerig besproken. Er wordt zo compleet mogelijk gekeken naar de hele ontwikkeling van jongens. Wanneer dit gedaan wordt kan er zo goed mogelijk ontdekt worden hoe een jongen nu in elkaar zit, hoe en welke genetische factoren meespelen in het leven van een jongen, welke lichaamsstoffen de ontwikkelingen en het gedrag beïnvloeden, maar ook wat hechting aan zowel moeder als vader doet.

Hierbij moet benadrukt worden dat er steeds naar gemiddeldes gekeken wordt. Er kan namelijk niet gesproken worden over typisch mannelijk of vrouwelijk gedrag. Wel kan er gekeken worden naar gemiddeldes. Dit is nodig, omdat er uiteraard ook jongens en meisjes zijn, die van de mannelijke of vrouwelijk norm afwijken. Dit onderzoek is niet bedoeld om alle jongens over één kam te scheren. Dit onderzoek is juist bedoeld voor o.a. jongens, die wel binnen de groep van typisch mannelijk gedrag vallen. Binnen deze groep is mogelijk winst te behalen.

1.1 “Het is een Jongen!”  
- Ontwikkeling van bevruchting tot geboren jongen -

“Hoera, een jongen!” wordt er gezegd na de geboorte van een zoon. Een zoon waar vader trots op is en moeder zielsgelukkig van wordt. Het kleine ventje ademt de frisse lucht in en begint al snel te huilen. Een gezonde baby is geboren in dit jonge gezinnetje.

Voordat een jongetje geboren wordt, heeft het al heel wat doorgemaakt en is het al enorm ontwikkeld. Van bijna niets is het ontwikkeld tot een minimens. In deze paragraaf zal ingegaan worden op de ontwikkeling van een jongen tot aan de geboorte.

Nadat een man en een vrouw samen geslachtsgemeenschap hebben gehad kan er een bevruchting, ook wel fertilisatie genoemd, plaatsvinden. Dit is mogelijk op het moment dat de eicel samen komt met een zaadcel. Eens in de vier weken is er, en dat is een kortdurende tijd, slechts één rijpe eicel in de vrouwelijke geslachtswegen. Bij elke zaadlozing worden daarentegen miljoenen zaadcellen in de schede gebracht. Slechts één daarvan zal zich met de eicel versmelten. De ontmoeting tussen de eicel en de zaadcel vindt meestal plaats in de eileider. De eicel is omgeven door een huid, die het indringen van de zaadcel bemoeilijkt. De zaadcellen die om de eicel heen zwermen, scheiden een enzym af, waardoor deze laag week wordt. Hierdoor kan één van de zaadcellen binnendringen, waarna de kern van de zaadcel samensmelt met die van de eicel. Hierna kunnen andere zaadcellen niet meer binnendringen. De bevruchte eicel maakt haar eerste delingen al in de eileider door en komt dan in de daartoe voorbereide baarmoeder, waar ze zich in het slijmvlies innestelt. Gedurende het verblijf binnen de baarmoeder zal het vormeloze begin door de verbinding, de plek waar het zich nestelt, voedsel en zuurstof ontvangen en eindproducten, zoals CO2 en andere lichamelijke afvalstoffen van zijn stofwisseling via het bloed afgeven. Hiertoe ontwikkelt zich een afzonderlijk uitwisselingsorgaan, de moederkoek, welke een zeer innig contact verzekert tussen het bloed van de moeder en dat van het ongeboren kind, hoewel de bloedsomloop van moeder en kind volkomen gescheiden blijven (Boukaert, Duyff, Clrak & Cumley, 1976, pp.167-172). Het kind is letterlijk gehecht aan zijn moeder.

Vanaf dit punt kunnen we spreken van een zwangerschap. Nog voor de innesteling, tijdens de bevruchting ligt het geslacht van het kind genetisch vast. Dat dit genetisch vastligt, komt door een samenvoeging van chromosomen. Een normale cel van de mens omvat 46 chromosomen. Kort gezegd gaat de helft van de 46 chromosomen van de man in de zaadcel. Voor de vrouw geldt vrijwel hetzelfde. In de eicel bevinden zich 23 chromosomen. Wanneer deze twee geslachtscellen samensmelten, ontstaat er een cel met 23 chromosoomparen, er zijn weer 46 chromosomen. Slechts één van die chromosoomparen is bepalend voor het sekseverschil. Vrouwen hebben daarin twee X-chromosomen, één afkomstig van de vader en één afkomstig van de moeder. Mannen hebben één X-chromosoom en één Y-chromosoom. De X-chromosoom kan dan niet anders dan van de moeder zijn en het Y-chromosoom van de vader. Het Y-chromosoom is klein en in tegenstelling tot de andere chromosomen heeft het maar een paar genen. Toch bepaalt dit chromosoom, genetisch gezien, dat de bevruchte eicel uitgroeit tot een jongetje. Het Y-chromosoom stimuleert al zeer vroeg, in samenspel met een gen op het X-chromosoom de androgene hormoonproductie, o.a. testosteron, waardoor de vrucht wordt omgebouwd of doorontwikkeld tot een mannelijke individu (Woltring, 2006, pp.32-33)

Zes of zeven weken na de conceptie, bevruchting, zorgt het Y-chromosoom er al voor dat de mannelijke embryo, zoals hierboven gemeld, wordt omgebouwd en doorontwikkeld tot de mannelijke vorm. (Woltring spreekt hier van een foetus. Hier kan geen sprake van zijn, aangezien de eerste drie maanden van de zwangerschap gesproken wordt van de embryonale fase, pas na de eerste drie maanden wordt de vrucht foetus genoemd. (ten Winkel et al., 1971, p.473).)Dit heeft voor en na de geboorte niet alleen gevolgen voor de primaire geslachtskenmerken, maar ook voor skeletbouw, spierkracht, energie(-hantering), groeitempo en in het bijzonder de bouw en groei van de hersenen. Het hormoon testosteron is hierbij sterk betrokken (woltring, 2003, p. 177).

Wat betreft de hersenen wordt de rechterhelft door testosteron extra gestimuleerd en de linker wat meer geremd. Rechts zitten ruimtelijk bewustzijn, kinesthetische intelligentie, muziek, creativiteit en een groot deel van de emotieverwerking, ook wel holistische of analoge brein genoemd. In de linkerhersenhelft bevinden zich vooral gebieden voor taal, logos, ratio en deels wiskunde; hier bevindt zich het bewuste nadenken. Jongenshersenen zijn wat meer gelateraliseerd, meer gespecialiseerde of dominantere ontwikkeling van de rechter hersenhelft. Bij meisjes zijn de genoemde functies meer over beide helften gespreid. De verbindingen tussen beide helften komen bij jongens wat later en trager tot stand. Zij moeten al ervaring opdoende, die verbindingen alsnog leggen of activeren en nader differentiëren (Woltring, 2003, p. 177). Dit kan pas na de geboorte. In paragraaf 1.3 wordt hier dieper op ingegaan.

Testosteron is het belangrijkste mannelijke geslachtshormoon. Het wordt gevormd in de zaadballen en de bijnierschors en stimuleert de ontwikkeling en functie van de mannelijke geslachtsorganen, de baardgroei, de vergroting van het strottenhoofd en de ontwikkeling van het spierstelsel. Ook vrouwen produceren testosteron, zij het in geringere mate. (ten Winkel et al., 1971, p.408). Testosteron is een groeihormoon dat jongens veel energie geeft. Daarbij heeft testosteron ook invloed op de stemming van jongens, het veroorzaakt ruw gedrag en humeurigheid. Het maakt ook dat jongens zich drukker maken over rangorde en competitie (Poot, 2009, p.14).

Het geslacht was al bepaald op het moment dat de zaadcel de eicel binnendrong, maar de eerste tien weken is daar nog niets van te zien. Pas in de tiende week wordt er begonnen met de vorming van de geslachtsorganen. Het knopje tussen de benen groeit uit tot een clitoris of een penis en de baby krijgt eierstokken of zaadballen. Het is nog veel te vroeg om het geslacht van het kind via een echo te kunnen bepalen. Dit is pas rond de twintigste week goed zichtbaar. In de twaalfde week is de embryo al een compleet minimensje, de belangrijkste organen zijn nu aangelegd en de belangrijke uitwendige lichaamsdelen zijn gevormd. Vanaf week vijfentwintig ontwikkelen de hersenen zich snel. De foetus kan nu licht en donker onderscheiden en geluiden horen. Er dringen geluiden van de buitenwereld tot hem door, maar alles wordt gedempt door het vruchtwater. De foetus zal ook na zijn geboorte geluiden herkennen, die hij in de baarmoeder heeft gehoord en daar rustig van worden. Hierbij moet gedacht worden aan de stem van zijn moeder en haar hartslag. De foetus is levensvatbaar vanaf week negenentwintig en rond week veertig zal het kind geboren moeten worden (Tsiaras, Werth, van Karsbergen & Vos, 2009). “Het is een jongen!”

Samenvatting:  
Al vanaf de bevruchting staat genetisch vast wat het geslacht is van het ongeboren kind. Door onder andere het hormoon testosteron wordt het vormeloze begin gedurende de zwangerschap gevormd tot een mannelijk individu. In de eerste weken groeit de mannelijke embryo exact hetzelfde als de vrouwelijke. Na de tiende week ontstaan er uiterlijke verschillen in de geslachtsorganen. Tijdens de zwangerschap is er al een bijzondere band tussen moeder en het ongeboren kind. Er ontstaat een innige band via het uitwisselingsorgaan, de moederkoek. Ook kan het kind, vanaf de twaalfde week, door middel van geluiden zijn moeder gaan leren kennen en herkennen.

1.2 Ontwikkeling van jongens  
- Ontwikkeling van wieg tot puber -

In de vorige paragraaf is beschreven hoe een bevruchte eicel uitgroeit tot een geboren jongetje. De geslachtsorganen van de jongen zijn al volledig aanwezig. Toch moet het jongetje nog heel veel ondergaan om zich te ontwikkelen tot een man.   
De hersenen zijn slechts gedeeltelijk gevormd als een baby geboren wordt. Hoewel vele hersencellen wel aanwezig zijn, moeten er vele verbindingen nog gelegd worden. Ook de functie van de cellen moeten gevormd worden. De eerste 7 à 8 jaar zijn zeer belangrijk in het leven van een kind, want in deze periode worden er in de hersenen vele verbinding gelegd en worden hersenen uitgerijpt. (Poot, 2009, p. 4)

Michael Gurian heeft in zijn boek “Boys and Girls learn differently” kort en duidelijk omschreven hoe de ontwikkeling verloopt van het geboren kind tot aan de volwassenheid. In deze paragraaf zal o.a. vanuit Gurian’s werk ingegaan worden op de ontwikkeling van jongens tot de puberteit. Bij al deze gegevens gaat het om gemiddelde waarden.

**1.2.1 Het jongetje (van geboorte tot peuter)**

Wanneer de jongen geboren wordt zijn de hersenen zo’n 10 procent groter dan die van meisjes. De hersenen zijn meer gelateraliseerd, zijn minder flexibel en minder geïnternaliseerd.   
Jongens zijn minder gericht op gezichten van mensen. Ze kijken maar kort naar hun moeder en kunnen na vier maanden vaak nog geen gezichten van mensen onderscheiden in foto’s. Ze zijn nog niet goed in staat om emotionele nuances te herkennen. Het jongetje heeft wel een nauwkeurig blik en een dieptewaarneming. Wanneer de baby een voorwerp voorgehouden krijgt, wordt het maar voor korte tijd, hoewel zeer actief, geobserveerd. Deze voorwerpen zijn bij voorkeur mechanische en gestructureerde voorwerpen. Dit wordt bevestigd door Martine Delfos. Volgens Delfos kijken jongens de eerste dag, na hun geboorte, langer naar voorwerpen en meisjes langer naar gezichten. Dat betekent niet dat jongens niet geïnteresseerd zouden zijn in gezichten of dat meisjes niet geïnteresseerd zijn in voorwerpen. Het heeft te maken met voorkeursgedrag. Mannen en vrouwen zijn hetzelfde en verschillend, het is hun aanleg die verschillend voorkeursgedrag doet vertonen (Delfos, 2008, p. 36).  
De motorische activiteiten zijn krachtig. Baby’s van het mannelijke geslacht vertonen ook makkelijker boosheid. Ze zijn ook minder gevoelig voor lichamelijke aanraking. In deze periode hebben de jongetjes niet zo’n last van harde geluiden en zijn minder geïnteresseerd in zachte, lieflijke woorden of zang. Jongetjes zijn veel kwetsbaarder. Het sterftecijfer bij jongens ligt 25% hoger dan bij meisjes (Gurian, 2001, pp. 34-35). Zie verder 1.2.1.1 “Kwetsbaarheid van jongens”.

Wanneer een baby net geboren is lijkt hij nog helemaal hulpeloos. Toch is hij niet zo hulpeloos en onwetend als het lijkt. Het baby’tje weet al heel snel na zijn geboorte zijn eigen moeder te herkennen en gaat op zoek naar voeding bij de moeder. Onderzoek heeft uitgewezen dat baby’s een grotere voorkeur hebben voor menselijk geluid dan voor andere geluiden. Daardoor lijkt het dat zij meteen aanvoelen dat zij bij mensen horen. De voorkeur voor menselijke stemmen kan verklaard worden doordat de baby tijdens de zwangerschap hier kennis mee gemaakt heeft (de Bil & de Bil, 2007, pp. 26-27).  
Erik Erikson duidt in zijn ontwikkelingstheorie dat de eerste fase in de ontwikkeling van een baby na zijn geboorte gaat over de ontwikkelingstaken basisvertrouwen versus basiswantrouwen. Hierdoor ontstaat een veilig basisgevoel en een basisvertrouwen in mensen en in de wereld. Het ontwikkelen van dit basisvertrouwen is van groot belang voor de hele verder ontwikkeling van een kind (de Bil e.a., 2007, p. 26). Het begin van dat basisvertrouwen wordt o.a. gelegd in het eerste levensjaar door middel van hechting. “Hechting is een duurzame emotionele binding tussen het kind en zijn verzorgers, met speciale emotionele kwaliteiten.” (de Bil e.a., 2007, p. 29) Uit onderzoeken van Harlow met resusaapjes is gebleken dat behoefte aan troost en warmte van een moeder het allerbelangrijkste is in de hechtingsrelatie. Het vermoeden is dat dat ook geldt voor baby’s van mensen. Voeding is belangrijk, maar het is zeker niet de bepalende factor voor hechting. Liefde gaat, zo gezegd, niet alleen door de maag.   
Delfos wijst erop dat IJzendoorn e.a. ( 1988) melden dat het kind in eerste instantie een gehechtheidssysteem met een centrale figuur vormt, meestal de moeder. Het netwerk wordt vervolgens uitgebouwd met andere figuren die een rol spelen in de verzorging van het kind, zoals de vader, grootouders en crècheleidsters (Delfos, 2008, p. 52).  
Na ongeveer zes weken reageert een baby duidelijk op het sociale gedrag van de verzorgers. Vanaf vijf of zes maanden zoekt de baby de belangrijkste verzorgers actief op. Na deze periode ontstaat ook de eenkennigheid en angst voor vreemden. Separatieangst kan in deze periode voorkomen. Dit is wanneer ze ongeveer zeven tot tien maanden oud zijn. Op basis van ervaringen gedurende deze perioden, bouwen zij een representatie op van gehechtheid. Wanneer deze representatie overwegend positief is, is er sprake van een basisvertrouwen (de Bil e.a., 2007, pp. 29-30).

In deze periode moet een kind ook talig worden. Het verloop van de taalontwikkeling is verspreid over ongeveer tien jaar. Het gaat verschillende periodes door. In de periode van baby tot peuter spreekt men van de prelinguale periode, ook wel voortalige periode. In de loop van het eerste jaar wordt de communicatie steeds gerichter. Na twee maanden begint een kind al een soort conversatie op te bouwen met ouders. De allereerste vorm van dat vocaliseren is in de vorm van huilen. Vanaf ongeveer zes tot acht weken kan de baby tevreden en kirrende geluiden maken. Hieronder vallen de ‘ontspannen vocalen’ zoals “e”, “u” en “eu”. De lippen worden erbij betrokken wanneer het kind ongeveer vier maanden oud is. Daardoor worden er meer consonanten (medeklinkers) in de klanken verwerkt (de Bil e.a., 2007, p. 98). Volgens Delfos meldt Behnke (1998) dat bij de geboorte de stembanden van de baby in staat zijn om klanken uit alle talen te produceren, na verloop van ongeveer een half jaar zijn alle mogelijkheden van stembanden, die buiten de taal of talen die het kind in zijn directe omgeving hoort, afgesloten (Delfos, 2008, p. 52).In de brabbelfase, vanaf ongeveer zes tot twaalf maanden, herhaalt de baby steeds bepaalde klanksituaties, zoals “bababa”. Rond negen maanden uit het kind al klankenreeksen met allerlei intonatiepatronen en accenten. Dit is het expressief jargon. Het brabbelen klinkt dan erg herkenbaar als spreken, zonder dat daar woorden bij worden gebruikt. Het kind gaat in deze periode steeds meer de klanken gebruiken die bij de moedertaal horen. Ook hier weer zien we iets belangrijks tussen ouder en kind. Wanneer baby’s liggen te brabbelen zijn zelfs karakteristieke intonaties en accenten van mensen in de omgeving te herkennen. Ze kunnen dan ‘praten’ zoals hun moeder of vader. Ook zijn er bepaalde uithalen te horen in het brabbelen die op uitroepen lijken die het kind regelmatig te horen krijgt (de Bil, 2007, p. 98).

**1.2.1.1 Kwetsbaarheid van jongens**

Jongens zijn zeker de eerste tien jaar kwetsbaarder en groeien onregelmatiger, maar groeien ook langer door en zijn doorgaans actiever( Woltring, 2006, p.15).  
Martine F. Delfos vertelt dat de kwetsbaarheid van jongens in de jeugd zichtbaar wordt, doordat jongens meer erfelijke ziekten en psychische stoornissen vertonen dan meisjes. Het verschil gaat op lichamelijk gebied zo ver dat er een belangrijk verschil in levensduur bestaat tussen mannen en vrouwen. De levensduur van mannen is namelijk korter. Een belangrijk aspect van deze kortere levensduur speelt rond de geboorte en de eerste levensjaren! Daarnaast lopen vrouwen tijdens de zwangerschap van jongens meer risico op een miskraam of een dood geboren kind dan bij zwangerschappen van meisjes.   
Het hoge risico voor overlijden tijdens de kindertijd ligt in eerste instantie in de erfelijke dodelijk ziekten, zoals spierdystrofie. Veel van dit soort aandoeningen bevinden zich op een X-chromosoom. Meisjes zijn hierdoor in het voordeel, omdat het tweede X-chromosoom, dat zij hebben, de fout op het eerste X-chromosoom kan corrigeren. Voor jongens geldt dat niet, omdat zij slechts één X-chromosoom hebben. Vrouwen kunnen hierdoor een drager zijn van een ziekte, maar de man heeft last van de ziekte

Een ander verschil is de risicovollere manier van leven. Met name tijdens de puberteit neemt het overlijdensrisico van jongens toe doordat ze meer risicovol gedrag vertonen, o.a. in het verkeer. De factoren in de jeugd waardoor meer jongens dan meisjes overlijden, spelen een belangrijke rol in de lagere levensverwachting van mannen. De kwetsbaarheid van jongens toont zich ook op psychisch vlak. Op het gebied van psychische stoornissen blijken veel aandoeningen beduidend vaker bij jongens en mannen voor te komen dan bij meisje of vrouwen. Een van de oorzaken voor de verschillen in het voorkomen van stoornissen tussen jongens en meisjes is dat de hersenen van jongens, voornamelijk de linkerhersenhelft over het algemeen langzamer rijpen dan die van meisjes. Bij jongens wordt de ontwikkeling van de rechterhersenhelft gestimuleerd ten koste van de linker. In deze linkerhersenhelft zitten, zoals eerder gezegd, voor een belangrijk deel de taalfuncties. Meisjes hebben dan ook beduidend minder taalstoornissen dan jongens. De taalontwikkeling is bij jongens over het algemeen trager (Delfos, 2004, pp.108-109).  
Stoornissen als dyslexie, ADHD en Asperger, PDD-nos en andere aan autisme verwante stoornissen komen bij jongens aanzienlijk meer voor dan bij meisjes (Woltring, 2003, p.180).

**1.2.2 Van peuter tot kleuter**

Gurian meldt dat de jongen als peuter zijn eerste woorden later spreekt dan meisjes. Verder onderschrijft hij dat zodra jongens in deze leeftijd eenmaal het staan onder de knie hebben ze een grote interesse vertonen in het ontdekken van de wereld om hen heen. Al op driejarige leeftijd is al duidelijk zichtbaar dat ze een grotere spiermassa hebben dan meisjes. Ze zijn fysiek impulsief. Daarentegen zijn ze minder in staat tot ‘multitasken’.   
Jongens kunnen overwegend beter horen met het rechter oor. Ze hebben meer een auditief geheugen, dan een visueel geheugen. Ze kunnen geluiden beter negeren, zelfs die van ouders (Gurian, 2001, p. 35).

Bij de geboorte is het gemiddelde testosteronniveau bij jongens erg hoog. Het zakt daarna vrij snel, maar blijft een eind boven het veel lagere testosterongehalte bij meisjes. Rond het derde of vierde levensjaar stijgt het flink om daarna weer wat te zakken. Testosteron is soms een wat lastig hoog energetische hormoon. Met name in samenhang met het hormoon adrenaline, dat afgescheiden wordt door het bijniermerg (Woltring, 2003, p. 178).

Wanneer we ons weer richten op de ontwikkelingstheorie van Erik Erikson spreken we in deze periode van een ontwikkelingscrisis wat betreft de autonomie versus schaamte en twijfel. Deze periode vindt plaats tussen één- en driejarige leeftijd. Het kind staat nu voor de taak om autonomie te verwerven. In deze periode vertonen de kinderen de drang om zelf te mogen beslissen wat ze doen. Wanneer peuters goed door dit stadium heen komen, ontwikkelen ze een gevoel van autonomie en zelfstandigheid. Als het hen niet lukt ontwikkelen ze schaamte en twijfel aan hun eigen kunnen (de Bil, 2007, p. 35).

Ook de eerst talige periode breekt aan in deze periode, de vroeglinguale periode. De peuter gebruikt voor het eerst woorden. Het is hierbij niet belangrijk of het woord goed uitgesproken wordt, maar het gaat om de bedoeling. De klankvormen van de eerste woorden zijn vereenvoudigde versies van de woorden. Overextensie komt in deze periode veel naar voren. Er wordt met een bepaald woord een heel ruime categorie aangeduid. Een voorbeeld daarvan is dat alle mannen met grijs haar opa zijn. In de loop van de ontwikkeling vindt steeds meer verfijning in het taalgebruik plaats en worden de categorieën ingeperkt. Kinderen in deze leeftijd bouwen een woordkennis op door associatie, door het koppelen van wat ze zien of ervaren aan wat een volwassene daarbij zegt.   
Rond het tweede levensjaar gebruikt een kind de eerste woordcombinaties, de tweewoordzinnen. Tweewoordzinnen zijn meer dan alleen maar twee woorden na elkaar. Hier vindt ook het eerste begin van grammatica plaats. De woordvolgorde die kinderen in de tweewoordzin gebruiken, hangt samen met de betekenisrelatie (de Bil, 2007, pp. 99-100).  
In deze periode kondigt zich ook een volgende periode aan die door loopt in de kleuterperiode, dit is de differentiatiefase. In deze fase zet het kind alle ontwikkeling uit de eerste talige periode voort. De fonologische ontwikkeling wordt bijna helemaal voltooid, op een aantal moeilijke klankcombinaties en klankonderscheidingen na. Aan het begin van deze fase kent het kind ongeveer honderd woorden, aan het eind zijn dat er enkele duizenden. Ontkennende zinnen worden in deze periode ook geleerd. Het meest kenmerkend voor deze fase is de ontwikkeling van morfologie. De kinderen gebruiken meervoudsvormen en verkleinwoorden, ze vervoegen werkwoorden en vervormen bijvoeglijk naamwoorden (de Bil e.a., 2007, pp. 100-101).

Adrenaline zorgt, bij o.a. spanning en angst, ervoor dat je ademhaling omhoog gaat, het hart sneller gaat kloppen en je pupillen vergroot worden. Hierdoor wordt je alertheid verhoogd. Het geeft meer energie aan het lichaam en het onttrekt het bloed aan de huid ten gunste van de spieren. Hierdoor kan men de overlevingskans vergroten door voor gevaar te vluchten of te vechten. (Staal, 2008-2010)

Kinderen ontdekken in de eerste levensjaren hun lichaam. Kinderen ontdekken en onderzoeken behalve hun handen en voeten ook hun genitaliën. De seksuele ontwikkeling begint al in de eerste levensjaren. Seksualiteit bij kinderen is van een heel ander niveau, dan die seksualiteit dat zich onder jongeren en volwassenen afspeelt. In de eerste levensjaren vinden genitale verkenningen plaats. Eerst alleen bij zichzelf, maar later ook bij anderen. Tussen het tweede en derde levensjaar is het kind zich ervan bewust dat het een jongetje of meisje is. Het jongetje weet dat hij een piemeltje heeft en dat zijn vader dat ook heeft. Wanneer peuters twee jaar geworden zijn kunnen ze doelgericht met de eigen geslachtsdelen gaan spelen. Dit doet een kind met dezelfde redenen als dat het op de duim zuigt en dat het aan een oorlel friemelt. Ze doen dit omdat het lekker aanvoelt. Het gaat hierbij niet om de volwassen beleving, zoals zelfbevrediging.  
Tussen twee en vier jaar breekt het ‘vieze-woordentijdperk’ aan. Door bezig te zijn met deze ‘vieze woorden’ geeft het kind uiting aan de ontdekking van genitaliën en zo verkent het de grenzen van wat het mag zeggen en wat niet (de Bil e.a., 2007, pp. 333-334).

**1.2.3 De kleuter (van vier tot zes jaar)**

In deze periode gaan de kinderen voor het eerst naar school en komen in aanmerking met andere leeftijdsgenoten, zowel van de eigen sekse als die van de andere sekse. Volgens Delfos (2008) staan twee zaken centraal in deze periode, namelijk het uitbreiden van de fysieke en sociale omgeving en het vervolmaken van taal.   
De kinderen ontwikkelen zich spelenderwijs. Spelen en werken staan niet los van elkaar. Het kind kan zeer genieten van het leren beheersen van een onderwerp en daarmee tot zichzelf te kunnen komen. In het spel kan men nog spreken van eenzijdige relaties. Het kind functioneert op het emotionele vlak eerst vooral op instrumentele basis. In deze periode begint het emotioneel wederzijdse intimiteit te ontwikkelen. Bowlby (1984), zo blijkt uit het werk van Delfos, spreekt van de mogelijkheid tot partnerschap vanaf vier jaar (Delfos, 2008, p. 55).   
 In ‘*Boys and girls learn differently*!’ beschrijft Gurian (2001) dat jongens veel ruimte nodig hebben bij het spelen. Daarbij zijn de speelactiviteiten wild en energiek, competitief en agressief. Deze activiteiten leiden veelal tot lichamelijk contact in een continue stroom van actie. Verhalen die zij vertellen zijn vol spanning en actie, waarbij de slachtoffers vergeten worden (Gurian, 2001, p. 35). Het mee kunnen doen aan motorische activiteiten worden steeds belangrijker. Dit geldt met name voor jongens, omdat zij sterk gericht zijn op het samen fysieke activiteiten doen (Delfos, 2008, p. 56). Voor het spelen worden met name kinderen van het eigen geslacht uitgekozen. Nieuwkomers binnen een groep worden in eerste instantie genegeerd tot dat ze bewezen hebben dat ze het waard zijn om mee te spelen. In eerste plaats zijn jongens geïnteresseerd in objecten en dingen. Ze bouwen hoge structuren met blokken e.d. die waarschijnlijk om zullen gaan vallen.  
Bij een leeftijd van vierenhalf jaar spreekt 99% van de jongens begrijpelijk. Toch zijn er bij jongens meer spraakproblemen. Tussen de twee hersenhelften, de hemisferen, bestaan er nog minder verbindingen dan bij meisjes. Bijvoorbeeld “dag” zeggen tegen hun moeder duurt ongeveer dertig seconde.   
Jongens zijn minder gevoelig voor sociale en persoonlijke context en tonen emoties door middel van actie. Ze hebben een lage spanningsboog en zijn minder empathisch (Gurian, 2001, pp. 35-36).

Het conflict tussen initiatief nemen en schuldgevoel, vertoont zich wanneer kinderen drie tot zes jaar oud zijn. “Inititatief heeft betrekking op levenslust en ambitie, de wil om nieuwe dingen te ondernemen” (de Bil e.a., 2007, p.35). Hierbij is de omgeving bepalend voor hoe een kind deze ontwikkelingscrisis doorstaat. Dit is het derde ontwikkelingsstadium van Eriksons ontwikkelingstheorie (de Bil e.a., 2007, p. 35).

Zoals bij de peuter al gezegd is loopt de differentiatiefase door tot in de kleuterperiode. Na de differentiatiefase start de laatste fase, die ongeveer door loopt tot negen à tien jaar. In deze voltooiingsfase zijn er niet zo veel verschillen meer met de volwassentaal. Als een kind kleuter is, beheerst hij alle bouwstenen van zijn taal en kan deze toepassen. Ook heeft de kleuter alle klanken onder de knie. De basisregels van de grammatica zitten er goed in en zullen in de loop van deze fase uitgebreid worden naar steeds ingewikkeldere zinnen met bijzinnen. Gemiddeld heeft een vijf- of zesjarige een passief woordenschat van 6000-8000 woorden. 3000-4000 woorden worden correct actief gebruikt.  
Een vaardigheid die het kind zich nog eigen moet maken in deze periode, is het zich richten naar de gesprekspartner en rekening houden met het perspectief van de luisteraar. Kinderen beginnen los te komen van hun egocentrische standpunt en beginnen een idee te krijgen van wat er in de ander omgaat, ze ontwikkelen een ‘theory of mind’ (de Bil e.a., 2007, pp. 101-102; Delfos, 2008, p. 56). “Theory of mind houdt in dat er begrip is van hun eigen en andermans persoonlijk leven. Ze begrijpen dat zij zelf gedachten en gevoelens hebben en dat andere mensen die ook hebben, op een meer gevorderd niveau kunnen kinderen zich verplaatsen in het perspectief van anderen en kunnen ze ook veronderstellingen maken op basis van dat inlevingsvermogen.” (de Bil e.a., 2007, p. 81).

Volgens Delfos meldt Fraiberg (1978) dat het animistisch denken, waarbij alles van leven bezield is, en het magisch denken, waarbij het kind de wereld beschouwt als geregeerd door magische krachten, in deze periode nog van kracht is. Uit het werk van Delfos blijkt dat Nurcomne (1986) zegt dat het geheugen van een kind tussen vier en zes jaar beter werkt op het aspect ‘ruimte’, dan op het aspect ‘tijd’. Het kind kan een gebeurtenis makkelijker ruimtelijke situeren dan in tijd. (Delfos, 2008, p. 57)

De kinderen in deze leeftijd verkennen hun geslachtsdelen nu minder in het openbaar. Het privacybewustzijn neemt hierbij toe. Ook eerste verliefdheden ontstaan. Kinderen kunnen verliefd zijn op hun vriendje of vriendinnetje, maar ook op de juf of meester, broer of zus, enz. Deze periode van de seksuele ontwikkeling loopt door tot een jaar of acht (de Bil e.a., 2007, p. 334)

**1.2.4 Het basisschoolkind (van 6 tot 8 jaar)**

Delfos beschrijft dat volgens Piaget (1978) er rond de zeven jaar in het denken van kinderen een omslag bestaat. Vanaf die tijd worden begrippen dieper begrepen dan ooit tevoren (Delfos, 2008, p. 47). Het leven van een kind voor en na gemiddeld zeven jaar is fundamenteel verschillend. De leeftijd van zeven jaar kan daarom gezien worden als een scharnierleeftijd meldt Delfos (1999-2006). Piaget en Inhelder (1978) beschrijven de periode van zes tot acht jaar als een periode van een grote sprong voorwaarts in de cognitieve ontwikkeling. Door dat kinderen leren lezen en schrijven treden ze de wereld van de volwassenen binnen (Delfos, 2008, p.58). Hoewel het voor een jongen wel langer duurt om goed te kunnen lezen. Jongens zijn met name sterk in algemene wiskunde en driedimensionale redeneringen. De hypothalamus functioneert zo dat de hormoonspiegels stabiel gehouden worden. Toch is 95% van alle hyperactieve kinderen een jongen. Jongens zijn meer regelgebonden dan meisjes. Ook zijn jongens meer in staat tot het scheiden van emoties en gedachten (Gurian, 2001, p. 36).

Het vierde ontwikkelingsstadium van Erikson heeft betrekking tot de leeftijd vanaf zes jaar. De ontwikkelingscrisis vlijt versus minderwaardigheid moet worden aangegaan. Het kind ontwikkelt vlijt doordat het erkend en bevestigd wordt in zijn kwaliteiten en vaardigheden. Onder andere op school krijgen kinderen volop de mogelijkheid om zich dat eigen te maken. Minderwaardigheid ontstaat als er hogere eisen worden gesteld dan dat het kind aan kan. Die eisen komen dan niet overeen met de capaciteiten van het kind (de Bil e.a., 2001, p. 35). Kinderen ontwikkelen dan ook in deze periode schaamtegevoel. Zij krijgen duidelijker besef van wat anderen van hen vinden en worden gevoelig voor waardering en afkeuring. Volgens Kohlberg (1969), meldt Delfos, wordt de morele ontwikkeling nu meer gestuurd door een innerlijk besef van goed en kwaad, maar is nog steeds afhankelijk van beloning en straf (Delfos, 2008, p. 60).

**1.2.5 Het basisschoolkind (van acht tot tien jaar)**

Van acht tot tien jaar staat het dieper doorgronden van concepten centraal en het kennismaken met nieuwe dimensies. Ze ervaren dat de wereld groter is dan zij tot dan toe beseften. Kinderen kunnen in hun schoolcarrière verschillen gaan zien tussen henzelf en de anderen. Ook voor ouders wordt steeds meer zichtbaar wat de capaciteiten zijn van hun kind ten opzichte van andere kinderen.  
Het kind is gevoeliger voor afkeuring, dan in de vorige periode. Als gevolg van de onderling concurrentie met leeftijdsgenoten en verwachtingen van volwassenen kunnen faalangst en minderwaardigheidsgevoelens zich ontwikkelen.  
In deze periode neem het langetermijngeheugen toe en daar wordt door scholen een appèl op gedaan. Wanneer het langetermijngeheugen ontwikkelt, gaan kinderen strategieën gebruiken om dingen te kunnen onthouden. In vrij korte tijd wordt er een enorme hoeveelheid kennis opgedaan.   
Qua taalbeleving leert een kind afstand te nemen van de letterlijke betekenis van woorden en uitspraken. Het gaat met verbanden en symboliek experimenteren.  
Vriendschappen krijgen steeds meer het karakter van coöperatie. Er bestaat meer bewustzijn in relaties. Hierdoor gaan kinderen meer aanpasgedrag vertonen naar vriend(innet)jes. De belangstelling voor volwassen is al sterk gedaald en zal nog meer gaan dalen. Steeds meer gaat de mening van vrienden boven die van volwassenen. De (sekse)verschillen worden steeds duidelijker en beginnen ook belangrijker te worden. Hierdoor kunnen pesterijen gaan beginnen. Het ontdekken van verschillen kan daarvoor een voedingsbodem zijn. Met name bij jongens speelt dit een belangrijke rol. Aan het einde van deze periode kunnen jongens meer belangstelling gaan vertonen voor de andere sekse.  
De morele ontwikkeling wordt minder afhankelijk van straf en beloning. Het kind gaat meer zelf op zoek naar wat de maatschappij van hem of haar verlangt (Delfos, 2008, pp. 60-63).

**1.2.6 De Tiener (van tien tot twaalf jaar)**

Delfos (2008) omschrijft in haar boek ‘Luister jij wel naar míj?’dat deze periode moeilijk scherp te omlijnen is, omdat het begrensd wordt door de prepuberteit, die start met de groeispurt. Bij jongens vindt de groeispurt gemiddeld met dertien jaar plaats. Wanneer de groeispurt heeft plaats gevonden past het kind psychologisch gezien niet langer in deze ontwikkelingsfase.  
Eén van de belangrijkste zaken is het vormen van een sociale identiteit. Dit is de voorloper van het vormen van een psychologische identiteit, dat gedurende de puberteit een belangrijk rol speelt. Bij de sociale identiteit staat de mening van de omgeving centraal, bij de psychologische identiteit juist de eigen mening.  
Het sluiten van vriendschappen is erg belangrijk en wordt uiteindelijk een kernactiviteit. Doordat het kind zich steeds meer gaat richten op vriendschappen komt het kind in een spanningsveld terecht. Enerzijds heeft het kind behoefte zich te onderscheiden, anderzijds de behoefte om zich te conformeren.

De kinderen leggen in deze periode een basis voor verder succes op school en in de maatschappij. Ze vormen een metageheugen, waardoor ze kennis hebben over hoe het geheugen werkt. Cole en Loftus (1987) hebben onderzocht, meldt Delfos, dat kinderen vanaf tien jaar op het hetzelfde niveau presteren als volwassenen in experimenten over de werking van het geheugen! (Delfos, 2008, pp.63-66)

Jongens in deze leeftijd zijn meer dan ooit geneigd om geweld te gebuiken om verschillen op te lossen en zijn in eerste instantie gefocust op actie, ontdekking en voorwerpen. Ze lossen wiskundige problemen op zonder er over te praten en zijn beter in het lezen van kaarten en het ontcijferen van richtingen en wegen. Bij het lezen op zich hebben ze wel meer hulp nodig (Gurian, 2001, pp. 36-37).

De seksuele voorkeur wordt vanaf acht jaar voor het eerst verkend. Ze zijn eerder verliefd op iemand die dicht bij hen staat en vinden minder op afstand plaats. (de Bil e.a., 2007, p. 334) Nog steeds spelen jongens liever met jongens en meisjes met meisjes, als dat mogelijk is. Het is ook de periode van een groeiende belangstelling voor seksualiteit. Seksuele voorlichting wordt over het algemeen vooral door leeftijdgenoten gegeven. Kinderen in deze periode hebben sterk behoefte aan kennis over de technische én de emotionele kant van seksualiteit (Delfos, 2008, p. 63). De belangstelling voor volwassen seksualiteit neemt ook toe. De helft van de jongens heeft voor hun twaalfde aan zelfbevrediging gedaan. Terwijl dat bij meisjes voor een derde geldt. Kinderen vertonen hun eerste lichamelijk puberteitsverschijnselen (de Bil e.a., 2007, p. 334) Op het elfde à dertiende jaar stijgt namelijk het testosteronniveau met zo’n 800% en dat blijft zo tot de midlife. Jongens en mannen staan voor de taak die energie in goede banen te leiden en dat vraagt om reflectie, planning en ordening (Woltring, 2003, p. 178).

Het laatste ontwikkelingsstadium van Erikson vindt plaats in de puberteit. De puber gaat dan op zoek naar zijn eigen identiteit. Wanneer dit ontwikkelingsconflict eindigt in een positief resultaat is de puber in staat zelf keuzes te maken en een eigen identiteitsgevoel te ontwikkelen (de Bil, 2001, p. 35). Bij identiteitsontwikkeling wordt stil gestaan in het volgende hoofdstuk.

Samenvatting:  
Kinderen maken een enorme ontwikkeling mee in de eerste levensjaren. Vanaf de geboorte zijn er al duidelijke uiterlijk kenmerken te zien, die specifiek zijn voor jongens en meisjes. Naast deze uiterlijke verschillen ervaren we ook verschillen in het gedrag. De aanleg zou voor het verschil in het gedrag zorgen. Jongens vertonen meer erfelijke en psychische stoornissen dan meisjes. Het verschil gaat op lichamelijk gebied zover dat er een belangrijk verschil in levensduur bestaat tussen mannen en vrouwen. Een van de oorzaken voor de verschillen in het voorkomen van psychische stoornissen tussen jongens en meisjes is dat de hersenen van jongens over het algemeen langzamer rijpen.  
Ook zijn jongens kwetsbaarder door een risicovollere manier van leven.

Het testosterongehalte is bij de geboorte erg hoog en zakt daarna vrij snel. Rond het derde à vierde levensjaar begint de hoeveelheid testosteron in het bloed weer flink te stijgen, om daarna weer te zakken. Tijdens de puberteit stijgt het testosterongehalte met maar liefst 800 %!

De taalontwikkeling is verspreid over ongeveer tien jaar. Ouders zijn belangrijk bij de taalverwerving. Tijdens het brabbelen zijn karakteristieke intonaties en accenten van ouders, en eventuele andere mensen in de directe omgeving, te herkennen.  
De vroeglinguale periode begint in de peutertijd. In de differentiatiefase wordt de fonologische ontwikkeling bijna helemaal voltooid. De ontwikkeling van de morfologie is hierbij het meest kenmerkend. De kleuter vervolmaakt de taalontwikkeling spelenderwijs en breidt de fysieke en sociale omgeving uit. De voltooiingsfase loopt na de differentiatiefase tot negen à tien jaar. Het kind beheerst dan alle bouwstenen van zijn taal en kan deze ook toepassen.

Vanuit het gedachtegoed van Erik Erikson zijn er vijf ontwikkelingsstadia, ook wel ontwikkelingstaken, geformuleerd. Door middel van hechting wordt in het eerste levensjaar onder andere een begin gelegd aan het basisvertrouwen. Dit is de eerste ontwikkelingstaak. Het kind ontwikkelt een basisvertrouwen door dat het goede zorg ervaart en dat er aan zijn belangrijkst behoefte voldaan wordt.  
In de periode tussen één en drie jaar vindt de taak plaats om autonomie te verwerven. De kinderen tonen in deze periode de drang om zelf te mogen beslissen.   
Initiatief heeft betrekking op levenslust en ambitie, de wil om te ondernemen. Deze ontwikkelingstaak komt naar voren wanneer het kind tussen de drie en zes jaar oud zijn.   
De volgende taak is gericht op vlijt. De kinderen ontwikkeling op school de capaciteiten om te werken en hun mogelijkheden te onplooien. De verwachting moeten hierbij niet veel hoger zijn dan wat het kind in huis heeft. Door hen erkenning en bevestingen te geven wordt deze ontwikkelingstaak behaald. In de puberteitsfase gaat de laatste ontwikkelingstaak in. Hierbij gaat de jongere opzoek naar de eigen identiteit.

In de eerste levensjaren ontstaat de seksuele ontwikkeling. Behalve de handen en voeten, worden ook de genitaliën verkend. Rond de leeftijd van vier tot zes jaar wordt dit steeds minder in het openbaar gedaan. Rond het achtste levensjaar beginnen de eerste verliefdheden. Deze verliefdheid blijft niet beperkt tot een vriend of vriendinnetje, maar kan ook gericht zijn op een juf of meester. In deze periode worden vriendschappen ook steeds belangrijker. De vriendschappen krijgen een vorm van coöperatie, er ontstaat meer aanpassingsgedrag. Het sluiten van vriendschappen wordt erg belangrijk en wordt uiteindelijk een kernactiviteit. Ook worden de sekseverschillen steeds duidelijker. Hierdoor beginnen bij met name de jongens pesterijen voor te komen.  
Wanneer de jongens ongeveer tien jaar zijn, kunnen ze steeds meer belangstelling gaan tonen voor de andere sekse. Al vanaf het achtste levensjaar wordt de seksuele voorkeur voor het eerst verkend. Jongens spelen op dat moment nog liever met jongens en meisjes met meisjes. Er ontstaat ook een groeiende belangstelling voor seks.

Waar de morele ontwikkeling eerst extern gestimuleerd wordt, wordt de morele ontwikkeling in de periode tussen zes en acht jaar meer gestuurd door innerlijk besef van goed en kwaad. Straffen en belonen is daarbij nog erg belangrijk. Wanneer het kind tussen de acht en tien jaar oud is, wordt het steeds minder afhankelijk van belonen en straffen. Het kind gaat zelf meer op zoek naar wat de maatschappij van hem of haar verlangt.

1.3 Zoek de verschillen!  
- Verschil in ontwikkeling van jongens en meisjes -

Waar in de vorige paragraaf gekeken is naar de ontwikkeling van kinderen en specifiek die van jongens, zal in deze paragraaf ingegaan worden op verschillen in de ontwikkeling van jongens en meisjes. Om dit te kunnen benaderen wordt gebruikt gemaakt van het werk ‘*Het is echt anders!; verschil in ontwikkeling tussen jongens en meisjes’* van Hanneke Poot – van der Windt. Later in dit onderzoek zal er dieper worden ingegaan op het werk van Poot – van der Windt

Allereerst zal er in gegaan worden op de hersenontwikkeling. Deze wordt uitgespitst in motorische, cognitieve, zintuiglijke, emotionele en sociale ontwikkeling. Onderzoek van de hersenen heeft aangetoond dat de ontwikkeling, die de hersenen van jongens doormaken, anders is dan die van meisjes. Vele hersencellen zijn aanwezig bij de geboorte, maar de functie van de cellen en de vele verbindingen die noodzakelijk zijn moeten nog gevormd worden. De eerste zeven à acht jaren zijn daarbij van essentieel belang. Wat met name bij jongens belangrijk is, is dat de uitrijping van de hersenen samen gaat met bewegen en het prikkelen van de zintuigen, of wel de sensomotorische ontwikkeling.   
Het is gebleken dat bij een baby de linker hemisfeer langzamer groeit dan de rechter. Dit geldt voor zowel jongens als meisjes. Alleen is dit bij jongens nog meer, doordat testosteron vertragend werkt. Meisjes beschikken over het hormoon oestrogeen wat juist een snellere groei van de hersenen stimuleert. Het minder tot stand komen van verbindingen bij jongens tussen de hemisferen kan verklaard worden doordat de hemisferen niet even snel ontwikkelen. Dit is dan ook de reden waarom jongens vooral verbindingen binnen de rechter hemisfeer leggen.   
Beide hemisferen hebben hun specialisaties. Zo ligt er in de linker hemisfeer met name taal en het denken. De rechter houdt zich bezig met beweging, emotie en ruimtelijke en lichamelijke oriëntatie. Het corpus callosum is de balk die de twee hemisferen verbindt. De hemisferen communiceren door deze balk. Het is dan ook niet verwonderlijk dat jongens verhoudingsgewijs een smallere corpus callosum hebben dan meisjes. Een goede communicatie tussen beide hersenhelften is o.a. nodig bij vaardigheden zoals lezen, praten over gevoelens en problemen oplossen door rustig na te denken. (Poot, 2009, p. 4)

Het ontwikkelingstempo van meisje ligt iets hoger. Het gaat dan om het tempo waarin nieuwe verbindingen worden gelegd, synaptognese genoemd en waarin niet benutte verbindingen worden afgebroken, ook wel pruning. Daarnaast ook de verschillende fasen waarin hersengedeelten onderling goed geïntegreerd raken. Bij jongens duurt dat steeds wat langer dan bij meisjes. In het algemeen doen jongens er 1,5 à 2 jaar langere over voordat hun hersenen min of meer volgroeid zijn tot een volwassen brein (Woltring, 2006, p. 35) Dit is ook terug te zien aan de groeispurt.

**1.3.1 Motorische ontwikkeling**

Van alle soorten ontwikkeling die hier worden besproken is de motorische ontwikkeling de belangrijkste. Met de motorische ontwikkeling wordt namelijk een basis gelegd voor de gehele ontwikkeling. Het is voor zowel jongens als meisjes belangrijk om de eerste levensjaren zoveel mogelijk symmetrische te bewegen. Dit moeten jonge kinderen aangereikt krijgen zodat het proces samenwerken wordt ondersteund. Met name voor jongens is dit belangrijk, omdat zij juist op die manier de mogelijkheid krijgen om verbindingen te leggen tussen de twee hemisferen. Meisjes zijn eerder instaat om asymetrische vaardigheden te beoefenen, omdat zij veel meer verbindingen leggen tussen de hemisferen. Toch is het ook voor meisjes belangrijk activiteiten symmetrische aan te bieden. Een meisje van vier jaar is gezien haar sensomotorische ontwikkeling al een stuk verder dan een jongen van vier jaar. Qua ontwikkeling is een meisje al 4,6 jaar oud. Een jongen is nog maar 3,4 jaar oud. Dat betekent dat er een verschil bestaat van 14 maanden! (Poot, 2009, pp. 4-5). Toch beginnen zij al tegelijkertijd op school en wordt er veelal werkjes aangeboden, die hoogstwaarschijnlijk niet aansluiten bij het niveau van het kind. Poot geeft hier ook duidelijk bij aan dat jongens veel later schoolrijp zijn dan meisjes. Qua cognitieve intelligentie zou een jongen dit misschien wel aankunnen, maar sensomotorisch zijn ze nog niet uitgerijpt. Terwijl die uitrijping het rijpen van de hersenen ondersteunt.

**1.3.2 Cognitieve ontwikkeling**

Om te kunnen leren heeft een kind beide hemisferen nodig. Een kind doet veel kennis op van de wereld en zichzelf doordat alle informatie naar de hersenen wordt geleid en opgeslagen wordt in het geheugen. De voorwaarden om al deze informatie op te slaan is rust. Wanneer er te weinig rust genomen wordt om de informatie op te slaan, zullen er hiaten ontstaan in de opgedane kennis.

Meisjes worden vaak taliger genoemd dan jongens. Dit komt doordat zij sneller in hun taalontwikkeling zijn. Er is uit onderzoek gebleken dat jongens slechts één hemisfeer gebruiken bij het maken van spellingsopdrachten, meisjes gebruiken daarvoor twee. Meisjes kunnen daardoor ook betere verbanden leggen en zijn in staat om meerdere dingen achter elkaar te doen. Voor hen kan afwisseling een uitdaging zijn.

De hersenen van jongens werken langzamer, maar wel preciezer. Als we kijken naar het voorbeeld van het maken van spellingsopdrachten, blijkt uit onderzoek dat jongens daarvoor één hemisfeer gebruiken. Dit stelt hen in staat om zich ook op één ding te concentreren. Ze laten zich niet snel afleiden door allerlei nevenzaken, maar focussen zich juist op wat hun aandacht heeft, zij moeten zich dan wel voluit kunnen inzetten voor één onderwerp, wat ook nog eens hun interesse heeft. Jongens houden daarom helemaal niet zo van afwisseling. Te veel afwisseling zorgt ervoor dat informatie niet goed wordt opgeslagen. Dat betekent dat de jongens eigenlijk de ervaringen steeds opnieuw moeten opdoen en dit belemmert jongens om tot spelen te komen.  
Een jonge jongen is in zijn ontwikkeling vaak niet in staat langdurig stil te moeten zitten. Het wil juist graag bewegen. Dit is niet voor niets, want jongens leren het beste als hen iets wordt voorgedaan en dat zij het na mogen doen. Zelf ontdekken en tijdens het onderzoeken bijgestuurd en bevraagd worden, helpt hen om te leren. Bewegend leren zo gezegd. Het onderzoekend ingesteld zijn komt doordat zij zich goed kunnen focussen op één onderwerp. Het onderzoeken doen zij vaak met hun hele lijf, alles wordt mee ingezet om iets te ontdekken.

Qua intelligentie verschillen jongens en meisje in hun totaliteit niet, wel vertonen zij verschillen in voorkeur en zijn sommige aspecten verschillend, zoals taal en ruimtelijk inzicht. Meisjes presteren meestal goed doordat het onderwijs talig wordt aangeboden. Jongens presteren daardoor mogelijk minder, omdat bij hen bewegen een betere benadering is. De wijze waarop onderwijs aangeboden wordt, kan het verschil qua prestatie verklaren.

Jongens vinden communiceren over het algemeen moeilijk, terwijl dat juist een zeer belangrijke vaardigheid in deze tijd en samenleving. Met name het praten over zichzelf en hun gevoelens is niet eenvoudig voor hen. Dit komt doordat het onder woorden brengen, linker hemisfeer, van wat zij voelen, rechter hemisfeer, een goede samenwerking vraagt tussen beide hemisferen. Om jongens te helpen praten is bewegen heel belangrijk, omdat dat de samenwerking tussen links en rechts activeert.   
Als meisjes praten houden zij rekening met talloze signalen in hun omgeving. Jongens kunnen alleen letten op wat er feitelijk gezegd wordt. Daarnaast communiceren meisjes voornamelijk met woorden en jongens met hun lichaam.(Poot, 2009, pp. 6-8)

**1.3.3 Zintuiglijke ontwikkeling**

Als we spreken over zintuigen hebben we het over die organen die de prikkels ontvangen. Deze prikkels kunnen zowel binnen in het lichaam ontstaan, als van buiten ons lichaam. Het is de bedoeling dat kinderen alle informatie die zij opdoen via de ogen, oren, mond, neus, huid, evenwichtsorganen, enz. opslaan in de hersenen. Het prikkelen van de zintuigen geeft een kind dus veel informatie over zichzelf en de buitenwereld. De zintuiglijke ontwikkeling vormt een basis voor de cognitieve ontwikkeling. Het opslaan van informatie, door middel van zintuigen, in de hersenen stelt kinderen in staat om uit het hoofd te gaan leren. Zij hebben op een bepaald moment zoveel informatie opgeslagen en verbanden gelegd dat zij kunnen praten over voorwerpen met hun eigenschappen en zich deze ook voor kunnen stellen. Dit wordt sensorische integratie genoemd. Dat is het proces waarbij het kind allerlei prikkels van elkaar leert onderscheiden en plaatsen.

Ook hier weer is er rust nodig om deze prikkels goed te kunnen verwerken. Zeker jongens hebben meer tijd nodig om informatie te verwerken. Hun hersenen hebben langer de tijd nodig om te rijpen. Daarnaast remt het hormoon testosteron ook de prikkels, die via zintuigen binnen komen (Poot, 2009, p. 9)

**1.3.4 Emotionele ontwikkeling**

Zoals uit de ontwikkelingstheorie van Erikson bleek vormt het opbouwen van zelfvertrouwen een belangrijke basis voor de ontwikkeling. Speciaal voor de emotionele ontwikkeling. In eerste instantie gebeurt dit door de motorische ontwikkeling. Als men kinderen feedback geeft over de manier waarop zij handelen (bewegen) of denken, dan zal men kunnen bouwen aan een zelfvertrouwen. De complimenten moeten dan wel landen in de ervaringen van het kind. Het kostbaarst wat een kind daarbij kan ontvangen is tijd en aandacht van de verzorgers.

Het opbouwen van zelfvertrouwen is voor beide seksen belangrijk. Toch hebben jongens en meisjes ook hier andere behoeftes en is er een andere invulling van begeleiding nodig. Het opbouwen van het zelfvertrouwen bij meisjes is het beste om ze mee te geven. Daarbij is het belangrijk dat meisjes niet te veel geholpen moeten worden. Wanneer zij zelf oplossingen leren bedenken, helpt dit hen om hun zelfvertrouwen te ontwikkelen. Te veel hulp maakt dat meisjes zich hulpeloos gaan gedragen.  
Meisjes worden over het algemeen meer beschermd dan jongens. Hierdoor ontstaat angst. Waar jongens zich mogen verdedigen, wordt meisjes verteld dat zij hun woede moeten accepteren en geen acties moeten ondernemen. Terwijl woede juist een emotie is dat er voor zorgt dat mensen hun verantwoordelijkheden op zich nemen. Meisjes zijn erg kwetsbaar, omdat zij veel persoonlijk ervaren en daar kunnen zij zich moeilijk van losmaken. Daardoor kunnen zij aan zichzelf gaan twijfelen. Meisjes hebben een goede band met hun vader nodig om haar te helpen zich assertief op te stellen in de maatschappij. Waar meisjes soms losgelaten moeten worden, is het bij jongens juist belangrijk om samen met hen dingen te doen, zodat ze voelen dat zij geliefd en waardevol zijn. Bij meisjes speelt de vader een belangrijke rol, bij jongens is dat met name de moeder.

Emoties als stress, onmacht en spanning zijn emoties die een blokkade veroorzaken in het samenwerken tussen de hemisferen. Jongens zijn hier gevoelig voor. Gevoeliger dan meisjes. Dit is weer te verklaren vanuit die in verhouding smallere verbinding tussen de hemisferen. Het is niet zo dat jongens niet om kunnen gaan met deze emoties. Zij kunnen er langer in blijven steken, omdat veel verbindingen in de rechter hemisfeer bevinden. Daar is ook de emotieverwerking gelegen. Jongens kunnen daardoor boos blijven. Op dat moment zijn jongens ook niet goed aanspreekbaar. Op hen inpraten heeft dan ook geen zin. Het heeft eerder een tegenovergesteld effect. Jongens hebben het nodig om hun emoties te kunnen uiten. Wanneer de druk van de ketel is en zij hun emoties hebben geuit, hebben jongens het nodig om ze te helpen bij het onder woorden brengen van wat er gebeurd is en wat zij ervaren hebben.

Schaamte en schuld bij jongens hebben tot gevolg dat zij zich terug trekken en niet willen communiceren. Jongens uiten hun emoties in gedrag, zichtbaar in hyperactiviteit en luidruchtigheid (Poot, 2009, pp. 10-11).

**1.3.5 Sociale ontwikkeling**

Ook voor de sociale ontwikkeling is de sensomotorische ontwikkeling de basis. Door samen in beweging te komen, leren kinderen in elkaars ritme mee te kunnen gaan. Zo leren zij zich aanpassen aan elkaar. Zodra het niet lukt om in elkaars ritme te komen, ontstaan er conflicten.  
Het omgaan met een ander begint al heel vroeg, al vanaf de geboorte. Het vertrouwen dat een ander voor je zorgt en aan je behoefte tegemoet komt, wordt in de eerste jaren gelegd. (Poot, 2009, p. 12)

Meisjes zoeken door ‘lief’ gevonden te worden hun veiligheid. Delfos (2008): Een vrouw gaat niet in de aanval om zich te verdedigen, maar voorkomt een aanval als verdediging. Dat doet ze door lief te doen, opdat ze niet aangevallen wordt. Daar komt echter bij, dat ze niet moet laten merken dat één van haar motieven om aardig te doen, juist is om te bereiken dat ze niet aangevallen wordt. Een vrouw moet, om zich te beschermen manipuleren. Dit gedrag is voor vrouwen vaak een tweede natuur, waardoor zij zich vaak niet bewust zijn van de motieven die aan hun gedrag ten grondslag liggen (Delfos, 2004, pp. 111-112). Het feit dat meisjes dit doen, heeft tot gevolg dat zij de neiging hebben om voor anderen te zorgen en het aanvoelen van anderen om zo veiligheid te creëren.  
Meisjes zijn sterk in het invoelen van anderen. Al van jongs af aan proberen ze gevoelens te begrijpen en hoe deze de omgeving beïnvloeden. Voor meisjes is het belangrijk dat ze weten dat ze niet door iedereen aardig gevonden hoeven te worden. Als zij dit los kunnen laten kunnen zij tot goed leiderschap komen.

Meisjes identificeren zich met vrouwen door naar ze te kijken. Meisjes moeten zichzelf leren waarderen om wie zij zijn en zich niet meten aan allerlei schoonheidsidealen.   
Vanaf groep 6 ontstaat onder meisjes meestal pestgedrag. Bij meisjes zie je dat via internet anderen pesten, dan ook vaak begint. Meisjes kunnen zo ondergronds hun ongenoegen naar en over elkaar uiten.

Jongens richten zich vooral op samen doen. Tijdens dat samen bezig zijn is er veel contact, met name fysiek. Door dit fysieke contact laten jongens elkaar voelen wie ze zijn en waar hun grenzen liggen. Wanneer verboden wordt aan elkaar te zitten, wordt er een onzekerheid gecreëerd onder hen. Op dat moment kunnen zij zichzelf niet afbakenen en begrenzen in een groep. Daarom adviseert Poot dat het goed zou zijn om jongens momenten aan te bieden waarop zij door stoeien of duwspelletjes zich aan elkaar kunnen meten. Volgens haar zal daarna rust ontstaan en kunnen de jongens zich beter concentreren.  
Met name rond het achtste levensjaar zijn jongens veelal competitief bezig. Zo proberen ze zichzelf te meten met elkaar, qua kracht en snelheid.

Waar bij meisjes pestgedrag ontstaat in groep zes, begint dat bij jongens al in groep vijf. Als hier door begeleiders en opvoeders niet adequaat op gereageerd wordt, kan het zijn dat dit doorgaat tot groep acht. Het is goed voor jongens om daar feedback op te krijgen. Zo horen en leren ze wat hun gedrag betekent voor anderen en leren ze zich meer in te leven in de ander.  
Onveiligheid in de klas is een bron van pestgedrag. Om veiligheid te creëren bij de heren is het wederom belangrijk om structuur de bieden. Daarnaast moet er duidelijkheid zijn over wie er de baas is.  
Sociale vaardigheden worden juist geleerd wanneer kinderen buiten spelen. Wanneer kinderen ‘oorlogje’ spelen gaat het om vaardigheden, als leiderschap en om in groepsverband strategische plannen te ontwikkelen en uit te voeren.(Poot, 2009, pp. 12-13)

**1.3.6 Tempo van ontwikkeling**

De huidige maatschappij, waarin kinderen opgroeien, vraagt om een leven in een hoog tempo. Hoewel de maatschappij hierom vraagt, is het belangrijk dat we leren en leven in ons eigen tempo. Dat kinderen in een ander tempo leven dan volwassenen ligt voor de hand. Toch wordt er van kinderen regelmatig verwacht dat zij in het stramien van volwassenen meerennen. Dit heeft grote consequenties, zoals moeheid, prikkelbaarheid, angst, onzekerheid en moeilijk kunnen stoppen met gedrag dat niet geaccepteerd wordt door opvoeders en/of begeleiders.

Uit wetenschappelijk onderzoek is gebleken dat een baby zo’n vijftien à twintig seconden nodig heeft om te reageren. Naarmate een kind ouder wordt leert het sneller reageren. Dit komt doordat de zenuwen steeds meer gaan rijpen en zij de prikkels sneller kunnen vervoeren. Waar een baby vijftien tot twintig seconde nodig had, heeft een peuter nog 10 seconde nodig om te reageren.

Jongens hebben veel meer tijd nodig om te kunnen reageren dan meisjes. Dit komt wederom door het hormoon testosteron. Dit hormoon remt namelijk de werking van de prikkelverwerking. Doordat die prikkelverwerking trager verloopt, moet het tempo soms ook aangepast worden. Voor jongens tot acht jaar is het daarom belangrijk dat zij in ieder geval tot acht jaar rustig, duidelijk, kort en krachtig worden aangesproken. Kinderen kunnen de informatie niet opslaan en tot zich door laten dringen, als het tempo van spreken en doen te snel gaat. (Poot,2009, p. 17)

Samenvatting:

Bij jongens is het noodzakelijk dat de uitrijping van de hersenen samen gaat met bewegen en het prikkelen van de zintuigen, of wel de sensomotorische ontwikkeling. Voor zowel jongens als meisjes geldt dat de linker hemisfeer langzamer groeit dan de rechter. Alleen is dit bij jongens nog meer het geval. Dit komt door het hormoon testosteron, die de werking vertraagd. De hersenen van jongens doen er anderhalf à twee jaar langer over, voordat hun hersenen min of meer volgroeid zijn tot een volwassen brein. Het ontwikkelingstempo van een meisje ligt iets hoger. Het gaat hierbij om het tempo waarin nieuwe verbindingen worden gelegd, synaptognese, en pruning, waarin de niet benutte verbindingen afgebroken worden.   
De motorische ontwikkeling is de belangrijkste ontwikkeling, omdat daarmee de basis gelegd wordt voor de gehele ontwikkeling. Wanneer een jongen en een meisje beiden vier jaar oud zijn en naar school gaat bestaat er een gemiddeld verschil van veertien maanden. Jongens kunnen hierdoor regelmatig overvraagd worden.

De hersenen van jongens werken langzamer, maar wel preciezer. Jongens leren het beste als hen iets wordt voorgedaan en zij het na mogen doen. Zelf ontdekken en bijgestuurd en bevraagd worden tijdens het onderzoeken, helpt hen om te leren.  
Qua intelligentie verschillen jongens en meisjes in hun totaliteit niet, wel vertonen zij verschillen in voorkeur en zijn sommig aspecten verschillend, zoals taal en ruimtelijk inzicht. Meisjes presteren meestal beter wanneer het onderwijs talig aangeboden wordt en jongens presteren beter wanneer zij daarbij kunnen bewegen.

Jongens communiceren moeilijk, met name over zichzelf en hun gevoel. Meisjes houden bij het communiceren rekeningn met talloze signalen uit de omgeving. Jongens letten daarbij alleen op wat er feitelijk gezegd wordt.

De zintuiglijke ontwikkeling vormt een basis voor de cognitieve ontwikkeling. Door gebruik te maken van zintuigen kunnen kinderen informatie opslaan in de hersenen. Zo is het kind in staat om uit het hoofd te kunnen leren.  
Bij de emotionele ontwikkeling is tijd en aandacht het kostbaarste wat een kind kan ontvangen. Jongens worden vaak losgelaten en meisjes niet. Meisjes zouden soms juist meer losgelaten moeten worden, terwijl het belangrijk is om met jongens dingen samen te doen. Bij meisjes speelt de vader daarin een belangrijke rol en bij jongens de moeder.

Door de smallere verbinding tussen de hemisferen van jongens kunnen emoties als stress, onmacht en spanning snel een blokkade veroorzaken in het samenwerken tussen de hemisferen. Meisjes schijnen hier minder gevoelig voor te zijn.

Jongens uiten emoties in gedrag. Dit kan zichtbaar worden in hyperactiviteit en luidruchtigheid. Onveiligheid in de klas is daarbij een bron van pestgedrag. Die onveiligheid kan voorkomen worden door veel structuur aan te bieden.  
 Voor kinderen is het daarom ook belangrijk dat zij mogen leven in hun eigen tempo. Zeker jongens hebben veel meer tijd nodig om te kunnen reageren. Meer dan meisjes dat nodig hebben. Dit komt door het hormoon testosteron, dat de werking van de prikkelverwerking remt.

Het volgende schema geeft nog eens kort en duidelijk weer wat belangrijke verschillen zijn tussen jongens en meisjes. Deze verschillen zijn van betekenis voor het onderwijs en dit onderzoek.

|  |  |
| --- | --- |
| Verschillen in de ontwikkeling van jongens en meisjes | |
| Voor de geboorte | |
| Jongens   * Geslacht ligt genetisch vast door X- en Y-chromosomen. * Ontwikkelt met name o.i.v. testosteron. * Jongenshersenen zijn meer gelateraliseerd. * Meer gespecialiseerde ofdominantere rechter hersenhelft. * Verbindingen komen later op gang en trager tot stand. * Smalle corpus callosum. * Na tien weken vorming van mannelijke geslachtsorgaan. * Tijdens de zwangerschap meer risico op miskraam of doodgeboren kind. | Meisjes   * Geslacht ligt genetisch vast door twee X-chromosomen. * Ontwikkelt met name o.i.v. oestrogeen. * Meisjeshersenen minder gelateraliseerd. * Meer balans tussen linker en rechter hersenhelt. * Verbindingen worden sneller en eerder gelegd. * Brede corpus callosum. * Na tien weken vorming van vrouwelijk geslachtsorgaan. * Tijdens de zwangerschap minder risico op miskraam of doogeboren kind. |
| Van geboorte tot kleuter | |
| Jongens   * Bij geboorte zijn hersenen tien % groter dan die van meisjes. * Hersenen zijn minder flexibel en minder geïnternaliseerd. * Jongens zijn meer gericht op mechanische en gestructureerde voorwerpen * Vertonen makkelijker boosheid. * Jongens zijn minder gevoelig voor lichamelijk aanraking. * Jongens zijn kwetsbaarder. | Meisjes   * Bij geboorte zijn hersenen 10 % kleiner dan die van jongens. * Hersenen zijn flexibeler en meer geïnternaliseerd. * Meisjes zijn gericht op gezichten. * Minder vertoning van boosheid. * Meisjes zijn gevoelig voor lichamelijke aanraking. * Meisjes zijn minder kwetsbaar. |
| Van peuter tot kleuter | |
| Jongens   * Wanneer jongens kunnen staan vertonen zij grote interesse in het ontdekken van de wereld. * Grotere spiermassa. * Fysiek impulsief. * Minder in staat tot multitasken. * Jongens kunnen overwegend beter horen met hun rechter oor * Meer een auditief geheugen, dan een visueel geheugen. * Jongens kunnen beter geluiden negeren. * Gemiddelde leeftijd wat motoriek betreft van jongens is 3,4 jaar oud wanneer zij naar school gaan. | Meisjes   * Meisjes vertonen minder interesse in het ontdekken van de wereld als zij kunnen staan. * Kleinere spiermassa. * Minder impulsief. * Meer in staat tot multitasken. * Meisjes kunnen met beide oren even goed horen. Meer een visueel geheugen, dan een auditief geheugen. * Meisjes houden er minder van om geluiden te negeren. * Gemiddelde leeftijd van motoriek betreft van meisjes is 4,6 jaar oud wanneer zij naar school gaan. |
| De kleuter (vier tot zes jaar) | |
| Jongens   * Jongens hebben veel ruimte nodig bij het spelen. * Speelactiviteiten zijn wild en energiek. * Meer competitief en agressief. * Veel lichamelijk contact in een continue stroom van actie. Verhalen die jongens vertellen zijn vol spanning en actie, maar de slachtoffers worden vergeten. * Het mee kunnen doen met motorische activiteiten wordt steeds belangrijker. * Jongens spelen met jongens. * Geïnteresseerd in objecten en dingen. * Jongens hebben nog steeds minder verbindingen tussen hemisferen dan meisjes. Vooral verbindingen in rechter. * Jongens zijn minder gevoelig voor sociale en persoonlijke context * Tonen emoties d.m.v. actie. * Lage spanningsboog. * Jongens zijn minder empathisch. | Meisjes   * Meisjes hebben weinig ruimte nodig bij het spelen. * Speelactiviteiten zijn stiller en minder actief. * Meer samenwerkend (coöperatief). * Bij spelletjes spelen meisjes omstebeurt en zijn indirect competitief. * Verhalen gaan over mensen en zijn gericht op slachtoffers. * Het mee kunnen doen met motorische activiteiten is niet zo belangrijk. * Meisjes spelen met meisjes. * Geïnteresseerd in mensen en relaties. * Meisjes hebben nog steeds meer verbindingen tussen hemisferen dan jongens. Meisjes zijn gevoeliger voor sociale en persoonlijke context. * Tonen emoties d.m.v. woorden. * Hoge spanningsboog. * Meisejs zijn meer empathisch. |
| Het basisschoolkind (zes tot acht jaar) | |
| Jongens   * Jongens zijn beter in rekenen. * Meer aan regels gebonden. * Veruit het grootste deel van hyperactieve kinderen zijn jongens. * Uitrijping van hersenen gaat samen met bewegen en het prikken van zintuigen. * Gevoeliger voor emoties als stress, onmacht en spanning. Dit blokkeert de samenwerking tussen de beide hemisferen. | Meisjes   * Meisjes zijn beter in taal. * Minder gebonden aan willekeurige regels. * Slechts een klein deel van hyperactieve kinderen zijn meisjes. * Voor meisjes is dat minder nodig, omdat er al meer verbindingen bestaan. * Minder gevoelig voor emoties als stress, onmacht en spanning. |
| Het basisschoolkind (acht tot tien jaar) | |
| Jongens   * In groep 5 ontstaat pestgedrag onder jongens. * Jongens hebben meer tijd nodig om informatie te verwerken en te reageren. * Met name jongens gaan meer luisteren naar vrienden dan volwassenen. * Jongens gaan meer belangstelling tonen voor meisjes. | Meisjes   * In groep 6 ontstaat pestgedrag onder meisjes. * Meisjes hebben minder tijd nodig om informatie te verwerken en te reageren. * Meisjes luisteren nog meer naar volwassenen dan naar hun vriendinnen. * Meisjes gaan meer belangstelling tonen voor jongens. |
| De tiener (tien tot twaalf jaar) | |
| Jongens   * Meer dan ooit geneigd om geweld te gebruiken om verschillen op te lossen. * Wiskundige problemen lossen jongens op zonder te praten. * Beter in het lezen van kaarten en het ontcijferen van richtingen en wegen. * Bij het lezen hebben jongens meer hulp nodig. | Meisjes   * Niet geneigd om geweld te gebruiken om verschillen op te lossen. * Wiskundigen problemen worden door meisjes pratend opgelost. * Beter in fijne motoriek en coördinatie voor ‘priegel’-taken. * Beter in het lezen van een vreemde taal. |

Tabel 1: verschillen in de ontwikkeling van jongens en meisjes die voor het onderwijs van betekenis zijn.

Hoofdstuk 2

Identiteitsvorming

Inleiding

Nu er gekeken is naar de ontwikkeling van jongens en de verschillen met die van meisjes, weten we welke fases en ontwikkelingen jongens doorgaan. In dit hoofdstuk zal de identiteitsvorming nader besproken worden. Het geslacht van het kind ligt al van de eerste beginselen vast. Het kind moet echter zelf nog gaan ontdekkenwat zijn of haar geslacht inhoudt. In de eerste paragraaf wordt ingegaan op het identiteitsbesef. De daaropvolgende paragraaf beschrijft de sociale feminisering in Nederland. Jongens krijgen steeds meer te maken met een zogenaamde vrouwenwereld. De vraag is hierbij wat de invloed is van de feminiene cultuur. Ontwikkelen jongens zich door de veranderende maatschappij zich eigenlijk nog wel tot mannen of ontwikkelen zij zich tot niet-vrouwen. Dit laatste wordt in de derde paragraaf bekeken.

2.1 “Ik ben een Jongen!”  
- De identiteitsvorming -

Het vormen van een eigen identiteit is een proces dat aan vele factoren onderhevig is. Van jongs af aan wordt er al een begin gemaakt. Een baby gaat nog helemaal op in zijn omgeving. Er is nog geen onderscheid tussen de baby zelf en de anderen. Dit gaat veranderen wanneer de baby een leeftijd van ongeveer anderhalf jaar bereikt. Het kind begint in te zien dat hij zelf apart staat van de wereld en van anderen. Op het moment dat een kind dat gaat beseffen begint er een ontwikkeling tot autonomie en zelfstandigheid. Daarnaast begint ook de ontwikkeling van zelfbewustzijn en emoties. (de Bil, 2007, p.71)

Voor de (identiteits-)ontwikkeling van kinderen is de aanwezigheid van en het contact met zowel mannen als vrouwen van belang. Door in aanraking te komen met beide geslachten raken kinderen al vroeg vertrouwd met het verschil tussen beiden en kunnen ze er soepeler mee omgaan (Woltring, 2006, p. 48). De Bil en De Bil (2007) beschrijven dat baby’s met de primaire verzorger een symbiotische relatie hebben. Dat betekent dat er binnen de relatie tussen baby en moeder een wederzijdse afhankelijkheid bestaat. Vanuit deze symbiotische relatie ontwikkelt de baby zich tot een individueel persoon met eigen wensen en behoeften. Dit proces wordt ook wel separatie-individuatie genoemd. Volgens Margaret Mahler vindt dit proces plaats tussen de leeftijd van vijf en zesendertig maanden.   
Na een half jaar komen baby’s iets losser van hun moeder te staan. Ze kunnen het aan om even bij hun moeder weg te zijn. Alhoewel ze haar met regelmaat opzoeken. Op de leeftijd van anderhalf jaar gaan kinderen ontdekken dat hun ouders twee individuen zijn met eigen wensen en behoeften. In deze periode raakt het kind uit balans. Het ontdekt dat de behoeften van ouders anders kunnen zijn dan de eigen behoeften. Dit kan frustraties opleveren. Rond deze periode wil het kind juist weer wel bij moeder in de buurt zijn. Na één à anderhalf jaar verandert dit weer en kan het kind de tijdelijke scheiding beter aan. Dit kan verklaard worden door het feit dat het kind een verinnerlijkt beeld heeft van de ouders.

Het eerste bestaan van een zelfbesef begint te komen wanneer een baby ontdekt dat hij zelf iets in gang kan zetten en daardoor grip kan krijgen op de omgeving. Voorwaarden om dit te kunnen beseffen, zijn lichaamsgevoel en lichaamsbewustzijn. Als deze twee factoren meespelen kan het kind deze koppelen aan het effect dat het eigen lichamelijke handelen op de buitenwereld heeft.

Het ontdekken van het eigen gezicht wordt in de vroege jaren gestart. Op jonge leeftijd reageren kinderen al enthousiast op hun spiegelbeeld. Wanneer men vaker met het kind in de spiegel kijkt gaan ze het babygezichtje in de spiegel herkennen. Pas als het kind ongeveer anderhalf jaar oud is gaan baby’s reageren op foto’s en spiegelbeeld met hun naam of de aanduiding ‘baby’. Een tijd later echter beseffen zij dat ze het zelf zijn. Uit het onderzoek, onder kinderen tussen negen maanden en twee jaar, van Lewis en Brooks-Gunn (1979), blijkt dat de meeste kinderen rond de leeftijd van twee jaar begrijpen dat hun spiegelbeeld, een foto of videobeeld van henzelf een representatie is van henzelf.

Het ontwikkelen van autonomie is ook belangrijk voor de identiteitsontwikkeling. Kinderen krijgen daardoor het gevoel van competentie. Het kind dat zijn autonomie probeert te vergroten, gebruikt de toenemende competenties om juist te doen wat de ouders van hem vragen. Daardoor groeit hun zelfvertrouwen. Later gaat het kind zich juist afzetten. Met dit afzetten bereikt het kind dat de grenzen tussen henzelf en de anderen verscherpt wordt. Deze periode wordt ook wel de peuterpuberteit genoemd. Het staat parallel met de ontwikkeling van de werkelijke pubers.

Met de ontwikkeling van het zelfbewustzijn ontstaan ook de zelfbewuste emoties. Het kind wordt zich bewust van de beoordeling van anderen. Zelfbewuste emoties die dan kunnen ontstaan zijn schaamte, verlegenheid, trots en jaloezie. Deze worden pas ontwikkelt aan het einde van het tweede levensjaar. Jaloezie en schuldgevoel worden pas later ontwikkeld. Rond de leeftijd van drie jaar zijn deze zelfbewuste emoties al een beetje aanwezig. Ouders en andere verzorgers spelen hierbij een belangrijke rol. Van hen leren zij namelijk het erkennen en benoemen van de emoties.

Op ongeveer driejarige leeftijd ontwikkelt het kind het zelfconcept en zelfbeeld verder. Het zelfconcept bestaat uit alles wat de persoon naar zijn eigen idee kenmerkt. Het zelfconcept is in eerste instantie heel concreet. We spreken dan over kinderen tussen de drie en vijf jaar. Kinderen van vijf tot zes jaar beschrijven zichzelf in iets meer psychologische kenmerken. Door te observeren gaan kinderen eigen kenmerken en eigen gedragingen meer in termen van competenties beschrijven. Kinderen vanaf zeven jaar gaan zichzelf op basis van sociale vergelijkingen beoordelen. Tussen de zeven en elf jaar denkt een kind nog vrij concreet. In de puberteit, vanaf ongeveer twaalf jaar, gaan kinderen al meer abstract denken en zichzelf abstracter beschrijven.

Door feedback te ontvangen van ouders en andere belangrijke personen vormt een kind een gevoel van eigenwaarde. De vorm van feedback hangt samen met het gevoel dat het kind van zichzelf heeft of vormt. Het gevoel van eigenwaarde kan daardoor positief of negatief zijn. De feedback en het vormen van een positief gevoel van eigenwaarde zijn van grote waarde, omdat het zelfvertrouwen op een gegeven moment blijvend is. Het zelfvertrouwen is over het algemeen niet aan grote veranderingen onderhevig.

Genderidentiteit of geslachtsidentiteit is een belangrijk onderdeel van de eigen identiteit. Dit is met name voor dit onderzoek interessant. De geslachtsrol is sociaal bepaald. Al vanaf de geboorte is dat zo. “Is het een jongen of een meisje”, is dan ook de eerste vraag. Na het antwoord op die vraag worden jongens en meisjes op verschillende wijze benaderd. Zoals we eerder zagen kan een kind rond het tweede levensjaar personen indelen in twee soorten, namelijk jongens en meisjes. Daarna, tussen het tweede en derde levensjaar komt het kind tot de ontdekking dat het tot één van die categorieën behoort. Dit besef noemen we de geslachtsidentiteit. Ongeveer twee jaar later kan men pas spreken van geslachtsconstantie. Het kind heeft door dat de geslachtsidentiteit blijvend is. Wanneer kinderen ontdekt hebben wat hun geslacht is, zullen ze zich daar conform naar gedragen. Hierbij kijken ze naar hun rolmodellen. Rolmodellen zijn ouders, broertjes, zusjes, vriendjes, enz.   
Als een kind ongeveer vijf jaar is of ouder gaat het steeds meer de voorkeur aangeven om met seksegenoten te spelen. Hierdoor ontstaan er jongens- en meisjesculturen (de Bil, 2007, pp. 71-81, p.164).

2.2 Sociale feminisering  
- Jongens in de wereld van vrouwen -

Lauk Woltring meldt ons dat jongens niet opgroeien in een neutrale wereld. Woltring baseert dat op het feit dat bij de geboorte al een rolverdeling aangetroffen wordt tussen mannen en vrouwen. Jongens brengen de kinderjaren grotendeels door in een vrouwenwereld, enigszins afgeschermd van de buitenwereld. Doordat zij met name in een vrouwelijke omgeving opgroeien is er weinig mogelijkheid tot het vinden van voorbeelden, die laten zien wat het is om man te zijn. Mannen, die fungeren als voorbeelden, zoals vaders e.d., bevinden zich vooral in de buitenwereld.

Dat er sprake is van een sociale feminisering blijkt uit veranderingen in de maatschappij. Vrouwen worden assertiever en zullen steeds meer hun eigen plek opeisen. Dat betekent dat de verhoudingen tussen mannen en vrouwen ook dynamischer worden, zowel thuis als op het werk, als elders. Tegenwoordig zien we dat jonge vrouwen beter opgeleid zijn dan jonge mannen. Meer vrouwen zullen aan de bovenkant van de maatschappij staan. Daardoor ontstaat er een groeiend leger van laagopgeleide, slecht verdienende mannen, die communicatief zwak ontwikkeld zijn.   
Succesvrouwen willen een vergelijkbare partner, maar dat lukt ook minder, omdat er steeds meer opgeleide vrouwen komen. Het gevolg is dat er downdaten ontstaat: Ze zullen kiezen voor een jongere of communicatieve man die wat lager op de maatschappelijke ladder staat.  
Ook het fenomeen dat vrouwen kinderen nemen zonder een vaste partner zal vaker gezien worden. Wanneer de overheid gratis kinderopvang aan gaat bieden, zal dat ook wel meer stijgen. De drempel om te scheiden voor moeders met een slecht huwelijk wordt ook steeds lager. Door het groeiend aantal scheidingen zullen steeds meer kinderen op de eerste plaats een band met hun moeder houden, omdat ze in de meeste gevallen bij haar blijven wonen. De band met hun vader zullen veel kinderen verliezen. De moeder is ook de enige echt blijvende relatie - of dat nu een bewuste keuze is geweest van de moeder of niet. Dat betekent dat verwantschapsnetwerken vervrouwelijken. Het zullen vaker vrouwen zijn die de rode lijn vormen in het leven van een kind. Normaal zijn het de mannen die deze lijn doortrekken. De moeders zijn vaak de stabiele factor. De band met de moeder wordt ook belangrijker, dan die met de vaders, omdat kinderen van één moeder vaker dan nu het geval is, verschillende vaders hebben. Hierin zijn vaders dus een instabiele factor.  
Deze sociale feminisering is een trend die wijst op de overgang naar een moedermaatschappij. Op langere termijn zal waarschijnlijk, als de economische en maatschappelijke macht en het kenniskapitaal van vrouwen blijft toenemen, zelfs de contouren van een matriarchale maatschappij gezien kunnen worden (van Hintum, 2007, pp. 169-177).

Doordat gezinssituaties veranderen, maar ook steeds meer vrouwen in het onderwijs terecht komen, heeft dit invloed op de ontwikkeling van jongens. Jongens kijken namelijk al vroeg naar volwassen mannen. Zij zien hoe mannen zich gedragen, maar wat er in mannen omgaat, is veel minder zichtbaar. Buiten de waarneming van jongens spelen zich belangrijke delen van het mannelijk bestaan af, zoals werk en seksualiteit. Daarbij komt dat mannen niet makkelijk praten over hun gevoelens en wat hen bezig houdt. Mannen houden de zorgen en lasten over hun leven vaak voor zichzelf. Ze praten en denken daar weinig over. Dit lukt hen door hun leven in hokjes op te delen, door allerlei compensaties, door de last ‘van zich af te organiseren’ en zich door vrouwen te laten verzorgen. (Woltring, 2006, pp. 21-24)

Jongens leven de eerste tien jaar van hun leven met name met vrouwelijke opvoeders en leerkrachten. Doordat de rolmodellen, waarmee jongens zich kunnen identificeren qua sekse, zo weinig op de voorgrond staan, kunnen jongens zich mogelijk moeilijk voort bewegen binnen deze wereld. Het is een feit dat vrouwen, meisjes gemakkelijker aanspreken. Dit is zo, omdat zij elkaar als het ware begrijpen. Aangezien jongens op een hele andere manier communiceren en zich anders voort bewegen, kunnen er eerder irritaties of wrijvingen ontstaan door actieve, sterk experimentele en ruimtelijke handelingen (Woltring, 2006, p. 37).

Het beeld wordt nu mogelijk gewekt dat moeders geen rolmodellen zijn voor jongens en dat alleen vaders dat zouden kunnen. Dit is echter niet waar en niet de bedoeling. Het is namelijk zo dat jongens met name op de moeder gericht zijn. In de eerste jaren richten jongens zich sterk op de moeder en voor hen is zij ook vaak één van de weinigen, die zij kunnen vertrouwen. Moeders kunnen daarnaast hun zonen helpen hun gevoelens te leren kennen en sociale acties te leren begrijpen.   
Dit duurt ongeveer tot het zesde levensjaar, daarna richten jongens zich vooral op hun vader, in zijn interesse en activiteiten. Ze willen zichzelf als jongen gaan ontdekken in hun kunnen en hun vaardigheden. De aanwezigheid van vaders is zeer belangrijk voor het denkbeeld dat een jongen over zichzelf ontwikkelt. Dat betekent een zowel lijfelijke als emotionele aanwezigheid. Uiteraard geldt dit niet alleen voor de vaders, ook de andere mannen, die een rol spelen in het leven van een jongen, kunnen die rol vervullen (Poot, 2009, pp. 10-11).

Zeker de eerste zes jaar is het prima dat jongens vrouwen om zich heen hebben. Ook op school in de kleuterklassen blijkt het zijn van vrouwen juist goed te zijn voor de ontwikkeling van jongens. Er komt echter wel een omslag. Zoals in de vorige paragraaf beschreven werd, zijn ongeveer de eerste vijf jaar in het leven van een kind nodig om bewust te worden van het feit dat het kind een jongetje is en dat hij dat ook voor altijd zal blijven. Het is dan ook niet verwonderlijk dat juist na dat proces de interesse verschuift naar degene, die laat zien wat het jongetje uiteindelijk wordt. De vader is al een man. De jongen moet dat nog maar zien te worden. Hij heeft daarbij voorbeelden nodig, een persoon waar hij zich aan kan spiegelen. Wanneer er geen of nauwelijks een man aanwezig is, maar alleen een moeder of vrouwelijke leerkrachten, kan het kind niet ontdekken wat van hem verwacht wordt om man te worden. Dat brengt ons weer bij Woltring, die zegt dat jongens alleen zien, hoe je je als man hoort te gedragen. Die gedragingen kunnen dan overgenomen worden zonder dat de jongen beseft waarom mannen zo doen. Dit geeft een vertekend beeld van hoe je je als man hoort te gedragen. Dit vertekende beeld wordt ook door de media gegeven.

Waar Woltring, Tavecchio en anderen suggereren dat de sociale feminisering een direct verband heeft met ‘het jongensprobleem’, is Monique Volman (2004) niet van mening dat de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs in gevaar is als gevolg van de feminiene cultuur. Zij benadrukt in haar artikel: ”Jongens en juffen: Wat is het probleem?” dat er geen grond is voor de uitspraak dat jongens het slechter zijn gaan doen op school dan vroeger. Er is geen enkel Nederlands onderzoek waaruit blijkt dat het überhaupt slecht gaat met jongens op school. Wel blijkt er uit onderzoek dat het op een aantal punten beter gaat bij meisjes dan vroeger. Volman meent dat er geen sprake is van een jongensprobleem. Het onderwijs zou niet zozeer zich aan moeten passen aan de jongens, maar de jongens moeten zich aanpassen aan de veranderende maatschappij. De school moet hen daar dan op voorbereiden. Dit onderzoek is niet gericht op het verbeteren van de prestaties van jongens in het onderwijs. Als het dat wel tot gevolg heeft, zou dat prachtig zijn. Toch zijn er aanwijzingen, gezien de literatuur, dat er wel degelijk sprake is van vervrouwelijking in het onderwijs. Dat kan niet anders dan invloed hebben op jongens.Volman relativeert wel dat er geen te snelle conclusies getrokken moeten worden, maar het blijft belangrijk om bewust te zijn van de ontwikkelingen en de behoeften van jongens. (Volman, 2004, pp. 107-111)

2.3 Man of niet-vrouw   
- Het beeld van jongens over mannelijkheid -

De vorige paragraaf werd afgesloten met het feit dat jongens vaak van mannen te zien krijgen hoe je je als man hoort te gedragen. In deze paragraaf wordt bij de vraag stil gestaan of jongens zich in deze huidige maatschappij tot man ontwikkelen of dat zij zich eerder tot niet-vrouw ontwikkelen.

Vaders staan voor de meeste jongens gedurende de eerste jaren van hun leven veraf. Dit geldt eigenlijk voor mannen in het algemeen. Jongens komen maar weinig echt in contact met mannen. Ook is er sprake van minder direct contact, zoals huidnabije contact. Jongens groeien volgens Woltring op met een armoediger en vooral uiterlijk beeld van mannen. Rond het tweede tot het vierde jaar gaan jongens ontdekken dat zij niet vrouwelijk zijn, zoals hun moeder of juf, maar dat ze mannelijk zijn. Ze weten dat mannen en vrouwen zeer verschillend zijn. Jongens weten echter op die leeftijd beter wat en hoe vrouwen zijn, dan hoe mannen zijn. Daardoor weten ze misschien wel beter wat zij niet zullen worden, dan wat zij wel zullen worden (Woltring, 2006, pp. 48-49).  
De vroege identiteitsontwikkeling van jongens verloopt deels antagonistisch. De jongen is geen vrouw, dus gaat hij situaties en handelingen uit de weg, omdat deze vrouwelijk zijn in zijn ogen. Enerzijds keren zij zich af van wat vrouwelijk is en anderzijds ontwikkelen ze een uiterlijke en oppervlakkige, mannelijke identiteit. Wat ze niet zijn is duidelijk, wat ze echter wel zijn is nog de vraag. Om dit te kunnen ontdekken gaan ze zich afzetten en grenzen overschrijden (Woltring, 2006, p. 50). Is dit niet een mogelijke oorzaak voor het tekort aan mannen in de scholen? Jongens zien veelal vrouwen voor de klas, dus willen zij niet in het onderwijs, want dat is vrouwenwerk.

Waar meisjes zich makkelijker kunnen verplaatsen in anderen, is dat voor jongens een stuk lastiger. Het goed opnemen van de twee beelden, mannelijk en vrouwelijk, lukt bij jongens niet goed, terwijl dit bouwstenen zijn voor de ontwikkeling van hun relationele vermogens. Jongens dringen hun verinnerlijkte beelden van hun moeder weg, omdat ze min of meer gedwongen zijn hun moeder los te laten. Die plaats zou gevuld moeten worden door een gevoelsmatige, rijke verinnerlijking van een veelzijdig beeld van de vader (Woltring, 2006, p. 51).  
Jongens ontwikkelen al vroeg afweermechanismen. Zij sluiten zich deels af en ontwikkelen sterke, maar vaak ook rigide egogrenzen, zelfbescherming en soms vechtlust. Hun acteren van volwassen mannelijkheid gaat gepaard met experimenteerlust en krachtsontplooiing. Zo groeien zij al doende wel in hun beperkte rol. De jongens kunnen hierbij houvast vinden bij wel beschikbare mannen, zoals eventuele opa’s, ooms, broers of buurmannen. Als deze eventuele houvast ook ontbreekt kunnen jongens zich af gaan zetten tegen alles wat niet overeenkomt met het beeld dat zij hebben van mannelijkheid. Ze kunnen zich bijvoorbeeld af zetten tegen vrouwen, kinderen, homoseksuelen, softies, enz. (Woltring, 2006, pp. 50-51).

Het betekent nogmaals niet dat dit voor alle jongens geldt. Er wordt gesproken over gemiddelden. Er bestaat een kans dat jongens deze manier van ontwikkelen doormaken. Gelukkig zijn er ook jongens, die wel een idealere ontwikkeling doormaken. Het feit dat die kans wel degelijk bestaat, maakt het essentieel dat er aandacht besteedt moet worden aan deze zaak. Aangezien het moeilijk is om in de huiselijke kring te werken aan deze ontwikkeling, ligt er voor leerkrachten binnen het basisonderwijs een mogelijkheid om daar het verschil in te gaan maken. Dat betekent niet dat mannen per se het onderwijs in moeten, maar dat leerkrachten in het algemeen, zowel vrouwen als mannen, rekening moeten gaan houden met de ontwikkeling van jongens. Zij moeten zich bewust zijn dat de ontwikkeling van jongens verschilt met die van meisjes en dat jongens minder identificatiemogelijkheden aangeboden krijgen dan meisjes. Dat, terwijl meisjes juist, zo gezegd, makkelijker met dat gemis om zouden kunnen gaan.

Samenvatting:

De aanwezigheid van en het contact met zowel vrouwen als mannen is van belang voor de identiteitsontwikkeling van kinderen. Kinderen raken zo vroeg vertrouwd met het verschil tussen mannen en vrouwen en kunnen er soepeler mee omgaan.  
Het eerste zelfbesef ontstaat wanneer een baby ontdekt dat het zelf iets in gang kan zetten en daardoor grip kan krijgen op de omgeving. Wanneer het kind zelfbewust wordt, wordt het zich ook bewust van de beoordeling van anderen. Het ontwikkelen van autonomie is belangrijk voor de identiteitsontwikkeling. Hierdoor krijgen kinderen een gevoel van competentie. Door te observeren gaan kinderen eigen kenmerken en eigen gedragingen meer in termen van competenties beschrijven. Kinderen vanaf zeven jaar gaan zichzelf op basis van sociale vergelijkingen beoordelen.  
Naast het ontwikkelen van autonomie is ook de genderidentiteit een essentieel onderdeel van de eigen identiteit. Als in het tweede en derde levensjaar het kind tot de ontdekking komt dat het een jongen of een meisje is. Het kind krijgt steeds meer door dat de geslachtsidentiteit blijvend is.

De maatschappij verandert langzaam van een patriarchale, naar een matriarchale maatschappij. Steeds meer en meer wordt de vrouw de centrale persoon. De moeder is dan ook de enige echt blijvende relatie. Deze veranderingen hebben invloed op jongens. Jongens kijken namelijk al vroeg naar volwassen mannen. Het is echter niet zo dat alleen de vaders rolmodellen zijn. Jongens zijn namelijk vooral op hun moeder gericht. Toch is de aanwezigheid van een vader wel zeer belangrijk voor het denkbeeld dat een jongen over zichzelf ontwikkelt. De eerste vijf jaar heeft het kind nodig om te ontdekken of het een jongetje is. Het is dan niet toevallig dat juist na dat proces de intereese verschuift naar de vader.

Doordat jongens mogelijk in hun eerste levensjaren weinig lichamelijk als emotioneel contact hebben met mannen, weten zij meer wat het is om niet-vrouw te zijn, dan dat ze weten wat het is om een man te zijn. Hierdoor kunnen zij alles uit de weg gaan wat in hun ogen vrouwelijk is.

Hoofdstuk 3

Jongens in het huidige onderwijs

Inleiding

De ontwikkeling van jongens en meisjes verschilt op verschillende gebieden. Al wanneer de jongens starten op de basisschool lopen ze gemiddeld veertien maanden achter op meisjes. Hoe geschikt is het huidige onderwijs dan voor jongens? In dit hoofdstuk wordt er gekeken, door onder andere over de grenzen te kijken, hoe jongens binnen het huidige onderwijs presteren. Er wordt bewust naar internationale onderzoeken gerefereerd, omdat in andere landen het thema veel langer speelt. Na het bestuderen van resultaten van zowel jongens en meisjes zal er specifiek ingegaan worden op het leergedrag van jongens. Hoe leren zij nu eigenlijk? In hoeverre past hun leerstijl nu in het huidige onderwijs. Ook hier wordt er gesproken vanuit gemiddelde waarden, want niet alle jongens kunnen over één kam geschoren worden.

3.1 Resultaten van jongens en meisjes

Het gaat minder goed met jongens in het onderwijs. Er zijn vanaf halverwege de jaren negentig steeds meer aanwijzingen dat dit juist zou zijn. Eerst was de focus gericht op meisjes. In 1990 echter is gebleken dat in verschillende landen de prestaties van meisjes beter zijn geworden. Met de meisjes gaat het zo goed, dat de jongens worden ingehaald. In landen als Australië, Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk is het jongensprobleem al een tijd het onderwerp van wetenschappelijke en politieke debatten. In Nederland is dat pas sinds een aantal jaar in beeld gekomen.

Jongens blijven meer op school zitten, zijn oververtegenwoordigd in het speciaal basisonderwijs en stromen minder door naar het hoger onderwijs. Dit is het huidige beeld van jongens in het onderwijs in Nederland. Aangezien in het buitenland al meer onderzoek gedaan is naar verschillen in prestaties zal er eerst gekeken worden naar de desbetreffende landen.   
Veendrick, Tavecchio en Doornenbal (2004) melden dat uit onderzoek van Skelton (2001) en Cole (1997) blijkt dat in Australië en de Verenigde Staten meisjes aanzienlijk hoger scoren op literacy-vakken , terwijl jongens het in Australië iets beter doen en in de Verenigde staten aanzienlijk beter doen op de numaracy-vakken, de rekenvakken.   
Ook blijkt, volgens Veendrick e.a.(2004), dat Marks (2001) in zijn onderzoek meldt dat jongens, die ongeveer elf jaar oud zijn, in het Verenigd Koninkrijk, een half jaar achterlopen op meisjes wat betreft de taalvakken, de zogenaamde literacy-vakken. Qua prestaties op rekengebied scoren zij ongeveer hetzelfde.   
In Vlaanderen hebben jongens al een achterstand in het eerste jaar van het basisonderwijs. Gedurende de jaren op de basisschool neemt de achterstand een klein beetje toe. Hierbij moet vermeldt worden dat de prestaties van jongens enigszins geflatteerd zijn, omdat jongens in Vlaanderen, net als in Nederland, in veel grotere getale uitstromen naar het buitengewoon of speciaal onderwijs. Dit wordt geconstateerd door Derks en Vermeersch (2003), zo schrijft Veendrick e.a.. In zowel Vlaanderen als Nederland gaan ongeveer twee keer zoveel jongens als meisjes naar het speciaal onderwijs.   
Veendrick e.a. (2004) zeggen dat volgens Citogroep (2003) de genderverschillen in Nederland toch minder groot lijken. Jongens scoorden in 2000 gemiddeld één punt lager dan meisjes. In 2003 hadden de meisjes gemiddeld een iets lagere score. Ook hier bleek dat meisjes op taal hoger scoren en jongens op rekenen.

De achterstand van jongens op de meisjes is zeker niet groter geworden. De voorsprong van meisjes op jongens is in Nederland en Vlaanderen minder groot dan in de Angelsaksische landen. Wel blijkt dat er verschil ontstaat in de jaren na het basisonderwijs. In het Verenigd Koninkrijk lopen meisjes, tussen de elf en veertien jaar, verder uit op hun prestaties op taalgebied. De jongens hebben dan een jaar verschil opgelopen, concludeert Marks (2001). De jongens echter hebben maar een kleine voorsprong van twee maanden bij de rekenvakken. Niet alleen in het Verenigd Koninkrijk is daar sprake van. Derks en Vermeersch (2003) stellen vast dat een dergelijk beeld ook in Vlaanderen te vinden is. De schoolachterstand die jongens hebben op meisjes wordt elk jaar groter. Ook hier is er weer een vergelijkbaar beeld te vinden in Nederland (Veendrick, Tavecchio & Doornenbal, 2004, pp. 12-14).

Er moet niet alleen gekeken worden naar de prestaties, maar ook naar door- en uitstroom binnen het onderwijs. Jongens binnen het primair onderwijs vertonen meer gedragsproblemen dan meisjes. Ook worden jongens daarnaast ook meer gediagnosticeerd als moeilijk of zeer moeilijk lerend. Zo zou 70% van de kinderen in het speciaal basisonderwijs jongen zijn en slechts 30% meisje (Veendrick et al, 2004, p. 15).

Wanneer de kinderen vertrekken van het basisonderwijs gaat een veel groter deel van de jongens naar vbo/vmbo. Naar verhouding gaan meer meisjes naar mavo, havo en vwo. In 2001 gaat 45% van alle meisjes naar havo/vwo en 39,5 % van de jongens. Het CBS (2004) meldt, volgens Veendrick e.a. (2004), dat in 2002 alle schooltypen in het secundair en tertiair onderwijs meer meisjes het einddiploma behaalden dan jongens. Een uitzondering is hierbij het vbo, waar meer jongens hun einddiploma behaalden. Wanneer het percentage vergeleken wordt met 1991 kan er geconstateerd worden dat op alle schooltypen, behalve mavo en havo, minder jongens geslaagd zijn voor een eindexamen of doctoraalexamen. Bij de havo bleef het gelijk en de mavo kende een lichte stijging.

Er kan niet gesuggereerd worden dat jongens het in het primair onderwijs slechter doen dan meisjes. In het voortgezet onderwijs echter komt er verandering in (Veendrick et al, 2004, p. 17).

Er wordt wel gesproken van een jongensprobleem, maar de oorzaken zijn nog niet goed empirisch onderzocht. Daarom zijn er mogelijke verklaringen, die hier kort aangestipt worden. Een mogelijke verklaring kan afgeleid worden uit de gegevens van het ministerie van OC&W (2003), waaruit blijkt dat tussen 1997 en 2001 het aantal mannen in het onderwijs teruggelopen is van 31% naar 25%. Deze gegevens worden beschreven door Veendrick e.a. (2004). Doordat het aantal mannelijke leerkrachten sterk is afgenomen, kan men spreken van een dominantie van vrouwelijke leerkrachten. Daarnaast kan het afnemen van mannelijke leerkrachten ook betekenen dat mannelijke rolmodellen ontbreken in een fase van de identiteitsontwikkeling, waarbij die aanwezigheid juist zo essentieel is. Wat zijn nu eigenlijk de nadelen van de feminisering? Veendrick e.a. (2004) noemen de opvatting van King & Gartrell (2003) Baron-Cohen (2003). Zij vinden dat jongens langdurig stil moeten zitten op school en dat is niet direct een geschikte leervorm voor jongens. Delfos (2001) vult daarbij aan dat jongens daar onrustig van worden. Het gedrag dat zij dan gaan tonen leidt al gauw tot corrigerend, beperkende en controlerende maatregelen. Vrouwelijke leerkrachten zouden weinig ruimte bieden voor deze grotere bewegingsdrang van jongens. Meisjes kunnen daarentegen wel langdurig concentreren op een schooltaak en krijgen daardoor meer waardering (Veendrick et al, 2004, p. 18).

King en Gartrell wijzen er dan ook op dat het onderwijs zich meer zou moeten gaan richten op de kwaliteiten van jongens. Brutsaert (1993), ook genoemd door Veendrick e.a. (2004), onderzocht in Vlaanderen het gevolg van het toenemende aantal vrouwelijke leerkrachten. Hij ontdekte daarbij dat jongens op basisscholen aanzienlijk hoger scoorden op stress. Daarbij scoorden ze lager op het zich geïntegreerd voelen in de klas- en schoolgemeenschap, gevoel van eigenwaarde, studiemotivatie en schoolbetrokkenheid (Veendrick et al, 2004, p. 19).

Het onderzoek naar “Dalende leerprestaties van jongens in het primair onderwijs” van Leonie ter Riet (2007) zoekt naar verklaringen van het jongensprobleem in de literatuur. De verklaring die Ter Riet naar voren brengt zijn aan de hand van drie perspectieven besproken. Epstein, Elwood, Hey & Maw (1998) bestempelde deze perspectieven als volgt: ‘Poor boys’ perspectief, ‘Failing school, failing boys’ perspectief en ‘Boys will be boys’ perspectief.

Het ‘Poor boys’ perspectief beschrijft jongens als slachtoffers. De eerste verklaring wordt gezocht in de feminisering van het onderwijs. Deze is eerder al aan bod gekomen. Ook het feit dat er een mannelijk rolmodel gemist wordt in het primair onderwijs valt hieronder (Warrington, Younger en Baerne, 2006).

Het ‘Failing school, failing boys’ perspectief draait meer om de school. Het onderwijs voldoet niet aan de behoeften van de leerling. Het werken en leren in de gemengde klassen zou voor jongens wellicht negatief werken. Ter Riet (2007) beschrijft, dat volgens Francis (2006) de oplossing ligt in het invoeren van singlesekse klassen. Hier zouden ze volgens Swan (1998) meer open en responsief kunnen zijn. Jongens spreken dit zelf tegen volgens het Amerikaanse onderzoek van Slade en Trent (2000).  
Een tweede verklaring wordt gezocht in de stereotypering van jongens en meisjes. Volgens Thorpe (2006), zo schrijft Ter Riet (2007), wordt bij jongens het verwachtingspatroon gewekt dat jongens school niet leuk zouden vinden. Doordat dit verwacht wordt, gaan ze het ook niet leuk vinden. Dit staat inherent aan de negatieve gevolgen voor hun leermotivatie en dus ook op hun prestaties.  
Binnen dit pespectief valt ook de derde verklaring. Deze gaat in op het verschil in leerstijlen. De manier waarop het kind het best zijn kennis verwerft. De gebruikte leerstijl op school zou niet aansluiten bij die van de jongens.Ter Riet (2007) vermeldt ook dat jongens, volgens Van Langen en Driessen (2006), een voorkeur zouden hebben voor het episodische, feitelijke en gedetailleerde commentaar en het van buiten af leren van regels en abstracte feiten. Meisjes zouden meer voorkeur hebben voor taken met een openeinde, die gekoppeld zijn aan reële situaties. In de literatuurstudie van Tinklin, Crockford, Ducklin en Frame (2001) wordt geconstateerd dat meisjesvriendelijke leerstijlen op scholen aangeboden worden, aldus Ter Riet (2007).

Binnen het ‘Boys will be boys’ perspectief wordt er gekeken naar de biologische en psychologische oorzaken. De verklaring binnen dit perspectief gaat in op de omgang van jongens met de peergroup. Onder invloed van deze peergroup zouden jongens, gezien de studie van Tinklin et al (2001), het niet stoer vinden om hard te werken of goed te presteren op school. Jongens zijn competitief ingesteld, maar niet als het op goede prestaties aankomt. Hard werken zou als een zwakte gezien worden (Ter Riet, 2007, pp. 7-8).

Echter blijft het feit dat er nog onvoldoende bewijzen zijn om de feminisering te koppelen aan veranderende prestaties.

3.2 Hoe leren jongens?

Voordat de jongen op school komt heeft het al heel veel geleerd. Er bestaat een belangrijk verschil tussen het leren in de voorschoolse periode en het leren op de basisschool. Thuis bepaalt het kind zelf veel meer wat het wil doen, ontdekken en leren. Terwijl er op school veel systematischer geleerd wordt. Vanuit een leermethode krijgt het kind de leerstof aangeboden. Het voorschoolse leren gebeurt op een natuurlijke manier. Het kind kan zelf het tempo bepalen. Op school komt dat niet meer vanuit het kind zelf, maar wordt dat van buitenaf opgelegd. Het kind moet aan bepaalde voorwaarden voldoen om binnen het schoolse leren te komen. Na de periode in de onderbouw wordt er weer bepaald of het kind al voldoende vaardigheden opgebouwd heeft voor groep 3, waar een ander soort leren start. In groep drie wordt er namelijk een start gemaakt met het leren lezen, schrijven en rekenen. Zeker vanaf groep drie moeten kinderen gedurende langere tijd stil kunnen zitten en zich concentreren en richten op de taak. Het kind is schoolrijp als de werkhouding voldoende is en als het aan de belangrijkste voorwaarde voldoet. De leervoorwaarden benadrukken dat een kind in staat moet zijn zich gedurende een schooldag te richten op het leren en op de instructie die wordt gegeven, en het moet in staat zijn het leerprogramma te volgen en te doorlopen (de Bil e.a., 2007, pp. 205-206).

Het is niet alleen belangrijk dat het kind voldoet aan de leervoorwaarden. Het is namelijk ook van belang dat, wil de ontwikkeling in de latentieperiode goed doorlopen worden, de eisen die door de school worden gesteld aan het kind in overeenstemming zijn met wat het kind aankan. Kinderen kunnen goed leren als het onderwijs dat zij krijgen aansluit bij hun ontwikkeling. Wanneer er te veel of te weinig van een kind gevraagd wordt raakt het mogelijk gedemotiveerd en zal het kind zich wellicht minder prettig voelen (de Bil e.a., 2007, p. 207).

Jongens leren impulsief met vallen en opstaan. De gedachten van jongens wordt net zoveel in hun lichamen als in hun hoofden uitgevoerd. Jongens gebruik bij het leren dan ook heel hun lichaam. Vanaf het moment dat de jongen naar school gaat verliest het een groot deel van zijn mogelijkheden tot het zelfontdekkend leren. De jongens, gevuld met boys-energy, neigen te leren via risicovolle manieren. Michael Gurian spreekt van boys-energy. Zelfs als jongens een boek lezen, zijn ze aan het tikken met hun voeten of schieten hun ogen verkennend en impulsief om zich heen.  
Jongens zijn ook taakgericht. Als hen iets niet lukt slikken ze hun trots in en proberen het opnieuw, totdat het hen wel lukt (Gurian & Stevens, 2005, pp. 44-45).

De mannelijke hersenen beroepen zich meer dan de vrouwelijke hersenen op ruimtelijk-mechanische stimulatie. Daarom worden jongens meer gestimuleerd door diagrammen, plaatjes en bewegende objecten. Jongens leren ook vaker op risicovolle manieren. Dit komt doordat jongens meer dopamine in hun bloed hebben dat zorgt voor impulsief en risicovol gedrag. Daarnaast is er ook meer bloedstroom, meer zuurstof, door het gedeelte van de hersenen waar ‘doen’ en ‘bewegen’ gelokaliseerd zijn.

Jongens zijn minder goed in het fonetisch leren, zeker als dat met gesproken woorden wordt gedaan. Zij hebben ook meer zintuiglijke en tastbare ervaringen nodig.

De hippocampus werkt bij jongens anders dan bij meisjes. Jongens hebben daardoor meer tijd nodig om leerstof uit het hoofd te leren. Zeker als het om geschreven teksten gaat.  
Jongens met weinig oxytocine in hun bloedstroom en daarnaast ook minder talig zijn, leren niet zoveel door te zitten en te praten. Het leggen van verbindingen ontwikkelt zich vaak door actie-reactie en hiërarchische competitie en agressie koestering.  
Jongens kunnen hun hersenactiviteit verdelen. Over het algemeen werken de hersenen met 15% minder bloedstroom dan meisjes. Jongens kunnen daardoor beter gefocused blijven voor een langere periode op een taak. In die periode vindt ook verdieping plaats (Gurian e.a., 2005, pp. 46-52).

Hersenen van jongens zijn volgens Gurian en Stevens (2005) niet van nature gebouwd voor klaslokalen waar de nadruk ligt op lezen, schrijven en spreken. Zij zijn dan ook werkelijk van mening dat er een cruciale discrepantie bestaat tussen hoe jongens leren en hoe huidige scholen zijn opgericht. Gurian en Stevens (2005) durven dan ook de vraag te stellen: Moeten wij blijven proberen de jongens en hun energie te veranderen of zouden we het onderwijssysteem moeten veranderen, zodat jongens zich daarin terug kunnen vinden (Gurian e.a., 2005, pp. 52-53). Jongens leren kortgezegd door ruimtelijke denken, ontdekken en experimenteren. Dit doen zij onder andere door te stoeien, gooien, trekken, botsen, onderzoeken, competitie, ontwerpen, bouwen en onderzoeken.

Samenvatting:

Jongens in Nederland blijven meer zitten, zijn oververtegenwoordigd in het speciaal basisonderwijs en stromen minder door naar hoger onderwijs. Jongens vertonen meer gedragsproblemen en zijn meer gediagnosticeerd als moeilijk of zeer moeilijk lerend.  
Jongens zijn beter in rekenen en meisjes in taal. Dit geldt niet alleen voor jongens en meisjes in Nederland, maar ook voor andere landen. De voorsprong van meisjes in het basisonderwijs is niet groter geworden. Daarentegen wordt het verschil wel groter in het secundair onderwijs. Een veel groter deel van de jongens gaat naar het vbo/vmbo. Meisjes gaan in verhouding meer naar mavo, havo en vwo. Meisjes in het secundair en tertiair onderwijs behalen meer hun einddiploma dan jongens.

Verklaring voor het jongens probleem:

* Terugloop van mannelijke leerkrachten en de dominantie van vrouwelijke leerkrachten.
* Ontbreken van mannelijke rolmodellen.
* Het werken en leren in gemengde klassen.
* Negatief verwachtingspatroon van leerkrachten, wat negatieve gevolgen heeft op leermotivatie en prestatie van jongens.
* De leerstijlen die aangeboden worden op scholen zijn meer meisjesvriendelijk.
* Jongens vinden onder invloed van de peergroup hard werken en goed presteren niet stoer.

Tijdens de voorschoolse periode bepalen kinderen meer zelf wat ze willen doen, ontdekken en leren. Hierbij bepalen zij ook zelf het tempo.Schools leren gaat veel systematischer. Kinderen moet voldoen aan voorwaarden van de school, terwijl onderwijs beter aan zou kunnen sluiten bij de ontwikkeling van kinderen.

Jongens leren imulsief met vallen en opstaan. Ze gebruiken daarbij hun hele lichaam. Jongens leren op een risicovolle manier. Ze zijn taakgericht.   
Mannelijke hersenen beroepen zich meer op ruimtelijke-mechanische stimulatie. Jongens zijn in staat om hun hersenactiviteit te verdelen. Daardoor kunnen zij meer gefocused blijven op één taak gedurende een langere periode.   
Jongens kunnen minder goed fonetisch leren. Zij hebben ook meer tijd nodig om leerstof uit het hoofd te leren.

Hoofdstuk 4

Het onderzoek

Inleiding

Nu het theoriedeel doorlopen is kan er gestart worden met het empirisch onderzoek. In dit hoofdstuk wordt er stil gestaan bij de onderzoeksvraag en onderzoeksopzet. In de opzet van het onderzoek wordt in kaart gebracht hoe het empirische onderzoek vorm krijgt.

4.1 De onderzoeksvraag

Voor dit onderzoek is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

In welk opzicht kunnen (vrouwelijke) leerkrachten jongens, in de leeftijd van acht tot negen jaar, begeleiden, zodat zij zich kunnen ontwikkelen in de huidige maatschappij en haar veranderingen. En in hoeverre zijn de adviezen van mw. H. Poot - van der Windt toereikend.

In de inleiding is al kort uiteengezet welke persoonlijke redenen hebben bijgedragen tot het doen van dit onderzoek. De motivatie, die daarin te lezen is, is de basis geweest voor dit onderzoek. Hierbij is verder nog niet ingegaan op de adviezen van mw. H. Poot - van der Windt. Tijdens het bestuderen van de literatuur kwam het werk van mw. H. Poot - van der Windt naar boven. H. Poot - van der Windt is van beroep kinderfysiotherapeute, psychomotorische remedial teacher en docente. Zij reikt, vanuit haar professie en onderzoek van anderen, aandachtspunten aan die onder andere leerkrachten motiveren te gaan werken vanuit het besef dat de ontwikkeling van jongens en meisjes echt verschillend is.

Deze aandachtspunten zijn verwerkt in een vragenlijst welke afgenomen is onder leerlingen van groep 5. Deze leerlingen zijn in de leeftijd van 8 tot 9 jaar en zitten midden in hun ontwikkeling. Ook worden een aantal van deze aandachtspunten verder onderzocht in een actie-onderzoek. Hier wordt verder op ingegaan in paragraaf 4.3.

4.2 De literatuur spreekt.

In het literatuuronderzoek is uitgebreid naar voren gekomen wat de ontwikkeling is die kinderen, specifiek jongens, doormaken. Dat de ontwikkeling van jongens anders in elkaar zit, dan die van meisjes is duidelijk geworden. Daarnaast zijn er aanwijzingen dat onderwijs toch veelal gebaseerd is op de ontwikkeling van meisjes. Het heeft althans veel raakvlak met de ontwikkeling van de meisjes.  
Kinderen groeien, zeker de eerste tien jaar, met name op in een vrouwelijke wereld. De eerste jaren is dat prima, maar na ongeveer het zesde levensjaar gaat de interesse van jongens naar het eigen geslacht. Vanaf dat moment is het niet optimaal dat zij zolang in een vrouwenwereld leven. Dat jongens ook in het onderwijs veel vrouwen ontmoeten, maakt dat het onderwijs mogelijk niet altijd even effectief is. Jongens zijn over het algemeen minder talig ingesteld, door de minder, gelijk ontwikkelde hemisferen. Toch wordt het onderwijs veelal talig aangeboden. Hier zou verandering in moeten komen.

Mevrouw H. Poot- van der Windt heeft hiervoor een aantal adviezen aangeboden. Zij meent dat jongens meer beweging nodig hebben. Ook meldt zij dat jongens leren door iets te doen. Motorisch zijn jongens niet in staat om langdurig stil te zitten. Jongens zouden zich ook fysiek moeten uiten. Hierbij moet gedacht worden aan stoeispelletjes e.d.. Deze zijn voor jongens belangrijk zodat zij hun grenzen kunnen ervaren en het biedt hen veiligheid. Daarnaast hebben jongens veel structuur nodig. Men mag er van uitgaan dat in het huidige onderwijs voldoende structuur geboden wordt. Wel meldt Poot dat jongens juist betrokken zouden moeten worden bij het stellen van regels.   
Wanneer er een kringgesprek gehouden wordt kan dat het best gedaan worden na een gymles of als ze even bewogen hebben tijdens het speelkwartier. Wanneer er gesproken wordt met jongens moet dat langzaam gedaan worden en in korte, duidelijke zinnen. Zodat het even kan bezinken en ze er even over na kunnen denken. De jongens moeten ook de mogelijkheid krijgen om over zichzelf na te denken. Daarbij is het ook belangrijk dat de jongens van hun fouten mogen leren en deze eventueel ongedaan te kunnen maken. Jongens kunnen zich goed concentreren op iets wat hun aandacht heeft. Laat ze gedurende een lange tijd met één ding bezig zijn, is dan ook een advies van Poot. Dit betekent dat jongens niet teveel afwisseling zouden moeten krijgen.

4.3 Onderzoeksopzet

Als vervolg op het literatuuronderzoek zal in deze paragraaf beschreven worden hoe de informatie gebruikt, en verwerkt zal worden in het empirische deel van dit onderzoek. Het empirisch onderzoek bestaat uit twee onderdelen, namelijk: een survey-onderzoek en een actie-onderzoek. Het empirisch onderzoek zal dan ook voornamelijk een kwantitatief karakter hebben.

Aan de hand van vragenlijsten, die afgenomen worden in groepen 5 van verschillende scholen, en vragenlijsten voor leerkrachten, wordt er een beeld gevormd van de werkelijke functionaliteit van de adviezen, die Mw. H. Poot gegeven heeft in haar werk: ‘*Het is echt anders! Verschil in ontwikkeling tussen jongens en meisjes*’. Teneinde aan te kunnen geven op welke manier jongens het best begeleid kunnen worden door (vrouwelijke) leerkrachten. Daarin wordt ook bekeken wat het verschil is tussen meisjes en jongens. Beide vragenlijsten zijn te vinden in de bijlage (bijlage 1 en bijlage 2). Het survey-onderzoek zal het grootste deel vormen van het empirisch onderzoek.

De gevonden resultaten vanuit het survey-onderzoek worden gebruikt, teneinde in groep 5b van CBS De Wingerd te Ridderkerk de uitkomsten te testen door middel van een actie-onderzoek. Na het analyseren van de vragenlijsten zullen een aantal van de adviezen van Mw. H. Poot toegepast worden in de groep.

De vragenlijsten zijn verspreid over vier klassen van twee verschillende scholen. Het gaat hier om de groepen 5a en 5b van De Wingerd te Ridderkerk en de groepen 5a en 5c van De Gideonschool te Nieuwerkerk aan de IJssel. Het gaat om een leerlingaantal van 81 kinderen. Onder deze 81 kinderen bevinden zich 38 jongens en 43 meisjes. Op De wingerd gaat het om 24 jongens en 15 meisjes en op De Gideonschool zijn er 14 jongens en 28 meisjes betrokken bij het onderzoek.

Beide scholen hebben doorgaand een autochtoon, blank publiek en een protestant Christelijke insteek. Hoewel er mogelijk wel verschillen zijn in de uitvoering en beleving van onderwijs en identiteit, zijn deze twee scholen samen geschikt voor dit onderzoek. Het is mogelijk dat in een zogenaamde zwarteschool andere resultaten gevonden worden wanneer dezelfde vragenlijst gebruikt wordt. Dit zou dan een andere invulling moeten krijgen. Daar is niet voor gekozen binnen dit onderzoek.

Na het bestuderen van de adviezen van Mw. H. Poot zijn er elf mogelijk onderdelen voor het onderzoek geformuleerd.

1. Observeren of de volgende bewering “Jongens zijn motorisch niet in staat om lang stil te zitten” juist is en dit per vastgestelde tijd te observeren. Dit moet meerdere malen uitgevoerd worden.
2. Veel structuur bieden. (In principe is daar al sprake van, mogelijk aanscherpen)
3. Tijdens voorlezen de kinderen de mogelijkheid bieden om te tekenen of te puzzelen.
4. Creëren van momenten waar er ruimte is voor bewegen.
5. Op momenten van bewegen ook ruimte bieden voor stoeigedrag. Belangrijk is daarbij om grenzen te bespreken. Hierbij geeft de ander of het kind zelf aan als het moet stoppen. Er wordt dus juist niet verboden om aan elkaar te zitten.
6. Competitieve activiteiten opzetten en aanbieden. (pikordes creëren, waarin jongens hun grenzen leren en veiligheid kunnen creëren)
7. Onderzoeken waar interesses liggen van de kinderen en dat vervolgens in de lessen integreren. Er kan bijvoorbeeld, indien het mogelijk is, gekozen worden om elke dag tijdens een lesmoment aan te sluiten bij één van de interesses van de kinderen.
8. Wanneer kinderen iets fout gedaan hebben, wordt dit met hen besproken. Een mogelijkheid is om ze een format te geven waarin ze hetgeen wat niet goed is gegaan beschrijven en waarin ze gestuurd worden om het de volgende keer beter te doen. Zodat kinderen leren van wat ze fout hebben gedaan. (“Fouten mogen, als we ervan leren!”)
9. Mogelijkheden bieden waarin kinderen over zichzelf na kunnen denken.
10. Langere tijd kinderen in, bijvoorbeeld één bepaalde hoek o.i.d., bezig laten zijn. Observeren of er dan dieptespel ontstaat en of met name jongens hun concentratie daarin goed vast kunnen houden.
11. Zelfontdekkend leren: Eerst iets talig aanbieden en dan hetzelfde later zelfontdekkend aanbieden. Dit evalueren. Vergelijken met resultaten uit enquêtes.

Aangezien het niet mogelijk is binnen de gestelde tijd al deze onderdelen uit te voeren, is slechts een aantal van de onderdelen gekozen. De onderdelen, die uitgevoerd zijn, zijn als volgt:

1. Observeren of de volgende bewering “Jongens zijn motorisch niet in staat om lang stil te zitten” juist is en dit per vastgestelde tijd te observeren. Dit moet meerdere malen uitgevoerd worden.
2. Wanneer kinderen iets fout gedaan hebben, wordt dit met hen besproken. Een mogelijkheid is om ze een format te geven, waarin ze hetgeen wat niet goed is gegaan beschrijven en ze gestuurd worden om het de volgende keer beter te doen. Zodat kinderen leren van wat ze fout hebben gedaan. (“Fouten mogen, als we ervan leren!”)

2.1 Mogelijkheden bieden waarin kinderen over zichzelf na kunnen denken en van hun fouten kunnen leren.

1. Creëren van momenten waar er ruimte is voor bewegen.   
   3.1 Op momenten van bewegen ook ruimte bieden voor stoeigedrag. Belangrijk is  
    daarbij om grenzen te bespreken. Hierbij geeft de ander of het kind zelf aan als het  
    moet stoppen. Er wordt dus juist niet verboden om aan elkaar te zitten.
   1. Competitieve activiteiten opzetten en aanbieden. (pikordes creëren, waarin jongens hun grenzen leren en veiligheid kunnen creëren)

Hieronder zal kort beschreven worden hoe er aan deze drie onderdelen van het actie-onderzoek vorm gegeven wordt.

Actie-onderzoek onderdeel 1: Observeren of de volgende bewering “Jongens zijn motorisch niet in staat om lang stil te zitten” juist is en dit per vastgestelde tijd te observeren. Dit moet meerdere malen uitgevoerd worden.

In deze observatie wordt er gekeken naar de volgende drie punten:

* Het kind gaat van zijn of haar stoel af, terwijl dat niet de bedoeling is.
* Het kind zit anders dan netjes op de billen.
* Het kind wipt met zijn of haar stoel en heeft daardoor niet vier stoelpoten op de vloer.

Deze drie punten worden geobserveerd om antwoord te kunnen geven op de stelling: *“Motorisch zijn jongens niet in staat om langdurig stil te zitten.” (Poot, 2009, p.18).* Driemaal vindt deze observatie gedurende 45 minuten plaats. Het wordt bijgehouden aan de hand van turving. Aansluitend zullen de resultaten van jongens naast die van de meisjes gehouden worden. Met behulp van een schema wordt er geturft. Dit schema is te vinden in de bijlage (Bijlage 3).

Actie-onderzoek onderdeel 2: Wanneer kinderen iets fout gedaan hebben, wordt dit met hen besproken. Een mogelijkheid is om ze een format te geven, waarin ze hetgeen wat niet goed is gegaan beschrijven en ze gestuurd worden om het de volgende keer beter te doen. Zodat kinderen leren van wat ze fout hebben gedaan. (“Fouten mogen, als we ervan leren!”)

2.1 Mogelijkheden bieden waarin kinderen over zichzelf na kunnen denken en van hun fouten ` kunnen leren.

Wanneer een kind meerdere malen iets doet wat niet juist is, kan er met het kind gesproken worden over wat het fout heeft gedaan en waarin het anders zou kunnen en moeten. Dit kan ook vastgelegd worden door middel van een format. Kinderen krijgen een format waar ze opschrijven waarom ze dit format in moeten vullen. Wat is er gebeurd? Daarbij mogen ze aangeven hoe ze zich voelen. Ook krijgen zij de moeilijke vraag: waarom ze het onjuiste gedrag vertoont hebben. De laatste vraag gaat in op hoe zij het anders zouden kunnen doen, zodat het niet nog een keer gebeurt.

Om te kunnen concluderen, dat het laten invullen van dit format, effect heeft op het handelen van kinderen, wordt er vooraf geobserveerd. Het positieve effect op het handelen van kinderen zou dan voort komen uit het feit dat zij bewust van hun fouten kunnen leren. Alle momenten, waarop dit format aangeboden zou kunnen worden, moeten in kaart gebracht worden. Er wordt gedurende zes dagen in twee weken gelet op deze momenten. Situaties en momenten die geturfd worden, zijn:

* Ruzies tussen kinderen van langere duur. Hier vallen geen kleine pesterijtjes en gekissebis onder.
* Wanneer een kind drie maal gewaarschuwd wordt.
* Heftig, onjuist gedrag, waarop adequaat gehandeld moet worden.

Na deze periode van observatie en in kaart brengen van de beginsituatie, wordt het format ingevoerd (zie Bijlage 4). De kinderen krijgen het in het algemeen aangeboden. De werking van het format wordt uitgelegd en het gebruik ervan wordt gestart.  
Twee weken lang wordt dit actief toegepast. Na deze twee weken start de laatste periode van twee weken met eventuele uitloop. Binnen deze weken wordt het format nog steeds actief gebruikt en wordt er tegelijkertijd geobserveerd en in kaart gebracht hoeveel momenten en situaties er nu nog zijn.   
Dit onderdeel neemt een periode van minimaal zes weken in beslag.

Actie-onderzoek onderdeel 3: Creëren van momenten waar er ruimte is voor bewegen.   
3.1 Op momenten van bewegen ook ruimte bieden voor stoeigedrag. Belangrijk is  
 daarbij om grenzen te bespreken. Hierbij geeft de ander of het kind zelf aan als het  
 moet stoppen. Er wordt dus juist niet verboden om aan elkaar te zitten.

3.2 Competitieve activiteiten opzetten en aanbieden. (pikordes creëren, waarin jongens hun grenzen leren en veiligheid kunnen creëren).

Dit onderdeel gaat in op het creëren van momenten waar er ruimte is voor bewegen. Deze momenten worden aangeboden om een positief effect te veroorzaken op het gedrag van jongens binnen het huidige basisonderwijs. Volgens de literatuur van Mw. H. Poot is het zo dat kinderen het nodig hebben om veel te bewegen. Het bewegen zou deze kinderen helpen om onder andere beter te kunnen praten over gevoelens en positieve gevolgen hebben voor de concentratie.

Daarnaast is het volgens Mw. H. Poot belangrijk dat jongens de kans krijgen om te stoeien. Dit stoeien biedt de jongens veiligheid en duidelijkheid over waar zij staan in de pikorde. Het stoeien kent wel duidelijke grenzen. Deze grenzen zijn niet, zoals vaak door volwassenen gezegd wordt: van elkaar afblijven. Maar juist degene met wie het kind stoeit of het kind zelf aangeeft wanneer er gestopt moet worden. Zo zouden kinderen geleerd moeten worden te stoppen wanneer iemand dat aangeeft en niet dat stoeien verkeerd is en dat het vermeden moet worden.

Naast de stoeispelletjes kan er ook prima worden gedacht over competitieve activiteiten en spelletjes. Hierbij kan gedacht worden aan activiteiten op het schoolplein: Wie kan het hardst/langst rennen, wie kan het best touwtje springen, etc. Ook kan er gekozen worden voor energizers binnen de klas. Dit zijn korte spelletjes waarmee kinderen even lekker kunnen bewegen en hun concentratie kunnen verplaatsen. Bij energizers kan er gedacht worden aan: Paardenrace, commando pingelen, levend memory, etc. Ook een lied zingen met veel bewegingen kan hiervoor gebruikt worden.

Regelmatig wordt er een energizer of andere activiteit voorbereid. Wanneer de

leerkracht bemerkt dat de kinderen wel even wat anders willen of nodig hebben kan er voor

gekozen worden om de energizer in te zetten. Ook is het goed in te zetten tijdens les

wisselingen.

Aangezien dit moeilijk te meten is aan de hand van kwantitatieve gegevens, zal dit een kwalitatief onderdeel van het onderzoek worden, waarbij de leerkrachten en de observeerder oordelen over het effect.

Hoofdstuk 5

Onderzoeksresultaten

Inleiding

In dit hoofdstuk worden de gevonden resultaten tentoongesteld. Uit deze resultaten zal een conclusie getrokken worden, welke in hoofdstuk 6 beschreven wordt. Zoals al eerder beschreven is bestaat het empirisch onderzoek uit een survey-onderzoek en een actie-onderzoek. In deze volgorde zullen de resultaten van deze beide onderzoeken getoond worden.

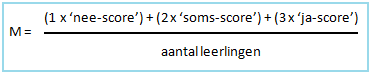
5.1 Survey met leerlingen.

Naar aanleiding van een grondige analyse van de vragenlijsten, die ingevuld zijn door de leerlingen uit de groepen 5, wordt er een beeld gevormd van de meningen van leerlingen in het huidige onderwijs. Na de analyse van de vragenlijsten is er geconcludeerd dat het niet noodzakelijk is om alle gestelde vragen te benaderen binnen dit onderzoek. Zo zijn niet alle resultaten belangrijk voor dit onderzoek. Dit kan komen doordat zij enerzijds geen nieuwe inzichten laten zien of anderzijds zij te weinig betrekking hebben op het vervolg.

In de benadering van de gegevens, verkregen uit de vragenlijsten, zal er vanuit verschillende kanten naar de resultaten gekeken worden. Groep 5b van CBS De Wingerd zal een centrale rol vervullen in dit onderzoek. Hier is voor gekozen, omdat de auteur zelf leerkracht is in deze klas.   
Steeds wordt er gekeken naar gemiddelde waarden. Deze waarden worden ten eerste vergeleken tussen jongens en meisjes. Ten tweede kan er gekeken worden naar verschillen tussen de twee scholen onderling. Ten derde wordt er een verschil gezocht tussen de gemiddelde waarden van de centrale groep 5b en de gemiddelde waarden van de drie andere groepen.

Over het algemeen kan er voorzichtig gezegd worden dat leerlingen, met name de meisjes, van De Gideonschool voorzichtiger hun antwoorden hebben gekozen op de vragen. Mogelijk hebben zij meer veilig gekozen. Bij hen werd de keuzemogelijkheid ‘soms’ aanzienlijk meer gekozen dan de andere twee mogelijkheden. In principe is dat geen probleem. Er wordt namelijk gekeken naar de gemiddelde waarden. De gemiddelden geven dan aan of het antwoord meer neigt naar ‘ja’ of juist naar ‘nee’.

De beantwoording van de vragen, die te vinden zijn op de vragenlijst, wordt aan de hand van een Likert-schaal ingevuld. Voor het berekenen van de gemiddelde waarden wordt de volgende berekening gebruikt.



Wanneer het gemiddelde (M) een bepaalde waarde heeft geeft dat aan wat de groep gemiddeld heeft geantwoord.

|  |  |
| --- | --- |
| Gemiddelde waarde: | Antwoord van de groep: |
| M = 1 | Nee |
| M = 1 tot 1,5 | Overwegend nee |
| M = 1,5 tot 2 | Overwegende soms |
| M = 2 | Soms |
| M = 2 tot 2,5 | Overwegend soms |
| M = 2,5 tot 3 | Overwegend Ja |
| M = 3 | Ja |

Tabel 2: Toegekende betekenis bij gemiddelde waarde.  
De groepen zullen vanaf nu aangeduid worden met 5bW, 5aW, 5aG en 5cG (respectievelijk, groep 5b van CBS De Wingerd, groep 5a van CBS De Wingerd, groep 5a van De Gideonschool en groep 5c van De Gideonschool). Waarbij 5bW de centrale groep vormt.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | M  totjongens | M totmeisjes | M  5bWjongens | M  5bWmeisjes | Mtot 5aW, 5aG en 5cG | M  Tot5bW | M  totWingerd | M  totGideon |
| 1.1 | **2.2** | **2.2** | **2.3** | **2.5** | **2.2** | **2.4** | **2.2** | **2.2** |
| 1.2 | **1.9** | **1.7** | **3.0** | **3.0** | **1.4** | **3.0** | **2.5** | **1.0** |
| 1.3 | **2.6** | **2.1** | **3.0** | **2.9** | **2.1** | **3.0** | **2.8** | **1.9** |
| 1.4 | **1.7** | **2.5** | **1.8** | **2.0** | **2.2** | **1.9** | **1.8** | **2.5** |
| 2.1 | **2.3** | **2.1** | **2.3** | **2.0** | **2.2** | **2.2** | **2.2** | **2.2** |
| 2.2 | **2.0** | **2.1** | **2.3** | **2.4** | **2.0** | **2.4** | **2.1** | **2.0** |
| 2.3 | **2.6** | **2.5** | **2.6** | **2.4** | **2.6** | **2.5** | **2.5** | **2.6** |
| 2.4 | **2.5** | **2.4** | **2.5** | **2.3** | **2.5** | **2.4** | **2.4** | **2.5** |
| 2.5 | **2.6** | **2.5** | **2.7** | **2.9** | **2.5** | **2.8** | **2.7** | **2.5** |
| 3.1 | **1.8** | **2.2** | **1.6** | **2.1** | **2.1** | **1.8** | **1.8** | **2.2** |
| 3.2 | **2.6** | **2.3** | **2.3** | **1.8** | **2.5** | **2.1** | **2.3** | **2.5** |
| 3.3 | **2.3** | **2.6** | **2.3** | **2.8** | **2.5** | **2.5** | **2.4** | **2.5** |
| 3.4 | **1.9** | **1.8** | **2.0** | **2.1** | **1.8** | **2.1** | **1.9** | **1.8** |
| 3.5 | **2.7** | **2.6** | **3.0** | **2.8** | **2.5** | **2.9** | **2.8** | **2.5** |
| 3.6 | **2.3** | **2.3** | **2.5** | **2.8** | **2.2** | **2.6** | **2.3** | **2.3** |
| 3.7 | **2.7** | **2.4** | **2.5** | **2.4** | **2.6** | **2.5** | **2.7** | **2.5** |
| 3.8 | **2.0** | **1.8** | **1.9** | **1.9** | **1.9** | **1.9** | **1.9** | **1.9** |
| 3.9 | **2.5** | **2.4** | **2.5** | **2.9** | **2.4** | **2.7** | **2.6** | **2.4** |
| 3.10 | **2.7** | **2.4** | **2.6** | **2.1** | **2.6** | **2.4** | **2.6** | **2.6** |
| 3.11 | **2.4** | **1.4** | **2.4** | **1.4** | **1.8** | **2.0** | **2.0** | **1.7** |
| 4.1 | **2.4** | **1.9** | **2.5** | **1.9** | **2.1** | **2.3** | **2.4** | **2.0** |
| 4.2 | **2.1** | **2.1** | **2.3** | **2.4** | **2.1** | **2.3** | **2.3** | **2.0** |
| 4.3 | **2.6** | **2.4** | **2.7** | **2.5** | **2.4** | **2.6** | **2.5** | **2.5** |
| 4.4 | **2.4** | **2.4** | **2.6** | **2.6** | **2.3** | **2.6** | **2.5** | **2.3** |
| 4.5 | **2.8** | **3.0** | **2.8** | **3.0** | **2.9** | **2.9** | **2.9** | **2.9** |
| 4.6 | **1.9** | **1.8** | **1.7** | **1.6** | **1.9** | **1.7** | **1.9** | **1.8** |
| 4.7 | **2.4** | **2.4** | **2.3** | **2.5** | **2.4** | **2.4** | **2.4** | **2.4** |
| 4.8 | **1.8** | **1.8** | **1.8** | **2.0** | **1.8** | **1.9** | **1.8** | **1.8** |
| 5.1 | **1.6** | **2.2** | **1.8** | **2.4** | **1.9** | **2.1** | **1.8** | **2.1** |
| 5.2 | **2.1** | **2.2** | **2.0** | **2.4** | **2.1** | **2.2** | **2.2** | **2.1** |
| 5.3 | **2.2** | **2.2** | **2.7** | **2.8** | **2.0** | **2.7** | **2.3** | **2.1** |
| 5.4 | **2.6** | **2.0** | **2.8** | **2.6** | **2.2** | **2.8** | **2.5** | **2.2** |
| 5.5 | **1.8** | **2.0** | **2.2** | **2.3** | **1.8** | **2.2** | **2.0** | **1.9** |
| 5.6 | **2.4** | **2.3** | **2.3** | **2.9** | **2.3** | **2.6** | **2.4** | **2.3** |
| 5.7 | **2.2** | **1.6** | **2.4** | **1.7** | **1.8** | **2.1** | **2.1** | **1.7** |
| 5.8 | **2.0** | **2.3** | **1.8** | **2.4** | **2.2** | **2.1** | **2.1** | **2.3** |
| 6.1 | **2.5** | **2.6** | **2.7** | **2.8** | **2.5** | **2.7** | **2.5** | **2.6** |
| 6.2 | **1.7** | **1.4** | **1.7** | **1.9** | **1.4** | **1.8** | **1.6** | **1.4** |
| 6.3 | **2.1** | **2.1** | **2.3** | **2.3** | **2.1** | **2.3** | **2.1** | **2.1** |
| 6.4 | **2.3** | **2.8** | **2.6** | **2.8** | **2.6** | **2.7** | **2.5** | **2.7** |
| 6.5 | **2.7** | **3.0** | **2.8** | **3.0** | **2.8** | **2.9** | **2.7** | **2.9** |
| 6.6 | **2.5** | **2.3** | **2.5** | **2.4** | **2.4** | **2.5** | **2.4** | **2.5** |
| 6.7 | **2.9** | **2.3** | **3.0** | **2.8** | **2.5** | **2.9** | **2.9** | **2.3** |
| 6.8 | **2.1** | **1.9** | **1.8** | **2.1** | **2.0** | **2.0** | **2.0** | **2.1** |

Tabel 3: Gemiddelde waarden per categorie afgezet tegen de vragen van de vragenlijst.

**5.1.1 Verschillen per sekse, scholen en klassen.**

Een aantal van de vragen uit de vragenlijst zullen in deze deelparagraaf besproken worden. Niet alle vragen zullen aan de orde komen, zoals hier boven al vermeld is. Per vraag wordt er ingegaan op de drie invalshoeken. Zo wordt er eerst gekeken naar het verschil tussen jongens en meisjes(a). Daarna wordt er gekeken naar verschillen tussen de twee scholen(b) en ten slotte wordt er gekeken naar het verschil tussen de centrale groep en de drie andere groepen(c). Niet bij elke vraag zal vanuit deze drie invalshoeken gekeken worden.

**Vraag 1.1: Ik vind het fijn om naar school te gaan.**

1. Van alle 81 leerlingen zeggen slechts twee leerlingen het niet naar hun zin te hebben op school. Het gaat hierbij om een jongen en een meisje.   
   Wanneer er gekeken wordt naar het totaal aantal leerlingen, dan zien we dat zowel jongens als meisjes het over het algemeen fijn vinden op school. Beide scoren ze namelijk M = 2.2.
2. Qua gemiddelde waarden is er geen verschil waargenomen tussen de twee scholen. Beiden scoorden, net als bij het totaal aan jongens en meisjes M = 2.2.
3. 5bW scoort in vergelijking tot de drie andere groepen gemiddeld hoger. M5bWjongens = 2.3 en M5bWmeisjes = 2.5, tegen over M = 2.2 van de jongens van andere groepen en M = 2.1 van de meisjes van de drie andere groepen.

**Vraag 1.3: Ik wil graag een meester hebben.**

1. Met een gemiddelde van 2.6 geven de jongens aan dat zij graag een meester zouden willen hebben. Voor meisjes is de wens een meester te hebben iets minder groot(M = 2.1).  
   Opvallend hierbij is dat, wanneer er verder gekeken wordt naar hoe de leerlingen geantwoord hebben, blijkt dat leerlingen, die wel eens een meester (n=30) gehad hebben, meer voor ‘ja’ hebben gekozen dan leerlingen die nooit een meester gehad hebben. Van de 30 leerlingen hebben maar liefst 24 leerlingen gekozen voor het antwoord ‘ja’. Dat is 80%! Van de leerlingen, die nooit een meester gehad hebben (n=51), heeft slechts een aantal van 14 leerlingen ‘ja’ geantwoord. Dit geeft een percentage van 27,5.Wel zijn er 26 leerlingen die ‘soms’ hebben geantwoord. Binnen deze groep van 51 leerlingen is er ook 11 keer voor ‘nee’ gekozen. Onder deze 11 leerlingen bevonden zich 9 meisjes.
2. Er is een duidelijk verschil waarneembaar tussen het gemiddelde van CBS De Wingerd (M = 2.8) en De Gideonschool (M=1.9). Dit grote verschil kan verklaard worden. In de groepen 5bW en 5aW zitten samen 39 leerlingen, waarvan 30 leerlingen aangegeven hebben ooit een meester gehad te hebben. Eerder hebben we geconstateerd dat deze 30 leerlingen een duidelijke voorkeur aangaven.

**Vraag 1.4: Ik wil graag een juffrouw hebben.**

1. Jongens zien liever een meester voor de klas, dan een juffrouw blijkt uit deze vraag (M = 1.7). Het is over het algemeen niet zo dat zij geen juf willen. In twee groepen, 5aW en 5cG, heeft geen één jongen gekozen voor het antwoord ‘ja’. Ook hier valt weer op dat de leerlingen, die ooit een meester gehad hebben (n = 30) liever geen juf willen hebben. Namelijk 19 leerlingen (63%) heeft ‘nee’ geantwoord. Dit aantal bestond uit 15 jongens en 4 meisjes. Van de leerlingen, die alleen juffen gehad hebben voor de klas, is er slechts één die ‘nee’ antwoordde.

**Vraag 2.1: Ik ben goed in taal en spelling.**

1. Vanuit de theorie is steeds naar voren gekomen dat meisjes beter zouden zijn dan jongens in taal en spelling. Deze wetenschap is gebaseerd op toetsgegevens. Toch zijn er gemiddeld meer jongens die zichzelf goed vinden in taal en spelling (M = 2.3), dan meisjes (M = 2.1). Hier moet wel duidelijk vermeld worden dat het gaat om wat de leerling zelf vindt. Het kan overeenkomen met de toetsgegevens, maar het kan ook juist het tegenovergestelde betekenen. In zowel positieve als negatieve zin. Hier gaat dit onderzoek verder niet op in.

**Vraag 2.3: Ik ben goed in rekenen.**

1. Bij rekenen komt de theorie meer tot zijn recht. Hierbij scoren de jongens over het algemeen iets hoger (M = 2.6) dan de meisjes (M = 2.5).
2. Op beide scholen geven de jongens verhoudingsgewijs aan beter te zijn in rekenen. 62,5% van de jongens op CBS De Wingerd en 78,6% van de jongens op De Gideonschool geeft aan goed te zijn in rekenen. 60,0% van de meisjes op CBS De Wingerd en 60,1 % van de meisjes op De Gideonschool geeft aan goed te zijn in rekenen. Op CBS De Wingerd is een gemiddelde van 2.7 gevonden en op De Gideonschool 2.5.

**Vraag 3.1: Ik kan lang stil zitten op school.**

1. Volgens de literatuur van Mw. H. Poot zouden jongens motorisch niet goed stil kunnen zitten gedurende een lange tijd. Uit de antwoorden op deze vraag lijken de jongens dit grotendeels te bevestigen. Met een score van M = 1.8 geven jongens aan dat zij het lastig vinden op lang stil te zitten. Meisjes daarentegen hebben er minder moeite mee. Met een gemiddelde van 2.2 geven meisjes aan dit soms goed te kunnen.
2. Het verschil wat gezien werd tussen jongens en meisjes wordt ook gezien bij de twee scholen. Zo heeft CBS De Wingerd een gemiddelde van 1.8 en De Gideonschool van 2.2. Toch zien we bij nader analyse dat jongens hier verschillende antwoord hebben gegeven. De jongens van CBS De Wingerd hebben een gemiddelde van 1.6 en de jongens van De Gideonschool van 2.1. Verhoudingsgewijs vinden de jongens van de CBS De Wingerd (54,2%) het moeilijker om lang stil te zitten dan de andere jongens (14,3)
3. Het gemiddelde van 5bW is ten opzichte van de andere drie groepen ook lager. Het gaat hier om een gemiddelde van 1.8 tegenover een gemiddelde van 2.1. Het actie-onderzoek gaat hier verder op in.

**Vraag 3.5: Ik hou er van om steeds wat anders te doen, zodat ik niet steeds hetzelfde hoef te doen.**

1. Het zou, gezien de literatuur van Mw. H. Poot, voor jongens goed zijn om ze voor langere tijd met één en hetzelfde bezig te laten zijn. Toch geven de jongens zelf aan dat zij dit liever niet hebben. Met maar liefst een gemiddelde van 2.7 geven de jongens hun voorkeur aan veel variatie in plaats van steeds hetzelfde. Dit gemidddelde verschilt niet veel met die van de meisjes (M = 2.6).
2. .
3. Vooral in 5bW is er duidelijk ‘ja’ geantwoord op deze vraag. Op twee meisjes na hebben alle leerlingen voor ‘ja’ gekozen. Als we deze klas vergelijken met de andere drie, heeft 5bW ook een hoger gemiddelde (M = 2.9). Het gemiddelde van de andere drie is M = 2.5.

**Vraag 3.6: Als ik even mag bewegen, helpt dat mij om daarna goed te denken en te leren.**

1. Jongens zouden beter kunnen leren wanneer zij dat kunnen doen terwijl zij bewegen of als zij voorafgaand aan het leren bewogen hebben. Zowel jongens als meisjes gegeven aan dat zij soms geholpen zijn bij het feit dat ze mogen bewegen voor of tijdens het leren (M = 2.3).
2. .
3. Met name de meisjes van groep 5bW geven aan dat het hen helpt (M = 2.8). De jongens (M = 2.5) vinden over het algemeen ook dat het hen helpt. In vergelijking met de andere drie groepen (M = 2.2) scoort 5bW hoger (M = 2.6).

**Vraag 3.7: Ik wil graag zelf dingen uitproberen en ontdekken.**

1. Jongens geven overtuigend aan dat zij graag zelf dingen uit willen proberen en ontdekken, met een gemiddelde van 2.7. Slechts twee jongens geven aan dit niet te willen. Dit komt overeen met de literatuur, die beschrijft dat jongens zelf dingen uit willen proberen. Hoewel dit beeld minder bij meisjes past zijn er toch 24 meisjes die dat ook graag willen en is er een gemiddelde van 2.4.
2. Er is een klein verschil gevonden tussen de twee scholen. Het verschil is te vinden bij de meisjes. Bij De Gideonschool (M = 2.5) zijn er meer meisjes, die aangeven dat zij niet graag zelf dingen uitproberen en ontdekken. Het gaat hier om 6 van de 28 meisjes die ‘nee’ hebben geantwoord. Bij CBS De Wingerd (M = 2.7) is er maar één meisje, dat ‘nee’ heeft geantwoord.

**Vraag 3.9: Ik wil meer kunnen bewegen op school.**

1. Dat jongens meer willen kunnen bewegen op school wordt duidelijk als er verder gekeken wordt dan het gemiddelde (M = 2.5). Slechts drie jongens geven aan dat zij dit niet willen. 25 jongens (65,8%) geven aan dit wel te willen. Ook de meisjes willen meer kunnen bewegen op school. 44,2% van de meisjes antwoord ‘ja’. 48,8% wil soms meer bewegen op school. Bij elkaar scoren de meisjes gemiddeld 2.4.
2. Voor de jongens op de twee scholen is er niet heel veel verschil te zien. Wel is er een verschil waar te nemen bij, opnieuw, de meisjes. Bij de meisjes van CBS De Wingerd (M =2.5) is er slechts één meisjes dat ‘nee’ geantwoord heeft en 5 meisjes (33,3%) ‘soms’. Bij De Gideonschool (M = 2.3) hebben twee meisjes ‘nee’ geantwoord en 16 meisjes (57,1%) ‘soms’.

**Vraag 3.11: Ik hou van stoeien met andere kinderen (die ook jongen of meisje, zijn net als ik).**

1. Hier onstaan duidelijk verschillen. De jongens (M = 2.4) en meisjes (1.4) lijken hier typische sekseverschillen te vertonen. Vanuit de literatuur werd duidelijk dat jongens houden van stoeien en dat gebruiken om pikordes te creëren. Meisjes houden niet zo van stoeien en proberen zich zelf daar tegen te beschermen. Uiteraard zijn er ook jongens en meisjes die niet binnen dat specifieke gedrag passen. Dat komt in deze vraag ook duidelijk naar boven.
2. Bij groep 5aG houden weinig jongens van stoeien (M = 1.4) en in 5aW zijn de meisjes er totaal niet van gediend (M = 1).

**Vraag 4.1 Ik wil graag dat de juf/meester mij iets leert, zonder dat ik zelf iets moet doen.**

1. Met een gemiddelde van 2.4 geven de jongens aan dat zij best graag niets doen, terwijl de leerkracht hen wat leert. Meisjes hebben dit wat minder graag (M = 1.9).
2. Het verschil tussen de scholen is bijna net zo groot als het verschil tussen de jongens en de meisjes. CBS De Wingerd (M = 2.4) heeft meer leerlingen die ‘ja’ antwoordden dan De Gideonschool (M = 2.0). Vooral de jongens van CBS De Wingerd hebben ‘ja’ geantwoord. Dat is 79,2% tegenover 28,6 % van de jongens die les krijgen op De Gideonschool.

**Vraag 4.3 Ik begrijp de juf/meester beter als ze iets uitlegt door er over te vertellen.   
Vraag 4.4 Ik begrijp de juf/meester beter als ze iets voordoet en ik het zelf mag proberen.**

1. Deze twee vragen worden samen genomen en met elkaar vergeleken. Er zou enigszins verwacht kunnen worden dat deze vragen niet beide met ‘ja’ beantwoord zouden worden. Het is uiteraard wel mogelijk. Nu wil het feit dat dit juist wel gebeurd. Voor vraag 4.3 geven de jongens gemiddelde 2.6 en de meisjes 2.4 aan. Bij vraag 4.4 is het gemiddelde van de jongens en de meisjes beide 2.4.

**Vraag 4.5 Ik wil graag dat de juf/meester mij aardig vind.**

1. Bijna alle leerlingen vinden het belangrijk dat de leerkracht hen aardig vindt. Met name de meisjes laten zien in hun antwoord dat zij dat heel graag willen (M = 3.0). Ook de jongens vinden het belangrijk om aardig gevonden te worden door de leerkracht (M = 2.8). Geen één van de ondervraagden antwoordde ‘nee’. De relatie tussen leerkracht en leerling staat hoog in de ogen van de leerlingen, bij zowel meisjes als jongens.

**Vraag 4.7 Als de juf/meester mij waarschuwt vind ik het fijn als zij dat doet waar geen andere kinderen bij zijn.**

1. Uit deze vraag blijkt dat veel leerlingen het fijn vinden als zij niet op onjuist gedrag worden aangesproken wanneer zij met andere leerlingen zijn (M = 2.4). Wel wat op dat er verhoudingsgewijs meer jongens het niet erg vinden (23,7%) dan meisjes (14,0%).

**Vraag 5.1 Ik praat graag over wat ik voel.  
Vraag 5.2 Ik praat graag over wat ik doe of gedaan heb.**

1. Jongens zouden niet makkelijk kunnen praten over hun gevoel. Dit komt voort uit de minder sterk ontwikkelde linker hemisfeer en minder grote hoeveelheid aantal verbindingen tussen rechter en linker hemisfeer. Met een gemiddelde van 1.6 beantwoorden jongens, volgens verwachting, op vraag 5.1. Liever praten jongens over wat ze doen of gedaan hebben (M = 2.2.). Voor meisjes maakt het gemiddeld minder verschil of ze nu praten over hun gevoel of wat ze doen. Beiden vragen scoren zij een gemiddelde van 2.2.
2. Uit de gegevens blijkt dat jongens van CBS De Wingerd (M = 1.5) minder graag over hun gevoelens praten dat jongens van De Gideonschool (M =1.8). De meisjes op beide scholen liggen qua gemiddelde dichter bij elkaar. De meisjes van CBS De Wingerd heeft een gemiddelde van 2.1 en meisjes van De Gideonschool scoren gemiddelde een waarde van 2.2. Dit is ook terug te zien in de tabel, als er gekeken wordt naar de gemiddelde waarde, MtotWingerd = 1.8 en MtotGideon = 2.1.
3. Dit verschil van vraag 5.1 is ook terug te zien als 5bW vergeleken wordt met de andere drie groepen. M = 1.9 tegenover M = 2.1. Het verschil wordt uiteraard iets minder groot, omdat groep 5aW nu meegeteld is bij 5aG en 5cG.

**Vraag 5.3 Veel praten is iets voor meisjes.**

1. Zowel de meisjes als de jongens van groep 5bW zijn het eens met de stelling (resp. M = 2.8 en M = 2.7). In 5aW is juist het tegenovergesteld waar. Hier zijn de meisjes het totaal oneens (M = 1) en de jongens voor het merendeel met de stelling eens (M = 2.3). De meisjes van 5cG zijn juist weer wel gemiddeld meer eens met de stelling (M = 2.2) dan de jongens (M = 1.8).
2. Wanneer we kijken naar de centrale groep, 5bW, zien we dat deze groep ten opzichte van de andere drie groepen meer vanuit seksespecifieke verschillen denkt. Zo vindt groep 5bW gemiddeld dat praten echt iets voor meisjes is (M = 2.8). De andere drie groepen vertonen een gematigder beeld (M = 2.0). Zij vinden deze eigenschap gemiddeld niet specifiek voor alleen meisjes.

**Vraag 5.4 Veel bewegen is iets voor jongens.**

1. Tussen jongens en meisjes is hier wel een duidelijk verschil te ontdekken. Zo vinden jongens bewegen echt iets voor jongens (M = 2.6) en meisjes houden het in het midden (M = 2.0).
2. De jongens van CBS De Wingerd zijn opnieuw stelliger wat betreft deze stelling (M = 2.7). De jongens van De Gideonschool (M = 2.4) zijn daar iets milder in. Ook hier is er binnen 5aW een groot meningsverschil tussen de jongens (M = 2.7) en de meisjes (M = 1.0).
3. 5bW steekt ook hier ten opzichte van de andere groepen er boven uit (M = 2.8). Terwijl het gemiddelde van de andere drie groepen een waarde heeft van 2.2.

**Vraag 5.5 Als ik iets verkeerds doe wil ik er over praten.   
Vraag 5.6 Als ik boos ben of me schaam wil ik het liefst weggaan.**

1. Zowel jongens (M = 1.8) als meisjes (M = 2.0) praten niet graag over hetgeen zij verkeerd hebben gedaan. Wel willen zij beiden als ze boos zijn of zich schamen wegvluchten. De jongens geven een gemiddelde van 2.4 en de meisjes van 2.3.
2. De meisjes van groep 5bW willen meer dan de andere meiden weggaan wanneer ze boos zijn of zich schamen (M = 2.9).

**Vraag 5.8 Ik kan me goed inleven in andere kinderen.**

1. Volgens de literatuur zou dit meisjes makkelijk af moeten gaan dan jongens. Uit de gemiddelden is er inderdaad door de meisjes (M = 2.3) iets hoger gescoord dan door de jongens (M = 2.0). De jongens van 5bW vinden dat zij niet zo goed zijn in het inleven van wat er in andere kinderen omgaat (M = 1.8).
2. Van de jongens van CBS De Wingerd heeft maar liefst de helft ‘nee’geantwoord. Bij De Gideonschool heeft 9,9% van de jongens ‘nee’ geantwoord.

**Vraag 6.1 Ik wil duidelijk weten wat de regels zijn op school.**

1. Gemiddeld scoren de meisjes een fractie hoger (M = 2.6) dan het totaal aantal jongens (M = 2.5). De is niet vreemd, aangezien ieder kind duidelijkheid nodig heeft. Met name jongens schijnen volgens de literatuur het nodig te hebben. Dit betekent natuurlijk nog niet dat zij het zelf ook willen.

**Vraag 6.4 Als ik weet wat ik fout gedaan heb leer ik daarvan.   
Vraag 6.5 Als ik van mijn fouten heb geleerd, probeer ik het de volgende keer beter te doen.**

1. In de literatuur is beschreven dat het goed is om jongens te laten leren van hun fouten. Nu is het nog maar de vraag of jongens dat ook doen. Uit de resultaten blijkt dat de jongens gemiddeld 2.3 scoren op vraag 6.4. De meisjes doen dit maar liefst met een gemiddelde waarde van 2.8. Hoewel de jongens dit dus wel doen, moeten ze misschien meer begeleid worden, in het leren van hun fouten. Meisjes kunnen dat blijkbaar nog meer vanuit zichzelf. Wanneer jongens inderdaad geleerd hebben van hun fouten, proberen zij het de volgende keer beter te doen (M = 2.7). Meisjes zijn zelfs van mening dat zij dat altijd doen (M = 3.0)!

**Vraag 6.7 Als de juf voorleest wil ik graag tekenen of iets anders doen**

1. Jongens geven aan dat zij heel graag willen tekenen of met iets anders bezig zijn, terwijl de leerkracht voorleest (M = 2.9). De meisjes vinden dit ook fijn (M = 2.3). Toch zijn er onder de meisjes meer die ook het ook fijn vinden op gewoon te luisteren. 44,2% van de meisjes heeft ‘soms’ of ‘nee’ geantwoord. Tien meisjes hebben ‘soms’ geantwoord en 9 meisjes ‘nee’.

Nu valt het op dat wanneer we kijken naar de tabel, dat groep 5bW ten opzichte van de drie andere groepen steeds wat hoger scoort. Op een aantal punten na. Dit maakt het des te interessanter om deze groep te gebruiken voor het actie-onderzoek.

Een aantal vragen bevatten een substantieel verschil tussen jongens en meisjes. Deze zullen nog kort worden beschreven. Hierbij wordt er gekeken naar een verschil in het gemiddelde van 0.4 of meer. In de volgende tabel wordt getoond om welke vragen het gaat. Het verschil in gemiddelde tussen jongens en meisjes en de aansluiting bij de theorie.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Vragen | Gemiddelde totaal jongens | Gemiddelde totaal meisjes | Verschil jongens t.o.v. meisjes | Theorie |
| 1.3 Ik wil graag een meester hebben. | **2.6** | **2.1** | **0.5** | Veendrick e.a. beschrijven dat jongens rolmodellen nodig hebben. Deze zijn er te weinig. Jongens laten hier zien dat zij inderdaad behoefte hebben aan meer rolmodellen. Meisjes minder, want zij hebben het al. |
| 1.4 Ik wil graag een juffrouw hebben. | **1.7** | **2.5** | **-0.8** | In het verlengde van het hier bovenstaande is dit verschil precies het omgekeerde. |
| 3.1Ik kan lang stil zitten op school. | **1.8** | **2.2** | **-0.4** | Poot geeft in haar werk aan dat jongens motorisch gezien niet stil kunnen zitten. Meisjes zouden dit beter kunnen. Deze theorie kan ondersteund worden met deze gegevens. |
| 3.11 Ik hou van stoeien met andere kinderen (die ook jongen of meisje, zijn net als ik). | **2.4** | **1.4** | **1.0** | Poot geeft aan dat jongens ruimte moeten krijgen om te stoeien. Voor meisjes is dat minder geschikt. Ook dit komt hier zeer duidelijk naar voren. |
| 4.1 Ik wil graag dat de juf/meester mij iets leert, zonder dat ik zelf iets moet doen. | **2.4** | **1.9** | **0.5** | Jongens geven meer dan meisjes de voorkeur aan om niets te doen. Uit deze vraag is moeilijk te concluderen wat jongens verstaan onder ‘zonder iets zelf te doen’. |
| 5.1 Ik praat graag over wat ik voel. | **1.6** | **2.2** | **-0.6** | Jongens praten volgens de literatuur niet graag over hun gevoel, omdat dat moeilijk voor hen is. Meisjes kunnen dit beter, omdat zij meer verbindingen hebben tussen beide hemisferen. |
| 5.4 Veel bewegen is iets voor jongens. | **2.6** | **2.0** | **0.6** | Bewegen is iets voor jongens. Jongens leren volgens Gurian al bewegend. Ze gebruiken daarbij hun hele lichaam. Meisjes hebben dat veel minder nodig. |
| 5.7 Als ik boosheid of stress ervaar word ik druk | **2.2** | **1.6** | **0.6** | Jongens worden, blijkt uit meerdere onderzoeken, druk wanneer zij boosheid of stress ervaren. Daarbij blokkeren er processen waardoor zij er niet op een talige wijze mee om kunnen gaan. Meisjes kunnen dit over het algemeen met taal opvangen. |
| 6.4 Als ik weet wat ik fout gedaan heb leer ik daarvan. | **2.3** | **2.8** | **-0.5** | Een advies van Poot is dat jongens geleerd moeten krijgen hoe zij van fouten kunnen leren. Meisjes hebben dat al meer van zich zelf. Jongens kunnen het wel, maar moeten daarbij geholpen worden. |
| 6. 7 Als de juf voorleest wil ik graag tekenen of iets anders doen | **2.9** | **2.3** | **0.6** | Poot vermeldt dat jongens het nodig hebben om tijdens het voorlezen te kunnen tekenen e.d. Ook hier komt dat weer duidelijk naar voren. Meisjes hebben dat minder nodig, blijkt ook uit de gegevens |

Tabel 4: Verschil in gemiddelden tussen jongens en meisjes en koppeling naar theorie

5.2 Survey met groepsleerkrachten.

Na het afnemen en analyseren van de vragenlijsten voor de leerlingen, is er ook een vragenlijst afgenomen onder de groepsleerkrachten van de desbetreffende groepen. Deze vragenlijst is gemaakt om ten eerste de mening van, in dit geval, vrouwelijke leerkrachten te ontdekken rondom het onderwerp. Daarnaast is deze vragenlijst ook ontworpen zodat de gegevens van de leerkracht naast die van de leerlingen geplaatst kan worden. Zo kan er een completer beeld gevormd worden.

De antwoorden van de vijf groepsleerkrachten zijn verwerkt in onderstaand tabel. De vragen zijn terug te vinden in bijlage 2.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Nooit | Soms |  | Vaak | Altijd | Gemiddelde  M | Vragen overeenkomstig met vragenlijst van leerlingen |
| 1.1 |  | 3 | 2 |  |  | 2,4 | **3.1** |
| 1.2 |  |  | 2 | 3 |  | 3,6 | **3.9/3.10** |
| 1.3 |  |  |  | 2 | 3 | 4,6 | **3.5** |
| 1.4 |  | 1 |  | 4 |  | 3,6 |  |
| 1.5 |  | 1 | 3 | 1 |  | 3 | **1.3** |
| 1.6 |  | 3 |  | 2 |  | 2,8 | **3.11** |
| 1.7 |  | 2 | 1 | 1 | 1 | 3,2 | **3.8** |
| 1.8 | 1 | 4 |  |  |  | 1,8 |  |
| 1.9 |  |  |  | 1 | 4 | 4,8 | **6.1** |
| 1.10 |  |  |  | 1 | 4 | 4,8 | **6.4** |
| 2.1 |  | 3 | 2 |  |  | 2,4 | **3.1** |
| 2.1 |  | 1 | 1 | 3 |  | 3,4 | **3.9** |
| 2.3 |  |  | 3 | 2 |  | 3,4 | **3.6** |
| 2.4 |  | 1 |  | 4 |  | 3,6 |  |
| 2.5 |  | 2 |  | 3 |  | 3,2 | **4.3** |
| 2.6 |  |  | 1 | 4 |  | 3,8 | **4.2/4.3** |
| 2.7 |  | 1 | 1 | 3 |  | 3,4 | **4.1** |
| 2.8 |  | 2 | 2 | 1 |  | 2,8 | **3.11** |
| 2.9 |  | 1 | 2 | 1 |  | 3,4 | **3.8** |
| 2.10 |  | 4 |  | 1 |  | 2,4 | **4.6** |
| 2.11 |  |  |  | 2 | 3 | 4,6 | **6.1** |
| 2.12 |  |  |  | 2 | 3 | 4,6 | **6.4/6.5** |
| 2.13 |  | 4 |  |  | 1 | 2,6 | **6.7** |
| 3.1 | 1 | 4 |  |  |  | 1,8 | **1.4** |
| 3.2 | 2 | 3 |  |  |  | 1,6 | **1.4** |
| 3.3 |  |  | 1 | 4 |  | 3,8 |  |
| 3.4 |  | 2 | 2 | 1 |  | 2,8 |  |
| 3.5 |  | 1 | 3 | 1 |  | 3 |  |
| 3.6 |  | 2 | 2 | 1 |  | 2,8 | **5.1** |
| 3.7 |  | 1 | 1 | 3 |  | 3,4 | **5.7** |
| 3.8 |  | 2 | 3 |  |  | 2,6 |  |

Tabel 5: Antwoorden van groepsleerkrachten.

**Vraag 1.5: Kinderen moeten vaker een meester krijgen.**Bij deze vraag geven de vijf leerkrachten verschillend antwoord. Terwijl de kinderen, met name de jongens, het wel graag zouden willen. Hier zit dus een verschil.

**Vraag 1.6: Het is goed als kinderen flink stoeien met elkaar.  
Vraag 2.8: Ik haal kinderen die stoeien uit elkaar.**Drie leerkrachten geven aan dat zij stoeien soms goed vinden en twee leerkrachten vinden het vaak goed. Van de drie leerkrachten die het stoeien soms goed vinden haalt slechts één leerkracht de kinderen vaak uit elkaar. De twee leerkrachten die aangeven dat flink stoeien goed is, zeggen dat ze gemiddeld ingrijpen en stoeiende kinderen uit elkaar halen.

**Vraag 1.10: Kinderen moeten de kans krijgen om van hun fouten te leren.  
Vraag 2.12: Ik geef kinderen de kans om van hun fouten te leren en deze ongedaan te maken.**Eerder is opgemerkt dat het belangrijk is om kinderen van hun fouten te laten leren. Vier van de leerkrachten geeft dan ook aan dat kinderen altijd de kans moeten krijgen om van hun fouten te leren. Drie daarvan geven kinderen ook altijd de mogelijkheid om ervan te leren en de fouten te herstellen door het de volgende keer beter te doen. Uit de vragenlijst van de leerlingen kwam naar voren dat zij het ook belangrijk vinden om van hun fouten te leren.

**Vraag 3.1: Ik vind typisch jongensachtig gedrag moeilijk.  
Vraag 3.2: Ik ervaar strijd tussen mij en jongens in mijn klas.**De leerkrachten ervaren geen of soms strijdt tussen hen en de jongens in de klas. Het zelfde geldt voor hun omgang met typisch jongensachtig gedrag.

**Vraag 3.3: De ontwikkeling van jongens en meisjes verlopen anders.**   
H. Poot - van der Windt laat in haar werk “Het is echt anders!; verschil in ontwikkeling tussen jongens en meisjes” zien dat de ontwikkeling van jongens en meisjes anders verloopt. De leerkrachten zijn hier over het algemeen mee eens. Vier leerkrachten antwoorden ‘vaak’ en één leerkracht kiest voor het middelste vakje.

**Vraag 3.4: Meisjes doen het over het algemeen beter op school dan jongens.  
Vraag 3.5: Meisjes kunnen zich beter concentreren dan jongens.**Hier zijn de meningen van de leerkrachten over verdeeld. Bij vraag 3.4 is een gemiddelde waarde gevonden van 2.8 en bij vraag 3.5 een gemiddelde waarde van 3.0. Hoewel er aanwijzingen zijn dat het onderwijs meer gericht is op meisjes en dat meisjes daardoor beter mee komen, geven de leerkrachten aan dat dit wel mee valt.

Er moet hier met nadruk gezegd worden dat het maar om 5 leerkrachten gaat. Uit deze gegevens kunnen verder geen conclusies getrokken worden over de visie van leerkrachten op het huidige onderwijs.

5.3 Het actie-onderzoek

Het actie-onderzoek bestaat uit de volgende onderdelen:

1. Observeren of de volgende bewering “Jongens zijn motorisch niet in staat om lang stil te zitten” juist is en dit per vastgestelde tijd te observeren. Dit moet meerdere malen uitgevoerd worden.
2. Wanneer kinderen iets fout gedaan hebben, wordt dit met hen besproken. Een mogelijkheid is om ze een format te geven waarin ze hetgeen wat niet goed is gegaan beschrijven en waarin ze gestuurd worden om het de volgende keer beter te doen. Zodat kinderen leren van wat ze fout hebben gedaan. (“Fouten mogen, als we ervan leren!”)

2.1 Mogelijkheden bieden waarin kinderen over zichzelf na kunnen denken en van hun fouten kunnen leren.

1. Creëren van momenten waar er ruimte is voor bewegen.   
   3.1 Op momenten van bewegen ook ruimte bieden voor stoeigedrag. Belangrijk is  
    daarbij om grenzen te bespreken. Hierbij geeft de ander of het kind zelf aan als het  
    moet stoppen. Er wordt dus juist niet verboden om aan elkaar te zitten.
   1. Competitieve activiteiten opzetten en aanbieden. (pikordes creëren, waarin jongens hun grenzen leren en veiligheid kunnen creëren)

**5.3.1 Actie-onderzoek onderdeel 1**

Voor het observeren van dit onderdeel zijn er drie momenten geselecteerd van 45 minuten. Er zijn hierbij drie verschillende lessen bekeken. Aan de hand van deze observaties wordt er binnen de centrale groep 5bW gekeken naar de juistheid van de bewering: “Jongens zijn motorisch niet in staat om lang stil te zitten”. De resultaten worden getoond in onderstaand schema.

In deze tabel komt duidelijk naar voren dat jongens veel meer bewegen gedurende een les van 45 minuten dan meisjes. Ook zijn er jongens, die niet tot nauwelijks van hun stoel afkomen. Dit geldt ook voor de meisjes. Over het algemeen zitten de meisjes stil of bewegen af en toe, maar er zijn ook meisjes die wel meer bewegen.

Als we ons afvragen of dat jongens niet goed stil kunnen zitten gedurende een les, kan geconstateerd worden dat ze dat niet gemakkelijk afgaat. Bij meisjes is dit een minder groot probleem. Bij de laatste genoemden valt ook op dat zij met name gewipt hebben op hun stoel en niet zozeer van hun stoel zijn afgegaan. Jongens daarentegen gaan veel vaker van hun stoel af.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Gaat van stoel af. | | Zit niet op zijn billen. | Wipt met zijn stoel. |
| Jongen 1 | 17 | | 19 | 1 |
| Jongen 2 | 18 | | 5 | 1 |
| Jongen 3 | 3 | | 5 | 0 |
| Jongen 4 | 9 | | 1 | 10 |
| Jongen 5 | 7 | | 37 | 11 |
| Jongen 6 | 16 | | 17 | 1 |
| Jongen 7 | 2 | | 5 | 0 |
| Jongen 8 | 8 | | 15 | 6 |
| Jongen 9 | 24 | | 6 | 11 |
| Jongen10 | 5 | | 0 | 0 |
| Jongen11 | 11 | | 1 | 35 |
| Jongen12 | 11 | | 12 | 2 |
| Gemiddelde  M | 10,9 | | 10,3 | 6,5 |
|  | | **Gaat van stoel af.** | **Zit niet op haar billen.** | **Wipt met haar stoel.** |
| Meisje 1 | | 0 | 0 | 0 |
| Meisje 2 | | 1 | 0 | 6 |
| Meisje 3 | | 0 | 0 | 0 |
| Meisje 4 | | 5 | 5 | 6 |
| Meisje 5 | | 1 | 11 | 9 |
| Meisje 6 | | 2 | 0 | 2 |
| Meisje 7 | | 0 | 0 | 5 |
| Gemiddelde  M | | 1,5 | 2,3 | 4,9 |

Tabel 6: Gegevens uit observatie: Bewegen van jongens en meisjes: totaalscore per kind gedurende drie lesmomenten en gemiddelde totaalscores van jongens en meisjes..

**5.3.2 Actie-onderzoek onderdeel 2**

Dit actieonderzoek heeft een periode van 7 weken in beslag genomen, exclusief een vakantie van twee weken. De eerste twee weken is de observatie gestart. Gedurende deze twee weken is er getracht de momenten, waarop het format (bijlage 4) ingezet had kunnen worden, in kaart te brengen. In deze twee weken waren er vier momenten waarop dit format ingezet had kunnen worden. Deze momenten worden hier kort besproken. De betreffende leerlingen waren steeds jongens.

* Twee leerlingen krijgen tijdens het voetballen in de pauze onenigheid over de gang van zaken. Eén van de twee ontploft in boosheid en wordt zeer driftig. Waarop de andere leerling zich ook onjuist gaat gedragen en zich ook ongepast gaat gedragen.
* Eén leerling wordt heel boos, nadat de leerkracht aangeeft dat hij zijn spullen in moet leveren, terwijl hij vindt dat het nog niet goed genoeg is en nog niet af is. De leerling wordt driftig en gooit spullen van tafel. Er valt niet te onderhandelen.
* Een leerling moet tot driemaal gewaarschuwd worden om zijn gedrag, waarbij hij ook niet reageert op het moment dat de leerkracht zijn naam meerdere keren noemt. Op het moment dat de leerkracht hem bij de deur laat staan voor straf gaat hij tegen de tafel trappen en roepen door de klas. Hij gaat uiteindelijk wel bij de deur staan.
* Twee leerlingen verstoren gericht het kringgesprek en worden daar op aangesproken. Dit heeft niet het gewenst resultaat. De leerlingen blijven het gedrag vertonen.

Na dit in kaart gebracht te hebben wordt in de derde week het format geïntroduceerd. De kinderen krijgen uitleg over het format en wanneer deze gebruikt zal en kan worden. In deze twee weken is het format driemaal ingevuld. In drie verschillende situaties blijkt het format een geschikte manier te zijn om stoom af te blazen en het gedrag om te buigen. Ook in deze situaties gaat het om jongens.

1. Een leerling met PDD-nos heeft zijn weektaak nog niet af en wordt woedend op het moment dat hij moet stoppen. De leerkracht maakt duidelijk dat hij dit werk later in moet komen halen. De leerkracht had de betreffende leerling twee keer gewaarschuwd en hem geattendeerd verder te gaan. De leerling goed zijn blaadjes op de grond, gaat stampvoeten en verstijfd zijn lichaam. De leerkracht heeft duidelijk en kort tegen hem gezegd dat hij op zijn plaats moet gaan zitten, tot hij weer rustig zou worden. Nadat de leerling dit gedaan heeft, geeft de leerkracht hem het format en ziet dat de leerling direct begint te schrijven. De leerkracht laat het kind even alleen en komt er een korte tijd later, wanneer de andere kinderen weggaan, op terug. De leerkracht leest samen met de leerling het format door. De leerling heeft duidelijk aangegeven wat er gebeurd is. Waar de leerling daarvoor geen worden voor kon vinden stond het niet heel concreet op het blad. Zo antwoordt de leerling op de vragen:

* Wat is er precies gebeurd? : Ik had mijn weektaaktijd verspild
* Hoe voel je je daarbij? : Verdrietig
* Waarom heb ik dit gedaan? : Het was moeilijk
* Wat kan ik anders doen, zodat het niet meer gebeurt? : Gewoon doorwerken als hij (de leerkracht) het zegt.

In het gesprek er na vertelt de leerling dat, toen hij boos werd, hij een ‘stenen’ leerling wordt. Dan kan hij niets meer doen. Hij gaf ook aan dat hij niet echt zijn best had gedaan, maar dat hij het ook wel moeilijk vond. De leerkracht vraagt aan hem wat hij het fijnst vindt als hij de ‘stenen’ leerling is. De leerling geeft aan dat hij dan even alleen gelaten wil worden. De leerkracht schrijft dat erbij op het format. De leerkracht benadrukt dat hij het heel goed vindt hoe de leerling dit heeft ingevuld en hoe hij ermee omgaat!

2. De leerling uit de twee situaties heeft tijdens de les continu andere kinderen afgeleid. De leerkracht heeft hem meerdere waarschuwingen gegeven en wil rekening houden met het feit dat de leerling na schooltijd gelijk weg moet. Op een gegeven moment moet de leerkracht een grens trekken en bepaald dat de leerling na schooltijd na moet blijven. Op dat moment is de wereld te klein en wordt de leerling heel driftig en geeft aan weg te zullen lopen. De leerkracht maakt hem duidelijk dat hij direct op zijn plaats moet gaan zitten. De leerling doet dit, maar levert wel een stroom van commentaar. De leerkracht negeert dit gedrag en dat werkt, want de leerling stopt. In plaats van zijn boosheid begint het kind te huilen. Nadat het kind wat gekalmeerd is biedt de leerkracht de leerling aan om het format in te vullen. De leerling neemt het meteen aan en begint erop te schrijven. Na het bespreken van het format blijkt dat de leerling één specifieke gebeurtenis heeft opgepakt en daar het blad voor heeft ingevuld. Terwijl dit slechts een kleine deel van de situatie was en zeker niet de reden waarom hij gewaarschuwd was. In het gesprek wordt wel opgemerkt dat de leerling rustig is geworden en meer helder kan spreken over de situatie. Als oplossing geeft de leerling aan dat hij niet steeds moest denken aan wat andere kinderen doen en hen dan gaan afleiden. De leerling heeft na het gesprek voorbeeldig gedrag vertoont.

3. Na het voetballen in de pauze komen twee leerlingen met rode hoofden binnen. Deze kleur kwam niet alleen door het voetballen. De twee leerlingen hadden namelijk ruzie. Eén van de twee leerling volhardt in zijn boosheid, terwijl de ander zich erbij neerlegt. De leerkracht vraagt de leerling het format in te vullen. Eerst heerst er wat weerstand. Toch vult de leerling het blad in.

Dit onderdeel neemt een periode van minimaal zes weken in beslag.

* Wat is er precies gebeurd? : De andere leerling deed vervelend. Hij zei dat ik niet mocht bepalen wie er mee doet, terwijl het mijn bal is.
* Hoe voel je je daarbij? : Erg irritant en dom. Schuldig en boos
* Waarom heb ik dit gedaan? : Omdat het mijn bal is.
* Wat kan ik anders doen, zodat het niet meer gebeurt? : -

De leerling weet heel duidelijk aan te geven hoe het zich voelt. Daarin zegt hij mogelijk meer dan in de omschrijving van wat er gebeurd is. Hij schrijft namelijk in de situatie-omschrijving alleen iets over wat de ander deed. Terwijl de leerling in de tweede vraag aangeeft dat hij ook zich schuldig en dom voelt. Dit vertelt mogelijk iets over zijn aandeel. De leerling komt uit zichzelf niet met een oplossing. In het gesprek met de leerkracht komt de leerling echter wel op een oplossing. Als hij een bal meeneemt, is dat heel fijn, maar moet hij niet de baas erover spelen. Andere kinderen mogen ook meespelen, maar de bal blijft wel van hem. Als hij niet wil dat anderen er mee spelen, kan hij de bal beter thuis laten.

Na de twee weken waarin het format driemaal succesvol is gebruikt, volgt de derde periode van drie weken. In deze periode wordt het format eventueel nog steeds gebruikt. Er wordt tegelijkertijd gekeken of er nog momenten zijn waarop dit format gebruikt kan worden.

Het format heeft zijn plek in de groep gevonden. Het wordt niet regelmatig gebruikt. Dit, omdat het enerzijds niet vaak nodig is en anderzijds niet alle kinderen uit zichzelf dit zullen gebruiken. Eén moment in deze periode was heel bijzonder en goed om nog uit te werken.

De leerling met PDD-nos had na een boze opwelling het snoer van de koptelefoon bij de computer laten breken. Dit was niet met opzet kapot gegaan, maar door zijn plotselinge handelen uit woede. De leerkracht confronteerde hem met het kapotte snoertje en koppelde dit aan het gedrag van de leerling. De leerling bleef boos. Totdat de leerkracht aangaf dat dit echt niet kon en dat dit een probleem was. De leerling werd opeens heel verdrietig en ga aan dat het zijn schuld was. In eerste instantie kroop deze leerling al huilend onder zijn tafel. Hij vertoonde hierbij het gedrag dat hij eerder verwoordde als de ‘stenen’ leerling. Plotseling liep hij naar het format toe, en ging dat invullen. Terwijl hij dat deed werd hij steeds rustiger. Heel helder en klaar kwam de leerling even later met het format bij de leerkracht. Evenals de eerste keer dat hij het blad ingevuld had, had hij goed aan weten te geven wat er aan de hand was, hoe hij zich voelde en wat hij de volgende keer beter zou kunnen doen. Dit format structureerd voor zijn onmacht en geeft dat hij grip krijgt op de situatie. Hij wordt op dat moment eigenaar van zijn probleem, dat hij vervolgens zelf omzet in oplossingen.

**5.3.3 Actie-onderzoek onderdeel 3**

Tijdens de periode van het empirisch onderzoek is er een begin gemaakt met dit onderdeel. Gedurende de eerste dagen is er meerdere malen een moment van bewegen aangeboden. Dit is in de vorm van een activiteit, energizer, spel of buiten spelen aangeboden. Dit onderdeel is niet voldoende uit de voeten gekomen door omstandigheden. Hierdoor wordt hier niet uitgebreid bij stilgestaan en zal dit buiten beschouwing gehouden worden wat betreft de conclusie.

Wat opvalt bij het aanbieden van momenten waarop de kinderen kunnen bewegen, dat zij daar enthousiast van worden. De kinderen doen ook hun best om deze momenten de verdienen. Dit zou een positief effect genoemd kunnen worden. Daarnaast werden kinderen over het algemeen ook rustiger en allerter na het bewegen. Dit is nogmaals niet aan te tonen, maar volgt uit geringe observaties.

Hoofdstuk 6

De Conclusie

Inleiding

Dit hoofdstuk bevat de conclusies van dit onderzoek. Het geeft antwoord op de onderzoeksvraag:

*In welk opzicht kunnen (vrouwelijke) leerkrachten jongens, in de leeftijd van acht tot negen jaar, begeleiden, zodat zij zich kunnen ontwikkelen in de huidige maatschappij en haar veranderingen. En in hoeverre zijn de in de literatuur genoemde adviezen toereikend.*

In deze conclusie wordt een overzicht gegeven van het literatuuronderzoek, het survey-onderzoek en het actie-onderzoek.

6.1 De empirische conclusie  
- Conclusie -

Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat gedurende de eerste levensjaren grote ontwikkelingen plaatsvinden in het leven van een kind. Al na de eerste tien weken van de zwangerschap ontstaan er duidelijke verschillen tussen jongens en meisjes. Een belangrijk verschil ligt in de hersenen. De rijping van de hersenen verloopt bij jongens trager dan bij meisjes. Het uitrijpen van de hersenen gaat noodzakelijk samen met bewegen en het prikkelen van zintuigen. Uit de vragenlijst blijkt dan ook dat jongens meer willen bewegen op school (M = 2.7). Eveneens willen de meisjes meer kunnen bewegen (M = 2.4). Over het algemeen vinden jongens dat bewegen hen helpt om goed te kunnen leren en denken (M = 2.3). Meisjes komen op dezelfde gemiddelde waarde uit. Daarnaast willen jongens graag zelf dingen ontdekken en uitproberen (M = 2.7), hierin komt het prikkelen van zintuigen naar voren. Meisjes hebben een minder duidelijke voorkeur voor het zelf ontdekken en uitproberen (M = 2.4).

Bij de start van de schoolcarrière bestaat er al een verschil van ongeveer 14 maanden tussen jongens en meisjes. Dit kan ertoe leiden dat jongens in het onderwijs overvraagd worden. Uit de vragenlijst blijkt dat jongens soms (M = 2.0) vinden dat op school veel dingen te snel gaan. Wanneer er naar de meisjes gekeken wordt is daar een gemiddelde van 1.8 te vinden. Meisjes vinden het onderwijs minder snel gaan dan jongens. Beiden vinden soms dat ze veel hulp nodig hebben (M = 1.8).

Spanning, stress en onmacht kunnen een blokkade vormen voor de samenwerking van de hemisferen. Dit heeft tot gevolg dat jongens hyperactief en luidruchtig gedrag vertonen. Wanneer we dit vergelijken met de vragenlijst kan er geconcludeerd worden dat jongens inderdaad soms druk worden door dat zij stress of boosheid ervaren (M = 2.2). Meisjes (M = 1.6) worden veel minder snel druk wanneer zij stress of boosheid ervaren.

Kinderen hebben in hun identiteitsontwikkeling zowel vrouwen als mannen nodig. Dit maakt dat het goed is om jongens ook in aanraking te brengen met mannen. Zeker als het om de leeftijd van acht tot negen jaar gaat. Jongens geven dan ook aan in de vragenlijst dat zij graag een man voor de klas zouden willen hebben (M = 2.6). Nog vaker wordt dit aangegeven door leerlingen die al eens eerder een meester hebben gehad, namelijk 80,0%! Een meester voor de klas krijgt bij de meisjes iets minder de voorkeur (M = 2.1).  
De veranderingen in de maatschappij, het verschuiven van een patriarchale naar een matriarchale maatschappij, maakt dat jongens ook steeds minder lichamelijk als emotioneel contact hebben met mannen. Jongens beginnen zich in de leeftijd van acht à negen jaar juist te richten op mannen. Doordat jongens meer vrouwen als voorbeeld hebben zou het mogelijk zijn dat jongens zich niet langer ontwikkelen tot mannen, maar eerder tot niet-vrouwen.

Op internationaal gebied is er al veel meer bekend wat dit thema betreft. In Nederland is er nog vrij weinig concreet onderzoek naar gedaan. Het jongensprobleem, qua prestaties van jongens, wordt in onder andere Nederland niet groot geacht. Pas in secundair onderwijs ontstaan de grotere verschillen, ook qua prestaties.

Jongens vinden het moeilijk om gedurende lange tijd stil te zitten. Uit survey- en actie-onderzoek is gebleken dat jongens beduidend meer bewegen tijdens een les dan meisjes. Dit is dan gericht op het wippen met de stoel, van de stoel afgaan en niet op de billen zitten. Jongens zelf geven aan dat zij soms (M = 1.8) lang stil kunnen zitten. Hiermee geven ze al aan dat het niet echt een vaardigheid van hen is. Dit komt duidelijk naar voren in de vragenlijst. De jongens geven aan dat zij niet lang stil willen zitten en meer willen bewegen. De jongens beantwoordden deze vraag met een gemiddelde van 2.6! Meisjes denken beter lang stil te kunnen zitten dan jongens (M = 2.2).

Jongens leren op een impulsieve wijze. Dit doen zij met vallen en opstaan. Jongens leren kortgezegd door ruimtelijke denken, ontdekken en experimenteren. Dit doen zij onder andere door te stoeien, gooien, trekken, botsen, onderzoeken, competitie, ontwerpen, bouwen en onderzoeken.   
Dat jongens graag stoeien met andere jongens wordt duidelijk wanneer we kijken naar de vragenlijst. Zij antwoorden gemiddeld een score van 2.4. Hierin is een zeer duidelijk verschil te zien met de meisjes. Bij de meisjes is een gemiddelde gevonden van 1.4. Dat betekent dat meisjes niet graag willen stoeien met andere meisjes.

Jongens kunnen leren van hun fouten. Hier moeten zij wel bij geholpen worden. Als de jongens zich daar bewust van worden, proberen zij het de volgende keer beter te doen. Met een gemiddelde van 2.3 geven jongens aan dat zij kunnen leren van hun fouten als zij daar bewust van zijn. Als zij dan ook van hun fouten hebben geleerd, proberen zij het inderdaad de volgende keer beter te doen (M = 2.7). Meisjes zijn hier nog beter in, blijkt uit de vragenlijst. Met een gemiddelde van 2.8 geven meisjes aan dat zij van hun fouten kunnen leren. Als zij van hun fouten geleerd hebben, proberen zij het de volgende keer zeker beter te doen (M = 3.0)!   
Ook uit het actie-onderzoek kwam naar voren dat jongens, wanneer zij bewust worden van wat er fout is gegaan, in staat zijn om van hun fouten te leren. Zij komen zelf ook met oplossingen aan. Wel hebben ze hier hulp van buitenaf voor nodig. Dit kan door middel van een format of een gesprek met de leerkracht.

Als we teruggaan naar de onderzoeksvraag: *In welk opzicht kunnen (vrouwelijke) leerkrachten jongens, in de leeftijd van acht tot negen jaar, begeleiden, zodat zij zich kunnen ontwikkelen in de huidige maatschappij en haar veranderingen. En in hoeverre zijn de in de literatuur genoemde adviezen toereikend.*, kunnen we concluderen dat het bieden van structuur en duidelijkheid essentieel zijn. Daarnaast moeten jongens ruimte krijgen om door bewegen en zintuiglijke prikkeling te kunnen leren. Leren door ruimtelijk denken, ontdekken en experimenteren. Jongens hebben het vaak nodig om tijdens het voorlezen bezig te zijn met bijvoorbeeld tekenen.  
Jongens hebben het nodig om met elkaar te stoeien. Dit creëert veiligheid en duidelijkheid onder hen. Hiervoor moeten wel duidelijke regels gelden zodat het doel van het stoeien niet verloren gaat.   
Jongens kunnen van hun fouten leren. Hierbij hebben ze wel hulp nodig, zodat zij uiteindelijk ook kunnen gaan proberen hetgeen zij fout deden niet nog eens te doen.

Bovenal kan er geconcludeerd worden dat er wel degelijk verschillen zijn in de ontwikkeling van jongens en meisjes. Het is echt anders!

6.2 Theoretische conclusie  
- Discussie -

In dit onderzoek zijn er veel gegevens verzameld die gebaseerd zijn op een kleine groep respondenten. Het actie-onderzoek geeft zicht op één klas. Wel geven deze een mogelijk beeld van de huidige opvattingen van leerlingen binnen het onderwijs. Dit onderzoek zou verdiept en uitgebreid kunnen worden door een grotere respondentengroep te creëren. Zo kan er een algemeen beeld gevormd worden voor heel Nederland.

Naast dat dit onderzoek antwoorden geeft, blijven er nog een heel aantal vragen open. Dit thema is erg actueel en zeer divers. Er kan allerlei kanten mee uitgegaan worden. Hoewel in dit onderzoek al een heel aantal van die kanten aangestipt worden, zou er nog verder onderzoek gedaan kunnen worden.

Er zou onderzoek gedaan kunnen worden naar de precieze oorzaak van leerproblemen in het secundair onderwijs. Is daar een oorzaak te vinden in het primair onderwijs? Wat voor beeld krijgt men, wanneer de door- en uitstroom van leerlingen naar het speciaalonderwijs hierbij bekeken wordt.  
Ook zou er onderzocht kunnen worden of er verschillen zouden zijn tussen zogenaamde witte scholen en zwarte scholen? In hoeverre speelt cultuur of godsdienst daar een rol in?

Het onderzoek heeft op de bestaande beweringen over het hoge aantal vrouwen en het geringe aantal mannen in het onderwijs nieuwe inzichten opgeleverd. Uit de literatuur blijkt dat het goed zou zijn als jongens juist mannelijke leerkrachten zouden hebben. Het survey-onderzoek heeft inzicht gegeven in het feit dat leerlingen juist graag mannen voor de klas zien. Hier zou nog verder onderzoek naar gedaan kunnen worden. Het onderzoek zou dan bijvoorbeeld in moeten gaan op wat het met de ontwikkeling van jongens doet wanneer zij mannelijke leerkrachten in het onderwijs krijgen. Heeft het inderdaad een positieve uitwerking op de ontwikkeling van jongens wanneer zij een meester hebben?

Door de ontwikkeling van jongens zo uitgebreid te benaderen is er een duidelijk beeld geschetst dat deze ontwikkeling niet altijd binnen het huidige onderwijs past.

6.3 Practische conclusies  
- Aanbevelingen -

Het doel van dit onderzoek was onder andere het aanreiken van aanbevelingen. In deze paragraaf zullen een aantal praktische implicaties aangeboden worden.

Leerkrachten zouden zich allereerst bewust moeten worden dat de ontwikkeling van jongens inderdaad verschilt met die van meisjes. Uiteraard is er ook overlap en zijn er jongens en meisjes die in het zogenaamde grijze gebied zitten. Wanneer een leerkracht bewust is dat de jongens een andere ontwikkeling doormaken en een andere leerstijl hebben, kan het onderwijs anders vorm gaan krijgen.

Leerkrachten kunnen hun leerstof naast het aanbieden op de talige manier, ook anders aanbieden. Dit kan meer aansluiten op de manier waarop jongens in het algemeen leren. Door leerlingen ruimtelijk te laten denken, experimenteren en ontdekken. Jongens worden dan geprikkeld op een manier die bij hen past. Mogelijk zou dit ook goed zijn voor de meisjes, zodat bij hen dat ook geprikkeld wordt. Hier zou nader onderzoek voor gedaan moet worden.

Leerkrachten kunnen meer beweegmogelijkheden aan bieden tijdens hun lesdagen. Jongens zijn motorisch niet geschikt, met name op jongere leeftijd, om lang stil te zitten. Uit survey- en actie-onderzoek blijkt dat jongens niet lang stil kunnen en willen zitten. Leerkracht kunnen hier op inspelen door af en toe een activiteit of energizer in te zetten of hun onderwijs, zoals eerder gezegd, zo in te richten dat kinderen zelf met de leerstof aan de slag kunnen. Dit kan gedaan worden door de kinderen zelf te laten experimenteren, ontdekken en het ruimtelijk denken te activeren.

Jongens kunnen leren van hun fouten. Leerkrachten zouden naast jongens kunnen gaan staan en hen begeleiden door het proces. Wanneer jongens ervaren wat zij fout hebben gedaan en zelf een oplossing aandragen, kunnen zij het de volgende keer beter doen. Wel hebben zij daar de leerkracht bij nodig die hen hier doorheen begeleidt. Ook het aanbieden van een format, met gestructureerde opzet, kan een uitkomst zijn.

6.4 Evaluatie

In dit onderzoek is duidelijk naar voren gekomen welke ontwikkelingen jongens doormaken. Er zal nog veel meer te beschrijven zijn en is het mogelijk nog complexer dan het nu al lijkt. Toch is boven wat gekomen dat het onderwijs niet altijd aansluit bij deze ontwikkelingen.

De analyse van de vragenlijst is een sterk gegeven geworden. Het geeft een mooi beeld van de visie van kinderen, in de leeftijd van acht tot negen jaar, in het huidige onderwijs. De vragenlijst van de leerkracht daarentegen zou nog sterker geweest zijn als er meer respondenten waren. Dan had deze vragenlijst een onderdeel op zich kunnen zijn. Hier is echter niet voor gekozen.

De uitvoering van het actie-onderzoek is goed verlopen, maar zo mogelijk meer opgeleverd als daar meer tijd voor was vrijgemaakt. Onderdeel drie van het actie-onderzoek is daardoor niet voldoende uit de verf gekomen. Terwijl dat voor het onderzoek heel interessant geweest zou zijn. Mogelijk kan daar in een vervolg meer nadruk opgelegd worden.

Een vervolgonderzoek zou meerdere vragen kunnen beantwoorden:

* Heeft het creëren van momenten waarbij er ruimte is voor bewegen een positief effect op het gedrag en op de prestaties van jongens in het huidige basisonderwijs?
* Wat is het effect van meer mannen in het onderwijs en hoe verbetert dat het welbevinden van mannelijke leerling?
* Wat zijn de oorzaken van de verschillen in prestaties van jongens en meisjes in het secundair onderwijs en liggen deze oorzaken in het primair onderwijs?
* Bestaat er een verschil tussen witte en zwarte scholen wat betreft de invloed van mannelijke leerkrachten in het onderwijs en in hoeverre speelt cultuur en godsdienst daarin.

Literatuurlijst

Bil, M. de & Bil, P. de (2007) *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie; Van wieg tot hangplek: de ontwikkeling van 0- tot 18-jarigen.* Soest: Nelissen.

Boukaert, J.J., Duiff, J.W., Clark, R.L. & Cumley, R.W. (1976) *Nieuwe medische Winkler Prins 1.* Amsterdam/Brussel: Elsevier Nederland B.V..

Buyten, L. van (2009) *Vlaams Onderwijs in beeld 2008-2009.* Geraadpleegd op 17 september 2010, van <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2007-2008/plooifolder0708/default.htm>.

Dekker, W.H. & Kuiper, R. (2006). *Alle vogels hebben nesten*. Amsterdam: Buijten En Schipperheijn.

Delfos, M.F. (2004) *De schoonheid van het verschil; waarom mannen en vrouwen verschillend én hetzelfde zijn.* Uitgever: Harcourt Book Publishers.

Delfos, M.F. (2008) *Luister jij wel naar mij; Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar.* Amsterdam: SWP.

Gurian, M. (2001) *Boys and girls learn differently; A guide for teachers and parents.* San Fransicso: Jossey-Bass.

Gurian, M. & Steven, K. (2005) *The minds of boys; Saving our sons from falling behind in school and life.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hintum, M. van & Laten, J. (2007) *Liefde à la carte; Trends in moderne relaties.* Amsterdam: Archipel.

Leraren basisscholen vaker vrouw. (2009, 28 oktober). NRC Handelsblad, van <http://vorige.nrc.nl/binnenland/article2399409.ece/Leraren_basisscholen_vaker_vrouw>.

Poot, H. (2009) *Het is echt anders!; Verschil in ontwikkeling tussen jongens en meisjes.* Uitgegeven in eigen beheer, Line-Up-Mediaservices.

Riet, L. ter (2007) *Dalende leerprestaties van jongens in het primair onderwijs? Een verkennend onderzoek naar de situatie in Nederland.* Twente: Universiteit Twente.

Scheys, M. (2010) *Vlaams Onderwijs in beeld 2009-2010.* Geraadpleegd op 21 december 2010, van <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2009-2010/zakboekje%20en%20plooifolder%202009-2010/plooifolder%202009-2010.pdf>.

Sectorbestuur Onderwijsmarkt. (2010, 26 april). *Factsheet internationaal: docenten naar geslacht.* Geraadpleegd op 17 september 2010, van <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/cijfers-en-trends/2010/factsheet-internationaal-docenten-naar-geslacht/?backPid=4010>

Staal, A. (2008-2010) *Adrenaline, wat is het en waar is het goed voor?* Geraadpleegd op 29 december 2010, van <http://mens-en-gezondheid.infonu.nl/diversen/22346-adrenaline-wat-is-het-en-waar-is-het-goed-voor.html>.

Tsiaras, A., Werth, B., Karsbergen, G. van & Vos, C.J. (2009) *Nieuw leven in beeld.* Houten: Het Spectrum.

Veendrick, L., Tavecchio, L. & Doornenbal, J. (2004) *Jongens als probleem; Inleiding bij het themadeel. Pedagogiek 24e jaargang (2).* Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Volman, M. (2004) *Jongens en juffen: Wat is het probleem?; Pedagogiek 24e jaargang (2)*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Winkel, E. ten, Aalders, H., Ernest, D. et al. (1971) *Elseviers Medische Encyclopedie*. Amsterdam: Elsevier Nederland B.V..

Woltring, L. (2003). Jongenspedagogiek? Opvoeden met gevoel voor sekseverschillen. *Pedagogiek; wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming,*  23e jaargang (3), 175-181.

Woltring, L. (2006) *Dat maak ik zelf wel uit!?; Werken met jongens: pedagogiek met gevoel voor sekseverschillen.* Landsmeer: Lauk Woltring.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Gegevens van Responent (leerling)** | | | **Bijlage 1** |
| **Welke Groep?** |  | | |
| **Jouw Leeftijd** |  | | |
| **Ik ben een \*** | **Jongen** | **Meisje** | |
| **Naam van de School** |  | | |
| **Leerkracht(en) \*** | **Meester** | **Juffrouw** | |

\*Streep door wat niet zo is.

Als je hierboven alles goed ingevuld hebt kan je beginnen met de andere vragen. Je krijgt vragen over wat jij vindt. De vragen kan je beantwoorden met Ja, Nee en Soms. Onder het antwoord dat jij kiest zet je een kruisje. Probeer de vragen goed te lezen en zo eerlijk mogelijk antwoord te geven. Als je een vraag niet begrijpt kan je het even vragen aan de juf of meester.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Vragen** | **Ja** | **Soms** | **Nee** |
| **Ik vind het fijn om naar school te gaan.** |  |  |  |
| **Ik heb wel eens een meester gehad.** |  |  |  |
| **Ik wil graag een meester hebben.** |  |  |  |
| **Ik wil graag een juffrouw hebben.** |  |  |  |

Wat vind jij van de vakken Taal, Spelling en Rekenen? Vul het in bij de volgende paar vragen.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Vragen** | **Ja** | **Soms** | **Nee** |
| **Ik ben goed in taal en spelling.** |  |  |  |
| **Ik vind taal en spelling leuk.** |  |  |  |
| **Ik ben goed in rekenen.** |  |  |  |
| **Ik vind rekenen leuk.** |  |  |  |
| **Ik leer het best als ik iets interessant vind.** |  |  |  |

Vind jij dat je te weinig mag bewegen op school? Of dat je je juist goed kan concentreren? Vul het in bij de volgende vragen.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Vragen** | **Ja** | **Soms** | Nee |
| **Ik kan lang stil zitten op school.** |  |  |  |
| **Ik beweeg graag en wil niet te lang stil zitten als ik op school ben.** |  |  |  |
| **Als ik met één ding tegelijk bezig ben kan ik me goed concentreren** |  |  |  |
| **Ik kan veel dingen tegelijk doen.** |  |  |  |
| **Ik hou er van om steeds wat anders te doen, zodat ik niet steeds hetzelfde hoef te doen.** |  |  |  |
| **Als ik even mag bewegen, helpt dat mij om daarna goed te denken en te leren.** |  |  |  |
| **Ik wil graag zelf dingen uitproberen en ontdekken.** |  |  |  |
| **Op school gaan veel dingen te snel.** |  |  |  |
| **Ik wil meer kunnen bewegen op school.** |  |  |  |
| **Ik wil meer buiten zijn of spelen als ik op school ben.** |  |  |  |
| **Ik hou van stoeien met andere kinderen (die ook jongen of meisje, zijn net als ik).** |  |  |  |

De volgende vragen gaan over jou en jouw juf of meester.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Vragen** | **Ja** | **Soms** | **Nee** |
| **Ik wil graag dat de juf/meester mij iets leert, zonder dat ik zelf iets moet doen.** |  |  |  |
| **Ik wil graag dat de juf/meester mij iets voor doet en dat ik dat zelf na kan doen.** |  |  |  |
| **Ik begrijp de juf/meester beter als ze iets uitlegt door er over te vertellen.** |  |  |  |
| **Ik begrijp de juf/meester beter als ze iets voordoet en ik het zelf mag proberen.** |  |  |  |
| **Ik wil graag dat de juf/meester mij aardig vind.** |  |  |  |
| **Ik vind het niet erg als de juf/meester mij waarschuwt waar de hele klas bij is.** |  |  |  |
| **Als de juf/meester mij waarschuwt vind ik het fijn als zij dat doet waar geen andere kinderen bij zijn.** |  |  |  |
| **Ik vind dat ik vaak hulp nodig heb op school.** |  |  |  |

Praat jij graag over van alles en nog wat? Praat je over je gevoel of liever niet? Wat doe je als je boos bent? Vul het in!

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Vragen** | **Ja** | **Soms** | **Nee** |
| **Ik praat graag over wat ik voel.** |  |  |  |
| **Ik praat graag over wat ik doe of gedaan heb.** |  |  |  |
| **Veel praten is iets voor meisjes.** |  |  |  |
| **Veel bewegen is iets voor jongens.** |  |  |  |
| **Als ik iets verkeerds doe wil ik er over praten.** |  |  |  |
| **Als ik boos ben of me schaam wil ik het liefst weggaan.** |  |  |  |
| **Als ik boosheid of stress ervaar word ik druk** |  |  |  |
| **Ik kan me goed inleven in andere kinderen.** |  |  |  |

De laatste vragen, je bent bijna klaar!

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Vragen** | **Ja** | **Soms** | **Nee** |
| **Ik wil duidelijk weten wat de regels zijn op school.** |  |  |  |
| **Ik vind ons lokaal te druk ingericht** |  |  |  |
| **Als ik mezelf druk vind is het fijn om samen te zingen en te bewegen.** |  |  |  |
| **Als ik weet wat ik fout gedaan heb leer ik daarvan.** |  |  |  |
| **Als ik van mijn fouten heb geleerd, probeer ik het de volgende keer beter te doen.** |  |  |  |
| **Ik vind het fijn als de juf/meester langzaam praat met korte duidelijke zinnen.** |  |  |  |
| **Als de juf voorleest wil ik graag tekenen of iets anders doen** |  |  |  |
| **Ik wil graag een lange tijd met één ding bezig zijn in plaats van steeds iets anders.** |  |  |  |

Dat waren alle vragen! Heb je alles in kunnen vullen? We hopen dat je het leuk vond!

Je wordt vriendelijk bedankt voor je tijd en het beantwoorden van alle vragen!

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Gegevens van Respondent (leerkracht)** | | | **Bijlage 2** |
| **Leerkracht van Groep** |  | | |
| **Aantal kinderen** |  | | |
| **Uw Geslacht \*** | **Man** | **Vrouw** | |
| **Naam van de School** |  | | |

\* Doorhalen wat niet van toepassing is

Als u uw gegevens ingevuld heeft, kunt u beginnen met de stellingen. De eerste stellingen zullen ingaan op wat u goed vindt. Waar staat u voor, wat is uw mening? U heeft 5 keuze mogelijkheden: nooit, soms, vaak en altijd en hetgeen wat tussen ‘soms’ en ‘vaak’ in zit (aangegeven met een blanco vakje).

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Vragen** | **nooit** | **soms** |  | **Vaak** | **altijd** |
| **Kinderen moeten lange tijd stil kunnen zitten.** |  |  |  |  |  |
| **Kinderen zouden meer moeten kunnen bewegen op school.** |  |  |  |  |  |
| **Kinderen hebben regelmatig afwisseling nodig** |  |  |  |  |  |
| **Talig onderwijs is de meest gangbare manier van onderwijs.** |  |  |  |  |  |
| **Kinderen moeten vaker een meester krijgen.** |  |  |  |  |  |
| **Het is goed als kinderen flink stoeien met elkaar.** |  |  |  |  |  |
| **Het lesprogramma is te vol.** |  |  |  |  |  |
| **Er is te weinig tijd om kwalitatief goed onderwijs te kunnen bieden.** |  |  |  |  |  |
| **Kinderen moeten duidelijk weten wat de regels zijn.** |  |  |  |  |  |
| **Kinderen moeten de kans krijgen om van hun fouten te leren.** |  |  |  |  |  |

Waar u hierboven ingegaan bent op wat u goed of minder goed vindt, zal u nu kritisch gaan kijken naar de praktijk. Hoe worden deze stellingen bij u in de praktijk vorm gegeven. Deze stellingen beantwoordt u, zodat de resultaten van uw leerlingen vergeleken en gerelativeerd kunnen worden.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Vragen** | **nooit** | **soms** |  | **Vaak** | **altijd** |
| **Ik laat de kinderen die bij mij in de klas zitten, lange tijd stil zitten.** |  |  |  |  |  |
| **Ik laat de kinderen regelmatig bewegen.** |  |  |  |  |  |
| **Ik bied kinderen veel afwisseling.** |  |  |  |  |  |
| **Ik geef met name talig les.** |  |  |  |  |  |
| **In mijn instructie geef ik vooral uitleg door er over te vertellen.** |  |  |  |  |  |
| **In mijn instructie doe ik hetgeen wat geleerd moet worden voor, en geef de kinderen de mogelijkheid om zelf te proberen en te ontdekken.** |  |  |  |  |  |
| **Ik laat de kinderen van mij leren.** |  |  |  |  |  |
| **Ik haal kinderen die stoeien uit elkaar.** |  |  |  |  |  |
| **Ik vind dat veel leerstof te snel aangeboden moet worden.** |  |  |  |  |  |
| **Als ik een kind waarschuw doe ik dat waar andere kinderen bij zijn.** |  |  |  |  |  |
| **Ik bied de geldende regels duidelijk aan.** |  |  |  |  |  |
| **Ik geef kinderen de kans om van hun fouten te leren en deze ongedaan te maken.** |  |  |  |  |  |
| **Als ik voorlees moeten de kinderen alleen naar mij luisteren.** |  |  |  |  |  |

U bent alweer bij het laatste blok met stellingen. Binnen deze stellingen wordt er gekeken naar u zelf in relatie tot uw leerlingen.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Vragen** | **nooit** | **soms** |  | **Vaak** | **altijd** |
| **Ik vind typisch jongensachtig gedrag moeilijk.** |  |  |  |  |  |
| **Ik ervaar strijd tussen mij en jongens in mijn klas.** |  |  |  |  |  |
| **De ontwikkeling van jongens en meisjes verlopen anders.** |  |  |  |  |  |
| **Meisjes doen het over het algemeen beter op school dan jongens.** |  |  |  |  |  |
| **Meisjes kunnen zich beter concentreren dan jongens.** |  |  |  |  |  |
| **Jongens kunnen moeilijk hun gevoel onder woorden brengen.** |  |  |  |  |  |
| **Als jongens boos zijn of stress ervaren worden ze druk.** |  |  |  |  |  |
| **Meisjes kunnen beter omgaan met stress dan jongens.** |  |  |  |  |  |

|  |
| --- |
| **Ruimte voor opmerkingen:** |

U wordt vriendelijk bedankt voor uw tijd en het beantwoorden van alle vragen!

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Naam**  **Jongen:** | **Gaat van stoel af.** | | **Zit niet op zijn billen.** | **Wipt met zijn stoel.** |
| **Jongen 1** |  | |  |  |
| **Jongen 2** |  | |  |  |
| **Jongen 3** |  | |  |  |
|  |  | |  |  |
| **Jongen 4** |  | |  |  |
| **Jongen 5** |  | |  |  |
|  |  | |  |  |
| **Jongen 6** |  | |  |  |
| **Jongen 7** |  | |  |  |
| **Jongen 8** |  | |  |  |
| **Jongen 9** |  | |  |  |
|  |  | |  |  |
| **Jongen10** |  | |  |  |
| **Jongen11** |  | |  |  |
| **Jongen12** |  | |  |  |
| **Naam Meisje:** | | **Gaat van stoel af.** | **Zit niet op haar billen.** | **Wipt met haar stoel.** |
| **Meisje 1** | |  |  |  |
| **Meisje 2** | |  |  |  |
| **Meisje 3** | |  |  |  |
|  | |  |  |  |
| **Meisje 4** | |  |  |  |
| **Meisje 5** | |  |  |  |
| **Meisje 6** | |  |  |  |
| **Meisje 7** | |  |  |  |
| **Meisje 8** | |  |  |  |

**Bijlage 3**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | | | |
| **Wat is er precies gebeurd?** |  | | |
|  |
| **Hoe voel je je daarbij?**  …………………………………  ………………………………… |  | | |
|  |  | | |
| **Waarom heb ik dit gedaan?** |  | | |
|  |
| **Wat kan ik anders doen, zodat het niet meer gebeurt?** | | |  |
|  | |  | |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 5bW | Jongens | Aantal: 12 | | Meisjes | Aantal: 8 |  | Bijlage 4 |
|  |  | Ja | Soms | Nee | Ja | Soms | Nee |  |
|  | 1.1 | 4 | 7 | 1 | 4 | 4 | 0 |  |
|  | 1.2 | 12 | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 |  |
|  | 1.3 | 12 | 0 | 0 | 7 | 1 | 0 |  |
|  | 1.4 | 3 | 3 | 6 | 4 | 0 | 4 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 2.1 | 5 | 5 | 2 | 2 | 4 | 2 |  |
|  | 2.2 | 4 | 8 | 0 | 4 | 3 | 1 |  |
|  | 2.3 | 9 | 1 | 2 | 5 | 1 | 2 |  |
|  | 2.4 | 7 | 4 | 1 | 5 | 0 | 3 |  |
|  | 2.5 | 9 | 2 | 1 | 7 | 1 | 0 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 3.1 | 2 | 3 | 7 | 4 | 1 | 3 |  |
|  | 3.2 | 7 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 |  |
|  | 3.3 | 6 | 4 | 2 | 7 | 0 | 1 |  |
|  | 3.4 | 5 | 2 | 5 | 3 | 3 | 2 |  |
|  | 3.5 | 12 | 0 | 0 | 6 | 2 | 0 |  |
|  | 3.6 | 7 | 4 | 1 | 7 | 0 | 1 |  |
|  | 3.7 | 8 | 2 | 2 | 3 | 5 | 0 |  |
|  | 3.8 | 3 | 5 | 4 | 0 | 7 | 1 |  |
|  | 3.9 | 9 | 2 | 2 | 7 | 1 | 0 |  |
|  | 3.10 | 8 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 |  |
|  | 3.11 | 7 | 3 | 2 | 1 | 1 | 6 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 4.1 | 9 | 0 | 3 | 0 | 7 | 1 |  |
|  | 4.2 | 7 | 1 | 4 | 4 | 3 | 1 |  |
|  | 4.3 | 9 | 2 | 1 | 5 | 2 | 1 |  |
|  | 4.4 | 7 | 5 | 0 | 5 | 3 | 0 |  |
|  | 4.5 | 10 | 2 | 0 | 8 | 0 | 0 |  |
|  | 4.6 | 2 | 4 | 6 | 2 | 1 | 5 |  |
|  | 4.7 | 6 | 4 | 2 | 6 | 0 | 2 |  |
|  | 4.8 | 3 | 3 | 6 | 3 | 2 | 3 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 5.1 | 2 | 6 | 4 | 3 | 4 | 0 |  |
|  | 5.2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 |  |
|  | 5.3 | 10 | 0 | 2 | 7 | 0 | 1 |  |
|  | 5.4 | 11 | 0 | 1 | 6 | 1 | 1 |  |
|  | 5.5 | 6 | 2 | 4 | 5 | 0 | 3 |  |
|  | 5.6 | 8 | 0 | 4 | 7 | 1 | 0 |  |
|  | 5.7 | 7 | 3 | 2 | 1 | 3 | 4 |  |
|  | 5.8 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 1 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 6.1 | 9 | 2 | 1 | 7 | 0 | 1 |  |
|  | 6.2 | 2 | 4 | 6 | 3 | 1 | 4 |  |
|  | 6.3 | 6 | 3 | 3 | 3 | 4 | 1 |  |
|  | 6.4 | 8 | 3 | 1 | 6 | 2 | 0 |  |
|  | 6.5 | 10 | 2 | 0 | 8 | 0 | 0 |  |
|  | 6.6 | 8 | 2 | 2 | 4 | 3 | 1 |  |
|  | 6.7 | 12 | 0 | 0 | 7 | 0 | 1 |  |
|  | 6.8 | 3 | 4 | 5 | 2 | 5 | 1 |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 5aW | Jongens | Aantal: 12 | | Meisjes | Aantal: 7 |  |  |
|  |  | Ja | Soms | Nee | Ja | Soms | Nee |  |
|  | 1.1 | 1 | 11 |  | 1 | 6 |  |  |
|  | 1.2 | 5 |  | 7 | 5 |  | 2 |  |
|  | 1.3 | 9 | 2 | 1 | 5 | 2 |  |  |
|  | 1.4 |  | 3 | 9 | 3 | 4 |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 2.1 | 4 | 7 | 1 |  | 7 |  |  |
|  | 2.2 | 1 | 5 | 6 | 2 | 4 | 1 |  |
|  | 2.3 | 5 | 7 |  | 4 | 3 |  |  |
|  | 2.4 | 6 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 |  |
|  | 2.5 | 9 | 1 | 2 | 5 | 1 | 1 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 3.1 | 2 | 4 | 6 | 4 | 1 | 2 |  |
|  | 3.2 | 9 | 1 | 2 | 4 | 1 | 2 |  |
|  | 3.3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 |  |  |
|  | 3.4 | 4 | 2 | 6 |  | 4 | 3 |  |
|  | 3.5 | 7 | 4 | 1 | 6 | 1 |  |  |
|  | 3.6 | 6 | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 |  |
|  | 3.7 | 11 | 1 |  | 6 | 1 |  |  |
|  | 3.8 | 5 | 4 | 3 |  | 4 | 3 |  |
|  | 3.9 | 9 | 1 | 2 | 2 | 4 | 1 |  |
|  | 3.10 | 11 |  | 1 | 4 | 3 |  |  |
|  | 3.11 | 8 | 4 |  |  |  | 7 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 4.1 | 10 |  | 2 | 3 | 2 | 2 |  |
|  | 4.2 | 3 | 7 | 2 | 3 | 4 |  |  |
|  | 4.3 | 7 | 5 |  | 2 | 4 | 1 |  |
|  | 4.4 | 8 | 2 | 2 | 4 | 2 | 1 |  |
|  | 4.5 | 9 | 3 |  | 7 |  |  |  |
|  | 4.6 | 6 | 2 | 4 | 4 | 1 | 2 |  |
|  | 4.7 | 8 |  | 4 | 6 |  | 1 |  |
|  | 4.8 | 4 | 3 | 5 |  | 2 | 5 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 5.1 |  | 3 | 9 | 1 | 4 | 2 |  |
|  | 5.2 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 |  |  |
|  | 5.3 | 8 |  | 4 |  |  | 7 |  |
|  | 5.4 | 10 |  | 2 | 1 |  | 6 |  |
|  | 5.5 | 2 | 3 | 7 | 1 | 5 | 1 |  |
|  | 5.6 | 8 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 |  |
|  | 5.7 | 7 | 2 | 3 |  | 3 | 4 |  |
|  | 5.8 | 3 | 6 | 3 | 4 | 1 | 2 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 6.1 | 5 | 2 | 5 | 6 | 1 |  |  |
|  | 6.2 | 4 |  | 8 | 1 |  | 6 |  |
|  | 6.3 | 6 | 1 | 5 | 2 | 1 | 4 |  |
|  | 6.4 | 3 | 6 | 3 | 5 | 2 |  |  |
|  | 6.5 | 8 |  | 4 | 7 |  |  |  |
|  | 6.6 | 5 | 2 | 2 | 2 | 4 | 1 |  |
|  | 6.7 | 12 |  |  | 5 | 2 |  |  |
|  | 6.8 | 7 | 3 | 2 |  | 4 | 3 |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 5aG | Jongens | Aantal: 6 |  | Meisjes | Aantal: 15 | |  |
|  |  | Ja | Soms | Nee | Ja | Soms | Nee |  |
|  | 1.1 | 3 | 3 |  | 3 | 11 | 1 |  |
|  | 1.2 |  |  | 6 |  |  | 15 |  |
|  | 1.3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 5 | 8 |  |
|  | 1.4 | 3 | 3 |  | 11 | 4 |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 2.1 | 3 | 3 |  | 3 | 9 | 3 |  |
|  | 2.2 | 3 | 3 |  | 1 | 12 | 2 |  |
|  | 2.3 | 5 | 1 |  | 7 | 6 | 2 |  |
|  | 2.4 | 6 |  |  | 7 | 6 | 2 |  |
|  | 2.5 | 5 | 1 |  | 8 | 5 | 2 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 3.1 | 2 | 3 | 1 | 5 | 9 | 1 |  |
|  | 3.2 | 4 | 2 |  | 6 | 8 | 1 |  |
|  | 3.3 | 4 | 2 |  | 7 | 7 | 1 |  |
|  | 3.4 | 1 | 1 | 4 | 2 | 10 | 3 |  |
|  | 3.5 | 4 | 1 | 1 | 10 | 3 | 2 |  |
|  | 3.6 | 3 | 1 | 2 | 6 | 9 |  |  |
|  | 3.7 | 5 | 1 |  | 10 | 2 | 3 |  |
|  | 3.8 | 1 | 5 |  | 1 | 10 | 4 |  |
|  | 3.9 | 3 | 3 |  | 4 | 9 | 2 |  |
|  | 3.10 | 4 | 2 |  | 8 | 6 | 1 |  |
|  | 3.11 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 11 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 4.1 | 1 | 4 | 1 | 2 | 8 | 5 |  |
|  | 4.2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 12 | 1 |  |
|  | 4.3 | 4 | 1 | 1 | 8 | 6 | 1 |  |
|  | 4.4 | 1 | 4 | 1 | 7 | 7 | 1 |  |
|  | 4.5 | 5 | 1 |  | 14 | 1 |  |  |
|  | 4.6 | 1 | 4 | 1 | 3 | 7 | 5 |  |
|  | 4.7 | 3 | 2 | 1 | 6 | 6 | 3 |  |
|  | 4.8 | 2 | 2 | 2 | 4 | 7 | 4 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 5.1 | 1 | 3 | 2 | 7 | 6 | 2 |  |
|  | 5.2 | 2 | 1 | 3 | 6 | 6 | 3 |  |
|  | 5.3 | 3 |  | 3 | 10 |  | 5 |  |
|  | 5.4 | 4 |  | 2 | 7 |  | 8 |  |
|  | 5.5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 5 |  |
|  | 5.6 | 4 | 1 | 1 | 6 | 7 | 2 |  |
|  | 5.7 | 1 | 4 | 1 | 2 | 7 | 6 |  |
|  | 5.8 | 2 | 3 | 1 | 3 | 11 | 1 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 6.1 | 6 |  |  | 10 | 4 | 1 |  |
|  | 6.2 |  | 4 | 2 |  | 4 | 11 |  |
|  | 6.3 | 2 | 1 | 3 | 5 | 6 | 4 |  |
|  | 6.4 | 4 | 1 | 1 | 13 | 2 |  |  |
|  | 6.5 | 6 |  |  | 14 | 1 |  |  |
|  | 6.6 | 6 |  |  | 8 | 5 | 2 |  |
|  | 6.7 | 3 | 3 |  | 6 | 3 | 6 |  |
|  | 6.8 | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | 3 |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 5cG | Jongens | Aantal: 8 |  | Meisjes | Aantal: 13 | |  |
|  |  | Ja | Soms | Nee | Ja | Soms | Nee |  |
|  | 1.1 | 1 | 7 |  | 2 | 11 |  |  |
|  | 1.2 |  |  | 8 | 1 |  | 12 |  |
|  | 1.3 | 2 | 6 |  |  | 12 | 1 |  |
|  | 1.4 |  | 7 | 1 | 7 | 6 |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 2.1 | 3 | 4 | 1 | 5 | 8 |  |  |
|  | 2.2 |  | 7 | 1 | 3 | 8 | 2 |  |
|  | 2.3 | 6 | 1 | 1 | 10 | 3 |  |  |
|  | 2.4 | 5 | 2 | 1 | 9 | 3 | 1 |  |
|  | 2.5 | 5 | 2 | 1 | 7 | 5 | 1 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 3.1 | 2 | 5 | 1 | 3 | 9 | 1 |  |
|  | 3.2 | 6 | 2 |  | 9 | 2 | 2 |  |
|  | 3.3 | 4 | 4 |  | 9 | 4 |  |  |
|  | 3.4 | 3 | 3 | 2 |  | 8 | 5 |  |
|  | 3.5 | 4 | 4 |  | 5 | 7 | 1 |  |
|  | 3.6 | 5 | 1 | 2 | 5 | 6 | 2 |  |
|  | 3.7 | 5 | 3 |  | 5 | 5 | 3 |  |
|  | 3.8 | 1 | 3 | 4 | 1 | 10 | 2 |  |
|  | 3.9 | 4 | 4 |  | 6 | 7 |  |  |
|  | 3.10 | 6 | 2 |  | 7 | 4 | 1 |  |
|  | 3.11 | 5 | 3 |  | 2 | 4 | 7 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 4.1 | 3 | 5 |  | 3 | 6 | 4 |  |
|  | 4.2 | 1 | 6 | 1 | 2 | 8 | 3 |  |
|  | 4.3 | 3 | 5 |  | 6 | 7 |  |  |
|  | 4.4 | 2 | 6 |  | 4 | 9 |  |  |
|  | 4.5 | 6 | 2 |  | 13 |  |  |  |
|  | 4.6 |  | 6 | 2 | 1 | 7 | 5 |  |
|  | 4.7 | 4 | 4 |  | 6 | 7 |  |  |
|  | 4.8 | 1 | 3 | 4 | 1 | 7 | 5 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 5.1 |  | 6 | 2 | 3 | 8 | 2 |  |
|  | 5.2 | 2 | 5 | 1 | 4 | 6 | 3 |  |
|  | 5.3 | 3 |  | 5 | 8 |  | 5 |  |
|  | 5.4 | 6 |  | 2 | 8 |  | 5 |  |
|  | 5.5 |  | 5 | 3 | 4 | 6 | 3 |  |
|  | 5.6 | 2 | 6 |  | 6 | 6 | 1 |  |
|  | 5.7 | 1 | 3 | 4 |  | 6 | 7 |  |
|  | 5.8 | 3 | 4 | 1 | 7 | 5 | 1 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 6.1 | 5 | 2 | 1 | 7 | 5 | 1 |  |
|  | 6.2 | 1 | 3 | 4 |  | 3 | 10 |  |
|  | 6.3 | 3 | 3 | 2 | 5 | 7 | 1 |  |
|  | 6.4 | 2 | 6 |  | 11 | 2 |  |  |
|  | 6.5 | 6 | 2 |  | 12 | 1 |  |  |
|  | 6.6 | 3 | 4 | 1 | 6 | 6 | 1 |  |
|  | 6.7 | 6 | 2 |  | 6 | 5 | 2 |  |
|  | 6.8 | 1 | 7 |  | 1 | 9 | 3 |  |