

2013

“Ik ben goeder in taal dan jij!”

Praktijkgericht onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes



Master SEN
Fontys Hogescholen
Begeleidster: Ariette Riezebos
Domein: Gedrag

Ariena den Otter- van den Berg
Studentnummer: 2186412
15-8-2013

Inhoud

Samenvatting.....	4
Inleiding	5
Hoofdstuk 1	6
§1.1: Doel in het onderzoek met de daarbij horende onderzoeksvraag en deelvragen.....	6
§1.2: Relevantie van het onderzoek.....	6
§1.3: Wat is er al bekend over het onderzoeksonderwerp?	6
Hoofdstuk 2 <i>Theoretisch kader</i>	8
§ 2.1: De hersenen met betrekking tot de taalontwikkeling (nature)	8
§ 2.1.1: Links of rechts?	8
§2.1.2: Grammaticaverwerking.....	8
§2.1.3: Groter geheugen	8
§2.1.4: Multitasken	9
§2.1.5: Bewegend leren.....	9
§2.1.6: Klaar voor de start...!	10
§2.2: De omgeving met betrekking tot de taalontwikkeling (nurture)	11
§2.2.1: Nature vs. nurture	11
§2.2.2: Omgaan met de verschillen!	11
§2.2.3: Feminisering van het onderwijs	11
§2.2.4: Verschillen in leerstijlen	12
§2.2.5: Hoe leerkrachten aan kunnen sluiten op de verschillen op taalgebied... ..	12
§2.3: Coaching	13
§2.3.1: Coaching	13
§2.3.2: Coaching met betrekking tot het onderzoek	13
§2.3.3: De taken van de coach	13
Hoofdstuk 3	15
§3.1: Instrumenten gekoppeld aan de deelvragen	15
§3.2: Onderzoeksparadigma	15
§3.3: Onderzoeksstrategie	16
§3.4: Respondenten	16
§3.5: Ethiek.....	16
§3.6: Validiteit, betrouwbaarheid en kwaliteit	17
§3.7: Triangulatie.....	18
§3.8.1: Kwalitatieve data-analyse	18
§3.8.2: Kwantitatieve data-analyse.....	18
§3.9: Tijdsplan	18
Hoofdstuk 4 <i>Data-analyse en resultaten</i>	20
§4.1: Analyse vragenlijst.....	20

§4.2: Analyse van de observaties	27
§4.3: Analyse van het interview	28
Hoofdstuk 5 <i>Beantwoording van de onderzoeksvraag</i>	30
§5.1: Antwoord op deelvraag 1	30
§5.2: Antwoord op deelvraag 2	30
§5.3: Antwoord op deelvraag 3	31
§5.4: Antwoord op de onderzoeksvraag	31
§5.5: Discussiepunt.....	31
§5.6: Vervolgonderzoek	32
Hoofdstuk 6 <i>Evaluatie en reflectie</i>	33
§6.1: Beschrijvende reflectie	33
§6.2: Technische reflectie.....	33
§6.3: Dialogische reflectie	33
§6.4: Meta-reflectie.....	35
§6.5: Kritische reflectie.....	35
Literatuur.....	36
Bijlage 1: De fases van een coachingsgesprek en de vaardigheden van de coach	39
Bijlage 2: Observatieformulier	41
Bijlage 3: Vragenlijst	43
Bijlage 4.1 : Voorbereiding interview	47
Bijlage 4.2 : Zes codebomen.....	48
Bijlage 5: Tabel	54
Bijlage 6: het artikel.....	55
Bijlage 7: Logboek.....	65

Samenvatting

Onderwerp

Dit onderzoek heeft als onderwerp de verschillen tussen jongens en meisjes op taalgebied. De verschillen worden zowel vanuit de nature (biologische oorzaak van de verschillen) - als de nurture (omgeving als oorzaak van de verschillen) kant belicht.

Deze verschillen zijn gekoppeld aan het handelen en de interactie van de leerkracht tijdens de taallessen. Op wat voor manier kunnen zij beter aansluiten op de verschillen die er zijn en hoe kan ik hen daarin coachen?

Onderzoeksvraag en deelvragen

De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt:

Welke begeleiding hebben de leerkrachten van de onderbouw groepen van mij nodig om beter in te spelen op verschillen tussen jongens en meisjes ten einde meer passend onderwijs te kunnen bieden op het gebied van taalonderwijs?

De hierbij horende deelvragen zijn:

Welke verschillen en overeenkomsten zijn merkbaar in het lesgeven, tussen jongens en meisjes op het gebied van taal in groep 1 t/m 4?

Op wat voor manier kunnen we in onze interactie en ons handelen rekening houden met de verschillen tussen jongens en meisjes in het taalonderwijs?

Op wat voor manier kan ik mijn collega's van groep 1 t/m 4 begeleiden (waar nodig), om hen bewust te laten worden van hun interactie en handelen t.o.v. de verschillen tussen jongens en meisjes in het taalonderwijs?

Onderzoeksstrategie

Middels een actieonderzoek probeer ik tot een antwoord op mijn onderzoeksvraag te komen.

Bevindingen

In het onderwijs op de onderzochte basisschool wordt voornamelijk aangesloten op de leerstijl van meisjes. Er wordt namelijk veel gebruik gemaakt van onder andere stil werken, samenwerken, aansluiten op het emotioneel geheugen, verwoorden van gevoelens (Gurian, 2008, Vreugdenhil, z.j., Emonds, 2009, Baron-Cohen, 2004, Jansen, 2007, Christians, 2013, Swaab, 2008, Marreveld, 2007).

De raakvlakken met het aansluiten op de jongensbehoeften zijn zichtbaar in de visuele ondersteuning en het herhalen van de voorgaande lesstof (Gurian, 2008, Vreugdenhil, z.j., Emonds, 2009, Baron-Cohen, 2004, Jansen, 2007, Christians, 2013, Swaab, 2008, Marreveld, 2007).

De wil om aan te sluiten op de verschillen tussen jongens en meisjes is er, echter de leerkrachten geven aan hier te weinig kennis over te hebben. Ze geven aan voornamelijk meer beweging toe te willen passen tijdens de instructie en de verwerking.

De leerkrachten hebben behoefte aan het uitwisselen van ervaringen en ideeën. Als coach daag ik hen uit om met de verworven kennis zelf ideeën op te doen en kleine stapjes te nemen in het proces van taallessen aanpassen.

Inleiding

Beste lezer,

Mijn naam is Ariena den Otter- van den Berg, een fulltime leerkracht op een reguliere basisschool in Zwijndrecht. Momenteel werk ik met kleuters in een groep 1/2 - combinatie. In dit onderzoek kijk ik naar het gedrag van de leerkracht. Door hun handelen en interactie aan te passen sluiten zij beter aan op de verschillen tussen jongens en meisjes.

Persoonlijke motivatie

Ik vind het belangrijk om rekening te houden met de verschillen en ik wil graag aansluiten op de behoeften, die voor een jongen of een meisje verschillend kunnen zijn. Het bestuderen van literatuur over nature en nurture (hoofdstuk 2), levert mij meer begrip op en ik pas mijn handelen aan om beter op de verschillen aan te sluiten. Ik heb de kennis vergaard, ik pas de kennis toe, maar hoe gaan mijn collega's om met de verschillen?

Aanleiding tot het doen van onderzoek

De leerkrachten zien voornamelijk verschillen die merkbaar zijn in het gedrag. Ze merken dat jongens vaak drukker zijn dan meisjes en dat meisjes beter zijn in werkvormen als samenwerken. Meisjes werken volgens hen over het algemeen netter. Als gevraagd wordt om de oorzaak van de verschillen te benoemen, vinden zij dit lastig. Ik richt me op het handelen en de interactie van de leerkrachten van groep 1 t/m 4, met betrekking tot de verschillen tussen jongens en meisjes op taalgebied. Ik ga van tevoren na op welk vakgebied de behoefte het grootst is voor dit onderzoek. Daaruit komt naar voren dat de leerkrachten meer kennis willen met betrekking tot de verschillen op het gebied van taal. Één van de redenen die wordt genoemd was, ik citeer een collega uit groep 4: "Zodra ik op taalgebied weet waar ik op moet letten, is dit toepasbaar op andere vakgebieden. Taal komt in elk vak terug." (persoonlijke communicatie, februari 2013). De handelingsverlegenheid van de leerkrachten zit hem in het omgaan met jongens en meisjes. Ze zien de verschillen, maar beschikken niet over de kennis om daar in de praktijk op aan te sluiten. De leerkrachten hebben er weinig last van, maar zien dit onderzoek als een verrijking van hun taallessen, met daarin wellicht een hogere betrokkenheid van zowel jongens als meisjes.

Probleemstelling

Het onderzoek vindt plaats op een Protestants Christelijke Basisschool te Zwijndrecht, waar sprake is van feminisering (§2.2.3). Het onderzoek wordt uitgevoerd in de onderbouwgroepen (1 t/m 4). Deze school werkt met de uitgangspunten van passend onderwijs en handelingsgericht werken. De visie van de school op passend onderwijs wordt in de schoolgids omschreven. Daarin staat dat de leerkrachten het onderwijs afstemmen op de onderwijsbehoeften van de kinderen. Op die manier wordt getracht het maximale uit de kinderen te halen, binnen de grenzen van het kind, de leerkracht en de school. De leerkrachten op de school proberen de kinderen een veilige, vertrouwde en gestructureerde omgeving aan te bieden, die ruimte biedt voor uitdaging en ondersteuning. Dit bewerkstelligen zij door gebruik te maken van differentiatie, door oog te hebben voor de individuele verschillen die er zijn, aan te sluiten op de belevingswereld en door veel aandacht te besteden aan de omgang met elkaar.

Middels actieonderzoek (hoofdstuk 3) onderzoek ik in hoeverre er binnen dit passend onderwijs omgegaan wordt met de verschillen tussen jongens en meisjes in het taalonderwijs. Ik onderzoek hoe ik door middel van coaching iets in beweging kan zetten, waardoor de leerkrachten hun gedrag (interactie en handelen) tijdens de taallessen zo aanpassen dat de les beide seksen aanspreekt.

Ariena den Otter- van den Berg

Hoofdstuk 1

De context van het onderzoek

Dit hoofdstuk bevat een beschrijving van de relevantie van het onderzoek. De onderzoeksvraag en de daarbij horende deelvragen van het onderzoek komen in dit hoofdstuk aan bod en een beschrijving van onderzoekers die zich eerder hebben verdiept in het onderwerp jongens en meisjes.

§1.1: Doel in het onderzoek met de daarbij horende onderzoeksvraag en deelvragen

Het onderzoek start in de onderbouw (groep 1 t/m 4). Het doen van onderzoek vergt veel tijd en organisatie. Ik vind het prettig om dit in eerste instantie in de onderbouw uit te voeren (en na dit onderzoek wellicht in de bovenbouw).

Het doel (en daaruit voortvloeiend de onderzoeksvraag) in dit onderzoek: 'bewustwording creëren bij mijn collega's in hun handelen en interactie met jongens en meisjes tijdens de taallessen, ten einde meer passend onderwijs (onderwijs op maat) te kunnen bieden.

De daarbij aansluitende **onderzoeksvraag**: Welke begeleiding hebben de leerkrachten van de onderbouw groepen van mij nodig om beter in te spelen op verschillen tussen jongens en meisjes ten einde meer passend onderwijs te kunnen bieden op het gebied van taalonderwijs?

De hierbij horende deelvragen zijn:

Welke verschillen en overeenkomsten zijn merkbaar in het lesgeven, tussen jongens en meisjes op het gebied van taal in groep 1 t/m 4?

Op wat voor manier kunnen we in onze interactie en ons handelen rekening houden met de verschillen tussen jongens en meisjes in het taalonderwijs?

Op wat voor manier kan ik mijn collega's van groep 1 t/m 4 begeleiden (waar nodig), om hen bewust te laten worden van hun interactie en handelen t.o.v. de verschillen tussen jongens en meisjes in het taalonderwijs?

§1.2: Relevantie van het onderzoek

Dit onderzoek is van praktische waarde. Doordat de leerkrachten van groep 1 t/m 4 na het onderzoek meer kennis hebben over jongens- en meisjesverschillen, kunnen zij hun lessen aanpassen op de verschillen tussen jongens en meisjes op taalgebied (hoofdstuk 2).

Doordat zij de opbouw en werking van de hersenen en de invloed van de omgeving begrijpen, kunnen zij zich beter inleven in het (leer)gedrag van een jongen of een meisje.

Daarnaast is het onderzoek van maatschappelijke waarde. Volgens de schoolgids wordt gestreefd naar onderwijs op maat (passend onderwijs). Door rekening te houden met sekseverschillen kunnen de leerkrachten hierop ook passend onderwijs aanbieden. De kloof (§2.1.1) die gezien wordt op taalgebied (Gurian, 2008), kan overbrugd worden door aanpassingen van de taallessen. Zodra de leerkrachten weten hoe dit toegepast kan worden zullen voornamelijk jongens met een minder grote achterstand op taalgebied beginnen aan het middelbaar onderwijs.

§1.3: Wat is er al bekend over het onderzoeksonderwerp?

Vaak werd de vraag gesteld: wordt een jongen of meisje gevormd door de omgeving waarin hij of zij opgroeit, of liggen de verschillen al vast in het brein (het nature-nurture debat)?

Één van de aanhangers van de 'nature-variant', is Gurian (2008). Hij gaat af op de feiten en waarneembare verschillen in de hersenen. Wat vertellen de MRI-scans hem als hij jongens en meisjes bepaalde activiteiten laat uitvoeren? De link met de onderwijspraktijk is dat zodra de leerkrachten weten wat er in de hersenen bij jongens en meisjes gebeurt, zij hierop kunnen aansluiten in hun lessen.

Een aanhanger van de 'nurture-variant' is Jolles (2012). "Door steun, sturing en inspiratie zorgt de

omgeving voor de volledige rijping van het brein”, aldus Jolles. Volgens Jolles ontwikkelt het brein zich in relatie tot de omgeving. Dat proces wordt gestuurd door de ouders, vrienden, leerkrachten, familie, de buurt waarin het kind woont en de sociale groep. Jolles noemt dit proces ‘verbreinen’.

Hoofdstuk 2 bevat een beschrijving van beide varianten.

Hoofdstuk 2

Theoretisch kader

Dit hoofdstuk beschrijft de theorie achter het onderzoek. Er wordt aandacht besteed aan de verschillen tussen jongens en meisjes volgens nature (biologisch) en nurture (aangeleerd). De link van de theorie naar de onderwijspraktijk wordt hierin gelegd. Verder wordt ingegaan op coaching en de huidige onderwijspraktijk.

§ 2.1: De hersenen met betrekking tot de taalontwikkeling (nature)

Uitgaande van het merendeel van de meisjes en jongens

§ 2.1.1: Links of rechts?

Links beslaat meer de talige kant, rechts meer de ruimtelijke 'doe-kant' (Emonds, 2009).

Bij meisjes beslaat zowel een deel van de linker- als de rechterhersen helft de taalverwerking (Vreugdenhil, z.j., Gurian, 2008). Bij jongens is dit een deel van de linkerhersen helft. Hierdoor zijn meisjes over het algemeen verbaal sterker dan jongens. Het is voor meisjes door de opbouw van hun hersenen eenvoudiger om te leren lezen en schrijven. Het vermogen tot lezen en schrijven vormt de basis voor het leren, waardoor er al vroeg een kloof ontstaat tussen jongens en meisjes op taalgebied. Deze kloof is merkbaar tot het eind van de middelbare school (Gurian, 2008). Baron-Cohen (2004), McManus & Bryden (1991), Voskens, Janssen & Evers, 2010, Marreveld, 2007) beschrijven een studie waarmee neuroloog Geschwind (1982) aantoont, dat het foetaal testosteron de ontwikkeling van de linker hersen helft afremt en de ontwikkeling van de rechterhersen helft stimuleert .

§2.1.2: Grammaticaverwerking

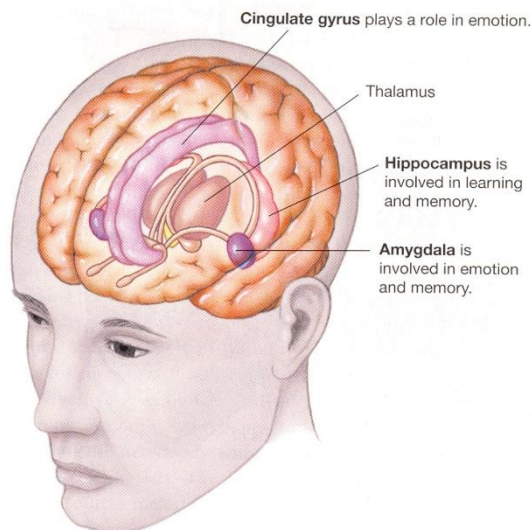
Ullman en Hartshorne (2006) onderzochten hoe jongens en meisjes grammatica verwerken. En dan vooral met welke delen van de hersenen dit gebeurt. "Tot nu toe werd de invloed van sekse in neurologische studies naar taalverwerving onderschat", aldus Ullman (Jansen, 2007, Ullman & Hartshorne, 2006), "maar deze studie laat zien dat sekseverschillen wel degelijk een belangrijke factor zijn in de sturing van cognitieve processen ".

De uitkomst van het onderzoek toont aan dat meisjes meer moeite hebben met het vervoegen van onregelmatige werkwoorden. Hun hersenen gaan af op het 'eerder geleerde' en koppelen dit aan elkaar. Bijvoorbeeld: "Dat huis is *gesloopt*" en daaraan gekoppeld: "Ik ben naar school *geloopt*". Meisjes maken gebruik van hun mentale lexicon. Een lexicon aan woorden en verbintenissen die opgeslagen liggen in de hersenen Ullman (Jansen, 2007, Ullman & Hartshorne, 2006).

Jongenshersen daarentegen maken meer gebruik van de regels van het vervoegen die ze hebben geleerd. In de praktijk kunnen leerkrachten hier rekening mee houden door aan beide leerstrategieën aandacht te schenken tijdens de taallessen (Jansen, 2007).

§2.1.3: Groter geheugen

Het limbisch systeem (gelegen boven de hersenstam) is van invloed op het leren en presteren van jongens en meisjes. In het limbisch systeem ligt de hippocampus (afbeelding 1). Deze zorgt ervoor dat de informatie die het kind krijgt, omgezet wordt van het werkgeheugen naar het langetermijn- of permanente geheugen. Dit proces is van groot belang voor het leren en het behoud van informatie. De hippocampus is over het algemeen bij meisjes groter dan bij jongens. Gurian (2008) denkt dat meisjes hierdoor een beter geheugen hebben. De Lange (2012) geeft aan dat niet alleen de biologische verschillen hierin meespelen. Als een kind zich in een stimulerende omgeving bevindt, worden er nieuwe neuronen in de hippocampus aangemaakt (neurogenese) wat positief is voor het geheugen. Goed slapen, weinig stress en genoeg lichaamsbeweging hebben een gunstige invloed op het geheugen (De Lange, 2012).



[Het limbisch systeem] (z.j.)
<http://www.nxdomain.nl/~anja/brains/images/limbisch1.png>

Afbeelding 1

§2.1.4: Multitasken

Bij de vrouwelijke hersenschors zijn er over het algemeen meer verbindingen tussen de neuronen. Ook de bloedstroom in de vrouwelijke hersenen is 20% groter dan bij mannen. Dit leidt tot betere leerresultaten bij het lezen, schrijven en praten. (Gurian, 2008). Swaab (2008) ondersteunt dit gegeven met een onderzoek van Weiler, Haris, Marcus, Bellinger, Koslynn en Waber (2000). Zij stelt aan de hand van dat onderzoek dat wanneer er een snellere informatieverwerking plaatsvindt hen dat kan helpen tijdens het leerproces snellere overgangen te maken en te multitasken.

Op het multitasken is wel wat kritiek te bespeuren. Een onderzoek aan de universiteit van Stanford wees uit dat multitaskers zich slecht kunnen afzonderen van irrelevante informatie (Gorlick, 2009). Ze kunnen zich minder goed focussen op het doel van de opdracht dan mensen die niet multitasken (Stanford Report, 2009).

Een medisch artikel bevestigt dat multitasken niet bevorderlijk is voor de productiviteit en het resultaat (Blommendaal, 2012).

Multitasken lijkt geen positief effect te hebben op het brein. Mensen kunnen zich beter op één doel of activiteit richten dan op meerdere tegelijk (Stanford Report, 2009) om tot een gewenst resultaat te komen.

§2.1.5: Bewegend leren

De kleine hersenen zijn verantwoordelijk voor beweging. Dit deel van de hersenen is bij jongens over het algemeen groter dan bij meisjes. Dit betekent dat jongens over het algemeen meer behoefte hebben aan beweging dan meisjes (Gurian, 2008, Christians, 2013). Kinderlichamen, en met name die van jongens, zijn er niet voor gemaakt om langdurig zittend naar een instructie te luisteren (Christians, 2013). Als jongens vier jaar zijn, verdubbelt hun testosteron. In Australië hebben ze onderzocht wat er gebeurde als kinderen na twee uur even mochten bewegen. De prestaties van jongens werden een stuk beter (Marreveld, 2007). Beweging betrekken bij het leren kan zorgen voor een meer uitdagende leeromgeving dat op zijn beurt weer kan zorgen voor een hogere betrokkenheid en een optimaal leerresultaat (Christians, 2013).

In Drenthe zijn er al basisscholen gestart met bewegend leren. In Emmen, Klazienaveen en Hogeveen zijn basisscholen een driejarig programma aan het volgen naar aanleiding van onderzoek van de Rijksuniversiteit in Groningen. Het programma is gestart in 2011. Na drie jaar kan worden vastgesteld of het bewegend leren op die basisscholen vooruitgang in de taal- en rekenontwikkeling laat zien (RTV Drenthe, 2011). Dit idee komt uit de Verenigde Staten. Hier is door middel van

onderzoek aangetoond dat bewegend leren een gunstig effect heeft op de leerresultaten op reken- en taalgebied (Kader Primair, 2011). Ook op basisschool de Caleidoscope in Almere is beweging geïntegreerd in het dagelijks programma (Christians, 2013, <http://www.caleidoscoop.asg-almere.nl/>).

§2.1.6: Klaar voor de start...!

Testosteron is het stofje dat het duidelijkst jongens van meisjes onderscheidt. Tevens zorgt testosteron ervoor dat jongens over het algemeen beter zijn in ruimtelijk denken dan meisjes (§2.1.1).

Testosteron zorgt ervoor dat jongens over het algemeen houden van een concurrentiestrijd. Dit natuurlijke gevoel voor strijd kunnen leerkrachten inzetten om jongens beter te laten presteren tijdens toetsen (Gurian, 2008). Als het testosterongehalte stijgt, scoren jongens over het algemeen beter. Voor meisjes heeft een gezonde concurrentiestrijd als voordeel dat ze er zelfverzekerder van worden (Gurian, 2008). Een gezonde strijd is belangrijk. Als de strijd te zwaar is geven meisjes over het algemeen op. Ze zijn dan negatiever over hun kansen en kunnen besluiten hun energie er niet in te steken ("Jongens en meisjes gedrag", z.j.).

§2.2: De omgeving met betrekking tot de taalontwikkeling (nurture)

§2.2.1: Nature vs. nurture

Ook de omgeving speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van een kind. Omgevingsfactoren en culturele verschillen worden verschillen door 'nurture' genoemd. De ontwikkeling van vaardigheden hangt samen met de hersenontwikkeling en de factoren in de omgeving die het mogelijk maken om optimaal te leren (Jolles, 2012). Een kind kan iets geleerd hebben, maar als het nooit van een ervaren persoon heeft geleerd om de aangeleerde kennis toe te passen kan het mis gaan. Dit is terug te zien in de theorie van Vygotsky. Hij stelt dat de cognitieve ontwikkeling tot stand komt door interactie met andere mensen (Zwiep, z.j. p.9). Een kind leert volgens Vygotsky door te observeren, te imiteren en te spiegelen (Zwiep, z.j.).

De periode van het tweede tot het vijfde levensjaar wordt gezien als een kritische periode. Dit houdt in dat in deze periode de omgeving van groot belang is bij de ontwikkeling van taal en spraak (Swaab, 2008). Er moet dan optimale stimulatie plaatsvinden om tot optimale taalontwikkeling te komen.

§2.2.2: Omgaan met de verschillen!

Jolles (2012) is van mening dat er in het onderwijs weinig rekening wordt gehouden met de verschillen tussen jongens en meisjes. Het beroepen op vaardigheden zoals presenteren, discussiëren en samenwerken worden dagelijks van de kinderen gevraagd in het onderwijs. "Deze vaardigheden sluiten beter aan op het talige, meer sociale meisjesbrein dan bij het motorische en ruimtelijk georiënteerde jongensbrein", aldus Jolles (2012, p.85).

Leerkrachten zullen dus kritisch naar hun eigen taallessen moeten kijken of deze wel zo effectief zijn voor zowel jongens als meisjes en hun handelen en interactie waar nodig aanpassen.

§2.2.3: Feminisering van het onderwijs

Er is sprake van feminisering van een beroepsgroep als deze voor meer dan vijftig procent uit vrouwen bestaat (Geerdink, 2009).

Er wordt regelmatig verondersteld dat door de feminisering van het basisonderwijs vooral jongens minder goed presteren op zowel cognitief als sociaal-emotioneel gebied. Vaardigheden als samenwerken, taalvaardigheid en communicatie worden normaal gesproken meer door vrouwelijke leerkrachten uitgedragen. Er is minder ruimte voor typisch jongensgedrag, zoals stoeien, ontdekken, competitief gedrag en leiderschap. Jongens worden te snel tot de orde geroepen. Kortom jongens voelen zich niet thuis op school en presteren slechter (Van Dijk, Jettinghoff & Grootsholte, 2013). Zij zouden een mannelijk rolmodel nodig hebben (Van Dijk, Jettinghoff & Grootsholte, 2013). Maar is dit waar?

Volgens Timmerman en Van Essen (2004) is de Nederlandse situatie wat betreft dit onderwerp niet verontrustend. "Het Nederlandse onderzoek naar sekseverschillen tussen leerkrachten vormt nauwelijks tot geen ondersteuning voor de stelling dat vrouwen basaal anders zouden lesgeven dan mannen (Timmerman & Van Essen, 2004, p.69)."

Rimm (2000) beschrijft in haar artikel dat het wel belangrijk is dat jongens een rolmodel in hun leven hebben, maar deze man hoeft niet per se een leraar te zijn. Het kan evengoed een buurman zijn die deze rol op zich neemt (Rimm, 2000).

Het verschil in leerprestaties wordt over het algemeen pas zichtbaar op het voortgezet onderwijs, waar overigens geen sprake is van feminisering (Van Dijk, Jettinghoff & Grootsholte, 2013). Kortom, de verschillen in leerprestaties in het basisonderwijs zijn beperkt (Van Dijk, Jettinghoff & Grootsholte, 2013). De feminisering lijkt dus weinig invloed te hebben op de leerprestaties van beide seksen.

§2.2.4: Verschillen in leerstijlen

Jongens en meisjes verschillen in de manier waarop ze leren. Uit onderzoek onder kinderen van de basisschool is gebleken dat jongens goed zijn in abstract denken terwijl meisjes meer gebaat zijn bij concrete voorbeelden (Hermans en Van Os, 2011). Voor meisjes werkt het goed om uit te gaan van hun eigen ervaringen. Meisjes praten meer, maar luisteren ook beter en zijn meer gericht op details. Jongens zijn geneigd zichzelf te overschatten. Ze experimenteren graag en leren door trial- and-error. Dit houdt in dat zij iets uitproberen, kijken wat er mis gaat en stellen hun handelen daartoe bij (Hansen, 2000).

Meisjes onderschatten zichzelf eerder en vermijden juist het maken van fouten (Hermans en Van Os, 2011).

§2.2.5: Hoe leerkrachten aan kunnen sluiten op de verschillen op taalgebied...

Leerkrachten kunnen het beste op een gevarieerde manier hun leerstof aanbieden (www.rosadoc.be). Meisjes worden bereikt door middel van talige opdrachten. Zij hebben behoefte aan mondelinge opdrachten en samenwerking. Ze kunnen hun gevoelens beter onder woorden brengen dan jongens. Ze hebben een sterker emotioneel geheugen (van Stigt, 2013). Jongens zijn meer visueel-ruimtelijk ingesteld. Zij hebben meer tijd nodig om hun gedachten te ordenen. Het kan jongens helpen om hun gedachten eerst te tekenen of een mindmap (grafisch figuur om gedachten te ordenen) te maken alvorens een schriftelijke of mondelinge opdracht uit te voeren met betrekking tot het uiten van hun gevoelens (Gurian, 2008, Emonds, 2009). Ook bij het schrijven van een verhaal kan het een voordeel zijn voor jongens om hier eerst een tekening van te maken. Op die manier zijn zij in staat een meer gedetailleerd verhaal op papier te krijgen.

In paragraaf 1.5 staat dat jongens meer beweging nodig hebben dan meisjes. Leerkrachten kunnen hierop aansluiten door meer beweging tijdens en na de instructie van hun taalles toe te passen (Gurian, 2008).

Om optimale resultaten te bereiken zou, volgens Woltring (zoals geciteerd in Hermans en Van Os, 2011, p.9), in het onderwijs aan jongens meer aandacht besteed moeten worden aan visueel beeldend werken met minder focus op taal.

Beweging, speciaal gericht op de grove motoriek, een beroep doen op de fantasie en de mogelijkheid om te experimenteren zijn een goede manier om aan te sluiten op het taalonderwijs van de meeste jongens (Woltring zoals geciteerd in Hermans en Van Os, 2011, p.9).

In interactie met jongens en meisjes dienen leerkrachten te letten op het soort vragen dat zij stellen aan beide seksen. Jongens krijgen vaker denkvragen en meer tijd om te antwoorden. Meisjes krijgen vaker herhalingsvragen. Hierin kan de leerkracht voor meer gelijkheid zorgen in zijn of haar vraagstelling (Voskens, Janssen & Evers, 2010). Vooral meisjes worden hiervan zelfverzekerder (Voskens, Janssen & Evers, 2010).

§2.3: Coaching

§2.3.1: Coaching

Een coach is iemand die bedoeld is om *mee* te leren en niet om *van* te leren (Visser, 2009). Dit houdt in dat een coach andere leerkrachten aan kan spreken op haar professionaliteit om meer uit haar te halen. Deze taak houdt niet in om leerkrachten te voorzien van informatie en adviezen (tenzij daar behoefte aan is). Het gaat er meer vanuit dat leerkrachten zelf de inzichten verwerven door middel van allerlei vragen waardoor hij/zij zelf degene is die met ideeën komt. Het geven van advies kan consequenties met zich meebrengen. Wanneer de coach adviseert, wordt er ruimte voor zelfsturing van de gecoachte ontnomen. Het gegeven advies kan mogelijk voorbij gaan aan de persoonlijke doelen van de gecoachte persoon (van Maris, 2009). Coaching is een toekomstgerichte activiteit waarin vergroting van zelfbewustzijn en zelfsturing centraal staan (van Maris, 2009).

§2.3.2: Coaching met betrekking tot het onderzoek

Coaching van de leerkrachten past bij dit onderzoek, omdat het doel van het onderzoek is: bewustzijn creëren met betrekking tot jongens- en meisjesverschillen. Coaching zorgt ervoor dat leerkrachten zich door te reflecteren met de coach bewust worden van hun eigen handelen. Hierbij doorlopen de leerkrachten de vier fasen van bewustzijn:

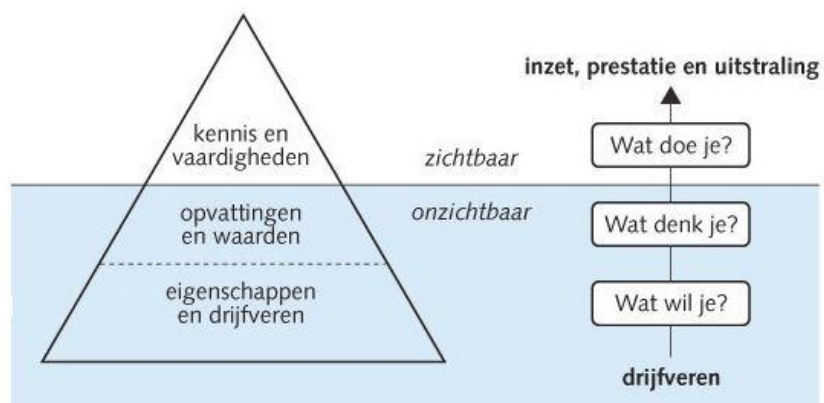
1. Onbewust bekwaam (de leerkracht kan iets niet of doet iets fout, maar weet dat niet van zichzelf).
2. Bewust onbekwaam (de leerkracht realiseert zich dat hij/zij iets fout doet. Hij/zij wordt zich bewust van de kennis of vaardigheden die hij/zij mist).
3. Bewust bekwaam (de nieuwe kennis en/of vaardigheden worden succesvol toegepast).
4. Onbewust bekwaam (het leerproces verdwijnt naar de achtergrond en er is ruimte voor nieuwe informatie/vaardigheden) (Visser, 2009).

Coaching is een cyclisch proces en bestaat achtereenvolgens uit een voorgesprek, een observatie en een nagesprek. Deze fasen kunnen meerdere malen doorlopen worden (Y. Visser, 2009). Voor een beschrijving per fase, zie bijlage 1.

§2.3.3: De taken van de coach

Een coach is gericht op de ander en stelt de ander centraal (Visser, 2009). Deze is gemotiveerd, eerlijk, duidelijk en integer. Een coach probeert het beste in de leerkracht naar boven te halen en is zelf ook coachbaar. Des te meer de leerkracht van de coach weet, des te groter de bereidheid op een goede, vertrouwelijke communicatie (Visser, 2009). Tijdens een coachingsgesprek geeft de coach geen oordeel en laat hij zijn mening achterwege (de Moei, 2009). Een coach let op zijn lichaamstaal. Deze non-verbale communicatie moet een actieve luisterhouding uitstralen (Sikkema, 2010). Een coach moet passende vragen kunnen stellen. Deze vragen kunnen open of gesloten zijn. Open vragen geven de coach een heldere beschrijving van de situatie. Bij deze vragen wordt de leerkracht gestimuleerd om na te denken en te reflecteren. Tevens zorgen open vragen ervoor dat de waarden, normen, opvattingen en overtuigingen zichtbaar worden. De ijsberg van McClelland maakt dit duidelijk (figuur 4).

In dit onderzoek is het stellen van open vragen gewenst, om de leerkracht zelf op ideeën te laten komen.



Figuur 4. "Ijsbergmodel van McClelland." Verkregen van <http://www.raamstijn.nl/eenblogjeom/index.php/bluff-your-way-into/2326-piramide-van-mclelland>

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt beschreven welke instrumenten ingezet worden om de onderzoeksvraag en deelvragen te kunnen beantwoorden. Het bijpassende onderzoeksparadigma en de daarbij aansluitende onderzoeksstrategie worden gekozen. De ethische aspecten komen aan bod en de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek. Tot slot een beschrijving hoe de verzamelde data wordt geanalyseerd.

§3.1: Instrumenten gekoppeld aan de deelvragen

Deelvraag 1: Welke verschillen zijn merkbaar in het lesgeven tussen jongens en meisjes op het gebied van taal in groep 1 t/m 4?

Ik gebruik gerichte observaties (zie ook §3.8) in groep 1 t/m 4 tijdens de taallessen met een door mijzelf ontwikkeld observatieformulier (bijlage 2).

Deelvraag 2: Op wat voor manier kunnen we in onze interactie en ons handelen rekening houden met de verschillen tussen jongens en meisjes in het taalonderwijs?

Ik gebruik een vragenlijst (bijlage 3) met zowel open als gesloten vragen om erachter te komen hoe de leerkrachten zelf verschillen ervaren en hoe zij hier mee omgaan (zie ook §3.9).

Tijdens het interview worden de leerkrachten uitgenodigd om na te denken over hun toekomstig handelen met betrekking tot de verschillen tussen jongens en meisjes (bijlage 4.1).

Deelvraag 3: Op wat voor manier kan ik mijn collega's van groep 1 t/m 4 begeleiden (waar nodig), om hen bewust te laten worden van hun interactie en handelen t.o.v. de verschillen tussen jongens en meisjes in het taalonderwijs?

In het interview (zie ook §3.8) wil ik erachter komen hoe mijn collega's begeleid willen worden. Naar aanleiding van een presentatie en uitdelen van mijn artikel (bijlage 6) die ik na de observatieperiode geef, hebben de leerkrachten meer kennis over de verschillen tussen jongens en meisjes. Door middel van een narratief interview wil ik erachter komen wat de leerkrachten na de presentatie eventueel uitprobeerden in de klas en wat voor ervaringen ze hiermee hebben. Kenmerkend voor narratief onderzoek is het centraal stellen van de betekenisconstructie tussen onderzoeker en onderzoekssubject (Bobbink, Degen-Nijeboer, Geurts, Pelzer & Woudenberg, 2012). De interviewer nodigt met inviterende vragen de respondent uit om zijn of haar verhaal te vertellen met als doel data te verzamelen (Bobbink, Degen-Nijeboer, Geurts, Pelzer & Woudenberg, 2012). Ik kies voor dit type interview, omdat een narratief interview de nadruk legt op het verhelderen van ervaringen en standpunten van de belanghebbenden. De geïnterviewde wordt betrokken in plaats van dat er over zijn of haar hoofd heen gepraat wordt. (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Daarnaast koppel ik in het interview terug naar de vragenlijst die de leerkrachten ingevuld hebben. Ze hebben aangegeven wat voor activiteiten ze zouden willen toepassen in hun taallessen. Op wat voor manier willen ze dit gaan bewerkstelligen en hoe willen ze dat ik hen hierin begeleid?

De interviews worden met geluidsapparatuur opgenomen om ze later van codes te kunnen voorzien. Om mijn eigen handelen in kaart te brengen, gebruik ik een logboek (bijlage 7).

§3.2: Onderzoeksparadigma

Het paradigma horend bij dit onderzoek, is het interpretatieve onderzoeksparadigma. Bij dit paradigma zijn feiten en kennis contextgebonden (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Het doel van het interpretatieve paradigma is om de subjectieve, menselijke ervaring van een situatie te willen begrijpen en verhelderen. Dit paradigma richt zich op het individu, wat binnen mijn onderzoek van toepassing is. "De focus ligt over het algemeen op het menselijk handelen dat gezien wordt als intentioneel en gericht op het behalen van specifieke, in de toekomst liggende, resultaten (De Lange, Schuman & Montessori, 2011, p. 44). "

Bij deelvraag 1 begint het onderzoek met het in kaart brengen van de ervaringen van de deelnemers.

Dit sluit aan bij het gekozen paradigma (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Vervolgens wordt de relevante theorie gekozen binnen deze ervaringen. Deze theorie ontstaat tijdens het onderzoek en wordt in samenspraak met de leerkrachten ontwikkeld.

§3.3: Onderzoeksstrategie

Actieonderzoek sluit het meest aan bij de onderzoeksvraag: *Welke begeleiding hebben de leerkrachten van de onderbouw groepen van mij nodig om beter in te spelen op verschillen tussen jongens en meisjes ten einde meer passend onderwijs te kunnen bieden op het gebied van taalonderwijs?* Actieonderzoek richt zich op verbetering of vernieuwing van de beroepspraktijk (Schuman, 2009 zoals geciteerd in De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Binnen een actieonderzoek wordt vooral gekeken naar het handelen van de professionals. Ik ga onderzoeken hoe mijn collega's van groep 1 t/m 4 handelen en interactie hebben met jongens en meisjes tijdens de taallessen. Ik start met een literatuurstudie, het kiezen van een onderzoeksstrategie en onderzoeksmethoden, het maken van een onderzoeksontwerp en het doen van onderzoek (verzamelen van data: gebruik van gerichte observatie, narratief interview en een vragenlijst), om dit vervolgens te analyseren en te evalueren. Dit is het onderzoeksdeel. Tijdens elke stap in dit onderzoek worden de deelnemers betrokken. Samen met de leerkrachten wordt onderzocht hoe, waar en waarop het handelen van hen ten opzichte van jongens en meisjes tijdens de taallessen, verbeterd kan worden.

Vervolgens start ik met het handelingsdeel van het praktijkonderzoek. Ik ga in samenwerking met mijn collega's van groep 1 t/m 4 kritisch kijken naar hun omgang met jongens en meisjes. De manier waarop ik dit met hen aanpak, staat beschreven in §3.1.

Actieonderzoek past bij het gekozen onderzoeksparadigma en mijn onderzoeksdoel (§3.2), waarmee ik aspecten uit de beroepspraktijk wil verhelderen en waar nodig verbeteren in samenwerking met de desbetreffende collega's.

§3.4: Respondenten

De directe deelnemers aan dit onderzoek zijn de leerkrachten van groep 1 t/m 4. Dit zijn zes vrouwelijke leerkrachten. Tijdens het onderzoek zullen ze constant betrokken blijven bij het proces. Dit gebeurt door transparantie over de bevindingen, reflecteren op eigen handelen, uitproberen van nieuwe ideeën, evalueren van het proces. Ze zijn mijn ervaringsbron, die ik mede inzet voor het verzamelen van data (ervaringen van de leerkrachten met betrekking tot jongens en meisjes verschillen tijdens de taallessen, observeren van handelen en interactie in de klas met behulp van een observatieformulier, interviews om bevindingen te bespreken en nieuwe ideeën vanuit hen te laten komen).

De indirecte deelnemers, de profijthebbers, zijn de kinderen in de desbetreffende groepen. Door wellicht een andere aanpak binnen het taalonderwijs, kan beter aangesloten worden op hun leer- en basisbehoeften.

De leerlingen zullen tijdens dit onderzoek niet direct betrokken worden in het onderzoek. Dit onderzoek is gericht op het handelen en de interactie van de leerkracht. Het doel in het onderzoek is: een bewustzijn creëren als het gaat om de verschillen tussen jongens en meisjes op het gebied van taal. De leerkrachten zullen gedurende het onderzoek reflecteren op eigen handelen en de resultaten van het aangepaste handelen terug zien in de klas. Het bewustzijn ontwikkelen zij door te ervaren dat iets werkt.

§3.5: Ethiek

De voorbereidingsfase: Ik ben transparant en duidelijk over de aard van het onderzoek. Het doel wordt tijdens de introductie van het onderzoek duidelijk geformuleerd. Anonimiteit en

vertrouwelijkheid wordt gegarandeerd. Ik vraag toestemming aan mijn collega's en vraag of zij mee willen werken aan het onderzoek. De leerkrachten krijgen inzicht in het tijdspad en de acties die het van hen vraagt en wanneer dat precies is.

Ik ben bereikbaar voor vragen, suggesties en/of opmerkingen via de mail en persoonlijk.

De onderzoeksfase: Er wordt rekening mee gehouden dat het onderzoek de leerkrachten niet teveel tijd gaat kosten. Ik controleer bij iedere nieuwe stap of de groep akkoord gaat. Tijdens de interviews, zorg ik voor een rustige ruimte, waar we niet gestoord worden.

De afsluitende fase: Ik heb ten alle tijde respect voor mijn collega's en de uitkomsten van het onderzoek door hun mening te aanvaarden, constructieve feedback te geven (hoofdstuk 2), open te staan voor hun ideeën, feedback en opmerkingen.

Voor de interviews maak ik in overeenstemming met de leerkrachten gebruik van geluidsopnames.

Na afronding van het onderzoek krijgen de leerkrachten schriftelijk te weten dat het opnamemateriaal is vernietigd.

Gedurende het onderzoek reflecteer ik op mezelf als onderzoeker, waarbij ik kritisch nadenk over het onderzoeksproces. Hoe nam ik de taak als onderzoeker op me? Was ik vriendelijk, betrouwbaar, respectvol? Stond ik open voor kritiek? Wat had beter gekund? De reflectie staat beschreven in hoofdstuk 6.

§3.6: Validiteit, betrouwbaarheid en kwaliteit

Bij de formulering van de deelvragen, heb ik mij afgevraagd of deze mij de informatie geven om mijn onderzoeksvraag terdege te kunnen beantwoorden. Past het gekozen onderzoeksinstrument bij de gewenste uitkomst van deze vraag? Door het inzetten van de instrumenten kunnen de deelvragen beantwoord worden en daarmee ook de hoofdvraag. De instrumenten meten wat ze moeten meten. Dit maakt de vragen valide (Shiny, 2012).

Tijdens de uitvoerende fase van het onderzoek zal constant beoordeeld worden of de instrumenten de gewenste resultaten opleveren (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Dit doe ik door per gebruikt instrument kritisch te bekijken of deze antwoord geven op de deelvragen. Als dit het geval is, kan ik verder, als dit niet het geval is zal ik een extra instrument moeten inzetten en in de reflectie moeten vermelden dat het instrument niet voldoende resultaat opbracht.

Het onderzoek heeft een beperkte mate van betrouwbaarheid, doordat de metingen onderhevig zijn aan toevalsbronnen. Toevalsbronnen in dit onderzoek kunnen zijn: de interactie en handelen van de leerkrachten en de leerlingen tijdens de observatie (Shiny, 2012). In de vragenlijst speelt de gemoedstoestand van de leerkrachten mee. Het is mogelijk dat zij de vragenlijst positiever invullen wanneer zij vrolijk zijn dan als zij een negatieve gemoedstoestand hebben. Betrouwbaar aan de vragenlijst is de homogeniteit van de vragen (Shiny, 2012).

Er wordt in de vragenlijst voor de leerkrachten concrete bevraging gehanteerd. De vragen en stellingen in de vragenlijst kunnen maar op één manier geïnterpreteerd worden. De respondenten dienen in de vragenlijst 'kleur te bekennen' doordat bij de stellingen vier antwoordmogelijkheden worden aangeboden om uit te kiezen. Tussen de middenkeuzes *soms* en *vaak* zit mijns inziens voldoende nuanceverschil.

Het observatieformulier en de vragenlijst sluiten op elkaar aan. Zowel in de vragenlijst (waarin de leerkracht zichzelf beoordeelt) als in het observatieformulier (waarin de onderzoeker observeert) staan dezelfde onderdelen waarnaar gekeken wordt.

Ik gebruik feedback van de critical friends die contact met mij hebben via de opleiding, maar ook heb ik regelmatig overleg hebben met mijn collega's op de basisschool waar ik werk. Op deze manier wordt er ook vanuit andere invalshoeken naar de situatie gekeken.

Transparantie is belangrijk om betrouwbaarheid te waarborgen (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Daarom is het van groot belang dat de keuzes die ik maak en de redenen waarom ik iets doe op papier zet. Op deze manier is het onderzoek transparant voor anderen (Pennings, 2012).

§3.7: Triangulatie

Triangulatie houdt in dat er meerdere gegevensbronnen worden gebruikt (Wenting, 2011).

De bronnen die worden geraadpleegd tijdens dit onderzoek zijn:

- De literatuurbronnen
- 2 collega's als 'critical friends'
- 1 universitair opgeleide vriendin als critical friend (zij staat ver van het onderzoek af en kan kritisch beoordelen of de tekst helder beschreven is).
- Onderbouwcollega's
- Observaties
- Vragenlijst
- Interviews
- 2 onderzoeken via de HBO- Kennisbank (Pennings, 2012) (Wenting, 2011).

§3.8.1: Kwalitatieve data-analyse

Observatie (bijlage 2)

Ik observeer met mijn observatieformulier (bijlage 2) het handelen en de interactie van de leerkracht ten opzichte van jongens en meisjes tijdens de taallessen.

Deze deels kwantitatieve en deels kwalitatieve data wordt geanalyseerd middels een beschrijving.

Deze vorm van observeren is grotendeels deductief van aard en betreft voor het merendeel gesloten observatiepunten (De Lange, Schuman & Montessori, 2011).

Interview (bijlage 4)

Het uitgangspunt in dit interview is de betrokkenheid van de geïnterviewden. Door middel van een codeboom (bijlage 4.2) zullen de centrale begrippen die tijdens het interview naar voren komen gecodeerd worden. Deze codeboom moet duidelijk maken waar het volgens de geïnterviewden om draait (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Om de interviews te kunnen coderen, gebruik ik opnames om de interviews terug te luisteren.

§3.8.2: Kwantitatieve data-analyse

Vragenlijst (bijlage 3)

De vragenlijst (bijlage 3) is een vorm van kwantitatief onderzoek (De Lange, Schuman, & Montessori, 2011).

Met behulp van staafdiagrammen worden de antwoorden overzichtelijk gepresenteerd (hoofdstuk 4).

Vragen die gecombineerd kunnen worden voor een compleet totaalbeeld worden samen genomen (voorbeeld: de onderwijservaring gekoppeld aan een vraag). Op deze manier wordt op grafische wijze het verschil tussen bepaalde groepen zichtbaar.

§3.9: Tijdsplan

1. Vragenlijst (maart 2013)
2. Observatie tijdens een taalles (april 2013)
3. Presentatie in de onderbouw (13 juni 2013)
4. Interview (juli 2013)
5. Observatie tijdens een taalles (september 2013)
6. Plenair gesprek: Ervaringen, hoe nu verder? (oktober 2013)

De laatste twee onderdelen kunnen door gebrek aan tijd niet opgenomen worden in de verslaglegging van dit onderzoek. Deze punten worden na de zomervakantie behandeld in de praktijk.

Hoofdstuk 4

Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt de verzamelde data geanalyseerd en gepresenteerd. De deelvragen worden beantwoord naar aanleiding van het inzetten van de instrumenten beschreven in hoofdstuk 3.

§4.1: Analyse vragenlijst

Gegevens van de respondenten	
Aantal vragenlijsten	6
Deelname	100%
Ingevulde lijsten door vrouwen	6
Ingevulde lijsten door mannen	0
Verdeling vragenlijsten over de groepen	Groep 1 - 1 Groep 1/2 - 2 Groep 2/3 - 1 Groep 4 - 2
Aantal jaren ervaring in het basisonderwijs	0-5 jaar – 3 6-10 jaar – 1 11-15 jaar – 1 16-20 jaar – geen 21 jaar of langer – 1

Tabel 1: Gegevens van de respondenten

§4.1.1: Analyse tabel 1

De respondenten in dit onderzoek zijn uitsluitend vrouwen. Zij variëren in leeftijd en aantal jaar onderwijservaring.

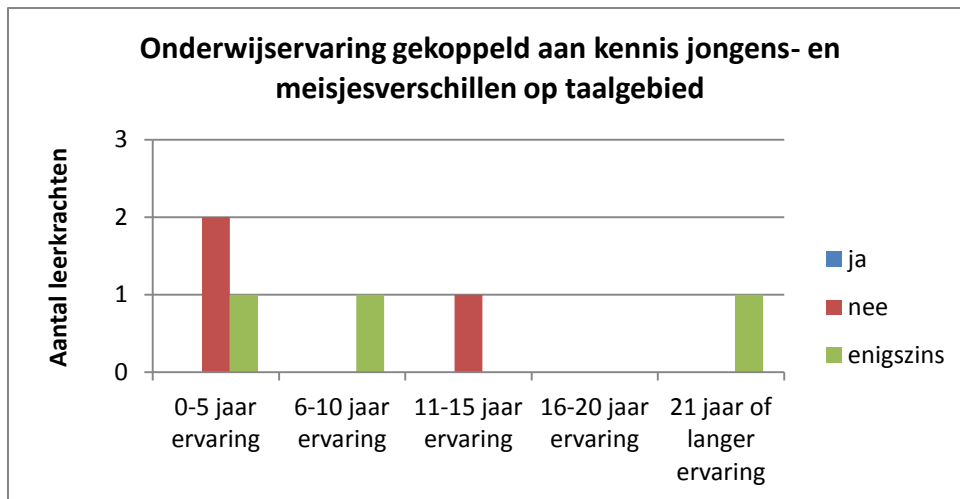


diagram 1

§4.1.2: Analyse diagram 1

Wat opvalt aan diagram 1 is dat ongeveer 33% van de leerkrachten aangeeft geen kennis te hebben over de verschillen tussen jongens en meisjes op taalgebied. 50% van de leerkrachten is enigszins bekend met de verschillen die er zijn. Deze 50% leerkrachten hebben een ervaring wisselend van 0-21 jaar of langer. Van de drie leerkrachten met een onderwijservaring van 0-5 jaar geeft tweederde aan geen kennis te hebben van de verschillen tussen jongens en meisjes op taalgebied.

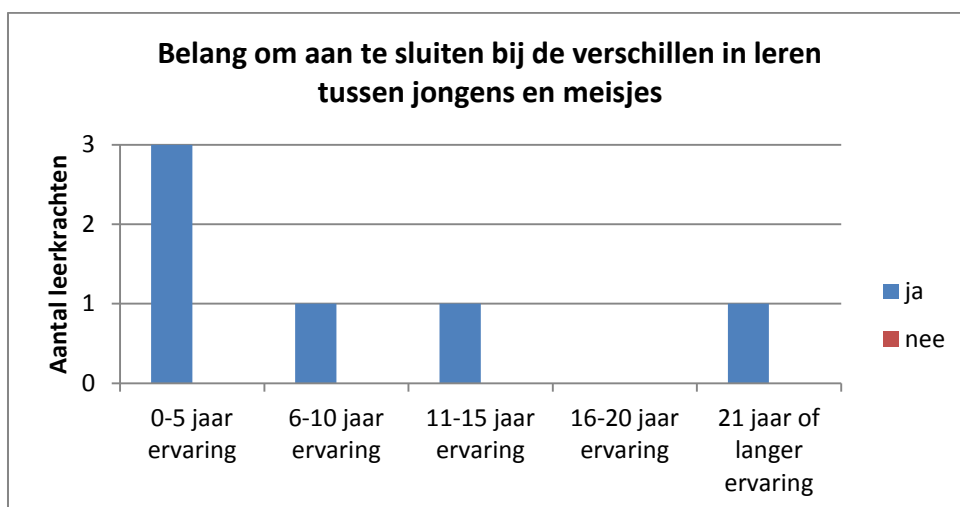


diagram 2

§4.1.3: Analyse diagram 2

Alle leerkrachten geven aan dat ze het belangrijk vinden om aan te sluiten op de verschillen in leren tussen jongens en meisjes, ongeacht het aantal jaren onderwijservaring.

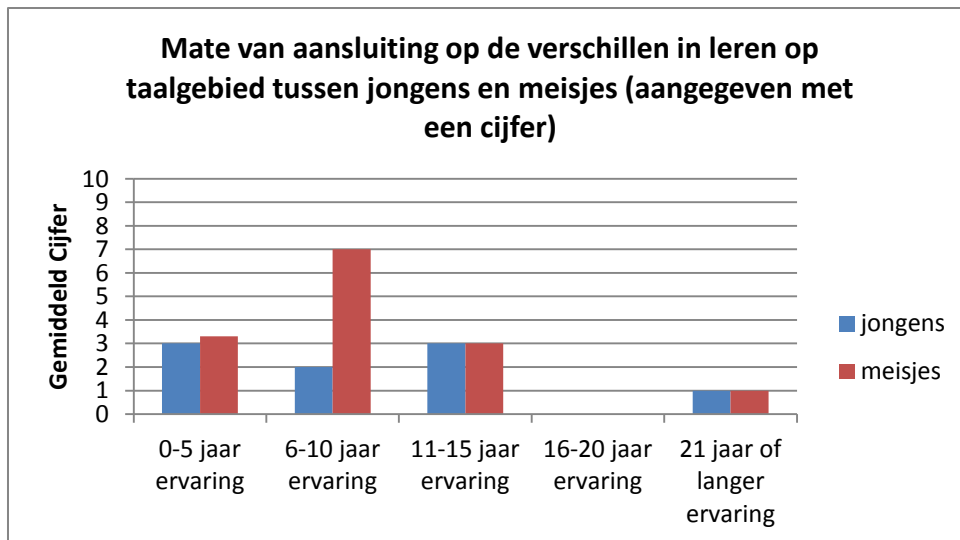


diagram 3

§4.1.4: Analyse diagram 3

Diagram 3 laat zien dat de leerkrachten met 0-5 jaar onderwijservaring zichzelf beter aan vinden sluiten op meisjes dan op jongens tijdens de taallessen. De cijfers die zij zich gemiddeld geven zijn een 3 voor aansluiting op jongens en een 3,3 voor aansluiting op meisjes. De leerkracht met 6-10 jaar onderwijservaring geeft zichzelf een 7 voor aansluiting tijdens de taallessen op meisjes en een 2 op aansluiting op jongens. De leerkracht met 11-15 jaar ervaring geeft zichzelf een 3 voor zowel de aansluiting op meisjes als jongens. En ook bij de leerkracht met 21 jaar of langer ervaring is de uitkomst aansluiting op jongens en meisjes gelijk, namelijk een 1 voor beide seksen.

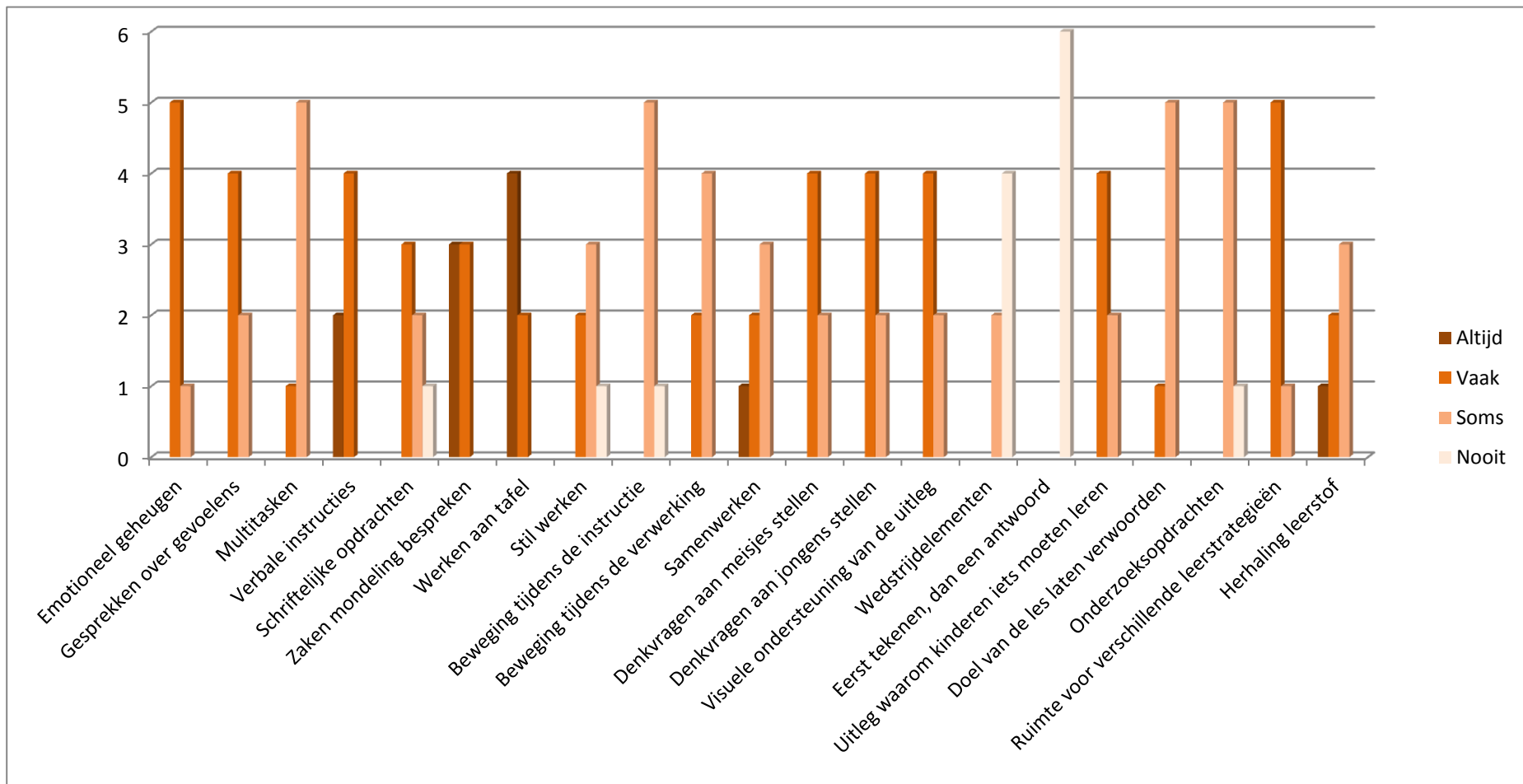


diagram 4, horend bij bijlage 5

§4.1.5: Analyse diagram 4, horend bij bijlage 5

De leerkrachten houden vaak gesprekken over gevoelens, bespreken zaken veelal mondeling en geven verbale instructies.

De kinderen werken vaak aan tafel. Er wordt soms van ze verwacht dat ze stil werken. Er wordt soms aan beweging gedaan tijdens de instructie en meer tijdens de verwerking (voornamelijk bij de kleutergroepen). Denkvrage worden zowel aan jongens als aan meisjes gesteld. Er wordt vaak gebruik gemaakt van visuele ondersteuning.

De kinderen krijgen veelal schriftelijke opdrachten.

Wedstrijdelementen worden weinig toegepast. Er wordt nooit gebruik gemaakt van de optie: eerst tekenen om tot een antwoord te komen. De kinderen krijgen regelmatig de kans om samen te werken.

De kinderen krijgen regelmatig uitgelegd waarom ze iets moeten leren. Zelf hoeven ze het doel minder vaak te verwoorden. Er is ruimte voor verschillende leerstrategieën, maar er wordt weinig gedaan aan onderzoeksopdrachten (kinderen moeten zelf 'op onderzoek uit').

De herhaling van de leerstof gebeurt wisselend.

Voor de theoretische onderbouwing van diagram 4, zie hoofdstuk 2.

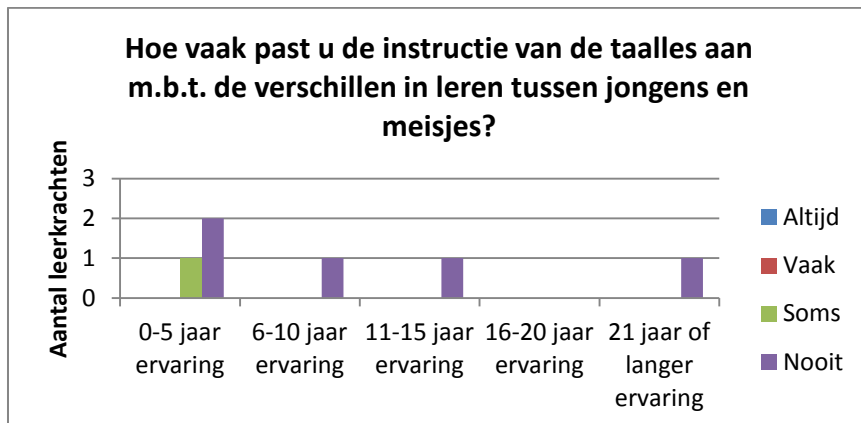


diagram 5

§4.1.6: Analyse diagram 5

Ruim 83% van de bevroagde leerkrachten past de instructie van haar taalles nooit aan om aan te sluiten op de verschillen die er zijn.

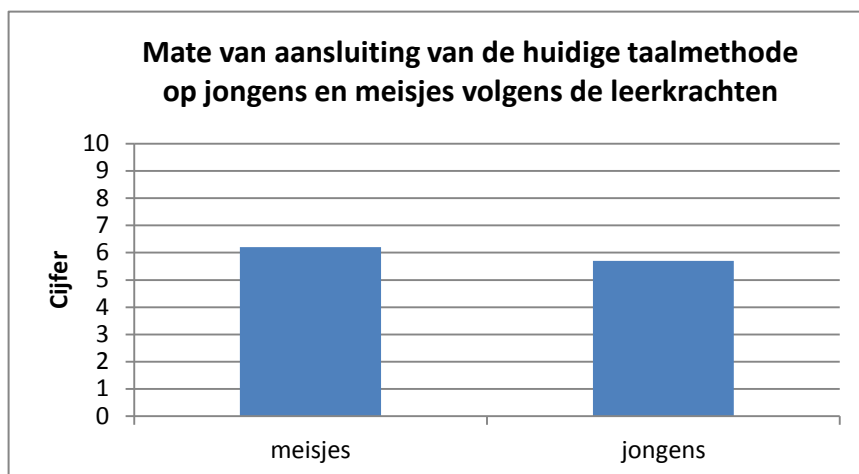


diagram 6

§4.1.7: Analyse diagram 6

De leerkrachten vinden dat de taalmethode beter bij meisjes (cijfer 6,2) dan bij jongens (cijfer 5,7) aansluit.

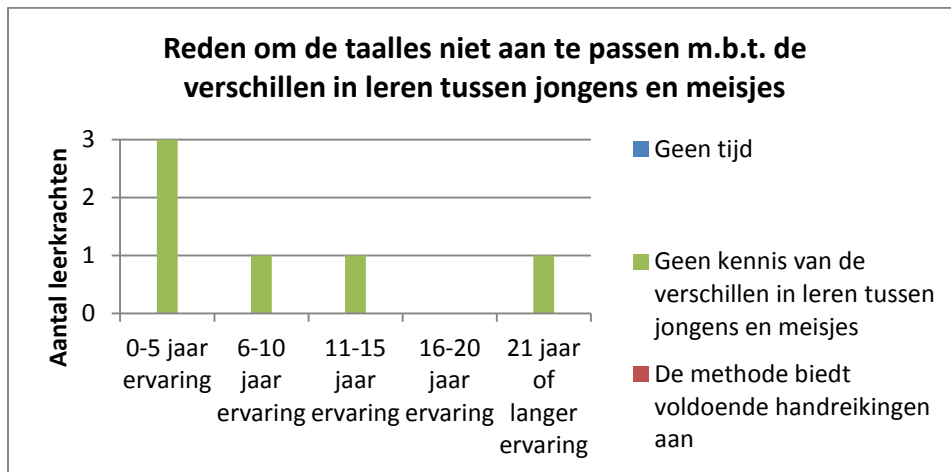


diagram 7

§4.1.8: Analyse diagram 7

De kennis is ontoereikend om aan de slag te gaan met aanpassen van taallessen op de verschillen tussen jongens en meisjes op taalgebied.

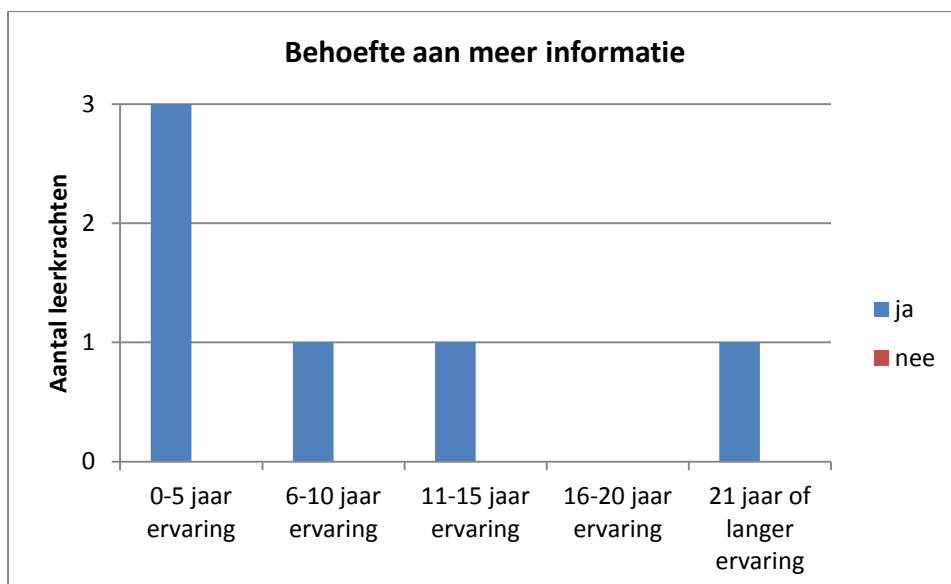


diagram 8

§4.1.9: Analyse van diagram 8

Alle zes de leerkrachten hebben de behoefte om meer informatie te krijgen met betrekking tot de verschillen tussen jongens en meisjes op taalgebied. Deze informatie zal hen aangeboden worden in een presentatie. Aansluitend zal het artikel 'Ik ben goeder in taal dan jij' (van den Berg, 2013) aan hen uitgedeeld worden.

§4.2: Analyse van de observaties

Ik heb op 11, 17 en 19 april 2013 bij alle leerkrachten geobserveerd tijdens een taalles. De gemiddelde tijd bij 5 van de 6 leerkrachten voor de instructie was 15-20 minuten. De zesde leerkracht zette 5 minuten in voor instructie en 5 minuten voor de verwerking (instroomgroep). In de kleutergroepen wordt gebruik gemaakt van een kringopstelling. In de groepen 3 en 4 zitten de kinderen in groepjes van 4 of 5 aan tafels, jongens en meisjes gemengd.

Wat opvalt tijdens de instructie is dat alle leerkrachten denkvragen aan zowel jongens als meisjes stellen. Elke leerkracht sluit aan op de beleavingswereld van het kind en doet een beroep op het emotioneel geheugen. De leerkrachten geven verbale instructies en maken gebruik van visuele ondersteuning. De lesstof van de voorgaande taallessen wordt herhaald. In groep 3 en 4 maken ze beide gebruik van schriftelijke opdrachten. De taallessen van hen kwamen uit de taalmethode Taal Actief. De taallessen van de kleutergroepen zijn gegeven uit eigen inspiratie.

§4.2.1: Hoe reageren de jongens tijdens en net na de instructie?

(waarneembaar gedrag relevant voor dit onderzoek)

De jongens zijn na (maximaal) 10 minuten beweeglijk (op de stoel wippen, punten slijpen). De jongens maken ogenschijnlijk competitieve opmerkingen naar elkaar ("Die dacht ik ook al!" "Ik weet er ook nog één!, Hé ik weet dat ook hoor!, Het was geen 14, je had het fout!"). Sommige jongens herkennen de letter t.

§4.2.2: Hoe reageren de meisjes tijdens en net na de instructie?

(waarneembaar gedrag relevant voor dit onderzoek)

De meisjes zijn na maximaal 13 minuten beweeglijk.
De meeste meisjes herkennen de letter t.

§4.2.3: De kwaliteiten van de leerkrachten

De zes leerkrachten van groep 1 t/m 4 hanteren een gelijke beurtverdeling. Ze stellen dezelfde soort vragen (herhalingsvragen en denkvragen) aan zowel jongens als meisjes. Complimenten worden aan beide seksen gegeven voor dezelfde redenen. Er wordt door één leerkracht humor gebruikt tijdens de instructie wat zowel de jongens als de meisjes zichtbaar aanspreekt. Er is afwisseling in aandacht voor jongens en meisjes. De leerkrachten maken gebruik van visuele ondersteuning. Alle leerkrachten herhalen stof van de voorgaande keer.

§4.2.4: Conclusie

De leerkrachten benaderen de jongens en de meisjes op dezelfde manier. Ze geven de kinderen om dezelfde redenen complimenten en doen aan gelijke beurtverdeling.

De kinderen zitten in groep 3 en 4 aan tafel tijdens de instructie en de verwerking. Hier heb ik weinig ruimte voor beweging gezien. De jongens worden na hooguit 10 minuten beweeglijk en de meisjes na maximaal 13 minuten. De gemiddelde instructietijd bedraagt 15-20 minuten.

In de kleutergroepen zitten de kinderen in de kring, waarbij vooral de jongens momenten van beweging benutten (hinkelen, op de plaatjes gaan liggen).

§4.3: Analyse van het interview

Na het afnemen van de interviews (5, 8 en 9 juli 2013), vindt de analyse plaats. Door middel van de drie stadia van coderen ontstaat de zogenaamde 'codeboom' (De Lange, Schuman & Montessori, 2011).

Stadium 1: open coderen

Ik luister de opnames één voor één af en noteer het volledige gesprek. Vervolgens schrijf ik alle belangrijke begrippen uit het gesprek op (zie bijlage 4.2).

Stadium 2: axiaal coderen

Daarna moet de lange lijst van begrippen korter worden gemaakt. De begrippen met min of meer dezelfde betekenis worden samengevoegd. Van hieruit ontstaat een hiërarchie die omgezet kan worden in een codeboom (zie bijlage 4.2).

Stadium 3: selectief coderen

Als de zes codebomen compleet zijn, worden deze selectief gecodeerd en in een schema geplaatst (figuur 3). Dit is tevens de laatste stap van het analyseren van de interviews.



figuur 3: Configuratie van centrale codes

§4.3.1: Analyse van figuur 3

Naar aanleiding van de presentatie en het artikel is er iets in gang gezet. De leerkrachten geven aan de presentatie duidelijk te vinden en dat het zorgde voor eyeopeners. De leerkrachten vertellen dat ze behoefte hebben aan praktische tips. Om aan praktische tips te komen stellen ze voor om ideeën uit te wisselen met andere collega's en er een terugkerend agendapunt van te maken tijdens de onderbouwvergaderingen. Daarnaast vinden ze het hun taak als leerkracht om te differentiëren, dus ook op het gebied van jongens- en meisjesverschillen. De behoefte is er om volgend schooljaar te starten, elk met hun eigen punt van aanpassing in hun taallessen (zie bijlage 4.2). Er moet volgens hen wel een balans zijn in de aanpassingen tijdens de lessen, zodat aan de behoefte van elk kind tegemoet gekomen wordt.

§4.3.2: Conclusie interviews

Uit de interviews (bijlage 4.2) komt naar voren dat de leerkrachten de informatie uit de presentatie duidelijk en verhelderend vonden. Ze zagen het als reminder en als eyeopener. Daarnaast werd voorgesteld om er een terugkerend agendapunt van te maken in de onderbouwvergadering. Elke leerkracht was geïnteresseerd in de literatuur die hen aangeboden is. Dit sluit tevens aan op de analyse van diagram 7 uit de vragenlijst. Ze zijn het meest gebaat bij praktische tips en het uitwisselen van ideeën. De leerkrachten gaven aan dat ze nu vast zitten in een patroon tijdens hun lessen. Ze zijn zich daarvan bewust geworden tijdens dit onderzoek en geven aan afwisseling te willen gebruiken en daarbij meer op jongens en meisjes aan te willen sluiten.

§4.3.3: De effecten van mijn interventies

In de interviews heb ik gevraagd wat ze als eerste aan willen pakken. Dit was voor elke leerkracht verschillend. In bijlage 4.2 staat wat de leerkrachten individueel willen aanpassen in hun taallessen na de zomervakantie. Daarbij heb ik gevraagd op wat voor manier ik hen daarin kan ondersteunen als coach. Het antwoord liep uiteen van: ideeën aanreiken, praktische tips en/of literatuur aanbieden tot ervaringen delen. Één leerkracht werkt na de zomervakantie op een andere school. Zij vond het fijn als ik ook voor haar bereikbaar blijf om aan de slag te gaan met het aanpassen van haar taallessen. Mijn rol in het interview was de leerkrachten hun verhaal te laten doen door inviterende vragen te stellen. Ze kwamen door het vertellen van hun verhaal zelf tot nieuwe inzichten. Een voorbeeld kan ik om ethische redenen niet geven. De manier van vragen stellen (open vragen), stiltes inlassen, doorvragen zette de leerkrachten aan om na te denken en tot nieuwe inzichten te komen en daarmee tot een bewustwording, zoals ze zelf verwoordde (zie figuur 3), wat tevens het doel van dit onderzoek is.

Er zijn een aantal dingen veranderd na mijn vragenlijst, observatie, presentatie en delen van mijn artikel (bijlage 6). De leerkrachten zagen de afgelopen tijd als een eyeopener. Tijdens de presentatie ontstonden momenten van discussie en uitwisseling die er mede voor gezorgd hebben dat één leerkracht de dag erna direct met een bewegingsspel aan de slag ging en een boek van mij heeft geleend.

Drie andere leerkrachten gaven in het interview aan dat ze na de presentatie ook aan de slag zijn gegaan in de praktijk om lessen aan te passen.

In het begeleidingsmoment tijdens het interview wilden twee leerkrachten veel aanpassingen tegelijk doen. Hier heb ik ze gevraagd om te kiezen met welke aanpassing ze het liefst eerst beginnen en welke twee daar later op volgen. Op die manier begeleid ik ze in het maken van kleine stappen, wat de kans op succes vergroot (Furman & Ahola, 2007).

Alle leerkrachten zouden het fijn vinden om actief aan de slag te blijven met het aanpassen van hun taallessen. Met de vraag “op wat voor manier zou jij gemotiveerd blijven om hiermee bezig te zijn?”, kwamen een aantal leerkrachten al snel uit op het punt laten terugkeren op de agenda van de onderbouwvergaderingen. Een ander zou graag ook persoonlijk door mij aangesproken willen worden.

Hoofdstuk 5

Beantwoording van de onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de vraag waarmee dit onderzoek begon. Er worden conclusies getrokken naar aanleiding van de geanalyseerde data en er worden punten ter discussie gesteld. Daarnaast wordt er een aanbeveling gedaan tot vervolgonderzoek.

§5.1: Antwoord op deelvraag 1

Welke verschillen en overeenkomsten zijn merkbaar in het lesgeven, tussen jongens en meisjes op het gebied van taal in groep 1 t/m 4?

In §4.2 van dit onderzoek is een beschrijvende analyse te vinden van de observaties die zijn uitgevoerd. Hieruit blijkt dat de leerkrachten het meeste aansluiten in hun taalles op meisjes. De leerkrachten geven allemaal verbaal les, in groep 3 en 4 maken alle drie de leerkrachten gebruik van schriftelijke opdrachten aan tafel. De kinderen moeten bij deze opdrachten ook stil werken. Er wordt door iedereen aangesloten op het emotioneel geheugen (van Stigt, 2013).

Alle leerkrachten maken gebruik van visuele ondersteuning. Het beeld ondersteunt het woord en omgekeerd (Jutten, z.j.) De lesstof van voorgaande keer wordt door hen allen herhaald. Één leerkracht laat het doel van de les verwoorden.

Wat opvalt is dat de leerkrachten allemaal eenzelfde manier van lesgeven hanteren, waarbij vooral de meisjes worden aangesproken.

De klassenopstelling is bij de kleuters een kring, in groep 3 en 4 zitten de kinderen in groepjes van vier of vijf. Jongens en meisjes zijn gemengd. Jongens en meisjes hebben elkaar nodig om uitgedaagd te worden en van elkaar te leren (Woltring, 2011).

De leerkrachten hebben allemaal als kwaliteit dat complimenten om dezelfde redenen worden gegeven aan zowel jongens als meisjes. Er wordt hierin geen onderscheid gemaakt. Elk kind wordt gelijk behandeld.

Ze stellen dezelfde soort vragen aan zowel de meisjes als de jongens. Hierdoor worden allebei de seksen uitgedaagd om na te denken (Gurian, 2008).

§5.2: Antwoord op deelvraag 2

Hoe kunnen we in onze interactie en ons handelen rekening houden met de verschillen tussen jongens en meisjes in het taalonderwijs?

De uitkomst van de vragenlijst wijst uit dat de leerkrachten uit de onderbouw weinig kennis hebben van de verschillen tussen jongens en meisjes. Dit staat het afstemmen op de verschillen in de weg.

Wat al wel afgestemd gebeurt is het stellen van denkvragen aan zowel jongens als meisjes (Gurian, 2008). Beide seksen worden hierdoor uitgedaagd om na te denken over bepaalde kwesties.

Daarnaast gebruikt iedereen met regelmaat visuele ondersteuning tijdens de instructie en er is ruimte voor beweging tijdens de verwerking. Één leerkracht geeft aan nooit aan beweging tijdens de instructie te doen. In de opmerkingen in de vragenlijst geeft zij aan het interessant te vinden om hiervoor wat handvatten te krijgen.

De onderdelen tijdens de taalles waar de leerkrachten weinig tot geen aandacht aan besteden als het gaat om afstemmen op de verschillen tussen jongens en meisjes zijn: het toepassen van onderzoeksoopdrachten, het eerst laten tekenen alvorens tot een antwoord te komen, het toepassen van wedstrijdelementen en het doel van elke les laten verwoorden. Het is effectief om te benoemen wat de kinderen gaan leren (Veenstra & Korstanje, 2011). Door hier meer aandacht aan te besteden kunnen de leerkrachten ervoor zorgen om tijdens de taalles meer op jongens en meisjes aan te sluiten. Vooral de jongens zijn hiermee gebaat (Gurian, 2008).

§5.3: Antwoord op deelvraag 3

Op wat voor manier kan ik mijn collega's van groep 1 t/m 4 begeleiden (waar nodig), om hen bewust te laten worden van hun interactie en handelen t.o.v. de verschillen tussen jongens en meisjes in het taalonderwijs?

De leerkrachten vinden het fijn om actief bezig te blijven met het aanpassen van hun taallessen. De presentatie zette hen aan om in de praktijk op hun eigen manier aan de slag te gaan. Met de vraag "op wat voor manier zou jij gemotiveerd blijven om hiermee bezig te zijn?", kwamen een aantal leerkrachten al snel uit op het punt laten terugkeren op de agenda van de onderbouwvergaderingen. Een ander zou graag ook persoonlijk door mij aangesproken willen worden.

Tijdens de interviews kwamen de leerkrachten door mijn open vragen zelf op ideeën hoe ze hun taallessen op zowel jongens als meisjes aan kunnen laten sluiten (bijvoorbeeld een wedstrijdelement voor de taallessen begint: wie heeft zijn boek het snelst op tafel?) (Gurian, 2008).

Een andere leerkracht had een lessenserie bedacht met taal en rekenen geïntegreerd in muziek, waarbij ze gebruik maakte van aansluiten op de verschillen tussen jongens en meisjes. Dit deed ze door middel van visuele ondersteuning en de kinderen mochten een idee tekenen.

Mijn rol hierin als coach is volgens de leerkrachten om er voor ze te zijn als ze iets willen weten of iets met me willen delen. Ze zouden graag praktische tips aangeboden krijgen, maar ik ben van mening dat bij een actieonderzoek de leerkrachten door mij uitgedaagd moeten worden om zelf tot ideeën te komen, net zoals bij bovenstaand voorbeeld (Schuman, 2009). Ik zal hen dus moeten blijven uitdagen om na te denken.

Voor de effecten van mijn interventies verwijs ik naar §4.3.3.

§5.4: Antwoord op de onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidt als volgt:

Welke begeleiding hebben de leerkrachten van de onderbouw groepen van mij nodig om beter in te spelen op verschillen tussen jongens en meisjes ten einde meer passend onderwijs te kunnen bieden op het gebied van taalonderwijs?

Zoals de leerkrachten voornamelijk tijdens het interview aangaven, hebben zij behoefte aan het uitwisselen van tips en ideeën. Om het onderwerp levendig en actief te houden is het nuttig om er een terugkerend punt op de agenda van de onderbouwvergadering van te maken. De leerkrachten kwamen zelf op dit idee door mijn vraagstelling (§5.3).

Elke leerkracht geeft aan dat zij minimaal 2 taallessen per week zou willen aanpassen om aan te sluiten op de verschillen tussen jongens en meisjes (voor de wensen per leerkracht verwijs ik naar bijlage 4.2). De begeleiding die ze hierin van mij nodig hebben is het samen verzinnen van lesactiviteiten en het aanbieden van kennis met betrekking tot het onderwerp. De leerkrachten geven aan het moeilijk te vinden om zelf lessen te bedenken. Ze hebben hiervoor, zeker in het begin, extra ondersteuning en ideeën nodig van derden. Dit kan internet zijn, een boek of tips van andere collega's.

Waar ruim 80% van de leerkrachten het over eens is, is dat het van belang is om rekening te houden met de verschillen tussen jongens en meisjes. Iets minder dan 20% is van mening dat het belangrijk is om aan te sluiten op individuele verschillen en dat het dan eigenlijk niet uitmaakt of het een jongen of een meisje is.

§5.5: Discussiepunt

Het laatst genoemde in §5.4 is direct één van de discussiepunten van dit onderzoek. Is het van belang om aan te sluiten op de verschillen tussen jongens en meisjes als er ook al binnen het passend onderwijs rekening wordt gehouden met de individuele verschillen?

Dit is tevens een zwak punt uit dit onderzoek. De leerkrachten sluiten op elk individu aan volgens de methode van handelingsgericht werken. Kritiek ten opzichte van dit onderzoek is dat het dan niet nodig is om naar groepen jongens en meisjes te kijken. Er wordt immers al tegemoet gekomen aan

de individuele verschillen die er zijn.

Een sterk punt uit dit onderzoek is dat ondanks dat we rekening houden met de individuele verschillen, er elke dag klassikaal wordt lesgegeven. Tijdens deze klassikale momenten is het inzetten van een aangepaste taalles eenvoudig te realiseren om beter aan te sluiten op de verschillen tussen jongens en meisjes. Tijdens deze groepsmomenten wordt er daardoor een hogere betrokkenheid gerealiseerd. Dit zou mogelijk tot betere leerprestaties kunnen leiden.

§5.6: Vervolgonderzoek

Na de zomervakantie (vanaf 2 september 2013) wordt dit onderzoek vervolgd. Ik zal nogmaals een observatie uitvoeren tijdens een aangepaste taalles met behulp van hetzelfde observatieformulier. Hoe wordt er nu rekening gehouden met de meisjes en de jongens? Wat hebben de leerkrachten aangepast in hun taalles? Wellicht is er in de bovenbouw ook behoefte naar dergelijk onderzoek.

Als vervolg op dit onderzoek zou een optie kunnen zijn om concrete resultaten te meten aan de hand van toetsen na het hanteren van jongens- en meisjesverschillen. In de praktijk wordt al een aantal jaar gewerkt met handelingsgericht werken en passend onderwijs. Hoe staan de nieuwe resultaten tegenover de oude op het vakgebied taal? Is er een verbetering in resultaten te merken?

Hierin kunnen ook de leerlingen bevraagd worden over de nieuwe manier van werken. Wat voor effect heeft het op hen en wat merken zij voor verschil? De feminisering van het onderwijs kan hierin meegenomen worden. Merken de jongens en meisjes verschillen als ze van een vrouwelijk of een mannelijke leerkracht les krijgen?

Hoofdstuk 6

Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk wordt gereflecteerd op mijn rol als onderzoeker. Dit gebeurt aan de hand van vijf vormen van reflectie. Ik denk na over de vragen: Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend? Wat heb ik er als onderzoeker van geleerd?

§6.1: Beschrijvende reflectie

Het onderwerp van dit onderzoek is naast persoonlijke interesse ook een vorm van passend onderwijs is die wij op school nog niet kenden, maar al wel toegepast wordt op andere basisscholen (§2.1.5). Om passend onderwijs op school een bredere dimensie te geven, ben ik gestart met dit onderzoek in samenwerking met mijn onderbouwcollega's.

Eerst wilde ik onderzoeken hoe genderbewust de leerkrachten zijn. Dit houdt in dat ik bekijk of de stereotiepe beelden die er zijn over jongens en meisjes door de leerkrachten gestimuleerd worden of dat ze genderneutraal lesgeven, waarbij deze stereotypen buiten beeld blijven (Wouters, 2013). Hierdoor creëren we een omgeving die zij nodig hebben om zich optimaal te kunnen ontplooiën en te kunnen worden wie ze willen zijn (Wouters, 2013). Uiteindelijk merkte ik hierin wat weerstand op school. Ik merkte dat dit onderwerp te persoonlijk was om verandering in te weeg te kunnen brengen. Daarom heb ik het onderwerp aangepast, zodat ik samen met de leerkrachten op een positieve, actieve manier aan de slag kon gaan. Hier reageerden ze heel open en enthousiast op.

§6.2: Technische reflectie

Om in kaart te brengen hoe de verschillen tussen jongens en meisjes er op onze school uitzien, heb ik gebruik gemaakt van triangulatie (hoofdstuk 3, p. 15). Door middel van observatie, vragenlijst, presentatie (voor het aanbieden van informatie en ruimte voor discussie), artikel en interviews heb ik als onderzoeker een duidelijk beeld gekregen van de wensen van de leerkrachten met betrekking tot begeleiding. Het is duidelijk geworden hoe er nu wordt lesgegeven (vragenlijst en observatie) en hoe de leerkrachten het op dit moment liever zouden willen (interview) na het aanbieden van meer informatie (presentatie en artikel) en het nadenken hierover, zowel met elkaar als persoonlijk.

De competentie waar ik het meest een beroep op moest doen is de competentie in reflectie en ontwikkeling. Daarnaast moest ik me bewust zijn van mijn communicatie met collega's. Ik wilde een coach zijn met aandacht voor ethiek, betrouwbaarheid en transparantie (§3.5, §3.6, §3.7).

Tijdens het onderzoek ben ik veel in gesprek geweest met mijn collega's over dit onderwerp. Tijdens de presentatie, waar ruimte was voor discussie, en tijdens de interviews werd hierin een groot beroep gedaan op mijn communicatie met de leerkrachten. Door middel van open vragen werden zij aan het nadenken gezet (§2.3.3).

Ik liep tijdens het onderzoek ook tegen een aantal dingen aan. Door gebrek aan tijd, of een matige tijdsplanning, heb ik geen tweede observatie uit kunnen voeren. Dit doe ik na de zomervakantie. Daarnaast was het een opgave om met weerstand om te gaan aan het begin van het onderzoek. Ik had veel tijd kunnen besparen door de collega's eerder in het onderwerp te betrekken (§6.1).

§6.3: Dialogische reflectie

Tijdens mijn basisschoolperiode was er weinig aandacht voor het individuele kind. De lessen werden klassikaal gegeven en iedereen deed hetzelfde op dezelfde manier.

Nu ik zelf leerkracht ben wil ik dat kinderen op een periode terugkijken waar echt aandacht aan hen is besteed. Waar naar hen gekeken en geluisterd is. Dat ze zich begrepen voelen.

Ik krijg in mijn klas een hoop positieve energie van de kinderen terug doordat ik aan hun behoeften probeer te voldoen. Een knuffel, een tekening, ouders die vertellen dat hun kind blij is dat ik er weer ben...Het zijn allemaal tekens dat de kinderen tevreden met mij zijn als hun juf.

Ook mijn collega's merken dat ik anders in het onderwijs sta in vergelijking met twee jaar geleden. Ze geven aan dat ze merken dat ik een opleiding aan het volgen ben aan de manier waarop ik praat over literatuur, over mijn visie met betrekking tot het onderwijs, de nieuwe dingen die ik in de klas

uitprobeer, mijn drive om gedragscoördinator op school te worden. Ik laat van me horen tijdens de vergaderingen, ik vraag andere collega's naar hun mening tijdens een vergadering. Ik ben me hierdoor meer gaan profileren in het team. Dit is ook één van mijn doelen geweest van het volgen van de Master SEN. Mede het doen van onderzoek heeft er aan bijgedragen dat ik een kritische houding heb gekregen.

Het model 'Logische niveaus' van Bateson (figuur 4) laat zien dat ik een stukje zelfbewustzijn heb ontwikkeld tijdens het onderzoek.

Omgeving: *Waar ben ik?* Ik ben op een reguliere basisschool in Zwijndrecht.

Gedrag: *Wat doe ik?* Ik onderzoek de verschillen tussen jongens en meisjes in de onderbouw op taalgebied, samen met mijn collega's. Ik begeleid hen vervolgens in het aanpassen van hun taallessen.

Vaardigheden en kwaliteiten: *Wat kan ik?* Ik straal enthousiasme uit over dit onderwerp. Ik heb veel persoonlijke aandacht voor mensen. Ik communiceer op een open manier met mijn collega's. Ik sta open voor discussie en andere meningen.

Identiteit: *Wie ben ik?* Ik ben een leerkracht die het belangrijk vindt om veel oog te hebben voor de individuele leerling, maar ook voor het groepsklimaat. Ik ben een onderzoeker die op zoek gaat naar de best mogelijke aansluiting op de kinderen in mijn klas.

Doel en missie: *Wat wil ik, waar ben ik op uit?* Ik wil mijn kennis graag overbrengen op anderen, zodat zij ook zo goed mogelijk aansluiten op de kinderen in hun klas. Ik wil mezelf profileren in het team, zodat ik me gezien voel. Ik vind het fijn als mensen naar me toe komen en me om raad vragen. Ik groei hiervan in mijn zelfvertrouwen en competentie. Ik vind het fijn als ouders zien dat ik veel aandacht aan hun kind besteed.



Figuur 4. "Niveaus van Bateson. Reflectie instrument", verkregen van http://www.alba-academie.nl/nieuws/Beroepsopleiding_tot_Coach_Practitioner_start_september

§6.4: Meta-reflectie

Na twee jaar Master SEN ben ik mij meer gaan ontwikkelen van doener naar denker. Het impulsieve van een doener zal in mijn geval nooit helemaal verdwijnen, maar de overdenking gebeurt nu vaker en eerder. Soms leer ik door trial and error (Hansen, 2000). Ik reflecteer door te beoordelen of een nieuwe toepassing in de praktijk goed uitpakt. Ik stel daartoe mijn handelen waar nodig bij. Ik leer ook door te praten met mijn collega's en studiegenoten. Met hen wissel ik nieuwe ideeën en inzichten uit.

Mijn collega's, vrienden en studiegenoten sturen mij af en toe een artikel over het verschil in leren tussen jongens en meisjes. Ik draag uit dat ik dit belangrijk vind en zij weten dat ik hiermee actief bezig ben. Mede op deze manier dragen zij bij aan mijn kennisconstructie. Dit laatste komt ook naar voren in het bespreken van opdrachten met critical friends. Zij laten me op een andere manier nadenken over zaken die ik beschreven heb ik mijn onderzoek. Mede door hen word ik gestimuleerd om een onderzoekende houding aan te nemen. Een voorbeeld wat mij aanzet tot nadenken: een collega stelde dat het volgens haar niet nodig is om aan te sluiten op jongens en meisjesverschillen, als je al rekening houdt met de individuele verschillen. Een interessant discussiepunt waar ik me na dit onderzoek graag eens verder in zou willen verdiepen.

§6.5: Kritische reflectie

De kinderen, collega's en ouders hebben profijt van mijn reflectief onderzoekende houding. Ik deel mijn kennis met collega's en ouders. De kinderen zijn degene die er direct profijt van hebben. Zij zijn getuige van, voor hen, interessant onderwijs. Ik ben zelf ook een grote profijthebber. Ik voel me kundiger, wijzer en daarmee competent. Ik weet dat ik over kennis beschik waarmee ik in de praktijk goed uit de voeten kan, maar dat ik er ook anderen mee kan helpen.

Degene die er minder profijt van hebben zijn die jongens of meisjes die niet houden van bijvoorbeeld concurrentiestrijd of bewegingsspelletjes. Om die reden wissel ik de manier waarop ik de kringactiviteiten aanbied af en geef ik aan bij collega's hier een interessante balans in te ontdekken. De ethische keuzes die ik in het onderzoek heb gemaakt, beginnen bij het anonimiseren van collega's, kinderen en van mijn praktijkschool. Daarnaast is mijn onderzoek transparant. Het is voor iedereen toegankelijk die het wil lezen.

De gegevens die ik heb verzameld in de afgelopen tijd vernietig ik na goedkeuring van dit onderzoek.

Literatuur

- Baron-Cohen, S. (2004) *The essential difference*, London, England: Penguin Books
- Blommendaal, C. (2012) Multitasken werkt niet, geraadpleegd op <http://www.dokterdokter.nl>
- Bobbink, L., Degen-Nijeboer, H., Geurts, E., Pelzer, M. & Woudenberg, J. (2012) *Narratief! Wablief? Ieder zijn eigen verhaal*. Nijmegen: Bureau Ketel
- Broeke ten, A. (april 2013) Lastpak leert niet. *Quest*. Pp.96-99
- Christians, M. (2013) Leren doe je met je lijf, geraadpleegd op <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/leren-doe-je-met-je-lijf/>
- Davis, G. & Rimm, S. (2004) *Raising amazing boys*, geraadpleegd op <http://www.sylviarimm.com>
- Dijk van, M., Jettinghoff, J. & Grootsholte, M. (2013) Feminisering van het primair onderwijs, geraadpleegd op <http://www.caop.nl>
- Emonds, E. (17 september 2009), Mindmapping voor kinderen, geraadpleegd op <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/lesmateriaal/mindmapping-voor-kinderen/>
- Furman, B. & Ahola, T. (2007) *Reteaming. Oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. Amsterdam: Uitgeverij boom/nelissen
- Geerdink, G. (2009). Feminisering van het basisonderwijs. In Geerdink, G. (red.)(2009). *Het kind, de leerkracht en het onderwijs. Terugblikken en vooruitzien*. Arnhem: Pabo Arnhem. pp. 35-47
- Gorlick, A. (2009) Media multitaskers pay mental price, Stanford study shows, *Stanford Report*, August 24, 2009
- Gurian, M., Stevens, K. & King, K. (2008) *Boys & Girls. Strategieën voor onderwijs aan jongens & meisjes in het basisonderwijs*, Uitgeverij Onderwijs Maak Je Samen
- Hansen, R. (spring 2000) The role of experience in learning: giving meaning and authenticity to the learning process in schools. *Journal of technology education, volume 11, no.* Pp. 23-32
- Hermans, C., Os van, W. (2011) *Jongens Dans! Een handreiking*, Kunstfactor Utrecht, April 2012
- Jansen, M. (2007) De invloed van Mars en Venus op de taalverwerving, geraadpleegd op <http://www.kennislink.nl>
- Jolles, J. (2012) *Ellis en het verbreinen. Over hersenen, gedrag & educatie*, Neuropsych Publishers, Amsterdam-Maastricht
- Jongens en meisjes gedrag (z.j.), geraadpleegd op <http://spwopleiding.webklik.nl/page/jongens-en-meisjes-gedrag>

Jutten, J. (z.j.) Systeemdenken in de klas. Praktische uitwerking voor het werken met de “vijfde discipline”, Stichting Duurzaam Leren

Onderzoek naar effect bewegend leren (januari 2011) *Kader Primair jaargang 16, nr. 5*. P. 11

Lange, de B. (2012) Hippocampus: archivaris van herinneringen, geraadpleegd op <http://www.leefbreinbewust.nl/sectie1/hippocampus.html>

Lange, de R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011) Antwerpen-Apeldoorn: Garant

McManus, I.C & Bryden, M.P. (1991) Geschwind's theory of cerebral lateralization: developing a formal, causal model, *Psychological Bulletin*, Volume 110, No. Pp. 237-253

Maris, J. van (2009) Coachen en adviseren: onverenigbaar... tenzij? Geraadpleegd op http://www.coachingacademy.nl/uploads/files/artikel_van_Maris.pdf

Marreveld, M. (december 2007) De T-factor. Aandacht voor testosteron helpt leerkracht in de klas. *Didactief*, nr.10. Pp. 4-7

Moei, F. de (8 september 2009) Wat zijn de kenmerken van een goede coach? Geraadpleegd op <http://www.newstart.nl/blog/wat-zijn-de-kenmerken-van-een-goede-coach/>

Penning, I. (2012) Jongens en meisjes een wereld van verschil, geraadpleegd op <http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hbosearch.results/?query=jongens+en+meisjes>

RTV Drenthe (20 december 2011). Bewegend leren op Drentse scholen [Video file]. Geraadpleegd op: [http:// http://www.youtube.com/watch?v=RKZO_f15uGM](http://http://www.youtube.com/watch?v=RKZO_f15uGM)

Shiny (20 september 2012) Betrouwbaarheid van een onderzoek, geraadpleegd op <http://wetenschap.infonu.nl/onderzoek/106529-betrouwbaarheid-van-een-onderzoek.html>

Sikkema, R. (2010) *Non verbale werkvormen in supervisie en coaching. De taal van het lichaam*. Amsterdam: Uitgeverij Nelissen

Stigt van, M. (25 april 2013) Jongens zijn slimmer dan meisjes, geraadpleegd op <http://miekevanstigt.blogspot.nl/2013/04/jongens-zijn-slimmer-dan-meisjes.html>

Swaab, H. (2008) *Handboek Klinische ontwikkelingsneuropsychologie. Over aanleg, omgeving en verandering*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. Pp. 65-84

Timmerman, G. & Essen van, M. (2004) De mythe van het 'vrouwengevaar'. Een historische inventarisatie van (inter)nationaal onderzoek naar de relatie tussen feminisering en 'jongensproblemen' in het onderwijs, *Pedagogiek*, 24^e jaargang (1), 57-71

Ullman, M.T. & Hartshorne, J.K. (2006) Report. Why girls say 'holded' more than boys. *Developmental Science* 9:1. Pp. 21-32

Veenstra, T. & Korstanje, M. (februari 2011) Doelgerichte instructie. Betere spellingsresultaten, *JSW* 6. Pp. 6-9

Visser, Y. (2009) *Coaching. In het primair onderwijs*, Amersfoort: CPS

Voskens, C., Janssen, V. & Evers, M. (2010) *HijZijWijzer*. Gender: denken en doen. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies

Vreugdenhil, K. (z.j.) Het brein van meisjes en jongens, geraadpleegd op <http://www.breimbewust-onderwijs.nl/files/brein-meisjes-jongens.pdf>

Wentings, N. (2011) Juf van een jongensklas, geraadpleegd op <http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hbosearch.results/?query=jongens+en+meisjes>

Woltring, L. (20 augustus 2011) Jongens en meisjes scheiden in het onderwijs? Enige overwegingen, geraadpleegd op http://www.laukwoltring.nl/media/download_gallery/11Site%20Gescheidenonderwijs5.pdf

Wouters, L. (februari 2013) Behandelen we jongens en meisjes gelijk? Genderbewust lesgeven, *JSW* 6. Pp. 14-17

Zwiep, C. (z.j.) De cognitieve ontwikkeling. De ontwikkeling van het jonge kind. Leren als proces, geraadpleegd op http://www.gastouderacademie.nl/fileadmin/user_upload/gastouderacademie/docs/bibliotheek/Ontwikkeling/De_cognitieve_ontwikkeling__leren_als_proces__K_P_.pdf

Bijlage 1: De fases van een coachingsgesprek en de vaardigheden van de coach

Het **voorgesprek** zit als volgt in elkaar:

1. Opening van het gesprek (duidelijk het doel van het gesprek naar voren brengen, namelijk leren *met* en niet leren *van*)
2. Definiëren van de vraag (wat is de hulpvraag?)
3. Formuleren van de gewenste situatie (het einddoel formuleren)
4. Opstellen van het actieplan
5. Afsluiting van het voorgesprek (ziet de leerkracht zijn/haar plan zitten?)

De **observatie** is valide als inderdaad wordt geobserveerd wat is afgesproken in het voorgesprek. Een observatie is betrouwbaar als het gegevens oplevert die een andere observator ook had kunnen zien (Visser, 2009).

Een *gesloten* observatie kan kwalitatief of kwantitatief van aard zijn. Kwalitatief houdt in dat er geobserveerd wordt naar inhoud van het gedrag. Een kwantitatieve observatie is dat er gekeken wordt naar hoe vaak een bepaald gedrag voorkomt.

Een *open* observatie kan zijn een videoregistratie, audioregistratie of een beschrijvend verslag. De verschillende vormen van observatie mogen met elkaar worden gecombineerd.

Het **nagesprek** bestaat uit vijf stappen:

1. Stoom afblazen (ontlading)
2. Evalueren van het actieplan
3. Bepalen van de voortgang (wordt de coachingscyclus voortgezet of niet?)
4. Opstellen van nieuw of aangepast actieplan
5. Afsluiting van het gesprek

Een coach moet naast het vragen stellen over een aantal vaardigheden beschikken:

1. Luisteren. Door tijdens het gesprek het verhaal van de leerkracht samen te vatten en te parafraseren (de informatie van de leerkracht interpreteren en terugkoppelen) zorgt de coach ervoor dat hij/zij aantoont goed te luisteren.
2. Non-verbale communicatie. Tijdens het gesprek is een open en vertrouwde sfeer gewenst. Door rekening te houden met de non-verbale communicatie kan dit bewerkstelligt worden. Enkele voorbeelden van een goede non-verbale communicatie:
 - gebruik gebaren met open handpalmen. Dit staat voor eerlijkheid en loyaliteit.
 - sla de armen niet over elkaar. Dit is een gesloten houding. Let op de houding van de leerkracht. Als hij/zij dit doet is hij/zij het ergens niet mee eens. Probeer erachter te komen wat hem/haar dwars zit.
 - sla de benen niet over elkaar. Dit is een gesloten houding. Let op de houding van de leerkracht. Als hij/zij dit doet is hij/zij het ergens niet mee eens. Probeer erachter te komen wat hem/haar dwars zit.
 - oogcontact maken.
 - hoofd een beetje schuin houden. Darwin ontdekte dat dit een teken van interesse is bij zowel mensen als dieren.
 - kopiëren van houdingen. Op deze manier kan duidelijk gemaakt worden dat men het eens is. Niet alleen houdingen, maar ook de woordkeus op de leerkracht aanpassen helpt mee voor het krijgen van een goede verstandhouding. De coach kiest termen die aansluiten bij het zintuigelijke systeem (zie tabel 1) dat op dat moment bij de leerkracht overheerst. Dit is onderdeel van NLP (Neurolinguïstisch programmeren) (Bandler & Grindler, 1970).
3. Constructieve feedback geven:
 - geef beschrijvende, concrete feedback
 - geef specifieke, actuele feedback
 - geef bruikbare feedback
 - beperk het aantal verbeteringspunten indien nodig
 - focus op vooral de goede gedragingen

- ga na of de leerkracht de feedback goed begrepen heeft

4. Zelfreflectie van de coach. De coach stelt zichzelf vragen om vaardiger te worden in het coachen.

<i>Aspecifiek</i>	<i>Visueel</i>	<i>Auditief</i>	<i>Kinestetisch</i>
Ik ben er niet zeker van	Ik zie het nog niet duidelijk voor me	Er gaat nog geen belletje bij me rinkelen	Ik heb er nog geen greep op
Begrijp je wat ik probeer te communiceren?	Zie je het duidelijk voor je?	Klinkt dit goed in de oren?	Kun je dit bevatten?
Ik begrijp je	Ik zie wat je bedoelt	Ik hoor wat je zegt	Ik heb het gevoel dat ik je begrijp

Tabel 1: Zintuiglijk systeem (Uit: *Coaching*, Visser, 2009 pag. 98)

Bijlage 2: Observatieformulier

Observatieformulier leerkrachtgedrag m.b.t. verschillen in leren tussen jongens en meisjes op taalgebied

Klas	
Les	taal
Datum	
Tijd	
Aantal jongens/Aantal meisjes	
Doelgroep	leerkracht van de groep
Geobserveerde leerkracht	
Observant	Ariena van den Berg
Beginsituatie	
Doel van de observatie	Observeren van het leerkrachtgedrag binnen een taalles m.b.t. de verschillen in leren tussen jongens en meisjes in de onderbouw.

1. Welke vorm van klassenopstelling hanteert de leerkracht?

2. Hoe lang duurt de instructie voor de taalles?

Zichtbaar handelen/interactie van de leerkracht

○ Gebruik van samenwerking	○ Visuele ondersteuning tijdens de instructie
○ Schriftelijke opdrachten	○ Ruimte voor beweging tijdens de verwerking
○ Denkvragen stellen	○ Bewegingactiviteiten tijdens de instructie
○ Gevoelens laten verwoorden	○ Kinderen eerst laten tekenen voordat ze iets opschrijven (bij het opstellen van een verhaal e.d.)
○ Ruimte voor multi-tasking (meerdere activiteiten tijdens één opdracht)	○ Het doel van de les laten verwoorden
○ Verbale instructies	○ Wedstrijdelement terug laten komen tijdens de les/instructie
○ Kinderen moeten stil werken	○ Ruimte voor verschillende leerstrategieën
○ Aansluiting emotioneel geheugen (Aansluiting op de leef- en belevingswereld/ervaringen)	○ Herhalen van de vorige leerstof voorafgaande aan de nieuwe leerstof
○ Kinderen laten werken aan hun tafel	○ Er wordt gebruik gemaakt van onderzoekopdrachten

Hoe reageren de jongens tijdens en direct na op de instructie van de leerkracht?
Hoe reageren de meisjes tijdens en direct na op de instructie van de leerkracht?
Wat zijn kwaliteiten van deze leerkracht m.b.t. het onderwerp verschillen in leren tussen jongens en meisjes?
Overige opmerkingen

Bijlage 3: Vragenlijst

Vragenlijst leerkrachten

De invloed van leerkrachtengedrag op de verschillen in leren tussen jongens en meisjes

Kruis de gewenste antwoorden aan, tenzij er aangegeven staat dat u een antwoord moet omcirkelen of beantwoorden.

1. Bent u een mannelijke of een vrouwelijke leerkracht?

- ☐ Man
- ☐ Vrouw

2. Welke groep heeft u?

- ☐ Groep

3. Hoeveel jongens en meisjes heeft u in de klas?

- ☐ jongens
- ☐ meisjes

4. Hoeveel jaar onderwijservaring heeft u? (stagejaren niet meegerekend)

- ☐ 0-5 jaar
- ☐ 6-10 jaar
- ☐ 11-15 jaar
- ☐ 16-20 jaar
- ☐ 21 jaar of langer

5. Bent u bekend met de verschillen in leren tussen jongens en meisjes?

- ☐ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Enigszins

6. Vindt u het belangrijk dat u als leerkracht aansluit bij de verschillen in leren tussen jongens en meisjes?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

7. Waarom vindt u het wel / niet belangrijk om aan te sluiten bij de verschillen in leren tussen jongens en meisjes? (doorstrepen wat niet van toepassing is.)

.....

.....

.....

.....

8. In welke mate sluit u aan bij de verschillen in leren tussen jongens en meisjes binnen een instructie en verwerking van taal? (1 is minimaal / 10 is maximaal)

Omcirkel het antwoord.

Jongens

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Meisjes

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

9. Beantwoord de volgende stellingen met *nooit*, *soms*, *vaak* of *altijd m.b.t. de taal*. Hierbij staat *soms* voor 1 à 2 keer per week en *vaak* voor meer dan 2 keer per week.

o Ik sluit aan op het emotioneel geheugen (leef- en belevingswereld / ervaringen)

nooit – soms – vaak - altijd

o Ik voer gesprekken over gevoelens

nooit – soms – vaak - altijd

o Ik laat kinderen multitasken (meerdere activiteiten tijdens één opdracht, denk daarbij aan schrijven, tekenen, lezen, overleggen)

nooit – soms – vaak - altijd

o Ik geef verbale instructies

nooit – soms – vaak - altijd

o Ik geef schriftelijke opdrachten

nooit – soms – vaak - altijd

o Ik laat de kinderen hun antwoorden vertellen/ik bespreek zaken mondeling

nooit – soms – vaak - altijd

o Ik laat de kinderen werken aan een tafel

nooit – soms – vaak - altijd

o De kinderen moeten van mij in de klas stil werken

nooit – soms – vaak - altijd

o Ik bied bewegingsactiviteiten tijdens de instructie aan

nooit – soms – vaak – altijd

o Ik zorg voor ruimte voor beweging tijdens de verwerking

nooit – soms - vaak - altijd

o De kinderen mogen van mij samenwerken

nooit – soms - vaak - altijd

o Ik stel denkvragen aan meisjes

nooit – soms - vaak – altijd

o Ik stel denkvragen aan jongens

nooit – soms - vaak – altijd

o Ik ondersteun mijn uitleg visueel

nooit – soms - vaak - altijd

o Ik laat wedstrijdelementen terug laten komen in de instructie

nooit – soms - vaak - altijd

o Ik laat de kinderen eerst tekenen om vervolgens tot een antwoord te komen

nooit – soms – vaak - altijd

o Ik geef de kinderen uitleg waarom ze iets moeten leren

nooit – soms – vaak - altijd

o Ik laat de kinderen zelf het doel van de les verwoorden

nooit – soms – vaak – altijd

o Ik maak gebruik van onderzoeksopdrachten

nooit – soms – vaak – altijd

o Ik bied ruimte voor verschillende leerstrategieën

nooit – soms – vaak – altijd

<i>o Ik herhaal de vorige leerstof voorafgaande aan de nieuwe leerstof</i> nooit – soms – vaak – altijd
10. Denkt u dat de methode van taal voldoende aansluit bij de verschillen in leren tussen jongens en meisjes? o Sluit aan bij jongens o Sluit aan bij meisjes o Sluit aan bij beiden
11. In welke mate sluit de taalmethode aan bij jongens en meisjes binnen een instructie en verwerking van taal?(1 is minimaal / 10 is maximaal) Jongens 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 Meisjes 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
12. Past u uw leerkrachtgedrag binnen een taal instructie aan m.b.t de verschillen in leren tussen jongens en meisjes, buiten de methode om? o Ja, alleen bij meisjes o Ja, alleen bij jongens o Ja, bij zowel jongens als meisjes o Nee, bij geen van beiden
13. Bij welke sekse sluiten uw activiteiten binnen de instructie van uw taalles volgens u aan? o Jongens o Meisjes o Beiden
14. Hoe vaak past u de instructie van de taalles aan m.b.t. de verschillen in leren tussen jongens en meisjes? o Nooit o Soms o Vaak o Altijd
15. Wat zou een reden kunnen zijn als u uw taal instructies <u>niet</u> aanpast m.b.t. de verschillen in leren tussen jongens en meisjes? o Geen tijd o Geen kennis van de verschillen in leren tussen jongens en meisjes o De methode biedt voldoende handreikingen aan o Anders, namelijk.....
17. Welke activiteiten zou u vaker toe willen voegen aan uw taalles? (Minimaal 1 activiteit kiezen) o Aansluiting emotioneel geheugen o Gesprekken over gevoelens o Kinderen laten multitasken o Verbale instructies

- ☐ Schriftelijke opdrachten
- ☐ Kinderen antwoorden laten vertellen, zaken mondeling bespreken
- ☐ Kinderen laten werken aan tafel
- ☐ Kinderen moeten in de klas stil werken
- ☐ Bewegingsactiviteiten tijdens de instructies
- ☐ Ruimte voor beweging tijdens de verwerking
- ☐ Kinderen mogen samenwerken
- ☐ Uitleg visueel ondersteunen
- ☐ Wedstrijdelement terug laten komen in instructies
- ☐ Kinderen eerst laten tekenen en daarna het antwoord laten opschrijven
- ☐ Kinderen uitleg geven waarom ze iets moeten leren
- ☐ Kinderen zelf het doel van de les laten verwoorden
- ☐ Gebruik maken van onderzoekopdrachten
- ☐ Ruimte voor verschillende leerstrategieën
- ☐ Herhalen van de vorige leerstof voorafgaande aan de nieuwe leerstof

17. Zou u behoefte hebben aan meer informatie over het verschil in leren tussen jongens en meisjes?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

18. Plaats voor overige opmerkingen/vragen/ideeën?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst!

Met vriendelijke groet,

Ariena van den Berg

Bijlage 4.1 : Voorbereiding interview

Doel van het interview

De collega's worden in de gelegenheid gesteld om hun visie en ervaringen met betrekking tot het onderwerp te formuleren (De Lange, Schuman & Montessori, 2011).

Plan van aanpak

Middels een narratief interview bevrage ik mijn collega's die deelnemen aan het onderzoek over hun visie met betrekking tot het verschil tussen jongens en meisjes op taalgebied. Het interview kent een begin, een midden en een eind (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Naar aanleiding van de presentatie van 13 juni 2013 kunnen we inhoudelijk praten over hun ervaringen en plannen voor de toekomst. De interviewvragen zullen gekoppeld worden aan de uitkomsten van de vragenlijst en aan de observatie.

Per interview heb ik een richttijd van 15 minuten ingesteld.

Begin

We blikken terug op de presentatie. Ik houd de volgende richtvragen aan:

- Wat sprak je aan tijdens de presentatie?
- Wat heb je na de presentatie in de klas uitgeprobeerd?
- Wat voor effecten zag je tijdens deze activiteit bij de jongens en de meisjes?
- Wat voor hulpmiddelen heb je ingezet?
- Hoe hielp dit jou in de praktijk?
- Wat deed je anders dan daarvoor?

Midden

- Terugblikkend op de vragenlijst die je eerder hebt ingevuld gaf je aan dat je de volgende activiteiten (benoemen welke dat zijn) zou willen toepassen tijdens een taalles. Met welke - zou je willen beginnen?
- Hoe kun je dit in je les inplannen?
- Op wat voor manier kan ik je hierbij helpen?

Eind

- Hoe veel keer per week zou je aandacht voor verschillen tussen jongens en meisjes in je taallessen kunnen en willen inpassen?
- Op wat voor manier kan ik je hierin begeleiden?

Aan de hand van deze richtvragen hou ik als interviewer het gesprek op gang en kan ik mogelijk tot een antwoord komen op deelvraag 3.

Deelvraag 3

Op wat voor manier kan ik mijn collega's van groep 1 t/m 4 begeleiden (waar nodig), om hen bewust te laten worden van hun interactie en handelen t.o.v. de verschillen tussen jongens en meisjes in het taalonderwijs?

Bijlage 4.2 : Zes codebomen

Hieronder staan de codebomen die voortvloeiden uit het interview met de zes leerkrachten van groep 1 t/m 4.

Interview 1

leerkracht groep 4

Presentatie

positief
duidelijk
onderbouwd
boek
aangetoond

In de klas

boek geleend
alfabetspel
bewegen
kinderen leren makkelijker
helemaal geweldig

effecten jongens/meisjes

gemotiveerder
betrokken
echt hun best doen
zelf nadenken

verschillen jongens/meisjes tijdens aangepaste les

allemaal gemotiveerd
meisje doet bij elk soort les goed haar best
jongen is meer betrokken bij een actieve les

saaie les

knippen en plakken
jongens plakken gewoon maar wat op
niet nalezen
afraffelen
dat zou je bij een meisje niet zo snel zien
motivatie bij uitleg al zichtbaar

afraffelen

raadsel

Jongens in een groepje

strijd
snel af willen hebben

hulpmiddelen

boek geleend
alfabetkaartjes
smartboard
internet
presentatie

veranderd leerkrachtengedrag

andere manier van lesgeven
enthousiasme

inplannen van een volgende stap

wedstrijdelement

nog niet gedaan
voorbeeld vergeten
piek
moeilijk te bedenken
wie heeft het snel boek op tafel?
lichamelijke inspanning?
alleen de gedachte?
zo snel mogelijk
aftellen
twee of drie keer per week een aanpassing
hoofdstuk afhankelijk
zelfstandige naamwoorden
briefjes plakken met woorden
Begeleiding/hulp nodig?
tips
boek
delen van kennis en ervaringen
motivatie nodig
de volgende dag aan de slag

Interview 2

leerkracht groep 1

Presentatie

duidelijk
aangetoond
rekening mee houden
bewust: jongens en meisjes leren anders
onderwijs meer gericht op meisjes
talig
bewust: beweging inzetten
in de klas
voorbeelden
meer bewust mee bezig
zelf aan de slag
achtergrondkennis
vertellen wordt doen
kinderen actiever, meer betrokken
jongens sneller druk
Vershil jongens/meisjes in betrokkenheid
meeste jongens, sommige meisjes
friemelen met andere dingen
zelf iets mogen doen
hulpmiddelen
weet het al van tevoren
nu meer bewust mee bezig
volgende stap
doel laten verwoorden van een les
schiet erbij in
bewuster kunnen doen
meisjes meer bewust dan jongens

voor elk kind goed
bruikbaar bij elke activiteit
[Begeleiding/hulp nodig?](#)
boek bekijken
kijken in de klas

Interview 3

leerkracht 1/2

[Presentatie](#)

wist het wel, maar niet waarom
wat kun je ermee doen?
dingen veranderd
leuk om zo les te geven
leuk voor elk kind

[In de klas](#)

muziekles visueel
rekenen: rond laten lopen en tellen

[effect jongens/meisjes](#)

jongens druk als altijd
druk omdat ze ook wilden
geen geduld
mijn verwachting verkeerd
meisjes durven niet
niet zwart wit

[hulpmiddelen](#)

presentatie
internet
lastig zelf bedenken

[lastig](#)

les letters
aanbieden in de kring
goed om op dezelfde manier te doen
saai

oudste kleuters kunnen letters nog niet benoemen
ik doe iets fout
ik bereik ze niet
wat gaat er mis?

[begeleiding](#)

inhoudelijke tips uitwisselen tijdens de vergadering
met jou als professional in jongens/meisjesverschillen
"ik zit vast"

[Vragenlijst](#)

meer activiteiten toepassen
beweging tijdens instructie en verwerking
kinderen prikkelen om te luisteren doordat ze iets mogen doen
geen verbale instructies
verschillende leerstrategieën komen daardoor vanzelf aan bod

[Volgende stap](#)

activiteiten aanpassen wordt de hoofdlijn
meer doen in plaats van zitten en luisteren

Interview 4

leerkracht 1/2 en 2/3

artikel (i.p.v. presentatie)

stoelendans

alles weer op een rijtje

wel gehoord en weet het wel

herinnering

praktische tips

je doet er verder niet zo veel meer mee

in de klas

bewegen tussendoor

afwisseling

twee à drie keer op een dag

bijvoorbeeld na het eten en drinken

meer bewust

automatisme

effect jongens/meisjes

allebei leuk

leerlingen apart

niet durven en afwachten

hulpmiddelen

“toen jij erover begon”

vaker doen

eigen boekje: Hupla kleuters

vast in dezelfde dingen

iets fris

vragenlijst

visuele ondersteuning: van tevoren bedacht

uitleg geven en laten geven

vooraf doel vertellen

soms moeilijk hoe

groep 3 makkelijk

kleuters moeilijk

hierin hulp nodig

“hoe minder ik hoef te vertellen hoe beter”

voor jongens en meisjes beiden positief

volgende stap

liefst alle lessen aanpassen

taak als leerkracht

om te beginnen twee van de vier a vijf lessen

Interview 5

leerkracht groep 2/3

presentatie

duidelijk

niet zwart wit

geen jongens en meisjes, maar kinderen

in de klas

nog niet gedaan

laat in het jaar
nieuwe jaar wel weer puf
voorbeelden uit de presentatie inpassen
beweging
spelletjes
inhoud herkenbaar
hulpmiddelen
boeken
collega's
terugkerend agendapunt
drie keer per jaar
reminder
vragenlijst
samenwerken aangeboden door methode
gevoelens aangeboden door 'soemo'
keuze voor beweging tijdens instructie en verwerking
volgende stap
nieuwe schooljaar
beweging
wedstrijdelement: lastig
twee à drie lessen met beweging
twee à drie lessen met samenwerking
iedereen aan bod
balans

Interview 6

leerkracht groep 4

artikel

leuk
eyeopener
bewustwording
jongens zijn beelddenkers

in de klas

volgend schooljaar
jongens beelddenkers
gevoelens bespreken met jongens
hulpvragen bedenken
nu taallesje voor iedereen
differentiatie voor jongens en meisjes is de bedoeling

effecten

jongens taalvaardiger
meer uit je les halen
aanspreken

hulpmiddelen

smartboard

vragenlijst

beginnen met visuele ondersteuning
samenwerken
talige en minder talige kinderen bij elkaar
geen multitasking

Selectief coderen

informatie is duidelijk
behoefte aan praktische tips
volgend schooljaar starten
terugkerend agendapunt
boeken lezen
ideeën uitwisselen
bewustwording
differentiatie
onze taak als leerkracht
reminder
balans

Bijlage 5: Tabel

Deze tabel is ter ondersteuning van diagram 4 (p.23).

Tabel uitkomsten vragenlijst, horend bij vraag 9 van de vragenlijst

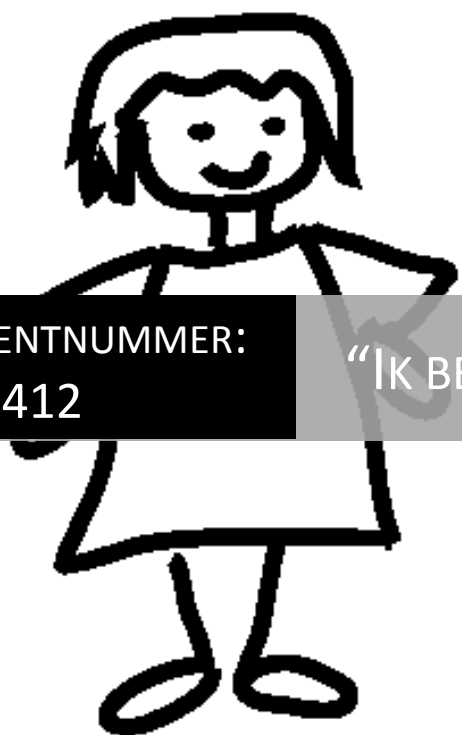
Beantwoord de volgende stellingen met altijd, vaak, soms of nooit

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
Emotioneel geheugen		5	1	
Gesprekken over gevoelens		4	2	
Multitasken		1	5	
Verbale instructies	2	4		
Schriftelijke opdrachten		3	2	1
Zaken mondeling bespreken	3	3		
Werken aan tafel	4	2		
Stil werken		2	3	1
Beweging tijdens de instructie			5	1
Beweging tijdens de verwerking		2	4	
Samenwerken	1	2	3	
Denkvragen aan meisjes stellen		4	2	
Denkvragen aan jongens stellen		4	2	
Visuele ondersteuning van de uitleg		4	2	
Wedstrijdelementen			2	4
Eerst tekenen, dan een antwoord				6
Uitleg waarom kinderen iets moeten leren		4	2	
Doel van de les laten verwoorden		1	5	
Onderzoeksopdrachten			5	1
Ruimte voor verschillende leerstrategieën		5	1	
Herhaling leerstof	1	2	3	

Tabel 2: Uitkomsten vragenlijst, horend bij vraag 9

Voor de theoretische onderbouwing van bovenstaande tabel, zie hoofdstuk 2.

15/8/2013



STUDENTNUMMER:
2186412

“IK BEN GOEDER IN TAAL DAN JIJ!”



Inhoud

“Ik ben goeder in taal dan jij!”	57
In de praktijk.....	57
Links of rechts?	8
Bewegend leren.....	9
Klaar voor de start...!	10
Gemiddelde jongens en meisjes.....	60
Omgaan met de verschillen!	11
Nature vs. nurture	11
Feminisering van het onderwijs	11
Verschillen in leerstijlen	11
Hoe leerkrachten aan kunnen sluiten op de verschillen op taalgebied... ..	12
Conclusie	62
Beschrijvende reflectie	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Technische reflectie.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Dialogische reflectie	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Meta-reflectie.....	34
Kritische reflectie.....	35
Literatuur.....	36

“Ik ben goeder in taal dan jij!”

Zwijndrecht- *In het onderwijs hebben leerkrachten te maken met individuele verschillen tussen leerlingen. Zij proberen passend onderwijs (onderwijs op maat) te bieden aan elke leerling om op die manier tegemoet te komen aan de verschillen die er zijn.*

Leerkrachten merken ook verschillen als zij kijken naar de groepen jongens en meisjes in hun klas. Zo merken zij onder andere verschillen in leerprestaties op taalgebied. De vraag die gesteld wordt: waar komt dit door? En hoe kunnen de leerkrachten hierop aansluiten in hun taalonderwijs?

Ik onderzocht dit als leerkracht basisonderwijs en studente Master SEN (Special Educational Needs) in de literatuur en in de praktijk: groep 1 t/m 4, op een reguliere christelijke basisschool te Zwijndrecht.

Door: Ariena van den Berg

In de praktijk...

In de onderbouw op een basisschool in Zwijndrecht merken de zeven leerkrachten, met werkervaring variërend van 1 jaar tot 15 jaar, verschillen tussen jongens en meisjes. Ze zien in eerste instantie gedragsverschillen, maar ook verschillen op taalgebied.

De verschillen in taal die zij merken gaan over de communicatie tussen meisjes en jongens onderling. Meisjes kletsen en overleggen meer en werken makkelijker samen. Jongens daarentegen communiceren minder en doen meer. Tijdens een conflict bijvoorbeeld, treden ze over het algemeen eerder fysiek op dan dat ze het verbaal op proberen te lossen. Zij kunnen gevoelens minder goed onder woorden brengen en hebben de tijd nodig om hun gedachten te ordenen.

In een groep 1/2-combinatie geeft de leerkracht aan dat meisjes zich beter kunnen concentreren tijdens een taalactiviteit in de kring dan jongens (bijvoorbeeld bij het leren van een nieuwe letter, het doen van auditieve oefeningen). Daarnaast kunnen ze over het algemeen makkelijker hun beurt afwachten en luisteren ze beter naar elkaar (persoonlijke communicatie, 20 maart 2013).

In groep 4 denkt de leerkracht bij taal direct

aan de emotionele kant die volgens haar aan dit vak verbonden is. Ze merkt dat de meisjes makkelijker hun eigen gevoelens en die van een ander onder woorden kunnen brengen. Als aan de jongens gevraagd wordt hoe ze zich voelen, halen ze regelmatig hun schouders op en antwoorden met: “Ik weet het niet.” Als in deze groep een schrijfpdracht wordt gegeven waarbij de kinderen een verhaal moeten schrijven naar aanleiding van een gebeurtenis, een tekening of een wens, ziet de leerkracht dat jongens veelal alleen de kern in het verhaal beschrijven en meisjes er meer details in zetten. Een voorbeeld gegeven door de desbetreffende leerkracht:

De versie van een jongen:

Piet loopt over straat.

Hij ziet zijn opa.

“Dag opa, mag ik bij jou op bezoek?”

“Dat is goed”, zegt opa. Piet gaat naar opa toe.

De versie van een meisje:

Piet loopt over straat, het is erg druk.

Dan ziet Piet opeens zijn lieve opa! Hij roept: “Opa, Opa!

Wat heb ik u al lang niet gezien, mag ik met u mee opa?”

Opa is heel blij dat hij Piet ziet, hij heeft Piet al zo lang niet gezien.

Samen gaan opa en Piet gezellig naar het huis van opa.

Voorafgaand aan elk hoofdstuk in de taalmethode (Taal Actief) wordt gebruik gemaakt van een praatles. De kinderen zitten in kleine groepjes en moeten met elkaar praten over een bepaald onderwerp. De leerkracht van deze groep ziet hier dat meisjes vaker het voortouw nemen in het gesprek dan jongens (persoonlijke communicatie, 19 maart 2013).

Links of rechts?

De oorzaken van deze verschillen zijn onder andere te wijten aan de werking van het brein. Bij meisjes beslaat zowel een deel van de linker- als de rechterhersenhelft de taalverwerking. Bij jongens is dit slechts een deel van de linkerhersenhelft. Het gevolg hiervan is dat meisjes over het algemeen verbaal sterker zijn dan jongens. Ze gebruiken meer woorden als ze spreken, lezen en schrijven, bijna twee keer zoveel als jongens. Het is voor meisjes door de opbouw van hun hersenen eenvoudiger om te leren lezen en schrijven. Het vermogen tot lezen en schrijven vormt de basis voor het leren, waardoor er al vroeg een kloof ontstaat tussen jongens en meisjes op taalgebied. Deze kloof is merkbaar tot het eind van de middelbare school (Gurian, 2008).

Meisjes gebruiken hun linker grote hersenhelft meer, jongens de rechter grote hersenhelft. Dit wordt door de hersenen aangestuurd. Links beslaat meer de talige kant, rechts meer de ruimtelijke 'doe-kant'. Een overeenkomst met betrekking tot deze informatie over de hersenen, is te vinden bij Baron-Cohen (2004). Hij beschrijft een studie waarmee neuroloog Gerschwind aantoonde, dat hoe lager het gehalte aan foetaal testosteron, hoe beter het taalniveau. En vice versa: hoe hoger het gehalte van foetaal testosteron, hoe kleiner de vocabulaire.

Grammaticaverwerking

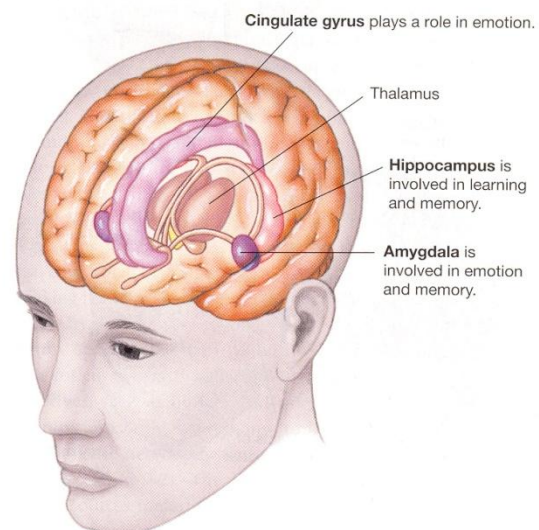
Neurolinguïsten Ullman en Hartshorne onderzochten hoe jongens en meisjes grammatica verwerken. En dan vooral met welke delen van de hersenen dit gebeurt. "Tot nu toe werd de invloed van sekse in neurologische studies naar taalverwerving onderschat", aldus Ullman (Jansen, 2007), "maar deze studie laat zien dat sekseverschillen wel degelijk een belangrijke factor zijn in de sturing van cognitieve processen". De uitkomst van het onderzoek was dat meisjes meer moeite hebben met het vervoegen van onregelmatige werkwoorden. Hun hersenen gaan af op het 'eerder geleerde' en koppelen dit aan elkaar. Bijvoorbeeld: "Dat huis is *gesloopt*" en daaraan gekoppeld: "Ik ben naar school

gelopen". Meisjeshersenen zoeken een ander werkwoord met dezelfde klank en vervoegen het woord op dezelfde manier. Meisjes maken gebruik van hun mentale lexicon. Een lexicon aan woorden en verbintenissen die opgeslagen liggen in de hersenen.

Jongenshersenen daarentegen maken meer gebruik van de regels van het vervoegen die ze hebben geleerd. In de praktijk kunnen leerkrachten hier rekening mee houden door aan beide leerstrategieën aandacht te schenken tijdens de taalles.

Groter geheugen

Niet alleen in beide hersenhelften zijn verschillen op taalgebied te ontdekken, maar ook in het limbisch systeem (gelegen boven de hersenstam). Het limbisch systeem is van invloed op het leren en presteren van jongens en meisjes. In het limbisch systeem ligt de hippocampus (zie afbeelding 1). Deze zorgt ervoor dat de informatie die het kind krijgt, omgezet wordt van het werkgeheugen naar het langetermijn- of permanente geheugen.



[Het limbisch systeem] (z.j.)
<http://www.nxdomain.nl/~anja/brains/images/limbisch1.png>

Afbeelding 1

Dit proces is van groot belang voor het leren en het behoud van informatie. De hippocampus is over het algemeen bij meisjes groter dan bij jongens. Gurian (2008) denkt dat meisjes hierdoor een beter geheugen hebben.

Multitasken

Naast het verschil in het limbisch systeem, zijn er ook verschillen te ontdekken in de hersenschors. Bij de vrouwelijke hersenschors zijn er over het algemeen meer verbindingen tussen de neuronen. De bloedstroom in de vrouwelijke hersenen is 20% groter dan bij mannen. Dit houdt in dat vrouwenhersenen informatie sneller kunnen uitwisselen tussen de verschillende hersengebieden. Daardoor beschikken meisjes in de klas over een snellere informatieverwerking dan jongens. Vervolgens kunnen ze sneller reageren op deze informatie dan jongens. Het kan ze helpen tijdens het leerproces snellere overgangen te maken en te multitasken. Ook betekent dit, dat ze op jonge leeftijd makkelijker leren lezen, schrijven en praten (Gurian, 2008).

Op het multitasken is wel wat kritiek te bespeuren. In Stanford is onderzoek gedaan naar het fenomeen multitasken (Gorlick, 2009). De onderzoekers wilden weten of multitasken wel een positief effect heeft op het brein.

Het tegendeel bleek waar te zijn.

Ze kwamen erachter dat mensen die goed zijn in multitasken zich slecht kunnen afzonderen van irrelevante informatie. Ze kunnen zich minder goed focussen op het doel van de opdracht dan mensen die minder goed zijn in multitasken.

De eerste test die een groep van 100 studenten moest afleggen was het onthouden van rode vormen in het midden en het negeren van de blauwe rechthoeken die erom heen lagen. Wat bleek, de multitaskers konden maar slecht de irrelevante blauwe objecten negeren.

De tweede test moest uitwijzen dat multitaskers dan misschien goed zouden zijn in het organiseren en opslaan van informatie. Ook dit bleek een onjuistheid. Op het moment dat de studenten een opeenvolging van letters moesten onthouden, hadden ze er moeite mee als er in die rij een dubbele letter stond. De niet-multitaskers konden dit beter in hun hersenen ordenen.

De derde en laatste test moest uitwijzen of multitaskers beter waren in het

omschakelen van de ene naar de andere activiteit. In een rij cijfers moesten ze de oneven varianten opnoemen, in een rij letters de medeklinkers. Dit werd steeds afgewisseld. Ook hier presteerden de niet-multitaskers beter.

Een medisch artikel bevestigt dat multitasken niet bevorderlijk is voor de productiviteit en het resultaat. Doordat de concentratie voortdurend verlegt wordt, kost iedere taak meer tijd waardoor een achterstand kan ontstaan. Dit kan leiden tot stress (Blommendaal, 2012).

Als conclusie kan hieruit getrokken worden dat multitasken geen positief effect heeft op het brein. Mensen kunnen zich beter op één doel of activiteit richten dan op meerdere tegelijk (Stanford Report, 2009) om tot een gewenst resultaat te komen.

Bewegend leren

Jongens leren het beste wanneer hun lichaam in beweging is. De kleine hersenen zijn verantwoordelijk voor beweging. Dit deel van de hersenen is bij jongens over het algemeen groter dan bij meisjes. Dit betekent dat jongens over het algemeen meer behoefte hebben aan beweging dan meisjes (Gurian, 2008).

Klaar voor de start...!

Testosteron is het stofje dat het duidelijkst jongens van meisjes onderscheidt. Tevens zorgt testosteron ervoor dat jongens over het algemeen beter zijn in ruimtelijk denken dan meisjes. Dit komt doordat de aanwezigheid van testosteron de aanmaak van neurale verbindingen in de rechter hersenhelft stimuleert (verantwoordelijk voor ruimtelijk denken).

Daarnaast zorgt testosteron ervoor dat jongens over het algemeen houden van een concurrentiestrijd.

Dit natuurlijke gevoel voor strijd kunnen leerkrachten inzetten om jongens beter te laten presteren tijdens toetsen. Als het testosterongehalte stijgt, scoren jongens over het algemeen beter. Voor meisjes heeft een gezonde concurrentiestrijd als voordeel dat ze er zelfverzekerder van worden (Gurian, 2008). Een gezonde strijd is belangrijk. Als de strijd te zwaar is geven meisjes over het algemeen op. Ze zijn dan negatiever over hun kansen en kunnen

besluiten hun energie er niet in te steken (Poot, 2010).

Gemiddelde jongens en meisjes

Wat belangrijk is om voor ogen te houden is dat bovengenoemde feiten gebaseerd zijn op het merendeel van de jongens en meisjes. Als vanzelfsprekend moet gekeken worden naar elk kind als individu. De hersenen van een jongen kunnen ook gerust meer op die van een meisje lijken en vice versa (Gurian, 2008), maar over het algemeen gaat de informatie op voor 'gemiddelde' jongens en meisjes.

Omgaan met de verschillen!

Uit bovenstaande informatie kan de conclusie worden getrokken dat de jongens het over het algemeen moeilijker hebben op taalgebied dan meisjes. De volgende vraag die gesteld kan worden is: Hoe kan ik het als leerkracht makkelijker maken voor de jongens?

Volgens hoogleraar Jolles (2012) moet datgene dat in mindere mate ontwikkeld is meer gestimuleerd en begeleid worden door de leerkrachten. Dit houdt in dat bij jongens meer aandacht besteed moet worden aan taal en het perspectief nemen. Dit betekent dat jongens de ander meer moeten leren begrijpen.

Dit laatste is echter leeftijdsgebonden. Er zijn een aantal stadia in de ontwikkeling van kinderen als het gaat om perspectief nemen (Laevers, 2012).

Stadium 0: Egocentrisch perspectief nemen (3-6 jaar)

Kinderen redeneren vanuit eigen perspectief. Ze onderkennen nog geen perspectief van de ander.

Stadium 1: Subjectief perspectief nemen (6-8 jaar)

Kinderen beseffen dat anderen een verschillend standpunt kunnen innemen.

Stadium 2: Gereflecteerd perspectief nemen (8-10 jaar)

Kinderen zien dat perspectieven van anderen onderling verschillend kunnen zijn. Ze kunnen zich verplaatsen in een ander en zijn reactie voorspellen. Ze kunnen nog niet

hun eigen perspectief en dat van de ander tegelijkertijd laten meewegen.

Stadium 3: Wederzijds perspectief nemen (10-12 jaar)

Het kind kan zich tegelijkertijd in verschillende standpunten inleven. Ook kan het de rol van een neutrale persoon innemen en voorspellen hoe de andere betrokkenen reageren.

Stadium 4: Perspectief nemen op basis van conventies (12 jaar en ouder)

Jongeren maken zich meer los van de concrete situaties.

Jolles (2012) is van mening dat er in het onderwijs weinig rekening wordt gehouden met de verschillen tussen jongens en meisjes. Met het huidige onderwijssysteem zijn meisjes volgens hem in het voordeel. Het beroepen op vaardigheden zoals presenteren, discussiëren en samenwerken worden dagelijks van de kinderen gevraagd in het onderwijs. "Deze vaardigheden sluiten beter aan op het talige, meer sociale meisjesbrein dan bij het motorische en ruimtelijk georiënteerde jongensbrein", aldus Jolles (2012).

Leerkrachten zullen dus kritisch naar hun eigen taallessen moeten kijken of deze wel zo effectief zijn voor zowel jongens als meisjes en hun handelen en interactie waar nodig aanpassen.

Nature vs. nurture

Tot nu toe is dit artikel ingegaan op de biologische verschillen tussen jongens en meisjes, oftewel verschillen door 'nature'. Ook de omgeving speelt een belangrijke rol op de ontwikkeling van een kind.

Omgevingsfactoren en culturele verschillen worden verschillen via 'nurture' genoemd. De ontwikkeling van vaardigheden hangt samen met de hersenontwikkeling en de factoren in de omgeving die het mogelijk maken om optimaal te leren (Jolles, 2012). Een kind kan iets geleerd hebben, maar als het nooit van een ervaren persoon heeft geleerd om de aangeleerde kennis toe te passen kan het mis gaan.

Volgens psycholoog Stoet (Van der Heijden, 2013) is de leeskloof tussen jongens en

meisjes drie keer groter dan de kloof op rekengebied tussen beide seksen. Toch wordt vaker de aandacht geschonken aan meisjes die minder goed zijn in rekenen, dan jongens die minder goed zijn in lezen. Volgens Stoet komt dat doordat de leeskloof mensen minder interesseert. Een reden zou kunnen zijn dat mensen in leesvaardigheid op een gegeven moment de top bereiken. Jongens kunnen de meisjes dan min of meer inhalen. Op wiskundegebied kan altijd beter gescoord worden, aldus Stoet. De landen waar meisjes het beter doen op zowel reken- als taalgebied, zijn Malta, De Arabische Emiraten, Albanië, Litouwen, Bulgarije, Trinidad en Qatar. De conclusie die Stoet hieruit trekt, is dat de emancipatiepolitiek van landen niets te maken heeft met de kloof op reken- en taalgebied. De genoemde landen zijn namelijk geen goede voorbeelden van geëmancipeerde landen.

Feminisering van het onderwijs

Verschillen worden ook gezocht binnen de feminisering van het basisonderwijs. Er is sprake van feminisering van een beroepsgroep als deze voor meer dan vijftig procent uit vrouwen bestaat (Geerdink, 2009). In het basisonderwijs zijn meer vrouwelijke dan mannelijke leerkrachten (Ten Broeke, 2013). Ook binnen stichting PCOAZ (Protestants Christelijk Onderwijs ALblasserdam-Zwijndrecht), waaronder elf basisscholen vallen, is de verdeling mannelijke en vrouwelijke leerkrachten oneerlijk verdeeld (zie diagram). Ruim 90% van de leerkrachten is hier vrouwelijk (persoonlijke communicatie, 2 april 2013).



Er wordt regelmatig verondersteld dat door de feminisering van het basisonderwijs

vooral jongens minder goed presteren op zowel cognitief als sociaal-emotioneel gebied. Vaardigheden als samenwerken, taalvaardigheid en communicatie worden normaal gesproken meer door vrouwelijke leerkrachten uitgedragen. Er is minder ruimte voor typisch jongensgedrag, zoals stoeien, ontdekken, competitief gedrag en leiderschap. Jongens worden te snel tot de orde geroepen. Kortom jongens voelen zich niet thuis op school en presteren slechter. Zij zouden een mannelijk rolmodel nodig hebben (Van Dijk, Jettinghoff & Grootsholte, 2012). Maar is dit waar? Volgens Timmerman en Van Essen (2004) is de Nederlandse situatie wat betreft dit onderwerp niet verontrustend. "Het Nederlandse onderzoek naar sekseverschillen tussen leerkrachten vormt nauwelijks tot geen ondersteuning voor de stelling dat vrouwen basaal anders zouden lesgeven dan mannen (Timmerman & Van Essen, 2004, p.69)."

Dr. Sylvia Rimm (2004) ondersteunt dit door te vermelden in haar artikel dat het wel belangrijk is dat jongens een rolmodel in hun leven hebben, maar deze man hoeft niet per se een leraar te zijn. Het kan evengoed een buurman zijn die deze rol op zich neemt (Rimm, 2004).

Ten aanzien van de leerprestaties komt naar voren dat jongens iets beter presteren op gebied van rekenen, wereldoriëntatie en Engels. Meisjes zijn iets beter in taal en lezen. Het verschil in leerprestaties wordt over het algemeen pas zichtbaar op het voortgezet onderwijs, waar overigens geen sprake is van feminisering. Kortom, de verschillen in leerprestaties in het basisonderwijs zijn beperkt en komen pas aan het licht in het voortgezet onderwijs (Van Dijk, Jettinghoff & Grootsholte, 2012). De feminisering lijkt dus weinig invloed te hebben op de leerprestaties van beide seksen.

Ook in Engeland is hier onderzoek naar gedaan. Hier tonen de onderzoeksresultaten eveneens aan dat de sekse van de leerkracht niet of nauwelijks van invloed is op de leerprestaties van jongens en meisjes (Van Dijk, Jettinghoff & Grootsholte, 2012).

Verschillen in leerstijlen

Jongens en meisjes verschillen in de manier

waarop ze leren. Uit onderzoek onder kinderen van de basisschool is gebleken dat jongens goed zijn in abstract denken terwijl meisjes meer gebaat zijn bij concrete voorbeelden (Hermans en Van Os, 2011). Voor meisjes werkt het goed om uit te gaan van hun eigen ervaringen. Meisjes praten meer, maar luisteren ook beter en zijn meer gericht op details. Dit staat op bladzijde 1 beschreven aan de hand van een voorbeeld uit de praktijk. Jongens zijn geneigd zichzelf te overschatten. Ze experimenteren graag en leren door trial- and- error. Dit houdt in dat zij iets uitproberen, kijken wat er mis gaat en stellen hun handelen daartoe bij. Meisjes onderschatten zichzelf eerder en vermijden juist het maken van fouten (Hermans en Van Os, 2011).

Hoe leerkrachten aan kunnen sluiten op de verschillen op taalgebied...

Leerkrachten kunnen het beste op een gevarieerde manier hun leerstof aanbieden (www.rosadoc.be). Meisjes worden bereikt door middel van talige opdrachten. Zij kunnen goed uit de voeten met mondelinge opdrachten en samenwerking. Ze praten over het algemeen makkelijker over hun gevoelens en kunnen dit beter onder woorden brengen dan jongens. Een mogelijk idee om deze kloof te overbruggen is het gebruiken van tekenvaardigheden om tot een antwoord te komen. Jongens zijn meer visueel-ruimtelijk ingesteld. Zij hebben meer tijd nodig om hun gedachten te ordenen. Het kan jongens helpen om hun gedachten eerst te tekenen alvorens een schriftelijke of mondelinge opdracht uit te kunnen voeren met betrekking tot het uiten van hun gevoelens (Gurian, 2008). Ook bij het schrijven van een verhaal kan het een voordeel zijn voor jongens om hier eerst een tekening van te maken. Op die manier zijn zij in staat een meer gedetailleerd verhaal op papier te krijgen. Eerder in dit artikel staat beschreven dat jongens meer beweging nodig hebben dan meisjes. Leerkrachten kunnen hierop aansluiten door meer beweging tijdens en na de instructie van hun taalles toe te passen (Gurian, 2008). Denkend aan woordenschatonderwijs kunnen woorden mondeling uitgelegd worden, maar ze kunnen ook uitgebeeld

worden. Op deze laatste manier krijgt het woord meer betekenis voor zowel de jongens als de meisjes. Daarnaast hebben de jongens de benodigde beweging gehad tijdens een dergelijke activiteit.

Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld stoelendans doen. In plaats van dat er iemand af is en aan de kant moet zitten, krijgt het overgebleven kind een vraag. Dit is breed inzetbaar (Gurian, 2008).

Voor meer praktische tips kunnen leerkrachten gebruik maken van het boek *Boys & Girls* (Gurian, 2008).

Ook in de interactie kunnen leerkrachten rekening houden met een aantal factoren. Zij zullen zich bewust moeten zijn van hun manier van kijken naar jongens en meisjes en ze zullen er rekening mee moeten houden dat jongens en meisjes zich soms op een andere manier kunnen uiten. Daarnaast kunnen ze letten op de toon waarop ze praten en dat de hoeveelheid contact tussen jongens en meisjes eerlijk verdeeld is. Tot slot is het aan te raden om voorbeelden te gebruiken die zowel jongens als meisjes aanspreken en wordt een variatie tussen directe en indirecte gespreksleerstijl aanbevolen (www.rosadoc.be).

Om tegemoet te komen aan het minder grote geheugen van jongens ten opzichte van meisjes, kunnen leerkrachten voordat ze aan de nieuwe lesstof beginnen de belangrijkste punten uit de voorgaande les nogmaals bespreken (Gurian, 2008).

Om optimale resultaten te bereiken zou, volgens Woltring (Hermans en Van Os, 2011), in het onderwijs aan jongens meer aandacht besteed moeten worden aan visueel beeldend werken met minder focus op taal. Bijvoorbeeld door instructies en lesopdrachten visueel uit te leggen en niet alleen met behulp van woorden.

Beweging, speciaal gericht op de grove motoriek, een beroep doen op de fantasie en de mogelijkheid om te experimenteren zijn een goede manier om aan te sluiten op het taalonderwijs van de meeste jongens (Hermans en Van Os, 2011).

Conclusie

Aan het eind van dit artikel kan als conclusie worden getrokken dat leerkrachten verantwoordelijk zijn voor het afstemmen van de taallessen op het verschil in leren

tussen jongens en meisjes.

De leerkrachten zullen in hun taalonderwijs bij zichzelf te rade moeten gaan of hun les aansluit bij zowel de leerstijl van jongens als van meisjes.

Nu zij na het lezen van dit artikel meer weten over de manier van leren en de werking van de hersenen, kunnen zij hun les op zo'n manier aanpassen (met behulp van de bovenstaande adviezen) dat zowel de jongens als de meisjes uitgedaagd en bereikt worden.

Voor praktische tips kunnen leerkrachten aanvullend gebruik maken van het boek *Boys & Girls* (Gurian, 2008).

Taal is voor iedereen, zolang er maar wel rekening gehouden wordt met de verschillen die er zijn tussen de leerstijl van jongens en meisjes.

Literatuur

Baron-Cohen, S. (2004) *The essential difference*, London, England: Penguin Books

Blommendaal, C. (2012) Multitasken werkt niet, geraadpleegd op <http://www.dokterdokter.nl>

Broeke ten, A. (april 2013) Lastpak leert niet. *Quest*. Pp.96-99

Davis, G. & Rimm, S. (2004) *Raising amazing boys*, geraadpleegd op <http://www.sylviarimm.com>

Dijk van, M., Jettinghoff, J. & Grootsholte, M. (2013) Feminisering van het primair onderwijs, geraadpleegd op <http://www.caop.nl>

Furman, B. (2006) *Kids' Skills*, Uitgeverij Nelissen

Geerdink, G. (2009). Feminisering van het basisonderwijs. In Geerdink, G. (red.)(2009). *Het kind, de leerkracht en het onderwijs. Terugblikken en vooruitzien*. Arnhem: Pabo Arnhem. pp. 35-47.

Gorlick, A. (2009) Media multitaskers pay mental price, Stanford study shows, *Stanford Report*, August 24, 2009

Gurian, M., Stevens, K. & King, K. (2008) *Boys & Girls. Strategieën voor onderwijs aan jongens & meisjes in het basisonderwijs*, Uitgeverij Onderwijs Maak Je Samen

Heijden van der, M. (2013, 18 en 19 maart) Interview met Gijsbert Stoet. De leeskloof tussen jongens en meisjes groeit. *NRC Handelsblad* p. 16. Geraadpleegd op <http://volition.gla.ac.uk>

Hermans, C., Os van, W. (2011) *Jongens Dans! Een handreiking*, Kunstfactor Utrecht, April 2012

Jansen, M. (2007) De invloed van Mars en Venus op de taalverwerving, geraadpleegd op <http://www.kennislink.nl>

Jolles, J. (2012) *Ellis en het verbreinen. Over hersenen, gedrag & educatie*, Neuropsych Publishers, Amsterdam-Maastricht

Laever, F. (2012) Over het werk van Ferre Laevers. 'Perspectief van de ander innemen', geraadpleegd op <http://www.hetkind.org>

Timmerman, G. & Essen van, M. (2004) De mythe van het 'vrouwengevaar'. Een historische inventarisatie van (inter)nationaal onderzoek naar de relatie tussen feminisering en 'jongensproblemen' in het onderwijs, *Pedagogiek*, 24^e jaargang (1), 57-71

Bijlage 7: Logboek

Stappen Actieonderzoek	Juni 2012	Januari 2013	Februari 2013	Maart 2013
Stap 1: Probleemsignalering	*Eerste opzet onderzoeksvoorstel: Genderbewust onderwijs	*Onderzoeksvragen aangepast met CF en docent *Introductie onderzoek in MT *Introductie onderzoek in onderbouwvergadering: weerstand *Literatuurstudie	* Overleg MT observeren wanneer? *Literatuurstudie *vragenlijst ontwikkeld	*Literatuurstudie *Observatieformulier ontwikkeld
Stap 2: Probleemverkenning	*Literatuurstudie	*Literatuurstudie	*Literatuurstudie * Keuze: taalgebied	*Literatuurstudie *Vragenlijst afgenomen
Stap 3: Ontwikkeling verbeterplan		*Tijdspad besproken met collega uit het MT		
Stap 4: Uitvoering verbeterplan en evaluatie			*Hoofdstuk 1 t/m 3 gestuurd aan een CF voor feedback	
Stap 5: Rapportage onderzoek		20 januari: *Onderzoeksvoorstel Genderbewust onderwijs herschreven en opgestuurd naar studiebegeleidster en directrice 30 januari: *Onderzoeksvoorstel Verschillen jongens/meisjes geschreven en opgestuurd	*Hoofdstuk 1 t/m 3 opgestuurd naar studiebegeleidster	*Hoofdstuk 1 t/m 3 herschreven en opgestuurd naar studiebegeleidster

Stappen Actieonderzoek	April 2013	Mei 2013	Juni 2013	Juli 2013	Augustus 2013	September 2013 Plan
Stap 1: Probleemsignalering						
Stap 2: Probleemverkenning	*Observaties uitgevoerd		*Literatuurstudie			
Stap 3: Ontwikkeling verbeterplan			*Literatuurstudie *Presentatie ontwikkelen *Vorbereiding interviews	*interviews afgenomen		
Stap 4: Uitvoering verbeterplan en evaluatie		*Ouders op de hoogte gebracht van het onderzoek (eigen klas)	*Presentatie gehouden + discussie *Artikel uitgedeeld	*aanpassing taalles door 4 leerkrachten in de groep *voorstel: terugkerend agendapunt		*punt op de onderbouwagenda *nogmaals observeren bij een aangepaste taalles *plenair gesprek: hoe nu verder -> visie
Stap 5: Rapportage onderzoek	*Vragenlijsten geanalyseerd	*Observaties geanalyseerd		*Interviews geanalyseerd *Concept ingeleverd	*Onderzoek herschreven en ingeleverd	