

Jongens aanpak(ken)

Vergroten van het handelingsrepertoire van docenten ten behoeve van een meer bewuste jongensaanpak in het voortgezet onderwijs.



Jannet Maréchal
Otto de Loor
Monique Sanders
Guido van Hoek

R&D Jongens aanpak(ken)
R&D Onderzoeksrapport

Jongens aanpak(ken)

Vergroten van het handelingsrepertoire van docenten ten behoeve van een meer bewuste jongensaanpak in het voortgezet onderwijs.

Auteurs:

Jannet Maréchal
Otto de Loor
Monique Sanders
Guido van Hoek

Eindredactie:

Maike Schoon

APS Utrecht
2014

R&D onderzoeksrapport

Colofon

Titel

Jongens aanpak(ken)

Vergroten van het handelingsrepertoire van docenten ten behoeve van een meer bewuste jongensaanpak in het voortgezet onderwijs.

R&D onderzoeksrapport

Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het ministerie van OCW beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van onderwijsonderzoek (projectnummer 4394.300).

Auteurs

Jannet Maréchal
Otto de Loor
Monique Sanders
Guido van Hoek

Eindredactie

Maaïke Schoon

Uitgave

Deze publicatie is ontwikkeld door APS voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het ministerie van OCW. APS vervult op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.

Het is toegestaan om in het kader van educatieve doelstellingen (delen van) teksten uit deze publicatie te gebruiken, te verveelvoudigen, op te slaan in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar te maken in enige vorm zodanig dat de intentie en de aard van het werk niet worden aangetast.

Bronvermelding is in alle gevallen vereist en dient als volgt plaats te vinden: *Bron: auteur(s), jaar van uitgave, titel (en ondertitel) publicatie, plaats: naam instituut, (gevolgd door) in opdracht van het ministerie van OCW.*

© 2014, APS, Utrecht

Inhoudsopgave

Voorwoord	6
Hoofdstuk 1: Inleiding	8
Aanleiding, doelstelling en probleemstelling	8
Hoofdstuk 2: Onderbouwing	9
2.1 Waarom kijken we naar verschillen in leren van jongens en meisjes?	9
2.2 Om welke verschillen gaat het?	11
2.3 Implicaties voor een andere aanpak.	14
2.4 Wat er al bekend is over een andere aanpak in de klas.	16
Hoofdstuk 3: Onderzoeksvragen, –opzet en –uitvoering	23
3.1 Onderzoeksvragen	23
3.2 Typering van het onderzoek	23
3.3 Typering van de interventies	26
3.4 Methode dataverzameling kwantitatief data	26
3.5 Methode dataverzameling kwalitatief data	29
Hoofdstuk 4: Interventies	31
4.1 Interventies bij het ontwerponderzoek	31
4.2 Interventies bij de multiple case study	31
Hoofdstuk 5: Resultaten	33
5.1 Resultaten deelvraag I	33
5.2 Resultaten deelvraag II	33
5.3 Resultaten deelvraag III	41
5.4 Resultaten deelvraag IV	45
5.5 Resultaten deelvraag V	51
Hoofdstuk 6: Conclusies	52
Hoofdstuk 7: Bronnen	55
Hoofdstuk 8: Bijlagen	57
Bijlage 1: Kijkwijzer voor lesobservaties	58
Bijlage 2: Vragenlijst voor docenten	64
Bijlage 3: Vragenlijst voor leerlingen	67

Voorwoord

2013 was het laatste jaar dat APS onder de wet SLOA (Subsidiëring Landelijke Onderwijsondersteunende Activiteiten) onderzoek kon verrichten in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Dit rapport beschrijft een kortlopend eenjarig onderzoeksproject naar een handelingsrepertoire dat geschikt is voor leerlingen met een 'jongensachtige' leerstijl. Nadat in eerder onderzoek al beschreven is wat kenmerkend is voor leerlingen met een jongensachtige leerstijl, is in dit onderzoek meer aandacht besteed aan hoe docenten hier in de praktijk aan tegemoet kunnen komen. Docenten uit het werkveld hebben samen met APS een zogenaamde interventiemap ontwikkeld, waarin het handelingsrepertoire gecategoriseerd is terug te vinden. Daarnaast hebben docenten van verschillende scholen geoefend met het handelingsrepertoire. Hierbij ontvingen zij feedback van één van hun leerlingen, de zogenaamde 'coachleerling'. Dit oefenen in de praktijk betrof een periode van twee maanden waarin verschillende interventies zijn gedaan. Op basis van deze korte periode mogen we daar geen grootse effecten van verwachten.

Samenvattend blijkt dat met name het stellen van heldere doelen, het geven en ontvangen van feedback, het variëren in werkvormen (waaronder bijvoorbeeld het gebruiken van een competitie-element) en het kijken met andere ogen naar gedrag van leerlingen het belangrijkste is bij het meer tegemoet komen aan 'jongensachtige' manieren van leren.

Leeswijzer

Dit onderzoeksrapport beschrijft de weg die in dit onderzoek is afgelegd. Het eerste hoofdstuk bevat de aanleiding, probleemstelling en het doel van het onderzoek. In hoofdstuk 2 is de theoretische onderbouwing opgenomen, waarin onder meer wordt beschreven welke aandachtspunten voor een andere aanpak we vinden in enkele literatuurbronnen. Hoofdstuk 3 is een verantwoording van de onderzoeksofzet en de wijze van uitvoering. De interventies die in dit onderzoek zijn uitgevoerd zijn uiteengezet in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 zijn de analyse en resultaten van het vragenlijstonderzoek en de interviews opgenomen. De conclusies van deze analyse zijn te vinden in hoofdstuk 6, evenals enkele aanbevelingen.

Tot slot vindt u in hoofdstuk 7 de gebruikte bronnen en in hoofdstuk 8 de gebruikte instrumenten als bijlagen.

Dankwoord

Onze dank gaat uit naar de betrokken personen van de scholen en bedrijven die een bijdrage hebben geleverd aan dit onderzoeksproject:

- (Onderzoeks)docenten van het Isendoorncollege te Warnsveld;

- (Onderzoeks)docenten van het Baudartiuscollege te Zutphen;
- (Onderzoeks)docenten en leerlingen van het Alfrinkcollege te Zoetermeer;
- (Onderzoeks)docenten en leerlingen van het Esdalcollege te Emmen;
- (Onderzoeks)docenten en leerlingen van Lek & Linge te Culemborg;
- D&B (Dijksterhuis & van Baaren) te Nijmegen voor het valideren van de vragenlijsten.
- Kitty van Dijck (trainer/consultant APS).

Jannet Maréchal (projectleider), Otto de Loor, Monique Sanders en Guido van Hoek.

Hoofdstuk 1: Inleiding

Aanleiding, doelstelling en probleemstelling

Jongens op het havo en vwo blijken onder te presteren (Kerr, 2009; Gurian, 2011; Jolles, 2012): ze halen, minder frequent dan meisjes, (onvertraagd) het niveau dat op grond van hun Cito-score verwacht mag worden. In eerdere onderzoeken (Heemskerk, 2012 en Maréchal, 2012) is gesproken over handelingsrepertoire voor docenten dat passend zou zijn bij jongensachtige manieren van leren. Dit onderzoek 'Jongens aanpak(ken)' is gericht op de vraag of dit handelingsrepertoire overdraagbaar is aan docenten van verschillende scholen. Lukt het om docenten een ander repertoire aan te leren? Krijgen docenten jongens beter aan de slag na het inzetten van het eerder genoemde handelingsrepertoire? Is de werkhouding van de jongens dan ook verbeterd? En: zijn de resultaten van de jongens dan ook beter? Pijlers die in het onderzoek 'Jongens... aan de slag!' (Maréchal, 2012) worden genoemd bij het handelingsrepertoire van docenten om jongens in de onderbouw havo en vwo actiever te krijgen in de les zijn:

1. Structuur en duidelijkheid bieden
2. Positief benaderen
3. Variatie in de les
4. Actief aan het werk zetten en houden
5. Reflectie uitlokken
6. Humor
7. Jongensachtig zijn als docent

Hoofdstuk 2: Onderbouwing

De laatste vijf jaar is de aandacht voor sekseverschillen in het onderwijs gegroeid. Er wordt gezocht naar wat de oorzaken kunnen zijn van de verschillen in presteren tussen jongens en meisjes. In dit onderzoek ligt de focus op wat docenten in het primaire proces kunnen veranderen om jongens actiever te maken en meer te laten leren.

Deze theoretische onderbouwing is onderverdeeld in vier paragrafen:

- 2.1 Waarom kijken we naar verschillen in leren van jongens en meisjes?
- 2.2 Om welke verschillen gaat het?
- 2.3 Implicaties voor een andere aanpak.
- 2.4 Wat er al bekend is over een andere aanpak in de klas.

2.1 Waarom kijken we naar verschillen in leren van jongens en meisjes?

Sinds 1995 zitten er meer meisjes dan jongens op het vwo, vanaf 1999 melden meer meisjes dan jongens zich aan bij de universiteit en sinds 2006 nemen aan het helemaal wetenschappelijke onderwijs meer meisjes dan jongens deel. Jongens blijven vaker dan meisjes zitten in het voortgezet onderwijs, stromen vaker af naar een lager niveau en zijn relatief vaker voortijdig schoolverlater (Hoofdlijnenbrief Tweede Kamer, Bussemaker, 2013). In de hoofdlijnenbrief aan de Tweede Kamer vraagt minister Jet Bussemaker van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, zich derhalve af of er sprake is van een jongensprobleem, of een meisjessucces?

Het Sociaal en Cultureel Planbureau concludeert in 2013 uit onderzoek overigens dat de verschillen in leerprestaties tussen jongens en meisjes aan het einde van de basisschool niet of nauwelijks waarneembaar zijn. Deze achterstand van jongens neemt in de eerste leerjaren van het secundair onderwijs echter toe. Meisjes lopen wat betreft verbale prestaties voor ten opzichte van jongens tussen hun elfde en veertiende jaar. De jongens hebben op dat moment een relatief kleine voorsprong van ongeveer twee maanden ten opzichte van meisjes als het gaat om rekenkundige vaardigheden (Marks, 2001). Een analyzenotitie van het ministerie van OCW uit 2013 beschrijft tevens dat de prestatieverschillen zich voornamelijk afspelen in het voortgezet onderwijs, maar kijkt ook naar het voorafgaande en volgende onderwijs. Aan het eind van het primair onderwijs doen jongens het niet slechter dan meisjes (of andersom) als we kijken naar de gemiddelde Cito-scores. In het voortgezet onderwijs zien we in de onderbouw een verschil ontstaan. Jongens en meisjes wijken in hun keuze voor een brugklas ongeveer even vaak af van het Cito-advies, maar meisjes gaan vaker dan jongens naar een brugklas van hoger niveau, terwijl dit voor

jongens net omgekeerd is. Meisjes stromen in de eerste drie jaren van het VO vaker op, waar jongens iets vaker afstromen (relatief ten opzichte van elkaar). Op langere termijn gekeken, hebben meisjes de jongens ingehaald in aantal op het vwo-niveau en zijn het vaker jongens die een jaar doubleren. Wat betreft het eindexamen verschillen jongens en meisjes niet veel in slagingspercentages. In het middelbaar beroepsonderwijs zitten meer jongens dan meisjes. In zowel hbo als op de universiteit zijn er inmiddels meer vrouwelijke studenten dan mannelijke.

Uit de VO-monitor blijkt dat meisjes het eigen beheersingsniveau van vaardigheden die belangrijker zijn geworden door de invoering van de Tweede Fase (zelfstandig werken, initiatief tonen, hebben van communicatieve vaardigheden, samenwerken, studieplanning en informatie verzamelen en verwerken) steeds hoger inschatten dan dat de jongens dat doen. Dit verschil is sinds de invoering van het Studiehuis alleen maar groter geworden, al zijn de jongens er naar eigen zeggen beter in geworden (ROA, 2011). Het ITS (2010) concludeerde dat jongens en meisjes niet zozeer van elkaar zijn gaan verschillen in prestaties, maar in hun werkhouding en gedrag, wat het verschil kan veroorzaken tussen de schoolloopbanen. Ook is het voor jongens nog sterker dan voor meisjes vaak ‘niet cool’ om te laten blijken dat je hard hebt geleerd. Meisjes gaan dan nog wel ’s avonds of in het weekend ‘stiekem’ heel hard blokken, maar jongens zijn daar minder toe geneigd. Jongens stellen inzet voor school en huiswerk langer uit, denken vaker ‘het komt wel goed met dat proefwerk’, en komen vaker te laat tot de ontdekking dat dat niet altijd het geval is.

In de hoofdlijnenbrief emancipatiebeleid 2013–2016 schrijft minister Bussemaker het volgende: ‘De verschillen tussen de loopbanen van jongens en meisjes komen niet alleen door verschillen in prestaties, maar lijken ook te maken te hebben met werkhouding, gedrag en omgevingsinvloeden. Een ‘omgevingsinvloed’ is bijvoorbeeld de sterke groepsdruk onder pubers, die bij jongens vaak resulteert in het elkaar opleggen van een stoere anti-schoolhouding, terwijl meisjes wel ijverig en gehoorzaam ‘mogen’ zijn (Hoofdlijnenbrief Tweede Kamer, Bussemaker, 2013).

In dit onderzoek belichten we de actieve houding van de jongens in de klas en de invloed van de docent op deze (werk)houding. Het gaat om het herkennen van leergedrag dat je zou kunnen typeren als ‘jongensachtig leren’, om de verklaringen van dit gedrag, en om het handelingsrepertoire waar een docent gebruik van kan maken. De verklaringen van het gedrag zijn grofweg te scheiden in twee categorieën: neurobiologische verklaringen en verklaringen die meer sociaal en sociaal-emotioneel van aard zijn.

2.2 Om welke verschillen gaat het?

Jongens zijn veel gevoeliger voor het soort onderwijs dat ze krijgen dan meisjes. Meisjes presteren over het algemeen goed, los van de aard van het onderwijs. In feite hangt dit samen met hun grotere geneigdheid volgzzaam te zijn en dus ook op school te doen wat van hen gevraagd wordt (Delfos, 2008). Zowel biopsycholoog Martine Delfos als neuropsycholoog Jelle Jolles wijzen op verschillen in de hersenen als oorzaak voor sekseverschillen. De omvang van hersenstructuren is op z'n grootst tussen tien en twaalf jaar. Daarna neemt het volume van de grijze stof af, aldus Jolles (2012). De grijze stof heeft als functie het verwerken van informatie, terwijl de witte stof de communicatie tussen de zenuwcellen verzorgt. Bij het verwerken van gegevens zijn de witte en grijze stof beiden belangrijk. De witte stof zorgt voor verbindingen tussen alle hersengebieden, de grijze stof voor het verwerken van grote hoeveelheden informatie tegelijk. De witte stof kan gezien worden als de delen van het zenuwstelsel die verantwoordelijk zijn voor informatieoverdracht, terwijl de grijze stof met name te maken heeft met informatieverwerking. In de puberteit gaan de werkende verbindingen netwerken vormen, die zorgen voor cognitieve functies. Zoals taal en communicatie, denken en redeneren, en ruimtelijke oriëntatie. Deze voortdurende herorganisatie wordt aangeduid als de plasticiteit van de hersenen. Het vrouwelijk brein is kleiner en heeft per eenheid een snellere stofwisseling. Het verwerkt via de grijze stof grote hoeveelheden informatie tegelijk en verbindt alle delen van de hersenen met elkaar (Delfos, 2008). Jongens hebben meer witte stof in hun rechterhersenhalft, waardoor zij abstractie en creativiteit kunnen verbinden en zich langer kunnen concentreren op één ding. Meisjes hebben die witte stof in hun hersenbalk, waardoor ze snel verbanden leggen tussen de hersendelen onderling en met de informatie van de buitenwereld. De grijze stof maakt vrouwen over het algemeen tot goede generalisten en de witte stof maakt mannen tot specialisten.

Volgens Jolles is het de opvoeder die de aanpak en attitude van de tiener moet aanpassen en zich moet realiseren dat de tiener nog 'aan het verbreinen' is, aldus Jolles in het boek 'Jongens & meisjes: zoek de verschillen' (Gravesteijn, 2013). De hersenen van adolescenten zijn nog niet 'af', anders dan hun lijf doet vermoeden. De hersenen rijpen door tot ver na het 20^e jaar (Gravesteijn, 2013). De hogere cognitieve functies zijn nog niet uitontwikkeld, zoals bijvoorbeeld het vermogen om over jezelf na te denken (reflecteren) en de bedoelingen van een ander inschatten (perspectiefname).

Qua sociaal-emotionele ontwikkeling wordt geschat dat driekwart van de meisjes voorloopt op driekwart van de jongens (Gravesteijn, 2013). De hersenen van meisjes zijn eerder uitgerijpt en zij oefenen daardoor eerder met perspectiefname,

zelfevaluatie en het overzien van consequenties van gedrag op de korte en lange termijn. Meisjes zijn gehoorzamer en makkelijker in de omgang, maar schatten ook hun mogelijkheden lager in, ze kiezen meer behoudend en sluiten daardoor al in een relatief vroeg stadium een bepaalde route uit. Kortom: meisjes hebben te weinig van wat jongens eigenlijk te veel hebben: een vorm van ondernemingslust, bravoure en een zekere mate van overschatting.

Paradise en Wall (1986) merken op dat bij jongens een gevoel van vervreemding ontstaat, wanneer op school (overwegend) methoden en motivatiepogingen worden gebruikt die als 'vrouwelijk' kunnen worden omschreven en die (te) weinig rekening houden met 'typisch' jongensgedrag. Ook vanwege hun naar buiten gerichte, 'externaliserende' manier om op problemen te reageren, ondervinden jongens minder steun en begrip en zal vooral de uitingvorm worden bekritiseerd, die vaak als 'lastig' of 'brutaal' wordt omschreven. Ongeduld en irritatie krijgen de overhand en voor een adequate reactie op de achterliggende problematiek is dan weinig of geen ruimte meer (Tavecchio, 1998).

'Schoolwerk'

Jongens en meisjes besteden ongeveer evenveel tijd aan hun huiswerk, bleek uit het onderzoek van Kackar (Kackar, 2011). Echter, meisjes ervaren meer stress bij het maken ervan, met name wanneer meisjes het huiswerk alleen maken.

Peergroup

Voor jongens is hun status belangrijk. Deze status is te zien als een soort pikorde binnen een groep jongens. Delfos beschrijft dat jongens hun veiligheid zoeken door hun plek te bepalen in de pikorde. Ze willen weten wie het snelste, de sterkste en de baas is. Pas als dat duidelijk is, komt er rust. Een pikorde geeft duidelijkheid en daarmee veiligheid. Vrouwen zorgen voor veiligheid door lief gevonden te worden. Wie je aardig vindt, val je immers niet aan. In de klas zijn deze verschillen zichtbaar. (Delfos, 2010).

Rosalind Wiseman beschrijft de hiërarchie in een jongensgroep door acht rollen te onderscheiden (NRC next, 2013). Deze acht rollen zijn:

1. Het brein: hij beslist wat cool is en wat niet. Als hij in de pauze op staat van tafel is de maaltijd voor de anderen ook afgelopen.
2. Zijn compagnon: regelt zaakjes voor het brein en is geliefd.
3. De uitsmijter: neemt het op voor de leider, is sterk en lomp.
4. De entertainer: de clown, maakt overal een grap van.
5. Het geweten: braaf, moet de groep verdedigen tegenover leraren en ouders.
6. De boksbal: wordt altijd belachelijk gemaakt.
7. De vlieg: wil er te graag bij horen.
8. De kampioen: staat boven alle partijen en vriendengroepen.

Jongeren tussen de tien en veertien jaar handelen impulsief, zijn emotioneel gevoelig en gevoelig voor groepsdruk, aldus Nelis & Sark. In de periode van veertien tot en met zestien jaar experimenteren ze met uiteenlopende zaken, nemen ze veel risico's en hebben ze veel stemmingswisselingen. Docenten in het voortgezet onderwijs hebben dus te maken met leerlingen die niet doordacht keuzes kunnen maken, bij wie denken op de korte termijn overheerst en eventuele consequenties als een verrassing komen (Nelis & Sark, 2009).

Jongens zoeken graag spannende situaties op (Crone, 2008). Alleen al de gedachte aan een spannende situatie is voor hen genoeg om de nucleus accumbens, het pleziergebied in de hersenen, te stimuleren. Bij volwassenen is dat anders. Bij de gedachte aan een gevaarlijke situatie wordt bij volwassenen de insula (het 'geweten' van het brein) gestimuleerd. De insula fungeert als een soort waarschuwingssysteem in gevallen waarin intuïtie een rol speelt. Adolescenten hebben een minder sterke of geen reactie in de insula en ze focussen meer op positieve uitkomsten. Als adolescenten gedwongen worden om na te denken over een gevaarlijke situatie kost dit ze wat denktijd en overwegen ze eerst langdurig de voor- en nadelen voordat ze tot de conclusie komen dat iets een slecht idee is. Volwassenen kunnen vertrouwen op hun intuïtie. Het waarschuwingssysteem rijpt langzaam en langzamer bij de jongens dan bij de meisjes (Crone, 2008).

Zo rond twaalf jaar accepteren jongeren niet langer 'blind' het gezag van een ander of een autoriteit. Ze leren zelf na te denken over wat volgens hen een moreel geaccepteerde handeling is, en zullen niet langer de ouders volgen in hun regels en oordeel (Crone, 2008). Kortom: ze denken niet meer in feiten of gegevens, ze gaan denken in mogelijkheden, gaan experimenteren. Ze doen dit volgens wat Crone het 'principe van sociale relaties' noemt. Was de houding in een eerder stadium (in de vroege jeugd), het zelfbeschermende stadium, vooral egocentrisch, in dit stadium zijn belangen van anderen ook eigen belangen en zijn relaties wederkerig. De eigen peergroup is daarbij van groot belang. In de vriendenkring wordt sociaal wenselijk gedrag vertoond en er is een angst voor kritiek en afwijzing (Crone, 2008). Volgens Crone speelt de amygdala hierin een belangrijke rol. Dit hersendeel is betrokken bij angst en emoties en is bij jongens in de hele adolescentie (12 tot 22 jaar) overgevoelig, terwijl deze gevoeligheid bij meisjes eerder afneemt.

2.3 Implicaties voor een andere aanpak.

Jongens die erg aanwezig zijn, die niet stil kunnen zitten, die doen wat in hen opkomt en daarna pas nadenken, die snel afgeleid zijn en overal hun spullen laten slingeren, dat is herkenbaar jongensgedrag volgens onderzoekster Sanne Dekker (Dekker 2013). Deze jongens zijn de gangmakers van de klas, maar hun schoolcijfers laten vaak te wensen over. Als neuropsycholoog houdt Dekker zich bezig met cognitief functioneren, gedrag en beleving en probeert ze naast het psychosociale ook het biologisch functioneren mee te nemen in haar verklaringen. De neuropsychologische invalshoek ziet in de hersenontwikkeling een deel van de verklaring. Die verloopt bij jongens trager dan bij meisjes. Met name de voorste delen van de hersenen, die nodig zijn om impulsen te kunnen remmen,

Consequenties van gedrag te kunnen overzien en te kunnen plannen, zijn nog volop in ontwikkeling. Volgens toonaangevend onderzoek (vanaf ongeveer 2005) loopt op 10–15 jarige leeftijd de ontwikkeling van de meeste jongens gemiddeld 1 tot 4 jaar achter ten opzichte van (de meeste) meisjes. Met als gevolg dat er in de eerste klassen van de middelbare school vaak grote verschillen te zien zijn tussen jongens en meisjes. De vraag is dan ook: hoe kun je deze jongens begeleiden, en zorgen dat ze toch op een goede manier de eerste jaren van de middelbare school doorkomen? Het brein is immers plastisch en niet statisch: de omgeving speelt in de ontwikkeling een grote rol, de hersenontwikkeling kan dus gestimuleerd worden (Dekker, 2013).

Het Centrum Brein & Leren Amsterdam heeft een methode ontwikkeld om de ontwikkeling van de jongens in deze periode te stimuleren. De methodiek is bedoeld voor de jongere die vooral gericht is op zichzelf en is neuropsychologisch van aard. Jongens leren via deze methode over de ontwikkeling van de hersenen, en over de voorwaarden voor het leren zelf. Bovendien krijgen ze een strategie om meer doelgericht te kunnen werken. Daarnaast worden ze gestimuleerd om na te denken over sterke en zwakke punten in hun gedrag. De mogelijkheid om te groeien en te blijven ontwikkelen in zowel neurocognitieve functies, beleving en gedrag wordt in deze methode sterk benadrukt. De jongens worden vaardiger in het sturen van gedrag doordat ze bewust gemaakt worden van hun eigen gedrag en ontwikkelingspotentieel, en doordat ze handvatten krijgen om hun gedrag aan te passen. Het resultaat is dat jongens die hebben deelgenomen aan deze methode zich vooral bewuster zijn geworden van hun gedrag. En dat ze beter kunnen uitleggen hoe ze taakgericht moeten werken.

Meisjes zijn vaker dan jongens leergierig en faalangstig (Dekker, 2013). Met een toenemende leeftijd (onderzoeksgroep 14–19 jaar) blijkt de leergierigheid af te

nemen en het werkvermijdende gedrag toe te nemen bij de jongens. Tevens blijkt dat in de vroege adolescentie meisjes aanzienlijk beter scoren op informatieverwerking dan jongens. Kennis over de werking van het brein in neurowetenschappelijke zin lijkt ook een positieve werking te hebben op de mate waarin leerlingen zeggen iets geleerd te hebben (Dekker, 2013). Een module 'leer het brein kennen' over zelfregulatievaardigheden bij jongens, zorgt ervoor dat de perceptie van de eigen sterktes en zwaktes is verbeterd bij jongens.

Conclusies van dit onderzoek zijn dat het waarschijnlijk beter zou zijn om de kenmerken van de lerende adolescent, in plaats van de inhoud van het curriculum, het uitgangspunt te laten zijn bij het ontwerpen van onderwijs. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op het stimuleren van docentprofessionalisering, het ontwikkelen van interventies voor schoolse settings en het ontwikkelen van valide uitkomstmaten voor dit soort toegepast onderzoek. Op deze manier kan een school geleidelijk veranderen in een dynamische leeromgeving, waarin zowel leerlingen als docenten optimaal gestimuleerd worden tot leren.

Driessen (2010) geeft in het onderzoek 'De onderwijsachterstand van jongens' aan dat bij de gevonden sekseverschillen in de niet-cognitieve competenties de jongens in het nadeel zijn. Recentelijk is in veel literatuur informatie verschenen over de oorzaken van het achterblijven van de prestaties van de jongens. Zowel biologische verschillen in de hersenfunctie als de invloed van de omgeving (ouders, leeftijdsgenoten, rolmodellen in en buiten de school) worden aangedragen als oorzaak de onderwijsachterstand van jongens. De interventiemogelijkheden die Driessen (2010) beschrijft, zijn in drie typen te onderscheiden:

1. pedagogisch-didactische maatregelen (bijv. het aanleren van onderwijsstrategieën aan docenten, gericht op de specifieke behoefte van jongens aan meer competitie, practicum en/of beweging);
2. sociaal-culturele maatregelen (bijv. programma's om het zelfbeeld van jongens te verhogen of hun antischool-houding te keren);
3. organisatorische maatregelen (zoals seksegescheiden onderwijs of het aantrekken van meer mannelijke docenten).

Sanne Dekker (2013) heeft hier recentelijk een type interventie aan toegevoegd

4. neuropsychologische interventie (bijv. met als hoofddoel om zelfregulatievaardigheden te verbeteren bij jong adolescentie jongens).

Dit onderzoek 'Jongens aanpak(ken)' is voornamelijk gericht op pedagogisch-didactische maatregelen van een docent. Het gaat om interventies die een docent kan inzetten om de werkhouding, het actieve leergedrag in de les te stimuleren,

dusdanig dat hierdoor de prestaties van leerlingen bevorderd zouden kunnen worden.

2.4 Wat er al bekend is over een andere aanpak in de klas.

Er blijkt een relatie te zijn tussen de motivatie van jongens en de prestaties van jongens. Het beïnvloeden van deze motivatie hangt samen met de werkhouding (Hornstra, 2013). In dit promotieonderzoek werd een sterke relatie gevonden tussen ontwikkelingen in werkhouding en verbeterde prestaties. Een minder goede werkhouding van jongens zou een belangrijke oorzaak kunnen zijn die bijdraagt aan de achterstand in leerprestaties van jongens (Hornstra, 2013). De uitkomsten van het proefschrift, dat Hornstra samenvatte, pleiten voor een meer precieze en gedifferentieerde benadering waarbij zorgvuldig gekeken wordt welke componenten van een onderwijsvernieuwing effectief zijn.

Om tegemoet te komen aan verschillen, zou een andere aanpak in de klas kunnen helpen. Een aanpak waarin zowel jongensachtige als meisjesachtige manieren van leren er mogen zijn. Het bieden van meer differentiatie en een meer maatwerk in de klas zou dan nodig zijn. Minister Bussemaker beschrijft in haar hoofdlijnenbrief de ingrediënten van een andere aanpak: het bieden van meer structuur, het werken met prikkels, meer aandacht voor de werkhouding (leren leren) en goede docenten die kunnen differentiëren in aanpak, zowel naar niveau als naar wat werkt voor jongens dan wel meisjes (Bussemaker, 2013). Specifiek voor jongens gaat het dan om meer aandacht voor metacognitieve vaardigheden (leren leren), goede begeleiding met heldere structuur, motivatiebevordering, oefenen in werkvormen (o.a. samenwerken, maar ook competitie inbouwen, of meer praktisch gerichte opdrachten), aandacht voor gedrag van jongens (beweeglijker, meer grenzen opzoeken) en daar goed op inspelen, meer humor in de lessen, en extra uitdagingen bieden buiten de lessen (extra curriculaire keuzemogelijkheden). Dit laatste kan ook door betrokkenheid van leerlingen bij de school te vergroten, bijvoorbeeld door jongens mee laten helpen iets voor de klas/leerjaar te organiseren of iets voor de school te maken/bouwen.

Enkele aandachtspunten die in diverse bronnen worden genoemd, worden hieronder nader toegelicht.

Metacognitieve vaardigheden

Minister Bussemaker (2013) verwoordt dit als: meer aandacht voor de werkhouding (leren leren).

Structuur en duidelijkheid

Een goede begeleiding met heldere structuur helpt jongens om het overzicht te behouden. Daar hoort ook het duidelijk aangeven van grenzen bij. Grenzen stellen,

als het nodig is streng zijn, rustig blijven, positief zijn (Gravesteijn, 2013). Carolien Gravesteijn deed zelf onderzoek onder 50 jongeren in de leeftijd van 13 tot 16 jaar met de vraag aan wat een ideale leerkracht kenmerkt. Zij kwam tot onderstaande kenmerken.

Kenmerken	% jongeren dat aangeeft dit belangrijk te vinden
<i>Kwaliteit van lesgeven:</i> kennis van de stof, boeiend, goed vertellen en uitleggen, variatie (door jongeren bijvoorbeeld ook buiten het klaslokaal kennis op te laten doen), creatief, ervaring.	54%
<i>Houding:</i> grenzen stellen, als het nodig is streng zijn, rustig blijven, positief zijn.	46%
<i>Zich inleven in jongeren en daar naar handelen:</i> zich inleven in jongeren, goed kunnen omgaan met jongeren, meegaan met de tijd, respect tonen, begripvol, rechtvaardig, lief	39%
<i>Humor</i>	29%
<i>Aandacht voor pesten</i>	29%
<i>Lichamelijke verzorging:</i> jong, knap, niet stinken, sexy	26%

©Jongens & meisjes (Gravesteijn, 2013)

Enkele tips voor de omgang met jongeren volgens Betsy van der Grift en Lauk Woltring (Gravesteijn, 2013):

- Bespreek emoties met jongens terloops, wanneer je samen met een taak bezig bent.
- Investeer bij jongens in zowel fysiek als verbaal contact.
- Verbied onwenselijk fysiek gedrag niet zonder een alternatief aan te reiken en geef uitleg over de gevolgen van het grensoverschrijdende gedrag.

Duidelijkheid in de les is onder meer afhankelijk van de wijze waarop leerlingen instructie ontvangen. De volgorde van de verwachte activiteiten, het doel van elk onderdeel en waarom het van belang is geeft dan houvast, aldus Deborah Hartman (Hartman, 1999). Leerlingen weten op die manier goed waar ze aan toe zijn bij de docent. De vrouwelijke hersenen hebben over het algemeen meer verbindingen tussen de neuronen in de hersenschors en de hersenschors neigt in het vrouwelijke

brein ook tot een iets vroegere rijping. Ze kunnen tijdens het leerproces snellere overgangen maken, het helpt hen te multitasken en ze kunnen zo de benodigde verbale bronnen (lezen, schrijven, complexe taal) sneller of beter aanboren dan de gemiddelde jongen (Gurian, 2011). Help jongens om die reden met het behouden van het overzicht.

Contact

De hersenbalk, die de twee hersenhelften verbindt, is bij meisjes dichter en groter dan bij jongens, aldus Gurian (Gurian, 2011). Het achterste gedeelte van de hersenbalk, dat de onbewuste delen verbindt, is bij vrouwen ook groter. Dit kan verklaren waarom meisjes meer geneigd zijn in te gaan op hun eigen en andermans gevoelens en zij emoties sneller kunnen omzetten in gedachten en verbale processen. Jongens hebben meer verwerkingstijd nodig, voordat ze gevoelens kunnen uitleggen (Gurian, 2011). Meisjes kunnen veel eerder dan jongens zich inleven in de beleving van een ander en dus ook in die van volwassenen.

Dat een positieve benadering helpt bij de aanpak van jongens is te verklaren vanuit de breinwetenschap. Eveline Crone (Crone, 2008) geeft aan dat adolescenten extra gevoelig zijn voor de mogelijkheid dat er een beloning aankomt. Bevestigende opmerkingen lijken voor jongens minder vanzelfsprekend dan voor meisjes. Het gedrag van jongens (bijvoorbeeld het moeilijk kunnen stilzitten), wordt veel frequenter gecorrigeerd, waardoor zij relatief meer negatieve aandacht krijgen ten opzichte van de meisjes. Onnodige correcties werken averechts. Jongens hebben een aai over de bol nodig. Ze doen regelmatig wel wat ze moeten doen, maar dan moet het wel worden gezien. De verpakking doet het anders vermoeden, maar ze doen ook wat ze wel moeten doen, alleen minder netjes en niet zo duidelijk geïllustreerd. Laat ze ook in het bijzijn van hun medeleerlingen weten waar ze goed in zijn. Jongens kennen eigenlijk alleen maar twee antwoorden: 'Gewoon' of 'weet ik niet'. Niet omdat ze te beroerd zijn om na te denken, maar omdat jongens meer moeite hebben om de juiste woorden te vinden voor wat ze bedoelen. Jongens hebben vaak meer bevestiging nodig dan de docent denkt en bovendien meer dan ze zelf zouden willen. Dit is een lastige paradox.

De ideale leerkracht volgens jongens is een leerkracht die niet snel boos is, niet chagrijnig en niet streng. Grapjes mogen, maar het moet geen rommeltje worden (Gravesteijn, 2013). Beschouw druk gedrag als zodanig (dus: druk gedrag) en bestempel dit gedrag niet als lastig en/of agressief. Het gedrag herkennen, voorkomt corrigeren en daardoor beter waarderen van dit gedrag. Vrouwen willen nog wel eens '(heel) lang onthouden'; ze hebben een groter emotioneel geheugen. Voor jongens geldt: 'haal geen oude koeien uit de sloot'. Begin dus elke les met een schone lei, jongens 'willen gewoon verder' (Gurian, 2005).

Eigenschappen van jongens kunnen bekeken worden als negatieve karaktertrekken, maar diezelfde eigenschappen kunnen ook bejubeld worden in andere situaties door ze in een positief daglicht te stellen (Schouten, 2013). Een jongen kan bestempeld worden als hyperactief, asociaal, koppig, eigenwijs, weinig empathisch en onbereikbaar, maar kan in een andere situatie getypeerd worden als: dynamisch, onafhankelijk, wilskrachtig, onnavolgbaar, koelbloedig en onverstoort. Wat zo'n jongen prettig vindt aan een docent blijkt uit het citaat: 'De meester wordt helemaal niet kwaad als ik een grapje maak, hij grinnikt er om en gaat dan gewoon door met zijn verhaal.' (Schouten, 2013)

Beweeglijkheid

Op school moet je langdurig stilzitten en dat is niet direct een geschikte leervorm voor jongens (King & Gartrell, 2003). Jongens willen graag bewegen en als dat niet kan of mag, worden ze onrustig. Meisjes kunnen zich wel langdurig concentreren op een schooltaak (Delfos, 2001). Het onrustige, 'ordeverstorende' gedrag van jongens leidt al gauw tot corrigerende, beperkende en controlerende maatregelen. De ijverige en meer meegaande houding van meisjes en hun vermogen tot langdurige concentratie oogsten bij docenten meer waardering. Het onderwijs zou volgens Delfos (2001) beter moeten aansluiten bij de ontwikkeling en de sterke kanten van jongens, zoals hun actiebereidheid, hun ontdekkingszucht, hun leidersmentaliteit en assertiviteit.

Jongens hebben tot twintig keer meer testosteron in hun lichaam dan meisjes (Gurian, 2005). In de periode dat bij meisjes de hormonen oestrogeen en oxytocine het linkerdeel van hun frontale cortex vergroten, zodat hun verbale ontwikkeling toeneemt, worden in het mannelijke brein juist de agressief-actieve, ruimtelijk-mechanische en de kinetisch-ruimtelijke vaardigheden gestimuleerd. Daar komt bij dat jongens meer bloed naar het cerebellum moeten zenden, het gedeelte van de hersenen dat zorgdraagt voor de coördinatie van bewegingen. Hierdoor hebben jongens meer dan meisjes moeite met leren als ze moeten stilzitten. Jongens hebben meer behoefte aan beweging tijdens het leren (Gurian, 2005).

Echter, de mannelijke hersenen hebben de neiging om, als ze geen taak hoeven uit te voeren, over te schakelen naar een rusttoestand: de stopmodus. Het mannelijke brein is dan bezig zich te herstellen, zich op te laden en zich te heroriënteren. De ogen van de jongens achter in het lokaal kunnen dan dicht vallen en ze kunnen in slaap vallen. Om wakker te blijven, gaan ze bijvoorbeeld spelen met hun pen, schuiven met het etui van hun buurman enzovoort. Doordat het bloed bij meisjes sneller stroomt en de doorbloeding van hun hersenen twintig procent sterker is, kunnen zij zich makkelijker opladen en schakelen ze niet over naar de rusttoestand. Ze blijven hun ogen open houden en kunnen aantekeningen maken, ook al duurt de

les lang en is de stof saai. In de hersenen van een rustende vrouw is de neurale activiteit net zo hoog als in de hersenen van een man die een probleem oplost, aldus Gurian (Gurian, 2005). Een alert en betrokken stel hersenen gebruikt bijna 50% van de zuurstof in het bloed om alert en betrokken te blijven.

Verder merkt Gurian op dat meisjes met hun hogere gehalte aan oxytocine (een neurotransmitter die het verlangen om een band met anderen te creëren en anderen te plezieren vergroot) wat vaker geneigd zijn om gewoon te doen wat de leraar vraagt. Terwijl jongens die minder oxytocine en meer testosteron hebben, meer neigen naar strijdlustig optreden en grotere impulsiviteit. Ze zijn daarbij minder geïnteresseerd in iets te doen alleen omdat de leraar het zegt. Zij zullen ook meer dan meisjes 'gaten schieten' in alles wat de docent aanbiedt. Zij stellen de waarde van wat in de klas gebeurt of moet gebeuren aan de orde, hebben daar vragen over (Gurian, 2011). Jelle Jolles legt in dit verband uit dat de prefrontale cortex van jongens zich minder snel ontwikkelt dan die van meisjes: er kan daardoor een achterstand zijn van één à twee jaar. Als dit deel van de hersenen helemaal ontwikkeld is, is normaal gesproken de impulsremming in orde, het geweten gevormd en kan de persoon plannen en vooruitzien. Aangezien deze ontwikkeling bij jongens wat langer duurt, zullen ze meer moeite hebben met plannen en vooruitzien (Jolles, 2011).

Zoals al eerder aan de orde was, is de verbale ontwikkeling bij meisjes al verder toegenomen, terwijl bij de jongens de agressieve, actieve en beweeglijke vaardigheden worden gestimuleerd door het testosteron. Daarentegen is het serotoninegehalte, de neurotransmitter die bekend staat als de chemische stof waar je je goed door voelt, dertig procent lager bij jongens dan bij meisjes. Ze kunnen zich daardoor bij conflicten minder goed ontspannen en afkoelen. Meisjes zullen minder snel met een vechtreactie komen, ze zijn minder impulsief (Gurian, 2011). Het testosterongehalte van de man stijgt als hij 'wint' en daalt als hij 'verliest', schrijft Gurian. Het testosterongehalte van de vrouw, altijd al lager dan dat van de man, blijft nagenoeg gelijk en is minder onderhevig aan schommelingen als gevolg van winnen en verliezen. Gezonde competitie in de klas helpt jongens te motiveren. Jongens scoren over het algemeen beter op toetsen als hun testosterongehalte hoog is (Gurian, 2011). Jongens houden ervan zich in de groep superieur te voelen ten opzichte van de anderen. Competitie geeft hen die mogelijkheid.

Er is een verschil tussen jongens en meisjes in de manier waarop hun hippocampus (het gedeelte dat een belangrijke rol speelt bij de opslag in het langetermijngeheugen) functioneert, aldus Gurian. Jongens hebben meer moeite om onderdelen van geschreven tekst te onthouden. Jongens verwerken gesproken instructies eveneens minder goed dan meisjes en hebben meer behoefte aan

sensorisch-tactiele indrukken (Gurian, 2005). Jongens prefereren, meer dan meisjes, visuele stimuli in de vorm van diagrammen, plaatjes en bewegende beelden. Indien de docent veel woorden gebruikt, zullen jongens meer dan meisjes zich vervelen, wegzakken en in slaap vallen bij een overdracht zonder ondersteunende beelden. De reden die Gurian aangeeft is dat meisjes meer oestrogeen en oxytocine hebben dan jongens. Deze hormonen hebben een directe positieve invloed op het gebruik van woorden (Gurian, 2005).

In een artikel over omgaan met jongens in het BSO, worden tien tips gegeven voor het werken met jongens. Deze tips sluiten aan bij andere bronnen die in deze onderbouwing worden genoemd.

Tien gouden tips voor het werken met jongens

1. Geef taakgerichte uitdagingen in plaats van voorgekookte opdrachten.
2. Laat jongens eens stoeien en schreeuwen, laat eens chaos toe.
3. Geef ze een eigen territorium.
4. Stel regels en grenzen, wees consequent.
5. Leer levendigheid richten en beheersen. benader het als iets positiefs.
6. Leer ze reflecteren: wat ging goed, wat ging fout? Geef liefdevol en oprecht aan wat goed is en wat anders kan.
7. Neem ze serieus, betrek ze bij beslissingen.
8. Geef complimenten en bevestiging.
9. Plaats jezelf naast hem of hen, doe eens mee aan een spel (als dat bij je past).
10. Voel je niet persoonlijk aangevallen als ze over een grens gaan (zoals een brutale mond geven).

Keuzes bieden

Het maken van keuzes is ingewikkeld voor adolescenten, aldus Gurian. Toch pleit hij ervoor om keuzes te bieden. Wanneer adolescenten het idee hebben dat hun keuzes een belangrijk onderdeel zijn van het leerproces, neemt hun interesse en verantwoordelijkheidsgevoel toe en houden ze de leerstof aanzienlijk beter vast. Dit geldt overigens voor zowel jongens als meisjes (Gurian, 2011).

Competitie en praktische opdrachten

Werken met competitievormen, stimuleert de actieve werkhouding van jongens. Enerzijds heeft dit te maken met de eerder beschreven peergroup en de pikorde die je daarbinnen ziet, anderzijds stijgt het testosterongehalte bij winst. Een directe beloning op korte termijn is daardoor in het vooruitzicht.

Feedback en reflectie

Jongens hebben een grotere ondernemingszin en overschatten zichzelf dikwijls. Gerichte feedback om de reflectie op gang te brengen en sturing is nodig om hen te

helpen de consequenties en het perspectief te zien. De jongen heeft iemand nodig om de veel te rooskleurige planning bij te sturen (Gravesteijn, 2013). Reflecteren is van belang voor het leren, daar zijn de meeste deskundigen het wel over eens. Het kunnen reflecteren en de wijze waarop gereflecteerd wordt doen er echter toe. Uit onderzoek van Markhorst (2012) blijkt dat jongens (ten opzichte van meisjes) beter kunnen reflecteren wanneer aandacht wordt geschonken aan *hoe* te reflecteren en hoe dit goed te formuleren (Markhorst, 2012). Ook hier blijkt dat reflecteren van belang is, maar wanneer afhankelijk is van de taligheid van leerlingen, te weinig effectief is.

Door er in de adolescentieperiode juist bewust mee om te gaan, kan reflectie wel geleerd worden. Als de docent op het juiste moment juist die vaardigheden aanspreekt. Terugkijken op eerder opgedane ervaringen is ook een vorm van reflecteren. In het proces waar de ervaringen zijn opgedaan hebben jongens vaker al andersoortige feedback gekregen dan meisjes (Jolles, 2011). We hebben wellicht de neiging om te reflecteren als het niet goed gaat. Terwijl het vaak veel makkelijker gaat als het juist goed gaat.

Tot slot

De vijf pijlers die in dit onderzoek de basis hebben gevormd voor het handelingsrepertoire van docenten, zijn gebaseerd op het eerdere onderzoek 'Jongens...aan de slag!' (Maréchal, 2012). Echter ook in de bovenstaande onderbouwing worden elementen genoemd van deze pijlers bij suggesties voor een andere (pedagogisch–didactische) aanpak.

Deze pijlers zijn

- a. Structuur en duidelijkheid
- b. Positieve benadering
- c. Variatie
- d. Reflectie
- e. Humor

Hoofdstuk 3: Onderzoeksvragen, –opzet en –uitvoering

3.1 Onderzoeksvragen

De **hoofdvraag** van dit onderzoek is:

In hoeverre is het handelingsrepertoire overdraagbaar op andere docenten waarbij veranderingen optreden in aanpak van de docent en in werkhouding van en resultaten bij de jongens?

De volgende **deelvragen** zijn geformuleerd:

- I. Welke **interventies** kunnen worden ingezet
- II. om docenten te trainen in de pijlers van een succesvolle jongensaanpak?
- III. In hoeverre leiden de interventies tot een andere aanpak van jongens door de docent **in de perceptie van de docent zelf**?
- IV. **Observeren de jongens** een andere aanpak van de docent (na de interventies) ten opzichte van de situatie daarvoor?
- V. In hoeverre leiden de interventies tot een **betere werkhouding** van de jongens volgens de docent en de jongens zelf?
- VI. In hoeverre leiden de interventies tot **betere resultaten** van de jongens?

3.2 Typering van het onderzoek

Dit is een mixed design onderzoek. Voor beantwoording van de deelvragen is gewerkt met een ontwerponderzoek.

Ontwerponderzoek

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 is een ontwerponderzoek uitgevoerd. In het eerste deel van het onderzoek hebben docenten, die destijds hebben meegewerkt aan het onderzoek ‘Jongens...aan de slag!’, nagedacht over mogelijk in te zetten interventies per pijler. Met APS samen ontwikkelden zij in conceptvorm een interventiemap met handelingsrepertoire. In het tweede deel van het onderzoek hebben docenten die aan de slag gingen met de interventies deze interventiemap aangevuld of aangescherpt.

Multiple case study

Bij deelvraag 2 tot en met 4 is gewerkt met een multiple case study die quasi-experimenteel is uitgevoerd (voor- en nameting in een controlegroep en experimentgroep), met gebruikmaking van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens. Voor beantwoording van deelvraag 5 is in de cases gebruik gemaakt van

brononderzoek op basis van kwantitatieve gegevens uit leerlingvolgsystemen. Het kwantitatieve onderzoek bestond uit het afnemen en analyseren van leerlingen- en docentenvragenlijsten (voor- en nameting). Om de kwantitatieve gegevens zo goed mogelijk te interpreteren zijn er aan het eind van het onderzoekstraject semi-gestructureerde interviews gehouden met leerlingen en docenten. Deze kwantitatieve en kwalitatieve dataverzameling is uitgevoerd en geanalyseerd door APS. In de cases zijn in de experimentgroep tussen de voor- en nameting interventies ingezet met als doel, het handelingsrepertoire over te brengen op de docenten en ze aan te zetten dit repertoire in te zetten in lessituaties. Voor beantwoording van deelvraag 5 is gebruik gemaakt van brononderzoek op basis van kwantitatieve gegevens uit leerlingvolgsystemen. Van zowel de controlegroep als de experimentgroep zijn de cijfers van het vak van de betreffende docenten geanalyseerd. De analyse betrof de eindcijfers voor de zomervakantie en de cijfers na het eerste trimester.

Onderzoeksgroep multiple case study

Op drie scholen, verspreid over Nederland, hebben docenten en leerlingen meegewerkt aan de case study. Elke school werkte met een onderzoeksgroep en een controlegroep van zowel docenten als leerlingen. Elke onderzoeksgroep per school bestond uit zes docenten en zo'n zestig leerlingen (per docent negen tot elf leerlingen). Elke controlegroep per school bestond eveneens uit zes docenten en zo'n zestig leerlingen (per docent negen tot elf leerlingen). De leerlingen van zowel de onderzoeksgroep als de controlegroep die participeerden in dit onderzoek waren jongens.

De kenmerken van de docenten en leerlingen die in de onderzoeksgroep en controlegroep zaten waren als volgt:

- De docent geeft les aan elf jongens, die hij/zij in een eerder jaar (liefst vorig jaar) ook heeft lesgegeven.
- Het betreffen zoveel mogelijk leerlingen die zowel dit jaar als vorig jaar op havo of vwo les hebben gehad van deze docent.
- De groep leerlingen bestaat uit leerlingen met verschillende 'schoolloopbanen': reguliere leerlingen, zittenblijvers, 'opstromers' en 'afstromers'.
- Waar mogelijk komen de docenten in de onderzoeksgroep en controlegroep uit verschillende vakdisciplines.
- Er wordt niet gestuurd op de hoeveelheid mannen en vrouwen in de onderzoeksgroep.

Controlegroep

De docenten en de leerlingen in de controlegroep is gevraagd tweemaal een vragenlijst in te vullen. De eerste keer is de vragenlijst ingevuld bij aanvang van het

schooljaar 2013/2014, dit is de zogenaamde voormeting. De nameting vond plaats half november, toen heeft de controlegroep nogmaals de vragenlijst ingevuld.

Onderzoeksgroep

De docenten en leerlingen van de onderzoeksgroep hebben evenals de controlegroep de vragenlijsten tweemaal ingevuld (bij aanvang van het schooljaar en half november). Deze gegevens hebben we in een voormeting en nameting verwerkt. Bij dit onderzoek is gebruik gemaakt van zogenaamde ‘coachleerlingen’. Een coachleerling is een door de docent gekozen leerling die regelmatig en systematisch feedback geeft aan de docent met betrekking tot het ‘handelingsrepertoire’ voor jongensachtig leren. Deze coachleerling is aan het begin van dit onderzoek geschoold in de kennis over het jongensachtig leren en het handelingsrepertoire en heeft geoefend met de wijze waarop hij feedback kan geven aan de docent waarvan hij coachleerling is. Een docent in de onderzoeksgroep kan de coachleerling ook vragen op bepaalde punten te letten tijdens de lessen, waar de docent graag beter in wil worden.

Selectie docenten en leerlingen

De scholen uit de onderzoeksgroep hebben allen aangegeven ‘iets met jongensaanpak’ te willen. Zij zagen een grotere uitval van jongens op het havo en vwo en/of een mindere motivatie van jongens ten opzichte van meisjes. Docenten hebben op vrijwillige basis deelgenomen. De schoolleiders hebben de docenten gevraagd wie wilde deelnemen aan het onderzoek.

Daarnaast waren er een tweetal onderzoekseisen om tot een selectie van pilotdocenten en -klassen te komen.

- De onderzoeksklassen waar de docent gaat experimenteren zijn één of twee klassen uit de onderbouw havo/vwo (leerjaar 1, 2 of 3), waar de betreffende docenten aan lesgeven in het schooljaar 2013/2014.
- De elf onderzoekleerlingen (*jongens*), die tevens in de experimentgroep zitten, moeten zowel les krijgen van deze docent in 2013/2014 als les gehad hebben van deze docent in 2012/2013.
- Het gaat om leerlingen (jongens) uit één of twee klassen waar de docent gaat experimenteren.

Op basis van deze eisen kon een deel van de docenten worden ingedeeld in de pilotgroep. Meestal was er door de bovenstaande eisen maar één klas die voldeed aan de eisen van een onderzoeksklas. Daar waar er twee of meerdere klassen mogelijk waren, besliste de docent. De controlegroep bestond uit docenten die ook voldeden aan de bovenstaande eisen en die gematcht werden met de pilotgroep op basis van geslacht van de docent, het type vak (exact, zaak, talen en expressief) en leerjaar van de onderzoeksklas. Eén van de elf onderzoekjongens van de pilotklas

werd gekozen door de docent (op basis van ingeschatte coachingsvaardigheden van de leerling). De andere jongens werden willekeurig gekozen uit de groep van jongens die aan de bovenstaande onderzoekseisen voldeden.

De onderzoeksgroep heeft gewerkt met het handelingsrepertoire en de daarbij horende conceptversie van de interventiemap. Hieronder is beschreven op welke wijze de onderzoeksgroep gewerkt heeft.

3.3 Typering van de interventies

De onderzoeksgroepen van elke case hebben de volgende interventies gehad:

1. Docenten en leerlingen wonen introductieworkshop bij over het handelingsrepertoire passend bij jongensachtige manieren van leren.
2. Docenten geven aan welke voorkeur zij hebben bij het maken van een keuze om te werken aan enkele pijlers.
3. Docenten en coachleerlingen maken afspraken over te voeren feedbackgesprekken (met regelmaat).
4. Docenten maken afspraken over onderling lesbezoek.
5. Docenten krijgen informatie als naslagwerk: de rapportage 'Jongens...aan de slag', de conceptversie van de interventiemap, een kijkwijzer om lessen te bezoeken en een bronnenlijst.
6. Onderzoekers van APS begeleiden de onderzoeksgroep nog enkele momenten (twee of drie, door trainingen/workshops te verzorgen, lessen te bezoeken (incl. feedback op de lesobservatie), de coachleerlingen te coachen.

3.4 Methode dataverzameling kwantitatief data

Het verzamelen van kwantitatieve data bestond uit twee gedeelten:

- a. de aanpak van de docent in de klas en de werkhouding van de jongens
- b. de resultaten van de jongens

Hieronder worden ze apart uitgewerkt.

Aanpak docent in de klas en werkhouding van de jongens

Het ingezette instrument om de werkhouding van de jongens en de aanpak van de docent te meten was een vragenlijst onder zowel de docenten als de jongens.

Zowel de vragenlijsten voor de docenten als de jongens (zie bijlage 2 en 3) bestond uit twee onderdelen:

1. Werkhouding jongens. De vragenlijst heeft de werkhouding van de jongens aan de hand van de volgende indeling geoperationaliseerd:
 - Concentratie
 - Impulsieve houding

- Analytisch werken
- Zelfstandig werken
- Werktempo en werkritme
- Zelfcontrole

De docenten beoordeelden in de vragenlijst de werkhouding van alle jongens in de onderzoeksklas, terwijl de jongens hun eigen werkhouding beoordeelden (www.gedragsproblemen-kinderen.info/kenmerkenwerkhoudingsproblemen).

2. Eigen aanpak in de les. Op basis van de werkwijze van de succesvolle docenten uit het onderzoek 'Jongens ... aan de slag!' zijn vijf pijlers gedestilleerd. Deze pijlers zijn de basis geweest voor de indeling van de vragenlijst

Vragenlijsten

De vragenlijst voor docenten die is afgenomen bestaat uit 21 items, waarop docenten kunnen scoren op een 7-punts Likert schaal. De 21 items zijn samengesteld op basis van de pijlers uit het onderzoek 'Jongens...aan de slag!'. In dat onderzoek werd gewerkt met zeven pijlers, te weten:

1. *Structuur en duidelijkheid bieden*
2. *Positief benaderen*
3. *Variatie in de les*
4. *Actief aan het werk zetten en houden*
5. *Reflectie uitlokken*
6. *Humor*
7. *Jongensachtig zijn als docent*

In dit onderzoek is gewerkt met vijf pijlers in plaats van zeven. De pijler *jongensachtig zijn als docent*, is buiten beschouwing gelaten, omdat deze niet eenvoudig overdraagbaar lijkt te zijn (doet een te groot beroep op het 'zijn' van iemand en te weinig op het gedrag). De pijlers *variatie in de les* (3) en *actief aan het werk zetten en houden* (4) bleek voor sommige docenten dusdanig veel overeenkomsten te hebben, dat besloten is deze twee pijlers samen te voegen tot één pijler, genoemd *variatie*.

De pijlers van dit onderzoek Jongens aanpak(ken) zijn daarom:

1. *Structuur en duidelijkheid bieden*
2. *Positief benaderen*
3. *Variatie*
4. *Reflectie uitlokken*
5. *Humor*

Naast de 21 items met een 7-punts Likertschaal is ook aan de docenten gevraagd een inschatting te maken van de werkhouding van de jongens in de klas. Aan de hand van twaalf stellingen is gevraagd om per stelling aan te geven hoeveel procent (0-100%) van de jongens in de onderzoeksklas(sen) doorgaans voldoet aan de

stelling. De items van dit deel van de vragenlijst zijn gebaseerd op: www.gedragsproblemen-kinderen.info/kenmerkenwerkhoudingsproblemen. Werkhouding wordt volgens deze bron omschreven aan de hand van een aantal aspecten, te weten:

- o Concentratie; waarbij gelet wordt op gerichte aandacht, volgehouden aandacht en verdeelde aandacht.
- o Impulsieve houding; begint iemand zonder nadenken aan een opdracht of niet. Kan de leerling eerst goed luisteren of kijken naar een opdracht, alvorens er mee te beginnen.
- o Zelfstandig werken; waarbij aandacht is voor zelfstandig een opdracht beginnen, een opdracht kunnen voltooien, de mate waarin een leerling om bevestiging vraagt, kwaliteitsnormen (wanneer is iets 'af'), structuur in het werken (niet chaotisch) en werken met een strategie om tot een oplossing/antwoord te komen.
- o Werktempo; waarbij te snel of te langzaam een probleem kan zijn. Werkhoudingproblemen uit zich vaak in een onregelmatige werkritme. Te snel beginnen, verkeerde oplossingsstrategieën gebruiken, zo maar wat doen en dan om hulp vragen, leidt meer dan eens tot onzekerheid en afhaken.
- o Zelfcontrole; leerlingen met werkhoudingproblemen weten vaak niet goed waar ze mee bezig zijn. Zij hebben moeite met zelfsturing: eigen werk controleren en denkprocessen zonodig bijstellen.

De stellingen met betrekking tot de werkhouding is op bovenstaande aspecten gebaseerd waarbij rekening is gehouden met vier fasen: instructie geven, nadenken over oplossingsstrategie, taak uitvoeren en evaluatie.

De vragenlijst voor de leerlingen is qua inhoud vergelijkbaar met die van de docent. De leerling vult 21 items in over hoe hij de lessen van de docent ervaart (op basis van de vijf pijlers) en vult twaalf items in over zijn eigen werkhouding tijdens de lessen van deze docent.

De vragenlijsten voor docenten en leerlingen zijn vooraf gevalideerd door D&B (Dijksterhuis & van Baarn). Bij deze validering is gelet op de volgorde van de vragen, de introductietekst, de relevantie van de vragen, de Likertschaal (7-punts), het uitsluiten van sociaal wenselijke antwoorden, er zijn vragen verwijderd met eventuele inhoudelijke overlap en de formulering is aangepast ten behoeve van de betrouwbaarheid. Dit heeft geleid tot de definitieve vragenlijst (zie bijlage 2 en 3). De vragenlijsten zijn op de drie deelnemende scholen afgenomen in september 2013. De eis was dat de docent de betreffende jongens het jaar ervoor ook al les had gegeven. De vragenlijst in september vormde de voormeting voor de evaluatie van het effect van interventies van het APS op de aanpak van de docenten in de klas en op de werkhouding van de jongens. In november 2013 kregen de scholen wederom vragenlijsten toegezonden. Deze tweede meting diende als nameting om

het effect van de interventies vast te stellen. Het invullen van de leerlingvragenlijsten gebeurde binnen een enkel lesuur.

Aantal docenten die meededen aan de voor- en nameting (vragenlijsten)

Van de drie scholen: het Alfrink College (te Zoetermeer), het Esdalcollege (te Emmen) en O.R.S. Lek en Linge (te Culemborg), deden in totaal 36 docenten mee in de voormeting en 34 docenten in de nameting. Deze docenten waren verdeeld over een experimentgroep en een controlegroep. De experimentgroep bestond uit zeventien docenten (op twee scholen zaten zes docenten in de experimentgroep, op één school bestond de experimentgroep uit vijf docenten).

Aantal jongens die meededen aan de voor- en nameting (vragenlijsten)

Het plan was om per school zestig leerlingen in de controlegroep en zestig in de experimentgroep te laten participeren. In de praktijk bleek dat het moeizaam was om zoveel jongens te vinden (bij voorkeur elf per docent) die het jaar ervoor ook les hadden gehad van deze docent.

De vragenlijsten bij de voormeting zijn in totaal ingevuld door 293 leerlingen, waarvan 120 leerlingen in de controlegroep zaten en 173 leerlingen in de experimentgroep. In sommige gevallen is het niet gelukt om vroegtijdig leerlingen de vragenlijst te laten invullen. Hierdoor is het aantal leerlingen in de controlegroep bij de voormeting kleiner dan bij de nameting. De vragenlijsten bij de nameting zijn in totaal ingevuld door 358 leerlingen, 184 leerlingen in de controlegroep en 174 leerlingen in de experimentgroep.

De resultaten van de jongens

Om te onderzoeken of de andere aanpak van de docent naast een betere werkhouding ook leidt tot betere resultaten van de jongens is gekeken naar de cijfers die de jongens halen voor het betreffende vak. De docent gaf de onderzoeksleerlingen ook al les in het schooljaar voor het onderzoeksjaar. Vandaar dat de cijfers van het vak op de eindlijst van het jaar ervoor vergeleken kunnen worden met de cijfers van hetzelfde vak op het eerste rapport. De trend in de cijfers van de pilotgroep is vergeleken met de cijfers van de controlegroep. De kans dat er zonder interventie sowieso een dalende dan wel stijgende tendens is tussen de twee rapportcijfers is zeer groot.

3.5 Methode dataverzameling kwalitatief data

Om de oorzaken van verandering te achterhalen en om gedetailleerder kennis over de verandering te verkrijgen is gekozen om enkele docenten uit de experimentgroep en enkele coachleerlingen individueel te interviewen.

De leerling–interviews duurden vijftien minuten, die van de docent twintig minuten. De volgende vragen zijn gesteld:

Aan de jongens

1. Observeer je een andere aanpak van de docent (nu ten opzichte van vorig jaar)? Wat doet jullie docent anders?
2. In hoeverre leiden de interventies tot een betere werkhouding van de jongens? Wat doen jij of je klasgenoten anders (nu de docent wat anders doet)?
3. Jij hebt de docent ondersteunt om beter les te geven aan de jongens. Wat heeft voor jou wel/niet gewerkt om deze rol goed te kunnen vervullen?

Aan de docenten

1. In hoeverre leiden de interventies van APS tot een andere aanpak in de les van jongens? Wat doe je nu anders?
2. In hoeverre leiden de interventies tot een betere werkhouding van de jongens?
3. Wat heeft voor jou wel/niet gewerkt in dit traject?

Hoofdstuk 4: Interventies

In dit hoofdstuk rapporteren we de interventies van dit onderzoek. Deze interventies hebben als doel de aanpak in de klas te verbeteren. Een interventie zien we als: een ingreep in een situatie om te zorgen dat er iets verandert.

4.1 Interventies bij het ontwerponderzoek

Om erachter te komen wat de effecten zijn voor de werkhouding van de jongens is één van de deelvragen:

Welke interventies kunnen docenten inzetten? (deelvraag 1)

Om deze deelvraag te beantwoorden hebben we interventies verzameld. Deze interventies zijn geordend in de pijlers genoemd in het onderzoek 'Jongens...aan de slag!' (Maréchal, 2012). Docenten uit de praktijk hebben in een ontwerpssessie deze interventies aangevuld. Docenten, die destijds hebben meegewerkt aan het onderzoek 'Jongens...aan de slag!', dachten na over mogelijk in te zetten interventies per pijler tijdens deze ontwerpssessie. Er hebben in totaal zes docenten van het Isendoorncollege (te Warnsveld) en het Baudartiuscollege (te Zutphen) deelgenomen aan een ontwerpssessie. Op basis van deze ontwerpssessie is in conceptvorm een interventiemap samengesteld. Deze conceptversie van de interventiemap is ingezet gedurende de case study.

4.2 Interventies bij de multiple case study

De interventies van de multiple case study zijn uitgevoerd op een drietal scholen. Hieronder vindt u de gegevens van de drie scholen, de interventies van het APS en de onderzoeksmethodiek met daarin de selectie van de scholen, docenten en onderzoeksklassen. APS heeft het traject uitgevoerd op de drie afzonderlijke scholen met drie verschillende trainers. Elke school had vijf tot zes docenten die in de experimentgroep zaten en vanuit deze rol deelnamen aan het traject. Elke docent in de experimentgroep voerde interventies uit in één of twee klassen, waarin de elf leerlingen (van de experimentgroep) zaten. In deze klassen probeerde de docent interventies uit om de jongens actiever aan het werk te krijgen, met als doel de werkhouding van de jongens te verbeteren, net als de daaropvolgende leerprestaties. Om ervoor te zorgen dat de docenten (van de experimentgroep) actief aan de slag konden met een meer bewuste jongensaanpak, volgden zij een traject bestaande uit de hieronder beschreven onderdelen.

Trainingen

Drie trainingsdagdelen verdeeld over twee maanden, met daarin aandacht voor de volgende aspecten:

- Input op jongensgedrag in de puberteit
- Input over werkende aanpakken binnen vijf pijlers om jongens aan het werk te krijgen en te houden, afkomstig uit het onderzoek 'Jongens ... aan de slag!' (Maréchal, 2012)
- De concept-interventiemap, ontstaan op basis van het ontwerponderzoek.
- Keuze van de docent aan welke pijlers hij wilde werken.
- Feedback van de coachleerling.

Coachleerlingen

Elke docent in de experimentgroep heeft een coachleerling. Deze leerling ondersteunt de docent in zijn leerproces. De jongen is door de docent zelf uitgekozen uit de onderzoeksklas. De jongens die de rol van coachleerling hebben, hebben een deel van de trainingen gevolgd en spraken met 'hun' coachdocent voor en na de lessen. Zij gaven de docenten voorbeelden van jongensgedrag, hielpen de docent met het analyseren van de les en de klas en gaven de docent feedback en tips om de jongens in hun klas beter aan het werk te krijgen.

Lesbezoek APS

Elke docent uit de onderzoeksgroep heeft een lesbezoek gehad van de APS-trainer. De observaties van dit lesbezoek zijn ofwel mondeling ofwel schriftelijk teruggekoppeld. Met name de items op de gekozen pijlers van de betreffende docent zijn geobserveerd en nabesproken.

Lesbezoek van een collega uit experimentgroep

Naast het lesbezoek van APS heeft elke docent uit de experimentgroep een les bezocht van een collegadocent uit diezelfde groep. Dit wederzijdse lesbezoek is ook uitgevoerd met de observatielijst (zie bijlage) en nabesproken met de collega.

Gesprek met de coachleerlingen

De APS-trainer heeft in sommige gevallen ook met de coachleerlingen apart gesproken, individueel of als groep.

Hoofdstuk 5: Resultaten

5.1 Resultaten deelvraag I

*Deelvraag I: Welke **interventies** kunnen worden ingezet om docenten te trainen in de pijlers van een succesvolle jongensaanpak?*

Om deze deelvraag te beantwoorden is op basis van het eerder genoemde ontwerponderzoek een concept-interventiemap samengesteld. Deze concept-interventiemap is uitgereikt aan de docenten van de experimentgroep om ideeën uit te halen, die ingezet kunnen worden in de lespraktijk.

De indeling van de interventies is passend bij de eerder genoemde pijlers, te weten:

1. Structuur en duidelijkheid
2. Positief benaderen
3. Variatie
4. Reflectie
5. Humor

Een interventie zien we als: een ingreep in een situatie om te zorgen dat er iets verandert. Dit betekent dat een interventie gericht kan zijn op:

- de houding van de docent,
- de interactie met leerlingen
- de werkvorm die een docent inzet gedurende de les

Het instrumentarium is daarmee zowel pedagogisch als didactisch van aard.

De interventiemap is aangevuld met ideeën van de docenten uit de experimentgroep op basis van hun ervaringen. De interventiemap is te downloaden op www.aps.nl/jongens.

5.2 Resultaten deelvraag II

*Deelvraag II: In hoeverre leiden de interventies tot een andere aanpak van jongens door de docent **in de perceptie van de docent zelf**?*

Om deelvraag II te beantwoorden hebben we gebruik gemaakt van twee meetinstrumenten: een vragenlijst (5.2.1) en interviews (5.2.2).

5.2.1 Vragenlijsten

De vragenlijsten zijn afgenomen bij zowel de controlegroepdocenten als bij de experimentgroepdocenten. De vragenlijst bestond uit 21 items betreffende de eerder genoemde vijf pijlers: *structuur en duidelijkheid bieden, positief benaderen,*

variatie, reflectie uitlokken en humor.

Tabel 1 : Antwoorden vragenlijst docenten

Pijler	Items in de vragenlijst	Gemiddelde voormeting exper- controle	Gemiddelde nameting exper- controle
Structuur en duidelijkheid	1) De jongens in mijn klas weten bij mij waar ze aan toe zijn.	5,77 - 5,50	5,86 - 5,70
	2) Ik maak duidelijk wat het doel van de les is.	4,72 - 5,25	5,31 - 5,50
	3) Ik zorg ervoor dat mijn leerlingen stap voor stap bij dat doel komen.	5,23 - 5,25	5,67 - 5,59
	4) Ik ben streng wanneer dat nodig is.	5,69 - 5,50	5,77 - 5,92
	5) Ik heb hoge verwachtingen van mijn leerlingen	5,34 - 5,25	5,57 - 5,53
Positief benaderen	6) Ik geef de jongens in mijn klas complimenten.	5,18 - 5,75	5,69 - 5,81
	7) Ik beoordeel de jongens in mijn klas op hun <u>huidige</u> houding (het verleden is daarbij niet belangrijk).	5,57 - 5,00	6,56 - 5,54
	8) Ik heb een volledig beeld van mijn leerlingen.	4,74 - 5,00	5,06 - 5,17
	9) Ik ben mezelf in de les.	6,19 - 6,00	6,29 - 6,46
Variatie	10) Ik breng variatie aan in de les.	4,69 - 5,50	5,00 - 5,36
	11) Ik laat de jongens in mijn klas zien wat dit vak te bieden heeft buiten de lessen om.	4,32 - 4,50	4,11 - 4,37
	12) De jongens in mijn klas mogen van mij van hun stoel af om ergens iets te pakken of te doen.	4,41 - 4,50	4,73 - 4,89
	13) Tijdens mijn lessen laat ik mijn leerlingen elkaar dingen uitleggen.	4,48 - 5,00	4,27 - 4,51
	14) Ik laat jongens en meisjes met elkaar samenwerken.	4,61 - 6,00	4,24 - 5,20
	15) Ik laat de jongens in mijn klas zelfstandig dingen onderzoeken.	4,14 - 5,33	3,84 - 4,40
Reflectie	16) Ik laat mijn leerlingen wedstrijdjes doen om wie iets het beste kan/het eerste klaar is.	2,59 - 3,75	3,81 - 2,94
	17) Ik geef de jongens feedback op wat ze	4,91 - 5,25	5,18 - 5,13

	goed en minder goed doen bij dit vak. 18) Ik weet wanneer ik de jongens uit kan dagen door een doordenkvraag te stellen. 19) Ik hecht waarde aan de mening van de jongens in mijn klas.	4,65 – 4,75 5,90 – 5,50	4,86 – 4,70 5,98 – 5,51
Humor	20) Ik reageer streng op grapjes in de les. 21) Ik gebruik humor in mijn les.	3,30 – 3,00 5,14 – 4,75	2,77 – 3,06 5,57 – 5,38

Wat valt op?

- De controlegroep scoort bij de voormeting vrijwel in alle gevallen hoger dan de experimentgroep.
- Het verschil tussen de voormeting en de nameting is in de experimentgroep hoger dan bij de controlegroep in de meeste gevallen. Enkele items vallen hierbij op:
 - o Ik maak duidelijk wat het doel van de les is (item 2). Het gemiddelde van de experimentgroep gaat met 0,59 omhoog, waar dit gemiddelde bij de controlegroep met 0,25 omhoog gaat.
 - o Ik geef de jongens in mijn klas complimenten (item 6). Het gemiddelde van de experimentgroep gaat met 0,51 omhoog, waar dit gemiddelde bij de controlegroep met 0,06 omhoog gaat.
 - o Ik beoordeel de jongens in mijn klas op hun huidige houding (het verleden is daarbij niet belangrijk). Het gemiddelde van de experimentgroep gaat met 0,99 omhoog, waar dit gemiddelde bij de controlegroep met 0,54 omhoog gaat.
 - o Ik breng variatie aan in de les (item 12). Het gemiddelde van de experimentgroep gaat met 0,31 omhoog, waar dit gemiddelde bij de controlegroep 0,14 omlaag gaat.
 - o Ik reageer streng op grapjes. Het gemiddelde van de experimentgroep gaat met 0,53 omlaag (dat wil zeggen dat de docent minder streng reageert op grapjes), waar dit gemiddelde bij de controlegroep met 0,06 omhoog gaat.
 - o Ik laat mijn leerlingen wedstrijdjes doen om wie iets het beste kan/het eerste klaar is. Het gemiddelde van de experimentgroep gaat met 1,22 omhoog, waar dit gemiddelde bij de controlegroep met 0,81 omlaag gaat.
- Er zijn ook items waarbij het gemiddelde van de controlegroep sterker verandert dan die van de experimentgroep.
 - o Ik ben streng en weet wanneer dat nodig is (item 4). Het gemiddelde van de experimentgroep is 0,08 omhoog gegaan, die van de controlegroep 0,42.

- o Ik ben mezelf in de les (item 11). Het gemiddelde van de experimentgroep stijgt 0,09, die van de controlegroep 0,46.
- Er zijn ook items waarbij het gemiddelde van de nameting lager ligt dan die van de voormeting, zoals bij:
 - o Ik laat de jongens in mijn klas zelfstandig dingen onderzoeken (item 15). Het gemiddelde van de controlegroep daalt 0,93, die van de experimentgroep 0,29.
 - o Ik laat jongens en meisjes met elkaar samenwerken. Het gemiddelde van de controlegroep daalt 0,80, die van de experimentgroep 0,37.

5.2.2 Interviews

De meeste docenten uit de experimentgroepen van de drie scholen zijn geïnterviewd. Met die interviews hebben we een nameting gedaan op kwalitatieve wijze.

Om antwoord te krijgen op deelvraag II (*In hoeverre leiden de interventies tot een andere aanpak van jongens door de docent in de perceptie van de docent zelf?*) is de volgende vraag in het interview gesteld.

In hoeverre leiden de interventies van APS tot een **andere aanpak in je les** van jongens? Wat doe je nu anders?

De antwoorden zijn gerangschikt in een kopje algemeen en de vijf verschillende pijlers.

'Algemeen'

- Ik ben meer bewust bezig: ik heb veel opgestoken. Ik heb meer kijk naar verschillen tussen jongens en meisjes, ik ben er meer op gericht en anticipeer erop.
- Bewuster met name, ik erger me minder snel aan jongensgedrag.
- Ik ben vooral met allerlei dingen bewuster omgegaan.
- Wat ik anders doe is vooral dat ik mij bewuster ben gaan gedragen in de klas.
- Positief was ruggespraak met de leerling. Mijn coachleerling kon veel verschil merken, in de opzet van de les.
- Ja, ik werk bewuster. Ik besef dat jongens moeten bewegen om hun energie kwijt te raken, ik ben me bewuster van dit feit, ik zie nog meer het belang er van in. Ze mogen in mijn lessen nu meer uitzoeken bijvoorbeeld.
- Ja, ik denk er meer over na.
- Ik doe geen andere dingen in de les, ten opzichte van wat ik vorig jaar deed

in de les. Ik maak geen onderscheid tussen jongens en meisjes, maar maak tijd voor individuen. Meisjes doen dingen vaak gemakkelijker en sneller, jongens zijn minder serieus. Met humor probeer ik de boel wat meer gelijk te trekken, dat werkt, ik heb nooit ordeproblemen. Jongens halen hun achterstand ten opzichte van meisjes denk ik thuis wel in, maar niet op school. Het is een herbevestiging van wat ik gelezen heb (Jongens zijn 't – Angela Crott), daardoor begrijp ik beter hoe ze zich gedragen. Begrip kweken voor een jongen. Dat wil niet zeggen dat ze bij mij wel mogen wiebelen, loop maar even tien keer hard om de school, van mij krijg je de tijd.

- Bewustwording. Ik deed al veel, maar ik doe dit nu veel meer bewust.
- Ja, het belangrijkste effect is de bewustwording bij mezelf, hoe ga ik met jongens om, doe ik dingen anders. Doordat ik erop gefocust ben werk ik bewuster.

Structuur en duidelijkheid

- Ik heb gelet op de duidelijkheid, daar ben ik wel mee bezig geweest.
- Ik zet bijvoorbeeld nu elke les op het bord wat we gaan doen, dat vinden de jongens plezierig, hoor ik ook van de coachleerling.
- Mijn start van de les is duidelijker met een powerpoint die de opdracht weergeeft.
- Ik zet op het smartboard wat er in de les gedaan moet worden.
- Ik geef de tijd voor een opdracht aan.
- Ik zet de planning op het bord; deze stond er altijd al, maar heb hier vaker op gewezen en toelichting bij gegeven.
- Ik geef een tijdsplanning: heb vaker duidelijk aan gegeven hoe lang ze aan een opdracht mochten werken.
- Wat ik anders doe: consequenter opschrijven wat we in de les gaan doen.
- Wat ik anders doe: beter laten zien wat het doel is van het onderwerp (waarom grammatica?).
- Ik heb jongens meer laten lopen, wat ophalen, met beweging zijn ze positiever.
- Ik geef meer aan wat de lesopbouw is, ik verwacht dat dat invloed heeft. Ook, zeg ik nu dingen als 'we doen eerst een stukje uitleg, dit is even vervelend, maar duurt... minuten'.
- Ik heb geleerd dat jongens meer structuur nodig hebben. Ik geef nu een duidelijkere instructie bij een taak, dus wat ze wel/niet moeten doen, hoe ze het moeten doen (bijvoorbeeld in zoveel woorden) en met de tijd erbij.
- Ik geef de gelegenheid om huiswerk na te kijken, hoewel ik liever eerst de les begin, zodat de leerlingen aandacht hebben bij het onderwerp, aandacht/uitdaging met de juiste interactie. Ik geef meer uitleg in totaliteit. Meer vragen ben ik gaan stellen. Kennis peilen aan het begin van de les, het

is een eyeopener dat leerlingen minder voorkennis hadden dan ik dacht. Verwachtingspatroon gymnasiasten lag te hoog, ze doen minder dan ik dacht. Achterstanden worden te groot, met name bij de jongens (niet allemaal).

- Het huiswerk (in het eerste deel van de les) laat ik leerlingen zelf nakijken met boek en antwoordenboek, ik bespreek dit niet na.
- Huiswerk doe ik ook gestructureerder nu, het wordt nagekeken en ik geef er een positieve reactie op ('als je het wel maakt', dan heb je grote kans dat je het proefwerk straks beter maakt') dus geen negatieve reacties ('2x maken als je het niet gemaakt hebt'). Ik leg uit wat de voordelen zijn.

Positieve benadering

- Ik ga minder mee met hun 'vaagheid', dus hen serieus nemen en onderzoeken wat er echt is.
- Ik kan het gedrag van jongens beter accepteren en verdragen (bijv. tikken met de pen).
- Ik probeer positiever te zijn naar jongens. Zodra ik wat vraag, jongens die wel wat weten, complimenteer ik gelijk. Ik ben me weer bewust van positieve aandacht, niet uitsluiten voor complimenten, omdat ik ook hen moet corrigeren.
- Ik zeg nu veel meer dan daarvoor dat iemand iets goed gedaan heeft, dat hij het knap heeft gedaan, iets goed heeft bedacht, dat ik het een leuke vraag vind, dat het goed is dat iemand meedenkt. Ik sta minder stil bij de aandachttrekkers (die houden dan ook vaak vanzelf op) en geef meer complimenten (ook aan diezelfde aandachtstrekkers maar dan in positieve zin). Ook complimenteer ik ze met de resultaten, ook de klas als geheel.
- Mezelf er toe zetten het positieve te benadrukken, dan werkt ook voor mezelf. Daardoor wordt het voor mezelf ook leuker.
- Ook is de manier van positieve feedback belangrijk. Ik zeg nu eerder bij een goed antwoord "heel goed!" waar ik voorheen misschien alleen "ja" zei.
- Ik ben bewuster om gegaan met complimentjes geven; heb specifiek de jongens die goed werken complimenten gegeven.
- Ik maak bewust complimenten voor wat ze goed doen.
- Ben bewuster bij het maken van complimenten.
- Ik begroet de jongens bij binnenkomst en maak een praatje (gezellig). Als 2D binnenkomt dan denk ik extra na. Een hele andere opzet is er nog niet van gekomen. Wel merk ik verschil in beleving van de klas.
- Ik geef aan het einde van de les vaker aan wat ik in de les goed vond gaan en vraag datzelfde aan de leerlingen. Dit maakt dat de les meer bewust wordt ervaren, in de hoop dat bepaald gedrag achterwege wordt gelaten (moeilijk te meten).

Variatie

- Ik ben echt uit mijn comfortzone getreden. Normaal ben ik meer een verteller, nu laat ik meer door leerlingen zelf uitzoeken in groepjes. Bijvoorbeeld nu bij ‘ontdekkers en hervormers’ moeten ze met behulp van oude kaarten aangeven hoe zij zelf als ontdekkingsreizigers te werk zouden gaan. Met een laptop gaan ze wereldbeelden met elkaar vergelijken.
- Groepjes zijn vaak jongens en meisjes apart. Jongens worden soms gezien als kleutergroepjes. Samenwerken stel ik niet verplicht als docent. Meisjes zijn verder in ontwikkeling, dus er komt een automatische scheiding tussen wie wel en wie niet wil samenwerken. Ik stuur dat niet. De binding tussen jongens is groter in deze klas.
- Wedstrijdje geprobeerd te doen, maar lukt nog niet altijd.
- Wat ik anders doe: wedstrijdje over onderwerp; lesplanning op bord, in groepjes werken of check in duo’s, korte filmpjes (DWDD bijvoorbeeld met een link naar het onderwerp).
- Wat werkte: wedstrijdjes, samenwerken (niet te lang), filmpje.
- Ik deed/doe elke les een spelletje met Duitse woorden, steden, dieren, etc.; het was leuk, overzichtelijk. Een groot deel van de klas deed mee. Het (leer)rendement was laag. Het bracht extra onrust met zich mee. Hoe simpeler het spel, hoe beter het lukte orde in de chaos te scheppen. Het had meer bij het hoofdstuk moeten aansluiten.
- Ik doe meer activiteiten in de les, meer competitie-elementen om de les afwisselend te houden.
- Ik zet bewust werkvormen in waarvan ik weet dat jongens er goed op reageren: spelletjes, in groepjes, beloningen uitdelen, variatie en beeldmateriaal.
- Ik maak meer gebruik van kleine filmpjes en gebruik plaatje op smartboard.
- Ik heb de les een keer opgesplitst in twee delen (tijdsdruk en afwisseling).
- Variatie: wat je thuis doet, meer waarde geven. Minder mondelinge overhoringen, vaak iets met kaartjes (zoek juiste kaartjes bij elkaar). Doe iets met huiswerk, krijg iets met elkaar voor elkaar, lopend met groepjes.
- Bewegingsvormen moeten niet al te gedwongen zijn, gaan beter. Wie het eerste klaar is, gaat staan bijvoorbeeld.
- Als een jongen vraagt: ‘Mag ik iets in de prullenbak gooien’, zeg ik ja (en denk ik ‘ja, graag loop jij maar even’). Ik doe meer spelletjes, jongens op laten staan i.p.v. vinger opsteken wanneer ik ze een vraag stel. Dat werkt in klas 3 ook, hoewel ze daar niet het “joepie-gevoel” hebben wat ze in de brugklas kunnen hebben. Ook klas 3 vindt dit soort bewegingsoefeningen oké, als ze eenmaal bezig zijn. Ik merk dat zij hun aandacht er beter bij kunnen houden, hoewel je bij deze leerlingen ze wel even in beweging moet zetten (ze op gang krijgen).

- Ik ben me absoluut meer bewust van het feit dat jongens soms een andere ‘aanpak’ nodig hebben dan meiden. Zo hebben de jongens een kortere spanningsboog en meer behoefte aan beweging. Door ze af en toe heel kort te laten bewegen, bijvoorbeeld bij zelfstandig werken wisselen van plek om de 10 minuten, kunnen ze hun concentratie beter vasthouden en werken ze beter aan 1 stuk door.
- Ik realiseer mij dat de jongens beweging nodig hebben, ik laat nu de jongens even stuiteren, voorheen was ik er strenger op, dan moesten ze ermee stoppen. Net als afwisseling. Klassikaal en zelfstandig werken doe ik nu in kortere blokjes (bv 5 minuten). Ik doe ook meer spelletjes bv ‘mad lips’ en boter en kaas en eieren met woorden.
Ik vind variatie altijd belangrijk, nu laat ik ze even iets doen, bijvoorbeeld even lopen. Bijvoorbeeld bij het thema ‘groei’, laat ik ze even op een rijtje staan. Ik ben me er meer bewust van en doe het nu ook. Wat is echt leuk vind, het belangrijkste, is de verantwoordelijkheid bij de leerling leggen, dat was echt een eyeopener voor mij. Ze zelf laten uitzoeken, hen meer vertrouwen geven dat ze het zelf ook kunnen. Het ze meer zelf laten doen.
- Ik geef nu vaker een hele moeilijke opgave (een inzichtsvraag) halverwege de les, die leerlingen dan in groepjes moeten oplossen. Het groepje dat dit het eerste oplost op goede wijze, krijgt dan een lolly. Deze competitievorm werkt enorm goed.
- We zijn met meer verschillende dingen bezig zijn en helpen elkaar. En als ik dan naar de jongens kijk, dan gaat dat boven verwachting. Ze zijn toch serieus, ze kunnen het wel, dat zie ik nu (pas). Bepaalde meisjes deden dat wel, maar nu zie ik dat niet alle meisjes het doen en dat de meeste jongens meer kunnen. Dat dacht ik gevoelsmatig al, maar dat beeld wordt nu bevestigd.
- Ik heb de neiging gehad om veel uitleggerig te zijn, lang stil te staan bij nieuwe dingen. Nu ga ik sneller door, ze kunnen het zelf besturen en dan de volgende keer kijken hoe het ging. Voor een groot gedeelte van de leerlingen werkt dit. Voor sommige leerlingen werkt het (nog) niet goed...ze moeten dat wel leren: het zelf uitzoeken. Ik geef nu meer ruimte aan bewegen, aan af en toe even lopen. Ik word minder snel boos op dat jongensgedrag. Wat roepen vind ik niet zo erg meer, tenzij het ten koste is van iemand anders gaat (de grens is wel heel duidelijk). Er is meer ruimte om te gaan klooiën, ik moet het daarom heel taakgericht maken.
- Ik zet ze nu makkelijker aan het werk. Het uitleggen kan daarna ook wel. Eerst wat doen. Met spelelementen weet ik iets te bereiken, dat ze dat ene onderdeelje begrijpen. Ik heb in het algemeen meer het competitie-element doorgevoerd.
- Ik maak ze nu ook meer zelf verantwoordelijkheid voor het nakijken.

Reflectie

- Ook werk ik meer met reflectie, ik ben er bewuster mee bezig. Ik probeer ze meer door te laten denken. Dan ga ik bij een vraag het niet nog een keer uitleggen, maar meer vragen waar ze zelf bij moeten nadenken: 'hoe kom je daar bij?' 'welke stappen heb je al gezet?'. Dus hen meer laten verwoorden hoe ze het hebben aangepakt.
- Feedback wilde ik nog meer mee doen, maar niet gedaan.
- Ik heb meer diagnostische toetsjes gegeven.

5.3 Resultaten deelvraag III

Deelvraag III: Observeren de jongens een andere aanpak van de docent (na de interventies) ten opzichte van de situatie daarvoor?

Om deelvraag III te beantwoorden hebben we gebruik gemaakt van verschillende meetinstrumenten: een vragenlijst (5.3.1), interviews (5.3.2).

5.3.1 Vragenlijsten

Tabel 2: Antwoorden vragenlijst jongens

Pijler	Items in de vragenlijst	Gemiddelde Voormeting exper- controle	Gemiddelde nameting exper- controle
Structuur en duidelijkheid	1) Bij deze docent weet ik waar ik aan toe ben.	5,36 - 5,76	5,25 - 5,58
	2) De docent maakt duidelijk wat het doel van de les is.	5,48 - 6,13	5,35 - 5,80
	3) De docent zorgt ervoor dat we stap voor stap bij dat doel komen.	5,38 - 5,93	5,29 - 5,77
	4) De docent is streng wanneer dat nodig is.	5,31 - 5,52	5,20 - 5,52
	5) De docent heeft hoge verwachtingen van ons.	4,99 - 5,09	4,83 - 4,95
Positief benaderen	6) De docent geeft mij complimenten.	4,59 - 4,97	4,60 - 4,78
	7) De docent beoordeelt me op mijn huidige houding (het verleden is daarbij niet belangrijk).	5,00 - 5,21	5,13 - 5,27
	8) De docent heeft een volledig beeld van mij.	4,94 - 5,33	4,88 - 5,21
	9) De docent is zichzelf in de les.	6,01 - 6,42	5,89 - 6,04
Variatie	10) De docent brengt variatie aan in de les.	4,69 - 5,28	4,71 - 5,17
	11) De docent laat zien wat dit vak te bieden heeft buiten de lessen om.	4,20 - 4,57	4,25 - 4,49

	12) Bij deze docent mag ik van mijn stoel af om ergens iets te pakken of te doen.	4,47 - 5,00	4,59 - 4,68
	13) Tijdens de lessen van deze docent leggen we onderling dingen aan elkaar uit.	4,57 - 4,76	4,79 - 4,69
	14) De docent laat jongens en meisjes met elkaar samenwerken.	5,12 - 5,19	4,95 - 5,03
	15) De docent laat ons zelfstandig dingen onderzoeken.	4,96 - 5,21	4,78 - 5,04
	16) De docent laat ons wedstrijdjes doen om wie iets het beste kan/het eerste klaar is.	2,23 - 2,58	3,20 - 2,47
Reflectie	17) De docent geeft tijdens de lessen feedback op wat ik goed en minder goed doe bij dit vak.	4,04 - 4,62	4,11 - 4,32
	18) De docent weet wanneer hij ons uit kan dagen met een doordenkvraag.	4,61 - 4,83	4,52 - 4,71
	19) De docent hecht waarde aan mijn mening.	5,18 - 5,51	5,23 - 5,27
Humor	20) De docent reageert streng op grapjes in de les.	4,68 - 4,71	4,70 - 4,70
	21) De docent gebruikt humor in de lessen.	4,73 - 5,12	4,72 - 5,17

Likert-schaal en items met ontkenning erin

Item 20 (de docent reageert streng op grapjes in de les) is een item die met een lage score positief te noemen is. Dit zou betekenen waar een leerling de overige items maximaal scoort, dat hij de items met een 7 zou waarderen. In dit geval zou de leerling dan het item met een 1 beoordelen. Om te voorkomen dat er meetfouten in het gemiddelde kwamen te staan, is dit item 'omgekeerd gewogen'. Dat wil zeggen dat wanneer een leerling dit item met een '1' had gewaardeerd, dit item voor het berekenen van het gemiddelde over alle vragen gewogen is de waardering '7'.

Wat valt op?

Bij vrijwel alle items geven de leerlingen van de controlegroep een hogere waardering aan de docenten die in de controlegroep zitten in vergelijking met de leerlingen in de experimentgroep (die de docenten in de experimentgroep waarderen).

Enkele voorbeelden:

- De docent maakt duidelijk wat het doel van de les is (item 2). Op dit item scoort de controlegroep bij de voormeting 0,65 punten hoger dan de experimentgroep.
- De docent brengt variatie aan in de les (item 10). Op dit item scoort de controlegroep bij de voormeting 0,60 punten hoger dan de experimentgroep.

- Ook het item 'de docent geeft tijdens de lessen feedback op wat ik goed en minder goed doe bij dit vak' (item 17) wordt door de controlegroep 0,58 hoger gewaardeerd ten opzichte van de experimentgroep.
- Slechts 4 van de 21 items worden bij de voormeting door de experimentgroep hoger gewaardeerd dan door de controlegroep.

Kijkend naar het verschil tussen de controlegroep en de experimentgroep in de nameting, valt op dat de verschillen tussen beide groepen veelal kleiner zijn geworden.

Enkele voorbeelden:

- 'De docent geeft mij complimenten' (item 6) liet bij de voormeting een verschil zien van 0,37 (waarbij de leerlingen de docenten in de experimentgroep lager waardeerden dan de leerlingen van de controlegroep die de docenten uit de controlegroep waardeerden). In de nameting is er nog een verschil zichtbaar van 0,18. Het gemiddelde van de experimentgroep bleef nagenoeg gelijk, die van de controlegroep zakte enkele tienden.
- 'Bij deze docent mag ik van mijn stoel af om ergens iets te pakken of te doen' (item 12) gaf een verschil (controlegroep – experimentgroep) van 0,52 in de voormeting (gemiddelde van de controlegroep was 0,52 hoger dan die van de experimentgroep). In de nameting was dit verschil nog 0,09 (in het voordeel van de controlegroep). In dit geval ging het gemiddelde van de controlegroep omlaag en die van de experimentgroep omhoog.
- Het grootste verschil is te zien bij 'de docent laat ons wedstrijdje doen om wie iets het best kan/het eerste klaar is' (item 16). Waar het gemiddelde van de controlegroep bij de voormeting 0,35 punten hoger lag dan die van de experimentgroep, daar is in de nameting te zien dat de experimentgroep 0,73 punten hoger scoort dan de controlegroep. Dit verschil is met name te wijten aan de toename van de gemiddelde score van de experimentgroep (van 2,23 naar 3,20).

Kijkend naar de relatieve wijzigingen in dezelfde groep tussen de voormeting en de nameting valt het volgende op:

- De controlegroep is in de nameting minder tevreden over de mate waarin de docent:
 - De doelen van de les duidelijk maakt (item 2).
 - De docent zichzelf is in de les (item 9).
 - De mate waarin de leerling van zijn stoel af mag om iets te pakken of te doen (item 12).
- De experimentgroep is in de nameting ongeveer even tevreden over de mate waarin de docent handelt, met uitzondering van het item:

- o De docent laat ons wedstrijdjes doen om wie iets het beste kan/eerste klaar is (item 16)

5.3.2 Interviews

De meeste coachleerlingen uit de experimentgroepen van de drie scholen zijn geïnterviewd. Met die interviews hebben we een nameting gedaan op kwalitatieve wijze.

Om antwoord te krijgen op deelvraag III (*Observeren de jongens een andere aanpak van de docent (na de interventies) ten opzichte van de situatie daarvoor?*) is de volgende vraag in het interview gesteld:

Observeer je een andere aanpak van de docent (nu ten opzichte van vorig jaar)?

Wat doet jullie docent anders?

De antwoorden zijn gerangschikt in verschillende pijlers.

Structuur en duidelijkheid

- Ze vertelt nu aan het begin van de les, wat we doen, waarvoor en waarom we het doen. Ze vertelt wanneer we een toets hebben, Misschien helpt het, dat ik dat heb gezegd...
- Ja ook in de opbouw van de les gaat het nu anders. Vorig jaar startte de les met het nakijken van het huiswerk, nu start de docent met de theorie start. Hij geeft bovendien de indruk dat hij les beter heeft voorbereid, de theorie staat al klaar.
- Ik heb gezegd tegen hem dat hij beter zijn uitleg aan het begin van de les kon doen en dat doet hij ook. Nu is er minder chaos in de les. Chaos is er eigenlijk niet meer.
- Hij zegt vooraf meer wat we gaan doen. Maakt mij niet zoveel uit of hij dat doet.
- Wat de docent anders doet: duidelijkheid wat we gaan doen in de les.
- Wat de docent anders doet: duidelijkheid; op het bord staat de planning geschreven.
- Hij neemt nu het hele hoofdstuk nog één keer helemaal door, als herhaling, dat vind ik prettig, dat deed hij voorheen niet.
- Veel gemaakte fouten door de klas in een toets of zo, worden nog een keer besproken.
- Anders is: duidelijkere uitleg, deadlines; als je iets snel af moet hebben werk je harder door.
- Er wordt aangegeven hoe lang je ergens de tijd voor hebt.
- Als mensen iets niet meteen begrijpen en naar dat onderwerp vragen wordt er goede uitleg gegeven die niet te lang is.

Positieve benadering

- Ik vind vooral dat ze meer grapjes maakt. En ook op een grappigere manier met fouten omgaat. Niet bijvoorbeeld straf geven, maar het gewoon uit praten. En wat ik ook heel goed vind, is dat ze als een jongen zegt van: dat was niet zo (ook al was het wel zo), dat ze dan gewoon zegt: 'oh dat hoorde ik dan verkeerd'.
- Anders is: meer humor.
- Als iemand iets goed doet wordt dat gezegd. En als iemand iets fout doet wordt niet meteen gezegd dat het helemaal fout is, maar dat het beter kan.

Variatie

- Variatie: ze doet meer. Eerst grammatica, dan woordjes leren, telkens op andere manier. Ze zet je wel aan het denken. Spelletjes werken niet altijd, jongens hebben niet altijd interesse hierin, is ook wel logisch voor klas 3.
- Ja, vaker wedstrijdjes en hij legt gewoon uit.
- Wedstrijdjes: som die hij geeft na stukje theorie, een hele complexe opdracht. Lastiger dan in het boek. Die lolly daar doe je het voor.
- Er zijn veel meer wedstrijdjes geweest. Dit heeft volgens mij geholpen bij de inzet van leerlingen. Leerlingen gingen iets doen. Voor mijzelf hebben de wedstrijdjes niet veel geholpen, ze gingen niet echt over het onderwerp van het hoofdstuk, en voor Duits probeer ik altijd zo goed mogelijk mee te doen omdat ik het vrij lastig vind. Ik probeer wel meer samen te werken; niet van jij doet dit, ik doe dat.
- Anders: meer variatie in de les, spelletjes.
- Anders: groepjes, meerdere opdrachten, filmpjes, presentaties.
- Hij doet nog meer projecten dan vorig jaar.
- Ze varieert heel veel. Laatst deden we een opdracht, werkstuk maken in het Frans, dat moeten we dingen uitzoeken. Veel in groepjes werken, doet ze nu eigenlijk altijd. Wedstrijdjes af en toe. Advies was woordjes leren, als je het woord niet weet, moest je gaan zitten. Lessen Frans vinden leerlingen echt wel leuk, ze worden ook beter in Frans bij haar in de les. Ik kijk anders naar andere docenten nu. Deze docent is ze echt handiger in beweging dan andere docenten. Rumoerig wordt het toch niet, ze krijgt het sneller stil.

Reflectie

- Soms wordt er een toetsje gegeven waardoor iedereen de stof die al gegeven is nog een keer herhaalt.

5.4 Resultaten deelvraag IV

Deelvraag IV: In hoeverre leiden de interventies tot een **betere werkhouding** van de jongens volgens de docent en de jongens zelf?

Om deelvraag IV te beantwoorden hebben we gebruik gemaakt van vragenlijsten (5.4.1) en interviews (5.4.2).

5.4.1 Vragenlijsten

Docenten

Werkhouding

Bij docenten is gevraagd om de percentages te geven van de jongens die bepaald gedrag vertonen. Dit gedrag is een uitingsvorm van één van de aspecten van werkhouding:

1. Concentratie
2. Impulsieve houding
3. Analytisch werken
4. Zelfstandig werken
5. Werktempo/werkritme
6. Zelfcontrole

Tabel 3: ingeschatte werkhouding door docenten

Aspecten van werkhouding	Items in de vragenlijst (Hoeveel procent van de jongens in uw klas..)	Gemiddeld % voormeting Experim – controle	Gemiddeld % nameting Experim – controle
1	..werkt hard?	60% – 66%	70% – 68%
4	..maakt hun huiswerk?	70% – 70%	73% – 78%
2	..wordt tijdens de les afgeleid door zaken die buiten hun om gebeuren?	63% – 54%	54% – 58%
3	..luistert naar de uitleg voordat het aan een opdracht begint?	72% – 73%	74% – 82%
5	..raffelt opdrachten af tijdens de les?	41% – 60%	29% – 36%
4	..maakt hun opdrachten af binnen de gestelde tijd?	73% – 73%	81% – 82%
6	..vraagt om uw hulp als ze ergens niet uitkomen?	60% – 70%	61% – 50%
6	..verliest hun aandacht als dingen onduidelijk zijn voor hun?	43% – 49%	59% – 52%
6	..vergelijkt tijdens de les hun antwoorden	49% – 65%	54% – 49%

	onderling?		
1	..is met andere dingen bezig terwijl u iets uitlegt?	31% – 35%	31% – 23%
5	..werkt tijdens het maken van opdrachten aan een stuk door?	47% – 35%	45% – 55%
2	..zoekt tijdens de les een reden om niet aan het werk te gaan?	23% – 31%	26% – 19%

Wat valt op?

Bij de voormeting scoren de docenten in de controlegroep met regelmaat lager dan de docenten in de experimentgroep. Dit betekent dat de docenten in de experimentgroep over de werkhouding van de jongens relatief minder tevreden zijn dan docenten in de controlegroep die spreken over de werkhouding van de jongens die zij lesgeven. De nameting laat hetzelfde verschil zien. Ook dan is de score van de docenten in de controlegroep lager dan de docenten in de experimentgroep.

Enkele opvallende items zijn:

- Hoeveel procent van de jongens raffelt opdrachten af tijdens de les (item 5). Docenten in de experimentgroep geven bij de voormeting aan dat 41% van de jongens dat doet, terwijl docenten in de controlegroep aangeven dat 60% dat doet. In de nameting hebben zowel de docenten in de controlegroep als in de experimentgroep hun idee hierover bijgesteld in het voordeel van de leerlingen.
- Hoeveel procent van de jongens vergelijkt tijdens de les hun antwoorden onderling? (item 9). Bij de voormeting scoren docenten van de controlegroep aanmerkelijk hoger dan de docenten in de experimentgroep. Bij de nameting zijn docenten in de controlegroep minder positief geworden over de mate waarin jongens onderling hun antwoorden vergelijken in de les en de docenten in de experimentgroep zijn een klein beetje positiever geworden.
- Hoeveel procent van de leerlingen maakt het huiswerk? (item 2). Dit item scoort zowel in voor- en nameting bij controlegroep en/of experimentgroep gelijkwaardig. Het zou erop kunnen duiden dat het maken van huiswerk niet beïnvloed wordt door een andere aanpak (ander handelingsrepertoire).
- Hoeveel procent van de jongens zoekt tijdens de les een reden om niet aan het werk te gaan (item 12)? Docenten van de controlegroep geven bij de voormeting aan dat gemiddeld 31% van de leerling dit doet, tegen 23% van de docenten uit de experimentgroep. Bij de nameting, geven docenten in de experimentgroep aan dat dit aantal is toegenomen, terwijl docenten uit de controlegroep aangeven dat dit aantal gedaald is.

Leerlingen (jongens)

Leerlingen is gevraagd 12 items te scoren over de werkhouding door een vragenlijst in te vullen, waarbij ze op een schaal van 1 t/m 7 konden aangeven wat ze vonden.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Nooit</i>	<i>Bijna nooit</i>	<i>Meestal niet</i>	<i>Soms wel, soms niet</i>	<i>Meestal wel</i>	<i>Bijna altijd</i>	<i>Altijd</i>

Tabel 4: ingeschatte werkhouding door de jongens

Aspecten van werkhouding	Items in de vragenlijst: Hoe vaak ervaar je? van nooit (1) tot altijd (7)	Gemiddeld voormeting experimentercontrole	Gemiddeld nameting Experimentercontrole
1	22) Ik werk hard in de lessen van de docent.	4,90 - 5,24	4,91 - 5,36
4	23) Ik maak mijn huiswerk voor dit vak.	5,52 - 5,88	5,04 - 5,52
2	24) Tijdens de lessen van dit vak word ik afgeleid door zaken die buiten mij om gebeuren.	4,10 - 4,36	4,01 - 4,57
3	25) Ik luister naar de uitleg voordat ik met een opdracht begin.	5,07 - 5,35	5,10 - 5,46
5	26) Ik raffel tijdens de lessen van deze docent opdrachten af.	5,22 - 5,47	5,24 - 5,45
4	27) De opdrachten tijdens de les maak ik af binnen de gestelde tijd.	4,98 - 5,27	4,99 - 5,26
6	28) Als ik ergens niet uitkom vraag ik de docent om hulp.	5,34 - 5,15	5,19 - 5,28
6	29) Ik verlies mijn aandacht als ik tijdens de les iets niet snap.	4,15 - 4,30	4,18 - 4,54
6	30) Ik vergelijk in de lessen van deze docent mijn antwoorden met anderen.	3,96 - 3,86	3,95 - 3,97
1	31) Wanneer de docent iets uitlegt ben ik met andere dingen bezig.	5,02 - 5,25	5,02 - 5,24
5	32) Ik werk tijdens het maken van opdrachten aan een stuk door.	4,73 - 4,46	4,65 - 4,96
2	33) Tijdens de les zoek ik een reden om niet aan het werk te hoeven gaan.	5,81 - 5,78	5,64 - 5,72

Likert-schaal en items met ontkenning erin

Item 20 (de docent reageert streng op grapjes in de les) is een item dat met een lage score positief te noemen is. Dit zou betekenen waar een leerling de overige items maximaal scoort, dat hij de items met een 7 zou waarderen. In dit geval zou de leerling dan het item met een 1 beoordelen. Om te voorkomen dat er meetfouten in het gemiddelde kwamen te staan, is dit item 'omgekeerd gewogen'. Dat wil zeggen dat wanneer een leerling dit item met een '1' had gewaardeerd, dit item voor het berekenen van het gemiddelde over alle vragen gewogen is de waardering '7'.

Wat valt op?

De leerlingen in de controlegroep zijn positiever over hun werkhouding in de lessen bij de docenten uit de controlegroep in vergelijking met leerlingen uit de experimentgroep die zich uitlaten over hun werkhouding in de lessen bij de docenten van de experimentgroep. Dit is zowel in de voormeting als in de nameting het geval. Wanneer we dan kijken naar de verandering van werkhouding tussen de voormeting en de nameting dan valt op dat bij ongeveer de helft van de items de leerlingen in zowel de controlegroep als in de experimentgroep positiever zijn gaan denken over hun eigen werkhouding en in de andere helft van de gevallen zelfs wat minder positief. Opvallend is het item 'ik werk tijdens het maken van opdrachten aan één stuk door' (item 32). De leerlingen van de experimentgroep vertonen daar kijkend naar het verschil voormeting–nameting nauwelijks anders, terwijl het gemiddelde van de controlegroep 0,5 punt hoger ligt, wat wil zeggen dat leerlingen (die vooraf al positiever over dit item waren ten aanzien van hun eigen werkhouding), nu nog positiever zijn over zichzelf ten aanzien van dit punt. Ook de docenten uit de controlegroep zijn positiever over dit item bij de nameting ten opzichte van de voormeting.

5.4.2. Interviews

Naast cijfermatige gegevens hebben we zowel docenten als leerlingen (jongens) gevraagd uitspraken te doen over werkhoudingen het verschil in de loop van de tijd. Deze interviews zijn alleen gevoerd met docenten en leerlingen in de experimentgroep.

Om antwoord te krijgen op deelvraag IV (*Observeren de jongens een andere aanpak van de docent (na de interventies) ten opzichte van de situatie daarvoor?*) is de volgende vraag in het interview gesteld:

*In hoeverre leiden de interventies tot een betere werkhouding van de jongens?
Wat doe jij of je klasgenoten anders (nu de docent wat anders doet)?*

- Nu schrijft iedereen de aantekeningen wel op. Vorig jaar was iedereen wat anders aan het doen.

- Door die spelletjes hebben we minder met het hoofdstuk gedaan, sommige kinderen zijn dan boos omdat er niet zoveel aandacht is geweest voor de stof. Maar dit lijkt mij een smoes van deze leerlingen. Tijdens de competitie deden de jongens er echt hun best voor. Ze weten het dan echt wel! De meest ongeïnteresseerde jongens deden zelfs mee met de spelletjes. De meest ongeïnteresseerde jongen die won zelfs.
- Ze luisteren nu wel, ze doen wat de docent zegt. Er waren niet veel onvoldoendes gevallen bij de laatste SO, vooral de jongens hebben hem goed gemaakt.
- Ik zie het niet echt super erg het verschil. De jongens blijven de jongens. Je wilt geen problemen hebben, ze testen de docenten uit.
- Ik denk er meer over na voordat ik grapje ga maken.
- Ik begrijp de docent die ik coachte beter, de andere jongens hebben dat nog niet zo.
- Doordat ze beter uitlegt is het iets rustiger, minder rommelig. Als ze klassikaal uitlegt, maximaal 20 minuten uitleg. Vooral de uitleg individueel, dan is het minder rommelig.
- Werken in groepjes: mensen snappen sneller wat ze zegt. De aanwijzingen komen beter aan.
- De lessen gaan steeds makkelijker, de les hoeft bijna niet meer onderbroken te worden, het gaat vloeiender. De lessen lijken daardoor ook heel snel te gaan.
- Sommigen doen nog steeds niet echt veel dingen (willen stoer doen). Sommigen wel, die willen meer voor school doen.
- Sommigen zijn niet echt goed in rekenen, soms snappen ze het wel heel erg.
- Dat verschilt erg per les, er wordt nog steeds veel gekletst tussendoor, als je iets moet pakken. Niet echt dat er een groot verschil is, je merkt wel licht dat er betere concentratie is. Bij het spelletje is het wel heel druk, maar iedereen deed wel heel erg zijn best om te winnen.
- Ja een betere werkhouding is er echt wel in onze klas. Een klasgenoot die vorig jaar helemaal niets deed, haalde hooguit zesjes voor Frans, let nu elke les op en hij leert ook voor de toets en haalt nu ook een 8 en 7. In de les werken we naar een toets toe. De rest let ook beter op. Je kunt kiezen of je meedoet of niet. Als je goed mee doet, haalde je vorig jaar een 6 nu een 8.
- De werkhouding is verbeterd. Bij uitleg (instructie) in het midden van de les let niemand op. Nu is iedereen stil, corrigeren we elkaar omdat we willen luisteren bij het begin van de les. Die concentratie blijft wel een beetje.
- Bij wedstrijdjes wil iedereen ook mee doen, iedereen doet z'n best om lolly te winnen. Bij een heel lastige vraag, vraagt hij leerling om het op te lossen, die leerling onthoudt het dan beter.

- Hard werken doe ik wel, wij zijn drukke klas. Hij zegt wel ophouden, maar stuurt je niet meteen je weg.
- Ik maak mijn huiswerk altijd, dat deed ik ook al, ik weet niet of andere jongens anders zijn gaan werken.
- Werkhouding is niet beter geworden. De cijfers zijn wel erg matig. Drie kinderen in deze klas staan geen onvoldoendes, twee jongens en één meisje. Leerlingen die veel onvoldoendes staan, kiezen of voor meer inzet tonen of voor minder inzet ('laat maar').
- Leerlingen zijn zeker actiever, ze letten dan beter op, dat kunnen ze langer volhouden. Als je niet beweegt, ben je sneller afgeleid.

5.5 Resultaten deelvraag V

Deelvraag V: In hoeverre leiden de interventies tot **betere resultaten** van de jongens?

Om deelvraag V te beantwoorden hebben we gebruik gemaakt van een kwantitatieve meting. Van de jongens in de controlegroep en de jongens in de experimentgroep hebben we de cijferlijsten op twee momenten in kaart gebracht. De eerste meting betrof de cijfers op de eindlijst van het schooljaar 2012/2013 bij de betreffende docent in de controlegroep of de experimentgroep. De tweede meting had betrekking op de cijfers aan het einde van trimester 1 (van schooljaar 2013/2014) van dezelfde leerlingen bij dezelfde docenten in de controlegroep en de experimentgroep.

De betrouwbaarheid van deze analyse is niet hoog, aangezien er veel factoren van invloed zijn op de behaalde cijfers in een bepaalde periode. De ontwikkeling van de leerling cognitief en sociaal gezien (het puberen), het moment in het schooljaar (aan het einde van het schooljaar willen leerlingen nog wel eens harder werken voor een mooie eindlijst, dan dat dit aan het begin van de jaar het geval is) en ook de samenstelling van de klas bijvoorbeeld zou een rol kunnen spelen.

Hoofdstuk 6: Conclusies

In dit hoofdstuk kijken we terug op de vijf deelvragen van het onderzoek, vatten we het belangrijkste samen, trekken conclusies op basis van de resultaten en doen enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Deelvraag I: Welke interventies kunnen worden ingezet om docenten te trainen in de pijlers van een succesvolle jongensaanpak?

De interventiemap is aangevuld met een breed scala aan interventies door de docenten uit de experimentgroep op basis van hun ervaringen (zie hoofdstuk 8: bijlagen). De map is op internet als PDF-bestand beschikbaar (www.aps.nl/jongens). Alle beschikbare interventies zijn in de praktijk gebruikt en op basis daarvan aangescherpt.

Deelvraag II: In hoeverre leiden de interventies tot een andere aanpak van jongens door de docent in de perceptie van de docent zelf?

Als je de kwantitatieve gegevens bekijkt – op basis van de vragenlijsten – blijkt dat de docenten van de experimentgroep over het geheel wat lager scoren dan de controlegroep. Dit is overigens maar een klein verschil. De conclusie hieruit zou moeten zijn dat de docenten in de experimentgroep minder op jongens gericht gedrag laten zien dan de docenten in de controlegroep. Dit is een conclusie die anders is dan dat de verwachting van het onderzoek was. Het zou kunnen zijn dat ze zichzelf kritischer beoordelen dan docenten in de controlegroep. Dit kan te maken hebben met persoonlijke kenmerken van degenen die in de experimentgroep zaten, hun kritische houding, hun wil om te leren.

Uit de interviews komt ook een aantal bevindingen naar voren die een verklaring kunnen zijn voor bovenstaande. De docenten zijn zich gedurende dit onderzoek meer bewust geweest van hun manier van lesgeven en hun gedrag in de klas. Ze hebben in korte tijd iets nieuws uitgeprobeerd, hetgeen sommigen uit hun comfortzone haalt. Ze zijn door een APS onderzoeker, collega's en hun coachleerling geobserveerd en dat is spannender dan wat de docenten in controlegroep moesten ondergaan. Daar komt nog bij dat er voor sommige docenten te weinig tijd was om echt te experimenteren. De factor tijd heeft een rol gespeeld.

Een tweede verschil dat we waarnemen tussen experiment- en controlegroep is dat waar de eerste groep zich vooral op didactische interventies heeft gericht om jongensgedrag te reguleren, de docenten uit controlegroep ook hun handelen in de klassen hebben aangepakt om orde en klassenmanagement te versterken. Gedurende dit onderzoek is vooral gewerkt aan didactische interventies om jongensgedrag beter te reguleren.

Uit de interviews blijkt dat vooral de pijler 'structuur en duidelijkheid' is omarmd door de experimentgroep, meer dan de pijler 'variatie'. De lesplanning op het bord zetten en melden wat je in de les gaat doen zijn concrete aanpakken die snel effect blijken te hebben. Dat geldt ook voor het competitie-element uit de pijler 'variatie': verschillende wedstrijdvormen zijn ingezet.

Tot slot blijkt uit de interviews dat docenten ervaren dat het geven van positieve feedback snel winst oplevert. Vormen van genoemde positieve feedback zijn: positief kijken naar jongensgedrag, complimenten geven, positief benoemen van gedrag. Uit de interviews blijkt de pijler 'Variatie' lastig op de korte termijn is aan te pakken. Hierbij gaat het over didactiek in combinatie met klassenmanagement. Alleen het item 'wedstrijdjes' scoort zoals gezegd hoger. Afgezien van de concreetheid die het heeft in de vorm, is ook veel aandacht voor "wedstrijdjes" geweest in de trainingen met de experimentgroepen.

Reflectie blijkt een moeilijke pijler te zijn. Docenten geven aan dat ze hierbij te weinig beelden hebben: 'Ik wilde het meer doen, maar het is niet gelukt'.

Op basis van de interviews en de analyse van de vragenlijsten concluderen we dat de op volgende aspecten een verandering zichtbaar is die gerelateerd is aan de ingezette interventies: heldere doelen stellen, lesplanning op het bord zetten, (positieve) feedback geven en competitie in de les .

Deelvraag III: Observeren de jongens een andere aanpak van de docent (na de interventies) ten opzichte van de situatie daarvoor?

Daar waar docenten zeggen dat ze meer op jongens gericht gedrag vertonen, blijkt uit het onderzoek onder de leerlingen dat ze nauwelijks verschil hebben ervaren. Dat kan betekenen dat de leerlingen de betreffende aanpak van de docent minder hebben gezien. Interessant is dat de pijler 'humor' bij leerlingen hoger scoort dan bij de docenten, maar daar zijn geen grote verschillen te constateren tussen voor- en nameting. De coachleerlingen signaleren in hun interviews overigens dat de

docenten van de experimentgroep meer grapjes maken en milder reageren op gemaakte fouten.

Uitzondering op bovenstaande is het aspect 'de docent laat ons wedstrijdjes doen'. Daarop scoren de leerlingen in de experimentgroep hoger in de nameting dan in de voormeting.

Deelvraag IV: In hoeverre leiden de interventies tot een betere werkhouding van de jongens volgens de docent en de jongens zelf?

In het vragenlijstdeel van het onderzoek is geen betere werkhouding waargenomen. Wel zijn trends te zien. We zien een klein verschil tussen docenten en leerlingen. Waar docenten een hogere score hebben op items die gaan over leerlingen die harder werken, hun werk minder afraffelen en minder snel zijn afgeleid, hebben leerlingen geen verschil. Een mogelijke verklaring van dit verschil is dat leraren door dit onderzoek anders zijn gaan kijken naar jongensgedrag en het gedrag anders zijn gaan interpreteren. Afraffelen wordt 'geplaatst' als jongensgedrag en is daardoor wellicht minder irritant. Het is 'iets waar je aan moet werken'. Voor leerlingen blijft het gewoon hetzelfde gedrag.

Deelvraag V: In hoeverre leiden de interventies tot betere resultaten van de jongens?

Deze vraag kunnen we niet beantwoorden. We vergelijken cijfers van eindrapporten met die van het eerste rapport in het nieuwe schooljaar. In het onderzoek was niet voldoende rekening gehouden met de veelheid aan andere variabelen die van invloed zijn op een toename in cijfers. Er is altijd een verschil is tussen cijfers van het eindrapport van een schooljaar en de cijfers na de eerste toetsperiode, en daar spelen veel variabelen mee die in het onderzoek niet konden worden gemeten. De verzamelde gegevens zeggen daarom niets of weinig over de invloed van de interventies.

Hoofdstuk 7: Bronnen

- Bussemaker, J. (2013). *Hoofdpijnenbrief emancipatiebeleid 2013–2016*. Den Haag: ministerie van OCW.
- Claessen, J. (2013). *Meisjessucces of jongensprobleem? De groeiende achterstand van jongens in het onderwijs ofwel de voorsprong van meisjes*. In: LOOK (Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek), rapport 43. Open Universiteit.
- Clerkx, M. (2011). *Grensoverschrijdend gedrag bij pubers*. Apeldoorn: Maklu.
- Coenen, J., Meng, C. & Velden, R. van der (2011). *Schoolsucces van jongens en meisjes in het HAVO en VWO: waarom meisjes het beter doen*. ROA-R-2011/2, Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Crone, E. (2008). *Het puberende brein*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Dam, G. ten (1991). *Sekseverschillen in het onderwijs: curriculum, didactiek en organisatie*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Dekker, S. (2013). *Brain Lessons*. Proefschrift Neuropsychologie. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Delfos, M. (2010). *De schoonheid van het verschil*. Amsterdam: Harcourt.
- Delfos, M. (2001). *De ontmannelijking van de man: Opvoeden met de biologische stroom méé in plaats van tegen de biologische stroom in*. *Pedagogiek in Praktijk*, 1, 8–13.
- Delfos M. (2008). *Verskil mag er zijn. Waarom er mannen en vrouwen zijn*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Driessen, G. & Langen, A. van (2010). *De onderwijsachterstand van jongens: omvang, oorzaken en interventies*. Nijmegen: ITS.
- Evertzen, A. (2007). *Vrouwelijkheid & mannelijkheid (over sekseverschillen en gendergevolgen)*. Apeldoorn: Maklu Het Spinhuis.
- Gravesteijn, C. (2013). *Jongens & meisjes: zoek de verschillen?!* Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Gurian, M. (2005). *The Minds of Boys: saving our sons from falling behind in school and life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurian, M. (2011). *Boys & Girls: Strategieën voor Onderwijs aan Jongens en Meisjes in het VO*. Helmond: Onderwijs maak je samen.
- Hartman, D. (1999). *I can hardly wait till Monday*. Callaghan Australia: The University of Newcastle.
- Heemskerk, I. (2012). *Succesvolle onderwijsaanpakken voor jongens in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Heusden, I. van (2013). *We maken het jongens te moeilijk*. In: NRC Next 7 oktober 2013.

- Hornstra, L. (2013). *Motivational developments in primary school: Group-specific differences in various learning contexts*. Samenvatting proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Jolles, J. (2012). *Alles is leren: over denken, nieuwsgierigheid en ontplooiing*. Amsterdam: Maven Publishing.
- Kackar, H. (2011). *Age and gender differences in adolescents' homework experiences*. In: Journal of Applied Developmental Psychology, 32, 70–77
- Kerr, B. (2009). *Slimme jongens; hoe hou je ze gemotiveerd?* Assen: Koninklijke van Gorcum.
- King, M. & Gartrell, D. (2003). *Building an Encouraging Classroom with Boys in Mind*. In: Young Children, July, 33–36.
- Maréchal, J. (2012). *Jongens... aan de slag!* Utrecht, APS.
- Markhorst, M. (2012). *Mannelijke studenten leren reflecteren*. In: VELON 33, themanummer, 30–34.
- Marks, J. (2001). *Girls know better: Educational attainments of boys and girls*. London: Civitas.
- Mens-Verhulst, J. van (2011). *Opvoeding en onderwijs als genderfabriek?* In: Tijdschrift voor Genderstudies. Rijksuniversiteit Groningen: Amsterdam University Press.
- Nelis, H. & Sark, Y. (2009). *Puberbrein binnenstebuiten*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos Uitgevers.
- Paradise, L. & Wall, S. (1986). *Children's perceptions of male and female principals and teachers*. In: Sex Roles, 14, 1/2, 1–7. University of New Orleans: Plenum Publishing Corporation.
- Riet, L. ter (2007). *Dalende prestaties van jongens in het primair onderwijs?* Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Ruiters, A. de (2011). *Geef jongens de ruimte*. In: 'Kinderopvang', nr. 9, september 2011.
- Schouten, W. (2013). *Alleen een man kon mijn zoon kalmeren*. In: NRC 5 oktober 2013.
- Sociaal Cultureel Planbureau (2003). *Rapportage Minderheden: onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*. Den Haag: SCP.
- Spilt, J. (2012). *Are boys better off with male and girls with female teachers?* In: Journal of School Psychology, 50, 3, 363–378.
- Tavecchio, L. (1998). *Seksespecifieke socialisering niet alleen voor meisjes nadelig*. In: De Eerste Sekse: Meninge over mannelijkheid (pp. 47–66). Amsterdam: Van Gennep.
- Veendrinck, L. (2004). *Jongens als probleem*. In: Pedagogiek (24^e jaargang).
- Woltring, L. (2003). *Jongenspedagogiek: Opvoeden met gevoel voor sekseverschillen*. In: Pedagogiek: wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming, vol.23, nr.3, 175–181

Hoofdstuk 8: Bijlagen

Bijlage 1: Kijkwijzer voor lesobservaties

Bijlage 2: Vragenlijst voor docenten

Bijlage 3: Vragenlijst voor leerlingen

Bijlage 1



Kijkwijzer Jongens aanpak(ken)

Docent:..... Klas:...

Vak:.....

A. Werkhouding van de jongens in de klas

Er volgen eerst een aantal stellingen over de werkhouding van de jongens in de klas gedurende deze les. Geef per stelling aan om hoeveel procent (0–100%) van de jongens in de les het gaat.

Hoeveel procent van de jongens in deze les..	Percentage
..werkt hard?	
..maakt het huiswerk?	
..wordt tijdens de les afgeleid door zaken die buiten hun om gebeuren?	
..luistert naar de uitleg voordat het aan een opdracht te beginnen?	
..raffelt opdrachten af tijdens de les?	
..maakt de opdrachten af binnen de gestelde tijd?	
..vraagt om uw hulp als ze ergens niet uitkomen?	
..verliest de aandacht als dingen onduidelijk zijn voor hen?	
..vergelijkt tijdens de les elkaars antwoorden onderling?	
..is met andere dingen bezig terwijl de docent iets uitlegt?	
..werkt tijdens het maken van opdrachten aan een stuk door?	
..zoekt tijdens de les een reden om niet aan het werk te gaan?	

Fases

Hieronder worden 4 fases van leren genoemd. Geef aan hoeveel procent (0–100%) van de jongens hard werkt in volgende fases.

Hoeveel procent van de jongens in deze les werkt hard tijdens de volgende fases..	Percentage
Instructie	
Nadenken over oplossingsstrategie	
Uitvoering taak	
Evaluatie van het gedane werk	

B. Aanpak docent

Nu volgen er een aantal onderdelen die vallen binnen de 5 pijlers van het handelingsrepertoire van 'Jongens aanpak(ken)'. De docent heeft gekozen om zijn/haar aanpak op één of twee van de onderstaande pijlers te verbeteren. Geef aan in welke mate de onderdelen zichtbaar zijn in de les.

1. Structuur en duidelijkheid

1	2	3	4	5	6	7
Niet	Bijna niet	Weinig	Soms wel, soms niet	Veel	Bijna constant	Constant

a) De docent maakt duidelijk wat wel en niet kan en mag in de les.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant

Observaties:

b) De docent maakt duidelijk wat het doel van de les is.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant

Observaties:

c) De docent zorgt ervoor dat de leerlingen stap voor stap bij dat doel komen.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant

Observaties:

d) De docent is streng wanneer dat nodig is.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant
Observaties:

e) De docent spreekt hoge verwachtingen uit naar de leerlingen.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant
Observaties:

Aanvullende observaties:

B. Aanpak docent

Nu volgen er een aantal onderdelen die vallen binnen de 5 pijlers van het handelingsrepertoire van 'Jongens aanpak(ken)'. De docent heeft gekozen om zijn/haar aanpak op één of twee van de onderstaande pijlers te verbeteren. Geef aan in welke mate de onderdelen zichtbaar zijn in de les.

2. Positieve benadering

1	2	3	4	5	6	7
Niet	Bijna niet	Weinig	Soms wel, soms niet	Veel	Bijna constant	Constant

a) De docent geeft de leerlingen in de klas complimenten.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant
Observaties:

b) De docent beoordeelt de leerlingen in de klas op hun huidige houding (het verleden is daarbij niet belangrijk).

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant
Observaties:

c) De docent 'ziet' de leerlingen (in hun eigenheid).

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant
Observaties:

d) De docent komt authentiek over.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant

Observaties:

Aanvullende observaties:

B. Aanpak docent

Nu volgen er een aantal onderdelen die vallen binnen de 5 pijlers van het handelingsrepertoire van 'Jongens aanpak(ken)'. De docent heeft gekozen om zijn/haar aanpak op één of twee van de onderstaande pijlers te verbeteren. Geef aan in welke mate de onderdelen zichtbaar zijn in de les.

3. Variatie

1	2	3	4	5	6	7
Niet	Bijna niet	Weinig	Soms wel, soms niet	Veel	Bijna constant	Constant

a) De docent brengt variatie aan in de les.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant

Observaties:

b) De docent laat de leerlingen in de klas zien wat dit vak te bieden heeft (buiten de lessen om).

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant

Observaties:

c) De leerlingen in de klas mogen van de docent van hun stoel af om ergens iets te pakken of te doen.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant

Observaties:

d) De docent laat de leerlingen elkaar dingen uitleggen.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant

Observaties:

e) De docent laat jongens en meisjes met elkaar samenwerken.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant

Observaties:

f) De docent laat de leerlingen in de klas zelfstandig dingen onderzoeken.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant
 Observaties:

g) De docent laat de leerlingen wedstrijdjes doen om wie iets het beste kan/het eerste klaar is.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant
 Observaties:

Aanvullende observaties:

B. Aanpak docent

Nu volgen er een aantal onderdelen die vallen binnen de 5 pijlers van het handelingsrepertoire van ‘Jongens aanpak(ken)’. De docent heeft gekozen om zijn/haar aanpak op één of twee van de onderstaande pijlers te verbeteren. Geef aan in welke mate de onderdelen zichtbaar zijn in de les.

4. Reflectie

1	2	3	4	5	6	7
Niet	Bijna niet	Weinig	Soms wel, soms niet	Veel	Bijna constant	Constant

a) De docent geeft de leerlingen feedback op wat ze goed en minder goed doen.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant
 Observaties:

b) De docent geeft de leerlingen tips hoe ze effectiever kunnen werken.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant
 Observaties:

c) De docent zet werkvormen in om de leerlingen aan het denken te zetten over hoe ze werken.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant
 Observaties:

d) De docent vraagt door zodat de leerlingen aan het denken gezet worden over hoe ze werken.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant

Observaties:

e) De docent luistert naar de mening van de leerlingen in de klas.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant

Observaties:

Aanvullende observaties:

B. Aanpak docent

Nu volgen er een aantal onderdelen die vallen binnen de 5 pijlers van het handelingsrepertoire van 'Jongens aanpak(ken)'. De docent heeft gekozen om zijn/haar aanpak op één of twee van de onderstaande pijlers te verbeteren. Geef aan in welke mate de onderdelen zichtbaar zijn in de les.

5. Humor

1	2	3	4	5	6	7
Niet	Bijna niet	Weinig	Soms wel, soms niet	Veel	Bijna constant	Constant

a) De docent neemt problemen/verstoringen licht op.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant

Observaties:

b) De docent reageert streng op grapjes in de les.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant

Observaties:

c) De docent gebruikt humor in de les.

Niet 1 2 3 4 5 6 7 Constant

Observaties:

Aanvullende observaties:

Bijlage 2



Vragenlijst docenten

Docent code:

Klas:.....

Vak:.....

Betreft: werkhouding van de jongens in uw klas en hoe u handelt in de les.

Er volgen eerst een aantal stellingen over de werkhouding van de jongens in uw klas. Geef per stelling aan om hoeveel procent (0–100%) van de jongens in uw klas het gaat.

Vragen over de jongens in uw klas

Hoeveel procent van de jongens in uw klas..	Percentage:
..werkt hard?	
..maakt hun huiswerk?	
..wordt tijdens de les afgeleid door zaken die buiten hun om gebeuren?	
..luistert naar de uitleg voordat het aan een opdracht begint?	
..raffelt opdrachten af tijdens de les?	
..maakt hun opdrachten af binnen de gestelde tijd?	
..vraagt om uw hulp als ze ergens niet uitkomen?	
..verliest hun aandacht als dingen onduidelijk zijn voor hun?	
..vergelijkt tijdens de les hun antwoorden onderling?	
..is met andere dingen bezig terwijl u iets uitlegt?	
..werkt tijdens het maken van opdrachten aan een stuk door?	
..zoekt tijdens de les een reden om niet aan het werk te gaan?	

Vragen over uw eigen aanpak

Nu volgen er een aantal stellingen over uw eigen aanpak in de les. Reageer op de stellingen door steeds één van de cijfers te omcirkelen. Er zijn geen goede of foute antwoorden, het gaat om uw mening.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Nooit</i>	<i>Bijna nooit</i>	<i>Meestal niet</i>	<i>Soms wel, soms niet</i>	<i>Meestal wel</i>	<i>Bijna altijd</i>	<i>Altijd</i>

1) De jongens in mijn klas weten bij mij waar ze aan toe zijn.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

2) Ik maak duidelijk wat het doel van de les is.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

3) Ik zorg ervoor dat mijn leerlingen stap voor stap bij dat doel komen.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

4) Ik ben streng wanneer dat nodig is.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

5) Ik heb hoge verwachtingen van mijn leerlingen

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

6) Ik geef de jongens in mijn klas complimenten.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

7) Ik beoordeel de jongens in mijn klas op hun huidige houding (het verleden is daarbij niet belangrijk).

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

8) Ik heb een volledig beeld van mijn leerlingen.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

9) Ik ben mezelf in de les.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

10) Ik breng variatie aan in de les.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

11) Ik laat de jongens in mijn klas zien wat dit vak te bieden heeft buiten de lessen om.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

12) De jongens in mijn klas mogen van mij van hun stoel af om ergens iets te pakken of te doen.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

13) Tijdens mijn lessen laat ik mijn leerlingen elkaar dingen uitleggen.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

14) Ik laat jongens en meisjes met elkaar samenwerken.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

15) Ik laat de jongens in mijn klas zelfstandig dingen onderzoeken.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

16) Ik laat mijn leerlingen wedstrijdjes doen om wie iets het beste kan/het eerste klaar is.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

17) Ik geef de jongens feedback op wat ze goed en minder goed doen bij dit vak.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

18) Ik weet wanneer ik de jongens uit kan dagen door een doordenkvraag te stellen.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

19) Ik hecht waarde aan de mening van de jongens in mijn klas.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

20) Ik reageer streng op grapjes in de les.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

21) Ik gebruik humor in mijn les.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

Bijlage 3



Vragenlijst leerlingen

Leerling code:

Naam van je docent/docent code:.....

Datum:

Niveau: havo havo-vwo vwo

Leerjaar: 1 2 3

Hoe ervaar jij de lessen van jouw docent? Reageer op de stellingen door steeds één van de cijfers te omcirkelen. Er zijn geen goede of foute antwoorden, het gaat om jouw mening. De docent krijgt jouw antwoorden niet te zien.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Nooit</i>	<i>Bijna nooit</i>	<i>Meestal niet</i>	<i>Soms wel, soms niet</i>	<i>Meestal wel</i>	<i>Bijna altijd</i>	<i>Altijd</i>

Vragen over je docent

1) Bij deze docent weet ik waar ik aan toe ben.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

2) De docent maakt duidelijk wat het doel van de les is.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

3) De docent zorgt ervoor dat we stap voor stap bij dat doel komen.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

4) De docent is streng wanneer dat nodig is.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

5) De docent heeft hoge verwachtingen van ons.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

6) De docent geeft mij complimenten.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

7) De docent beoordeelt me op mijn huidige houding (het verleden is daarbij niet belangrijk).

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

8) De docent heeft een volledig beeld van mij.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

9) De docent is zichzelf in de les.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

10) De docent brengt variatie aan in de les.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

11) De docent laat zien wat dit vak te bieden heeft buiten de lessen om.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

12) Bij deze docent mag ik van mijn stoel af om ergens iets te pakken of te doen.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

13) Tijdens de lessen van deze docent leggen we onderling dingen aan elkaar uit.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

14) De docent laat jongens en meisjes met elkaar samenwerken.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

15) De docent laat ons zelfstandig dingen onderzoeken.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

16) De docent laat ons wedstrijdjes doen om wie iets het beste kan/het eerste klaar is.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

17) De docent geeft tijdens de lessen feedback op wat ik goed en minder goed doe bij dit vak.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

18) De docent weet wanneer hij ons uit kan dagen met een doordenkvraag.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

19) De docent hecht waarde aan mijn mening.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

20) De docent reageert streng op grapjes in de les.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

21) De docent gebruikt humor in de lessen.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

Vragen over jouw ervaring

22) Ik werk hard in de lessen van de docent.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

23) Ik maak mijn huiswerk voor dit vak.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

24) Tijdens de lessen van dit vak word ik afgeleid door zaken die buiten mij om gebeuren.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

25) Ik luister naar de uitleg voordat ik met een opdracht begin.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

26) Ik raffel tijdens de lessen van deze docent opdrachten af.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

27) De opdrachten tijdens de les maak ik af binnen de gestelde tijd.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

28) Als ik ergens niet uitkom vraag ik de docent om hulp.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

29) Ik verlies mijn aandacht als ik tijdens de les iets niet snap.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

30) Ik vergelijk in de lessen van deze docent mijn antwoorden met anderen.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

31) Wanneer de docent iets uitlegt ben ik met andere dingen bezig.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

32) Ik werk tijdens het maken van opdrachten aan een stuk door.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

33) Tijdens de les zoek ik een reden om niet aan het werk te hoeven gaan.

Nooit 1 2 3 4 5 6 7 Altijd

