

# **DE ROLINVULLING VAN MANNELIJKE LEERKRACHTEN IN HET BASISONDERWIJS**

**EEN KWALITATIEVE STUDIE NAAR PERCEPTIES VAN  
LEERKRACHTEN EN LEERLINGEN**

Aantal woorden: 35 970

**Steffie Haentjens**

Studentennummer: 01607489

Promotor: Prof. dr. Els Consuegra

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Academiejaar: 2018 – 2019



## Voorwoord

Voor u ligt mijn masterproef “De rolinvulling van mannelijke leerkrachten in het basisonderwijs: een kwalitatieve studie van percepties van leerkrachten en leerlingen”. Deze masterproef werd geschreven in het kader van mijn afstuderen als master Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde aan Universiteit Gent.

In januari 2018 ging ik van start en in juli 2019 heb ik het onderzoeken en schrijven van deze masterproef afgerond. Het proces dat ik doorlopen heb, was heel leerrijk ondanks de aanwezige druk en stress. Ik kon terugvallen op mijn reeds opgebouwde ervaring bij het ontwikkelen van nieuwe kennis en vaardigheden. Het geeft me nu een nieuw kader van inzichten, wat ik in de toekomst zal kunnen inzetten tijdens mijn werkervaring.

Het waarmaken van deze masterproef was nooit mogelijk geweest zonder de steun en begeleiding die ik kreeg van vele mensen rondom mij. Allereerst wil ik graag een bijzonder woord van dank richten aan mijn promotor Prof. Dr. Els Consuegra, voor haar deskundige begeleiding doorheen het vormgeven van mijn masterproef. Ik dank haar voor alle tijd om mij te ondersteunen op inhoudelijk, structureel en procesmatig vlak. Daarnaast wil ik graag de respondenten bedanken om deel te nemen aan mijn onderzoek. Dankzij hen kon ik dit volbrengen. Ook wil ik mijn ouders bedanken om mij de kans te geven om verder te studeren. Ik dank hen voor hun onvoorwaardelijke steun tijdens mijn hele opleiding, en meer specifiek tijdens het schrijven van mijn masterproef. Tot slot wil ik familie en vrienden bedanken om steeds naar mij te luisteren en de nodige ontspanning te voorzien wanneer ik hier nood aan had doorheen het proces van mijn masterproef.



## Abstract

Verschillende onderzoeken werden reeds uitgevoerd om de effecten van de feminisering van het lerarenberoep op cognitieve en niet-cognitieve uitkomsten bij leerlingen na te gaan. Eerder onderzoek toonde overtuigend aan dat er geen effect is van het geslacht van de leerkracht op de leerprestaties van leerlingen (Carrington, Tymms, & Merrel, 2005; Driessen & Doesborgh, 2004; Helbig, 2012). Veel minder onderzoek werd gevoerd naar de impact op non-cognitieve uitkomsten zoals het welbevinden van leerlingen en de veronderstelde noodzaak voor mannelijke rolmodellen voor jongens (Drudy, 2008). Omwille van deze reden werd een kwalitatief onderzoek gevoerd waarbij de rolinvulling van 15 mannelijke leerkrachten werd bevestigd aan de hand van semigestructureerde interviews. Vervolgens werden twee focusgesprekken afgenomen met telkens een vijftal jongens uit de klas van twee leerkrachten om de percepties van leerlingen in verband met de rolinvulling van de leerkracht en het welbevinden te bevragen. Uit dit onderzoek blijkt dat de leerkrachten zowel stereotypebevestigend als stereotypedoorbrekend gedrag rapporteren en dat ze verschillende vormen van gedrag niet toewijzen aan gender, hoewel ze dit impliciet wel doen in het interview. Bijkomend toont het onderzoek aan dat twee leerkrachten met een andere stijl beide een goede relatie met hun mannelijke leerlingen hebben en dat de leerlingen aangeven zich goed te voelen in de klas. In de praktijk zijn een evenwichtige verdeling van mannen en vrouwen in het leerkrachtenteam en de aanwezigheid van normdoorbreekende leerkrachten belangrijk opdat een diversiteit aan leerkrachtstijlen aangeboden kan worden (Consuegra, Vantieghem, Halimi, & Van Houtte, 2016; Geerdink, 2009). Vervolgonderzoek kan eveneens de vrouwelijke leerkrachten en vrouwelijke leerlingen betrekken zodat een vergelijking gemaakt kan worden op vlak van gender.

**Kernwoorden:** feminisering, rolinvulling, rolmodel, stereotypen, welbevinden

## Inhoudsopgave

Voorwoord .....	i
Abstract .....	iii
Inhoudsopgave .....	iv
Lijst met tabellen.....	vi
1. Inleiding.....	1
2. Theoretisch kader .....	3
2.1. Feminisering van het onderwijs.....	3
2.1.1. Historische groei van de feminisering van het lerarenberoep.....	3
2.1.2. Verticale en horizontale segregatie in het lerarenberoep .....	5
2.1.3. Motieven voor beroepskeuze onderwijs .....	7
2.2. Effecten van feminisering op schoolprestaties en schools welbevinden .....	8
2.2.1. Effecten op leerprestaties .....	8
2.2.2. Effecten op non-cognitieve uitkomsten .....	9
2.3. Schools welbevinden .....	10
2.3.1. Welbevinden gedefinieerd .....	11
2.3.2. Belang leerkracht-leerlingrelatie .....	13
2.3.3. Nood aan verschillende leerkrachtstijlen.....	14
2.3.4. Gebrek aan mannelijke rolmodellen.....	16
2.3.5. Genderconformeringsdruk .....	18
3. Onderzoeksfocus .....	21
4. Context van de studie.....	23
5. Methode.....	24
5.1. Respondenten .....	24
5.2. Dataverzameling.....	27
5.3. Data-analyse .....	28
6. Resultaten.....	33
6.1. Motieven voor beroepskeuze .....	35
6.2. Rolinvulling van de mannelijke leerkrachten en relatie met de leerlingen.....	36
6.3. Ervaring van mannelijke leerkrachten i.v.m. stereotiepe verwachtingen.....	51
6.4. Zichtbare verbanden tussen subthema's .....	58
6.5. Percepties van de leerlingen in beeld .....	59
6.5.1. Percepties i.v.m. de rolinvulling van de leerkracht .....	60

6.5.2.	Percepties i.v.m. de leerkracht-leerlingrelatie.....	65
6.5.3.	Rolinvulling mannelijke leerkrachten en welbevinden mannelijke leerlingen .....	70
7.	Discussie.....	75
7.1.	Leerkrachtstijl: stereotiep of normdoorbrekend? .....	76
7.2.	Gender role conflict.....	80
7.3.	Limitaties en suggesties vervolgonderzoek.....	83
8.	Conclusie .....	85
	Referenties .....	88
	Bijlagen.....	96
	Bijlage 1. Oproep Facebook .....	96
	Bijlage 2. Informed Consent Leerkrachten .....	97
	Bijlage 3. Informed Consent Ouders .....	98
	Bijlage 4. Interviewleidraad leerkrachten.....	100
	Bijlage 5. Interviewleidraad focusgesprek .....	106

## Lijst met tabellen

<i>Tabel 1:</i> Achtergrondkenmerken mannelijke leerkrachten.....	26
<i>Tabel 2:</i> Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (kappa-waarden).....	31
<i>Tabel 3:</i> Samenvattend overzicht van de variatie tussen mannelijke leerkrachten.....	34
<i>Tabel 4:</i> Deelnemende leerlingen aan focusgesprekken.....	60
<i>Tabel 5:</i> Percepties van leerkrachten Ward en Hans over hun eigen rolinvulling.....	60



## 1. Inleiding

Er is een geleidelijke feminisering van het lerarenberoep waarneembaar op internationaal niveau (Basten, 1997; Bolton & Muzio, 2008; Geerdink, 2009). Het gemiddeld aandeel vrouwelijke leerkrachten in het onderwijs in OESO-landen (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) steeg van 61 procent in 2005 naar 65 procent in 2010 en 68 procent in 2014 (OESO, 2017). Deze stijging vond voornamelijk plaats in het kleuter- en in het basisonderwijs. In OESO-landen is het gemiddelde percentage van vrouwelijke leerkrachten 97 procent in het kleuteronderwijs en 82 procent in het basisonderwijs (OESO, 2012). Deze stijgende trend is eveneens waarneembaar in België en Vlaanderen (Siongers, 2004).

Geerdink (2009) geeft aan dat de feminisering als een ongewenste ontwikkeling wordt gezien vanuit een breder maatschappelijk perspectief. Wetenschappers, maar ook de maatschappij, staan stil bij de mogelijke effecten die dit met zich meedraagt voor de leerlingen, voornamelijk voor de mannelijke leerlingen (Geerdink, 2009; Siongers, 2004; Schmude, 1988). Een eerste mogelijk effect van de feminisering dat bestudeerd wordt, is de impact op cognitieve uitkomsten bij leerlingen. Uit de meeste empirische studies blijkt dat het geslacht van de leerkracht weinig tot geen invloed heeft op de academische resultaten van de leerlingen (Carrington, Tymms, & Merrel, 2005; Driessen & Doesborgh, 2004; Helbig, 2012). Een verband tussen de leerprestaties van de leerlingen en de feminisering van het lerarenberoep lijkt er niet te zijn. Over het verband tussen de feminisering van het lerarenberoep en niet-cognitieve uitkomsten van ons onderwijs is minder bekend.

Het Procrustesonderzoek (2015), een recente grootschalige meerjarige dataverzameling via enquêtes bij 4.987 leerlingen en 622 leerkrachten uit de eerste graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen, toont aan dat jongens een lager schoolwelbevinden hebben dan meisjes. Een hypothese die hierbij gesteld kan worden, is dat de manier waarop mannelijke leerkrachten hun rol invullen in verband staat met het welbevinden van de mannelijke leerlingen. De onderzoeksliteratuur naar het verband tussen de rolinvulling van de mannelijke leerkracht en het welbevinden van de jongens in de klas is echter beperkt.

Het Procrustesonderzoek toont aan de hand van enquêtes aan dat de leerkrachtstijl die vrouwelijke leerkrachten rapporteren licht verschilt van die van mannelijke leerkrachten. Vrouwelijke leerkrachten hechten over het algemeen meer belang aan het bieden van structuur en werken meer leerling- dan leerstofgericht, mannelijke leerkrachten zijn prestatiegerichter (Procrustes, 2015). De empirische studie van Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren en De Fraine (2015), bevestigt ook via observaties dat het geslacht van de

leerkracht een (klein) effect heeft op de leerkrachtstijl en het omgaan met leerlingen. Op basis van deze resultaten stellen zij dat het gebrek aan mannelijke leerkrachten een probleem kan vormen. In Nederland stelde Siongers (2004) eerder al vast dat leerlingen niet per se een voorkeur hebben voor een mannelijke of vrouwelijke leerkracht maar wel dat ze aandacht hebben voor de leerkrachtstijl. Deze onderzoeksresultaten sluiten aan bij de internationale literatuurreview van Skelton (2012).

Tot op vandaag is er beperkt onderzoek gevoerd naar de veronderstelde noodzaak voor mannelijke rolmodellen voor jongens (Drudy, 2008). Een eerste onderzoeksvraag stelt zich tot doel na te gaan hoe mannelijke leerkrachten hun rolinvulling omschrijven. Een tweede onderzoeksvraag gaat dieper in op het verband tussen de rolinvulling van de mannelijke leerkrachten en het welbevinden van hun mannelijke leerlingen. Een hypothese die gesteld wordt bij deze tweede onderzoeksvraag is dat mannelijke leerlingen een lager welbevinden zouden hebben bij mannelijke leerkrachten die hun rol normbevestigend uitvoeren. Wanneer de mannelijke leerkracht de stereotiepe rolinvulling doorbreekt, zouden jongens een hoger welbevinden hebben.

## **2. Theoretisch kader**

We starten deze literatuurstudie met een bespreking van de verschillende definities die gebruikt worden om “feminisering van het onderwijs” te bestuderen. Vervolgens spitsen we ons toe op de feminisering van het lerarenberoep in het bijzonder. Er wordt besproken in welke mate de vervrouwelijking van het lerarenkorps een nieuw fenomeen is en of het overal in dezelfde mate aanwezig is. We overlopen de wetenschappelijke literatuur met betrekking tot de redenen waarom mannen minder vaak voor het lerarenberoep kiezen. In een volgende sectie wordt nagegaan wat de effecten zijn van de feminisering van het lerarenberoep op de leerlingen. We bespreken de impact op cognitieve en non-cognitieve uitkomsten. Tot slot zoomen we in op één non-cognitieve uitkomst, namelijk welbevinden omdat er in eerder onderzoek indicaties zijn dat jongens hun welbevinden op school lager ligt dan dat van meisjes. De feminisering van het lerarenberoep zou hier mogelijk een oorzaak van kunnen zijn.

### **2.1. Feminisering van het onderwijs**

Depaepe, Lauwers en Simon (2004) hanteren een enge definiëring van feminisering die enkel op het statistische aspect focust, met name de vervrouwelijking van het onderwijs gemeten aan de hand van de toename van het percentage vrouwen binnen de leerkrachtenpopulatie. Geerdink (2009) en Skelton (2012) vullen deze definitie aan met een cultureel aspect. Enerzijds duiden ze op een toename van het aantal vrouwelijke leerkrachten in relatie tot het aantal mannelijke leerkrachten (statistisch aspect). Anderzijds op een toename van stereotiepe vrouwelijke waarden en/of vrouwelijke rolpatronen in het onderwijs. Kortom, het domineren van een vrouwencultuur op school (cultureel aspect) (Schmude, 1988; Skelton, 2012). Ook Driessen en Doesborgh (2004), Schmude (1988) en Brehmer (1987) verwijzen zowel naar het statistisch als het cultureel aspect in hun definiëring van de feminisering van het onderwijs. Zij vullen de groeiende proportie vrouwen en de versterkte vrouwelijke interpretatie van het onderwijs aan met een derde aspect: het gebrek aan mannelijke rolmodellen.

#### ***2.1.1. Historische groei van de feminisering van het lerarenberoep***

Verschillende internationale en nationale auteurs (bijvoorbeeld Basten, 1997; Depaepe et al., 2004; Drudy, Martin, Woods, & O’Flynn, 2005; Geerdink, 2009; Siongers, 2004) geven aan dat de feminisering van het lerarenberoep in het westen geen modern fenomeen is. Drudy et al. (2005), Siongers (2004) en Geerdink (2009) stellen dat onderwijs steeds één van de belangrijkste arbeidsmarktsectoren voor vrouwen is geweest. Een progressieve vervrouwelijking van het onderwijs, gemeten aan de toename van het percentage vrouwen binnen de leerkrachtenpopulatie, is een verschijnsel dat tot diep in de negentiende eeuw

teruggaat (Geerdink, 2009; Siongers, 2004). Tot op heden is er sprake van een stijging van het aantal vrouwelijke leerkrachten in het lerarenberoep (Basten, 1997; Depaepe et al., 2004; Geerdink, 2009), hoewel Geerdink (2009) aangeeft dat deze stijging vanaf het jaar 2000 minder snel gaat dan in voorgaande jaren. Depaepe et al. (2004) stemmen hiermee in en zeggen dat de feminisering van het lerarenberoep in België op het einde van de twintigste eeuw het sterkst was.

Een eenduidige verklaring voor dit westers fenomeen van de feminisering van het lerarenberoep is er niet. De feminisering is stevig geworteld in kwesties met betrekking tot economische ontwikkeling, verstedelijking, de positie van de vrouw in de samenleving, culturele definities van mannelijkheid en de waarde van kinderen en kinderopvang (Drudy et al., 2005; Geerdink, 2009; Siongers, 2004).

In de jaren negentig van de vorige eeuw vond een relatief snelle toename van het percentage vrouwen in het onderwijs plaats. Tekortkomingen van personeel in de zorg- en onderwijssector en de resultante veranderingen in het overheidsbeleid openden wegen voor vrouwen in de betaalde tewerkstelling. Op die manier verhoogden ze hun zichtbaarheid in economische termen in de maatschappij (Basten, 1997; Geerdink, 2009). Daarnaast heeft de groei van de werkgelegenheid in het onderwijs te maken met stijgende leerlingenaantallen door de verstedelijking, met de uitbreiding van de arbeidsduurverkorting en met het accepteren dat getrouwde vrouwen in het onderwijs staan. Bestuurders werden door de arbeidsduurverkorting verplicht de administratief meer kostende parttimers in dienst te nemen (Geerdink, 2009).

De cultuurhistorisch bepaalde visie op het rollenpatroon voor mannen en vrouwen heeft in de ontwikkeling van het lerarenberoep eveneens een belangrijke bijdrage geleverd aan de feminisering volgens Siongers (2004). Zowel uit internationale als nationale literatuur blijkt dat onderwijs en zorg aanschouwd worden als vrouwenwerk en zowel impliciet als expliciet als een beroep met lage status gezien worden (Depaepe et al., 2004; Drudy, 2008; Warin, 2014). 'Caring' wordt geassocieerd met het lerarenberoep. Door de vrouw haar 'natuurlijke' aanleg tot moederschap werd ze voorbestemd voor de zachte beroepen die met opvoeding, onderwijs en verzorging te maken hebben (Depaepe et al., 2004; Siongers, 2004; Warin, 2014). In de tweede helft van de negentiende eeuw was het deze moederschapsideologie die de geschiktheid van vrouwen voor het lerarenberoep legitimeerde. Vrouwen waren vanwege hun zorgzame, liefdevolle en koesterende houding en hoge morele gehalte bij uitstek geschikt om om te gaan met (jonge) kinderen (Brumberg, 1983; Preston, 1993; Van Drenth & Van Essen, 2003). Timmerman en Van Essen (2004) schoven ook andere verklaringen van de vervrouwelijking van het onderwijsberoep naar voren. Het onderwijsberoep was een beroep

dat slecht betaalde, een lage status had en vooropleiding was nauwelijks nodig waardoor dit beroep minder aantrekkelijk was voor mannen (Timmerman & Van Essen, 2004; Warin, 2014). Depaepe et al. (2004) halen dit eveneens aan voor de situatie in België. Ze verwijzen hierbij naar het feit dat leerkrachten een lager loon uitbetaald kregen, wat hen aantrekkelijk maakte voor de werkgevers. Daarnaast zouden mannen volgens hen een groter spectrum van alternatieven hebben in hun beroepskeuze waardoor ze minder aandacht hadden voor het lerarenberoep. Vanaf het midden van de negentiende eeuw werd in het lerarenberoep de professionalisering bevorderd door het inschakelen van het diploma voor de lerarenopleiding. Pas vanaf 1920 werd het loon van mannelijke en vrouwelijke leerkrachten bij wet gelijkgesteld in België. Hoewel een belangrijke nuance hierbij is dat het loon voor religieuzen en ongehuwden op dat moment nog steeds lager is, wat voornamelijk een impact heeft op vrouwen (Depaepe et al., 2004).

De stijgende feminisering van het onderwijs lijkt mannen af te remmen om voor dit beroep te kiezen (Drudy, 2008; Drudy et al., 2005). In het onderzoek van Drudy (2008) werd als meest voorkomende reden van mannen die niet in het onderwijs stappen, aangegeven dat ze het aanzien als een vrouwenberoep of een door vrouwen gedomineerd beroep. Skelton (2009) sluit hierbij aan en stelt dat beleidsmakers en media de feminisering van het onderwijs als reden opgeven waarom mannen het onderwijs verwerpen. Het zou ervoor zorgen dat mannen zich geïsoleerd voelen en dat lesgeven aan jonge kinderen gezien wordt als een 'zachtaardige optie' (Skelton, 2009).

### **2.1.2. Verticale en horizontale segregatie in het lerarenberoep**

Uit het onderzoek van Depaepe et al. (2004) blijkt dat vrouwen zowel in de negentiende als in de twintigste eeuw niet gelijkmatig over de arbeidsmarkt waren verdeeld. Een situatie die zich tot op de dag van vandaag nog steeds voordoet (De Peape et al., 2004). De hele arbeidsmarkt is doordrongen van een verticale en horizontale segregatie volgens het geslacht. Vrouwen zijn ongelijk verdeeld over diverse sectoren: overwegend vrouwen worden tewerkgesteld in de zorgsector en het onderwijs (horizontale segregatie). Ondanks het feit dat vrouwen de meerderheid van het onderwijsberoep vormen, domineren de mannen in leidinggevende en studerende functies. Hierdoor is er een ongelijke verdeling in de functies volgens het geslacht (verticale segregatie). Deze verticale en horizontale segregatie is zowel in internationale als nationale literatuur beschreven (Basten, 1197; Depaepe et al., 2004; Geerdink, 2009; Skelton, 2003).

Bolton en Muzio (2008) en Depaepe et al. (2004) stellen dat vrouwen domineren in het basisonderwijs. Uit studies over de fabrieksarbeid blijkt dat het werk van mannen sneller als geschoold werd beschouwd. Kwaliteiten waarover ze moesten beschikken werden omschreven als 'vakkennis' om te verantwoorden dat ze meer verdienden dan vrouwen. Kwaliteiten voor 'vrouwenberoepen' werden gezien als aangeboren en niet verworven. Dit is tegenstrijdig met de praktijk waar vrouwen wel bijdragen aan hun eigen professionalisering als leerkracht in productie van kennis en waarden (Bolton & Muzio, 2008; Depaepe et al., 2004). Die perceptie die leeft, benadrukt niet alleen het voortbestaan van traditionele scheiding tussen zachte en harde vaardigheden, tussen opvoeden en onderwijzen, maar ook in het kort tussen vrouwen- en mannenwerk. Effectief onderwijs kan breed gedefinieerd worden als 'vrouwelijk werk', geassocieerd en gecontroleerd door 'mannelijk cultuurproject' van professionalisering (Bolton & Muzio, 2008). Basten (1997) sluit hierbij aan en stelt dat in de secundaire scholen en hogescholen meer mannelijke leerkrachten aanwezig zijn dan in het basisonderwijs. De essentiële redenen die Basten (1997) hiervoor aanhaalt, zijn: het hoger loon en hoger prestige van leerkrachtposities in deze gevorderde scholen.

In OESO-landen is gemiddeld 68 procent van de leerkrachten in het basisonderwijs vrouwelijk, tegenover slechts 45 procent van de directeurs. Dit is opmerkelijk aangezien de directeurs vaak gerekruteerd worden uit het leerkrachtenteam en suggereert dat vrouwelijke leerkrachten hiervoor minder kans krijgen tegenover hun mannelijke tegenhangers (OESO, 2016, 2017). Deze ondervertegenwoordiging van vrouwen in hogere functies zien we eveneens in België, zeggen Depaepe et al. (2004). Zo spreken ze over een masculinisering van de directiefuncties. Ook volgens Skelton (2009) hebben vrouwelijke leerkrachten in het basisonderwijs een ongelijke en verschillende carrière tegenover hun mannelijke collega's. Feminisering van het basisonderwijs is voor een deel een gevolg van traditioneel gegroeide verschillen tussen mannen en vrouwen die deel uitmaken van onze historisch gegroeide sociaal-culturele werkelijkheid (Consuegra, Vantieghem, Halimi, & Van Houtte, 2016; Geerdink, 2009).

Lesgeven wordt geassocieerd met een vrouwelijk of zorgberoep. Wat samenhangt met een lagere status, minder autonomie en erkenning (Bolton & Muzio, 2008; Geerdink, 2009; Warin, 2014). De daling van het sociaal aanzien van het lerarenberoep is een karakteristiek fenomeen dat gemeenschappelijk voorkomt met de feminisering van een beroep. Het is echter niet duidelijk of de hogere proportie vrouwen bij een beroep het gevolg is van het lager sociaal prestige ten aanzien van het beroep of omgekeerd (Basten, 1997; Schmude 1988; Warin, 2014). Geerdink (2009) stelt dat de feminisering vanuit het arbeidsmarktperspectief problematisch is. Vooral in tijden van algemene schaarste op de arbeidsmarkt is het voor een

gefeminiseerd beroep ingewikkelder om meer werknemers aan te trekken omdat de daarmee samenhangende lagere maatschappelijke status maakt dat het beroep minder mannen aantrekt. Er is een bewustzijn op Europees niveau dat het verbeteren van de aantrekkelijkheid van het onderwijs essentieel is (Eurydice, 2004).

### **2.1.3. *Motieven voor beroepskeuze onderwijs***

De in- en doorstroom van mannelijke studenten in de lerarenopleiding voor het basisonderwijs in Vlaanderen verloopt minder vlot in vergelijking met de in- en doorstroom van vrouwelijke studenten. Zo is slechts 18 procent van alle studenten mannelijk. Bovendien is de uitval gedurende de opleiding groter bij mannen dan bij vrouwen. Tijdens academiejaar 2012-2013 was 11 procent van de studenten in de lerarenopleiding lager onderwijs die hun diploma behaalden mannelijk (Statistisch Jaarboek van het Vlaamse Onderwijs, 2012-2013). Binnen de context van de feminisering van het onderwijs worden mannelijke en vrouwelijke educatieve en beroepsmatige keuzes gemaakt. Bastick (2000) en De Cooman et al. (2007) delen de motieven voor een beroepskeuze op in drie groepen. Als eerste zijn er de altruïstische motieven waarbij de individuele percepties van onderwijzen als een sociaal waardevol of belangrijk beroep worden gezien. Ten tweede zijn er intrinsieke motieven die inherent zijn aan het beroep zelf: het onderwijzen van jonge kinderen is een passie, een roeping. Tot slot zijn er de extrinsieke motieven, dit zijn beroepskenmerken zoals lange vakanties, loon, status en werkcondities (Bastick, 2000; De Cooman et al., 2007).

Verschillende studies werden uitgevoerd om na te gaan of er al dan niet verschillen zijn tussen de motieven van mannen en vrouwen om voor het lerarenberoep te kiezen (bijvoorbeeld Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007; Drudy, 2008; Struyven, Jacobs, & Dochy, 2013). In de literatuur is hierover geen consensus. Day et al. (2007) voerden een onderzoek uit bij 300 leerkrachten in het Verenigd Koninkrijk waaruit blijkt dat mannen en vrouwen gelijke motivaties en bezorgdheden hebben. De meest geciteerde redenen om in het onderwijs te stappen, zijn het verlangen om met kinderen te werken en een verschil te maken in het leven van de kinderen. Het onderzoek van Drudy (2008) in Ierland daarentegen stelt dat de aantrekking tot andere beroepen door twee keer zoveel mannen als vrouwen als motief wordt aangegeven om niet in het onderwijs te starten, meer specifiek het basisonderwijs. Volgens Geerdink (2009) kiezen vrouwen voor een baan in het onderwijs omdat ze het inhoudelijk een interessant beroep vinden. Ze hechten minder belang aan status, carrière en geld verdienen dan mannen. Een andere belangrijke factor voor vrouwen die Geerdink (2009) aanhaalt is de combineerbaarheid met de zorg voor eigen kinderen. Je bent vrij op het moment dat de kinderen vakantie hebben en de mogelijkheid om parttime te werken is groot. Daarnaast heeft het onderwijs voor deeltijders een relatief gunstige beloningsstructuur en betaalt het goed

in vergelijking met andere 'vrouwelijke' beroepen (Geerdink, 2009). In België is het mogelijk om deeltijds te werken in het basisonderwijs sinds de jaren 1980 en hier zijn het eveneens voornamelijk vrouwelijke leerkrachten die hiervan gebruik maken (Depaepe et al., 2004).

Ook in de grootschalige studie van Struyven et al. (2013) in Vlaanderen werden een aantal verschillen waargenomen tussen mannen en vrouwen. Er werden 1.805 studenten in hun eerste opleidingsjaar basisonderwijs van 14 verschillende scholen geïnterviewd om na te gaan wat hun motieven voor deze studie- of beroepskeuze zijn. Uit deze studie blijkt dat vrouwelijke studenten vanuit intrinsieke motieven kiezen: het is hun passie die hen drijft. Ze hechten belang aan factoren zoals de mogelijkheid om bruikbare vaardigheden en kennis te verkrijgen, interesse in vakinhoud, de mogelijkheid om te ontwikkelen als persoon, onafhankelijkheid en zelfvertrouwen opbouwen. Er zijn echter ook vrouwelijke studenten die belang hechten aan de mogelijkheid om werk en familie te balanceren, wat valt onder extrinsieke motieven. Mannelijke studenten hechten in het algemeen iets meer belang aan externe factoren zoals loon, vakanties en de kans om een actief sociaal leven te leiden (Struyven et al., 2013).

## **2.2. Effecten van feminisering op schoolprestaties en schools welbevinden**

Er werden heel wat onderzoeken uitgevoerd naar de effecten van het geslacht van de leerkracht op de prestaties, de houding en het gedrag van jongens in zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs vanuit een veronderstelde negatieve invloed van de feminisering.

### ***2.2.1. Effecten op leerprestaties***

De eerste studies naar de effecten van het geslacht van de leerkracht op het gedrag en de onderwijsprestaties van leerlingen kwamen op gang in de jaren '60 en '70 van de vorige eeuw (Timmerman & Van Essen, 2004). Verschillende onderzoekers (Driessen & Doesborgh, 2004; Geerdink, 2009; Siongers, 2004) geven kritiek op het oorzakelijk verband dat verondersteld wordt tussen de prestatieverschillen tussen jongens en meisjes en de feminisering van het basisonderwijs. Zo tonen van Driessen en Doesborgh (2004) bijvoorbeeld aan dat het geslacht van de leerkracht geen effect heeft op de prestaties van de leerlingen. Dit besluiten ze op basis van de onderzoeksresultaten van het PRIMA-onderzoek in Nederland, een grootschalig onderzoek in basisscholen waarbij sinds het schooljaar 1994-1995 tweejaarlijks gegevens worden verzameld. Bij elke meting worden ongeveer 600 scholen en 60.000 leerlingen betrokken uit de groepen twee, vier, zes en acht. Dit komt overeen met de derde kleuterklas en het tweede, vierde en zesde leerjaar in België. Achtergrondkenmerken van leerlingen, het onderwijsproces en de condities waaronder dat plaatsvindt, worden



opgenomen als inputindicatoren. De output wordt gemeten in termen van de cognitieve competenties aan de hand van taal- en rekentoetsen (Driessen & Doesborgh, 2004).

Uit een soortgelijk onderzoek uitgevoerd in Engeland door Carrington et al. (2005) kwamen dezelfde resultaten naar voren: jongens presteren niet beter bij mannelijke leerkrachten en meisjes niet beter bij vrouwelijke leerkrachten. Hierbij gaat het om een onderzoek waar 413 verschillende klassen met 11-jarige leerlingen aan deelnamen waarbij 113 klassen onderwezen werden door een mannelijke leerkracht en 300 door een vrouwelijke leerkracht. Dit resultaat wordt nogmaals bevestigd door het onderzoek van Helbig (2012) waarbij het effect van mannelijke leerkrachten op de lees- en rekenprestaties van 146.315 leerlingen van het basisonderwijs wordt nagegaan in de 21 OESO-landen. Jongens halen er noch voor leesvaardigheden, noch voor rekenvaardigheden voordeel uit om les te krijgen van mannelijke leerkrachten. Het gebrek aan mannelijke leerkrachten in het basisonderwijs leidt dus niet tot zwakkere academische prestaties van jongens (Helbig, 2012). Siongers (2002) deed grootschalig onderzoek in het Belgische secundair onderwijs naar de relatie tussen de feminisering en het schoolfunctioneren van jongens. Hieruit blijkt eveneens dat het geslacht van de leerkracht geen invloed heeft op de cognitieve prestaties, waaronder wiskundeprestaties, van de leerlingen (Siongers, 2002).

Op basis van bestaande empirische studies kan besloten worden dat het geslacht van de leerkracht weinig tot geen invloed heeft op de academische resultaten van de leerlingen (bijvoorbeeld Bijel, 1991; Brophy, 1985; Carrington et al., 2005; Drudy, 2008; Sabbe & Aelterman, 2007; Siongers 2002; van Langen & Driessen, 2006).

### **2.2.2. Effecten op non-cognitieve uitkomsten**

Siongers (2004) gaat de invloed van het percentage vrouwelijke leerkrachten na op enkele gedrags- en houdingskenmerken, zoals burgerzin en welbevinden, in Nederland aan de hand van longitudinale studies. Hierbij werd gebruik gemaakt van bestaande data uit het TIMSS-onderzoek (1999) en uit een onderzoek naar morele opvoeding in het secundair onderwijs. Uit het onderzoek kwam naar voren dat jongens getuigen van een minder traditionele visie op rolpatronen en een hoger schoolwelbevinden naarmate er meer vrouwelijke leerkrachten zijn. Ze hadden echter wel een negatiever zelfbeeld en negatiever toekomstbeeld wanneer er meer vrouwelijke leerkrachten waren. Het geslacht van de leerkracht had geen effect op de houding van de leerlingen. Enkel op vlak van werkhouding was er bij jongens enige (negatieve) invloed als de leerkracht vrouwelijk was, bij meisjes was geen enkel verband met het geslacht van de leerkracht. Deze resultaten werden bekomen nadat gecontroleerd werd voor instroomkenmerken en achtergrondgegevens. Indien dit niet

het geval is en enkel naar de bivariate associatie wordt gekeken, lijkt het alsof er een directe samenhang is tussen het geslacht van de leerkrachten en een aantal houdingen van de leerlingen. De sterke correlatie tussen de geslachtsratio van de leerkrachten en die van de leerlingen zelf draagt ertoe bij dat de indruk wordt gewekt dat het geslacht van de leerkrachten wel een invloed heeft op de houdingen van de leerlingen. Het is echter niet het geslacht van de leerkracht maar het geslacht van de leerlingen dat een sterke samenhang vertoont met een aantal houdingen (Siongers, 2002, 2004).

Geerdink (2009) en de empirische resultaten van het Procrustesonderzoek (2015) vonden daarentegen dat jongens wel een lager schoolwelbevinden hebben dan meisjes, maar er wordt niet aangegeven wat de oorzaak hiervan is. Het onderzoek van Palsdottir, Asgeirsdottir en Sigfusdottir (2012) bevestigt dat het welbevinden van jongens tijdens het schoolgebeuren veel lager is dan dat van meisjes. Volgens Siongers (2004) vallen deze effecten echter weg na controle van instroomkenmerken en achtergrondgegevens. De studie wijst erop dat de verschillen tussen etniciteit/ras, sociaal milieu en de gezinsachtergronden van de leerlingen veel relevanter zijn. Lamote, Speybroeck, Van Den Noortgate en Van Damme (2013) voerden een onderzoek uit waar 4.063 studenten uit het secundair onderwijs in Vlaanderen aan deelnamen. De resultaten tonen aan dat jongens, meer waarschijnlijk dan meisjes, tot de groep studenten behoren die een lagere betrokkenheid vertoonden (Lamote et al., 2015). Lietaert et al. (2015) voerden eveneens een onderzoek uit naar de betrokkenheid van leerlingen in 23 klassen van de eerste graad van het secundair onderwijs uit zes scholen in Vlaanderen. De dataverzameling bestond uit zowel een vragenlijst voor de leerlingen omtrent hun betrokkenheid, een vragenlijst voor de leerkrachten omtrent de betrokkenheid van de leerlingen en twee onderzoekers en masterstudenten die observeerden tijdens lessen Nederlands. Dit om de complexiteit van het gedrag van de leerlingen en contexten diepgaand vast te leggen. Voor gedragsengagement zoals motivatie, interesse en zelfregulatie scoorden meisjes hoger dan jongens. Een verklaring hiervoor kan zijn dat veel activiteiten en materialen in het schoolcurriculum meer overeenstemmen met de meisjes hun interesses (Lietaert et al., 2015).

### **2.3. Schools welbevinden**

Uit voorgaand onderdeel kunnen we concluderen dat nadelige gevolgen voor de prestaties van de leerlingen als gevolg van het geslacht van de leerkracht door de meeste onderzoeken worden weerlegd. Omtrent de invloed van het geslacht van de leerkracht op het welbevinden zijn er echter geen eenduidige resultaten. In deze sectie willen we eerst welbevinden definiëren en vervolgens nagaan wat de achterliggende redenen kunnen zijn voor de indicaties van het lager schools welbevinden bij jongens wanneer ze meer vrouwelijke

leerkrachten hebben. Leerkrachten fungeren als rolmodellen voor hun leerlingen. Siongers (2004) stelt dat leerkrachten hun (vaak onbewuste) houdingen en visies opgemerkt en geïnterpreteerd worden door leerlingen. Mannelijke rolmodellen zouden volgens Siongers (2004) bijdragen aan jongens hun academische en emotionele ontwikkeling. Aan de hand van een literatuurreview veronderstellen we dat de kloof tussen de mannelijke leerlingen hun identiteit en de feminie gendercultuur, met daarbovenop het gebrek aan mannelijke rolmodellen, hier mogelijk een oorzaak van zou kunnen zijn.

### **2.3.1. Welbevinden gedefinieerd**

Welbevinden kan omschreven worden als een containerbegrip dat verschillende ladingen dekt, dat overlapt met verschillende andere begrippen (van Bruggen, 2001). Elke studie in dit verband geeft een eigen invulling aan het concept en beklemtoont hierin andere nuances. Seawart (2006) benadrukt gezondheid en welbevinden, Ferguson (2008) het persoonlijk welbevinden en Ghosh (2001) het sociaal welbevinden. Vanuit het onderzoeksperspectief naar het welbevinden van kinderen in het basisonderwijs wordt de invulling van het begrip welbevinden verder afgebakend binnen de schoolcontext (De Lee & De Volder, 2009). Van Bruggen (2001) en Van Damme, Meyer, De Troy en Mertens (2001) benadrukken het belang van welbevinden in elk geval als een multidimensionaal concept te benaderen.

Het begrip schoolwelbevinden kent zeer uiteenlopende definities en een bijzonder brede invulling. Het concept welbevinden wordt multidimensionaal benaderd met zowel aspecten van het actuele als van het duurzame welbevinden, aangezien welbevinden een tijds- en situatiegebonden toestand is (De Lee & De Volder, 2009; Engels, Aelterman, Deconinck, Schepens, & Van Petegem, 2000, 2004). Van Damme et al. (2001) zien welbevinden als een variabele die meerdere meetmomenten vraagt om gegronde uitspraken te doen, aangezien bevragingen vaak slechts momentopnames zijn. Met de beperking die een eenmalige bevraging inhoudt, dient rekening te worden gehouden bij de interpretatie van de resultaten (Van Damme et al., 2001).

Het welbevinden dat in deze studie onderzocht wordt, is het actuele welbevinden. Volgens De Lee en De Volder (2009) bestaat het actuele welbevinden uit de dimensies tevredenheid en betrokkenheid. Tevredenheid verwijst naar hoe kinderen zich voelen op school en in de klas, en verwijst naar schoolgerelateerde angstgevoelens (De Lee & De Volder, 2009). Laevers et al. (2003) omschrijven betrokkenheid als de activiteit, de concentratie, de interesse en de motivatie van het kind bij het onderwijsleerproces. Beide begrippen, welbevinden en betrokkenheid, zijn volgens Laevers et al. (2003) essentiële graadmeters van

de impact van het onderwijs op kinderen in het basisonderwijs. Dit is ook wat Engels et al. (2000, 2004) als schoolwelbevinden omschrijven: de samenhang van het welbevinden met de tevredenheid van de leerling binnen de schoolse context. Ze verwijzen naar zeven dimensies aanwezig in het begrip: zelfwaardering, omgevingsbeheersing, stress, faalangst, sociale integratie, schoolbetrokkenheid en studiebetrokkenheid (Engels et al., 2000, 2004).

Duurzaam welbevinden is dan veeleer de toestand van welbevinden op lange termijn met indicatoren zoals algemene zelfwaardering, het beeld van de eigen bekwaamheid, het zelfbeeld, het academisch zelfconcept (het beeld dat de leerlingen hebben over hun eigen schoolse kunnen) en het sociale en emotionele zelfbeeld. Binnen het duurzame welbevinden is de invulling van het zelfconcept zeer ruim. Het pedagogisch klimaat geeft een beeld van de wijze waarop leerlingen het klimaat in de school en in de klas waarnemen. Daarnaast is er aandacht voor de sociale relaties. Actueel en duurzaam welbevinden staan in een voortdurende wisselwerking met elkaar (Engels et al., 2000, 2004). Kortom, het welbevinden van een leerling is de mate waarin de leerling de school beleeft vanuit zijn actuele en duurzame schoolervaringen en is multidimensionaal. Het is het resultaat van percepties op volgende dimensies: tevredenheid, betrokkenheid, academisch zelfconcept, sociale relaties en het pedagogisch klimaat.

Engels et al. (2000) onderscheiden een cognitieve en een affectieve component binnen het schoolwelbevinden. De cognitieve component is de mate waarin de persoon oordeelt dat zijn verwachtingen en behoeften gerealiseerd zijn en dat hij tevreden is over de schoolsituatie. De affectieve component, de schoolbeleving, heeft betrekking op de gevoelens die samenhangen met de schoolsituatie (Engels et al., 2000). De Lee en De Volder (2009) wijzen erop dat de schoolbeleving van leerlingen de weergave is van het situationele welbevinden, dat afhankelijk is van de gevoelens en de ervaringen van de leerlingen op klas- en schoolniveau.

Tot slot maakt van Bruggen (2001) een onderscheid tussen objectief en subjectief welbevinden. Het objectieve welbevinden bestaat uit extern gemeten factoren die een meer geobjectiveerde uitspraak doen over het welbevinden van een leerling. Het subjectieve welbevinden daarentegen situeert zich vooral op psychodynamische en persoonlijke factoren vanuit het perspectief van het individu zelf (van Bruggen, 2001).

### **2.3.2. Belang leerkracht-leerlingrelatie**

In het werk van Laevers (Laevers & Laurijssen, 2001; Laevers et al., 2003) wordt welbevinden omschreven als een teken van levenskwaliteit waarbij de wisselwerking tussen kind en omgeving optimaal verloopt. Er wordt een sterk verband tussen het welbevinden en het klasklimaat verondersteld. Butsaert (1993), Engels et al. (2000) en Van Damme et al. (2001) bevestigen dit. De beleving van het welbevinden hangt af van persoonlijke factoren bij de leerlingen en van factoren binnen de leeromgeving. Binnen het onderwijs worden deze omgevingsfactoren voornamelijk bepaald door het klas- en schoolklimaat (De Lee & De Volder, 2009). Een goede leerkracht-leerlingrelatie en de bijhorende klassfeer kunnen een positieve invloed uitoefenen op de resultaten, de motivatie en de schoolwaardering van leerlingen.

Baker (1999) ontdekte via klasobservaties, interviews en zelfrapportage bij 61 acht- tot elfjarige leerlingen dat percepties van een zorgzame, ondersteunende relatie met een leerkracht en een positieve klassikale omgeving in verband staan met schooltevredenheid. Volgens Hamre en Pianta (2001) wordt een emotioneel warme en zorgzame leerkracht-leerlingrelatie met weinig conflicten belangrijker geacht voor jongens hun engagement dan voor meisjes. Vanuit motivationeel standpunt toont de studie van Bao en Lam (2008) aan dat de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie een bufferend effect heeft op negatieve gevoelens.

Uit het Procrustesonderzoek (2015) komt naar voren dat mannelijke en vrouwelijke leerkrachten even kwalitatieve relaties opbouwen met hun leerlingen maar op een verschillende manier. Vrouwen zouden meer vertrouwen op hun emotionaliteit en inlevingsvermogen naar leerlingen toe. Mannen daarentegen experimenteren in de klas om die relatie op te bouwen. Doordat ze dezelfde relatie opbouwen maar op een stereotiepe manier, worden stereotypen nog steeds gemodelleerd (Procrustes, 2015). Skelton (2012) suggereert dat vanuit de onderzoeksresultaten impliciet gesuggereerd wordt dat vrouwelijke leerkrachten niet in staat zijn zich te identificeren met jongens, hun interesse te wekken, hen te stimuleren om te leren of hun gedrag effectief te managen.

Een ander element van de leerkracht-leerlingrelatie is de affectieve component. Bij vrouwelijke leerkrachten wordt het zorgend gedrag ook via fysiek contact als normaal ervaren. Zorg en affectie wordt echter niet benadert als iets typisch mannelijks en uit onderzoek dat Cushman (2005) uitvoerde in Nieuw-Zeeland blijkt dat mannelijke leerkrachten die met jonge kinderen werken vaak het gevoel hebben dat ze met argwaan bekeken worden. Mannelijke leerkrachten in opleiding wordt soms zelfs aangeraden om kinderen niet aan te raken om misverstanden m.b.t. kindermisbruik te voorkomen. Cushman (2005) geeft volgende conclusie: *“The current situation breeds confusion, stress and a pressure to conform to a*

*hegemonic masculinity contrary to the natural and nurturing tendencies of many male primary school teachers*" (p. 239). De studie in het Verenigd Koninkrijk van Szwed (2010) daarentegen toont aan dat vrouwen eveneens met kindermisbruik en grensoverschrijdend fysiek contact geconfronteerd worden en dit niet genderspecifiek is. In de literatuur is er geen consensus of het al dan niet over een genderspecifieke problematiek gaat.

Een belangrijke factor die aansluit bij de leerkracht-leerlingrelatie is leerkrachtondersteuning (Hamre & Pianta, 2001). De mate waarin leerkrachtondersteuning wordt voorzien blijkt eveneens een grotere invloed te hebben bij jongens. Jongens lopen namelijk een hoger risico op schoolse problemen zoals een negatieve houding, slechtere resultaten en spijbelen (Hamre & Pianta, 2001). Afhankelijkheid en conflicten in leerkracht-leerlingrelatie correleren sterk met deze schoolse problemen (O'Connor, Dearing, & Collings, 2011). Volgens de studie van Lietaert et al. (2015) krijgen jongens minder leerkrachtondersteuning. Een mogelijke reden hiervoor is dat leerkrachten minder tolerant zijn tegenover het negatieve gedrag van jongens, waar ze de ideale leerling als vrouwelijk aanzien. Ze associëren dit vrouwelijk gedrag met bijvoorbeeld meer bereidheid om anderen te plezieren en betere organisatievaardigheden (Lietaert et al., 2015). Volgens Martin (2000) ligt dit samen met andere factoren zoals de hogere motivatie van meisjes. Uit het onderzoek van Martin (2007) blijkt namelijk dat meisjes meer hun best doen, meer actief meedoen in de klas, en een hogere aandacht en volharding hebben in de klas dan jongens. Brozo (2002) voegt hieraan toe dat de school en de inhoud van het curriculum te vrouwelijk zouden zijn voor jongens.

### **2.3.3. Nood aan verschillende leerkrachtstijlen**

Over het algemeen gelijken mannelijke en vrouwelijke leerkrachten veel meer op elkaar dan dat ze verschillen. Ze hebben nagenoeg dezelfde opinie over maatschappelijke thematieken en onderwijsmateries zoals de bezorgdheid over het onderwijsbeleid dat focust op presteren en het belang van de 21<sup>ste</sup> -eeuwse vaardigheden (Brophy, 1985; Siongers, 2004). Het onderzoek van Lahelma (2000) in Finland waarbij 90 (13- en 14-jarige) leerlingen geïnterviewd werden, toont aan dat leerlingen de kwaliteiten die zijzelf positief evalueren bij leerkrachten zowel toeschrijven aan mannelijke als vrouwelijke leerkrachten. Siongers (2004) geeft aan dat aspecten zoals eerlijkheid, gevoel voor humor, aandacht en vriendelijkheid zowel met vrouwelijke als mannelijke leerkrachten worden geassocieerd. Daarnaast achten de leerlingen de onderwijskwaliteiten, veeleer dan persoonlijke eigenschappen, van hun leerkrachten belangrijk. Leerlingen appreciëren leerkrachten die de inhoud goed kunnen uitleggen, interessante lessen voorzien, praktijkgerichte en diverse onderwijsbenaderingen toepassen, de klas managen en behulpzaam zijn ongeacht het geslacht van de leerkracht (Siongers, 2004, Skelton, 2012). Daarenboven hebben ze het liefst leerkrachten die niet

schreeuwen en tieren, die niet te veel huiswerk geven en niet al te strikt zijn. Ze willen leerkrachten die ervoor zorgen dat leerlingen werken (Siongers, 2004).

Ook uit het Procrustesonderzoek (2015) blijkt dat het geslacht van leerkrachten er weinig toe doet, hoewel kleine verschillen gevonden werden in leerkrachtstijl. Vrouwen blijken bijvoorbeeld over het algemeen iets meer belang te hechten aan het bieden van structuur. Ze zijn meer leerling- dan leerstofgericht in tegenstelling tot de meeste van hun mannelijke collega's die meer direct en leerstofgericht lesgeven (Brophy, 1985; Consuegra et al., 2016). Ze zijn meer gericht op prestatie en autonomie (Consuegra et al., 2016). Dit is een interessant gegeven wanneer we dit relateren aan de resultaten uit het onderzoek van Lietaert et al. (2015). Uit het onderzoek kwam naar voren dat jongens minder betrokken zijn dan meisjes tijdens de lessen Nederlands en dat de leerkrachtstijl een invloed kan hebben op die betrokkenheid (Lietaert et al., 2015).

Lietaert et al. (2015) en Verbeeck, van den Hurk en van Loon (2013) onderzochten hoe het gedrag van een leerkracht -via autonomie, verbondenheid en competentie- kon inspelen op de motivatie van leerlingen. Deze drie ondersteuningsdimensies zijn onderdeel van de zelfdeterminatietheorie. De zelfdeterminatietheorie is een actuele motivatietheorie die heel sterk aanwezig is in het onderwijskundig onderzoek. De motivatietypes van de zelfdeterminatietheorie kunnen opgedeeld worden in gecontroleerde motivatie en autonome motivatie. De autonome motivatie verhoogt wanneer er wordt ingezet op de drie psychologische basisnoden volgens de zelfdeterminatietheorie: autonomie, structuur en betrokkenheid. Aansluitend bij de zelfdeterminatietheorie zijn er drie leerkrachtstijlen: autonomieondersteuning, structuur aanbieden en affectieve ondersteuning (Lietaert et al., 2015; Verbeeck et al., 2013). Vanuit longitudinaal perspectief wordt de rol van leerkracht-leerlingrelatie en de inzet van de leerlingen nagegaan door Opdenakker (2014). Noch het geslacht van de leerkracht, noch het vak was verantwoordelijk voor de gevonden verschillen in inzet tussen klassen. Verschillen in het ervaren van autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid gedurende het schooljaar daarentegen, bleken wel relevant (Opdenakker, 2014). Het onderzoek van Lietaert et al. (2015) toont aan dat zowel voor jongens als voor meisjes structuur en affectieve ondersteuning bieden een positieve invloed heeft op hun engagement. Uit hun bevindingen blijkt dat het vooral bij jongens helpt om aansluitend te focussen op autonomie, dit zou de genderkloof kunnen helpen dichten.

Lietaert et al. (2015) stellen op basis van de bevindingen van de empirische studie dat het belangrijk is dat de leerkrachten zich bewust zijn dat de jongens minder gedragsengagement vertonen tegenover meisjes en dat dit gerelateerd is aan het minder waarnemen van autonomieondersteuning en betrokkenheid van de leerkracht. Leerkrachten

zouden dus kunnen reflecteren op hun eigen praktijk of ze voldoende keuzes aanbieden, de relevantie van lesinhouden weergeven, interesse tonen naar hun leerlingen toe etc. om hierop in te zetten (Lietaert et al., 2015). Zoals reeds vermeld onderwijzen vrouwelijke leerkrachten meer leerlinggericht en bieden ze meer structuur. Mannelijke leerkrachten daarentegen zijn meer gericht op prestaties en autonomie. Vanuit dit perspectief wordt het belang van mannelijke leerkrachten benadrukt (Consuegra et al., 2016; Procrustes, 2015).

#### **2.3.4. Gebrek aan mannelijke rolmodellen**

Tijdens de adolescentieperiode komen jongens - en ook meisjes - vooral in contact met vrouwelijke opvoeders. Thuis is het vooral de moeder die instaat voor de dagelijkse verzorging van de kinderen (Siongers, 2004; Warin, 2014). Later is het ook veelal de moeder die de kinderen begeleidt bij het huiswerk, hun taken controleert en met hen de lessen doorneemt. Daarbovenop krijgen jongens tijdens hun gehele schoolcarrière hoofdzakelijk les van vrouwelijke leerkrachten en zien ze opnieuw vooral vrouwelijke rolmodellen (Geerdink, 2009; Siongers, 2004).

Volgens Skelton (2001) zijn onderzoeksgegevens beschikbaar over mannelijke leerkrachten maar is er geen sufficiënte onderzoeksliteratuur naar hun mannelijkheid als leerkracht. Ondanks het feit dat mannen soms aanvoelen dat ze hun mannelijkheid doorbreken door zich aan te passen aan hun professionele rol in vrouwenwerk, reproduceren ze vaak onbewust hegemonische vormen van mannelijkheid. Hegemonische mannelijkheid bevat typische kenmerken zoals fysieke kracht, avontuurlijk, emotioneel neutraal, zekerheid, controle, assertiviteit, zelfredzaamheid, individualiteit, competitie, publieke kennis, reden, objectiviteit en rationaliteit (Skelton, 2001). Diversiteit en complexiteit van klaspraktijken en prestaties zijn eveneens gerelateerd aan mannelijkheid (Skelton, 2001; Warin, 2014). De mannelijke leerkrachten die karakteristieken hebben geassocieerd met de leidende man zoals zelfdiscipline, rationaliteit, competitie, redeneren, assertiviteit en publieke kennis, zouden beschikken over de 'juiste' hoeveelheid mannelijkheid. Ze zijn streng maar rechtvaardig, geïnteresseerd en goed in sport. Ze gebruiken hun gevoel voor humor om een band met de leerlingen te creëren (Skelton, 2012). Door de stereotiepe constructie van mannelijkheid, worden mannen die sympathie uiten, zorg dragen en emotionele en fysieke opvoeding geven naar leerlingen toe gezien als te vrouwelijk (Skelton, 2012).

In de praktijk vervullen mannelijke leerkrachten de stereotiepe rol door bijvoorbeeld voetbal te spelen met de leerlingen tijdens de speeltijd, meisjes te plagen of vaak humor te gebruiken. Mannelijke leerkrachten onderscheiden zichzelf van vrouwelijke leerkrachten en zien zich beter in staat om te gaan met situaties waarbij discipline ontbreekt en om te werken



met oudere leerlingen (Skelton, 2012). In het boek *'Real men or real teachers'* beargumenteert Sargent (2001) dat mannen onderling van elkaar verschillen en dat hun identiteit vorm krijgt door hun klas en etnische locatie, religie en seksuele dispositie, vorige ervaringen en een hele reeks andere factoren. Mannelijke leerkrachten hebben een reeks aan onderwijsopvattingen. Velen onder hen vinden het belangrijk om te focussen op hun geslacht omdat ze hier continu op gewezen worden door anderen (Sargent, 2001).

Volgens Geerdink (2009) en Siongers (2004) kan de aanwezigheid van stereotiepe vrouwelijke attitudes zoals verdraagzaamheid en solidariteit die in het onderwijs worden meegegeven aan de leerlingen en dus het domineren van een vrouwencultuur, bedreigend zijn voor jongens. Jongens hebben het vaak moeilijk omdat zij onderwijs over het algemeen vaak percipiëren als iets vrouwelijks door het contrast tussen de cultureel voorgeschreven mannelijke genderrol en de rol van een leerling in onze samenleving. Voor jongens kan het moeilijk zijn om zich een mannelijke identiteit aan te meten en het gepaste schoolgedrag te uiten (Geerdink, 2009; Siongers, 2004). Westerse samenlevingen betrekken de vroegste stadia van de vorming van de mannelijke identiteitsprocessen met gedragspatronen die 'niet vrouwelijk' zijn. Hoewel in de meeste samenlevingen een dominante vorm van mannelijkheid heerst, kan dit naast andere definities en vormen van mannelijkheid bestaan (Drudy, 2008; Drudy et al., 2005). Drudy (2008) suggereert dat scholen en onderwijsinstellingen plaatsen zijn waar voortdurend onderhandeld wordt over genderidentiteiten, vooral mannelijke identiteiten. Mannelijke identiteiten worden getest en geconstrueerd in deze snel veranderende postmoderne samenleving. Drudy et al. (2005) spreken over het verborgen curriculum dat de feminisering met zich meebrengt. Uit het onderzoek van Mancus (1992) blijkt dat jongens en meisjes minder stereotiep waren in hun genderrolindeling wanneer ze zowel van vrouwelijke als van mannelijke leerkrachten les kregen. De jongens eigenen *'caring'* en *'autoriteit'* niet specifiek toe aan vrouwen of mannen in dat geval. Bovendien zagen ze zichzelf meer competent en zullen ze meer autoriteit delen en zorggedrag vertonen indien ze dit als voorbeeld krijgen van mannelijke leerkrachten (Mancus, 1992). Dit is echter een thema waar slechts weinig onderzoek naar uitgevoerd is (Drudy, 2008; Drudy et al., 2005; Geerdink, 2009; Mancus, 1992; Martino, 1999; Siongers, 2004).

De interpretaties van de functie van een leerkracht als rolmodel zijn tweezijdig: enerzijds wordt een te groot aandeel vrouwelijke leerkrachten als negatief beschouwd voor jongens, anderzijds wordt de toename van vrouwelijke leerkrachten toegejuicht vanuit de positie van de meisjes (Li, 1999). De vrouwelijke leerkrachten, die een professionele loopbaan hebben uitgebouwd, zouden fungeren als rolmodellen voor meisjesleerlingen en onderstrepen op deze manier het belang van studeren (Li, 1999). Sontago (2000) stelt echter dat ook meisjes

een te eenzijdige ontwikkeling kennen door de onevenredige aanwezigheid van vrouwelijke en mannelijke rolmodellen. Meisjes hebben eveneens behoefte aan mannelijke rolmodellen, zodat zij een evenwichtige persoonlijkheid ontwikkelen (Sontago, 2000).

In het onderzoek van Skelton (2009) in het Verenigd Koninkrijk werd aan de hand van een literatuuronderzoek en een studie waarbij twintig leerkrachten van het basisonderwijs geïnterviewd werden verschillende percepties blootgelegd van leerkrachten op het specifieke genderrolmodel. Zo blijkt dat mannelijke leerkrachten enerzijds geërgerd, geïrriteerd of teleurgesteld raken wanneer hen 'geschikte mannelijke eigenschappen' opgelegd worden en van hen verwacht wordt om een rolmodel te zijn (National Union of Teachers, 2002; Skelton, 2009). Anderzijds zijn er mannelijke leerkrachten die graag rolmodel zijn voor de leerlingen. Dit kan zowel voor het overbrengen van deze mannelijke eigenschappen, bijvoorbeeld door een vaderfiguur te zijn of gevoel voor humor in de klas te brengen. Of net het tegenovergestelde, door een niet-traditioneel rolmodel te zijn (National Union of Teachers, 2002; Skelton, 2009). Dit wordt bevestigd in het boek *'Real men or real teachers'* van Sargent (2001). Skelton (2003) toont aan dat mannen niet dezelfde onderwijsbenaderingen gebruiken. Mannen variëren onderling in hun keuze en presentatie van professionele pedagogieën (Drudy et al., 2005; Skelton, 2012).

### **2.3.5. Genderconformeringsdruk**

Een mogelijke verklaring voor het licht verschil in stijl van mannelijke en vrouwelijke leerkrachten volgens Consuegra et al. (2016) is de aanwezige conformeringsdruk, meer specifiek de genderconformeringsdruk. Dit kan omschreven worden als de druk die zowel uit de omgeving als uit zichzelf kan voortkomen om te handelen naar stereotiepe verwachtingen, bijvoorbeeld: van mannen wordt verwacht dat ze onafhankelijk en prestatiegericht zijn en van vrouwen dat ze zorgzaam zijn (Consuegra et al., 2016). Consuegra et al. (2016) stellen dat mannelijke leerkrachten doorgaans meer genderconformeringsdruk ervaren dan hun vrouwelijke collega's. Ze moeten voldoen aan hoge verwachtingen bij het vervullen van hun rolfunctie. Uit internationaal onderzoek van Skelton (2009) blijkt dat de mannelijke leerkrachten hier zelf gemengde gevoelens bij hebben. Sommigen ergeren zich aan deze rolfunctie, anderen zien dit als een kans om hun mannelijkheid binnen te brengen in het onderwijs of als een kans om een gendernormdoorbrekend rolmodel te zijn (Skelton, 2009).

In de praktijk is deze druk zichtbaar doordat mannen meer op prestaties en autonomie gericht zijn (Consuegra et al., 2016). In de studie over leerkrachten in het basisonderwijs van Cushman (2008) wordt aangehaald dat sommigen suggereren dat sport, en meer specifiek mannelijke spelen zoals voetbal en rugby, enkel door mannen aangeleerd kan worden.

Wanneer mannelijke leerkrachten een hoge genderconformeringsdruk ervaren, kan dit tot negatieve gevolgen leiden. Ze gaan hun emoties bijvoorbeeld minder uiten, wat hun relatie met leerlingen op een negatieve manier kan beïnvloeden (Consuegra et al., 2016).

Genderconformeringsdruk kan leiden tot *Gender Role Conflicts* (GRC). O'Neil (2008) definieert GRC als een psychologische status waarin gesocialiseerde genderrollen negatieve gevolgen hebben voor de persoon zelf of anderen. Dit komt voor wanneer andere starre of beperkte genderrollen resulteren in beperking, devaluatie of schending van anderen of zichzelf (O'Neil, 2008; O'Neil, Good & Holmes, 1995). Er zijn twee psychologische domeinen van GRC: het cognitieve en het affectieve. Met het cognitieve domein wordt bedoeld hoe we denken over genderrollen. Het affectieve domein gaat over hoe we ons erbij voelen, hoe we handelen, reageren en in interactie gaan met onszelf en anderen omwille van genderrollen. Bovendien gaat het over hoe genderroldynamieken onze gedachten beïnvloeden en conflicten veroorzaken zonder dat we ons ervan bewust zijn (O'Neil, 2008; O'Neil et al., 1995). Er zijn aanwijzingen dat GRC en de mannelijkheidsideologie in verband staan met jongens hun emotionele problemen (O'Neil & Luján, 2009). De mannelijkheidsideologie bestaat uit overtuigingen over het belang van mannen die zich aan cultureel bepaalde normen voor mannelijk gedrag houden dat mannen en jongens hun leven definieert, beperkt en negatief beïnvloedt (Pleck, Sonenstein, & Ku, 1993).

Het gebrek aan kennis over jongens hun genderrolontwikkeling door onderwijzers is een hierbij aansluitend probleem. Vaak zijn onderwijzers zich er niet van bewust dat jongens genderstereotypen aanleren op een jonge leeftijd in families, op scholen en met medeleerlingen. Deze enge mannelijkheidsideologie heeft een negatieve invloed op de jongens hun leren en relaties. Een voorbeeld hiervan is dat jongens emoties gelijkstellen met vrouwelijkheid en dat ze vermijden gevoelens te tonen omdat het niet aanzien wordt als mannelijk. In plaats van de emoties als iets menselijk te zien, gaan jongens hun gevoelens onderdrukken en daarmee emoties verloochenen die nodig zijn om problemen op te lossen (O'Neil & Luján, 2009). O'Neil en Luján (2009) stellen dat men meer zou moeten focussen op de sterkten en mogelijkheden van jongens, voorbeelden van mogelijke thema's zijn: verantwoordelijkheid, moed, bescherming van anderen, sociale rechtvaardigheid, doorzettingsvermogen, geweldloos *problem solving*... Positieve mannelijkheid identificeert de kwaliteiten die mannen bekrachtigen om zichzelf en de samenleving te verbeteren.

Het grootschalig Procrustesonderzoek (2015) dat uitgevoerd werd bij leerlingen en leerkrachten uit de eerste graad van 57 secundaire scholen in Vlaanderen, onderzocht de invloed van gendernormen op de schoolervaring van jongeren. Traditionele ideeën rond genderrollen hebben negatieve gevolgen voor alle leerlingen. Uit het onderzoek blijkt dat jongens over het algemeen meer genderconformeringsdruk ervaren dan meisjes (Procrustes, 2015). Hoe hoger de druk, hoe slechter ze zich voelen, hoe fragieler sociale relaties op school zijn, hoe lager ze hun schoolcompetenties inschatten en hoe minder zelfzeker ze zijn. Bovendien hebben ze het gevoel dat ze zichzelf niet kunnen zijn uit schrik om afgewezen te worden. Daarbij aansluitend zouden de leerlingen minder vertrouwen hebben in de leerkrachten en minder kwaliteitsvolle relaties hebben met leerkrachten in een school waar leerlingen meer in stereotypen denken over de positie van mannen en vrouwen in de maatschappij (Consuegra et al., 2016; Procrustes, 2015). Vooral voor jongens ligt het stereotiepe mannelijk gedrag moeilijk in de schoolcontext, de variatie die ze hebben in hun gedrag is beperkt. Wanneer ze zich heel stereotiep mannelijk gedragen, krijgen ze een negatieve reactie vanuit de school en indien ze zich iets meer feminien gaan gedragen, krijgen ze een reactie van klasgenoten (Procrustes, 2015).

Volgens Consuegra et al. (2016) is een evenwichtige verdeling van mannen en vrouwen in het leerkrachtenteam en de aanwezigheid van normdoorbreekende leerkrachten belangrijk opdat een diversiteit aan leerkrachtstijlen aangeboden kan worden. Uit interviews met leerlingen blijkt dat de blootstelling aan normdoorbreekende voorbeelden helpt om de genderconformeringsdruk te doen dalen. Een meer normdoorbreekende schoolcultuur zou zowel het welbevinden van leerkrachten als dat van leerlingen kunnen bevorderen (Consuegra et al., 2016).

### 3. Onderzoeksfocus

Zowel Geerdink (2009) als het Procrustesonderzoek (2015) stellen dat jongens een lager schoolwelbevinden hebben dan meisjes maar kennis van de oorzaak hiervan ontbreekt. Verschillende studies suggereren dat de feminisering van het lerarenberoep hiermee in verband kan staan (Siongers, 2004; Skelton, 2012). Door de feminisering van het onderwijs ontstaat een homogeen leerkrachtenteam. Dit zorgt ervoor dat leerlingen weinig diverse rolvoorbeelden zien. Dit kan er op zijn beurt toe leiden dat leerlingen zich slecht gaan voelen als ze afwijken van dominante feminiene rolvoorbeelden die aanwezig zijn. Leerlingen gaan trachten te conformeren naar deze aanwezige, traditionele feminiene rolvoorbeelden waardoor ze niet echt 'zichzelf' zijn en een negatief zelfbeeld kunnen ontwikkelen (Geerdink, 2009). Geerdink (2009) stelt dat genderspecifieke zelfbeelden bevestigd worden. Daarnaast suggereert onderzoek van bijvoorbeeld Blazina, Pisecco en O'Neil (2005), Chu, Porche en Tolman (2005), Pleck et al. (1993) een direct verband tussen de beperkte genderrollen van jongens en hun emotionele en psychologische problemen. Jongens die zich aan traditionele mannelijke normen houden zouden stressvol zijn, disfunctioneel gedrag vertonen en een lager zelfbeeld hebben (Blazina et al., 2005; Chu et al., 2005; Pleck et al., 1993). Een laag zelfbeeld wordt gehypothetiseerd of beschouwd als een negatief gevolg van GRC. GRC staat in verband met mannen hun traditionele houding naar vrouwen toe, stereotypering van geslachtsrollen, en stereotiepe overtuigingen van mannen hun emoties (O'Neil, 2008). Onderzoek naar de veronderstelde noodzaak van mannelijke rolmodellen voor jongens is beperkt (Drudy, 2008).

Omwille van deze reden wordt een kwalitatieve studie uitgevoerd naar de perceptie van leerkrachten en leerlingen over de mannelijke leerkracht en zijn rolinvulling. Met rolinvulling verwijzen we naar leerkrachtstijl en leerkracht-leerlingrelatie. De leerkrachtstijl kan opgedeeld worden in autonomie, structuur en betrokkenheid (Lietaert et al., 2015; Verbeeck et al., 2013). De leerkrachtstijl werd nagegaan door deze drie thema's te bevragen op een indirecte manier via het beschrijven van de ideale les en wanneer een leerkracht tevreden is over zijn lessen. Ook werden de leerling- of leerstofgerichtheid en prestatiegerichtheid bevroegd. Daarnaast werd de leerkracht-leerlingrelatie bevroegd die bestond uit verbondenheid, beschikbaarheid, genderspecifieke relatie en fysiek contact.

Een hypothese die gesteld wordt, is dat mannelijke leerlingen een lager welbevinden zouden hebben bij mannelijke leerkrachten die hun rol normbevestigend uitvoeren. Wanneer de mannelijke leerkracht de stereotiepe rolinvulling doorbreekt, zouden jongens een hoger welbevinden hebben. Vandaar dat we willen nagaan of mannelijke leerlingen een hoger welbevinden hebben bij normdoorbrekende mannelijke leerkrachten tegenover normconformerende mannelijke leerkrachten. Welbevinden hebben we geoperationaliseerd

als het actuele welbevinden met tevredenheid, betrokkenheid en sociale relaties als subdimensies (De Lee & De Volder, 2009; Engels et al., 2000, 2004; Laevers et al., 2003). Tevredenheid wordt geoperationaliseerd a.d.h.v. vragen omtrent schoolgerelateerde angstgevoelens en hoe kinderen zich voelen op school en in de klas (De Lee & De Volder, 2009). Betrokkenheid omvat betrokkenheid bij de activiteit, concentratie, interesses en motivatie bij het onderwijsleerproces (Laevers et al., 2003). Dit wordt bekeken in de schoolcontext waarbij sociale relaties tussen de leerkracht en de leerlingen, en de leerlingen onderling, een rol spelen (Engels et al., 2000, 2004).

Kortom, met deze kwalitatieve studie trachten we een antwoord te formuleren op volgende onderzoeksvragen:

Onderzoeksvraag 1: Hoe omschrijven mannelijke leerkrachten hun rolinvulling in het basisonderwijs?

Deelvragen: In welke mate is er sprake van een normconformerende of een normdoorbreekende rol?

Hoe ervaren mannelijke leerkrachten stereotiepe verwachtingen die heersen in de samenleving?

Onderzoeksvraag 2: Wat is het verband tussen hoe de mannelijke leerkracht zijn rolinvulling omschrijft en het welbevinden van de mannelijke leerlingen?

Deelvraag: Wat is het verband tussen hoe de mannelijke leerkracht zijn rolinvulling omschrijft en hoe de mannelijke leerlingen dat beleven?

#### 4. Context van de studie

Sinds de achttiende eeuw is een systematische stijging van het aandeel vrouwelijke leerkrachten in het kleuter- en basisonderwijs in Vlaanderen waarneembaar (Depaepe et al., 2004). In het gewoon basisonderwijs in Vlaanderen zitten 217.832 jongens en 214.459 meisjes, de leerlingen zijn ongeveer evenredig verdeeld volgens hun geslacht (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018). Dit in tegenstelling tot de verhouding tussen de mannelijke en de vrouwelijke leerkrachten waarbij de mannelijke leerkracht zwaar ondervertegenwoordigd is met 18 procent (Consuegra et al., 2016).

Vlaanderen streeft naar meer diversiteit in alle sectoren van de samenleving en heeft verschillende streefcijfers voor ogen, echter niet specifiek voor het onderwijsberoep (Departement Onderwijs en Vorming, z.d.). Concreet uit zich dit in het streven naar een meer divers personeelsbestand waarin de samenleving weerspiegeld wordt door de Vlaamse Overheid (Agentschap Informatie Vlaanderen, z.d.). Sinds 2002 heeft de Vlaamse overheid haar zorgen geuit om het gebrek aan diversiteit bij leerkrachten. Het Christelijk Onderwijzersverbond (COV) zag de vervrouwelijking als symptoom van de maatschappelijke onderwaardering van het lerarenberoep. Tussen 2008 en 2011 financierde de Vlaamse Regering bijvoorbeeld acht “diversiteitprojecten” om de in-, door- en uitstroom van doelgroepen in de lerarenopleidingen te bevorderen (Departement Onderwijs en Vorming, z.d.). Ze streeft naar een divers personeelsbestand dat de samenleving weerspiegelt.

Op onderzoeksgebied is er weinig duidelijkheid over de gevolgen van de feminisering. Het Vlaams basisonderwijs maakt nog maar weinig gebruik van rechtstreekse schriftelijke bevraging van kinderen (Laevers & Laurijssen, 2001). In het basisonderwijs verzamelen onderzoekers informatie over jonge kinderen aan de hand van schriftelijke vragenlijsten voor ouders en leerkrachten (Van Heddegem, Gadeyne, Vandenberghe, Laevers, & Van Damme, 2004). Van Heddegem et al. (2004) stellen dat rechtstreekse afname van vragenlijsten bij jonge kinderen leidt tot een plafondeffect, wat inhoudt dat de meeste leerlingen aangeven altijd tevreden te zijn. Omwille van deze redenen bestaat dit onderzoek uit interviews met leerkrachten en leerlingen om hun perspectief beter in beeld te brengen.

## 5. Methode

Deze masterproef onderzocht aan de hand van een kwalitatief onderzoek de percepties van mannelijke leerkrachten en hun leerlingen over de rolinvulling van de leerkrachten. In een eerste sectie wordt een beeld geschetst van de respondenten. Vervolgens wordt de dataverzameling besproken. Er zijn eerst individuele interviews afgenomen bij 15 mannelijke leerkrachten en vervolgens werd bij een selectie van twee van deze leerkrachten een deel van de mannelijke leerlingen bevraagd in twee focusgroep interviews. Tot slot wordt de data-analyse beschreven waarbij er aandacht is voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

### 5.1. Respondenten

Bij kwalitatief onderzoek is de steekproef vaak relatief klein aangezien het hoofddoel het in de diepte en breedte analyseren van de bevindingen is. Daarnaast werd voor een kleine steekproef gekozen omwille van pragmatische redenen (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Een algemene aanschrijving van scholen zou leiden tot weinig respons aangezien er weinig mannelijke leerkrachten zijn in het basisonderwijs. Bovendien zijn de enkele mannelijke leerkrachten mogelijk overbevraagd of weinig enthousiast om deel te nemen omdat het om een gevoelig thema gaat.

Voor het selecteren van de respondenten wordt zowel van *convenience sampling* als *purposeful sampling* methode gebruik gemaakt, beiden vallen onder de vorm van *nonprobability sampling*. *Convenience sampling* is een soort van *nonrandom sampling* waarbij mensen uit de vooropgestelde populatie geselecteerd worden voor het onderzoek die voldoen aan praktische criteria zoals toegankelijkheid, geografische ligging, beschikbaarheid of bereidwilligheid. Kortom onderzoekssubjecten die makkelijk bereikbaar zijn voor de onderzoeker (Etikan et al., 2016; Suen, Huang, & Lee, 2014). Vijf mannelijke leerkrachten werden gerekruteerd uit mijn eigen netwerk onder andere vanuit mijn vooropleiding 'bachelor lager onderwijs'. Daarnaast brachten vrienden en familie mij in contact met verschillende respondenten, op deze manier werden zeven bijkomende respondenten gerekruteerd. Deze vorm van steekproeftrekking wordt ook wel *snowball sampling* genoemd. Tot slot werd op Facebook in de groep 'Leerkrachten lager onderwijs' een oproep geplaatst (zie Bijlage 1) die eveneens gedeeld werd door enkele vrienden. In totaal contacteerde ik twaalf personen die reageerden op deze oproep of hierin getagd werden. Zeven mensen antwoordden echter niet op mijn berichtverzoek op Messenger, van deze personen kreeg ik eveneens geen leesbevestiging. Het zou kunnen dat ze dit bericht niet opmerkten aangezien het onder een aparte map 'berichtverzoeken' terecht komt. Eén persoon antwoordde enkele maanden later dat hij het bericht niet had gezien, op dat moment was de dataverzameling reeds afgerond.



Een andere persoon haakte af na bevestiging wegens tijdsgebrek. Ondanks deze non-respons was ik in staat om via deze weg drie respondenten te bereiken.

Ook werd gebruik gemaakt van *purposeful sampling*. Bij *purposeful sampling* gaat het om bewuste keuzes van participanten omwille van eigenschappen of kwaliteiten die de respondenten bezitten. Deze vorm van selecteren wordt voornamelijk gebruikt binnen kwalitatief onderzoek. Onderzoekers die deze techniek gebruiken, selecteren hun respondenten op basis van het onderzoeksdoel met de verwachting dat elke participant unieke en waardevolle informatie aan het onderzoek zal bijdragen. De steekproefgrootte wordt bepaald door datasaturatie (Etikan et al., 2016; Suen et al., 2014). Zo contacteerde ik verschillende mannelijke leerkrachten uit mijn eigen netwerk, het netwerk van vrienden, familie en mensen die reageerden op de oproep bewust niet. Dit omwille van reeds gevonden respondenten die op dezelfde school lesgeven of reeds voldoende respondenten van het leerjaar waarin ze lesgeven. Bij deze beslissingen hield ik rekening met de spreiding die ik wou verwezenlijken in de steekproef. De spreiding in de leerjaren weerspiegelt de werkelijke verdeling van mannelijke leerkrachten over leerjaren. Zo zijn er in de hogere leerjaren meer mannelijke leerkrachten dan in de lagere leerjaren. Daarnaast werd eveneens gekeken naar een spreiding op vlak van de leeftijd van de leerkrachten. Tot slot werd de variabele 'onderwijsnet van de school' in rekening gebracht. Met de bedoeling een meer evenwichtige weerspiegeling van het vrij onderwijsnet en het GO! Onderwijs te bekomen. Alle respondenten verkregen dezelfde informatie voor het interview en ondertekenden een informed consent (zie Bijlage 2). In Tabel 1 worden de achtergrondvariabelen van de respondenten gepresenteerd.

Tabel 1: Achtergrondkenmerken mannelijke leerkrachten.

	Pseudoniem	Leeftijd	Aantal jaren leservaring  (inclusief het lopende jaar)	Leerjaar	Percentage jongens in klas	Onderwijsnet
1	Johan	56	35	1 <sup>ste</sup>	52	Vrij
2	Patrick	56	33	2 <sup>de</sup>	40	Vrij
3	Ronny	50	30	2 <sup>de</sup>	50	Vrij
4	Danny	60	40	3 <sup>de</sup>	61	Vrij
5	Sam	24	4	4 <sup>de</sup>	64	Vrij
6	Joren	22	1	4 <sup>de</sup>	46	Vrij
7	Jeroen	26	3	4 <sup>de</sup>	36	GO!
8	Rob	53	34	5 <sup>de</sup>	55	Vrij
9	Simon	31	10	5 <sup>de</sup>	36	Vrij
10	Erik	23	4	5 <sup>de</sup>	45	Vrij
11	Hans	31	8	6 <sup>de</sup>	46	Vrij
12	Nick	56	35	6 <sup>de</sup>	55	Vrij
13	Kurt	29	4	6 <sup>de</sup>	43	Vrij
14	Cedric	22	2	6 <sup>de</sup>	47	GO!
15	Ward	33	9	5 <sup>de</sup> en 6 <sup>de</sup> (graadsklas)	61	GO!

Daarnaast werd eveneens via een *purposeful sample* twee leerkrachten geselecteerd waarvan de mannelijke leerlingen zouden deelnemen aan een focusgesprek voor de uitgebreide data-analyse. Twee leerkrachten in de hogere leerjaren van het lager onderwijs werden gekozen opdat de leerlingen op deze leeftijd reeds beter hun mening zouden kunnen verwoorden. Ward en Hans zijn allebei leerkrachten in de derde graad lager onderwijs in een school die ruraal gelegen is. Ward staat in een graadsklas van het vijfde en het zesde leerjaar en Hans in het zesde leerjaar. Op dat moment leken Ward en Hans de meest van elkaar verschillende leerkrachten bij het beschrijven van hun rol als leerkracht in het interview. Vanuit de antwoorden blijkt Ward meer normdoorbekend gedrag te vertonen en Hans meer

normconformerend. Vandaar dat de jongens uit hun klas geselecteerd werden om het focusgesprek bij af te nemen. De ouders van de mannelijke leerlingen kregen een brief met informatie over het onderzoek en het soort vragen die de leerlingen zouden krijgen tijdens het focusgesprek. Eveneens ontvingen ze een informed consent (zie Bijlage 3) dat ze ondertekenden en waarmee ze hun toestemming gaven dat hun kind mocht deelnemen aan het onderzoek. In de klas van Ward werden vier jongens geïnterviewd: Davy, Rik, Evert en Kevin. Oorspronkelijk waren dit er vijf, maar op de dag van afname was één van de leerlingen ziek. In de klas van Hans ging het focusgesprek door met vijf jongens uit zijn klas: Tim, Joris, Berten, Mike en Rens. Beide groepen hadden gelijkaardige achtergrondvariabelen zodat deze vergelijkbaar waren. Zo zijn in de klas van Ward de ouders van Kevin en Evert gescheiden, Rik heeft geen papa en Davy zijn ouders zijn nog samen. Kevin heeft een buitenlandse origine, de andere leerlingen niet. In de klas van Hans hebben Berten en Rens een buitenlandse origine. Verder zijn de ouders van alle jongens gescheiden, op de ouders van één jongen na, namelijk Joris.

## **5.2. Dataverzameling**

Om de eerste twee onderzoeksvragen te beantwoorden werden semigestructureerde interviews afgenomen met de 15 mannelijke leerkrachten. Het afnemen van de interviews bij leerkrachten vond plaats van augustus 2018 tot en met begin april 2019. De interviewleidraad die werd gebruikt (zie Bijlage 4) werd opgesteld vanuit het theoretisch kader. Het interview bestaat uit enkele korte, informatieve vragen gevolgd door vragen over de beroepsmotivatie. Nadien werd de leerkrachtstijl bevraagd aan de hand van vragen over autonomie, structuur en betrokkenheid. Dit thema werd verder bevraagd in volgende subthema's: de ideale les, leerling- of leerstofgerichtheid en prestatiegerichtheid. Vervolgens wordt de leerkracht-leerlingrelatie bevraagd. Deze vragen gaan onder andere over de verbondenheid, de beschikbaarheid, de genderspecifieke relatie en fysiek contact. Kortom, ze vertelden over hun klaspraktijk, klasmanagement en de relatie tussen hen en de leerlingen. Ze gaven weer hoe ze hun rol en identiteit vormgeven op school en in de klas. Nadat persoonlijkheidskenmerken ter sprake kwamen, werd er verder ingegaan op genderrolopvattingen die in de literatuur naar voor komen en in welke mate de leerkrachten zichzelf hierin herkennen. Tot slot vertelden ze of ze al dan niet maatschappelijke verwachtingen ervaren, het gevoel hebben een mannelijk rolmodel te zijn en hoe ze hiermee omgaan. Desondanks een interviewleidraad werd opgesteld, was er ruimte om dieper in te gaan op interessante thema's die aan bod kwamen. Aan de hand van deze interviews is het mogelijk om de diversiteit tussen de mannelijke leerkrachten in het basisonderwijs in kaart te brengen.

Om een antwoord te formuleren op de derde onderzoeksvraag werd een focusgesprek gehouden met de jongens uit de klas van de twee geselecteerde leerkrachten. De interviewleidraad (zie Bijlage 5) voor het focusgesprek is gebaseerd op de interviewleidraad voor de mannelijke leerkrachten en dus op het theoretisch kader. Zo kunnen we nagaan in welke mate de perceptie van leerkrachten over hun rolinvulling overeenstemt met hoe leerlingen het ervaren om les te krijgen van hun meester. Ze beantwoorden vragen over de aanwezigheid van structuur in de klas, in welke mate ze zaken mogen kiezen, in welke mate er wordt ingezet op autonomie etc. Daarnaast worden vragen gesteld die peilen naar de relatie die de leerlingen met hun meester hebben. Tot slot volgen vragen die peilen naar het actuele welbevinden van de leerlingen, aangezien we willen nagaan hoe de leerlingen zich voelen bij de meester waar ze op dat moment bij in de klas zitten. Volgens De Lee en De Volder (2009) bestaat het actuele welbevinden uit de dimensies tevredenheid en betrokkenheid. Tevredenheid verwijst naar hoe kinderen zich voelen op school en in de klas én verwijst naar schoolgerelateerde angstgevoelens (De Lee & De Volder, 2009). Laevers et al. (2003) omschrijven betrokkenheid als de activiteit, de concentratie, de interesse en de motivatie van het kind bij het onderwijsleerproces. Deze zaken worden bevraagd tijdens het focusgesprek. Een hypothese die gesteld wordt, is dat mannelijke leerlingen een lager welbevinden zouden hebben bij mannelijke leerkrachten die hun rol normbevestigend uitvoeren. Wanneer de mannelijke leerkracht de stereotiepe rolinvulling doorbreekt, zouden jongens een hoger welbevinden hebben. Aan de hand van de interviews en focusgesprekken willen we het achterliggende mechanisme in kaart brengen en nagaan of de hypothese in praktijk effectief zo is of net niet. Tot slot willen we nagaan in welke mate de perceptie van de leerkrachten en de leerlingen over de rolinvulling van de leerkracht overeenstemt.

### **5.3. Data-analyse**

Voor de data-analyse wordt de *Grounded theory* toegepast. Bowen (2006) omschrijft dit als een benadering voor kwalitatieve analyse waarbij de patronen en thema's van de analyse uit de data komen. Deze methode is geschikt voor het identificeren en uitleggen van sociale processen. Elke code wordt continu vergeleken met andere codes om gelijkenissen, verschillen en algemene patronen te herkennen (Bowen, 2006). Corbin en Strauss (1990) wijzen erop dat er verder gebouwd wordt op theoretische gronden. Verder stellen ze dat voortdurend vergelijkingen worden gemaakt om vooroordelen te vermijden doordat men telkens opnieuw wordt uitgedaagd om na te denken over de data. Hierdoor is het mogelijk een grotere precisie en consistentie te verkrijgen. Bovendien worden patronen en varianties verantwoord. Patronen en regelmatigheden helpen namelijk orde te geven aan de data en helpen bij de integratie. Daarnaast wordt het proces ingebouwd bij de theorie (Corbin &

Strauss, 1990). Boer (2011) omschrijft een update van de *Grounded Theory*. Hij geeft het weer als een vorm van inductief en deductief werken. Er wordt namelijk gestart vanuit een theorievorming. Er zit systematiek in de analyse wat wijst op deductief werken. Verder is er de open en flexibele onderzoeksopzet en de data-analyse die start vanuit ruwe data. Jones en Alony (2011) geven een omschrijving van de *Grounded Theory* volgens Strauss die aansluit bij de data-analyse die hier werd toegepast. Er werd namelijk vertrokken van een algemeen idee, er is een theorie en er zijn gestructureerde vragen. Sociale processen moesten geïdentificeerd worden en de onderzoeker nam een actieve rol op zich. Coderen is streng en gedefinieerd door techniek waarbij codes voorzichtig opgemaakt werden. Door rekening te houden met deze zaken en het bewust zijn van de mogelijke invloed van de onderzoeker wordt de interne betrouwbaarheid in acht genomen (Plochg & Zwieten, 2007). De uitgebreide beschrijving van de onderzoeksprocedure, de documentatie en de rapportage dragen dan weer bij aan de externe validiteit (Plochg & Zwieten, 2007).

De data-analyse ging van start met het transcriberen van de opgenomen interviews. Omdat ik als onderzoeker een actieve rol had bij het analyseren van de data, las en herlas ik de interviews verschillende keren om me eigen te maken met de data. Aan de hand van het theoretische kader en de interviewleidraad werd een eerste codeerschema uitgewerkt om de data te analyseren. Dit werd op punt gesteld door aanvullingen vanuit de ruwe data. Voor het analyseren van de data werd het programma NVivo 12 Pro voor Windows ingezet. Nvivo is een software die valt onder Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software en biedt instrumenten aan om de kwalitatieve analyse te faciliteren. Deze zorgt ervoor dat het mogelijk is om de data te structureren en efficiënt te werken. Ruwe data worden omgezet in thematisch gestructureerde stukken data. Stukjes data worden toegewezen aan codes uit het codeerschema. Het is een iteratief proces: het verloopt dynamisch en vloeiend (Hilal & Alabri, 2013). Op eenzelfde manier werd van start gegaan met de focusgesprekken van de leerlingen.

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid wordt gegarandeerd doordat mijn promotor Els Consuegra en ikzelf hetzelfde codeerschema gebruikten en onafhankelijk hetzelfde interview codeerden. Dit werd uitgevoerd bij drie verschillende interviews om tot een optimaal codeerschema te komen dat meer zekerheid geeft over de objectiviteit van de data-analyse. De kappa-waarde gaf de overeenstemming tussen beide coderingen weer. Het niveau van overeenkomst is verwaarloosbaar wanneer de kappa-waarde lager dan .20 is. Bevindt de waarde zich tussen .21 en .39 spreken we over een minimale overeenkomst. Bij een waarde tussen .40 en .59 is de overeenkomst zwak en tussen de .60 en .79 matig. Wanneer de waarde van .80 tot .90 is, gaat het om een sterke overeenkomst. Alles boven .90 is bijna perfect (McHugh, 2012). De kappa-waarden van de verschillende codes tijdens de eerste en derde

codering zijn terug te vinden in Tabel 2. De eerste vergelijking toonde dat de overeenstemming tussen de coderingen zwak is met een gemiddelde van .46 (McHugh, 2012). Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te verbeteren, werd het codeerschema aangepast.

Een tweede interview werd door beiden onafhankelijk gecodeerd en de coderingen werden opnieuw vergeleken. Bij dit interview ligt de focus voornamelijk op het inhoudelijke proces. Deze keer was de code 'betrokkenheid en verbondenheid' wel goed volgens de kappa-waarden. Verder werden opnieuw afspraken gemaakt in verband met het codeerschema. Zo werden de codes 'structuur', 'autonomie' en 'straffen' meer gespecificeerd. Daarnaast werd 'motivation to teach' enkel gecodeerd indien het expliciet gegeven wordt als reden voor beroepskeuze.

Een derde interview werd eveneens onafhankelijk gecodeerd door ons beiden. Dankzij de aanpassingen in het codeerschema zaten de kappa-waarden zeer goed deze keer. Bij drie codes was deze lager: beschikbaarheid (.50), graag gezien worden (.40) en welbevinden (0.28). Voor beschikbaarheid werd afgesproken dat telkens wanneer het expliciet over tijd maken voor de relatie met de kinderen gaat, het onder deze code valt. Bij de andere codes ging het om een zin die vergeten werd, dit vertaalde zich in een lager interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Er was geen probleem met de interpretatie van de codes. De kappa-waarden bij alle andere codes lagen telkens boven .80, hier gaat het dus om een sterke overeenkomst (McHugh, 2012). Aan de hand van het aangepaste codeerschema werden alle interviews gecodeerd. Wanneer dit afgerond werd, kon de data geanalyseerd worden. In de codes werden patronen gezocht om een antwoord te formuleren op de eerste en tweede onderzoeksvraag.

Nadien werden de focusinterviews afgenomen bij de jongensleerlingen van de twee geselecteerde leerkrachten. Nadat deze interviews eveneens getranscribeerd werden, werd een codeerschema opgesteld om ook hier de stukken tekst aan codes toe te kennen. Vervolgens werden de data geanalyseerd om de derde onderzoeksvraag met zijn subvragen te beantwoorden. De empirische gegevens worden vervolgens gedetailleerd beschreven zodat de relatie tussen de ruwe data en de interpretatie daarvan duidelijk wordt. Plochg en Zwieten (2007) benoemen dit als *thick description*.

Tabel 2: Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (kappa-waarden).

1 <sup>ste</sup> iteratie						3 <sup>de</sup> iteratie					
Codes	Kappa	A en B	Niet A, niet B	A, niet B	B, niet A	Codes	Kappa	A en B	Niet A, niet B	A, niet B	B, niet A
Eerdere en/of andere werkervaringen	0,00	0,00	95,24	4,76	0,00	Eerdere en/of andere werkervaringen of studies	1,00	0,00	100,00	0,00	0,00
Motivation to teach	1,00	0,00	100,00	0,00	0,00	Motivation to teach	1,00	0,00	100,00	0,00	0,00
Eerdere positieve ervaringen in werken met kinderen	0,67	0,32	99,37	0,32	0,00	Eerdere positieve ervaringen met kinderen	1,00	0,00	100,00	0,00	0,00
Familieleden of kennissen die in het onderwijs zitten	1,00	0,32	99,66	0,00	0,00	Familieleden of kennissen die in het onderwijs zitten	1,00	0,00	100,00	0,00	0,00
Intrinsieke motivatie	0,62	1,59	96,51	1,27	0,63	Intrinsieke motivatie	0,87	1,66	97,84	0,50	0,00
Cognitief, kennis bijdragen	0,66	0,95	98,10	0,32	0,63	Cognitief, kennis bijdragen	0,80	0,75	98,89	0,36	0,00
Welbevinden, relationele verhogen	0,44	0,63	97,78	1,27	0,32	Welbevinden, relationele verhogen	0,28	0,24	98,51	1,25	0,00
Extrinsieke motivatie	1,00	0,00	100,00	0,00	0,00	Extrinsieke motivatie	1,00	0,15	99,85	0,00	0,00
Autonomie, leerlinggericht, relationeel, procesgericht	0,43	4,76	85,08	6,67	3,49	Autonomie	0,85	18,46	76,52	4,94	0,09

<b>Leerkrachtgericht, leerling is passief, productgericht</b>	0,43	1,27	95,56	1,27	1,90	<b>Leerkrachtgericht, leerling is passief, productgericht</b>	0,85	4,46	94,02	1,12	0,4
<b>Betrokkenheid en verbondenheid</b>	0,41	6,35	80,32	7,94	5,40	<b>Betrokkenheid en verbondenheid</b>	0,81	29,59	61,91	4,20	4,53
<b>Beschikbaarheid</b>	0,24	0,32	97,78	1,27	0,63	<b>Beschikbaarheid</b>	0,50	2,25	93,66	2,7	1,39
<b>Fysiek contact</b>	0,00	0,00	99,66	0,00	0,32	<b>Fysiek contact</b>	1,00	0,00	100,00	0,00	0,00
<b>Emotionele algemeen</b>	0,42	2,22	92,38	2,86	2,54						
<b>Emotionele relatie met jongens</b>	0,50	0,32	99,05	0,63	0,00	<b>Genderspecifiek</b>					
<b>Emotionele relatie met meisjes</b>	0,67	0,32	99,37	0,32	0,00		0,98	1,71	98,23	0,00	0,06
<b>Graag gezien worden</b>	0,30	0,63	96,51	2,86	0,00	<b>Graag gezien worden</b>	0,40	0,36	98,57	0,82	0,25
<b>Structuur</b>	0,31	2,54	87,62	9,52	0,32	<b>Structuur</b>	0,85	14,26	81,77	2,73	1,25
<b>Straffen</b>	0,66	0,63	98,73	0,63	0,00	<b>Straffen</b>	0,83	0,28	99,61	0,00	0,11
<b>Werkvorm competitie</b>	1,00	0,63	99,37	0,00	0,00	<b>Werkvorm competitie</b>	0,96	3,8	95,91	0,30	0,00
<b>Algemeen</b>	0,46	2,22	93,02	3,49	1,27	<b>Rolmodel</b>	0,91	2,67	96,83	0,41	0,09
<b>Rolmodel (als man)</b>	1,00	0,00	100,00	0,00	0,00						
<b>Man specifiek (ervaringen)</b>	0,59	3,81	91,43	2,54	2,22	<b>Genderspecifiek (ervaringen en wensen)</b>	0,90	9,29	88,86	1,85	0,00
<b>Man specifiek (wensen)</b>	0,00	0,00	98,73	0,00	1,27						



## 6. Resultaten

Allereerst worden de bevindingen i.v.m. de motieven voor de beroepskeuze besproken. Vervolgens komt de rolinvulling van de mannelijke leerkrachten aan bod. Dit thema wordt opgedeeld in de onderwijsstijl en de leerkracht-leerlingrelatie. De onderwijsstijl omvat autonomie, leerstofgericht en structuur. Betrokkenheid, beschikbaarheid, graag gezien worden, fysiek contact, emoties uiten en genderverschillen zijn subthema's die deel uitmaken van de leerkracht-leerlingrelatie. Daarna wordt beschreven in welke mate de leerkrachten zich als een (mannelijk) rolmodel zien en welke ervaringen ze hebben in verband met stereotiepe verwachtingen. Aanvullend met hun mening over het al dan niet verschillend zijn van vrouwelijke en mannelijke leerkrachten. Tot slot volgen de percepties van de leerlingen. Dit laatste deel vangt aan met een vergelijking tussen beide leerkrachten waarvan de leerlingen deelnamen aan een focusgesprek. Volgend met een vergelijking van de percepties van de leerkrachten en die van hun leerlingen. Eindigend met een mogelijk verband tussen de rolinvulling van de twee mannelijke leerkrachten en het welbevinden van de mannelijke leerlingen.

In Tabel 3 wordt een samenvattend overzicht gegeven van de variatie tussen leerkrachten in gerapporteerde rolinvulling, leerkracht-leerlingrelatie en ervaren verwachtingen.

Tabel 3: Samenvattend overzicht van de variatie tussen de mannelijke leerkrachten.

	Intrin-siek	Extrin-siek	Auto-nomie	Compe-titie	Struc-tuur	straf	Onderwijsstijl (leerstofgericht vs leerlinggericht)	Beschik-baarheid	Fysiek contact	Graag gezien	Emoties uiten	Gender-specifieke relatie	Rol-model	♂ vb	Verwacht-ingen samen-leving (aanwezig of afwezig)	Ervaring verwacht-ingen (pos. of neg.)
Johan	+	-	+	+	+	-	LL + LS	-	+	+	-	-	+	-	-	+
Patrick	+	-	+	-	+	-	LL + LS	+	++	+	+	-	+	-	-	+
Ronny	+	-	+	+	+	+/-	LL	+/-	+	+	+/-	-	+	-	-	
Danny	+	-	+	-	-	+	LL + LS	+	+	+/-	-	+	+	-	-	+
Sam	+	+	+	-	+	+	LL	+/-	++	-	+	+	+	+	+	+/-
Joren	+	-	+	-	+	-	LL	+	+	+	+	-	+	-	+	-
Jeroen	+	-	+	-	+	-	LL + LS	-	+	+	-	-	+	-	+	-
Rob	+	-	+	-	+	-	LL + LS	+/-	+	+	+	-	+	+	-	-
Simon	+	-	+	-	+	+	LL	+	+	+	-	-	+	-	-	+
Erik	+	-	+	+	+	+	LS	-	+	+	+/-	+	+	-	+	-
Hans	+	+	+	+	+	+	LS	+	-	+/-	-	+	+	-	-	+
Nick	+	-	+	+	+	+	LL + LS	-	-	+	-	+/-	-	-	-	
Kurt	+	-	+	-	+	-	LL	-	++	+	+/-	-	+	-	+	-
Cedric	+	-	+	+	+	-	LL	-	+	+/-	+/-	+	+		-	+
Ward	+	+	+	+	+	+	LL + LS	+/-	++	+	+	-	+	-	-	-

Nota: Indien het vakje wit is, deed de respondent hier geen expliciete uitspraak over.

Bij het thema 'fysiek contact' staat '+' voor een high five, schouderklopje etc. en '++' voor knuffels geven.

## 6.1. Motieven voor beroepskeuze

Uit de analyse van de interviews van de mannelijke leerkrachten blijkt dat slechts de minderheid extrinsieke motivatieredenen voor zijn beroepskeuze vermeldt naast de eerstgenoemde intrinsieke redenen. Opmerkelijk is dat ongeveer de helft van de leerkrachten vanuit een totaal andere studierichting kwam zoals elektricien of voerde een helemaal ander beroep uit voordien zoals tuinarchitectuur of aankoper en verkoper. Zo studeerde Sam voor schrijnwerker in het middelbaar maar doordat hij zijn vingers bijna was verloren, kreeg hij schrik. Hij wou een andere studierichting uitgaan maar had niet meteen een idee welke hij zou kiezen. Hij koos uit veiligheid voor de lerarenopleiding omdat hij niet 100% zeker was. Verder geeft Hans eerlijk toe dat de vakanties veel te maken hebben met zijn keuze voor het lerarenberoep. Joren geeft aan dat hij onvoldoende kennis had over mogelijke richtingen hoger onderwijs waardoor hij voor lager onderwijs koos. Ward bleef na zijn lerarenopleiding zijn vakantiewerk uitvoeren tot hij een plafondeffect bereikte en besloot te werken in het gebied waarvoor hij gestudeerd had.

Verschillende intrinsieke motivatieredenen komen aan bod bij alle leerkrachten. Tien van de vijftien leerkrachten halen eerdere positieve ervaringen met de kinderen aan, voornamelijk in een jeugdbeweging van waaruit de interesse voortkwam. Vijf leerkrachten waarvan vier reeds eerdere ervaringen met kinderen hadden, hebben familieleden die leerkracht zijn. Bij het nagaan waaruit de leerkrachten voldoening halen bij het beoefenen van hun beroep gaf elke leerkracht verschillende intrinsieke motivatieredenen aan. Zowel redenen omtrent de cognitieve kennis, de vooruitgang die de leerlingen maken of het lesgeven zelf komen aan bod. Cedric zegt: “En gewoon het feit dat ze groeien, dat je ziet vanwaar dat ze komen en waar ze geraken, ik vind dat geweldig.” Aanvullend worden redenen omtrent het welbevinden van de leerlingen aangehaald. Ze duiden onder andere op het belang dat de leerlingen zich goed voelen in de klas, plezier beleven in de klas en graag naar school komen. Zo zegt Kurt: “Ik vind het fantastisch om de leerlingen een evolutie te zien meemaken tussen september en juni eigenlijk. Voor mij, het belangrijkste in de klas is, dat de leerlingen zich goed voelen.” Patrick deelt dezelfde mening: “Het leukste is dat de kinderen graag naar school komen.”

De glimlach van het kind. De blik in de ogen van het kind van ‘ik begrijp het’ of ‘hetgeen we doen dat is wel leuk’. We weten, ik zeg altijd oké we komen naar hier om te leren, en je moet iets leren, logischerwijze maar de manier waarop je dat kan overbrengen, dat geeft u voldoening. (Rob)

## 6.2. Rolinvulling van de mannelijke leerkrachten en relatie met de leerlingen

**Autonomie.** Alle leerkrachten geven aan dat ze belang hechten aan autonomie-ondersteuning. Ze geven aan op verschillende manieren in te zetten op de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen. Leerkrachten verwijzen naar de actieve rol die leerlingen zouden hebben in hun lessen en de interactie die daarbij komt kijken. Opvallend is dat de meerderheid van de leerkrachten vertellen dat ze hun instructiemoment zo beperkt mogelijk willen houden zodat de leerlingen voornamelijk zelfstandig of in groepsverband werken. Leerkrachten uit het vierde leerjaar omschrijven het als een voorbereiding op de derde graad lager onderwijs en de leerkrachten uit de derde graad lager onderwijs zien zelfstandig werken en plannen als een voorbereiding op het secundair onderwijs. Zo wordt onder andere met contractwerken gewerkt waarbij leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor hun planning en zelfstandig aan de slag gaan. Dagcontracten en weekcontracten worden zowel aangehaald door leerkrachten in de lagere leerjaren als leerkrachten in de hogere leerjaren. Het is eveneens een manier om leerlingen keuzes aan te bieden.

Enkel Johan, leerkracht van het eerste leerjaar, zegt dat de keuzes voor de leerlingen eerder beperkt zijn, het gaat hierbij om twee keer een half uurtje op de week hoekenwerk en de keuze van het filmpje wanneer er tijd voor is. Leerkrachten bieden over het algemeen vooral keuze in werkvorm maar de inspraak over de eigenlijke inhoud is eerder beperkt volgens hen. Enkele leerkrachten zeggen dat ze de leerlingen hier wel ruimte voor geven. Bijvoorbeeld Nick zegt: “Bij leerstof mogen ze kiezen nadat de basis gekend is. Als ze de kernleerstof doorhebben, mogen ze meestal wel kiezen wat ze daarna doen.” Kurt probeert hier in het algemeen aandacht voor te hebben: “Als er bepaalde interesses zijn van leerlingen, waarover zij graag les zouden hebben of waarover zij bijvoorbeeld graag zelf een les zouden geven, dan maken we daar wel ruimte voor.”

Ongeveer de helft van de leerkrachten haalt aan dat differentiëren belangrijk is opdat de leerlingen op hun niveau kunnen werken. Zo worden onder andere mini-klasjes georganiseerd om zwakkere leerlingen extra ondersteuning te geven. Alle leerkrachten halen aan dat ze hun leerlingen op verschillende manieren ondersteunen bij het leerproces. Contractwerken worden eveneens ingezet om te differentiëren, zo zegt Jeroen: “Ik werk ook met contractwerk en dat contractwerk zit eigenlijk heel gedifferentieerd in elkaar. Maar dat is ook nodig omdat die allemaal, die zitten heel veel op verschillende sporen te werken, op verschillende niveaus.”

Om zelfstandigheid te stimuleren, geven de leerkrachten aan in te zetten op allerlei andere verantwoordelijkheden naast de contractwerken. Een eerste voorbeeld hiervan dat regelmatig terugkomt bij de leerkrachten zijn, de klastaken waarvoor de leerlingen verantwoordelijk zijn, die ze ofwel mogen kiezen ofwel bepaald worden aan de hand van een doorschuifstelsel. Ronny zegt dat de leerlingen de verantwoordelijkheid krijgen elkaar hierbij te ondersteunen en controleren. Bovendien geeft hij aan veel aandacht te besteden aan samen ervoor zorgen dat de klas netjes is. Bij Rob is er per groep een kapitein die zorgt dat ze rustig samenwerken. Kurt laat de leerlingen nationale dagen organiseren waarvoor telkens twee leerlingen verantwoordelijk zijn. De leerlingen van Hans brengen de kleuters naar de refter en hebben een eigen standje op het schoolfeest waarbij ze omgaan met geld. De manier waarop leerkrachten inzetten op autonomie-ondersteunend werken, varieert.

Bovendien stimuleren alle leerkrachten het collaboratief werken in de klas. Ze wijzen op het belang dat leerlingen met iedereen leren samenwerken, elkaar helpen en dus medeverantwoordelijk zijn voor elkaars leren. Sam en Jeroen moedigen het samenwerken aan door een collectief beloningssysteem te gebruiken. Ze wijzen op het belang van de leerlingen positief te bevestigen en aan te moedigen zodat ze gemotiveerd worden om te leren. Johan maakt gebruik van een windroos waarbij alle leerlingen elkaar moeten helpen om zich eigen te maken met de leerstof, omdat aan eender wie een vraag kan gesteld worden. Patrick, Rob en Sam werken dan weer met eilanden. Bij Patrick en Rob is er daarbij een kapitein aangesteld die regelmatig wisselt.

En elk eilandje heeft een tafelpapitein, en die is eigenlijk dus baas van zijn eiland. En als er problemen zijn, dan gaan de kinderen eerst hulp vragen aan de tafelpapitein. En als het dan niet lukt, dan mogen ze bij mij komen om uitleg te vragen of om hun verder te helpen eigenlijk. (Patrick)

Ja he, dat is in alles, gewoon echt in alles. Dat ze moeten, gewoon het samenwerken in de rekenles, de ene moet dan uitleggen aan den anderen, het samenspelen, het samenwerken, het samen leren, het samen onnozel doen, het samen u niet goed voelen, gewoon alles. Ja, dat is ook de maatschappij van vandaag, er is niemand meer alleen op zijn bureautje, dat gaat ook niet. (Cedric)

De meeste leerkrachten maken aan het begin van de les duidelijk wat de leerlingen gaan leren. Johan, leerkracht van het eerste leerjaar, daarentegen geeft aan dat de relevantie nog weinig aan bod komt. Daarnaast geven enkele leerkrachten aan dat ze de relevantie duidelijk maken maar dat dit niet altijd gemakkelijk is. Soms vinden ze het moeilijk een antwoord te formuleren op de 'waarom-vraag'.

Tot slot zijn de meningen over het gebruik van competitie in de klaspraktijk verdeeld. Er is slecht één leerkracht die competitie regelmatig gebruikt en belangrijk vindt, namelijk Hans. Hij zegt het volgende: “Ja, er is competitie in de les, ik vind dat ook goed dat er, dat de kinderen competitief ingesteld zijn, natuurlijk niet te, maar ik vind dat belangrijk, er moet iets inzitten.” De andere leerkrachten geven allemaal aan dat ze competitie niet belangrijk vinden. Acht leerkrachten hiervan proberen dit te vermijden in hun klaspraktijk.

Competitie niet in de zin van we gaan eens zien wie kan er hier zijn leerstof het snelst. Nee, nee in feite niet direct zo de competitie van komaan he wie kan dat hier het best. Nee, van leerstof, nee. Als competitie tussen de groepjes, tussen de blokken, nee, nee. Ik probeer dat toch zoveel mogelijk te vermijden. (Rob)

De andere leerkrachten die dit niet belangrijk vinden, gebruiken soms competitie omwille van specifieke redenen. Erik en Ward gebruiken het om de leerlingen te leren omgaan met competitie en fouten maken door bijvoorbeeld tijdsrekenen. Jeroen, Nick, Cedric en Ronny gebruiken het soms als motivatie in de vorm van een quiz om leerlingen te prikkelen en het aangenamer te maken. Nick zet daarnaast competitie in als het gaat om competitie tegenover zichzelf net zoals Johan.

**Structuur.** Opmerkelijk is dat alle mannelijke leerkrachten aangeven dat structuur bieden belangrijk is voor de leerlingen. Een houvast bieden aan de leerlingen vormt volgens hen de basis van het leren. Bovendien is het handig en hebben de leerlingen er nood aan volgens hen. Zo zegt Simon: “Heel belangrijk omdat als ze een vaste structuur hebben dan weten ze wat ze moeten doen, moeten ze geen vragen stellen. Kunnen ze direct beginnen en verliezen ze geen tijd.” Ronny bevestigt dat de structuur veiligheid biedt: “Dus kinderen hebben daar wel nood aan om te weten in welke week ze zijn en wat er gaat gebeuren. Dus die structuur moet je zeker aanbrengen, elke dag en dat geeft wel een vorm van veiligheid.” Ook Ward hecht veel belang aan structuur.

Heel veel, zij weten bij mij vanaf dat ze binnenkomen tot dat ze buitengaan wat dat er komt. Echt, dat is binnenkomen die brooddozenbak staat daar die boterhamdoos daarin, gaan zitten, achter hun stoel staan. Omdat ik ook weet dat heel veel leerlingen daar echt nood aan hebben. Voor het publiek dat ik momenteel heb. Anders is dat compleet chaos. Ja, ik ben daar dagdagelijks, op hameren, op alles. Stilte in de gang, alle dagen dat moet, zo gewoon alles op structuur en op de juiste manier aanpakken, ja. Heel hard mee bezig. (Ward)

De leerkrachten bieden structuur aan door een vaste planning die begint van zodra de leerlingen de klas binnenkomen. Een opeenvolging van vaste acties vindt plaats en de leerlingen weten wat van hen verwacht wordt. De dagdagelijkse klasroutine is een gestructureerd proces. Netheid is eveneens van belang volgens verschillende leerkrachten. Cedric, Jeroen en Ronny bieden structuur aan de hand van mappen waarvan de leerlingen weten welke map voor welk vak dient. Concreet zegt Ronny het volgende: "Ik bied heel veel structuur, vooral met kleur en naar mappen toe. Ze weten dat de blauwe map de rekenmap is, de rode map de leesmap. Gele map is muzo, een paarse map voor wero, dus ik geef ze structuur." Kurt en Sam vinden structuur vooral belangrijk voor de leerlingen met autisme in hun klas. Hoewel Sam nogmaals benadrukt dat een vaste structuur werkt voor elk kind.

Het is opvallend dat slechts één van de mannelijke leerkrachten, Danny, het moeilijk vindt om structuur aan te bieden. Hij omschrijft zichzelf als een chaotisch persoon.

Een man is met minder nadruk bezig met het moet allemaal zeer proper, zeer netjes zijn. Is lossier in omgang denk ik. Vaak minder gestructureerd denk ik ook, wat soms in het nadeel is van kinderen die veel structuur nodig hebben. Dat ondervind ik zelf ook, dat die dan liever bij een juf zitten waar dan echt veel structuur zit. Maar uw eigenheid kan je niet veranderen. (Danny)

Het zelfontdekkend leren is iets waar alle leerkrachten over aangeven dat ze het belangrijk vinden maar telkens met een kanttekening. Zo verwijzen ze naar het belang van structuur door ondersteuning en een stappenplan aan te bieden. De rol als leerkracht blijft hierbij belangrijk. Patrick geeft aan dat de leerkracht de leerlingen nog moet sturen, richting geven en tips geven. Enkele leerkrachten halen aan dat het veel tijd vraagt en dat die hen ontbreekt. Zo zegt Joren: "Ik vind dat wel heel interessant. Maar ik vind wel, je moet daar wel de tijd voor hebben om dat te doen, en het materiaal en de middelen." Danny geeft aan dat hij schrik heeft dat de leerlingen hierdoor foute zaken gaan leren en dat hij de manier van werken niet goed kent. Nick geeft eveneens aan dat het niet altijd het gewenste effect zal hebben en sturing nodig heeft. Ook Johan zegt dat hij positief tegenover zelfontdekkend leren staat maar hier zelf minder mee vertrouwd is en hij dit eerder een werkvorm voor hogere leerjaren vindt. Danny, Nick en Johan behoren tot de categorie van de oudere leerkrachten. Hans, die behoort tot de jongere leerkrachten, sluit hierbij aan: "Redelijk sceptisch. Voor de ene gaat dat werken, voor de andere niet. Maar je kan nooit weten in welke mate dat dan echt goed gekend is." Hij zegt wel dat het belangrijk is omdat elke leerling nood heeft aan een andere aanpak en sommige dus aan zelfontdekkend leren. Kurt daarentegen is helemaal voorstander, zo zegt hij: "Ik vind vooral dat mijn les geslaagd is als ik de leerlingen heb kunnen aanzetten tot het zelf zoeken van een bepaald antwoord." In het algemeen staan leerkrachten wel positief

tegenover zelfontdekkend leren maar er moet rekening gehouden worden met randvoorwaarden en omwille van pragmatische redenen is het niet altijd haalbaar om het toe te passen in de klaspraktijk. In grote lijnen wordt gezegd dat ze dit zelf nog te weinig toepassen.

De mannelijke leerkrachten maken de klasafspraken samen met de leerlingen in het begin van het jaar maar geven aan dat ze deze mee richting geven. Deze klasafspraken zorgen volgens hen voor orde in het klasgebeuren. In de klasafspraken leggen de leerkrachten verschillende nadrukken. Zo legt Rob de nadruk op een team zijn en Jeroen op het zorg dragen voor elkaar. Bij Kurt geldt maar één regel en dat is 'respect'.

Wanneer de vraag gesteld wordt of de leerkrachten al dan niet een autoritaire rol opnemen, stemmen slechts drie leerkrachten hier volledig mee in. Een eerste leerkracht hiervan is Ronny, hij zegt: "Autoritair ja, ik ben dat wel, ja. Ik ben wel de meester van de klas. Ik ben niet de scoutsleider, maar ik ben wel de meester van de klas." Dit is echter tegenstrijdig met een eerder citaat dat hij gaf in het interview: "Eigenlijk een beetje het vaderlijke zo, dat je doet het is niet de meester van op de trede. Het is eigenlijk de meester van tussen de kinderen." Een tweede leerkracht die autoriteit belangrijk vindt, is Erik. Hij vult hierbij aan dat het voor hem niet altijd gemakkelijk is om de balans te vinden tussen leuk zijn en streng zijn, maar hij hier wel sterk in gegroeid is. Zo zegt hij: "Ik wil een heel leuke leerkracht zijn, geen vriend, zeker niet. Want dat zie je ook soms en dan lopen ze over u." De laatste leerkracht die hiermee instemt, is Ward die er vrij gerust in is dat hij autoritair is.

In tegenstelling tot deze leerkrachten vinden drie andere leerkrachten dat ze helemaal niet autoritair zijn. Patrick zegt: "Ik ben eigenlijk helemaal niet autoritair. Maar ze doen wel al wat ik vraag. Ik heb leerkrachten, hier in het college die zitten te roepen, tieren enz. Dat doe ik dus eigenlijk helemaal niet." Danny vindt dat hij vooral een opvoedende rol heeft. Kurt geeft de kinderen een groot stuk verantwoordelijkheid en vindt van zichzelf dat hij ruime grenzen heeft.

De overige elf leerkrachten omschrijven zichzelf niet als autoritair maar geven aan dat het soms wel nodig is. In het algemeen vinden ze het belangrijk tussen de leerlingen te staan, maar toch nog een afstand te bewaren. Jeroen omschrijft zichzelf bijvoorbeeld als warm streng. Cedric geeft aan tussen de leerlingen te staan en dat dit belangrijk is in een 6<sup>de</sup> leerjaar, hoewel hij ook zegt: "Maar uiteraard ben ik nog altijd de leerkracht, ga ik hen ook altijd op wijzen." Rob daarentegen geeft duidelijk aan niet tussen de leerlingen te staan, je staat er volgens hem nog altijd een beetje boven en de leerlingen verwachten dat ook van de leerkracht, zegt hij. Nick sluit hierbij aan: "Niet autoritair. Maar in de klas, ben ik toch meestal wel de baas, dan bepaal ik toch wel meestal wat er gebeurt." Dit ligt opvallend anders dan



Sam zijn benadering: “Je bent nog altijd de meester van de klas. Ik wil niet zeggen dat dat de baas is van de klas. Maar leerlingen worden wel verwacht dat ze luisteren naar de meester.” In het algemeen geven de leerkrachten aan streng maar rechtvaardig te zijn. Ondanks dat de leerkrachten zich anders typeren, lijken de leerkrachten toch op elkaar wanneer ze hierover in de diepte vertellen. Zo geven ze expliciet of impliciet aan tussen de leerlingen te willen staan zonder hun autoriteit te verliezen.

De meningen over straffen zijn verdeeld onder de mannelijke leerkrachten. Ongeveer de helft van de leerkrachten geeft straffen aan de leerlingen wanneer nodig, de andere helft straft zelden of helemaal niet. Nick maakt bovendien een onderscheid tussen jongens en meisjes, zo zegt hij meisjesruzies op te lossen door te praten en bij jongens soms aan de hand van straffen. Johan, Jeroen, Rob, Patrick en Joren geven aan dat ze zelden straffen. Hoewel Johan eerder wel vermeldt dat hij soms een time-out geeft aan leerlingen. Cedric zegt expliciet dat hij tegen straffen is: “Maar zo in den hoek staan en straf schrijven, hey, sorry ‘kust ze’ om het zo te zeggen. Daar doe ik echt niet aan mee en niemand hier, we mogen dat ook zelfs niet doen, denk ik.” Straffen die gegeven worden door de andere leerkrachten zijn verschillend. Zo straft Nick door hen even recht te laten staan achter hun stoel, Ward door een speeltijd af te nemen, Simon door punten af te nemen bij het beloningssysteem en Danny door hen een nuttige straf te geven zoals het schrijven van de woorden voor een dictee dat ze de volgende dag hebben. Bij Danny is er daarnaast het schoolsysteem waarbij ze de leerlingen straffen door hen een bepaald aantal toertjes te laten wandelen op de speelplaats. Hans zegt dat hij niet graag straft en hij zelden moet straffen doordat hij het niet te ver laat komen. Soms is het wel eens nodig, vult hij aan, en durft hij een nutteloze straf te geven.

Ja, straffen dus, straffen is hard, maar je moet soms hé. Ik ga nooit een speeltijd afnemen ofzo, maar dat zou dan eerder zijn, goh, dat is anoniem hé of niet? (*lacht*) Soms durf ik wel iemand eens laten schrijven, strafwerk, en dan laten zien hoe zinloos dat is door dat te verscheuren voor de klas ofzo. Of ja, ik straf echt niet graag, maar soms is dat nodig. (Hans)

**Leerstofgericht.** Wanneer de vraag gesteld wordt of de leerkrachten hun onderwijsstijl als leerlinggericht of leerkrachtgericht zouden omschrijven, geven zes leerkrachten leerlinggericht als antwoord, twee leerstofgericht en zeven een combinatie van beiden. Opmerkelijk is dat alle dertien leerkrachten die aangeven een combinatie van beiden of een leerlinggerichte aanpak te hebben, het belang van de leerstof gedurende het interview eveneens naar boven komt. Elf leerkrachten hiervan geven aan dat een les voor hen geslaagd is wanneer de leerlingen de leerstof begrijpen. Kurt en Sam zeggen dat voor hen een les geslaagd is als de leerlingen zelfstandig zaken ontdekken. In andere antwoorden komt

eveneens het belang van de leerstof naar boven bij de leerkrachten. Zo geeft het merendeel van de leerkrachten aan dat het belangrijk is dat de leerstof gekend is voor het volgende jaar. Bovendien geeft ongeveer de helft van deze leerkrachten (Jeroen, Johan, Nick, Rob, Simon, Ward en Ronny) toe verhalen van leerlingen tijdens de lessen soms af te blokken of uit te stellen omdat het soms vooruit moet gaan volgens hen. Slechts twee leerkrachten, Erik en Hans, geven expliciet aan een eerder leerstofgerichte aanpak te hebben. Alle leerkrachten geven aan dat de leerlingen zich goed en veilig moeten voelen om te kunnen leren.

Zeven van de vijftien leerkrachten geven expliciet aan een combinatie van de twee toe te passen. Zo zegt Nick: "Dat zal toch wel een mengeling zijn hoor. Dat klinkt heel goed dat het leerlinggericht is, maar je moet toch altijd uw doel voor ogen stellen, dus ja, het zal een mengeling van beide zijn." Johan en Patrick geven als antwoord leerlinggericht maar vullen nadien snel aan dat de leerstof niet onbelangrijk is. Johan geeft aan dat het verwacht wordt dat de leerstof gekend is naar verticale doorstroming toe. Ward geeft aan dat hij hoopt op een middenweg en dat hij hierin enorm geëvolueerd is maar dat hij leerstof nog altijd superbelangrijk vindt.

Dat is een beetje de combinatie van de twee. Het is toch nog altijd leerstofgericht. Omdat je zit altijd met die leerstof in uw achterhoofd, van oké dat moeten ze kennen tegen het einde van het school. Die Franse boek, je wilt die af hebben omdat uiteindelijk in het 6de bouwen ze daarop verder. Dus je gaat een stukje leerstofgericht werken maar je gaat ook leerlinggericht werken en weten wie zit er in mijn klas, wie zijn mijn leerlingen. (Rob)

Zes andere leerkrachten vinden van zichzelf dat ze een leerlinggerichte aanpak hebben. Hoewel ze in hun latere antwoorden ook het belang aangaven van leerstof. Zo zegt Ronny dat ze enorm inzetten op differentiëren en hulpmiddelen aanbieden. Hij geeft echter aan dat de leerstof tegen het einde van het jaar gegeven moet zijn. Simon, Kurt en Cedric geven aan leerlinggericht te werken maar nadien komt naar voren dat ze het belangrijk vinden dat de leerstof gekend is. Een concreet voorbeeld van Cedric: "Je hebt elk jaar een andere groep, met elk jaar andere kinderen, andere interesses, andere sterktes, andere zwaktes, dus je moet u focussen op u leerlingen, ge kunt niet anders." Later zegt hij het volgende: "Maar ik denk wel dat ge uiteindelijk wel een afgerond geheel hebt, een zesde leerjaar opgesplitst in heel veel stukken. Dan is het gewoon belangrijk dat je uw leerplan volgt en dat ge alles van dat leerplan aan bod laat komen." Dit is eveneens het geval voor Joren en Sam. Zo zegt Joren dat hij een leerlinggerichte aanpak heeft maar even later zegt hij dat het belangrijk is dat alles gekend is en hij boos wordt op zichzelf wanneer de leerlingen het niet begrijpen. Sam geeft aan leerlinggericht te werken en te kijken naar wat de leerling op dat moment nodig heeft.

Opmerkelijk is dat hij expliciet aangeeft dat de leerplandoelen en eindtermen de rode draad zijn, wel zegt hij dat er een grote kans is dat deze niet allemaal bereikt worden. In tegenstelling tot verschillende leerkrachten die het belang van het behalen van alle eindtermen benadrukken. Hij geeft aan dat het vierde leerjaar een herhalingsjaar is en dat de leerlingen de basis moeten kennen en dat ze dan pas tevreden zullen zijn. De rol van de leerkracht is volgens hem het sterker maken van de leerlingen.

Erik en Hans zijn de enige twee leerkrachten die expliciet aangeven eerder een leerstofgerichte aanpak te hebben. Een les is voor hen net zoals bij de andere leerkrachten geslaagd wanneer de leerlingen het begrijpen en ze hebben kunnen overbrengen wat ze hebben vooropgesteld. Hans geeft aan dat hij een leerstofgerichte aanpak heeft omdat de leerlingen verder moeten na het zesde leerjaar. Erik zegt het volgende: "Ik ben zeker bezig met de leerstof omdat dat toch, voor mij persoonlijk, het hoofddoel is van, ze moeten kennis verkrijgen hier op school. Dat is in de eerste plaats denk ik de rol van het onderwijs." Desondanks de leerstofgerichte aanpak hebben ze eveneens aandacht voor het welbevinden van de leerlingen.

Verder vinden elf van de vijftien leerkrachten prestaties belangrijk maar wordt dit door veel leerkrachten genuanceerd. Zo zijn er vier leerkrachten die prestaties belangrijk vinden op individueel niveau van de leerlingen. Patrick zegt dat hij prestaties belangrijk vindt maar steeds in zijn achterhoofd houdt dat de leerlingen het ook graag moeten doen. Simon vindt prestaties belangrijk maar vindt dit zeker niet het enige dat telt. Een nadeel volgens Erik, van het belang van prestaties, is dat er te veel naar gekeken wordt. Jeroen zegt het volgende: "Belangrijk, ik vind dat wel belangrijk ja maar ze hoeven niet allemaal hetzelfde te presteren daarom." Danny bevestigt dat prestaties van leerlingen niet onderling vergeleken mogen worden, maar legt wel de nadruk op het belang van presteren en inspanningen doen.

Dat is een moeilijke vraag. Ik vind dat wel belangrijk dat ze presteren natuurlijk en dat ze een inspanning doen. Ik vind dat er nu te weinig gevraagd wordt van de kinderen, als ik vergelijk met vroeger, moesten ze zich veel meer inspannen en meer presteren. En een beetje een attitude van presteren, zonder met elkaar te vergelijken, vind ik wel belangrijk ja. (Danny)

Sam, Joren, Kurt en Cedric geven aan prestaties niet belangrijk te vinden. Sam geeft aan dat hij prestaties momentopnames vindt en meer aandacht besteedt aan het proces dat de leerlingen doormaken. Cedric vindt prestaties absoluut niet belangrijk maar wel de groei van de leerlingen in hun marges.

**Betrokkenheid.** Alle mannelijke leerkrachten werken aan een goede band met de leerlingen en hechten hier veel belang aan. Naast het feit dat ze het groeiproces van de leerlingen belangrijk vinden, hechten ze veel belang aan het welbevinden van de leerlingen. Alle leerkrachten zeggen dat de leerlingen naar hen toekomen om persoonlijke zaken te vertellen. Wel zeggen verschillende leerkrachten dat het afhankelijk is van leerling tot leerling en dat ze sommige leerlingen zelf benaderen of zaken implementeren om de drempel te verlagen. Zo voorziet Cedric bijvoorbeeld een brievenbus in de klas waar de leerlingen een boodschap op een briefje in kunnen deponeren. Ze willen op verschillende manieren duidelijk maken aan hun leerlingen dat ze steeds bij hen terecht kunnen.

Ik denk dat ik wel een goede relatie heb met mijn leerlingen ja. Ik denk dat ik bij iedereen echt wel weet van ook waar dat die staat op niveau maar ook welke interesses, interesses of broers, zussen, mama's, papa's, hobby's die kinderen hebben... Ik vind dat wel belangrijk. (Jeroen)

Ja, ik ben er wel fier op natuurlijk, als zij progressie maken. En ik zeg hen dat ook, maar nog belangrijker dan die prestaties is dat ze zich echt wel gelukkig voelen in de klas. Dat ze rust vinden in de klas. Dat ze zich hier thuis voelen. (Johan)

Het is opvallend dat iedereen het belang van humor aanhaalt om het luchtiger te maken voor de leerlingen en bij te dragen aan een positieve klassfeer waarin de leerlingen zich goed voelen. Daarnaast wordt humor ingezet om leerlingen terecht te wijzen of aan te moedigen. Naast humor wordt op verschillende andere manieren ingezet op het ondersteunen en aanmoedigen van hun leerlingen. Zo worden schouderklopjes en complimenten gegeven, beloningssystemen ingezet etc. Ze leggen de nadruk zoveel mogelijk op de positieve aspecten.

Ja, ja dat is breed natuurlijk he. Dat is luisteren naar hen als er hen iets dwars zit. Dat is praten met hen als ze nood hebben aan een uitlaatklep. Dat is hen helpen als ze het moeilijk hebben met iets. Dat is hen ondersteunen, begeleiden, heel veel zaken. Dus ik denk dat dat ook een beetje afhangt leerling tot leerling van wat dat ik voor hen kan betekenen dan individueel voor hen. Ja ze zijn hier ook het meeste deel van hun dag dus je voedt ze ook wel voor een deel op. Ja, het is ruim. (Cedric)

Bovendien heeft iedereen aandacht voor de emoties van de leerlingen en wordt hier begripvol mee omgegaan. Zo laten leerkrachten problemen in verband met het welbevinden voorgaan op het lesgebeuren.

Ik probeer ook veel het emotionele aan bod te laten komen. Misschien nog niet genoeg want ik concentreer mij op het leerstofgedeelte. Maar zeker niet het stereotiepe beeld dat er geen ruimte is voor sociale emotionele dingen, dat het puur alleen maar leerstof is. (Erik)

Ik heb er een paar die autisme hebben dus dat maakt die sociale vaardigheden op de speelplaats heel lastig waardoor dat er dikwijls conflicten zijn. Als ik dat opvang, dan zal ik eerst, mijn les nog niet starten, maar daar eerder aandacht aan besteden. Maar ik vind het wel belangrijker dan dat ze, dat ze met zin en goesting in de klas zitten, dan dat die les is afgewerkt. (Jeroen)

Daarnaast hechten alle leerkrachten veel belang aan de verbondenheid van de leerlingen en aan wederzijds respect. Zowel tussen de leerkrachten en de leerlingen als tussen de leerlingen onderling. Zelfs naar de buitenwereld toe hameren de leerkrachten op het belang van respect bij de leerlingen.

Dus de vraag in de babbelbox was: 'Met welk dier zou je meester Kurt vergelijken?' En ze had mij vergeleken met een wolf. Omdat een wolf is een groepsdier en ze zei: 'Meester Kurt is heel goed met werken met groepen en werken in groepen.' En ze had ook gezegd dat een wolf is voor haar een dier dat te maken heeft met respect. En dat dat ook iets is wat ik enorm belangrijk vind. Vandaar die vergelijking dat ze had gemaakt. (Kurt)

**Beschikbaarheid.** Ondanks de verschillende meningen over het al dan niet voldoende tijd hebben voor de leerlingen, proberen de leerkrachten op verschillende manieren beschikbaar te zijn voor hen. Zo stellen de leerkrachten zich open tijdens de speeltijd, onder de middag of tijdens de lessen voor persoonlijke verhalen van de leerlingen. Ongeveer de helft van de leerkrachten (Hans, Jeroen, Johan, Nick, Rob, Simon, Ward en Ronny) geven echter toe deze tijdens de lessen soms af te blokken of uit te stellen omdat het soms vooruit moet gaan volgens hen. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van de tijd wanneer de leerlingen zelfstandig aan het werk zijn, om enkele leerlingen even aan te spreken. Erik, Kurt, Ward en Joren organiseren tevens kindercontacten gedurende het schooljaar. Cedric en Joren hebben een brievenbus in de klas om de drempel om toenadering te zoeken te verlagen. Over het gebruik van sociale media zijn de meningen verdeeld. Zo zegt Hans geen sociale media te gebruiken terwijl Kurt een chatgroep heeft opgericht met de leerlingen uit zijn klas. Rob maakt eveneens gebruik van media.

Ik probeer daar voldoende tijd voor te maken, en ze weten dat ook dat mijn deur, mijn deur staat altijd open. Overdag proberen we tijd te maken. Als ze met problemen zitten, mogen ze mij altijd bellen, mogen ze mij mailen. (Rob)

Zes leerkrachten geven aan niet voldoende tijd te kunnen maken voor hun leerlingen. Ze zeggen veel tijd vrij te maken voor hun leerlingen maar nog steeds onvoldoende doordat ze vooruit moeten gaan. Zo zegt Johan: "En het gaat altijd maar verder. En dan heb ik soms de indruk dat ik toch wel te weinig tijd aan die dingen besteed. Maar je moet vooruit hé." Kurt sluit hierbij aan en zegt: "Dus qua ruimte, zou zeker iets ruimer mogen. Vaak zijn er te veel andere verplichtingen om daar voldoende ruimte voor te maken." Nick geeft als reden aan dat de klasgroepen tegenwoordig veel groter zijn.

Ondanks dat Erik veronderstelt dat elke leerkracht zou aangeven onvoldoende tijd te hebben, zijn er vijf leerkrachten die zeggen voldoende tijd te hebben voor hun leerlingen. Zo zegt Patrick dat je dit zelf in handen hebt. Hij geeft aan vroeger meer gefixeerd te zijn op de leerstof maar door ervaring leerde hij meer ruimte maken voor zichzelf en de leerlingen. Danny, Simon, Joren en Hans zeggen dat ze voldoende tijd maken voor hun leerlingen. Rob, Sam, Ronny en Ward daarentegen geven aan voldoende tijd te proberen maken voor hun leerlingen maar dat het de ene dag lukt en de andere niet. Zo zegt Ward: "Nee, soms niet. Soms ben je zo gefocust op ik moet dat en dat nog afwerken. Dat je misschien eens vergeet van efkes gewoon uw tijd te pakken om te vragen hoe het is."

Een laatste opvallend iets is dat Hans en Jeroen aangeven dat het eveneens afhankelijk is van hoe ze zich voelen. Zo zegt Hans dat hij naar de leerlingen hun verhalen luistert afhankelijk van hoe zijn dag is en hoe lang hij heeft kunnen slapen vanwege zijn pasgeboren kindje. Jeroen geeft aan dat hij na vakanties meer energie heeft om naar de leerlingen te luisteren dan net voor een vakantie.

**Fysiek contact.** De meningen in verband met fysiek contact zijn uiteenlopend. Opvallend is dat twee leerkrachten, Nick en Hans, expliciet aangeven dat ze de afstand proberen te bewaren en zelfs geen *high five* of dergelijke geven. Nick zegt dat dit de rol van de ouders is. Hans heeft een ander uitgesproken argument omtrent dit thema.

Ja, met de jongens zal dat iets lossier zijn. Maar dat heeft natuurlijk ook te maken met de dag van vandaag. Hoe moet ik dat zeggen. Ge moet opletten wat je doet hé, met een vrouwelijke leerling. Vroeger gaf ik eens een schouderklopje ofzo maar nu absoluut niet meer hoor. Dat is vreemd door alles wat er in de media komt. Fysieke contacten, oei nee. Je zou nu nog kunnen zeggen, als een leerling zich eens verdrietig voelt eens een knuffel geven ofzo dat ga ik niet snel doen, denk ik. Ik vind dat heel erg, maar het

is gewoon, ja. Maar ik let daar bij meisjes toch nog extra op dan bij jongens. Bij een jongen kan je hem nog eens vastpakken en in de lucht zwieren, maar dat doe ik niet meer bij meisjes. Ik heb daar ja, precies een schrik voor. Allez schrik nee, ja gewoon schrik dat dat verkeerd wordt geïnterpreteerd, of dat thuis iets totaal anders gezegd wordt. Ik wil daar niet mee te maken hebben. Maar dat is wel beu natuurlijk, ja. (Hans)

Daartegenover staan leerkrachten die expliciet aangeven ruimte te maken voor knuffels zoals Kurt, Ward, Sam en Patrick. Ward zegt het volgende: "Ik vind dat heel belangrijk. Ik vind dat echt heel belangrijk. Er zijn kinderen dat thuis geen affectie krijgen bij wijze van spreken." Dit staat in contrast met Nick die zegt dat dit juist de rol van de ouders is.

Ik ben iemand die mijn leerlingen regelmatig eens vastpakt en op zich maak ik daar weinig onderscheid in. Jongen, meisje ook al vinden sommigen, allez ge weet ook sommigen beginnen te puberen. En je schat ook snel in van die heeft dat graag, die heeft dat niet graag. Op zich, denk ik en merk ik dat met alle twee best wel goed zit op dat vlak. (Ward)

Bij de andere leerkrachten is fysiek contact wel aanwezig maar in verschillende mate. De leerkrachten geven aan dat het afhankelijk is van leerling tot leerling. Cedric geeft elke ochtend een persoonlijke *high five*. Joren geeft elke vrijdag een persoonlijke *high five* en geeft af en toe schouderklopjes. Beiden geven aan dat een knuffel minder gebeurt en ze hier geen vragende partij voor zijn. Ze vinden dit anders bij jongere leerlingen uit het eerste leerjaar bijvoorbeeld. Johan, leerkracht van het eerste leerjaar, geeft echter aan dat hij nooit vragende partij is voor een knuffel vanwege de problematiek. Hij geeft de kinderen wel een knuffel wanneer ze hierom vragen. Jeroen sluit hierbij aan, wel zal hij zelf al eens een schouderklopje geven. Opvallend is dat Ronny aangeeft dat hij de leerlingen een handdruk geeft bij het naar huis gaan en dat de meeste hem spontaan een knuffel geven. Dit vindt hij heel mooi om de dag te beëindigen. Even later zegt hij echter het volgende: "En toch blijf ik afstandelijk naar de kinderen toe. Het is heel raar. Ik ben echt wel nog echt zo meester, meester, maar iemand die daar nood aan heeft, daar heb ik wel oog voor ze."

**Graag gezien worden.** Twaalf van de vijftien leerkrachten vinden het belangrijk dat de leerlingen hen graag hebben. Het merendeel van de leerkrachten vinden dit zowel belangrijk voor zichzelf als voor de leerlingen.

Omdat ze moeten durven vragen stellen. Als die persoon u niet ligt of je hebt er schrik van of gelijk wat dan gaat die niet uit zichzelf naar u komen. Niet met problemen en ook niet als die iets niet begrijpt. (Simon)

Cedric zegt dat hij het niet voor zichzelf belangrijk vindt maar dat het belangrijk is dat de leerlingen zich goed voelen in de klas omdat ze anders niet kunnen leren. Danny en Hans geven aan dat het belangrijk is maar niet superbelangrijk.

Ja, maar ze moeten mij gewoon respecteren. Of ze me nu graag hebben of niet, als ze respect hebben voor wat ik doe en dan zal dat vanzelf volgen denk ik, dat graag hebben. Natuurlijk, de toffe leerkracht zijn is altijd leuk. Maar ik zou niet graag hebben dat ze zeggen: het is een toffe leerkracht. Ik zou liever hebben: het is een strenge leerkracht maar... Graag hebben, ja, iedereen wil graag gezien zijn. Maar dan zou ik liever hebben dat ze zeggen 'streng maar rechtvaardig' of zoiets. (Hans)

Sam is een leerkracht die expliciet aangeeft dat hij het niet belangrijk vindt. Hij vindt dat de hoofdtaak van de leerkracht nog altijd het sterker maken is van de leerlingen. Dit nuanceert hij later door een sterke nadruk te leggen op het welbevinden van de leerlingen. Ook zegt hij dat een betere band ervoor zorgt dat de leerlingen meer gaan opletten, maar dat als je die band niet hebt, het op een andere manier moet trachten te stimuleren.

**Emoties uiten.** De mannelijke leerkrachten besteden in het algemeen veel aandacht aan de emoties en het welbevinden van de leerlingen. Over het uiten van hun eigen emoties zijn de opvattingen eerder verdeeld.

Zes van de vijftien leerkrachten zeggen weinig tot geen emoties te uiten naar de leerlingen toe. Enkele leerkrachten geven aan dat ze sowieso weinig emoties uiten en deze op school eveneens niet uiten. Ze gaan geen persoonlijke verhalen vertellen. Jeroen zegt dat hij weinig tot geen emoties uit en hij niet weet of dat dan iets typisch mannelijk is of niet. Hans en Johan vinden het niet nodig om hun emoties te tonen op school. Opmerkelijk bij Johan is dat hij aangeeft dat dit misschien het veilige is aan hem voor de leerlingen.

Weinig, ik ben geen emotioneel type. Ik ben een redelijk rationeel type. Met emoties eigenlijk moet ik zeggen en dat is misschien het veilige aan mij bij de kinderen. Dat is dat ze mij niet boos gaan zien, of niet rap... allez soms, maar eigenlijk echt boos niet. Dat ze mij niet bang gaan zien, dat ze mij niet droevig gaan zien. Ze zien mij altijd, hoe zou ik zeggen, gematigd blij. Ja zo, altijd positief. (Johan)

Desondanks blijkt uit het interview dat Johan veel aandacht besteed aan de emoties van de leerlingen.



Ik zeg dan: 'Kijk, ik vind dat echt tof dat er hier niemand van de kinderen met dat kindje lacht die boos is. Niemand die lacht met dat kindje die droevig is. Want wij mogen droevig zijn. Grote mensen zijn ook soms boos, zijn ook soms droevig, zijn ook soms bang. Wij mogen dat ook zijn en wij moeten ons daar niet voor schamen.' En hoe meer dat je dat zegt, hoe meer dat die kinderen ook wel weten van kijk, je mag echt anders zijn. Je mag echt bang zijn van een spinnetje of van een vliegje. (Johan)

Kurt en Ronny zeggen dat ze hun emoties uiten naar de kinderen toe, maar hebben het hier niet expliciet over verdriet en eerder over oppervlakkige zaken zoals maatschappelijk debat of ontroerd bij een cadeautje op de proclamatie. Cedric en Erik uiten wel hun emoties naar de leerlingen toe maar vertellen hierbij dat het voornamelijk gaat over positieve emoties. Zo geeft Erik aan dat hij dat voor een stuk kan verbergen wanneer hij zich slechter voelt, maar hij probeert wel zeker zijn emoties te tonen naar de kinderen toe.

Goh, als ik boos ben, gaan ze het wel geweten hebben natuurlijk. Als ik blij ben dan kun je dat ook wel zien aan mij. Ja, verdrietig zijn, doe ik eigenlijk niet echt aan mee dus ja. Nu ja, ik kan meestal dingen wel rap een plaats geven, dus verdriet dat, nee. (Cedric)

Cedric voegt daaraan toe: "We zijn gene robot die voor de klas staat, gevoelloos tot en met dat gaat niet, dus ja." De overige vijf leerkrachten geven aan hun emoties te uiten naar de leerlingen toe en tonen zich ook van hun kwetsbare kant. Ward geeft aan dat hij zijn emoties tot op een bepaald niveau uit naar de leerlingen toe. Zo vertelt hij bijvoorbeeld aan zijn leerlingen over een slapeloze nacht vanwege zijn zoon of een begrafenis van zijn nonkel maar zal hij niet vertellen over een ruzie met zijn vrouw. Je mag hen niet overladen met dingen zegt hij. Zo deelt hij het volgende mee: "Want ik hoop dat zij mij dat ook vertellen dus waarom zou ik het aan hun dan niet vertellen." Dit geldt eveneens voor Joren die alles over zichzelf vertelt, met uitzondering van zijn liefdesleven. Patrick vertelt de leerlingen dat verdriet hebben normaal is en dat hij dit zelf ook heeft. Hij vertelt persoonlijke verhalen aan de kinderen wanneer ze naar hem komen om zich empathisch op te stellen. Sam zegt dat hij zijn emoties constant uit omdat de leerlingen het recht hebben om dat te weten. Hij benadrukt dat hij open communicatie belangrijk vindt en dat de leerlingen dat appreciëren. Rob zegt dat jongens soms eens raar gaan kijken als hij het over emoties heeft en meisjes gemakkelijker hun emoties gaan tonen. Jongens gaan dan eerder beginnen roepen of wenen en hun emoties daar een stuk in verbergen volgens hem.

Dat ze met hun 'droeven', ja met hun emoties ook bij jou terecht kunnen. Ze weten dat ook van mij, ik ben ook een gevoelsmens, en ik zeg hen dat ook. Op dat gebied is dat niet dat je als leerkracht uw emoties niet mag prijsgeven. Nee, ik zeg tegen hen ook als er moet geweend worden, dan gaan we wenen. Als er moet gelachen worden, dan gaan we lachen. En als er over iets serieus gebabbeld moet worden, dan gaan we over iets serieus babbelen. (Rob)

**Genderspecifiek.** Tien leerkrachten geven aan niet anders om te gaan met meisjes dan met jongens in hun klas. Het is opmerkelijk dat verschillende leerkrachten van deze groep vervolgens wel verschillen tussen jongens en meisjes beschrijven. Jeroen geeft bijvoorbeeld aan dat hij weinig verschil maakt tussen jongens en meisjes en hij denkt dat je hier geen verschil in mag maken. Even later zegt hij wel dat hij bij meisjes van de islamgemeenschap meer afstand houdt om problemen te voorkomen. Ook Joren zegt dat er geen verschil is, hoewel hij in het begin opmerkte dat meisjes nors deden omdat ze het raar vonden een meester te hebben en zich wilden bewijzen volgens hem. Patrick zegt dat iedereen in de klas bij hem gelijk is, maar vooraf gaf hij wel aan dat hij bij jongens directer is en meisjes dan dichtklappen. Hoewel het afhankelijk is van jongen tot jongen volgens hem. Rob zegt eveneens geen onderscheid te maken omdat de leerlingen hetzelfde willen krijgen en op eenzelfde manier benaderd willen worden. Desondanks zegt hij dat meisjes sneller volwassen zijn, meer open en serieuzer zijn. Kurt zegt eveneens gelijk om te gaan met jongens en meisjes in zijn klas, hoewel hij het volgende zegt:

Ik ga gelijk om met de jongens en de meisjes, maar dat wil niet zeggen dat de relatie niet anders is. Sommige meisjes hebben eerder nood aan een goeie babbel en aan een knuffel, terwijl dat sommige jongens, ja ge voelt wel aan dat die eerder nood hebben aan een schouderklopje. Ja dat is ook, bij de jongens is dat ook heel individueel. Dat is misschien deels afhankelijk van het geslacht, maar ook deels heel persoonsgebonden.

Nick geeft aan dat hij bijvoorbeeld problemen bij jongens anders oplost dan bij meisjes door met meisjes vooral te praten en bij jongens directer te zijn en soms te straffen. In de gewone klasomgang is er volgens hem geen verschil in omgang. Ward geeft aan misschien onbewust anders met hen om te gaan maar niet speciaal. Zowel Cedric, Danny, Erik, Hans als Sam gaan anders om met meisjes en jongens. Ze geven aan bij de meisjes iets zachter te zijn en met jongens op een stoerdere manier om te gaan. Volgens Danny wordt de relatie met de leerlingen bepaald door je man of vrouw zijn. Danny en Erik geven beiden aan het soms moeilijk te hebben om met meisjes om te gaan. Hans vertelt lossier te zijn met jongens en meer op te letten met wat hij doet bij meisjes.

### 6.3. Ervaring van mannelijke leerkrachten i.v.m. stereotiepe verwachtingen

**Rolmodel.** Het is opmerkelijk dat alle leerkrachten op één leerkracht na aangeven dat ze een voorbeeldfunctie hebben tegenover de leerlingen. Nick zegt namelijk het volgende wanneer hem gevraagd wordt of hij zichzelf als een voorbeeld ziet voor de leerlingen:

Een voorbeeld, ik vind dat niet zo belangrijk. Ik denk als kinderen zich op hun gemak voelen in de klas dat is eigenlijk het voornaamste. Ze moeten niet naar mij opkijken of ze moeten niet zeggen van dat is nu eens een rolmodel ofzo. Gewoon goed uw job doen, het is en blijft een job, soms wordt dat vergeten.

Het is wel zo dat Simon en Ward eveneens aangeven dat ze er niet over nadenken en hun eigen ding doen desondanks dat ze beseffen een rolmodel te zijn. Johan, Ronny en Patrick zeggen dat de kinderen naar hen opkijken. Patrick probeert een voorbeeldfunctie uit te oefenen voor de leerlingen door rustig te zijn, niet snel boos te zijn en te helpen. Zowel Patrick als Johan maken duidelijk aan de leerlingen dat ook grote mensen soms droevig, boos of bang zijn en dat ze zich hiervoor niet hoeven te schamen. Sam probeert op vlak van emoties in het algemeen een voorbeeldrol uit te oefenen. Rob maakt duidelijk aan zijn leerlingen dat ook hij fouten maakt, dit is eveneens zo voor Johan. Hans geeft aan dat er vanuit de samenleving verwacht wordt een voorbeeld te zijn. Zelf hoopt hij een goed voorbeeld te zijn voor zijn leerlingen.

Ik hoop dat ik een rolmodel ben voor mijn leerlingen, en dat ik een goed rolmodel ben voor mijn leerlingen. [...] Ja, dat wordt ook vaak gezegd dat je een voorbeeld bent voor die leerlingen en dat je moet opletten, dat je uw rol juist moet invullen naar verwachtingen toe. (Hans)

**Mannelijk rolmodel.** In het algemeen geven de leerkrachten aan dat ze niet het gevoel hebben specifiek een mannelijk rolmodel te zijn voor de leerlingen, eerder een rolmodel in het algemeen zoals elke leerkracht. Bij het doorvragen blijkt dat Simon, Kurt, Jeroen en Ward zich wel momenten voor de geest kunnen halen waar ze zich een mannelijk rolmodel in het bijzonder hebben gevoeld. Simon zegt dat hij dit één jaar wel zo had ervaren bij een leerling die geen vader had, in die zin kan het voor sommigen een verschil zijn volgens hem. Ward zegt later dat verschillende leerlingen hem kopiëren, zo komen jongens met hetzelfde kapsel naar school, gaan ze dezelfde PlayStation-spelletjes spelen als hem of de bal even hoog proberen trappen. Wat er op kan wijzen dat de jongensleerlingen hem wel als een voorbeeld beschouwen en dit als een rolmodel dat in lijn ligt met de genderstereotypen die heersen in de literatuur. Jeroen geeft aan dat hij het niet ervaart een mannelijk rolmodel te zijn maar dat ouders wel regelmatig zeggen dat het goed is dat er eens een man voor de klas staat. Kurt

geeft aan dat het van hem verwacht wordt een mannelijk rolmodel te zijn maar hij zich hier niet toe verplicht voelt en gewoon zichzelf blijft. Zo zegt hij dat ouders verwachten dat er bij hem meer discipline zou zijn en dat hij het jammer vindt dat de ouders dit beeld doorgeven aan hun kinderen. De verwachtingen liggen in lijn met het genderstereotiepe beeld.

Sam is de enige die expliciet aangeeft dat hij zichzelf als een mannelijk rolmodel ziet, meer specifiek een genderroldoorbekend rolmodel.

Ik denk vooral, als ik dan denk aan de jongens, dat zij, dat ik weet dat zij ook een zachte kant hebben. Ze weten dat van zichzelf en ik denk dat dat wel eens goed doet als ze zien van iemand anders of van een oudere, of van ja een jonge gast eigenlijk, dat dat oké is. Dat dat geen enkel probleem is, dat ze die kant ook mogen hebben. Op die manier hoop ik ze een beetje als rol te zijn eigenlijk. Vooral op vlak van emoties. Dus het hoeft niet zo stereotiep te zijn en dat wil ik ze ook wel aanleren. (Sam)

In het algemeen is het opvallend dat ongeveer de helft van de leerkrachten tijdens het interview aanhaalt dat het goed zou zijn voor de leerlingen om eens bij een meester te zitten. Erik en Hans vinden dat de leerlingen allemaal de kans zouden moeten hebben eens bij een meester te zitten en dat afwisseling belangrijk is. Cedric zegt dat het voor jongens goed is om eens een man als leerkracht te hebben. Danny geeft expliciet aan dat er volgens hem nood is aan mannelijke leerkrachten omdat ze anders omgaan met jongens dan met meisjes in de klas. Hij vertelt dat hij recent naar een CVO ging waarbij ongeveer 90 van de 100 vrouwen hun vinger opstak om aan te geven dat ze moeite hebben met de omgang met jongens in hun klas. 6 van de 8 mannelijke leerkrachten hadden het moeilijker met de omgang met meisjes.

Als je ziet dat er van in de eerste kleuterklas tot en met het zesde leerjaar in elke school bijna alleen juffen zijn. Hier en daar ene meester. Ik ben ervan overtuigd dat dat voor jongens niet aangenaam is. Ik heb niets tegen juffen, die doen ook hun werk maar die relatie is denk ik sowieso bepaald door ons vrouw of man zijn. (Danny)

**Verwachtingen.** In het algemeen geven tien van de vijftien leerkrachten aan geen verwachtingen van de samenleving naar hen als mannelijke leerkracht toe te ervaren. Het is wel zo dat alle mannelijke leerkrachten stereotiepe verwachtingen aanhalen die van hen verwacht worden op school. Zo worden ze voornamelijk gevraagd voor ICT-gerelateerde zaken, klusjes, fysiek zwaardere taken, knopen door te hakken bij vergaderingen, ballen van het dak te halen etc. Wanneer het om deze standaardzaken gaat, geven de leerkrachten in het algemeen aan hier geen problemen mee te hebben omdat ze dit graag doen. Zo zegt Johan dat hij het niet erg vindt om de klusjes te doen, volgens hem zijn mannen technischer ingesteld dan vrouwen. Hij zegt dat de vrouwen dan weer andere taken uitvoeren en dat hij

het eigenlijk wel graag doet. Ronny vindt het soms eenzaam als enige man en ook Jeroen vindt het niet altijd gemakkelijk als enige man en trekt zich vaak terug in zijn klas.

Enkele leerkrachten hebben het moeilijk met de verwachtingen die heersen in de school. Deze groep bestaat voornamelijk uit de mannelijke leerkrachten die wel verwachtingen van de samenleving ervaren. Erik geeft bijvoorbeeld aan dat hij het gevoel heeft zich meer te moeten bewijzen naar ouders toe door het stereotiepe beeld dat heerst dat het bij meesters allemaal niet zo nauw steekt. Hij probeert zijn job goed te doen en dit te doorbreken. Daarnaast gaf hij eerst aan dat hij ICT-zaken graag doet maar vervolgens zegt hij de bijkomende verwachtingen niet altijd op een positieve manier te ervaren.

Alhoewel technisch ben ik eigenlijk minder goed, maar computer wel dan weet je dat je, dat dat van u verwacht wordt. En als je het niet zou kunnen dat ze er dan van staan te kijken denk ik. Dat is nu niet het geval bij mij maar dat ze denken van hoe jij bent toch een man zeggen ze dan, jij kan dat toch. Dus dat wordt wel verwacht maar ik vind dat niet altijd even leuk. Ik heb nog kwaliteiten en niet alleen voor het technische of ICT dat typisch mannelijk zijn ofzo. (Erik)

Opmerkelijk is dat Danny als enige leerkracht aangeeft dat hij de klusjes niet erg vindt om te doen omdat hij dan bij collega's raad kan vragen i.v.m. ICT-gerelateerde zaken. Terwijl bij het merendeel van de leerkrachten collega's naar hen toekomen i.v.m. ICT-gerelateerde zaken. Hans spreekt zichzelf tegen door te zeggen dat hij geen verwachtingen ervaart van de ouders, maar even later zegt dat hij moet opletten dat hij zijn rol juist uitvoert naar verwachtingen toe. Naast de reeds gegeven voorbeelden ervaren Patrick en Kurt dat directie hen altijd de moeilijkere klassen geeft, iets dat ze jammer vinden. Hoewel sommige mannelijke moslims minder respect hebben naar vrouwelijke collega's toe volgens Kurt.

Joren daarentegen denkt net zoals Erik dat ouders denken dat het *chiller* is bij een meester, in dat geval is hij eerder een juf vult hij aan. Dit is tegenstrijdig met zaken die hij doorheen het interview vertelt. Zo valt het woordje '*chill*' regelmatig voor bij het beschrijven van zijn klaspraktijk. Daarnaast vertelt hij dat vrouwelijke collega's regelmatig zeggen 'mannen en hun administratie' terwijl hij aangeeft hier goed in te zijn. Hij vindt het eveneens vervelend dat bij vergaderingen in PowerPoints steeds 'juffen' staat, dat voelt wat raar en gênant aan zegt hij.

Ondanks dat de meeste leerkrachten zeggen dat er geen verwachtingen zijn, geeft ongeveer de helft van de leerkrachten aan dat de ouders het wel fijn vinden dat hun kind eens bij een meester zit. Jeroen had vroeger eens een leerling in zijn klas die geen papa meer had. Toen werd hem verteld dat hij het vaderlijk figuur symboliseerde. Daarnaast zijn er de

verwachtingen dat er meer gezag zou zijn in zijn klas. Hij zegt echter dat hij ook vrouwelijke collega's heeft waarvan hij vindt dat ze veel gezag uitstralen. Bij Kurt heerst eveneens de verwachting van discipline, hij vindt dit jammer en vindt dat ouders hierbij een verkeerd beeld schetsen naar hun kinderen toe. Hij past dit niet toe en voelt hier geen verplichting toe. Patrick en Ronny ervaren eveneens dat ouders verwachten dat ze strenger zijn maar spiegelen zich hier niet aan.

Zo dat ouders denken van: 'Oh onze Steffen is al zo lang lastig maar nu zit Ward bij u het zal wel beteren, het zal wel beteren.' Ja terwijl dat dat niet, vaak onterecht is want ik steek mijn hand in het vuur voor mijn vrouwelijke collega's daar ben ik zeker van. Dus maar ja, ik merk dat ik naar ouders toe vaak meer autoriteit heb. Dat ouders mij minder in twijfel trekken als er iets gebeurd is. (Ward)

Dit stereotype wordt eveneens in de schoolcontext bevestigd. Zo worden leerlingen die stout zijn naar Rob zijn klas gestuurd hoewel hij vindt dat dit niet altijd mag gebeuren. Het moet ten slotte opgelost worden met woorden, zegt hij. Rob geeft aan geen verwachtingen waar te nemen hoewel de maatschappij volgens hem wel zegt dat leerlingen te soft worden en dus bij een mannelijke leerkracht moeten zitten. Dit omschrijft hij als 'zever'. Ward ervaart het eveneens op een minder goede manier om afgeschilderd te worden als boeman.

Ja ik vind dat, ik, ik ben de enigste man in ons team. Met als gevolg dat heel veel vrouwelijke collega's: 'En als ge niet braaf zijt, zet ik u bij meester Ward!' En dan vanaf dat die bij mij komen, verschieten die van eigenlijk valt dat precies toch nogal mee. En ik heb dat al eens gezegd tegen mijn collega's dat ik dat er soms wel moeilijk mee heb. Pas op ik weet, als de directie niet aanwezig is, ben ik plaatsvervangend directeur, dus dat is één van mijn taken dit, maar dat is niet leuk om altijd als boeman afgeschilderd te worden. Dat is soms ook wel vermoeiend om altijd als boeman... (Ward)

Sam geeft expliciet aan de stereotiepe verwachtingen van collega's voornamelijk als iets negatiefs te ervaren. Zo wordt van hem verwacht om te spreken bij vergaderingen, zijn stem te verheffen om zaken op orde te roepen in de refter, stoute leerlingen te straffen etc. Hij probeert zich hier weinig van aan te trekken en wil de zaken doorbreken.

Goh, ja iemand die naar u kijkt van ja het is aan u. Als je daar zelf heel ongemakkelijk bij bent, is dat allesbehalve aangenaam. Ik begin me daar makkelijk wel voor te schamen, of te twijfelen over mijzelf een beetje van is dat nu aan mij om dit te doen. Ook al ligt dat niet in mij moet ik daar nu in veranderen. Dus die twijfel is daar enorm en dat kan wel groeien. Ook als je naar huis gaat, zie je dat je dat wel gemakkelijk meepakt. (Sam)

Als er verwachtingen zijn dat stoort u altijd als je daar niet op kan antwoorden eigenlijk. Maar ik ga dat ook wel altijd communiceren naar hen toe. Als ik bijvoorbeeld iets moet doen waar ik mij niet goed bij voel, probeer ik dat zo snel mogelijk te zeggen van 'Ja sorry, misschien vraag je dat beter eens aan meester Pieter of aan meester Aaron want bij mij zal dat niet lukken denk ik.' (Sam)

**Mannelijke versus vrouwelijke leerkrachten.** Wanneer het gaat om stereotiepe rollen die beschreven werden in de literatuur zijn de mannen het niet altijd eens dat het hier om genderverschillen gaat. Desondanks omschrijven alle mannelijke leerkrachten doorheen het interview verschillen tussen hen en vrouwelijke leerkrachten. Erik en Ronny geven aan dat mannelijke en vrouwelijke leerkrachten anders zijn, daarom niet de ene beter dan de andere. Hoewel Ronny nadien expliciet zei dat zijn vrouwelijke collega's op dezelfde manier lesgeven en er weinig verschil is op gebied van humor, competitie en dergelijke. Wel zegt hij dat mannelijke leerkrachten meer kunnen zeggen tegen ouders. Cedric omschrijft zichzelf als net iets anders dan een doorsnee juf en stoerder in omgang met zijn leerlingen. Verder zeggen Johan en Jeroen dat het als vrouwelijke leerkracht makkelijker is om knuffels te geven. Dit wordt volgens hen meer aanvaard.

Dat dan ouders met hun kinderen gewoon bij mij komen en mij een knuffel geven, zo in de winkel. Dan heb ik zoiets van 'euh euh euh'. En dan probeer ik dat zowat, zo een korte knuffel, want uiteindelijk is dat toch niet echt... Als juffen knuffels geven en hé, want die kleuterjuffen zijn dat ook wel goed gewoon, dan is dat zo, ja, toch wel, ja gemeengoed, zal ik maar zeggen. Maar als meester is dat geen... Maar ik ben daar nooit vragende partij voor, moet ik zeggen. (Johan)

Hans en Ward geven beiden aan dat er soms minder respect getoond wordt naar vrouwelijke collega's. Hans heeft het hierbij over leerlingen terwijl Ward het voornamelijk over ouders heeft die meer respect tonen naar hem toe. Zo zegt hij dat ze aanvaarden wat hij zegt bij bijvoorbeeld een straf van een leerling, terwijl een vrouwelijke collega zich meer moet verantwoorden volgens hem. Ook vindt hij dat hij er beter in slaagt dan zijn vrouwelijke collega's om zaken achter zich te laten en leerlingen met een schone lei te benaderen. Daarnaast vindt Ward dat vrouwelijke collega's leerlingen meer betuttelen wanneer ze verdrietig zijn terwijl hij tegen de leerlingen zegt dat het oké is om verdrietig te zijn. Hij zegt wel dat hij er geen probleem mee heeft wanneer meisjes liever zaken vertellen tegen een juf, het belangrijkste is dat ze het kunnen vertellen. Patrick deelt deze mening en zegt zelf dat wanneer een meisje naar hem toekomt omtrent een delicaat onderwerp of wanneer ze een vlechtje in hun haar willen, hij ze doorverwijst naar een vrouwelijke collega. Bovendien zegt hij rechtuit dat vrouwen en mannen op alle gebieden verschillen.

En ja, in onze school en in de andere school ook zijn er heel veel juffrouwen, juffen eigenlijk, hé. En dat is toch wel anders dan meesters eigenlijk. Dat is soms wel anders, ja. Op alle gebied eigenlijk. Het lesgeven, het omgaan met de kinderen en ook omgaan met de collega's, dat is soms. Het heeft ook zijn voordelen natuurlijk hé. Maar pas op het was ook wel leuk enkel met mannelijke leerkrachten, dat was zo echt zo van, ja, af en toe werd er eens ruzie gemaakt en op tafel geklopt. (Patrick)

Nick en Kurt hebben eveneens een uitgesproken mening over de stereotypen die heersen in de literatuur omtrent genderverschillen.

Ja, ik vraag me wel af of dit typische mannelijk, vrouwelijk is, dat heb ik nogal gezegd in het voorschrijven. Maar dat zijn wel dingen die belangrijk zijn. Als er zowat stereotypen rond een genderrol bestaan, dan zijn die er bij mij ook. Bijvoorbeeld als er iets moet worden geknutseld of gedaan worden ofzo, dan komen ze ook altijd bij mij omdat dat interesseert mij gewoon techniek en dingen enz. Is dat typisch mannelijk? Dat weet ik niet. Want dat zou wel best eens kunnen zijn dat je in dat hoekje wordt geduwd. (Nick)

Fysieke kracht al niet. Humor zeker wel. Ik vind, ja, ik vind het niet zo oké om alweer zo toe te spitsen op een geslacht. Ik heb bijvoorbeeld een vrouwelijke collega die ook eigenlijk, ja die staat in het vijfde leerjaar, dat zou fantastisch zijn moest zij mijn parallel ooit zijn. We zitten zo qua ideeën op onderwijs en qua voor de klas staan, zo op dezelfde lijn. Ook zo met humor reageren, of op een leerling die iets doet wat hij eigenlijk niet zou moeten doen, in plaats van er u kwaad op te maken. Dus ik denk dat dat ook zo bij vrouwen kan. (Kurt)

Ondanks dat verschillende leerkrachten zich verzetten tegen de 'simpele' verklaring op basis van geslachtsverschillen en niet zomaar willen stereotyperen, begrijpen ze dat het een complexe zaak is, maar komen de stereotyperingen verder in hun uitleg wel naar boven. Zo zegt Kurt bijvoorbeeld dat vrouwelijke leerkrachten bij hun op school tot in het oneindige kunnen discussiëren en mannen sneller de knoop doorhakken. Dit wordt eveneens door Rob, Simon, Hans en Ward aangehaald. Hans sluit hierbij aan dat wanneer er op tafel geklopt moet worden bij de directie naar hem gekeken wordt.

Om toch een verklaring te geven aan de verschillen die ze zelf aangeven, worden bijvoorbeeld generatieverschillen aangehaald. Zo zegt Danny dat jongere leerkrachten minder respect tonen en als fout van de opleiding facebookgroepen maken met ouders wat volgens hem onprofessioneel is. Ook vindt hij het moeilijker om om te gaan met vrouwelijke collega's



hoewel hij dit zowel op generatieverschillen als op genderverschillen schuift. Bovendien geeft Danny een opmerkelijke uitspraak over volgens hem typische mannelijke kenmerken.

Een man is met minder nadruk bezig met het moet allemaal zeer proper, zeer netjes zijn. Is lossier in omgang denk ik. Vaak minder gestructureerd denk ik ook, wat soms in het nadeel is van kinderen die veel structuur nodig hebben. Dat ondervind ik zelf ook, dat die dan liever bij een juf zitten waar dan echt veel structuur zit. Maar uw eigenheid kan je niet veranderen. (Danny)

Johan geeft aan dat jonge mensen waarschijnlijk meer vertrouwd zijn met zelfontdekkend leren. Wanneer Sam, lid van de jonge generatie, zijn mening wordt gevraagd over de stereotypen die heersen in de literatuur geeft hij aan dat het misschien eerder van generaties afhangt, zo omschrijft hij zijn onderwijsstijl als zacht en zorgzaam. Terwijl hij later aangeeft dat mannen en vrouwen anders zijn, volgens hem zijn mannen harder, luider en droger.

Ik denk dat een vrouwelijke aanpak veel sneller vruchten kan afwerpen omdat die veel zorgzamer is. Ik denk dat de kinderen daar veel meer nood aan hebben, aan zorgzaam zijn. En volgens mij kunnen mannen dat, maar het is de manier van aanpakken waar het misschien verkeerd loopt. (Sam)

Joren zegt dat er geen genderverschil is wanneer het over humor gaat. Rob vindt dit op vlak van fysieke kracht en sportief zijn, zo zegt hij dat de juf op school ook de ballen van het dak haalt. Ondanks de gelijkenis zegt Rob dat een man andere accenten legt en misschien meer rechttoe rechtaan is. Volgens Simon eisen vrouwelijke collega's meer structuur en discipline, desondanks dat gender hier volgens hem geen rol speelt. Verder zegt hij dat hij lossier is dan zijn vrouwelijke collega's en omschrijft zichzelf als nonchalant wat volgens hem een typisch mannelijk kenmerk is. Hij spreekt zichzelf tegen en benoemt het als een genderverschil.

Algemeen kunnen we stellen dat de meeste leerkrachten zien dat er verschillen zijn maar deze niet willen toeschrijven aan gender. Anderzijds lees je impliciet tussen de lijnen van hun antwoorden wel regelmatig genderstereotypen over verschillende stijlen die er zouden zijn tussen mannen en vrouwen.

#### 6.4. Zichtbare verbanden tussen subthema's

In het algemeen kunnen we stellen dat alle leerkrachten intrinsieke motieven hebben voor hun beroepskeuze. De mannelijke leerkrachten omschrijven zich als leerkrachtgericht, leerlinggericht of een combinatie van beide maar bij het doorvragen blijkt dat alle leerkrachten het belang van beiden inzien met enkele accentverschillen. Allen geven ze aan aandacht te hebben voor het welbevinden van hun leerlingen. Daarnaast geven ze aan sterk in te zetten op autonomie-ondersteuning en gebruiken ze humor op regelmatige basis in hun klaspraktijk. Humor wordt ingezet om een band met de leerlingen te creëren, leerlingen aan te moedigen of hen terecht te wijzen op iets. Bovendien geven alle leerkrachten, op één na, aan structuur heel belangrijk te vinden en zetten hier via verschillende manieren op in (bijvoorbeeld vast ochtendritueel, vaste dagstructuur, mappen indelen volgens thema aan de hand van kleuren etc.).

Ronny, Erik en Ward zijn de enige leerkrachten die zichzelf expliciet als autoritair omschrijven. Bovendien behoren ze alle drie tot de groep leerkrachten die aangeven expliciet gebruik te maken van competitie in de klas en het straffen van leerlingen een belangrijke klasmanagementstrategie vinden. Deze eigenschappen zijn in lijn met de mannelijke stereotypen. Toch vinden ze ook stereotiepe vrouwelijke aspecten belangrijk zoals de band met hun leerlingen, het bouwen aan een affectieve relatie met leerlingen en hopen dat de leerlingen hen graag hebben. Alle drie geven ze aan hun emoties te uiten naar de leerlingen toe maar in verschillende mate.

Er zijn slechts twee leerkrachten, Nick en Hans, die aangeven geen fysiek contact te hebben met hun leerlingen. Opvallend is dat ze eveneens zeggen hun eigen emoties niet te uiten naar de leerlingen toe. De andere leerkrachten die aangeven hun emoties niet te delen met hun leerlingen, Johan, Danny, Jeroen en Simon, zijn leerkrachten die geen vragende partij zijn om knuffels te geven. Deze leerkrachten zien zichzelf wel als rolmodel voor de leerlingen in het algemeen. Danny en Simon zeggen expliciet dat ze zichzelf niet als rolmodel zien specifiek voor jongens.

Opmerkelijk is dat Sam de enige leerkracht is die expliciet aangeeft een voorbeeld te willen zijn voor de jongens, op vlak van emoties uiten. Hij wil het stereotype doorbreken. Bovendien is hij de enige die expliciet aangeeft het niet belangrijk te vinden dat de leerlingen hem graag hebben. Hij zegt dat de betrokkenheid van leerlingen dan op een andere manier gerealiseerd kan worden. Er zijn slechts drie andere leerkrachten die het minder belangrijk vinden voor zichzelf maar wel belangrijk voor de leerlingen omdat ze graag naar school komen en graag in de klas zitten. Sam zegt dat hij een leerlinggerichte aanpak heeft en hij probeert

competitie te vermijden. Wel maakt hij gebruik van straffen en vindt hij dat hij de meester is van de klas hoewel dat volgens hem niet betekent dat hij de baas is.

Patrick, Sam, Kurt en Ward zijn de leerkrachten die openstaan voor knuffels en zelf knuffels geven aan hun leerlingen. Opmerkelijk is dat deze leerkrachten allemaal hun emoties delen. Wanneer we meer genuanceerd kijken, zien we wel dat Kurt aangeeft zijn emoties te delen met de leerlingen maar dat het hier voornamelijk om oppervlakkige emoties lijkt te gaan. Zo heeft hij het over het uiten van ontroering bij de proclamatie wanneer hij een cadeautje kreeg. Wel waren zijn emoties duidelijk wanneer hij het overlijden van een leerling moest meedelen, maar dit is een uitzonderlijk voorval. Voor Cedric, Erik en Ronny blijkt het voornamelijk om positieve emoties te gaan die getoond worden naar de leerlingen toe.

Erik en Hans geven beiden aan in te zetten op autonomie, competitie en structuur. Beiden geven ze aan dat ze straffen geven wanneer dit nodig is en omschrijven ze zichzelf als strenge leerkrachten. Ze geven aan verschillend om te gaan met meisjes en jongens in de klas. Hans uit zijn emoties niet terwijl Erik aangeeft dit wel te doen hoewel hij het voornamelijk over positieve emoties heeft.

Sam, Joren, Jeroen, Erik en Kurt geven aan verwachtingen van de samenleving te ervaren. Opvallend is dat zij eveneens behoren tot de leerkrachten die dit op een negatieve manier ervaren. Zo ervaart de meerderheid van de leerkrachten verwachtingen binnen de schoolcontext van collega's maar zien ze deze niet als storend. Er zijn slechts twee andere leerkrachten, namelijk Ward en Rob, die deze negatief ervaren. Het gaat hierbij specifiek over de situatie waarbij vrouwelijke leerkrachten hun leerlingen die niet luisteren naar de meester sturen. Rob en Ward vinden het niet fijn als boeman afgeschilderd te worden.

## **6.5. Percepties van de leerlingen in beeld**

Ward en Hans geven beiden les in een school die ruraal gelegen is. Ward geeft les in een derde graadsklas en Hans in het zesde leerjaar. Zowel op gebied van leerkrachtstijl als de leerkracht-leerlingrelatie worden telkens eerst de bevindingen uit de interviews met beide leerkrachten beschreven. Aan de hand van bevindingen uit de focusgesprekken met de mannelijke leerlingen uit de klas van Ward en Hans, wordt nagegaan of de percepties van de leerkrachten overeenkomen met de percepties van de leerlingen. In Tabel 4 wordt weergegeven welke leerlingen uit de klas van Ward en Hans deelnamen aan het focusgesprek. Vervolgens wordt het mogelijke verband tussen de rolinvulling van de leerkrachten en het welbevinden van de leerlingen besproken. Aanvullend wordt de relatie nagegaan tussen de rolinvulling van de leerkrachten en de relatie tussen de leerkracht en zijn leerlingen.

Tabel 4: Deelnemende leerlingen aan focusgesprekken.

Hans	Ward
Joris (ouders zijn samen)	Davy (ouders zijn samen)
Rens (gescheiden ouders)	Kevin (gescheiden ouders)
Berten (gescheiden ouders)	Evert (gescheiden ouders)
Mike (gescheiden ouders)	Rik (geen vader)
Tim (gescheiden ouders)	

### 6.5.1. Percepties i.v.m. de rolinvulling van de leerkracht

Tabel 5: Percepties van leerkrachten Ward en Hans over hun eigen rolinvulling.

	Ward	Hans
Verantwoordelijkheid	Zet hier sterk op in. Bijvoorbeeld: huiswerkcontracten, maandelijkse boekbespreking en actua naar keuze etc.	Zet hier sterk op in. Bijvoorbeeld: klasmateriaal, begeleiden jongere leerlingen, inrichten 'marktkraampje' etc.
Keuzes aanbieden	Bijvoorbeeld: leerlingenraad, klasschikking, toetsen plannen etc.	Bijvoorbeeld: hoekenwerk, materiaal om buiten te spelen, wat ze doen wanneer ze klaar zijn met hun werk etc.
Zelfstandigheid	Combinatie zowel zelf sturen als de leerlingen belangrijk. Leerlingen ondersteunen en begeleiden. Zoveel mogelijk inzetten op zelfontdekkend leren.	Vooral de leerlingen sturen hun werk, zet in op zelfredzaamheid. Zelfontdekkend leren niet belangrijk en staat hier sceptisch tegenover.
Relevantie leerstof	Regelmatig duidelijk maken, belangrijke terugkoppeling naar de toekomst toe.	Minder aandacht voor de relevantie naar later toe en soms wordt dit niet toegelicht.

Competitie	Niet belangrijk, eerder als middel om kennis te trainen.	Belangrijk, zet hij op verschillende manieren op in, bijvoorbeeld cijferkampioen.
Prestaties	Prestaties belangrijk volgens de individuele capaciteiten van de leerling. Punten zijn niet representatief en hij zal deze nooit luidop zeggen.	Belangrijk goed presteren en er hard voor werken. Goede prestaties zijn een beloning en verhogen zelfvertrouwen.
Autoritair	Neemt een autoritaire rol op.	Heeft het moeilijk met het woord 'autoritair'. Inbreng van leerlingen ook belangrijk.
Structuur	Heel belangrijk voor zichzelf en voor de leerlingen. Gaat verder dan weekrooster, kinderen weten wat te verwachten van bij het binnenkomen tot het buitengaan. Bijvoorbeeld: weekrooster, kantlijn op het blad, brooddoos op de juiste plaats etc.	Belangrijk voor de kinderen omdat sommigen dit thuis ontbreken. Vooral nadruk op weekrooster. Misschien te weinig aandacht aan structuur brengen.

---

In het algemeen komt het beeld dat de leerkrachten schetsen over hun rolinvulling overeen met het beeld dat de leerlingen omschrijven van hun leerkracht hoewel er op enkele vlakken kleine verschillen waarneembaar zijn. Zowel Hans als Ward geven aan op verschillende manieren in te zetten op de verantwoordelijkheid van leerlingen en het aanbieden van keuzes. De jongens uit Ward zijn klas geven aan dat ze af en toe dingen mogen kiezen in de klas. Davy geeft als voorbeeld dat ze zelf mogen kiezen wat ze doen als ze vroeger klaar zijn met een opdracht. Ward haalt aan dat hij actua probeert te doen rond gesprekken die plaatsvonden in de klas, daaruit haalt hij onderwerpen voor technieklessen etc. Zo kunnen de leerlingen zelf sturen over welk onderwerp de lessen gaan. De leerlingen bevestigen dit maar vullen dit aan met: "Maar als het echt niet gaat dan gaat het niet." Bovendien zijn ze verantwoordelijk voor hun huiswerkcontract, aangehaald door zowel Ward als de jongens uit zijn klas.

We hebben zo een huiswerkcontract en dat krijgen we maandag mee en vrijdag moeten we dat afgeven. En je moet ook zo, onderaan staat er zo uw planning en bovenaan wat je moet doen en daar staat zo een hoed, dat betekent dat je dat moet doen. En een vlag dat mag. En dan moet je dat ook aankruisen als je dat gedaan hebt. (Davy)

De jongens uit de klas van Hans geven aan dat de meester altijd luistert naar hen. Joris zegt dat hij vroeg of hij een spreekbeurt mocht geven over Antwerpen vanuit zijn interesse en de meester maakte hier tijd voor. Net zoals Hans als voorbeeld geeft dat de leerlingen na hun werk mogen kiezen wat ze doen, wordt dit ook als voorbeeld aangehaald door de leerlingen zelf. Wel zeggen de leerlingen dat keuzes in het algemeen niet vaak gegeven worden. Hans zegt dat maandag telkens de weekplanning overlopen wordt en de leerlingen hun inbreng mogen geven voor aanpassingen. Dit voorbeeld wordt door de leerlingen niet aangehaald, wel zegt Joris dat ze soms inbreng hebben bij het plannen van toetsen.

Soms maar dat is wel weinig, maar soms als we echt veel vrije tijd, niet veel vrije dagen hebben en die weet niet wanneer die toets, op welke dag hij die moet doen, dan vraagt hij aan ons op welke dag zouden jullie die willen. (Joris)

Ward omschrijft zichzelf als autoritair terwijl Hans dit eerder een harde omschrijving vindt, maar nadien wel zegt dat het belangrijk is dat de leerlingen luisteren naar hem. Beiden omschrijven ze zichzelf als strikt en streng. Dit blijkt eveneens uit de antwoorden van de leerlingen die dit als positief beschouwen. Ze vinden dat de meester streng is maar niet te streng. Zo zegt Rik: "Ja, ik vind de meester leuker omdat hij iets strenger is maar ook lief enzo." Ward zegt dat leerlingen een speeltijd verliezen wanneer ze babbelen of hun huiswerk niet gemaakt hebben. De jongens bevestigen dit en geven aan dat ze geen speeltijd hebben wanneer ze bepaalde regels niet volgen. Soms krijgen ze drie waarschuwingen en bij de derde krijgen ze een nota, vullen ze aan. Evert zegt dat de meester niet gaat roepen maar leerlingen wel aanspreekt op een rustige manier als iets niet mag. Zo zegt Kevin: "Ja, want meesters moeten ook boos worden natuurlijk. Want je kunt ook niet altijd zo lief blijven want zo ga je ook niets bijleren." Hans geeft aan dat hij niet graag straft maar dat het soms moet. Hij durft al eens zinloos strafwerk geven aan de leerlingen. De jongens zeggen dat de meester een nota schrijft, dreigt met een schoolreis of ballen op de speelplaats te ontnemen of hen gewoon aanspreekt. Volgens Joris zegt de meester wel eens dat de leerlingen een nul riskeren op hun toets wanneer ze niet stoppen met babbelen. De zinloze straffen die Hans omschreef, worden dus niet aangehaald door de leerlingen.

Hans vindt structuur belangrijk voor de leerlingen en geeft dit mee aan de hand van een weekrooster volgens eigen zeggen. Ward geeft aan hier sterk op in te zetten, de leerlingen weten volgens hem wat ze moeten doen van bij het binnenkomen in de klas tot het naar buiten gaan. Beiden benadrukken dat sommige kinderen die structuur thuis misschien ontbreken. De leerlingen uit de klas van Hans geven aan dat ze vooral zelf moeten weten wat de meester van hen verwacht. Wel beschrijven ze regels die besproken werden met de meester zoals vinger opsteken, respectvol zijn met uw medeleerlingen, met iedereen kunnen omgaan, zorg

dragen voor spullen, niemand pesten etc. Om de dag te starten kijken ze telkens naar een aflevering van Karrewiet. De jongens uit de klas van Ward geven aan dat er verschillende regels zijn zoals hun vinger opsteken etc.

Ward geeft aan zoveel mogelijk in te zetten op zelfontdekkend leren terwijl Hans hier eerder sceptisch tegenover staat. Uit de focusgesprekken blijkt dat de leerlingen uit de klas van Ward meer ervaren zelfstandig aan de slag te gaan. In de klas van Hans wordt het voorbeeld aangehaald dat ze bij rekenen meestal alleen moeten werken en dat ze soms met correctiesleutels werken. Verder mogen ze soms zelfstandig oefeningen van spelling afwerken, zeggen de leerlingen. De jongens halen aan dat ze niet met contractwerken werken en dat de meester telkens hun huiswerk plant. Wel geven ze aan dat ze meestal zelf moeten weten wat de meester van hen verwacht. De jongens uit de klas van Ward daarentegen maken hun eigen planning aan de hand van het huiswerkcontract. Daarnaast zeggen ze allen overtuigend 'Ja!' wanneer hen gevraagd wordt of ze veel zelfstandig moeten werken. Dit gebeurt dagelijks, zeggen ze. Zo zegt Davy: "We zitten met twee klassen tegelijk dus ja, soms moet de ene klas dan zelfstandig werken en de andere dan met de meester." Later zegt Davy het volgende: "Ja wij zoeken dan meestal zo wel zelf eerst naar oplossingen voordat we aan de meester vragen."

Ward geeft aan altijd de relevantie duidelijk te maken van de leerstof terwijl Hans toegeeft dit niet altijd te vertellen en hier soms minder aandacht voor heeft. De leerlingen uit de klas van Ward bevestigen meteen dat hun meester telkens uitlegt waarom ze iets moeten leren. Hoewel wanneer hen gevraagd wordt of de meester uitlegt waarvoor ze het later kunnen gebruiken, vertellen ze dat dat minder vaak gebeurt. In tegenstelling tot de leerlingen uit Hans zijn klas die net aangeven dat de meester hier wel veel aandacht aan besteed.

Rekenen als ik dat zo vroeg, zei die, want ik wil elektricien worden, dan zei die dat is goed voor elektricien om te raden van hoeveel moet dat en dat, hoeveel centimeter voor een stuk van het dak ofzo of voor daarin. (Berten)

Hans en Ward vinden het superbelangrijk dat de leerstof afgewerkt en gekend is. Beiden zeggen ze dat aandacht voor het welbevinden eveneens belangrijk is maar het nog altijd een school blijft en de leerlingen moeten kunnen doorstromen naar het secundair onderwijs. De jongens uit beide klassen zeggen dat de meester hen soms afblokt om de les verder af te werken. Evert geeft aan dat het vooral gaat om praktische redenen gaat wanneer de meester hen onderbreekt omdat hij anders zou vergeten wat hij wil zeggen.

Meestal luistert die wel naar ons maar op sommige momenten bijvoorbeeld als we op het bord iets schrijven en de meester schrijft iets anders, maar soms he. En Robbe wil iets zeggen, dan zegt meester zo: 'Nee, gewoon overschrijven.' (Kevin)

Hangt er vanaf hoeveel er aan de beurt zijn. Meester zegt ook altijd, allez die denkt ook altijd in zijn eigen van we moeten wel de les afmaken dus hij laat maar een bepaald aantal toe. En als we dan echt zo lang aan het praten zijn dan zegt die: 'Nu gaan we wel voortdoen met de les.' (Joris)

Ward zegt dat hij competitie niet belangrijk vindt maar dit wel inzet om parate kennis te trainen. Hans daarentegen vindt competitie wel belangrijk en gebruikt dit regelmatig in zijn klaspraktijk. Daarnaast vindt Ward prestaties van de leerlingen belangrijk wanneer het gaat over individuele prestaties. Hij geeft aan bijna nooit punten van leerlingen luidop te zeggen. Terwijl Hans goed presteren en er hard voor werken belangrijk vindt. Goede punten vormen volgens hem een beloning voor de leerlingen en versterkt hun zelfvertrouwen. De leerlingen zelf vermelden niets over competitie in de klas. Wel zegt Bertien bijvoorbeeld dat Hans complimenten geeft wanneer ze goed werken of een goede toets of goed rapport hebben. Joris vult aan: "Het is eigenlijk ook, de meester als ge echt meestal zo boven het klasgemiddelde zit op een toets, dan schrijft de meester wel meestal goed of fantastisch."

Zowel Hans als Ward geven aan dat ze hun leerlingen zo goed mogelijk proberen te ondersteunen. De leerlingen uit beide klassen bevestigen dat de meester hen altijd helpt wanneer ze iets niet begrijpen. Evert zegt dat hij dyslexie heeft en de leerkracht, Ward, hem goed ondersteunt. Rik, uit de klas van Ward, zegt dat hij ASS (autisme spectrum stoornis) heeft en dat de leerkracht hier goed mee om kan gaan. Zo zegt hij op voorhand tegen Rik wat er gaat gebeuren. Zijn tweelingbroer heeft ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) en daar kan hij volgens Rik minder goed mee omgaan. Ze zijn ervan overtuigd dat de meester hen altijd helpt, extra uitleg geeft als ze iets niet begrijpen en hen inspiratie biedt. Hij moedigt hen aan door complimenten te geven of stickers uit te delen, zeggen de leerlingen. Daarnaast bevestigen de jongens dat de leerkracht steeds luistert naar hun mening. De jongens uit Hans zijn klas zeggen eveneens dat de meester hen steeds helpt wanneer ze iets niet begrijpen.

Als je iets voorstelt, hij luistert wel. En als je iets niet zo goed snapt dan probeert hij het te zeggen maar ja hij mag ook niet alles zeggen. En hij geeft, allez als er iets goed lukt dan motiveert hij ons ook dat dat goed is gedaan en als het niet goed is gelukt dan zegt hij op die vlakken gaat dat beter kunnen en op die andere is het heel goed. (Mike)



### 6.5.2. *Percepties i.v.m. de leerkracht-leerlingrelatie*

**Betrokkenheid en verbondenheid.** Zowel Hans als Ward hechten veel belang aan een goede band met hun leerlingen en het welbevinden van hun leerlingen. Beiden gebruiken ze humor in de klas om een goede band op te bouwen. De leerlingen bevestigen Hans zijn percepties van zijn relatie met de leerlingen. De meester is volgens hen iemand die grapjes maakt, waarbij ze leuke dingen mogen doen, hij houdt rekening met hun interesses en ze kunnen altijd bij de meester terecht. Ze zeggen dat de meester hen motiveert en complimenten geeft wanneer ze goed werken. Samengevat omschrijven ze de meester als leuk, grappig en begripvol. Dit geldt eveneens voor de leerlingen uit de klas van Ward. Ze bevestigen dat ze een leuke relatie hebben met de meester en dat ze veel complimenten krijgen. Zo zegt Evert: "Hij geeft ons gewoon goede inspiratie." Ze vinden hem grappig en leuk. De leerlingen omschrijven hun meester in het algemeen als 'een vriendelijke gast, luistert graag naar de kinderen, is rechtvaardig en enthousiast'.

Verder geven Hans en Ward beiden aan dat de leerlingen steeds terecht kunnen bij hen met persoonlijke verhalen en dat ze begrip tonen voor de emoties van hun leerlingen. Een opmerkelijk verschil is hoe ze omgaan met het verdriet van de kinderen. Hans gebruikt humor om dit op te lossen terwijl Ward kinderen laat weten dat het oké is om verdrietig te zijn. Zo zegt Ward dat hij de ruimte gaf aan een leerling om te vertellen over zijn konijntje dat gestorven was. Hans daarentegen geeft volgende uitspraak:

Gewoon zo goed mogelijk proberen helpen, waar dat mogelijk is natuurlijk hé. Als ze zo afkomen met het verlies van hun kat of hun hond dan zeg ik: 'Zeg, dat is allemaal heel erg hé, maar er zijn nog veel ergere dingen dan dat.' Maar ja, proberen over te babbelen hé.

Bovendien is hun mening verschillend omtrent het delen van hun eigen emoties. Hans geeft aan dat hij zijn eigen emoties niet deelt met de leerlingen, terwijl Ward hier wel voor openstaat en eveneens persoonlijke verhalen deelt met zijn leerlingen. Hoewel de jongens uit de klas van Ward aangeven dat de meester vertelt over zichzelf, maar ook niet alles volgens hen. Wel geven ze aan te weten hoe de meester zich voelt, hoewel Kevin zegt dat ze het soms al eens gezien hebben dat de meester verdrietig is en Davy zegt dat ze dit nog niet gezien hebben. De jongens uit de klas van Hans zeggen dat ze de meester vertrouwen en met persoonlijke verhalen bij de meester langsgaan. Zo zegt Mike: "Als ik het moeilijk heb met mijn thuissituatie kan ik daar altijd bij terecht. Hij luistert vooral en zegt wat dat ik meestal kan doen." Rens sluit hierbij aan: "Dan luistert die echt gewoon zonder commentaar, dus die luistert echt altijd heel goed." Ze geven aan dat de meester bezorgd is om hen en weet hoe ze zich voelen.

Berten zegt dat Hans dit ziet aan hun gezicht en gedrag en hij dan vraagt wat er aan de hand is. Ze hebben het gevoel dat de meester om hen geeft en alles voor hen doet.

Ja het is eigenlijk, de meester is eigenlijk altijd voor ons in de weer enz. En ja die dat is gewoon een vriendelijke man enz. En als leerkracht is die echt goed eigenlijk ook. Als je bijvoorbeeld zegt bij Frans ofzo van dat je dat woordje fout uitspreekt dan helpt die u wel altijd zo. (Joris)

Net zoals bij Hans zeggen de leerlingen uit Ward zijn klas dat de meester weet hoe de leerlingen zich voelen en dat hij het belangrijk vindt dat ze zich goed voelen in de klas. Rik zegt: "Ja, maar hij zei eens dat, dat voelde eigenlijk zo een beetje als kinderen omdat wij daar al heel lang bijzitten. En dat voelt dan zo'n beetje alsof wij zijn kinderen zijn." Rik en Kevin geven beiden aan dat ze de meester als soort van vaderfiguur zien, de anderen niet. Opvallend is dat dit net de leerlingen zijn die geen of een minder toegankelijk vaderfiguur hebben. Rik zelf heeft geen vader en Kevin zijn ouders zijn gescheiden. Kevin zegt dat de meester veel gesprekken met hem voerde en bezorgd was om hem op het moment dat zijn ouders gingen scheiden. De leerlingen uit de klas van Ward geven eveneens aan dat wanneer er iets is gebeurd ze dit altijd tegen de meester kunnen zeggen en hij dat direct oplost. Zo benaderen ze de meester onder andere over pestgedrag.

Ja, ge kunt eigenlijk gewoon als dat iets tijdens de speeltijd ofzo is, kunt ge dat gewoon tegen de meester zeggen en de volgende speeltijd zit die al bij u binnen om te vragen wat er gebeurd is enzo, en dan lost die dat direct op. (Davy)

Bij mij is dat eigenlijk een soort hetzelfde als bij Davy altijd bij pestgedrag ga ik eens naar de meester. Want hij vraagt dat ook altijd aan mij of ik dan naar hem kom als er iets gebeurt. Maar als het meer persoonlijk is dan hou ik dat bij mij. (Rik)

Het is echter opmerkelijk dat de leerlingen van Ward aangeven niet alles te vertellen tegen hun meester ondanks dat uit de interviews blijkt dat Ward zich meer openstelt naar zijn leerlingen toe. Desondanks dat Rik persoonlijke zaken niet vertelt aan de meester bevestigt hij wel dat hij de meester vertrouwt. Evert zegt dat het uit schrik is wat de meester zou zeggen, of het gevoel dat hij krijgt als hij het vertelt. Als het iets belangrijk is, zou hij het niet vertellen, zegt hij. Ondanks dat Evert niet alles zal vertellen aan de meester, zegt hij het volgende:

Ja, die heeft vroeger op de school waar ik vroeger zat en die zei ook van dat die daar dat dat zo vervelend is als die roepen. En die had dan medelijden met mij. En dan ja en nu voelt dat beter dat is, dan hebt ge direct ook het gevoel ja dat iemand nog snapt wat ik snap.

Davy zegt dat hij soms wel persoonlijke dingen vertelt maar dat hij dan veel moed bijeen moet rapen en schrik heeft dat de meester anderen erbij gaat betrekken en het dan erger wordt. Kevin zal soms wel persoonlijke zaken vertellen en vertrouwt de meester. Zo zegt hij zelfs op het einde van het focusgesprek: “Eigenlijk moogt ge van mij zeggen wat we zeggen tegen u ze.”

**Fysiek contact.** Een opmerkelijk verschil tussen Hans en Ward is zichtbaar op vlak van fysiek contact met de leerlingen en tevens tussen hoe de leerlingen dit ervaren. Ward geeft aan dat hij de leerlingen regelmatig vastpakt en weinig onderscheid maakt in jongens of meisjes. Bovendien vindt hij dit belangrijk omdat veel kinderen thuis geen affectie krijgen volgens hem en hij merkt dat kinderen daar nood aan hebben. Hans daarentegen zegt dat hij met jongens lossier is maar dat het afhankelijk is van dag tot dag en dat je moet opletten wat je doet met vrouwelijke leerlingen. Zo geeft hij aan dat hij geen schouderklopjes of knuffels geeft, wel geeft hij aan dit erg te vinden maar dat het gewoon zo is. Hij let hier extra op bij meisjes uit schrik dat dit verkeerd geïnterpreteerd zou worden.

De leerlingen hebben een andere perceptie van Hans op gebied van fysiek contact. Ze geven aan regelmatig een schouderklopje of ‘boks op je schouder’ te krijgen van de meester. Ondanks dat ze allemaal aangeven dat de meester geen knuffels geeft uit zichzelf, zegt Joris wel dat hij de meester af en toe een knuffel geeft. In het algemeen zeggen de jongens dat het meestal over een schouderklopje of een compliment gaat. Opvallend is dat Bertien dit als anders ervaart bij een vrouwelijke leerkracht: “De laatste dag voor de vakantie dan ging iedereen de juf een knuffel geven en bij de juf kunt ge sneller een knuffel geven dan bij de meester.” Bertien en Tim geven aan dat ze dat wel missen om soms eens een knuffel te geven. Mike en Rens missen dit niet echt en Joris is degene die zelf knuffels geeft aan de meester.

De affectieve relatie tussen Ward en de leerlingen wordt bevestigd door de jongens uit zijn klas die meteen een hele reeks voorbeelden geven van hoe het fysiek contact aanwezig is in het klasgebeuren: *high fives*, masseren, kriebelen, knuffels etc. De leerlingen lachen wanneer ze dit vertellen. Zo zegt Kevin: “Ja, als we naar de meester gaan voor een vraag ofzo zegt de meester zo: ‘Ah, ge hebt een knuffel nodig!’ En dan geeft de meester ons een knuffel.” De leerlingen geven aan dat ze niet uit zichzelf een knuffel geven aan hun meester en dat ze zich soms ‘beschaamd’ voelen wanneer de meester hen op de schoot neemt vooraan in de klas. Hoewel ze nadien toegeven het allemaal stiekem leuk te vinden wanneer de meester hen een knuffel geeft. Net zoals twee jongens in de klas van Hans die toegeven dat ze knuffels missen en Bertien die aangeeft dat je een juf sneller een knuffel kan geven dan een meester. Men zou hier kunnen veronderstellen dat de jongens weten dat de norm is dat het niet hoort maar ze eigenlijk het fysieke contact wel waarderen.

**Beschikbaarheid.** Hans en Ward verschillen eveneens van mening op vlak van beschikbare tijd. Zo vindt Hans dat hij voldoende tijd heeft voor de leerlingen en daar ook tijd voor maakt. Hij maakt hier wel de nuance dat dit enkel op school geldt en hij geen gebruik maakt van sociale media. Soms geeft Hans de leerlingen aan te wachten met het vertellen van een persoonlijk verhaal dat niets te maken heeft met de les tot net voor de speeltijd. Op de speelplaats zelf heeft hij aandacht voor de verhalen van de leerlingen afhankelijk van hoe zijn dag is. Ward daarentegen vindt dat hij niet altijd genoeg tijd kan maken voor zijn leerlingen. Doordat hij zo gefocust is op wat hij nog moet afwerken, vergeet hij soms zijn tijd te nemen om te vragen hoe het gaat met de leerlingen. Ward zegt wel dat de leerlingen tijdens de speeltijd altijd bij hem terecht kunnen en hij meespeelt en onnozel doet. Hij geeft aan kindercontacten te organiseren en dat de kinderen altijd welkom zijn in de klas na schooltijd tot op het moment dat hij naar huis keert.

De jongens uit de klas van Hans bevestigen dat de meester voldoende tijd voor hen vrijmaakt en naar hen luistert als ze iets willen vertellen. Als het over persoonlijke zaken gaat, zeggen ze dat de meester hen mee naar buiten neemt of onder de middag met hen een gesprek aangaat. Bovendien herinnert Joris zich dat ze uitstel vroegen voor een toets via Instagram desondanks dat Hans aangaf geen contact te hebben met de leerlingen via sociale media. Bij het vertellen van verhalen maken de jongens de nuance dat de meester hen soms onderbreekt om verder te kunnen gaan met de les.

Hangt er vanaf hoeveel er aan de beurt zijn. Meester zegt ook altijd, allez die denkt ook altijd in zijn eigen van we moeten wel de les afmaken dus hij laat maar een bepaald aantal toe. En als we dan echt zo echt lang aan het praten zijn, dan zegt die van: 'Nu gaan we wel voortdoen met de les.' (Joris)

Ondanks dat Ward aangeeft niet altijd voldoende tijd te kunnen maken voor zijn leerlingen ervaren de leerlingen dat de meester wel voldoende tijd vrijmaakt voor hen en naar hen luistert. Zo geven ze aan dat de meester meteen samen met hen problemen wil oplossen wanneer ze dit ter sprake brengen. Zo zeggen Kevin en Evert bevestigend: "Die geeft aan iedereen aandacht, altijd." Tijdens de lessen maakt hij wel eerst zijn uitleg af maar dan gaat hij daarna of in de speeltijd naar die leerling.

**Rolmodel.** "Ik hoop dat ik een rolmodel ben voor mijn leerlingen, en dat ik een goed rolmodel ben voor mijn leerlingen.", zegt Hans. Hij ziet zichzelf echter niet als een mannelijk rolmodel. Ward daarentegen geeft aan dat hij daar niet over nadenkt en gewoon zijn ding doet. Wel vult hij aan te weten dat hij iemand is met een voorbeeldfunctie. Hij ziet zichzelf niet per

se als een mannelijk rolmodel. Later geeft hij echter aan dat jongens hem imiteren door zijn haarkapsel over te nemen etc.

In het focusgesprek zeggen alle jongens uit de klas van Ward dat ze opkijken naar hun meester en hem als een voorbeeld zien. Zowel Rik als Kevin geven aan dat ze hun meester als een soort vaderfiguur zien. Kevin vult later aan dat de meester niet roept maar hen op een andere manier aanspreekt. Evert haalt volgend verhaal aan wanneer hij zegt dat de meester voor hem een voorbeeld is:

Ja, die heeft vroeger op de school waar ik vroeger zat en die zei ook van dat die daar dat dat zo vervelend is als die roepen. En die had dan medelijden met mij. En dan ja en nu voelt dat beter dat is, dan hebt ge direct ook het gevoel ja dat iemand nog snapt wat ik snap.

De jongens uit de klas van Hans reageren eveneens overtuigend wanneer hen gevraagd wordt of ze opkijken naar hun meester.

Ja, ik kijk ook, dat is niet gewoon voor één reden ofzo maar voor verschillende. Dat is omdat dat is iemand die kan mij begeleiden, die kan ook alle kinderen gewoon ook begeleiden. Die weet echt altijd raad op alles enz. En ja, het zou ook wel goed zijn als wij ook werden later zoals hem. (Rens)

Berten vult aan dat het grappig is bij de meester. Verder zegt Rens dat hij daarnaast het begrip dat de meester voor hen heeft, apprecieert en dat de meester iedereen gelijk benadert. Rens zegt dat de meester enkel zaken uitvoert wanneer het voor iedereen goed is.

Bij ons kijken die eigenlijk wel op naar de meester maar soms kijkt de meester ook wel eens op naar mij. Want gisteren eigenlijk ook, ik was iets aan het doen op de computer want dat mocht nog van de meester dat ik op zijn computer bezig was. En die zei zo van hier begrijp ik helemaal niets van. (Joris)

**Mannelijke versus vrouwelijke leerkrachten.** De leerlingen uit beide klassen geven enkele opmerkelijke verschillen aan tussen vrouwelijke en mannelijke leerkrachten uit zichzelf.

Want ik kwam, vorig jaar ben ik hier toegekomen op deze school. En daarvoor zat ik in de klas met alleen maar juffen en die dat was altijd zo roepen tegen mij en schreeuwen en ik was boos. En één juf zei ooit eens tegen mij dat ik de duivel ben. Dan ben ik hier gekomen en toen was meester Ward mijn meester en dat is dat zo iets dat ze dan niet schreeuwen en dan was het veel beter ook. (Evert)

De meester die snapt ons eigenlijk meer zo dan een juf, omdat ja, ik bedoel, hij is ook net zoals ons een beetje. Ja, het begrip voor ons omdat juffen die begrijpen ons meestal niet en die ja, die behandelt iedereen, maar echt iedereen een soort van gelijk. Ja, echt allemaal gelijk. En ja, en het is ook altijd voor iedereen, ja als het voor iedereen goed is dan voert die dat uit. En bij juffen is het vooral wat de meisjes leuk vinden dan doen die dat. Dat was vroeger heel zelden dat dat voor de jongens gedaan werd. (Rens)

Mike stemt hiermee in en Berten vult hierbij aan: “En bij de meester is dat ook meestal grappen want de juffen die geven niet echt veel vrije tijd dat is meer werken. En bij de meester geeft die ons echt wel vrije tijd om iets te doen of te kijken.” Hoewel Berten eerder in het focusgesprek het volgende zei: “Maar eigenlijk is er gewoon geen verschil tussen een juf en meester, ze geven allebei gewoon les.” Alle leerlingen geven aan dat ze ernaar uitkeken om eens bij een meester in de klas te zitten.

Kevin wijst dan weer op de gelijkenissen tussen vrouwelijke en mannelijke leerkrachten volgens hem: “Ik heb ook heel strenge juffen gehad en dan ook gewoon strenge meesters. En de meester is eigenlijk ook zo maar het is zo niet te streng maar wel streng.” Later geeft hij wel aan dat hij de meester leuker vindt dan juffen, die volgens hem geen grapjes maken. Rik bevestigt dit en zegt dat hij bij de meester een opdracht krijgt om zich bezig te houden en dat vindt hij leuk. Juffen doen dit niet volgens hem en dan weet hij niet wat te doen. Davy geeft aan dat juffen creatiever zijn want dat de meester niet zo creatief is, maar dat soms wel eens leuk is. Evert zegt: “Het is gewoon van meester is grappig en dan doet hij vriendelijk en dan is dat ook er eens mee lachen. Bij een juf is dat gewoon uurwerk en zitten we op schema.” Daarnaast zegt hij dat de meester hem terug motiveert wanneer hij geen concentratie meer heeft en bij juffen zit hij dan gewoon vast en weet hij het niet meer.

### ***6.5.3. Rolinvulling mannelijke leerkrachten en welbevinden mannelijke leerlingen***

**Klasklimaat.** Zoals reeds besproken bevestigen de jongens uit zowel de klas van Ward als Hans, dat hun meester inzet op verantwoordelijkheid, het aanbieden van keuzes en zelfstandig werken. Ward omschrijft zichzelf als een trainer die langs de kant staat te supporteren. Hierbij vermelden zijn leerlingen dat hun meester telkens iedereen begeleidt en ondersteunt wanneer nodig. Zo vinden de jongens uit de klas van Ward dat de meester hen voldoende helpt en iedereen in de klas probeert te helpen. Dit wordt eveneens op die manier ervaren door de jongens uit de klas van Hans.

Ja, zeker want er zijn echt een paar kinderen in de klas die bij spelling het echt niet snappen dan gaan die elke keer naar de meester en dan helpt en dan begrijpen die dat meer. En dan worden die daarin wijzer. (Berten)

In beide klassen omschrijven de leerlingen hun meester als streng maar rechtvaardig. Ze geven aan dat er duidelijke regels zijn in de klas en dat de gevolgen samen met hun meester besproken werden. Dit wordt bevestigd door de andere leerlingen. Evert en Kevin zeggen dat de meester hen snel vergeeft wanneer ze iets doen wat niet mag. Evert zegt dat de meester niet gaat roepen maar de leerlingen wel aanspreekt op een rustige manier wanneer iets niet mag. Verder geeft Hans aan competitie belangrijk te vinden en dit regelmatig in te zetten terwijl Ward dit niet belangrijk vindt en enkel als middel inzet om parate kennis te oefenen of leerlingen te leren omgaan met fouten maken. Bovendien vindt Hans het belangrijk dat de leerlingen goed presteren en hier hard voor werken. Volgens Hans helpt dit de leerlingen hun zelfvertrouwen te versterken. Ward vindt prestaties enkel belangrijk op niveau van de individuele leerling, punten zijn volgens hem daarom niet representatief. De jongens uit de klas van Hans vermelden niets over de competitie, wel zegt Berten dat ze complimenten krijgen wanneer ze goed werken of een goede toets of een goed rapport hebben. Joris zegt het volgende: "Het is eigenlijk ook, de meester als ge echt meestal zo boven het klasgemiddelde zit op een toets dan schrijft de meester wel meestal goed of fantastisch."

**Betrokkenheid.** In het algemeen zijn de jongens uit zowel de klas van Hans als van Ward tevreden over hoe alles in de klas verloopt. Zo zegt Berten: "Alles verloopt vlotjes en goed en leuk." Davy geeft echter aan dat er soms obstakels zijn, zo zegt hij: "Soms zijn er wat obstakeltjes door kinderen die zo boos zijn enzo, maar dan gaat meester meestal gewoon verder tot als die gekalmeerd zijn en tot als die hun hoofd terug van hun bank leggen."

De jongens uit de klas van Hans geven aan dat ze zich goed kunnen concentreren in de klas. Zo zegt Berten: "Ja want iedereen is stil en rustig met elkaar dus je kan je goed concentreren." De jongens uit de klas van Ward geven aan dat ze zich goed kunnen concentreren in de les ondanks dat de meester soms een uitleg aan het vijfde geeft maar dat zijn ze reeds gewoon. Evert geeft aan soms zijn concentratie te verliezen als hij geen goede dag heeft, maar de meester zorgt er dan voor dat hij weer met zijn gedachten bij de les is. Dit wordt bevestigd door Kevin.

En dan zijt ge uw concentratie kwijt en dan zit ge zo bezig en als ge dan bij meester zit dan maakt die een grapje ofzo en dan komt die effe bij u kijken en dan zijt ge ondertussen van 'yay'. En dan geeft de meester u motivatie en concentratie en dan begin ik dan terug te werken. (Evert)

De lessen vinden de jongens uit de klas van Ward interessant en ze leren graag nieuwe dingen bij, hoewel ze aangeven dat sommige vakken wel moeilijker zijn voor hen. Zo geven Kevin en Rik aan vooral wereldoriëntatie belangrijk te vinden, maar taal vinden ze moeilijker.

De vakken die ze aangeven minder leuk te vinden, zijn telkens de vakken die ze moeilijker vinden. Ze leren graag nieuwe dingen, vooral in functie van de toekomst. Zo zegt Davy: “Gewoon dan kan ik meer dingen leren en dan kan ik in het middelbaar gemakkelijker verder en in de universiteit enzo ook. En dat is dan gemakkelijker voor mijn job voor later.” De jongens vinden alle lessen interessant.

Ja het is wel interessant omdat de meester geeft les op een leuke manier. Het is niet soms zo de saaie meester dat het is maar het is altijd de meester die meestal al vrolijk en daarom is de les altijd heel leuk. (Mike)

Berten vult hierbij het volgende aan: “Ja en soms leert ge dan ook echt wel veel bij later voor bij een job te zoeken of u gewoon bij de job te helpen.” Dit wordt bevestigd door Mike die zegt dat de meester telkens de relevantie naar later toe uitlegt. Hoewel Mike net zoals de leerlingen in de klas van Ward een nuance maakt.

Het is altijd wel interessant, niet alleen, soms is het wel saai tijdens de les maar ja niet elke les is even leuk. Het is ook te zien welk vak het is, staat dat u aan, staat dat u niet aan. (Mike)

Zowel de jongens uit de klas van Hans als van Ward geven aan dat de meester naar hun mening luistert. Dit wordt geïllustreerd met volgende twee voorbeelden. Davy zegt: “Dan kijkt hij meestal wanneer we dat kunnen doen en als we dan bijvoorbeeld tijd over hebben dan print hij daar soms wel iets van af.” Een voorbeeld gegeven door Joris: “Bij mij is het eigenlijk zo ik had een paar weken geleden, had ik een spreekbeurt over Antwerpen mogen doen. En ik mocht dat dan doen van de meester, we hebben een datum afgesproken.”

**Tevredenheid en sociale relaties.** Ward geeft aan dat hij het leuk vindt om naar de verhalen van de kinderen te luisteren. Hij zegt dat sommige meisjes meer open zijn tegen vrouwelijke collega's maar dat hij dat enkel aanmoedigt en het belangrijkste is dat de leerlingen hun verhaal kwijt kunnen. Bovendien geeft hij aan dat hij zijn emoties en persoonlijke verhalen deelt met de leerlingen. Hans geeft aan eveneens te luisteren naar de verhalen en begrip te tonen voor hun emoties. Hoewel reeds eerder beschreven werd dat Hans verdriet probeert op te lossen met humor, terwijl Ward leerlingen probeert duidelijk te maken dat het oké is om verdrietig te zijn. In tegendeel tot Ward, zegt hij geen emoties te delen met zijn leerlingen. Zowel Hans als Ward blokken echter de leerlingen hun verhalen soms af om verder te gaan met de leerstof, vertellen de jongens.



Ward zegt sterk in te zetten op de verbondenheid in de klas en de sociale vaardigheden. Hans zegt dat hij nog te weinig aandacht besteed aan sociale vaardigheden en dat dit een werkpunt is. Verder zegt Ward veel aandacht te besteden aan het opbouwen van een affectieve relatie met zijn leerlingen en maakt hij regelmatig plaats voor een schouderklopje of knuffel. Dit wordt bevestigd door alle jongens in het gesprek waar de jongens aangeven het stiekem leuk te vinden dat de meester hen knuffels geeft. Kevin zegt het volgende: "Ja, als we naar de meester gaan voor een vraag ofzo zegt de meester zo 'Ah, ge hebt een knuffel nodig.' En dan geeft de meester ons een knuffel." Hans geeft aan geen schouderklopjes of knuffels te geven aan zijn leerlingen. In tegenstelling tot zijn leerlingen die zeggen dat de meester schouderklopjes geeft, maar geen knuffels. Enkel Joris neemt zelf initiatief om de meester af en toe een knuffel te geven.

Ondanks de reeds beschreven verschillen tussen Hans en Ward geven de jongens uit beide klassen aan dat ze graag in de klas zitten. De jongens uit de klas van Ward zeggen zich goed te voelen in de klas. Wanneer ik de leerlingen vroeg om hen voor te stellen, zei Evert het volgende:

Ik ben Evert en ik ben 12 jaar en ik kom eerst van een andere school waar ik mij heel slecht voel en nu ben ik naar een school veranderd waar dat ik bij een meester zit en ik voel mij al een stuk beter.

Hoewel dat hij later zegt zich goed te voelen in de klas als het om de meester gaat, maar niet als het over de les gaat. Kevin zegt het volgende: "Ik voel mij goed in de klas maar soms zo, als ik het moeilijk heb in de klas dan minder." De andere jongens geven aan zich allemaal goed te voelen in de klas en graag naar school te gaan. De jongens uit de klas van Hans stemmen eveneens in wanneer hen gevraagd wordt of ze zich goed voelen in de klas. Zo zegt Berten: "Ja, dat is meestal grappig en vrolijk en leuk als je dan in de klas zit." Mike vult hierbij aan: "En als er iets depressief is dan heeft iedereen wel begrip voor elkaar."

Het is opvallend dat het net de jongens uit de klas van Ward zijn die soms schrik hebben om zaken te vertellen ondanks dat ze zeggen de meester te vertrouwen, een goede band te hebben met hem en graag in de klas zitten. Zo geven ze aan niet te durven zeggen wanneer ze hun huiswerk vergeten maken zijn. Of ze durven iets niet vertellen uit schrik om dan ruzie te hebben met vrienden of het te verergeren. Desondanks zegt Kevin bijvoorbeeld wel dat de meester hem heeft geholpen wanneer zijn ouders gingen scheiden en hij telkens met een boos gevoel naar school ging.

Want toen mama en papa uit elkaar gaan dan moest ik soms tijdens de speeltijd binnen blijven. En dan was de meester met mij aan het babbelen en dan zei de meester dat hij zo bezorgd om mij is. En wat er is, want toen kwam ik meestal boos naar school. (Kevin)

Ondanks dat Hans zegt niet veel aandacht te besteden aan sociale vaardigheden, geen eigen emoties te uiten en geen fysiek contact te hebben met de leerlingen, geven de jongens aan zich goed te voelen in de klas en geen schrik te hebben om iets te vertellen. De jongens uit de klas van Hans zeggen dat de meester weet hoe hij met hen moet omgaan. Zo zeggen de jongens dat ze het leuk vinden dat iedereen goed met elkaar kan omgaan en de meester hier veel belang aan hecht. Mike zegt bijvoorbeeld het volgende: “Het is ook leuk, iedereen kan wel met elkaar omgaan in de klasgroep en dat is dan altijd leuk want de meester die toont dat dan ook altijd op aan.” Er is volgens hen een open sfeer en iedereen toont begrip voor elkaar. Enkel Tim geeft aan dat hij soms dingen niet vertelt in de klas, maar wel tegen de meester apart omdat hij schrik heeft dat leerlingen ermee zullen lachen. Er is geen enkele leerling die schrik heeft om iets te vertellen tegen de meester.

Tot slot lijkt uit verschillende antwoorden dat de jongens uit zowel de klas van Hans als van Ward zich beter voelen in de klas van hun meester dan bij een juf. Zo zei Evert dat hij uit een school komt waar hij zich slecht voelde en zich nu beter voelt. Later blijkt uit zijn antwoorden dat strenge vrouwelijke leerkrachten die hem steeds negatieve feedback gaven hiervan de oorzaak waren. Rens zegt het volgende: “De meester die snapt ons eigenlijk meer zo dan een juf, omdat ja, ik bedoel, hij is ook net zoals ons een beetje en ja een juf die kan haar totaal niet voorstellen wat dat wij allemaal denken en al.”

Zijn begrip voor ons, dat nog eens. Die weet ook gewoon hoe je met ons moet omgaan enzo. En bij juffen is dat wat minder, die juffen die snappen dat gewoon minder. Die weten wel beter hoe meisjes, hoe die met meisjes moeten omgaan en dan doen die dat. Maar de meester die doet dat voor de hele klasgroep. (Rens)

Mike en Tim bevestigen dat de meester meer weet wat de jongens graag doen dan een juf. Bertien vult aan dat het bij de meester grappiger is. Evert zegt eveneens dat de meester grappig en vriendelijk is en de juf meer bezig is met de planning.

## 7. Discussie

Er is een geleidelijke feminisering van het lerarenberoep waarneembaar op internationaal niveau (Basten, 1997; Bolton & Muzio, 2008; Geerdink, 2009). Deze stijgende trend is eveneens waarneembaar in België en in Vlaanderen (Siongers, 2004). De feminisering werd gezien als een ongewenste ontwikkeling vanuit breder maatschappelijk perspectief (Geerdink, 2009). Vanuit de veronderstelde negatieve effecten die dit met zich meedraagt voor de mannelijke leerlingen (Geerdink, 2009, Siongers, 2004; Schmude, 1988), werden heel wat onderzoeken uitgevoerd naar de effecten van het geslacht van de leerkracht op de prestaties, de houding en het gedrag van jongens in zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs. Eerder onderzoek toonde overtuigend aan dat er geen effect is van het geslacht van de leerkracht op de leerprestaties van leerlingen (Carrington, Tymms, & Merrel, 2005; Driessen & Doesborgh, 2004; Helbig, 2012). Veel minder onderzoek werd gevoerd naar de impact op non-cognitieve uitkomsten zoals het welbevinden van leerlingen. Daarnaast is er beperkt onderzoek gevoerd naar de veronderstelde noodzaak voor mannelijke rolmodellen voor jongens (Drudy, 2008).

Deze kwalitatieve studie ging na hoe mannelijke leerkrachten hun rolinvulling omschrijven. Vervolgens werd er dieper ingegaan op het verband tussen de rolinvulling van de mannelijke leerkrachten en het welbevinden van hun mannelijke leerlingen. Om een antwoord te vinden op deze onderzoeksvragen werd bij vijftien mannelijke leerkrachten een semigestructureerd interview afgenomen en met de mannelijke leerlingen van twee van deze leerkrachten een focusgesprek. Hieruit blijkt dat verschillende stereotiepe kenmerken van mannelijke leerkrachten zoals autonomie-ondersteuning, leerstofgerichtheid, humor etc. terugkeren bij de leerkrachten. Daarnaast doorbreken ze stereotypen door aan te geven wel veel aandacht te hebben voor de emoties van de leerlingen. Bovendien geven verschillende leerkrachten aan hun eigen emoties te delen met hun leerlingen. Eén leerkracht, Sam, gaat hier een stap verder in en wil op vlak van emoties een normdoorbrekend rolmodel zijn voor de jongens. Alle leerkrachten hechten belang aan het ontwikkelen van een goede band met hun leerlingen. Verder vindt elke leerkracht structuur belangrijk en geeft de overgrote meerderheid aan hier op verschillende manieren aan te werken.

De beschrijvingen van de rolinvulling van de leerkrachten komen niet altijd overeen met hoe de leerlingen dit ervaren. Uit de vergelijking van Ward en Hans blijkt dat Hans in tegenstelling tot Ward aangeeft geen fysiek contact met de leerlingen te hebben, minder in te zetten op sociale vaardigheden en geen eigen emoties te delen. Ondanks dat Ward en Hans verschillen, blijkt dit geen effect te hebben op de relatie met hun leerlingen en het welbevinden van hun leerlingen. Beide groepen jongens geven aan een goede band te hebben met hun

leerkracht en zich goed te voelen in de klas. Ward stelt zich meer open dan Hans en toch geven zijn jongens aan niet alles te durven vertellen aan hun meester, terwijl de jongens van Hans aangeven wel alles te vertellen aan hun meester.

### **7.1. Leerkrachtstijl: stereotiep of normdoorbrekend?**

Uit de studie van Struyven et al. (2013) bij studenten bleek dat mannelijke studenten meer belang hechten aan externe factoren zoals loon, vakanties en de kans om een sociaal actief leven te leiden. In deze studie rapporteren slechts enkele leerkrachten extrinsieke redenen, bijvoorbeeld Hans geeft toe dat de vakanties mooi meegenomen zijn. Het onderzoek van Geerdink (2009) gaf aan dat een belangrijke factor voor vrouwen de combineerbaarheid met de zorg voor eigen kinderen is. Geen van de geïnterviewde leerkrachten in deze studie vernoemde deze reden. In het algemeen bestaat de beroepskeuze van de mannelijke leerkrachten in deze studie overwegend uit intrinsieke motieven. Twee derde van de leerkrachten haalt namelijk aan dat de interesse voortkwam uit eerdere positieve ervaringen met de kinderen. Dit is in lijn met de resultaten van het onderzoek van Day et al. (2007) dat concludeert dat vrouwelijke en mannelijke leerkrachten voornamelijk vanuit intrinsieke redenen kiezen voor hun beroep, en als motivatie voor het beroep het verlangen naar het werken met kinderen en een verschil te maken in het leven van de kinderen vermelden.

Deze studie wilde nagaan in welke mate de leerkrachten druk ervaren om hun rol in te vullen in lijn met de hegemonische mannelijkheid die typische kenmerken bevat zoals fysieke kracht, avontuurlijk, emotioneel neutraal, zekerheid, controle, assertiviteit, zelfredzaamheid, individualiteit, competitie, publieke kennis, reden, objectiviteit en rationaliteit (Skelton, 2001). Op vlak van fysieke kracht herkennen ongeveer de helft van de leerkrachten dit in zichzelf of vermelden ze impliciet dat zij als man meer fysieke kracht hebben. Als voorbeeld keert bij verschillende leerkrachten terug dat van hen verwacht wordt de fysiek zwaardere klusjes uit te voeren. Drie leerkrachten herkennen zich hier minder in, hoewel één daarvan zegt dat hij ook de zwaardere fysieke klusjes moet uitvoeren. Ondanks dat competitie deel uitmaakt van hegemonische mannelijkheid (Skelton, 2001), blijkt uit de data-analyse dat mannelijke leerkrachten in het algemeen weinig belang hechten aan competitie. De helft van de leerkrachten probeert het zelfs zoveel mogelijk te vermijden en past het zelden toe. De andere helft zet het eerder in als middel om de leerlingen te triggeren of als competitie tegen zichzelf. Slechts één leerkracht geeft aan competitie belangrijk te vinden en regelmatig in te zetten.

Vanuit de literatuur blijkt dat mannen geassocieerd zijn met emotioneel neutraal zijn en dat objectiviteit een kenmerk is van hen (Skelton, 2001). Ongeveer de helft van de mannelijke leerkrachten kan zich vinden in objectiviteit. De andere helft is hier niet op ingegaan. Verder

toont deze studie aan dat 'emotioneel neutraal' niet het algemene patroon is bij mannelijke leerkrachten. De bevindingen van dit kwalitatief onderzoek tonen aan dat alle mannelijke leerkrachten veel aandacht besteden aan de emoties en het welbevinden van de leerlingen. Dit kan eveneens duiden op sociaal wenselijke antwoorden die expliciet gegeven werden. Ze geven aan het belangrijk te vinden om een goede band te creëren met hun leerlingen. De leerlingen die geïnterviewd werden, bevestigen dat de meester aandacht heeft voor hun verhalen en emoties en steeds begripvol met hen omgaat. Over het uiten van hun eigen emoties zijn de opvattingen echter verdeeld. Ongeveer de helft van de leerkrachten geeft aan hun emoties en persoonlijke verhalen te delen met de leerlingen. Ze willen hun kwetsbaarheid als ze met negatieve emoties zitten, delen. Sam geeft expliciet aan dat hij hierin een voorbeeld wil zijn voor de jongens in zijn klas. Hij wil dat ze van iemand met een voorbeeldfunctie zien dat het oké is om hun emoties te tonen. De andere helft geeft aan hun emoties niet te uiten naar de leerlingen toe.

Een ander element van de leerkracht-leerlingrelatie is de affectieve component. Uit het onderzoek dat Cushman (2005) uitvoerde in Nieuw-Zeeland blijkt dat mannelijke leerkrachten die met jonge kinderen werken vaak het gevoel hebben dat ze met argwaan bekeken worden. Dit zorgt volgens Cushman voor verwarring, stress en genderconformeringsdruk die in strijd is met de natuurlijke neiging van mannelijke leerkrachten om zorg te verlenen. Dit wordt bevestigd door enkele leerkrachten in dit onderzoek. Twee leerkrachten willen fysiek contact met de leerlingen volledig vermijden en geven bijvoorbeeld zelfs geen high five. Enkele andere leerkrachten bevestigen dat het voor vrouwelijke leerkrachten meer vanzelfsprekend is om knuffels te geven. Opvallend is dat de meningen van de leerlingen zelf verdeeld zijn. Eén leerling geeft aan dat hij een juf sneller een knuffel zal geven dan een meester. Een andere leerling geeft aan zelf initiatief te nemen om de meester een knuffel te geven. Sommige leerlingen geven aan dat ze het missen een knuffel te krijgen van hun meester. Andere leerlingen bevestigen dat ze regelmatig een knuffel krijgen van hun meester en dit stiekem leuk vinden.

Daarnaast zijn mannelijke leerkrachten streng maar rechtvaardig, geïnteresseerd en goed in sport. In de praktijk vervullen mannelijke leerkrachten de stereotiepe rol door bijvoorbeeld voetbal te spelen met de leerlingen tijdens de speeltijd, meisjes te plagen of vaak humor te gebruiken. Mannelijke leerkrachten gebruiken hun gevoel voor humor om een band met de leerlingen te creëren (Skelton, 2012). Uit de antwoorden van de leerkrachten kunnen we afleiden dat dit van toepassing is voor deze respondenten, ze typeren zichzelf en de leerlingen schetsen hen als streng maar rechtvaardig. De meerderheid geeft echter aan dat ze zichzelf niet als autoritair zouden omschrijven. Binnen de klaspraktijk zien ze zichzelf tussen

de leerlingen staan, maar met een zekere afstand. Ze blijven de meester van de klas. Daarenboven vervult ongeveer een derde van de mannelijke leerkrachten de stereotiepe rol door bijvoorbeeld mee te voetballen met de leerlingen. Humor als typerend mannelijk wordt eveneens teruggevonden in de data-analyses van het huidig onderzoek. Alle respondenten halen humor aan als een belangrijk aspect in hun klaspraktijk en als onderdeel van hun relatie met de leerlingen. Het wordt ingezet om drempels te verlagen, leerlingen te motiveren, leerlingen terecht te wijzen op zaken en leerlingen te laten voelen dat het weer goed zit nadat de leerkracht zich boos moest maken.

Procrustes (2015) toont aan dat de leerkrachtstijl van vrouwelijke leerkrachten licht verschilt van die van mannelijke leerkrachten. Ze hechten over het algemeen meer belang aan het bieden van structuur en werken meer leerling- dan leerstofgericht, mannelijke leerkrachten zijn prestatiegerichter (Procrustes, 2015). Ondanks dat we hier geen vergelijking kunnen maken met vrouwelijke leerkrachten, kunnen we wel aantonen dat deze mannelijke leerkrachten veel belang hechten aan structuur. Slechts twee leerkrachten geven aan eerder nonchalant te zijn. Beiden zeggen ze dat dit een typisch mannelijk kenmerk is en dat mannen minder bezig zijn met netheid en structuur. Desondanks blijkt uit hun antwoorden doorheen het interview dat ze wel inzetten op structuur. Bovendien is wat ze zeggen tegenstrijdig met de gegevens uit de data-analyse waaruit blijkt dat alle andere mannelijke leerkrachten structuur heel belangrijk vinden en hier veel aandacht aan besteden. Ze brengen zoveel mogelijk structuur in het dag- en weekverloop voor de leerlingen. Op vlak van leerkrachtstijl zijn er opmerkelijke verschillen tussen de expliciete antwoorden die gegeven worden en de impliciete antwoorden. Slechts twee leerkrachten zeiden een leerstofgerichte aanpak te hanteren, zes leerkrachten een leerlinggerichte en zeven een combinatie van beiden. Uit de antwoorden van de leerkrachten bij de vraag wanneer een les geslaagd is, blijkt echter dat het merendeel van de leerkrachten wijst op het belang van het begrijpen en beheersen van de leerstof. Ondanks dat de leerkrachten zich verschillend typeren, hechten alle leerkrachten belang aan zowel het welbevinden van de leerlingen als aan het kennen van de leerstof, wel met accentverschillen.

Zoals reeds vermeld onderwijzen vrouwelijke leerkrachten meer leerlinggericht en bieden ze meer structuur. Mannelijke leerkrachten daarentegen zijn meer gericht op prestaties en autonomie. Vanuit dit perspectief wordt het belang van mannelijke leerkrachten benadrukt (Consuegra et al., 2016; Procrustes, 2015). Deze studie bevestigt dat mannelijke leerkrachten gericht zijn op prestaties en autonomie. Elf van de vijftien leerkrachten vinden namelijk prestaties belangrijk hoewel vier leerkrachten de nuance maken dat ze prestaties belangrijk vinden volgens het individueel niveau van de leerlingen. Daarnaast geven alle mannelijke

leerkrachten aan in te zetten op autonomie-ondersteuning en vinden ze de zelfredzaamheid van hun leerlingen belangrijk. Leerlingen bevestigen dat ze verantwoordelijkheden krijgen en keuzes mogen maken op verschillende gebieden. Volgens de studie van Lietaert et al. (2015) krijgen jongens minder leerkrachtondersteuning. Dit wordt niet bevestigd door deze studie, de leerlingen geven aan dat ze voldoende ondersteuning krijgen. Uit de interviews met de jongens van twee leerkrachten blijkt dat ze hun meesters waarderen omwille van de autonomie-ondersteuning. Juffen ervaren ze als strenger en meer rigide. Dit sluit aan met de bevindingen uit de literatuur dat vrouwelijke leerkrachten iets meer focus leggen op structuur en mannelijke leerkrachten meer op autonomie-ondersteuning.

In het onderzoek van Labelma (2000) schrijven de leerlingen kwaliteiten die zijzelf positief evalueren toe aan zowel mannelijke als vrouwelijke leerkrachten. Verder geeft Siongers (2004) aan dat aspecten zoals eerlijkheid, gevoel voor humor, aandacht en vriendelijkheid zowel met vrouwelijke als mannelijke leerkrachten worden geassocieerd. Daarenboven hebben ze het liefst leerkrachten die niet schreeuwen en tieren, die niet te veel huiswerk geven en niet al te strikt zijn. Ze willen leerkrachten die ervoor zorgen dat leerlingen werken (Siongers, 2004). Deze verschillende kenmerken worden aangehaald door de leerlingen als belangrijke aspecten. Desondanks dat Siongers (2004) aangeeft dat de leerlingen hier geen onderscheid maken op vlak van gender, blijkt uit de focusgesprekken dit voor sommige zaken niet het geval te zijn. Ondanks dat verschillende leerlingen zeggen dat er geen verschil is tussen juffen en meesters vullen ze zichzelf meteen aan door verschillen op te noemen. Enkele voorbeelden: Evert geeft aan dat zijn vorige juffen allemaal riepen en dat dit nu bij de meester niet zo is. Rik gaf aan dat hij het niet fijn vond als hij geen opdracht kreeg van de juffen als hij klaar was met een taak. De meester doet dit wel zodat hij weet hoe hij zich in stilte kan bezighouden. Daarnaast vinden de leerlingen het belangrijk dat de meester soms streng is, dit is volgens hen soms nodig en belangrijk om te kunnen leren. Verschillende leerlingen schrijven humor toe als eigenschap van hun meester en juffen maken volgens hen geen 'grapjes'. Ze geven aan dat dit één van de redenen is waarom ze hun mannelijke leerkracht zo graag hebben in vergelijking met de juffen.

Tot slot suggereert Lietaert et al. (2015) dat activiteiten en materialen in het schoolcurriculum meer overeenstemmen met meisjes hun interesses. Dit komt niet expliciet aan bod in de interviews maar enkele leerlingen geven wel aan dat de juffen meer kijken naar wat de meisjes graag doen en die zaken uitvoeren dan naar wat de jongens graag doen.

## 7.2. Gender role conflict

Bij mannelijke leerkrachten heerst een genderconformeringsdruk waarbij ze moeten voldoen aan hoge verwachtingen bij het vervullen van hun rolfunctie (Consuegra et al., 2016). O'Neil stelt dat genderroldynamieken onze gedachten beïnvloeden en conflicten veroorzaken zonder dat we ons ervan bewust zijn. Hierdoor is het mogelijk dat we een stuk van het *gender role conflict* missen in de resultaten (O'Neil, 2008; O'Neil et al., 1995). Uit internationaal onderzoek blijkt dat de mannelijke leerkrachten hier zelf gemengde gevoelens bij hebben (Skelton, 2009). Zo blijkt dat mannelijke leerkrachten enerzijds geërgerd, geïrriteerd of teleurgesteld raken wanneer hen 'geschikte mannelijke eigenschappen' opgelegd worden en van hen verwacht wordt om een rolmodel te zijn (National Union of Teachers, 2002; Skelton, 2009). Dit treedt eveneens naar voren in de resultaten van dit onderzoek. In het algemeen geeft de meerderheid van de leerkrachten aan dat ze geen druk ervaren om de stereotiepe rol te bekleden. De leerkrachten die verwachtingen ervaren vanuit de samenleving of van collega's en directies, geven wel aan sommige verwachtingen op een negatieve manier te ervaren. Een voorbeeld hiervan is dat enkele leerkrachten het niet fijn vinden telkens als 'boeman' afgeschilderd te worden. Opmerkelijk is dat sommige leerkrachten verwachtingen van ouders ervaren omtrent strenger zijn en andere omtrent *chiller* zijn. Dit zou eveneens tot een *gender role conflict* kunnen leiden.

Anderzijds zijn er mannelijke leerkrachten die graag rolmodel zijn voor de leerlingen. Dit kan zowel voor het overbrengen van deze mannelijke eigenschappen, bijvoorbeeld door een vaderfiguur te zijn of gevoel voor humor in de klas te brengen. Of net het tegenovergestelde, door een niet-traditioneel rolmodel te zijn (National Union of Teachers, 2002; Skelton, 2009). In het huidig onderzoek is er slechts één leerkracht die aangeeft zich een mannelijk rolmodel te voelen voor de leerlingen, namelijk Sam. Hij wil een niet-traditioneel rolmodel zijn en duidelijk maken aan de jongens in zijn klas dat ze ook hun emoties mogen tonen. Verschillende leerkrachten halen echter aan hun emoties niet te tonen aan de leerlingen. Een mogelijke assumptie die hier gemaakt kan worden, is dat deze leerkrachten misschien een genderconformeringsdruk ervaren. Twee leerkrachten beschrijven momenten waarop ze het gevoel hadden een vaderfiguur te zijn voor een leerling die geen vader had. Dit sluit aan bij de bevindingen uit het focusgesprek met de leerlingen. Twee leerlingen geven namelijk expliciet aan dat de leerkracht voor hen een rolmodel is, meer specifiek een soort vaderfiguur. Het is opmerkelijk dat dit net de leerlingen zijn die op dat moment een vaderfiguur in hun leven misten.



Deze genderconformeringsdruk kan eveneens impliciet aanwezig zijn. Dit kan gesuggereerd worden vanuit de vergelijking tussen de percepties van de twee leerkrachten en de jongens in hun klas. Hans ziet zichzelf als een rolmodel en Ward beseft een voorbeeldfunctie te hebben maar ziet zichzelf niet per se als rolmodel. Desondanks kijken de leerlingen uit beide klassen enorm op naar hun meester. De mannelijke leerlingen uit de klas van Ward zeggen soms schrik te hebben om persoonlijke verhalen te delen met de meester. Dit is opmerkelijk aangezien Ward zich meer openstelt naar de leerlingen toe en een affectieve relatie opbouwt met zijn leerlingen. In tegenstelling tot Hans, die aangeeft geen emoties te delen met de leerlingen, waarbij de leerlingen alles delen met hun meester. Daarnaast gaf Hans aan dat hij geen schouderklopjes of knuffels geeft, terwijl uit het gesprek met de leerlingen naar voren kwam dat ze wel schouderklopjes krijgen en één van de jongens zelfs knuffels geeft aan de meester. Hij slaagt er evengoed in om een hoog welbevinden te creëren bij de leerlingen. Desondanks dat Hans het gevoel opbrengt afstandelijker en strenger te zijn, ervaren de leerlingen dit duidelijk anders. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat hij wil compenseren en probeert te confirmeren met de gendernorm, streng en afstandelijk. Terwijl hij in de praktijk misschien een stuk meer feminien is dan hoe hij zich in het interview voordeed. Het kan dus een stuk gestuurd zijn door wat hij denkt dat sociaal wenselijk is of door zijn opvattingen over hoe een mannelijke leerkracht zich moet gedragen. Hieruit zouden we eveneens kunnen afleiden dat knuffels en het tonen van de eigen emoties geen voorwaarden zijn voor een goede vertrouwensrelatie tussen de leerkrachten en de leerlingen. Kortom, de leerlingen uit beide klassen zitten graag in de klas en voelen zich goed in hun klas desondanks dat beide leerkrachten een andere omschrijving geven van hun rolinvulling. De leerlingen vinden dat ze een goede band hebben met hun leerkracht. Zowel Hans als Ward worden omschreven als leerkrachten die humor inzetten in de klas, lessen op een interessante manier aanbieden en luisteren naar hun leerlingen. Hieruit blijkt dat er verschillende manieren zijn om een positieve leerkracht-leerlingrelatie op te bouwen. Een andere stijl verhindert de betrokkenheid van leerlingen niet.

O'Neil en Luján (2009) stellen dat jongens emoties gelijkstellen met vrouwelijkheid en dat ze vermijden gevoelens te tonen omdat het niet aanzien wordt als mannelijk. Dit was niet zichtbaar in de antwoorden van de mannelijke leerlingen die deelnamen aan de focusgesprekken. Ze schilderen emoties niet expliciet af als iets mannelijks of iets vrouwelijks. Het is zelfs zo dat de leerlingen aangeven begrip te tonen voor elkaars verhalen en emoties.

Vanuit de antwoorden in de interviews komt naar voren dat de meerderheid van de mannelijke leerkrachten slechts deels overeenstemt met het geschetst stereotiepe beeld. Wanneer hen de vraag gesteld wordt in verband met de stereotiepe kenmerken of ze zichzelf

hier al dan niet in herkennen, zijn er verschillende leerkrachten die even twifelen. Verschillende leerkrachten stemmen in, maar geven aan dat het misschien niet per se om genderstereotypen gaat. Hoewel ze eveneens vanuit stereotypen denken, zo blijkt impliciet vanuit andere uitspraken. Een concreet voorbeeld hiervan is bijvoorbeeld Ronny, die van mening is dat vrouwelijke leerkrachten anders zijn dan mannelijke leerkrachten. Even later spreekt hij zichzelf tegen wanneer hij verwijst naar zijn vrouwelijke collega's die op dezelfde manier lesgeven en waarbij er weinig verschil is volgens hem. Een ander voorbeeld is wanneer Simon in zijn omgeving ervaart dat vrouwelijke leerkrachten meer structuur en discipline eisen. Meteen daarna vult hij zichzelf aan dat gender hier geen rol speelt. Ongeveer de helft van de mannelijke leerkrachten zeggen dat het afhankelijk is van persoon tot persoon welke stijl je hanteert. Dit is vaak tweestrijdig doordat ze in het interview wel verschillen aanhalen en deze aan het gender koppelen. Impliciet in hun discours geven ze onbewust gender als verklaring van gedrag terwijl ze expliciet zeggen dat gender gedrag niet bepaalt.

Dit patroon verschijnt eveneens in de antwoorden omtrent het al dan niet anders omgaan met meisjes en jongens in de klas. Tien leerkrachten zeggen geen onderscheid te maken tussen jongens en meisjes in hun klas. Ongeveer de helft van deze leerkrachten geeft tegelijk impliciet weer dat er wel een onderscheid is in de manier waarop ze jongens en meisjes benaderen. Zo beschrijven ze bijvoorbeeld zachter om te gaan met meisjes en bij jongens op een meer directe manier. Het zou kunnen dat ze hier een volgens hun sociaal wenselijk antwoord wilden geven waardoor later duidelijk werd dat het in de klaspraktijk misschien toch anders is. Het is moeilijk om hier verbanden te leggen. Dit kan eveneens te maken hebben met het feit dat wat de leerkrachten expliciet antwoorden niet altijd overeenkomt met ideeën die impliciet naar voor komen doorheen het interview. Waardoor ze dus op meer vlakken zouden overeenkomen dan oorspronkelijk weergegeven.

Samengevat blijkt uit de interviews dat mannelijke leerkrachten voorzichtig zijn in hun uitspraken over verschillen toewijzen aan gender, en nuance opzoeken. Verschillende leerkrachten willen zich verzetten tegen de zaken te analyseren in termen van vrouwen en mannen terwijl de realiteit complexer is. Dit zou ook een ontwijking kunnen zijn van de confrontatie met de eigen gegenderdheid onder ogen te zien. Ze herkennen dat ze in de lijn met de stereotypen handelen maar tegelijkertijd geven ze voorbeelden aan van genderroldoorbreekende aspecten, zowel bij zichzelf als bij anderen. Ze analyseren hun praktijk niet graag in termen van de simplistische 'mannen-vrouwen-kwestie' en sommigen geven zelfs expliciet aan dat ze het echt niet fijn vinden bijvoorbeeld altijd de 'boeman' te zijn. Het is opmerkelijk hoe ze bewust redeneren dat ze erg genuanceerd spreken om het stereotiep

denken te corrigeren, maar impliciet in hun antwoorden en voorbeelden en analyses komen toch weer stereotiepe beelden naar boven.

### **7.3. Limitaties en suggesties vervolgonderzoek**

Enkele limitaties moeten in rekening gebracht worden wanneer de bevindingen van dit onderzoek geïnterpreteerd worden. Allereerst gaat het om een relatief kleine steekproef en werd de steekproef niet willekeurig geselecteerd. Omwille van deze reden zijn de resultaten niet breed generaliseerbaar voor alle mannelijke leerkrachten ondanks dat er een spreiding werd voorzien op het vlak van leeftijd, leerjaar en onderwijsnet bij de respondenten. Daarnaast is er het probleem van *self-selection bias* doordat de mannelijke leerkrachten weten dat het over gender zal gaan en zelf de keuze hebben om al dan niet deel te nemen aan het onderzoek. De respondenten die ervoor kozen om deel te nemen zullen dan ook geen volledig goede weerspiegeling zijn van de populatie. Siongers (2004) stelt dat leerkrachten hun (vaak onbewuste) houdingen en visies opgemerkt en geïnterpreteerd worden door leerlingen. In dit onderzoek is het eveneens mogelijk dat effecten onbewust verlopen en moeilijker te vatten zijn in een interview zoals Siongers (2002) suggereert.

Sontago (2000) suggereert dat meisjes eveneens nood hebben aan mannelijke rolmodellen. In het huidig onderzoek worden percepties nagegaan van mannelijke leerkrachten en mannelijke leerlingen. Een mogelijk vervolgonderzoek is om naast deze percepties eveneens de vrouwelijke leerkrachten en vrouwelijke leerlingen te betrekken zodat een vergelijking gemaakt kan worden op vlak van gender. Zo kan nagegaan worden of vrouwelijke leerkrachten zich al dan niet herkennen in stereotypen die beschreven worden als mannelijk. Daarbij kunnen de interpretaties van mannelijke en vrouwelijke leerkrachten hun gedragingen vergeleken worden. Tot slot kan nagegaan worden of er al dan niet een verschil is in het welbevinden bij jongens en meisjes, en of er een verband is tussen het welbevinden van jongens en meisjes en het geslacht van de leerkracht.

In verband met het meten van welbevinden zien Van Damme et al. (2001) dit als een variabele die meerdere meetmomenten vraagt om gegronde uitspraken te doen. Bevragingen zijn vaak slechts momentopnames. Met de beperking die een eenmalige bevraging inhoudt, dient rekening te worden gehouden bij de interpretatie van de resultaten van de bevraging (Van Damme et al., 2001). In het huidig onderzoek lag de focus op het actuele welbevinden en niet het duurzame welbevinden. Duurzaam welbevinden is de toestand van het welbevinden op lange termijn met indicatoren zoals algemene zelfwaardering, het beeld van de eigen bekwaamheid, het zelfbeeld, het academisch zelfconcept en het sociale en emotionele zelfconcept (Engels et al., 2000, 2004). Het zou interessanter kunnen zijn om het

duurzaam welbevinden na te gaan waaronder het ontwikkelen van een zelfconcept als al dan niet stereotiep mannelijke jongen valt. We kunnen ons bijvoorbeeld afvragen of de positieve invloed van mannelijke leerkrachten gedurende één jaar op leerlingen een lange termijn duurzaam positief effect zal hebben. Vervolgonderzoek zou kunnen inzetten op meerdere meetmomenten om het duurzaam welbevinden van de leerlingen na te gaan in een longitudinale studie.

Verder onderzoek zou uitgevoerd kunnen worden om na te gaan of co-teaching een oplossing kan zijn om leerlingen meerdere rolmodellen te bieden en het 'één klas één leerkracht' idee te verlaten.

## 8. Conclusie

Er is een geleidelijke feminisering van het lerarenberoep waarneembaar op internationaal niveau (Basten, 1997; Bolton & Muzio, 2008; Geerdink, 2009). Deze stijgende trend is eveneens waarneembaar in Vlaanderen (Siongers, 2004). Vanuit een breder maatschappelijk perspectief zou de feminisering als een ongewenste ontwikkeling gezien worden (Geerdink, 2009). Verschillende onderzoeken werden uitgevoerd naar een mogelijks verband tussen de feminisering en cognitieve en niet-cognitieve uitkomsten zoals het welbevinden. Uit de onderzoeksresultaten blijkt geen verband te zijn tussen de feminisering van het lerarenberoep en de leerprestaties van de leerlingen (Carrington, Tymms, & Merrel, 2005; Driessen & Doesborgh, 2004; Helbig, 2012). Er is echter geen consensus of er al dan niet een verband is met het welbevinden van de leerlingen en de veronderstelde noodzaak aan mannelijke rolmodellen (Drudy, 2008).

In deze kwalitatieve studie werd nagegaan hoe 15 mannelijke leerkrachten hun rolinvulling omschrijven aan de hand van semigestructureerde interviews. Bij twee leerkrachten werden telkens een 5-tal mannelijke leerlingen geïnterviewd aan de hand van een focusgesprek. Met rolinvulling verwijzen we naar leerkrachtstijl en leerkracht-leerlingrelatie. Uit deze studie blijkt dat verschillende stereotiepe kenmerken terugkeerden bij de mannelijke leerkrachten bijvoorbeeld autonomie-ondersteuning, prestaties en humor keren terug in de antwoorden van de leerkrachten en leerlingen als kenmerkend. Verschillende leerlingen schrijven humor toe als eigenschap van hun meester en juffen maken volgens hen geen 'grapjes'. Ze geven aan dat dit één van de redenen is waarom ze hun mannelijke leerkracht zo graag hebben in vergelijking met de juffen. Op gebied van leerkrachtgericht, leerlinggericht of een combinatie van beiden typeren de leerkrachten zich verschillend van elkaar. Desondanks blijkt uit de interviews dat de leerkrachten belang hechten aan zowel het welbevinden van de leerlingen als aan het kennen van de leerstof, wel met accentverschillen. De aandacht voor het welbevinden sluit aan bij het doorbreken van stereotypen. Vanuit de literatuur blijkt dat mannen geassocieerd zijn met emotioneel neutraal zijn (Skelton, 2001). De mannelijke leerkrachten geven echter aan aandacht te hebben voor het welbevinden en de emoties van hun leerlingen. Verschillende leerkrachten zeggen ook hun eigen emoties te delen met hun leerlingen.

Doorheen de interviews herkennen de mannelijke leerkrachten verschillen tussen zichzelf en hun vrouwelijke collega's. Verschillende leerkrachten willen deze verschillen niet toewijzen aan gender hoewel ze dit impliciet zelf doen in het interview. Ze herkennen dat ze in de lijn met de stereotypen handelen maar tegelijkertijd geven ze voorbeelden aan van

genderroldoorbreekende aspecten, zowel bij zichzelf als bij anderen. Uit hun antwoorden, de voorbeelden en de analyses komen wel degelijk stereotiepe beelden naar boven.

Bij mannelijke leerkrachten heerst een genderconformeringsdruk waarbij ze moeten voldoen aan hoge verwachtingen bij het vervullen van hun rolfunctie (Consuegra et al., 2016). O'Neil stelt dat genderroldynamieken onze gedachten beïnvloeden en conflicten veroorzaken zonder dat we ons ervan bewust zijn. Hierdoor is het mogelijk dat we een stuk van het *gender role conflict* missen in de resultaten (O'Neil, 2008; O'Neil et al., 1995). Deze studie bevestigt de onderzoeksresultaten van internationaal onderzoek waar naar voren komt dat mannelijke leerkrachten gemengde gevoelens hebben bij de verwachtingen vanuit de samenleving. Sommigen zien dit als vervelend en ervaren dit op een negatieve manier (National Union of Teachers, 2002; Skelton, 2009). In het algemeen geeft de meerderheid van de leerkrachten in dit onderzoek aan dat ze geen druk ervaren om de stereotiepe rol te bekleden. De leerkrachten die wel verwachtingen ervaren vanuit de samenleving of van collega's en directies, geven aan sommige verwachtingen op een negatieve manier te ervaren. Een voorbeeld hiervan is dat enkele leerkrachten het niet fijn vinden telkens als 'boeman' afgeschilderd te worden. In het huidige onderzoek is er slechts één leerkracht die aangeeft zich een mannelijk rolmodel te voelen voor de leerlingen, namelijk Sam. Hij wil een niet-traditioneel rolmodel zijn en duidelijk maken aan de jongens in zijn klas dat ze ook hun emoties mogen tonen. Verschillende leerkrachten halen echter aan hun emoties niet te tonen aan de leerlingen. Een mogelijke assumptie die hier gemaakt kan worden, is dat deze leerkrachten misschien een genderconformeringsdruk ervaren. Een ander voorbeeld hiervan is zichtbaar bij Hans die het gevoel opbrengt afstandelijker en strenger te zijn terwijl de leerlingen dit anders ervaren. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat hij wil compenseren en probeert te confirmeren met de gendernorm, namelijk streng en afstandelijk. Terwijl hij in de praktijk misschien een stuk meer feminien is dan hoe hij zich in het interview voordeed. Het kan dus een stuk gestuurd zijn door wat hij denkt dat sociaal wenselijk is of door zijn opvattingen over hoe een mannelijke leerkracht zich moet gedragen.

Om het verband na te gaan tussen de rolinvulling van de mannelijke leerkrachten en het welbevinden van hun mannelijke leerlingen werden twee focusgesprekken gehouden met de mannelijke leerlingen van twee leerkrachten. Welbevinden hebben we geoperationaliseerd als het actuele welbevinden met tevredenheid, betrokkenheid en sociale relaties als subdimensies (De Lee & De Volder, 2009; Engels et al., 2000, 2004; Laevers et al., 2003). Een hypothese die gesteld werd, is dat mannelijke leerlingen een lager welbevinden zouden hebben bij mannelijke leerkrachten die hun rol normbevestigend uitvoeren. Wanneer de mannelijke leerkracht de stereotiepe rolinvulling doorbreekt, zouden jongens een hoger

welbevinden hebben. De beschrijvingen van de rolinvulling van de leerkrachten komen niet altijd overeen met hoe de leerlingen dit ervaren. Uit de vergelijking van Ward en Hans blijkt dat Hans, in tegenstelling tot Ward, aangeeft geen fysiek contact met de leerlingen te hebben, minder in te zetten op sociale vaardigheden en geen eigen emoties te delen. Ward leunt meer aan bij een normdoorbrekende rol en Hans bij een normbevestigende rol. Ondanks dat Ward en Hans verschillen, blijkt dit geen effect te hebben op de relatie met hun leerlingen en het welbevinden van hun leerlingen. Beide groepen jongens geven aan een goede band te hebben met hun leerkracht en zich goed te voelen in de klas. Ward stelt zich meer open dan Hans en toch geven zijn jongens aan niet alles te durven vertellen aan hun meester, terwijl de jongens van Hans aangeven wel alles te vertellen aan hun meester. Hieruit zouden we eveneens kunnen afleiden dat knuffels en het tonen van de eigen emoties geen voorwaarde zijn voor een goede vertrouwensrelatie tussen de leerkrachten en de leerlingen. Kortom, beide leerkrachten hebben een goede relatie met hun mannelijke leerlingen en de leerlingen voelen zich goed in de klas ondanks de verschillende rolinvulling van de leerkrachten. Een andere leerkrachtstijl verhindert een positieve leerkracht-leerlingrelatie niet.

Een mogelijk vervolgonderzoek is om naast deze percepties eveneens de vrouwelijke leerkrachten en vrouwelijke leerlingen te betrekken zodat een vergelijking gemaakt kan worden op vlak van gender. Het mogelijk verband tussen het welbevinden bij jongens en meisjes en het geslacht van de leerkracht kan nagegaan worden. Sontago (2000) suggereert namelijk dat meisjes eveneens nood hebben aan mannelijke rolmodellen. In de praktijk zijn een evenwichtige verdeling van mannen en vrouwen in het leerkrachtenteam en de aanwezigheid van normdoorbrekende leerkrachten belangrijk, opdat een diversiteit aan leerkrachtstijlen aangeboden kan worden (Consuegra, Vantieghem, Halimi, & Van Houtte, 2016; Geerdink, 2009). Tot slot lag de focus in deze studie op het actueel welbevinden en zou het interessant zijn een longitudinale studie uit te voeren naar het duurzaam welbevinden van de leerlingen.

## Referenties

- Agentschap Informatie Vlaanderen (z.d.). *Streefcijfers voor kansengroepen*. Geraadpleegd op 27 juli 2018, via <https://overheid.vlaanderen.be/streefcijfers-voor-kansengroepen>.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: differential behavior, relationship quality and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57-70. doi: 10.1086/461943
- Bao, X. H., & Lam, S. F. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child Development*, 79(2), 269-283.
- Basten, C. (1997). A feminised profession: women in the teaching profession. *Educational Studies*, 23(1), 55-62.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46, 343-349.
- Bijel, K. (1991). Sekseverschillen in onderwijsprestaties in Nederland: een overzicht van de literatuur en enkele nieuwe gegevens. *Pedagogische Studiën*, 68, 350-370.
- Blazina, C., Pisecco, S., & O'Neil, J. M. (2005). An adaptation of the Gender Role Conflict Scale for adolescents: Psychometric issues and correlates with psychological distress. *Psychology of Men and Masculinity*, 6, 39-45.
- Boer, F. D. (2011). De grounded theory approach: een update. *Kwalon*, 2011 (16), 35-33.
- Bolton, S., & Muzio, D. (2008). The paradoxical processes of feminization in the professions: the case of established, aspiring and semi-professions. *Work, employment and society*, 22(2), 281-299.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International journal of qualitative methods*, 5(3), 12-23.
- Brehmer, I. (1987). *Der widersprüchliche Alltag; Probleme von Frauen im Lehrberuf* (Berlin, Frauen & Schule Verlag).
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. *Gender influences in classroom interaction*, 115-142.



- Brozo, W. G. (2002). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Brumberg, J. (1983). The Feminization of Teaching: 'Romantic Sexism' and American Protestant Denominationalism. *History of Education Quarterly*, 23, 384.
- Carrington, B., Tymms, P., & Merrel, C. (2005). *Role models, school improvement and the 'gender gap' – Do men bring out the best in boys and women the best in girls?* Paper presented to the European Association for Research on Learning and Instruction Conference, Cyprus.
- Chu, J. Y., Porche, M. V., & Tolman, D. L. (2005). The Adolescent Masculinity Ideology in Relationship Scale. *Men and Masculinities*, 8, 93 – 115.
- Consuegra, E., Vantieghem, W., Halimi, M., & Van Houtte, M. (2016). Normbrekers: Hoe scholen ruimte voor diversiteit kunnen creëren. *Basis*, 128(10), 22-24.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Cushman, P. (2005). Let's hear it from the males: Issues facing male primary teachers. *Teaching and teacher education*, 21(3), 227-240.
- Cushman, P. (2008). So what exactly do you want? What principals mean when they say "male role model". *Gender and Education*, 20(2), 123–36.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.
- De Cooman, R., De Gieter, S., Pepermans, R., De Bois, C., Caers, R., & Jegers, M. (2007). Graduate teacher motivation for choosing a job in education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 123–136.
- Depaepe, M., Lauwers, H., & Simon, F. (2004). De feminisering van het leerkrachtencorps in België in de negentiende en twintigste eeuw. *Revue belge de philologie et d'histoire. Belgisch Tijdschrift voor Filologie en Geschiedenis*, 82(4), 969-995.
- Driessen, G., & Doesborgh, J. (2004). *De feminisering van het basisonderwijs. Effecten van het geslacht van de leerkrachten op de prestaties, de houding en het gedrag van de leerlingen*. Nijmegen: ITS.

- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309-323.
- Drudy, S., Martin, M., Woods, M., & O'Flynn, J. (2005). *Men and the classroom: Gender imbalances in teaching*. Londen: Routledge.
- De Lee, L., & De Volder, I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, niet gepubliceerde afstudeerscriptie.
- Departement Onderwijs en Vorming. (z.d.). *Eindrapport diversiteitsprojecten in de lerarenopleidingen 2008-2011*. Geraadpleegd op 3 juli 2018 via [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/publicaties/Eindrapport diversiteitsprojecten.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/publicaties/Eindrapport_diversiteitsprojecten.pdf)
- Engels, N., Aelterman, A., Deconinck, E., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2000). *Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs: de ontwikkeling van bevragingsinstrument (OBPWO-project 98.06)*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Engels, N., Aelterman, A., Deconinck, E., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2004). *Graag naar school. Een meetinstrument voor het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs*. Brussel: VUBpress.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Eurydice, The Information Network on Education in Europe (2004). *Key topics in education in Europe Volume 3 - The teaching profession in Europe: Profiles, trends and concerns, Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*. Directorate-General for Education and Culture European Commission. [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/043EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/043EN.pdf)
- Ferguson, D. (2008). *What Teachers Need to Know about Personal Wellbeing*. Camberwell: Acer.
- Geerdink, G. (2009). Feminisering van het basisonderwijs. *Het kind, de leerkracht en het onderwijs. Terugblikken en vooruitzien*, 35-47.
- Geerdink, G., Bergen, T. & Dekkers, H. (2005). Seksespecifieke studierendementen: een case study bij pabostudenten. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 26(1), 5-13.

- Ghosh, B. (2001). *Contemporary issues in development economics*. Hampshire: Routledge.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of the children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638. Doi:10.1111/1467-8624.00301
- Helbig, M. (2012). Boys do not benefit from male teachers in their reading and mathematics skills: empirical evidence from 21 European Union and OESO countries. *British Journal of Sociology of Education, 33*(5), 661-677.
- Hilal, A. H., & Alabri, S. S. (2013). Using NVivo for data analysis in qualitative research. *International Interdisciplinary Journal of Education, 2*(2), 181-186.
- Jones, M., & Alony, I. (2011). Guiding the use of grounded theory in doctoral studies—An example from the Australian film industry.
- Lahelma E. (2000). 'Lack of male teachers: a problem for students or teachers?' *Pedagogy, culture and society, 8*(2), 173-186.
- Laevers, F., & Laurijssen, J. (2001). *Welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid van kleuters en leerlingen in het basisonderwijs. Een draaiboek voor systematische observatie en bevraging* (OBPW-project 98.07). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Laevers, F., Daems, M, Declercq, B., Goudeseune, I., Laureijssen, J., Vandeplas, C., & Verstevens, K. (2003). Wat vind ik van mijn school? *Leuven: CEGO*.
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: The role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education, 39*(6), 739-760. doi: 10.1080/03054985.2013.845420
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: a review. *Educational Research, 41*(1), 63-76.
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 498-518.
- Mancus, D.S. (1992). Influence of male teachers on elementary school children's stereotyping of teacher competence. *Sex Roles: a journal of research, 24*, 109–28.

- Martin, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. doi:10.3102/00028312037001153
- Martin, A. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440. doi:10.1348/000709906X118036
- Martino, W. (1999). 'Cool boys', 'party animals', 'squids', and 'poofters': Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education* 20(2), 239–63.
- National Union of Teachers (NUT) (2002). *Men enough to teach in primary and early years: Report of the symposium 'Men Teaching in Primary and Early Years'*. London: Author.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research*, 48, 120-163. doi: 10.3102/0002831210365008
- OESO. (2012). *Table D5.2. Gender distribution of teachers (2010): Percentage of women among teaching staff in public and private institutions, by level of education. Education at a glance*. Paris, FR: OESO Publishing
- OESO (2016). *Education at a Glance 2016: OESO Indicators*. Paris: OESO. <http://dx.doi.org/10.1789/eag-2016-en>
- OESO (2017). Gender imbalances in the teaching profession. *Education Indicators in Focus*. OESO. <http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en>
- O'Neil, J. M. (2008). Summarizing 25 years of research on men's gender role conflict using the Gender Role Conflict Scale: New research paradigms and clinical implications. *The counseling psychologist*, 36(3), 358-445.
- O'Neil, J. M., Good, G. E., & Holmes, S. (1995). Fifteen years of theory and research on men's gender role conflict: New paradigms for empirical research. In R. Levant & W. Pollack (Eds.), *The new psychology of men* (pp. 164-206). New York: Basic Books.
- O'Neil, J. M., & Luján, M. L. (2009). Preventing boys' problems in schools through psychoeducational programming: A call to action. *Psychology in the Schools*, 46(3), 257-266.

- Opdenakker, M. C. J. L. (2014). Leerkracht-leerlingrelaties vanuit een motivationeel perspectief: het belang van betrokken en ondersteunende docenten. *Pedagogische Studiën*, 91, 332-351.
- Palsdottir, A., Asgeirsdottir, B. B., & Sigfusdottir, I. D. (2012). Gender difference in wellbeing during school lessons among 10–12-year-old children: The importance of school subjects and student–teacher relationships. *Scandinavian journal of public health*, 40(7), 605-613.
- Pleck, J. H., Sonenstein, F. L., & Ku, L. C. (1993). Masculinity ideology and its correlates. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.), *Gender issues in social psychology* (pp. 85 – 110). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Plochg, T., & Van Zwielen, M. C. B. (2007). Kwalitatief onderzoek. In *Handboek gezondheidszorgonderzoek* (pp. 77-93). Houten, Bohn Stafleu van Loghum.
- Preston, J.A. (1993). Domestic ideology, school reformers, and female teachers: schoolteaching becomes women’s work in nineteenth-century New England. *New England Quarterly*, 66, 531- 51.
- Procrustes. (2015). *Over Procrustes*. <http://www.procrustes.be/over-procrustes>
- Sabbe, E., and Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: a literature review. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 521–38.
- Sargent, P. (2001). *Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary school teachers*. Harriman, TN: Men’s Studies Press.
- Schmude, J. (1988). *Die Feminisierung des Lehrberufs an öffentlichen, allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg*. Heidelberg, Geographisches Institut der Universität Heidelberg.
- Seawart, B. (2006). *Managing Stress: Principles and Strategies for Health and Wellbeing*. Massachusetts: Jones & Bartlett.
- Siongers J. (2002). *De gevolgen van de feminisering van het lerarenberoep in het secundair onderwijs: een empirische analyse*. Brussel, Vakgroep Sociologie in opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (OBPWO99.01).
- Siongers, J. (2004). De feminisering van het lerarenberoep: een probleem of een zegen? *Samenleving en politiek*, 11(9), 13-20.

- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- Skelton, C. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55, 195-209.
- Skelton, C. (2009). Failing to get men into primary teaching: A feminist critique. *Journal of Education Policy*, 24(1), 39-54.
- Skelton, C. (2012). Men teachers and the “feminised” primary school: a review of the literature. *Educational Review*, 64(1), 1-19.
- Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European journal of psychology of education*, 28(3), 1007-1022.
- Suen, L. J. W., Huang, H. M., & Lee, H. H. (2014). A comparison of convenience sampling and purposive sampling. *Hu Li Za Zhi*, 61(3), 105-111.
- Szwed, C. (2010). Gender balance in primary initial teacher education: some current perspectives. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 36(3), 303-317.
- Timmerman, G., & Van Essen, M. (2004). De mythe van het ‘vrouwengevaar’: Een historiserende inventarisatie van (inter) nationaal onderzoek naar de relatie tussen feminisering en ‘jongensproblemen’ in het onderwijs. *Pedagogiek*, 24(1), 57-71.
- Van Bruggen, A. C. (2001). *Individual Production of Social Well-being. An exploratory Study*. (Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen, 2001).
- Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A., & Mertens, W. (2001). *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven: Acco.
- Van Heddegem, I., Gadeyne, E., Vandenberghe, N., Laevers, F., & Van Damme, J. (2004). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs* (LOA-rapport 20). Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, Cel Schoolloopbanen in het basisonderwijs (SiBO).
- Van Langen, A. van & Driessen, G. (2006). *Sekseverschillen in onderwijsloopbanen. Een internationaal comparatieve trendstudie*. Nijmegen: ITS.

Verbeeck, K., van den Hurk, A., & van Loon A. M. (2013). *Verhogen van leerlingmotivatie door leraren*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2018). *Statistisch Jaarboek van het Vlaamse Onderwijs. Schooljaar 2016-2017*.

Warin, J. (2014). The status of care: linking gender and 'educare'. *Journal of Gender Studies*, 23(1), 93-106.

## **Bijlagen**

### **Bijlage 1. Oproep Facebook**

Gezocht: Mannelijke Leerkrachten

Goedemorgen allemaal,

Ik ben Steffie Haentjens masterstudente Pedagogische Wetenschappen. Momenteel ben ik bezig met mijn masterproef die gaat over de feminisering van het basisonderwijs. Meer specifiek over de rolinvulling van de mannelijke leerkrachten en of er al dan niet een verband is met het welbevinden van de jongens.

De onderzoeksopzet bestaat uit het interviewen van 15 mannelijke leerkrachten over de manier waarop zij omgaan met hun rol als man in het leerkrachtenteam en als mannelijke leerkracht. Uiteindelijk zullen er van twee mannelijke leerkrachten ook de jongens uit de klas geïnterviewd worden. Alle informatie wordt geanonimiseerd. Het interview zelf duurt maximaal anderhalf uur.

Indien er iemand interesse heeft om deel te nemen, aarzel niet om contact op te nemen met mij via Messenger of e-mail ([steffie.haentjens@hotmail.com](mailto:steffie.haentjens@hotmail.com)).

Alvast bedankt!

Steffie Haentjens



## Bijlage 2. Informed Consent Leerkrachten



Vakgroep Onderwijskunde  
Onderzoeker Steffie Haentjens

**contactpersoon**  
Steffie Haentjens

**e-mail**  
Steffie.Haentjens@UGent.be

**tel.**  
T +32 479 53 07 66

**Betreft: Deelname aan het onderzoek over de rolinvulling van mannelijke leerkrachten**

Beste,

Ik ben Steffie Haentjens, master studente Pedagogische Wetenschappen – Onderwijskunde aan de Universiteit Gent. Voor mijn masterproef voer ik een onderzoek uit naar hoe mannelijke leerkrachten van het basisonderwijs hun rol invullen. Daarnaast worden bij enkele mannelijke leerkrachten de jongens uit hun klas geïnterviewd om na te gaan welk verband er zou kunnen zijn tussen de rolinvulling van de leerkracht en het welbevinden van de jongens in de klas.

Aan de hand van interviews wordt het perspectief van de mannelijke leerkrachten in beeld gebracht. Ook voor het in beeld brengen van het leerlingperspectief wordt er gebruik gemaakt van interviews.

Indien u vragen heeft, mag u steeds contact opnemen met mij via bovenstaande gegevens om meer informatie te verkrijgen.

Ik stel alvast uw interesse en een mogelijke deelname erg op prijs.

### INFORMED CONSENT

Ik, ondertekende, .....verklaar hierbij dat ik

- (1) de uitleg omtrent de aard van de vragen die tijdens dit onderzoek zullen worden gesteld, heb gelezen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen;
- (2) totaal uit vrije wil deelneem aan het onderzoek;
- (3) de toestemming geef aan de onderzoeker om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren;
- (4) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit zonder opgave en reden;
- (5) ervan op de hoogte ben dat ik op aanvraag een exemplaar van de onderzoeksbevindingen kan krijgen.

Gelezen en goedgekeurd op ..... (datum),

Handtekening en naam

Naam: .....

### Bijlage 3. Informed Consent Ouders



Vakgroep Onderwijskunde  
Onderzoeker Steffie Haentjens

contactpersoon  
Steffie Haentjens

e-mail  
Steffie.Haentjens@UGent.be

tel.  
T +32 479 53 07 66

**Betreft: Deelname aan het onderzoek over de rolinvulling van mannelijke leerkrachten**

Beste,

Ik ben Steffie Haentjens, master studente Pedagogische Wetenschappen – Onderwijskunde aan de Universiteit Gent. Voor mijn masterproef voer ik een onderzoek uit naar hoe mannelijke leerkrachten van het basisonderwijs hun rol invullen. Daarnaast worden bij enkele mannelijke leerkrachten de jongens uit hun klas geïnterviewd om na te gaan welk verband er zou kunnen zijn tussen de rolinvulling van de leerkracht en het welbevinden van de jongens in de klas. Aan de hand van interviews wordt het perspectief van de mannelijke leerkrachten in beeld gebracht. Bij de leerlingen gaat het om groepsinterviews (groepjes bestaande uit een vijftal leerlingen). Aan de leerlingen wordt duidelijk gemaakt dat ze de keuze hebben om al dan niet te antwoorden. Om de leerlingen hun privacy te bewaren, wordt alle informatie geanonimiseerd. Als bijlage kan u de informatie vinden die met de kinderen meegedeeld zal worden bij aanvang van het interview.

Indien u vragen heeft, mag u steeds contact opnemen met mij via bovenstaande gegevens om meer informatie te verkrijgen.

Ik stel alvast uw interesse en een mogelijke deelname erg op prijs.

#### INFORMED CONSENT

Ik, ondertekende, ..... ga ermee akkoord dat mijn zoon deelneemt aan het onderzoek en verklaar dat

- (1) ik de uitleg omtrent de aard van de vragen die tijdens dit onderzoek zullen worden gesteld, heb gelezen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen;
- (2) mijn zoon totaal uit vrije wil deelneemt aan het onderzoek;
- (3) ik de toestemming geef aan de onderzoeker om de resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren;
- (4) ik op de hoogte ben van de mogelijkheid om de deelname van mijn zoon aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit zonder opgave en reden;
- (5) ik ervan op de hoogte ben dat ik op aanvraag een exemplaar van de onderzoeksbevindingen kan krijgen.

Gelezen en goedgekeurd op ..... (datum),

Handtekening

## **Bijlage: Inleiding focusgesprek leerlingen**

Dag allemaal! Ik ben Steffie, ik ben aan het studeren en dus een leerling net zoals jullie maar dan op de universiteit. Weten jullie wat een universiteit is? Een universiteit is ook een school net zoals hier maar voor oudere studenten die nog verder studeren na het secundair of hoger onderwijs. Ik ben momenteel aan mijn eindwerk bezig voor het laatste jaar van mijn opleiding. In het zesde leerjaar moeten jullie soms ook taken maken of projecten uitwerken. Ik voer een onderzoek uit rond het thema 'meesters in het lager onderwijs'. In de lagere school zijn er meer juffen dan meesters dus ik wil onderzoeken hoe meesters lesgeven en hoe meesters zijn in de klas. Ik wil ook te weten komen hoe jullie het vinden om les te krijgen van een meester en hoe jullie zich daarbij voelen.

We gaan straks een gesprek voeren met iedereen samen en ik ga jullie enkele vragen stellen. Om te onthouden wat jullie gezegd hebben, ga ik dit gesprek opnemen. We zijn met een groep, het zal voor mij dus niet eenvoudig zijn om te weten wie er iets zegt wanneer ik hiernaar luister. Voor we beginnen, ga ik jullie dan ook vragen om allemaal eens jullie naam te zeggen en jullie kort voor te stellen aan de hand van een dier. Zo kan ik jullie stemmen beter herkennen.

Voor we starten, gaan we enkele zaken overlopen. Het is belangrijk dat jullie weten dat ik vertrouwelijk om ga met alles wat jullie zeggen. Dat wil zeggen dat alles wat jullie aan mij vertellen tussen ons blijft en ik dat niet doorvertel. Ik ga dat niet tegen jullie ouders zeggen, niet tegen jullie leerkracht, tegen niemand. Het is dan ook belangrijk voor mij dat jullie eerlijk zijn. Ik wil graag weten wat jullie voelen, wat jullie ervaren of hoe jullie over bepaalde zaken denken. Iedereen mag kiezen wat hij wel of niet wil vertellen. Als jullie liever iets voor jullie zelf houden, omdat je je niet comfortabel voelt om dat in een groep te delen, dan is dat geen probleem. Ik verwacht wel van jullie dat jullie actief deelnemen aan het groepsgesprek. Jullie moeten zich niet geremd voelen, we hebben hier allemaal respect voor elkaars mening en gevoelens. Jullie mogen ook op elkaar reageren en zeggen of jullie al dan niet hetzelfde denken. Uiteraard gaan we niet door elkaar praten dus je steekt je vinger op en dan wacht je telkens tot ik je naam zeg om te reageren. Als er iemand aan het woord is, luisteren we naar elkaar. Nu hebben jullie wat meer uitleg gekregen en heb ik de belangrijkste afspraken met jullie overlopen. Hebben jullie nog vragen voor mij voor we eraan beginnen?

## **Bijlage 4. Interviewleidraad leerkrachten**

### **Interviewleidraad interviews met mannelijke leerkrachten**

Vooraleer we beginnen met het interview overloop ik eerst even de opzet van het onderzoek en enkele praktische zaken. Alvast enorm bedankt om tijd vrij te maken en deel te nemen aan dit interview. Dit is een zeer waardevolle bijdrage voor het onderzoek dat ik uitvoer. In het kader van mijn masterproef bestudeer ik namelijk hoe mannelijke leerkrachten in het basisonderwijs hun rol invullen en hoe ze omgaan met de verwachtingen vanuit de samenleving. Daarnaast onderzoek ik of er al dan niet een verband is tussen de rolinvulling van de mannelijke leerkracht en het welbevinden van de jongens in de klas in het kader van mijn masterproef.

Het interview zal ongeveer een uur in beslag nemen. Heeft u tijd of moeten we afronden op een bepaald tijdstip? Dan houden we hier zeker rekening mee. Allereerst zullen we de informed consent samen overlopen. U neemt uit vrije wil deel aan dit onderzoek en u kan het onderzoek stoppen op elk moment indien u dat wenst. Daarnaast kan u er altijd voor kiezen op een bepaalde vraag niet te antwoorden. Het is belangrijk dat u weet dat alle informatie die u mij geeft geanonimiseerd wordt. Dit wil concreet zeggen dat alle informatie waarmee ik u zou kunnen identificeren verwijderd wordt. Op die manier bent u niet herkenbaar of identificeerbaar. Indien u graag op de hoogte blijft van het onderzoek kan ik u later een versie van mijn masterproef bezorgen waar de resultaten in beschreven zullen staan.

Bij het interview zelf zullen we starten met enkele algemene vragen naar feitelijke persoonlijke gegevens waar we kort kunnen over gaan. Nadien volgen enkele vragen over uw beroepskeuze waarna we verder gaan over de manier waarop u uw rol invult. Tot slot gaan we verder over uw opvattingen over de geschikte rollen voor mannen en vrouwen. Alle informatie zal anoniem verwerkt worden. De informatie uit deze gesprekken zal dus niet herkenbaar zijn. De informatie die u me geeft is belangrijk voor dit onderzoek omdat ik analyses uitvoer in de diepte. Elke leerkracht heeft een individuele achtergrond, vandaar de algemene vragen aan de aanvang van het interview, dit kan zaken mee helpen begrijpen maar blijft wel achtergrondinformatie. De focus van het onderzoek ligt op de rolinvulling en de opvattingen hierover.

## **Algemene persoonskenmerken en achtergrondkenmerken**

Als alles voor u nu duidelijk is, zullen we van start gaan met enkele algemene vragen naar feitelijke persoonlijke gegevens waar we snel overgaan.

- Allereerst, zou ik mogen weten hoe oud u bent?
- Op welke school geeft u les?
- Tot welk onderwijsnet behoort de school?
- Hoe lang geeft u hier reeds les?
- In welk leerjaar geeft u dit schooljaar les? Welke vakken geeft u?
- Wat is het aantal jongens en meisjes in uw klas?
- Welke lerarenopleiding heeft u gedaan?
- Hoe lang heeft u reeds ervaring als leerkracht? (In welke leerjaren?)
- Voerde u een ander beroep uit voordien?

## **Beroepskeuze, motivation to teach**

- Waarom koos u voor het lerarenberoep?
  - Welke motieven schuilen er achter uw beroepskeuze om effectief leerkracht te worden?
- Waar haalt u de meeste voldoening uit bij het beoefenen van uw beroep?
  - Welke aspecten geven u voldoening?

### *Concreet doorvragen: voldoening beroep*

- Zijn er zaken waar je naar uitkijkt na een vakantieperiode? Zo ja, wat?
- Als je aan het voorbije jaar denkt, welke mooie herinneringen springen er dan bovenuit?

## **Leerkrachtstijl**

### ***Rolinvulling***

#### *Algemeen op thema oriënteren*

- Wanneer vindt u een les geslaagd?
  - Kan u hiervan een praktijkvoorbeeld geven?
  - Zijn er momenten dat u zich herinnert waarop u trots was?
  - Wat heeft u dan in zo'n les kunnen realiseren?

*Concreet doorvragen: leerling- of leerstofgerichtheid*

- Hoe belangrijk vindt u het dat de leerstof afgewerkt en gekend is?
- Wat is de rol van de leerlingen in een ideale les?
- Begrijp ik het goed vanuit uw antwoord dat het vooral een leerlinggerichte/leerstofgerichte stijl is die u hanteert?

*Concreet doorvragen: prestatiegerichtheid*

- Prestaties
  - Hoe belangrijk vindt u de prestaties van de leerlingen? Hoe zou ik dat kunnen zien in een les van u?
- Competitie
  - In welke mate is er competitie in de les aanwezig? Vindt u dat belangrijk of niet?

***Leerkracht-leerlingrelatie***

*Algemeen op thema oriënteren*

- Hoe zou u uw relatie met de leerlingen omschrijven?
  - Kan u enkele concrete voorbeelden geven.
- Hoe zou u uw relatie met meisjes en jongens in de klas omschrijven?
- Zou u uw relatie met jongens als anders omschrijven dan die met de meisjes? Zo ja, op welke manier?

*Concreet doorvragen: betrokkenheid*

- Vindt u dat u voldoende tijd kan maken voor de leerlingen?
  - Op welke manier bent u beschikbaar voor de leerlingen?
- In welke mate vindt u het al dan niet belangrijk een affectieve relatie op te bouwen met uw leerlingen?
  - Op welke manier probeert u een affectieve relatie met uw leerlingen op te bouwen?
  - Investeert u al dan niet veel tijd in het opbouwen van een affectieve relatie met uw leerlingen? Kan u hier een concreet voorbeeld van geven.
  - In welke mate zou u uw relaties met de leerlingen als warm en hartig omschrijven?
  - Vindt u het belangrijk dat de leerlingen u graag hebben?

- Hoe krijgt respect plaats in de relatie tussen u en uw leerlingen?
- Komen de leerlingen naar u toe om over hun gevoelens en ervaringen te praten?
  - Hoe gaat u hier mee om?
  - Hoe gaat u om met leerlingen die verdrietig zijn?
  - In welke mate toont u begrip voor de leerlingen hun emoties?
- Vindt u het belangrijk dat de leerlingen zich veilig voelen bij u?
  - Op welke manier probeert u hen dit gevoel te geven?
- Is er plaats voor persoonlijke verhalen van de leerlingen?
  - Hoe komt dit aan bod in de klas?
  - Waarom hecht u hier al dan niet veel belang aan?
- In welke mate wordt er ingezet op de verbondenheid in de klas?
  - Hoe gebeurt dit concreet?

*Concreet doorvragen: autonomie*

- Vindt u het belangrijk dat de leerlingen hun eigen werk sturen of bent u meer sturend? Hoe geeft u dat concreet vorm?
- Op welke manier wordt er ingezet op verantwoordelijkheid van de leerlingen? Kan u hiervan een concreet voorbeeld geven?
- In welke mate is er al dan niet de mogelijkheid voor de leerlingen om keuzes te maken?
- Op welke manier hebben de leerlingen inspraak over de klaspraktijk?
- Hoe wordt de relevantie van de taak duidelijk gemaakt aan de leerlingen?
- Hoe staat u tegenover zelfontdekkend leren? Hoe geeft u dat concreet vorm?
- Heeft u dat altijd belangrijk gevonden?

*Concreet doorvragen: structuur*

- Hoe biedt u structuur aan? In welke mate vindt u dat belangrijk? Hoe pakt u dat aan? Kan u enkele voorbeelden geven?
- In welke mate en op welke manier ondersteunt u uw leerlingen? Kan u hier een concreet voorbeeld van geven?
- In welke mate en op welke manier moedigt u uw leerlingen aan?
- Hoe moedigt u leerlingen aan wanneer ze het moeilijker hebben?
- Hoe bewaart u de orde tijdens het klasgebeuren?
- Worden er klasafspraken gemaakt? Kan u enkele voorbeelden geven?
- Op welke manier worden deze afspraken gemaakt?

- Hoe handelt u wanneer klasafspraken niet nageleefd worden?
- In welke mate neemt u al dan niet een autoritaire rol op?

### **Persoonlijkheidskenmerken**

- Welke persoonlijkheidseigenschappen eigent u uzelf toe? Welke eigenschappen herkent u bij uzelf?
  - Kan u hiervan enkele voorbeelden geven? Kan u hierover iets meer vertellen?

Concreet doorvragen: humor

- Op welke manier is humor al dan niet aanwezig in uw klasgebeuren?

### **Genderrol opvattingen**

We hebben het nu gehad over uw rol als leerkracht. Typische mannelijke kenmerken die in de literatuur aangegeven worden zijn fysieke kracht, avontuurlijk, competitie, humor, objectiviteit...

*Hoe omgaan met de genderstereotiepe verwachtingen van de maatschappij als leerkracht?*

- In welke mate herkent u zich in het maatschappelijk dominante beeld van mannen?
  - Klopt het dat u zich hierin (niet) herkent?
- Heeft u het gevoel dat de samenleving zekere verwachtingen van u als mannelijke leerkracht heeft?
  - Hoe gaat u om met de verwachtingen van buitenstaanders? (Meer disciplineren, sportief, humoristisch zijn?)
  - Wat denkt u over stereotiepe genderrollen? Namelijk dat mannen meer gericht zijn op autonomie en prestatie. Er wordt meer humor in de klas gebracht, leerstofgericht lesgegeven.
  - In welke mate vindt u dit al dan niet irritant?
  - Heeft u als eens meegemaakt dat u dat stoort? Kan u hier iets meer over vertellen?
  - Hoe ervaart u dat er van u verwacht wordt een mannelijk rolmodel te zijn voor de leerlingen?
- In welke mate ziet u zichzelf ook als rolmodel voor uw leerlingen?



### *Rol op schoolniveau*

- We hadden het reeds over uw rol en visie als leerkracht in de klas, maar u heeft natuurlijk ook een rol als mannelijke leerkracht op school. Hoe ervaart u dat als één van de weinig mannelijke leerkrachten op een school?
  - Welke functies neemt u op in de school? Hoe ervaart u dat? Kan u dit concreet maken?
  - In welke mate uit u al dan niet emoties op school?
  - Wat doet u wanneer u toezicht geeft op de speelplaats?

### *Enkele standaardvragen om meer informatie te verkrijgen:*

- Wat bedoelt u eigenlijk met...?
- Kan u een voorbeeld geven van...?
- Heeft u een kwestie voor ogen?
- Aan welk voorbeeld denkt u?
- Zoals wanneer?
- Wat moet ik me daar concreet bij voorstellen?
- Kan u mij iets meer vertellen over...?

## **Bijlage 5. Interviewleidraad focusgesprek**

### **Focusgesprek leerlingen**

#### **Inleiding**

Dag allemaal! Ik ben Steffie, ik ben aan het studeren en dus een leerling net zoals jullie maar dan op de universiteit. Weten jullie wat een universiteit is? Een universiteit is ook een school net zoals hier maar voor oudere studenten die nog verder studeren na het secundair of hoger onderwijs. Ik ben momenteel aan mijn eindwerk bezig voor het laatste jaar van mijn opleiding. In het zesde leerjaar moeten jullie soms ook taken maken of projecten uitwerken. Ik voer een onderzoek uit rond het thema 'meesters in het lager onderwijs'. In de lagere school zijn er meer juffen dan meesters dus ik wil onderzoeken hoe meesters lesgeven en hoe meesters zijn in de klas. Ik wil ook te weten komen hoe jullie het vinden om les te krijgen van een meester en hoe jullie zich daarbij voelen.

We gaan straks een gesprek voeren met iedereen samen en ik ga jullie enkele vragen stellen. Om te onthouden wat jullie gezegd hebben, ga ik dit gesprek opnemen. We zijn met een groep, het zal voor mij dus niet eenvoudig zijn om te weten wie er iets zegt wanneer ik hiernaar luister. Voor we beginnen, ga ik jullie dan ook vragen om allemaal eens jullie naam te zeggen en jullie kort voor te stellen aan de hand van een dier. Zo kan ik jullie stemmen beter herkennen.

Voor we starten, gaan we enkele zaken overlopen. Het is belangrijk dat jullie weten dat ik vertrouwelijk om ga met alles wat jullie zeggen. Dat wil zeggen dat alles wat jullie aan mij vertellen tussen ons blijft en ik dat niet doorvertel. Ik ga dat niet tegen jullie ouders zeggen, niet tegen jullie leerkracht, tegen niemand. Het is dan ook belangrijk voor mij dat jullie eerlijk zijn. Ik wil graag weten wat jullie voelen, wat jullie ervaren of hoe jullie over bepaalde zaken denken. Iedereen mag kiezen wat hij wel of niet wil vertellen. Als jullie liever iets voor jullie zelf houden, omdat je je niet comfortabel voelt om dat in een groep te delen, dan is dat geen probleem. Ik verwacht wel van jullie dat jullie actief deelnemen aan het groepsgesprek. Jullie moeten zich niet geremd voelen, we hebben hier allemaal respect voor elkaars mening en gevoelens. Jullie mogen ook op elkaar reageren en zeggen of jullie al dan niet hetzelfde denken. Uiteraard gaan we niet door elkaar praten dus je steekt je vinger op en dan wacht je telkens tot ik je naam zeg om te reageren. Als er iemand aan het woord is, luisteren we naar elkaar. Nu hebben jullie wat meer uitleg gekregen en heb ik de belangrijkste afspraken met jullie overlopen. Hebben jullie nog vragen voor mij voor we eraan beginnen?

## Vragenlijst

1. Luistert de leerkracht naar jullie ideeën en jullie mening?
2. Kunnen jullie bij de meester terecht als jullie verdrietig zijn?
3. Vertelt de meester jullie wat hij van jullie verwacht?
4. Hoe vinden jullie het om eens een meester te hebben?
5. Zijn jullie graag in de klas?

### ***Bijvragen per hoofdvraag***

1. Luistert de leerkracht naar jullie ideeën en jullie mening? (*Autonomie; leerstof- versus leerlinggericht*)
  - Mogen jullie vaak zelf dingen kiezen in de klas?
  - Mogen jullie soms zelf dingen doen?
  - Legt de meester uit waarom jullie iets doen?
  - Legt de meester uit waarom het belangrijk is om te leren of waarvoor jullie de dingen dat jullie leren, kunnen gebruiken?
  - Moeten jullie vaak zelfstandig werken?
  - Moeten jullie vaak zelf dingen plannen?
2. Kunnen jullie bij de meester terecht als jullie verdrietig zijn? (*Betrokkenheid en verbondenheid*)
  - Weet de meester hoe jullie zich voelen? Kunnen jullie bij de meester terecht wanneer jullie verdrietig of ongelukkig zijn?
  - Hebben jullie het gevoel dat jullie leerkracht om jullie geeft?
  - Heeft de meester aandacht voor jullie als persoon, voor jullie gevoelens en wie jullie zijn?
  - Is jullie meester bezorgd om jullie?
  - Hebben jullie een fijne relatie met jullie meester? Hebben jullie een goed contact met jullie meester?
  - Maakt de meester genoeg tijd vrij voor jullie?
  - Luistert de meester wanneer jullie willen vertellen over een gebeurtenis?
  - Geeft de meester jullie complimenten?
3. Vertelt de meester wat hij van jullie verwacht? (*Structuur*)
  - Zijn er duidelijke regels zodat jullie weten wat er wel en niet mag?
  - Wat doet de meester als jullie iets goed of fout doen?
  - Wat vinden jullie van de uitleg die de meester geeft?
  - Wat doet de meester als jullie een vraag hebben of iets niet begrijpen?
  - Ondersteunt/helpt de leerkracht jullie voldoende?

4. Hoe vinden jullie het om een meester te hebben? (*Mannelijk rolmodel*)
  - Kijken jullie op naar jullie meester?
  - Wat vinden jullie dan zo goed aan hem?
  - Zijn er zaken die specifiek anders zijn bij een meester dan bij een juf?
5. Zijn jullie graag in de klas? (*Welbevinden*)
  - Zitten jullie graag in deze klas? Voelen jullie zich goed in deze klas?
  - Hoe tevreden zijn jullie over hoe alles in de klas verloopt? Hoe voelen jullie zich daarbij?
  - Hebben jullie schrik om in de klas bepaalde dingen te vertellen?
  - Hebben jullie schrik om dingen tegen de meester te vertellen? Over welke dingen gaat het dan? Waarom hebben jullie dan schrik?
  - Kunnen jullie zich gemakkelijk concentreren tijdens de les?
  - Vinden jullie het interessant tijdens de les?
  - Leren jullie graag nieuwe dingen bij? Waarom?
  - Wat vinden jullie leuk om te doen in de klas? Waarom?

Algemene bijvragen:

- Kan iedereen zich daarin vinden?
- Is dat bij jullie ook zo of is dat anders?
- Als hij ... zegt, kan je daar een voorbeeld bij geven?
- Herken je dat? Is dat bij jou ook zo?
- Je hebt nog niet zo veel gezegd, ben je het eens met alles dat hier al gezegd is of niet?
- Waar denk je aan of wat vind jij belangrijk als we het daarover hebben?