



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van master in de agogische wetenschappen

GENDERBEWUST LESGEVEN IN HET BASISONDERWIJS

Een analyse op de attitude, kennis, drempels & noden die
leerkrachten van Nederlandstalige basisscholen in Brussel
en deelgemeenten ervaren bij genderbewust lesgeven.

ROBIN TIMMERMANS
2020-2021



WETENSCHAPSWINKEL

in samenwerking met Rosa vzw

Promotor: dr. Valérie Marie Thomas
Psychologie & Educatiewetenschappen

**Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van master in de agogische wetenschappen**

GENDERBEWUST LESGEVEN IN HET BASISONDERWIJS

Een analyse op de attitude, kennis, drempels & noden die leerkrachten van Nederlandstalige basisscholen in Brussel en deelgemeenten ervaren bij genderbewust lesgeven.

ROBIN TIMMERMANS
2020-2021

Aantal woorden: 13339

Promotor: dr. Valérie Marie Thomas
Psychologie en educatiewetenschappen

Disclaimer masterproef – COVID-19 academiejaar 2020-2021

Nederlands

Deze masterproef is (ten dele) tot stand gekomen in de periode dat het hoger onderwijs onderhevig was aan een lockdown en beschermende maatregelen ter voorkoming van de verspreiding van het COVID-19 virus. Het proces van opmaak, de verzameling van gegevens, de onderzoeksmethode en/of andere wetenschappelijke werkzaamheden die ermee gepaard gaan, zijn niet altijd op gebruikelijke wijze kunnen verlopen. De lezer dient met deze context rekening te houden bij het lezen van deze masterproef, en eventueel ook indien sommige conclusies zouden worden overgenomen.

Engels

"This master's thesis came about (in part) during the period in which higher education was subjected to a lockdown and protective measures to prevent the spread of the COVID-19 virus. The process of formatting, data collection, the research method and/or other scientific work the thesis involved could therefore not always be carried out in the usual manner. The reader should bear this context in mind when reading this Master's thesis, and also in the event that some conclusions are taken on board".

SAMENVATTING MASTERPROEF
(na het titelblad inbinden in de masterproef)

Naam en voornaam: Timmermans Robin

Rolnr.: 0528993

KLIN **ONKU**
AO **AGOG**

Titel van de Masterproef:

Genderbewust lesgeven in het basisonderwijs

Een analyse op de attitude, kennis, drempels en noden die leerkrachten van Nederlandstalige basisscholen in Brussel en deelgemeenten ervaren bij genderbewust lesgeven.

Gender-sensitive teaching in primary schools

An analysis of the attitude, knowledge, thresholds and needs experienced by teachers of Dutch-speaking primary schools in Brussels and its suburbs with regard to gender-sensitive teaching.

Promotor: dr. Valérie M. Thomas

Samenvatting: (300 woorden)

Dit onderzoek focust op de houding, kennis, de drempels en noden die leerkrachten van het basis onderwijs in Brussel en deelgemeenten ervaren bij genderbewust lesgeven. Door middel van video-observaties bij de leerkrachten (N=7) is nagegaan hoe hun attitude is tegenover gender. Aan de hand van semigestructureerde interviews (N=7) wordt gepeild naar hun kennis en de mogelijke gevolgen die zij ervaren van genderstereotiep gedrag. Daarnaast wordt nagegaan welke drempels en noden zij ervaren bij genderbewust lesgeven. De data werd deductief geanalyseerd. De leerkrachten geven aan dat ze graag genderbewust willen lesgeven, maar handvaten missen. Uit de observaties blijkt dat sommige leerkrachten nog binair lesgeven, in tegenstelling tot wat ze in de interviews vermelden. De grootste drempel die zij ervaren is dat er andere prioriteiten spelen. Er is te weinig tijd voor vormingen, waardoor de voorrang elders ligt. Daarnaast geven de leerkrachten aan dat het moeilijk is de leerlingen met een migratieachtergrond te benaderen op vlak van genderstereotypen. Het is belangrijk voor scholen om in de toekomst een gender inclusief beleid te implementeren. Elke stakeholder van het schoolmilieu moet hierin betrokken worden. Daarnaast is het belangrijk dat dit wordt opgenomen in de opleiding voor leerkrachten. Op die manier zullen ze zich bewust worden van de urgentie ervan.

Dankwoord

Na een periode van een kleine twee jaar, zoekend naar hoe ik dit tot een goed einde kon brengen, is het mij eindelijk gelukt. Veel twijfels kwamen naar boven, veel verschillende gemoedstoestanden, maar vooral: veel vernieuwende inzichten.

Ik was altijd al geïnteresseerd door gender en wat dat met zich mee brengt. Na verschillende keuzevakken rond gender en het vak sociale gelijkheid en ongelijkheid, werd mijn interesse nog meer aangescherpt. Wanneer RoSa vzw een aanmelding gepost had via de wetenschapswinkel, was ik meteen verkocht. Met het schrijven van deze masterproef heb ik me meer verdiept in gender én daarnaast ook in het basisonderwijs. Hier was ik niet helemaal in thuis, maar ben tijdens dit onderzoek geboeid geraakt door de kracht dat onderwijs kan hebben. De basis wordt hier gelegd voor de volgende generaties. De rol die leerkrachten op zich nemen is ongelofelijk. Zij zijn een rolmodel voor de leerlingen en moeten gebruik maken van deze positie. Ik werd meermaals geprikkeld door de inspirerende woorden van de leerkrachten. Hoe hard sommigen streven naar verandering, gaf mij ook de drang naar en de moed dat dit moet gebeuren. Daarvoor aan al de leerkrachten die hun tijd staken in dit onderzoek, een welgemeende danku.

Ik wil graag mijn promotor Valérie Thomas bedanken voor het geven van feedback wanneer ik dit vroeg. Daarnaast heeft ze mij ook goed advies gegeven over de manier van aanpak. Verder wil ik RoSa vzw bedanken, meer bepaald Helena Bonte en Myriam Halimi. Zij hebben mij geholpen met het opstarten van dit onderzoek, het vormen van een concrete onderzoeksvraag, het aanreiken van tips en tricks en het geven van feedback. Ik hoop ten volle dat ik met dit onderzoek een goede stap heb kunnen zetten bij het vormen van een toolkit, waar de leerkrachten mee verder kunnen.

Verder wil ik prof. Liesbeth De Donder bedanken voor het geven van de vakken onderzoekspracticum en thesisseminarie. Ik heb hier veel praktische tips uit gehaald. Het was ook een manier om in groep met medestudenten onze thesissen te vergelijken en suggesties uit wisselen. In het bijzonder wil ik Charlotte, Charlie, bedanken. Omdat we heel onze schoolcarrière in het zelfde schuitje hebben gezeten en omdat we is goed tegen elkaar konden zagen over het thesisgebeuren.

Mijn mama, omdat ze na een tijdje door had dat ze niet meer moest vragen 'hoe het met mijn thesis was' en voor de eeuwige steun. Mijn zus, die altijd klaar stond voor ontspannende tv-momenten. Mijn vrienden, voor het aanvaarden dat ik nog steeds aan mijn thesis bezig was. Mona, voor het vertalen van de informatie- en toestemmingsbrief. Mijn lief, die niet goed wist hoe mij hierin te steunen, maar het toch heel goed heeft gedaan door af en toe voor vervoer te zorgen.

Bedankt voor de vele aanmoedigingen. Zonder jullie was dit niet gelukt!

Robin Timmermans, Mechelen 25 mei 2021

Inhoudstafel

I deel 1: inleiding	1
1.1 Probleemstelling.....	1
1.2 Literatuurstudie.....	3
1.2.1 Het begrip gender.....	3
1.2.2 Belang van gender	4
1.2.3 Verschillende theorieën rond gender	4
1.2.4 Genderstereotiep	6
1.2.5 Schoolomgeving: een gesocialiseerd milieu	6
1.2.6 Genderongelijkheid in het onderwijs.....	7
1.2.7 Relatie leerkracht – leerling.....	8
1.2.8 Noodzaak van bewustwording	10
1.2.9 Een genderbewuste school.....	11
1.2.10 Drempels en noden bij genderbewust lesgeven.....	12
1.3 Onderzoeksvragen.....	14
II Deel 2: Data en Methode	15
2.1 Algemeen onderzoeksoptzet	15
2.2 Deelnemers	15
2.3 Onderzoeksmateriaal	16
2.4 Analysemethode.....	17
III deel 3: Resultaten.....	19
3.1 Kennis omtrent genderbewust lesgeven	19
3.1.1 Het begrip gender.....	19
3.1.2 Gender in het onderwijs	20
3.1.3 Bewust van eigen positie.....	21
3.2 Mogelijke gevolgen van genderstereotiep lesgeven	22
3.2.1 Invloed van genderstereotypen in het onderwijs.....	22
3.1.2 Reflectie.....	22
3.1.3 Genderstereotiepe uitspraak van een leerling	23
3.3 Attitudes omtrent genderbewust lesgeven?	23
3.3.1 Taalgebruik.....	23
3.3.2 Interacties.....	24
3.4 Drempels en noden bij het genderbewust lesgeven?.....	25
3.4.1 Noden.....	25
3.4.2 Drempels	26
IV Deel 4: Discussie en Conclusie.....	29

4.1	Bespreking	29
4.1.1	Kennis omtrent genderbewust lesgeven	29
4.1.1	Mogelijke gevolgen van genderstereotiep lesgeven	30
4.1.3	Attitudes omtrent genderbewust lesgeven	30
4.1.4	Drempels en noden bij het genderbewust lesgeven	31
4.2	Beperkingen en aanbevelingen verder onderzoek	31
4.3	Praktische en beleidsaanbevelingen.....	32
4.4	Conclusie	33
	Referentielijst.....	34
	Bijlagen.....	42
	Bijlage 1: Interviewschema.....	42
	Bijlage 2a: Informed consent observatie leerkrachten	45
	Bijlage 2b: Informed consent interview leerkrachten	47
	Bijlage 2c: Informed consent ouders – leerlingen (NL).....	49
	Bijlage 2d: Informed consent ouders – leerlingen (FR).....	51
	Bijlage 3a: Labellijst versie 1	53
	Bijlage 3b: Labellijst finale versie.....	54
	Bijlage 5: Observatieschema	56
	Bijlage 6: Interview met leerkracht	57

I deel 1: inleiding

1.1 Probleemstelling

Vaak wordt er gehandeld naar het biologisch geslacht van de persoon en wordt er niet snel een onderscheid gemaakt tussen gender en geslacht. Leerkrachten zeggen bij een eerste verkennend gesprek vaak dat ze geen onderscheid maken tussen jongens en meisjes en dat ze genderbewust lesgeven. Iedereen wordt op dezelfde gender neutrale manier behandeld. Toch blijkt dat er (onbewust) nog veel gender gebonden vooroordelen ingebakken zitten (Garrahy, 2001). Men spreekt hier van 'genderblindheid'. Leerkrachten zijn zich hier niet bewust van en sommige trekken dit dan ook in twijfel (Dusek & Joseph, 1985; Cooper & Moore, 1995).

Daarnaast worden er nog vaak genderstereotype voorbeelden aangehaald tijdens de les (Hamilton & Roberts, 2015). Dit maakt de zelfontplooiing voor sommige leerlingen moeilijk, omdat ze op die manier in hokjes worden geduwd en in een binair dilemma zitten (Engels et al. 2015). Wanneer dit zou worden open getrokken, wordt het interessegebied van de leerlingen groter en kunnen ze zich ten volle ontplooien (Hamilton & Roberts, 2015).

Jongens worden vaker afgestraft en krijgen meer negatieve feedback dan meisjes. Dit kan een mogelijke oorzaak zijn waardoor meer jongens (dan meisjes) in hun latere schoolcarrière hun hoofd laten hangen. Meisjes worden vaker beloond en krijgen meer complimenten op basis van hun academische prestaties en attitudes in vergelijking met jongens (Hamilton & Roberts, 2015).

Uit bestaand onderzoek blijkt dat leerkrachten zich niet bewust zijn van hun gender-blinde positie (Garrahy, 2001; Younger & Warrington, 2005). Dit komt onder andere door de persoonlijkheid en de professionele identiteit van de leerkracht. Dit wordt daarnaast nog eens versterkt door het gedrag en de reacties van jongens in de klas omgeving en de schoolcultuur (Raider-Roth et al., 2008).

De meeste leerkrachten geven verschillende soort complimenten aan jongens en meisjes. Bij jongens gaat het eerder over hun sociale eigenschappen, zoals gevoel voor humor, extravert zijn of in staat zijn om goede relaties op te bouwen met andere leerlingen. Bij meisjes zien we enkel dat er geprezen wordt voor hun academische houding en prestaties (Consuegra, 2015).

Ondanks aanzienlijk veel onderzoek in dit thema, blijft het onderzoek in lagere scholen op Vlaams grondgebied schaars. In verschillende internationale studies vinden we hier informatie over terug. In Vlaanderen vinden we dan weer onderzoek van in de kleuterklas (Rosa vzw) en in de secundaire scholen (IWT-SBO project 'Teaching in the bed of Procrustes'). De vraag is hier of we die theorieën en bevindingen kunnen doortrekken naar het basis onderwijs. Bovendien moet er ook worden afgetoetst in hoeverre dit in het beleid wordt opgenomen.

Leerkrachten hebben een opleiding/training nodig waar er het belang van de interactie tussen beiden geslachten wordt aangekaart (Consuegra, 2015). Dit voor een bevorderde identiteitsontwikkeling van het kind.

Het doel van dit onderzoek is om te achterhalen in welke mate leerkrachten van het basis onderwijs kennis hebben over gender en mogelijke gevolgen van genderstereotiep gedrag. Er wordt via observatietechnieken gekeken naar hun attitude ten opzichte van gender en er wordt dieper in gegaan op de drempels en noden die zij ervaren rond dit onderwerp. Daarnaast zal dit onderzoek de eerste aanzet zijn voor het maken van een toolkit, waar alle leerkrachten basis onderwijs enkele tips

& tricks uit kunnen halen, specifiek voor kinderen van 6-12 jaar. Op die manier kunnen ze gebruik maken van dit ontwikkelingsprogramma om zich hier zo bewuster van te zijn. Er is nood aan een gender inclusief curriculum programma. Een school waar iedereen zich goed voelt, ongeacht hoe de persoon zich voelt, welk geslacht die persoon heeft, de geaardheid of hoe die persoon er uit ziet (Halimi, M., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. 2018).

1.2 Literatuurstudie

In dit onderdeel worden de verschillende begrippen rond het gender-thema belicht. Er komen verschillende theorieën aan bod die hier een andere kijk op hebben. In het tweede deel wordt er ingezoomd op het (basis) onderwijs en welke kracht het kan hebben. Dit om heersende structuren in vraag te stellen en wat het kan veranderen. De relatie leerkracht-leerling heeft een grote invloed op de identiteitsvorming van de leerling. Daarnaast wordt er dieper ingegaan op hoe een genderbewuste school er kan uitzien. Ten slotte wordt er gekeken naar welke drempels en noden leerkrachten ondervinden bij genderbewust lesgeven.

1.2.1 HET BEGRIP GENDER

Vanaf het kind nog in de buik zit wordt er al gevraagd naar of het een jongen of een meisje wordt. Vanaf dan wordt het kind al gegenderd en worden er bepaalde verwachtingen gekleefd, die vastgelegd worden door de omgeving (Aksoy, Sural, Ustun, 2019). De manier waarop er tegen kinderen gepraat wordt, hangt (meestal) af van het geslacht (Torgrimson & Minson, 2005). Verschillen tussen jongens en meisjes, mannen en vrouwen worden sterk bekrachtigd door hun omgeving (Garrahy, 2001). Kinderen gaan het gedrag van volwassenen over nemen. Hoe een jongen/meisje zich moet gedragen wordt 'voorgeschreven' in sociale regels dat bepaald worden door de culturele normen en waarden van een maatschappij (Collins, 2000). Wanneer het kind 2-3 jaar oud is, zijn ze zich bewust van het dichotoom man/vrouw en beginnen ze zich te identificeren tot één van de twee (Lipsitz-Bem, 1983). Wanneer de leeftijd van zes bereikt is, zal het kind een genderstabiliteit ondervinden (Aksoy et al., 2019).

Het begrip gender wordt vaak verward met het biologisch geslacht. Dit is echter niet hetzelfde. Het **geslacht/sekse** is iets wat bepaald wordt bij de geboorte. Het gaat over het verschil in hormonen, genen, chromosomen en geslachtsorganen. Men kijkt naar de aangeboren verschillen (Dokmen, 2010). Het is iets van alle tijden, is wereldwijd hetzelfde en is (meestal) onveranderlijk. Er wordt hier een onderscheid gemaakt tussen mannen, vrouwen of intersekse personen (wanneer iemand eigenschappen van beide geslachten heeft) (Torgrimson & Minson, 2005). **Gender** verwijst naar de kenmerken, normen, ideeën die aan mannen en vrouwen worden toegekend. Dit wordt onder andere bepaald door de verwachtingen die een maatschappij oplegt ten opzichte van mannelijkheid en vrouwelijkheid. Het geeft weer hoe een individu zich sociaal, psychologisch en cultureel moet gedragen tegenover de omgeving (Dokmen, 2010; Lindsey, 2016; Ryan, 2015; Wharton, 2005; Wienclaw, 2011). Dit hangt af van de plaats, tijd, cultuur en is veranderlijk. Het is een sociaal construct waar we vanaf onze geboorte onbewust worden ingeduwed en waar we moeten aan voldoen (West & Zimmerman, 1987). Dit is merkbaar in verschillende lagen van de samenleving: media, educatie, gemeenschap, overheid, huishouden (Dioum, Makoye, Mlamba, Murage, Wagah, Washika, 2005). Daarnaast hangt veel af van de familie, vrienden van hoe de kinderen hun wereld zien (Garrahy, 2001). Gender is ontstaan uit verschillende machtsstructuren zowel in de privé als in het publiek leven. Terug te vinden in het politieke, economische, culturele en sociale structuren (Aksoy et al., 2019). Geslacht is dus slechts een onderdeel van gender en betekenen niet hetzelfde (Engels, Laevers, Lombaerts, Michalek, Van Houtte, Van Maele, 2015).

Men spreekt van een genderidentiteit, wanneer men gaat focussen op de individuele beleving van gender. Dit is dus niet hetzelfde als de sociale verwachtingen tegenover mannen en vrouwen en heeft meer de focus op hoe iemand zich voelt of hoe iemand zich benoemt als man/vrouw/x (Money, 1967). De uiting hiervan naar de buitenwereld, wordt genderexpressie genoemd (Engels et al., 2015). Je *doet* gender. Dit wil zeggen dat stereotypen in stand kunnen gehouden worden, maar ze net zo goed omver gegooid kunnen worden (West & Zimmermans, 1987). Wanneer men spreekt over de seksuele geaardheid van een persoon, heeft men het over de seksuele verlangens (holebi of heteroseksueel) (Engels et al., 2015). Belangrijk dat de verschillende begrippen los van elkaar worden gezien (Engels et al., 2015). Het is geen of-of-verhaal, niemand past voor 100% in één van de hokjes (RoSa vzw). Man en vrouw zijn niet elkaars tegengestelden, maar moeten eerder gezien worden als de twee uiteindes van een lange lijn, waar iedereen zich ergens op die lijn bevindt (Van Thienen, 2013).

Er is een verschil tussen genderbewust en genderneutraal. Onder **genderbewust** verstaat men dat de opties open gelaten worden en er niemand in een hokje geduwd wordt. Zo kan een persoon/kind zich ten volle ontplooien in verschillende interesses (Engels et al., 2015). **Genderneutraal** heeft meer betrekking op voorwerpen, waar niet meteen een gender aan verbonden is (speelgoed, kledij,...) (Cherney & Dempsey, 2010).

1.2.2 BELANG VAN GENDER

De taal weerspiegelt nog vaak het gender binair denken. Dit bekrachtigt de mannelijke dominantie en sluit vrouwen vaak onbewust uit (Browne, 2004). Ook geschreven taal of pictogrammen zijn vaak niet genderneutraal (Griffin, 2018). Dit zorgt ervoor dat kinderen dit gaan overnemen van volwassenen en gender binair gaan denken (Griffin, 2018).

Het streven naar gender inclusief onderwijs is aangeraden. Hier wordt een open en positieve houding gecreëerd tegenover het gendersysteem ten opzichten van gendergelijkheid in de maatschappij. Het stelt de leerlingen ook in staat hier kritisch tegenover te staan. Belangrijk hier is dat leerkrachten de verschillende genderbegrippen goed uitleggen (Van Thienen, 2013).

Wanneer men toch het binair denken blijft toepassen, kan dit zorgen voor het onbenutten van verschillende competenties die niet of weinig binnen het hokje passen. Dit kan hen ook onzeker maken doordat deze competenties te weinig ontwikkeld worden (Van Thienen, 2013).

1.2.3 VERSCHILLENDE THEORIEËN ROND GENDER

Er verschijnen verschillende theorieën rond het begrip 'gender'. Er bestaat hier een zekere onenigheid over, maar waar onderzoekers het wel over eens zijn is dat het zowel cognitieve processen als socialisatie inhoudt (West, 2015).

Eén van de velen debatten hieromtrent is het nature-nurture debat. In welke mate mannelijkheid en vrouwelijkheid te wijten zijn aan de sociale omgeving of een echte realiteit is waar niet aan ontkomen kan worden (Van Thienen, 2013). De biologische verklaringen geven aan dat er een verschil is tussen man/vrouw, een verschil van geslachtshormonen. Dit debat kan worden opgeheven, wanneer men

gaat inzien dat er belangrijke verschillen tussen individuen zijn. De twee verschillende theorieën hangen samen en kunnen niet apart bekeken worden. (Van Thienen, 2013).

Deze discussie loopt tegenover een andere waarvan men mannelijkheid en vrouwelijkheid op een essentialistische of constructivistische manier gaat bekijken. Bij de essentialistische stroom gaat men ervan uit dat mannelijkheid en vrouwelijkheid iets statisch en wereldwijd is. Dit verklaart men door het biologische aspect, de sekse. Een constructivistische visie focust op de manier waarop de mens gevormd wordt door de maatschappij en de omgeving. Er worden genderrollen toegeschreven op basis van het geslacht (Van Thienen, 2013).

Ondanks de grote verscheidenheid aan theorieën, zijn er drie die frequent terugkomen (West, 2015). De gender-schema-theorie valt onder een sociaal cognitieve theorie. vergemakkelijkt de relatie tussen de gedachten, de houding en de ontwikkeling van het kind. Dit wordt weergegeven in schema's. Dit wordt ook de theorie van het proces genoemd (Bem, 1981). Kinderen leren zichzelf te vergelijken met dat wat mannelijk of vrouwelijk is (genderschema's) zonder dit bewust te weten (Bem, 1981, 1993). Deze theorie neemt aan dat de genderrollen die het individu opneemt zowel te verklaren zijn door wat er door de maatschappij wordt opgelegd, als het cognitieve verloop die er zich bij de persoon afspeelt (Bem, 1983).

Als tweede komt de sociaal cognitieve theorie aan bod. Hier staan de omgeving en de sociale praktijken centraal bij het produceren en gebruiken van genderdifferentiatie (Bussey & Bandura, 1999). Meer bepaald is er een wisselwerking tussen de persoonlijkheid (gender gerelateerde gedachten, oordeelsvermogen en zelfregulerende invloeden), het gedrag en de omgeving. Deze theorie benadrukt welke invloed de niet-cognitieve factoren hierin hebben, specifiek de motiverende, affectieve en de omgevingsfactoren (Bussey & Bandura, 1999). Deze theorie suggereert dat kinderen zich identificeren als een meisje of jongen (Dokmen, 2010). Vanaf het moment dat het kind zijn identiteit bepaald heeft, zal dit leiden tot een wisselwerking tussen houding en gedachten. Met als gevolg een aanhoudende genderidentiteit, genderconsistentie (Aksoy et al., 2019). Het legt de focus op de cognities van het kind over hun eigen geslacht en het en accepteren dat iemands geslacht constant is in tijd en verschillende situaties. Het kind zal genderstereotiep gedrag vertonen nadat hij/zij het eigen geslacht kent (Kohlberg, 1966).

Bij de cognitieve ontwikkelingstheorie onderscheidt men drie fases. De eerste is wanneer het kind door de fase gaat waar het zich identificeert als man of vrouw (= genderidentiteit). Bij de tweede fase wordt het kind zich ervan bewust dat dit niet zal veranderen in tijd (= gender stabiliteit). Als laatste fase komt het kind tot inzicht dat er een flexibiliteit is tussen mannelijke en vrouwelijke eigenschappen, er kan dus overlap zijn (West, 2015). De genderidentiteit wordt niet meteen beïnvloed door externe factoren (activiteiten, karakteristieken,..) (= genderstabiliteit) (Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002). Kinderen willen hun gedrag aanpassen naar de kennis en perceptie die ze hierover hebben (Martin et al., 2002). Genderstabiliteit staat centraal wanneer kinderen denken over de verschillende genderspecten (Martin et al., 2002). Gender wordt dus bepaald door het collectieve. Hier worden verwachtingen gekleefd op man/vrouw, waardoor machtsverschillen ontstaan tussen beide gendernormen (Martin, 2004).

Een recenter onderzoek haalt de sociaal psychologische theorie aan. Deze geeft aan dat 'de significante ander' er is om het gedrag van het kind te bevestigen of te ontcrachten op basis van de verwachtingen die zij hebben tegenover het kind op vlak van gender (Gentrup & Rjosk, 2018).

1.2.4 GENDERSTEREOTIEP

Traditionele normen en waarden zitten ingebakken in onze cultuur en veranderen niet snel. Zonder we het weten handelen we naar deze verwachtingen die gestuurd worden door de maatschappij (Van Thienen, 2013). Dit zorgt ervoor dat een beeld stereotiep is. Deze zijn constant, universeel en tijdloos. Omdat ze geregeld terugkomen en worden overgenomen, duurt het lang deze beelden te veranderen. Het creëert een vorm van vertrouwen (Van Thienen, 2013). Genderstereotiep wordt beschreven als: 'gestructureerde sets van overtuigingen over persoonlijke eigenschappen, bijv. belangen, competenties en rollen van mannen en vrouwen' (Ashmore & Del Boca, 1979). Deze bevatten bepaalde kenmerken die mannen en vrouwen beschrijft en waarvan geacht wordt dat die kenmerken hen typeren (Prentice & Carranza, 2003). Op vlak van gender zijn deze twee stereotypen, vaak elkaars tegengestelden. Impliciet en onbewust plaatsen we bepaalde kenmerken bij een gender. Kinderen leren vanaf jonge leeftijd op basis van hun geslacht hoe ze wel/niet moeten handelen, zijn,... voor in het genderhokje te passen (Bem, 1983; Bian, Leslie & Cimpian, 2017; Guldu & Ersoy-Kart, 2009; Halim & Ruble 2010; Martin, 2011).

Stereotypering in negatieve context, kunnen de prestaties verstoren. Individuen gaan vaak handelen naar het beeld dat hen wordt opgelegd, dit wordt ook wel stereotype threat genoemd (Van Thienen, 2013). Dit kan ervoor zorgen dat personen gaan handelen naar het negatieve beeld dat hen wordt opgelegd. Dit door een angst die er heerst om het stereotiep beeld te bekrachtigen (Gentrup & Rjosk, 2018). Deze theorie heeft ook een keerzijde, waar de niet gestigmatiseerde groep, beter zal handelen (Gentrup & Rjosk, 2018). Daarnaast spreekt men ook van positieve stereotypering, hoewel deze niet altijd een positief gevolg heeft. Dit schetst een ideaalbeeld van een jongen/meisje, waar niet iedereen aan kan voldoen. Elk individu is uniek (Van Thienen, 2013).

Voor sommigen is een stereotiep beeld een aanknopingspunt en geeft dit een veilige context. Het is belangrijk dat stereotypering ter sprake komt in de klas en de lesmaterialen hierop te screenen. Veel handboeken omvatten nog vaak stereotiepe man/vrouw beelden (Van Thienen, 2013).

1.2.5 SCHOOLOMGEVING: EEN GESOCIALISEERD MILIEU

Schoolomgevingen zijn ook gegenderde instituten en vaak hetero normatief. Hier worden vaak bepaalde vormen van mannelijkheid, vrouwelijkheid of cross gender gedrag afgekeurd. Dit zorgt ervoor dat leerlingen die zich hier niet thuis voelen door de mazen van het net vallen (Engels et al., 2015). Het scheiden van beide seksen is een belangrijk aspect van de socialisatie van de kinderen in de basisschool, leerlingen kiezen vaak zelf om zich te scheiden op basis van geslacht (Thorne, 1993).

Wat opvalt in ons onderwijssysteem is dat er een grote waardering is voor bepaalde vrouwelijke eigenschappen (ordelijk, meegaand, stil, communicatief,..) en dat de stereotiepe eigenschappen van mannelijkheid (rebelheid, actief, nadruk op het sportieve i.p.v. het academische,...) net sterk

worden afgekeurd. Dit kan ernstige gevolgen hebben zoals onder andere: pestgedrag, een laag zelfbeeld, zich niet thuis voelen op school,... De druk om genderconform te zijn is het hoogst in de kindertijd en de vroege adolescentie (Engels et al., 2015). Gender wordt in veel verschillende aspecten van het klas lokaal teruggevonden, zowel in het visuele, audio en virtuele (Cervoni & Iverson, 2011).

Uit onderzoek (Banse et al., 2010) blijkt dat de kennis die kinderen in de basis school hebben over stereotypering al redelijk hoog is en dat die in stijgende lijn gaat met de leeftijd. Dit omdat ze meer geconfronteerd worden met hoe er 'gepast' gehandeld kan worden op vlak van gender. Aan de andere kant neemt de stereotype flexibiliteit (= de bekwaamheid dit kritisch in vraag te stellen) ook samen met de leeftijd toe. Daarom is het onderwijs een hoopvol proces waar leerlingen doorgaan, waar genderdiversiteit en een vermindering van genderstereotypering een grote rol in kan spelen. Dit door in te spelen op de flexibiliteit van de leerlingen als opbouw voor nieuwe kennis (Ryan, Patraw & Bednar, 2013).

Onderwijs heeft de kracht om het bewustzijn ten opzichte van gender te verhogen door middel van kennis. Maar om dit te realiseren moeten scholen en beleidsmakers een proactieve houding aannemen (Stromquist, 2007). Het gelijk behandelen van beiden genders is essentieel en is zeker realiseerbaar. Er wordt nog steeds gediscrimineerd op vlak van gender, wat genderongelijkheid als resultaat geeft. Dit kan gevolgen hebben voor de toekomst van de kinderen en kan leiden tot machtsongelijkheid of gender based violence. De school heeft een belangrijke invloed op de socialisering van de leerlingen en kan mee zorgen voor een evolutie van het gender denken (Griffin, 2018).

1.2.6 GENDERONGELIJKHEID IN HET ONDERWIJS

Vanaf het basisonderwijs worden kinderen zich bewuster van het eigen geslacht. Het onderwijs speelt een belangrijke rol in op de culturele verwachtingen van mannen en vrouwen en kan deze versterken, maar ook in vraag stellen (Finn et al., 1980; Lee et al., 1994).

Onderzoekresultaten (Ryan et al., 2013) laten zien dat kinderen van het basisonderwijs klaar zijn om te leren over genderdiversiteit. Het laat ook zien dat dat genderdiversiteit effectief en geschikt kan onderwezen worden.

Onderzoek (Gilbert, 1998; Grieshaber & Yelland, 1998) toont aan dat de relatie tussen leerkracht en leerling een belangrijke rol speelt met betrekking tot gender. Jongens krijgen meer denkvragen, terwijl meisjes meer herhalingsvragen moeten beantwoorden (Van Thienen, 2013). Ook bij de feedback die jongens en meisjes krijgen wordt er een verschil opgemerkt. Verschillende onderzoeken geven aan dat jongens meer negatieve feedback krijgen dan meisjes (Olivares & Rosenthal, 1992; Howe, 1997; Jones & Dindia, 2004; Beaman, Wheldall & Kemp, 2006). Hun gedrag wordt sneller als vervelend beschouwd en worden dus vaker in het oog gehouden. Zij krijgen over het algemeen meer vragen, wat ook meer aandacht betekent, maar worden ook vaker gestraft (Gray & Leith, 2004). Een universele vaststelling is dat jongens meer uitdagende interactie hebben met de leerkracht (Stromquist, 2007). In tegenstelling tot meisjes die storend gedrag vertonen, zal de leerkracht minder snel een berisping geven (Van Thienen, 2013). Leerkrachten zien meisjes vaak als beter presterend en hebben hogere verwachtingen van hen (Van Houtte, 2007). Wanneer jongens dan

toch positieve feedback krijgen (gevoel voor humor, volwassenheid, extraverte ingesteldheid, authenticiteit of eerlijkheid), verschilt die ook sterk van de meisjes (stil, meegaand, gemotiveerd en harde werkers) (Engels et al., 2015). De verwachtingen van een 'perfecte leerling' heeft geen geslacht (Van Thienen, 2013).

Wat vaak terug komt in de literatuur is dat leerkrachten (uit het basis en secundair onderwijs) meisjes zien als de stille student en jongens als de natuurlijke slimme student (Skelton, 2006). De ongelijke interacties tussen jongens en meisjes en de leerkrachten zorgt voor een contraproductiviteit (Engels et al., 2015).

Naast de feedback zijn er ook verschillen op te merken in het studeergedrag. Meisjes studeren minder snel verder in de wiskunde/wetenschappen en jongens blijven de bovenhand nemen in de klas. De schoolresultaten zijn bij jongens slechter dan bij meisjes en zij haken ook sneller af met school gaan. Belangrijk om niet te vergeten is dat de intersectionaliteit (cultuur, religie, etniciteit, seksualiteit en sociale klasse) hierbij een belangrijke rol in speelt en niet enkel gender een factor is (Hamilton & Roberts, 2015).

1.2.7 RELATIE LEERKRACHT – LEERLING

Uit het Procrustes onderzoek blijkt dat leerkrachten van te voren menen dat er geen genderbias bij hen speelt (Engels et al., 2015). Wanneer er echter via video-opname geobserveerd wordt, kunnen er wel verschillende interacties tussen jongens en meisjes opgemerkt worden.

Leerkrachten, zoals de meeste personen, hebben een vooringenomenheid tegenover genderstereotypen (Garrahy, 2001). Ze zijn zich hier niet bewust van en dit wordt gevormd door zowel hun persoonlijke als hun professionele identiteit. Daarnaast vormen de reacties van de jongens in de klas en de schoolcultuur mogelijke oorzaken voor een genderblinde positie van de leerkracht (Raider-Roth et al., 2008). Men spreekt van selffulfilling prophecy in het onderwijs (Jussim, Robustelli, Cain, 2009). Leerkrachten hebben onbewust verwachtingen die te laag of te hoog liggen in lijn met de realiteit en gaan hun leerlingen behandelen naar die verwachting. De leerlingen zullen handelen naar de verwachtingen die de leerkracht hen oplegt (Gentrup & Rjosk, 2018). Dit zorgt voor een verbreding van de genderkloof. Men gaat verwachten dat jongens beter zijn in wiskunde. Dit schuift meisjes naar de zijlijn en maakt hen hier onzeker over. Daarnaast beïnvloedt dit ook in welke mate jongens en meisjes over- en onderschat worden in 'genderspecifieke' vakken (wiskunde voor jongens, lezen voor meisjes) (Gentrup & Rjosk, 2018).

Onderzoek op een secundaire school (Consuegra, 2015) toont aan dat bewuste gedachten van de leerkrachten genderneutraal zijn, maar na het bekijken van de video-opnames er een duidelijk onbewuste vorm van genderblindheid naar boven komt. Ze zijn zich niet bewust in de verschillende manieren van interactie met jongens en meisjes. Er is een duidelijke kloof met betrekking tot de gender gebonden gedachten van hoe ze denken dat ze handelen versus hoe ze uiteindelijk handelen. Leerkrachten geven aan dat ze elke leerling gelijk behandelen en dat hun geslacht irrelevant is. Dit wordt genderblindheid genoemd en is vaak in strijd met de realiteit. Er worden vooroordelen vastgesteld. Deze zijn vaker aanwezig dan discriminatie en kan leiden tot onbewust verschillend

gedrag tegenover jongens en meisjes (Stromquist, 2007). Deze houding kan leiden tot een mindere mate van vertrouwen in het onderwijs en kan de professionele, academische en persoonlijke ontwikkeling belemmeren (Davis, 1993).

Carrington et al. (2007) tonen aan dat het geslacht van de leerkracht weinig invloed heeft op de academische prestaties van de leerling. Men spreekt van de feminisering van het onderwijs. Dit wordt vaak gezien als oorzaak waarom jongens sneller afhaken in het onderwijs (Eidhof et al., 2016). Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dit geen beïnvloedende factor te zijn (Driessen & Doesborgh, 2004).

Het is aan de leerkracht om de leerlingen te empoweren. Zij hebben een grote invloed op de keuzes die leerlingen maken in de toekomst m.b.t. studie en werk (Hamilton & Roberts, 2015). De leerkracht bevestigt of ontkracht de stigma's, dit kan ervoor zorgen dat de stereotiepe verwachtingen in leven gehouden worden. Daarnaast kan dit invloed hebben in de vooruitzichten van het leren en kan een remmende werking hebben op de schoolplicht (Hamilton & Roberts, 2015).

'Als kinderen ons kapitaal zijn, dan zijn leraren onze vermogensbeheerders. Kapitaal groeit en bloeit niet vanzelf: dat kan alleen dankzij de begeleiding van gespecialiseerde professionals, die erin slagen om het maximum te halen uit het startkapitaal.' (Beleidsnota van onderwijs 2019-2024)

Het is belangrijk voor de leerkrachten dat zij kennis hebben over hoe genderstereotypen ontstaan en of zij hier onderhevig aan zijn. Enkel op die manier kunnen zij hier op inspelen en deze verschillen in al dan niet versterken (Griffin, 2018). Het is aan de leerkracht een veilige en vrije omgeving te creëren, waar er ook ruimte is om hen feedback te geven (Dioum et al., 2005).

Naast de attitude van de leerkracht, hebben ook hun onderwijspraktijken effect op de genderverschillen. Wanneer de leerkracht elementen als zelfregulering, autonomie en individualisering kan stimuleren, zal het verschil in genders afnemen in de klasomgeving (Lüftenegger et al., 2012).

Ouders zijn een cruciale actor in de socialisatie van het kind, maar moeilijk te benaderen. Daarom is het van belang dat de leerkracht hier op in speelt bij de ouders en hen attent maakt van de mogelijke gevolgen hiervan (Kollmayer, 2016).

Kollmayer (2016) suggereert dat leerkrachten, kinderen als individuen moet behandelen en niet als jongens/meisjes. Dit om hun talenten aan te scherpen. Ze moeten weten hoe ze de leermotivaties en de zelfregulering van hun leerlingen kunnen aanmoedigen, niet kijkend naar het geslacht.

Leerkrachten moeten zich bewust zijn dat veel leerlingen hen zien als rolmodel, hierin kunnen ze de stereotypering weerleggen of aanhouden (Van Thienen, 2013).

Leerkrachten moeten zich bewust zijn van hun eigen positie tegenover gender en welke invloed dit kan hebben op de leerlingen. Daarnaast wordt hen aangeraden rekening te houden met de intersectionaliteit en de machtsrelaties waar mannelijkheid en vrouwelijkheid zich hierin bevinden.

Hieruit moeten ze nagaan welke beperkingen en impact dit kan hebben op hun discours (Hamilton & Roberts, 2015).

1.2.8 NOODZAAK VAN BEWUSTWORDING

Identiteitsvorming van de leerlingen:

Het is belangrijk dat elk kind zich goed voelt op school en dat ze ten volle hun identiteit kunnen ontwikkelen. Hier hebben de school en de leerkracht een enorme impact op. Zij kunnen inspirerend werken voor de leerling, maar het kan er ook voor zorgen dat de leerling met een positievere blik naar het onderwijs en de school kijkt. De stijl van het lesgeven kan de explorerende houding van de leerling bevorderen (Engels et al., 2015).

De focus van de identiteitsvorming is verschoven van het individu naar de sociale context. Dit met gevolg dat er meer aandacht moet gaan naar de onbewuste bevooroordeelde praktijken (Stromquist, 2007). Het speelt nog steeds een grote rol voor kinderen om zich te kunnen identificeren als jongen óf meisje. Hierdoor vallen er verschillende kinderen uit de boot, omdat ze niet aan al de eigenschappen kunnen voldoen. Daarnaast speelt dit ook nog steeds in het verdere verloop van het leven een rol, bijvoorbeeld bij de keuze van een job, de toegang tot machtsposities, ... (Griffin, 2018). Het vormen van een genderidentiteit kan niet voor iedereen hetzelfde zijn. Kinderen moeten zich vrij voelen in hun ontwikkeling, zonder restricties (Griffin, 2018). Een mogelijk gevolg van genderstereotiep lesgeven is dat meisjes te weinig empowerment genieten, zich veel afhankelijker gaan opstellen en veel onzekerder gaan zijn in de toekomst. Of jongens die veel negatieve feedback krijgen, gaan zich distantiëren van school (Van Thienen, 2013).

Engels en collega's (2015) halen het Thomas theorema – begrip aan. Dit is dat wanneer kinderen een situatie gaan geloven, er gevolgen gaan optreden. Bijvoorbeeld: wanneer leerlingen zich benadeeld gaan voelen door een leerkracht op school, zullen zij handelen overeenkomstig dat gevoel, zelfs wanneer er geen effectieve discriminatie is. Dit betekent dat de beleving van discriminatie reeds voldoende is om verdere interacties negatief te beïnvloeden, ook al is er objectief gezien geen sprake van discriminatie. Naast persoonlijke ontwikkeling heeft de genderblindheid van de leerkracht ook onbewust gevolgen op de academische prestaties van het kind (Griffin, 2018), het welbevinden en hun studiemotivatie (Engels et al., 2015).

'Kinderen moeten zoveel mogelijk gelijke kansen krijgen. Maar kinderen zijn niet gelijk. Ze hebben elk andere talenten en mogelijkheden. Het onderwijs moet al die talenten ontdekken, ontwikkelen, uitdagen en laten renderen.' (Beleidsnota 2019-2024)

Geweld en pestgedrag bij de leerlingen:

Het schoolleven wordt sterk bepaald door geslacht. Sociale systemen in vraag stellen, meer inclusief denken over genderdiversiteit en -identiteit en deze kennis toepassen op andere domeinen in hun leven wordt sterk aangeraden. Geweld, haat en pestgedrag komen vaak voor tegen niet traditionele seksegebonden mensen (Ahmed, 2011; Gay, Lesbian, and Straight Education Network [GLSEN], 2011; Grant et al., 2011). Dit geldt ook in basisscholen, waar de vrouwelijke meisjes en de

mannelijke jongens worden aangemoedigd door zowel de medeleerlingen als de leerkracht (Ryan et al., 2013).

Het blijkt moeilijk te zijn voor leerkrachten om hier aandacht op de vestigen. Dit omdat ze uitgaan van het normatieve en zo het aanhalen gevoelig en ongemakkelijk kan zijn. Toch blijkt uit onderzoek (Ryan et al., 2013) dat de afwezigheid hiervan schadelijk kan zijn voor de kinderen. Wanneer genderdiversiteit toch wordt betrokken in een onderwijsplan, zullen de leerlingen een inclusiever denkbeeld ontwikkelen en de bestaande sociale denkkaders in vraag stellen en dit ook toepassen in hun persoonlijk leven en ervaringen. Uit reacties op dergelijke lessen van leerlingen in een basisschool kan geconcludeerd worden dat zij er op die leeftijd klaar voor zijn (Ryan et al., 2013). Het versterken van de genderstereotypen kan bij jonge kinderen tot pestgedrag o.b.v. het geslacht leiden. Extra reden om genderdiversiteit en genderongelijkheden te bespreken in de klas en hier rekening mee te houden (Ryan et al., 2013).

De traditionele genderrollen heeft een enorme invloed op de kinderjaren en in de basisschool (Blaise, 2005; Davies, 2003). Door het uitdagen van de binaire genderrollen, gaan de leerlingen de gegenderde voorschriften anders bekijken. Vanaf de kindertijd wordt men geconfronteerd door de stereotiepe man-vrouw rol. Hoe ouder het kind wordt, hoe meer het in aanmerking komt met wat 'gepast' is in de maatschappij maar ook met een toename van het kritisch oog. Het is aan het onderwijs de genderdiversiteit aan te kaarten (Banse et al., 2010).

1.2.9 EEN GENDERBEWUSTE SCHOOL

Wanneer een school genderbewust is, houdt het rekening met de behoeftes van elke leerling (Dioum et al., 2005). Belangrijk hierbij is om dit samen te creëren met directie, collega's, leerlingen en ouders. De leerkracht dient rekening te houden met de verschillende lesmaterialen. De tekstmaterialen moeten gescreend worden op stereotypes. Daarnaast is de klasopdeling ook van groot belang. Vaak worden meisjes vanachter geplaatst, dit kan ervoor zorgen dat zij nog minder geneigd zijn actief te participeren in de klas. Er dient ook gekeken te worden naar de taal die de leerkracht hanteert (Dioum et al., 2005).

Hetgeen belangrijk is, is dat de leerkracht kennis heeft van genderbewust lesgeven. Daaruit vloeit de kennis en gevolgen van stereotypering van jongens en meisjes in de klas. De manier van lesgeven dient onder de loep genomen te worden. Structurele veranderingen in het onderwijs dienen te worden opgevolgd door middel van trajectbegeleiding. Het gebruiken van genderneutraal materiaal zal het lesgeven van de leerkracht heel wat aangenamer maken (De Baerdemaeker, 2016).

Veranderingen moeten op elk niveau van de school zichtbaar worden, zowel op micro (bij de leerlingen onderling), meso (de leerkrachten) als op macro (directie). Men spreekt van een schoolbrede omvang (whole school approach). Het bewustzijn moet vertrekken vanuit de directie. Zij moeten in staat zijn om vaststaande beelden te veranderen en hun team hierin te begeleiden en te ondersteunen (Van Thienen, 2013). Heel het schoolteam moet zich bewust zijn over dit onderwerp, aangezien zij een belangrijk rolmodel zijn voor de kinderen. Zij moeten voor elke leerling een gelijk respect kunnen afdwingen, zonder dat dit geslachtsgebonden is (Aksoy et al., 2019). Wanneer dit

geïmplementeerd is, wordt er aangespoord dit regelmatig terug te koppelen naar de directie/management (Dioum et al., 2005). Kollmayer (2016) geeft aan dat leerkrachten hierin begeleid moeten worden, met specifiek de focus op reflectieve co-educatie. Daarnaast wordt er aangespoord dat leerkrachten rekening houden met de verschillende interesses van de leerlingen en moet de heterogeniteit in acht houden. Op die manier kunnen zij de sociale competenties aanscherpen en hen laten leren omgaan met diversiteit (Kollmayer, 2016).

Een gender inclusief curriculum biedt de leerlingen een mogelijkheid waar ze hun eigen gender onder de loep kunnen nemen, gender en de relaties tussen gender en seksualiteit en tussen genderidentiteit en genderuitdrukking beter begrijpen (Ryan et al., 2013). Het is belangrijk de leerkrachten hier in te steunen en te begeleiden. Dit begint bij de leerkrachtenopleiding, waar de genderdiversiteit wordt aangehaald (Ryan et al., 2013).

Het genderbeleid veranderen vraagt om geduld. Het is een traag proces, dat handvaten van experts vereist. Een belangrijke eerste stap is om kennis te vergaren over het genderspect. Daarnaast om bewust te zijn van het belang ervan. Belangrijk dat de leidinggevenden van de scholen hierop aansturen. Het beleid van de school moet een kritische rol opnemen om het genderspect in te voegen in de pedagogie die zij hanteren. De diepgewortelde overtuigingen moeten in vraag gesteld worden (Da Costa & Spear, 2018).

1.2.10 DREPELS EN NODEN BIJ GENDERBEWUST LESGEVEN

Het blijkt moeilijk te zijn om de genderproblematiek te objectiveren en het los te koppelen van het persoonlijke leven van de leerkracht. Belangrijk hier is te weten dat genderbewust zijn geen persoonlijk kenmerk kan zijn die de leerkracht al dan niet heeft. Het is nodig hier theoretische kennis van te hebben en dit te kunnen toepassen in de praktijk (Lahelma, 2011). Men moet zich bewust zijn waar het onderwijs zich bevindt in het genderdiscours (Lang & Simmie, 2017).

Er zijn tekortkomingen in het inclusief onderwijs (Waitoller & Artiles, 2013). Vaak wordt het genderbewust lesgeven beschouwd als iets dat individueel geleerd kan worden, waar rechtvaardigheid, gelijkheid en respect voor alle kinderen vaak wordt verwaarloosd (Thomas, 2013). Clarke en Phelan (2017) tonen aan dat het genderbewust zijn bij studenten en leerkrachten, diep verstrengeld zit met politiek, macht en een vergborgend leerplan voor studenten leerkrachten. Een grondige zelfevaluatie wordt aangeraden, wat vaak nog ontbreekt in de vormingen. De moeilijkheid ligt dikwijls in het oplossen van een sociaal probleem dat voor de leerkracht als 'normaal' gezien wordt.

Meyer (2008) geeft aan dat leerkrachten handvaten nodig hebben om de genderproblematiek te implementeren in hun les. Er is nood aan een onderzoeksmodel/toolkit waar leerkrachten mee aan de slag kunnen gaan (Ryan et al., 2013). Uitgebreide opvattingen van het genderbegrip en meer inclusieve onderwijspraktijken, vooral op het niveau van de basisschool, zouden effectieve interventies kunnen zijn in de genderspecifieke veronderstellingen van kinderen (Engels et al., 2015). Aan de andere kant geven leerkrachten aan dat er een overaanbod is aan vormingen en dat ze doorgaans niet spontaan kiezen voor gendersessies (Engels et al., 2015).

Er is nood aan vormingen waar leerkrachten zelf inspraak in hebben (bottom-up). Op die manier zal er meer kunnen ingespeeld worden op de behoeftes van de leerkrachten. Belangrijk hier is dat men inspraak geeft aan al de stakeholders, dit door via een diepgaande dialoog. Op die manier kan er worden ingespeeld op de behoeftes van de leerkracht (Da Costa & Spear, 2018).

1.3 Onderzoeksvragen

Hoe ervaren leerkrachten van Nederlandstalige basisscholen in Brussel en deelgemeenten het genderbewust lesgeven? Een analyse op de attitudes, kennis en het gedrag van leerkrachten op het genderbewust lesgeven in het basisonderwijs.

- Welke kennis hebben leerkrachten van Nederlandstalige basisscholen in Brussel en deelgemeenten omtrent genderbewust lesgeven?
- Hoe ervaren leerkrachten van Nederlandstalige basisscholen in Brussel en deelgemeenten de mogelijke gevolgen van genderstereotiep lesgeven?
- Welke attitudes hebben leerkrachten van Nederlandstalige basisscholen in Brussel en deelgemeenten omtrent genderbewust lesgeven?
- Welke drempels en noden ervaren leerkrachten van Nederlandstalige basisscholen in Brussel en deelgemeenten bij het genderbewust lesgeven?

II Deel 2: Data en Methode

In dit deel wordt uitgelegd hoe de theorie getoetst werd aan de praktijk. We gaan dieper in op welke stappen en welke onderzoeksmethodes er gehanteerd werden om de data te verkrijgen. Als eerste wordt er ingezoomd op hoe de deelnemers werden bepaald en aan welke criteria zij moesten voldoen om deel te nemen aan het onderzoek. Vervolgens worden de verschillende fases van de dataverzameling beschreven en hoe de deelnemers bereikt werden. In het derde deel wordt het verloop van de verschillende fases beschreven en welke rol de onderzoeker hierin nam. In het laatste deel gaat de focus naar hoe de verkregen data geanalyseerd werd.

2.1 Algemeen onderzoeksopzet

In dit onderzoek lag de focus op leerkrachten, tewerkgesteld in Nederlandstalige basisscholen in Brussel en deelgemeenten. Vanuit RoSa vzw werd er aangegeven dat er nood was aan onderzoek over genderbewust lesgeven in het basisonderwijs. Vandaar dat er werd ingezoomd op de lagere school. De keuze van het geografisch af te bakenen, was voornamelijk omdat er reeds iemand stage gelopen had bij RoSa vzw die gelijkaardig onderzoek deed, maar met focus op Vlaanderen. Daarnaast was Brussel een interessant gebied omdat deze verschilt met Vlaanderen op vlak van culturele diversiteit (Statbel, 2020). In eerste instantie lag de focus enkel op Brussel, maar wegens geen reactie op de informatiemail werd deze uitgebreid naar de deelgemeenten. Dit waren in totaal 149 scholen. Deze werden ook aangesproken via mail. Door slechts één reactie te hebben gekregen, werd de lijst van scholen telefonisch afgegaan. Na twee dagen telefonisch contact te hebben gezocht, zonder concrete antwoorden, werd beslist om een andere aanpak te hanteren. Er werd een facebookpost opgesteld met de vraag of er iemand geïnteresseerd was om deel te nemen, die voldeed aan de criteria. Dit werd 56 keer gedeeld en zo zijn de andere 6 respondenten naar boven gekomen.

De focus van dit kwalitatief onderzoek lag op de leerkracht, meer bepaald een analyse op de kennis, de attitude, en eventuele drempels en noden die zij ervoeren bij genderbewust lesgeven. Het onderzoek bestond uit kwalitatieve video-observaties en semi gestructureerde, individuele interviews. De observaties zorgde ervoor dat de onbewuste, non verbale handelingen gemeten konden worden. De interviews vonden plaats na de observaties, om te peilen naar de achtergrond van de leerkracht. Tijdens het interview werd er gevraagd telkens hun antwoord te illustreren met een concreet voorbeeld. Op die manier vulden beide facetten elkaar aan.

2.2 Deelnemers

Uiteindelijk namen zeven verschillende lagere scholen deel aan dit onderzoek. Dit betekent, zeven verschillende leerkrachten die deelnamen aan deze doelgerichte steekproef (Baarda, 2013). De twee selectiecriteria die gebruikt werden, waren op basis van het geografisch gebied (Brussel en

deelgemeenten). Het tweede criteria was dat de leerkracht les gaf in de lagere school, zonder een focus op een bepaalde klasgroep.

Er dient rekening gehouden te worden dat de respondenten die deelnamen aan dit onderzoek reeds open stonden voor het gender-aspect en eventueel al een 'genderbril' op hadden.

Omdat de focus op de leerkracht lag, maar het uiteraard toch plaats vond in een klaslokaal, werden de ouders van de leerlingen op de hoogte gebracht van het onderzoek door middel van een informatiebrief (zie bijlage 2c & 2d). De ouders konden hier op reageren indien zij geen toestemming gaven voor het gebruik van video beelden waar hun kind opstond. Daarnaast werd de directie gevraagd om toestemming te geven en de leerkracht gevraagd een informatie- en toestemmingsformulier te tekenen, zowel voor de observatie als voor het interview (zie bijlage 2a & 2b).

In onderstaande tabel bevindt zich een overzicht van de leerkrachten. Om hun privacy te waarborgen werden hun namen veranderd.

Tabel 1.

Achtergrondgegevens van de leerkrachten die lesgeven in het basis onderwijs in Brussel en deelgemeenten.

Naam	Leeftijd	Leerjaar	# jaar actief in het onderwijs	Onderwijsnet
Kathy	40	1 ^{ste}	20 jaar	Vrij gesubsidieerd onderwijs
Emma	24	4 ^{de}	1 jaar	Vrij gesubsidieerd onderwijs
Ilse	56	6 ^{de}	4 jaar	Officieel gesubsidieerd onderwijs
Annelien	37	1 ^{ste}	12 jaar	Gemeenschapsonderwijs
Mona	27	4 ^{de}	6 jaar	Officieel gesubsidieerd onderwijs
Sophie	50	6 ^{de}	28 jaar	Vrij gesubsidieerd onderwijs
Lien	40	5 ^{de} & 6 ^{de}	18 jaar	Vrij gesubsidieerd onderwijs

2.3 Onderzoeksmateriaal

Het onderzoek werd opgedeeld in twee verschillende delen: de video-observatie en het interview.

Video-observaties

Voor het meten van de attitude en het gedrag omtrent genderbewust lesgeven van de leerkracht, werd gekozen om met een camera observatie te werken (Baarda et al., 2013).

De camera's werden vóór de lessen geplaatst in het klaslokaal. Het filmen werd dan gestart en filmde vanaf dan ongeveer vijf uur lang. De camera's werden na de lesdag weer opgehaald. De volledige video-observaties bedragen ongeveer 60 uur en vonden plaats eind februari – begin maart,

met uitzondering van één observatie die eind april plaats vond. De observaties werden opgenomen door twee camera's die op verschillende plaatsen stonden in het lokaal, afhankelijk van hoe de klas eruit zag. Dit was om het klasgebeuren vanuit verschillende perspectieven waar te nemen. Tijdens de opnames zelf, participeerde de onderzoeker niet actief en werd er pas achteraf geanalyseerd.

Interviews

Het interviewschema werd opgemaakt aan de hand van de onderzoeksvragen om te peilen naar de kennis, hun ervaring en de noden en drempels omtrent genderbewust lesgeven. Aan de hand van de literatuurstudie en gelijkaardige onderzoeken werd een topiclijst opgemaakt. Voor de interviews plaats vonden, werden de informed consents per e-mail opgestuurd. Op die manier konden de leerkrachten deze grondig lezen en toestemming geven. De interviews vonden online plaats, wegens de corona pandemie, op een overeen gekomen datum en uur met de leerkracht. Dit was eind maart – begin april. Het interview werd ingeleid met het doel van het onderzoek (zie bijlage 1) en met het overlopen van het informed consent. De topiclijst bestond uit een leidraad van de verschillende onderzoeksvragen (zie bijlage 1). Deze bestaan uit de volgende topics: achtergrond leerkracht, genderstereotiep, begeleiding, drempels & noden. Bij deze topics werden hoofd- en subvragen gesteld (zie bijlage 1). De leerkracht kon op elk moment vrijuit spreken. De interviews duurden tussen de 36 en de 73 minuten.

2.4 Analysemethode

Het onderzoek bestond uit waarnemen, analyseren en reflecteren (Baarda et al., 2013). De video-observaties werden een eerste keer bekeken en werden geanalyseerd aan de hand van een op voorhand opgemaakt schema. Later werden de beelden van de 2^{de} camera bekeken. De interviews werden volledig uitgeschreven. Er werd deductief te werk gegaan en er werd op voorhand een labelschema op basis van de onderzoeksvragen en de literatuur opgesteld (zie bijlage 3a & 3b). Vervolgens werden deze gecodeerd met het programma MAXQDA, waar de data werd opgedeeld in de op voorhand opgestelde labelschema en werd inductief aangevuld. Ten slotte werden de verschillende data met elkaar vergeleken en teruggekoppeld naar de onderzoeksvragen en de literatuur (Vaismoradi et al., 2013). De opnames peilden meer naar de attitude en het gedrag van de leerkracht, terwijl het interview peilde naar de kennis en de achtergrond van de leerkracht.

Analyse van de video-observaties

De video observaties werden volledig bekeken en geanalyseerd. Er werd telkens gepauzeerd wanneer er sprake was van genderbewust gedrag bij de leerkracht of wanneer de leerkracht onbewust genderstereotiep gedrag vertoonde. De beelden werden één keer bekeken van de ene camera. Een maand later werden de beelden van de tweede camera bekeken, dit om te voorkomen bepaalde aspecten niet gezien te hebben. Op voorhand werd een observatie schema opgesteld door de onderzoeker (zie bijlage 5). Deze werd opgesteld op basis van de literatuur en van eerder onderzoek. De verbale interactie werd uitgeschreven en gecodeerd in MAXQDA.

Analyse van de interviews

De zeven interviews van de zeven verschillende leerkrachten werden volledig getranscribeerd. Er werd gewerkt vanuit de thematische analyse (Braun & Clarke 2006). Op basis van de literatuur en de onderzoeksvragen werd er op voorhand een labelschema opgesteld (zie bijlage 1). De hoofd labels bestonden uit: kennis omtrent genderbewust lesgeven, kennis over genderstereotypen, implementatie gender in lerarenopleiding, drempels en noden omtrent genderbewust lesgeven. Enkel de delen die voor dit onderzoek relevant waren kregen een code (open codering) en werden daarna nog eens geclusterd (axiale codering) tot ze een codeboom vormden.

III deel 3: Resultaten

In dit deel worden de resultaten weergegeven. Deze komen enerzijds uit de video observaties en anderzijds uit de semi gestructureerde interviews. Er wordt ingezoomd op de vier onderzoeksvragen. Ten eerste wordt er gefocust op de kennis die leerkrachten hebben omtrent genderbewust lesgeven. Vervolgens welke gevolgen er kunnen optreden bij genderstereotiep gedrag. Als derde wordt er via video observaties gekeken naar de attitude die leerkrachten hadden rond gender. Als laatste werd tijdens de interviews gevraagd welke drempels en noden zij ervaren met betrekking rond dit onderwerp. De verschillende thema's worden gestaafd met een quote uit het interview of de video observatie.

3.1 Kennis omtrent genderbewust lesgeven

Uit de interviews bleek dat de meeste leerkrachten kennis hadden van het begrip gender. Sommige waren zich bewust van welke rol dit kon spelen in het onderwijs, meer specifiek het basisonderwijs. Er werd ingezoomd op hoe zij hiermee omgingen voor, tijdens en na de lessen. Als laatste haalden de meeste aan dat ze zich bewust zijn van hun positie in de maatschappij.

3.1.1 HET BEGRIP GENDER

De meeste leerkrachten gaven aan dat ze kennis hadden van het begrip 'gender' en hoe het zich onderscheidde met het begrip 'geslacht'. De meeste gaven echter ook aan dat dit een begrip is waar ze zich de laatste jaren bewust van zijn geworden.

"Ja, gender... ik denk dan aan mannelijk/vrouwelijk en steeds meer ook euh... de fluïditeit daartussen of de overgangen daartussen of de vormen daartussen. Euh.. euh.. ik ben, laat ons zeggen, meegegroeid met de introductie van dat woord zal ik maar zo zeggen. Euh... dus ik heb daar vroeger nooit veel over nagedacht, maar de laatste jaren is dat natuurlijk niet meer weg te denken uit de maatschappij en uit het debat en uit de... en daar ben ik zo wel mee meegegroeid, ik zal het zo zeggen." (Sophie, 50 jaar)

"Euhm.. nu had je mij dat 20-21 jaar geleden gevraagd, hadden we daar misschien niet zo bij stil gestaan. Maar nu, ja.. de laatste jaren moet je toch wel zien dat je... daar een beetje op let dat je... niet constant zegt: 'Ja, meisjes meisje, kom hier!' want je weet nooit hoe dat dat kindje zich al voelt op die jonge leeftijd. Euhm, ik denk dat we daar wel iets meer bij stilstaan dan 20 jaar geleden." (Kathy, 40 jaar)

Enkel andere leerkrachten gaven aan dat ze niet op de hoogte waren van wat 'gender' precies inhoudt. Zo antwoordde volgende leerkrachten op de vraag 'Wat is gender?':

"Overroepen (lacht). Euhm, dat is iets waar ik het... het is een heel ver van bed show om te beginnen." (Annelien, 37 jaar)

"Euhm... ik vind dat een beetje een moeilijk begrip, omdat ik niet goed altijd weet hoe ik daar juist mee, allez... ik begrijp het begrip wel denk ik. Ik denk dat het te maken heeft met geslacht en dat euhm... dat je niet als andere persoon kunt beslissen over iemand anders ofzo, of.. dat daar niet persé een regeltje op staat van die is zo en die is zo en... die zal altijd zo blijven of die zal zich altijd zo voelen. Euhm... dus ik vind dat ook een beetje een moeilijk begrip, omdat ik niet altijd weet euhm... ik wil daar wel oké mee handelen, maar ik weet niet altijd of ik dat wel juist over handel." (Mona, 27 jaar)

3.1.2 GENDER IN HET ONDERWIJS

Wanneer er ingezoomd werd op het onderwijs en hoe genderbewust lesgeven zich zou manifesteren haalden de meesten leerkrachten aan dat er gelet moest worden op de taal die ze als leerkracht hanteerden. De volgende leerkracht haalde dit aan als een belangrijk aspect van genderbewust lesgeven:

"En dat je dat door kleine verwoordingen en gedragingen kan, kan openhouden voor hen. En ik denk dat ook heel veel, allé, dat je daardoor ook leerlingen meer op hun gemak stelt en meer hun doet voelen van oké, het is niet zo zwart en wit en daar kan eigenlijk in verschoven worden of, ik moet niet conformeren aan de gendernorm euhm... Ja ik denk dat dat het belangrijkste is van dat genderbewust lesgeven." (Emma, 24 jaar)

"Genderbewust... ik denk, ja euh.. ik denk dan om te proberen niet... die stereotypen te bevestigen in hoe je de leerlingen aanpreekt dan." (Sophie, 50 jaar)

Naast de taal kwam het bij enkele leerkrachten ook naar boven dat de voorbeelden die ze tijdens een les aanhalen een belangrijk aspect kan zijn.

"Euhm.. dus ik denk dat je, dat verschillende manieren wel kunt, moet mee bezig zijn. Als in voorbeelden aanbieden dat niet alles stereotiep is en gendergebonden is. Euhm.. of geslachtsgebonden. En dat er andere manieren zijn om door het leven te gaan ofzo." (Mona, 27 jaar)

Of het basisonderwijs een rol kon spelen in hoe leerlingen denken over 'gender' waren de meeste leerkrachten ervan overtuigd dat zij daar een grote invloed in hebben. De meeste waren zich ook bewust dat de leerlingen zich thuis in de grootste invloedssfeer bevinden. Zo gaf één van de leerkrachten het volgende aan:

'Leerkrachten zijn daar wel een groot onderdeel van, van die gendernormen in stand te houden. Want ja, sowieso ouders enzo ook, allez, iedereen he. Maar euhm.. ja, als leerkracht, je spendeert heel veel tijd met die kinderen en ja kinderen, ze zijn hele jong en nog beïnvloedbaar en ze nemen heel veel mee van wat dat jij zegt als leerkracht.' (Emma, 24 jaar)

"De school is altijd een plaats waar kinderen kennis kunnen maken met iets wat ze thuis niet kennen." (Sophie, 50 jaar)

De leerkrachten gaven aan dat gender een belangrijk aspect is voor het basisonderwijs, maar volgens de meeste leerkrachten kwam dit nog te weinig aan bod. Sommige gaven aan dat dit komt door onwetendheid bij zichzelf of bij collega's/directie.

"Ik denk dat er nog te veel onwetendheid is, algemeen daarrond. Zeker bij leerkrachten die al wat langer, of al wat ouder zijn." (Annelien, 37 jaar)

"Ja, pfff... ik denk dat daar- ja het basisonderwijs, gewoon in het algemeen het onderwijs, denk ik, dat dat nog heel euh... ja, niet over nagedacht wordt of bij stil gestaan." (Lien, 40 jaar)

Wanneer er gevraagd werd naar in hoeverre zij vóór en tijdens de les bewust met gender bezig waren, kwamen er verschillende antwoorden naar boven. Enerzijds gaven veel leerkrachten aan hier niet mee bezig te zijn. In contrast met sommige anderen, die aangaven dat ze hier wel bewust mee bezig zijn. Zo gaven leerkrachten het volgende aan:

"Pff, nee. ik denk, ik denk dat ik dat... ik sta daar niet bij stil. ik sta daar echt niet bij stil. Nu, er is maar één thema waar dat aan bod komt, maar dan kom ik weer op dat holebi verhaal." (Annelien, 37 jaar)

"Nooit. Ik ben nooit bewust met gender bezig. Zelden, of het moet al over gender gaan." (Sophie, 50 jaar)

"Euhm... hoe zou ik dat moeten zeggen, voor mij is dat een houding. Euh... ik, ik hoop, maar dat klinkt nu ook moedig wat dat ik ga zeggen, maar ik hoop dat dat zo geïntegreerd is in mijn zijn euhm... dat dat op een open manier kan bespreekbaar worden. En en , dat ik ook in mijn lessen laat uitstralen dat voor mij echt euh... een grote gelijkheid en gelijkwaardigheid is tussen jongen en meisje, tussen man en vrouw of wat dan ook." (Ilse, 56 jaar)

3.1.3 BEWUST VAN EIGEN POSITIE

In de interviews kwam duidelijk naar boven dat de meeste leerkrachten zich bewust zijn van hun positie als het over gender gaat. Ze gaven zelf aan dat ze leven in een maatschappij waar ze zijn opgegroeid met verschillende stereotypen en dat het moeilijk is deze te verwerpen.

"Wij zijn allemaal opgegroeid met die boodschap en die normen en die waarden en dat zit zo hard in ons. Je kan daar kritisch voor zijn en je kan daar op letten en aanpassingen naar doen, maar helemaal uit uw systeem krijgen, dat is bijna onmogelijk." (Emma, 24 jaar)

3.2 Mogelijke gevolgen van genderstereotiep lesgeven

De meeste leerkrachten waren zich bewust van de genderstereotypen die invloed hebben in het basisonderwijs en probeerden hier ook bewust van te zijn. Ze probeerden hier tegen in te gaan door de stereotypen te ontcrachten.

3.2.1 INVLOED VAN GENDERSTEREOTYPEN IN HET ONDERWIJS

Tijdens de interviews werd gepeild naar hoe de leerkrachten genderstereotypen definieerden. Deze bleek bij iedereen hetzelfde te zijn. De leerkrachten gaven aan dat het onderwijs nog erg vervat zat met genderstereotypen. Dit verklaarden ze mede doordat de maatschappij hier ook onderhevig aan was. Enkele leerkrachten gaven aan dat dit ook sterk aanwezig was bij de gedachtegang van de leerlingen en verklaarden dit door de thuiscultuur.

"Ik heb wel het gevoel dat dat heel stereotiep is zo. Allez, dat die euh.. ik heb dat ook misschien, misschien.. dit is nu iets heel lelijks dat ik ga zeggen, maar ik heb het gevoel dat dat bij ons in de cultuur waar ik sta, in het Molenbeekse, dat dat precies wel heel euhm.. 'Jongens mogen voetballen en vechten en dit en dat en meisjes moeten rustig zijn en euh, moete tekenen.' Allez, dus... ik heb het gevoel dat die kinderen al vaak stereotiepe gedachten hebben." (Mona, 27 jaar)

De meeste leerkrachten gaven aan dat ze zelf proberen zoeken naar hoe genderbewust les te geven. Iemand deed dit door algemener te praten, maar haalde aan dat op die manier het onderwerp ontweken werd, wegens gebrek aan kennis. Een andere leerkracht gaf aan dat er in de les altijd gender neutrale personages aan bod kwamen, zoals dieren, en hier dus niet bewust mee bezig was.

"Je probeert dat. En misschien probeer ik dat nu vooral nog door te ontwijken. In die zin van algemener te praten of op zoek te gaan naar verschillende voorbeelden. Maar daar willen we ook een stap verder in gaan he. Maar dan moet je er zelf ook genoeg over weten." (Lien, 40 jaar)

3.1.2 REFLECTIE

Wanneer het voorkwam dat de leerkracht zelf een genderstereotiepe uitspraak maakte tijdens de les, gaven sommige leerkrachten aan dat ze hier soms verder over reflecteerden. Deze haalden hun positie aan en waren zich bewust van dat ze zelf onderhevig zijn voor genderstereotypen. Daarnaast haalden ze het belang van het onderwerp aan en lieten ze dit niet los.

"Ik denk inderdaad dat... dat ik nog misschien te vaak voorbij ga aan een aantal... euh, stereotiepe uitlatingen. Hoe dat je ze zodanig veel hoort en er niet meer op reageert. Die bedenking maak ik mij wel soms. Dat euh.. dat je er nooit genoeg kan op reageren. Of over

praten. Je moet daarom niet altijd boos zijn, maar we mogen het niet loslaten." (Ilse, 56 jaar)

3.1.3 GENDERSTEREOTIEPE UITSPRAAK VAN EEN LEERLING

Elke leerkracht gaf aan dat wanneer er een leerling een genderstereotiepe uitspraak maakte, ze hierop in gingen. Sommige deden dit op een speelse manier en gaven een opmerking, anderen trokken dit open naar een klasgesprek. Eén iemand van de leerkrachten analyseerde en besprak dit met collega's. De ernst van het onderwerp en de gevolgen van dergelijke genderstereotiepe uitspraken werden door de meeste leerkrachten aangevoeld.

"Ja, daar moet wel wat ruimte voor gemaakt worden, want alle, dat zijn soms zo van die oude gedachten en ideeën, dat je dan denkt allee kom. En die kinderen voelen zich daar dan super slecht door he." (Kathy, 40 jaar)

"Ik ga daar altijd over praten, ja. Sowieso. Zowel ik als mijn twee graad collega's, (...) Hoe pakken we dat aan of wat zeggen we? Maar we zullen dat nooit ongemoeid of on-gepasseerd laten. En in dialoog gaan, ja. Niet gewoon zeggen van dat kan niet. Jij gaat tegen de muur staan (lacht)" (Lien, 40 jaar)

3.3 Attitudes omtrent genderbewust lesgeven?

De attitudes van de leerkrachten werden geobserveerd via twee camera's die elks ongeveer vijf uur beeldmateriaal hadden. Hieruit bleek dat het gender binair denken op een onbewuste manier nog steeds vervat zaten in het lesgeven. Het was voornamelijk terug te zien in het taalgebruik dat de leerkrachten hanteerde. Daarnaast werd ook een analyse gemaakt op de interacties met de leerlingen op basis van de video observaties. Er werd tijdens de interviews gepeild naar de feedback en in welke mate ze elke leerling aan bod lieten komen voor het beantwoorden van een vraag.

3.3.1 TAALGEBRUIK

Wanneer er gefocust werd op het taalgebruik viel het op dat er bij al de leerkrachten een balans was tussen inclusief en niet inclusief taalgebruik. Ze werd er nog vaak het onderscheid in beide geslachten gemaakt, en werd deze ook zo uitgesproken.

"Jongens en meisjes, even jullie aandacht aub, ik heb gevraagd om de wisbordjes weg te doen." (Emma, 24 jaar)

"De jongensmagneet is op de toilet, maar alle jongens zijn in de klas." (Annelien, 37 jaar)

"Wat de jongens leuk vinden, wat de meisjes leuk vinden. Waar de jongens mee spelen, waar de meisjes mee spelen." (Kathy, 40 jaar)

Hier tegenover stond het inclusief taalgebruik, waar er gebruik werd gemaakt van een neutraal woord, dat iedereen betrok.

"Kinderen, luister eens hier, dit is hier is het moeilijkste. Wie dit niet verstaat vraagt uitleg."
(Ilse, 56 jaar)

"Ok, wij mogen ons rekenboek nemen en in een halve cirkel gaan zitten." (Lien, 40 jaar)

Er kwamen geen stereotiepe uitspraken voor bij de leerkrachten. Wat opviel waren de voorbeeldzinnen die ter sprake kwamen. Deze waren niet stereotiep, maar bevestigden de traditionele genderrollen. Zo kwamen de volgende voorbeeldzinnen aan bod:

"Mijn broer en zijn vrienden houden heel erg van skaten en coladrinken."

"De man rijdt met de auto."

Een voorbeeld van een uitspraak die bij enkele leerkrachten aan bod kwamen:

"Striptekenaar? Dat is een man die strips tekent he vrienden!" (Mona, 27 jaar)

3.3.2 INTERACTIES

Uit de interviews kwam dat de leerkrachten elke leerling evenveel feedback probeerden te geven. Zowel positieve als negatieve. Dit werd ook tijdens de observaties geanalyseerd waaruit bleek dat er veel meer opmerkingen gegeven werden aan de leerlingen in tegenstelling tot de complimenten. Daarnaast werd er ook gelet op het aanmoedigen van de leerlingen, wat niet frequent voor kwam. Dit gebeurde enkel bij meisjes.

Uit de interviews bleek dat de feedback die ze gaven eerder op basis was van het karakter van het kind in plaats van het geslacht. Ze gaven aan iedereen gelijk te behandelen en geen onderscheid te maken op basis van geslacht.

"Het is niet dat ik bij een meisje, euhm, zachter ga zijn dan bij een jongen. Waar dat er wel verschil kan maken is dat je sommige kinderen hebt dat heel gevoelig zijn en dan ga je voor die gevoeligheid wel zo wat opletten. (...) Maar... dan heeft dat eigenlijk weer niks te maken met is dat een jongen of een meisje. Euhm... dat is eerder zo, ja, een beetje hun karakter."
(Kathy, 40 jaar)

Uit de video observaties was af te leiden dat er meer negatieve opmerkingen gemaakt werden tegen de jongens. Dit viel bij alle leerkrachten op, uitgezonderd één iemand. Hier werden geen negatieve opmerkingen waargenomen. De positieve feedback was bij beide geslachten ongeveer gelijk.

Uit de interviews bleek dat leerkrachten proberen iedereen tijdens een lesdag een vraag te laten beantwoorden. De meeste konden dit goed bijhouden in hun hoofd, bij anderen ging dat niet zo vlot. Een filosofoermoment kwam enkele keren naar boven om een veilig milieu te vormen.

"En dat is bewust gedaan. Om iedereen de kans te geven euhm, aan het woord te komen. En dat weten de kinderen. Ze nemen dan ook het woord niet af. Ze wachten hun toer af. Terwijl in klas euh, ik stel wel een keer de vraag aan de ene of de andere, maar dan is er toch altijd een die het antwoord rapper wilt geven (lacht). Dus, euhm, dat is zo een beetje schipperen, maar we stellen dat een beetje veilig door dat filosofoermoment." (Ilse, 56 jaar)

3.4 Drempels en noden bij het genderbewust lesgeven?

Een laatste aspect dat naar boven kwam tijdens de interviews waren de drempels en noden. Hieruit bleek dat de leerkrachten graag verder aan de slag wilden, maar niet weten hoe of wat. Er waren drempels waar ze op botsten, zoals vat krijgen op de cultuurgebonden genderperceptie van de leerlingen en dat de prioriteiten elders lagen. Daarnaast gaven ze allemaal aan dat het een extra uitdaging was om in een Brusselse school les te geven, dit omwille van de culturele diversiteit.

3.4.1 NODEN

De meeste leerkrachten gaven aan dat er weinig of nooit over genderbewust lesgeven wordt gesproken met collega's. Het kwam wel af en toe voor, maar dan eerder in informele sfeer, waar er verder niets mee gebeurde. Iedereen gaf wel aan dat ze in een open minded team zaten, dat slechts enkelen het moeilijker zouden hebben met dit thema. Een leerkracht deelde het volgende mee:

"Ik denk eerder dat er weinig nood is, omdat het inderdaad ook nog niet echt ooit is besproken geworden. Allee ja, als ik dat mag zeggen over mensen. Ik denk niet dat zij dat als een nood ervaren. Er zullen er wel enkelen zijn die daar al eens hebben over nagedacht, maar ik denk niet dat het merendeel van mijn collega's dat effectief al heeft gedaan." (Mona, 27 jaar)

Wanneer er tijdens de interviews gevraagd werd naar hoe open de directie hier tegenover stond, waren de meningen verdeeld. Enerzijds gaf iemand aan dat er zich eerst een concrete situatie moest voordoen in plaats van proactief te handelen. Anderzijds kon het worden aangekaart bij de directie, maar werd de zoektocht naar bijscholing of dergelijke bij de leerkracht gelegd.

"Ik denk dat dat als ik dat aan Eric zou vragen dat die dan zegt van: 'Ah ja, zoek maar wat op he. En kom maar met een voorstel naar mij.' Die staat daar wel voor open, maar die moet daar, die gaat zich daar niet zelf mee bezig houden." (Emma, 24 jaar)

'En dan ik denk niet dat mijn directeur zou zeggen: 'Awel ja, doet dat maar.' (lacht). Hij vond het wel heel interessant, ook wel, hij was ook echt...maar als ik nu zou gaan en zou zeggen

dat ik graag en bijscholing zou volgen daarover dan denk ik niet dat ik het euh... dat ik het fiat zou krijgen, nee.' (Annelien, 37 jaar)

De grootste nood bleek de nood aan 'knowhow' te zijn. Enkele leerkrachten gaven aan dat ze zich bewust waren van het gender aspect te implementeren in hun lespraktijken en dit ook probeerden te doen. Maar ze haalden aan dat ze niet wisten of dit nu goed of niet goed was. Ze gaven les vanuit hun eigen expertise en met de informatie die ze zelf gevonden hadden. Ze misten handvaten en begeleiding.

"... ja, ik vind dat wel heel moeilijk nog, die leeftijd he. Want, hoe praat je daarover of hoe breng je die dingen aan? Hoe geef je, hoe zorg je voor een veilig... klasklimaat zonder ja, iemand ongemakkelijk te laten voelen." (Lien, 40 jaar)

"Dat is nu gewoon mijn eigen gevoel dat ik daar in volg. Dus ik, ik mis wel zoiets van, iemand dat zegt van 'ah ja, we hebben dat is onderzocht en, en dit moet je eigenlijk doen als leerkracht of euhm... pas op als je dit doet of ja, hoe dat je daarmee moet omgaan als leerkracht.' dat mis ik wel." (Emma, 24 jaar)

Er werd ook aangehaald dat er te weinig over geweten is en dat de zoektocht naar informatie moeilijk is. De meeste leerkrachten gaven aan dat ze google zouden raadplegen. Daarnaast kwamen ook organisaties als Sensoa, JAC, Child Focus, Voorrangbeleid Brussel en het CLB aan bod.

"Ja, ik denk dat dat toch nog veel meer in de picture moet gezet worden. Want het feit dat ik nu zeg van: 'Ja eigenlijk, in onze opleiding is dat nooit ter sprake gekomen.' Bijscholingen, begin maar te zoeken. Begin maar te weten waar je op zoek moet gaan voordat ik iets heb gevonden. Ja, ik denk dat dat dan toch iets meer naar voren moet gebracht worden, dat we daar bewuster mee... gaan beginnen omgaan. Euhm... Ja, dat daar toch nog heel veel werk aan de winkel is. Dat denk ik." (Kathy, 40 jaar)

Een andere leerkracht gaf het volgende aan wanneer gevraagd werd wat ze miste rond genderbewust lesgeven:

"Ja, dat weet ik dus niet. waarschijnlijk wel. Maar ik zou het zo niet kunnen zeggen, ja omdat dat ja... het is te ver. Het is te ver van mijn bed." (Annelien, 37 jaar)

3.4.2 DREMPELS

Eén van de grootste drempel die naar boven kwam tijdens de interviews was dat er andere prioriteiten zijn die voorrang hebben op het genderbewust lesgeven. Dit kwam bij al de leerkrachten aan bod, maar werd anders ingevuld. Tijd was één van die belangrijke factoren. Zo vertelde enkele leerkrachten dat zij ervoor kozen om voorrang te geven aan andere vormen, dit omwille van verschillende redenen. Er was een school dat nog niet lang bestond, of een bijscholing vroeg te veel energie van de leerkrachten, of de nood werd niet door heel het team aangegeven, of het kost te

veel geld, of de interesse lag elders. Een paar leerkrachten deelde mee dat er andere problematieken zoals de taalbarrière, kansarmoede, huiselijk geweld, leerproblematieken,... meer op de voorgrond trad en dit voorrang kreeg op het genderbewust lesgeven.

"Nee, omwille van niet prioritair. Omwille van dit is, dat is iets waar wij- de kans dat wij daar effectief mee te maken hebben... oké, dat is een vooroordeel en dat besef ik ook wel, maar het antwoord zal zijn, de kans dat wij daar effectief mee te maken zouden hebben is zodanig klein dat we daar ons zijn (lacht) en ons geld niet aan gaan geven. Dat het dan moet gaan naar euhm... ja, basisvormingen rond meertaligheid rond anderstaligheid, rond ouderbetrokkenheid, rond euhm... rond pesten, sociale media." (Annelien, 37 jaar)

'Weet je, de noden situeren zich veel meer op vlak van leermoeilijkheden, leerproblematieken, moeilijke thuissituaties misschien. Of zich niet goed voelen, sociaal emotioneel,... maar niet gender gerelateerde... denk ik.' (Sophie, 50 jaar)

Ook bij het gebruik van voorbeelden in de les werd er bij een leerkracht de prioriteit gelegd op het technisch lezen in plaats van het genderbewust lesgeven. Er kwam aan bod dat er wel aandacht gegeven werd aan het gebruik van multiculturele namen in voorbeeldzinnetjes, maar dat er geen rekening gehouden werd met gender.

Een andere drempel die veel leerkrachten ondervonden is het verschil op gender tussen verschillende culturen. Het zat vervat in de gedachtegang van de leerlingen en het was moeilijk om hier verandering in te brengen. Een leerkracht gaf aan dat dit een extra uitdaging was op vlak van inclusief lesgeven:

"En dan zeker die inclusie ook nog bij ons. We zitten toch met heel veel kinderen die heel hard gelovig zijn. Dat dat toch een beetje gebrainwashed is zal ik maar zeggen. Ja, dat is toch... je bent rap iemand aan het euh... schofferen. Ja, ik vind dat heel moeilijk. Ik ben ook zo hele bang om foute dingen te zeggen of..." (Lien, 40 jaar)

"Ah ja, van de cultuur. Van de cultuur. Waarmee ik niet wil zeggen, ik wil euh geen euh, ik wil geen cultuur tegen een ander opzetten. Er is geen betere cultuur. Maar die cultuur speelt wel een enorme rol. De cultuur en het geloof. Euh, ja. Die twee dingen spelen een enorme doorslaggevende rol in de euh.. in het denken in stereotiepe euh, stereotypen als het over gender gaat." (Ilse, 56 jaar)

Langs de andere kant werd de diversiteit en de mentaliteit bij zowel de ouders als leerlingen in het Brusselse gewaardeerd bij enkele leerkrachten. Deze haalden aan dat dat ze zich niet zagen les geven in een 'typische Vlaamse school'.

"Ja, dus ja.. zo een beetje zo de verwende cultuur van ja.. ouders die, ja dan ook in een puur Vlaamse middenklasse of zelfs hoger zitten. Toch een andere mentaliteit van kinderen ook en van ouders. Awel, ja. Ik vond dat wel een verademing. En ik ben dan eigenlijk, ja, één

jaartje daar uit geweest. Eén jaartje hier, euhm... terug les gegeven en ja, dan, ja nee. (lacht)." (Lien, 40 jaar)

IV Deel 4: Discussie en Conclusie

4.1 Bespreking

Het doel van deze studie was te onderzoeken hoe leerkrachten van Nederlandstalige basis scholen in Brussel en deelgemeenten genderbewust lesgeven. Er werd onderzocht welke kennis ze hierover hadden, welke attitude ze hier tegenover hadden en welke drempels en noden zij ervaren. Op basis van voorgaand onderzoek werd dit onderzoek opgestart.

4.1.1 KENNIS OMTRENT GENDERBEWUST LESGEVEN

Uit de interviews blijkt dat leerkrachten van het basisonderwijs over het algemeen kennis hebben over wat gender inhoudt. Gender is voor de meeste leerkrachten iets dat verweven zit in de maatschappij en dat in de verschillende lagen terug te vinden is. Het zit vervat in de cultuur, politiek, onderwijs en ook in ons zijn. Gender hangt samen met mannelijkheid en vrouwelijkheid van een persoon en de fluiditeit daarrond. Ook de seksualiteit van een persoon hangt hiermee samen. Daarnaast is dit voor andere leerkrachten een moeilijk uit te leggen begrip of overroepen. Velen zien het verband met geslacht en verklaren dit door het biologische aspect van een persoon, maar dit is niet voor iedereen duidelijk.

Wanneer er ingezoomd wordt op het onderwijs en hoe genderbewust lesgeven omschreven moet worden, is er een algemene lijn in de antwoorden van de leerkrachten. Het weerleggen van de eeuwenoude stereotypen en stoppen met geslachten in hokjes te duwen. Dit door de taal die gehanteerd wordt en de voorbeelden die ze aanhalen tijdens de les. Dit ligt in lijn met de reeds gevonden literatuur (Engels et al., 2015).

Leerkrachten en het onderwijs hebben een grote invloed om die gendernormen in stand te houden of te doorbereken. Dit is een plek waar er kennis kan opgedaan worden, zij zijn immers de volwassenen van morgen. De invloed die leerkrachten hebben, is heel groot en kunnen een groot aandeel hebben in het vormen van een gender rol attitude van leerlingen. Dit sluit aan bij eerder onderzoek (Gilbert, 1998; Grieshaber & Yelland, 1998). De leerkrachten beseffen dit maar al te goed, maar zijn zich er ook van bewust dat de thuissfeer de grootste invloedssfeer is die de leerlingen hebben.

De rol die gender momenteel heeft in het basisonderwijs is klein. De leerkrachten geven aan dat dit door onwetendheid komt. Allana et al., (2010) geven aan dat het belangrijk is dat de leerkracht kennis heeft van gender en op de hoogte is van het belang. Enkel op die manier kan het geïmplementeerd worden in de les.

De meeste leerkrachten zijn zich bewust van de genderstereotypen die verweven zitten in de bestaande handleidingen. Dit wordt bewuster met de tijd. Sommige verwerpen dit en gebruiken hun eigen handleidingen. Een andere leerkracht gebruikt bestaande handleidingen om met de leerlingen kritisch te kijken naar genderstereotypen. Ze geven aan dat ze hiermee bezig zijn en dit niet in stand proberen houden. Bovendien geven ze aan dat er meer rekening gehouden wordt met het verwerpen

van de culturele stereotypen. Ook tijdens lesvoorbereidingen vermelden sommigen dat ze hier bewust mee bezig zijn. Voornamelijk bij het kiezen van activiteiten en in de taal. Anderen geven aan hier totaal niet bewust mee bezig te zijn. Voor een genderbewuste school is het belangrijk dat lesmaterialen gescreend worden en dat leerkrachten op hun taal letten (Dioum et al., 2005).

Wanneer de leerkrachten een nieuwe klasindeling maken doen ze dit op basis van het karakter. Ze gaven aan geen rekening te houden met het geslacht. Dioum et al. (2005) haalt echter aan dat het belangrijk is hier wel rekening mee te houden. Bij sommige leerkrachten mogen de leerlingen zelf kiezen waar ze zitten. Wanneer dit gebeurt, gaan de leerlingen zich altijd groeperen op basis van geslacht. Dit bevestigt wat terug te vinden is in de literatuur (Thorne, 1993).

De meeste zijn zich ervan bewust dat ze zelf onderhevig zijn aan stereotypen. Het is niet mogelijk hier altijd doelgericht mee bezig te zijn. Ze weten dat dit in hun lespraktijken zit. Dit bevestigt de literatuur (Garrahy, 2001; Hamilton & Roberts, 2015; Griffin, 2018).

4.1.1 MOGELIJKE GEVOLGEN VAN GENDERSTEREOTIEP LESGEVEN

De leerkrachten zijn het eens met wat genderstereotypen inhoudt, namelijk het plaatsen van bepaalde verwachtingen tegenover jongens en meisjes. Dit komt overeen met de gevonden literatuur (Ashmore & Del Boca, 1979). Daarnaast geven ze aan dat dit in alles aanwezig is en ook bij de leerlingen sterk leeft. Ze geven zelf de thuiscultuur als mogelijke verklaring hiervoor. De meesten leerkrachten proberen hier tegen in te gaan, wat stroef gaat. Het is belangrijk dat iedereen zich goed voelt en niemand in hokjes te duwen. Dit ligt in lijn met de gevonden literatuur (Stromquist, 2007). Ook hier is een bewustzijn van de privileges die ze hebben als witte vrouw in het onderwijs. Enkelen reflecteren ook op vlak van genderstereotiepe zaken die gebeurd zijn tijdens de les. Er wordt vanuit de literatuur aangespoord hier regelmatig over te reflecteren met directie/management (Dioum et al., 2005), wat volgens de leerkrachten nu niet gebeurt.

Wanneer een leerling een genderstereotiepe uitspraak maakt, zullen de leerkrachten hier op in gaan. Sommige trekken dit open naar een klasgesprek, anderen bespreken dit één op één. Soms heeft die uitspraak ook betrekking op andere kinderen, waardoor zij zich slecht kunnen voelen. De leerkrachten halen aan dat ze willen dat al hun leerlingen zich goed voelen op elk vlak. Ryan et al. (2013) bevestigen dat het van belang is dat er wordt ingespeeld op de flexibiliteit van de leerlingen en er nieuwe kennis wordt opgebouwd op vlak van genderstereotypering.

Wanneer de leerkracht kennis heeft van gender en genderbewust lesgeven, zal de bewustwording van mogelijke gevolgen van stereotypering mee vloeien (De Baerdemaeker, 2016).

4.1.3 ATTITUDES OMTRENT GENDERBEWUST LESGEVEN

Uit dit onderzoek blijkt dat de taal een belangrijk aspect is van genderbewust lesgeven. In de literatuurstudie kwam naar boven dat genderblindheid vaak optreedt (Consuegra, 2011). Sommige leerkrachten geven aan dat zij niet onderhevig zijn aan een differentiatie op vlak van gender (Engels et al., 2015). Dit werd tijdens de interviews aangegeven door sommige leerkrachten. Na het bekijken

van video-opnames blijkt er wel een verschil in interactie tussen jongens en meisjes. De bewuste gedachten zijn vaak wel genderneutraal, maar na het bekijken van de video-opnames blijkt er een vorm van onbewuste genderblindheid naar boven te komen (Consuegra, 2011).

Dit geldt ook wanneer er gekeken wordt naar de feedback die ze geven aan de leerlingen. Wat betreft opmerkingen, geeft men jongens meer opmerkingen dan meisjes. Dit is in contrast met wat de leerkrachten aangaven tijdens de interviews. Deze resultaten komen overeen met het onderzoek van (Olivares & Rosenthal, 1992; Howe, 1997; Jones & Dindia, 2004; Beaman, Wheldall & Kemp, 2006). Uit de observaties kwam dat er op vlak van aantal positieve feedback, geen verschil was tussen beide geslachten.

4.1.4 DREMPELS EN NODEN BIJ HET GENDERBEWUST LESGEVEN

Uit dit onderzoek blijkt dat er verschillende drempels zijn om genderbewust les te geven. Iets wat bij elke leerkracht naar boven kwam is dat het moeilijk is om gender bespreekbaar te maken wegens de thuiscultuur van de kinderen. Deze zijn bij de meeste leerlingen vrij traditioneel en genderstereotiep. Deze resultaten liggen in lijn met eerder onderzoek. Ouderlijke socialisatie en sociaal demografische factoren hebben invloed op hoe het kind kijkt naar gender (André, Gesthuizen, & Scheepers, 2013; Carlson & Knoester, 2011; Judge & Livingston, 2008). Daarnaast bepaalt religie veel welke gender rol attitude een persoon aanneemt (André et al., 2013; Bolzendahl & Myers, 2004; Davis, 2016; Davis & Greenstein, 2009). Leerkrachten gaven aan dat er veel migratieachtergrond is bij hen in de klas. Onderzoek toont aan dat personen met een migratieachtergrond vaker een traditionele houding aannemen (Authors, 2016; Davis & Greenstein, 2009; Kågesten et al., 2016; Kane, 2000).

Daarnaast worden er andere prioriteiten aangegeven. Een grote drempel is tijd. Er is te weinig tijd en geld om hierin te investeren, volgens de leerkrachten. De overige tijd die ze hebben, wordt aan andere, meer dringende vormingen besteed. Daarnaast komen er andere problematieken naar boven die meer prioriteit krijgen zoals een moeilijke thuissituatie, armoede, leermoeilijkheden,...

Met betrekking tot de vraag of er noden zijn in verband met genderbewust lesgeven, blijkt dat er een grote onwetendheid is over dit onderwerp. Leerkrachten geven aan dat ze niet goed weten hoe of wat. Ze geven les op vanuit hun eigen bekwaamheid, maar weten niet of dit voldoende is. Ze missen handvaten. Ook vanuit de directie wordt vaak verondersteld dat er zich reeds een concreet voorbeeld heeft voorgedaan, vooraleer er actief gehandeld wordt. Er heerst een zekere onwetendheid. De leerkrachten geven ook aan dat ze hier met enkele collega's over kunnen praten, maar niet met iedereen. Deze resultaten bevestigen het standpunt dat er handvaten ontbreken voor het implementeren van de genderproblematieken in de les (Meyer, 2008).

In tegenstelling tot wat het onderzoek van Engels et al. (2015) zegt, is er volgens deze leerkrachten geen overaanbod, maar weten ze niet waar ze moeten zoeken.

4.2 Beperkingen en aanbevelingen verder onderzoek

Een eerste bedenking die gemaakt kan worden is de kleine steekproef van de respondenten (N=7). Aangezien er slechts zeven leerkrachten deelnamen aan dit onderzoek kan dit niet gegeneraliseerd

worden. De gevonden respondenten zijn autochtone vrouwen. Dit zou geen effect hebben op de academische prestaties van de leerlingen (Driessen & Doesborgh, 2004).

Uit voorgaand onderzoek blijkt dat dit geen invloed heeft. Daarnaast kan er een bedenking zijn bij het opzet van de dataverzamelmethode. Hier werd reeds op voorhand meegedeeld dat het onderzoek zou gaan over genderbewust lesgeven. Hierdoor nemen er, normaalgezien, enkel leerkrachten deel die reeds bezig zijn met dit thema. Dit kan zorgen voor een vertekend beeld en kan dus geen veralgemening vormen. Ook bij het plaatsen van de camera's had kunnen verteld worden dat dit voor een onderzoek was met een ander onderwerp, waardoor de leerkracht ten volle 100% zichzelf zouden zijn en niet zouden handelen naar de sociale wenselijkheid van dit onderzoek (Baarda et al., 2013). Toekomstig onderzoek kan een grotere groep respondenten verzamelen en deze resultaten vergelijken. De leerkrachten gaven aan dat er een verschil is op vlak van migratie achtergrond tussen Brusselse scholen en de rest van Vlaanderen (Statbel, 2020). Dit kon echter niet getoetst worden aan de realiteit. Aankomend onderzoek kan de doelgroep uitbreiden naar Vlaanderen en hieruit verdere conclusies nemen.

Bij het bekijken van de video-observaties werd maar vanuit één standpunt geanalyseerd, dat van de onderzoeker. De interobserverbetrouwbaarheid had hoger kunnen liggen wanneer de beelden door een extern persoon geanalyseerd werden (Baarda et al., 2013). Daarnaast werden er twee camera's geplaatst, maar vielen er nog steeds gebeurtenissen buiten beeld.

4.3 Praktische en beleidsaanbevelingen

Genderbewust lesgeven kan worden geïmplementeerd in de opleiding leerkracht basis onderwijs. Dit kan door bijvoorbeeld een tweedaagse in te lassen waar gender onder de loep genomen wordt door professionals (Gender Spectrum, 2019). Na dit onderzoek blijkt dat dit bij niemand in de opleiding geïntegreerd werd. Dit kan een grote eerste stap voorwaarts zijn van mentaliteitsverandering. Op die manier kan de genderdiversiteit worden aangehaald en kan de leerkracht hierover kennis vergaren (Ryan et al., 2013). De lerarenopleiding kan leerkrachten helpen bewust te worden van de discriminerende factoren die er schuilen achter het genderspecter en leren hoe ze hier bewuster mee kunnen omgaan (Da Costa & Spear, 2018). Het is belangrijk dat de nieuwe generatie zich bewust is van de genderproblematiek (Allana et al., 2010).

Op ieder niveau moet er engagement aanwezig zijn, alsook in het ministerie van onderwijs. Enkel op die manier kan het duurzaam geïmplementeerd worden in de lokale gemeenschappen. Genderbewust lesgeven moet dus ook deel uitmaken van nieuwe leerdoelen in het leerplan (Da Costa & Spear, 2018). Een mentaliteitsverandering gaat gepaard met een verandering van de culturele waarden en normen. Uit voorgaand onderzoek blijkt dat het belangrijk is dat er vormingen opgesteld kunnen worden waar de verschillende stakeholders via diepgaande dialoog inspraak gegeven wordt. Zo kan er geluisterd worden naar de behoeftes van de leerkrachten (Da Costa & Spear, 2018). Concreet kunnen er worden er vormingen voor basis scholen aangeboden bij o.a. Kliq vzw.

Belangrijk is dat scholen een gender- en diversiteitsbeleid uitzetten, waarin gender fundamenteel en proactief wordt ingezet als essentiële pijler. Dit zal zorgen voor een betere schoolcultuur en een goed welbevinden van de leerlingen (Halimi, 2018).

4.4 Conclusie

De school is een gesocialiseerd milieu. De kennis die kinderen op de basisschool hebben van genderstereotypering is al redelijk hoog, en blijft stijgen naarmate ze ouder worden. Wanneer genderdiversiteit betrokken wordt in het onderwijsplan zal dit effect hebben op het denkbeeld van de leerlingen, wat inclusiever zal zijn. Het is belangrijk dat een leerkracht kennis heeft van gender en op de hoogte is van de gevolgen die genderstereotypering (pestgedrag, moeilijke identiteitsontwikkeling, schoolmoeheid,...) met zich kunnen meebrengen. Op verschillende manieren sijpelt dit binnen in het schoolleven, onder andere in de taal, pictogrammen, het geven van feedback,... Naast de thuisomgeving, wat de grootste invloedssfeer is, heeft de school ook een groot aandeel in het vormen van het kind.

In dit onderzoek werd een analyse gemaakt van de kennis, de attitude en welke noden en drempels leerkrachten van Nederlandstalige basisscholen in Brussel en deelgemeenten ervaren. Hieruit blijkt dat de leerkrachten hier graag in verder willen gaan, maar niet weten hoe. Ze missen handvaten en weten niet waar te zoeken. Daarnaast vinden ze het een moeilijk onderwerp om aan te kaarten bij de leerlingen die grotendeels een migratieachtergrond hebben, waar voornamelijk de traditionele genderrollen leven. Verder blijken er andere prioriteiten voorrang te hebben, zoals problematieken die zich voordoen (leermoeilijkheden, moeilijke thuissituatie, armoede,...) en hun tijd eerder naar andere vormingen zou gaan.

Als eerst wordt aangeraden het gender thema te implementeren in de lerarenopleiding basis onderwijs. Dit kan via vormingen, waar de leerkrachten voldoende kennis opdoen. Daarnaast is het aan het onderwijs een gender inclusief beleid te vormen en de verschillende stakeholders hierbij te betrekken. Heel het schoolteam moet zich bewust zijn van dit thema. Belangrijk is dat de leerkracht hier in begeleid wordt en dat er verschillende terugkoppelingen gebeuren.

Meer onderzoek, onder een ander onderwerp, zou kunnen onderzoeken hoe de leerkracht lesgeeft zonder dat die hiervan op de hoogte is.

Referentielijst

- Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education*, 65(3), 169–187. <https://doi.org/10.2307/2112807>
- Aksoy, N., Ustun, O. N., & Sural, U. C. (2019). Gender Perceptions of the Primary School 4th Graders Regarding “Children’s Rights”. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.83.7>
- Allana, D. A., Asad, D. N., & Sherali, Y. (2010). Gender in Academic Settings: Role of Teachers. *International Journal of Innovation*, 1(4), 6.
- Ashmore, R. D., & del Boca, F. K. (1979). Sex stereotypes and implicit personality theory: Toward a cognitive–social psychological conceptualization. *Sex Roles: A Journal of Research*, 5(2), 219–248. <https://doi.org/10.1007/BF00287932>
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Jusling, M., Peters, V., van der Velden, T. & de Goede, M. (2013). Basisboek Kwalitatief Onderzoek. *Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen//Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Banse, R., Gawronski, B., Rebetz, C., Gutt, H., & Morton, J. B. (2010). The development of spontaneous gender stereotyping in childhood: Relations to stereotype knowledge and stereotype flexibility. *Developmental science*, 13, 298–306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00880.x>
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58(3), 339–366. <https://doi.org/10.1080/00131910600748406>
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>

- Bem, S. L. (1983). Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raising Gender-Aschematic Children in a Gender-Schematic Society. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 8(4), 598–616. <https://doi.org/10.1086/493998>
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Blaise, M. (2005). A feminist poststructuralist study of children “doing” gender in an urban kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 85–108. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.002>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Browne, N. (2004). *Gender Equity in the Early Years*. McGraw-Hill Education (UK).
- Carrington, B., Francis, B., Hutchings, M., Skelton, C., Read, B., & Hall, I. (2007). Does the gender of the teacher really matter? Seven- to eight-year-olds’ accounts of their interactions with their teachers. *Educational Studies - EDUC STUD*, 33. <https://doi.org/10.1080/03055690701423580>
- Cervoni, C., & Ivinson, G. (2011). Girls in primary school science classrooms: Theorising beyond dominant discourses of gender. *Gender and Education*, 23, 461–475. <https://doi.org/10.1080/09540253.2010.506868>
- Cherney, I. D., & Dempsey, J. (2010). Young Children’s Classification, Stereotyping and Play Behaviour for Gender Neutral and Ambiguous Toys. *Educational Psychology*, 30(6), 651–669. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.498416>

- Clarke, M., & Phelan, A. (2017). *Teacher Education and the Political: The power of negative thinking*. Taylor & Francis.
- Collins, P. H. (2000). Gender, Black Feminism, and Black Political Economy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 568(1), 41–53. <https://doi.org/10.1177/000271620056800105>
- Consuegra, E., Halimi, M., & Engels, N. (2018). Gendered teacher-student classroom interactions, student sense of equity, and student achievement. *Tijdschrift Voor Genderstudies*, 21(2), 131–152. <https://doi:10.5117/tvgn2018.2.cons>
- Davis, D. L. (1993). When men become “women”: Gender antagonism and the changing sexual geography of work in Newfoundland. *Sex Roles*, 29(7), 457–475. <https://doi.org/10.1007/BF00289321>
- De Baerdemaeker, S. (2016). Genderbewust onderwijs: is de tanker aan het keren? *Welwijs* 2(4), 18-21.
- Deutsch, F. M. (2007). Undoing Gender. *Gender and Society*, 21(1), 106–127. <https://doi.org/10.1177/0891243206293577>
- Dioum M., Makoye H., Mlama P., Murage L., Wagah M, Washika R. (2005). Gender responsive Pedagogy. A teacher’s handbook.
- Dokmen, Z. (2010). Toplumsal cinsiyet ve sosyal psikolojik aciklamalar. Istanbul: Remzi.
- 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
- Eidhof, B., Van Houtte, M., & Vermeulen, M. (2016). *Sociologen over onderwijs: Inzichten, praktijken en kritieken*. Garant. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8095545>

- Engels, N., Laevers, F., Lombaerts, K., Michalek, N., Van Houtte, M. & Van Maele, D. (2015). *Gender op school: meer dan een jongens-meisjeskwestie*. Lannoo Campus. <http://hdl.handle.net/1854/LU-7006400>.
- Garrahy, D. A. (2001). Three Third-Grade Teachers' Gender-Related Beliefs and Behavior. *The Elementary School Journal*, 102(1), 81–94. JSTOR. <https://doi.org/10.1086/499694>
- Genderbewust lesgeven in de basisschool | KLIQ*. (z.d.). Geraadpleegd 21 mei 2021, van <https://kliqvzw.be/wat-doen-we/vormingen/onderwijs/genderbewust-lesgeven-in-de-basisschool>
- Gentrup, S., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion and the gender gap: Do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of schooling? *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 295–323. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550840>
- Gilbert, H. (1998). *Sightlines: Race, Gender, and Nation in Contemporary Australian Theatre*. University of Michigan Press.
- Gray, C., & Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective. *Educational Studies*, 30(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159705>
- Griffin, H. (2018). *Gender equality in primary schools. A guide for teachers*. Jessica Kingsley Publishers.
- Halimi, M., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2018). A Critical Examination of the Reliability and Validity of a Gender Role Attitude Scale in Flanders (Belgium): What Lessons Can be Learned? *Sex Roles*, 78(5-6), 423-438. doi:10.1007/s11199-017-0807-2
- Halimi, M. (2019). *Gender Under Pressure: The Construction, Evolution and Measurement of Early Adolescent Gender Role Attitudes in School*. <https://researchportal.vub.be/en/publications/gender-under-pressure-the-construction-evolution-and-measurement->

- Halimi, M., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2020). Predicting adolescent gender role attitudes: Socio-demographic characteristics, family context, and school peer gender culture. *Tijdschrift voor Genderstudies*, 23(1), 51–72. <https://doi.org/10.5117/TVGN2020.1.004.HALI>
- Hamilton, P., & Roberts, B. (2017). 'Man-up, go and get an ice-pack.' Gendered stereotypes and binaries within the primary classroom: A thing of the past? *Education 3-13*, 45(1), 122–134. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1059871>
- Hildebrand, V. (1993). Gender play: Girls and boys in school. Barrie Thorne,. *International Journal of Early Childhood*, 25(2), 72–73. <https://doi.org/10.1007/BF03185625>
- Home | Genderklik.be. (z.d.). Geraadpleegd 24 mei 2020, van <https://genderklik.be/>
- Howe, C., Wake, R., & Saffery, C. P. S. (1997). *Gender and classroom interaction: A research review*.
- Jones, S. M., & Dindia, K. (2004). A Meta-Analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom. *Review of Educational Research*, 74(4), 443–471. <https://doi.org/10.3102/00346543074004443>
- Jussim, L., Robustelli, S. L., Cain, T. R. Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies. (2009). In *Handbook of Motivation at School* (pp. 363–394). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203879498-24>
- Kohlberg, L. (1966). Moral Education in the Schools: A Developmental View. *The School Review*, 74(1), 1–30. <https://doi.org/10.1086/442759>
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361–377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Lahelma, E. (2011). Gender Awareness in Finnish Teacher Education: An Impossible Mission? *Education Inquiry*, 2(2), 263–276. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i2.21979>

- Lee, V. E., Marks, H. M., & Byrd, T. (1994). Sexism in Single-Sex and Coeducational Independent Secondary School Classrooms. *Sociology of Education*, 67(2), 92–120. <https://doi.org/10.2307/2112699>
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.06.001>
- Meyer, E. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555–570.
- Money, J. (1973). Gender Role, Gender Identity, Core Gender Identity: Usage and Definition of Terms. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 1(4), 397–402. <https://doi.org/10.1521/jaap.1.1973.1.4.397>
- Olivares, R. A., & Rosenthal, N. (1992). *Gender Equity and Classroom Experiences: A Review of Research*. <https://eric.ed.gov/?id=ED366701>
- Onderwijs en opvoeding. RoSa vzw. (z.d.). Geraadpleegd 21 mei 2021, van <https://rosavzw.be/nl/themas/onderwijs-en-opvoeding>
- Prismic. (2019, november 7). *Gender Spectrum | Inclusive Schools Network* Gender Spectrum. Gender Spectrum. <https://www.genderspectrum.org/articles/inclusive-schools-network>
- Prentice, D. A., & Carranza, E. Sustaining Cultural Beliefs in the Face of Their Violation: The Case of Gender Stereotypes. (2003). In *The Psychological Foundations of Culture* (pp. 268–289). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410608994-19>
- Raider-Roth, M., Albert, M., Bircann-Barkey, I., Gidseg, E., & Murray, T. (2008). Teaching Boys: A Relational Puzzle. *Teachers College Record*, 110(2), 443–481.

- Ryan, C., Patraw, J., & Bednar, M. (2013). Discussing Princess Boys and Pregnant Men: Teaching About Gender Diversity and Transgender Experiences Within an Elementary School Curriculum. *Journal of LGBT Youth*, 10, 83–105. <https://doi.org/10.1080/19361653.2012.718540>
- Simmie, G., & Lang, M. (2017). Deliberative teacher education beyond boundaries: Discursive practices for eliciting gender awareness. *Teachers and Teaching*, 24, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1370420>
- Spear, A. M., & da Costa, R. B. (2018). Potential for transformation? Two teacher training programs examined through a critical pedagogy framework. *Teaching and Teacher Education*, 69, 202–209. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.013>
- Starr, C. R., & Zurbriggen, E. L. (2017). Sandra Bem's Gender Schema Theory After 34 Years: A Review of its Reach and Impact. *Sex Roles*, 76(9), 566–578. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0591-4>
- STAT.be. (z.d.). Geraadpleegd 28 april 2021, van <https://bestat.statbel.fgov.be/bestat/crosstable.xhtml?view=5525fea5-4abb-424b-918c-d5a5658b9e34>
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39, 473–490.
- Torgimson, B. N., & Minson, C. T. (2005). Sex and gender: What is the difference? *Journal of Applied Physiology*, 99(3), 785–787. <https://doi.org/10.1152/jappphysiol.00376.2005>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Van Maele, D., Michalek, N., Engels, N., Laevers, F., Lombaerts, K., & Van Houtte, M. (2015). *Gender op school: Meer dan een jongens-meisjeskwestie*. Lannoo Campus. <http://hdl.handle.net/1854/LU-7006400>

Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>

West, A. (2015). A Brief Review of Cognitive Theories in Gender Development. *Behavioural Sciences Undergraduate Journal*, 2(1), 59–66. <https://doi.org/10.29173/bsuj288>

Weyts, B. (2019). Beleidsnota onderwijs.

Yelland, N., & Grieshaber, S. (1998). Blurring the edges. In N. Yelland (Ed.), *Gender in early childhood* (pp. 1–11). New York, NY: Routledge.

Bijlagen

Bijlage 1: Interviewschema

Topiclijst: versie 1

Datum:

Naam geïnterviewde:

Leerjaar:

Doelgroep: Leerkrachten basis onderwijs

Introductie: Verwelkoming + voorstelling van jezelf.

Hallo! Alvast bedankt om tijd vrij te maken voor dit interview. Het doel hiervan is dat ik wat meer over u te weten wil komen en hoe uw opvattingen over gender binnen de klas zijn. Er zijn geen juiste of foute antwoorden. Het interview zal ongeveer 1u-1u30 duren en zal worden opgenomen. Ook hier zullen pseudoniemen gebruikt worden. Hebt u nog vragen?

- Duur van het interview vermelden (1u-1u30?)
 - Melden dat het wordt **opgenomen**. Interview wordt uitgetypt, maar respondent blijft **anoniem**.
 - Informed consent
 - **Geen juiste of foute antwoorden**
 - Heeft de respondent nog vragen?
-

Persoonlijke informatie

- Wat is uw leeftijd?
- Hoe lang bent u al actief in het onderwijs?
- Waarom hebt u toen gekozen voor het onderwijs?
 - Is deze reden nog steeds van toepassing? Waarom wel/niet?
- In welk leerjaar geeft u les?
 - Hoe lang geeft u al les in dit leerjaar?
- Zijn er nog andere rollen die u opneemt in de school?

Achtergrond leerkracht m.b.t. gender

- Wat zegt het begrip gender voor u?
 - Wat betekent dit?
 - Wat is volgens u het verschil tussen gender en geslacht?
- In welke mate denkt u dat gender een rol speelt in het basisonderwijs?
- In welke mate denkt u dat het basisonderwijs een rol speelt bij de genderontwikkeling van het kind?

- Hoe zou u de term 'genderbewust lesgeven' omschrijven?
 - Kunt u hier een concreet voorbeeld van geven?
 - Denkt u dat het belangrijk is hier bewust mee bezig te zijn in het basisonderwijs?

Genderstereotiep

- In welke mate ziet u dat genderstereotypen een invloed hebben in het basisonderwijs?
 - Kunt u hier een voorbeeld van geven?
 - Wat begrijpt u onder genderstereotiep lesgeven?
- In welke mate bent u bewust met gender bezig wanneer u een les voorbereidt?
 - In welke mate kiest u bewust om in te gaan tegen stereotiepe beelden?
 - Op welke manier(en) gaat u hier tegen in?
 - Kunt u hier een concreet voorbeeld van geven?
 - In welke mate streeft u naar het gebruik van niet stereotiepe voorbeelden?
- In welke mate denkt u voor de les en in uw lesvoorbereidingen na over het gebruik van genderstereotypen?
 - Hoe selecteert u uw lesmateriaal?
 - Hoe houdt u hierbij rekening met gender?
- In welke mate denkt u tijdens de les na over het gebruik van genderstereotypen?
 - Hoe gaat u om met een genderstereotiepe uitspraak van een leerling?
- In welke mate denkt u na de les na over het gebruik van genderstereotypen?
 - Reflecteert u na de les over hoe deze is verlopen ovv genderstereotypen?
- Aan welke dingen denkt u wanneer u een nieuwe klasindeling maakt?
 - Hoe plaatst u de leerlingen?
 - Aan welke dingen denkt u dan?
- In welke mate zorgt u ervoor dat elke leerling aan bod komt voor het beantwoorden van een vraag?
- In welke mate zorgt u ervoor dat iedereen feedback krijgt?
 - Positieve/negatieve
- In welke mate komen genderstereotypen aan bod bij de leerlingen?
 - Hoe reageert u hier op?

Begeleiding leerkrachten basis onderwijs ovv genderbewust lesgeven

- Welke opleiding(en) hebt u gevolgd?
- Op welke manieren werd er tijdens uw opleiding aandacht besteed aan gender in het basisonderwijs?

- Heeft u hier specifiek een opleiding rond gekregen?
- Hebt u het gevoel dat dit voldoende voorbereiding was voor in de praktijk?
- Waar kon volgens u meer aandacht aan besteed worden?
- In welke mate werd hier tijdens een stage expliciet naar verwezen?
 - Op welke manier?

Drempels/noden die leerkrachten ervaren

- In welke mate worden er vanuit het schoolleiding handvaten aangereikt om op een meer over te weten te komen over genderbewust lesgeven?
 - Hoe wordt er informatie aangereikt?
 - In welke mate worden er vormingen aangeboden door het schoolbestuur?
 - Op welke manier worden deze aangeboden? (vrijblijvend?)
 - Kunt u hier enkele voorbeelden van geven?
 - In welke mate kunt u om doorverwijzingen vragen?
- Als u hier zaken over opzoekt, welke bronnen raadpleegt u dan? (Boeken, websites,...)
 - Zijn er bepaalde organisaties waar u op kunt terugvallen?
 - Hoe komt u hier terecht?
- Worden er om de x-aantal tijd een bespreking/vorming gegeven over genderbewust lesgeven?
 - Hoe worden deze dan geëvalueerd?
- Wat mist u om hier beter te kunnen omgaan met genderbewust lesgeven?
 - Aan welke soort informatie of ondersteuning hebt u nood rond het thema genderbewust lesgeven?
- In welke mate kan u met collega's praten over genderbewust lesgeven?
 - In welke mate kan u met collega's praten ver de noden hieromtrent?
 - In welke mate wordt er onderling gesproken over genderbewust lesgeven?
- Hoe open staat het schoolleiding voor besprekingen rond dit thema?
 - Hoe wordt hier aandacht aan besteed?
 - Kan u dit gemakkelijk bespreken met directie?
- Hoe zou u het aanpakken moest u hierover beslissen?
 - Tips die u wilt meegeven om het makkelijker te maken?
 - Iets dat u ons nog wilt meedelen over het thema genderbewust lesgeven?

Bijlage 2a: Informed consent observatie leerkrachten

Informed Consent: observatie



Informatie- en toestemmingsformulier (leerkracht)

Geachte leerkracht,

In het kader van mijn masteropleiding Agogiek, optie sociale agogiek aan de Vrije Universiteit Brussel, ben ik bezig met het uitvoeren van mijn masterproef. Ik ben een onderzoek gestart naar het genderbewust lesgeven in het basisonderwijs, met de focus op Nederlandstalige scholen in Brussel en deelgemeenten. Daar wil ik een analyse maken van de houding, kennis en het besef bij de leerkrachten.

De school waar u werkt, komt in aanmerking voor deel te nemen aan het onderzoek. Dit houdt in dat er een interview wordt afgenomen met de leerkracht, voorafgaand van een video-observatie. Er zal door middel van de observatie onderzocht worden of de leerkracht genderbewust omgaat met de leerlingen. Er is geen bepaalde voorkeur van klasgroep, de voorwaarde is enkel dat het lager onderwijs moet zijn. Dit kan geheel corona-proof plaatsvinden.

De observatie zal een volledige lesdag duren. Deze zal plaatsvinden met het gebruik van twee camera's. De observatie zal doorgaan op **1 april '21**. De leerkracht hoeft hiervoor niets speciaals te doen. De privacy wordt ten allen tijde gewaarborgd. De gegevens en de verkregen data worden via pseudoniemen verwerkt.

De bevindingen uit mijn onderzoek zullen als inspiratie dienen voor de (vormings)werking en toolkit 'genderbewust lesgeven in het basisonderwijs' voor RoSa vzw.

Indien u nog vragen en/of opmerkingen heeft, kan u contact opnemen met Robin Timmermans

T: +32 477 73 17 14

E: Robin.timmermans@vub.be

Toestemmingsformulier

Door het ondertekenen van onderstaand document, verklaart u op de hoogte te zijn van de aard van het onderzoek en bent u bereid hieraan deel te nemen. Wij danken u alvast voor uw medewerking.

Ik verklaar hierbij dat ik,

1. geïnformeerd ben over de inhoud en werkwijze van het onderzoek en dat me de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen.
2. totaal vrijwillig deelneem aan het onderzoek, door een dag-observatie te laten afnemen door Robin Timmermans, een student aan de vakgroep Educatiewetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel.
3. toestemming geef om mijn resultaten op een vertrouwelijke/pseudonieme wijze te bewaren, verwerken en rapporteren voor verschillende wetenschappelijke onderzoeksdoeleinden.
4. op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan de opdracht op ieder moment stop te zetten.
5. Op de hoogte ben dat deelnemen aan het onderzoek geen risico's of ongemakken met zich meebrengt
6. ervan op de hoogte ben dat ik op aanvraag van de onderzoeker het artikel kan krijgen.
7. ervan op de hoogte ben dat ik op elk moment van dit onderzoek vragen kan stellen aan de onderzoeker.
8. op de hoogte ben dat de audio/video-opnames zo snel mogelijk omgezet worden naar transcripties en deze (audio/videobestanden) verwijderd worden
9. toestemming geef om een audio/video-opnames te maken tijdens de deelname aan dit onderzoek JA/NEE

Ik, ondergetekende..... ga akkoord met:

- de methode van het onderzoek
- de deelname aan de masterproef van Robin Timmermans aan de Vrij Universiteit Brussel

Leerkraft in:..... (naam van de school)

Handtekening:

Datum:

.....

.....

Bijlage 2b: Informed consent interview leerkrachten

Informed Consent: interview



Informatie- en toestemmingsformulier (leerkracht)

Geachte leerkracht,

In het kader van mijn masteropleiding Agogiek, optie sociale agogiek aan de Vrije Universiteit Brussel, ben ik bezig met het uitvoeren van mijn masterproef. Ik ben een onderzoek gestart naar het genderbewust lesgeven in het basisonderwijs, met de focus op Nederlandstalige scholen in Brussel en deelgemeenten. Daar wil ik een analyse maken van de houding, kennis en het besef bij de leerkrachten.

De school waar u werkt, komt in aanmerking voor deel te nemen aan het onderzoek. Dit houdt in dat er een interview wordt afgenomen met de leerkracht, voorafgaand van een video-observatie. Er zal door middel van de observatie onderzocht worden of de leerkracht al dan niet genderbewust omgaat met de leerlingen. Er is geen bepaalde voorkeur van klasgroep, de voorwaarde is enkel dat het lager onderwijs moet zijn. Dit kan geheel corona-proof plaatsvinden.

Het interview zal ongeveer 60 min duren, zal online plaatsvinden en zal worden opgenomen. Deze zullen doorgaan op **AFGESPROKEN DATUM**. Er zijn geen goede of foute antwoorden. De privacy wordt ten allen tijde gewaarborgd. De gegevens en de verkregen data worden via pseudoniemen verwerkt.

De bevindingen uit mijn onderzoek zullen als inspiratie dienen voor de (vormings)werking en toolkit 'genderbewust lesgeven in het basisonderwijs' voor RoSa vzw.

Indien u nog vragen en/of opmerkingen heeft, kan u contact opnemen met Robin Timmermans

T: +32 477 73 17 14

E: Robin.timmermans@vub.be

Toestemmingsformulier

Door het ondertekenen van onderstaand document, verklaart u op de hoogte te zijn van de aard van het onderzoek en bent u bereid hieraan deel te nemen. Wij danken u alvast voor uw medewerking.

Ik verklaar hierbij dat ik,

10. geïnformeerd ben over de inhoud en werkwijze van het onderzoek en dat me de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen.
11. totaal vrijwillig deelneem aan het onderzoek, door een interview te laten afnemen door Robin Timmermans, een student aan de vakgroep Educatiewetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel.
12. toestemming geef om mijn resultaten op een vertrouwelijke/pseudonieme wijze te bewaren, verwerken en rapporteren voor verschillende wetenschappelijke onderzoeksdoeleinden.
13. op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan de opdracht op ieder moment stop te zetten.
14. Op de hoogte ben dat deelnemen aan het onderzoek geen risico's of ongemakken met zich meebrengt
15. ervan op de hoogte ben dat ik op aanvraag van de onderzoeker het artikel kan krijgen.
16. ervan op de hoogte ben dat ik op elk moment van dit onderzoek vragen kan stellen aan de onderzoeker.
17. op de hoogte ben dat de audio/video-opnames zo snel mogelijk omgezet worden naar transcripties en deze (audio/videobestanden) verwijderd worden
18. toestemming geef om een audio/video-opnames te maken tijdens de deelname aan dit onderzoek JA/NEE

Ik, ondergetekende..... ga akkoord met:

- de methode van het onderzoek
- de deelname aan de masterproef van Robin Timmermans aan de Vrij Universiteit Brussel

Leerkraft in:..... (naam van de school)

Handtekening:

Datum:

.....

.....

Bijlage 2c: Informed consent ouders – leerlingen (NL)

Informed Consent



Informatie- en toestemmingsformulier (ouders - leerlingen)

Geachte ouder,

In het kader van mijn masteropleiding Agogiek, optie sociale agogiek aan de Vrije Universiteit Brussel, ben ik bezig met het uitvoeren van mijn masterproef. Ik ben een onderzoek gestart naar het genderbewust lesgeven in het basisonderwijs, met de focus op Nederlandstalige scholen in Brussel en deelgemeenten. Daar wil ik een analyse maken van de houding, kennis en het besef bij de leerkrachten.

De school van uw kind komt in aanmerking voor deel te nemen aan het onderzoek. Dit houdt in dat er een interview wordt afgenomen met de leerkracht, voorafgaand van een video-observatie. Er zal door middel van de observatie onderzocht worden of de leerkracht genderbewust omgaat met de leerlingen. Dit kan geheel corona-proof plaatsvinden.

De video observatie zal **1 maart 2021** plaatsvinden. Er worden twee camera's in het klaslokaal geplaatst, deze zullen ene hele lesdag opnemen. De focus ligt op de leerkracht, maar het kan gebeuren dat de leerlingen ook in beeld komen. Met deze brief wil ik u meegeven dat de privacy van de leerling ten allen tijde wordt gewaarborgd. Nergens zal de naam van uw kind of andere persoonsgebonden informatie gebruikt worden.

Er zijn geen risico's of ongemakken voor uw kind verbonden aan dit onderzoek.

Bedankt voor het vertrouwen en de medewerking.

Indien u nog vragen en/of opmerkingen heeft, kan u contact opnemen met Robin Timmermans

T: +32 477 73 17 14

E: Robin.timmermans@vub.be

Toestemmingsformulier

Indien u liever niet heeft dat uw kind in beeld komt, kan u mij mailen: Robin.timmermans@vub.be

Wetende dat:

- De beelden, na transcriptie van de resultaten, verwijderd zullen worden

- De gegevens van de leerlingen anoniem verwerkt worden
- De focus op de leerkracht ligt

Bijlage 2d: Informed consent ouders – leerlingen (FR)

Informed Consent



Formulaire d'information et de consentement (parents - élèves)

Chers parents,

Dans le cadre de mon master en Agogique, option 'agogique sociale' à la VUB (Université Libre de Bruxelles), je travaille actuellement sur ma thèse de master. J'ai commencé des recherches sur l'enseignement sensible au genre dans l'enseignement primaire, en me concentrant sur les écoles néerlandophones de Bruxelles et ses arrondissements. Je veux analyser l'attitude, les connaissances et la conscience des enseignants.

L'école de votre enfant est qualifiée pour participer à l'étude. Ainsi, un entretien sera mené avec l'enseignant avant de procéder à une observation vidéo. De cette manière, nous examinerons si l'enseignant tient compte du genre dans sa relation à l'élève.

Cela peut être fait complètement dans le respect des mesures corona.

L'observation vidéo aura lieu **le 1^{er} mars 2021**. Deux caméras seront placées dans la classe et enregistreront une journée entière de cours. Le focus sera mis sur l'enseignant, mais il se peut que les élèves entrent également dans l'image. Avec cette lettre, je souhaite vous informer que la vie privée de l'étudiant est garantie à tout moment. Le nom de votre enfant ou d'autres informations personnelles ne seront pas utilisés.

Votre enfant n'encourt aucun risque ou inconvénient par cette étude.

Merci de votre confiance ainsi que de votre coopération.

Si vous avez des questions et / ou des commentaires, veuillez contacter Robin Timmermans.

T: +32 477 73 17 14

E: Robin.timmermans@vub.be

Formulaire de consentement

Si vous préférez que votre enfant ne passe pas à l'image, vous pouvez m'envoyer un mail : robin.timmermans@vub.be

Sachant que :

- Les images seront supprimées après transcription des résultats
- Les données des étudiants sont traitées de manière anonyme
- L'accent est mis sur l'enseignant

Bijlage 3a: Labellijst versie 1

Thema	Categorie	Topic
Genderstereotiep lesgeven	Betekenis	Gevolgen
	Lesgeven	Vorbereidingen
		Tijdens het lesgeven
		Na de les
		Lesmateriaal
		Ruimtelijke opstelling
		Vraagstelling
		Feedback
Begeleiding leerkrachten	opleiding	Stage
	Schoolbestuur	
Drempels/noden	Handvaten	Informatie
		Vormingen
		Doorverwijzingen
	Besprekingen	
	Noden	
	Collega's	
Ideaal beeld		

Bijlage 3b: Labellijst finale versie

Kennis	Definitie gender	recent fenomeen	
	gender in het onderwijs	definitie genderbewust lesgeven	Taal
		Rol BO op gender	
		Rol gender op het BO	
		Selectie lesmateriaal	
		Genderbewust tijdens lesvoorbereidingen	
		Klasindeling	
	Bewust van eigen positie		
Gevolgen genderstereotiep lesgeven	Definitie genderstereotiep		
	invloed genderstereotypen in BO		
	Reflectie ovv genderstereotypen		
	Bewust tegen in gaan		
	Genderstereotype uitspraak van een lln		
Attitudes	Taalgebruik	Stereotiep	
		Niet stereotiep	
		Inclusief	
		Niet inclusief	
	Interactie	Feedback	Aanmoediging
			Compliment

			Opmerking
		Stereotiepe uitspraak leerling	
		Vraag beantwoorden	
		Taakverdeling	
Noden	Bespreekbaarheid	Onderling	
		Openheid directie	Doorverwijzingen
		Handvaten	Zelf zoeken
			Vormingen/besprekingen/informatie
Drempels	Andere prioriteiten	Tijdsgebonden	
		Andere problematieken	
	Cultuurgebonden gender percepties		

Bijlage 5: Observatieschema

Taalgebruik & interactie	<ul style="list-style-type: none">• Verschillende interactie• Genderstereotiep taalgebruik ("Jongens en meisjes")• Verschillende feedback• Dezelfde complimenten & even veel• Zelfde toon bij de kinderen• Kinderen aanspreken wanneer ze een stereotiepe uitspraak doen• Vermijdt indeling o.b.v. geslacht• Ideaalbeeld van stoere jongens en lieve meisjes• Rekening houdend met de persoonlijkheid van élk kind
Thema's	<ul style="list-style-type: none">• Roldoorbrekende voorbeelden zoeken ipv genderstereotiepe<ul style="list-style-type: none">○ Thema's○ Boeken→ divers beeldmateriaal

Bijlage 6: Interview met leerkracht

Interview: 01:05:45 – leerkracht 6^{de} leerjaar

Er werden pseudoniemen of andere woorden gebruikt voor de personen die vernoemd werden tijdens het interview, alsook voor de geïnterviewde. Daarnaast werden sommige zaken weggelaten. Dit voor de anonimiteit te waarborgen.

Doelgroep: Leerkrachten basis onderwijs

Introductie: Verwelkoming + voorstelling van jezelf.

Hallo! Alvast bedankt om tijd vrij te maken voor dit interview. Het doel hiervan is dat ik wat meer over u te weten wil komen en hoe uw opvattingen over gender binnen de klas zijn. Er zijn geen juiste of foute antwoorden. Het interview zal ongeveer 1u-1u30 duren en zal worden opgenomen als dit oké is voor u. Ook hier zullen pseudoniemen gebruikt worden. Hebt u nog vragen?

- **Duur van het interview vermelden (1u-1u30?)**
- **Melden dat het wordt opgenomen. Interview wordt uitgetypt, maar respondent blijft anoniem.**
- **Informed consent**
- **Geen juiste of foute antwoorden**
- **Heeft de respondent nog vragen?**

Persoonlijke informatie

Wat is uw leeftijd?

Euhm, 40. Net geworden. (*lacht*)

Hoe lang bent u al actief in het onderwijs?

Euhm... 18 jaar.

Waarom hebt u toen gekozen voor het onderwijs?

Euhm... de opleiding, toen ik de opleiding, wou ik eigenlijk iets anders doen, maar mijn ouders vonden dat niet oké. Ik wou euhm... ja, goudsmid, juwelenontwerper doen. Dat is een hele dure opleiding en die hadden ook zoiets van ja, qua werkzekerheid lalala... Dus... euhm, gestart in het onderwijs en als je dan nog altijd die drang hebt om dat te doen, dan kan je dat doen. Maar dan heb je een diploma op zak. Euhm, dus dan ben ik daar aan begonnen eigenlijk, ja.. mijn papa is altijd leerkracht geweest en dat was wel mijn tweede keuze op... mij.. ik heb ook wel altijd gezien hoe gepassioneerd mijn papa in het onderwijs stond. Dan de opleiding gedaan en dan, ja toch ontdekt dat mij dat echt wel beviel eigenlijk. Euhm.. Ook wel in het Brusselse gestudeerd en in het in het Brusselse stage

beginnen doen. Ik heb één stage, denk ik, in mijn euhm... ja, wijk gedaan waar ik opgegroeid ben. Maar al snel was duidelijk dat dat niks voor mij, of dat ik toch wel graag die... die diversiteit heb en ook de mentaliteit van de... ouders en de kinderen daar. (*Ja, maar nu moet je mij wel een beetje gerust laten? Oké?*). Ja, dus ja.. zo een beetje zo de verwende cultuur van ja.. ouders die, ja dan ook in een puur Vlaamse middenklasse of zelfs hoger zitten. Toch een andere mentaliteit van kinderen ook en van ouders. Awel, ja. Ik vond dat wel een verademing. En ik ben dan eigenlijk, ja, één jaartje daar uit geweest. Eén jaartje hier, euhm... terug les gegeven en ja, dan, ja nee.. (*lacht*). En dan zijn we onze eigen school gestart he. (...) Meer ervaringsgericht, meer euhm... kinderen zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, interactie, allez ja. Dat allemaal, wat bewegender. En dan een jaartje ergens anders iets geprobeerd en dan toch ja, nee, we zijn weg. In dat jaar eigenlijk dat we allemaal ergens anders les gaven, ondertussen heel veel samen gekomen en ons, tegen dat we onze visie begonnen uitschrijven en... dan daar contact opgenomen met Van Engel, toen in de tijd. Met de vraag van onze eigen school. En dat is gelukt, dat is de loterij winnen dat dat mocht. (*lacht*). Dat was heel tof. De eerste XX jaren waren echt heel zwaar. Het is nog altijd heavy, want ja, het is uwen baby he. Je met blijven volhouden. Er komen altijd meer mensen bij, maar dat toch de visie bewaakt wordt en, en geleefd wordt. Euhm... maar ja, het is wel al iets, we zijn met meer, dus dat geeft ook een spreiding van taken en verantwoordelijkheden.

In welk leerjaar geeft u les?

Ik sta in het zesde, ja.

Hoe lang geeft u al les in dit leerjaar?

Euhm, in Etterbeek stond ik in het 4de en dan als euhm... wanneer we de school zijn opgestart ben ik in het 2de leerjaar begonnen, want dan hadden we ook nog geen 3de, geen 4de, geen 5de en geen 6de. Dan heb ik het 2de gedaan en dan als er een 5de is gekomen, heb ik het 5de gedaan en als er een 6de is gekomen, heb ik het 6de gedaan. Dat was ook wel uitdagend, want ja, dat is altijd weer een jaar opnieuw opstarten. Want wij werken projectmatig. Met projecten en met kringen, dus... je moet dat wel altijd opnieuw ineen steken. Maar ja, wel leuk he. Dan heb je ook wel euh... een goed overzicht uiteindelijk op de leerplannen doorheen de jaren heen door die oefeningen in de praktijk te doen. **En dus hoe lang geeft u dan nu al les in het 6de?** Euhm... dat zal nu het vierde jaar zijn he. Want er zijn drie klassen al afgestudeerd.

Zijn er nog andere rollen die u opneemt in de school?

Ja, wij zijn eigenlijk met ons vijf euhm... hebben wij dan één pineut euhm.. aangeduid om de coördinator te worden. Nu, die is daar dan mee begonnen en dat was van: 'Ja we gaan wel zien of mij dat bevalt.' Er is wel al een paar keer de vraag geweest of, of... Michael het wou overnemen of ik het wou overnemen. Euhm... maar dat is, ja, daarvoor sta ik te graag in de klas tussen de kinderen zelf en is de functie van directie te veel bureau of vergaderen. Euhm... maar wij hebben wel al, wij beslissen met ons vijf nog altijd alles samen. Dus, puur praktische dingen, ja, daar gaat Kris gewoon over beslissen. Maar als er echt visie-gewijs dingen zijn of... dan gaan wij altijd nog met ons kernteam samen komen en... sollicitaties nemen wij ook af, zonder Kris, dus allez. Hij wilt ook zo een beetje de oefening tussen een gelijke collega en een coördinator, wat niet altijd gemakkelijk is, maar... Ja, dat gaat wel goed.

Achtergrond leerkracht mbt gender

Wat zegt het begrip gender voor u?

Ja, voor mij is dat... iets dat de laatste twee jaar... heel dicht bij mij staat. *Een familielid* is non-binair. Die heeft dat ook euh... ja, nog niet zo lang geleden eigenlijk gedeeld met de wereld en de familie. Dus, ja, dan... bekijk je dat anders allemaal. Kan je daar, wil je daar dieper op in gaan en beseft je ook, doordat die persoon allez, staat daar ook wel echt... voor een barricade voor he, op social media. Daar zijn er heel veel posts en heel veel... hij is daar echt ja, een strijd voor aan het aangaan. Omdat dat allemaal ja, in ons onderwijs, in onze cultuur, in ons alles verweven zit, waar het niet oké zit. Euhm, dan kom je u zelf ook wel heel vaak tegen dat je beseft: Ja... hoe onwetend je bent of hoe... ja, de dingen die gezegd... die niet meer oké zijn om zo te zeggen of dat je daardoor ja, mensen... uitsluit, uitwist. Omdat je nog te veel praat via de jongens en de meisjes en de jongens en de meisjes. Dus ja, bon, daarom ook dat ik aan dit onderzoek ook wou meedoen. En ook met onze school, omdat ik dat ook wel, voor mezelf wel is wil ontdekken van... ja, hoe niet goed je bezig bent of hoe vaak je dingen misschien zegt zonder dat je dat slecht bedoelt, maar waardoor dat kinderen zich dan toch niet meegerekend voelen of niet aanwezig voelen. Kinderen voor wie dat dat al uitgesproken is. Of ja, maar nog taboe is om over te praten.

En hoe zou je gender in één zin beschrijven?

Dat vind ik moeilijk. Euhm.. Ik zou, ja, hoe dat je u voelt in uw lichaam.

Wat is volgens u het verschil tussen gender en geslacht?

Ja, geslacht is ja, je hebt dat orgaan of dat orgaan niet. Dat is zo, maar dat is dan toch een verschil, want in u hoofd... ja, is dat geslacht, dat zit dan in de weg. Dus voor mij is dat dan wel een verschil.

In welke mate denkt u dat gender een rol speelt in het basisonderwijs?

Ja, pfff... ik denk dat daar- ja het basisonderwijs, gewoon in het algemeen het onderwijs, denk ik, dat dat nog heel euh... ja, niet over nagedacht wordt of bij stil gestaan. *Er werden verbouwingen gedaan onder de opleiding van mijn familielid*. En dan euhm...euhm, en dan is *hij* daar begonnen. En dan had *hij* ook meteen 'Ja, de wc's worden verbouwd en dan gaan we daar ook direct een statement in maken in dat verbouwen van die wc's.' Wij waren toen ook met verbouwingen bezig om school en dan zei ik van 'Ja, moeten we dat eigenlijk ook niet doen? He, in plaats van gewoon het mannetje en het vrouwtje te kleven en euh... '. En dan is dat zo 'Ja, maar ja, dat is nu al aangevraagd. Ja, maar ja, dat gaat nu niet. Of ja, maar ja, wie is daar als kind al mee bezig?' Dat is zo... ja dan vind ik dat een gemist, spijtige kans en dan zie je ook wel dat je daar heel alleen in staat. Ik heb ook, ja een oproep gedaan naar al mijn collega's van 'doe mee aan uw onderzoek. Voor u zelf, allez. 'Je wilt dat toch weten hoe dat je bezig bent. Toch een beetje een spiegel voor u gezicht houden. En er zijn er dan twee die gezegd hebben van 'We doen mee.' Maar de rest... oké, er ligt ook wel heel veel op ons bord, dat snap ik ook wel. Maar daaraan merk je ook dat dat... nog onvoldoende belangrijk is he. Helaas.

En hoe komt dat denkt u?

... Te weinig zelf meemaken in u leven of ermee in contact komen. Een beetje te ver van uw bed-show. Uit onbegrip. Euhm... en een, een onwetendheid en ja ik denk , ja, ook niet de impact niet beseffen.

Hoe zou u de term 'genderbewust lesgeven' omschrijven?

Voor mij in de basisschool, is dat gewoon al hoe dat je de kinderen aanspreekt ofzo. Euhm... als je voorbeelden geeft of samen op zoek gaat naar voorbeelden van situaties uit de praktijk of uit het leven of euh... ja, dat je daar ook op let van welke voorbeelden je aangeeft. Dat dat niet enkel, ja... diegene zijn die we kennen of die in alle handleidingen zitten of in alle dingen verweven zitten. Euhm... ja, daar is ook een stukje, want we zijn nu euhm... we hadden nu een project uitgewerkt, maar bon die les valt nu- die week valt nu weg. Euhm, naar aanleiding van de antiracisme dag. Allez, en we waren dat ook zo wat op den duur wat breed aan het trekken en dan, ja euhm... Zit je met dat gender bezig, zit je met euhm.. seksuele geaardheid bezig. Maar dan voel je ook ergens een stuk... ja, ik vind dat wel heel moeilijk nog, die leeftijd he. Want, hoe praat je daarover of hoe breng je die dingen aan? Hoe geef je, hoe zorg je voor een veilig... klasklimaat zonder ja, iemand ongemakkelijk te laten voelen? Ik vind dat nog zo een leeftijd, ze willen zo, ze zijn al wat groot, maar ze zijn ook nog zo heel kinds. Ja. En toch wil je dat wel aanreiken en wil je daar iets rond doen, maar dat is zo, dat kan een dunne lijn zijn. Ja. En dan zeker die inclusie ook nog bij ons. We zitten toch met heel veel kinderen die heel hard gelovig zijn. Dat dat toch een beetje gebrainwashed is zal ik maar zeggen. Ja, dat is toch... je bent rap iemand aan het euh... schofferen. Ja, ik vind dat heel moeilijk. Ik ben ook zo hele bang om foute dingen te zeggen of... ja.

Kunt u hier een concreet voorbeeld van geven?

Euhm, nee eigenlijk niet. Het is daarom ook dat ik mee doe aan dit onderzoek. (*lacht*) Ja, omdat nu sinds ik mij daar, allez, heb toegezegd bij jou, heb ik wel zo meer van dat je nadenkt wanneer je de kinderen aanspreekt of iets zegt. Ja, je zegt al- ja.. en ik weet dat nog echt zo, je zegt zo 'Komaan mannen, we gaan eraan beginnen!'. Is dat mis dat ik dat zeg? Euhm, 'Meisjes jongens, kom hier!' Ja, is dat oké dat je dat zegt? Ik vind dat zo... ja. Er is ook niemand die u daar in... ja, wegwijst maakt ofzo he. Het is ook heel moeilijk, vind daar is en opleiding voor of een dingen voor. Dat zou wel euhm... mooi zijn dat dat, allez, een must zijn eigenlijk dat je dat ook aanbiedt in de opleiding nu als je studeert. Maar ook de leerkrachten die nu al, ja, jaren in het onderwijs staan.

Denkt u dat het basisonderwijs een belangrijke rol kan spelen in de visie op gender bij de leerlingen?

Ja, dat denk ik wel. Allez, daar ben ik wel helemaal van overtuigd. Ik denk, allez, ik denk dat dat ook wel een beetje het ding is. Bij de collega's nu, ja dat is allemaal een bepaald leeftijd, allemaal opgegroeid met een bepaald idee van iets. Als wij in ons onderwijs, ja dat zijn dan de volwassenen van morgen he. Nu meegeven en dat komt vaak aan bod en daar wordt heel open over gesproken en dat wordt, ja... gewoon een gevoel gegeven van dat wordt aanvaard net als alle andere dingen he. Dat dat toch wel, ja... u doet nadenken of u, of u... uw beeld gaat vormen he. Als dat niet aan bod komt, ja dan is dat misschien ook niet waar of niet bestaande he.

In welke mate ziet u dat genderstereotypen een invloed hebben in het basisonderwijs?

pff, ja... in alles he, want euhm... gewoon als je materiaal wilt gaan opzoeken, dan moet je eigenlijk al zelf materiaal maken of teksten maken als je een beetje wilt, als we gewoon al kijken, we hebben vorig jaar een keer een project gedaan rond reclame enzo. En de invloed daarachter. Euhm... hoe dat we dan he, euhm... sinterklaasboekjes, reclame, hoe dat er dan zo.. Ja, nog altijd vanuit, dat was dan ook de conclusies van de kinderen he allemaal. Ja, ik ben een jongen dus dat moeten dinosaurussen en auto's zijn en euhm... zelfs de pagina's in de boekjes waren blauw voor de jongens, roos voor de meisjes. Allez zo, seriously? 2021? Euh... en dan hebben ze euh.. één reclame gevonden, van Colruyt was dat toen, van een jongen die een pop kreeg. En daarmee moet je het dan doen. Dan moet dan opening geven tot gesprek en al de rest is eigenlijk, ja... maar in alles he, euhm... de papa vertrekt en de mama staat met de kind op de arm en de papa gaat fietsen. Allez, in alles. Dan denk je... zelfs daar zijn we nog niet he. Ja, we zijn nog altijd met die, met die rolverdeling in onze maatschappij dat zagezegd niet meer is, maar wel nog kei hard is he.

In welke mate kiest u bewust om in te gaan tegen stereotiepe beelden?

Ja, heel bewust. Goh ja, omdat gewoon iets is dat ons allen aanbelangd. Allez, dat is gewoon de maatschappij en... ja, ik snap ook gewoon het hele euh... de issue dat mensen daar mee hebben ofzo. Dan denk ik van 'Ja, jij hebt wel een ding, een privilege van geboren te worden als meisje. U kei op en top meisje te voelen. Dan ben je nog is hetero en je bent blank, euh wit, en dan ga je nog eens samen getrouwd zijn.' En dat is zo... ja, we zeggen altijd van 'Je moet niet meer zoals vroeger fitten en getrouwd zijn', maar eigenlijk is dat toch niet waar he. Allez, ik denk, alle, zo ook, als je zo hoort hoeveel dingen mijn *familielid* meemaakt en verhalen én opmerkingen én commentaar... dat is zo, ja... dat zijn van de mensen met privileges dat dat komt he. Die niet stil staan bij welke privileges zij allemaal hebben he. En dan krijg je vaak de reactie van 'Ja, is dat een privilege? Kan ik daar nu aan doen dat ik wit geboren ben? Kan ik daar nu aan doen dat ik hetero ben? Kan ik daar nu aan doen dat ik mij een meisje meisje voel en een meisje ben?' Dat is zo, nee... dat zegt ook niemand. (*lacht*) Allez, dat is dan altijd direct zo in de aanval, ook dat al is zo. Maar je moet echt wel beseffen dat je privileges hebt. En dan, alle, het zal u kind zijn he. Of jij maakt het zelf mee he. Maar dan ook al zo, ja ik heb zelf drie kinderen. Als er iemand thuis komt en die wordt gepest om iets, ja, hoe dat dat door uw hart gaat en dan gaat dat over kleinigheidjes he. Dat gaat dan niet over het bestaan van mijn kind, het zijn van mijn kind he. Waarvan ik weet van daar ga je daar nu echt serieus heel u leven mee moeten struggelen of.. alle, door onbegrip en onwetendheid en angst van andere mensen.

In welke mate streeft u naar het gebruik van niet stereotiepe voorbeelden?

Ja, het is dat dat ik zeg. Je probeert dat. En misschien probeer ik dat nu vooral nog door te ontwijken. In die zin van, algemener te praten of op zoek te gaan naar verschillende voorbeelden. Maar daar willen we ook een stap verder in gaan he. Maar dan moet je er zelf ook genoeg ver weten. En eigenlijk euh, dat is net zoals nu met ons project dat we tegen racisme in elkaar, alle, gestoken hebben. Dat je ook beseft van 'Wij moeten dat woord niet voeren.' Je moet mensen het woord laten voeren, die ja, in zo een situaties terecht komen en die zo een ding meemaken. Wie ben ik om daar over te praten? Allez, in iemand anders zijn naam. En dat gevoel heb ik ook wel bij dat thema, ja. Je kan... heel hard mee geven naar kinderen toe, euhm... dat je daarvoor wilt strijden en dat je tegen onrecht daar tegen, wilt tegen in gaan. En dat je alle, kinderen wilt laten inzien van dat ook te doen. Maar

ik stel mij dan altijd voor, stel dat er... iemand in mijn klas zit... die dat al voelt op dat moment, ja... die, die zit daar alleen he. Ik word even emotioneel. ... Nog een euh, lange weg te gaan. Dat is de conclusie, helaas. Ja... en ik wil het zelf, maar ik weet zelf ook wel... ja, dat ik ook nog een hele lange weg te gaan heb. Maar ik wil die weg wel, alle... aanzien. Maar ja. Niet gemakkelijk. Als ik gewoon al bedenk hoe, hoe bekrompen vaak nog in het onderwijs mensen voor de klas staan, dat ik nog niet over, over zoiets... want ik denk, alle, dat thema is gewoon, ja... mensen komen daar te weinig mee in contact om dat dat helaas nog te veel taboe is. Dat speelt niet in hun leven, dus... die doen ook maar gelukkig voort.

In welke mate denkt u voor de les en in uw lesvoorbereidingen na over het gebruik van genderstereotypen?

Dat wordt bewuster en bewuster, dat is zoals, net als, bijvoorbeeld euhm... twee jaar geleden. Dat ik merk dat ik sinds twee jaar geleden, en daar sta ik al veel verder in, euhm... veel bewuster mijn lessen maak in functie van die euh, kolonialisering die in ons onderwijs zit. Euhm... ja, dat je denkt van *my god!* alle, heb ik vijf jaar geleden nog die tekst mee gegeven?! Of, ja.. maar ik wil dat nu hetzelfde ook doen, met die genderneutraalheid maar ja.... Ik voel van mezelf dat ik daar nog te onwetend in ben.

Dus er zijn handvaten dat u mist?

Ja eigenlijk wel. Want het is door bijvoorbeeld, ik ben echt euh... ja, mijn *familielid* heeft ja, zoveel jaar geleden een boek geschreven dat ging over de kolonialisatie in ons euh, maatschappij en in ons onderwijs. En dan ja, die stuurt dan zo in de familiegroep wel heel veel filmpjes en euh, dingen om te lezen. Euhm.. dus dan, ik vind dat leuk, ga ik mij daar gaandeweg meer en meer in verdiepen. En ik merk dat dan ook gewoon in gesprekken met vrienden bijvoorbeeld, hoeveel verder, hoeveel anders dat ik daar in sta dan hen. En dat, ja, omdat je dan u daar in verdiept en ja.. Ik geef ook les in een multiculturele ja, groep. Dan zou, dan belangt u dat ook meer aan om, om, om daar juist in te staan. Maar het is door daar veel over te lezen en daar veel over te zien, dat je daar sterker in uw schoenen in staat en dat je ook voelt dat je een les kunt aanpassen. De manier waar dat je zelf achter staat en dat je iets hebt van ja, dit is de goede manier en dat heb ik bij dat gender nog te weinig of ik weet... ja, *doe ik daar nu goed aan, doe ik daar nu niet goed aan? Kan dit? Wat kan, wat kan niet?* Inderdaad, zoals je zegt, die handvaten die ontbreken.

Hoe gaat u om met een genderstereotiepe uitspraak van een leerling?

Ik ga daar altijd over praten, ja. Sowieso. Zowel ik als mijn twee graadcollega's, wij zitten daar ook wel alle drie, alle... heel hard mee in ons hoofd en wij zijn ons daar alle drie heel bewust van en ook, ja, wij staan in het vijfde en zesde leerjaar. Dat is ook een leeftijd waar dat kinderen zich nog meer bewust worden van zichzelf. Of meer op zoek zijn naar hun identiteit. Euhm.. nee, daar gaan wij altijd, wij gaan daar ook wij gaan ook dingen bespreken ofzo onderling he. Hoe pakken we dat aan of wat zeggen we? Maar we zullen dat nooit ongemoeid of ongepasseerd laten. En in dialoog gaan, ja. Niet gewoon zeggen van dat kan niet. Jij gaat tegen de muur staan (*lacht*).

En dat is dan echt met die leerling zelf of trekt u dat dan open naar heel de groep?

Dat is afhankelijk van situatie tot situatie he. Als wij bijvoorbeeld, vorig jaar dat project hadden, ja , komen daar automatisch uitspraken. Ja, dan zit je daar ook met heel de groep. Dus dan trek je dat

ook open naar heel de groep he. Maar als dat een conflict is, ja tussen twee kinderen. Dat is dan ook gewoon een beetje de policy dat wij proberen mee te geven is van *heb je ruzie met hem hoe of haar* of allez, dan spreek je dat uit met die. En dan betrek je daar niemand anders bij, want dat is een beetje het probleem bij ons op school. *'Ja, ik heb gehoord van die, dat die dat zei en...'* Ja, maar je bent daar niet bij (*lacht*), dus ja. We proberen om het conflict een beetje, zo klein mogelijk te houden he. En ik weet ook niet op wat dat dat... ja, dat hangt af van situatie tot situatie, maar ik weet ook niet hoe dat, of dat dat dan gepast is om dat te delen met heel de groep. Want de persoon die dan die uitspraak gemaakt heeft, ja,... ja, heel geïmproviseerd misschien. En dat kan ook de bedoeling zijn he.

En komt dat vaak voor die situaties?

Euhm... dat is toch meer met de kinderen van onze Turkse gemeenschap bijvoorbeeld. Ja, die vormen ook, allez, we proberen daar echt zoveel aan te doen, maar die vormen ook vaak een groepje, snel. In de klas gaan wij altijd, elke project, we hebben elke maand een nieuw project en elke maand maken wij andere groepjes. En, vijfde en zesde altijd door elkaar, euh. We houden dat ook bij, 'Ah die kinderen nog niet met die kinderen en die kinderen nog niet met die kinderen.' Maar op de speelplaats gaan die dan toch weer heel erg naar elkaar toe en dan.. ja, dan worden daar zo'n dingen gezegd he. Euhm, we hebben een keer, wat was het? Twee jaar geleden denk ik, een euh... dat was installatiekunst dat we hadden zitten bekijken. En euhm.. en performance art. En de kinderen hadden zo van alles bekeken en daarna moesten ze zelf aan de slag. En dan was er een groepje en die had zoiets van euh.. oh, we gaan alles stiekem filmen. Maar ik kom maandag naar school en ik, dat was een jongen uit mijn klas, en ik ga een rok aan hebben. En gewoon zo over de speelplaats lopen en euhm... filmen. De reacties filmen. En daarna als ze komen kijken naar onze tentoonstelling, gaan ze zichzelf zien op camera en wil ik dat ze hun reacties zien van *'he euh, lachen ze mij uit omdat ik een rok heb en omdat ik een jongen ben?'* Euhm, zijn er kinderen die zeggen van *'Oh, wat een mooie rok!'* He, euh, dus ik vond dat echt wel een geschikt idee eigenlijk. En dus dan hebben ze dat gedaan en ja, dan.. dat waren dan twee jongens die dat deden en dan ja.. loopt dat toch op een punt ergens uit de hand. Omdat dat dan uitgaat, erover gaat in echt uitlachen en pesten he. Ja, en dus dat was ook, allez, super confronterend euhm...voor iedereen eigenlijk. Ja en dan, en dan merk je ook dat dat ja, heel, dat de grootste problemen ontstonden dan.. bij die kinderen die echt extreem moslim zijn he. Die dat echt, je.. dat is ergens uit een ongemakkelijkheid, want op zich, ja denk ik dan he. Op zich hebben die kinderen niet echt vooroordelen, maar dat is iets in hun hoofd *'dat kan niet, dat past niet.'* En dat is ergens uit een ongemakkelijkheid. Nu hier een jongen met een rok... Dus dat, hoe gaan we ons daarbij gedragen. Terwijl dat er misschien wel iemand denkt van *'pff, op zich was mij dat niet opgevallen of vind ik dat wel schoon.'* Nee, dan wordt dat zo uitlachen he.

En is dat wat uitgepraat geweest?

Ja, dan is dat euh.. ja, zijn ze naar die voorstelling komen kijken en dan zagen ze hun eigen reactie en dan zie ik wel dat ze verschieten van hun eigen reactie he. En dan is het zo van *'Ja, maar ja. Ik wist niet dat dat gefilmd werd. Ja maar ja, ik wist niet dat dat...'* Ja, oké ja. Maar dat is wel wat je gezegd hebt en wat je gedaan hebt. En dan was dat precies zo van *'Ja, moest ik geweten hebben dat ik gefilmd werd had ik zo niet gereageerd.'* Dus dan ergens zie je dan wel van u zelf dat die reactie niet oké is, want je geeft zelf aan he. Ja en dan wouden wij daar de ouders nog bij betrekken, maar dat

is niet doorgegaan omdat er was iets, ik weet niet wat...Ja, ik weet het niet meer, maar de ouders gingen ook komen kijken en de bedoeling was, ze wouden hetzelfde doen eigenlijk. Toen de ouders doorheen de andere tentoonstellingen gingen, gingen zij daar ook terug rondlopen en dan ook de reacties van de ouders filmen. Dat waarschijnlijk al iets milder en gedempter zou zijn. Maar ga je toch iemand hebben die *'Woow, maar allez, heb jij nu een rok aan?'*

Was nog wel een goed experiment.

Ja.

Aan welke dingen denkt u wanneer u een nieuwe klasindeling maakt?

Euhm... dan denken wij aan euh... eerst en vooral het gedrag van kinderen. Dat we zoiets hebben van *'Die en die samen, dat is geen goede combinatie voor dit project want...'* *'Die moet nu echt wel eens bij zo iemand zitten, want die heeft al twee keer op rij een kind in zijn groep gehad waar hij echt aan moest sleuren en trekken en...'* Dus in de eerste plaats eigenlijk vooral daaraan eigenlijk. Ja en een beetje proberen omdat we nu met dat probleem zitten van... van dat groepje van die Turkse kinderen, om de zo wel wat te spreiden. En en ja, op zoek te laten gaan, hen kennis te laten maken met andere kinderen in de hoop dat daar ook is een klik komt met iemand waardoor er wat een beweging komt misschien, in die... in die groep.

En van verplaatsen van voor- en achteraan, hoe gebeurt dat?

Wij hebben geen van voor en vanachter. Nee, want wij hebben eigenlijk twee klassen, maar die zijn aan elkaar. Daar zijn hele grote klapdeuren, maar wij zetten die eigenlijk altijd open, dat wij een heel groot lokaal hebben. Ik heb vanaf, in het begin zeggen wij altijd *'wij zijn niet het vijfde en het zesde leerjaar, wij zijn de derde graad.'* Ik ben evenzeer juf, als dat Lucy dat is, als dat Jan dat is. Euhm.. wij hebben in die twee klassen aan de ene muur een bord en andere muur een bord. Dus wij hebben twee borden. die zijn ok altijd heel gewoon *'en nu zet je de banken per vier en nu zet je de banken in een U en nu zet je de banken...'* Dus dat is ook altijd een bewegend, wij hebben tafeltjes eigenlijk he, dus.. daar wordt heel veel verhuisd en gedaan. Dus wij hebben geen voor en achteraan.

In welke mate zorgt u ervoor dat elke leerling aan bod komt voor het beantwoorden van een vraag?

Euhm, als wij kring doen, bijvoorbeeld op maandag, maandagochtend filosoferen wij altijd. Euh, dan gaan wij daar wel op letten. In het begin niet he dan geven we hen wat tijd. Zeker die van het vijfde die dan nieuw komen. Die zijn altijd wat overdonderd door de kinderen van het zesde precies. Dan vervaagt dat heel snel dat ze door hebben van *'Nee, dat werkt hier zo niet. Wij zijn één groep.'* We gaan wel proberen van iedereen, allez, aan te moedigen om... *'zeg is uw mening of zeg je...'* Filosofie is daarin een uitgelezen kans omdat we ook zoiets hebben er is geen juist en geen fout antwoord. Dus je kan je ook niet... dat is niet zoals 2+3 en je antwoord 6. En dan iemand haha. Nee, dus. Euhm... dan hebben we wel, euhm, dus bijvoorbeeld als seksuele opvoeding dat is wel zo de, de kring waarvan dat ik zeg van *'En hier moet je niet praten en verwacht ik dat ook niet. Hier wordt alleen maar iets gezegd als je u veilig genoeg voelt om iets te zeggen.'* En ik ga vragen stellen en wil je daar op antwoorden of niet he, dat moet iedereen voor zichzelf weten. Euhm... en dan hebben wij, dat wordt eigenlijk al opgebouwd in het eerste leerjaar he. Onze manier van les geven, werken

wij zo in een drie sporen beleid, drie sporen beleid een beetje dus.. de klassikale instructie in 5 en 6 duurt max. 10 minuten en die gebeurt vooral door de inbreng van de kinderen. Dus allez, je probeert zo weinig mogelijk te zeggen. Je gaat wat vragen stellen zodat, en dan wordt de brainstorm van de kinderen op bord geschreven. Euhm, en nadien maken ze een keuze: *Ik ga zelfstandig aan de slag, ik denk dat ik dit kan of nee, ik wil nog even verlengde instructie bij de juf.* En dan zitten die na een tijdje bij u *'Ik denk dat je het snapt'* en dan gaan die weg en dan gaan die ook zelfstandig werken. en dan duiden die aan op een bord *'Dat wil ik nog is oefenen op vrijdag'* want dan hebben wij werktijd. Dus daardoor krijg je ook wel de cultuur van: *'Ik snap het niet, is dik oké he!'* *'Ik ben niet mee is dik oké, want ik help mijzelf door ruimte te geven.'* Dus daardoor, ja, groeit ook wel zo... dat vertrouwen om dingen te durven zeggen als we een kring doen of als we een gesprek doen. Het is geen opdeling van, ja, we proberen zo weinig mogelijk heel klassikaal les te geven. En heel veel inbreng van de kinderen zelf, dat wordt echt wel aangemoedigd van in het begin. En ja, wij plukken daar de vruchten van (*lacht*) op het einde van de zes jaar. Mijn collega's van 1 en 2 moeten dar heel veel tijd en dingen in investeren en dat is alleen maar toffer en leuker voor de kinderen en voor ons.

Dus iedereen gaat uit zichzelf wel antwoorden?

Ja. En ook euh.. wij gaan euhm.. dus ze hebben bijvoorbeeld een opdracht die ze moeten doen, iets voorstellen voor de klas, dan gaan wij euh... topics meegeven van *'Hoe evalueren?'* en de kinderen evalueren elkaar. Dus wij proberen ook niets te zeggen. euhm... en daardoor krijg je ook wel een euh, ja, een leuk cultuurtje, een ander cultuurtje waarin dat ze meer dingen durven zeggen. Want het is ook altijd *'no hard feelings'*. Dus gewoon, en die, ja, die kunnen dan heel schattig en tof eigenlijk dan ze. *'Oh, de poppen van de poppenkast waren heel goed gemaakt, maar misschien, ja, mocht er in het verhaal dat jullie vertelden kwamen we toch niet te weten of het een nachtdier was of...'* En dat is zo.. ja. En daardoor zie je euh, dan kunnen die ook zeggen van: *'Amai, Gino, wat heb jij hier gedurfd en gedaan?'* en dan begint iedereen automatisch te klappen, omdat Gino iemand super verlegen is, die dat nu in zijn rollenspel, ja, echt zijn grenzen heeft... overschreden. Ja, ik denk dat dat ook een beetje helpt dat dat niet 'het oordeel van de leerkracht' is. Waardoor er een vertrouwde sfeer is, waarin dat kinderen zich toch op hun gemak voelen he. Op hun gemak deel te nemen en...

En gebeurt het dan dat u toch feedback geeft?

Euhm... wij gaan eerst vooral de kinderen laten zeggen en dan gaan wij misschien een conclusie hebben van: *'Ja, inderdaad, dat mocht wat zo.'* Of *'Ja dat is waar wat Floris zei en...'* Maar, nee en dan euhm... we hebben vier keer een rapport in het jaar, maar wij hebben altijd eerst een kindcontact en dan een oudercontact. En de kinderen evalueren zichzelf ook op het rapport. Dus we hebben een vak, dus we overlopen dan he, voor rekenen bijvoorbeeld en zij evalueren zichzelf dan. Het resultaat en de inzet. We hebben ook geen punten, wij hebben *'zeer goed, goed, voldoende, onvoldoende.'* Zij evalueren zichzelf dan van: *'ah, voor rekenen vind ik mijn resultaat voldoende, maar mijn inzet zeer goed, want ik heb daar echt wel kei hard voor gewerkt.'* Waardoor dat je ook weer ja, aan de kinderen laat voelen, uw inbreng en uw stem is beperkt.

Begeleiding leerkrachten basis onderwijs ovv genderbewust lesgeven

Welke opleiding(en) hebt u gevolgd?

Alleen de lerarenopleiding.

Op welke manieren werd er tijdens uw opleiding aandacht besteed aan gender in het basisonderwijs?

Nee. 18 jaar geleden? Nul.

In welke mate werd hier tijdens een stage expliciet naar verwezen?

Nee.

Drempels/noden die leerkrachten ervaren

In welke mate worden er vanuit het schoolleiding handvaten aangereikt om op een meer over te weten te komen over genderbewust lesgeven?

Ik zou dat eerder in team denk ik. Wij hebben echt een heel leuk, hecht team. En als dat over zo'n ding gaat dan, ja... als het erover gaat van ja, vragen of reacties dan willen we daar wel een beetje een... een lijn in ofzo om het zo te zeggen. Dus dan gaan we dat wel in team bespreken. En ondanks dat meningen dan kunnen verschillen of wij kunnen ook echt wel superhard discussiëren daarover, ja, dan zal dat eerder iets zijn om in team af te toetsen. Maar ja dan ook, ja... hoe meer meningen, hoe meer inzichten. Want hoe meer resultaat te komen denk ik dan.

En hebt u dan het gevoel dat u daar goed over kan praten met uw collega's?

Ja, dat wel. Je kan daarover praten euh... en de ene is daar ook al wat meer in aanbelangt dan de andere of... ja. Ik denk eigenlijk vooral zo, alle, als ik zo het team bekijk, we hebben één collega, maar die is nu uit wegens ziekteverlof, die is ook de oudere van de hoop. Die zou daar misschien wat moeilijker over doen, of die zou dat allemaal zo nodig niet vinden. Want dat was toen in de tijd ook met die wc's: '*Seg, je hebt een piemel of je hebt geen piemel. En als je een piemel hebt, ga je daar plassen en..*' Alle, zo... Ja heel categoriek en heel duidelijk van: '*We gaan daar allemaal toch niet moeilijk over doen?*' Maar de andere collega's is dat eigenlijk wel, ja... ja, heel open minded of open minded over willen denken of over willen zijn.

Wordt er informatie aangereikt op dit moment over genderbewust lesgeven?

Nee. Dan moet je daar echt zelf naar op zoek gaan. En euhm... Kris, die zou, die krijgt altijd van alles in zijn mailbox en die stuurt ons echt de dingen door, zoals jouw onderzoek, moest dat in zijn mailbox komen zou die dat ook direct doorsturen naar ons. Maar ja, ik denk echt dat dat gewoon, ja, dat heeft echt nog te weinig aandacht en... ja.

Als u hier zaken over opzoekt, welke bronnen raadpleegt u dan? (Boeken, websites,..)

Ik zou, ik euh... eerst euh... ik denk mijn *familielid* raadplegen (*lacht*). Ik denk dat die heel veel weet, alle, euh... van: '*Ah, dat moet je echt eens lezen of dat moet je echt is gaan bekijken.*' Ik denk dat ik daar zou starten. Zo heb ik dat ook gedaan, alle, in de tijd met racisme en kolonialisme en dan... doordat je de dingen van hem begint op te zoeken, kom je ook daardoor ook andere dingen nog, of... ja. Maar zo nu of ik zo zelf weet van: '*ah ja, die site daar moet je zijn of daar.*' Nee.

Zijn er bepaalde organisaties waar u op kunt terugvallen?

... Nee, niet direct. Maar naar het onderwijs toe he? Ja, nee, dat nee. Ik weet ook zelfs niet dat dat bestaat. (*lacht*).

Worden er om de x-aantal tijd een bespreking/vorming gegeven over genderbewust lesgeven?

Nee.

Wat mist u om hier beter te kunnen omgaan met genderbewust lesgeven?

Dat misschien he, wat je zegt he. Euhm... dat we zouden kunnen zeggen van bijvoorbeeld, volgend jaar onze pedagogische studiedagen zoeken we zo sprekers of nodigen we mensen uit omdat ja, te laten leven op school en daar veel bewuster mee om te gaan en inderdaad, die handvaten te krijgen. Euhm... ja, ik denk ook een beetje dat het ding geweest is, we bestaan nu XX jaar. En we hebben eerst euh, XX jaar al onze pedagogische studiedagen geïnvesteerd in projecten, XX jaar onze kringen, nu zijn we een eigen taal handleiding aan het schrijven en aan het maken. Dus al onze pedagogische studiedagen gaan daar naartoe. Ja, het is ook een beetje zo... de ruimte langs de ene kant, die er niet is, langs de andere kant ook zetten we er geen prioriteit aan, want die keuze blijft altijd bij uzelf. Dus als je nu, laat ons zeggen, ja, dat taal dat wacht en we beginnen met euh... ja, ons daarop te focussen. Ja, maar dat is wel denk ik zeker iets dat moet gebeuren en ik wet ook niet van wat dat als het gefilmd wordt in de klas, is er daarna een bespreking of is er iets?

Ik ga zelf geen evaluatie geven, maar ik ga dat wel analyseren, samen met het interview. En dan ga ik de resultaten uitschrijven in mijn thesis. Deze zal mede als inspiratiebron dienen voor het opmaken van een toolkit 'genderbewust lesgeven in basisonderwijs' bij RoSa vzw, een kenniscentrum voor gender en feminisme. Ik kan altijd mijn thesis doorsturen als u dat graag hebt.

Ja, ik vind dat dan wel interessant om allez, ja, dat ik daar wel, want ik denk ook wel dat er nu verwacht wordt van de collega's dat er een soort van terugkoppeling komt. En als ik dan ja, dingen kan meenemen vanuit uw thesis. Dan kan ik proberen iedereen daar wat meer bewust van te maken.

Ik zal dat sowieso doorsturen en die toolkit, als die af is stuur ik die ook op. En daar kan je dan ook mee aan de slag dan. Ik hou u zeker op de hoogte van de bevindingen.

Want ja, je weet dat je de slechte leerling van de klas bent he (*lacht*) op dat vlak. Maar ja, bon, het beseffen is al één ding.

Ja en niemand kan volledig genderbewust zijn constant. Ik ga ook niet zeggen 'dit is juist en dit is fout', want dat is ook mijn rol niet om te doen op dit moment. Maar ik hou u zeker op de hoogte van mijn bevindingen. Ik kan ook mijn aparte analyse van de video-observatie doorsturen.

Ja, doe maar (*lacht*).

Hoe zou u het aanpakken moest u hierover beslissen los van tijd en geld?

Ja, dan euh... denk ik eerst en vooral dat we daar ons allemaal in kunnen verdiepen en meer bewust van kunnen worden en dat daar ja, dingen voor handen zijn en kansen zijn en dat ook effectief te doen. Euhm.. ik weet ook niet in hoeverre, want... ja, op bezoek gaan bij andere scholen of andere... ja, soms... ik weet niet in hoeverre dat iedereen daarin staat he euh... en dat is misschien ook allemaal te vroeg. Maar als wij iets... ja, weten van: *'oh, in Zweden zijn ze daar echt wel goed in of voor dat moet je echt een keer gaan kijken in Canada of..'* Ja, dan zou ik ook zo'n dingen willen doen. Hoe dat daar dan mee omgegaan wordt. Daar kan je ook super veel van leren en meenemen denk ik. Dus ik denk dat dat mijn eerste ding zou zijn, van ja, iedereen van uw team en uzelf daarin opvoeden? Heropvoeden? (*lacht*) Eigenlijk, ja. Dat we ons daar meer bewust van zijn en, en ja dan denk ik dat we uiteindelijk u les geven ook gaat veranderen en daarin mee gaat gaan. En dat we dan dezelfde oefening kunnen doen dat als dat we dat nu doen. Als wij nu, he, nu zijn we met die taal bezig. 5 en 6 is daarmee begonnen, wij helpen daar de andere leerkrachten daar in verder en dan is er heel vaak een terugkoppeling van: *'Wij hebben het zo gedaan en dat hielp.'* en *'Oh, dat was een goed idee en dat sloeg aan.'* en *'daardoor hebben we dat verkregen.'* Dat dat ook wel iets zou zijn dan van, een keer dat die implementatie ook echt heel bewust gebeurt in uw klas, in uw lesgeven. Dat daar dan ook een terugkoppeling komt dat je voelt dat dat blijft leven en dat dat ook gewoon een, dat dat de standaard wordt. Maar dat je aan elkaar dan ook dingen kan uitwisselen en... kan opvolgen van: *'Ja, is iedereen daar nog altijd, blijft iedereen daar bewust mee omgaan he.'*

Tips die u wilt meegeven om het makkelijker te maken?

Hmm... dat vind ik moeilijk. Ik zeg het ja,.. het, het reikt niet veel verder als euh... hoe spreek je mensen aan? Dat je daar bewust van moet zijn. En... ja, het het materiaal dat je zou voorzien dat dat gedifferentieerd genoeg is. Dat dat niet enkel, ja, het zij-hij verhaal is. Of het wij-zij verhaal is en dat dat ja,... dat er aanbod van van alles is.

Iets dat u ons nog wilt medelen over het thema genderbewust lesgeven?

Ja, nee, dat ik gewoon wel hoop dat.. over twee jaar ofzo, euh kan terug kijken naar nu. En dan ga denken van: *'Wow, wat zeiden we toen of wat zeiden we toen niet?'* en *'Gelukkig doen we dat nu anders.'* En dat ik mij daar ook sterker in voel en steviger in mijn schoenen in voel. En dat je merkt dat het niet alleen voor mezelf, maar dat het rondom u ook begint te bewegen. En dat... ja, het onderwijs ook gewoon daar meer... ja, je hebt, ik denk gewoon ook te veel scholen die zoiets hebben van: *'Zolang dat de inspectie... niet vraagt of niet zegt...'* Ja, doen die maar voort hoe dat die bezig zijn. En van de moment dat dat iets gaat worden, dat een inspectie dat gaat controleren, dat mensen niet vanuit hun eigen dat belangrijk vinden, dan gaan die daar toch voor hun ogen en hun oren voor moeten openzetten. Dan gaan die daar toch iets aan moeten veranderen. Dus ik hoop ook gewoon dat daar van bovenaf uit meer de aandacht en een druk op wordt van: *'allé mannekes, het is zo belangrijk.'*

Van boven af, als in de overkoepelende organisaties?

Ja en de overheid. Of als wat zijn nu de verwachtingen van de leerkracht? allez...

En dat is nu nog te weinig vanuit de overheid?

Maar ja, absoluut he. Allez, ik merk ook niet dat daar euh... iets of wat geraagd of gezegd wordt he.

Als in echt niet?

Nee, als, als je ziet van he, ja in de tijd: *'Het is heel belangrijk dat er muzisch, dat muzische vormgeving veranderd en dat dat niet meer is: ik knutsel iets voor en de kinderen knutselen dat na.'* He? Dat was toen euh, hup en de nieuwe leerplannen en de inspecties en dat allemaal. En dat was super belangrijk en iedereen moest dat doen, dan... komt de NVA en dan is dat niet meer zo belangrijk en dan is dat goed als jij gewoon maar wat knipt en wat plakt, maar zie maar vooral dat er veel hoofdvakken, dat die in orde zijn. Maar eigenlijk, nu met het zielleerplan hebben ze ook geprobeerd om meer die persoonsgebonden doelen daarin te verwerken. Dat je als leerkracht daar ook meer aandacht voor moet hebben. Dan merken wij als school heel hard dat wij al zo werken. Dat is ook de reden dat we onze eigen school hebben opgestart. Dat is nu vertaald in een zielleerplan, maar eigenlijk is dat onze visie dat daar veel meer persoonsgebonden doelen inzitten. En dat wordt... ja, als je dan.. daar wordt niet genoeg van verlangd. Dat, alle, dat zielleerplan is er nu, maar als ik dan kijk hier in de school in Kapellen... die, die lessen zijn nog altijd hetzelfde als 5 of 7 jaar geleden. Die hangen vast. Hetzelfde met een handboek en een handleiding he. Daarom dat wij nu ook zijn afgestapt van die handleiding taal, omdat je dan veel meer zelf inbreng hebt in welke teksten dat je aanbiedt. Maar als je die teksten leest, dat is totaal niet genderbewust, dat is totaal niet, ja, wat doen ze een keer? Oh, er zit een keer een Mohammed in. Allez... ja, dat is niet euh... up to date met onze maatschappij he. Of met de visie die er moet zijn op onze maatschappij he. Maar ja, dat verkoopt he. En iedereen koopt dat en dat is handig en iedereen volgt dat.

Ik kan mij wel inbeelden dat het gewoon wordt aangenomen als het wordt aangereikt.

Ah ja en dan wordt daar ook wakker van gelegen he. Ja. En ik denk ook, hoe minder verschillen je ziet in een groep, hoe minder dat je u daar bewust van bent om daar iets aan te doen he. Want ja, zo zeggen van ja *'Voor mij is iedereen een mens. En een mens is een mens.'* Ja. Nee, dat is een beetje zever he. Dan ben jij aan het zien wat dat je wilt zien. Maar je moet juist wél die verschillen kunnen zien en durven zien en benoemen, om dan te beseffen, ja, welke privileges dat wij hebben of zij hebben of die heeft of... Maar als je dat niet doet en als jij voor uw klas staat en jij ziet- ik zie gewoon een groep kinderen van het vierde leerjaar. Ja, nee, dan ontken je zoveel kinderen hun... hun issues, hun interesses, hun problemen, hun... Maar als je dan zo ja, een voorgekauwde handleiding hebt, dan denk ik dat je dat een beetje in de hand werkt ook he. Want dan ga je nooit euh, tot een gesprek komen of iemand dat een keer getriggerd wordt van iets en denkt van: *'Oh dat is mijn kans, ik herken mij hierin! Ik ga nu iets zeggen!'* En dat is het denk ik een beetje he, dat het euh, het aanbod van de handleidingen in het onderwijs is et weinig gefocust op herkenning voor.. elk kind. En dan krijg je ook te weinig gespreksvoer of gespreksstof he. Want ja, ik ben geen wit kind met een huis en een tuinen een hond. Dus ja, ik denk dat daar ook veel moet veranderen en dat zal niet zo evident zijn. We moeten daar niet op wachten natuurlijk, we moeten het zelf in handen nemen. Maar...

Het gaat tijd nodig hebben.

Ja, en ja ik denk ook als dat mee gegeven wordt in het onderwijs dat ouders zelf ook anders denken en anders met hun kinderen beginnen praten en hun daar meer bewust van zijn he. Want ik denk wel dat ik een vrij open minded vriendengroep heb, maar toch merk ik als het over die genderbewustheid

of neutraliteit gaat of het gaat over herkennen dat je privileges hebt tegenover iemand met een andere geaardheid of met een andere kleur. Dat toch altijd een beetje heel, ja.. in de aanval blijft zo. Het is precies altijd dat ik hen aanval of dat ik hen onder hun voeten geef, terwijl nee, herkent dat gewoon is. Maar dan ja... die maken dat niet mee he. Die gaan naar hun kantoor en die zitten daar met hun collega's, aar iedereen een collega is. Ja en dan komen die thuis in hun wijkske met hun huis met hun kindjes.

Merci voor de inspirerende antwoorden. Ik vond het interessant.

Sorry voor mijn emoties daarnet. Het is ook een thema dat nauw aan mijn hart ligt en dan komt dat soms onverwacht naar boven. **Geen probleem hoor. Dag!**