

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/56444>

Please be advised that this information was generated on 2019-03-22 and may be subject to change.

Seksespecifieke curriculumperceptie op de lerarenopleiding basisonderwijs¹

Het hier beschreven onderzoek is een deel van een promotieonderzoek, waarin gezocht wordt naar verklaringen voor seksespecifieke studieresultaten bij studenten in opleiding voor leerkracht basisonderwijs. We onderzoeken of seksespecifieke studentfactoren in samenhang met opleidingsfactoren van invloed zijn op de seksespecifieke studieresultaten. Het promotieonderzoek wordt uitgevoerd bij een daarvoor samengestelde onderzoeksgroep, afkomstig van één lerarenopleiding basisonderwijs in Nederland, gedurende de eerste tweeënhalf jaar van hun opleiding. In dit artikel staat de vraag centraal of het curriculum, zoals aangeboden door de opleiding, door mannelijke en vrouwelijke studenten verschillend gepercipieerd wordt. Uit de verrichte metingen blijkt dat vrouwelijke studenten meer dan mannelijke tevreden zijn over de inhoud van het curriculum, de didactische werkwijze, de organisatie van het curriculum en de toetsing.

zes die jongeren maken. Vele, ook maatschappelijke factoren maken dat jongens niet zo vaak kiezen voor dit beroep en meisjes juist wel (Geerdink, in voorbereiding). Jaarlijks beginnen ruim 7000 meisjes (ca 84 procent) en ongeveer 1400 jongens aan de opleiding voor leerkracht basisonderwijs. Het aandeel mannen dat uiteindelijk in het basisonderwijs gaat werken is veel kleiner omdat maar de helft van de mannelijke studenten de eindstreep haalt. Na vijf jaar opleiding heeft gemiddeld 42.7 procent van de mannelijke studenten het diploma gehaald tegenover 66.7 procent van de vrouwelijke studenten. Het eindniveau van het percentage geslaagden (doorgaans bereikt na acht jaar) is 50.4 procent geslaagde mannelijke studenten tegenover 69.8 procent geslaagde vrouwelijke studenten (Geerdink, Bergen & Dekkers, 2004). Het (promotie)onderzoek waarop dit artikel is gebaseerd, is opgezet om verklaringen te zoeken voor deze seksespecifieke studieresultaten.

Theoretisch kader

Uit onderzoek naar oorzaken voor seksespecifieke studieresultaten in het voortgezet onderwijs en op technische en bèta-opleidingen weten we dat die studieresultaten een gevolg zijn van een complexe samenhang tussen dat wat leerlingen/studenten zelf belangrijk vinden en dat wat de opleiding beoogt. Dat studieresultaten ook op lerarenopleidingen een gevolg zijn van een wisselwerking tussen het onderwijs en dat wat studenten belangrijk vinden is bekend (Bullough, Patterson & Mayes, 2002; Kelchtermans, 2004). Maar bij onderzoek naar leraren in opleiding en lerarenoplei-

Inleiding

De onderwijzersteams binnen het basisonderwijs feminiseren. In het maatschappelijk debat wordt feminisering vaak negatief geïdentificeerd omdat het gekoppeld wordt aan het steeds slechter presteren van jongens in het onderwijs maar wetenschappelijk is noch het slechter presteren, noch de samenhang tussen feminisering en het presteren van jongens aangetoond (Carrington, Tymms & Merrel, 2005; Driessen & Doesborgh, 2004). Desondanks zien we feminisering van onderwijsteams als een ongewenste ontwikkeling. Meer seksediversiteit in onderwijsteams sluit beter aan bij de maatschappelijk gewenste doorbreking van traditionele sekserolpatronen: we willen dat mensen beroepskeuzes maken op basis van kwaliteit en interesse en niet op basis van sekse. Het geringe aantal mannelijke leerkrachten in het basisonderwijs is voor een groot deel het gevolg van de seksespecifieke beroepskeu-

In het maatschappelijk debat wordt feminisering vaak negatief geïdentificeerd omdat het gekoppeld wordt aan het steeds slechter presteren van jongens in het onderwijs maar wetenschappelijk is noch het slechter presteren, noch de samenhang tussen feminisering en het presteren van jongens aangetoond.

AUTEUR(S)

Gerda Geerdink,
HAN Pabo, Arnhem

Theo Bergen
Radboud Universiteit
Nijmegen, ILS

Hetty Dekkers
Radboud Universiteit
Nijmegen, Pedagogische
wetenschappen en
Onderwijs

dingen gaat het meestal niet over sekseverschillen en seks-specifieke studieresultaten. Wij willen onderzoeken of op de lerarenopleiding basisonderwijs seks-specifieke studentfactoren, in samenhang met opleidingsfactoren van invloed zijn op de geconstateerde seks-specifieke studieresultaten. Hier wordt gerapporteerd over het deelonderzoek naar opleidingsfactoren die mogelijk van invloed zijn op de studieresultaten.

Omdat het om de beroepsvoorbereiding gaat is gekozen voor 'het curriculum' als meest relevante en alles omvattende opleidingsfactor. Het gaat daarbij niet zozeer om het curriculum zoals het in de studiegidsen is beschreven of zoals het in de readers is verwoord maar vooral om het curriculum zoals dat door studenten ervaren, gewaardeerd en beoordeeld wordt (Goodlad, 1979). We gaan ervan uit dat juist de wijze waarop studenten het curriculum waarderen en beoordelen van invloed is op hun inzet en leeractiviteiten en dus op hun studieresultaten. Het door studenten gepercipieerde curriculum wordt onderzocht met als sturende onderzoeksvraag: *Wordt het curriculum van de lerarenopleiding basisonderwijs seks-specifiek gepercipieerd en welke ontwikkelingen doen zich daarbij voor tijdens de opleiding?*

Literatuuronderzoek naar seks-specifieke curriculumperceptie op de pabo

Voor de laatste jaren is er – gealarmeerd door de toegenomen feminisering en de dreigende tekorten op de arbeidsmarkt – meer aandacht voor de mannelijke studenten op de lerarenopleiding voor het basisonderwijs. In Nederland heeft dat geleid tot drie onderzoeken naar de wijze waarop het curriculum door mannelijke studenten ervaren en beoordeeld wordt. Van Mantgem heeft in 2003 in opdracht van het Ministerie van OC&W bij mannelijke uitvallers onderzocht waarom zij met de opleiding gestopt zijn. Van Eck, Heemskerk en Vermeulen (2004; zie ook elders in dit themanummer) hebben zowel bij mannelijke studenten als bij mannelijke uitvallers onderzocht hoe zij de opleiding beoordelen. Van Boekel (2006) heeft onderzocht hoe mannelijke studenten op een lerarenopleiding basisonderwijs in het noorden van Nederland het curriculum ervaren. De conclusies stemmen voor een groot deel overeen. Mannelijke studenten hebben doorgaans minder waardering voor de opleiding zelf en meer waardering voor de stage. Ze vinden het theoretisch niveau van de opleiding te laag en vinden dat er te weinig aandacht is voor vakkennis en vakdidactiek. Wat betreft de begeleiding missen ze structuur en aansturing, en hebben ze moeite met de gevraagde zelfstandige werkhouding en de onzakelijke, vage cultuur. Verder vinden mannelijke studenten dat er te veel tijd besteed wordt aan niet nuttige opdrachten en dat er te veel nadruk ligt op het reflecteren. Deze conclusies uit Nederlands onderzoek stemmen overeen met de resultaten uit internationaal onderzoek naar curriculumperceptie van (mannelijke) leerkrachten basisonderwijs in opleiding (Geerdink, in voorbereiding). Uit onderzoek naar kenmerken van mannelijke leerkrachten in opleiding, blijkt indirect iets over de wijze waarop zij de opleiding zullen ervaren en waarderen. Mannelijke studenten zijn méér dan vrouwelijke stu-

denten – zowel aan het begin als aan het eind van de opleiding – overtuigd van hun geschiktheid voor het beroep en vinden vaker dat het een gemakkelijk beroep is dat je 'van nature' kunt uitoefenen. Ze voelen zich daardoor minder afhankelijk van de opleiding voor het goed kunnen uitoefenen van het beroep. Hun gevoel geschikt te zijn wordt bevestigd omdat zij vaker dan vrouwelijke studenten gevraagd worden voor een stageplaats, of al op de opleiding een baan aangeboden krijgen (Mulholland & Hansen, 2003; Skelton, 2003; Thornton, 1999).

Opzet onderzoek

Er is gekozen voor een onderzoeksmethode waarbij studenten zoveel mogelijk in eigen woorden kunnen weergeven hoe zij het curriculum ervaren en waarderen omdat er nog te weinig theorie is waaruit te onderzoeken hypothesen zijn af te leiden (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Daarnaast hebben we voor een kwalitatief onderzoek gekozen omdat we dieper inzicht in de problematiek wilden. Om te kunnen beoordelen of het curriculum naar sekse verschillend gepercipieerd wordt, hebben we dat niet alleen bij mannelijke maar ook bij vrouwelijke studenten onderzocht.

Het onderzoek is uitgevoerd bij een onderzoeksgroep die bij de start bestond uit vijftien vrouwelijke en vijftien mannelijke studenten van dezelfde dagopleiding. We hebben mannelijke en vrouwelijke studenten paarsgewijs gematcht; behalve sekse zijn er wat betreft vooropleiding, leeftijd en etniciteit vijftien koppels. Deze studenten zijn de eerste tweeënhalf jaar van de opleiding gevolgd. De samenstelling van de onderzoeksgroep is niet bij alle deelonderzoeken hetzelfde; we geven dat per meting aan.

Hoe het curriculum gepercipieerd wordt, is op twee tijdstippen en op twee manieren onderzocht. Voor de eerste meting is een inhoudsanalyse uitgevoerd op delen van portfolio's, die studenten halverwege hun tweede studiejaar moesten inleveren. Deze meting is uitgevoerd bij alle studenten uit de onderzoeksgroep die na anderhalf jaar nog op de opleiding zaten: elf mannen en dertien vrouwen. Er zijn na anderhalf jaar opleiding vier mannelijke en één vrouwelijke student gestopt en één vrouw is uitgevallen omdat ze niet langer aan het onderzoek wilde meedoen. Het tweede onderzoek naar curriculumperceptie is halverwege het derde studiejaar gedaan, gebruikmakend van een voor dit onderzoek geconstrueerde interviewleidraad. Alle studenten uit de onderzoeksgroep, uitgezonderd het koppel waarvan de vrouw niet langer mee wilde doen, zijn individueel geïnterviewd over de wijze waarop zij het curriculum waarderen en beoordelen. Respondenten uit de onderzoeksgroep die tijdens de eerste tweeënhalf jaar stopten met de opleiding zijn geïnterviewd op het moment dat ze zich uitschreven. Dat betekent dat tweeëntwintig studenten zijn geïnterviewd na tweeënhalf jaar opleiding en vijf mannen en één vrouw op het moment dat ze stopten met de opleiding. De resultaten van de stoppers en blijvers zijn samengevoegd omdat de sekseverschillen in curriculumperceptie belangrijker zijn dan het tijdstip waar-

op gemeten is, of het wel of niet stoppen met de opleiding.

De resultaten van de twee metingen zijn tot slot vergeleken om na te gaan welke ontwikkelingen zich hebben voorgedaan. Bij het vergelijken van die resultaten past een kanttekening omdat er - zoals hierboven beschreven - op twee verschillende manieren gemeten is en de omvang en samenstelling van de onderzoeksgroep anders is. Verschillen in resultaten kunnen ook daarmee te maken hebben.

Operationalisering curriculumperceptie

Curriculumperceptie is voor het onderzoek geoperationaliseerd door gebruik te maken van de rationale van Tyler (1949). Volgens Tyler bestaat een curriculum altijd uit vier componenten: de inhoud, de didactische werkwijze, de organisatie en de evaluatie/toetsing. Bij beide metingen zijn we uitgegaan van deze vier componenten.

Dataverzameling en -analyse

Eerste meting: inhoudsanalyse portfolio's

Voor de inhoudsanalyse zijn delen van het portfolio geselecteerd waarin studenten evaluatief en reflectief moesten reageren op het onderwijsaanbod. We hebben voor de inhoudsanalyse gebruikgemaakt van een werkwijze van Miles en Huberman (1994) voor vergelijkende casestudies: matrices ontwerpen tot er een matrix is waarin de respondenten op variabelen kunnen scoren.

De inhoudsanalyse is gestart met het maken van een eerste matrix waarin de vier curriculumcomponenten van Tyler (inhoud, didactische werkwijze, organisatie en toetsing van het curriculum) de kolommen vormden en de rijen zijn gebruikt voor de portfolio's: één respondent per rij. De portfolio's zijn doorgelezen en per cel is kort samengevat wat er in een portfolio stond over de inhoud van het curriculum, de didactische werkwijze, de organisatie etc. Nadat alle portfolio's op die manier waren verwerkt zijn de cellen per kolom doorgelezen om na te gaan of het noodzakelijk was de vier componenten op te delen in subcategorieën. Voor drie van de vier componenten bleek dat noodzakelijk waardoor we met zeven (sub)categorieën verder geanalyseerd hebben:

- Inhoud (is één categorie gebleven)
- Didactische werkwijze is opgedeeld in de subcategorieën: theorieopdrachten en samenwerking
- Organisatie van het curriculum is opgedeeld in de subcategorieën: stageopdrachten en afstemming theorie en praktijk
- Toetsing van het curriculum is opgedeeld in de subcategorieën: lengte reflecties en bruikbaarheid reflecteren.

Voor de tweede ronde van de analyse zijn de inhoud van de portfolio's van de respondenten per (sub)categorie met elkaar vergeleken, bijvoorbeeld door middel van de vraag: "Waar gaat het over als respondenten het over stageopdrachten hebben?" Op basis van die vergelijking is geconcludeerd dat de portfolioteksten per categorie vooral varieerden in de mate van tevredenheid. Daarom zijn per categorie

matrices gemaakt, waarbij de respondenten steeds een score van 1 tot en met 5 konden krijgen: zeer ontevreden, op onderdelen ontevreden, een neutrale positie, op onderdelen tevreden en heel tevreden. Per respondent is per (sub)categorie een score vastgesteld. Voor verhoging van de betrouwbaarheid en validiteit zijn alle stappen in het analyseproces door twee personen uitgevoerd. Door overleg is overeenstemming bereikt. De toekenning van de scores is door twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar gedaan. Daarbij was de overeenstemming voldoende.

Tweede meting: Interviewleidraad

Voor de tweede meting naar de wijze waarop het curriculum gepercipieerd wordt is een gestandaardiseerd open-eind interviewleidraad geconstrueerd. Die vorm biedt studenten optimaal gelegenheid binnen de voor het onderzoek relevante onderwerpen zelf aan te geven wat voor hen van belang is. De standaardisatie van de interviewvragen maakt het mogelijk de reacties van de studenten te vergelijken en voorkomt een te sterke persoonlijke inkleuring van de situatie door de onderzoeker, wat de betrouwbaarheid van het onderzoek verhoogt.

Bij de constructie van de interviewleidraad zijn we uitgegaan van dezelfde indeling van het curriculum van Tyler (1949): inhoud, de didactische werkwijze, de organisatie en de toetsing van het curriculum. Een vijfde component 'curriculumperceptie algemeen' is toegevoegd om het interview met open vragen te starten zonder meteen in te zoomen op een van de vier andere componenten. De vragen zijn met behulp van bestaand onderzoek geformuleerd (Mulholland & Hansen, 2003; Thornton, 1999; Skelton, 2003; Van Mantgem, 2003).

Bij de component 'curriculumperceptie algemeen' zijn open vragen gesteld over de opleiding: hoe vind je het hier, wat is het meest positief en wat is het meest negatief? De vragen bij 'inhoud van het curriculum' gaan over: voorgeschreven literatuur, de colleges, de vaklessen en het themaonderwijs. Themaonderwijs is op de opleiding waar het onderzoek wordt uitgevoerd een belangrijk onderdeel van het curriculum. Binnen het themaonderwijs komen geïntegreerd alle schoolvakoverstijgende beroepsaspecten aan bod; vergelijkbaar met de vakken pedagogiek en onderwijskunde op andere lerarenopleidingen. Bij 'didactische werkwijze' is gevraagd naar de theorieopdrachten die gemaakt moeten worden, de wijze van lesgeven op de opleiding, en de samenwerkingsopdrachten. Bij 'organisatie van het curriculum' zijn vragen gesteld over de afstemming van praktijk en theorie, het rooster en de werkwijze rondom de stage. De vragen bij 'toetsing van het curriculum' gaan over de wijze van toetsing, de te maken reflectieopdrachten en de beoordeling in het algemeen.

Alle interviews (die een half uur tot drie kwartier duurden) zijn opgenomen op een geluidscasette en daarna letterlijk uitgetypt voor verdere verwerking.

Bij de analyse is gebruik gemaakt van een werkwijze, afgeleid van de 'grounded theory-approach' naar Glaser en Strauss (1967) en Wester (1995). De integraal uitgetypte interviews van 28 studenten zijn opgedeeld in 1299 segmenten. Een segment is meestal een ant-

woord op een vraag die gaat over: curriculumperceptie algemeen, de inhoud van het curriculum, de didactische werkwijze, de organisatie of de toetsing. Die vijf componenten hebben we gebruikt om de uitgetypte interviews in segmenten op te delen en deze zijn als hoofdcode bij segmenten geplaatst. Het antwoord van de student, en niet de vraag, is uiteindelijk bepalend voor de toegekende hoofdcode. Soms zegt een student bij een vraag over de inhoud meer over de toetsing of over de organisatie en dan geldt de hoofdcode 'curriculum-toetsing' of 'curriculum-organisatie'.

Het onderzoeksmateriaal is na de opdeling in segmenten, met behulp van het computerprogramma Kwalitan (Peters, 2000) verder geanalyseerd. Per segment zijn, afhankelijk van de inhoud, passende subcodes toegekend. Subcodes worden door de onderzoeker, afhankelijk van de inhoud van de segmenten, bedacht en gedefinieerd. Omdat veel vragen de waardering van onderdelen van het curriculum betreffen, zitten er in antwoorden vaak positieve of instemmende reacties, of juist het tegenovergestelde. Dat heeft bijvoorbeeld bij segmenten die gaan over toetsing geleid tot subcodes als 'curriculum-toetsing is positief' als studenten positief zijn over de toetsing en 'curriculum-toetsing is negatief' als studenten negatief zijn over de toetsing. Of subcodes geven aan wat er bij toetsing belangrijk is. De subcode 'curriculum-toetsing moet punten opleveren' wordt toegekend als de student aangeeft bij het maken van toetsen gericht te zijn op de opbrengst. Als studenten aangeven dat toetsen pas goed zijn als je ervan leert, geldt de subcode 'curriculum-toetsing moet leereffect hebben'.

In totaal zijn 116 verschillende subcodes gedefinieerd; verdeeld over alle segmenten zijn deze totaal 1815 keer toegekend. Tot slot is het totale onderzoeksmateriaal met toegekende subcodes naar sekse gescheiden en is nagegaan welke subcodes opvallend vaker bij mannelijke dan wel vrouwelijke segmenten waren toegekend. Op basis van de seksespecifiek toegekende subcodes en de daarbij passende segmenten is vastgesteld of mannelijke en vrouwelijke studenten het curriculum verschillend percipiëren.

De betrouwbaarheid van het toekennen van de subcodes is nagegaan door een interbetrouwbaarheidsbeoordeling (Wester, 1995). Een collega-onderzoeker heeft van zes interviews beoordeeld of de subcodes juist zijn toegekend. De mate van overeenstemming was voldoende (0.92 volgens Cohens Kappa).

De resultaten van het onderzoek

De eerste meting

De portfolio's van elf mannelijke en dertien vrouwelijke studenten uit de onderzoeksgroep zijn geanalyseerd. In de portfolio's zijn zeven daarvoor relevante (sub)categorieën onderscheiden:

- inhoud
- theorieopdrachten (didactische werkwijze)
- samenwerking (didactische werkwijze)
- stageopdrachten (organisatie van het curriculum)

- afstemming theorie-praktijk (organisatie van het curriculum)
- lengte reflecties (toetsing)
- bruikbaarheid reflecteren (toetsing)

De toegekende scores per subcategorie variëren van 1 (zeer ontevreden) tot 5 (zeer tevreden); bij de omvang van de documenten op 1 (zeer kort) tot 5 (zeer lang). Kort evalueren en reflecteren is gezien als ontevredenheid over de wijze van evalueren. De mannelijke studenten blijken op vijf categorieën minder tevreden over het curriculum en op twee categorieën wordt door mannelijke en vrouwelijke studenten identiek gescoord. Gemiddeld blijken mannelijke studenten minder tevreden over het curriculum. Zij scoren 3,1 en de vrouwelijke studenten 3,8. Hieronder is per categorie de score aangegeven. Met behulp van citaten uit de portfoliodelen laten we opvallende sekseverschillen zien.

Mannelijke studenten zijn minder tevreden dan vrouwelijke studenten over de stageopdrachten en ook minder tevreden over de wijze waarop stage en theorie op de opleiding op elkaar zijn afgestemd.

De inhoud

Mannelijke studenten blijken minder positief over de inhoud van het curriculum dat in deze periode aan bod is geweest dan vrouwelijke studenten (2,8 versus 3,9). In hun portfolio's schrijven studenten vooral over de inhoud van het centrale, vakoverstijgende themaonderwijs dat in deze periode ging over verschillen bij kinderen, verschillende vormen van instructie, toetsen en evalueren van taal en rekenen en reflecteren.

Een van de mannelijke studenten geeft het volgende commentaar:

"Ik heb al vaak mijn mening gegeven over het thema-onderwijs en die mening is dit blok niet veranderd. Ik vind de theorie die we krijgen op de opleiding niet interessant en te langdradig. Er wordt ingegaan op, voor mij, niet relevante stof en die wordt veel te lang aangehouden en gerekt. Naar mijn idee kan de stof veel krachtiger en korter". (Man-11)

Didactische werkwijze: de theorie opdrachten en de samenwerking

Mannelijke studenten zijn minder tevreden over de theorieopdrachten die ze in deze periode op de opleiding moesten maken (3,1 versus 4,0). Mannen en vrouwen zijn in gelijke mate tevreden over het samenwerken met andere studenten (3,3 versus 3,3). Een vrouwelijke student verwoordt haar tevredenheid over de opdrachten als volgt:

"Ik vond dit een hele goede en belangrijke week. Ik heb van deze week ook veel opgestoken. Ik vond het ook fijn om deze opdrachten te maken. Ze zijn immers heel belangrijk voor je verdere loopbaan. Ik voelde me eigenlijk ook steeds 'rijker' worden. Pré-teaching en

verlengde instructie zijn gewoon ontzettend handig om te gebruiken.”
(Vrouw-10)

Organisatie: stageopdrachten en afstemming theorie-praktijk

Mannelijke studenten zijn aanmerkelijk minder tevreden dan vrouwelijke studenten over de opdrachten die de opleiding geeft voor de stage (stageopdrachten 3,1 versus 4,5) en ook minder tevreden over de wijze waarop stage en theorie op de opleiding op elkaar zijn afgestemd (afstemming theorie-praktijk: 2,9 versus 3,9).

“De relatie tussen het themaonderwijs en de stage vond ik deze periode goed. Veel theorie die we behandeld hebben zag ik weer terug tijdens stage. Maar de stage-ervaringen heb ik ook goed kunnen gebruiken om de theorie beter te begrijpen.” (Vrouw-1)

Toetsing: lengte reflecties en bruikbaarheid reflecteren

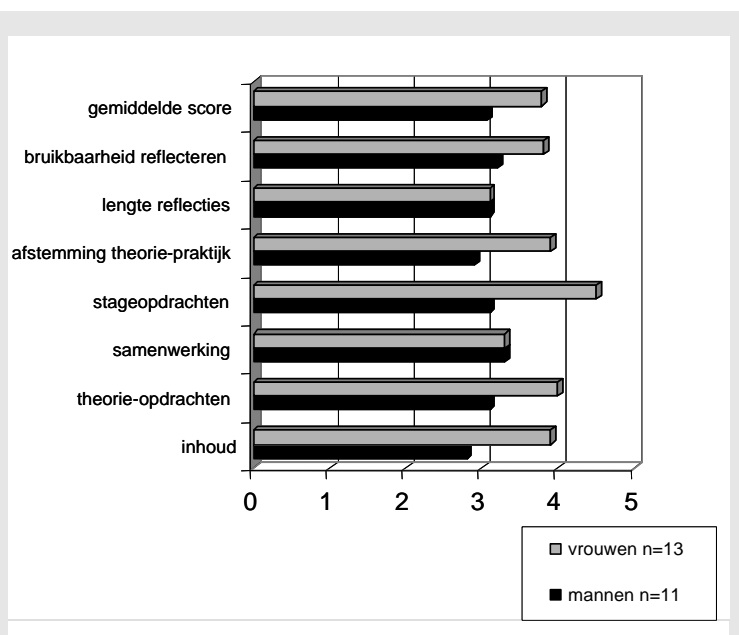
Mannelijke en vrouwelijke studenten scoren gemiddeld gelijk wat betreft de lengte van de ingeleverde portfolio's (lengte reflecties 3,1 versus 3,1). Mannelijke studenten variëren daarin meer dan de vrouwelijke studenten; er zijn twee mannen die op minder dan twee pagina's de gevraagde reflecties over zes weken theorie én een evaluatief verslag over een totaal onderwijsblok van negen weken schrijven. Het maximum aantal van zeventien pagina's wordt ook gehaald door een mannelijke student. Mannelijke studenten zijn gemiddeld iets minder enthousiast over het reflecteren dan de vrouwelijke studenten (bruikbaarheid reflecteren: 3,2 versus 3,8).

In figuur 1 zijn de gemiddelde scores van mannelijke en vrouwelijke studenten per categorie en het totaal gemiddelde weergegeven. Vrouwelijke studenten scoren gemiddeld bij vijf categorieën hoger dan mannelijke studenten. Hoger wil hier zeggen meer tevreden over het geboden curriculum.

De tweede meting

Van de 116 verschillende toegekende subcodes zijn er 63 opvallend vaak aan mannelijke of juist aan vrouwelijke studenten toegekend. Subcodes die vaker aan mannelijke studenten zijn toegekend noemen we mannelijke subcodes; subcodes die vaker aan vrouwelijke studenten zijn toegekend noemen we vrouwelijke subcodes. Hier beschrijven we de verschillen die tussen mannelijke en vrouwelijke studenten geconstateerd zijn voor achtereenvolgens: curriculumperceptie algemeen, de inhoud van het curriculum, de didactische werkwijze, de organisatie en de toetsing van het curriculum.

Tabel 1 en 2 (zie pagina 20) zijn overzichten van alle seksspecifiek toegekende subcodes. In tabel 1 staan de mannelijke subcodes, in tabel 2 de vrouwelijke subcodes. De codes zijn verdeeld over de vijf onderzochte componenten. Van elke subcode is naar sekse



Figuur 1: Gemiddelde scores per categorie naar sekse

gesplitst weergegeven hoe vaak ze in totaal zijn toegekend (f = frequentie) en hoe groot het percentage mannen of vrouwen is waaraan de subcode is toegekend.

Curriculumperceptie algemeen

Gemiddeld zijn mannelijke studenten minder positief over de opleiding dan vrouwelijke studenten. Mannen zijn enthousiast over de stage dan over de opleiding. Mannelijke studenten vinden dat ze té veel moeten doen terwijl ze de opleiding simpeler vinden dan verwacht. Ze hebben studieachterstanden omdat ze zich te weinig inzetten en dat is te wijten aan de te grote vrijblijvendheid bij de beoordeling. De opleiding motiveert te weinig en daagt onvoldoende uit: "Alles wat je doet of niet doet is goed en geweldig". Bijna tachtig procent van de mannelijke studenten vindt dat de beoordeling te vrijblijvend is, tegenover dertig procent van de vrouwelijke studenten (Zie subcode: 'curriculumperceptie algemeen-beoordeling-te-vrijblijvend' in tabel 1).

Vrouwelijke studenten zijn positiever over de opleiding. Ze hebben ook minder vaak studieachterstanden, zetten zich meer in en voldoen meer aan de gestelde eisen. Studieachterstanden zijn bij vrouwen vaker een gevolg van studieproblemen en minder van te weinig inzet. Vrouwelijke studenten zijn enthousiast over de sfeer binnen de opleiding dan mannelijke studenten. Tweederde van de vrouwelijke studenten is enthousiast over de sfeer en maar eenderde van de mannelijke studenten (zie code: curriculumperceptie algemeen-de sfeer is gezellig in tabel 2).

Interviewer: "Wat vind je van de sfeer op de opleiding?"

Respondent: "Een beetje een vrouwencultuur, vooral onder de studenten dan. Onder de leerkrachten is het wel een beetje fifty fifty in aantal maar dan kan het nog een vrouwencultuur zijn hoor. Het is wel gezellig, maar je zoekt toch de mensen op waarmee je goed op kunt schieten. Ik merk dat er ook meiden zijn die zich

Tabel 1: *Mannelijke subcodes verdeeld over vijf componenten van het curriculum naar sekse onderscheiden het aantal toegekende codes (f) en het percentage studenten waaraan de subcode is toegekend*

Componenten van het curriculum	Subcodes	Studenten Mannen: N=14		Vrouwen: N=14	
		f	%	f	%
Curriculum-perceptie algemeen	• curriculumperceptie algemeen is negatief	9	42.9	6	21.4
	• curriculumperceptie algemeen is complexer dan gedacht	4	28.6	1	7.1
	• curriculumperceptie algemeen is te veel doen	15	57.1	4	28.6
	• curriculumperceptie algemeen-beoordeling-te- vrijblijvend	20	78.6	4	28.6
	• curriculumperceptie algemeen-simpeler dan gedacht	8	42.9	4	28.6
	• curriculumperceptie algemeen-positief door stage	9	42.9	5	28.6
	• curriculumperceptie algemeen-sfeer-gezellig door gebouw	6	35.7	2	14.3
	• curriculumperceptie algemeen-sfeer-te-vrouwelijk	7	21.4	1	7.1
	• studieresultaten mijn inzet is weinig maar het is genoeg	11	64.3	6	35.7
	• studieresultaten mijn inzet is te weinig	19	57.1	4	7.1
	• studieresultaten-achterstand omdat opleiding niet uitdaagt	16	35.7	5	28.6
	• studieresultaten-achterstanden heb ik veel	6	42.9	6	21.4
	• advies over opleiding: weet waar je aan begint	5	35.7	2	14.3
Inhoud van het curriculum	• curriculum-inhoud-pedagogiek is negatief	30	78.6	5	21.4
	• curriculum-inhoud-positief om kennisontwikkeling	31	57.1	11	57.1
	• curriculum-inhoud-positief als de presentatie goed is	17	78.6	5	28.6
	• curriculum-inhoud-wereldoriëntatie is leuk vak	12	64.3	4	28.6
	• curriculum-inhoud is negatief	14	71.4	8	28.6
Didactische werkwijze van het curriculum	• curriculum-didact-werkwijze-is negatief	8	35.7	3	21.4
Organisatie van het curriculum	• curriculum-organisatie-begeleiden is beoordelen	19	85.7	6	42.9
	• curriculum-organisatie-begeleiden is ondersteunen	18	78.6	5	35.7
	• curriculum-organisatie-stage-begeleiding is te vrijblijvend	8	35.7	5	21.4
	• curriculum-organisatie-stage-negatief want te gestuurd	18	78.6	9	35.7
Toetsing van het curriculum	• curriculum-toetsing-moet punten opleveren	17	64.3	5	28.6
	• curriculum-toetsing-het niveau is te laag	19	64.3	10	50.0
	• curriculum-toetsing-mondelinge toetsen zijn leuk	7	50.0	1	7.1
	• curriculum-toetsing-voortgangstoets-positief door punten	5	35.7	0	0
	• reflectie liefst naar eigen smaak	8	50.0	3	1.4
	• reflectie doe ik wel maar niet spontaan	7	35.7	3	21.4
	• curriculum-toetsing is negatief	3	14.3	0	0
	• curriculum-toetsing-schriftelijke werk vind ik niet leuk	6	35.7	2	14.3

Tabel 2: *Vrouwelijke subcodes verdeeld over vijf componenten van het curriculum naar sekse onderscheiden het aantal toegekende codes (f) en het percentage studenten waaraan de subcode is toegekend*

Componenten van het curriculum	Subcodes	Studenten Mannen: N=14		Vrouwen: N=14	
		f	%	f	%
Curriculum-perceptie algemeen	• curriculumperceptie algemeen is positief	13	64.3	18	78.6
	• curriculumperceptie algemeen-naar-verwachting	4	21.4	13	71.4
	• studieresultaten-achterstanden heb ik weinig	9	57.1	13	78.6
	• studieresultaten-achterstanden door studieproblemen	2	7.13	5	21.4
	• curriculumperceptie algemeen-de sfeer is gezellig	9	5.72	11	64.3
	• studieresultaten-mijn inzet is veel	3	1.41	10	50.0
	• studieresultaten-mijn inzet is er dankzij de theorie	2	4.32	5	35.7
	• studieresultaten-mijn inzet wisselt afh. van de opleiding	3	1.42	10	50.0
	• advies-je moet welbewust voor dit beroepkiezen	3	1.41	5	35.7
	• advies-doen want het is leuk	2	4.3	5	35.7
	Inhoud van het curriculum	• curriculum-inhoud-pedagogiek is positief	12	64.3	29
• curriculum-inhoud-positief als het om het kind gaat		16	57.1	37	78.6
• curriculum-inhoud-positief als de inhoud goed is		6	28.6	21	85.7
• curriculum-inhoud-wereldoriëntatie is geen leuk vak		0	0	9	35.7
Didactische werkwijze van het curriculum	• curriculum-didact-werkwijze-positief door het bezig zijn	10	35.7	13	57.1
	• curriculum-didact-werkwijze-negatief want tempo is traag	11	42.9	15	71.4
	• curriculum-didact-werkwijze-negatief want te onduidelijk	3	14.3	9	50.0
	• curriculum-didact-werkwijze-positief	9	42.9	12	57.1
Organisatie van het curriculum	• curriculum-organisatie-begeleiding is begeleiden	7	50.0	20	78.6
	• curriculum-organisatie-begeleider moet vertrouwd zijn	4	21.4	28	85.7
	• curriculum-organisatie-stage is positief door vold-sturing	8	50.0	15	71.4
	• curriculum-organisatie-afstem theorie en praktijk is goed	14	71.4	20	78.6
	• curriculum-organisatie-veel stage is positief	12	42.9	18	64.3
Toetsing van het curriculum	• curriculum-toetsing-moet leereffect hebben	14	57.1	25	78.6
	• curriculum-toetsing-mondelinge toetsen zijn spannend	1	7.1	14	71.4
	• reflecteren doe ik zo goed mogelijk	1	7.1	7	35.7
	• reflecteren spreekt voor mijn vanzelf	1	7.1	6	42.9
	• curriculum-toetsing is positief	5	35.7	9	50.0
	• curriculum-toetsing-het niveau van de toetsen is goed	0	0	7	28.6
	• curriculum-toetsing-schriftelijk werk vind ik leuk	2	14.3	12	50.0
• reflecteren is zinvol	5	21.4	16	78.6	

kunnen ergeren. Ik kan me bijvoorbeeld ergeren aan die meisjes die constant doen of ze zelf ook een kleuter zijn. Dat klinkt misschien een beetje raar maar die zitten de hele dag kinderliedjes te zingen en hebben van die knuffelbeertjes aan hun tas hangen. Dat soort types, daar kan ik me gewoon aan ergeren, ook binnen de les." (Man-08)

Inhoud van het curriculum

Mannelijke studenten zijn in het algemeen negatiever over de inhoud van het curriculum. Bij de vragen over de waardering van de inhoud bleek een onderscheid in vakken. Mannelijke studenten vinden vaker (dat geldt voor tweederde van de mannen) wereldoriëntatie leuk en zijn minder enthousiast over alles wat met pedagogiek of beroepsvoorbereiding in het algemeen (themaonderwijs) te maken heeft (zie tabel 1: 'curriculum-inhoud-pedagogiek is negatief'). Hoorcolleges die over pedagogische of onderwijskundige onderwerpen gaan, worden door hen meer beoordeeld op de wijze van presenteren dan op de inhoud. Als er boeiend verteld wordt of de presentatie goed is, vinden ze het een goed college.

Vrouwelijke studenten zijn enthousiaster over de inhoud en enthousiaster over pedagogiek en onderwijskunde (zie tabel 2: 'curriculum-inhoud-pedagogiek is positief'). Anders dan mannelijke studenten houden ze minder van vakken als wereldoriëntatie (tabel 2: 'curriculum-inhoud-wereldoriëntatie is geen leuk vak').

"Ik merk dat ik sommige theoretische dingen en vakken als pedagogiek niet zo interessant vind. Ik wist van tevoren natuurlijk niet wat ik van dat vak moest verwachten maar het viel een beetje tegen; zowel de lengte als de inhoud. Het is gewoon teveel theoretische rompslomp. Het duurt te lang en ik wil gewoon bezig zijn. Laat mij maar stages lopen het hele jaar, daar leer ik veel meer van dan van al die theoretische dingen, waar ik uiteindelijk maar heel weinig mee doe. Als ik zes lessen pedagogiek van anderhalf uur heb, dan leer ik wat termen, maar verder doe ik er niet zoveel mee." (Man-11)

"Het meest blijven hangen is denk ik vooral de inhoud van het themaonderwijs, want daar gaat het om het grote geheel. Dat vind ik wel belangrijk, vooral ook het pedagogische en hoe je met bepaalde problemen bij kinderen om moet gaan. Vooral nu, afgelopen periode was het echt werken met casussen. Het gaat over hoe te handelen in bepaalde situaties en ik vind het wel belangrijk dat je dat soort voorbeelden krijgt; dat je dan met elkaar kunt overleggen over de wijze van handelen in zo'n situatie." (Vrouw-26)

Didactische werkwijze van het curriculum

Mannelijke studenten vinden vaker dat de lessen op de pabo en de opdrachten die ze krijgen nutteloos zijn (zie tabel 1: curriculum-didact-werkwijze-is negatief). Vrouwelijke studenten vinden vooral het tempo in de lessen te traag. Ze hebben meer waardering voor de opdrachten dan de mannelijke studenten omdat ze het leuk vinden met de leerstof bezig te zijn. Zij kunnen er slechter tegen als opdrachten niet duidelijk zijn en ze niet precies weten wat ze moeten doen (zie code: 'curriculum-didact-werkwijze-negatief want te onduidelijk' in tabel 2).

Interviewer: "Hoe vind jij dat de lessen gegeven worden?"

Respondent: "Dat is heel verschillend. Sommige leraren liggen mij iets meer. Ik kan niet anderhalf uur zitten luisteren, want daar kan ik niet zo goed tegen. Dan kan ik mijn hoofd er niet bij houden. Ik wil graag zelf iets doen, zelf dingen ontdekken en er zelf mee bezig zijn. En ze moeten ook wel een beetje duidelijk zijn. Ik heb hier een leraar of een lerares gehad en die wist zelf eigenlijk niet zo goed waar ze mee bezig was. Daar kan ik niet zo goed tegen. Dan denk ik; wat zit ik hier nou te doen. Dan krijgen we een opdracht en vragen we om nog meer uitleg, omdat we het niet snappen en dan weet ze het zelf niet zo goed. Dan denk ik; ja dan moet je hier niet gaan staan." (Vrouw-01)

Organisatie van het curriculum

Over de hoeveelheid en de organisatie van de stages is iedereen erg tevreden. Dat geldt ook voor de begeleiding van de stage. Er zijn wel andere verwachtingen van een begeleider. Mannelijke studenten zien een begeleider meer als iemand die hun leerproces moet steunen en die moet beoordelen (zie code: 'curriculum-organisatie-begeleiden is beoordelen' in tabel 1). Vrouwelijke studenten zien begeleiders meer als coach van een gezamenlijk proces. Zij vinden een vertrouwensrelatie met een begeleider belangrijker (zie code: 'curriculum-organisatie-begeleider moet vertrouwd zijn' in tabel 2). Vrouwelijke studenten hebben behoefte aan sturing middels opdrachten, waar mannelijke studenten juist meer de vrijblijvendheid waarderen.

Toetsing van het curriculum

Mannelijke studenten zijn iets minder positief over de toetsing dan de vrouwelijke studenten. Het toetsniveau wordt door beide groepen te laag gevonden maar door mannelijke studenten wordt daar vaker over gesproken dan door de vrouwelijke studenten (code: 'curriculum-toetsing-het niveau is te laag' in tabel 1). Vier vrouwen die hard moeten werken om de opleiding te halen vinden het toetsniveau goed (code: 'curriculum-toetsing-het niveau van de toetsen is goed' in tabel 2). Verschillen zijn er bij mannelijke en vrouwelijke studenten in de vorm van toetsing die ze prefereren. Vrouwelijke studenten vinden mondelinge toetsen vaker spannend omdat ze dan op de voorgrond moeten treden. Dat geldt maar voor één man en voor meer dan zeventig procent van de vrouwen (zie code: 'curriculum-toetsing-mondeling toetsen zijn spannend' in tabel 2). Mannelijke studenten vinden dat juist aangenaam; ze kunnen laten horen wat ze weten. Mannelijke studenten houden meer van toetsen die snel tot een beoordeling leiden zoals meerkeuzetoetsen (zie code: 'curriculum-toetsing-moet punten opleveren' in tabel 1). Vrouwelijke studenten vinden het fijner werkstukken te maken omdat je daar ook meer van leert. Reflecteren is voor hen net iets minder zinvol en ze willen vooral ook graag op eigen wijze reflecteren en niet per se volgens een bepaald model.

Interviewer: "Wat vind je van presentaties als wijze van toetsing?"

Respondent: "Ik vind het niet altijd fijn, laten we maar

zeggen. Ik ben daar niet zo 'n echte liefhebber van, maar het is op zich wel goed. Ik denk wel dat je daar meer zelfvertrouwen van krijgt. Maar ik ben altijd zenuwachtig voor dat soort dingen. Het wordt nu wel minder, maar zeker in het begin was ik daar heel erg zenuwachtig voor. Je verdiept je door zo'n presentatie wel in het geheel zodat je weet wat je moet gaan zeggen." (Vrouw-03)

Resultaten van twee metingen vergeleken

Als we de resultaten van de eerste en tweede meting vergelijken blijken de overeenkomsten groot. Mannelijke studenten zijn minder tevreden over de pedagogische vakken, over de gehanteerde didactische werkwijze en de organisatie van het curriculum. Wat betreft de toetsing kunnen we alleen wat zeggen over het reflecteren. Daarover zijn mannelijke studenten minder tevreden. Vergelijking van de sekseverschillen tussen de eerste en tweede meting levert op dat het verschil wat betreft waardering voor de didactische werkwijze van het curriculum kleiner is geworden. Vrouwelijke studenten lijken na tweeënhalp jaar opleiding minder tevreden over de didactische werkwijze. Ze vinden de lessen niet altijd even efficiënt en vinden vooral het tempo van de lessen te traag. Daarnaast lijkt er wat veranderd in de waardering voor de organisatie van het curriculum. Mannelijke studenten lijken bij de tweede meting meer tevreden over de afstemming tussen de theorie van de opleiding en de praktijk.

Conclusie en discussie

We zijn dit onderzoek gestart om erachter te komen of het curriculum van de lerarenopleiding basisonderwijs door studenten naar sekse verschillend gepercipieerd wordt en of zich daarbij bepaalde ontwikkelingen voordoen tijdens de opleiding. Het curriculum blijkt door mannelijke studenten anders te worden ervaren en beoordeeld dan door vrouwelijke studenten. Bij twee metingen vinden we dat de mannelijke studenten minder tevreden zijn over het curriculum dan de vrouwelijke studenten. Opvallend is de grotere ontevredenheid over een belangrijk deel van de inhoud van het curriculum. Mannelijke studenten vinden pedagogiek en onderwijskunde (zoals het gegeven wordt) minder interessant dan vrouwelijke studenten. Mannelijke studenten zijn minder tevreden over de afstemming tussen theorie en praktijk. Uit de eerste meting halverwege het tweede jaar kunnen we concluderen dat mannelijke studenten de theorie van de opleiding op dat moment niet goed weten te verbinden met de praktijk. Het lijken voor hen, meer dan voor de vrouwelijke studenten, twee opzichzelfstaande bezigheden, waarbij het bezig zijn in de stage hun voorkeur heeft omdat ze daar wat van leren. Vrouwelijke studenten zijn meer dan de mannelijke studenten geïnteresseerd in het aanbod van de opleiding en zien de koppeling tussen de theorie en de praktijk beter.

Over de vele stage zijn zowel mannelijke als vrouwelijke studenten zeer tevreden. Wat betreft begeleiding en aansturing willen mannelijke studenten over het

algemeen minder gestuurd worden met allerlei opdrachten en meer zelf beslissen hoe en wat ze doen om zich de stof eigen te maken dan vrouwelijke studenten. Vrouwelijke studenten willen liever van de opleiding precies horen wat ze moeten doen en leren, en proberen te voldoen aan de gestelde eisen. Mannelijke studenten willen het zelf uitzoeken maar vragen wel dat de opleiding eisen stelt; ze hebben meer behoefte aan externe prikkels. Dat blijkt ook uit de manier waarop ze de toetsing ervaren en beleven. Het gaat hen minder om het leren maar meer om de punten die een toets oplevert. Een multiplechoice-toets vinden ze prettig omdat je dan snel klaar bent en toch weer wat afgerond hebt.

De onderzoeksgroep is te klein om conclusies te kunnen generaliseren. De hier gerapporteerde resultaten hebben wel betekenis omdat ze overeenstemmen met andere onderzoeksresultaten op dit terrein. Een volgend onderzoek moet grootschaliger en in ieder geval op meer opleidingen verricht worden.

Door de gebruikte onderzoeksmethodes hebben we de elders gebleken onvrede van mannelijke studenten met de opleiding beter kunnen duiden en kunnen nuanceren. Mannelijke studenten willen wel meer theoretische verdieping maar alleen als het gaat om vakinhoud en vakdidactiek en niet zozeer als die theorie gaat over kinderen en over onderwijs in het algemeen. Mannelijke studenten willen ook wel reflecteren maar niet op alles en ze willen het vooral op hun eigen manier. Ze willen minder gestuurd worden met allerlei opdrachten - iets waar vrouwen juist wel behoefte aan hebben - en hebben juist weer meer behoefte aan strengere opleidingseisen. Ze kunnen minder uit de voeten met vrijblijvendheid.

Door ook te onderzoeken hoe vrouwelijke studenten het curriculum ervaren en beoordelen is gebleken dat ook vrouwelijke studenten over bepaalde onderdelen minder tevreden zijn: bijvoorbeeld wat betreft het niveau waarop getoetst wordt en de effectiviteit van de lessen die gegeven worden. Het is nog de vraag of gedeelde ontevredenheid met de opleiding leidt tot overeenkomstige studieresultaten en studieprestaties bij mannelijke en vrouwelijke studenten. Het is aannemelijk dat de genoemde mannelijke kenmerken (vaker het gevoel dat ze al geschikt zijn en de overtuiging dat ze de opleiding minder nodig hebben om een baan te krijgen) ook van invloed zijn op hun inzet en de prestaties die ze leveren. Het is daarom ook van belang niet alleen te onderzoeken hoe mannelijke studenten het curriculum percipiëren maar ook wat hun verwachtingen zijn van de opleiding en hoe zij presteren.

Duidelijk is dat het curriculum minder aansluit bij dat wat mannen belangrijk vinden en dat wat voor mannen van belang is. Als studieresultaten een gevolg zijn van een samenhang tussen dat wat studenten zelf belangrijk vinden en dat wat de opleiding beoogt, zouden opleidingen voor leerkracht basisonderwijs meer rekening moeten houden met behoeftes en verwachtingen van deze minderheidsgroep. Het is niet ondenkbaar dat dan meer mannelijke studenten de opleiding met succes afronden.

NOOT

- ¹ In Nederland heet de lerarenopleiding primair onderwijs: pedagogische academie basisonderwijs, meestal afgekort als pabo. Het is de enige opleiding voor het behalen van een bevoegdheid voor het lesgeven in het primair onderwijs.

REFERENTIES

- Boekel-van der Mei, van, R. (2006). *Jongens en meesterschap: een brug te ver? Onderzoek naar de waardering van het curriculum van de CHN/Opleiding tot leraar Basisonderwijs op studievoortgang en studiestaking van mannelijke studenten*. Afstudeerscriptie Rijksuniversiteit Groningen / Master-opleiding Pedagogische Wetenschappen.
- Bullough, R.V., Patterson, R.S. & Mayes, C.T. (2002). Teaching as prophecy. *Curriculum-Inquiry*, 32, 311-329.
- Carrington, B., Tymms, P. & Merrel, Ch. (2005, August). *Role models, school improvement and the 'gender gap' – Do men bring out the best in boys and women the best in girls?* Paper presented to the EARLI Conference, Nicosia.
- Cohen, H., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge.
- Driessen, G. & Doesborgh, J. (2004). *De feminisering van het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Eck, E. van, Heemskerk, I. & Vermeulen, A. (2004). *Pabos gezocht. Wat maakt de pabo en het werken op de basisschool aantrekkelijker voor mannen*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Geerdink, G., Bergen, Th. & Dekkers, H. (2004). Seksespecifieke studentfactoren op de pabo. *Pedagogiek*, 24, 41-57.
- Geerdink, G. (in voorbereiding). *Een onderzoek naar seks-specifieke studieresultaten op de pedagogische academie basisonderwijs*.
- Glaser, B.G. en Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory; Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goodlad, J. (Ed.). (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Kelchtermans, G. (2004). *De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Mantgem, P. van (i.s.m. VHTO) (2003). *Rapportage uitvalonderzoek 'Diversiteit op de Pabo door mentorprojecten'*. Ongepubliceerd intern rapport van VHTO in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook. Qualitative data analysis*. London: Thousand Oaks.
- Mulholland, J. & Hansen, P. (2003). Men who become Primary Teachers: an early portrait. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (3), 213 – 224.
- Peters, V. (2000). *Kwalitan 5.0*. [Handleiding]. Katholieke Universiteit Nijmegen, Afdeling Methoden.
- Skelton, Ch. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55, 195-208.
- Thornton, M. (1999). Reducing wastage among men student teachers in primary courses. A male club approach. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 25, 41-53.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.