

De Kanjertraining

Onderzoek naar factoren die het verschil in effectiviteit van de Kanjertraining op diverse scholen verklaren

Auteur: Johan Stam
Studentnummer: 3043878
Opdrachtgever: Stichting Kanjertraining
Eerste beoordelaar: P.A.M. Kommers PhD
Tweede beoordelaar: B. Riet MSc

Juni 2015

Masterthesis onderwijskundig ontwerp en advisering

Faculteit Sociale Wetenschappen

Universiteit van Utrecht

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1. Inleiding en doelstelling	5
2. Theoretisch kader	6
De Kanjertraining	6
Mate van implementatie van de Kanjertraining	7
De man in het onderwijs	7
3. Onderzoeksvragen en hypothesen	11
Onderzoeksvragen	11
Hypothesen	11
4. Methode	12
Onderzoeksopzet/design	12
Deelnemers	12
Instrumenten	12
Procedure	13
Analyse	14
5. Resultaten	16
Beschrijvende statistieken	16
Deelvraag 1, ontwikkeling klassenzorgscores november-mei	17
Deelvraag 2, relatie man/vrouw en klassenzorgscore	17
Deelvraag 3, relatie kanjercoördinator met klassenzorgscore	19
Hoofdvraag, effect van geslacht en mate van implementatie	19
6. Discussie en conclusie	21
7. Referenties	24
8. Bijlagen	26
Bijlage 1, de Kanjervragenlijst (Vliek, 2009)	26

Samenvatting

In dit onderzoek is de effectiviteit van de Kanjertraining onderzocht. Dit werd gedaan door een analyse van de Kanjervragenlijst (Vliek, 2009), die behoort tot KanVAS, het Kanjer volg –en adviessysteem. Vanuit de Kanjervragenlijst wordt de klassenzorgscore berekend als percentage zorgsignalen op de drie schalen ongelukkig/somber, onrustig/verstorend en hulpvaardig/sociaal van de betreffende klas. De Kanjervragenlijst wordt door de leerlingen zowel in november als in mei ingevuld. Onderzocht is of er een significant verschil is in het percentage zorgsignalen tussen de afnames in november en mei. Verder is onderzocht wat de effecten van de variabelen *geslacht*, *leerkracht* en *mate van implementatie van de training* waren op het effect van de training. De hoofdvraag van het onderzoek was: *Wat is de invloed van het geslacht van de leerkracht en de mate van implementatie op het effect van de Kanjertraining?*

De onderzoeksvraag is beantwoord door analyse van de resultaten van de Kanjervragenlijst van de leerlingen in groep 8 van 124 groepen. Van deze groepen is de klassenzorgscore van de afname in november en mei vergeleken door middel van een gepaarde T-toets. Daarnaast is bepaald wat het percentage jongens en meisjes was in de deelnemende groepen. Op basis daarvan zijn T-toetsen uitgevoerd om te bepalen of er verschil was in effectiviteit tussen groepen met verschillende percentages jongens en meisjes. Vervolgens zijn enkelvoudige ANOVA's uitgevoerd om het effect van het geslacht van de leerkracht en het al of niet hebben van een Kanjercoördinator (als indicator voor de mate van implementatie) op het verschil in klassenzorgscore tussen de afnames in november en mei te bepalen. Verder is een meervoudige ANOVA uitgevoerd om te bepalen of er gecombineerde effecten zijn van het geslacht van de leerling en de leraar op het verschil in klassenzorgscore tussen de afnames in november en mei.

Na het uitvoeren van een paired samples t-test werden geen significante verschillen gevonden tussen de afname van de Kanjervragenlijst in november en in mei. Er is verder geen sprake van invloed van de variabele geslacht van de leerkracht op het verschil in klassenzorgscore november-mei en de variabele kanjercoördinator (wel of geen kanjercoördinator) op het verschil in klassenzorgscore november-mei. Wel werd een verband gevonden tussen het percentage jongens in de klassen en het verschil in klassenzorgscore tussen de afnames in november en in mei. De effectgrootte was echter klein.

De resultaten laten zien dat op grond van dit onderzoek geen conclusies verbonden kunnen worden ten aanzien van de effectiviteit van de Kanjertraining op basis van de gemiddelde klassenzorgscore van alle scholen. We vonden geen verschil in klassenzorgscore tussen de afnames in november en mei. Wanneer we de deelnemende groepen splitsen naar percentage jongens en meisjes, blijkt dat bij een percentage van meer dan 50% jongens de klassenzorgscore in mei significant lager is dan in november. In dit onderzoek kon de oorzaak daarvan echter niet vastgesteld worden. De vergelijking zou gemaakt moeten worden met scholen die de Kanjertraining niet gebruiken om te

bepalen of op die scholen de klassenzorgscore gemiddeld ook gelijk blijft en of het beschreven effect bij een groter percentage jongens op die scholen ook aanwezig is. Pas dan kunnen op basis van de klassenzorgscore wellicht conclusies getrokken worden ten aanzien van de effectiviteit van de Kanjertraining. Het verdient daarnaast de aanbeveling om ook op grond van de individuele scores op de subschalen van de Kanjervragenlijst te onderzoeken wat de verschillen zijn tussen jongens en meisjes, zodat bepaald kan worden wat de oorzaak is van het significante verschil tussen de scores in november en mei bij meer dan 50% jongens.

Ook kan op grond van de resultaten van één jaar niet geconcludeerd worden dat het aanstellen van een Kanjercoördinator leidt tot lagere klassenzorgscores. Verder kan op grond van de resultaten niet worden aangetoond dat er een verband is tussen het geslacht van de leerkracht en de effectiviteit van de Kanjertraining. Longitudinaal onderzoek naar het verloop van de klassenzorgscore zou wellicht wel een verband tussen deze variabelen kunnen aantonen en wellicht ook een verschuiving in de gemiddelde klassenzorgscore kunnen aantonen. Dit onderzoek valt dus aan te bevelen.

1. Inleiding en doelstelling

Het sociaal functioneren van leerlingen is van cruciaal belang voor het welbevinden, de psychische gezondheid van leerlingen en het schoolse functioneren (Vliek, Riet & Weide, 2012). Recentelijk is meermaals in de media aandacht gevraagd voor het feit dat het sociaal functioneren van jongens negatief beïnvloed zou worden door een gebrek aan mannen voor de klas. CNV onderwijs publiceerde in 2014 een onderzoek waaruit bleek dat op 4,2 % van de bevraagde scholen geen enkele man meer werkte (CNV Onderwijs, 2014). 86 % van de ondervraagden in dit onderzoek zijn van mening dat jongens behoefte hebben aan een man voor de klas. Veendrick, Tavecchio en Doornenbal (2004) geven aan dat de mogelijke verklaring voor de zwakkere onderwijsprestaties van jongens moet worden gezocht in het geringe aantal mannelijke leerkrachten in het basisonderwijs. Vanuit de wetenschappelijke literatuur komt geen eenduidig beeld naar voren met betrekking tot de invloed van een man of vrouw voor de klas op het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen. In dit onderzoek wordt dit onderzocht door de effectiviteit van de Kanjertraining in klassen met een man, een vrouw, of een duo van beiden te vergelijken. Zo kan duidelijk worden of het geslacht van de leerkracht invloed heeft op de effectiviteit van de training, dit zou immers implicaties kunnen hebben voor de inzet van (mannelijke) leerkrachten in bepaalde fasen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, met name jongens. Om deze reden is naast het effect van het geslacht van de leerkracht ook de invloed van het geslacht van de leerling op de effectiviteit van de training onderzocht.

2. Theoretisch kader

De Kanjertraining

Hoewel het onderwijs zich van oudsher vooral gericht heeft op het reken- en taalonderwijs, is in de afgelopen jaren de aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen sterk toegenomen (Vliek et al., 2012). Dit omdat uit divers onderzoek blijkt dat de wijze waarop leerlingen met elkaar omgaan grote invloed heeft op de leerprestaties, het welbevinden en het risico op schooluitval, zie bijvoorbeeld Newcomb & Bagdell (1995) voor onderzoek naar het risico op schooluitval. Elias (2003) wijst erop dat naast de traditionele aandacht voor schoolse vaardigheden de sociaal emotionele ontwikkeling steeds belangrijker wordt en kinderen die problemen op dit gebied ontwikkelen ook een verhoogde kans hebben op mindere schoolprestaties. Ook in Nederland is hiervoor in de afgelopen jaren steeds meer aandacht gekomen, er zijn inmiddels veel methodes voor sociaal emotionele ontwikkeling en meetinstrumenten hiervoor beschikbaar (Kohnstamm Instituut, 2013). Ook is in de afgelopen jaren een grote toename zichtbaar van methodes die pesten tegengaan en daarmee eveneens een positiever klassenklimaat tot doel hebben (Roede & Felix, 2009). Eén van de methodes voor sociaal emotionele ontwikkeling is de Kanjertraining, ontwikkeld door de Stichting Kanjertraining in Almere. De Kanjertraining wordt in Nederland gebruikt op scholen voor primair en voortgezet onderwijs om constructieve sociale interactie te bevorderen. Verder richt de training zich op het welbevinden van de leerlingen en het bevorderen van een positief leerklimaat in de klas (Vliek & Oribio de Castro, 2010). De Kanjertraining is sinds 1996 ontwikkeld en is inmiddels in Nederland de meest gebruikte interventie op het gebied van sociaal emotioneel functioneren: één op de vijf basisscholen gebruikt deze methode (Vliek et al., 2012). Bij de Kanjertraining hoort daarnaast de Kanjervragenlijst (Vliek, 2009). Deze vragenlijst wordt door leerlingen uit de groepen 5 t/m 8 van de basisschool ingevuld en bestaat uit 37 vragen, verdeeld over vier schalen, zie tabel 1. Daarbij worden er twee algemene vragen gesteld, het totaal aantal vragen is dus 39.

Tabel 1

De vier schalen van de Kanjervragenlijst (Vliek, 2009).

	Aantal items	Voorbeeld
Negatieve intenties	9	Ik wil ruzie
Ongelukkig / somber	10	Ik moet vaak huilen
Onrustig / verstorend	8	Ik maak rare geluiden in de klas
Hulpvaardig / sociaal	10	Ik help kinderen in de klas

De Kanjervragenlijst is door de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) in 2013 positief beoordeeld op het gebied van betrouwbaarheid en begripsvaliditeit (COTAN, 2013).

In 2014 zijn door de inspectie voor het Onderwijs normen vastgesteld voor de scores van de Kanjervragenlijst. Hierbij wordt de score op de schaal Negatieve intenties buiten beschouwing gelaten. Dit vanwege het feit dat deze schaal erg scheef verdeeld is. Maar weinig kinderen geven aan negatieve

intenties te hebben. De onderwijsinspectie heeft deze schaal dan ook buiten het toezicht gehouden. Voor de overige drie schalen is een norm vastgesteld op basis van de klassenzorgscore. Deze score geeft het percentage zorgsignalen op de drie schalen ongelukkig/somber, onrustig/verstoring en hulpvaardig/sociaal van de betreffende klas weer. De schaal negatieve intenties blijft dus buiten beschouwing (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), 2014).

De klassenzorgscore als percentage zorgsignalen vanuit de Kanjervragenlijst wordt in dit onderzoek gebruikt om de mate van effectiviteit van de Kanjertraining te bepalen. Hierbij wordt de score bij de eerste afname in november vergeleken met de score bij de afname in mei. Hierbij blijkt dat het verschil tussen deze twee scores op sommige scholen groter is dan op andere. Dit onderzoek richt zich op factoren die dit verschil kunnen verklaren.

Mate van implementatie van de Kanjertraining

Scholen die minimaal 2 jaar met de Kanjertraining hebben gewerkt kunnen een teamlid laten scholen tot Kanjercoördinator. De voorwaarden hiervoor zijn dat de betreffende leerkracht de drie scholingsdagen van de basistraining heeft gevolgd en minimaal 1 nascholingsdag en daarnaast minimaal twee jaar de training heeft gegeven. De leerkracht volgt vervolgens een tweedaagse opleiding tot Kanjercoördinator. Aangezien het laten opleiden van een Kanjercoördinator vereist dat de school de Kanjertraining volledig heeft geïmplementeerd, wordt het al of niet hebben van een Kanjercoördinator in dit onderzoek gebruikt als indicator voor de mate van implementatie van de Kanjertraining. Er wordt onderzocht in hoeverre dit van invloed is op de effectiviteit van de training.

De rationale van het toevoegen van dit aspect aan het onderzoek is het feit dat van scholen die een kanjercoördinator benoemd hebben bekend is dat zij minimaal 2 jaar met de Kanjertraining hebben gewerkt. Het is dus duidelijk dat de leerkrachten inmiddels ervaring hebben met het geven van de training. Uit divers onderzoek blijkt dat effectieve leraren hun vakinhoud goed beheersen (van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). Voor het geven van de Kanjertraining zijn, net als voor alle vormen van onderwijs goede instructievaardigheden cruciaal (Stronge, Ward, Tucker & Hindman 2007). Het blijkt namelijk dat goede instructievaardigheden kenmerkend zijn voor een effectieve leraar. Deze effectiviteit is vanuit de literatuur in belangrijke mate te linken aan het aspect ervaring (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006; Harris & Sass, 2007). Ervaren leraren blijken effectiever te zijn. Het aspect dat scholen die een Kanjercoördinator benoemd hebben dus ervaren zijn in het gebruik van de Kanjertraining maakt het toetsen van deze hypothese zinvol.

De man in het onderwijs

De laatste jaren komt de dalende trend in het aantal mannen binnen het onderwijs voortdurend en op diverse manieren in het nieuws, vooral waar het gaat om de vermeende gevolgen hiervan voor het onderwijs aan jongens. Deze discussie is internationaal al lang gaande. Skelton (2002) geeft aan dat reeds in 1870 het onderwijs aan jongere leerlingen in het Verenigd Koninkrijk beschouwd werd als vrouwenwerk. Daar klonk in de 80-er jaren van de vorige eeuw reeds de roep om meer mannen in het

onderwijs, om het beeld van dit beroep als vrouwenwerk weg te nemen en daarnaast het mannelijk rolmodel ook in de school zichtbaar te laten zijn voor de kinderen (Skelton, 2002). In Nederland is deze vraag pas laat opgekomen. Woltring (2003) stelde in het jaar 2003 vast dat de vraag of scholen juist voor jongens een goed leerklimaat bieden nog maar weinig werd gesteld. Wellicht dat dit te maken heeft met het feit dat de zogeheten feminisering van het onderwijs in Nederland aanmerkelijk later op gang kwam dan in andere landen. Zo was in de Verenigde Staten en Engeland het aantal vrouwelijke leerkrachten tussen 1900 en 1910 al respectievelijk 80% en 75%. In Nederland werkten in 1985 op de lagere scholen nog tien procent meer mannen dan vrouwen. (Timmerman & van Essen, 2004). We lijken deze achterstand in aandacht voor de feminisering van het onderwijs echter ruimschoots goed te maken. CNV Onderwijs hield in 2014 een onderzoek onder ruim 2700 leerkrachten, waaruit bleek dat 91% van de ondervraagden het een slechte zaak vond dat er relatief zo weinig mannen werken in het primair onderwijs (CNV Onderwijs, 2014). Geen enkele respondent gaf aan dit een goede zaak te vinden. Uit hetzelfde onderzoek bleek dan ook dat 88,5 % van de ondervraagde mannen binnen dit onderzoek aangaf dat zij zouden willen dat er meer mannen op hun school werkten. De vraag die zich opdringt is dan natuurlijk of dit door de respondenten vermeende tekort ook leidt tot problemen, achterstanden of onevenwichtigheden in het onderwijs. Een veel gehoorde opmerking daarbij is dat vooral jongens binnen het onderwijs het mannelijk rolmodel zouden missen en daardoor hun mannelijke eigenschappen minder zouden kunnen ontwikkelen (CNV onderwijs, 2014). Jongens zouden teveel moeten stilzitten (Veendrick, Tavecchio & Doornenbal, 2004) en hun natuurlijke drang tot bewegen zou bij met name vrouwelijke leerkrachten meer tot corrigerende, beperkende en controlerende maatregelen leiden (Veendrick et al., 2004). Ook Woltring (2003), schetst dat jongens doordat zij door hun natuurlijke aanleg om te bewegen vaker gedrag vertonen dat, in de ogen van met name vrouwelijke leerkrachten, lastig en ongewenst is, ook meer aandacht krijgen van de leerkracht dan meisjes, maar wel vooral negatieve aandacht, zie ook Merrett & Wheldall (1992) die tot dezelfde conclusie komen. Aansluitend hierop maakten Driessen & van Langen (2010) in hun studie inzichtelijk dat er met name op sociaal gedrag en werkhouding bij jongens een achterstand zou zijn. Dat wil zeggen, jongens werden door hun leerkrachten op dit gebied negatiever beoordeeld. Schoolloopbanen van jongens verlopen minder gunstig en zij zijn oververtegenwoordigd in het speciaal onderwijs (Driessen & van Langen, 2010). De vraag is echter of de link met de feminisering van het onderwijs zo gemakkelijk te leggen valt en of er empirische bewijzen zijn voor het vermeende nadelige effect van de feminisering van het onderwijs voor met name jongens.

Er zijn vele onderzoeken gedaan naar de effecten van mannelijke of vrouwelijke leerkrachten op het leren van de leerlingen. Hoewel Carter (1952) kon aantonen dat jongens een lager dan verwachte beoordeling kregen als zij werden beoordeeld door een vrouwelijke leerkracht, laten veel onderzoeken geen verband zien tussen de wijze waarop vrouwelijke of mannelijke leerkrachten omgaan met meisjes of jongens in hun klassen en hun resultaten. Ehrenberg, Goldhaber & Brewer

(1994) laten wel zien dat vrouwelijke leerkrachten meisjes over het algemeen positievere subjectieve beoordelingen gaven dan hun mannelijke collega's, er was echter geen verschil in objectieve leerprestaties tussen leerlingen die les kregen van een man of van een vrouw. De schrijvers geven echter wel aan dat er wat voor te zeggen valt om aan te nemen dat, hoewel het er uiteindelijk om gaat wat leerlingen leren, er toch wellicht invloed uitgaat van de subjectieve mening van de leerkracht op de wijze waarop deze aanmoedigen en feedback geeft aan de leerlingen en dus ook op de ontwikkelrichting van de leerling. Dit sluit aan bij wat Good, Sikes & Brophy (1973) al jaren eerder schreven over de wijze waarop mannen en vrouwen feedback geven aan leerlingen. Uit hun onderzoek bleek ook al dat jongens sowieso meer feedback krijgen dan meisjes en met name negatieve/afkeurende feedback. Dit gold in dit onderzoek echter voor zowel mannelijke als vrouwelijke leerkrachten. Good et al. (1973) tonen dan ook aan dat hoewel mannelijke en vrouwelijke leerkrachten op een verschillende manier lesgeven, zij leerlingen wel op gelijke manier behandelen. De vraag is daarnaast hoe leerlingen dit zelf beleven. Lahelma (2006) onderzocht dit in Finland en concludeert dat in de beleving van leerlingen het geslacht van de leerkracht niet belangrijk is. De leerlingen waardeerden leerkrachten die goed konden lesgeven, vriendelijk en ontspannen waren, ongeacht of het mannen of vrouwen waren. Deze uitkomst sluit aan bij wat Martino & Kehler (2006) lieten zien: "Students continually reiterate that it is not so much the gender of the teacher that matters most in their learning." (Martino & Kehler, 2006, pp. 125). Dit onderzoek lijkt er dan ook op te wijzen dat jongens mannen niet nodig hebben als mannelijk rolmodel. Maar ook hier valt op dat leerkrachten het als een soort wetmatigheid zien dat er mannelijke rolmodellen nodig zijn voor de leerlingen. "Children at the age of puberty would definitively need a father figure, and many of them", zei één van de, overigens vrouwelijke, leerkrachten in het onderzoek (Lahelma, 2006, pp. 179). Het lijkt er dus op dat het tekort aan mannen vooral beleefd wordt door leerkrachten en niet zozeer door leerlingen. Vermeende effecten van het tekort aan mannelijke leerkrachten zijn vanuit de literatuur niet zo eenvoudig aan te tonen. Hierbij valt verder de vraag te stellen of het mannelijk rolmodel alleen vastzit aan het geslacht van die persoon. Drudy (2008) wijst er dan ook op dat het concept mannelijkheid niet alleen te maken heeft met het geslacht van de persoon, maar, evenals Francis (2008) en Martino (2006) wijst zij er op dat het feit dat iemand man is niet betekent dat hij ook een mannelijk rolmodel is, ook vrouwen kunnen door wat zij doen een mannelijk rolmodel zijn. Francis (2008) noemt het absurd om te veronderstellen dat een mannelijke leerkracht puur vanwege het feit dat hij man is op een voorspelbare of uniforme manier zou lesgeven aan of reageren op leerlingen. Francis, Skelton, Carrington, Hutchings, Read & Hall (2008) noemen het zelfs ridicul simplistisch om te veronderstellen dat een jongen zich automatisch zal identificeren met een mannelijke leerkracht als zijnde exemplarisch voor het juiste mannelijke gedrag. Identiteit wordt dan wel erg als statisch en onveranderlijk gezien.

Interessante onderzoeken in dit verband zijn de onderzoeken die Dee (2005 en 2006) deed naar het verschil in prestaties tussen meisjes en jongens. Hij vond dat het hebben van een leerkracht

van het andere geslacht ervoor zorgde dat leerlingen door hun leraar veel negatiever beoordeeld werden op oplettendheid en het vertonen van verstorend gedrag. Ook vond Dee (2006) dat het geslacht van de leerkracht significante verschillen veroorzaakte met betrekking tot testcores. Uit zijn onderzoek bleek zelfs dat wanneer een jongen een jaar les zou krijgen van een mannelijke leerkracht de leerachterstand op het gebied van lezen ten opzichte van meisjes met een derde zou verminderen. Nog interessanter is het resultaat dat een jongen die een jaar een mannelijke leerkracht heeft veel minder als verstorend zou worden ervaren “the estimates presented here indicate that a year with a male teacher would close the gender gap in the probability of being seen as disruptive by half” (Dee, 2006). Dee (2006) pleit weliswaar niet voor segregatie van leerlingen en leraren naar geslacht, maar gaat wel zo ver om te stellen dat de gender interactie tussen leerlingen en leraren een kwantitatief belangrijke omgevingsfactor vormt die de uitkomst van het onderwijs mede bepaalt.

Ook interessant is het onderzoek van Holmlund & Sund (2008). Zij refereren ook aan het onderzoek van Dee (2006), aangezien zij precies tegenovergestelde resultaten behaalden. Zij vonden weliswaar een positief verband tussen vrouwelijke leerlingen en vrouwelijke leerkrachten bij bepaalde vakken, maar door diverse factoren, zoals een oververtegenwoordiging van vrouwen bij die bepaalde vakken, waren zij niet in staat een krachtige ondersteuning te vinden voor hun hypothese dat het hebben van een leraar van gelijk geslacht een voordeel oplevert in de onderwijsuitkomsten. Zij schrijven de grote verschillen tussen hun onderzoek en de onderzoeken van Dee (2006) met name toe aan het feit dat in het onderzoek van Dee (2006) jongere leerlingen bij het onderzoek betrokken waren, waar het gender effect wellicht groter is. Ook waren de leerlingen in het onderzoek van Holmlund & Sund (2008) per definitie al goed gemotiveerd, dit zou naar hun mening de resultaten ook beïnvloed kunnen hebben.

Hoe tegenstrijdig de onderzoeken ook zijn, de roep om meer mannen blijft en klinkt zoals gezegd steeds opnieuw. Juist in Nederland is hiervoor de laatste jaren, onder andere in de pers, veel aandacht. Krantenartikelen die spreken van leerlingen die meer normen en waarden zouden ontwikkelen als zij leskrijgen van een man zijn moeilijk met onderzoeken te bestrijden. Een interessante vraag voor dit onderzoek is of er op basis van alle data die vanuit de Kanjervragenlijsten beschikbaar is een verschil is te meten op het sociaal emotioneel functioneren van leerlingen die leskrijgen van een man, een vrouw, of een duo van beiden. De resultaten van Dee (2006) suggereren dat er ook bij gedragsaspecten waar in de Kanjervragenlijsten naar gevraagd wordt positieve effecten zijn van een man voor de groep. Dat maakt het onderzoeken van deze variabele interessant.

3. Onderzoeksvragen en hypothesen

Onderzoeksvragen

De hoofdvraag die in dit onderzoek centraal staat is: *Wat is de invloed van het geslacht van de leerkracht en de mate van implementatie van de Kanjertraining op het effect van de Kanjertraining?*

Op basis hiervan komen de volgende deelvragen aan de orde.

Deelvraag 1: *In hoeverre is er een ontwikkeling in de klassenzorgscore zichtbaar bij de tweede afname van de Kanjervragenlijst na de training ten opzichte van de eerste afname voorafgaand aan de training?*

Deelvraag 2: *In hoeverre beïnvloedt het geslacht van de leerkracht (man of vrouw of een duo van man en vrouw) het verschil in de klassenzorgscore vanuit de Kanjervragenlijst voor en na de training?*

Deelvraag 3: *In hoeverre heeft de mate van implementatie van de Kanjertraining invloed op het verschil in de klassenzorgscore vanuit de Kanjervragenlijst voor en na de training?*

Bij deze vragen gaat het steeds om het geslacht van de leerkracht(en) ten tijde van de afname van de Kanjervragenlijst, in de periode tussen november en mei waarin de Kanjertraining wordt gegeven.

Hypothesen

De verwachting ten aanzien van deelvraag 1 is dat er verschil zal zijn tussen de klassenzorgscores bij de afname in de november en die in mei. Bij de afname in november is de training net begonnen, bij de afname in mei is deze reeds een aantal maanden gegeven. De verwachting is dat de Kanjertraining de sociale cohesie in de groep zal verbeteren, waardoor het welbevinden van de leerlingen zal toenemen en het aantal zorgsignalen zal afnemen.

De verwachting met betrekking tot deelvraag 2 is tweeledig. Enerzijds is op grond van de literatuur niet te verwachten dat er een algemeen effect zal zijn van het geslacht van de leerkracht op de klassenzorgscore van alle leerlingen. Vanuit de literatuur komt namelijk niet het beeld naar voren dat het feit of een man of vrouw voor de klas staat invloed zal hebben op alle leerlingen. Echter, met name onderzoek van Dee (2006) wekt de verwachting dat er wel effect van gender-match zichtbaar zal zijn. De verwachting is dus dat groepen met veel jongens die les krijgen van een man een positievere ontwikkeling in klassenzorgscore zullen laten zien.

De verwachting voor deelvraag 3 is dat de mate van implementatie van invloed zal zijn op het verschil in klassenzorgscore tussen november en mei. Het benoemen van een Kanjercoördinator duidt immers op een hogere graad van ervaring met de Kanjertraining en een hoge mate van betrokkenheid van de school op de Kanjertraining. De verwachting is dus dat de groepen van scholen die een Kanjercoördinator benoemd hebben een meer positieve ontwikkeling van de klassenzorgscore laten zien, dan groepen van scholen die geen Kanjercoördinator hebben benoemd.

4. Methode

Onderzoeksopzet/design

De onderzoeksvraag is beantwoord door analyse van de Kanjervragenlijst, die is afgenomen op twee momenten, in november en mei. Hierbij is de klassenzorgscore van de leerlingen in groep 8 als te verklaren factor gebruikt. Deze analyse richt zich op het verschil in de klassenzorgscore aan het begin van de training in november en na afloop in mei.

Deelnemers

De deelnemende scholen aan dit onderzoek zijn alle scholen in Nederland die het Kanjer volg –en adviessysteem (KanVAS) gebruiken én waarvan de leerlingen van groep 8 in zowel november als mei de Kanjervragenlijst hebben ingevuld. Het betrof in totaal leerlingen uit 124 groepen 8, verspreid door heel Nederland. In totaal zijn de gegevens van 2565 leerlingen gebruikt voor dit onderzoek.

Instrumenten

De Kanjervragenlijst is onderdeel van het Kanjer volg –en adviessysteem (KanVAS). Het KanVAS bestaat naast de Kanjervragenlijst voor leerlingen uit:

- een docentenvragenlijst en adviessysteem;
- een sociogram
- pedagogische informatie
- opvoedtips

Het te meten construct bij de Kanjervragenlijst is het ‘sociaal functioneren in de klas’. Het doel van de vragenlijst is leerkrachten beter in staat te stellen leerlingen te begrijpen en te begeleiden in hun sociaal functioneren. De Kanjervragenlijst beoogt daarom problemen te signaleren die het kind ervaart in het eigen sociaal functioneren in de klas. Onderzoek van Vliek et al. (2012) toont aan dat de Kanjervragenlijst betrouwbaar en valide is. Ook de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) kwam in april 2013 tot dezelfde conclusie.

Procedure

Via een kopie van de gegevens in het systeem van de Kanjertraining was het mogelijk om de gegevens van alle scholen in Nederland in juni 2014 in te zien. In het overzicht van de ruim 2000 scholen in Nederland die de Kanjertraining gebruiken was na te gaan of zij ook gebruik maakten van KanVAS, dit werd bepaald op basis van het gegeven of er door de betreffende school in het cursusjaar 2013-2014 lesgroepen waren aangemaakt binnen KanVAS. Indien dit het geval was werd ingelogd op de bewuste school om te bepalen of de school in groep 8 zowel in november 2013 als in juni 2014 de Kanjervragenlijst had laten invullen. Als dit zo was werden de klassenzorgscores van zowel november

als mei vastgelegd, zie tabel 3. Verder werd van alle klassen het aantal jongens en meisjes geregistreerd doormiddel van het opvragen van de klassenlijsten van de deelnemende groepen.

Na het bepalen van de scholen die in het onderzoek betrokken werden (N=124) en het verzamelen van de scores van de groep(en) 8 is van elk van deze scholen vastgesteld of op de school een Kanjercoördinator aanwezig was. Dit gegeven is gebruikt als verklarende factor voor het verschil in de klassenzorgscore tussen de metingen in november en mei. Verder werd door middel van de namen van de leerkrachten die zijn ingevuld in KanVAS en het indien nodig telefonisch benaderen van de scholen vastgesteld of er een man of vrouw of een duo van beiden voor de betreffende groep stond. Dit gegeven werd eveneens gebruikt als verklarende factor voor het verschil in de klassenzorgscore tussen de afnamemomenten in november en mei. Alle tijdens dit onderzoek verkregen gegevens zijn geanonimiseerd gebruikt voor de analyse.

Tabel 2

Overzicht van verzamelde gegevens

Naam school	Brin school	Plaats school	Naam groep	% Jongens	% meisjes	Leerkracht	Verskil gemiddelde klassen-zorgscore tussen afname-moment 1 en 2	Kanjer-coördinator
						1: 1 man		1: ja
						2: 1 vrouw		2: nee
						3: 1 vrouw en 1 man		
						4: 2 vrouwen		
						5: 2 mannen		
						6: 3 of meer leerkrachten		

Analyse

Voor de analyse van de gegevens werd gebruik gemaakt van SPSS. Van de deelnemende groepen is de klassenzorgscore van de afname in november en mei vergeleken door middel van een gepaarde T-toets. Vervolgens zijn enkelvoudige ANOVA's uitgevoerd om het effect van het geslacht van de leerkracht en het al of niet hebben van een Kanjercoördinator (als indicator voor de mate van implementatie van de Kanjertraining) op het verschil in klassenzorgscore tussen de afnames in

november en mei te bepalen. Vervolgens zijn de deelnemende groepen gesplitst naar percentage jongens en meisjes. Hierbij zijn twee groepen gemaakt, (1) 0-50% jongens en (2) 51-100% jongens. Een verdeling in vier groepen van 25% was niet zinvol, aangezien het percentage jongens zich bij vrijwel alle groepen tussen de 25% en 75% bevond. Vervolgens zijn voor deze twee groepen gepaarde t-toetsen uitgevoerd, waarbij het gemiddelde van de klassenzorgscore in november en mei vergeleken werd. Tenslotte is een meervoudige ANOVA uitgevoerd om te interactie-effecten tussen het geslacht van de leerkracht, het geslacht van de leerling en het verschil in klassenzorgscore tussen november en mei te bepalen. Bij alle uitgevoerde toetsen is vastgesteld of gevonden verschillen significant waren ($p < 0,05$).

5. Resultaten

Beschrijvende statistieken

In totaal waren er 124 groepen 8 waarvan de gegevens voor het onderzoek beschikbaar waren. Deze groepen waren afkomstig van 109 scholen, verspreid over heel Nederland. Totaal zijn in het onderzoek de gegevens van 2565 leerlingen betrokken, 49% (1255) van hen waren jongens en 51% (1310) leerlingen waren meisjes. In tabel 3 is te zien dat ruim 32 % van de deelnemende klassen les kregen van een man, ruim 48 % kregen les van één of meerdere vrouwelijke leerkrachten en ruim 15% kregen les van een duo van een man en een vrouw. Daarnaast waren er nog 5 groepen die les kregen van meer dan drie leerkrachten. Van de 124 groepen kregen 93 groepen les op een school waar geen kankercoördinator is aangesteld. Dit betekent dat 75% van de groepen in het onderzoek les kregen op een school waar geen kankercoördinator is aangesteld.

Tabel 3

Verdeling leerkrachten naar geslacht

Geslacht leerkracht	Frequentie	Percentage	Cumulatief percentage
Man	40	32,3	32,3
Vrouw	29	23,4	55,6
1 vrouw en 1 man	19	15,3	71,0
2 vrouwen	31	25,0	96,0
3 of meer leerkrachten	5	4,0	100,0
Totaal	124		

De gemiddelde klassenzorgscore van de deelnemende groepen lag in november op 15,61% en in mei op 15,05%. De gemiddelde klassenzorgscore voor groepen met 0-50% jongens lag in november op 15,27, in mei was deze gestegen tot 15,50. De gemiddelde klassenzorgscore van groepen met 51-100% jongens daalde van 16,00 in november tot 14,53 in mei. Zie verder tabel 4.

Tabel 4

Klassenzorgscores in mei en november

		N	Minimum	Maximum	M	SD
Klassenzorgscore in november		124	0	50	15,61	9,408
		124	0	54	15,05	8,899
Klassenzorgscore in mei	0-50% jongens	66	0	50	15,27	9,426
	51-100% jongens	58	0	46	16,00	9,455
Klassenzorgscore in mei	0-50% jongens	66	0	54	15,50	9,174
	51-100% jongens	58	0	44	14,53	8,625

Deelvraag 1, ontwikkeling klassenzorgscores november-mei

De onderzoeksvraag luidt: In hoeverre is er een ontwikkeling in de klassenzorgscore zichtbaar bij de tweede afname van de Kanjervragenlijst na de training ten opzichte van de eerste afname voorafgaand aan de training? Om deze vraag te beantwoorden is een T-toets voor gepaarde groepen uitgevoerd. Hoewel de gemiddelde zorgscore voor de afname in november met 15,61% hoger was dan de gemiddelde zorgscore in mei (15,05%), werden er na het uitvoeren van een T-toets voor gepaarde groepen geen significante verschillen gevonden ($t=0,89$, $p=0,190$). Daarmee wordt de eerste hypothese verworpen, er zijn geen significante verschillen tussen de afname van de Kanjervragenlijst in november en de afname in mei.

Tabel 5

Verschillen tussen de klassenzorgscores in november en mei

Variabele	t	T-toets voor gepaarde groepen				p
		Afname in november	Afname in mei	M	SD	
Klassenzorgscore	0,89	15,61	9,41	15,05	8,900	0,190

Deelvraag 2, relatie man/vrouw en klassenzorgscore

De tweede deelvraag luidt: In hoeverre beïnvloedt het geslacht van de leerkracht (man of vrouw of een duo van man en vrouw) het verschil in de klassenzorgscore vanuit de Kanjervragenlijst voor en na de training? Om deze vraag te beantwoorden is het verschil bepaald tussen de scores bij de afname in november en de scores bij de afname in mei. Vervolgens is een enkelvoudige ANOVA uitgevoerd, waarbij de variabele geslacht als onafhankelijke variabele is gebruikt en de variabele verschil klassenzorgscore november-mei als afhankelijke, te verklaren variabele. Na toetsing blijkt er

geen significante samenhang te zijn tussen de variabele geslacht en het verschil in klassenzorgscore tussen de metingen in november en mei. ($F=1,51$, $p=0,216$).

Tabel 6

Samenhang geslacht leerkracht en klassenzorgscore

Enkelvoudige ANOVA					
Geslacht leerkracht	N	M	SD	F	p
Mannelijk	40	0,70	7,14		
Vrouwelijk	60	- 1,35	6,90		
Gemengd	19	0,37	7,01		
3 of meer leerkrachten	5	- 5,20	8,50		
Totaal	124	- 0,58	7,10	1,51	0,216

Vervolgens is een T-toets voor gepaarde groepen uitgevoerd op de naar het geslacht van de leerling gesplitste data. Hieruit bleek dat het gemiddelde van de klassenzorgscore in november voor groepen met 0-50% jongens weliswaar iets stijgt, maar niet significant afwijkt van de meting in mei ($t=-0,24$, $p=0,408$). Voor groepen waarin 51-100% van de leerlingen een jongen was daalde de gemiddelde klassenzorgscore van 16% naar 14,53%, dit is een significante daling ($t=1,83$, $p=0,037$). De effectgrootte van dit significante verschil is echter klein ($d=0,24$). Bij het berekenen van de effectgrootte is rekening gehouden met de onderlinge afhankelijkheid van de gemiddelden wegens de gepaarde T-toets, met gebruikmaking van de berekening van Morris en DeShon's (2002).

Tabel 7

Samenhang geslacht leerling en klassenzorgscore

T-toets voor gepaarde groepen						
		Afname in november		Afname in mei		
	t	M	SD	M	SD	p
0-50 % jongens	- 0,24	15,27	9,43	15,50	9,17	0,408
51-100% jongens	1,83	16,00	9,46	14,53	8,63	0,037

Ten slotte is een meervoudige ANOVA uitgevoerd met als doel te bepalen of er een gecombineerde samenhang is tussen het geslacht van de leerling en het geslacht van de leerkracht en het verschil in klassenzorgscore tussen de afnames in november en mei. De samenhang tussen deze factoren is niet significant ($F=0,93$, $p=0,43$). Uit dit onderzoek blijkt dus geen verband tussen het geslacht van de leerkracht, het geslacht van de leerling en het verschil in klassenzorgscore tussen beide metingen.

Hiermee wordt de hypothese deels verworpen, er is inderdaad geen effect van het geslacht van de leerkracht op de klassenzorgscore vanuit de kanjervragenlijst, maar er is evenmin een gecombineerd effect van het geslacht van de leerling en het geslacht van de leraar op het verschil in klassenzorgscore tussen de afnames in november en mei. Wel is er een verband gevonden tussen het geslacht van de leerling en het verschil in klassenzorgscore tussen de metingen in november en mei. De klassenzorgscore van klassen met meer dan 50% jongens is bij de afname in mei significant lager dan bij de afname in november. Deze bevinding valt echter buiten de hypothese, daarnaast is de effectgrootte klein.

Deelvraag 3, relatie kanjercoördinator met klassenzorgscore

De derde deelvraag die beantwoord wordt is: In hoeverre heeft de mate van implementatie van de Kanjertraining invloed op het verschil in de klassenzorgscore vanuit de Kanjervragenlijst voor en na de training? Om deze vraag te beantwoorden is getoetst of de variabele kanjercoördinator samenhangt met het verschil in klassenzorgscore tussen de metingen in november en mei. Hiervoor is een enkelvoudige ANOVA uitgevoerd, waarbij het verband tussen de variabele kanjercoördinator als onafhankelijke variabele en het verschil in klassenzorgscore november-mei als afhankelijke variabele is onderzocht. De resultaten hiervan laten zien dat er geen samenhang is tussen deze variabelen ($F=0,929$, $p=0,337$). Hieruit volgt dat de hypothese wordt verworpen, er is geen verband gevonden tussen het hebben van een kanjercoördinator en de ontwikkeling van de klassenzorgscore tussen november en mei.

Tabel 8

Samenhang wel of geen kanjercoördinator en verschil klassenzorgscore november-mei.

	Enkelvoudige ANOVA				
	N	M	SD	F	p
Wel een kanjercoördinator	31	0,48	5,674		
Geen kanjercoördinator	93	- 0,94	7,506		
Totaal	124	- 0,58	7,098	0,929	0,337

Hoofdvraag, effect van geslacht en mate van implementatie

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: Wat is de invloed van het geslacht van de leerkracht en de mate van implementatie van de Kanjertraining op het effect van de Kanjertraining? In dit onderzoek zijn geen effecten gevonden van het geslacht van de leerkracht op het effect van de Kanjertraining, afgemeten aan het verschil in klassenzorgscore tussen de afnames in november en mei. Ook is er geen effect gevonden van de mate van implementatie (afgeleid van het feit of er wel of geen kanjercoördinator is benoemd) op het effect van de Kanjertraining, afgemeten aan het verschil in klassenzorgscore tussen de afnames in november en mei.

6. Discussie en conclusie

Zowel binnen Nederland als internationaal is de laatste jaren veel aandacht voor de zogeheten feminisering van het onderwijs (Driessen, 2007). Het aantal mannen in het onderwijs is gedurende de afgelopen decennia sterk teruggelopen (CNV Onderwijs, 2014). Zoals in dit onderzoek meermaals naar voren is gekomen, wordt dit, met name in de publieke opinie, sterk gekoppeld aan allerlei problemen binnen het onderwijs, zeker waar het gaat om leerachterstanden van met name jongens (Driessen & van Langen, 2010). De vraag wordt gesteld of het toenemende aantal vrouwen in het (basis)onderwijs er niet voor zorgt dat jongens een mannelijk rolmodel missen en om die reden onderpresteren (Skelton, 2002). Intussen is ook duidelijk dat er volstrekt geen overeenstemming is over dit onderwerp. Het lijkt erop dat het met name een ervaren probleem betreft, dat niet zozeer vanuit de breedte van de wetenschappelijke literatuur te onderbouwen valt (Driessen, 2005). Het is alleszins discutabel om te stellen dat uitsluitend een man een mannelijk rolmodel zou kunnen zijn. Uit onderzoek blijkt namelijk ook dat leerlingen soms vrouwelijke leraressen zien als mannelijk rolmodel (Lahelma, 2006). Een verklaring zou kunnen zijn dat er twee bewegingen in het onderwijs zijn waar te nemen, enerzijds een feminisatie van de mannelijke leerkrachten en anderzijds een masculinisatie van de vrouwelijke leerkracht. Het effect daarvan zou best eens neutraal kunnen zijn. Opvallend is ook dat de wijze waarop (basis)scholen georganiseerd en geleid worden de laatste jaren eerder minder feminien is geworden. Er treed een verzakelijking op in personeelsbeleid en management van de scholen (Skelton, 2002). Het is daarmee de vraag of er daadwerkelijk wel een feminisering gaande is, of dat dit met name een kwestie van perceptie is. Carrington en McPhee (2008) geven in dit verband dan ook aan dat veel respondenten aangeven het belangrijk te vinden dat er een goede verdeling is tussen het aantal mannen en vrouwen, vanwege het feit dat gemeend werd dat mannen bijvoorbeeld meer orde houden en een vaderfiguur voor de leerlingen zijn. Er is dus duidelijk een discrepantie tussen de uitkomsten van onderzoek en de beleving van leerkrachten zelf. Het pleiten voor meer mannen in het onderwijs is dus wellicht lastig op wetenschappelijk feiten te baseren, maar vertolkt wel een sterk gevoel in de maatschappij. Overigens bleek uit diverse onderzoeken (Lahelma, 2006; Carrington & McPhee, 2008) dat leerlingen dit zelf niet zo ervaren. Voor hen maakt het geslacht van de leerkracht geen verschil voor hun perceptie van de leerkracht.

Niettemin zijn er diverse onderzoeken die wel degelijk verbanden leggen tussen het presteren van met name jongens en het geslacht van de leerkracht van wie zij les krijgen. Opvallend is dat ook rondom dit onderwerp de bevindingen van onderzoekers sterk uiteen lopen. Zoals verwacht werd in dit onderzoek geen algemeen effect van het geslacht van de leerkracht op alle leerlingen gevonden. Het is dus niet zo dat de Kanjertraining effectiever is als deze gegeven wordt door een man of vrouw, of een duo van die beiden. Bij deze eerste vraag werd het geslacht van de leerling buiten beschouwing gelaten, er werd uitsluitend getoetst of het geslacht van de leerkracht verband houdt met de klassenzorgscore van alle klassen. Op grond van onder andere de onderzoeken van Dee (2005, 2006) was echter wel de verwachting dat gender-match mogelijk positieve resultaten zou hebben. Hij vond

immers met name waar het gaat om het ervaren van verstorend gedrag van leerlingen een duidelijk positief verband tussen een mannelijke leerkracht en de vorderingen van jongens. Uit dit onderzoek kwam echter geen verband naar voren. Nu is het wel zo dat in dit onderzoek getoetst is op groepsniveau. De individuele scores van de leerlingen zijn niet in het onderzoek betrokken, maar uitsluitende de klassenzorgscores. We weten kortom niet op welke subschalen van de Kanjervragenlijst er ontwikkelingen plaatsvinden, maar zien uitsluitend het gemiddelde. Dit geldt ook voor het wel significante verschil tussen de klassenzorgscores van november en mei van groepen met meer dan 50% jongens. Ook hiervoor geldt dat we niet weten wat de onderliggende verdeling op de drie schalen van de Kanjervragenlijst is. Voor vervolgonderzoek zou het zeer interessant zijn om na te gaan hoe de groepsverdeling in percentages jongens en meisjes de resultaten van de training beïnvloedt en waar deze effecten vandaan komen. Daarbij is het ook zo dat uitsluitend de scores van de leerlingen van groep 8 zijn onderzocht. Het is niet ondenkbaar dat in andere fasen van de ontwikkeling van leerlingen er wel een effect is van het geslacht van de leerling op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen en daarmee wellicht ook op de klassenzorgscore vanuit de Kanjervragenlijst. Longitudinaal onderzoek zou nodig zijn om dit aan te tonen of uit te sluiten.

Uit dit onderzoek bleek evenmin dat er op het niveau van alle onderzochte groepen een significant verschil was tussen de afnames in november en mei. De vraag is echter of dit goed of slecht nieuws is, aangezien we niet weten hoe de klassenzorgscore zich zonder de training zou ontwikkelen. Het is daarmee evengoed mogelijk dat wanneer er geen training gegeven zou worden de klassenzorgscore zou stijgen. In dat geval is een gelijkblijvende klassenzorgscore dus goed nieuws. Het uitvoeren van het onderzoek met een controlegroep was problematisch, aangezien hiervoor de data niet voorhanden zijn, scholen die de Kanjertraining niet geven gebruiken namelijk evenmin de Kanjervragenlijst. Om dit wel mogelijk te maken zou een groep scholen gezocht moeten worden die niet de Kanjertraining gebruiken, maar wel bereid zijn de Kanjervragenlijst in zowel november als mei af te nemen. Om te bepalen of de klassenzorgscore een goede maat is om de effectiviteit van de training te meten zou dit onderzoek wel aan te bevelen zijn.

Een ander punt hierbij betreft de vraag of de effecten van de Kanjertraining binnen enkele maanden meetbaar zijn. Het is ook denkbaar dat de aandacht die binnen de Kanjertraining besteed wordt aan diverse gevoelens van leerlingen er toe leidt dat zij in eerste instantie zich meer bewust worden van hun eigen welbevinden en de factoren die daarin een rol spelen. Het is niet onmogelijk dat dit leidt tot een verhoging van de zorgscores, die wellicht op langere termijn weer naar beneden gaan. Longitudinaal onderzoek naar het verloop van de klassenzorgscores zou dit aan het licht kunnen brengen.

Met betrekking tot het wel of niet benoemd hebben van een Kanjercoördinator werd in dit onderzoek ook geen verband gevonden met het verloop van de klassenzorgscores binnen één jaar. Aangenomen werd dat de grotere ervaring van leerkrachten met het geven van de Kanjertraining en de mate van betrokkenheid van de school op de Kanjertraining een positief effect zou hebben. Dit was

echter niet meetbaar binnen één jaar. Ook hiervoor geldt dat het de aanbeveling verdient om te bepalen of dit langjarig ook het geval is. Het kan voor scholen immers een motiverende factor zijn om te weten dat het benoemen van een Kanjercoördinator positief uitwerkt op het effect van de Kanjertraining. Longitudinaal onderzoek naar de effectiviteit van de Kanjertraining op scholen met en zonder Kanjercoördinator zou daarom ook aanbevelenswaardig zijn.

7. Referenties

- Carrington, B., & McPhee, A. (2008). Boys\'\'underachievement\' and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 34(2), 109-120. doi:10.1080/02607470801979558
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *The Journal of Human Resources*, 41(4), 778-820. doi:10.3368/jhr.XLI.4.778
- CNV Onderwijs. (2014). *Positie van mannen in het primair onderwijs*. Geraadpleegd op 29-11-2014 op https://www.cnvo.nl/fileadmin/user_upload/PDF/Rapport_CNV_Onderwijs_positie_mannen_PO__1_.pdf
- Commissie Testaangelegenheden Nederland. (2013). *Kanjervragenlijst Toelichting bij de Beoordeling*. Geraadpleegd op 29-11-2014 op www.cotandocumentatie.nl
- Dee, T. S. (2005). A Teacher like Me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter? *The American Economic Review*, 95(2), 158-165. Geraadpleegd op 11 mei 2015 van <http://www.jstor.org.proxy.library.uu.nl/stable/pdf/4132809.pdf?acceptTC=true>
- Dee, T. S. (2007). Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement. *The Journal of Human Resources*, 17(3), 528-554. doi:10.3368/jhr.XLII.3.528
- Driessen, G. (2005). Effecten van de feminisering van het basisonderwijs: opinies of feiten? *Pedagogiek*, 25(1), 40-58. Geraadpleegd op 11 mei 2015 van <http://www.pedagogiek-online.nl/index.php/pedagogiek/article/view/264>
- Driessen, G. (2007). The feminization of primary education: effects of teachers\' sex on pupil achievement, attitudes and behaviour. *Review of Education*, 53(2), 183-203. doi:10.1007/s11159-007-9039-y
- Driessen, G., & Langen, A. van. (2010). *De onderwijsachterstand van jongens Omvang, oorzaken en interventies*. Nijmegen, Nederland: ITS.
- Driessen, G., & Langen, A. van. (2011). Mogelijke verklaringen voor onderwijsachterstanden van jongens. *Pedagogiek*, 31(2), 155-171. Geraadpleegd op 13-01-2014 op <http://www.pedagogiek-online.nl.proxy.library.uu.nl/index.php/pedagogiek/article/viewFile/URN%3ANBN%3ANL%3AUI%3A10-1-100828/414>
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309-323. doi:10.1080/09540250802190156
- Ehrenberg, R. G., Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1995). Do teachers\' race, gender, and ethnicity matter? Evidence from the National Education Longitudinal Study of 1988 [Electronic version]. *Industrial and Labor Relations Review*, 48(3), 547-561.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and Social-Emotional Learning. Educational Practices Series*. Geraadpleegd op 13 januari 2015 van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473695.pdf>
- Francis, B., Skelton, C., Carrington, B., Hutchings, M., Read, B., & Hall, I. (2008). A perfect match?

- Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender. *Research Papers in Education*, 23(1), 21-36.
- Francis, B. (2008). Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teachers' gender performance. *Gender and Education*, 20(2), 109-122.
- Good, T. L., Sikes, J. N., & Brophy, J. E. (1973). Effects of Teacher Sex and Student Sex on Classroom Interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 74-87.
- Holmlund, H., & Sund, K. (2008). Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? *Labour Economics*, 15(1), 37-53. doi:10.1016/j.labeco.2006.12.002
- Kohnstamm Instituut. (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills. Een inventarisatie..* Geraadpleegd op 13-01-2014 op <http://www.kohnstammstituut.uva.nl/rapporten/pdf/ki900.pdf>
- Lahelma, E. (2006). Lack of male teachers: a problem for students or teachers? *Pedagogy, Culture and Society*, 8(2), 173-186. doi:10.1080/14681360000200093
- Lier, P. A. C. van, Sar, R. M. van der, & Muthén, B. O. (2004). Preventing Disruptive Behavior in Elementary Schoolchildren: Impact of a Universal Classroom-Based Intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(3), 467-478. doi:10.1037/0022-006X.72.3.467
- Martino, W., & Kehler, M. (2006). Male teachers and the "boy problem": an issue of recuperative masculinity politics. *McGill Journal of Education*, 41(2), 113-131.
- Martino, W. (2008). Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity Pedagogy and the Re-Masculinization of Schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189-223. doi:10.1111/j.1467-873x.2007.00305.x
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1992). Teachers' use of praise and reprimands to boys and girls. *Educational Review*, 44(1), 73-81.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2014). *Analyse en Waardering van Opbrengsten Primair Onderwijs*. Geraadpleegd op http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2014/analyse-en-waarderingen-van-opbrengsten-po-aug-2014.pdf
- Morris, S. B., & DeShon, R. P. (2002). Combining effect size estimates in meta-analysis with repeated measures and independent-groups designs. *Psychological Methods*, 7, 105-125. doi:10.1037//1082-989X.7.1.105
- Nederlands Jeugd Instituut. (z.j.). *Interventie Kanjertraining*. Geraadpleegd op <http://www.nji.nl/nl/Databanken/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Erkende-interventies-Kanjertraining>
- Newcomb, A.F., & Bagwell, C.L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Roede, E., & Felix, C. (2009). *Het einde van pesten op school in zicht? De effectiviteit van*

- antipestaanpakken op basisscholen*. Geraadpleegd op <http://kohnstamminstituut-uva.nl/rapporten/pdf/sco824.pdf>
- Sargent, P. (2000). Real Men or Real Teachers?: Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers. *Men and Masculinities*, 2(4), 410-433. doi:10.1177/1097184X00002004003
- Skelton, C. (2002). The '\feminisation of schooling\' or '\re-masculinising\' primary education? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 77-96. doi:10.1080/09620210200200084
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? *Journal of personnel evaluation in education*, 20(3-4), 165-184. doi:10.1007/s11092-008-9053-z
- Timmerman, G., & Essen, M. van. (2004). De mythe van het 'vrouwengevaar': Een historiserende inventarisatie van (inter)nationaal onderzoek naar de relatie tussen feminisering en 'jongensproblemen' in het onderwijs. *Pedagogiek*, 24(1), 57-71. Geraadpleegd op 11 mei 2015 van <http://www.pedagogiek-online.nl.proxy.library.uu.nl/index.php/pedagogiek/article/viewFile/223/222>
- Veendrick, L., Tavecchio, L., & Doornenbal, J. (2004). Jongens als probleem. Inleiding bij het themadeel. *Pedagogiek*, 24(1), 12-22.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren*. Geraadpleegd op 11 mei 2015 van http://www.comn.nu/wp-content/uploads/2013/06/review_professionele_ontw_leraren.pdf
- Vliek, L. & Orobio de Castro, B. (2010). Stimulating positive social interaction: What can we learn from TIGER (Kanjertaining)? In B. Doll, J. Baker, B. Pfohl & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp 287-306). New York: Routledge.
- Vliek, L., Overbeek, G., & Orobio de Castro, B. (submitted). Reducing children's problem behavior by stimulating prosocial intentions and self-perceived responsibility: Effectiveness of the TIGER training in routine practice.
- Vliek, L. (2009). *Kanjervragenlijst*. Almere: Instituut voor Kanjertrainingen
- Vliek, L., Riet, B., & Weide, G. (2012). *Verantwoording van de Kanjervragenlijst*. Geraadpleegd op <http://www.kanjertaining.nl/images/pdf/files/Publicaties/2012/VliekRietWeide2012VerantwoordingKANVAS.pdf>
- Vliek, L., Overbeek, G., & Orobio de Castro, B. (2013). "I want to behave prosocially and I can choose to do so": Effectiveness of TIGER (Kanjertaining) in 8- to 11-years-olds. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(1), 77-89. doi:10.1080/17405629.2013.811405
- Woltring, W. (2003). Jongenspedagogiek? Opvoeden met gevoel voor sekseverschillen. *Pedagogiek*, 23(3), 175-181.

8. Bijlagen

Bijlage 1, de Kanjer vragenlijst (Vliek, 2009)

Item	Helemaal niet waar	Niet echt waar	Best waar	Helemaal waar
1 Ik ben te vertrouwen				
2 Ik ben waardeloos				
3 Ik doe alles fout				
4 Ik kan anderen goed helpen				
5 Ik vind mezelf stom				
6 Ik voel me hulpeloos				
7 Ik wou dat mijn leven anders was				
8 Niemand vindt mij aardig				
9 Ik doe aardig				
10 Ik help kinderen in de klas				
11 Ik maak rare geluiden in de klas				
12 Ik pest op school				
13 Ik roep door de klas				
14 Ik ben verdrietig				
15 Ik ben bang dat ik gepest word				
16 Ik word gepest				
17 Ik wil anderen uitlachen				
18 Ik wil kinderen pesten				
19 Ik moet vaak huilen				
20 Ik voel me vaak alleen				
21 Ik wil ruzie				
22 Ik wil stout zijn				
23 Ik kan veel				
24 Als ik iets beloof aan mijn juf of meester, dan doe ik het ook				
25 Ik help als iemand valt of verdrietig is				
26 Ik doe brutaal op school				
27 Ik doe dingen die niet mogen op school				
28 Ik gedraag me zoals het hoort				
29 De juf of meester is vaak boos op mij.				
30 Ik ben rustig in de klas				
31 Ik let goed op in de les				
32 Ik vind het leuk om klasgenoten blij te maken				
33 Ik vind het leuk om kinderen aan het huilen te krijgen				
34 Ik vind het leuk om gemeen te doen op school				
35 Ik wil eerlijk zijn op school				
36 Ik vind het leuk om kinderen bang te maken				
37 Ik wil de juf of meester storen in de klas				
38 Ik wil dat de juf of meester trots op me is				
39 Aan pesten wordt niets gedaan op school				