Helden van elke dag

DEEL I

handleiding project

Concept:
Sven De Maertelaere, Riet Coulier, Peter Hantson, Didier Van de Velde

Illustraties en vormgeving:
Wim Finck - 0032(0)478 26 81 15

Drukwerk:
EMKA drukkerij nv, Kruishoutem - 0032(0)9 383 51 00

ESF:
bijdragen tot de ontwikkeling van de werkgelegenheid door het bevorderen van de inzetbaarheid, ondernemerschap, aanpasbaarheid en gelijke kansen en door het investeren in menselijke hulpbronnen.

groot gelijk

Inzetbaarheid Ondernemerschap Aanpasbaarheid Gelijke kansen
ESF in VLAANDEREN 2000 - 2006

HET BEROEPENHUIS

ESF-Ambassadeur 2005

Artevelde hogeschool
www.arteveldehs.be

INHOUD

1 De verschillende onderdelen van het project 'HELDEN VAN ELKE DAG' 4
1.1. Talentenzoektocht en toekomstparcours 4
1.2. Het thema 'Arbeid' met bijhorende leerlingenblaadjes. 5
1.3. Het toekomstspel 6
1.4. CD-rom 9
1.5. Controlelijsten 10
2. Schoolloopbaanbegeleiding 11
2.1. Situering van het instrument 11
2.2. Kiezen, doorstromen en oriënteren doorgelicht. 12
2.3. Aandacht voor diversiteit, voor gender en de kwaliteit van het onderwijs. 14
2.4. Schoolloopbaanbegeleiding en aandacht voor diversiteit 15
3. Aandachtspunten bij een gendergevoelige aanpak in het onderwijs. 18
3.1. Gevalstudie 18
3.2. De leraar lager onderwijs. 18
3.3. De opleiding bachelor in het onderwijs: lager onderwijs 20
3.4. Het beleid van een onderwijsinstelling 21
3.5. Ouders 22
3.6. Uitgeverijen, ontwerpers van didactisch materiaal 22
4. Controlelijsten: hulpmiddelen bij een gendergevoelige aanpak. 23
4.1. Blauwe en roze kenmerken bij mannen en bij vrouwen en bij kinderen 24
4.2. Gendergevoelige interactie in de klas. (checklist 3) 25
4.3. Gendergevoelig taalgebruik (checklist 4) 27
4.4. Gender en beeldvorming. (checklist 5) 28
4.5. Gender en technologieonderwijs.(checklist 6) 30

Het didactisch instrument 'Helden van elke dag'.

Dit instrument wil een bijdrage leveren aan de **schoolloopbaanbegeleiding van kinderen in de derde graad** van het lager onderwijs. Het bestaat uit verschillende onderdelen:

- de **talentenzoektocht** met 'toekomstparcours' dat een beeld weergeeft van de talenten waarover kinderen beschikken;
- het **thema 'Arbeid'** met leerlingenwerkblaadjes, voorbereidend op een bezoek aan Het Beroepenhuis;
- het **toekomstspel**, een gezelschapspel voor de hele klas;
- een **CD-rom**, met een aantal beroepenspellen;
- een reeks **controlelijsten** die je toelaten om rekening te houden met verschillen in de klas, meer bepaald die tussen jongens en meisjes.

Dit materiaal werd ontworpen in samenwerking met Het Beroepenhuis. Het project is ondersteund door het ESF (= Europees Sociaal Fonds), door het Vlaams Economisch en Sociaal Overlegcomité (VESOC) om gelijke kansen voor mannen en vrouwen op de arbeidsmarkt te stimuleren en door de Vlaamse overheid. Vooraf stellen we u even het Beroepenhuis voor.

Het Beroepenhuis.

Jongeren die een **studiekeuze** moeten maken kunnen daarvoor terecht in Het Beroepenhuis. Ze vinden er informatie over allerhande beroepen en studierichtingen. Het Beroepenhuis is namelijk een educatief centrum voor alle jongeren van 11 tot 14 jaar, hun leerkrachten én hun ouders. Concreet betekent dit dat alle jongeren van de derde graad van het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs uit heel Vlaanderen naar Het Beroepenhuis worden uitgenodigd om meer te weten te komen over de wereld van arbeid, praktische uitvoerende beroepen en opleidingen. Niet alleen jongeren maar ook hun **ouders** kunnen Het Beroepenhuis bezoeken. Zij hebben immers vaak een grote impact op de studie- en beroepskeuze van hun kinderen. Uiteraard zijn ook alle **leerkrachten, schooldirecteurs en - directrices en medewerkers van CLB's** een belangrijke doelgroep. Ook zij zijn belangrijke participanten bij de schoolloopbaanbegeleiding van de jongeren.
Vooral **de technische of 'praktisch-uitvoerende beroepen'** krijgen veel aandacht in Het Beroepenhuis. Het is namelijk vooral voor deze richtingen belangrijk dat op jonge leeftijd (12 tot 14 jaar) een bewuste keuze wordt gemaakt.
Tot op vandaag gaat het in Het Beroepenhuis over beroepen in de volgende sectoren; metaal en technologie, transport en logistiek, chemie en kunststoffen, horeca, voedingsindustrie en bouw. Al deze sectoren krijgen een 'hoek' in het beroepenhuis. Daar kunnen de bezoekers ontdekken wat een bepaald beroep inhoudt en kunnen er zelfs van proeven. Er worden namelijk ook beroepenateliers georganiseerd. De nadruk ligt op objectieve en actuele informatie en alles wordt op een leuke, objectieve, **roldoorbrekende en interactieve** manier voorgesteld.

Het Beroepenhuis is gelegen aan de Doornzelestraat 86-92, 9000 Gent. Bijkomende info vind je op www.beroepenhuis.be

1. Onderdelen van het project 'HELDEN VAN ELKE DAG'

We lichten de verschillende onderdelen van dit project even toe.

1.1. Talentenzoektocht en toekomstparcours

Met deze zoektocht willen we kinderen twee jaar lang **spelend laten nadenken over hun eigen talenten**. Het spel wil dus vooral helpen bij de **zelfconceptverheldering van kinderen**.
De zoektocht kan zowel in het vijfde als in het zesde leerjaar en dat op verschillende momenten in de loop van het jaar gebruikt worden. Op die manier proberen we te **vermijden dat het gaat over een momentopname**.

1.1.1. De talentenzoektocht

De **zoektocht** bestaat uit volgende elementen:

- een zeventigtal kaartjes waarop talenten genoteerd staan[1]
  - bovenaan - in rechte druk - staat het talent in algemene termen vermeld;
  - eronder - in cursief - wordt dat talent geplaatst in een situatie die herkenbaar is in het dagelijks leven van kinderen; dit moet de omschrijving beter begrijpelijk maken voor de kinderen;
  - alle kaartjes zijn genummerd, zodat ze vlug weer te sorteren zijn; die nummers zijn ook terug te vinden op het 'talentenoverzicht van de talentenzoektocht'; (zie voetnoot nr 2);
  - een letter- en cijfercombinatie rechts bovenaan elk kaartje (vb A3, V4…) verwijst dan weer naar de talenten zoals ze in het toekomstspel op de beroepenfiches aan bod komen ;
  - de kaartjes hebben vier verschillende kleuren:
    - licht rood voor de probleemoplossende vaardigheden
    - licht blauw voor de zelfsturende vaardigheden
    - licht oranje voor de sociaal-communicatieve vaardigheden
    - licht groen voor de vakspecifieke vaardigheden
- een doosje waarbij de talenten gesorteerd kunnen worden in een vakje 'dat talent bezit ik' en in een vakje 'dat talent bezit ik niet!' Deze doosjes kunnen met de leerlingen gemaakt worden[3];
- een toekomstparcours, een visuele weergave van de talenten die het kind bezit (uit te printen via de cd-rom).

We probeerden voor dit spel zo **pragmatisch** mogelijk te werk te gaan. We zochten naar die talenten die ook voor later belangrijk kunnen zijn. We analyseerden daarom grondig de beroepenfiches zoals ze opgemaakt werden door de VDAB. Daar worden de noodzakelijke competenties vermeld, die verwacht worden bij alle beroepen. Grondige analyse[4] deed ons besluiten ons bij dit spel voornamelijk te beperken tot **probleemoplossende en zelfsturende vaardigheden en tot sociaal-communicatieve vaardigheden**. Die vaardigheden komen immers bij de meeste beroepen als vereiste aan bod.

1.1.2. Het toekomstparcours

Het **toekomstparcours** is een soort **talentenrapport** waarop de kinderen zelf kunnen invullen (of ingeven op computer) welke talenten ze denken te bezitten op een bepaald moment. Dit toekomstparcours wordt drie keer opgemaakt in de loop van het vijfde en in de loop van het zesde leerjaar. Op die manier kan het kind zijn eigen evolutie over de twee schooljaren bekijken. Het parcours geeft bovendien aan de leerkracht en de ouders de kans om met het kind in gesprek te treden over zijn/haar talenten.

1.1.3. Talenten linken aan jongerenactiviteiten

Als afsluiting aan het einde van het zesde leerjaar zochten we naar een activiteit waarbij ze hun

---

1 De lijst met gekozen talenten vind je onder de titel 'Talentenoverzicht van de talentenzoektocht' in de TALENTENZOEKTOCHT - handleiding leerkracht, bijlage 1
2 De beroepenfiches vormen een onderdeel van het toekomstspel. Kinderen trekken een fiche met een beroep. Ze werken tijdens het spelen van het spel aan het behalen van een 'diploma of profiel' voor dat beroep. Op die fiche zijn de nodige talenten vermeld. Tijdens het spel kunnen ze die talenten verzamelen. Het spel bevat immers dezelfde talenten als de talentenzoektocht. Wanneer ze een talent veroveren in het spel, kunnen ze door die koppeling zien of ze een talent voor hun beroep verworven hebben. De tabel met de koppeling vind je onder de naam 'overzicht talenten van de talentenzoektocht, gekoppeld aan de talenten van de beroepenfiches' – Zie bijlage 3 bij de TALENTENZOEKTOCHT –handleiding leerkracht.
3 Zie bijlage 10 : TALENTENZOEKTOCHT – maakopdracht talentendoosje
4 Naast andere speelde volgende bron hierin een belangrijke rol: Dunon, R. & Van Driessche A. (2001). Definitie en selectie van (sleutel)competenties in Vlaanderen: een stand van zaken anno 2001. Brussel: Ministerie Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs.

talentenarsenaal (zoals ze dat zelf op dat moment ervaren) kunnen linken aan een aantal **typische jongerenactiviteiten**. We willen immers vermijden dat het sorteren van talenten in verschillende vakjes voor hen een vrijblijvende activiteit blijft waar ze verder niets meer mee aanvangen. We probeerden daarom voor enkele relevante jongerenactiviteiten de vereiste talenten te formuleren[5]. Deze activiteiten zijn voor hen allicht beter herkenbaar dan diploma's en beroepen die nog wat ver van hun bed liggen.
Ze ervaren op die manier of hun voorkeur voor bepaalde jongerenactiviteiten wel aansluit bij de talenten die ze bij zichzelf vaststelden. Ze kunnen eveneens ontdekken over welke talenten ze eventueel nog niet of onvoldoende beschikken.
Eens deze stap gezet, kan de juf of meester nog een stap verder zetten. Er werd immers ook geprobeerd een **koppeling te maken tussen de jongerenactiviteiten en de beroepen uit het beroepenspel** [6]. Deze koppeling vertrekt vanuit de vraagstelling: 'als ik voorkeur heb voor die jongerenactiviteiten, geeft dit mij dan enig zicht op mijn mogelijkheden om bepaalde beroepen uit te oefenen?' of 'Als ik graag … (een beroep) zou worden, ligt dit dan in de lijn van mijn voorkeur voor bepaalde jongerenactiviteiten?' Op die manier **verruim** je nog even hun **horizon**, help je hen bij **leren kiezen**, en zet je een klein stapje in de **begeleiding van hun loopbaan**.

1.2. Het thema 'Arbeid' met bijhorende leerlingenblaadjes.

In de loop van het zesde leerjaar kan de leerkracht werken met het WO-thema 'Arbeid'. Binnen dit thema wordt aandacht geschonken aan allerlei aspecten van arbeid. Er werden 7 activiteiten ontworpen:

1. **Wat is werken?**
   In een eerste activiteit zoekt de leerkracht samen met de kinderen wat werken inhoudt. Samen gaan ze op verkenning in de beroepenwereld. Deze activiteit wordt afgesloten met een aantal vragen zoals: is naar school gaan ook werken? Moet je altijd zakgeld krijgen voor een jobje thuis?
2. **Waarom werken wij?**
   Werken wij alleen om geld te verdienen? Of werken we ook omdat we het leuk vinden? Omdat we iets willen betekenen? Omdat … ?
3. **De beroepssectoren.**
   Kinderen leren het onderscheid tussen actieve en passieve bevolking. Ze merken ook dat hun ouders werken in verschillende beroepssectoren (primaire, secundaire en tertiaire beroepssector).
4. **Alle mensen werken samen.**
   In deze activiteit wordt aangetoond dat alle beroepen zin hebben, dat het werk van de ene het werk van de andere mogelijk maakt. Het ziekenhuis als werkmilieu wordt hierbij als toegangspoort gebruikt.
5. **Bouwen vroeger en nu.**
   Hoe werkten de mensen vroeger? Hoe werken ze nu? Wat is er gelijk gebleven? Wat is er veranderd? Deze geschiedkundige invalshoek wordt aangekaart aan de hand van de vergelijking tussen het bouwen van een kathedraal (vroeger) en een kantoorgebouw (nu). Aandacht voor veiligheid op het werk komt hier eveneens om het hoekje kijken.
6. **Gezocht: man/vrouw.**
   Is het wel zo dat er vrouwen- en mannenberoepen zijn? Denken we dat niet een beetje te vlug. De kinderen van de klas staan even stil bij rolpatronen en bijhorende verwachtingen. Er wordt een lans gebroken om te kiezen op basis van eigen talenten!
7. **Technische beroepen: nooit aan gedacht?**
   Aan de hand van een gesprek over techniek in onze samenleving brengen de kinderen waardering op voor techniek en technische beroepen.

---

5 De lijst met jongerenactiviteiten vind je in de TALENTENZOEKTOCHT – handleiding leerkracht, bijlage 7.
6 Deze overzichtslijst vind je onder de naam 'overzicht beroepen – puberactiviteiten' in de TALENTENZOEKTOCHT – handleiding leerkracht, bijlage 6

Beroepen, werken, arbeid,… exploreren vraagt om concrete ervaring, om beleving. Een bedrijf, een ziekenhuis, een dienstverlenende organisatie (vb. brandweer),… bezoeken is daarom bijna een must! Bij het thema zit een concrete **handleiding** om een **bedrijfsbezoek** te organiseren. Er wordt aandacht besteed aan de voorbereiding, aan de eigenlijke activiteit en aan de verwerking en de evaluatie van de activiteit.

Dit thema heeft vooral als doelstelling de horizon van de kinderen te verruimen[7]. Een belangrijk aspect is 'het verkennen van beroepenvelden en beroepen'. Deze doelstelling kan beter bereikt worden indien kinderen op verschillende momenten doorheen het jaar praten over beroepen, wat je er precies moet doen, welke functie dat beroep in de samenleving heeft, welke studierichting(-en) je ervoor kan volgen, welke talenten er hierbij verwacht worden, … Binnen dit thema werd een **beroepenpaspoort** ontworpen. De klas kan op die manier een soort **databank van beroepen** aanleggen. Binnen alle levensdomeinen ontmoeten kinderen immers beroepen en werkplekken. Door middel van een eenvormige beroepenfiche kunnen de leerlingen alle beroepen die ze ontmoeten, registreren. Ze praten erover, ze hangen de fiche op in de klas. Na een bepaalde periode wordt de fiche geklasseerd in een map waar alle beroepenfiches verzameld worden. Na verloop van tijd beschikt de klas over een 'beroepenwoordenboek' waarin kinderen op alle momenten kunnen 'neuzen'.

1.3. Het toekomstspel [8 9]

Met dit spel krijgt de leerkracht een hulpmiddel aangereikt om samen met kinderen **na te denken** over zin/onzin van studeren, over belangrijke attitudes en vaardigheden in het kader van studeren en werken(**=probleemoplossende, zelfsturende, sociaal-communicatieve vaardigheden, vakgerichte competenties**). Bovendien heeft het spel ook duidelijk de bedoeling om de **horizon van kinderen te verruimen**.

Het spelbord is samengesteld uit een aantal **contexten** of **leefruimtes**. Deze contexten weerspiegelen de 'werelden' waarin ze leven, en de studieroutes die ze in de nabije toekomst kunnen volgen. Tijdens het spel verwerven de kinderen ook profielkaartjes (in de vorm van allerlei attestjes of brevetten). Zes profielkaartjes geven hun recht op het behalen van een diploma voor een bepaalde job. Deze job hebben ze toegewezen gekregen door het trekken van een beroepenfiche.
In elke context benaderen we een specifieke inhoud. We beogen er ook telkens een aantal domeinen van de schoolloopbaanbegeleiding mee, zoals ze wordt geconcipieerd door de Centra voor Leerlingenbegeleiding.

---

7 Over horizonverruiming meer onder nr 2.4.4.
8 Hierbij onze dank aan mevrouw Marie-Paule Gavel, Vrij CLB Regio Gent, Marialand 29, 9000 Gent, die het spelconcept met ons doornam en van nuttige commentaar voorzag. Verder ook dank aan de heer directeur Peter Van Laeken en aan mevrouw Kaat Cuvelier, leerkracht zesde leerjaar van de basisschool Crombeen, Tentoonstellingslaan 2, 9000 Gent. Juf Kaat probeerde het spel uit in haar klasje van enthousiaste kinderen. Op basis van die ervaring werd nog heel wat bijgestuurd aan het spel.
9 Voor het maken van de opdrachtenkaartjes werd inspiratie gezocht bij volgende bronnen:
- De SAM-schaal. Schaal voor attitudemeting. Brussel, Verbond van Kristelijke Werkgevers en Kaderleden, vzw. 1998 (derde druk)
- Spel 'Kies je levensweg' ontworpen door KiMm (kansen in Maasmechelen), projectverantwoordelijke is P. Commerman
- Magez, W. Pauwels, J. Hellemans, I. J(AN). Wat doe ik graag? Belangstellingsvragenlijst voor het zesde leerjaar van de basisschool. Antwerpen, Katholieke Vlaamse hogeschool
- Spel 'Levensweg'
- Spel 'Toekomst voor BVL-leerlingen'. Brussel, VCLB-service
- Spel 'Kleurig kiezen', Brussel, VCLB-service

1.3.1. Overzicht van de contexten

Context 'lagere school'.

In deze context brengen de kinderen heel wat van hun tijd door.

Binnen deze context besteden we vooral aandacht aan:

- zelfconceptverheldering: wie ben ik? Aandacht voor talenten;
- gender: hoe zorgen we ervoor dat kinderen een studieloopbaan kiezen waarbij ze zich zo min mogelijk laten beïnvloeden door vooroordelen verbonden aan hun sekse;
- leren kiezen;

Context 'thuis'.

De eigen levenscontext van de kinderen biedt vooral kansen tot vraagstelling en opdrachten in verband met

- gender;
- horizonverruiming rond het thema arbeid:
  - vrijwilligerswerk,
  - zin- en onzin van arbeid,
  - beroepen van ouders, familie, broers en zussen.

Context 'hobby's en vrije tijd'.

Deze context van de kinderen en hun familie wordt aangegrepen om te werken aan:

- zelfconceptverheldering: talenten van jongeren: welke talenten hebben ze ontdekt in hun vrije tijd en in hun hobby's? Welke talenten kunnen ze nog ontplooien of ontdekken door gesprek over talenten van andere kinderen van de klas? (kunstonderwijs, sport, hobby, jeugdvereniging, …),
- gender,
- leren kiezen.

Context 'secundaire school'.

Bij deze context liggen kansen voor het grijpen wat betreft:

- horizonverruiming en leren kiezen:
  - structuur secundair onderwijs,
  - ondersteunende diensten: clb, Het Beroepenhuis,…

Context 'job'.

- horizonverruiming:
  - de jobs verkennen die hun ouders, broers of zussen, of andere familieleden uitoefenen;
  - de job concretiseren die ze tijdens het spel willen bereiken:
    - studie versus job,
    - job op zich.
- De jobs waarmee gewerkt wordt, werden bewust gekozen. We zochten jobs van verschillende studieniveaus, van verschillende studiegebieden, met sterk verschillende inkomensniveaus,… De vooropgestelde jobs zijn:
  - veearts
  - onderwijzer/onderwijzeres
  - drukker
  - ingenieur ICT/programmeur
  - fietshersteller- fietshandelaar/fietsherstelster-fietshandelaarster
  - hulpagent/hulpagente

- installateur sanitair
- kok/kokkin
- kunststofbewerker/kunststofbewerkster
- productie-arbeider/productie-arbeidster metaal
- tuinbouwer
- verantwoordelijke kwaliteitscontrole
- vrachtwagenchauffeur
- ontwerper/ontwerpster in bedrijf (textiel, elektronica, …)
- beeldend kunstenaar/beeldend kunstenares
- kinderverzorger/kinderverzorgster
- bediende-boekhouder

1.3.2. Uitwerking van het spel in een context

Binnen elke context zijn verschillende soorten vragen, opdrachten … te onderscheiden:

Kennisvragen

Dit zijn vragen die met *ja/neen* of *waar/onwaar* te beantwoorden zijn. Deze vragen kunnen gaan over:

- de structuur van het onderwijs,
- de betrokkenen bij oriëntatie: ouders, clb, school, familie, muziek- en tekenacademie, jeugdbeweging en vrienden, …
- secundair en hoger onderwijs en de studiegebieden, studierichtingen en opleidingen die daarin terug te vinden zijn,
- jobs : zowel de jobs zoals ze aan de kinderen in de loop van het spel worden toegewezen als de jobs die familie en familievrienden eventueel uitvoeren.

Meningen

We stellen een mening of een stelling voorop en laten de kinderen hierover van gedachten wisselen. Deze opdracht zet de jongeren aan het denken over allerlei sociale verwachtingen (bepaald door geslacht, door klasse, door sociale afkomst, door…), over zin en onzin van werken, over arbeidsethos (hoe kijken mensen tegen werken, werkloosheid, vrijwillige arbeid,….aan?). We hopen de kinderen daarmee aan te zetten een studierichting te kiezen die (en/of een beroep te kiezen dat) beter aansluit bij hun capaciteiten, hun aanleg, hun interesses. Andere aandachtspunten hierbij zijn de tegenstelling tussen arm en rijk in de samenleving, tussen de kansen die allochtonen en autochtonen in onze samenleving krijgen. We willen kinderen er even over doen nadenken dat de kansen niet voor alle kinderen gelijk zijn.

Toevalsfactoren

Een hele reeks kaartjes geeft allerlei toevalligheden aan. Je kan niet verder in het spel omdat je attitude niet voldoet, omdat je ouders net niet over voldoende geld beschikken om je begeerde vakantie te betalen. Je mag een sprong vooruit omdat je beschikt over een aantal talenten die belangrijk zijn voor de job die jou is toegewezen, omdat je een ander kind geholpen hebt bij het verwerken van zijn studie, omdat je gepaste hulp kreeg van het CLB,… In deze rubriek gaat het dus vooral om sociale en communicatieve vaardigheden en om leerattitudes (probleemoplossende en zelfsturende vaardigheden en attitudes). Verder raken we ook allerlei sociale en maatschappelijke factoren aan die het leren en studeren van individuen gemakkelijker of moeilijker kunnen maken. Ook hier worden de kinderen even met de neus gedrukt op bovenstaande tegenstellingen.

Doe-opdrachten
Dit soort opdrachten zet te kinderen aan iets op te zoeken in een boek, op het internet, in een brochure, … Er zitten ook opdrachten in waarbij gepuzzeld, uitgebeeld, iets gebouwd of geplooid moet worden. Bij deze opdrachten overweegt horizonverruiming als domein van de schoolloopbaanbegeleiding.

1.3.3. Gebruik van het spel

Het spel kan op verschillende momenten gespeeld worden. Het kan gespeeld worden als inleiding op het WO-thema 'arbeid' of als afsluiting. Het kan ook gebruikt worden als voorbereiding op een bezoek aan Het Beroepenhuis te Gent. Het is echter wel opgemaakt voor kinderen van de derde graad. Voor kinderen van de tweede graad zijn de vragen te moeilijk of nog 'te ver van hun bed'.
Het is zeer aan te raden om de kinderen, vooraleer met het spel gestart wordt, te laten werken met de talentenkaartjes die reeds vanaf het begin van het vijfde leerjaar gebruikt worden in de talentenzoektocht. Je laat de kinderen op hun 'toekomstparcours' aanduiden wat ze van zichzelf denken. Na het spelen van het spel (misschien beter een week tussen laten, zodat alles een beetje kan bezinken) laat je hen nog eens werken met de talentenkaartjes. Je sluit af met een vergelijking met de toestand op het toekomstparcours die ze net voor het spelen van het spel voor zichzelf noteerden. De kans is groot dat ze bij zichzelf reeds veranderingen merken.
Indien je tijdens het schooljaar niet werkt met de talentenkaartjes, is een voorbereidende activiteit om de talentenkaartjes te leren kennen onontbeerlijk. Meer info daarover vind je in deel IV – TOEKOMSTSPEL: leidraad leerkracht.

1.4. Cd-rom

Op deze cd-rom bevinden zich drie beroepenspelen:

Spel 1: Werken, hoe zo?
In dit spel krijgen de kinderen zicht op het werken als zelfstandige, als werknemer, als thuiswerkende en als vrijwilligerswerker. Binnen deze vier 'zones' worden verschillende beroepen gesitueerd.

Spel 2: Beroepen en economische sectoren
De economische sectoren krijgen vorm. Al spelend maken de kinderen kennis met beroepen die in de verschillende sectoren thuis horen. Er zit eveneens een rekenblad in verwerkt waarop de kinderen de beroepen van hun ouders binnen de verschillende sectoren kunnen uittekenen.

Spel 3: Waarom werken mensen?
Werken dient niet alleen om geld te verdienen. Het zorgt ook voor structuur in een mensenleven. Mensen bouwen er sociale contacten mee op, voelen zich nuttig en leren voortdurend bij. Aan de hand van fotomateriaal zoeken de kinderen welke doelen de werknemers in die bepaalde werksituatie kunnen nastreven.

Op de cd-rom vind je verder ook nog:
- alle bijlagen terug die horen bij het thema 'Arbeid', de talentenzoektocht en het toekomstspel.
- een programma 'toekomstparcours': software voor het ingeven van de talenten en het bepalen van een talentenprofiel
- de handleiding onder de vorm van elektronische documenten.
- een volledig lesdossier met leerlingenwerkbladen en lesvoorbereiding dat de leraar kan gebruiken om samen met de leerlingen de doosjes te maken voor de talentenkaartjes.

1.5. Controlelijsten

Werken aan een goede loopbaanbegeleiding van jongeren veronderstelt een goede kwaliteit van het onderwijs en zijn werkmateriaal. Aandacht voor diversiteit en voor gender is hierbij essentieel. Dit kan je als leraar niet alleen bereiken terwijl je werkt met de talentenzoektocht, het toekomstspel, het thema 'Arbeid'. Eigenlijk gaat het hier ondermeer om een voortdurend proces van bewust worden van en attent zijn voor diversiteit en gendergevoeligheid en dat door alle betrokkenen in het onderwijs[10]. We denken dan aan leraren basisonderwijs, leraren secundair onderwijs, lectoren hoger onderwijs, directies in alle onderwijsniveaus, onderwijsoverkoepelende en onderwijsondersteunende organisaties, studenten in de opleidingen van het hoger onderwijs, pedagogische begeleiders, leerplanontwikkelaars, ontwerpers en verdelers van didactisch materiaal, uitgeverijen, ouders en oudervereniging,….

Om alle betrokkenen wat op weg te helpen bij dit gendergevoelig werken werden zes checklists ontworpen:

- checklist **blauwe en roze** kenmerken: kenmerken van mannen en vrouwen
- checklist **blauw en roze** bij kinderen - Talenten van jongeren
- checklist **gendergevoelige interactie in de klas**
- checklist **gendergevoelig taalgebruik**
- ckecklist **gender en beeldvorming**
- checklist **gender en technologieonderwijs**

We komen hier verder nog uitvoerig op terug.

10 Dat onderwijs en werk nog steeds erg genderbepaald zijn vinden we terug in volgende bronnen:
- Geurts, K., Van Woensel, A. Zij en hij op de arbeidsmarkt. Genderzakboekje. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap ESF-Agentschap-Administratie Werkgelegenheid. Leuven, Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming, 2005. Blz 28-103.
- De Tremerie, A., Kemps, L. Hallo Adam, hier Eva. Comeva? Zeg wat je denkt. Leuven, Sanoma Magazines & Uitgeverij Van Halewyck. 2005. Blz. 115-178.

2. Schoolloopbaanbegeleiding

2.1. Situering van het instrument

Er is al heel wat begeleidend materiaal op de markt op het gebied van schoolloopbaanbegeleiding. CLB's verwierven op dit punt al heel wat competentie. Dit materiaal bestaat vooral uit brochures waarmee de leerkracht op vastgestelde tijden in de loop van het jaar stilstaat bij de verschillende domeinen van de loopbaanbegeleiding[11] van kinderen:

- **ZELFCONCEPTVERHELDERING**: wie ben ik? Wat wil ik worden? Wat ben ik waard?

- **HORIZONVERRUIMING**: kennis maken met een brede waaier van studierichtingen, functies, rollen in de maatschappij;

- **LOOPBAANCOMPETENTIE**: hoe kan ik worden wat ik wil worden? Hoe kies ik? Is deze keuze haalbaar? Met welke waarden houd ik rekening? Waarop let ik? Hoe herken ik de invloed van anderen?

- **LEREN KIEZEN**.

Verder vind je in die brochures ook tal van tips terug hoe op andere momenten rond deze items kan gewerkt worden.

Met dit project 'HELDEN VAN DE DAG' willen we aanvullend werkmateriaal bieden om gericht te werk te gaan. We vertrekken daarbij van een aantal uitgangspunten die ook bij de CLB-aanpak terug te vinden zijn:
- het gaat om een procesmatige aanpak die heel vroeg begint;
- ouders en kind worden bij het proces betrokken;
- einddoel is dat kinderen zelfstandig een goed overwogen studiekeuze kunnen maken.

Het begeleiden van kinderen met keuzeproblemen nemen we uitdrukkelijk niet op in dit geheel. We vinden dit een taak van de CLB's zelf, waarbij individuele begeleiding van kind en ouders centraal staat.

We kozen bij de uitwerking van dit project bewust voor een eerder **ervaringsgerichte, intuïtieve aanpak**. Terwijl de leerlingen door de verschillende onderdelen van het project wandelen, ontdekken ze op een speelse, interactieve manier wie ze zijn, welke voorkeuren en interesses ze hebben, welke talenten ze hebben, welke studierichtingen en beroepen er bestaan… Dit leidt hen naar ideeën omtrent mogelijke doorstroming en opleidingen in het onderwijs. En misschien geeft het hen al een suggestie over mogelijke beroepen waarnaar ze zichzelf kunnen oriënteren.
We dagen hen op allerlei manieren uit om hierover na te denken en er met andere jongeren van de klas, met hun ouders of de leerkracht over te praten.

---

11 Magez, W., Coppenholle, S., Timmers, J. Op stap naar het secundair onderwijs. Handleiding voor de begeleider. Brussel, VCLB, 2001, 40 blz. (2de editie)

2.2. Kiezen, doorstromen en oriënteren doorgelicht.

Wil men jonge tieners de kans geven om op een bewuste wijze te groeien naar een **verschillende studieweg op eigen maat**, dan moet men gedurende de hele lagere schoolperiode en liefst ook gedurende de eerste graad van het secundair onderwijs bouwen op een gemeenschappelijke basisvorming[12]. Die **basisvorming** moet evenwichtig en breed vormend zijn. We bedoelen daarmee dat de verschillende componenten ervan als even waardevol en elkaar aanvullend ingepast worden in de vorming:

- de ethisch-religieuze component
- de menswetenschappelijke component
- de verbaal-literaire component
- de muzische en lichamelijk vormende component
- de exact-wetenschappelijke component
- de technisch-technologische component

Deze verschillende componenten zijn herkenbaar in de opvatting rond 'meervoudige intelligentie' die we terugvinden bij de psycholoog Howard Gardner[13].
Hij onderscheidde in 1963 reeds acht soorten intelligentie. Elke vorm van intelligentie, maar vooral de combinatie van die verschillende soorten intelligenties biedt de mogelijkheid om problemen op te lossen die van belang zijn binnen de eigen cultuur of het eigen milieu.

Ieder van ons herinnert zich nog de IQ-tests die werden afgenomen in het kader van de keuzes die je moest maken bij het uittekenen van een studieloopbaan. Je mate van intelligentie werd vooral afgemeten aan de resultaten die je daar behaalde.
Eigen levenservaring en wetenschappelijk onderzoek leerde ons echter dat dit een heel beperkte en beperkende visie is op intelligentie. Het gaat bij die omschrijving van intelligentie vooral om de verbaal-taalkundige, de logisch-mathematische en de visueel-ruimtelijke intelligentie van mensen. Er zijn volgens Gardner **andere soorten intelligenties die minstens even belangrijk zijn** en waarin **kinderen bijzondere talenten** kunnen hebben.

We sommen ze even op:

- **taalkundige** intelligentie: de mentale vaardigheden die om de hoek komen kijken bij schrijven, formuleren, lezen en luisteren
- **logisch-mathematische** intelligentie: vaardigheden nodig om abstracte relaties te doorgronden en om met getallen om te gaan
- **muzikale** intelligentie: vermogen om ritmen en patronen te ontdekken en toonhoogten te horen
- **ruimtelijke** intelligentie: vermogen om op driedimensionaal niveau te denken. Onmisbaar voor architecten, technici en piloten. Ook een goed oriëntatievermogen en richtingsgevoel duiden op ruimtelijke intelligentie.
- **kinesthetische** intelligentie: heeft alles te maken met de beheersing van het lichaam. Tot grote ontwikkeling gekomen bij atleten en dansers, maar ook bij mensen die met hun handen werken
- **intrapersoonlijke** intelligentie: inzicht hebben in eigen gevoelens, handelen en denken. Besef hebben van eigen beweegredenen. Heeft alles te maken met een kritisch zelfbeeld.
- **interpersoonlijke** intelligentie: vermogen om andermans gevoelens en gedrag te begrijpen. Vernuft dat nodig is om met andere mensen overweg te kunnen en ze te motiveren. Zeer wenselijk in leidinggevende beroepen en in beroepen waarin teamwork vooropstaat.
- **natuurlijke** intelligentie: kennis en begrip van de natuur.
- (hij overwoog ook nog een negende vorm van intelligentie, namelijk existentiële intelligentie

13 OTTEN, E. Leerstijlen van leerling en docent. Tekst uitgedeeld ter gelegenheid van workshop Vedotech op 29 en 30 november 2002. (=APS: investeren in krachtig leren)

ofwel het vermogen om antwoorden te vinden op fundamentele vragen.)[14]

Dat al deze soorten intelligentie bestaan kan je afleiden uit een aantal gegevens:

- Het is bewezen dat elke intelligentie gesitueerd is in een ander en apart deel van de hersenen. Het kan dus beschadigd raken zonder dat de andere intelligenties daaronder lijden.
- Elke intelligentie heeft een apart ontwikkelingspatroon. Het heeft een andere gevoelige periode waarin het zich snel kan ontwikkelen, het heeft een andere eindgrens, het verloop is anders bij het ouder worden
- Voor elke intelligentie zijn er personen bekend die in de betreffende intelligentie bijzonder ontwikkeld waren, terwijl ze in hun overige intelligenties achtergebleven waren (idiot savants)

We gaan ervan uit dat de lagere school die hoger vermelde verschillende componenten evenwichtig nastreeft. Nochtans merken wij dat kinderen, in het verlengde daarvan, weinig bezig zijn met hun eigen interesses, kenmerken en talenten. Nochtans is 'zelfconceptverheldering', het zoeken van een antwoord op de vraag 'Wie ben ik?' één van de hoekstenen van de schoolloopbaanbegeleiding. Met de talentenzoektocht en met het toekomstspel proberen we hieraan op een speelse manier tegemoet te komen. We proberen kinderen te begeleiden in het zoeken naar hun eigen talenten, naar hun eigen sterke intelligente kanten. En dit kan pas indien de kinderen in de lagere school geconfronteerd worden met alle hoger vermelde componenten, indien de lagere school **breed** en **evenwichtig** vormt.

'Helden van elke dag' spreekt doorheen hoger vermelde traditionele cultuurcomponenten zowel vakspecifieke als **vakoverschrijdende** sleutelcompetenties (talenten) aan die we in volgende vijf grote groepen verdeeld hebben:

- competenties voor probleemoplossing
- competenties voor zelfsturing
- sociale competenties
- communicatieve competenties
- vak- en domeinspecifieke competenties

Het project heeft hierbij vooral oog voor activiteiten die betekenissen oproepen die van belang zijn voor de toekomst van de kinderen.

En kinderen verschillen!! Ze hebben een eigen persoonlijkheid, eigen interesses, eigen talenten, eigen mogelijkheden en capaciteiten. Het ontdekken ervan is essentieel in het kader van verdere doorstroming en oriëntering.

Positief omgaan met de verschillen in talenten tussen kinderen betekent dat we ingaan tegen een al te eenvoudig denken en klasseren in categorieën van 'hoog-laag begaafd', van 'sterk-zwak' (wat

14 Hoewel technische intelligentie niet vernoemd wordt tussen alle andere vormen en hoewel hieromtrent niet veel echt wetenschappelijk is bewezen, kunnen we toch stellen dat iemand die 'technisch slim' is een aantal van bovenstaande intelligenties combineert. Voor meer informatie hierover zie www.Oriento.be, tekst 'Technologische opvoeding en gender – wijzer worden'.

een hypotheek legt op een bewuste en optimale studiekeuze). Op die manier wordt 'zwak presteren' soms te vlug bevestigd in 'zwak zijn', met alle echelonneren tot gevolg. Te vroeg of te laat oriënteren naar de gepaste studiekeuze zorgt er immers voor dat kinderen hun eigen talenten niet of onvoldoende kunnen ontwikkelen.
Toch moet men erop gericht zijn om 'nivellering' te vermijden en om binnen de gemeenschappelijke basisvorming alle leerlingen maximaal te stimuleren in hun eigen talenten. Gedifferentieerd werken binnen de school en/of de klas is hierbij het sleutelbegrip. Binnen de basisvorming moet men de verschillen toch (h)erkennen en er op een positieve manier mee omgaan via o.a de groepering van de leerlingen, de benadering van de leerinhouden, de keuze van de werkvormen … [15]

Dit houdt een duidelijke keuze in voor **emanciperend onderwijs** met het accent op gelijke kansen, talentontwikkeling in veelzijdigheid en gelijkwaardigheid en maatschappelijke verantwoordelijkheidszin.
Op die manier probeert men de te vroege studiekeuze van kinderen te voorkomen. Men probeert te vermijden dat kinderen onvoorbereid kiezen, waardoor ze nogal eens in het 'watervalsysteem' terecht komen.

2.3. Aandacht voor diversiteit, voor gender en de kwaliteit van het onderwijs.

Gebrek aan aandacht voor diversiteit zorgt voor een niet-optimale kwaliteit van het onderwijs. Bepaalde jongeren presteren onder hun niveau of worden onvoldoende aangesproken op hun eigen kwaliteiten. Die kwaliteiten raken ondergesneeuwd en gaan wellicht voor een deel verloren voor de jongere zelf en voor de samenleving waarin die later een (beroeps-)rol zal moeten vervullen.

> *Achmed is een bijzonder gevoelige jongen met veel aanleg voor kunst. Gezien zijn culturele achtergrond en het feit dat hij een jongen is, wordt hij gestuurd in de richting van TSO, richting elektromechanica. Gezien hij verstandig is, werkt hij die richting met goede resultaten af, maar hij voelt er zich niet erg gelukkig bij.*
> *Eveline heeft een oom die een garage heeft. Ze gaat er vaak met vakantie en heeft in die tijd bijzondere interesse ontwikkeld voor auto- en elektromechanica. Ze lijkt er ook zelf bijzonder behendig in. Na heel wat tegenstand doorloopt ze met brio de richting elektromechanica, waar ze echter als enig meisje tussen jongens zit.*

Aandacht hebben voor diversiteit betekent dus ook aandacht hebben voor gender, zoals je in bovenstaande voorbeelden kan merken. Jongeren kiezen nog te veel vanuit een sociaal opgebouwd verwachtingspatroon. De socialisering die kinderen ondergaan dwingt hen onbewust in de richting van zogenaamd typisch vrouwelijke of mannelijke gedragskenmerken. Op langere termijn leidt dit vaak tot gendergebonden studiekeuzes of beroepskeuzes[16]. Talentontwikkeling in de ware zin van het woord vraagt dus naar een genderbewust benaderen van onderwijs, naar het ontwikkelen van genderbewust werkmateriaal.

Aandacht hebben voor gender en diversiteit is dus werken aan de **kwaliteit** van je onderwijs. Wanneer je 'gender in het onderwijs' vanuit dat standpunt bekijkt, gaat het om een meer uitgesproken vorm van '**leren omgaan met diversiteit**' in je klasgroep. Je spitst je daarbij vooral toe op de verschillen tussen de jongeren onderling. Binnen de meisjes- en jongensgroep zelf zitten er immers nog zovele verschillen (je kan ze bijna uittekenen op een continuüm), dat 'gender-problematiek' benaderen vanuit een diversiteitstandpunt je een heel stuk op weg helpt.
Je waardeert gewoon de talenten die elke jongere in je klas heeft en je begeleidt hen bij het ont-

15 Op www.oriento.be vind je heel wat interessante achtergrondinformatie hieromtrent. Je vindt er teksten over
- technologische opvoeding en gender – wijzer worden
- socialiseren: opvoeden tot lid van onze samenleving
- technologische opvoeding in een 'leerkrachtige' omgeving

16 Geurts, K., Van Woensel, A. Zij en hij op de arbeidsmarkt. Genderzakboekje. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap ESF-Agentschap-Administratie Werkgelegenheid. Leuven, Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming, 2005. Blz 32.

wikkelen van die talenten. Op die manier benader je elke jongere, los van het feit of die nu jongen of meisje is.

Omgaan met **diversiteit** betekent talenten, kenmerken van leerlingen ontdekken en hen begeleiden op de weg van de ontwikkeling van die talenten. (Differentiatie als didactisch principe)

We willen deze gedachtegang nog even verder doortrekken naar een **maatschappelijk-culturele context**. Het project 'Helden van elke dag' besteedt in zijn uitwerking aandacht aan diversiteit en is vanuit datzelfde idee eveneens geëngageerd in het denken rond onderwijs met allochtonen, andersdenkenden, anderstaligen, sociaal achtergestelde groepen in de samenleving. Het Steunpunt ICO[17] heeft hieromtrent een duidelijke visie ontwikkeld waarbij we ons volmondig aansluiten.

Omgaan met diversiteit houdt in dat je alle leerlingen optimale onderwijskansen biedt. Verscheidenheid verwijst naar de individuele verschillen, maar zeker ook naar de sociale, culturele en etnische verscheidenheid, de sekseverschillen, de taalverschillen, kennis- en vaardigheidsverschillen, en verschillen in persoonlijke beleving, waarden en normen.
Leerlingen hebben dus geen baat bij een aanpak die gericht is op de 'gemiddelde leerling'.
Dat kan alleen verholpen worden als je begint met observeren, als je de verschillen in je klas erkent, als je die verschillen aanwendt in het leerproces. ICO wil de verschillen niet eng benaderen! Elk individu kent een meervoudige identiteit: elk individu heeft een nationaliteit, behoort tot een bepaalde leeftijdsgroep, heeft een bepaalde sekse, heeft een eigen seksualiteitsbeleving, woont binnen een bepaalde zone in een bepaald type woning, … . Door hiervoor aandacht te hebben, voorkomen we dat elke leerling in een hokje geduwd wordt. Diversiteit is dus een normaal gegeven. Erkenning van en waardering voor diversiteit moet het streefdoel zijn. Dit bevordert de identiteitsontwikkeling van de leerlingen, alsook hun integratie in onze samenleving. Dit impliceert andere kwaliteitscriteria voor onderwijs.

2.4. Schoolloopbaanbegeleiding en aandacht voor diversiteit

2.4.1. Begeleiden

We vinden het zeer belangrijk stil te staan bij de overgang van het lager naar het secundair onderwijs. Dit vormt immers een belangrijk scharniermoment voor de latere beroepskeuze.
Bij doorstroming en oriëntering spelen – zoals hoger reeds vermeld - volgende begeleidingsinhouden een voorname rol[18]:

- begeleiding bij KIEZEN,
- begeleiding bij ZELFCONCEPTVERHELDERING (Wie ben ik? Wat wil ik worden? Wat ben ik waard?),
- begeleiding bij HORIZONVERRUIMING (Kennis maken met studierichtingen, functies, rollen in de maatschappij),
- begeleiding bij LOOPBAANCOMPETENTIE (Keuze van studieloopbaan).

CLB's hebben voldoende deskundigheid verworven rond dit begeleidingsdomein. Wie daarover meer wil weten, kan daar steeds terecht.

Bij elk van deze inhouden willen we, vanuit de diversiteitsgedachte, echter ook volgende aandachtspunten naar voren brengen:

17 www.steunpuntico.be
18 Magez, W., Coppenholle, S., Timmers, J. Op stap naar het secundair onderwijs. Handleiding voor de begeleider. Brussel, VCLB, 2001, 40 blz. (2de editie)

2.4.2. Kiezen

- Maken CLB-medewerkers en leerkrachten de kinderen ervan bewust dat ze vaak niet alleen kiezen? (invloed van ouders, sociale omgeving, broers en zussen, reclame,..) Deze bewustwording kan later gelinkt worden aan zelfconceptverheldering, horizonverruiming en loopbaancompetentie waar maatschappelijke rolverwachtingen zeker ter sprake zullen komen.
- Bereid je als leerkracht de kinderen voldoende voor op het 'leren kiezen' door hen voldoende keuzemomenten aan te bieden tijdens de dagelijkse praktijk: keuze naar belangstelling bij opdrachten, huistaken… , keuze in leeractiviteit, keuze in de mate van sturing die ze nodig hebben, … Een geleidelijke opbouw is hier zeker nodig. Hoe meer kans de kinderen krijgen om te leren kiezen (en hun keuze te expliciteren en te verantwoorden), hoe realistischer hun zelfconcept wordt uitgebouwd en hoe meer ze vanuit dat zelfconcept zullen kiezen voor een later beroep.
- Confronteer je de kinderen voldoende met vastgestelde genderbepaalde vooroordelen bij hun keuzelijstjes?

2.4.3. Zelfconceptverheldering

- Ben je je als CLB-begeleider en als leerkracht bewust van het feit dat interesses van kinderen en talenten en vaardigheden niet los van de gezins-, familiale en maatschappelijke context ontwikkelen? Meisjes en jongens worden reeds vroeg gestimuleerd in verschillende (min of meer stereotype) interessegebieden. Ze worden in hun talenten ook op een verschillende manier gewaardeerd: meisjes voor eerder sociale talenten, jongens eerder voor zakelijke en technische talenten en voor abstract redeneervermogen. En gezien het zelfbeeld sterk beïnvloed wordt door de waardering van 'significant others' is het te voorspellen dat meisjes en jongens hun talenten in een andere richting zullen ontwikkelen. De vraag is dan of dit wel altijd de talenten zijn die ze in aanleg hebben.
- Confronteer je de jongeren (liefst gedurende de hele lagere schoolloopbaan) voldoende met elkaars interesses zodat ook op dat gebied verruiming plaatsvindt, zodat talenten en vaardigheden kunnen ontwikkelen?
- Wetenschappelijk onderzoek heeft bewezen dat jongens en meisjes vaak op een andere manier werken en studeren. Hou je dit voor ogen zodat je niet al te voorbarige conclusies trekt als gevolg van die studiehouding? (vaak worden al te nadrukkelijke verbanden verondersteld tussen studiehouding en latere studie- en beroepskeuze)
- Gezondheid is eveneens een element van zelfconceptverheldering. Binnen het genderaspect denken we hier uiteraard vooral aan het geslacht van de jongeren. Zuiver fysisch zijn er allicht slechts voor een heel beperkt aantal beroepen tegenaanwijzingen, maar sociale verwachtingspatronen spelen hier een cruciale rol. Leg je bij het gebruik van screeningslijsten en andere hulpmiddelen voor zelfconceptverheldering de verschillende checklists[19] naast je en hertaal je het gebruikte instrument naar een gendergevoelige versie?

2.4.4. Horizonverruiming

Verkenning van de beroepenwereld

- Wordt bij alle initiatieven rond dit aspect aandacht geschonken aan de checklists (verder vermeld) rond 'beeldvorming', 'gendergevoelig' taalgebruik, 'roze en blauwe kenmerken'[20]?
- Besteed je voldoende aandacht aan bewustwording van jongeren rond de invloed van sekse, status, verwachtingen, invloeden van ouders, reclame… bij het keuzeproces?

Verkenning van de structuur van het secundair onderwijs

- Sta je als leerkracht, vanuit het 'gelijkwaardig omgaan met verschillen', voldoende stil bij je eigen

19 zie hoger vermelde checklists
20 zie hoger vermelde checklists

vooroordelen ten aanzien van de verschillende onderwijsvormen?
- Geef je in je bewoordingen, in je begeleiding niet onbewust zelf aanleiding tot het 'watervalsysteem'?
- Zoek je bij de voorstelling van verschillende studierichtingen kritisch naar die informatie die 'gendergevoelig' opgemaakt is. (Denk ook hier weer aan 'beeldvorming', 'taalgebruik', 'roze en blauwe kenmerken')

Gezien ouders een zeer belangrijke socialiserende invloed uitoefenen op kinderen en gezien ze veel invloed uitoefenen op de keuzes die kinderen maken, is het essentieel hen intensief bij dit keuzeproces te betrekken. Je bereikt op die manier een belangrijke actor in de hele genderproblematiek.

We spitsten onze aandacht hier vooral toe op de doorstromings- en oriënteringsproblematiek. Dit vormt echter slechts één –weliswaar belangrijk - scharniermoment bij de studie- en beroepskeuze van de kinderen. De leraar lager onderwijs mag echter niet vergeten (en dat niet alleen in het zesde leerjaar) dat hij elk moment van de dag een bepaalde visie op onderwijs, op gender, op mens en maatschappij uitstraalt.

3. Aandachtspunten bij een gendergevoelige aanpak in het onderwijs.

3.1. Gevalstudie

Waar wij bij de uitwerking van het project 'HELDEN VAN ELKE DAG' zelf geprobeerd hebben die gendergevoeligheid op alle terreinen te bewaken, zijn we er ons van bewust dat dit weinig effect kan hebben indien het daarbij blijft. In deze 'genderanalyse' zal je merken welke andere aspecten van en betrokkenen bij het onderwijsgebeuren hierin eveneens een rol kunnen spelen[21].

- Heeft de **opleiding** bachelor in het onderwijs:lager onderwijs besef van de gender- en diversiteitsproblematiek?
- Zijn directies en **onderwijsbeleid** zich bewust van het belang van gendergevoelig onderwijs?
- Hebben we invloed op ouders die toch een belangrijke rol spelen bij de keuzes die kinderen in hun studieloopbaan maken?
- Moeten ook **uitgeverijen of ontwerpers** van didactische materialen niet gendergevoelig zijn?

3.2. De leraar lager onderwijs.

De basiscompetenties van de leraar lager onderwijs zijn beschreven a.d.h.v. 10 functionele gehelen[22]

- We overlopen de functionele gehelen systematisch en halen die vaardigheden aan die belangrijk zijn i.v.m. de genderproblematiek. Bij elke vaardigheid sommen we een lijstje vragen op die ons inziens verhelderend kunnen zijn in het kader van een genderanalyse.

3.2.1. De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen.

- Sta je als juf/meester voldoende stil bij je eigen vooroordelen en/of percepties ten aanzien van jongens en meisjes?
- Heb je voldoende vaardigheden om een beeld te krijgen van de talenten van de kinderen van je klas? Laat je je daarbij niet beïnvloeden door sociale verwachtingen ten aanzien van jongens of meisjes?
- Houd je bij de selectie van je leerinhouden voldoende rekening met de leefwereld van meisjes/jongens? (differentiatie naar belangstelling en aanleg)[23] (Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten de belangstelling van meisjes minder kennen[24])
- Varieer je voldoende in werkvormen en groeperingvormen zodat kinderen met een verschillende leerstijl of jongens en meisjes met hun (soms aangeleerde) voorkeuren voor bepaalde manieren van werken allemaal aan hun trekken komen?
- Zorg je voor voldoende keuzemomenten voor de kinderen? Op die manier kunnen kinderen vanzelf aansluiting zoeken bij hun eigen belangstelling en niveau en bij de manier van werken die hen het beste ligt.
- Zorg je bij de formulering van je opdrachten voor de kans op beleving van succeservaringen? (belang van differentiatie naar niveau)
- Werk je bij de evaluatie met verschillende vormen van evalueren: permanent/enkel aan het eind van een periode, mondeling/schriftelijk, proces-/productevaluatie?

3.2.2. De leraar als opvoeder

- Besteed je voldoende aandacht aan het creëren van een positief leef- en leerklimaat? Aandacht besteden aan gelijkwaardigheid, leren omgaan met verschillen krijgt meer kansen bij het werken in groepen, bij het aanwenden van de CLIM-methodiek[25], bij het opzetten van partnerwerk (meis-

---

21 Op www.oriento.be vind je in de tekst 'Technologische opvoeding en gender – wijzer worden' uitgebreid informatie over sekse, gender, maatschappelijk belang van de aandacht voor gender in het onderwijs. Onder paragraaf 6 'Algemene genderanalyse' vind je bovendien de vragen die voor alle onderwijsbetrokkenen van belang kunnen zijn.

22 MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP. Beroepsprofielen en basiscompetenties van de leraren. Brussel, Departement onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie. 1999.

23 Leerkrachten hebben een enorme invloed op het gebruik van schoolboeken door leerlingen. Hun onderwijsvisie en didactische aanpak bepalen de keuze van die schoolboeken. - Zie: MOTTIER, I. Emancipatie aspecten in schoolboeken. Het ontwerpen van richtlijnen voor natuurkunde, techniek, geschiedenis en taal. Z.U. 1988. 332 blz. (proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Technische Universiteit Eindhoven, op gezag van rector Magnificus, Prof. Dr. F.N. Hooge, dinsdag 24 mei 1988 te 16.00u te Leiden.)

24 Zie: MOTTIER, I. Emancipatie-aspecten in schoolboeken. Het ontwerpen van richtlijnen voor natuurkunde, techniek, geschiedenis en taal. Z.U. 1988. 332 blz. (proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Technische Universiteit Eindhoven, op gezag van rector Magnificus, Prof. Dr. F.N. Hooge, dinsdag 24 mei 1988 te 16.00u te Leiden.)

je gekoppeld aan jongen?), bij zelfgestuurd leren a.d.h.v. gedifferentieerd materiaal en gedifferentieerde opdrachten. Voorwaarde hierbij is wel dat jongens en meisjes niet bij voorbaat vastgepind worden op bepaalde rollen (de jongen als leider van de groep, het meisje als verzorgster van de sfeer in de groep).

- Zoek je voldoende naar vrouwelijke rolmodellen binnen WO-thema's zodat meisjes voldoende kansen krijgen om zich te identificeren?
- Ben je je bewust van het feit dat ook interactie gendergekleurd kan zijn en dat je daaraan kan werken als leerkracht[26]?
- Zorg je voor een gendergevoelig taalgebruik[27] ?

3.2.3. De leraar als inhoudelijk expert

- Screen je de gebruikte handboeken op 'gendergevoeligheid'? [28] [29]
- Heb je zicht op de verschillende belangstellingsvelden bij jongens en meisjes[30]? Kan je, wat je vindt in de schoolboeken, aanvullen met materiaal zodat het interessant en relevant wordt voor meisjes en jongens?
- Ben je je ervan bewust dat de taal die je zelf hanteert en de taal die in alle bronnen gehanteerd wordt, vaak niet gendergevoelig is?

3.2.4. De leraar als organisator

- Besef je de voor- en nadelen van sommige organisatie-aspecten? Uit onderzoek blijkt dat

o klasgroepen van 15 leerlingen of minder de resultaten van kinderen positief beïnvloeden;

o streaming eerder nefast lijkt voor kinderen met een zwak zelfbeeld. Klassen waarin jongeren gemengd zitten of 'setting' zijn zeker aan te raden boven streaming[31].

3.2.5. De leraar als innovator/onderzoeker

- Hou je jezelf op de hoogte van nieuw en bruikbaar materiaal, pas verschenen bruikbare informatie en screen je die voortdurend zelf op het genderaspect?

3.2.6. De leraar als partner van ouders en verzorgers

- Ben je voldoende gewapend om op ouderavonden gefundeerde informatie te geven over de schoolloopbaan van de kinderen van je klas? Kan je daarbij het belang van gendergevoelig werken voldoende grondig argumenteren? (belang van harmonische ontwikkeling, van de ontwikkeling van alle capaciteiten en talenten van de leerlingen, belang van emancipatie voor vrouwen en voor mannen)

3.2.7. De leraar als lid van een schoolteam

Het is evident dat een leraar alleen weinig roldoorbrekend kan werken indien hij daarbij niet gedragen wordt door een schoolteam en een schoolcultuur. De hele schoolcultuur moet een sfeer van gelijk-

25 Voor meer informatie hierrond:
- Steunpunt ICO Gent , Korte meer 5, 9000 Gent, Tel.: 09/264 67 13
- Centrum voor Gelijke Kansen en Racismebestrijding, Wetstraat 155 1040 Brussel. Tel.: 02/233 07 04

26 Zie checklist GENDERGEVOELIGE INTERACTIE IN DE KLAS.
27 zie checklist GENDERGEVOELIG TAALGEBRUIK.
28 Zie checklist GENDER EN BEELDVORMING en GENDERGEVOELIG TAALGEBRUIK.
29 MOTTIER, I. Emancipatie aspecten in schoolboeken. Het ontwerpen van richtlijnen voor natuurkunde, techniek, geschiedenis en taal. Z.U. 1988. 332 blz. (proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Technische Universiteit Eindhoven, op gezag van rector Magnificus, Prof. Dr. F.N. Hooge, dinsdag 24 mei 1988 te 16.00u te Leiden).
30 MOTTIER, I. Emancipatie aspecten in schoolboeken. Het ontwerpen van richtlijnen voor natuurkunde, techniek, geschiedenis en taal. Z.U. 1988. 332 blz. (proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Technische Universiteit Eindhoven, op gezag van rector Magnificus, Prof. Dr. F.N. Hooge, dinsdag 24 mei 1988 te 16.00u te Leiden).
31 HANNAN, D.F., SMYTH, E., McCULLAGH, J., O'LEARY, R. , Mc MAHON, D. Coeducation and gender equality. Exam Performance, Stress and Personal Development. Dublin, Oak Tree Press. 1996. 314 blz.

waardigheid uitstralen. We komen daar verder op terug (**zie 3. Het beleid van een onderwijsinstelling**).

- Wordt er binnen het schoolteam voldoende aandacht besteed aan alle reeds vermelde aspecten?
- Screent men - vanuit dit standpunt - voldoende de materialen, handboeken,… die men wil aankopen[32]?
- Wordt ook onder collega's een gendergevoelige interactie gebruikt[33]?
- En worden leerkrachten aangespoord zich bewust te worden van en te werken aan het belang van een gendergevoelige interactie met de kinderen in de klas?

3.2.8. De leraar als partner van externen

- Hou je bij bedrijfsbezoeken, bij het uitnodigen van sprekers,… rekening met het belang van de modelfunctie voor meisjes? (vrouwen met uitzonderlijke verdiensten op dit vakgebied)
- Benadruk je bij eventuele contacten met CLB's dit aspect?

3.2.9. De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap

De genderproblematiek is een zeer geschikt thema binnen het maatschappelijk debat. Werkvormen waarbij beeldvorming, stereotiep denken … bevraagd worden, zijn daarvoor uitermate geschikt[34].

- Ben je je bewust van je eigen genderstandpunt?
- Kan je dit standpunt voldoende duidelijk verwoorden tegenover anderen?

3.2.10. De leraar als cultuurparticipant

3.3. De opleiding bachelor in het onderwijs: lager onderwijs

Hierboven hadden we het over leerkrachten die reeds in functie zijn. Belangrijk aanknopingspunt voor veranderingen is uiteraard de opleiding.
We proberen ook voor die actoren een **gendervragenlijst** op te stellen.

Het is vanzelfsprekend dat de vragen, opgesomd onder 1 hier evenzeer gelden. Studenten moeten worden opgeleid met aandacht voor alle hogervermelde vragen.

Het spreekt bovendien voor zich dat de hele opleiding een sfeer van gelijkwaardigheid en gendergevoeligheid moet ademen.

- Vinden we in het opleidingsconcept een mens- en maatschappijbeeld terug dat gekenmerkt wordt door gelijkwaardigheid en gendergevoeligheid?
- Expliciteren we dit mens- en maatschappijbeeld voldoende duidelijk aan de studenten? En doen we dit in alle componenten van de opleiding: alle opleidingsonderdelen, contacturen, keuze van opdrachten, keuze van stageplaatsen, eigen manier van werken met studenten, wijze van evalueren…. [35] (Roldoorbrekend werken is niet voldoende. Expliciteren van eigen visie is nodig, wil men enig effect bereiken!)
- Vertalen we dit mens- en maatschappijbeeld in een consequente visie op leren en ontwikkelen?
- Besteden we binnen de opleiding voldoende aandacht aan attitudevorming bij de studenten? (leren omgaan met verschillen en die verschillen - van welke aard ook - gelijk waarderen) [36]
- Reiken we studenten pedagogisch en didactisch die kennis, vaardigheden en attitudes aan die binnen die visie op leren en ontwikkelen kaderen?
- Gebruiken we als opleiders zelf een gendergevoelige taal?

---

32 Zie checklists: GENDER EN BEELDVORMING, GENDERGEVOELIG TAALGEBRUIK.
33 Zie checklist GENDERGEVOELIGE INTERACTIE IN DE KLAS
34 Geschikt materiaal is te o.a. te vinden in : FRANS, E., FRANCOIS, K., LEONARD, H. e.a. Sociaal competente leerkrachten: een werkmap voor de leerkrachtenopleiding. Leren omgaan met diversiteit, grenzen en grensoverschrijdend gedrag, seksualiteit en intimiteit. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. 2001, 479 blz.
35 Gezien opleiders ook 'leraren' zijn, moeten ook zij zich dezelfde vragen stellen ten aanzien van hun eigen onderwijs zoals leraren lager onderwijs zich moeten stellen. Zie daarvoor onder 1.
36 Zie Steunpunt ICO Gent voor vorming rond 'intercultureel onderwijs'. (o.a. CLIM-methodiek= coöperatief leren in multiculturele groepen)

We wijzen in dit verband op een aandachtspunt dat bijzonder belangrijk is in het kader van studie- en schoolloopbaanbegeleiding van jonge kinderen.
Vele leraren in het lager, secundair en hoger onderwijs hebben zelf een ASO-verleden en kampen met vooroordelen ten opzichte van meer technische leerinhouden en studierichtingen en hebben zeker geen ervaring met dit onderwijs of deze leerinhouden. (onbekend=onbemind). Vanuit deze onwetendheid is de kans op sekserol-bevestigend oriënteren dus vrij groot. Meer vertrouwdheid met deze technische wereld en een meer gendergevoelige visie erop zou dus welkom zijn.

In het kader van 'leren omgaan met diversiteit' is het **waarderen van verschillen in kenmerken en talenten** enorm belangrijk. Naast structurele veranderingen in het secundair onderwijs (waarop we hier niet verder ingaan), moeten opleiders studenten opleiden om kinderen te begeleiden naar en in **gelijkwaardigheid**.

- Sta je als opleider voldoende stil bij je eigen vooroordelen en/of beeldvorming ten aanzien van minder gewaardeerde studierichtingen? (gezien vanuit het oogpunt van cognitie)
- Heb je voldoende zicht op de negatieve spiraal waartoe het 'watervalsysteem' leidt?
- Ga je het maatschappelijk debat hierover aan met je studenten? Leer je hen inzien dat het aloude onderscheid tussen handen- en hoofdarbeid al lang voorbij gestreefd is, dat handenarbeid vaak heel wat hoofdarbeid veronderstelt.[37] (Vanwaar dan nog steeds de hogere waardering van de ene soort arbeid boven de andere?)
- In hoeverre zijn de verschillende opleidingen hierbij betrokken?
- Zijn er formele samenwerkingsverbanden?
- Werken de verschillende opleidingen vanuit eenzelfde visie?

3.4. Het beleid van een onderwijsinstelling

Hierboven vermeldden we reeds dat een dergelijke visie moet ingebed zijn in een gehele schoolcultuur. Dat het beleid van een school hierin een belangrijke rol speelt, is evident.[38] We hebben het hier zowel over het beleid van de lagere school als over het beleid van de opleidingsinstituten. We baseren ons voor deze screeningslijst op 'Een zelfanalyse aan de hand van het kwaliteitsmodel van de European Foundation For Quality Management', m.a.w.: het EFQM-model[39])

- Heeft ook de schoolleiding een gendergevoelige visie op het onderwijsgebeuren? [40]
- Wordt dit engagement expliciet gemaakt in haar missie en opleidingsconcept, in de opleidingsgidsen, in het schoolwerkplan, in brochures voor ouders en voor leerlingen of studenten?
- Is dit engagement duidelijk herkenbaar in haar beleid?
  - Personeelsbeleid: aanwerven van mensen die die visie delen
  - Vorming van personeel: vormingsmomenten inbouwen
  - Personeel vrijmaken dat hiervoor een expliciete verantwoordelijkheid krijgt (screenen van materiaal…, vormen van personeel, …)
  - Individuele en/of collectieve inspanningen dienaangaande aanmoedigen, ondersteunen en belonen
  - Een budget voorzien voor de realisatie van dit project?
    - Hoe vertaalt het beleid die visie naar de buitenwereld toe? (promotiemateriaal, jobadvertenties, nascholing en bijscholing,…)
    - Wie wordt hierbij aangesproken? (stage-instellingen, externe partners)
    - Is de directie er zich van bewust dat gendergevoeligheid pas kans heeft op succes indien die van toepassing is op de gehele organisatie?

37 Zie Bossaerts, B., Denys, J. en G. Tegenbos. Accent op talent. Een geïntegreerde visie op leren en werken. Eindrapport van de commissie 'een nieuw perspectief voor technische en technologische beroepen en opleidingen' aan de KONING BOUDEWIJNSTICHTING. Antwerpen-Apeldoorn, Garant, 2002. Blz. 34
38 Op dit aspect wordt uitvoerig ingegaan in het boek
HANNAN, D.F., SMYTH, E., McCULLAGH, J., O'LEARY, R. , Mc MAHON, D. Coeducation and gender equality. Exam Performance, Stress and Personal Development. Dublin, Oak Tree Press. 1996. 314 blz.
39 Zie:DECAT, A., DESMET-GOETHALS, J, MYLE, B. e.a. Euwedin. Aan de slag met gender in beroepsgerichte opleidingen. Brussel, Amazone, 2002. Blz. 14 e.v.
40 Zie checklist GENDERGEVOELIGE INTERACTIE IN DE KLAS. (Gendercultuur op school.)

- Vanuit welke doelstellingen heeft men aandacht voor het genderaspect? Welke doelstellingen wil men er mee bereiken? Zijn er duidelijk meetbare doelstellingen voorop gesteld? (vb. materiaal ontwikkelen dat gendergevoelig is? De opleiding aanpassen aan genderverschillen in de samenleving, aan nieuwe ontwikkelingen in de samenleving? Checklists voor genderanalyse ter beschikking stellen?....)
- Communiceert het beleid deze doelstellingen, prioriteiten, acties en evaluaties duidelijk? Intern en extern? Op korte en op lange termijn?
- Hoe is de man/vrouwverhouding in het personeelsbestand? Heeft het beleid zicht op het genderbewustzijn van zijn medewerkers? Wordt er gepeild naar hun opvattingen, kennis en ervaring inzake diversiteit, gelijke kansen en gender?
- Wordt er in de opleiding speciaal aandacht aan besteed? (afzonderlijk onderdeel in het onderwijsaanbod? Aanpassing van het didactisch materiaal?)
- Welke (on)rechtstreekse aanwijzingen zijn er in verband met de effectiviteit van de genderbenadering? (slaagpercentage van meisjes en jongens, meer keuze voor technische en technologische studierichtingen?...)
- Hoe krijgt de onderwijsinstelling zicht op haar imago op het vlak van gender?

3.5. Ouders

Gezien **ouders** een zeer belangrijke socialiserende invloed uitoefenen op kinderen en gezien ze vaak een belangrijke invloed hebben op de keuzes die kinderen maken, is het zeer belangrijk hen intensief bij dit keuzeproces te betrekken. Je bereikt op die manier een belangrijke actor in de hele genderproblematiek.

Hoe betrek je ouders bij deze aandachtspunten? Ze vormen een zeer diverse doelgroep met heel verschillende mens- en maatschappijbeelden en daarbij aansluitende waarden en normen.
Hen rechtstreeks benaderen is onbegonnen werk. Maar via allerlei kanalen hebben we zeker kansen tot communicatie.

- In de lagere school worden ouders vaak vrij intensief betrokken bij het schoolgebeuren. Directie, maar vooral klastitularissen spelen hierbij een belangrijke rol.
- Oudercontacten en infoavonden zijn evenzeer belangrijke contactmomenten.
- Ouders worden ook aangesproken via CLB's.
- Oudervereningingen hebben enige invloed via publicaties, infoavonden.

Dat de manier waarop met ouders gecommuniceerd wordt hier een extreem belangrijke rol speelt, ligt voor de hand. Met respect voor hun waarden- en normenpatroon een open gesprek aangaan (= contextuele benadering[41]) lijkt hier essentieel.

3.6. Uitgeverijen, ontwerpers van didactisch materiaal

We denken dat we ons hier moeten beperken tot:

- het proberen motiveren voor dit aandachtspunt;
- het onder de aandacht brengen van een aantal algemene checklists rond 'beeldvorming', 'taalgebruik' en 'blauwe en roze kenmerken'.

Hoewel niemand van ons nog bewust twijfelt aan de noodzaak van gelijkwaardigheid tussen mannen en vrouwen, tussen jongens en meisjes, biedt **genderanalyse** een kritische blik op het onderwijsaanbod zodat vanzelfsprekendheden in vraag worden gesteld. We noteerden vroeger al dat het opbouwen van verwachtingen en het aanleren van daarbij aansluitende gedragspatronen vrij onbe-

41 VAN MULLIGEN, W., GIELES, P., NIEUWENBROEK, A. Tussen thuis en school. Over contextuele leerlingenbegeleiding. Leuven, Acco, 2002, 160 blz. (2de druk)

wust gebeurt. Je bewust worden van je eigen beeldvorming, van de beeldvorming die in het onderwijs op allerlei manieren wordt doorgegeven kan dus alleen maar verhelderend zijn.

- Hoe worden mannen/vrouwen afgebeeld in onze handboeken?
- Gaan leerkrachten op dezelfde manier om met jongens als met meisjes?
- Is de gehanteerde taal in lesmateriaal, handboeken, bij het eigen lesgeven, bij … wel zo gendergevoelig als op het eerste zicht lijkt?
- Kan je – gezien de soms verschillende beginsituatie bij jongens en meisjes – wel spreken van gelijke kansen voor diezelfde jongens en meisjes? (jongens worden bv. van huis uit vaak gestimuleerd om radio's, tv's… uit elkaar te halen, terwijl dat bij meisjes minder het geval is.)

4. Controlelijsten: hulpmiddelen bij een gendergevoelige aanpak.

In nummer 1 hadden we het reeds over de controlelijsten die opgenomen zijn in dit project. We willen met deze lijsten vooral bereiken dat elke betrokkene – ieder op zijn/haar manier – aandacht schenkt aan de talenten van kinderen, vrij van vooroordelen ten opzichte van het feit of het om een jongen of een meisje gaat. Hoe kan je dit doen? Je kan de gepaste controlelijst even raadplegen indien het gaat over:

- **jezelf**. Wil je even stilstaan bij jezelf om te weten of je eerder over mannelijke dan over vrouwelijke kenmerken beschikt? (chekclist blauwe en roze talenten bij volwassenen)
- je **aandacht voor elk kind** dat zowel over eerder vrouwelijke dan over eerder mannelijke kenmerken beschikt (checklist blauwe en roze talenten bij kinderen). Elk kind heeft zowel blauwe als roze eigenschappen. Elk kind heeft een eigen-aardige persoonlijkheid en dat is maar goed ook.
- je **pedagogisch handelen in klas en school** (checklist genderneutrale interactie). Hoe ga je om met de kinderen van je klas? Besef je dat leerkrachten vaak anders omgaan met jongens dan met meisjes? Hoe zit het met jouw interactie met jongens en meisjes?
- een **genderneutraal taalgebruik**, zowel in schriftelijke als in mondelinge taal (checklist genderneutraal taalgebruik). Weet je dat we in ons taalgebruik vaak verraden hoe we naar jongens en meisjes, naar mannen en vrouwen kijken? Dit besef kan het begin zijn om meer genderneutraal om te gaan met leerinhoud.
- een **juist beeldgebruik** (checklist gender en beeldvorming). Elk beeld vertelt zijn verhaal. Door middel van beeldgebruik lichten we een tipje van de sluier op over onze eigen visie op mens, maatschappij, op mannen en vrouwen,….
- het stimuleren van de interesse van jongens, maar vooral van meisjes voor **technologieonderwijs** (checklist gender en technologie-onderwijs).

Het is de bedoeling om aan alle betrokkenen één of meerdere lijsten door te geven, afhankelijk van de taak die ze in het onderwijs op zich nemen. Zo zal de checklist rond 'gendergevoelige interactie' in eer-

ste instantie belangrijk zijn voor die betrokkenen die omgaan met de jongeren zelf. De ckecklist 'beeldvorming' daarentegen is dan vooral bedoeld voor uitgeverijen en ontwerpers van didactisch materiaal. Verder vind je de achtergrond waarop elke ontworpen controlelijst geënt is. Je vindt er bovendien de motivering voor het belang van elke contolelijst.

4.1. Blauwe en roze kenmerken bij mannen en bij vrouwen en bij kinderen

In de literatuur is voldoende bewijsmateriaal te vinden over de genetische verschillen tussen jongens en meisjes of tussen mannen en vrouwen. Soms horen daarbij ook gedragsverschillen[42].
Maar dat de verschillen niet zo groot zijn als in de volksmond vaak wordt beweerd, en dat ze via socialisering thuis en op school uitvergroot worden, is geen nieuw verhaal[43].
Je moet maar een boek open slaan, een film of reclame bekijken, uitspraken van mensen beluisteren,… om te merken hoe hard die ideeën ingebakken zijn. Jongens en mannen worden zogenaamde blauwe kenmerken toegeschreven en meisjes en vrouwen hebben zogenaamde roze kenmerken.

4.1.1. Checklist 1: blauwe en roze kenmerken: kenmerken van mannen en vrouwen.

De vzw Impuls[44] ontwierp een zelftest waarbij mensen zichzelf kunnen screenen op hun blauwe en roze eigenschappen. Je vindt die eigenschappen hieronder. Op de zelftest staan ze uiteraard door elkaar.

Blauwe eigenschappen	**Roze eigenschappen**
• Ik vertrouw op mezelf. • Ik neem gemakkelijk beslissingen. • Ik ben onafhankelijk. • Ik ben ambitieus. • Ik breng goed structuur aan. • Ik ben prestatiegericht. • Ik ben analytisch. • Ik ben bereid risico's te nemen. • Ik kom op voor mijn overtuiging. • Ik heb een kritische geest. • Ik ben dominant. • Ik ben individualistisch. • Ik benader mensen en dingen eerder zakelijk. • Ik verwerk mijn gevoelens alleen. • Ik ben competitief. • Ik neem gemakkelijk leiding.	• Ik leg vlot (sociale) contacten. • Ik ben invoelend en meelevend. • Ik kan goed troosten. • Ik ben passioneel. • Ik ben relatiegericht. • Ik kan goed luisteren. • Ik ben geduldig. • Ik ben gevoelig voor de behoeftes van anderen. • Ik heb een goede intuïtie. • Ik geef makkelijk waardering. • Ik ben gericht op samenwerking. • Ik hou mezelf op de achtergrond. • Ik benader anderen met persoonlijke betrokkenheid. • Ik sympathiseer snel. • De manier waarop is voor mij belangrijker dan het doel. • Ik zorg voor de sfeer.
Eerder gericht op - zelfstandigheid, autonomie. - rationeel zijn. - doelgerichtheid. - 'doen'. - de buitenwereld. - technische aanpak van de dingen. - hiërarchisch denken.	**Eerder gericht op** - anderen, verbondenheid. - emotioneel zijn. - procesmatig denken. - 'zijn'. - de binnenwereld. - aanpak waarbij communicatie primeert. - horizontaal denken.

42 Voor info zie www.oriento.be tekst 'Technologische opvoeding en gender – wijzer worden'.
43 Voor info zie www.oriento.be tekst 'Socialiseren: opvoeden tot lidmaatschap aan onze samenleving.
44 Voor meer info kan je terecht op www.impulsvorming.be.

4.1.2. Checklist 2: blauwe en roze talenten bij kinderen.

We probeerden - in overleg met Mips Meyntjens[45]- deze lijst te hertalen in kinder- en jongerenjargon. Wanneer kinderen dit vragenlijstje[46] doornemen merken ze dat ze lang niet zo mannelijk of vrouwelijk zijn als ze soms denken. Ze hebben kenmerken, **kwaliteiten die mede hun persoonlijkheid maken**: de ene is daarbij wat blauwer of rozer dan de andere.
Bovendien zijn heel wat roze kwaliteiten belangrijk voor zogenaamde 'mannelijke' beroepen en blauwe kwaliteiten voor zogenaamd 'vrouwelijke' beroepen.
Deze belangrijke vaststelling, deze **waardering van verschillende kwaliteiten** is de essentie van het idee achter deze checklist.

Nadat de jongeren het lijstje hebben ingevuld, kan een gesprek volgen over het belang van kenmerken in het kader van hun eigen ontwikkeling en hun verdere studieloopbaan. Het verbinden van kenmerken aan bepaalde beroepen confronteert jongeren verder met de idee dat voor alle beroepen wellicht zowel blauwe als roze kenmerken nodig zijn[47].

4.2. Gendergevoelige interactie in de klas (checklist 3)

Onderzoek wees uit dat interactie invloed heeft op het ontwikkelen van eerder mannelijk dan wel vrouwelijk gedrag[48].
Symoens en Sarens deden in 2000 wetenschappelijk onderzoek naar de interactie tussen leerkracht en leerlingen in de klas. Ze ontdekten dat die **interactie genderbepaald**[49] is en langs deze weg ook invloed heeft op de studiekeuze en de beroepsoriëntering van jongeren in het secundair onderwijs en later.[50] [51]

Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat jongens en meisjes niet evenveel antwoordbeurten krijgen.

- Jongens krijgen meestal vanzelf meer antwoordbeurten omdat ze zelf meer initiatief nemen om te antwoorden.
- De beurten nemen bovendien meer tijd in beslag dan wanneer meisjes aan het woord zijn (hoewel meisjes langere beurten krijgen in meer 'vrouwelijke' vakken (talen)).
- Meisjes krijgen vaker dan jongens een inhoudelijke hulpbeurt. Jongens worden meer gestimuleerd om zelf tot een oplossing te komen.

Het is belangrijk je daarvan bewust te zijn als leerkracht. Welke vragen stel ik ? Aan wie? Hoe vaak? Las ik wel voldoende denkpauzes in zodat alle kinderen de kans krijgen de vragen eerst voor zichzelf op te lossen en nadien het woord te vragen[52]. Spreek ik de meisjes voldoende rechtstreeks aan?

Meisjes denken ook vaker: "Ik wil wel, maar ik kan niet", terwijl jongens denken: "Ik kan wel, maar ik wil niet!" Meisjes schrijven succes dus eerder toe aan toeval dan aan eigen kunnen. Het is daarom erg belangrijk aandacht te besteden aan het ontwikkelen van een positiever zelfbeeld bij meisjes. Efficiënt feedback geven en vooral positieve feedback geven over hun 'kunnen' is daarvoor een aangewezen weg.

Meisjes hebben in lessen meer behoefte aan herkenbare onderwerpen, aan onderwerpen waarbij ze verbanden kunnen leggen tussen de theorie en de dagelijkse realiteit. Ze zijn meer geïnteresseerd in onderwerpen met maatschappelijk belang, in historische ontwikkelingen. Meisjes moeten echter ook technische problemen leren oplossen, net zoals jongens ook op de hoogte moeten zijn van onderwerpen met maatschappelijk belang. Anders werken we de stereotype verschillen nog

45 Medewerker van vzw Impuls.
46 Zie cheklist 'Blauwe en roze talenten bij kinderen'.
47 Dit verbinden van kenmerken aan talenten en beroepen komt voldoende aan bod in de talentenzoektocht en het toekomstspel.
48 Voor meer informatie zie www.oriento.be - tekst 'Socialiseren. Opvoeden tot lidmaatschap aan onze samenleving.'
49 Leerkrachten vertonen ander gedrag tegenover jongens dan tegenover meisjes.
50 SYMOENS, T. , SARENS, H. Genderbepaalde interacties in de klas. Literatuurstudie en ontwikkeling van een vormingsprogramma voor leerkrachten. Antwerpen, UIA, 2000.
51 Dezelfde vaststellingen vonden we ook in: HANNAN, D.F., SMYTH, E., McCULLAGH, J., O'LEARY, R. , Mc MAHON, D. Coeducation and gender equality. Exam Performance, Stress and Personal Development. Dublin, Oak Tree Press. 1996. 314 blz.
52 Interactief leren is een goed alternatief om een dergelijke valkuil te vermijden.

verder in de hand. Naast pogingen om de kinderen bewust te maken van die stereotypen, is het aangewezen dat de leerkracht varieert in lesonderwerpen. Wanneer hij/zij de kinderen bovendien af en toe de kans geeft zelf onderwerpen aan te brengen, verhoogt hun betrokkenheid en verantwoordelijkheid bij het verder verloop van de les. Dit bezorgt de kinderen dan weer een beter zelfwaardegevoel, iets wat zowel jongens als meisjes ten goede komt.

In deze checklist willen we het vooral hebben over de omgang tussen leraren en hun leerlingen in de klas. We bespreken daarbij niet alleen de verbale en non-verbale taal, maar ook enkele algemene pedagogische en didactische aspecten.

Veranderen in lesgeverstijl gaat echter niet vanzelf. Interactiepatronen, taalgebruik zitten zo ingebakken in onze dagelijkse manier van doen, dat we ons er vaak helemaal niet van bewust zijn! Het is dan ook moeilijk er op eigen houtje iets aan te doen.

- Vraag een collega eens om een aantal van je lessen te observeren of op te nemen op video.
- Bespreek en analyseer ze samen met de checklist in het achterhoofd.
- Bekijk welke gendergebonden interactieprocessen je merkt.
- Zoek nadien hoe je het anders kan aanpakken/formuleren? [53]

We willen er evenwel op wijzen dat de leraar slechts één participant is binnen een school. Ook de **cultuur die heerst op een school** ademt een bepaalde sfeer - en dus een bepaalde visie op gender - uit. Als leerkracht in je klas sta je vrij machteloos indien de school niet dezelfde gendergevoelige cultuur ademt.

- Staat de school stil bij de impliciete gendercultuur die er misschien heerst? Voert het beleid een genderbewust personeelsbeleid? (vrouwelijke kandidaten in een hogere functie? En evenzeer…. mannelijke kandidaten voorrang geven in een te eenzijdig vrouwelijk personeelskader?)
- Enkele vragen die men zich kan stellen:
  - Hoeveel mannelijke en hoeveel vrouwelijke leerkrachten?
  - Welke ondersteuning biedt de school aan de leerlingen?
  - Welke extra-activiteiten worden er georganiseerd? Hoeveel meisjes komen naar ieder van deze activiteiten? Hoeveel jongens? (Sport, vrije tijd, uitstappen, projecten, film- en theatervoorstellingen?)
  - Hoe worden de ruimtes in de school verdeeld?
  - Hoe worden de ruimtes aangekleed?
  - Hoe neutraal is het schoolreglement? (screenen met 'emancipatie effect rapportage'[54])
  - Welke 'leerling' wil de school als eindresultaat?
  - Welk imago heeft de school in de regio? Welke imago streeft ze na?
  - Wordt de studie- en beroepskeuze met respect voor de eigen identiteit van de leerlingen begeleid? (zie checklist 'algemene genderanalyse')

53 Voor oefenmateriaal zie Symoens en Sarens.
54 Meier, P., De Bleeckere, N., Franken, M. e.a. DE EER VAN ONS BELEID. EER. EMANCIPATIE-EFFECT-RAPPORTAGE. Brussel, Gelijke kansen in Vlaanderen. 2001. 32 blz.

4.3. Gendergevoelig taalgebruik (checklist 4)

Deze checklist beperkt zich tot **schriftelijk** taalgebruik. Mondeling taalgebruik komt aan bod in de checklist 'gendergevoelige interactie in de klas'.

Als je iets neerschrijft, dan kies je daarbij bepaalde woorden, dan zeg je bepaalde dingen en zwijg je over andere, dan leg je bepaalde accenten, dan hanteer je een bepaalde schrijfstijl, dan……
Dat al die keuzes de lezer onbewust beïnvloeden, proberen we aan te tonen met volgend voorbeeld:

Vergelijk volgende twee stukjes tekst met elkaar!

> *De spelertjes van de voetbalmatch van gisteravond waren vrij hevig. Ze schopten er vrolijk op los, ze liepen ongecontroleerd over het veld en konden het niet nalaten elkaar af en toe een duw te verkopen of aan elkaars truitje te trekken.*

> *Gisteravond was het alweer echt hommeles op de voetbalmatch van de duiveltjes. De hele tijd zag je niets anders dan ongecontroleerd spel: ze schopten de bal gewoon in het rond, holden van hot naar her over het veld, schopten elkaar voortdurend naar de schenen en sleurden daarbij bijna elkaars truitjes aan flarden*

Zelfs deze kleine nuancering in verslaggeving toont aan dat schrijftaal een totaal ander beeld kan ophangen van dezelfde gebeurtenis.
Zo kan je in je schrijftaal– onbewust meestal – laten doorschemeren welk beeld je hebt over mannen en vrouwen, welke verwachtingen je hebt ten aanzien van jongens en meisjes, ten aanzien van mannen en vrouwen.

> *Je vindt bij de beschrijving van kenmerken van mannen of vrouwen vaak andere adjectieven: een **gevoelige** vrouw tegenover een man die doorgaat voor een **zachtgekookt eitje**; de **zakelijke** aanpak van een man tegenover de aanpak van een vrouw als van een **iron lady'**, …*

Op deze en op vele andere manieren verraden mensen wat ze denken over mannen en vrouwen en hoe die zich moeten gedragen.
Wil je werken aan gendergevoeligheid dan moet je je schrijftaal kritisch onder de loupe nemen. Vandaar de checklist.
Deze lijst vragen kan zowat overal gebruikt worden. Leraren hanteren of schrijven zelf allerlei materiaal waarbij geschreven taal het belangrijkste kanaal is.

4.4. Gender en beeldvorming (checklist 5)

We leven in een beeldcultuur[55]. Ook in het onderwijs spelen beelden een belangrijke rol. Elk beeld roept op om betekenis te geven, te interpreteren, te associëren. Wanneer je gendergevoeligheid beoogt, dan kan je het belang van beeldvorming niet genoeg benadrukken.

Dit voorbeeld toont aan hoe belangrijk het is je bewust te worden van het feit dat je met beelden vaak de indruk wekt dat dingen vanzelfsprekend zijn. Als je een allochtoon meisje steeds voorstelt met een hoofddoek en vrij traditionele klederdracht, geef je de indruk dat alle allochtone meisjes zo gekleed gaan.

> *Werk je in de brochures voor studieadvies, of bij de voorbeelden die je citeert in de klas, of in de profielbeschrijvingen van jobs steeds met mannelijke ingenieurs of met vrouwelijk poetspersoneel, dan creëer je de indruk dat die jobs bij een bepaald geslacht horen.*

Aandacht besteden aan pluriforme en positieve beeldvorming is daarom zeer belangrijk.
Eén van de hulpmiddeltjes is dan 'het opwaarderen van de ondergewaardeerde pool'.

> *Meer vrouwen in beeld brengen in eerder mannelijke beroepen en omgekeerd.*
> *Meer allochtonen in beeld brengen in leidinggevende jobs, …*

Een beeld is geen realistische weergave van de werkelijkheid. Men vergeet dat een foto of een beeld tot stand komt door middel van technologie en door de keuzes van diegene die de foto of het beeld maakt. **Elke keuze bekent kleur.**

Stereotypering (waarbij men naïeve koppelingen maakt tussen beelden en kenmerken van bepaalde mensen) wordt pas problematisch als ze gekoppeld wordt aan waardeoordelen. (voorbeeld: negatief geladen woorden die gekoppeld worden aan de biologische eigenschappen van een groep: emotioneel en vrouwen, woorden zoals kletstante, zeurkous, zageman,…)
Het is dus erg belangrijk stereotypen te herkennen en ze van hun vanzelfsprekendheid te ontdoen.
Belangrijke elementen die bij stereotypering voorkomen kunnen zijn:

- primitiveren *(voorbeeld bij allochtonen: het charmante van de zwarte vrouw die haar baby op de rug draagt tijdens het werk);*
- erotiseren *(voorbeeld: de oosterse vrouw met neergeslagen ogen);*
- exotiseren *(voorbeeld: de Indiaanse vrouw in veelkleurige klederdracht op open sandalen);*
- problematiseren *(voorbeeld: Turkse kinderen in vervallen straten);*
- criminaliseren *(voorbeeld: foto van allochtonen die herrie schoppen op de bus, terwijl geen autochtone jongeren in beeld komen).*

Hier gaat het om beelden die gebruikt worden in alle mogelijke bronnen: boeken, tijdschriften, cd-roms, websites, infofolders,…. De gehanteerde beeldvorming kan een belangrijke invloed hebben op de kijker.
Het gebruik van cartoons is een heel sterke zet. Door het gebruik van humor trek je gemakkelijker de aandacht van ongeïnteresseerde lezers. Meestal worden in cartoons mannen en vrouwen stereotyp voorgesteld. Door deze stereotype beelden net te doorbreken in cartoons, wint je boodschap aan kracht. Door de overdrijving schept de cartoon ook afstand. Je kan daarbij werken met uitvergroting of omkering in het beeld. Liefst de omkering uitvergroot weergeven (ev. naast het stereotype kleine beeld).

---

55 We haalden de info voor deze rubriek uit:
SMELIK, A., BUIKEMA, R., MEYER, M. Effectief beeldvormen. Theorie, analyse en praktijk van beeldvormingsprocessen. Assen. Van Gorcum, 1999. 205 blz.

Bij een bewegend beeld komen volgende aspecten erbij:
- camerabeweging: wie staat in de kijker?
- duur van een opname: krijgen vrouwen evenveel 'speeltijd' toebedeeld als mannen?
- montage.

Vaak wordt een beroep gedaan op de redenering: het is nu eenmaal zo. Maar dan ontkent men de kracht van beeldvorming om stereotypie te doorbreken.
Niet alleen in foto's en (bewegende) beelden speelt de factor gender. Ook in grafische vormgeving en kleurgebruik kan je opmerken dat jongens en meisjes of mannen en vrouwen andere voorkeuren hebben. Let maar eens op tijdschriften die een hoge oplage nastreven bij genderspecifieke doelgroepen: een voetbaltijdschrift ziet er helemaal anders uit dan een vrouwenblad. Deze kennis kan gebruikt worden om roldoorbrekend te werken in grafiek. Wat denk je van een leerboek technologie in een roze kaft? Of blauwgrijs? Wat denk je van groen?

Bij het maken, weergeven, drukken, gebruiken van beelden.. kan deze checklist handig zijn.

4.5. Gender en technologieonderwijs(checklist 6)

Er is een nijpend **tekort** aan **technologisch geschoolde werknemers**. Bovendien wordt al meerdere jaren vanuit diverse hoeken gewezen op een algemene dalende interesse voor wetenschappen en techniek. Dit verschijnsel is Europees.. Komt dit omdat technologische beroepen ondergewaardeerd worden in het studiekeuzeproces van leerlingen?

Opvallend is ook de **genderkloof** die waar te nemen is: minder meisjes kiezen voor wetenschappen en/of technologie [56] [57]. Als meisjes al belangstelling hebben, dan is dat vooral voor apparaten die te maken hebben met menselijke communicatie, medische technologie, verzorging en levensstijl. Daar waar jongens over het algemeen meer oog hebben voor de materiële gebruikswaarde zijn meisjes gevoeliger voor de sociaal-culturele gebruikswaarde.
We staan nog even stil bij **de verschillen in aanpak van techniek tussen jongens en meisjes**. Generaliserend komen deze verschillen hier op neer:

Jongens en techniek	**Meisjes en techniek**
De rechterhersenhelft is beter ontwikkeld. De rechterhelft regelt beweging, ruimtelijke en lichamelijke oriëntatie.	De linkerhersenhelft beter ontwikkeld. De linkerhelft regelt taalverwerving en het nadenken.
Jongens zijn goed in grove motoriek.	Ze zijn goed in fijne motoriek.
Ze hebben meer zelfvertrouwen dan meisjes.	Rond 11 jaar gaat hun zelfvertrouwen achteruit.
Ze zien zichzelf meer als ontwerpers/makers van techniek.	Ze zien zichzelf meer als gebruikers van techniek.
Ze vertonen 'deskundigengedrag'.	Ze vertonen meer 'lekengedrag'.
Jongens schrijven vaker succeservaringen toe aan zichzelf en mislukkingen aan externe omstandigheden.	Meisjes schrijven vaker succeservaringen toe aan externe omstandigheden en mislukkingen aan zichzelf.
Ze zijn meer gericht op individuele prestatie.	Ze zijn meer gericht op samenwerking.

56 Borrey, S., Moens, G. Euroscene project report for Flanders. Brussels. Ministry of the Flemisch Community-science and innovation Administration. 2005.
57 Geurts, K., Van Woensel, A. Zij en hij op de arbeidsmarkt. Genderzakboekje. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap ESF-Agentschap-Administratie Werkgelegenheid. Leuven, Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming, 2005. Blz 34. In deze bron vind je duidelijk aangegeven hoe de seksesegregatie verloopt in het secundair onderwijs.

Ze zijn meer gericht op prestaties van techniek.	Ze zijn meer gericht op techniek in relatie tot omgeving en mensen.
Ze gaan meteen 'doen'.	Ze gaan vaak eerst lezen of vragen stellen naar het hoe en waarom.
Ze hebben minder oog voor afwerking.	Ze werken vaak nauwkeuriger. Meisjes willen werkstukken graag mooi maken en decoreren.
Ze hebben meer voorkeur voor werkstukken die een prestatie kunnen leveren.	Ze hebben meer voorkeur voor werkstukken die je kunt gebruiken.
Ze hoeven niet aangemoedigd te worden om met machines te werken.	Ze moeten aangemoedigd worden om met machines te werken.

Uit de ervaringen van Technica 10[58], waarbij meisjes de “hardere” technologische activiteiten beoefenen in techniekclubs voor meisjes van 10-12jaar blijken gelijkaardige vaststellingen:

- meisjes hebben minder zelfvertrouwen
- ze zijn meer dan jongens gericht op het nut van een product; ze maken liever iets dat zinvol is.
- ze hebben minder ervaring met gereedschap uit de hardere sectoren
- ze gebruiken weinig vaktermen
- meisjes leren meer door samenwerking, jongens meer door competitie
- ze lijken betere resultaten te boeken bij thematisch onderwijs

Volgens prof. Dr. R. Oldenziel[59] is **techniek** echter **mannelijk gemaakt** [60]. Volgens haar is het onzin te beweren dat techniek mannelijk is[61]: 'Ik begon mijn onderzoek met de vraag waarom techniek mannelijk is, maar ik kwam er al snel achter dat dit pas sinds kort het geval was. Het idee dat vrouwen zich alleen met de kinderen en het huishouden bezighouden is volstrekt a-historisch. Dat ideaal deed alleen in de periode 1945-1963 opgeld. Vrouwen hebben altijd gewerkt als boerinnen, fabrieksarbeiders en in familiebedrijven. Het huishouden deden ze erbij. Dat stelde overigens weinig voor: 'een beetje met de bezem door het huis gaan'.
Vreemd genoeg blijven veel mensen aan het denkbeeld van de huisvrouw vasthouden. In de negentiende eeuw hebben vrouwen allerlei uitvindingen gedaan, zoals het korset, bordenwasser en een waarschuwingssysteem voor de scheepvaart, maar de definitie van techniek is verengd tot wat ingenieurs doen. De rest is geen techniek. Ik heb dit onderzocht voor de Verenigde Staten, maar het verschijnsel gaat ook op voor Europa.'
Cijfers uit Turkije en Zweden laten bovendien zien dat meisjes en techniek heel goed samengaan en dat meisjes dus geen 'aangeboren' afkeer van techniek hebben. (bron: Gertje Joukes, VHTO in opdracht van Axis, juni 2002)

Indien we iets willen doen aan het negatieve imago waarmee techniek en technologie in het algemeen opgezadeld is, moeten we er mee rekening houden dat de **attitude van de mens voor techniek** vooral gevormd wordt tussen het **vijfde en elfde levensjaar**. Een positieve houding kan erna nog negatief worden, een negatieve wordt echter veel moeilijker weer positief. Dus eenmaal de gevoelige periode voorbij is, is het moeilijk die houding nog te veranderen.
Opvoeders moeten er in die periode bovendien rekening mee houden dat meisjes anders omgaan met technologie dan jongens[62].

58 Nauta, M. Handleiding voor het opzetten en begeleiden van technische clubs voor meisjes. Utrecht. Technica 10. 1991. 82pp. (blz.19)
59 Zij doceert ‘geschiedenis der techniek’ aan de TU Eindhoven.
60 Overgenomen van http://www.technika10.nl/kenniscentrum/feitencijfers.htm (1 oktober 2005)
61 Haar proefschrift heeft als titel 'Making Technology Masculine'. Geciteerd in: VHTO, Landelijk expertisebureau meisjes/vrouwen en bèta/techniek in Nederland. http://www.vhto.nl
62 Doornekamp, 1991.

In dit opzicht is het eveneens belangrijk het mannelijke imago van technolgie te bestrijden: de centrale waarden die jongeren (zowel jongens als meisjes) doen kiezen voor een beroep kunnen vaak ook in technologische beroepen teruggevonden worden. Er zijn heel veel verschillende (technisch-technologische) beroepsprofielen die bij jongens en meisjes kunnen aansluiten.

In de checklist '**gender en technologieonderwijs**' geven we een aantal tips waarmee leerkrachten rekening kunnen houden om dit imago bij te spijkeren;