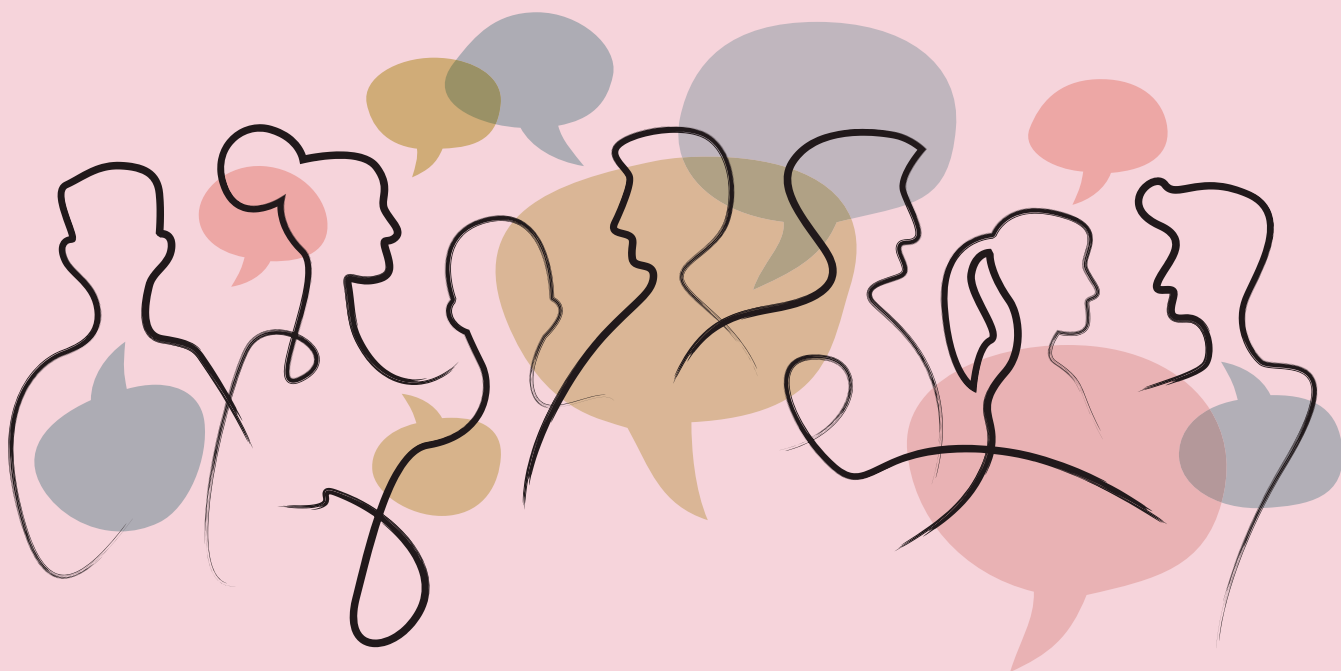


IN DE GROEP GEGOOID

Wat kunnen scholen leren van jongens?

Jongens worden in ons (opvoedend) onderwijs vaker als problematischer ervaren dan meisjes. Ze zijn ook minder succesvol en stromen vaker uit naar het speciaal onderwijs. Zou dat alleen aan die jongens liggen of ook aan ons onderwijs? Zijn we met de vervrouwelijking van het onderwijs ons onderwijs misschien ongemerkt meer gaan afstemmen op meisjes dan op jongens? Of passen meiden zich makkelijker aan? Drijven we jongens ongewild in de armen van types als Andrew Tate en zouden scholen meer bereid moeten zijn van jongens te leren in plaats van alleen maar andersom?

TEKST: PAUL OP HEIJ





Betsy van de Grift

Betsy van de Grift¹ adviseert kinderopvangorganisaties en scholen over de omgang met het jonge kind. Ze richt zich daarbij specifiek op jongens en hun breinontwikkeling. Ze schreef o.a. *Jongensbrein Meisjesbrein*.²

‘Scholen beginnen steeds vroeger met formeel onderwijs, terwijl het kleuterbrein daar nog niet klaar voor is. Dit benadeelt vooral jongens, omdat hun brein zich op die leeftijd anders ontwikkelt dan dat van meisjes,’ aldus Betsy van de Grift. Tot eind groep 3 zijn jongens beweeglijker en minder talig dan meisjes. Leerkrachten interpreteren dit gedrag vaak verkeerd, corrigeren hen vaker en plaatsen hen tot drie keer vaker uit naar het speciaal onderwijs. In haar boeken *Peuteren en kleuteren* (2023) en *De lastige kleuter* (2024) legde ze al uit hoe een kleutervriendelijke school dit kan voorkomen. Jarenlang ontkende of relativeerde men verschillen tussen jongens- en meisjesbreinen. Onderzoek toonde echter aan dat deze breinen verschillen in grootte, bedrading en dat ook hormoonhuishouding en stresssystemen anders zijn. Dit leidt tot ander ‘voorkeursgedrag’ en een ander ontwikkelproces. Vooral in de kleuterfase en de puberteit zijn de verschillen tussen jongens en meisjes zo groot dat het onderwijs hier rekening mee moet houden, meent zij. Ze zet vraagtekens bij de ‘voorschotbenadering’ uit 2013 van Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO)³. ‘Het onderwijs redeneert vaak terug van groep 3 naar groep 1, in plaats van andersom. Onderwijs moet meebewegen met de hersenontwikkeling; je kunt een kleuter geen vaardigheden leren waarvoor de hersencellen en -verbindingen nog ontbreken. Een resultaatgerichte inrichting van onderwijs vergroot de kans op fouten. De huidige “doorgaande leerlijn” is een misverstand omdat deze

niet de ontwikkeling van het kind volgt, maar de eisen van groep 3 bepalend laat zijn voor wat kinderen in groep 1 al mee mogen krijgen.’

Druk vanuit overheid

Twee prikkels jagen het vervroegen van onderwijs aan, zegt ze. ‘Scholen kregen inrichtingsvrijheid maar de overheid rekent hen af op resultaten. De eindtermen voor groep 8 worden door de overheid bepaald; die bepalen wat kinderen in groep 5 en 3 moeten kunnen, en die lijn trekt men door naar de groepen 1 en 2, tot 1985 kleuterklassen genoemd. Zo ontstonden de “aanboddelen” voor kleuters, wat botst met ontwikkelingsgericht werken.’

De tweede prikkel noemt ze de internationale literatuur die stelt dat vroeg beginnen achterstanden voorkomt, want als je later begint en nog moet repareren, dan ben je allicht te laat. ‘Dezelfde mantra: als wij kinderen van 3 jaar alvast een rijk taalaanbod doen, is de kans groter dat ze met een rijker taalaanbod in groep 1 aankomen en dat ze mee kunnen met dat treintje met spoorboekje. Als kinderen van 7, 8 jaar op onderdelen de boot hebben gemist, is de gedachte, dan is dat nog lastig te repareren. Dit “kansenverhaal” leidt automatisch tot de overtuiging dat we al bij baby’s moeten beginnen met educatie. Wie breinontwikkeling serieus neemt, weet dat jonge kinderen spelend en onbewust leren. Werkbladen en bordjes met “tafel” en “stoel” horen in groep 1 niet thuis. Deze aanpak schaadt vooral jongens, die op die leeftijd nog nauwelijks met taal bezig zijn. Als het schadevrij was wat je doet, zou je nog kunnen zeggen: baat het niet, dan schaadt het niet. Maar we willen liefst dat het baat, want die voorspellende waarde, en daardoor zien we niet dat het voor jongetjes vooral schaadt, voor hun zelfbeeld en zelfvertrouwen.’

Druk vanuit samenleving

Maar hoe dat op te lossen als er nauwelijks kennis over breinontwikkeling is bij docenten? ‘Sterker nog: de taal en kennis van de ontwikkelingspsychologie zijn deels verdampt en vervangen door de meer status verlenende breintaal. Wat er in de praktijk op neer komt dat de boventoon gevoerd wordt door “Spelen moeten kinderen maar in hun eigen tijd doen”. Want vooral mensen die in het onderwijs wat hoger in de boom zitten, willen dat er op school gewerkt wordt. De grondtoon is al jaren dezelfde: een kind van zoveel maanden moet dit kunnen, een kind van zoveel dat, volgens de curves. Daardoor wordt nog steeds niet naar de kinderen zelf gekeken, naar wat die nodig hebben. Alles wordt afgezet tegen een norm, wat het in feite toch een toets maakt.’

Menselijke hersenen groeien nog lang door na de geboorte, tot ongeveer 25 jaar, en worden geactiveerd in



interactie met de omgeving, door nieuwe ervaringen op te doen. Iedereen die werkt met kinderen en jongeren, zou kennis moeten hebben van breinontwikkeling, vindt ze. 'Dan beseft men beter waarom je met kleuters niet al aan executieve vaardigheden kunt werken. Daar verandert ook de onderwijskunde niets aan die stelt dat die vaardigheden een voorspeller van latere schoolresultaten zijn. Wat wel helpt is als volwassenen structuur bieden en steunen, juist omdat kinderen die executieve vaardigheden nog niet beheersen. Opvoeders en leerkrachten moeten in hun omgang met kinderen helpen die vaardigheden te oefenen, via voorbeeldgedrag, begeleiding, tijd afbakenen en hen kleine klusjes laten uitvoeren. Want zij overzien het nog niet. Later in de pubertijd is dat structuur bieden en steunen opnieuw extra belangrijk, vanwege de hormonenstorm die tieners dan doormaken. En wederom de grote veranderingen in de hersenontwikkeling, waarbij ze soms zelfs inleveren op cognitieve en executieve functies. En ook in die fase zijn er weer grote verschillen tussen jongens en meisjes.'

'Het is een inrichting van onderwijs die allicht ook beter in kan spelen op verschillen tussen jongens en meisjes.'

Genderbewust werken

Jongens leren bij voorkeur via motoriek en beweging: lopend of demonterend. Ze breken dingen af om te snappen hoe ze werken, terwijl meisjes voorwerpen inzetten in hun spel. Jongens hebben meestal ook meer materiële belangstelling. We moeten dit voorkeursgedrag niet inperken, maar benutten, meent ze. 'Sluit dus liefst aan op het voorkeursgedrag. *Verschil mag er zijn*⁴, zoals psychologe Martine Delfos al jaren geleden schreef. Ook al hoeven we in de opvoeding niet alleen maar de evolutie te volgen. Wij mensen kunnen immers ook andere keuzes maken. De functies die in ons oerbrein verankerd liggen, zitten er nu eenmaal en doen hun werk. Je kunt kinderen niet, door hen te corrigeren of sturen, omdraaien. Je kunt wel geleidelijk hun voorkeursgedrag iets veranderen en daar passen we ons dan ook biologisch weer op aan. Zo hebben we lang gedacht dat vrouwen hormonaal beter in staat zijn om kinderen te verzorgen, maar we weten inmiddels dat bij zorgende vaders de testosteronspiegel flink daalt als zij kinderen verzorgen. Lichaam en hersenen bewegen mee met de praktijk.' Meiden passen met hun taligheid en rustiger gedrag vaak beter in het schoolsysteem, of passen zich makkelijker aan. Jongens zijn beweeglijker en competitiever, wat docenten vaak als lastig ervaren. Als jongens constant gecorrigeerd worden, voelen ze zich afgewe-

zen. Zij pleit daarom voor 'genderbewust' of 'gendersensitief' opvoeden, tegenover het 'gender neutraal' dat in Scandinavische landen meer in is. 'Als jongens te druk zijn, helpt het vaak om eerst naar buiten te gaan, zodat de energie eruit kan. Meiden willen liever graag aardig gevonden worden, doen makkelijker met de groep mee. Jongens op die leeftijd zijn vaak alleen nog maar bezig met stapeltorens omknikkeren. De verschillen op die leeftijd zitten vooral in bewegelijkheid, taligheid en taak- en competitiegerichtheid. Allemaal zaken waarvan je als docent dus behoort te weten om goed met die kinderen om te kunnen gaan.'

Verhouding boven- onderbouw

Van de Grift: 'Kleine jongens worden door hun eigen moeders al vaker negatiever bejegend dan meisjes, vanwege hun ruwer en ongecontroleerde gedrag. Het corrigerende en bestraffende gedrag van vooral docentes ligt in het verlengde daarvan. Groepen met vooral jongens kunnen docentes boven het hoofd groeien, want al die jongens versterken elkaar ook nog. Daarom is het wel handig als je weet dat het niet per se aan jou als docente ligt, als die jongetjes alle kanten op stuiten en nog nauwelijks tot fantasiespel komen. Daar zit je dan met je rijk opgebouwde voorbereide omgeving, terwijl die jongens nog alleen maar willen stoeien. Dus voorkeursgedrag van de kinderen zien en "gendersensitief" reageren, want je wilt daarbij liefst ook stereotypering voorkomen. Want het is belangrijk dat je jongens en meisjes niet opsluit in het malletje dat alleen maar de maatschappij volgt.'

Bovenbouwdocenten staan (onbewust) vaak hoger in de schoolhiërarchie, want dichter tegen de eindtoets aan, maar de onderbouw legt het fundament, zegt ze. 'Het kan dus weinig kwaad als onderbouwdocenten zich realiseren dat zij meer kennis hebben van onderbouw kinderen. Dat is in basisonderwijs niet anders dan in voortgezet onderwijs. Veel leraren maken zelf ook een proces door in hun carrière: beginnen in de lagere klassen, eindigen in examenklassen. Ook daarom kan het maar beter bespreekbaar gemaakt worden in je team. Het strookt zó niet met dat van 1 naar 3 werken. Een andere oplossing voor te rigide denken zou zijn het klassikaal onderwijs vaker los te laten en meer na te denken over de voordelen van verticale groepsindeling, zoals op montessorischolen: kinderen van meerdere leeftijden samen in de groep, waardoor je ook een andere dynamiek krijgt tussen oudere en jongere kinderen en ze ook meer leren van elkaar. Wij hebben onze kinderen destijds bewust op een montessorischool gedaan, de Haarlemse Montessorischool. Het is een inrichting van onderwijs die allicht ook beter in kan spelen op verschillen tussen jongens en meisjes. Ook al omdat docenten in gemengde groepen alerter op verschillen zijn.'



Lauk Woltring

'De afgelopen jaren was er terecht veel aandacht voor meisjes, vrouwen, LHBTIQ+ en allerlei minderheden, maar hebben we jongens niet overgeslagen of vooral in bedwang gehouden?' Aldus onderzoeker, trainer en coach Lauk Woltring op zijn website⁵.

Toen Lauk Woltring begin jaren 70 vormingswerk deed met werkende tieners, leerde hij tijdens lessen seksuele voorlichting veel over de dynamiek van jongens. 'Uit die lessen leerde ik dat als jongens grof zijn dat vaak voortkomt uit ongemak. Als je die grofheid weet te "hertalen" en contact maakt met wat eronder zit - onzekerheid of een vraag, dan verdwijnt de agressie en ontstaat er ruimte voor eerlijke gesprekken over onzekerheden: de eerste zaadlozing, te snel klaarkomen, hoe moet je meisjes dan wél benaderen of angst om vroeg kaal te worden. Zaken waar we tegenwoordig moeilijker over praten dan in de jaren 70, want de seksuele voorlichting op school lijkt vervangen door ge- en verboden. Voor die van de meiden hebben we - terecht, nog wel aandacht, maar vergelijkbare aandacht voor jongens lijkt taboe geworden.'

Tussen branie en verlegenheid

Woltring schreef er het boek *Jongens tussen branie en verlegenheid*⁶ over, de twee kanten van jongens die hen tegenwoordig in de armen van types als Andrew Tate en Thierry Baudet doet belanden. Hij vindt het belangrijk om zijn observaties bij andere wetenschappers te toetsen. Zo heeft hij ook veel gehad aan neuropsycholoog Jelle Jolles en pedagoog Louis Tavecchio toen hij met Dick van der Wateren en anderen zijn laatste boek *De ontwikkeling van jongens in het onderwijs*⁷ samenstelde. Al sinds de jaren '80 pleit Woltring voor erkenning

van de sekseverschillen, maar hij wil niet alles terugbrengen tot biologie. 'Het gaat om de interactie tussen aanleg en omgeving: hoe gaat men met de verschillen om? Als ik nu lezingen houd, vertel ik eerst over hoe jongens zich onregelmatiger ontwikkelen en later rijpen, dat hun prefrontale cortex zich langzamer ontwikkelt en zij extra moeite moeten doen om hun soms explosieve energie te reguleren. En dat je, als je je emoties niet in taal weet om te zetten, je die zonder talige reflectie in jezelf houdt en boosheid, verdriet of onzekerheid niet weet te ontwarren. Maar door thuis en op school iets mee te maken, maken jongens alsnog die verbindingen in hun hersenen die ze nog niet of minder hadden en versterken zelfbewustzijn en zelfsturing.' Toch wordt in recenter boeken over breinvriendelijker onderwijs en inclusie, zoals *Als alle breinen leren*⁸ van Saskia Schepers, weinig onderscheid gemaakt tussen het jongens- en meisjesbrein. In zulke boeken is er wel aandacht voor zaken als autisme en ADHD en inclusief onderwijs, maar geen woord over verschillen tussen jongens en meiden. Woltring: 'Dat komt overeen met mijn ervaringen; die verschillen worden weinig erkend.'

Premie op onthechting

'Een moeder koestert haar baby met woordjes en zachte gebaren. Een meisje reageert daarop, wat de band versterkt. Een jongetje reageert vaak minder op die zachte bewegingen en taal en is beweeglijker. Als een moeder - of later de juf, merkt dat ze het jongetje niet bereikt met taal, aanraking en mimiek, kan er irritatie ontstaan. Het jongetje voelt die irritatie, maar begrijpt de woorden en uitdrukkingen minder. Dit kan leiden tot "onveilige hechting". Volgens emeritus hoogleraar pedagogiek Louis Tavecchio komt onveilige hechting vaker voor bij jongens. Een veilig gehecht kind zoekt troost bij de ouders als het valt. Een onveilig gehecht jongetje leert vroeg: "Ik moet het zelf oplossen", voor hij daar aan toe is'.

Daarbij komt de rol van de vader. Er bestaat maatschappelijk gezien nog steeds een 'premie op onthechting' voor vaders, zegt Woltring. 'In veel gezinnen ontbreekt een vader in die eerste maanden. Lange tijd kregen mannen nauwelijks verlof na de geboorte. Vaders moeten werken, presteren en zijn minder thuis. Gedachten aan je net geboren baby of je vrouw "verstoren" de gevraagde concentratie op het werk. De vroege patronen van thuis zetten zich voort op school waar mannen ook vrijwel ontbreken. En veel vaders en die paar mannelijke leraren leerden vaak ook zelf niet goed praten over wat er in hen omgaat, en zijn zo geen voorbeeld voor hun zoons en leerlingen.'

Terugtrekken als revolteren

Woltring: 'Testosteron zorgt bij jongens voor beweeglijkheid, spierkracht en impulsiviteit, terwijl meisjes meer

»

zenuwuiteinden in de huid hebben en zintuiglijk en emotioneel verfijnder reageren. Ze herkennen eerder gezichten en tonen sneller empathische reacties, als jongens meer rondkijken. Jongens leren meer via uitproberen, vallen en opstaan; zij leren die andere vaardigheden ook, maar later, mits gestimuleerd door hun omgeving. Ze hebben meer ongelukjes, omdat ze risico's nemen. Wanneer hun impulsieve gedrag telkens wordt afgestraft in plaats van begeleid, krijgen ze het gevoel dat ze vooral "fout" zijn waardoor latere termen als "giftige mannelijkheid" een diepe oude snaar raken. Omdat jongens later zijn met taal en taal wordt gebruikt om hen te corrigeren, "Wat dóe je?", gaan ze taal soms als een vijand ervaren; wat je zegt, kan tegen je gebruikt worden.'

'Volgens emeritus hoogleraar pedagogiek Louis Tavecchio komt onveilige hechting vaker voor bij jongens.'

Vrouwen en meisjes communiceren vaak ook impliciet, tussen de regels door; jongens zijn meer rechttoe rechtaan. 'Jongens begrijpen die subtiele hints vaak niet, kunnen de impliciete aanwijzing moeilijker in hun gedrag inpassen en gaan zich onzeker voelen. De taal van moeders, peuterleidsters en docentes is indirect en gelaagd. Jongens denken: "Wat bedoel je nou eigenlijk?" Zo missen ze een rolmodel dat hen leert omgaan met emoties en nabijheid. In plaats van woorden te gebruiken, reageren ze fysiek of trekken zich terug, een vorm van revolteren, en dan gaan ze gamen of dollen. En het speciaal onderwijs lijkt een vangnet te worden voor "moeilijke" jongens. In de adolescentie zie je dit terug: jongens trekken zich terug of overschreeuwen hun onzekerheid met branie. Ze weten zich fysiek raad, maar zodra het op praten aankomt, met een meisje, klappen ze dicht of worden grof. We moeten beter leren luisteren naar jongens, meer in hen geïnteresseerd zijn. School moet jongens recht willen doen.'

Emotionele kwetsbaarheid

Taal is niet alleen communicatie met anderen, ook innerlijke gedachtevorming. Wie veel praat, ordent zijn gedachten. 'Meisjes ontwikkelen die "inner speech", jongens minder, is mijn hypothese. Ze bluffen of zwijgen, waar woorden hen zouden kunnen helpen. Zo ontstaat de spagaat van bravoure en verlegenheid: naar buiten stoer, van binnen onzeker. Daarin schuilt volgens mij de kern van het "jongensprobleem": een combinatie van niet erkende biologische aanleg, emotionele kwetsbaarheid en een omgeving die hen voorhoudt om sterk te zijn en of in een talige, vrouwelijke vorm probeert te persen. En de overgang naar de puberteit

versterkt het verschil met de meiden.' Ook de overgang van basis- naar middelbare is cruciaal. Op de basisschool kennen kinderen hun leerkrachten en elkaar. Op de middelbare worden ze één van velen, krijgen zeven verschillende leraren op een dag, die hen niet kennen. 'Meisjes bereiden die overstap naar de middelbare beter voor, maken contact met toekomstige klasgenoten. Jongens gaan luchtig de zomer in en staan er na de vakantie alleen voor, hadden geen zin in dat "roddelen, kleppen en leuteren". Jongens lijken ook meer moeite te hebben met docenten die alleen maar lesgeven aan hand van een saaie schoolmethode, waarbij weinig te improviseren of experimenteren valt. Daardoor krijgen ze het etiket "ongeorganiseerd", terwijl het eerder een andere ontwikkelingsstijl is. Dat alles illustreert de noodzaak voor leraren om dit biologische en psychologische verschil te kennen. Nee, het gaat niet om stereotypering, maar om een bewustzijn van tempo, communicatie en prikkelverwerking. Als we dat begrijpen, kunnen we beter aansluiten bij wat jongens nodig hebben: beweging, duidelijkheid en een veilige relatie waarin ze fouten mogen maken, bijgestuurd worden zonder voortdurend te worden gecorrigeerd of bestraft.'

Ontvadering samenleving

Veel vaders en leraren weten ook zelf niet goed meer wat hun rol is, omdat traditionele rolverdelingen ingestort zijn en nieuwe vormen van mannelijkheid onduidelijk blijven. Waarmee hij niet alleen doelt op de 'ontvadering' van de samenleving, maar ook op het gezag van politie en politiek, alles wat met de overheid te maken heeft. 'Overal wordt autoriteit gewantrouwd en dat schept verwarring. Jongens hebben geen harde hand nodig, maar richting gevers die grenzen kunnen aangeven en dat kunnen uitleggen.'

Zeker, vrouwen hebben zich krachtig ontwikkeld, terwijl mannen zoeken naar balans tussen werk, gezin en persoonlijke groei. 'In de culturele sfeer is het beeld van de man vaak negatief geworden: onhandig, emotioneel achtergebleven. Dat beeld dringt door via media en populaire cultuur. Wij volwassenen kunnen dat relativeren; jonge jongens niet. Zij groeien op met reclames en films waarin vaders soms geinig maar vaak stuntelig of grof zijn en vrouwen rationeel of zorgzaam de zaken oplossen. Onbedoeld sijpelt de boodschap binnen: mannelijkheid is iets om je voor te schamen. Tegelijk verwachten we dat jongens gevoelig, empathisch en communicatief vaardig zijn. Deze dubbele boodschap maakt jongens onzeker over hun identiteit. Dat leidt soms tot een stil triomfalisme in de samenleving: vrouwen die zien dat mannen het "niet goed doen", mannen die zich half bewust tekort voelen schieten. Jongens groeien in die sfeer op zonder referentiekader. De vader is er fysiek, maar emotioneel

Kiem en Agora

Woltring: 'In het praktijkonderwijs blijken scholen die meer vrijheid en verantwoordelijkheid geven, beter aan te sluiten bij de jongensontwikkeling. *Kiem en Agorascholen* - vaak samenwerkend met montessori, zijn voorbeelden. Bij montessorionderwijs, waar ik me mee verbonden voel, onze dochter zat op montessorischolen, vraag ik me af hoe jongens het daar doen. Het lijkt er op dat in de praktijk het uitgangspunt of ideaal op veel montessorischolen is verworpen tot een vrij "vrouwelijke" onderwijsstijl: zorgzaam, reflectief, talig. Toch biedt het montessoriuitgangspunt kansen: vrijheid binnen structuur. *Kiem* in Amsterdam, met montessori-elementen, is een voorbeeld waar onderzocht wordt hoe jongens leren – ik was zelf ook betrokken bij de ontwikkeling van *Kiem*, met oprichter Kimo Steenaart ben ik nog naar een conferentie van het *Gurian Institute*¹¹ in Florida geweest. De praktische aanpak en het ervaringsgericht leren bij *Kiem* en *Agora* blijken in veel gevallen aan te slaan. Die scholen hebben ook oog voor de sociale realiteit: veel jongens komen uit gescheiden gezinnen. Die achtergrond beïnvloedt hun gedrag sterk. Al 40 jaar geleden toonde onderzoek aan dat echtscheiding een groot effect heeft, vooral op jongens tussen acht en twaalf jaar. Zij verliezen vaak hun vader als dagelijks voorbeeld. Ze moeten zelfredzamer worden, maar missen daarbij emotionele begeleiding. School kan die kloof deels dichten door rolmodellen te bieden, mannelijke én vrouwelijke, die oprechte belangstelling tonen.'

op afstand. Dat gat vullen anderen: sociale media, bedrieglijke rolmodellen of extreme *influencers* die een karikatuur van mannelijkheid verkopen. Waar vroeger moeders liefde "onvoorwaardelijk" was en vaders liefde stond voor wet en begrenzing, is dat onderscheid vervaagd. Toch hebben jongens gezag nodig, niet autoritair, maar stevig, betrouwbaar gezag, liefst van iemand met wie zij zich kunnen identificeren. Een leraar of ouder die de leiding durft te nemen, maar tegelijk rechtvaardig is. Jongens willen iemand die ze kunnen uitdagen, die standhoudt, die ze respecteren.'

Invloed school op jongens

Autoriteit komt voort uit kennis, levenservaring en het vermogen om grenzen te stellen zonder geringschatting of vernedering. Een leraar kan gezag uitstralen door eerlijk te zijn, consequent te handelen en fouten toe te geven, en tegelijk te laten merken: 'Ik zie jou.' Een kind leert grenzen kennen via eigen ervaringen en relaties. Een vader, een mentor, een coach - iemand die niet alleen corrigeert, maar ook inspireert. Ontbreekt zo'n

figuur, dan zoeken jongens grenzen op eigen houtje op, via bravoure en strijd en soms ongelukken of ten koste van anderen. Dat verklaart mede waarom we in gezinnen en scholen botsingen zien. Gezag betekent: ik neem verantwoordelijkheid voor jou, omdat ik meer ervaring heb. Wat dat betreft kan ik Jelle Jolles' nieuwste boek *Het tienerbrein: een ander perspectief*¹⁰ sterk aanbevelen: "Ik leid jou even tot je het zelf kunt." Geef jongens verantwoordelijkheid, maar niet voor zaken waar ze nog geen verantwoordelijkheid voor getraind hadden. Roep niet te makkelijk: "Eigen verantwoordelijkheid".

Veel jongens lopen vast in een schoolomgeving die niet voor hen lijkt ontworpen. Onze scholen zijn talig, gericht op netheid, regelmaat en kalmte. 'Jongens hebben behoefte aan beweging, fysieke expressie en experiment. Toch wordt in de klas stilzitten beloond en druk gedrag niet in banen geleid, maar bestraft. Dat nodigt jongens uit tot afhaken of strijd in plaats van nieuwsgierigheid. De schooltaal is ook vaak abstract, indirect en weinig concreet. Jongens vragen betekenis: "Waarom moet ik dit leren? Wat kan ik ermee?" Hun motivatie daalt, niet uit onwil maar uit gebrek aan verbinding tussen schoolkennis en de wereld. Gevolg: jongens presteren gemiddeld minder goed, doubleren vaker, en vallen vaker uit. De uitdaging is om scholen sensitiever te maken voor wat jongens nodig hebben: beweging, directe feedback, betekenisvol leren en een leraar die zijn gezag combineert met empathie. De vraag moet niet zijn hoe we jongens beter kunnen laten functioneren op school, maar welke kwaliteiten jongens mee brengen die het onderwijs kunnen verrijken. Als scholen die energie positief weten te kanaliseren, ontstaat een levendiger leerproces voor alle leerlingen! 

1. www.betsyvandegrift.nl
2. Van de Grift, Betsy (2025). *Jongensbrein Meisjesbrein*. Genderbewust werken met jonge kinderen, Probook BV.
3. SLO is het landelijk expertisecentrum voor curriculumontwikkeling en kerndoelen, werk dat uitbesteed is door het ministerie van OCW.
4. Delfos, Martine (2008). *Verskil mag er zijn*. Waarom er mannen en vrouwen zijn, Uitgeverij Bert Bakker
5. www.laukwoltring.nl
6. En dat boek kwam er: Woltring, Lauk (1988). *Jongens tussen branie en verlegenheid*, Lemma
7. Woltring, Lauk en Van der Wateren, Dick (2022, 3e druk) met een voorwoord van Jelle Jolles. *De ontwikkeling van jongens in het onderwijs*, Uitgeverij LannooCampus
8. Schepers, Saskia (2025). *Als alle breinen leren*. Ruimte creëren voor neurodiversiteit in het onderwijs, Business Contact.
9. Koerselman, Frank (2020). *Ontvadering*. Het einde van de vaderlijke autoriteit, uitgeverij Prometheus Nieuw Licht J
10. Jolles, Jelle (2025). *Het tienerbrein: een ander perspectief*, Uitgeverij Neuropsych Publishers
11. <https://gurianinstitute.com/> Het instituut doet onderzoek naar en verzorgt training op basis van hersenwetenschap om docenten, ouders en professionals te helpen begrijpen hoe jongens en meisjes verschillend leren.