

DE KLEUTERKLAS ALS GENDERLANDSCHAP

EEN OBSERVATIEONDERZOEK NAAR GENDERPRAKTIJKEN IN VLAAMSE KLEUTERKLASSEN

Klassieke masterproef - woorden: 20011

Elise Roelandts

Studentennummer: 02407337

Promotor: Prof. dr. Wendelien Vantieghem

Masterproef voorgelegd tot het behalen van de graad van master in Gender en Diversiteit

Datum van indiening: 22/05/2026

Academiejaar: 2025 – 2026

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) die met naam op de titelpagina is vermeld.

VOORWOORD

Het schrijven van deze masterproef was een intensief, maar bijzonder leerrijk traject waarin ik mijn interesse in gender en diversiteit verder kon verdiepen. Ik ben dankbaar voor de ruimte om een onderwerp te onderzoeken dat nauw aansluit bij mijn engagement voor inclusie in het onderwijs. Deze masterproef kon echter niet tot stand komen zonder de steun en betrokkenheid van verschillende personen.

Allereerst wil ik mijn promotor, prof. dr. Vantieghem, bedanken voor de waardevolle feedback, kritische blik en voortdurende ondersteuning tijdens het volledige traject. Haar begeleiding heeft een belangrijke rol gespeeld in het vormgeven en verfijnen van dit onderzoek.

Daarnaast gaat mijn oprechte dank uit naar de deelnemende leerkrachten en scholen die hun klas openstelden voor observatie. Zonder hun bereidheid om mee te werken was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Ook wil ik mijn vrienden en familie bedanken voor hun voortdurende steun, geduld en aanmoediging gedurende dit academiejaar. Hun betrokkenheid en ondersteuning waren een belangrijke steunpilaar tijdens het schrijfproces.

Tot slot wil ik iedereen bedanken die tijd heeft vrijgemaakt om mijn werk na te lezen. Hun bereidheid om mee te denken en kritisch te reflecteren heeft bijgedragen aan de afwerking van deze masterproef.

Ik wens u, beste lezer, veel plezier toe bij het lezen van deze masterproef.

ABSTRACT

Gender speelt een belangrijke rol in de dagelijkse klaspraktijk, maar de manier waarop gendernormen en genderstereotypen precies zichtbaar worden in Vlaamse kleuterklassen blijft onderbelicht in bestaand onderzoek. In deze studie werd gebruikgemaakt van systematische en niet-participerende klasobservaties in Vlaamse kleuterklassen. Daarbij werd onderzocht hoe gender tot uiting komt in zowel de fysieke klasomgeving als in dagelijkse interacties, met specifieke aandacht voor aanspreekvormen, spelbegeleiding, feedback en disciplineren. De resultaten tonen dat gender zowel via materialen en visuele middelen als via dagelijkse interacties wordt gereproduceerd, maar dat er ook genderverruimende praktijken aanwezig waren. Deze bevindingen bieden een genuanceerd inzicht in hoe gender in Vlaamse kleuterklassen wordt geconstrueerd en geven aan waar verdere verdieping mogelijk is.

Kernwoorden: gendernormen, kleuteronderwijs, observatieonderzoek, klasinteracties, genderstereotypen.

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD.....	3
ABSTRACT	4
INLEIDING: PROBLEEMSTELLING	8
DEEL 1: LITERATUURSTUDIE	10
1. Gender en genderstereotypen	10
2. Genderontwikkeling bij kinderen.....	12
2.1. De cognitieve ontwikkelingstheorie	13
2.2. De sociale leertheorie.....	15
2.3. Gender-schematheorie.....	15
3. Het belang van gender bij jonge kinderen	17
3.1. De impact van genderstereotypes op sociale relaties en zelfontwikkeling	18
3.2. Genderstereotypen als voorspellers van studiekeuzes en loopbanen.....	19
4. De rol van de leerkracht	21
4.1. Genderpercepties en leerkrachtenkenmerken	21
4.2. Leerkrachten buiten het lesmoment: klasorganisatie en inrichting.....	22
4.3. Leerkrachtinteracties tijdens het lesmoment	24
4.3.1. Gender in taalgebruik: aanspreekvormen en complimenten	24
4.3.2. Gender in spelbegeleiding.....	25
4.3.3. Disciplineren	26
4.3.4. Reacties op gender(non)conform gedrag	27
5. Conclusie literatuurstudie.....	28
5.1. Centrale onderzoeksvraag en deelonderzoeksvragen	29
DEEL 2: METHODOLOGIE EN ONDERZOEKSOPZET.....	31
1. Sample en respondenten	31
2. Ethiek.....	33
2.1. Positie van de onderzoeker.....	34
3. Dataverzamelingmethode	35
3.1. Instrumenten	36
3.1.1. Klasorganisatie en inrichting	37
3.1.2. Taalgebruik van de leerkracht	37
3.1.3. Spelbegeleiding.....	38

3.1.4.	Feedback en disciplineren.....	38
3.1.5.	Reacties op gender(non)conform gedrag	38
4.	Analyseplan.....	39
DEEL 3: ONDERZOEKSRESULTATEN		41
1.	De fysieke leeromgeving.....	41
1.1.	Indeling van de ruimte.....	41
1.2.	Kleuren en symbolen	41
1.3.	Andere visuele materialen.....	42
2.	Klasinteracties.....	42
2.1.	Gender in taalgebruik: aanspreekvormen en complimenten	42
2.1.1.	Aanspreekvormen.....	42
2.1.2.	Normatieve labels en complimenten	43
2.1.3.	Disciplineren	45
2.2.	Gender in spelbegeleiding.....	46
2.2.1.	Aanwezigheid van leerkrachten tijdens het spelmoment	46
2.2.2.	Rollen en groepering van kinderen	47
2.2.3.	Genderverruimende praktijken	48
2.2.4.	Reacties op gender(non)conform gedrag	50
DEEL 4: DISCUSSIE		52
1.	Onderzoeksvraag 1: klasinrichting	53
2.	Onderzoeksvraag 2: klasinteracties	54
2.1.	Taalgebruik: aanspreekvormen, complimenten en normatieve labels	55
2.2.	Gender in spelbegeleiding.....	56
2.3.	Disciplineren	57
2.4.	Reacties op gender(non)conform gedrag	58
3.	Beperkingen en suggesties voor praktijk en toekomstig onderzoek	60
DEEL 5: CONCLUSIE.....		63
LITERATUURLIJST.....		65
BIJLAGEN		70
I.	Informed consent	70
II.	Informatiebrief leerkrachten.....	72

III.	Brief voor de directie.....	75
IV.	Brief voor de ouders	78
V.	Observatieleidraad.....	79
VI.	Codeboom.....	85
VII.	Generatieve AI.....	86

INLEIDING: PROBLEEMSTELLING

Gender speelt vanaf de geboorte een bepalende rol in hoe kinderen worden benaderd, geïnterpreteerd en begeleid, zowel thuis als in de kleuterklas (Van Lombergen et al., 2025). Kleuterleerkrachten hebben hierin een invloed, omdat jonge kinderen een aanzienlijk deel van hun dag in de klas doorbrengen (Li, 2023). Genderrollen en gendernormen sturen welke gedragingen als passend worden gezien voor jongens en meisjes. Deze worden vroeg aangeleerd via sociale interacties, taalgebruik en de omgeving (King et al., 2021; Omojemite et al., 2024). Deze normen worden verder versterkt door genderstereotypen, die bepalen hoe mannen en vrouwen ‘horen’ te zijn en die de ontwikkeling, kansen en het welzijn van kinderen kunnen beperken (Ellemers, 2018; King et al., 2021). Onderzoek van onder andere Van Lombergen (2025) en Beazidou et al. (2026) tonen dat kinderen die niet voldoen aan heersende genderverwachtingen een verhoogd risico lopen op uitsluiting, afwijzing en pesterijen (Beazidou et al., 2026; Van Lombergen et al., 2025). De kleuterklas vormt daarom ook een belangrijke context waarin gendernormen kunnen worden bevestigd, maar ook doorbroken.

Binnen deze klascontext spelen zowel de inrichting van de omgeving als de interacties van leerkrachten een rol. De fysieke ruimte fungeert als een actieve pedagoog die via materialen, kleuren en visuele cues impliciete genderboodschappen uitzendt (Børve & Børve, 2017; Manera, 2022; Strong-Wilson & Ellis, 2007). Kleurcodes en labels kunnen kinderen sneller in gendercategorieën plaatsen en stereotypen versterken (Farago et al., 2022; Hilliard & Liben, 2010; Yeung & Wong, 2018). Daarnaast dragen taalgebruik, complimenten, labels en disciplineren bij aan het vormgeven van genderverwachtingen (Callahan & Nicholas, 2019; Chick et al., 2002; Gansen, 2019; Li, 2023; Todorović et al., 2023; Yildiz & Erkan, 2023). Ook spelbegeleiding blijkt een belangrijke bron van gendersturing: sommige leerkrachten koppelen activiteiten impliciet aan jongens of meisjes, terwijl anderen net genderverruimende praktijken inzetten om stereotypen te doorbreken (Chapman, 2015; Farago, 2025; Lynch, 2015; Van Lombergen et al., 2025).

Hoewel internationaal onderzoek beschrijft hoe gender in klaspraktijken wordt geproduceerd, is de Vlaamse context nog beperkt onderzocht. Recent Vlaams onderzoek van Van Lombergen et al. (2025) biedt waardevolle inzichten in de genderopvattingen van Vlaamse kleuterleerkrachten, maar deze bevindingen zijn voornamelijk gebaseerd op interviews en zelfrapportage. Daardoor

blijft onduidelijk hoe deze overtuigingen zich vertalen naar de dagelijkse klaspraktijk, en of er discrepanties bestaan tussen wat leerkrachten zeggen en wat zij daadwerkelijk doen. Bovendien is er weinig observatieonderzoek dat de subtiele, impliciete en vaak onbewuste vormen van gendersturing in kaart brengt, zoals via klasorganisatie, taalgebruik, spelbegeleiding en disciplineren. Deze lacune maakt het moeilijk om te begrijpen hoe gendernormen precies worden doorgegeven in Vlaamse kleuterklassen, en in welke mate leerkrachten bijdragen aan het reproduceren of doorbreken van stereotypen.

Deze studie wil dit hiaat opvullen door klaspraktijken rechtstreeks te observeren en te analyseren hoe gender zichtbaar wordt in de inrichting van de klas, in interacties tussen leerkracht en kinderen, en in reacties op gender(non)conform gedrag. Door te focussen op feitelijke handelingen in plaats van op zelfrapportage, draagt dit onderzoek bij aan een genuanceerder begrip van hoe gender in de Vlaamse kleuterklas wordt geconstrueerd. De centrale onderzoeksvraag hierbij luidt:

Hoe worden gendernormen en genderstereotypen zichtbaar in de dagelijkse klaspraktijken van Vlaamse kleuterleerkrachten, en op welke manieren reproduceren of doorbreken zij deze in hun omgang met kinderen?

Om deze brede vraag te beantwoorden, wordt eerst onderzocht hoe gender zichtbaar wordt vóór het lesmoment, via de inrichting van de klas, de gebruikte materialen, kleuren, symbolen en visuele cues. Dit leidt tot de eerste deelvraag:

1. Hoe dragen de inrichting van de klas en de gebruikte materialen, kleuren, en symbolen bij aan het reproduceren of doorbreken van gendernormen in Vlaamse kleuterklassen?

Vervolgens wordt gekeken naar wat er tijdens het lesmoment gebeurt, waarbij taalgebruik, disciplineren, spelbegeleiding en reacties op gender(non)conform gedrag centraal staan. Dit vormt de tweede deelvraag:

2. Hoe worden gendernormen tijdens het lesmoment vormgegeven via het taalgebruik, de disciplineren, de spelbegeleiding en de reacties van leerkrachten op gender(non)conform gedrag?

Deze studie draagt zo bij aan een genuanceerder begrip van hoe gender in de Vlaamse kleuterklas wordt geconstrueerd, door niet te focussen op overtuigingen maar op daadwerkelijke praktijken. In wat volgt wordt eerst het theoretisch kader besproken, daarna worden de methodologie en resultaten toegelicht.

DEEL 1: LITERATUURSTUDIE

1. Gender en genderstereotypen

Gender speelt vanaf de geboorte een belangrijke rol in hoe kinderen worden benaderd en begrepen. Baby's worden verschillend behandeld op basis van hun sekse, en zodra kinderen instromen in de kleuterklas zetten deze gendergebonden verwachtingen zich verder (Van Lombergen et al., 2025). Volgens Li (2023) spelen kleuterleerkrachten een cruciale rol in de ontwikkeling van genderrollen bij kinderen, omdat kleuters een aanzienlijk deel van hun dag in de kleuterklas doorbrengen (Li, 2023). Genderrollen verwijzen naar gedeelde verwachtingen over eigenschappen en gedragingen die aan jongens en meisjes worden toegeschreven. Deze genderrollen steunen op descriptieve normen (wat mensen doorgaans doen) en injunctieve normen (wat men hoort te doen) (King et al., 2021). De kleuterjaren vormen een cruciale periode voor de cognitieve, emotionele, fysieke en linguïstische ontwikkeling en leggen de basis voor later leren en functioneren (Li, 2022). In deze periode kunnen zowel bewuste als onbewuste verwachtingen van leerkrachten een grote impact hebben. Wanneer leerkrachten gedragingen of interesses aan een bepaald gender toeschrijven, beïnvloedt dit het zelfbeeld van kinderen en hun latere keuzes (Li, 2023). Om dit te begrijpen, is het nodig om stil te staan bij de theoretische fundamenteën van gender en bij het ontstaan en doorwerken van genderstereotypen in onderwijscontexten.

Hoewel 'gender' vaak wordt verward met 'geslacht', verwijzen beide begrippen naar verschillende concepten. 'Geslacht' verwijst naar biologische kenmerken van mannen en vrouwen, terwijl 'gender' betrekking heeft op de sociale en culturele betekenissen die aan deze verschillen worden toegekend. Veel gedragingen die als 'mannelijk' of 'vrouwelijk' worden gezien, zijn eerder sociaal-cultureel gevormd dan biologisch bepaald (Vantieghem et al., 2016). West en Zimmerman (1987) maken dit onderscheid nog preciezer door drie verschillende begrippen te onderscheiden: sekse, seksecategorie en gender. Sekse is volgens hen de manier waarop een lichaam bij de geboorte wordt ingedeeld op basis van kenmerken die we als 'biologisch' beschouwen. Een seksecategorie is hoe iemand in het dagelijkse leven wordt ingedeeld als man of vrouw op basis van herkenbare sociale signalen, zoals kleding, lichaamshouding of stem. Gender wordt door hen begrepen als een voortdurende activiteit waarbij individuen hun gedrag afstemmen op culturele normen die bepalen wat passend is voor hun seksecategorie. Gender is dus geen eigenschap die iemand

heeft, maar een voortdurende sociale activiteit die in interacties wordt geproduceerd en beoordeeld (West & Zimmerman, 1987).

Butler (1988) sluit hierbij aan door gender te beschrijven als een identiteit die niet vooraf bestaat, maar wordt geconstrueerd door een herhaling van handelingen. Volgens Butler is gender geen stabiele categorie, maar een tijdelijk effect van herhaalde gedragingen en gebaren. Deze herhaling creëert de illusie van een vaste genderidentiteit, terwijl gender in werkelijkheid een performatief proces is dat door sociale verwachtingen wordt gevormd en in stand gehouden (Butler, 1988).

Omdat gender volgens bovenstaande auteurs wordt gevormd door sociaal gedeelde verwachtingen en herhaalde handelingen, is het belangrijk om te begrijpen welke ideeën en verwachtingen in de samenleving bestaan over mannelijkheid en vrouwelijkheid. Hierbij spelen gendernormen een belangrijke rol in het sturen van gendergerelateerd gedrag. Gendernormen verwijzen naar de onuitgesproken principes en verwachtingen die bepalen welk gedrag binnen een samenleving als passend of acceptabel wordt beschouwd. Deze normen verschillen sterk tussen samenlevingen en culturen, omdat ze voortkomen uit historische, culturele en sociale contexten (Omojemite et al., 2024; Stewart et al., 2021). Gendernormen vormen het bindweefsel van het bredere gendersysteem. Ze zijn diep ingebed in maatschappelijke instituties en beïnvloeden welke rollen mensen kunnen opnemen, welke vormen van gedrag worden beloond en welke behoeften als legitiem worden beschouwd. Op die manier versterken restrictieve gendernormen bestaande machtsverhoudingen (Heise et al., 2019).

Gendernormen kunnen ongelijkheid veroorzaken doordat ze de kansen van mensen beperken door bestaande machtsverhoudingen in stand te houden. Tegelijkertijd ervaren mensen druk om zich aan deze gendernormen en het bijbehorende gendergerelateerde gedrag te conformeren. Wie deze verwachtingen niet volgt, kan worden afgewezen, gediscrimineerd of uitgesloten. Deze sociale druk om te voldoen aan normatieve ideeën over mannelijkheid en vrouwelijkheid beperkt de mogelijkheid van individuen om hun genderidentiteit authentiek te uiten en vergroot hun marginalisatie binnen de samenleving (Omojemite et al., 2024). Tegelijkertijd blijven deze normen niet statisch: hoewel ze hardnekkig kunnen zijn, veranderen ze onder invloed van sociale druk, maatschappelijke verschuivingen en dagelijkse keuzes van individuen die afwijken van heersende verwachtingen (Heise et al., 2019).

Hierop volgend beschrijft Ellemers (2018) het concept genderstereotypen. Stereotypen weerspiegelen algemene verwachtingen over leden van bepaalde sociale groepen (Ellemers, 2018). Mensen ordenen anderen vaak in eenvoudige categorieën. Dat maakt de

wereld overzichtelijk, maar leidt ook tot overdreven groepsverschillen en stereotypering (Talbot, 2003). Hoewel stereotypen nuttig kunnen zijn wanneer snelle inschattingen nodig zijn, zijn ze minder bruikbaar om het potentieel van individuen te beoordelen. Zo gelden gemiddelde groepsverschillen niet voor alle individuen, en kunnen stereotypen groepsverschillen overschatten en individuele variatie onderschatten (Ellemers, 2018). Genderstereotypen verwijzen naar stereotypen die betrekking hebben op mannelijkheid en vrouwelijkheid. Ze leggen normen op over hoe mannen en vrouwen zouden moeten zijn, en hoe zij worden gezien (De Blank et al., 2020). Genderstereotypen sluiten afwijkend gedrag uit en houden bestaande machtsverhoudingen in stand (Talbot, 2003).

King et al. (2021) tonen in hun systematische review aan dat genderstereotypen zowel op individueel als maatschappelijk niveau aanzienlijke kosten met zich meebrengen: ze kunnen de educatieve, recreatieve en professionele kansen van kinderen beperken, evenals hun gezondheid en welzijn (King et al., 2021). Daarnaast tonen Van Lombergen et al. (2025) aan dat kinderen die niet voldoen aan heersende genderverwachtingen een verhoogd risico lopen op uitsluiting, afwijzing, discriminatie en zelfs vormen van intimidatie of geweld.

Omdat gendernormen en genderstereotypen zo diep verankerd zijn in sociale interacties en instituties, komen kinderen hier al vanaf zeer jonge leeftijd mee in aanraking. Om te begrijpen hoe deze verwachtingen hun gedrag, zelfbeeld en ontwikkeling beïnvloeden, is het nodig om te bekijken hoe gender zich precies ontwikkelt in de kindertijd.

2. Genderontwikkeling bij kinderen

Onderzoek van Ma & Woolley (2013) toont aan dat gender al vanaf jonge leeftijd een bijzonder krachtige sociale categorie vormt in het denken van kinderen. Kleuters gebruiken gender niet alleen om anderen te classificeren, maar ook om voorspellingen te doen over eigenschappen, gedragingen en interesses van mannen en vrouwen. Deze vroege gevoeligheid voor gender sluit nauw aan bij theorieën die stellen dat jonge kinderen actief zoeken naar eenvoudige, opvallende categorieën om hun sociale wereld te ordenen. Gender is daarbij een van de eerste en meest zichtbare categorieën die zij herkennen en toepassen in hun interpretaties van personen, objecten en situaties (Ma & Woolley, 2013). Deze vroege gevoeligheid voor gender vormt de basis waarop kinderen beginnen te leren welke gedragingen en voorkeuren bij hun gender horen. Het verwerven van deze ‘genderpassende’ voorkeuren, vaardigheden en persoonlijkheidskenmerken wordt in de psychologie aangeduid als ‘sex-typing’ (Kollmayer et al., 2016). ‘Sex-typing’ verwijst naar het proces waarbij kinderen mentale structuren ontwikkelen over wat ‘voor

jongens' en 'voor meisjes' is, en waarbij deze structuren hun gedrag, voorkeuren, aandacht en geheugen sturen. Via labels, observatie en sociale relaties leren kinderen welke objecten, activiteiten en gedragingen bij hun gender horen, en gebruiken zij die kennis om hun gedrag te reguleren. Daardoor zoeken kinderen genderpassend speelgoed en activiteiten op, en onthouden zij vooral informatie die aansluit bij hun bestaande genderideeën (Martin & Halverson, 1981).

Ma & Woolley (2013) onderzochten in drie experimentele studies hoe gevoelig jonge kinderen zijn voor gender bij het verwerken van nieuwe informatie. De studies vonden plaats in een gecontroleerde laboratoriumsetting aan een publieke universiteit in de Verenigde Staten. Kinderen kregen tegenstrijdige uitspraken van een mannelijke en een vrouwelijke spreker over nieuwe objecten, en kozen opvallend vaak voor de spreker van hun eigen gender. Dit wijst op vroeg ingroup-favoritisme, oftewel de voorkeur voor informatie afkomstig van iemand die tot dezelfde sociale categorie behoort, betrouwbaarder te vinden. Daarnaast gebruikten kinderen genderstereotypen, zoals de koppeling tussen roze en meisjes of blauw en jongens, om betekenis te geven aan de objecten. Deze bevindingen tonen dat genderontwikkeling in de kleuterleeftijd niet alleen draait om het kennen van stereotypen, maar ook om hoe kinderen gender actief inzetten om anderen te beoordelen en sociale informatie te interpreteren (King et al., 2021; Ma & Woolley, 2013).

Om te begrijpen waarom kinderen gender op deze manieren gebruiken, is het belangrijk stil te staan bij de theoretische modellen die de ontwikkeling van gendergerelateerde kennis en voorkeuren verklaren. Daarom worden drie invloedrijke kaders besproken: de cognitieve ontwikkelingstheorie, de sociale leertheorie en de gender-schematheorie. Elk van deze benaderingen biedt een ander perspectief op hoe kinderen genderinformatie verwerven, verwerken en toepassen.

2.1. De cognitieve ontwikkelingstheorie

Kohlbergs cognitieve ontwikkelingstheorie (1966) is een van de vroegste en meest invloedrijke modellen om te verklaren hoe kinderen gender begrijpen en gendergerelateerd gedrag ontwikkelen. Zijn benadering is geïnspireerd op Piagets theorie, die stelt dat kinderen niet simpelweg 'mini-volwassenen' zijn, maar kwalitatief anders denken. Kohlberg paste dit toe op genderontwikkeling en stelde dat kinderen hun begrip van gender opbouwen via opeenvolgende stadia die samenhangen met cognitieve rijping. Hij beschouwde kinderen als actieve informatieverwerkers die genderconcepten construeren op basis van cognitieve mogelijkheden (Kohlberg, 1966).

Volgens Kohlberg doorlopen kinderen drie fasen in hun genderbegrip. De eerste fase, gender labeling, verschijnt rond tweeënhalf jaar. In deze fase leren kinderen zichzelf en anderen benoemen als ‘jongen’ of ‘meisje’, maar dit begrip blijft oppervlakkig en gebaseerd op uiterlijke kenmerken zoals kleding of haarlengte. De tweede fase, gender stability, ontwikkelt zich rond drie jaar. Kinderen begrijpen dan dat gender stabiel is over tijd: jongens worden mannen en meisjes worden vrouwen. Toch blijft dit begrip vatbaar voor misinterpretaties. Zo kunnen kinderen denken dat gender verandert wanneer uiterlijke kenmerken veranderen, zoals wanneer een jongen lang haar krijgt. In de derde fase, gender constancy (vijf à zes jaar), begrijpen kinderen dat gender een blijvend kenmerk is dat niet verandert door gedrag of uiterlijk. Dit inzicht vormt volgens Kohlberg een cognitief keerpunt (Kohlberg, 1966). Dit sluit aan bij het eerder besproken concept van sex-typing: kinderen kunnen al vroeg gendertypisch gedrag vertonen, maar volgens deze theorie gaan zij pas *bewust* aan gendernormen voldoen wanneer zij begrijpen dat hun gender stabiel blijft (Kollmayer et al., 2016).

Deze theorie verklaart waarom gender in de kleutertijd zo’n centrale plaats inneemt en waarom kinderen in deze periode bijzonder gevoelig zijn voor genderboodschappen uit hun omgeving. Wanneer gender een stabiel onderdeel van hun identiteit wordt, zoeken kinderen actief naar aanwijzingen over welk gedrag en welke rollen bij hun gender passen. Daardoor krijgen impliciete en expliciete signalen van leerkrachten, via klasorganisatie, interacties en taalgebruik, een grote invloed op hoe kinderen gender begrijpen en vormgeven (Li, 2025; Martin & Ruble, 2004).

Tegelijkertijd wijzen verschillende onderzoekers op belangrijke beperkingen van deze benadering. Martin en Halverson (1981) en Bussey en Bandura (1999) tonen aan dat kinderen al gendertypisch gedrag en voorkeuren voor leeftijdsgenoten van hetzelfde geslacht vertonen op een leeftijd waarop zij volgens Kohlberg nog niet over genderstabiliteit beschikken. Dit ondermijnt de aanname dat genderconstantie een voorwaarde is voor genderstereotiep gedrag. Ook recenter onderzoek van Kollmayer et al. (2018) bevestigt dat jonge kinderen al zeer vroeg gendergetypeerde voorkeuren ontwikkelen, wat suggereert dat cognitieve ontwikkelingstheorieën, waaronder die van Kohlberg, het proces van sex-typing slechts gedeeltelijk kunnen verklaren (Kollmayer et al., 2016).

2.2. De sociale leertheorie

Kinderen ontwikkelen al vroeg gendergerelateerde voorkeuren en verwachtingen, bijvoorbeeld in speelgoedkeuze, activiteiten en sociale rollen (Dodgers et al., 2023). Om te begrijpen hoe zulke voorkeuren ontstaan, is het relevant te onderzoeken hoe kinderen sociaal gedrag leren. Bandura's sociale leertheorie biedt hiervoor een duidelijk kader. Volgens Bandura leren kinderen nieuwe gedragingen, passen zij bestaande gedragingen aan en begrijpen zij welke gedragingen sociaal gepast zijn, eerder dan via directe instructie of beloning. Kinderen beschikken over een sterke capaciteit om gedragspatronen van sociale modellen, zoals ouders, leerkrachten, leeftijdsgenoten en mediafiguren, te observeren, te onthouden en later te reproduceren. Bandura benadrukt dat kinderen complexe gedragingen kunnen verwerven zonder ze eerst zelf uit te voeren (Bussey & Bandura, 1999; Dodgers et al., 2023). Dit leerproces verloopt niet louter automatisch: kinderen slaan geobserveerd gedrag op als mentale representaties. Deze representaties stellen hen in staat het gedrag later te reproduceren, ook wanneer het model niet aanwezig is. Daardoor ontstaat een onderscheid tussen het verwerven en het uitvoeren van gedrag. Kinderen kunnen gedrag verwerven zonder het onmiddellijk te tonen (Bussey & Bandura, 1999).

Deze combinatie van observatie en cognitieve verwerking verklaart waarom sociale normen, waaronder genderrollen, zo snel en diepgaand worden aangeleerd (Bussey & Bandura, 1999). Deze theorie is relevant voor dit onderzoek omdat kleuters gevoelig kunnen zijn voor genderboodschappen die zij oppikken via observatie van leerkrachten, klasinteracties en elementen van de klasomgeving.

Verschillende auteurs, zoals Widodo & Astuti (2024) uit Indonesië, wijzen erop dat Bandura's sociale leertheorie gedrag soms te sterk verklaart vanuit observatie en imitatie. Niet alle geobserveerde gedragingen worden automatisch overgenomen: individuele voorkeuren, culturele achtergrond, motivatie en eerdere ervaringen bepalen in sterke mate of gedrag daadwerkelijk wordt geïnternaliseerd. Ook wordt opgemerkt dat de cognitieve processen waarop Bandura sterk focust niet in elke leersituatie even dominant zijn, omdat emotionele, sociale en situationele factoren soms een grotere rol spelen dan observatie alleen (Widodo & Astuti, 2024).

2.3. Gender-schematheorie

Hoewel de sociale leertheorie inzicht biedt in hoe kinderen gendergedrag overnemen via observatie en imitatie, verklaart ze minder hoe kinderen genderinformatie cognitief ordenen.

Daarom is het relevant om aanvullend de gender-schematheorie van Bem te bespreken, die een cognitief perspectief biedt op hoe kinderen gender structureren en betekenis geven

Bem stelt dat kinderen opgroeien in een sterk gendergestructureerde samenleving, waarin veel aspecten van het dagelijks leven worden ingedeeld in ‘mannelijk’ en ‘vrouwelijk’. Door deze voortdurende blootstelling ontwikkelen kinderen genderschema’s: mentale structuren die bepalen hoe zij informatie over zichzelf en anderen organiseren. Deze schema’s sturen aandacht, geheugen en gedrag: kinderen onthouden vooral informatie die past binnen hun bestaande genderopvattingen en negeren afwijkende informatie. Volgens Bem leidt dit tot zelfsocialisatie, waarbij kinderen hun gedrag actief afstemmen op wat zij denken dat bij hun gender past (Bem, 1983). Bem onderscheidde oorspronkelijk gender-schematische kinderen, die sterk volgens gendernormen denken en handelen, en gender-aschematische kinderen, voor wie gender minder bepalend is. Latere literatuur, zoals onderzoek van McVee et al. (2005), nuanceert dit onderscheid echter: onderzoekers wijzen erop dat mensen niet stabiel in één categorie vallen, omdat genderverwerking sterk varieert tussen situaties en contexten. Het idee van vaste ‘types’ wordt daarom als achterhaald beschouwd (McVee et al., 2005).

Deze cognitieve invalshoek sluit nauw aan bij de sociale leertheorie, maar vult haar ook aan: waar Bandura verklaart hoe kinderen gendergedrag leren via observatie, laat Bem zien hoe gendernormen vervolgens worden ingebed in de mentale structuren waarmee kinderen de wereld begrijpen. Zo toont recent onderzoek van James (2025) dat jonge kinderen genderinformatie oppikken uit terugkerende beelden, woorden en patronen in prentenboeken en klasmaterialen. Deze herhalingen helpen hen gender te ordenen in schema’s die verwachtingen en gedrag sturen. Dit sluit nauw aan bij Bems theorie, omdat het laat zien hoe klaspraktijken, zoals materiaalkeuze, taalgebruik en leeservaringen, bijdragen aan het vormen en versterken van gendergerelateerde schema’s (James, 2025).

Daarnaast heeft de schema theorie ook enkele beperkingen. Martin en Halverson (1981) tonen dat schema’s kunnen leiden tot selectieve aandacht en vertekening: kinderen onthouden vooral informatie die past bij bestaande stereotypen en laten afwijkende informatie sneller los. Ze kunnen zelfs verkeerde conclusies trekken wanneer ze een schema fout toepassen, of details ‘herinneren’ die nooit aanwezig waren omdat schema’s ontbrekende informatie automatisch invullen. Ook komt het voor dat kinderen situaties die eigenlijk niet bij een stereotype passen, toch als stereotype-typisch opslaan, wat verklaart waarom stereotypen zo hardnekkig blijven (Martin & Halverson, 1981). Recente studies benadrukken bovendien dat genderschema’s niet alleen worden gevormd door interne cognitieve structuren, maar sterk worden beïnvloed door

sociale en culturele contexten. Kollmayer et al. (2023) tonen aan dat jonge kinderen al vroeg genderstereotiepe voorkeuren ontwikkelen door herhaalde blootstelling aan gendertyperende materialen, activiteiten en verwachtingen in hun omgeving. Tegelijkertijd benadrukken zij dat deze schema's niet statisch zijn: kinderen passen hun genderopvattingen aan op basis van context, sociale interacties en variatie in hun ervaringen (Kollmayer et al., 2016).

Gezamenlijk tonen deze inzichten dat Bems model waardevol is, maar te eenvoudig om de complexiteit van genderontwikkeling volledig te verklaren, omdat het sociale interacties, culturele normen en machtsrelaties onvoldoende meeneemt.

3. Het belang van gender bij jonge kinderen

Deze theoretische perspectieven tonen hoe genderontwikkeling cognitief en sociaal vorm krijgt, maar genderstereotypen ontstaan niet uitsluitend binnen één context. Hoewel scholen een belangrijke rol spelen in de vorming en versterking van genderstereotypen, is het essentieel te erkennen dat deze niet uitsluitend binnen de schoolcontext ontstaan. Onderzoek van Zhao (2022) naar de academische prestaties van leerlingen in Canada toont aan dat de invloed van genderstereotypen niet uitsluitend binnen de schoolcontext ontstaat, maar ook voortkomt uit familiale en maatschappelijke verwachtingen. Zhao benadrukt dat drie omgevingen samen bepalend zijn: het gezin, de school en de bredere maatschappij. Deze drie niveaus versterken elkaar, waardoor kinderen voortdurend geconfronteerd worden met gendergebonden verwachtingen die hun zelfvertrouwen, studiekeuzes en prestaties beïnvloeden (Zhao, 2022). Ook onderzoek van Li (2025) toont dat genderstereotypen zich al ontwikkelen voor kinderen naar school gaan, onder invloed van gezin, media en brede socioculturele verwachtingen. Zo leren jonge kinderen in het gezin welke gedragingen, activiteiten en rollen als passend worden gezien voor jongens en meisjes, onder meer via opvoedingsstijlen, speelgoedkeuzes en impliciete ouderlijke boodschappen. Daarnaast dragen media en culturele normen sterk bij aan het vroeg internaliseren van traditionele genderrollen, doordat kinderen herhaaldelijk stereotypische beelden en verhalen aangeboden krijgen. Ook leeftijdsgenoten en gemeenschapsinteracties versterken deze patronen, doordat kinderen elkaar belonen voor gender-typisch gedrag en afwijkingen soms afkeuren (Li, 2025).

In deze studie wordt vooral gefocust op de rol van de school, met de kanttekening dat deze bredere omgevingen, zoals bovenstaande onderzoeken aantonen, eveneens een belangrijke impact hebben.

3.1. De impact van genderstereotypes op sociale relaties en zelfontwikkeling

Beazidou (2026) toont dat gendernormen een sterke invloed hebben op hoe kinderen relaties met leeftijdsgenoten vormen en ervaren. Hierbij hangt gender-typicaliteit, de mate waarin kinderen zichzelf als typische jongen of meisje zien, samen met hun voorkeuren, vriendschappen en sociale verwachtingen. Kinderen die zichzelf als meer gender-typisch ervaren, kiezen vaker voor activiteiten en vrienden die aansluiten bij hun toegewezen gender, terwijl minder gender-typische kinderen bredere interesses tonen en meer openstaan voor diverse vriendschappen. Het doorbreken van gendernormen brengt vaak sociale risico's met zich mee. Vooral jongens die zich bezighouden met activiteiten die als 'feminien' worden gezien, lopen een verhoogd risico op uitsluiting, pesterijen en negatieve reacties van leeftijdsgenoten (Beazidou et al., 2026). Li (2023) toont aan dat pesten vaker voorkomt in omgevingen met sterke verwachtingen over hoe jongens en meisjes zich moeten gedragen. In zulke klassen kan een strikt genderbeeld ertoe leiden dat jongens hun mannelijkheid bevestigen in de vorm van agressie tegenover leeftijdsgenoten die niet aan deze normen voldoen (Li, 2023).

Bovenstaande onderzoeken sluiten aan bij de mixed-methods studie van Xinyue Xiao et al. (2019) uit de Verenigde Staten, die laten zien hoe kinderen in hun dagelijkse interacties gendernormen niet alleen internaliseren, maar ook actief handhaven. Onder leeftijdsgenoten worden genderverwachtingen voortdurend bevestigd doordat kinderen gedrag van elkaar observeren, imiteren en bekrachtigen. Wanneer een kind gedrag vertoont dat afwijkt van wat binnen de groep als 'passend' wordt gezien, reageren andere kinderen vaak onmiddellijk met plagen, afwijzing of uitsluiting, waardoor gendernormen op microniveau worden versterkt. Onderzoekers tonen aan dat bij dit proces, ook wel gender policing genoemd, vooral jonge kinderen gevoelig zijn voor deze feedback. Kinderen passen hun spel, voorkeuren en expressies aan om aansluiting te vinden bij de groep en negatieve reacties te vermijden (Xinyue Xiao et al., 2019).

De zelfontwikkeling van kinderen ondersteunt vaardigheden zoals keuzes maken, gedrag reguleren en verantwoordelijkheid nemen. Een positief zelfbeeld helpt kinderen hun eigen kenmerken te herkennen en verschillen met anderen te begrijpen. Zelfbewuste kinderen kunnen situaties beter beoordelen en begrijpen hoe zij zich tot anderen verhouden. Deze vaardigheden ondersteunen hun identiteitsontwikkeling en beïnvloeden hoe zij genderrollen begrijpen en uitvoeren (Aydoğdu et al., 2021). Wanneer kinderen interesses tonen die als 'niet passend' worden gezien, kan dit leiden tot negatieve gevoelens en onzekerheid, wat de ontwikkeling van een stabiel zelfbeeld belemmert. Kinderen die zich onder druk gezet voelen om

aan genderrollen te voldoen, ervaren vaak aanzienlijke stress, en het onderdrukken van hun interesses om aan verwachtingen te beantwoorden kan hun zelfbeeld verder verlagen. De internalisering van genderstereotypen in de vroege kindertijd heeft bovendien langdurige gevolgen voor de mentale gezondheid: aanhoudende identiteitsconflicten kunnen later uitmonden in ernstige psychologische problemen, zoals depressie of chronische stress (Li, 2025). Onderzoek van Zhao (2022) uit Canada toont aan dat het zelfbeeld van kinderen hun academisch succes kan beïnvloeden. Zelfvertrouwen is een belangrijke voorspeller van wiskundige prestaties, terwijl leerlingen die kampen met angst of depressie minder kans hebben om goed te presteren.

Vlaams onderzoek van Van Lombergen (2025) benadrukt dat genderstereotypen niet alleen het zelfbeeld kunnen aantasten, maar ook bredere ontwikkelingsprocessen beïnvloeden. De stereotypen die in deze periode worden verankerd, hebben langdurige gevolgen voor hoe kinderen zichzelf en anderen waarnemen. Dit beïnvloedt hun vaardigheden, waarden, gedragingen en attitudes die zij ontwikkelen ten aanzien van zichzelf en hun sociale omgeving. Daarnaast kunnen genderstereotypen ook grenzen stellen aan exploratie, bepaalde activiteiten ontmoedigen en er zo voor zorgen dat kinderen kansen missen om specifieke competenties te ontwikkelen (Van Lombergen et al., 2025).

3.2. Genderstereotypen als voorspellers van studiekeuzes en loopbanen

Negatieve genderstereotypen die kinderen internaliseren, kunnen hun academische groei en ontwikkeling beperken doordat ze hun zelfvertrouwen en enthousiasme voor bepaalde domeinen aantasten (Li, 2023). Wieselmann et al. (2020) wijzen erop dat er een wijdverspreid geloof bestaat dat mannen logischer zijn, terwijl vrouwen meer op gevoelens zouden vertrouwen. Vanuit deze stereotype houding gaan sommige leerkrachten, zelfs in de kleuterklas, ervan uit dat jongens beter passen bij wetenschap en technologie, en stellen zij, vaak onbewust, lagere verwachtingen voor meisjes. Door deze verschillende verwachtingen kunnen kinderen al vroeg een verkeerd beeld krijgen van hun eigen capaciteiten (Wieselmann et al., 2020). Hoewel leerkrachten een belangrijke rol spelen in het vormen van de vroegste genderopvattingen van kinderen, moet worden benadrukt dat leerkrachten slechts één schakel vormen in het breder netwerk van invloeden, waarin ook ouders, media en maatschappelijke normen een rol spelen (Li, 2025; Zhao, 2022).

Onderzoek van Zhao (2022) uit Canada toont dat meisjes vaker worden aangemoedigd richting talen of zorgende richtingen, terwijl jongens eerder naar STEM worden gestuurd. Wanneer leerkrachten, vaak onbewust, lagere verwachtingen hanteren, gaan meisjes sneller twijfelen aan hun eigen kunnen. Vrouwelijke leerkrachten geven meisjes bovendien onbedoeld minder vertrouwen in wiskunde of STEM, omdat zij zelf soms minder zeker zijn over hun wiskundige competenties (Zhao, 2022). Een gelijkaardig patroon kwam ook naar voren in het onderzoek van Wieselmann et al. (2020) uit de Verenigde Staten. In hun interviews met leerlingen uit de basisschool bleek dat veel meisjes ervan overtuigd waren dat jongens beter waren in STEM-vakken en meer aanleg hadden voor wetenschap en technologie (Wieselmann et al., 2020).

De gendergebonden verwachtingen die studiekeuzes beïnvloeden, zetten zich later voort in beroepskeuzes. Sectoren blijven sterk gendergetypeerd: vrouwen zijn oververtegenwoordigd in zorg- en pedagogische beroepen, terwijl mannen domineren in technische en ICT-sectoren (Dekkers, 2018). Individuen kiezen meestal beroepen die zij als passend voor hun gender beschouwen. In het Verenigd Koninkrijk tonen Canessa-Pollard et al. (2022) bijvoorbeeld aan dat mannen minder vaak kiezen voor zorgberoepen, het basisonderwijs of huishoudelijke rollen, terwijl vrouwen sterk ondervertegenwoordigd blijven in leidinggevende functies en in de STEM-domeinen (Canessa-Pollard et al., 2022). In het onderzoek van Gettys & Cann (1981), uitgevoerd in de Verenigde Staten, werd gebruik gemaakt van een forced-choice-taak, waarbij kinderen moeten kiezen tussen een bepaald aantal opties. Uit hun onderzoek bleek dat zelfs de jongste kinderen al duidelijke genderstereotype associaties maakten tussen beroepen en mannen of vrouwen (Gettys & Cann, 1981).

Recente bevindingen van Ikonen et al. (2019) toonden aan de hand van een survey dat Finse kinderen (14-15 jaar) nog steeds sterke genderstereotype opvattingen hebben over de geschiktheid van beroepen. Vooral beroepen in de schoonheidssector, gezondheidszorg en kinderopvang werden als typisch vrouwelijk gezien, terwijl fysiek veeleisende beroepen zoals bouwvakker, brandweerman, vrachtwagenchauffeur en politieagent vaker aan mannen werden gekoppeld. Jongens bleken hierin uitgesprokener dan meisjes en gaven ook vaker aan dat hun gender hun beroepsvoorkeuren beïnvloedde (Ikonen et al., 2019). Daarnaast worden genderstereotypen ook zichtbaar in bredere maatschappelijke structuren, zoals de arbeidsmarkt zelf. Bepaalde sectoren worden geassocieerd met 'typisch' mannen- of vrouwenwerk, waardoor beroepskeuzes van individuen mee gevormd worden door deze bestaande gendernormen. Deze structurele genderindelingen dragen bij aan beroepssegregatie, de loonkloof en vormen van discriminatie, zoals zwangerschapsdiscriminatie en ongelijke promotiekansen (Dekkers, 2018).

4. De rol van de leerkracht

4.1. Genderpercepties en leerkrachtenkenmerken

Kleuterleerkrachten werken met kinderen in de allereerste levensjaren en bevinden zich daardoor in een unieke positie om aandacht te hebben voor de invloed van genderpatronen (Van Lombergen et al., 2025). Scholen, als sociale instellingen die kinderen kennis en waarden bijbrengen, vragen van leerkrachten dat zij het talent van leerlingen herkennen en hen begeleiden wanneer dat nodig is. Toch blijven genderstereotypen aanwezig in het onderwijs, omdat leerkrachten niet immuun zijn voor maatschappelijke normen en soms persoonlijke vooroordelen mee de klas in nemen (Zhao, 2022). Zonder dat ze het altijd beseffen, behandelen leerkrachten jongens en meisjes vaak anders: ze reageren anders op gedrag, moedigen verschillend spel aan en hebben uiteenlopende verwachtingen over competenties (Yildiz & Erkan, 2023).

Hoewel veel kleuterleerkrachten aangeven dat zij gender niet als een centrale focus in hun onderwijs beschouwen, wijst onderzoek erop dat deze houding vaak leidt tot gender blindness: het ontkennen of negeren van gender als relevante sociale categorie. Dit lijkt op het eerste gezicht gelijkwaardig en neutraal, maar in de praktijk maakt gender blindness bestaande stereotypen juist onzichtbaar en daardoor moeilijker te doorbreken (Van Lombergen et al., 2025). Recente Vlaamse studies van Van Lombergen et al. (2025) tonen dat leerkrachten wel het belang van gender erkennen, maar het thema enkel bespreken wanneer kinderen er expliciet interesse in tonen. Deze kindgerichte benadering lijkt respectvol, maar kan onbedoeld gendernormen versterken: wanneer leerkrachten zelf bepalen of gender ‘nodig’ is om te bespreken, blijven stereotypen vaak intact. Bovendien blijkt dat leerkrachten die zeggen gender niet te willen benadrukken, ondertussen wel gendergetypeerde verwachtingen hanteren of stereotypen reproduceren in hun reacties op gedrag, spel en keuzes van kinderen. Zo vormt gender blindness een paradox: door te beweren gender niet te zien, krijgen gendernormen juist vrij spel in de klaspraktijk (Van Lombergen et al., 2025).

Naast deze inzichten uit Vlaams onderzoek, werpt internationaal onderzoek licht op hoe leerkrachtenkenmerken zelf een rol spelen in genderpercepties. Leerkrachtenkenmerken spelen een belangrijke rol in hoe gender wordt benaderd, zoals aangetoond in een recente studie in Turkije van Yıldız & Erkan (2023). Zij tonen dat anciënniteit een rol speelt in de genderopvattingen van kleuterleerkrachten. Leerkrachten met 11 jaar ervaring of meer bleken significant traditionelere ideeën te hebben over genderrollen dan leerkrachten met 1–10 jaar ervaring. Jongere

leerkrachten vertoonden daarentegen vaker een minder traditionele visie. Dit suggereert dat genderopvattingen niet alleen worden gevormd door opleiding, maar ook door de maatschappelijke context waarin leerkrachten zijn opgegroeid, en door de normen die golden toen zij hun opleiding volgden. De studie benadrukt dat genderpercepties bijgevolg generatiegebonden kunnen zijn: leerkrachten die langer in het beroep staan, zijn vaak gevormd in een periode waarin traditionele genderrollen sterker aanwezig waren. Dezelfde Turkse studie toont ook aan dat professionele vorming een positief effect heeft op genderbewustzijn. Leerkrachten die deelnamen aan educatieve activiteiten, bijscholingen of trainingen rond gender scoorden lager op traditionele genderopvattingen dan leerkrachten die geen vorming volgden (Yıldız & Erkan, 2023).

Dat leerkrachtkenmerken hun genderopvattingen beïnvloeden, roept de vraag op hoe deze overtuigingen zich vertalen in de dagelijkse klaspraktijk. Leerkrachten kunnen gender op verschillende manieren zichtbaar en betekenisvol maken voor jonge kinderen, zowel expliciet als impliciet. Expliciete labeling gebeurt wanneer leerkrachten bewust onderscheid maken tussen jongens en meisjes in hun taalgebruik, routines of klasorganisatie. Door bepaalde praktijken te benadrukken wordt gender een belangrijke categorie en kunnen stereotypen versterken, waardoor kinderen minder geneigd zijn om buiten traditionele genderrollen te spelen of te leren. Impliciete labeling daarentegen ontstaat wanneer leerkrachten onbewust gender prominent maken, zoals door gender te benoemen wanneer dat niet nodig is. Zowel expliciete als impliciete labeling dragen zo bij aan de vorming van genderstereotypen en beïnvloeden welke kansen kinderen krijgen om te exploreren, te spelen en interesses te ontwikkelen (Hamel, 2021).

4.2. Leerkrachten buiten het lesmoment: klasorganisatie en inrichting

Wanneer duidelijk wordt dat leerkrachtkenmerken hun genderopvattingen sturen, is de volgende vraag hoe deze overtuigingen zichtbaar worden in de manier waarop leerkrachten hun klas voorbereiden en inrichten. Volgens Noors onderzoek van Børve & Børve is de fysieke omgeving en het materiaal van de kleuterklas een belangrijke voorwaarde voor spel. De manier waarop deze omgeving wordt vormgegeven, bepaalt de pedagogische ruimte van de kleuterschool en beïnvloedt of deze voor elk kind toegankelijk is (Børve & Børve, 2017).

Eén van de meest invloedrijke voorbeelden hiervan is de Reggio Emilia-benadering. De Reggio Emilia-benadering beschouwt drie opvoeders in de klas: de leerkracht, het kind en de omgeving. Deze visie nodigt uit om de omgeving niet te zien als een passieve achtergrond, maar als een

actieve pedagoog die kinderen uitnodigt, uitdaagt en richting geeft aan hun exploratie. ‘Place’, de plek waar kinderen zich bevinden, wordt omschreven als een bron van betekenis, identiteit en verbondenheid, omdat relaties, ervaringen en emoties eraan gekoppeld zijn. Omdat kinderen afhankelijk zijn van de ruimtes die hen omringen, is het essentieel dat leerkrachten bewust nadenken over hoe zij deze leer- en speelomgevingen vormgeven, aangezien de inrichting van de klas niet louter functioneel is, maar bepaalt welke ervaringen mogelijk worden en in welke mate kinderen zich gezien, competent en verbonden voelen (Manera, 2022; Strong-Wilson & Ellis, 2007).

Hierbij sluit Noors onderzoek van Børve & Børve aan, dat aantoont dat de keuze van meubels, kleuren en materialen een rol spelen, evenals de mate waarin ruimtes sterk of zwak gecodeerd zijn op vlak van gender. Deze materialen en ruimtes geven kinderen impliciete aanwijzingen over welke activiteiten en gedragingen bij hun gender zouden passen. Materialen functioneren bovendien als symbolen die gegenderde verwachtingen oproepen: speelgoed, kleuren en objecten worden door kinderen geïnterpreteerd als ‘voor jongens’ of ‘voor meisjes’, waardoor traditionele genderrollen onbewust worden versterkt. De structurele keuzes van leerkrachten bepalen zo in belangrijke mate welke speelmogelijkheden kinderen ervaren en hoe vrij zij zich voelen om gendergrenzen te doorbreken (Børve & Børve, 2017).

In de klasinrichting kunnen visuele elementen zoals posters, pictogrammen, labels, kleurcodes en gescheiden displays bepaalde groepen extra zichtbaar maken en zo de aandacht van kinderen richten op verschillen tussen jongens en meisjes. Uit onderzoek van Farago et al. (2022) uit de Verenigde Staten blijkt dat leerkrachten kleuren en symbolen gebruiken om kinderen te organiseren, zoals roze stickers voor meisjes en blauwe voor jongens, of bloemensymbolen voor meisjes en insectensymbolen voor jongens. Sommige activiteiten worden daarbij ook met roze of blauw aangeduid (Farago et al., 2022; Farago, 2025). Dit sluit aan bij het experimenteel onderzoek van Hilliard en Liben (2010) uit de Verenigde Staten, waaruit blijkt dat visuele categorisatie, zoals aparte prikborden, gescheiden opstellingen of kleurgecodeerde materialen, kinderen ertoe aanzet sneller gendercategorieën te vormen en bestaande stereotypen te versterken (Hilliard & Liben, 2010). Ook in een Aziatische context blijkt dat visuele cues zoals kleurgebruik en labels een directe invloed hebben op hoe kinderen gender begrijpen. Uit onderzoek van Yeung & Wong (2018) blijkt dat wanneer neutrale materialen een genderlabel krijgen, kinderen hun voorkeuren onmiddellijk aanpassen en speelgoed sneller aan een bepaald gender toewijzen. Dit toont aan dat de klasomgeving, via kleurcodes, labels of materiaalcodes, actief kan bijdragen aan meer of net minder genderstereotiep gedrag (Yeung & Wong, 2018).

4.3. Leerkrachtinteracties tijdens het lesmoment

Waar de inrichting van de klasomgeving impliciete genderboodschappen kan overbrengen, worden deze betekenissen tijdens het lesmoment verder gevormd door de interacties tussen leerkrachten en kinderen. Daarom is het relevant om nu te bekijken hoe leerkrachten in hun dagelijkse omgang met kinderen gendernormen kunnen versterken of net doorbreken.

4.3.1. Gender in taalgebruik: aanspreekvormen en complimenten

Taalgebruik vormt een belangrijk kanaal waarlangs leerkrachten gendernormen kunnen bevestigen of doorbreken. Onderzoek toont aan dat aanspreekvormen en instructietaal subtiel, maar krachtige genderboodschappen bevatten. Chick et al. (2002), die observaties uitvoerden in kleuterklassen in de Verenigde Staten, beschrijven hoe leerkrachten verschillende aanspreekvormen gebruiken voor jongens en meisjes, wat onbedoeld stereotypen kan versterken (Chick et al., 2002). Hilliard en Liben (2010) voerden hun twee weken durende veldexperiment eveneens uit in de Verenigde Staten. Zij vonden dat kinderen die frequent werden aangesproken met gendergespecificeerde taal-, zoals ‘jongens en meisjes’, significant meer genderstereotiep denken ontwikkelden dan kinderen in een klas waar genderneutrale aanspreekvormen werden gebruikt, zoals ‘kinderen’ of ‘vrienden’. Recent Vlaams onderzoek van Van Lombergen et al. (2025) bevestigt dit patroon: leerkrachten gebruiken bijvoorbeeld gendergebonden termen wanneer ze leerlingen aanspreken of groeperen. Door dit taalgebruik wordt de aandacht van kinderen gericht op gender, in plaats van op andere kenmerken van klasgenoten, zoals persoonlijkheden of talenten (Van Lombergen et al., 2025).

Complimenten die leerkrachten geven, blijken vaak nauw verbonden met gendergebonden verwachtingen. Meisjes ontvangen daarbij vaker waardering voor aspecten zoals uiterlijk of behulpzaamheid, terwijl jongens complimenten krijgen die kracht, moed of fysieke vaardigheden benadrukken. Deze patronen in complimenten sturen subtiel mee welke gedragingen en eigenschappen als wenselijk worden gezien voor verschillende groepen kinderen. Daardoor kunnen complimenten, hoewel positief bedoeld, bijdragen aan het in stand houden van gendertyperende verwachtingen in de klas (Callahan & Nicholas, 2019; Chick et al., 2002). In spelmomenten werden deze patronen verder versterkt: meisjes namen vaak prinsessenrollen op, waarin schoonheid, vriendelijkheid en passiviteit centraal stonden, terwijl jongens zich identificeerden met superhelden die redden, vechten en sterk zijn (Callahan & Nicholas, 2019). Recente analyses, waaronder een meta-analyse van Li (2023), bevestigen dat dit patroon in verschillende studies terugkomt.

Naast aanspreekvormen en complimenten spelen ook andere vormen van taalgebruik een belangrijke rol. Normatieve labels zoals ‘goed kind’ leggen impliciet vast welk gedrag wenselijk is in de klas, en dat verwijst in de praktijk vaak naar gedrag dat traditioneel met meisjes wordt geassocieerd, zoals stilzitten, rustig werken, luisteren en gehoorzaam zijn. Daarnaast gebruiken leerkrachten geregeld moraliserende termen om gedrag te benoemen, waarbij jongens sneller worden omschreven als ‘wild’ of ‘onredelijk’, wat ertoe leidt dat dit soort druk of luidruchtig gedrag bij jongens als normaal wordt gezien, terwijl hetzelfde gedrag bij meisjes minder aanvaardbaar wordt gevonden. Ook karakterlabels zoals ‘zorgzaam’, ‘behulpzaam’, ‘sterk’ of ‘stoer’ sturen kinderen richting bepaalde vormen van genderexpressie. Via deze dagelijkse taalpraktijken leren kinderen welke gedragingen passen binnen hun gender en welke als afwijkend worden gezien (Todorović et al., 2023).

4.3.2. Gender in spelbegeleiding

Tijdens activiteiten spelen leerkrachten een actieve rol in het begeleiden van kinderen: ze tonen voorbeeldgedrag, verwoorden denkstappen, geven toelichting, stellen vragen en reflecteren op het handelen van kinderen (Granger et al., 2017). Binnen die begeleiding benaderen leerkrachten jongens en meisjes vaak anders naargelang hun eigen genderopvattingen. Deze overtuigingen sturen daarbij ook hun spelbegeleiding. Doordat leerkracht verwachtingen hebben over wat ‘passend’ gedrag is voor jongens en meisjes beïnvloeden ze welke spelvormen worden aangemoedigd, begrensd of genegeerd (Acar-Erdol et al., 2022). Dat sluit aan bij onderzoek van Wolter et al. (2015) in Duitsland, waaruit blijkt dat kleuterleerkrachten genderstereotypen op verschillende manieren doorgeven in hun dagelijkse begeleiding. Ze doen dit via hun eigen gedrag als rolmodel, via het uiten van gendergebonden verwachtingen en via directe socialisatiepraktijken die verschillend uitpakken voor jongens en meisjes (Wolter et al., 2015).

Verschillende studies, zoals het werk van Chick et al. (2002, Verenigde staten), Chapman (2015, Australië) en Farago (2025, Verenigde Staten) tonen dat sommige kleuterleerkrachten activiteiten plannen op basis van de genderverdeling in speelhoeken. Zo worden bepaalde hoeken of materialen impliciet of expliciet als ‘voor jongens’ of ‘voor meisjes’ beschouwd. Daarnaast hanteren sommige leerkrachten uitgesproken ideeën over wat ‘meisjesactiviteiten’ en ‘jongensactiviteiten’ zijn (Chapman, 2015; Chick et al., 2002; Farago, 2025).

Recent Vlaams onderzoek van Van Lombergen (2025) bevestigt dit patroon. De manier waarop leerkrachten spel begeleiden wordt beïnvloed door hun overtuigingen over gender en door de manier waarop zij naar kindgedrag kijken. Dit heeft directe gevolgen voor de spelbegeleiding: kinderen worden niet bewust gestimuleerd om rollen, materialen of ruimtes te verkennen die

buiten de traditionele genderverwachtingen vallen. Leerkrachten die daarentegen erkennen dat kinderen gender actief construeren en dat stereotypen worden gemodelleerd via school, thuis en media, zijn beter in staat om spel bewust te verbreden. Zij kunnen bijvoorbeeld zorgende rollen zichtbaar maken in de blokkenhoek of jongens uitnodigen om deel te nemen aan rollenspel in de keukenhoek. Door spel niet als neutraal te beschouwen, maar als een plek waar gender voortdurend wordt geproduceerd, kunnen leerkrachten via hun begeleiding bijdragen aan het doorbreken van stereotypen en het creëren van meer inclusieve spelruimtes (Van Lombergen et al., 2025).

Dat niet alle leerkrachten gendernormen zomaar reproduceren, blijkt ook uit Canadees onderzoek van Lynch (2015) waarin leerkrachten actief beschrijven hoe zij stereotypen doorbreken, bijvoorbeeld door jongens expliciet aan te moedigen om met poppen te spelen of door collega's te bevragen wanneer zij genderbeperkende aannames hanteren. Deze voorbeelden tonen dat sommige leerkrachten bewust tegengewicht bieden en een meer kritische en reflexieve rol opnemen in het doorbreken van genderstereotiep spel. Verschillende studies, samengebracht en geanalyseerd door Farago (2025), tonen dat kleuterleerkrachten niet alleen genderstereotype praktijken hanteren, maar ook bewust inzetten op genderverruimende praktijken. Deze praktijken omvatten onder meer het creëren van genderneutrale speelhoeken, het aanbieden van niet-stereotype materiaal, het stimuleren van stereotype-doorbrekende spelvormen en het actief bevragen of uitdagen van genderstereotypen in de klas (Farago, 2025).

4.3.3. Disciplineren

Door hun manier van disciplineren geven leerkrachten ook expliciete en impliciete boodschappen over gender mee (Yildiz & Erkan, 2023). Uit onderzoek blijkt dat kleuterleerkrachten jongens en meisjes op verschillende manieren disciplineren, waarbij verwachtingen over gender een centrale rol spelen. Chick et al. (2002) toonden aan dat leerkrachten systematisch meer tijd besteden aan jongens, vooral wanneer zij actief, luid of storend gedrag vertonen. Jongens gebruikten daarbij soms 'shock talk' of stoere uitspraken om aandacht te trekken, waarop leerkrachten sneller reageerden, terwijl meisjes die rustig speelden minder interactie kregen (Chick et al., 2002).

In haar etnografisch werk in Amerikaanse kleuterklassen beschrijft Gansen (2019) hoe dergelijke verschillen in disciplineren voortkomen uit culturele genderregels die bepalen hoe jongens en meisjes zich "horen" te gedragen. Bepaald gedrag van jongens wordt daarbij sneller genormaliseerd, terwijl vergelijkbaar gedrag van meisjes eerder wordt begrensd, wat volgens Gansen bijdraagt aan het behoud van genderstereotypen en ongelijkheid al vanaf de vroege

kindertijd (Gansen, 2019). Turks onderzoek van Yıldız & Erkan (2023) toont hierbij het omgekeerde. Leerkrachten hanteren verschillende disciplineringsstrategieën afhankelijk van het gender van het kind, waarbij meisjes vaker worden beschermd of gespaard en jongens sneller strenger of directer worden aangesproken (Yıldız & Erkan, 2023).

Hoe dit zich vervolgens uit in het dagelijkse handelen van leerkrachten, wordt duidelijk wanneer we kijken naar hun concrete omgang met kinderen in de klas. Onderzoek van Dobbs et al. (2004) uit de Verenigde Staten toont dat leerkrachten jongens en meisjes verschillend benaderen wanneer het gaat om gedragssturing en disciplineren. Jongens ontvangen vaker bevelen, berispingen, negatieve controle en corrigerende aandacht, terwijl meisjes vaker genegeerd worden of juist positieve interacties en beloningen krijgen. Deze patronen verschijnen al bij kinderen van dertien maanden en blijven zichtbaar tot in de lagere school (Dobbs et al., 2004).

4.3.4. Reacties op gender(non)conform gedrag

Zoals hierboven reeds kort besproken in het kader van Kohlbergs ideeën over hoe jonge kinderen gender begrijpen, bevinden kleuters zich in een fase waarin zij gendercategorieën vaak nog sterk koppelen aan uiterlijk en activiteiten. Een studie uit de Verenigde Staten van Ruble et al. (2007) sluit hierbij aan en toont dat kinderen tussen drie en vijf jaar een duidelijke toename vertonen in stereotiepe kennis. Deze kennis van gender maakt dat jonge kinderen normovertredingen, zoals een jongen die een jurk draagt of een meisje dat met ‘jongensspeelgoed’ speelt, als verwarrend of ‘fout’ kunnen ervaren. Dit perspectief helpt verklaren waarom gender non-conform gedrag in de kleuterklas sterke reacties kan oproepen (Ruble et al., 2007).

In de studie van Robinson en Davies (2010) beschrijven vrouwen hoe zij als kind gecorrigeerd of ontmoedigd werden wanneer hun voorkeuren of gedragingen niet overeenkwamen met wat als ‘passend’ voor hun gender werd beschouwd. Zo werd een meisje die een speelgoedpistool wilde kopen terechtgewezen met de boodschap dat dit “geen speelgoed voor een klein meisje” was, wat leidde tot gevoelens van schaamte. Deze ervaringen illustreren hoe sterk gendernormen worden bewaakt door volwassenen, ook door onbekenden, en hoe kinderen al vroeg leren dat bepaalde interesses of gedragingen sociaal onaanvaardbaar zijn voor hun toegewezen gender (Robinson & Davies, 2010).

Dit sluit aan bij Canadees onderzoek van Lynch (2015), die specifiek keek naar de klascontext. Zij toont dat leerkrachten jongens vaker actief wegsturen of subtiel omleiden wanneer zij interesse tonen in activiteiten die als ‘vrouwelijk’ worden gezien. In haar analyse beschrijft ze hoe jongens systematisch worden ontmoedigd om deel te nemen aan dramatisch spel, terwijl meisjes zonder

opmerkingen toegang krijgen tot deze speelhoeken. Door deze sturing krijgen jongens de boodschap dat bepaalde rollen, activiteiten of materialen niet voor hen bedoeld zijn. Door deze opmerkingen worden gendernormen niet alleen bevestigd, maar ook actief doorgegeven aan kinderen (Lynch, 2015).

Opvallend is echter dat er weinig onderzoek bestaat naar hoe leerkrachten specifiek reageren op gendernon-conform gedrag in de klas, noch naar hoe zij ingrijpen wanneer kinderen elkaar corrigeren op basis van gendernormen. De bestaande literatuur beschrijft vooral algemene patronen van stereotiepe feedback, maar nauwelijks hoe leerkrachten omgaan met concrete situaties waarin een kind gedrag stelt dat buiten de genderverwachtingen valt. Dit vormt een belangrijke bijkomende gap in de literatuur, en precies hier kan mijn observatiestudie nieuwe inzichten bieden.

5. Conclusie literatuurstudie

Concluderend tonen de besproken studies dat leerkrachten een unieke rol spelen in het vormgeven van de gendergerelateerde ervaringen, percepties en overtuigingen van kinderen (Hilliard & Liben, 2010). Zoals hierboven uiteengezet, maken leerkrachten gender vaak zichtbaar en betekenisvol in de dagelijkse klaspraktijk, soms zonder dit expliciet te bedoelen (Farago et al., 2022).

Zoals de literatuur laat zien, weerspiegelt de pedagogische blik van de leerkracht zich in de planning, de inrichting van de ruimte, de organisatie van speelhoeken, de keuze en presentatie van materialen, de aard van hun interacties met kinderen en de expliciete of impliciete normen die zij in de klas communiceren (Todorović et al., 2023). De fysieke omgeving fungeert daarbij als actieve pedagoog die via materialen, kleuren en visuele cues impliciete genderboodschappen uitzendt (Børve & Børve, 2017; Manera, 2022; Strong-Wilson & Ellis, 2007), waarbij kleuren en labels kinderen sneller in gendercategorieën verdelen (Farago et al., 2022; Hilliard & Liben, 2010; Yeung & Wong, 2018). Tijdens het lesmoment versterken leerkrachten deze betekenissen verder via taalgebruik, zoals gendergebonden aanspreekvormen, complimenten en labels die de verwachtingen rond gedrag en expressie sturen (Callahan & Nicholas, 2019; Chick et al., 2002; Hilliard & Liben, 2010; Li, 2023; Todorović et al., 2023; Van Lombergen et al., 2025). Ook in spelbegeleiding worden stereotypen doorgegeven wanneer bepaalde activiteiten ‘voor jongens’ of ‘voor meisjes’ worden beschouwd (Chapman, 2015; Chick et al., 2002; Farago, 2025; Wolter et al., 2015), al tonen sommige leerkrachten ook genderverruimende praktijken door kinderen actief aan te moedigen om grenzen te doorbreken (Farago, 2025; Lynch, 2015). Daarnaast blijkt

disciplineren vaak verschillend te zijn voor jongens en meisjes, waarbij gedrag anders wordt geïnterpreteerd en gecorrigeerd (Chick et al., 2002; Dobbs et al., 2004; Gansen, 2019; Yildiz & Erkan, 2023). Ten slotte roepen reacties op gendernon-conform gedrag vaak sterke correcties of omleidingen op, wat kinderen leert welke gedragingen sociaal aanvaardbaar zijn binnen hun gender (Lynch, 2015; Robinson & Davies, 2010; Ruble et al., 2007).

Samen tonen deze praktijken hoe gender voortdurend wordt geproduceerd, bevestigd of doorbroken in de kleuterklas.

5.1. Centrale onderzoeksvraag en deelonderzoeksvragen

Op basis van de inzichten uit de literatuur wordt duidelijk dat genderstereotypering in de kleuterklas een complex en gelaagd proces is, waarin zowel klasinrichting, spelbegeleiding, taalgebruik en disciplineren een rol spelen. Tegelijkertijd toont bestaand onderzoek aan dat er in de Vlaamse context nog onvoldoende zicht is op hoe deze processen zich in de dagelijkse praktijk manifesteren. Om deze lacune te verkleinen en een beter begrip te krijgen van de manieren waarop gendernormen in de klas worden geconstrueerd en gereproduceerd, wordt in dit onderzoek gefocust op de concrete klaspraktijken van Vlaamse kleuterleerkrachten. Dit leidt tot de volgende centrale onderzoeksvraag en bijhorende deelvragen.

Centrale onderzoeksvraag:

Hoe worden gendernormen en genderstereotypen zichtbaar in de dagelijkse klaspraktijken van Vlaamse kleuterleerkrachten, en op welke manieren reproduceren of doorbreken zij deze in hun omgang met kinderen?

Deelvragen:

- Hoe dragen de inrichting van de klas, de gebruikte materialen, kleuren en symbolen bij aan het reproduceren of doorbreken van gendernormen in Vlaamse kleuterklassen?
- Hoe worden gendernormen tijdens het lesmoment vormgegeven via het taalgebruik, de disciplineren, de spelbegeleiding en de reacties van leerkrachten op gender(non)conform gedrag?

De onderzoeksvragen vloeien rechtstreeks voort uit de vastgestelde lacune in de literatuur. Aangezien bestaand Vlaams onderzoek vooral gebaseerd is op interviews en zelfrapportage (Van Lombergen et al., 2025), is het onduidelijk hoe genderopvattingen van leerkrachten zich vertalen naar hun feitelijke klaspraktijken.

Daarom richt de eerste deelvraag zich op de klasinrichting omdat deze elementen al vóór het lesmoment genderboodschappen overbrengen (Børve & Børve, 2017; Farago et al., 2022). De tweede deelvraag focust op interacties tijdens het lesmoment, zoals taalgebruik, disciplineren, spelbegeleiding en reacties op gender(non)conform gedrag, omdat deze processen volgens de literatuur belangrijke bronnen zijn van gendersturing (Chick et al., 2002; Gansen, 2019; Lynch, 2015).

Samen bieden deze onderzoeksvragen een kader om gendersturing in Vlaamse kleuterklassen op een systematische en observatiegebaseerde manier te verkennen.

DEEL 2: METHODOLOGIE EN ONDERZOEKSOPZET

Hoewel dit onderzoek werkt met de binaire categorieën ‘jongen’ en ‘meisje’, is dit een analytische keuze die aansluit bij de leeftijdsgroep waarin kinderen zelf sterk binair denken over hun gender. Tegelijkertijd erkent dit onderzoek, in lijn met recente literatuur die hierboven reeds besproken werd, dat deze binaire indeling niet noodzakelijk aansluit bij de huidige maatschappelijke realiteit. Paechter (2021) benadrukt dat gender- en onderwijsonderzoekers hun theoretische kaders moeten herdenken, omdat onderzoek dat uitsluitend vertrekt vanuit een binair model belangrijke aspecten van de leefwereld van de kinderen kan missen (Paechter, 2021). In dit onderzoek wordt daarom bewust omgegaan met de beperkingen van binaire categorieën: de labels ‘jongen’ en ‘meisje’ worden enkel gebruikt wanneer dit methodologisch noodzakelijk is.

1. Sample en respondenten

Aangezien het onderzoek een kwalitatieve, exploratieve insteek had, werd niet gestreefd naar statistische representativiteit. Het doel was om een kleine maar informatierijke steekproef samen te stellen die inzicht kon bieden in dagelijkse genderpraktijken in de kleuterklas.

Voor dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een doelgerichte steekproef van Vlaamse kleuterleerkrachten. De selectie gebeurde op basis van toegankelijkheid, bereidheid tot deelnemen en de mogelijkheid om observaties uit te voeren tijdens reguliere klasactiviteiten. De onderzoeker maakte hierbij gebruik van haar persoonlijk en professioneel netwerk, waaronder een persoonlijke kennis van directie en scholen waar zij eerder stage had gelopen. Dit persoonlijke contact vergemakkelijkt de werving van respondenten, omdat de leerkrachten de onderzoeker reeds kenden en daardoor sneller bereid waren om deel te nemen. De kleuterleerkrachten werden gecontacteerd via rechtstreekse communicatie, waaronder e-mail en persoonlijk aanspreking.

Er werden vooraf duidelijk inclusiecriteria vastgelegd. Enkel vrouwelijke kleuterleerkrachten die minstens één volledig jaar werkervaring hadden en werkzaam waren in Vlaanderen kwamen in aanmerking. De keuze voor vrouwelijke leerkrachten werd gemaakt vanwege de vaststelling dat het kleuteronderwijs in Vlaanderen sterk gedomineerd wordt door vrouwen. Hierdoor kon gefocust worden op een consistente groep die aansluit bij de realiteit van het werkveld. Leerkrachten die nog in opleiding waren of minder dan één jaar ervaring hadden, werden uitgesloten om te verzekeren dat de geobserveerde klaspraktijken gebaseerd waren op voldoende professionele ervaring. Hoewel de voorkeur uitging naar leerkrachten die hun klaspraktijken

volledig zelf hadden opgebouwd, werden ook leerkrachten geïncorporeerd die een klas hadden overgenomen, op voorwaarde dat zij enkele weken de tijd hadden gehad om de organisatie, routines en inrichting eigen te maken. Dit was methodologisch verantwoord, omdat het onderzoek zich tevens richtte op gendergerelateerde interacties, die niet uitsluitend afhankelijk zijn van wie de oorspronkelijke klas had ingericht.

Eerder onderzoek suggereert dat leerkrachten met langere werkervaring soms traditionelere genderopvattingen hanteren (Yildiz & Erkan, 2023). Hoewel dit inzicht relevant is, werd werkervaring en leeftijd in deze studie niet als strikt inclusiecriteria gehanteerd en werd er niet bewust naar variatie gezocht. Wel werd gekozen voor leerkrachten die al enige tijd met dezelfde klasgroep werkten, zodat hun routines, organisatie en interactiestijl voldoende stabiel waren om betekenisvolle observaties mogelijk te maken. De mogelijke invloed van leeftijd wordt daarbij erkend, maar niet afzonderlijk geanalyseerd gezien de beperkte steekproefgrootte.

Voor dit onderzoek werd bewust gekozen om observaties uit te voeren in tweede kleuterklassen. Volgens de cognitieve ontwikkelingstheorie van Kohlberg (1966) bevinden kinderen van drie tot vijf jaar zich in een cruciale fase van hun genderbegrip: zij beheersen doorgaans al gender labeling en ontwikkelen gender stability, maar bereiken gender constancy pas rond vijf à zes jaar. Kinderen in de tweede kleuterklas bevinden zich midden in deze ontwikkelingsperiode. Zij koppelen gender nog sterk aan uiterlijke kenmerken en gedrag, maar zijn tegelijk al voldoende vertrouwd met gendercategorieën om gevoelig te zijn voor gendertypische verwachtingen en afwijkingen daarvan.

Daarnaast tonen Ruble et al. (2007) aan dat kinderen van drie tot vijf jaar een duidelijke toename vertonen in hun kennis van genderstereotypen (Ruble et al., 2007). Door te focussen op de tweede kleuterklas wordt dus een leeftijdsgroep onderzocht die zowel gevoelig als responsief is voor gendergerelateerde signalen, zonder dat hun genderbegrip al volledig verankerd is.

Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen, worden enkel algemene kenmerken gerapporteerd. De observaties vonden plaats in vier tweede kleuterklassen, verspreid over vier verschillende scholen in West-Vlaanderen. In totaal waren er zes leerkrachten betrokken bij deze klassen. De deelnemende leerkrachten bevonden zich binnen een leeftijdsrange van 35 – 55 jaar, met een gemiddelde van 45 jaar, en hadden tussen de 10 – 30 jaar werkervaring.

In drie van de vier klassen stond één vaste klasleerkracht die voltijds verantwoordelijk was voor de dagelijkse organisatie, routines en inrichting. In de vierde klas werd het lesgeven opgevangen door drie vervangleerkrachten: één leerkracht werkte voltijds in dezelfde klas, terwijl twee

anderen hun opdracht verdeelden over meerdere klassen binnen dezelfde school. De drie vervangleerkrachten deelden dus één klas, maar waren op verschillende momenten verantwoordelijk voor de pedagogische keuzes, interacties en dagelijkse werking. De observaties werden telkens in één specifieke klasruimte uitgevoerd. Leerkrachten werden dus niet gevolgd wanneer zij in andere klassen stonden. De focus lag op de klascontext als observatie-eenheid. Hoewel de vervangleerkrachten een klas hadden overgenomen van een collega, hadden zij voldoende tijd en verantwoordelijkheid binnen deze klas om als volwaardige actoren in de dagelijkse praktijk te worden beschouwd. Om die reden werden ook zij opgenomen in de studie.

2. Ethiek

Het onderzoek werd uitgevoerd in overeenstemming met de ethische richtlijnen van de opleiding. Voorafgaand aan de dataverzameling werd zorgvuldig nagedacht over de ethische implicaties voor de deelnemende leerkrachten en de kinderen in de klas.

De leerkrachten werden benaderd via rechtstreekse communicatie. Er was geen hiërarchische relatie tussen de onderzoeker en de respondenten, wat de vrijwilligheid van deelname bevorderde. De deelname was volledig vrijwillig, en leerkrachten konden op elk moment beslissen om niet deel te nemen of hun deelname stop te zetten.

Alle deelnemers ontvingen vooraf een informed consent-formulier (Bijlage 1) en een korte begrijpelijke infobrief (Bijlage 2) waarin het doel van het onderzoek, de aard van de observaties en de rechten van de deelnemers werden toegelicht. De informatie werd bewust bondig en begrijpelijk gehouden. Daarnaast werd ook de directie van elke school geïnformeerd via een aparte brief (Bijlage 3) waarin het onderzoeksdoel, de duur en de praktische werkwijze werden toegelicht. Omdat de observaties plaatsvonden in een klascontext met jonge kinderen, ontvingen ook de ouders een brief (Bijlage 4) waarin werd uitgelegd dat er een extra persoon in de klas aanwezig zou zijn voor een academisch onderzoek. In deze brief werd expliciet vermeld dat er geen persoonlijke gegevens van kinderen werden verzameld en dat kinderen niet individueel werden beschreven. Er werden geen bezwaren of opmerkingen ontvangen van directies of ouders naar aanleiding van deze communicatie.

Aangezien het onderzoek geen gevoelige persoonlijke informatie verzamelde en de onderzoeker geen therapeutische of begeleidende rol had, was intensieve nazorg niet vereist. De deelnemende leerkrachten beschikten echter over de contactgegevens van de onderzoeker en konden op elk moment na afloop van het onderzoek terecht met vragen, opmerkingen of

bezorgdheden. Op die manier werd gewaarborgd dat eventuele latere noden of verduidelijkingen op een laagdrempelige manier konden worden opgevangen.

Tijdens de observaties werd uitsluitend informatie verzameld die relevant was voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen, conform het principe van dataminimalisatie. Er werden geen gegevens genoteerd die buiten de onderzoeksdoelstellingen vielen. Alle data werden gepseudonimiseerd opgeslagen op een beveiligde locatie. Er werden geen namen van leerkrachten, kinderen of scholen geregistreerd. Observatienotities bevatten enkel beschrijvende informatie over klaspraktijken, zonder identificeerbare details. De gegevens waren uitsluitend toegankelijk voor de onderzoeker en werden enkel gebruikt voor academische doeleinden. In dit onderzoek werden geen audio- of video-opnames gemaakt van de klas, waardoor alle observaties handmatig en ter plaatse werden genoteerd, in overeenstemming met de ethische richtlijnen en met respect voor de privacy van kinderen en leerkrachten.

2.1. Positie van de onderzoeker

Positionaliteit verwijst naar de plaats die een onderzoeker inneemt ten opzichte van het onderzoeksveld en de deelnemers. Deze positie wordt gevormd door persoonlijke kenmerken zoals gender, leeftijd, achtergrond en overtuigingen, en beïnvloedt mee wat wordt opgemerkt en hoe gegevens worden geïnterpreteerd. Omdat positionaliteit nooit neutraal is, is reflexiviteit essentieel: onderzoekers moeten zich bewust zijn van hun eigen perspectieven en mogelijke invloed op het onderzoeksproces. Dit bevordert transparantie en zorgvuldigheid in de interpretatie van gegevens (Holmes, 2020).

In dit onderzoek bevond ik mij in een specifieke positie als jonge vrouwelijke masterstudent Gender en Diversiteit met een professionele achtergrond in het kleuteronderwijs. Deze achtergrond had een duidelijke invloed op mijn toegang tot het veld en op de interactie met de deelnemende leerkrachten. Doordat ik vertrouwd was met pedagogisch jargon, klasorganisatie en de dagelijkse realiteit van het kleuteronderwijs, verliep de communicatie met de leerkrachten vlot en laagdrempelig. Dit vergemakkelijkte de rekrutering en zorgde ervoor dat leerkrachten zich sneller op hun gemak voelden tijdens de observaties. Daarnaast maakte deze voorkennis het mogelijk om observaties beter te situeren binnen de dagelijkse flow van een kleuterklas, waardoor bepaalde interacties, routines en keuzes accurater geïnterpreteerd konden worden.

Tegelijkertijd bracht mijn achtergrond als opgeleide kleuterleerkracht ook mogelijke vormen van bias met zich mee. Omdat ik zelf ervaring had met klaspraktijken, kon ik bepaalde handelingen of routines sneller als vanzelfsprekend beschouwen. Dit beïnvloedde niet alleen wat ik tijdens de

observaties opmerkte, maar ook hoe ik noteerde en welke elementen ik spontaan belangrijk vond. Ook tijdens de analysefase kon mijn professionele voorkennis ervoor zorgen dat bepaalde patronen herkenbaar of logisch leken, waardoor er een risico bestond dat interpretaties onbewust werden gekleurd door mijn eigen ervaring.

Om deze mogelijke vertekeningen te beperken, koos ik bewust voor niet-participerende observatie, zodat mijn aanwezigheid zo weinig mogelijk invloed had op het klasgebeuren. Daarnaast reflecteerde ik tijdens de analyse systematisch op mijn eigen aannames en interpretatiekaders.

3. Dataverzamelingmethode

Observatieonderzoek wordt vaak gekozen omdat het onderzoekers in staat stelt om sociale processen van dichtbij te bestuderen terwijl zij toch een duidelijke buitenstaanderspositie behouden. Door een directe, niet-participerende observatie kunnen onderzoekers zich in het veld begeven zonder de natuurlijke dynamiek van de omgeving volledig te verstoren (Ciesielska et al., 2018). De voordelen van observaties zijn onder meer dat ze de afstand tussen onderzoeker en onderzochten verkleinen en dat ze diepere inzichten opleveren in realistische, dagelijkse situaties (Busetto et al., 2020). In dit geval werd voor observaties gekozen omdat deze methode geschikt was om klasinteracties te bestuderen zoals ze zich in de dagelijkse praktijk voordoen. Door deze methode konden zowel expliciete handelingen als subtiele, vaak impliciete processen zichtbaar worden, zoals non-verbale signalen, routines en spontane reacties.

Daarnaast ging deze methode ook gepaard met enkele beperkingen. Een eerste aandachtspunt was reactiviteit: het gedrag van leerkrachten of kinderen kon subtiel worden beïnvloed door mijn aanwezigheid, zelfs in een niet-participerende rol (De Lamater, 2024). Er werden geen extra observatiedagen ingepland om gewenning te bevorderen. Daarnaast speelde selectieve perceptie een rol: als menselijke observator kon de onderzoeker nooit volledig uitsluiten dat bepaalde gedragingen meer opvielen dan andere of dat de eigen achtergrond meebepaalde wat er genoteerd werd (De Lamater, 2024). Een bijkomende beperking betrof de registraties van observaties. Zoals De Lamater (2024) aangeeft, zijn observaties die pas achteraf worden genoteerd minder betrouwbaar dan gegevens die onmiddellijk worden vastgelegd, omdat details en nuances snel verloren kunnen gaan. Om deze beperking te vermijden, werd in dit onderzoek gekozen om alle observaties onmiddellijk en ter plaatse te registreren. Deze werkwijze verhoogt de nauwkeurigheid van de data en sluit bovendien aan bij de ethische keuze om geen audio- of video-opnames te maken van de klascontext.

De observaties werden uitgevoerd in vier verschillende kleuterklassen in West-Vlaanderen. Voor elke deelnemende leerkracht werden twee of drie volledige lesdagen ingepland, zodat de onderzoeker een representatief beeld kon vormen van de dagelijkse klaspraktijk en de variatie in interacties doorheen verschillende activiteiten. Door meerdere momenten te observeren, werd het mogelijk om terugkerende patronen te identificeren en toevallige of eenmalige gebeurtenissen te onderscheiden van structurele praktijken. Tijdens de observaties nam de onderzoeker een niet-participerende positie in. Ciesielska et al. (2018) omschrijft dat deze positie het mogelijk maakt om zo dicht bij de dagelijkse praktijk te komen terwijl de rol van buitenstaander behouden blijft. Door zich op de achtergrond te houden en interferentie te minimaliseren, kan het natuurlijke ritme van de klas zoveel mogelijk behouden blijven. Tegelijkertijd erkent deze benadering dat de onderzoeker, zelfs wanneer hij probeert te ‘blenden’, altijd deel wordt van de sociale context en dus reflexief moet omgaan met zijn eigen aanwezigheid en mogelijke invloed op de situatie (Ciesielska et al., 2018).

3.1. Instrumenten

Binnen kwalitatief observatieonderzoek wordt de onderzoeker geconfronteerd met een complexe sociale werkelijkheid waarin talrijke elementen gelijktijdig plaatsvinden. Volgens Ciesielska et al. (2018) omvat observatie een breed scala aan mogelijke aandachtspunten, zoals tijdsorganisatie, ruimtegebruik, objecten, sociale actoren, interacties en routines. Omdat een onderzoeker nooit alles tegelijk kan observeren, is het noodzakelijk om het observatieveld te vernauwen op basis van de onderzoeksvraag (Ciesielska et al., 2018). Een observatie-instrument (bijlage 5) ondersteunt deze focus door vooraf te bepalen welke categorieën centraal staan en door richting te geven in een dynamische en vaak onvoorspelbare context. Omdat het observatie-instrument zowel kenmerken van de klasomgeving als interacties omvatte, werd gewerkt met één uniform notatieformaat. Alle categorieën werden genoteerd in open vakjes, waarin ruimte was om korte beschrijvingen, voorbeelden of opvallende patronen te noteren. Voor statische elementen, zoals inrichting of materiaalkeuze, resulteerde dit in beknopte beschrijvingen (bijv. aanwezigheid van kleurcodering of zichtbaarheid van materialen). Voor interactie gebonden categorieën werd dezelfde open ruimte gebruikt om concrete voorbeelden te noteren, en wanneer relevant werd ook aangeduid of iets vaker bij jongens of meisjes voorkwam. Deze frequentie-aanduidingen dienden enkel om tendensen te herkennen binnen de kwalitatieve observaties.

Alle observaties werden in korte kernwoorden onmiddellijk genoteerd, in lijn met de aanbeveling van De Lamater (2024) dat directe registratie betrouwbaarder is dan achteraf reconstrueren. Later werden deze korte notities verder uitgewerkt en gedetailleerd beschreven. Deze werkwijze

gold voor alle onderstaande categorieën, behalve voor de categorie ‘klasorganisatie en inrichting’, waarvan de informatie vooral tijdens speeltijden en middagpauzes werden genoteerd, zodat de aandacht tijdens de lesmomenten volledig op de interacties kon liggen.

3.1.1. Klasorganisatie en inrichting

Een eerste cluster in de observatieleidraad richtte zich op de fysieke omgeving van de klas, omdat onderzoek aantoonde dat materialen, kleuren en ruimtelijke indeling belangrijke dragers zijn van genderboodschappen. Studies van Børve & Børve (2017) en Farago et al. (2022) tonen dat de inrichting van speelhoeken, de zichtbaarheid van materialen en de mate van kleurcodering impliciete verwachtingen kunnen oproepen over welke activiteiten ‘passen’ bij jongens of meisjes. Daarom omvatte de leidraad categorieën rond de indeling van de ruimte, materiaalkeuze, kleurgebruik en symbolen. Deze elementen werden telkens genoteerd in een open notitievak, waarin kort werd beschreven welke materialen zichtbaar waren, hoe de ruimte was ingedeeld en welke kleuren en symbolen er te zien waren.

3.1.2. Taalgebruik van de leerkracht

Een tweede cluster richtte zich op het taalgebruik van de leerkracht, omdat aanspreekvormen, groeperingen en complimenten subtiele maar krachtige genderboodschappen kunnen bevatten. Onderzoek van Chick et al. (2002), Hilliard & Liben (2010) en Van Lombergen et al. (2025) toont dat de taal van de leerkracht een belangrijke rol speelt in het zichtbaar maken of versterken van gendercategorieën. De leidraad bevatte daarom categorieën rond aanspreekvormen, groeperingen, complimenten. In het open notitievak werden concrete uitspraken of formuleringen genoteerd, inclusief de inhoud van het compliment of label, aan wie het gericht was, en naar aanleiding van welk gedrag of welke situatie het werd uitgesproken. Wanneer relevant werd ook aangeduid of bepaald taalgebruik vaker naar jongens of meisjes gericht was, zodat tendensen zichtbaar werden zonder een kwantitatieve analyse te beogen.

Daarnaast werd binnen deze categorie ook aandacht besteed aan normatieve labels. Hiermee worden uitspraken bedoeld waarin gedrag of eigenschappen worden benoemd op een manier die gendernormen bevestigt, zoals “flink meisje”, “stoere jongen”, “niet zo wild” of “dat is braaf”. Deze labels werden genoteerd met vermelding van de exacte formulering, het aangesproken kind, en de context waarin het label werd gebruikt.

3.1.3. Spelbegeleiding

De derde cluster betrof spelbegeleiding, aangezien studies aantonen dat leerkrachten spelvormen, rollen en materialen anders stimuleren afhankelijk van hun genderopvattingen (Chapman, 2015; Lynch, 2015; Wolter et al., 2015). De leidraad omvatte daarom observatiepunten rond de aanwezigheid van de leerkracht tijdens spel, roltoewijzing en mogelijke genderverruimende praktijken. In het open notitievak werden korte beschrijvingen genoteerd van de manier waarop de leerkracht in het spel aanwezig was (bijv. observerend, sturend, participierend), welke rollen of materialen zij aanreikten of suggereerden, en of deze keuzes verschillend uitpakten voor jongens en meisjes. Wanneer relevant werd ook aangeduid of bepaalde interventies vaker naar één gendergroep gericht waren.

3.1.4. Feedback en disciplineren

Een vierde cluster richtte zich op feedback en disciplineren. Onderzoek toont dat jongens en meisjes vaak verschillend worden gecorrigeerd, aangesproken of beloond (Dobbs et al., 2004; Gansen, 2019; Yıldız & Erkan, 2023). Daarom werden categorieën opgenomen rond aan wie feedback wordt gegeven, de inhoud van opmerkingen en verschillen in disciplineren. In het open notitievak noteerde ik telkens het gedrag waarop de leerkracht reageerde, de concrete formulering van de feedback of correctie, en aan welk kind deze gericht was. De focus lag dus op situaties waarin er een effectieve respons van de leerkracht plaatsvond. Gedrag waarop niet werd gereageerd, werd niet systematisch geregistreerd, waardoor verschillen in disciplineren pas in de analysefase konden worden geduid op basis van de verzamelde voorbeelden.

3.1.5. Reacties op gender(non)-conform gedrag

Tot slot omvatte de observatieleidraad een cluster rond reacties op gender(non)conform gedrag. Studies van Ruble et al. (2007) en Lynch (2015) tonen dat leerkrachten en peers sterk kunnen reageren wanneer kinderen gedrag vertonen dat niet overeenkomt met traditionele genderverwachtingen. De leidraad bevatte daarom observatiepunten rond bevestiging, neutraliteit of afremming van gender(non)conform gedrag. In het open notitievak noteerde ik zowel hoe de leerkracht zelf reageerde op gender(non)conform gedrag (bijv. aanmoediging, negeren, subtiele afremming) als hoe zij al dan niet ingreep wanneer kinderen elkaar corrigeerden of beperkten op basis van gendernormen (gender policing). Hierbij werd telkens genoteerd welk gedrag werd gesteld, door wie, welke reactie volgde, en in welke context dit gebeurde.

Door deze clusters te combineren, bood het instrument een gestructureerd maar flexibel kader om subtiele genderpraktijken in de klaspraktijk systematisch in kaart te brengen.

4. Analyseplan

Voor dit onderzoek werd een combinatie van descriptieve en thematische analyse toegepast. De descriptieve analyse vormde de eerste stap en had tot doel een helder beeld te schetsen van het klasgebeuren en de context waarin gendergerelateerde interacties zich voordeden. Hierbij werden patronen in de observaties beschreven aan de hand van vragen zoals wie, wat, waar, wanneer en in welke mate (Loeb et al., 2017).

Concreet werd de descriptieve analyse als volgt uitgevoerd:

1. Alle observatienotities werden chronologisch doorgenomen en opgesplitst in betekenisvolle observatie-eenheden (bijv. interacties, handelingen, materiaalgebruik).
2. Per observatie-eenheid werd genoteerd wie betrokken was, wat er gebeurde, waar dit plaatsvond, wanneer in het klasverloop dit gebeurde en hoe vaak bepaalde gedragingen of interacties voorkwamen.
3. Terugkerende gedragingen, verschillen tussen situaties en opvallende patronen werden samengebracht in overzichtelijke beschrijvende categorieën (bijv. taalgebruik, verwachtingen, materiaalgebruik, interacties tussen kinderen).
4. Deze beschrijvende patronen werden vervolgens gebruikt als basis voor de interpretatieve fase van de thematische analyse.

Op basis van deze descriptieve verkenning werd vervolgens een thematische analyse uitgevoerd om diepere patronen en betekenisvolle terugkerende elementen in de observaties te identificeren. Deze methode maakte het mogelijk om zowel vooraf bepaalde aandachtspunten uit de observatieleidraad als nieuwe inzichten uit de veldnotities te combineren. De thematische analyse volgde de zes stappen van Braun & Clarke (2006):

1. Vertrouwd raken met de data

Alle observatiegegevens werden herhaald en aandachtig gelezen. Opvallende fragmenten, terugkerende interacties en eerste ideeën werden gemarkeerd. Genereren van initiële codes.

2. Genereren van initiële codes

Betekenisvolle fragmenten werden gecodeerd, zowel deductief (op basis van de observatieleidraad) als inductief (voor nieuwe elementen die spontaan uit de data naar voren kwamen). Fragmenten konden meerdere codes krijgen.

3. Zoeken naar thema's

Codes werden samengebracht binnen de thematische categorieën van de observatieleidraad. Binnen elk thema werd nagegaan welke patronen en verschillen zich voordeden. Codes die niet pasten, werden apart gehouden voor latere beoordeling.

4. Herzien van thema's

De voorlopige thema's werden geëvalueerd op samenhang en representativiteit. Indien nodig werden thema's samengevoegd, opgesplitst of aangepast. De ruwe data werden opnieuw geraadpleegd om de verankering van de thema's te verzekeren.

5. Structuren en benoemen

De thema's en subthema's werden verder verfijnd en duidelijk afgebakend. Elk thema kreeg een beknopte en inhoudsdekkende naam. Op basis hiervan werd een overzichtelijke codeboom (bijlage 6) opgesteld.

6. Rapporteren

De definitieve thema's werden uitgewerkt in de resultaten. Per thema werden passende observatiefragmenten geselecteerd om de bevindingen te illustreren (Braun & Clarke, 2006)

DEEL 3: ONDERZOEKSRESULTATEN

In dit onderdeel van de masterproef worden de resultaten besproken die voortkwamen uit de verzamelde observatiegegevens. De bespreking richtte zich op de bevindingen die het meest relevant waren voor het beantwoorden van de hoofd- en deelonderzoeksvragen. Omdat dit onderzoek exploratief van aard was en peilde naar ervaringen en interacties in de klaspraktijk, worden de resultaten ondersteund met illustratieve fragmenten uit de observatiegegevens. Deze fragmenten helpen om de context en betekenis van de geobserveerde situaties zo nauwkeurig mogelijk weer te geven.

1. De fysieke leeromgeving

1.1. Indeling van de ruimte

In alle geobserveerde klassen was de ruimte opgedeeld in herkenbare speelhoeken. De meeste klassen bevatten een poppenhoek/huishoek, een bouwhoek, een knutsel- of atelierhoek, een puzzelhoek, en een boekenhoek. De materialen in deze hoeken zijn duidelijk zichtbaar en waren in merendeel van de klassen thematisch georganiseerd.

In één observatie werd de poppenhoek bijvoorbeeld uitgebreid ingericht met zorggerichte materialen. De observator noteerde dat er *“een kast met eten in, een strijkijzer, een poppenstoel, een spiegel, een poppenwagen en rollenkaartjes met afbeeldingen van een mama, baby, dochter, papa, broer en zus,...”* aanwezig waren. In een andere klas bestond de poppen- of huishoek uit gelijkaardige materialen, waaronder *“keukenspullen, strijkijzer, verkleedkledij en bedjes voor poppen”*.

In alle scholen werd het aantal kinderen per speelhoek beperkt, doorgaans tot twee tot maximaal vier kinderen. Hoewel de inrichting per school varieerde, was in alle klassen een duidelijke scheiding zichtbaar tussen zorggerichte materialen (zoals poppen, keukenspullen en poetsspullen) en technisch-constructieve materialen (zoals blokken, karton en bouwplaten).

1.2. Kleuren en symbolen

In alle scholen werd gebruikgemaakt van individuele symbolen om kinderen te identificeren. Uit navraag bij de klasleerkrachten bleek dat de kinderen in alle geobserveerde klassen zelf hun symbool kiezen. Dit gebeurde in de meeste gevallen aan het begin van het schooljaar, en in één klas op het einde van het schooljaar. In de geobserveerde klassen kozen meisjes onder meer

symbolen zoals een hond, poppenwagen, ijsje of boek. Jongens kozen onder meer symbolen zoals een fiets, tractor, luchtballon, vliegtuig of bal.

Het kleurgebruik in de klasomgevingen daarentegen was in alle scholen overwegend neutraal. De meeste klassen maakten gebruik van vaste klas- of themakleuren, zoals groen, blauw en natuurlijke houttinten. In geen enkele school waren specifieke hoeken ingericht met uitgesproken ‘meisjes-’ of ‘jongens’-kleuren.

1.3. Andere visuele materialen

In alle klassen waren visuele materialen aanwezig, zoals posters, pictogrammen, foto's en themakaarten, die de klaswerking en lopende thema's ondersteunden. De hoeveelheid en stijl van dit materiaal varieerde.

In één geobserveerde klas werden binnen het kunstthema verschillende kunstwerken gebruikt als visueel materiaal. Hoewel en geen kunstenaars zelf werden afgebeeld, bleken alle getoonde werken afkomstig van mannelijke kunstenaars. Daarnaast werd in thema's rond ruimtevaart het beroep astronaut en commandant voorgesteld, en in de gebruikte afbeeldingen werd deze figuur telkens als man weergegeven.

Zorgrollen kwamen vooral naar voren in de poppenhoek, al was dit niet sterk uitgesproken. In het visuele materiaal in de helft van de klassen werden over het algemeen vaker mannelijke figuren afgebeeld dan vrouwelijke.

2. Klasinteracties

2.1. Gender in taalgebruik: aanspreekvormen en complimenten

2.1.1. Aanspreekvormen

Bij alle geobserveerde leerkrachten werden kinderen doorgaans aangesproken met hun voornaam. Daarnaast gebruikten leerkrachten een breed scala aan informele aanspreekvormen. Deze varieerden van neutrale groepsaanduidingen, zoals kinderen, kindjes, vriendjes, tot gendergebonden termen, zoals meid, jongens en meisjes. Neutrale aanspreekvormen kwamen het vaakst voor en werden vooral gebruikt wanneer de leerkracht zich tot de hele groep richtte.

In verschillende situaties sprak de leerkracht de klas aan met woorden als *“kindjes”*, *“vriendjes”* of *“jullie”*, vaak in formuleringen zoals *“kindjes, als je klaar bent...”* of *“jullie mogen op de grond gaan zitten...”*. Deze termen werden consequent gebruikt in overgangsmomenten, instructies en kringactiviteiten.

Naast deze neutrale vormen werden individuele meisjes door vier leerkrachten regelmatig aangesproken met verkleinwoorden of zachte, affectieve termen. Dit gebeurde zowel tijdens kringmomenten als tijdens vrij spel.

In verschillende observaties werd genoteerd dat meisjesnamen *“vaak met -tje erna”* uitgesproken werden, en dat leerkrachten uitdrukkingen gebruikten zoals *“Ja, doe maar meid”*, *“natuurlijk meisje”*, *“lieve schatten”* of *“mooi zo, meisjes met de bloemetjes”*. Waarbij de laatste uitdrukking verwees naar een moment waarop de meisjes bloemetjes aan het tekenen waren. Dergelijke aanspreekvormen kwamen vooral voor wanneer meisjes iets toonden, een taak uitvoerden of zich in de buurt van de leerkracht bevonden.

Bij jongens werden door twee van de zes leerkrachten informele, gegenderde aanspreekvormen gebruikt:

Tijdens vrij spel momenten spraken leerkrachten jongens aan met termen zoals *“vriend”* of *“Ja hé, vriend”*, en bij groepssituaties werd soms *“heren”* gebruikt, bijvoorbeeld wanneer jongens luid speelden in het poppenhuis.

Deze aanspreekvormen werden in totaal ongeveer drie keer genoteerd overheen de twee klassen en kwamen vooral voor in momenten waarin jongens actief of beweeglijk waren.

In geen van de geobserveerde klassen werden jongens met verkleinwoorden aangesproken. Hoewel dit niet systematisch werd geteld, werd tijdens de observaties geen enkel voorbeeld van een verkleinwoord bij jongensnamen genoteerd.

2.1.2. Normatieve labels en complimenten

Hoewel normatieve labels en complimenten theoretisch onderscheiden worden, liepen deze in de praktijk soms in elkaar over. Hierdoor was het niet altijd eenvoudig om beide categorieën scherp van elkaar af te bakenen.

Door alle leerkrachten werden normatieve labels gebruikt, al verschilde de inhoud ervan per situatie. Een eerste groep labels verwees naar gedrag. Jongens kregen hierbij vaker aanduidingen die betrekking hadden op druk, wild of luid gedrag, zoals opmerkingen in de trant van:

“niet zo druk doen”, *“wild”* of *“rustig, heren”*. Deze labels werden vooral gebruikt wanneer jongens rondliepen, luid speelden of elkaar onderbraken.

Meisjes kregen minder gedragslabels, maar wanneer dit wel gebeurde, verwezen deze meestal naar houding of netheid.

In meerdere situaties werden meisjes aangesproken met opmerkingen zoals *“ga je mooi zitten”* of *“stop dat niet in je mond”*, telkens in contexten waarin ze friemelden, wiebelden of iets in hun mond staken.

Het was op basis van de observaties niet mogelijk om na te gaan of jongens objectief vaker druk of luid gedrag stelden. De resultaten beschrijven enkel de geregistreerde aanspreekvormen. Daarbij viel op dat meisjes vaker opmerkingen kregen over hun zithouding, terwijl vergelijkbaar gedrag bij jongens eerder werd benoemd als druk of wild. In enkele gevallen kon worden vastgesteld dat het om gelijkaardig gedrag ging, maar omdat gedragingen niet systematisch en in detail werden bijgehouden, kunnen enkel uitspraken worden gedaan over de manier waarop leerkrachten reageerden, niet over de feitelijke frequentie van het gedrag.

Daarnaast werden, door de helft van de leerkrachten, labels gebruikt die karaktereigenschappen benadrukten. Meisjes werden hierbij geregeld omschreven met termen die zachtheid of liefde onderstrepen, zoals:

“lieve schatten” of *“flinke meisjes”* wanneer meisjes rustig speelden of een taak uitvoerden. Jongens kregen daarentegen eerder labels die verwijzen naar kracht, fysieke vaardigheid of zelfstandigheid. In één observatie werd een jongen aangemoedigd met de woorden *“daar heb je grote sterke spieren voor nodig”*, terwijl in een andere situatie werd gezegd dat hij *“zijn spieren eens moet gebruiken”* om een taak uit te voeren.

Jongens kregen in vergelijkbare situaties ook positieve bevestiging, maar deze had een meer neutrale toon. In plaats van affectieve termen zoals bij meisjes, werden jongens eerder aangemoedigd met korte bevestigingen:

“goed bezig” of *“ja, goed zo”*. Dergelijke aanmoedigingen kwamen voor wanneer jongens rustig speelden, een taak uitvoerden of instructies opvolgden, maar werden niet in verkleinwoorden of affectieve aanspreekvormen gegoten.

Tot slot kwamen ook genderneutrale labels voor, zoals *“flink”*. De toepassing daarvan varieerde zowel tussen leerkrachten als tussen situaties binnen eenzelfde klas. Sommige leerkrachten gebruikten *“flink”* spontaan wanneer het in de klas rustig was, ongeacht het kind, terwijl andere leerkrachten het woord vooral inzetten wanneer een kind, jongen of meisje, iets kwam tonen of een taak afrondde.

Er werd in de observaties geen systematisch patroon gevonden waarbij *“flink”* vaker naar één van beide genders gericht werd.

In alle geobserveerde klassen werden regelmatig functionele complimenten gegeven die betrekking hadden op het werk of de uitvoering van een opdracht, en deze kwamen in gelijke mate voor bij meisjes en jongens. Deze complimenten richtten zich vooral op taakgericht gedrag, zoals goed kleuren, bouwen, puzzelen of opletten tijdens instructie. Complimenten werden bovendien niet alleen tijdens instructiemomenten gegeven, maar ook tijdens spel, bijvoorbeeld wanneer kinderen iets toonden, uitlegden of een constructie bouwden.

Naast deze functionele feedback werden er doorgaans weinig andere complimenten gegeven, maar wanneer dit wel gebeurde, verschilden de inhoud en focus ervan duidelijk tussen meisjes en jongens. Meisjes ontvingen vaker complimenten die esthetiek, netheid of houding benadrukten, bijvoorbeeld wanneer hun kleurwerk als “mooi” werd omschreven of wanneer hun verzorgde zithouding werd geprezen.

Tijdens een knutselmoment werkt een meisje geconcentreerd aan een opdracht. Wanneer ze klaar is, toont ze haar werk spontaan aan de leerkracht. De leerkracht reageert onmiddellijk positief en benadrukt vooral de mooiheid van het resultaat. Later werkt een jongen aan een gelijkaardige opdracht. Wanneer hij klaar is, richt de leerkracht zich tot hem met een compliment dat eerder de inspanning en taakuitvoering benadrukt.

2.1.3. Disciplineren

Hoewel normatieve labels, complimenten en disciplineren theoretisch onderscheiden worden, bleken deze categorieën in de praktijk soms overlappend. Daarom worden de voorbeelden hieronder besproken in de categorie waarin ze functioneel het meest betekenisvol waren.

In alle observaties gaven leerkrachten regelmatig feedback op gedrag, houding of taakuitvoering. De aard van deze feedback verschilde per situatie, maar bepaalde patronen kwamen terug. Jongens kregen vaker opmerkingen over luid, druk of grensoverschrijdend gedrag.

In meerdere klassen werd genoteerd dat jongens herhaaldelijk aangesproken werden met opmerkingen zoals “niet zo druk doen”, “rustiger spelen” of “ik wacht tot het stil is”. In één observatie kreeg een jongen tijdens het kringmoment verschillende opeenvolgende opmerkingen omdat hij “niet in de kring wilde zitten, weg liep en antwoorden verklapte”. In een andere situatie werd een jongen, die op dat moment disruptief gedrag vertoonde, aangesproken met “jij moet stoppen met boze dingen te zeggen” of “als je niet stopt met tieren zal je beneden moeten spelen”.

Meisjes kregen minder gedragsgerichte opmerkingen, maar wanneer dit wel gebeurde, hadden deze vaker betrekking op houding, netheid of aandacht.

Zo werd een meisje aangesproken met “nog eventjes mooi zitten” wanneer ze friemelde, en in een andere observatie kreeg een meisje de opmerking “niet in je mond, heb je zo veel honger misschien?” toen ze met materiaal speelde. Ook tijdens werkmomenten werden meisjes soms aangesproken op hun positie of aandacht, zoals in de opmerking “jij moet daar niet naar kijken, elk doet zijn eigen werkje”.

Disciplineren gebeurde meestal via verbale waarschuwingen, maar in sommige gevallen werden kinderen tijdelijk uit een situatie gehaald. In één observatie werd een jongen die herhaaldelijk regels overtrad “aan een aparte tafel gezet” nadat eerdere waarschuwingen geen effect hadden. In een andere klas werd een jongen die bleef roepen “op de denkstoel gezet om te kalmeren”. Soms werden ook beide kinderen uit een conflict gehaald, zoals wanneer twee jongens ruzie maakten en de leerkracht “het speelgoed van beide jongens afnam zodat de ruzie opgelost was”.

Bij meisjes kwam disciplineren minder vaak voor. In enkele observaties speelden meisjes even luidruchtig als jongens, maar werden zij minder snel aangesproken. Wanneer disciplineren bij meisjes voorkwam, ging het meestal om herhaald gedrag, zoals een meisje dat spullen meebracht naar school en na meerdere opmerkingen “de schooltas moest blijven controleren tot het juist was”.

2.2. Gender in spelbegeleiding

2.2.1. Aanwezigheid van leerkrachten tijdens het spelmoment

In alle observaties waren leerkrachten aanwezig tijdens de spelmomenten, maar de mate van betrokkenheid varieerde sterk.

In sommige klassen bewoog de leerkracht zich vooral door de ruimte om toezicht te houden of materialen aan te vullen. In andere situaties was de leerkracht vooral bezig met voorbereidend werk, zoals het opruimen van materialen van een vorige activiteit of het klaarzetten van nieuwe opdrachten, waardoor ze minder actief meespeelde.

Hoewel de fysieke nabijheid overal aanwezig was, verschilde de mate waarin leerkrachten actief inspeelden op het spel van kinderen. Deze observaties zijn voornamelijk gebaseerd op de leerkrachten die tijdens het spelmoment effectief interacties aangingen met kinderen. In klassen waar de leerkracht vooral met andere taken bezig was, zoals administratief werk of voorbereidingen, konden minder spelinteracties worden geregistreerd. Hoewel alle zes geobserveerde leerkrachten op bepaalde momenten aanwezig waren in het spel, verschilden zij in de mate van actieve betrokkenheid: twee leerkrachten waren opvallend vaak in de speelhoeken

aanwezig, terwijl vier andere leerkrachten vaker met andere taken bezig waren, zij het niet consequent of gedurende het volledige spelmoment.

2.2.2. Rollen en groepering van kinderen

Leerkrachten gaven tijdens het spel regelmatig richting aan het spel door taken toe te wijzen, vragen te stellen of specifieke rollen te suggereren. In meerdere observaties kregen meisjes vaker zorgtaken of organisatorische opdrachten.

Zo vroeg een leerkracht aan een meisje om *“te helpen zoeken naar het kaartje van de kring”*, en in een andere situatie kreeg een meisje de opdracht om *“de druiventros kleiner te maken en te verdelen”*.

Ook tijdens opruimmomenten werden meisjes soms aangesproken voor specifieke taken, zoals wanneer *“drie meisjes de poppenhoek aan het opruimen waren”* terwijl jongens al in de kring gingen zitten.

Jongens kregen daarentegen vaker technische, bouwgerichte of kennisgerichte opdrachten:

“Tijdens spel met blokken werd een jongen aangesproken met “lukt dat niet met jouw spieren?” wanneer hij een blok niet loskreeg. In een andere situatie werden jongens in de poppenhoek aangesproken om “iets te tellen”, terwijl meisjes in dezelfde hoek geen spelimpulsen kregen.

Ook bij het kiezen van hoeken werd soms richting gegeven:

In twee verschillende observaties, door twee verschillende leerkrachten, werd beschreven hoe een jongen die geen keuze maakte, niet vrij verder kon zoeken maar door de leerkracht naar een specifieke hoek werd gestuurd. In beide gevallen stelde de leerkracht spontaan de bouwhoek voor als alternatief. In één observatie werd genoteerd dat *“de juf vanzelf de bouwhoek voorstelde”* toen een jongen twijfelde, terwijl in een andere situatie een jongen die geen keuze maakte eveneens naar de bouwhoek werd begeleid nadat de leerkracht hem vroeg waar hij wilde spelen en vervolgens zelf een suggestie deed.

Door alle leerkrachten werden kinderen op verschillende manieren gegroepeerd, waarbij zowel vrije keuze als leerkracht gestuurde groepering voorkwam. Tijdens hoekenwerk en vrij spel kozen kinderen vaak zelf met wie ze speelden of werkten, en hierbij sloten ze spontaan meestal aan bij een vriendje van hetzelfde geslacht, zonder dat de leerkracht dit benoemde of actief stuurde. In andere situaties bepaalde de leerkracht de groepsindeling, bijvoorbeeld op basis van

beurtvolgorde, een lijst of praktische overwegingen, waarbij kinderen willekeurig of volgens hun plaats in de klas werden verdeeld.

Tijdens een opruimmoment vraagt de leerkracht wie haar kan helpen om de klas klaar te zetten voor het poetsen. Hoewel ze dit formuleert als een algemene oproep, kiest ze vervolgens uitsluitend meisjes uit om de taak uit te voeren. De leerkracht zegt eerst dat *“flinke vriendjes me mogen helpen de klas omhoog te zetten”*, waarna vier meisjes worden aangeduid om de stoelen op de tafels te plaatsen. De jongens worden in deze situatie niet aangesproken of betrokken bij de taak.

Tijdens een kringmoment beslist de leerkracht spontaan dat twee kinderen een voorbereidende taak mogen uitvoeren voor een activiteit. Ze kiest hiervoor twee meisjes uit en geeft hen de opdracht om *“op een blaadje bloemetjes te tekenen”*. De observatie noteert dat *“de juf deze kinderen zelf uitkoos”* en dat er geen gelijkaardige taak aan jongens werd aangeboden. De meisjes voeren de opdracht uit terwijl de rest van de groep verdergaat met het hoekenspel.

Tijdens kringmomenten werden kinderen meestal individueel betrokken, maar af en toe werd er toch in gendergroepen gewerkt. In de observaties kwam dit slechts één keer voor, door één leerkracht, wanneer meisjes en jongens elk apart een versje mochten opzeggen. Op basis van deze ene situatie kon geen breder patroon worden vastgesteld over wanneer of waarom leerkrachten voor gendergroepering kozen.

2.2.3. Genderverruimende praktijken

Naast deze rolpatronen kwamen in alle observaties ook momenten voor waarin leerkrachten genderverruimend of genderneutraal handelen. Door meerdere leerkrachten werd expliciet benadrukt dat alle kinderen overal mochten spelen.

Tijdens een opruimmoment zei een leerkracht bijvoorbeeld dat *“we allemaal super sterk zijn om te helpen”*, waarbij zowel jongens als meisjes betrokken werden. De leerkracht benoemde de groep als geheel en benadrukte samenwerking, wat zichtbaar werd wanneer ze kinderen één voor één vroeg *“waar ze hadden helpen opruimen”*. Deze formulering maakte geen onderscheid tussen jongens en meisjes en gaf beide groepen dezelfde verantwoordelijkheid.

Ook tijdens spelmomenten werden jongens soms aangemoedigd om activiteiten te proberen die traditioneel eerder met meisjes geassocieerd worden. Dit werd echter voornamelijk waargenomen bij één leerkracht, die hier actief op inzette door jongens expliciet uit te nodigen

om bijvoorbeeld in de poppenhoek te spelen of materialen te gebruiken die doorgaans door meisjes gekozen werden. In de andere klassen kwam dit niet voor.

In één observatie wilde een jongen een letteractiviteit uitproberen nadat hij had gezien dat een meisje dit deed. De leerkracht reageerde positief en *“moedigde de jongen aan om te proberen”*, waardoor de activiteit niet als gendergebonden werd gepresenteerd.

Daarnaast waren er verschillende voorbeelden waarin jongens in de poppenhoek of met traditioneel ‘meisjesmateriaal’ speelden zonder dat dit werd gecorrigeerd.

In een situatie speelde een jongen in de poppenhoek dat hij eitjes bakte. De leerkracht stapte mee in zijn spel en *“at de eitjes alsof op”*, zonder enige verwijzing naar het feit dat het een jongen was die in de poppenhoek speelde.

In één klas speelden twee jongens in de poppenhoek terwijl een meisje erbij stond, en de leerkracht gaf *“geen reactie”*. In een andere observatie zat een jongen in een poppenwagen; de leerkracht corrigeerde hem niet op basis van gender, maar enkel functioneel door te zeggen dat *“dat voor de poppen is”*, zonder verwijzing naar wie er wel of niet in mocht zitten. Ook wanneer jongens met pony's of Barbies speelden, werd dit in meerdere gevallen niet ontmoedigd.

In één observatie vroeg een jongen expliciet om met Barbies te spelen. De leerkracht antwoordde niet afwijzend, maar zei enkel dat *“de Barbies hier niet staan”* en voegde later toe dat ze ze *“misschien wel eens zou uithalen”*

In een andere klas werd de Barbiehoek actief ingezet op een manier die niet exclusief aan meisjes werd gekoppeld

In een andere klas koos de leerkracht bewust *“twee jongens en één meisje”* om in de Barbiehoek te spelen, en later opnieuw *“twee jongens”*, waardoor de hoek niet exclusief aan meisjes werd toegewezen.

Deze voorbeelden tonen dat leerkrachten in verschillende situaties spelgedrag van kinderen ondersteunden zonder onderscheid te maken op basis van gender, en dat zij regelmatig neutraal of positief reageerden wanneer kinderen kozen voor materialen of rollen die niet traditioneel aan hun gender worden gekoppeld. Genderverruimende praktijken werden voornamelijk waargenomen in situaties waarin jongens werden aangemoedigd om activiteiten te proberen die traditioneel eerder als feminien gezien worden. In de observaties werden geen voorbeelden

gevonden waarbij meisjes expliciet werden aangemoedigd om activiteiten op te nemen die traditioneel als masculien gecodeerd worden, zoals technische of bouwactiviteiten.

2.2.4. Reacties op gender(non)conform gedrag

In de observaties kwamen zowel genderconform als gendernon-conform spelgedrag voor. Gendernon-conform gedrag werd echter slechts sporadisch waargenomen tijdens de geobserveerde momenten, waardoor de meeste geregistreerde situaties betrekking hadden op genderconform spel. Leerkrachten reageerden op beide vormen van gedrag op uiteenlopende manieren, waarbij gendernon-conform gedrag in veel gevallen neutraal of zonder expliciet commentaar werd benaderd.

Zo koos één leerkracht “twee jongens en één meisje” om in de Barbiehoek te spelen, en bij een volgende rotatie opnieuw “twee jongens”, waardoor de hoek niet als exclusief meisjesmateriaal werd behandeld.

Genderconform gedrag werd niet expliciet benoemd of bekrachtigd, maar soms wel praktisch ondersteund. Zo werd genoteerd dat jongens in de bouwhoek “geen reactie” kregen wanneer ze daar speelden, en dat meisjes in de poppenhoek of ponyhoek soms complimenten kregen op hun spel, zoals “wauw mooi hoor”. Jongens die in feminien gecodeerde hoeken speelden, zoals de poppenhoek, kregen in de observaties wel neutrale of ondersteunende reacties, zoals “goed bezig”, maar geen uitgesproken “wauw”-complimenten. In een andere observatie vroeg een leerkracht aan een meisje in de ponyhoek: “ben je kapster aan het spelen?”, wat het spel benoemde zonder het te sturen.

In één observatie werd een situatie beschreven waarin een jongen naar de bouwhoek ging tijdens het spelmoment. De hoek was op dat moment echter niet ingericht met constructiemateriaal, maar met knuffels en pony's. De jongen stapte de hoek binnen, keek even rond en verliet de ruimte vrijwel onmiddellijk opnieuw. De leerkracht merkte dit op en reageerde door te zeggen: *“Ah, ben je al weg uit de bouwhoek?”* Vervolgens gaf ze zelf een mogelijke verklaring voor zijn snelle vertrek door toe te voegen dat het *“misschien omdat het niet voor te bouwen was”* was. De jongen kreeg verder geen instructies of alternatieven aangeboden en mocht vrij een andere speelhoek kiezen.

Over het geheel genomen tonen de observaties dat leerkrachten gendernon-conform gedrag meestal neutraal benaderen en dat genderconform gedrag vooral stilzwijgend wordt geaccepteerd, zonder expliciete bevestiging of afkeuring. Gender policing tussen kinderen werd slechts heel sporadisch waargenomen (twee à drie keer), bijvoorbeeld wanneer een kind zei dat

iets “niet voor jongens/meisjes” was. In deze situaties hoorde de leerkracht de opmerking niet of werd er niet op gereageerd.

DEEL 4: DISCUSSIE

Onderzoek binnen genderstudies toont dat gender vanaf de geboorte een belangrijke rol speelt in hoe kinderen worden benaderd en geïnterpreteerd, zowel thuis als in de kleuterklas (Van Lombergen et al., 2025). Kleuterleerkrachten hebben hierin een aanzienlijke invloed, omdat jonge kinderen een groot deel van hun dag in de klas doorbrengen en daar voortdurend sociale verwachtingen en gedragingen observeren (Li, 2023). Genderrollen en gendernormen worden al vroeg aangeleerd via taalgebruik, interacties en de omgeving, en bepalen welke gedragingen als passend worden gezien voor jongens en meisjes (King et al., 2021; Omojemite et al., 2024). Deze normen worden verder versterkt door genderstereotypen, die verwachtingen vastleggen over hoe mannen en vrouwen ‘horen’ te zijn en die de ontwikkeling en het welzijn van kinderen kunnen beperken (Ellemers, 2018).

Theoretische perspectieven helpen verklaren hoe deze processen ontstaan. West en Zimmerman (1987) beschrijven gender als iets dat mensen voortdurend *doen* in sociale interacties, terwijl Butler (1988) benadrukt dat gender wordt gevormd door herhaalde handelingen die door sociale verwachtingen worden gestuurd. Verschillende ontwikkelingstheorieën, zoals die van Kolhberg (1966), Bandura (1969) en Bem (1983), benadrukken dat gender niet vastligt, maar voortdurend wordt geproduceerd in dagelijkse interacties en routines. Kinderen leren door taal, observaties en ordenen genderinformatie in schema's die bepalen welke activiteiten, materialen en gedragingen zij als typisch ‘voor jongens’ of ‘voor meisjes’ beschouwen. Onderzoek van Martin en Halverson (1981) en Kollmayer et al. (2016) bevestigt dat kinderen genderstereotiepe informatie sneller onthouden en reproduceren, wat verklaart waarom stereotypen zo vroeg en hardnekkig ontstaan. Daarnaast toont werk van Ma en Woolley (2013) dat jonge kinderen gender gebruiken als een van de eerste categorieën om hun sociale wereld te begrijpen.

Deze gendernormen hebben niet alleen invloed op gedrag, maar ook op sociale relaties en zelfbeeld. Studies van Beazidou et al. (2026) en Li (2023) tonen dat kinderen die niet voldoen aan heersende genderverwachtingen een verhoogd risico lopen op uitsluiting, pesterijen en negatieve reacties van leeftijdsgenoten. Gendernormen worden bovendien actief bewaakt binnen peer-groepen, waardoor kinderen hun gedrag vaak aanpassen om aansluiting te vinden (Xinyue Xiao et al., 2019). Dit onderstreept het belang van de kleuterklas als context waarin gendernormen kunnen worden bevestigd, maar ook doorbroken.

Hoewel internationaal veel onderzoek bestaat naar hoe gender in klaspraktijken wordt geproduceerd, blijft de Vlaamse context beperkt onderzocht. Het werk van Van Lombergen et al.

(2025) biedt waardevolle inzichten in de genderopvattingen van Vlaamse kleuterleerkrachten, maar steunt voornamelijk op interviews en zelfrapportage. Daardoor blijft onduidelijk hoe deze overtuigingen zich vertalen naar de dagelijkse klaspraktijk, en of er discrepanties bestaan tussen wat leerkrachten zeggen en wat zij daadwerkelijk doen. Bovendien ontbreekt observatieonderzoek dat de subtiële, impliciete en vaak onbewuste vormen van gendersturing in kaart brengt, zoals via klasorganisatie, taalgebruik, spelbegeleiding en disciplineren.

Dit onderzoek speelt in op deze lacune door rechtstreeks te observeren hoe gender zichtbaar wordt in Vlaamse kleuterklassen. Door te focussen op feitelijke handelingen, in plaats van op overtuigingen, biedt deze studie inzicht in hoe gendernormen en genderstereotypen in de dagelijkse praktijk worden gereproduceerd of doorbroken.

1. Onderzoeksvraag 1: klasinrichting

De observaties laten zien dat sommige speelhoeken duidelijk gecodeerd waren door het type materiaal dat aanwezig was. Zo waren poppenhoeken en verzorgingshoeken vaak gevuld met traditioneel ‘feminiene’ materialen zoals poppen, keukenspullen, pony’s en knuffels. Bouwhoeken daarentegen bevatten doorgaans constructiemateriaal, voertuigen of blokken. Deze bevindingen sluiten aan bij Børve & Børve (2017), die aantonen dat materialen functioneren als symbolen die impliciete genderverwachtingen oproepen.

Een opvallende observatie was dat een jongen de bouwhoek verliet zodra hij merkte dat er knuffels en pony’s lagen in plaats van constructiemateriaal. De leerkracht benoemde dit expliciet door te vragen of hij *“misschien weg was omdat het niet voor te bouwen was”*. In deze situatie lagen er in de bouwhoek materialen die afweken van de gebruikelijke indeling, wat opmerkelijk is binnen de indeling van speelhoeken. Hoewel de intentie van de leerkracht hierbij niet gekend is, toont deze observatie aan dat ook minder typische materiaalkeuzes voorkomen. Tegelijkertijd illustreert de situatie hoe sterk kinderen materialen koppelen aan genderverwachtingen, en hoe snel zij hun spelgedrag aanpassen wanneer de omgeving niet overeenkomt met hun verwachtingen - precies zoals beschreven door Børve & Børve (2017). In lijn met de Reggio Emilia-benadering, die de omgeving als ‘derde opvoeder’ ziet, tonen de observaties dat de manier waarop materialen, kleuren en ruimtes worden ingericht, mee bepaalt welke speelmogelijkheden kinderen ervaren en hoe vrij zij zich voelen om gendergrenzen te doorbreken (Manera, 2022; Strong-Wilson & Ellis, 2007).

Daarnaast werd gezien dat kleuren en symbolen minder expliciet gebruikt werden om jongens en meisjes te scheiden dan in sommige internationale studies, zoals van Farago et al. (2022) en Hilliard & Liben (2010), uit de Verenigde Staten, die aantonen dat kleurgebruik en visuele categorisatie kinderen sneller in gendercategorieën plaatsen en stereotypen versterken. In de observaties werden geen opvallende vormen van gescheiden displays of expliciete labels gevonden, zoals aparte prikborden voor jongens en meisjes. Dit wijst erop dat Vlaamse kleuterklassen minder sterk visueel gesegregeerd zijn dan sommige Amerikaanse contexten.

Naast reproductie van gendernormen waren er ook voorbeelden waarin de omgeving gendergrenzen doorbrak. In sommige klassen werden materialen bewust gemengd aangeboden, zoals pony's in de bouwhoek of voertuigen in de poppenhoek. Dit sluit aan bij Amerikaans onderzoek van Farago (2025) die beschrijft dat het aanbieden van niet-stereotiep materiaal de kinderen actief kan uitnodigen om buiten de typische genderverwachtingen te spelen (Farago, 2025). Hoewel dit niet altijd leidde tot genderdoorbrekend spel, waarmee bedoeld wordt dat kinderen activiteiten of materialen gebruiken die doorgaans met het andere gender geassocieerd worden, liet het kinderen wel vrijer kiezen. In de observaties kwam dit vooral tot uiting bij jongens, die in alle scholen regelmatig in de poppenhoek speelden. Bij meisjes werd dit minder vaak gezien: zij speelden zelden in de bouwhoek, behalve wanneer er knuffels of pony's aanwezig waren. Dit sluit aan bij Yeung & Wong (2018), die aantonen dat wanneer materialen niet expliciet gelabeld worden, kinderen meer openstaan voor diverse speelmogelijkheden.

De klasinrichting in de geobserveerde scholen was minder expliciet gegenderd dan beschreven in internationaal onderzoek (Farago et al., 2022; Farago, 2025; Hilliard & Liben, 2010; Yeung & Wong, 2018). Tegelijkertijd bevestigen de observaties de bevinding van Børve & Børve (2017) dat materialen en hoeken een pedagogische richtinggevende functie hebben: door materialen logisch te clusteren, blijven poppenhoeken en bouwhoeken duidelijke feminiene of masculiene associaties behouden. Af en toe weken leerkrachten hiervan af door materiaal uit verschillende 'gendergecodeerde' domeinen te combineren, wat ruimte bood voor genderdoorbrekend spel. Deze keuzes kwamen echter sporadisch voor, waardoor niet kan worden vastgesteld waarom of wanneer leerkrachten hiervoor kiezen, een vraag die interessant is voor toekomstig onderzoek.

2. Onderzoeksvraag 2: klasinteracties

De observaties tonen dat gender tijdens het lesmoment op verschillende manieren zichtbaar wordt in de interacties tussen leerkrachten en kinderen. Deze bevindingen sluiten nauw aan bij de literatuur die beschrijft hoe taalgebruik, disciplineren, spelbegeleiding en reacties op

gender(non)conform gedrag bijdragen aan het reproduceren of doorbreken van gendernormen (Chick et al., 2002; Gansen, 2019; Van Lombergen et al., 2025). In wat volgt worden de resultaten per onderdeel besproken in relatie tot de bestaande theorie. Daarbij is het belangrijk op te merken dat de theoretische categorieën uit de literatuur, zoals complimenten, normatieve labels en disciplineren, in de praktijk soms in elkaar overlopen. Tijdens de observaties was het niet altijd mogelijk om deze strikt van elkaar te scheiden, omdat bepaalde uitspraken of handelingen meerdere functies tegelijk konden vervullen.

2.1. Taalgebruik: aanspreekvormen, complimenten en normatieve labels

De observaties tonen dat taalgebruik een belangrijke weg vormt waarlangs gendernormen tijdens het lesmoment worden doorgegeven. Dit sluit nauw aan bij onderzoek van Chick et al. (2002) en Hilliard en Liben (2010), die aantonen dat aanspreekvormen en instructietaal subtiele maar krachtige genderboodschappen bevatten. In verschillende klassen werden kinderen op uiteenlopende manieren aangesproken, waarbij zowel neutrale als duidelijk gendergebonden termen voorkwamen. Neutrale aanspreekvormen zoals *“kindjes”*, *“vriendjes”* en *“jullie”* werden vaak gebruikt wanneer de leerkracht zich tot de hele groep richtte. Daarnaast kwamen echter ook gendergebonden aanspreekvormen voor, zoals *“meid”*, *“meisje”*, *“vriend”* of verkleinwoorden die vooral bij meisjes werden gebruikt, zoals meisjesnamen *“met -tje erachter”*. Deze patronen sluiten aan bij bevindingen van Van Lombergen et al. (2025), die beschrijven dat Vlaamse leerkrachten geregeld genderspecificeerde taal gebruiken, waardoor de aandacht van kinderen op gender wordt gericht in plaats van op individuele kenmerken.

Ook in instructietaal werd in verschillende observaties zichtbaar dat dat meisjes en jongens op een andere manier werden aangesproken. Zo werd een meisje tijdens een kringmoment aangespoord om *“nog eventjes mooi te zitten”*, terwijl een jongen in dezelfde situatie werd gecorrigeerd met *“niet zo wild doen”*. Deze verschillen weerspiegelen de bevindingen van Todorović et al. (2023), die beschrijven dat meisjes vaker taal krijgen die verwijst naar houding en netheid, terwijl jongens taal krijgen die gedrag corrigeert of begrenst (Todorović et al., 2023).

Naast aanspreekvormen en instructietaal volgden ook complimenten vaak een gendergebonden patroon, zoals beschreven door Callahan en Nicholas (2019). In de observaties kregen meisjes regelmatig waardering voor esthetiek of zorgzaamheid, bijvoorbeeld wanneer een meisje in de ponyhoek het compliment *“wauw, mooi hoor”* ontving. Jongens daarentegen kregen vaker taakgerichte of prestatiegerichte complimenten *“goed geluisterd hoor”*. Daarnaast werden

normatieve labels zoals “*goed kind*”, “*flink zijn*” of “*sterk zijn*” niet genderneutraal toegepast. In praktijk werden deze termen vooral gebruikt voor meisjes, vaak in situaties waar zij rustig of ordelijk gedrag stellen, terwijl labels zoals “sterk zijn” voornamelijk aan jongens werd toegekend. Deze patronen bevestigen dat taalgebruik in de klas, vaak onbewust, bijdraagt aan het reproduceren van gendernormen, zoals ook beschreven door Van Lombergen et al. (2025).

2.2. Gender in spelbegeleiding

De observaties tonen dat spelbegeleiding een tweede belangrijke manier is waarop gendernormen tijdens het lesmoment worden vormgegeven. Dit sluit aan bij onderzoek van Acar-Erdol et al. (2022) en Wolter et al. (2015), die aantonen dat leerkrachten jongens en meisjes vaak anders begeleiden op basis van impliciete verwachtingen over wat ‘passend’ spel is. In verschillende klassen werd zichtbaar dat jongens spontaan naar de bouwhoek werden gestuurd wanneer zij geen keuze maakten. In één observatie stelde de leerkracht vanzelf de bouwhoek voor aan een jongen die twijfelde, wat aansluit bij bevindingen van Chapman (2015) en Farago (2025) over het impliciet koppelen van bepaalde activiteiten aan jongens.

Daarnaast werd in de observaties duidelijk dat leerkrachten soms verschillende rollen of taken benadrukten afhankelijk van het gender van het kind. Meisjes kregen vaker zorgtaken of organisatorische opdrachten, zoals helpen opruimen of materialen verdelen, terwijl jongens eerder technische of probleemoplossende vragen kregen, bijvoorbeeld over bouwwerken of voertuigen. Deze patronen sluiten aan bij het werk van Wolter et al. (2015), die aantonen dat leerkrachten via hun begeleiding gendergebonden verwachtingen doorgeven. Hoewel Van Lombergen et al. (2025) aangeven dat leerkrachten kinderen soms groeperen op basis van gender, werd dit in mijn observaties slechts één keer vastgesteld. Op basis van deze beperkte data kan dit patroon dus niet worden bevestigd.

Tegelijkertijd waren er ook duidelijke voorbeelden van genderverruimende spelbegeleiding, zoals beschreven door Lynch (2015) en Farago (2025). In één observatie speelde een jongen in de poppenhoek dat hij eitjes bakte, waarop de leerkracht meespeelde door de “*eitjes op te eten*”. In een andere klas speelden twee jongens met pony’s zonder dat dit benoemd of begrensd werd. Een jongen die vroeg naar Barbies kreeg geen afwijzende reactie, maar de leerkracht zei dat “*de Barbies hier niet staan*” en dat ze ze “*misschien wel eens zou uithalen*”. In een derde klas koos de leerkracht “*twee jongens en één meisje*” voor de Barbiehoek, en later opnieuw “*twee jongens*”, waardoor de hoek niet exclusief aan meisjes werd toegewezen. Deze voorbeelden tonen dat sommige leerkrachten actief of impliciet ruimte creëren voor genderdoorbrekend spel, wat aansluit bij genderverruimende praktijken zoals beschreven door Farago (2025). In de observaties

kwam dit echter niet systematisch voor: verschillende leerkrachten pasten dit af en toe, maar er kon geen duidelijk patroon worden vastgesteld in wie dit wel of niet deed. De genderdoorbrekende keuzes leken eerder situationeel en niet gebonden aan specifieke leerkrachten, leeftijden of scholen.

Een mogelijke verklaring voor het feit dat in dit onderzoek relatief veel genderverruimende spelbegeleiding werd waargenomen, is dat de steekproef mogelijk verschilt van die in eerdere internationale studies. De leerkrachten die deelnamen, deden dit vrijwillig en waren op voorhand geïnformeerd over het thema van het onderzoek. Het is denkbaar dat deze groep leerkrachten al meer bewust of reflectief omgaat met gender, waardoor expliciet stereotiepe sturing minder zichtbaar was dan in studies zoals die van Chick et al. (2002) of Chapman (2015). Ook de Vlaamse context kan een rol spelen. De voorbije jaren is er in Vlaanderen algemeen meer aandacht gekomen voor gender en diversiteit, zowel maatschappelijk als binnen onderwijsdiscussies. Daardoor is het mogelijk dat leerkrachten vandaag minder uitgesproken genderstereotiep handelen dan wat oudere of buitenlandse studies beschrijven. Het is echter niet duidelijk in welke mate dit structureel in lerarenopleidingen verankerd is, waardoor dit eerder als een bredere maatschappelijke evolutie kan worden gezien.

Samen tonen deze observaties dat spelbegeleiding zowel kan bijdragen aan het reproduceren van gendernormen, bijvoorbeeld door bepaalde hoeken spontaan aan jongens of meisjes te koppelen, als aan het doorbreken ervan, wanneer leerkrachten bewust neutraal of uitnodigend reageren.

2.3. Disciplineren

De observaties bevestigen de patronen die in de literatuur worden beschreven door Chick et al. (2002), Todorović et al. (2023) en Yıldız & Erkan (2023): jongens werden vaker en sneller gedisciplineerd dan meisjes. In verschillende situaties kregen jongens herhaaldelijk opmerkingen over luid of druk gedrag. Zo werd een jongen tijdens het kringmoment meerdere keren aangesproken omdat hij “niet in de kring wilde zitten, weg liep en antwoorden verklapte”. In een andere observatie werd een jongen gecorrigeerd met “als je niet stopt met tieren zal je beneden moeten spelen”, en in een derde situatie werd een jongen op de denkstoel gezet om te kalmeren. Ook conflicten tussen jongens leidden sneller tot ingrijpen, zoals wanneer twee jongens ruzie maakten en de leerkracht “het speelgoed van beide jongens afnam”.

Meisjes werden minder vaak gedisciplineerd, en wanneer dit gebeurde, ging het meestal om gedrag dat afweek van verwachtingen rond netheid of houding. Zo kreeg een meisje de opmerking

“nog eventjes mooi zitten”, en een ander meisje werd gecorrigeerd omdat ze materiaal in haar mond stak. Deze verschillen staan in contrast met Amerikaans onderzoek van Gansen (2019), die beschrijft dat luid gedrag van jongens sneller wordt genormaliseerd, terwijl vergelijkbaar gedrag bij meisjes eerder wordt begrensd. In mijn observaties werden jongens net vaker gecorrigeerd voor druk of ‘wild’ gedrag, terwijl meisjes minder expliciet op dit soort gedrag werden aangesproken.

Het is daarbij belangrijk te benadrukken dat niet werd geobserveerd hoe vaak meisjes dit gedrag stelden. De data tonen enkel hoe leerkrachten reageren op gedrag dat zij als ‘druk’ interpreteren. In enkele gevallen bleek dat meisjes en jongens gelijkaardig gedrag stelden, maar dit viel enkel op wanneer deze gedragingen kort na elkaar voorkwamen. Wanneer er meer tijd tussen zat, kon dit niet nauwkeurig worden vergeleken. Dit maakt het relevant voor toekomstig onderzoek om systematisch in kaart te brengen hoe vaak en op welke manier jongens en meisjes dergelijk gedrag effectief tonen. Dit maakt het interessant voor toekomstig onderzoek om na te gaan hoe vaak en op welke manier jongens en meisjes dergelijk gedrag effectief tonen.

2.4. Reacties op gender(non)conform gedrag

De observaties tonen dat gendernon-conform gedrag slechts in beperkte mate voorkwam tijdens de geobserveerde momenten. Dit sluit aan bij literatuur die aangeeft dat jonge kinderen vaak sterk gendergetypeerd spelen en dat normovertredingen relatief zeldzaam zijn in dagelijkse klaspraktijken (Ruble et al., 2007). Hoewel de frequentie laag was, bieden de situaties die wél werden waargenomen waardevolle inzichten in hoe leerkrachten hiermee omgaan, een domein waarin de bestaande literatuur een duidelijk hiaat beschrijft (Lynch, 2015; Robinson & Davies, 2010).

In de gevallen waarin kinderen gedrag stelden dat buiten de traditionele genderverwachtingen viel, reageerden leerkrachten opvallend neutraal of zelfs ondersteunend. Zo speelden twee jongens in de poppenhoek terwijl een meisje erbij stond, zonder dat de leerkracht dit benoemde of corrigeerde. Een jongen die in een poppenwagen zat, werd enkel functioneel aangesproken met *“dat is voor de poppen”*, zonder verwijzing naar gender. Ook twee jongens die met pony’s speelden kregen geen enkele opmerking. In een andere observatie vroeg een jongen expliciet naar Barbies; de leerkracht reageerde niet afwijzend, maar zei dat *“de Barbies hier niet staan”* en dat ze ze *“misschien wel eens zou uithalen”*. Deze reacties contrasteren met bevindingen van Lynch (2015), die beschrijft dat jongens in Canadese context actief worden ontmoedigd om deel te nemen aan activiteiten die als ‘vrouwelijk’ worden gezien.

Opvallend is dat alle geobserveerde voorbeelden van genderdoorbrekend spel betrekking hadden op jongens. Dit betekent niet noodzakelijk dat meisjes geen genderdoorbrekend spel stelden. Het is mogelijk dat bepaalde vormen van meisjesgedrag, zoals spelen met bouw materiaal of auto's, minder snel als genderdoorbrekend worden herkend omdat deze activiteiten maatschappelijk breder aanvaard zijn voor meisjes. Hierdoor kan het zijn dat sommige situaties niet als zodanig werden gecodeerd in de data.

Genderconform gedrag werd daarentegen meestal stilzwijgend bevestigd. Meisjes in de poppenhoek kregen complimenten zoals "*mooi hoor*", terwijl jongens in de bouwhoek technische vragen of waardering kregen voor hun bouwwerken. Robinson & Davies (2010) beschrijven dat gendernonconform gedrag vaak meer aandacht of sturing oproept, maar in mijn observaties was dat niet het geval: genderdoorbrekend spel werd net níét benoemd of gecorrigeerd. Daardoor lijkt vooral genderconform gedrag actief ondersteund te worden, terwijl gendernonconform gedrag eerder onopvallend voorbijgaat.

Dat gendernon-conform gedrag weinig werd waargenomen, betekent niet dat het afwezig is, maar kan wijzen op de sterke invloed van gendernormen op de spelkeuzes van jonge kinderen, zoals beschreven door Ruble et al. (2007). Tegelijkertijd tonen de neutrale en soms positieve reacties van leerkrachten dat er in de geobserveerde Vlaamse klassen weinig expliciete ontmoediging plaatsvond, wat een belangrijke nuance vormt ten opzichte van internationale studies die vaker stereotiepe of corrigerende reacties rapporteren. Een mogelijke verklaring voor het beperkte aantal observaties van gendernon-conform gedrag is dat de observaties plaatsvonden tijdens relatief korte lesmomenten binnen een beperkte tijdsspanne. Daarnaast kan het zijn dat de leerkrachten die bereid waren deel te nemen aan dit onderzoek al meer reflectief omgaan met gender, waardoor expliciet corrigerende reacties minder voorkwamen dan in sommige internationale studies. Dit wijst erop dat de steekproef mogelijk niet volledig vergelijkbaar is met die uit eerder onderzoek, en dat de context van dit onderzoek (Vlaamse kleuterklassen die vrijwillig instemden met observatie) de bevindingen mee heeft beïnvloed.

Wanneer de bevindingen over de verschillende vormen van klasinteractie in hun geheel worden bekeken, ontstaat een genuanceerd beeld dat zowel overeenkomsten als verschillen vertoont met de patronen die Van Lombergen et al. (2025) beschrijven. Een duidelijke overeenkomst is dat leerkrachten, net zoals in hun interviews gerapporteerd, regelmatig gebruikmaken van gendergebonden taal en dat zij kinderen soms impliciet in gendergetypeerde rollen plaatsen, bijvoorbeeld door meisjes vaker zorgtaken te geven en jongens technische opdrachten. Ook het feit dat leerkrachten zichzelf vaak als 'intuïtief' handelend beschrijven, sluit aan bij de bevinding

dat veel sturing eerder onbewust dan expliciet gebeurt. Tegelijkertijd wijken mijn observaties op belangrijke punten af van wat leerkrachten in de interviews van Van Lombergen et al. (2025) rapporteren. Zo gaven de geïnterviewde leerkrachten aan dat zij kinderen soms expliciet per gender groeperen, maar in mijn observaties kwam dit slechts één keer voor. Ook rapporteerden leerkrachten dat zij genderstereotypen actief proberen te vermijden, terwijl in de praktijk subtiele vormen van stereotiepe sturing, bijvoorbeeld meisjes aanspreken voor organisatorische taken of jongens spontaan naar de bouwhoek sturen, wel vaker voorkwamen. Daarnaast beschreven leerkrachten in de interviews dat zij genderdoorbrekend spel willen stimuleren, maar in de observaties gebeurde dit slechts sporadisch en vooral richting jongens, niet richting meisjes.

Deze discrepantie tussen overtuigingen en feitelijke handelingen onderstreept het belang van observatieonderzoek, omdat het zichtbaar maakt welke genderpraktijken daadwerkelijk plaatsvinden, welke eerder impliciet of situationeel zijn, en welke door leerkrachten mogelijk minder bewust worden herkend. Daarmee vult dit onderzoek een belangrijke lacune in de Vlaamse literatuur aan en nuanceert het beeld dat ontstaat op basis van zelfrapportage alleen.

3. Beperkingen en suggesties voor praktijk en toekomstig onderzoek

Hoewel dit onderzoek waardevolle inzichten biedt in hoe gendernormen zichtbaar worden in Vlaamse kleuterklassen, zijn er enkele belangrijke beperkingen waarmee rekening moet worden gehouden. Een eerste beperking heeft te maken met de positie van de onderzoeker. Omdat de observaties werden uitgevoerd door een kleuterleerkracht, bestaat de mogelijkheid dat bepaalde gedragingen of interacties anders werden geïnterpreteerd dan door een onderzoeker zonder praktijkervaring. Deze professionele achtergrond biedt enerzijds een rijk inzicht in klasdynamieken, maar kan anderzijds leiden tot blinde vlekken of vanzelfsprekendheden die minder snel worden opgemerkt. Reflexiviteit was daarom essentieel, maar subjectieve interpretaties kunnen nooit volledig worden uitgesloten.

Daarnaast zijn er beperkingen verbonden aan de observatieleidraad die werd gebruikt. Hoewel de leidraad zorgvuldig werd opgebouwd op basis van de literatuur, stuurt elk observatie-instrument onvermijdelijk de aandacht van de onderzoeker. Door te focussen op vooraf gedefinieerde categorieën zoals taalgebruik, spelbegeleiding en disciplineren, bestaat de kans dat andere relevante vormen van genderpraktijken minder zichtbaar werden. Zo werd bijvoorbeeld niet systematisch geregistreerd hoe vaak jongens of meisjes bepaald gedrag

stelden, waardoor niet kan worden vastgesteld of meisjes effectief rustiger waren of jongens vaker druk gedrag vertoonden. De resultaten beschrijven enkel hoe leerkrachten reageerden op gedrag dat zij als ‘wild’ of ‘druk’ interpreteerden. Ook subtiele of langdurige interactiepatronen, zoals hoe kinderen elkaar onderling corrigeren of hoe leerkrachten over langere tijd verwachtingen opbouwen, konden door de korte observatiemomenten minder goed worden opgevangen. Toekomstig onderzoek met langere observatieperiodes of open etnografische notities zou deze dynamieken beter kunnen blootleggen. Een bijkomende methodologische beperking heeft te maken met de manier waarop de observatieleidraad theoretische categorieën onderscheidt die in de praktijk minder scherp gescheiden bleken. In de literatuur worden begrippen zoals disciplineren, normatieve labels, complimenten en instructietaal vaak als afzonderlijke domeinen beschreven, maar tijdens de observaties liepen deze functies regelmatig in elkaar over. Eenzelfde uitspraak kon tegelijk een gedragslabel, een compliment of een vorm van disciplineren zijn, afhankelijk van de context. Hierdoor moesten tijdens de analyse keuzes worden gemaakt over de functionele betekenis van uitspraken, wat impliceert dat sommige nuances of overlappende functies mogelijk minder zichtbaar zijn geworden in de uiteindelijke categorisering.

Bovendien namen enkel leerkrachten deel die vrijwillig instemden met observatie. Dit kan betekenen dat de steekproef bestaat uit leerkrachten die al meer bewust omgaan met gender of die zich comfortabel voelen bij externe observatie, waardoor expliciet stereotiepe praktijken mogelijk minder zichtbaar waren dan in bredere populaties. Daarnaast waren de leerkrachten vooraf op de hoogte van het algemene thema van het onderzoek. Hoewel zij niet alle details kenden, kan deze voorkennis ertoe hebben geleid dat zij zich bewuster gedroegen of bepaalde keuzes maakten die minder spontaan waren. Ook was er door de beperkte tijd geen echte gewenningstijd voor leerkrachten en kinderen, waardoor mijn aanwezigheid mogelijk hun handelen subtiel heeft beïnvloed. Deze vorm van reactiviteit kan ertoe hebben geleid dat sommige genderpraktijken minder sterk of minder frequent zichtbaar waren tijdens de observaties.

Omdat gendernonconform gedrag en gender policing slechts heel sporadisch voorkwamen in de observaties, kon voor deze thema's geen saturatie worden bereikt. De bevindingen hierover moeten daarom voorzichtig worden geïnterpreteerd: ze tonen wel dat leerkrachten weinig expliciet ontmoedigden en dat er ruimte was voor divers spel, maar laten niet toe om bredere of structurele patronen vast te stellen. Tegelijkertijd tonen de observaties dat Vlaamse kleuterleerkrachten al relatief ver staan in het creëren van ruimte voor divers spel en genderverruimende keuzes. Hoewel subtiele genderpatronen zichtbaar bleven in taalgebruik,

roltoewijzing en disciplineren, reageerden leerkrachten doorgaans neutraal of ondersteunend wanneer kinderen kozen voor materialen of activiteiten die niet traditioneel aan hun gender worden gekoppeld. Dit suggereert dat er in de praktijk al een belangrijke basis aanwezig is voor genderbewuste en inclusieve klaspraktijken, waarop verdere professionalisering en gerichte ondersteuning kunnen voortbouwen.

Deze positieve ontwikkelingen nemen echter niet weg dat er nog belangrijke vragen openblijven. De beperkingen van dit onderzoek wijzen op verschillende pistes voor toekomstig onderzoek en praktijk. Langere en meer open observaties kunnen helpen om subtiele dynamieken en interactiepatronen beter te vatten. Daarnaast kunnen gesprekken met leerkrachten inzicht bieden in de overtuigingen en redeneringen achter hun handelen, en in welke mate deze overeenkomen met hun feitelijke gedrag. Ook vergelijkend onderzoek tussen Vlaamse en internationale contexten kan verduidelijken waarom bepaalde genderpraktijken, zoals het weinig ontmoedigen van gendernonconform spel, verschillen van wat in andere studies wordt beschreven. Tot slot kan onderzoek op schoolniveau, inclusief directies en ondersteunend personeel, verhelderen hoe schoolbrede keuzes en structuren bijdragen aan het vormgeven van gendernormen en hoe inclusieve praktijken duurzaam kunnen worden verankerd.

DEEL 5: CONCLUSIE

Deze studie onderzocht hoe gendernormen en genderstereotypen zichtbaar worden in de dagelijkse klaspraktijken van Vlaamse kleuterleerkrachten. Hoewel internationaal onderzoek uitgebreid beschrijft hoe gender in onderwijscontexten wordt geproduceerd, bleef de Vlaamse praktijk tot nu toe grotendeels onderbelicht. Dit onderzoek wilde deze lacune verkleinen door niet te vertrekken vanuit zelfrapportage, maar vanuit directe observaties van klaspraktijken. De centrale onderzoeksvraag luidde: Hoe worden gendernormen en genderstereotypen zichtbaar in de dagelijkse klaspraktijken van Vlaamse kleuterleerkrachten, en op welke manieren reproduceren of doorbreken zij deze in hun omgang met kinderen?

De eerste deelvraag onderzocht hoe gender zichtbaar werd in de klasinrichting vóór het lesmoment. De observaties toonden dat materialen, kleuren en symbolen soms subtiel gendergecodeerd waren, maar dat er ook voorbeelden waren van ruimtes die minder sterk in traditionele categorieën waren opgedeeld. De fysieke omgeving fungeerde zo als een belangrijke bron van impliciete genderboodschappen, maar bood tegelijk ook mogelijkheden voor genderverruimend spel.

De tweede deelvraag richtte zich op interacties tijdens het lesmoment, waaronder taalgebruik, aanspreekvormen, complimenten, spelbegeleiding, disciplineren en reacties op gender(non)conform gedrag. In het taalgebruik kwamen zowel gendergebonden aanspreekvormen als meer neutrale varianten voor. Complimenten sloten vaak aan bij activiteiten die traditioneel met jongens of meisjes worden geassocieerd. Tegelijkertijd werd gendernonconform gedrag opvallend weinig gecorrigeerd of benoemd, wat afwijkt van sommige internationale bevindingen. In spelbegeleiding en disciplineren waren zowel bevestigende als verruimende praktijken zichtbaar, waarbij vooral de interpretatie van gedrag een rol speelde in hoe leerkrachten reageerden.

Gezamenlijk tonen deze bevindingen dat gender in Vlaamse kleuterklassen niet via één dominante praktijk wordt vormgegeven, maar via een samenspel van omgeving, interacties en impliciete verwachtingen. Een belangrijke bijdrage van dit onderzoek is dat het een ander beeld schetst dan wat leerkrachten zelf rapporteerden in eerder Vlaams onderzoek van Van Lombergen et al. (2025). Waar leerkrachten in interviews aangeven dat zij genderbewust handelen en stereotypen proberen te vermijden, tonen de observaties dat subtiele vormen van gendersturing toch regelmatig voorkomen, terwijl andere praktijken, zoals genderdoorbrekend spel, juist minder expliciet worden benoemd maar wel spontaan worden toegestaan. Dit verschil tussen

overtuigingen en feitelijke handelingen onderstreept het belang van observatieonderzoek in de Vlaamse context.

Tegelijkertijd wijzen de resultaten erop dat Vlaamse kleuterleerkrachten al relatief ver staan in het creëren van ruimte voor divers spel en rolverkenning, wat een waardevolle basis vormt voor verdere professionalisering en voor het versterken van genderbewuste klaspraktijken. Toekomstig onderzoek kan deze inzichten verdiepen door langere observaties, aanvullende interviews en vergelijkende analyses tussen scholen en contexten.

LITERATUURLIJST

- Acar-Erdol, T., Bostancioglu, A., & Gözütok, F. D. (2022). *Gender equality perceptions of preservice teachers: Are they ready to teach it?* *Social Psychology of Education*, 25(4), 793–818.
<https://doi.org/10.1007/s11218-022-09712-8>
- Aydoğdu, F., Gürsoy, F., & Aral, N. (2021). *An investigation into the relationship between self-perception and sexual development in children attending preschool education.* *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(6), 828–841.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1968466>
- Bem, S. L. (1983). *Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society.* *Signs*, 8(4), 598-616.
- Børve, H. E., & Børve, E. (2017). *Rooms with gender: Physical environment and play culture in kindergarten.* *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1069-1081.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223072>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology.* *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). *How to use and assess qualitative research methods.* *Neurological Research and Practice*, 2(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). *Social cognitive theory of gender development and differentiation.* *Psychological Review*, 106(4), 676-713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Butler, J. (1988). *Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory.* *Theatre Journal*, 40(4), 519-531.
- Callahan, S., & Nicholas, L. (2019). *Dragon wings and butterfly wings: Implicit gender binarism in early childhood.* *Gender and Education*, 31(6), 705-723.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1552361>
- Canessa-Pollard, V., Reby, D., Banerjee, R., Oakhill, J., & Garnham, A. (2022). *The development of explicit occupational gender stereotypes in children: Comparing perceived gender ratios and competence beliefs.* *Journal of Vocational Behavior*, 134, 103703.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103703>
- Chapman, R. (2015). *A case study of gendered play in preschools: How early childhood educators' perceptions of gender influence children's play.* *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Chick, K. A., Heilman-Houser, R. A., & Hunter, M. W. (2002). *The impact of child care on gender role development and gender stereotypes.* *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 149-154.
<https://doi.org/10.1023/A:1014528424032>

Ciesielska, M., Boström, K. W., & Öhlander, M. (2018). *Observation methods*. In M. Ciesielska & D. Jemielniak (Eds.), *Qualitative methodologies in organization studies: Volume II: Methods and possibilities* (pp. 33–52). Springer.

DeLamater, J. D., Collett, J. L., & Hitlin, S. (2024). *Research methods in social psychology*. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Social psychology* (10th ed., pp. 31–60). Routledge.

Dekkers, L. (2018). *Gendernormen: Jong geleerd, oud gedaan?* [Bachelor's thesis, Utrecht University]. *Utrecht University Repository*.
<https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/30068>

Dobbs, J., Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2004). *Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention*. *Early Child Development and Care*, 174(3), 281–295. <https://doi.org/10.1080/0300443032000153598>

Dodgers, S., Cordoba, S., & Coe, J. (2023). *Examining the role of childhood experiences in gender identity and expression: An interpretative phenomenological analysis using social learning theory*. *Gender Issues*, 40(2), 255–274. <https://doi.org/10.1007/s12147-023-09314-4>

Beazidou, E., Koutsoumpi, E., & Penderi, E. (2026). *Peer exclusion and gender nonconformity in childhood: Implications for gender equity in schools*. *Pastoral Care in Education*, 0(0), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/02643944.2026.2632023>

Ellemers, N. (2018). *Gender stereotypes*. *Annual Review of Psychology*, 69, 275–298.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>

Farago, F. (2025). *Early childhood educators' gender restrictive and gender expansive classroom practices and responses to children's gender prejudice and discrimination*. *Journal of Research in Childhood Education*, 0(0), 1–28. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2563861>

Farago, F., Martin, C. L., Granger, K. L., Santos, C. E., & Miller, C. F. (2022). *Teachers' gender-role attitudes and gendered classroom practices*. *Sex Roles*, 87(9), 471–486.
<https://doi.org/10.1007/s11199-022-01331-z>

Gansen, H. M. (2019). *Push-Ups versus clean-up: Preschool teachers' gendered beliefs, expectations for behavior, and disciplinary practices*. *Sex Roles*, 80(7), 393–408.
<https://doi.org/10.1007/s11199-018-0944-2>

Gettys, L. D., & Cann, A. (1981). *Children's perceptions of occupational sex stereotypes*. *Sex Roles*, 7(3), 301–308.

Granger, K. L., Hanish, L. D., Kornienko, O., & Bradley, R. H. (2017). *Preschool teachers' facilitation of gender-typed and gender-neutral activities during free play*. *Sex Roles*, 76(7), 498–510. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0675-1>

Hamel, E. E. (2021). *Science starts early: A literature review examining the influence of early childhood teachers' perceptions of gender on teaching practices*. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(3), 267–286. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202123118>

Heise, L., Greene, M. E., Opper, N., Stavropoulou, M., Harper, C., Nascimento, M., Zewdie, D., Darmstadt, G. L., Hawkes, S., Henry, S., Heymann, J., Klugman, J., Levine, R., Raj, A., & Gupta, G. R. (2019). *Gender inequality and restrictive gender norms: Framing the challenges to health*. *The Lancet*, 393(10189), 2440–2454. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30652-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30652-X)

- Hilliard, L. J., & Liben, L. S. (2010). *Differing levels of gender salience in preschool classrooms: Effects on children's gender attitudes and intergroup bias*. *Child Development*, 81(6), 1787-1798. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01510.x>
- Holmes, A. G. D. (2020). *Researcher positionality: A consideration of its influence and place in qualitative research: A new researcher guide*. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 1-10. <https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3232>
- Ikonen, K., Leinonen, R., Hirvonen, P. E., & Asikainen, M. A. (2019). *Finnish ninth graders' gender appropriateness of occupations*. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(12), em1811. <https://doi.org/10.29333/ejmste/111995>
- James, G. R. (2026). Reading gender in early childhood: Schemas, scripts, and the multimodal shaping of children's lived performances. *Education Sciences*, 16(1), Article 25. <https://doi.org/10.3390/educsci16010025>
- King, T. L., Scovelle, A. J., Meehl, A., Milner, A. J., & Priest, N. (2021). *Gender stereotypes and biases in early childhood: A systematic review*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 112-125. <https://doi.org/10.1177/1836939121999849>
- Kohlberg, L. (1966). *A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes*. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-173). Stanford University Press
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). *Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions*. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Li, Y. (2025). *The impact of gender stereotypes on the development of gender identity in early childhood*. *SHS Web of Conferences*, 222, Article 03005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202522203005>
- Li, H. (2022). *Gender stereotypes in preschool children and relevant interventions*. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 5, 313-319. <https://doi.org/10.54097/ehss.v5i.2925>
- Li, J. (2023). *Gender never defines me: A study on preschool teachers' do and don't about gender*. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100397. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100397>
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers* (NCEE 2017-4023). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Lynch, M. (2015). *Guys and dolls: A qualitative study of teachers' views of gendered play in kindergarten*. *Early Child Development and Care*, 185(5), 679-693. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.950260>
- Ma, L., & Woolley, J. D. (2013). *Young children's sensitivity to speaker gender when learning from others*. *Journal of Cognition and Development*, 14(1), 100-119. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.638687>
- Manera, L. (2022). *The Reggio Emilia approach to early childhood education. An analysis to its inclusive perspectives and their relationships to aesthetic aspects*. In E. Postiglione (Ed.),

Fostering inclusion in education: Alternative approaches to progressive educational practices (pp. 145-153). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07492-9_7

Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1981). *A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children*. *Child Development*, 52(4), 1119-1134. <https://doi.org/10.2307/1129498>

Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). *Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development*. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00276.x>

McVee, M., Dunsmore, K., & Gavelek, J. (2005). Schema theory revisited. *Review of Educational Research*, 75(4), 531-566. <https://doi.org/10.3102/00346543075004531>

Omojemite, M. D., Cishe, E. N., & Zibongiwe, M. (2024). *Gender stereotyping and social norms: Exploring theoretical perspectives and educational implications*. *Research in Social Sciences and Technology*, 9(3), 77-92. <https://doi.org/10.46303/ressat.2024.48>

Paechter, C. (2021). *Implications for gender and education research arising out of changing ideas about gender*. *Gender and Education*, 33(5), 610-624. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1798361>

Robinson, K., & Davies, C. (2010). *Tomboys and sissy girls: Exploring girls' power, agency and female relationships in childhood through the memories of women*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(1), 105-114. <https://doi.org/10.1177/183693911003500105>

Ruble, D. N., Taylor, L. J., Cyphers, L., Greulich, F. K., Lurye, L. E., & Shrout, P. E. (2007). *The role of gender constancy in early gender development*. *Child Development*, 78(4), 1121-1136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01056.x>

Stewart, R., Wright, B., Smith, L., Roberts, S., & Russell, N. (2021). *Gendered stereotypes and norms: A systematic review of interventions designed to shift attitudes and behaviour*. *Heliyon*, 7(4), e06660. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06660>

Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). *Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher*. *Theory Into Practice*, 46(1), 40-47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>

Talbot, M. (2003). Gender stereotypes: Reproduction and challenge. In J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The handbook of language and gender* (pp. 468-486). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470756942.ch20>

Todorović, K., Marojević, J., Krtolica, M., & Jaramaz, M. (2023). *"Only what's right": normalising children's gender discourses in kindergarten (The Case of Montenegro)*. *Education as Change*, 27, Article 23. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/11504>

Van Lombergen, L., Devlieghere, J., Vanrobaeys, H., Roets, G., & Van Houtte, M. (2025). *Preschool teachers' beliefs and perspectives on gender in education: A qualitative study in Flanders*. *Gender and Education*, 37(2), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2442934>

Vantieghem, W., Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2016). *Een brede kijk op gender en waarom het van tel is in onderwijs*. *Caleidoscoop*, 28(5), 6-13.

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). *Doing gender*. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.

Widodo, A., & Astuti, B. (2024). *Critical analysis of social cognitive learning theory and its implementation in elementary schools*. *Mandalika: Journal of Social Science*, 2(1), 6-12. <https://doi.org/10.56566/mandalika.v2i1.148>

Wieselmann, J. R., Roehrig, G. H., & Kim, J. N. (2020). *Who succeeds in STEM? Elementary girls' attitudes and beliefs about self and STEM*. *School Science and Mathematics*, 120(5), 297-308. <https://doi.org/10.1111/ssm.12407>

Wolter, I., Braun, E., & Hannover, B. (2015). *Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills*. *Frontiers in Psychology*, 6, 1267. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01267>

Xiao, S. X., Peng, A., Martin, C. L., & DeLay, D. (2026). The power of peers: Children's gender-based peer interactions and cognitions contribute to changes in felt gender similarity over time. *Sex Roles*, 92(8), 671-685. <https://doi.org/10.1007/s11199-025-01639-6>

Yeung, S. P., & Wong, W. I. (2018). *Gender labels on gender-neutral colors: Do they affect children's color preferences and play performance?* *Sex Roles*, 79(5), 260-272. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0875-3>

Yıldız, S., & Erkan, N. (2023). *Preschool teachers' perceptions of gender in the classroom: A multifaceted examination*. *Theory and Practice in Child Development*, 3(1), 37-50. <https://doi.org/10.46303/tpicd.2023.3>

Zhao, T. (2022). *How gender stereotypes impact students' academic achievement*. In *Proceedings of the 2022 International Conference on Education, Psychology and Social Sciences* (pp. 911–918). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-45-9_110

BIJLAGEN

I. Informed consent

FORMULIER VOOR GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

Genderstereotypen in het kleuteronderwijs

Dit onderzoek wordt uitgevoerd binnen de opleiding Gender en Diversiteit aan de Universiteit Gent, in samenwerking met de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte.

Ik, ondergetekende, bevestig hierbij dat ik

1.	de informatie over het onderzoek heb gelezen en begrepen. Ik heb de gelegenheid gehad om de informatie en mijn deelname te overwegen en vragen te stellen die naar mijn tevredenheid werden beantwoord.	☐
2.	begrijp dat mijn deelname aan dit onderzoek geheel vrijwillig is en dat ik mijn deelname op elk moment tijdens de observaties kan stopzetten zonder dat ik hiervoor een reden moet opgeven.	☐
3.	begrijp dat ik bij stopzetting van mijn deelname aan dit onderzoek, mijn reeds verzamelde gegevens kan terugtrekken tot 5 dagen na de observaties. Een eenvoudige e-mail of telefoon naar de onderzoeker volstaat hiervoor. Ik hoef geen reden op te geven voor de terugtrekking van mijn gegevens.	☐
4.	begrijp dat stopzetting van mijn deelname geen enkele invloed zal hebben op mijn relaties met de eigen school, de universiteit of de onderzoeker. Dit onderzoek vindt plaats in samenwerking met de school waar u werkzaam bent, aangezien de observaties in uw klas gebeuren. De school faciliteert enkel de praktische mogelijkheid om het onderzoek uit te voeren, maar heeft geen enkele invloed op uw beslissing om al dan niet deel te nemen. Uw keuze om deel te nemen, of niet, zal op geen enkele wijze een impact hebben op uw deelname aan de onderwijsactiviteiten, uw professionele evaluaties, uw relatie met de school of uw positie binnen het team. Deelname is volledig vrijwillig en staat volledig los van uw functie of arbeidscontext.	☐
5.	begrijp dat ik geen financiële compensatie zal ontvangen voor mijn deelname aan dit onderzoek.	☐

6.	begrijp dat de data die wordt verzameld gedurende deze studie zal worden verwerkt in overeenstemming met de wettelijke bepalingen en de informatie die mij werd verstrekt. Dit houdt in dat alle data geanonimiseerd of gepseudonimiseerd worden, niet met derden worden gedeeld, en uitsluitend worden gebruikt voor onderzoeksdoeleinden zoals vooraf aan mij werd toegelicht.	☐
7.	ervan op de hoogte ben dat ik een samenvatting van de onderzoeksresultaten kan krijgen.	☐
8.	hierbij toestemming geef aan de onderzoekers om de onderzoeksresultaten op basis van de informatie die ik verstrek, te publiceren in wetenschappelijke tijdschriften en te bespreken tijdens wetenschappelijke bijeenkomsten op voorwaarde dat mijn identiteit daarbij niet achterhaald kan worden.	☐
9.	ermee instem deel te nemen aan het onderzoek.	☐

U ontvangt als deelnemer een exemplaar van dit toestemmingsformulier.

De deelnemer:

<i>Naam</i>	<i>Datum</i>	<i>Handtekening</i>

Indien u een samenvatting van de resultaten wenst, gelieve hieronder een (e-mail)adres op te geven waarop u deze samenvatting wenst te ontvangen:

De persoon die de toestemming vraagt:

<i>Naam</i>	<i>Datum</i>	<i>Handtekening</i>

Naam en contactgegevens van de onderzoeker(s):

Elise Roelandts

Elise.roelandts@ugent.be OF Elise.roelandts@hotmail.com

Naam en contactgegevens van de Data Protection Officer van de Universiteit Gent:

Mevrouw Hanne Elsen, tel: +32 9 264 95 17 of privacy@ugent.be

II. Informatiebrief leerkrachten

GENDERNORMEN IN HET KLEUTERONDERWIJS

Geachte mevrouw/meneer,

Mijn naam is Elise Roelandts. Ik heb een bachelor in het kleuteronderwijs en volg momenteel de master Gender en Diversiteit aan de Universiteit Gent. Hartelijk dank voor uw interesse in deze studie. Met deze brief willen we u uitnodigen om deel te nemen. Vooraleer u een beslissing neemt over uw deelname, vragen we u om onderstaande tekst te lezen. Daarin overlopen we de studie.

Doel van het project

Dit onderzoek richt zich op gendernormen in het kleuteronderwijs. Gendernormen verwijzen naar verwachtingen die in de samenleving bestaan over hoe jongens en meisjes zich gedragen, welke interesses zij ontwikkelen en welke rollen zij opnemen. Deze normen kunnen een invloed hebben op het spel van kinderen, hun zelfbeeld en hun sociale relaties.

Met mijn masterproef wil ik nagaan hoe gendernormen zichtbaar worden in het dagelijkse klasgebeuren. Dit gebeurt aan de hand van klasobservaties, waarbij gekeken wordt naar de algemene klaspraktijk, de organisatie van de ruimte en het materiaalgebruik. Het doel van het onderzoek is om beter te begrijpen hoe gender in de klas vorm krijgt, zodat scholen en leerkrachten in de toekomst kunnen nadenken over hoe zij een inclusieve en gelijkwaardige leeromgeving kunnen ondersteunen.

Waarom ben ik gekozen?

Voor dit onderzoek is het waardevol om te observeren hoe gender zichtbaar wordt in een gewone klascontext, zonder extra interventies of aanpassingen. Uw klas biedt een authentieke en natuurlijke omgeving om deze processen te bestuderen.

U wordt niet gekozen op basis van bepaalde overtuigingen of praktijken, en het onderzoek heeft **niet** als doel om uw werking te beoordelen. Het gaat uitsluitend om het in kaart brengen van algemene patronen in kleuterklassen, zodat we beter begrijpen hoe gender in de praktijk wordt geconstrueerd.

Wat houdt deelname aan de studie in?

Uw deelname houdt in dat ik op enkele vooraf afgesproken momenten in uw klas aanwezig ben om het dagelijkse klasgebeuren te observeren. Deze observaties zijn volledig niet-participatief: ik neem geen deel aan activiteiten, ik stuur het klasgebeuren niet aan en ik verander niets aan uw manier van werken.

Van u wordt geen extra voorbereiding of bijkomende taak verwacht. Het enige wat nodig is, is dat ik mij vrij in de klas kan positioneren om het verloop van de dag te volgen.

Wat zijn de mogelijke voor-en nadelen en risico's van deelname?

De deelname aan dit onderzoek brengt geen rechtstreekse voordelen voor u met zich mee en vraagt geen extra voorbereiding, materiaal of aanpassingen aan uw klaswerking. De observaties vinden plaats tijdens het gewone klasgebeuren en hebben geen invloed op uw activiteiten of die van de kinderen. Er zijn geen kosten verbonden aan deelname en er wordt geen vergoeding voorzien.

De deelname houdt geen noemenswaardige risico's in. Het enige mogelijke nadeel is dat mijn aanwezigheid in de klas tijdelijk als licht storend kan worden ervaren, bijvoorbeeld omdat kinderen nieuwsgierig zijn of omdat u zich bewust bent van een observator in de ruimte. Ik probeer dit tot een minimum te beperken door mij discreet op te stellen en niet tussen te komen in de klasactiviteiten.

Kan ik mijn deelname uitstellen of stopzetten?

Uw deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig. U beslist zelf of en wanneer ik in uw klas mag observeren. U kunt op elk moment aangeven dat een geplande observatie niet goed uitkomt, of dat u mijn aanwezigheid liever uitstelt of stopzet. Hiervoor hoeft u geen reden op te geven. Als u tijdens een observatiemoment merkt dat mijn aanwezigheid toch storend is of dat u zich ongemakkelijk voelt, kunt u dit onmiddellijk laten weten. We kunnen de observatie dan pauzeren, verplaatsen of beëindigen, volledig volgens uw voorkeur.

Het stopzetten of uitstellen van uw deelname heeft geen enkele invloed op uw relatie met de school, de onderzoeker of de universiteit.

Vertrouwelijkheid

In overeenstemming met de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) en de Belgische privacywetgeving wordt uw persoonlijke levenssfeer volledig gerespecteerd.

Er worden geen foto's of video-opnames gemaakt, en ik noteer geen namen of persoonlijke gegevens van kinderen. Ook uw naam, de naam van de school en alle herkenbare context worden later gepseudonimiseerd, zodat niet te achterhalen is over welke klas of leerkracht het gaat. Er vinden geen interviews of evaluaties plaats.

Mijn observatienotities worden bewaard op een paswoordbeveiligde computer en worden uitsluitend gebruikt voor mijn masterproefonderzoek. De gegevens worden niet gedeeld met derden in identificeerbare vorm. In publicaties, presentaties of andere vormen van rapportering wordt steeds gewerkt met volledig gepseudonimiseerde beschrijvingen, zodat niet te achterhalen is over welke klas, school of leerkracht het gaat.

Na afloop van het onderzoek worden de gepseudonimiseerde observatienotities gedurende een beperkte periode bewaard, conform de richtlijnen van de Universiteit Gent. Ze worden niet gedeeld met derden in identificeerbare vorm.

De Data Protection Officer van de Universiteit Gent kan u desgewenst bijkomende informatie geven over de bescherming van persoonsgegevens. Contactgegevens: mevrouw Hanne Elsen,

tel. +32 9 264 95 17, privacy@ugent.be, Campus Ufo, Rectoraat 2, Sint-Pietersnieuwstraat 25, 9000 Gent.

Kan ik de resultaten van de studie inkijken?

U kunt, indien u dat wenst, de resultaten van het onderzoek inkijken. Na afronding van de studie kan ik de volledige masterproef met u delen zodra deze is ingediend en beoordeeld.

De verwerkingsverantwoordelijke voor de gegevens is: **Elise Roelandts, masterstudent Gender en Diversiteit, Universiteit Gent**. Contact: Elise.Roelandts@UGent.be

Contact voor verdere informatie:

Als u vragen heeft over het onderzoek of bijkomende informatie wenst, kunt u steeds contact opnemen met:

Elise Roelandts

Masterstudent Gender en Diversiteit

Universiteit Gent

E-mail: elise.roelandts@student.ugent.be

Hartelijk dank voor het lezen van deze informatie!

U zal een exemplaar van deze brief en van het toestemmingsformulier ontvangen.

III. Brief voor de directie

GENDERNORMEN IN HET KLEUTERONDERWIJS

Geachte directie

Mijn naam is Elise Roelandts. Ik heb een bachelor in het kleuteronderwijs en volg momenteel de master Gender en Diversiteit aan de Universiteit Gent. Hartelijk dank voor uw interesse in deze studie. Met deze brief willen we u uitnodigen om deel te nemen. Vooraleer u een beslissing neemt over uw deelname, vragen we u om onderstaande tekst te lezen. Daarin overlopen we de studie.

Doel van het project

Dit onderzoek richt zich op gendernormen in het kleuteronderwijs. Gendernormen verwijzen naar verwachtingen die in de samenleving bestaan over hoe jongens en meisjes zich gedragen, welke interesses zij ontwikkelen en welke rollen zij opnemen. Deze normen kunnen een invloed hebben op het spel van kinderen, hun zelfbeeld en hun sociale relaties.

Met mijn masterproef wil ik nagaan hoe gendernormen zichtbaar worden in het dagelijkse klasgebeuren. Dit gebeurt aan de hand van klasobservaties, waarbij gekeken wordt naar de algemene klaspraktijk, de organisatie van de ruimte en het materiaalgebruik. Het doel van het onderzoek is om beter te begrijpen hoe gender in de klas vorm krijgt, zodat scholen en leerkrachten in de toekomst kunnen nadenken over hoe zij een inclusieve en gelijkwaardige leeromgeving kunnen ondersteunen.

Wat houdt deelname aan de studie in?

De deelname van de school houdt in dat ik op enkele vooraf afgesproken momenten aanwezig ben in één of meerdere kleuterklassen om het dagelijkse klasgebeuren te observeren. Deze observaties zijn volledig niet-participatief. Ik neem geen deel aan activiteiten, stuur het klasgebeuren niet aan en breng geen wijzigingen aan in de manier van werken van de leerkracht.

Wat zijn de mogelijke voor-en nadelen en risico's van deelname?

De deelname aan dit onderzoek houdt geen noemenswaardige risico's in voor de school, de betrokken leerkrachten of de kinderen. De observaties vinden plaats tijdens het gewone klasgebeuren en hebben geen invloed op de organisatie van de lessen of op de activiteiten van de kinderen.

Het enige mogelijke nadeel is dat de aanwezigheid van een observator tijdelijk als licht storend kan worden ervaren, bijvoorbeeld omdat kinderen nieuwsgierig zijn of omdat een leerkracht zich bewust is van een extra persoon in de ruimte. Ik doe er alles aan om dit tot een minimum te beperken door mij discreet op te stellen en niet tussen te komen in de klasactiviteiten.

De deelname aan dit onderzoek levert geen rechtstreekse of financiële voordelen op voor de betrokken leerkrachten of voor de school. De observaties vragen geen extra voorbereiding en

brengen geen bijkomende taken met zich mee. Aan de deelname van de school zijn geen kosten verbonden

Kan ik mijn deelname uitstellen of stopzetten?

De deelname van leerkrachten aan dit onderzoek is volledig vrijwillig. Zij bepalen zelf of en wanneer observaties kunnen plaatsvinden. Een leerkracht kan op elk moment aangeven dat een geplande observatie niet goed uitkomt of dat zij de aanwezigheid van de onderzoeker liever uitstelt of stopzet. Hiervoor hoeft geen reden te worden opgegeven.

Indien een leerkracht tijdens een observatiemoment merkt dat de aanwezigheid van de onderzoeker storend is of ongemakkelijk aanvoelt, kan de observatie onmiddellijk worden gepauzeerd, verplaatst of beëindigd. Dit heeft geen enkele invloed op de professionele relatie van de leerkracht met de school, de onderzoeker of de universiteit.

Vertrouwelijkheid

In overeenstemming met de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) en de Belgische privacywetgeving wordt uw persoonlijke levenssfeer volledig gerespecteerd.

Er worden geen foto's of video-opnames gemaakt, en ik noteer geen namen of persoonlijke gegevens van kinderen. Ook uw naam, de naam van de school en alle herkenbare context worden later gepseudonimiseerd, zodat niet te achterhalen is over welke klas of leerkracht het gaat. Er vinden geen interviews of evaluaties plaats.

Mijn observatienotities worden bewaard op een paswoordbeveiligde computer en worden uitsluitend gebruikt voor mijn masterproefonderzoek. De gegevens worden niet gedeeld met derden in identificeerbare vorm. In publicaties, presentaties of andere vormen van rapportering wordt steeds gewerkt met volledig gepseudonimiseerde beschrijvingen, zodat niet te achterhalen is over welke klas, school of leerkracht het gaat.

Na afloop van het onderzoek worden de gepseudonimiseerde observatienotities gedurende een beperkte periode bewaard, conform de richtlijnen van de Universiteit Gent. Ze worden niet gedeeld met derden in identificeerbare vorm.

De Data Protection Officer van de Universiteit Gent kan u desgewenst bijkomende informatie geven over de bescherming van persoonsgegevens. Contactgegevens: mevrouw Hanne Elsen, tel. +32 9 264 95 17, privacy@ugent.be, Campus Ufo, Rectoraat 2, Sint-Pietersnieuwstraat 25, 9000 Gent.

Kan ik de resultaten van de studie inkijken?

U kunt, indien u dat wenst, de resultaten van het onderzoek inkijken. Na afronding van de studie kan ik de volledige masterproef met u delen zodra deze is ingediend en beoordeeld.

De verwerkingsverantwoordelijke voor de gegevens is: **Elise Roelandts, masterstudent Gender en Diversiteit, Universiteit Gent**. Contact: Elise.Roelandts@UGent.be

Contact voor verdere informatie:

Als u vragen heeft over het onderzoek of bijkomende informatie wenst, kunt u steeds contact opnemen met:

Elise Roelandts

Masterstudent Gender en Diversiteit

Universiteit Gent

E-mail: elise.roelandts@student.ugent.be

Hartelijk dank voor het lezen van deze informatie!

IV. Brief voor de ouders

Kortrijk, 18 februari 2026

Observatie voor masterproef onderzoek

Beste ouder(s) of voogd

Mijn naam is Elise Roelandts. Ik heb een bachelor kleuteronderwijs en volg nu de masteropleiding Gender en Diversiteit aan de UGent. Ik het kader van mijn masterproef kom ik binnenkort enkele momenten observeren in de klas van uw kind.

Mijn onderzoek gaat over gendernormen in het kleuteronderwijs. Gendernormen zijn ideeën in onze samenleving over wat 'typisch' is voor jongens en meisjes, zoals hoe ze zich gedragen, waar ze van houden of welke rol ze krijgen. Ik observeer enkel het algemene klasgebeuren. Ik kijk dus niet naar individuele kinderen en ik beoordeel niemand.



Het is belangrijk om te weten dat uw kind niet persoonlijk in mijn onderzoek komt. Ik verzamel geen namen, geen persoonlijke gegevens en maak geen foto's of video's. alles gebeurt volgens de ethische richtlijnen van de opleiding en de school.



Deze brief is puur informatief, zodat u weet waarom ik aanwezig ben en wat mijn rol precies is. Als u vragen heeft, mag u mij gerust aanspreken. U kunt mij ook contacteren via e-mail: elise.roelandts@ugent.be

Met vriendelijke groeten

Elise Roelandts

Masterstudent Gender en Diversiteit

V. Observatieleidraad

School in regio:

<i>Klas:</i>	
<i>Leerkracht initialen:</i>	
<i>Aantal aanwezige kinderen:</i>	
<i>Aantal jongens:</i>	
<i>Aantal meisjes:</i>	
<i>Datum:</i>	
<i>Startuur:</i>	
<i>Einduur:</i>	
<i>Bijzonderheden/context</i>	

Klasorganisatie en inrichting

Categorie	Indicatoren	Gebaseerd op literatuur van:	Observaties
1.1. Indeling van de ruimte	- Welke hoeken zijn er ingericht - Welke materialen zijn er zichtbaar aanwezig?	(Børve & Børve, 2017; Farago et al., z.d.; Hilliard & Liben, 2010)	
1.2. Kleuren en symbolen	- Kleuren aanwezig in de klas - Symbolen/labels die gebruikt worden	(Børve & Børve, 2017; Farago et al., z.d.; Hilliard & Liben, 2010)	
1.3. Visuele cues	- Posters, pictogrammen, foto's, displays, ... - Welke beroepen, rollen of activiteiten	(Farago et al., 2022; Hilliard & Liben, 2010) (Yeung & Wong, 2018)	

Taal: aanspreekvormen en complimenten

Categorie	Indicatoren	Gebaseerd op literatuur van:	Observaties
1.4. Aanspreekvormen van de leerkracht	- Hoe wordt de groep aangesproken? - Hoe worden individuele kinderen aangesproken ?	(Chick et al., 2002; Hilliard & Liben, 2010; Van Lombergen et al., 2025)	
1.5. Groepering van kinderen	- Hoe worden groepen gevormd?	(Chick et al., 2002; Hilliard & Liben, 2010; Van Lombergen et al., 2025)	
1.6. Normatieve labels	- Labels als flink, wild, stoer, lief, 'goed kind' - Aan wie worden labels gegeven	(Chick et al., 2002; Todorović et al., 2023)	
1.7. Geeft de LK complimenten?	- Aan wie? - Waarvoor?	(Callahan & Nicholas, 2019; Chick et al., 2002; Li, 2023)	

Spelbegeleiding

Categorie	Indicatoren	Gebaseerd op literatuur van:	Observaties
1.8. Aanwezigheid van LK tijdens spelmomenten	- Leerkracht speelt wel/niet mee - LK is nabij/ op afstand - Bij wie het meeste betrokken?	(Chapman, 2015; Granger et al., 2017; Lynch, 2015; Wolter et al., 2015)	
1.9. Welke rollen geeft de LK tijdens het spel?	- Welke rollen geeft de LK? - Welke richting wordt er gegeven?	(Chapman, 2015; Granger et al., 2017; Lynch, 2015; Wolter et al., 2015)	
1.10. Genderveruimende praktijken	- Leerkracht moedigt rollen aan die niet bij hun traditionele gender horen - Leerkracht biedt alternatieve rollen - Genderneutrale speelhoeken	(Farago, 2025; Lynch, 2015)	

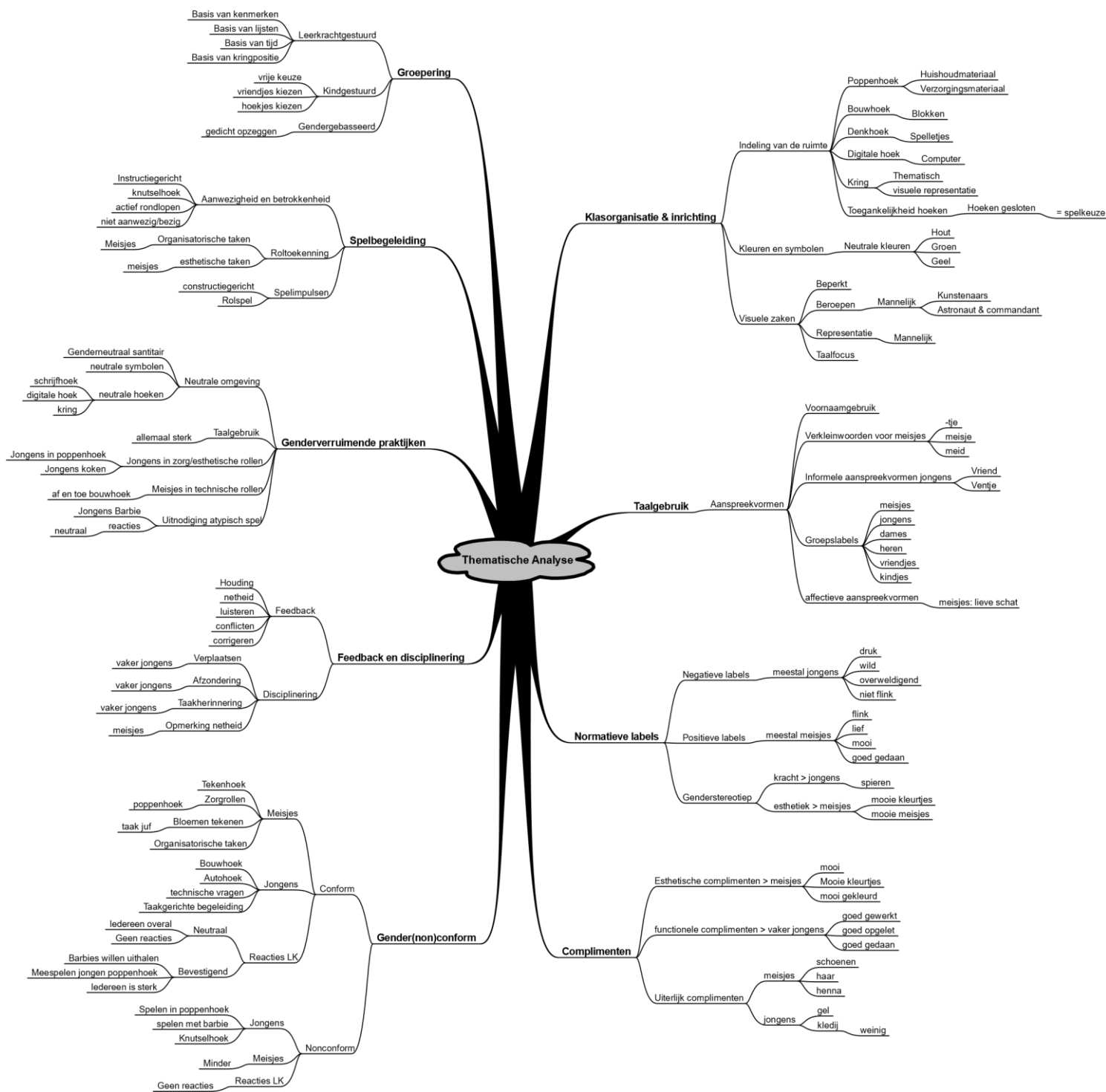
Feedback & disciplineren

Categorie	Indicatoren	Gebaseerd op literatuur van:	Observaties
1.11. Opmerkingen gegeven	- Aan wie wordt feedback gegeven? - Waarom feedback?	(Callahan & Nicholas, 2019; Chick et al., 2002; Li, 2023)	
1.12. Aanleiding voor disciplineren	- Welk gedrag wordt gecorrigeerd? - Hoe wordt het gedrag gecorrigeerd	Chick et al., 2002; Gansen, 2019)	

Reacties op gender(non)conform gedrag

Categorie	Indicatoren	Gebaseerd op literatuur van:	Observaties
1.13. Reacties op gendernon-conform gedrag	- Ondersteunt of remt de LK bepaald gedrag af? - Letterlijke woorden LK - Non-verbale reacties	(Robinson & Davies, 2010; Ruble et al., 2007)	
1.14. Reacties op genderconform gedrag	- Welk stereotyp gedrag wordt beloond of bevestigd? - Krijgen meisjes/jongens bevestiging voor typisch gedrag? - Non-verbale reacties	(Lynch, 2015)	

VI. Codeboom



VII. Generatieve AI

Binnen de opleiding Gender en Diversiteit volgen we de [UGent richtlijnen](#) voor een verantwoord gebruik van generatieve AI. Je wordt ook uitgenodigd op Ufora voor het doorlopen van het Ufora-leerpad "[Generatieve AI – van leren tot creëren](#)".

Naam: Elise Roelandts

Studentnummer: 02407337

Gelieve met 'x' aan te duiden wat van toepassing is en vul aan indien nodig.

- ☐ Ik heb geen GAI-tool gebruikt.
- ☒ Ik heb een of meerdere GAI-tools gebruikt.

Welke? Microsoft Copilot

Gelieve met 'x' aan te duiden wat van toepassing is, vermeld welk tool(s) je heb gebruikt en omschrijf hoe je de tool(s) hebt gebruikt.

Ik heb een GAI-tool gebruikt als:

- ☐ **Ideeënverstrekker** (bijvoorbeeld: brainstorm met de tool over een bepaald thema, bereid een discussie voor door argumenten te laten genereren, enz.)

Specifieer GAI-tool(s): /

Omschrijving: /

- ☐ **Zoekmachine** (bijvoorbeeld: extra literatuur zoeken over een bepaald onderwerp, enz.)

Specifieer GAI-tool(s): /

Omschrijving: /

- X **Schrijfassistent** (bijvoorbeeld: spellings- en typfouten laten verbeteren, een tekst formeler laten schrijven, enz.)

Specifieer GAI-tool(s): Microsoft Copilot

Omschrijving:

- ☐ **Ontwerper** (bijvoorbeeld: maak een nieuwe, unieke afbeelding, enz.)

Specifieer GAI-tool(s):

Omschrijving: Tijdens het schrijfproces werd een AI-schrijfassistent gebruikt om het formuleren, structureren en herwerken van tekst te ondersteunen. De tool hielp bij het verhelderen van zinnen, het verbeteren van de leesbaarheid, het herschrijven van passages op basis van eigen input en het genereren van alternatieve formuleringen.

- ☐ **Oefentool** (bijvoorbeeld: gebruik de tool als een buddy en vraag extra uitleg bij specifieke leerstof, vraag om extra oefeningen te maken, enz.).

Specifieer GAI-tool(s): /

Omschrijving: /

- ☐ **Data-analyse** (*bijvoorbeeld: berekenen van data, scatterplot genereren, enz.*)

Specifieer GAI-tool(s): /

Omschrijving: /

- X **Efficiëntie bevorderen** (*bijvoorbeeld: samenvatten van bestaande teksten, bronnenlijst in APA-stijl zetten enz.*)

Specifieer GAI-tool(s): Microsoft Copilot

Omschrijving: Copilot werd ingezet om de bronnenlijst, gegenereerd door Zotero, te controleren op APA-consistentie.

- ☐ **Ik heb de tools op een andere manier gebruikt.**

Specifieer GAI-tool(s): /

Omschrijving: /

Ik verklaar dat ik

X bovenstaande gegevens naar waarheid heb ingevuld.

X het Ufora-leerpad “Generatieve AI – van leren tot creëren” heb doorlopen.