

Seksespecifieke socialisering: niet alleen nadelig voor meisjes

L.W.C. Tavecchio: Sex-specific socialization: not only harmful to girls

The rather striking overrepresentation of boys in Dutch schools for children with learning disabilities and schools for problem children (so-called LOM- and ZMOK-schools) is partially explained in terms of the preponderant influence of sex-specific standards of child-rearing in the context of early childhood socialization. These standards, aimed at making boys independent and self-reliant at an early stage of development, may be conducive to ignoring their fundamental need for proximity-seeking (attachment) behavior. Consequently, complementary and adequate reactions on the part of the caregiver (e.g. supplying comfort and cherishing the child) tend to be withheld in interacting with the child. Especially in the case of an inflexible adoption of such 'sex-typing' attitudes in a rather 'rigid' family atmosphere, expression of the caregivers' 'sensitive-responsive' behavior will seriously be hampered. It is argued that this lack of sensitivity towards the child may contribute to the development of a *less secure attachment relationship*, which results in a lower degree of self-reliance and confidence in the caregiver. Subsequent conduct and learning problems may, eventually, lead to referral to LOM- and ZMOK-schools.

Traditionele rolpatronen en vooral ook rolverwachtingspatronen hebben een belangrijke, soms overheersende, invloed op de alledaagse interactie tussen opvoeders en kinderen. Dit geldt zowel in het onderwijs als binnen de gezinsopvoeding. In de emancipatieliteratuur wordt vooral gewezen op de voor meisjes nadelige gevolgen van dergelijke traditionele opvattingen. Dezelfde opvattingen leiden naar mijn mening echter ook tot een aantal voor jongens karakteristieke problemen, vooral als resultaat van een rigide toepassing van sekspecifieke normen binnen de vroegkinderlijke socialisering. Dergelijke normen hangen nauw samen met stereotiepe mannelijkheidsidealen als 'manipulatieve omgang met de omgeving', 'beheersing van de natuur', 'initiatief en exploratie', 'competitie' en 'prestatiegeschiktheid' (zie bij voorbeeld *Bilden*, 1980). Ze leiden wellicht tot een meer adequate aanpassing aan wat in onze cultuur als mannelijk geldt en aan op maatschappelijk succes gerichte waardenpatronen, maar een niet gering aantal jongens moet daarvoor het (harde) gelag betalen. Als *casus* zal ik in het nu volgende uitgaan van de abnormale oververtegenwoordiging van jongens in bepaalde sectoren van

het speciaal onderwijs, met name het LOM- en ZMOK-onderwijs. Daarbij zij nadrukkelijk opgemerkt dat de oververtegenwoordiging van jongens in het speciaal onderwijs geen op zichzelf staand verschijnsel is. Dezelfde situatie treffen we aan bij kinder(psychiatrische)-afdelingen van ziekenhuizen, in de jeugdcriminaliteit (waar de oververtegenwoordiging waarlijk bizarre proporties aanneemt) en, zij het in mindere mate, bij jeugdafdelingen van RIAGG's en bij de kindbescherming. In diverse contexten behoren jongens dus (aanmerkelijk) vaker dan meisjes tot de 'uitvallers' of de 'onaangepasten'.

Recent is ook door *Zaslow en Hayes* (1986) gewezen op het feit dat jongens aanmerkelijk negatiever dan meisjes reageren op omstandigheden in de (vroeg) kindertijd waarin sprake is van zogenaamde psychosociale stress en dat zij daardoor tevens langduriger uit hun evenwicht raken. *Zaslow en Hayes* beschrijven zeven onderzoeksgebieden waarin dit verschijnsel is geconstateerd:

- huwelijksmoeilijkheden (conflicten tussen de ouders) en echtscheiding;
- combinaties van huwelijksmoeilijkheden en geestesziekte van de ouder(s) en korte residentieële hulpverlening voor het kind;
- werkloosheid van de vader en stress op het werk;
- tienermoeders;
- ongeplande geboorte, ongewenstheid van het kind;
- het buitenshuis werken van de moeder (om misverstand te voorkomen: meestal worden geen negatieve effecten gevonden; maar als ze worden gevonden, treft men ze bij jongens aan en niet of nauwelijks bij meisjes);
- vervangende verzorging (dagopvang, crèche, en dergelijke; hier past dezelfde kanttekening als bij het voorgaande punt).

De meer algemeen bekende grotere kwetsbaarheid van jongens voor bijna elke vorm van fysiek risico blijkt onder meer uit het bij hen vaker voorkomen van afwijkingen in de prenatale ontwikkeling en beschadigingen tijdens de geboorte, en uit een grotere kwetsbaarheid bij kinderziektes (*De Jong en Van Veldhuizen*, 1984, p.17-20). Daarnaast toont het overzicht van *Zaslow en Hayes* dat jongens op vroege leeftijd ook kwetsbaarder zijn voor een groot aantal vormen van psychisch risico. Of, en in welke mate, deze grotere psychische kwetsbaarheid te wijten is aan (seksespecifieke elementen in) de primaire opvoedingssituatie is een theoretisch belangwekkende vraag, waarop op dit moment geen ondubbelzinnig antwoord mogelijk is. Ik kom daar later op terug. Het verschijnsel als zodanig is echter belangrijk genoeg, omdat dit het zicht kan verruimen op bepaalde, specifieke jongensproblemen die, naast de terechte aandacht voor meisjesproblematiek, meer aandacht verdienen dan er tot nu toe aan gegeven is.

In het vervolg van dit artikel besteed ik eerst aandacht aan de positie van jongens en meisjes in het speciaal onderwijs. Als mogelijke verklaring van de met name door jongens vertoonde problematiek ga ik vervolgens nader in op seksespecifieke elementen in de gezinssocialisering.



Binnen het speciaal onderwijs zijn jongens oververtegenwoordigd (foto Catrien Ariëns)

Daarna zal ik beschrijven hoe de gehechtheidstheorie de relatie tussen bepaalde gezinsstructurele kenmerken en het ontstaan van gedrags- en leerproblemen bij jongens kan verduidelijken.

Ongelijke deelname aan het speciaal onderwijs

Binnen het speciaal onderwijs zijn jongens oververtegenwoordigd, dat geldt zowel voor het onderwijs aan lichamelijk gehandicapten, als voor het (z)MLK-onderwijs, alsook voor de afdelingen leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) en zeer moeilijk opvoedbare kinderen (ZMOK). Binnen de LOM/ZMOK categorie is de oververtegenwoordiging zeer groot: de sekse-ratio (jongens:meisjes) bedraagt daar 3,3:1. Beziet men het ZMOK afzonderlijk, dan is de ratio nog iets schever, namelijk 4,1:1

(CBS, peildatum januari 1986). Deze ratio's zijn daarmee ruim twee keer zo groot als die binnen het onderwijs voor lichamelijk gehandicapten en het (Z)MLK-onderwijs, waar de ratio 1,6:1 bedraagt. Voor de verklaring van de (al vele jaren) stabiele 1,6 ratio worden vaak biologische oorzaken genoemd, zoals chromosomale factoren (*Scarr en Carter-Saltzman*, 1982), zwangerschaps- en geboortecomplicaties en rijpingsverschillen (*De Jong en Van Veldhuizen*, 1984). Deze fysieke verschillen, wellicht verantwoordelijk voor de 1,6 ratio, laten de vraag onbeantwoord wat de oorzaken zijn van de resterende oververtegenwoordiging binnen de LOM- en ZMOK-sectoren van het speciaal onderwijs. Voor een nadere verklaring lijkt het dan ook noodzakelijk aandacht te besteden aan sociale en culturele factoren die samenhangen met de wijze waarop jongens en meisjes worden opgevoed en beoordeeld binnen gezinnen en scholen.

Stevens (1987) heeft er op gewezen dat bij leerproblemen van leerlingen te vaak uitsluitend de nadruk wordt gelegd op cognitieve kenmerken. Aan de mogelijke invloed van *affectieve* aspecten wordt zijns inziens te weinig aandacht besteed. In dit verband wijst hij op de pedagogische voorlopers van doelmatig gedrag op school: de kenmerken van de ouder-kind interacties thuis en meer in het algemeen de stabiliteit van het thuismilieu, die mede de taak-situatiebeleving zullen bepalen. Uit het overzicht van *Zaslow en Hayes* komt onder andere naar voren dat jongens aanzienlijk gevoeliger blijken dan meisjes voor verstoringen in de stabiliteit van de gezinssituatie. Zij slagen er minder goed in de daardoor opgeroepen sociaal-emotionele problemen adequaat te verwerken.

Doombos (1987) heeft erop gewezen dat sociaal-emotionele problemen in toenemende mate een rol spelen, zowel in het ontstaan of verergeren van leermoeilijkheden als in het proces van verwijzen en beslissen over plaatsing in het speciaal onderwijs. (Slecht verwerkte) sociaal-emotionele problemen en problematische opvoedingssituaties zoals affectieve verwaarlozing, ambivalentie van de kant van de moeder (gepaard gaande met mishandeling door de vader), negatieve identificatie met ouders als gevolg van de tegenstelling tussen autoritaire striktheid in het gezin en de beleving van relatieve vrijheid in de *peer*-groep, dat alles bevordert bij jongens (vaak als zeer storend ervaren) agressief gedrag (*Hendrickx en Van Engeland*, 1986).

In zijn studie naar de determinanten van verwijzing naar het speciaal onderwijs vermeldt *Meijer* (1988) dat uit de meeste literatuur en onderzoeksgegevens blijkt dat het gedrag van de leerling centraal staat bij de beoordeling, terwijl leerprestaties daarbij secundair zijn. In dit verband is het van belang erop te wijzen dat zogenaamde *personality problems* (angstig, nerveus, teruggetrokken gedrag) door leerkrachten als minder storend worden ervaren dan zogenaamde *conduct problems* (agressief, *acting-out* gedrag). *De Jong en Van Veldhuizen* (1984) merken op dat sekseverschillen in gedragsstoornissen zich zonder uitzondering manifesteren in de categorie *conduct problems* (ook wel aangeduid met de term 'externaliserend') en dat dit gedrag vaker voorkomt bij jongens. Dit in tegenstelling tot de *personality problems* ('internaliserend gedrag') die wat

vaker voorkomen bij meisjes. Een recent, grootschalig onderzoek van Sanders-Woudstra en Verhulst (1987) bevestigt dit beeld. Zij constateerden dat leerkrachten uit het basisonderwijs veel meer problemen aangaven voor jongens dan voor meisjes: vooral wild en agressief gedrag, maar ook problemen met het functioneren op school werden daarbij genoemd. Van 118 gedrags- en/of emotionele problemen werd er voor 45 aangegeven dat ze vaker bij jongens voorkomen (bij voorbeeld: 'luidruchtigheid', 'veel



vechten', 'opscheppen/stoer doen', 'stoort andere leerlingen'), terwijl slechts drie problemen vaker voor meisjes werden gerapporteerd ('jaloers', 'is bang dat hij/zij iets slechts of ondeugends zal doen' en 'is overdreven netjes'). Voor jongens wordt dus beduidend meer agressief en sociaal minder gewenst gedrag gerapporteerd dan voor meisjes, die hun problemen verwerken op een wijze waar de buitenwereld blijkbaar minder last van heeft (angst, lichamelijke klachten, stil en teruggetrokken gedrag). Dit niet alleen kwantitatieve, maar vooral ook kwalitatieve verschil is waarschijnlijk een belangrijke oorzaak van het verschijnsel dat meer jongens dan meisjes worden doorverwezen (naar LOM en ZMOK, maar ook naar professionele hulpverlening in het algemeen). De externaliserende, vaak als agressief aangemerkte wijze van reageren van jongens op problemen is in elk geval niet direct bevorderlijk voor het oproepen van begrijpende, liefdevolle of anderszins affectieve reacties bij de opvoeders thuis of de leerkrachten op school.

Verhulst (1987) heeft er op gewezen dat ook thuis, bij de ouders, gedrag van jongens vaker reacties van irritatie en vijandigheid oproept

dan dat van meisjes (en dat ouders hun relatieproblemen vaker uitvechten in aanwezigheid van hun zoons dan van hun dochters). Ten opzichte van meisjes wordt in het algemeen een hogere tolerantie getoond, niet in het minst omdat er bij hen veeleer sprake is van ingehouden boosheid, die niet of veel minder in agressieve gedragingen is gerepresenteerd en daardoor minder afwijzende of veroordelende (maar daarmee niet per se adequate) reacties oproept. De regelmatig geuite veronderstelling dat bij



(foto's Catrien Ariëns)

beslissingen over verwijzing naar het speciaal onderwijs seksespecifieke rolverwachtingen van leerkrachten het oordeel over leerlingen sterk zouden beïnvloeden is (tot nog toe) nauwelijks empirisch onderbouwd (zie *Dusek en Joseph* (1985), in een overzicht van 77 studies naar de relatie tussen verwachtingsvorming bij leerkrachten en relevant geachte leerlingkenmerken). In dit artikel ga ik er dan ook van uit dat het leeuwedeel van de verwijzingsbeslissingen zijn oorzaak vindt in het feit dat leerkrachten inderdaad geconfronteerd worden met een overmaat aan gedrags- en leerproblemen bij jongens, die binnen het regulier onderwijs (te) moeilijk oplosbaar blijken. Op mogelijke verklaringen van de vooral door jongens vertoonde problematiek ga ik in de volgende paragrafen nader in.

Seksespecifieke elementen in de gezinssocialisering

Al vroeg na de geboorte van een kind reageren de ouders anders op jongens en meisjes. *Moss* (1967) observeerde dat het gedrag van moeders

reeds vanaf de derde maand sterk veranderde: zij boden meisjes meer liefdevol en innig lichaamscontact, terwijl bij jongens de 'spieractiviteit' werd bevorderd. De resultaten van het befaamde observatie-onderzoek van *Goldberg en Lewis* (1969) over *proximal versus distal mode behavior* sluiten hierbij aan. Tussen de derde en de zesde maand gingen moeders in het spelen met hun zoon geleidelijk over van proximaal (dicht bij elkaar blijvend) naar distaal (meer afstand scheppend) gedrag: door hun manier van spelen - bij voorbeeld de bal een eindje weggoeien, het kind met zijn gezicht daar naar toe draaien - zorgden ze er voor dat hun zoon zich van hen verwijderde en de ruimte met daarin het speelgoed zelfstandig veroverde. Zij deden daarmee een beroep op de zich ontwikkelende fysieke en mentale capaciteiten van het kind en versterkten daardoor zijn onafhankelijkheid en een zelfstandige exploratie van de omgeving. Met meisjes daarentegen gingen de moeders tot in het tweede levensjaar op proximale wijze om - bij het spelen hielden ze hun dochter dicht bij zich, draaiden haar gezicht naar zich toe en deden allerlei dingen voor het kind, zoals de bal terughalen.

Opmerkelijk is ook dat heel jonge baby's al verschillende soorten speelgoed krijgen (zie onder andere *Rheingold en Cook* 1975). In hun standaardwerk over sekseverschillen vermelden *Maccoby en Jacklin* (1974) dat kinderen tussen 3 en 5 jaar reeds een zeer specifieke, stereotiepe voorkeur voor speelgoed hebben ontwikkeld. Jongens doen dat eerder en constanter en zij vermijden tegengeslachtelijke activiteiten ook sterker. Meisjes spelen vooral met poppen en imiteren daarin het gedrag van anderen (vooral moeder en kind-rollen). Jongens spelen overwegend met zakelijk, vooral technisch speelgoed en in hun rollenspel identificeren ze zich op de eerste plaats met mannelijke en buiten de directe gezinnsfeer liggende maatschappelijke rollen: politieagent, brandweerman, chauffeur, en dergelijke. Van essentieel belang is echter dat ouders - en dat geldt voor kinderen in verschillende leeftijdscategorieën - heel duidelijk seksspecifieke activiteiten aanmoedigen en atypische ontmoedigen (*Maccoby en Jacklin*, p.328; zie ook *Fagot*, 1978), vooral bij jongens. De voor jongens juiste activiteiten worden daarbij krachtiger ondersteund dan soortgelijke activiteiten van meisjes; 'niet bij jongens passende' activiteiten roepen bij ouders eerder sterk negatieve reacties op (en vooral sterke emoties bij de vaders, zie onder andere *Fling en Manosevitz*, 1972).

Ook in ander onderzoek is herhaaldelijk geconstateerd dat vaders duidelijker en ook *bewuster* op seksspecifiek gedrag aandringen. Dit is al zo direct na de geboorte (waar het dus om verwachtingen gaat, zie *Rubin, Provenzano en Luria*, 1974; *Seavey, Katz en Zalk*, 1975) en het uit zich ook in feitelijke interacties (*Langlois en Downs*, 1980; *Jacklin, DiPietro en Maccoby*, 1984).

Hagemann-White (1984) komt in een overzicht van onderzoeksresultaten op het gebied van seksspecifieke gezinssocialisering onder meer tot de volgende conclusies:

1. Ondervraagde of geobserveerde vaders neigen er frequent toe aan te dringen op aanpassing aan seksestereotiep gedrag; bij moeders is

dit in veel mindere mate het geval.

2. Hoge agressiviteit van kinderen schijnt samen te hangen met bepaalde interactievormen met de moeder. Deze interactievormen - straffen, slaan en gereserveerdheid in het verschaffen van lichamelijke nabijheid en contact als troost - worden vaker geconstateerd in de interactie met zoons dan in die met dochters (ook *Maccoby en Jacklin* vermelden dat jongens in alle leeftijdscategorieën meer fysiek bestraft worden). *Hagemann-White* suggereert dat de hogere frequentie van deze interactievormen tussen moeders en zoons zou kunnen samenhangen met de eerste conclusie, in die zin dat vaders uit bezorgdheid om de 'mannelijkheid' van hun zoon 'zachtere' interactievormen blokkeren.

Resultaten als hierboven beschreven wekken sterk de indruk dat de opvoeding vanaf het allereerste begin gekleurd wordt door seksespecifieke rolverwachtingspatronen van de opvoeder (zie hierover ook *Bilden*, 1980). Een ideologie of cultureel bepaalde (pedagogische) attitude die inhoudt dat kinderen, en dan vooral jongens, zo snel mogelijk onafhankelijk en zelfstandig moeten worden, kan leiden tot een veronachtzaming van de bij jonge kinderen zo essentiële behoefte aan nabijheidzoekend gedrag. De daaraan complementaire adequate reacties van de opvoeder (troost, knuffelen, oppakken, op schoot nemen) blijven daardoor achterwege. Het gevaar bestaat dat het omgaan met deze behoefte aan nabijheid door seksespecifieke normen wordt overvleugeld, waardoor de mogelijkheden van het kind worden overvraagd. Indien dergelijke normen de overhand krijgen boven de signalen van het kind, is schade te vrezen en het tegendeel van een optimale ontwikkeling (zie *Holzcamp-Osterkamp*, 1977). Gegevens van *Blurton-Jones* (1979) wijzen erop dat aldus overvraagde kinderen opvallend agressief (kunnen) worden. De norm om jongens zo vroeg mogelijk nabijheidzoekend gedrag af te wennen, kan bij een deel van hen (vooral bij rigide toepassing) leiden tot een cumulatie van de zogenaamd mannelijke, agressieve gedragingen die zo frequent in de literatuur zijn beschreven (zie *Maccoby en Jacklin*). Dergelijke starre normen gelden niet voor meisjes, dat wil zeggen: hun nabijheidzoekend gedrag wordt niet gesanctioneerd. Dit kan mede betekenen dat het meisje meer vrijheid heeft om zelf het moment van losmaking te vinden. In gehechtheidstheoretische termen betekent dit, dat bij hen het wankel evenwicht van de gehechtheid-exploratie balans langer intact blijft, terwijl die bij jongens door externe pressie te snel naar de exploratiekant dreigt te worden geforceerd.

Seksespecifieke socialisering versus sensitief-responsief opvoedingsgedrag

Het gedrag van (zeer) jonge kinderen wordt gekenmerkt enerzijds door in potentieel bedreigende situaties de nabijheid van een beschermende soortgenoot op te zoeken, anderzijds door de neiging de wijdere omgeving te leren kennen (exploratie). Tussen deze twee fundamentele gedragpatronen bestaat een delicaat evenwicht: het



*De voor jongens juist
geachte activiteiten worden
sterk ondersteund
(foto Catrien Anëns)*

onbekende is vaak zowel angstaanjagend en dus een stimulus tot zoeken van nabijheid, alsook nieuwsgierigheid oproepend en dus een stimulans tot exploratie. Afhankelijk van de context slaat de balans meer door naar nabijheid zoeken of meer naar exploratie. Voor dit laatste is de aanwezigheid van een beschermende soortgenoot die als veilige exploratiebasis dient van groot belang. Het wankel evenwicht tussen beide gedragingen krijgt gestalte in een uiterst subtiel afstemmingsproces tussen opvoeder en kind. Bij een gunstig verloop van dit proces krijgt het kind (steeds vaker) de ervaring dat het met zijn signalen de opvoeder weet te bereiken en dat hij deze tot adequate reacties kan bewegen. De opvoeder moet daarbij in staat zijn gedragingen en signalen van het kind te ontcijferen en op adequate wijze te beantwoorden. Als eindresultaat van dit interactie-proces ontstaat *veilige gehechtheid* van het kind aan zijn opvoeder (de gehechtheidsfiguur).

De gehechtheidsontwikkeling verloopt in fasen. Of het kind daar op een gelukkige manier doorheen komt - met succes een hechte band smeedt - hangt vooral af van de wijze waarop de opvoeders met zijn signalen omgaan. Wordt huilen, ongerustheid, angst, achterna kruipen of lopen gewoonlijk beantwoord met oppakken, een koestering of geruststelling, dan zal het kind zich doorgaans overwegend veilig voelen. Het leert zijn opvoeders te vertrouwen, het weet dat ze er zijn als hij ze nodig heeft en dat ze zijn gevoel van angst en spanning zullen verlichten. Zo'n kind is veilig gehecht en zijn opvoeders zijn sensitief-responsief: ze zijn gevoelig voor de signalen en behoeften van het kind, stemmen zich op hem af en geven op tijd de nodige respons, nemen angst weg. Ze reageren daarbij vooral ook consistent: niet vandaag liefdevol en morgen afwijzend. Hoe stabiel en voorspelbaarder de relatie is, des te veiliger de gehechtheid zal zijn. Onzeker, wisselend opvoedersgedrag, weinig responsiviteit maar ook te grote bescherming (overprotectie) staan de ontwikkeling van een veilige gehechtheidsrelatie in de weg. Op basis van sensitief-responsief opvoedersgedrag in een stabiele context krijgt het kind het gevoel dat zijn sociale omgeving te beheersen en te voorspellen valt, en dat hij invloed heeft op de relatie met mensen van wie hij afhankelijk is.

Zelfvertrouwen en vertrouwen in de omgeving zijn de twee benen waarop ieder kind uiteindelijk moet leren staan, zo luidt een gehechtheidstheoretische grondstelling. Onveilige gehechtheid wordt beschouwd als een voorloper van (latere) sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkelingsstoornissen: het leidt tot vergrote afhankelijkheid en onzekerheid. De exploratie van de omgeving en de werkhouding zijn minder doelmatig. Nieuwe situaties en taken worden daardoor gemakkelijk ontweken (voor een gedetailleerde beschrijving van de gehechtheidstheorie zij verwezen naar Bowlby, 1971, 1975; Van IJzendoorn, Tavecchio, Goossens en Vergeer, 1985; het omvangrijke empirische onderzoek binnen de theorie wordt kritisch geëvalueerd in Lamb, Thompson, Gardner en Charnov, 1985).

Luttenberg en Meijnen (1985) veronderstellen dat onveilige gehechtheid een van de verklarende factoren kan zijn voor de opmerkelijke oververtegenwoordiging van jongens in het LOM- en ZMOK-onderwijs. Zij hebben aandacht besteed aan de gezinsomstandigheden van jongens en meisjes die naar deze sectoren van het speciaal onderwijs werden doorverwezen. Het zijn volgens hen vooral de *tegenstrijdige, rigide* rolverwachtingen waaraan jongens van bepaalde ouders moeten voldoen, die maken dat ze minder veilig gehecht raken. Het zojuist beschreven gehechtheidsgedrag van jongere kinderen (huilen, vastklampen, behoefte aan nabijheid en koestering) wordt in deze gezinnen niet verwacht van jongens. Enigszins gechargeerd zou men kunnen zeggen dat deze ouders dit gedrag als onmannelijk beschouwen (jongens dienen immers te exploreren en de behoefte aan nabijheid vroeg te overwinnen). Toch behoort zulk gedrag tot het *standaardrepertoire aan gehechtheidsuitingen* waarover kinderen in deze ontwikkelingsfasen

beschikken. Voor meisjes uit dezelfde gezinnen gelden ook rigide rolverwachtingen, maar deze zijn niet of veel minder tegenstrijdig: het standaard gehechtheidsgedrag wordt immers wel van meisjes verwacht. Het komt meer overeen met hetgeen als vrouwelijk wordt beschouwd. Bij meisjes afkomstig uit zulke gezinnen zouden daardoor minder gehechtheidsproblemen ontstaan. Dergelijke starre sekserolverwachtingen komen veel voor in gezinnen waar sprake is van een strikte rolverdeling volgens de posities die individuen in het systeem innemen op variabelen als leeftijd, sekse, kostwinnerschap en generatie: het zogenaamde positie-georiënteerde gezinstype (Bernstein, 1971). Normrigiditeit en ouderlijke controle worden er vaak aangetroffen.

Aan de andere kant van het continuüm bevindt zich het zogenaamde persoons-georiënteerde gezin, met een flexibele rolstructuur waarbinnen ruimte is voor een individuele interpretatie van rollen, afhankelijk van voorkeuren en vaardigheden. De machtsverhoudingen zijn er meer egalitair van aard en er heerst minder normrigiditeit.

Seksespecifiek opvoedingsgedrag varieert met beide gezinstypen (Luttenberg en Meijnen, 1985). Voor jongens en meisjes zijn de rolvoorschriften en de controle daarop in positie-georiënteerde gezinnen strikter van aard. Onder verwijzing naar de vorige paragraaf is het aannemelijk dat in deze gezinnen seksespecifieke (opvoedings)normen de overhand krijgen boven de werkelijke signalen van het kind: de ouders zijn wel gevoelig voor de exploratiesignalen van hun zoon, maar tegelijkertijd psychisch ontoegankelijk voor diens gehechtheidsuitingen. Volgens Bowlby is een dergelijke psychische ontoegankelijkheid een van de



(foto Catrien Ariëns)

belangrijkste negatieve invloeden op de gehechtheidsontwikkeling (zie Tavecchio, Van IJzendoorn en Hubbard, 1983). Het is, kortom, te verwachten dat jongens die in dit type gezin opgroeien minder sensitief-responsief gedrag van hun ouders zullen ondervinden, vooral waar het gaat om het door hen op jonge leeftijd vertoonde gehechtheidsgedrag. Daardoor ontwikkelen zij weinig vertrouwen in hun opvoeders en zichzelf. Zij raken hierdoor minder veilig gehecht en zullen met meer (sociaal-emotionele) problemen reageren op stressvolle gebeurtenissen dan meisjes afkomstig uit dezelfde gezinnen. Het uiteindelijke resultaat van deze gestoorde gehechtheidsontwikkeling is dat er bij jongens uit deze gezinnen meer gedrags- en (later ook) leerproblemen zullen ontstaan.

In het slothoofdstuk van de in 1987 verschenen bundel *De groei van het speciaal onderwijs* vermelden Doornbos en Stevens in hun conclusies nadrukkelijk het grote belang van een veilige gehechtheidsrelatie: 'Een problematische opvoedingssituatie thuis waarin kinderen zich niet veilig kunnen hechten zal de ontwikkeling van het kind tot competente probleemoplosser in de weg staan' (p. 364). Ook elders is gewezen op de betekenis van de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie als basis voor leerprocessen en cognitieve ontwikkeling (Van IJzendoorn en Van Vliet-Visser, 1986; Sroufe, Fox en Pancake, 1983; Bus en Van IJzendoorn, 1988).

Slotsom

Nogal wat empirisch bewijsmateriaal ondersteunt de veronderstelling dat de opvoeding vanaf het allereerste begin wordt gekleurd door seksespecifieke rolverwachtingspatronen van de opvoeder. Ook anderen die zich met de zeer scheve sekse-ratio in de LOM- en ZMOK-sectoren van het speciaal onderwijs bezighouden, hebben gewezen op het bestaan en de mogelijke consequenties van seksespecifieke opvoedingsnormen. Recent noemde *Den Dulk* (1987) onder andere de over het algemeen meer gestructureerde opvoeding en stimulering tot aanpassing van meisjes in onze samenleving (die vooral in de lagere klassen van het basisonderwijs in het voordeel zou werken van meisjes bij aanpassing aan de school) en de hogere eisen die in onze samenleving aan jongens worden gesteld op het gebied van schoolse vaardigheden. Meestal blijft het echter bij dergelijke globale veronderstellingen. In dit artikel heb ik getracht de effecten van deze veelvuldig beschreven seksespecifieke (opvoedings)normen te vertalen in termen van seksespecifiek opvoedingsgedrag, dat wil zeggen: in concrete opvoedingshandelingen in de dagelijkse interactie met het kind. Vanuit dit micro-analytisch perspectief heb ik gewezen op het gevaar dat seksespecifieke opvoedingsnormen bepaalde signalen van het kind in de alledaagse interactie (kunnen) overstijgen. Met name geldt dit voor nabijheidzoekend (gehechtheids)gedrag van jongetjes. In bepaalde (normrigide) gezinnen zal dergelijk gedrag bij starre toepassing van die normen bij de ouders stuiten op psychische ontoegankelijkheid voor deze

signalen. In gehechtheidstheoretische termen: deze opvoeders vertonen te weinig sensitief-responsief gedrag, waardoor het kind een geringe mate van vertrouwen in zijn opvoeder(s) en in zichzelf ontwikkelt. Op grond van de daaruit voortvloeiende minder veilige gehechtheidsrelatie ontwikkelen zich bij jongens in deze normrigide gezinnen meer gedrags- en (later ook) leerproblemen.

Zoals gesteld, dit is een *gehechtheidstheoretische verklaring* voor (een deel van) de bij jongens gesignaleerde ontwikkelingsproblematiek. Een theoretisch relevante, maar op dit moment niet te beantwoorden vraag daarbij is hoe en in welke mate de grotere psychische kwetsbaarheid van jongens (waarvan eerder in dit artikel sprake was; zie ook *Zaslow en Hayes*, 1986) daarmee samenhangt of juist los daarvan als een parallel verschijnsel dient te worden beschouwd. Zo zou men een (causale) relatie kunnen veronderstellen tussen een door seksespecifieke normen overheerste interactie met jongens en een daaruit voortvloeiende minder veilige gehechtheid en grotere kwetsbaarheid voor allerlei vormen van psychosociale stress.

Anderzijds is het denkbaar dat een grotere psychische kwetsbaarheid *in combinatie* met insensitief-onresponsief opvoedingsgedrag, leidt tot een cumulatie van ontwikkelingsstoornissen. Het inadequate gedrag van de opvoeder werkt in het laatste geval als een katalysator van de toch al geringere stress-bestendigheid. Vanzelfsprekend is het aantal en de aard van mogelijke relaties hiermee allerm minst uitputtend beschreven.

Bepaalde auteurs (onder andere *Bilden*, 1980; *Hagemann-White*, 1984) interpreteren vanuit een emancipatorisch-feministisch standpunt de consequenties van seksespecifieke socialisering vooral als nadelig voor de latere maatschappelijke rol en positie van meisjes en vrouwen. Zo bezien leidt de grotere en ook langduriger acceptatie van nabijheidzoekend (gehechtheids)gedrag van meisjes tot een zich vooral op latere leeftijd manifesterende geringere geschiktheid voor de in onze cultuur vigerende en voor 'maatschappelijk succes' relevante (mannelijke) rolpatronen: onafhankelijkheid, initiatief, een competitieve attitude, en dergelijke. Naar ik hoop heb ik in dit artikel duidelijk gemaakt dat de (voor maatschappelijk succes in onze cultuur mogelijk adequate) seksespecifieke socialisering van jongens een belangrijke keerzijde heeft: het gaat mij om de andere kant van de medaille. Deze schaduwzijde is dat rigide toepassing van seksespecifieke opvoedingsnormen het wankele evenwicht van de gehechtheid-exploratie balans voortijdig verstoort en te snel naar de exploratiekant dreigt te forceren. De evenzeer bij jongens aanwezige behoefte aan nabijheidzoekend (gehechtheids)gedrag wordt op deze wijze miskend, en dus niet of in onvoldoende mate gecompenseerd met het zo essentiële sensitief-responsieve gedrag van de opvoeder(s).

Terugkerend naar de zeer scheve sekse-ratio in het LOM- en ZMOK-onderwijs, moet worden geconcludeerd dat dit verschijnsel (te) lang is blijven steken in feitelijke constatering zonder dat daarvoor, afgezien van enkele globale noties, bevredigende of anderszins overtuigende verklaringen zijn gegeven. De LOM/ZMOK-categorie omvat bovendien vele

tienduizenden kinderen, voor wie verwijzing hoe dan ook stigmatiserend werkt. Daarnaast is terugkeer naar het regulier onderwijs vrijwel geblokkeerd. Mede gelet op deze niet geringe maatschappelijke implicaties heb ik deze problematiek in dit artikel opnieuw aan de orde gesteld vanuit een mijns inziens vruchtbaar theoretisch perspectief. Naar de mate waarin dit perspectief ook inderdaad vruchtbaar blijkt, verschaft het tevens mogelijkheden tot (gedeeltelijke) verklaring van de opmerkelijke oververtegenwoordiging van jongens in andere sectoren. In de inleiding noemde ik onder andere de jeugdcriminaliteit en kinderpsychiatrische afdelingen van ziekenhuizen (zie voor dit laatste Verhey, 1986). Ik stel mij overigens op het standpunt, dat de inzichten vanuit het in dit artikel gepresenteerde perspectief uiteindelijk door verdergaand, empirisch onderzoek nader dienen te worden getoetst op hun juistheid. Dit kan in het kader van retrospectief onderzoek (zoals Luttenberg en Meijnen, 1985) en - in het ideale geval - in prospectief, longitudinaal onderzoek (zie voor een eerste aanzet Tavecchio, Van IJzendoorn en Meijnen, 1988). In dit artikel heb ik mij beperkt tot een toelichting op enkele theoretische uitgangspunten die de lezer(s) hopelijk zal prikkelen tot het aangaan van een pittige en vooral vruchtbare discussie.

Literatuur

Bernstein, B., 'A sociolinguistic approach to socialization. With some reference to educability', in: B. Bernstein (red.), *Class, codes and control I*. London 1971.

Bilden, H., 'Geslechtsspezifische Socialisation', in: K. Hurrelmann en D. Ulich (red.), *Handbuch der Socialisationsforschung*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1980, p.777-812.

Blurton-Jones N., 'Aggression, crying, and physical contact in one- to three-year-old children', in: *Aggressive Behavior* 5 (1979) p.121-133.

Bowlby, J., *Attachment and Loss. Vol. I: Attachment*. Harmondsworth, Penguin, 1971.

Bowlby, J., *Attachment and Loss. Vol. II: Separation*. Harmondsworth, Penguin, 1975.

Bus, A.G. en M.H. van IJzendoorn, 'Mother-child interactions, attachment and emergent literacy. A cross-sectional study', in: *Child Development* 59 (1988) p.1262-1272.

CBS, *Statistiek van het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs 1985/1986. Scholen en leerlingen*. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1987.

Dekkers, H. en M. Smeets, *Sekse-ongelijkheid op school I. Eigenschappen en leerprestaties van meisjes*. Nijmegen, ITS, 1982.

Doornbos, K., 'Een oriëntatie op de groei van het voortgezet speciaal onderwijs', in: K. Doornbos en L.M. Stevens (red.), *De groei van het speciaal onderwijs*. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1987, p.133-149.

Doornbos, K. en L.M. Stevens, 'Achtergronden van de groei van het speciaal onderwijs. Een interpretatieve samenvatting en enige voorlopige conclusies', in: K. Doornbos en L.M. Stevens (red.), *De groei van het speciaal onderwijs*. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1987, p.353-368.

Dulk, C. den, *Inleiding in de Orthodidactiek*. Nijkerk, Intro, 1987.

Dusek, J.B., en G. Joseph, 'The basis of teacher expectancies', in: J.B. Dusek (red.), *Teacher expectancies*. Hillsdale N.J., Lawrence Erlbaum, 1985, p.229-250.

Fagot, B.I., 'The influence of sex of child on parental reactions to toddler children', in: *Child Development* 49 (1978) p.459-465.

Fling, S., en R. Manosevitz, 'Sex typing in nursery school and children's play interests', in: *Developmental Psychology* 7 (1972) p.146-152.

Goldberg, S., en M. Lewis, 'Play behavior in the year-old infant. Early sex differences', in: *Child Development* 40 (1969) p.21-31.

Hagemann-White, C., *Socialisation: Weiblich-männlich?* Opladen, Leske Verlag + Budrich, 1984.

Hendrickx, J.J.P., en H. van Engeland, 'Intrafamiliale agressie bij een kinderpsychiatrische populatie', in: *Justitiële Verkenningen* 4 (1986) p.427-444.

Holzcamp-Osterkamp, U., 'Die Übereinstimmung/Diskrepanz zwischen individuellen und gesellschaftlichen Zielen als Bestimmungsmoment der Vermittlung zwischen kognitiven und emotionale Prozessen', in: H. Braun en K. Holzcamp (red.), *Kritische Psychologie: Berichte über den 1. Intern. Kongress Kritische Psychologie in Marburg*, 2 Bde. Köln, Pahl-Rugenstein, 1977, p.72-88.

Jacklin, C.N., e.a., 'Sex-typing behavior and sex-typing pressure in child-parent interaction', in: *Archives of Sexual Behavior* 13 (1984) p.413-425.

Jong, H.T. de, en G.A. van Veldhuizen, *Deelname cijfers jongens-meisjes speciaal onderwijs. Eindrapport SVO-project 1080*. Haren, RION, 1984.

Lamb, M.E., e.a., *Infant-mother attachment*. Hillsdale N.J., Erlbam, 1985.

Langlois, J.H., en A.C. Downs, 'Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviors in young children', in: *Child Development* 51 (1980) p.1237-1247.

Luttenberg, M. en G.W. Meijnen, 'Gezinssocialisering, sexe en het lom-onderwijs', in: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 4 (1985) p.179-194.

Maccoby, E.E., en C.N. Jacklin, *The psychology of sex differences*. Stanford CA, Stanford University Press, 1974.

Meijer, C.J.W., *Verwijzing gewogen: Een studie naar de determinanten van verwijzing naar speciaal onderwijs*. Groningen, RION, 1988.

Moss, A.H., 'Sex, age, and state as determination of mother/infant interaction', in: *Merrill-Palmer Quarterly* 13 (1967) p.19-36.

Rheingold, H.L., en K.V. Cook, 'The contents of boys' and girls' rooms as an index of parents' behavior', in: *Child Development* 46 (1975) p.459-463.

Rubin, J.Z., e.a., 'The eye of the beholder: Parents' view on sex of newborns', in: *American Journal of Orthopsychiatry* 44 (1974) p.512-519.

Sanders-Woudstra, J.A.R., en F.C. Verhulst, 'Epistemiologisch-kinderpsychiatrische benadering van de ontwikkelingen in het speciaal onderwijs', in: K. Doornbos en L.M. Stevens (red.), *De groei van het speciaal onderwijs*. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1987, p.283-301.

Scarr, S., en L. Carter-Saltzman, 'Genetics and intelligence', in: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge 1982.

Seavey, C.A., e.a., 'Baby X: The effect of gender labels on adult responses to infants', in: *Sex Roles* 1 (1975) p.108-110.

Sroufe, L.A., e.a., 'Attachment and dependency in developmental perspective', in: *Child Development* 54 (1983) p.1615-1627.

Stevens, L.M., 'Achtergronden van leerproblemen op relatieve groepsniveau', in: K. Doornbos en L.M. Stevens (red.), *De groei van het speciaal onderwijs*. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1987, p.74-93.

Tavecchio, L.W.C., e.a., 'Dichtheid van het opvoedingsmilieu en waargenomen veiligheid: Een tweede vooronderzoek', in: *Kind en Adolescent* 4 (1983) p.45-68.

Tavecchio, L.W.C., e.a., *De abnormale oververtegenwoordiging van jongens in bepaalde sectoren van het speciaal onderwijs, met name LOM en ZMOK. Een onderzoek naar determinanten in de vroegkinderlijke opvoeding*. Subsidie-aanvraag. Leiden, Vakgroep Algemene Pedagogiek, 1988.

Verhey, F., *Klinische kinderpsychiatrie en het cognitiefstructurele ontwikkelingsmodel*. Dissertatie. Rotterdam, Erasmus Universiteit, 1986.

Verhulst, F.C., *De toekomst van het kind*. Oratie. Rotterdam Erasmus Universiteit, 1987.

IJzendoorn, M.H. van e.a., *Opvoeden in geborgenheid: Een kritische analyse van Bowlby's attachment theorie* (2e herziene druk). Deventer, Van Loghum Slaterus, 1985.

IJzendoorn, M.H. van, en S. van Vliet-Visser, 'Gehechtheid, ego-veerkracht en ego-controle: Een longitudinale studie', in: *Kind en Adolescent* 7 (1986) p.77-90.

Zaslow, M.J., en C.D. Hayes, 'Sex differences in children's response to psychosocial stress: Towards a cross-context analysis', in: M.E. Lamb e.a. (red.), *Advances in developmental psychology*. Vol. 4. Hillsdale N.J., Erlbaum, 1986, p.285-337.