

Jongens in het Speciaal Onderwijs

Louis Tavecchio

De opmerkelijke oververtegenwoordiging van jongens in met name de afdelingen voor leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) en zeer moeilijk opvoedbare kinderen (ZMOK) van het speciaal onderwijs wordt in dit artikel gedeeltelijk verklaard vanuit de overheersende invloed van sekse-specifieke opvoedingsnormen tijdens de vroegkinderlijke socialisatie. Deze normen, die er op gericht zijn vooral jongens zo snel mogelijk onafhankelijk en zelfstandig te laten worden, leiden tot veronachtzaming van de ook bij hen zo essentiële behoefte aan nabijheidzoekend (gehechtsheids)gedrag. Daaraan complementaire adequate reacties van de opvoeder (troost, koestering) blijven daardoor achterwege. Vooral bij starre toepassing in een 'normrigide' gezinsklimaat zullen deze normen zogenaamd 'sensitief-responsief' opvoedersgedrag belemmeren en tot minder veilige gehechtheid van het kind leiden, waardoor het weinig vertrouwen in zichzelf en de opvoeder ontwikkelt. Als resultaat van deze gestoorde gehechtheidsontwikkeling ontstaan meer gedrags- en (later ook) leerproblemen, die uiteindelijk kunnen leiden tot verwijzing naar het LOM- en ZMOK-onderwijs.

Vooraf binnen sectoren van het speciaal onderwijs (SO) waar, naast leerproblemen, gedragsproblemen een prominente rol spelen (LOM- en ZMOK-onderwijs), is sprake van een opmerkelijke oververtegenwoordiging van jongens.

De laatste gegevens (CBS: peildatum 16 januari 1986) laten voor de LOM/ZMOK-categorie als geheel een sekseratio (jongens:meisjes) van 3.3:1 zien. Bezie men het ZMOK afzonderlijk, dan is de ratio nog schever, namelijk 4.1:1. 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 sekseratio 1.6:1 bedraagt. Voor de verklaring van de (overigens al vele

jaren stabiele) 1.6 ratio worden vaak biologische oorzaken genoemd, zoals chromosomale factoren (Scarr & Carter-Saltzman, 1982), zwangerschaps- en geboortecomplicaties en rijpingsverschillen (vgl. De Jong & Van Veldhuizen, 1984). Deze fysieke verschillen, wellicht verantwoordelijk voor de 1.6 ratio, laten de vraag onbeantwoord naar de oorzaken van het *restant* van de oververtegenwoordiging van jongens binnen de LOM/ZMOK-categorieën. Voor een nadere verklaring is het noodzakelijk aandacht te besteden aan sociale en culturele factoren die samenhangen met de wijze waarop jongens respectievelijk meisjes worden opgevoed en beoordeeld binnen gezinnen en scholen.

Gedragsproblemen

Tot de pedagogische voorlopers van doelmatig gedrag op school behoren de kenmerken van de ouder-kind interacties in het gezin en in het algemeen de stabiliteit van het thuismilieu (vgl. Stevens, 1987). Auteurs als Zaslow & Hayes (1986) en Defares (1987) hebben er op gewezen dat jongens aanzienlijk gevoeliger blijken voor verstoringen in de stabiliteit van de gezinssituatie dan meisjes. Zij slagen er minder goed in de daardoor opgeroepen sociaal-emotionele problemen adequaat te verwerken. In *De groei van het speciaal onderwijs* heeft Doornbos (1987) er op gewezen dat sociaal-emotionele problemen in toenemende mate een rol spelen, zowel in het ontstaan of verergeren van leerproblemen als in het proces van verwijzen en beslissen over plaatsing in het SO. Het is aannemelijk dat de meer prominente rol van sociaal-emotionele problemen, althans voor een deel, zijn oorsprong vindt in de vergrote instabiliteit van de huidige gezinsstructuur. Verhulst (1987) presenteert cijfers waaruit blijkt dat het aantal kinderen dat in de periode 1960-1984 geconfronteerd werd met echtscheiding steeg van 7.000 tot 39.000. Hij koppelt daaraan de veronderstelling dat de kwetsbaarheid van het gezin tegenwoordig vooral bepaald wordt door de *instabiliteit van de affectieve relaties*. Problematische opvoedingssituaties en daarmee samenhangende (slecht verwerkte) sociaal-emotionele problemen bevorderen bij jongens (vaak als zeer storend ervaren) *agressief* gedrag (vgl. Hendrickx & Van Engeland, 1986). In zijn



studie naar determinanten van verwijzing naar het SO, vermeldt Meijer (1988) dat het *gedrag* van de leerling centraal staat bij de beoordeling, terwijl leerprestaties daarbij secundair zijn. Van belang is dat zogenaamde *personality problems* (angstig, nerveus, teruggetrokken gedrag) door leerkrachten als minder storend worden ervan dan *conduct problems* (agressief, *acting-out* gedrag). Sekse-verschillen in gedrag, c.q. gedragsstoornissen, manifesteren zich zonder uitzondering in de categorie *conduct problems* (ook wel aangeduid als *externaliserend*) die vaker voorkomen bij jongens; *personality problems* (*internaliserend* gedrag) komen daarentegen wat vaker bij meisjes voor (vgl. De Jong & Van Veldhuizen, o.c.). Een recent, grootschalig onderzoek van Sanders-Woudstra en Verhulst (1987) bevestigt dit beeld. Zij rapporteren dat leerkrachten uit het

basisonderwijs veel meer problemen aangaven voor jongens dan voor meisjes: vooral wild en *agressief* gedrag, maar ook problemen met het schoolse functioneren werden daarbij genoemd. Van 118 gedrags-en/of emotionele problemen werd voor 45 aangegeven dat ze vaker bij jongens voorkomen (bijvoorbeeld: 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). Dit niet alleen kwantitatieve maar vooral ook *kwalitatieve* verschil met betrekking tot gedragsproblemen, 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 *ex-*

ternaliserende, 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. Ten opzichte van meisjes wordt in het algemeen een hogere tolerantie tentoon gespreid, niet in het minst omdat er bij hen veeleer sprake is van ingehouden boosheid, die niet of veel minder in agressieve gedragingen tot uiting komt en daardoor minder afwijzende of veroordelende (maar daarmee niet per se adequate) reacties oproept. De regelmatig geuite veronderstelling dat bij beslissingen over verwijzing naar het SO, sekse-specifieke rolverwachtingen van leerkrachten het oordeel over leerlingen sterk zouden beïnvloeden, is (tot nog toe) nauwelijks empirisch onderbouwd (vgl. Dusek & Joseph, 1985).

Ik ga 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 een mogelijke *sociaal-maatschappelijke* verklaring van de met name door jongens vertoonde problematiek zal in het nu volgende nader worden ingegaan.

Gehechtheidstheorie

Het gedrag van (zeer) jonge kinderen wordt enerzijds gekenmerkt door het streven zich in potentieel bedreigende situaties in de nabijheid van een beschermende soortgenoot te bevinden (*nabijheid zoeken*), anderzijds door de neiging de wijdere omgeving te willen leren kennen (*exploratie*). Tussen deze twee fundamentele gedragspatronen bestaat een delicaat evenwicht: het 'onbekende' is vaak zowel angstaanjagend en dus een stimulus tot het zoeken van nabijheid, alsook nieuwsgierigheid oproepend en dus een stimulans tot exploratie. Afhankelijk van de context slaat de balans meer naar nabijheid zoeken door of meer naar exploratie. Voor dit laatste is de aanwezigheid van een beschermende soortgenoot die als *veilige* exploratiebasis dient van groot belang. Het wankele evenwicht tussen beide gedragingen krijgt gestalte in een 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 deze tot adequate reacties daarop 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 interactieproces ontstaat *veilige gehechtheid* van het kind aan zijn opvoeder (de *gehechtheidsfiguur*). Opvoeders van veilig gehechte kinderen vertonen *sensitief-responsief* gedrag: ze zijn gevoelig voor de signalen en behoeften van het kind, stemmen

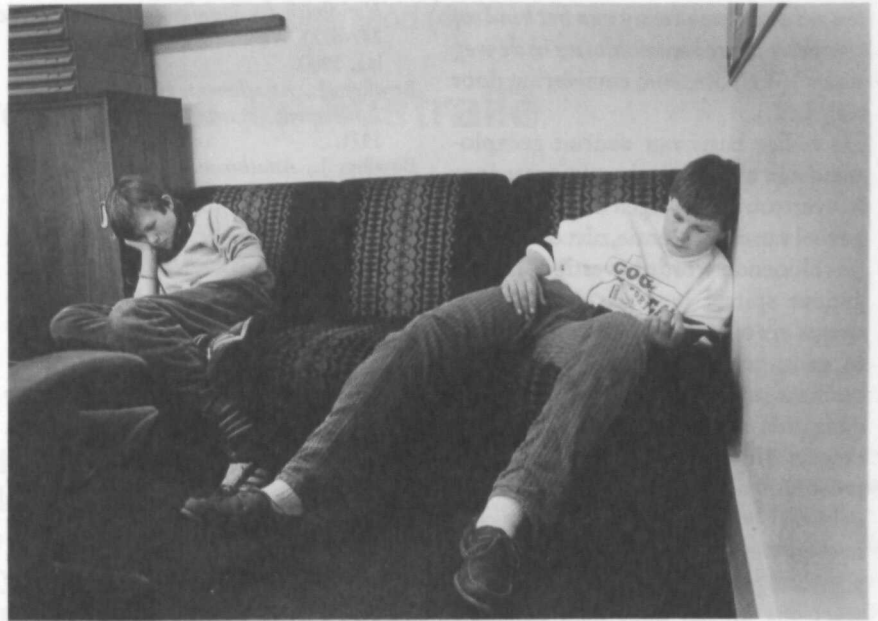
zich op hem af en geven op tijd de nodige respons, nemen angst weg. De omgang met dergelijke opvoeders geeft het kind het gevoel dat zijn sociale omgeving te beheersen en te voorspellen valt en dat hij invloed heeft op de relatie met personen van wie hij afhankelijk is. Zelfvertrouwen en vertrouwen in de omgeving zijn de twee benen waarop elk kind uiteindelijk moet leren staan, zo luidt een gehechtheidstheoretische grondstelling. Onzeker, wisselend opvoedersgedrag en weinig responsiviteit staan de ontwikkeling van een veilige gehechtheidsrelatie in de weg. Onveilige gehechtheid wordt beschouwd als een voorloper van (latere) sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkelingsstoornissen: het leidt tot vergrote afhankelijkheid, onzekerheid en een minder doelmatige exploratie van de omgeving en werkhouding. Nieuwe situaties en taken worden daardoor gemakkelijk ontweken (een gedetailleerde beschrijving van de gehechtheidstheorie is te vinden in Bowlby, 1971, 1975; Van IJzendoorn, Tavecchio, Goossens & Vergeer, 1985).

Luttenberg & Meijen (1985) veronderstellen dat *onveilige gehechtheid* één van de verklarende factoren zou kunnen 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 schooltypen werden doorverwezen. Zij stellen dat het met name de *tegenstrijdige, rigide rolverwachtingen* zijn waaraan jongens volgens bepaalde ouders moeten voldoen, die maken dat ze *minder veilig gehecht* raken. Gehechtheidsgedrag van jongere kinderen (hullen, vastklampen, uiting van de behoefte aan nabijheid of om gekoesterd en geknuffeld te worden, e.d.) wordt in deze gezinnen van jongens niet verwacht. Enigszins gechargeerd zou men kunnen zeggen dat dit gedrag door deze ouders als 'onmanlijk' wordt beschouwd. Dit gedrag vormt echter het *standaardrepertoire aan gehechtheidsuitingen* waarover kinderen in deze ontwikkelingsfasen beschikken. Voor meisjes uit dergelijke gezinnen gelden

weliswaar ook rigide rolverwachtingen, maar deze zijn *niet of veel minder tegenstrijdig*: het standaard gehechtheidsgedrag wordt immers wel van meisjes verwacht, komt meer overeen met hetgeen als 'vrouwelijk' wordt beschouwd. Bij meisjes afkomstig uit zulke gezinnen zouden daardoor minder gehechtheidsproblemen ontstaan.

Rigide, sekse-specifieke rolverwachtingen en opvoedingsgedragingen komen veel voor in zogenaamde *positiegeoriënteerde* gezinstypen, waarin de (strikte) rolverdeling tussen de gezinsleden wordt bepaald door kenmerken als sekse, leeftijd, kostwinnerschap en generatie; normrigiditeit en ouderlijke controle worden er vaak aangetroffen. Het *persoonsgeoriënteerde* gezin kent een veel flexibeler rolstructuur, gekenmerkt door meer egalitaire machtsverhoudingen en minder normrigiditeit. Voor jongens en meisjes zijn de rolvoorschriften en de controle daarop in positiegeoriënteerde gezinnen strikter van aard. Een voorspoedige gehechtheidsontwikkeling wordt vooral bedreigd door het feit dat in deze gezinnen sekse-specifieke (opvoedings)normen de overhand krijgen boven de *werkelijke* signalen van het kind: de ouders zijn wel gevoelig voor de exploratie-signalen van hun zoon, maar tegelijkertijd 'psychisch ontoegankelijk' voor diens gehechtheidsuitingen. Volgens Bowlby is een dergelijke *psychische ontoegankelijkheid* een van de belangrijkste negatieve invloeden op de gehechtheidsontwikkeling (vgl. Tavecchio, Van IJzendoorn & Hubbard, 1983). In dit verband is het van belang er op te wijzen dat ouders – en dat geldt voor kinderen in verschillende leeftijdscategorieën – heel duidelijk sekse-specifieke activiteiten aanmoedigen en atypische ontmoedigen, vooral bij jongens: 'niet bij jongens passende activiteiten' roepen daarbij eerder sterk negatieve reacties op, vooral bij vaders. Herhaaldelijk is geconstateerd dat vaders duidelijker en ook *bewuster* op sekse-specifiek gedrag aandringen dan moeders (Hagemann-White, 1984). Dezelfde auteur vermeldt tevens dat hoge agressiviteit van kinderen samen schijnt te hangen met bepaalde interactievormen

met de moeder. Deze interactievormen – slaan, straffen en gereserveerdheid in het verschaffen van lichamelijke nabijheid en contact als troost – komen vaker in de interactie met zoons dan met dochters voor. Hagemann-White suggereert hier een relatie met het bewustere sekse-specifieke opvoedingsgedrag van de vader, in die zin dat vaders uit bezorgdheid om de 'manlijkheid' van hun zoon 'zachtere' interactievormen zouden blokkeren. Voor uitvoerigere informatie over (onderzoek naar) sekse-specifieke socialisatie zij verwezen naar de reeds genoemde Hagemann-White en naar Bilden (1980; zie ook Tavecchio, 1989, p. 281-283).



Veilige basis

In het kader van dit artikel acht ik het van groot belang er op te wijzen dat een ideologie of cultureel bepaalde (pedagogische) attitude die er toe leidt kinderen, met name jongens, zo snel mogelijk onafhankelijk en zelfstandig te laten 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. Dit soort sekse-specifieke (opvoedings)normen zullen, vooral bij starre toepassing in een normrigide gezinsklimaat, sensitief-responsief opvoedingsgedrag belemmeren en er toe leiden dat het kind minder veilig gehecht raakt, waardoor het weinig vertrouwen in de opvoeder en zichzelf ontwikkelt. Het resultaat van deze gestoorde gehechtheidsontwikkeling is dat er meer gedrags- en (later ook) leerproblemen zullen ontstaan, die uiteindelijk kunnen leiden tot verwijzen naar LOM- en ZMOK-onderwijs.

Ook anderen die zich met de zeer scheve sekse-ratio in de LOM- en ZMOK sectoren van het SO bezighouden hebben gewezen op het bestaan en de mogelijke consequenties van sekse-specifieke 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 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 is getracht de effecten van sekse-specifieke opvoedingsnormen te vertalen in termen van sekse-specifiek opvoedingsgedrag, dat wil zeggen concrete opvoedingshandelingen in de dagelijkse omgang met het kind. Vanuit dit perspectief is gewezen op het gevaar dat sekse-specifieke opvoedingsnormen bepaalde signalen van het kind in de alledaagse interactie (kunnen) overstijgen. Geformuleerd in gehechtheidstheoretische termen betekent dit dat het wankele evenwicht van de *gehechtheid-exploratie balans* te snel naar de *exploratiekant* dreigt te worden geforceerd: de ook bij jongens aanwezige behoefte aan nabijheidzoekend (gehechtheids)gedrag wordt op deze wijze miskend of niet (in voldoende mate) gecompenseerd met het zo essentiële sensitief-responsieve gedrag van de opvoeder.

Hoe de daaruit voortvloeiende gestoor-

de gehechtheidsontwikkeling een voorspoedig verloop van leerprocessen en cognitieve ontwikkeling in het algemeen in de weg kan staan, is verwoord door Doornbos & Stevens (1987) in het slothoofdstuk van *De groei van het speciaal onderwijs*, waarin zij met nadruk wijzen op het grote belang van *veilige gehechtheid*: "Gehechtheid ontstaat op grond van durende en wederzijdse responsiviteit van opvoeder en kind. Al zeer vroeg ontstaat bij het kind, als de ouder of opvoeder beschikbaar is om op zijn initiatieven in te gaan, een algemene verwachting van effect van zijn handelen. Voor de opvoeder gebeurt hetzelfde: deze ervaart opvoederscompetentie als het kind naar verwachting reageert op het gedrag van de opvoeder. Er is sprake van wederzijdse bevestiging. De hechting die hiervan het gevolg is stelt het kind in staat nieuwe situaties zonder angst te exploreren. Dit stelt hem weer in staat zijn gevoel van competentie te bevestigen. Dit proces van responsiviteit naar hechting naar exploratie naar competentie vraagt van het milieu stabiliteit in de relatie met het kind, beschikbaarheid en volharding in geval van weinig responsieve kinderen of kinderen die anders reageren dan verwacht. Een problematische opvoedings situatie thuis waarin kinderen zich niet veilig kunnen hech-

ten zal de ontwikkeling van het kind tot competente probleemoplosser in de weg staan" (o.c., blz. 364, cursivering door mij, L.T.).

De veilige basis van waaruit geëxploreerd kan worden ontbreekt, waardoor het vertrouwen in eigen kunnen, of een gevoel van competentie, niet ontstaat of onvoldoende wordt bevestigd. De negatieve spiraal met als eindpunt gedrags- en/of leerproblemen is daarmee in gang gezet. Het gedragsprobleem ontstaat omdat het kind door de omgang met de niet sensitief-responsief reagerende ouders geen vertrouwen meer in hen heeft en, afgezien van zijn geknakte vertrouwen, door het ontbreken van positieve feedback op zijn signalen geleidelijk aan ook niet meer weet hoe hij het door hem gewenste gedrag (koestering, troost) bij andere potentiële veiligheidsbronnen (bijvoorbeeld de leerkracht in de klas) moet oproepen. Waarom de jongen uit het hele repertoire van reacties op onveiligheid zo vaak kiest voor *agressief, acting-out* gedrag is een vraag die met de zojuist gegeven verklaring overigens niet is beantwoord. Zoals eerder gesteld, is deze wijze van reageren allerminst bevorderlijk voor het oproepen van affectie, integendeel.

De in dit artikel gegeven verklaring voor de (zeer) ongelijke deelname van jongens en meisjes aan bepaalde sectoren van het SO opent een mijns inziens vruchtbaar theoretisch perspectief, dat daarnaast aanleiding kan geven tot praktische consequenties, omdat het om in principe beïnvloedbare facetten van de opvoedingswerkelijkheid gaat. Naar de mate waarin dit perspectief ook inderdaad vruchtbaar blijkt verschaft het tevens mogelijkheden tot (gedeelte)lijke verklaring van de opmerkelijke oververtegenwoordiging van jongens in andere sectoren. Als voorbeelden noem ik kinderpsychiatrische afdelingen van ziekenhuizen en wellicht ook de jeugdcriminaliteit (waar de seksratio waarlijk bizarre proporties aanneemt).

Literatuur

Bilden, H., Geslechtsspezifische Socialisation. In: K. Hurrelmann en D. Ulich (red.),

- Handbuch der Socialisationsforschung* (p. 777-812). Weinheim en Basel: Beltz Verlag, 1980.
- Bowlby, J., *Attachment and Loss. Vol. I: Attachment*. Harmondsworth: Penguin, 1971.
- Bowlby, J., *Attachment and Loss. Vol. II: Separation*. Harmondsworth, Penguin, 1975.
- CBS, *Statistiek van het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs 1985/1986: Scholen en leerlingen*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1987.
- Defares, P.B., Stress en angst in de onderwijssituatie. In: K. Doornbos en L.M. Stevens (red.), *De groei van het speciaal onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1987.
- 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.
- Doornbos, K., en Stevens, L.M., 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* (p. 353-368). Den Haag: Staatsuitgeverij, 1987.
- 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.
- Hagemann-White, C., *Socialisation: Weiblich-männlich?* Opladen: Leske Verlag + Buchdruck GmbH, 1984.
- Hendrickx, J.J.P., en H. van Engeland, Intrafamiliale agressie bij een kinderpsychiatrische populatie. *Justitiële verkenningen*, 1986, 4, 427-444.
- Jong, H.T. de, en G.A. van Veldhuizen, *Deelnamecijfers Jongens-Meisjes Speciaal Onderwijs*. Eindrapport SVO-project 1080. Haren: RION, 1984.
- Luttenberg, M., en G.W. Meijnen, Gezins-socialisering, sekse en het LOM-onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1985, 4, 179-194.
- Meijer, C.J.W., *Verwijzing gewogen: Een studie naar de determinanten van verwijzing naar speciaal onderwijs*. Groningen: RION, 1988.
- Sanders-Woudstra, J.A.R., en F.C. Verhulst, Epidemiologisch-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.
- Scarr, S., en L. Carter-Salzman, Genetics and intelligence. In: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge, 1982.
- Stevens, L.M., Achtergronden van leerproblemen op relatie- en groepsniveau. In: K. Doornbos en L.M. Stevens (red.), *De groei*

van het speciaal onderwijs. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1987.

- Tavecchio, L.W.C., M.H. van IJzendoorn en F.O.A. Hubbard, Dichtheid van het opvoedingsmilieu en waargenomen veiligheid: Een tweede vooronderzoek. *Kind en Adolescent*, 1983, 4, 45-68.
- Tavecchio, L.W.C., Sekse-specifieke socialisering: Niet alleen nadelig voor meisjes. *Jeugd en Samenleving*, 1989, 19, 276-290.
- IJzendoorn, M.H. van, L.W.C. Tavecchio, F.A. Goossens en M.M. Vergeer, *Opvoeden in geborgenheid: Een kritische analyse van Bowlby's attachmenttheorie* (2e herziene druk). Deventer: Van Loghum Slaterus, 1985.
- Verhulst, F.C., *De toekomst van het kind*. Oratie. Rotterdam: Erasmus Universiteit, 1987.
- 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, A.L. Brown en B. Rogoff (red.), *Advances in Developmental Psychology. Volume 4*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986.

Summary

The remarkable overrepresentation of boys in Dutch schools for children with learning disabilities and schools for problem children is partially explained in terms of the preponderant influence of sex-specific standards of child-rearing in 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. 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 special education.

Dr. L.W.C. Tavecchio is als universitair hoofddocent verbonden aan de Vakgroep Algemene Pedagogiek van de Rijksuniversiteit Leiden.