

GENDER EN SCHOOLS PRESTEREN

EEN MULTILEVEL-ANALYSE NAAR DE OORZAKEN VAN DE
GROTERE SCHOOLACHTERSTAND VAN JONGENS IN HET
VLAAMS SECUNDAIR ONDERWIJS

Anton Derks

Hans Vermeersch

Promotor: Mark Elchardus

Verslag van het VUB-luik van het project *Onderzoek naar het verschil in schools presteren tussen jongens en meisjes in Vlaanderen* (OBPWO 99.05). Onderzoek in opdracht van het Departement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. VUB-Promotor: Mark Elchardus, co-promotor Ignace Glorieux, Vakgroep Sociologie / Onderzoeksgroep TOR van de Vrije Universiteit Brussel.

INLEIDING	3
HOOFDSTUK 1. SITUATIESCHETS EN EVOLUTIE VAN HET DIFFERENTIEEL PRESTEREN	5
1.1. Actuele verschillen tussen jongens en meisjes	6
1.1.1. Zittenblijven	6
1.1.2. Schoolachterstand	9
1.1.3. Zittenblijven in het hoger onderwijs	10
1.1.4. Buitengewoon onderwijs	13
1.2. De evolutie van de geslachtsverschillen	15
1.2.1. Scholarisatie en deelname universitair onderwijs	15
1.2.2. Schoolachterstand	18
1.2.3. Buitengewoon onderwijs	20
1.3. Conclusie	22
HOOFDSTUK 2. ONDERZOEKSOPZET	24
2.1. De data	24
2.2. De afhankelijke variabele.	26
2.3. Multilevel analyse	29
HOOFDSTUK 3. VERKLARINGEN VOOR HET DIFFERENTIEEL PRESTEREN	32
3.1. De differentiële invloed van achtergrondkenmerken	32
3.1.1. De differentiële invloed van sociale achtergrond	34
3.1.2. De differentiële impact van de gezinssituatie	37
3.1.3. Besluit	40
3.2. Differentiële houdingen	40
3.2.1. Verschillen in socialisatie tussen jongens en meisjes	40
3.2.2. Het problematisch karakter van machohoudingen	45
3.2.3. Participatie op school	54
3.2.4. Besluit	56
3.3. De invloed van schoolkenmerken	57
3.3.1. Geslachtscontext van de school	57
3.3.2. De schoolcultuur en het onderwijsklimaat	66
3.3.3. De invloed van het onderwijsnet	80
3.4. Het globale model	81

HOOFDSTUK 4. BELEIDSAANBEVELINGEN	84
BIBLIOGRAFIE	94
BIJLAGEN	101
Bijlage 1: Beschrijving discriminant van geslacht aan de hand van schalen	101
1. Sociaal (economisch) en Cultureel Racisme	101
2. Relatievastheid	103
3. Arbeidsethiek	104
4. Traditioneel rolpatroon	106
5. Positief zelfbeeld	107
6. Solidariteitsgevoel	108
7. Utilitair individualisme	109
8. Individualisering	110
9. Authenticiteit	112
10. Alternatief geloof	113
11. Economische Breuklijn.	113
Bijlage 2: Schalen m.b.t. schoolcultuur	115
2.1. Schoolwelbevinden	115
2.2. Ervaren van Probleemgedrag	116
Bijlage 3 : Schalen m.b.t. onderwijsklimaat	119
3.1. Bereikbaarheid van leerkrachten voor leerlingen	119
3.2. Belang persoonlijkheidsvorming in het onderwijs	121
3.3. Belang opleidingstaak onderwijs, de sociale dimensie	122

Inleiding

Gender is sedert enige decennia een belangrijk thema in het onderwijs-onderzoek. Tal van studies gingen na hoe verschillend jongens en meisjes zich op school en in de klas gedragen en onderzochten de oorzaken en de gevolgen hiervan.

Tijdens de jaren zeventig en tachtig werd gender binnen de onderwijscontext problematisch omdat men dacht dat meisjes achterop hinkten in scholarisatie en dus minder kansen kregen om verder te studeren aan hogescholen en universiteiten. Sinds de jaren negentig is er echter een verschuiving merkbaar. In kringen van onderwijsdeskundigen is er een sterke ongerustheid ontstaan over de slechte prestaties van jongens. Vooral in Groot-Brittannië is er veel aandacht voor deze problematiek. In de Britse media verschenen regelmatig berichten over de wanprestaties van de jongens, in die mate zelfs dat men is gaan spreken van een morele paniek. Het zijn niet langer de schoolproblemen van meisjes die centraal staan. De problematische schoolcarrière van jongens is uitgegroeid tot een maatschappelijk probleem.

Ook in Vlaanderen kan men echo's opvangen van deze bezorgdheid, hoewel er tot voor kort in ons land weinig systematisch onderzoek werd verricht naar deze problematiek. Met de publicatie *Zittenblijven en schoolse vertraging in het Vlaams onderwijs. Een kwantitatieve analyse 1996-1997* (Departement Onderwijs, 1998) van het Vlaams Departement Onderwijs, bleek dat jongens het ook in Vlaanderen beduidend slechter doen dan meisjes.

Het differentieel presteren van jongens en meisjes op school is een gevoelig thema, waarin gemakkelijker en sneller met ideologische dan met wetenschappelijke argumenten gedebatteerd wordt. In Amerika blijven feministen beweren dat meisjes minder kansen krijgen dan jongens. Volgens hen krijgen meisjes op die manier nog steeds minder kansen in de samenleving. Andere auteurs vechten dit beeld aan en grijpen de onderzoeksbevindingen die er op wijzen dat jongens achterop hinken inzake schoolprestaties, aan om de publieke opinie van het omgekeerde te overtuigen. Zo stelt Sommers dat:

'In the view that has prevailed in American education over the past decade, boys are resented, both as the unfairly privileged sex and as obstacles on the path to gender justice for girls. This perspective is promoted in schools of education, and many a teacher now feels that girls need and deserve special indemnifying consideration. The idea that schools and society grind girls down has given rise to an array of laws and policies intended to curtail the advantage boys have to redress the harm done to girls. That girls are treated as the second sex in school and consequently suffer, that boys are accorded privileges and consequently benefit- these are things everyone is presumed to know. But they are not true' (Sommers, 2000, p. 60).

Ook in Vlaanderen leidt deze problematiek tot commotie. Een recent voorbeeld hiervan zijn de reacties op de bevindingen van VUB-studente Christine Tresignie (2000). Tresignie vond op basis van haar analyses de hypothese bevestigd dat de verschillen in schoolprestaties te wijten zijn aan de toenemende feminisering van het onderwijs. De schoolprestaties van jongens zouden te lijden hebben onder het feit dat zij studeren in een vrouwelijke omgeving waarin mannelijke positieve rolmodellen in toenemende mate ontbreken. Het feit dat deze hypothese, die ook in de internationale literatuur weerklank vindt, werd bevestigd, lokte heel wat reacties uit. We komen later op deze stelling terug, zij zal in dit onderzoek worden getoetst.

Sutherland (1999) stelt dat het recht op onderwijs een basisrecht is, waar zowel jongens als meisjes een gelijk voordeel moeten uithalen. Voor wie deze overtuiging deelt, is de bevinding dat jongens het op school systematisch slechter doen dan meisjes, een reden tot bezorgdheid. Dit onderzoeksrapport tracht de vraag te beantwoorden waarom jongens op school slechter presteren dan meisjes.

In het eerste hoofdstuk van dit onderzoeksverslag wordt het differentieel presteren in kaart gebracht. We gaan na welke verschillen er zijn in de schoolloopbanen van jongens en meisjes en wanneer die verschillen zich voordoen. Verder staan we stil bij de evolutie van het differentieel presteren in Vlaanderen gedurende de laatste decennia. In een tweede hoofdstuk bespreken we de methode en de data die we zullen gebruiken om de verschillen in schoolprestaties tussen jongens en meisjes te analyseren. Vervolgens, in Hoofdstuk 3, bespreken en toetsen we de verschillende hypothesen die een verklaring zouden kunnen bieden voor die verschillen. Achtereenvolgens bespreken we de differentiële invloed van een aantal achtergrondkenmerken op de prestaties van jongens en meisjes; de invloed van houdingen en gedragingen en tenslotte de invloed van schoolkenmerken, waaronder de geslachtsratio van de leerkrachten. Tenslotte, in Hoofdstuk 4 gaan we dieper in op de implicaties van onze bevindingen voor het beleid.

Hoofdstuk 1. Situatieschets en evolutie van het differentieel presteren

Vanaf de jaren negentig is er in kringen van onderwijsdeskundigen een grote ongerustheid ontstaan over de slechte prestaties van jongens in het onderwijs. Vooral in Groot-Brittannië is er veel aandacht voor deze problematiek. In de Britse media verschenen regelmatig berichten over de wanprestaties van de jongens, in die mate zelfs dat men is gaan spreken van een morele paniek. Ook in Vlaanderen kan men echo's opvangen van deze bezorgdheid, hoewel tot op heden in ons land weinig systematisch onderzoek naar deze problematiek werd verricht.

De aandacht voor deze problematiek mag dan nieuw zijn, dit betekent niet noodzakelijk dat we te maken hebben met een recent verschijnsel. Een aantal Britse auteurs relativeren de paniek (Epstein, 1998; Jackson, 1998; Reed, 1998). Volgens hen is de onderzoeks-aandacht veel te eenzijdig gericht op de problemen van jongens en is er te weinig oog voor de globale genderproblematiek in het onderwijs. Volgens Cohen (1998) hebben jongens altijd ondergepresteerd, en is enkel de bezorgdheid hierover van recente oorsprong. Jongens zouden bijvoorbeeld altijd een zekere achterstand hebben gehad op het vlak van taal. Vanaf het einde van de achttiende eeuw zou volgens Cohen de stilzwijgendheid van mannen eufemistisch worden geïnterpreteerd als een vorm van diepzinnigheid. Op die manier werden de zwakkere vaardigheden van jongens gecamoufleerd. De goede schoolprestaties van meisjes werden doorgaans geïnterpreteerd als het resultaat van een overdreven, haast pathologische ijver en vlijt. De jongens werden geprezen voor hun 'gezonde luiheid' (*healthy idleness*). Bij de jongens uit de hogere klassen was er de mythe van de 'prestatie zonder inspanning' (*effortless achievement*), een ideaal van aristocratische oorsprong dat de vermeende 'natuurlijke' intelligentie van jongens onderstreept.

Jongens hebben op bepaalde vlakken misschien altijd minder goed gepresteerd dan meisjes. Wat de scholarisatie betreft, is er wel een duidelijke evolutie merkbaar. Hier hebben de meisjes hun achterstand ingehaald. In de meeste westerse landen brengen meisjes meer tijd door op de schoolbanken dan jongens (Gallagher, 1997). De lagere scholarisatie bij meisjes in het verleden heeft allicht te maken met de culturele barrières van het traditionele rollenpatroon. Nu deze barrières verlaagd zijn en de schoolloopbanen van meisjes minstens even lang duren als die van jongens, verschuift de aandacht naar de prestaties tijdens de schoolloopbaan. In deze context worden de zwakheden van de jongens in het onderwijs duidelijker zichtbaar. Volgens de Britse auteur Jo Boaler (1998) is de voorsprong die meisjes hebben in bijvoorbeeld de GCSE¹ examens een rechtzetting van onrechtvaardigheden uit het verleden:

(T)he superior position that boys traditionally held was caused by the systematic barriers that were placed in the paths of girls; now that these

¹ General Certificate of Secondary Education

barriers are, in some places, being removed, the attainment of girls is a more accurate reflection of their interest, motivation, and ability. (Boaler 1998, p.119-120).

In Vlaanderen komen de problematische aspecten van de schoolloopbanen van jongens scherp tot uiting in de statistieken met betrekking tot schoolachterstand en zittenblijven (Departement Onderwijs, 1998). In dit hoofdstuk zullen we eerst de actuele situatie schetsen van de verschillen tussen jongens en meisjes op het vlak van schoolachterstand, zittenblijven en kanalisering naar het buitengewoon onderwijs. Daarna onderzoeken we in welke mate deze 'achterstand' van jongens van recente datum is.

1.1. Actuele verschillen tussen jongens en meisjes

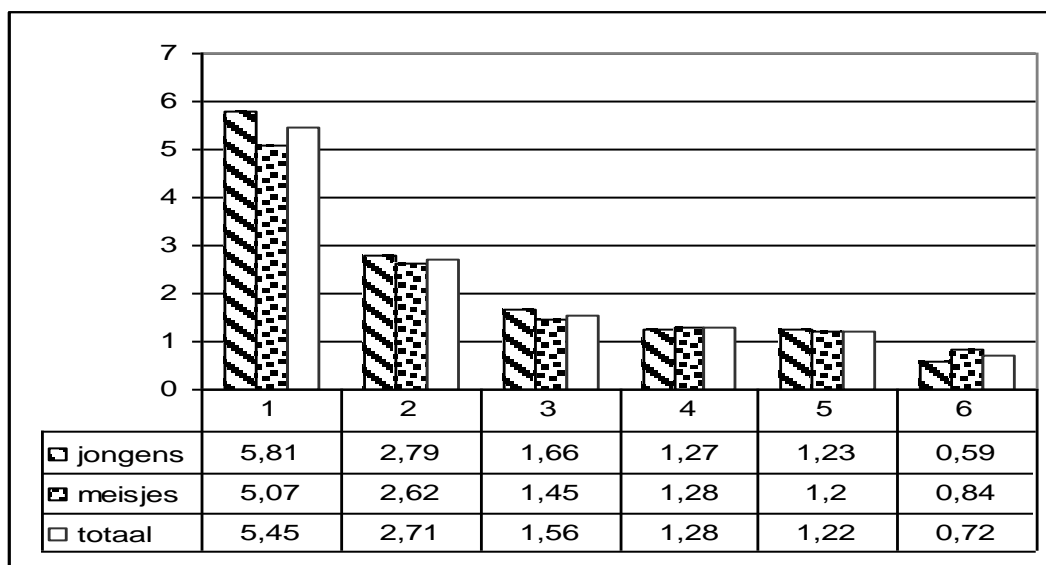
De situatieschets die we in deze paragraaf geven, is gebaseerd op de gegevens uit twee publicaties van het Departement Onderwijs, meer bepaald *Zittenblijven en schoolse vertraging in het Vlaams Onderwijs, een kwantitatieve analyse 1996-1997*, en het *Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs, het schooljaar 1996-1997*. Deze gegevens zijn in het kader van dit onderzoeksproject bijzonder relevant, temeer omdat ze betrekking hebben op hetzelfde schooljaar als deze waarin de survey werd afgenomen die we in de volgende hoofdstukken zullen analyseren.

Vooraleer we de analyse presenteren, moeten we wijzen op het verschil tussen zittenblijven en schoolachterstand (Departement Onderwijs, 1998:5). Een zittenblijver is iemand die in het huidige schooljaar in hetzelfde leerjaar zit als het voorgaande schooljaar. Het is het gevolg van een curatieve maatregel die toegepast wordt als een leerling een negatieve evaluatie krijgt. Schoolachterstand (of schoolse vertraging) verwijst naar het 'niet op leeftijd zitten'. Het is niet noodzakelijk gelijk aan de cumulatie van het zittenblijven, omdat ook andere factoren schoolachterstand kunnen veroorzaken, zoals ziekte en atypische studie-overgangen.

1.1.1. Zittenblijven

In het gewoon lager onderwijs in Vlaanderen komt zittenblijven weinig voor. Gemiddeld moet per leerjaar 2,26 procent van de leerlingen een jaartje overdoen. Het zittenblijven is vooral geconcentreerd in het eerste leerjaar (5,45 procent) en in mindere mate in het tweede leerjaar (2,71 procent), daarna bedragen de percentages zittenblijvers steeds minder dan 2 procent. Jongens blijven dan al vaker zitten dan meisjes, maar het verschil is niet zo groot. In het eerste leerjaar moet 5,81 procent van de jongens een jaartje overdoen, tegenover 5,07 procent van de meisjes (zie Figuur 1). In de hogere leerjaren zijn de verschillen tussen jongens en meisjes nog kleiner.

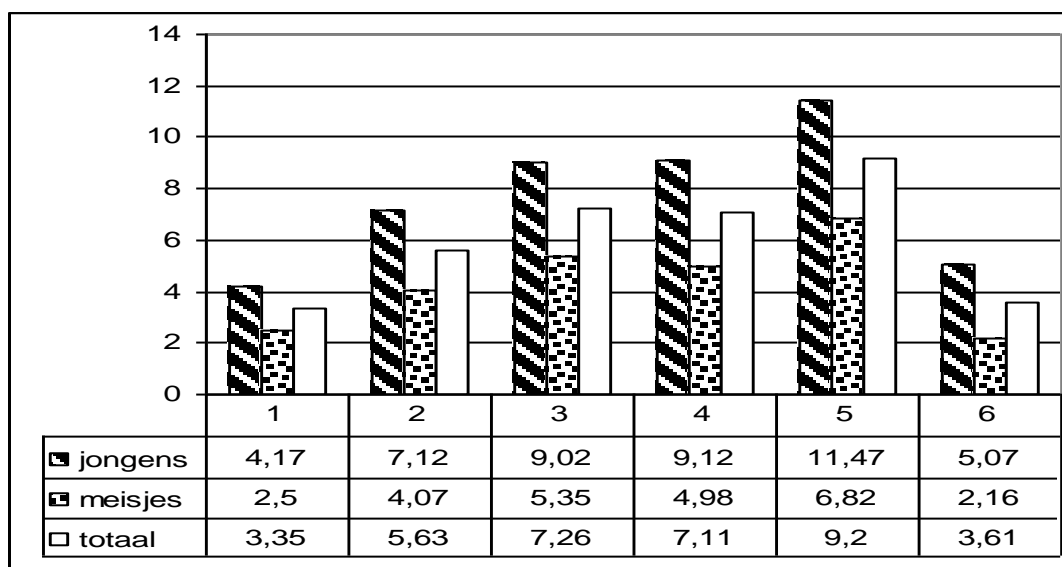
FIGUUR 1: PERCENTAGE ZITTENBLIJVERS IN HET GEWOON LAGER ONDERWIJS IN VLAANDEREN PER LEERJAAR EN GESLACHT (SCHOOLJAAR 1996-97)



Bron: Departement Onderwijs, 1998: p.11.

In het secundair onderwijs is het zittenblijven wel een frequent fenomeen. Van alle jongeren die in het schooljaar 1996-97 gewoon secundair onderwijs volgen, blijft er 6,03 procent zitten. Het verschil tussen jongens en meisjes is hier zeer groot: 7,65 procent van de jongens blijft zitten, tegenover slechts 4,33 procent van de meisjes.

FIGUUR 2: PERCENTAGE ZITTENBLIJVERS IN HET GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN PER LEERJAAR EN GESLACHT (SCHOOLJAAR 1996-97)

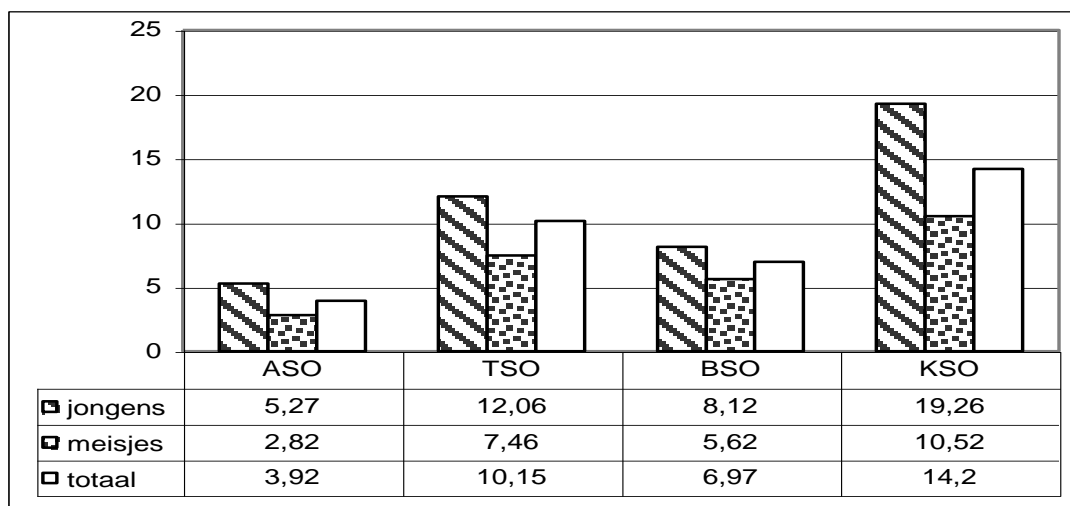


Bron: Departement Onderwijs, 1998: p.11.

In elk van de zes leerjaren zien we een merkelijk grotere proportie zittenblijvers bij de jongens, dan bij de meisjes (zie Figuur 2).

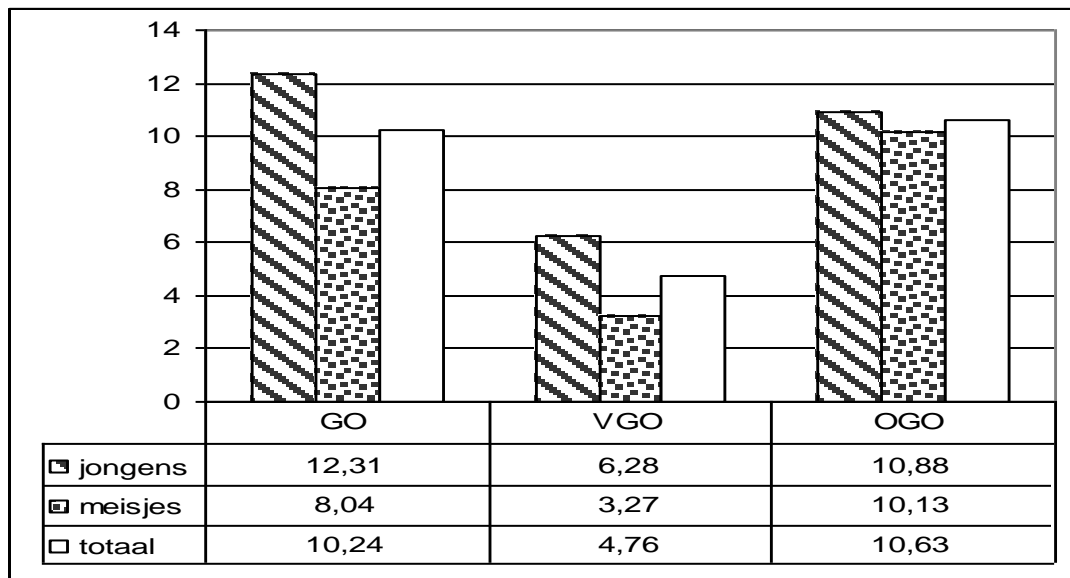
Jongens lopen een groter risico om te moeten zittenblijven in de 4 onderwijsvormen (zie Figuur 3). Het verschil doet zich bovendien voor in de drie onderwijsnetten (gemeenschapsonderwijs, vrij gesubsidieerd onderwijs en officieel gesubsidieerd onderwijs (zie Figuur 4). In het officieel gesubsidieerd onderwijs zijn de verschillen tussen jongens en meisjes echter zeer klein zijn (10,88 procent bij de jongens en 10,33 procent bij de meisjes).

FIGUUR 3: PERCENTAGE ZITTENBLIJVERS IN HET GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN PER ONDERWIJSVORM EN GESLACHT (SCHOOLJAAR 1996-97)



BRON: DEPARTEMENT ONDERWIJS, 1998: P.24.

FIGUUR 4: PERCENTAGE ZITTENBLIJVERS IN HET GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN PER ONDERWIJSNET EN GESLACHT (SCHOOLJAAR 1996-97)

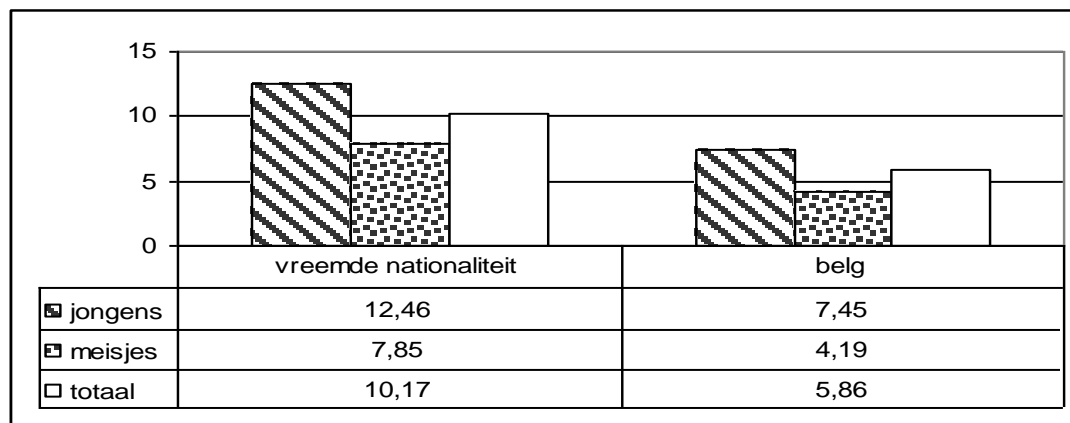


Bron: Departement Onderwijs, 1998: p. 22.

We vinden een sterk geslachtsverschil in het zittenblijven bij zowel de leerlingen met Belgische nationaliteit als bij deze met een vreemde nationaliteit (zie Figuur 5). Het is duidelijk dat de verschillen in het zittenblijven sterker variëren naar nationaliteit dan naar geslacht. 10,17

procent van de leerlingen met vreemde nationaliteit is zittenblijver, tegenover slechts 5,86 procent van de Belgische leerlingen.

FIGUUR 5: PERCENTAGE BELGISCHE ZITTENBLIJVERS EN ZITTENBLIJVERS VAN VREEMDE NATIONALITEIT IN HET GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN, PER GESLACHT (SCHOOLJAAR 1996-97)



Bron: Departement Onderwijs, 1998: p.22.

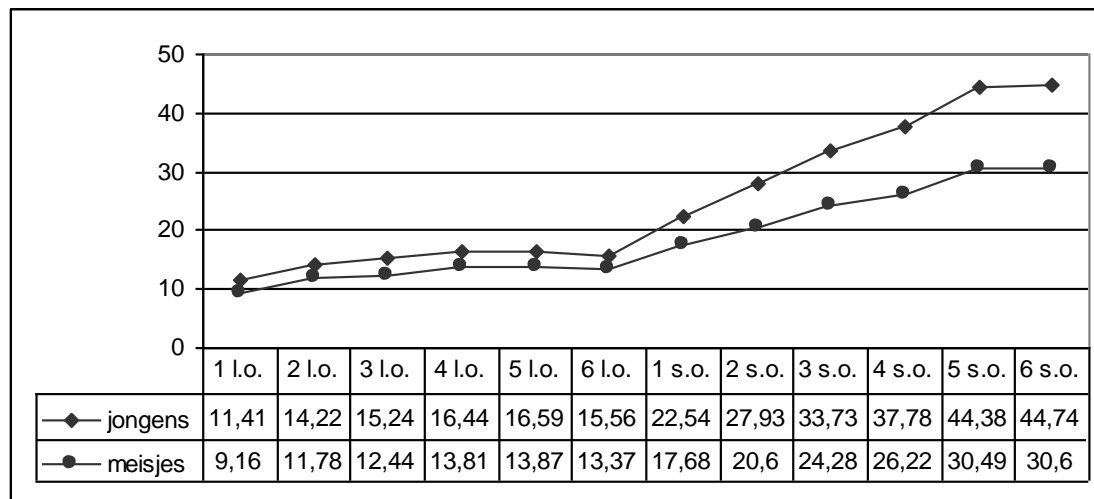
1.1.2. Schoolachterstand

Als we de cijfers met betrekking tot schoolachterstand over de verschillende schooljaren heen beschouwen, kunnen we een globaal beeld vormen van de wijze waarop de verschillen naar schoolachterstand tussen jongens en meisjes evolueren doorheen de schoolloopbaan. Deze analyse moet wel met enig voorbehoud worden geïnterpreteerd, omdat we ons baseren op gegevens die geregistreerd zijn op één moment. Schoolloopbanen worden idealiter geanalyseerd via longitudinaal onderzoek, waarbij men een cohorte van het eerste leerjaar volgt gedurende de ganse schoolloopbaan. Met longitudinaal onderzoek krijgt men in principe een preciezer beeld, omdat de schoolachterstand dan vollediger kan worden geregistreerd (bvb. schoolachterstand die werd opgelopen vóór een overgang naar buitengewoon onderwijs of vóór men het onderwijs verlaat) en omdat men op deze manier de effecten van demografische ontwikkelingen onder controle houdt (Van Damme, 1993).

Als we de schoolachterstand beschouwen op basis van de gegevens van het schooljaar 1996-97, zien we dat in het lager onderwijs jongens en meisjes beginnen met een ongelijke start (jongens hebben meer schoolachterstand in het eerste leerjaar). In de verdere ontwikkeling van de lagere schoolloopbaan nemen de verschillen niet meer zo sterk toe. De reële toename van de genderverschillen op het vlak van schoolachterstand tijdens de lagere schoolloopbaan wordt in deze analyse wellicht onderschat, vanwege de uitstroom naar het buitengewoon onderwijs. Zoals we later zullen aantonen, stromen veel meer jongens dan meisjes door naar het buitengewoon onderwijs, en velen onder hen hebben wellicht een voorgeschiedenis met veel schoolachterstand.

In het secundair onderwijs zien we dat de kloof tussen jongens en meisjes elk jaar groter wordt (zie Figuur 6).

FIGUUR 6: PERCENTAGES LEERLINGEN MET SCHOOLACHTERSTAND IN HET GEWOON LAGER EN SECUNDAIR ONDERWIJS, PER LEERJAAR EN GESLACHT (SCHOOLJAAR 1996-97)



Bron: Departement Onderwijs, 1998, p.7 en p.17.

In het zesde leerjaar van het secundair onderwijs heeft iets meer dan 30 procent van de meisjes schoolachterstand opgelopen, bij de jongens heeft bijna 45 procent schoolachterstand. De kloof neemt na het vijfde secundair niet meer even sterk toe. Ook hier hebben we mogelijk te maken met een onderschatting van de reële schoolachterstand, ditmaal vanwege de ongekwalificeerde uitstroom (dit zijn mensen die hun opleiding beëindigen zonder diploma secundair onderwijs).

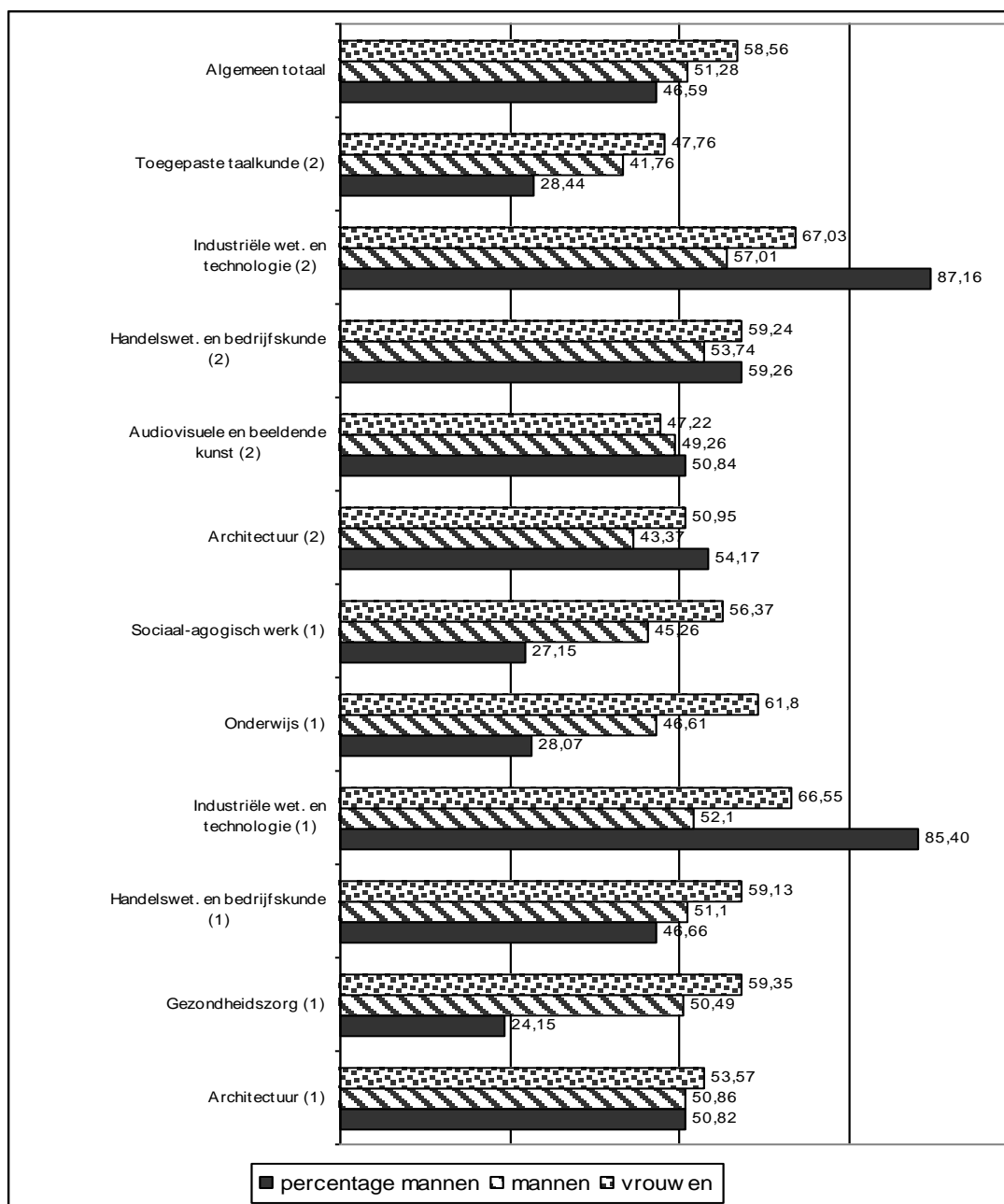
1.1.3. Zittenblijven in het hoger onderwijs

De geslachtsdifferentiatie zet zich ook door in het hoger onderwijs. Bij de eerstejaarsstudenten van de Vlaamse hogescholen was op het einde van het academiejaar 1995-96 58,6 procent van de vrouwen geslaagd, bij de mannen 'slechts' 51,3 procent (zie Figuur 7). De slaagpercentages van de vrouwen liggen hoger dan die van de mannen in elk studiegebied, met uitzondering van het studiegebied 'audiovisuele en beeldende kunst'. Ook in de typische 'mannenstudiegebieden' zoals industriële wetenschappen en technologie, presteren de vrouwen opmerkelijk beter dan de mannen.

Aan de universiteit is het geslachtsverschil iets kleiner. Bij de generatiestudenten aan de Vlaamse universiteiten was op het einde van het academiejaar 1995-1996 45,8 procent van de Vlaamse vrouwen geslaagd, bij de mannen slaagde 42,1 (zie Figuur 8). Ook hier vinden we een prestatieverschil tussen mannen en vrouwen in bijna alle studiegebieden, met uitzondering van de (dunbevolkte) studiegebieden godsdienstwetenschappen en diergeneeskunde, waar de mannen hogere slagingspercentages halen dan de vrouwen. In een aantal studiegebieden zijn de verschillen tussen mannen en vrouwen echter zeer klein: in de farmaceutische wetenschappen, de

toegepaste wetenschappen, rechten-notariaat-criminologie en archeologie-kunstwetenschappen.

FIGUUR 7: EERSTEJAARSSTUDENTEN IN HET VLAAMS HOGESCHOLENONDERWIJS PER STUDIEGEBIED, PERCENTAGE MANNEN EN GESLACHTSSPECIFIEKE SLAAGPERCENTAGES OP HET EINDE VAN HET ACADEMIEJAAR 1995-96.

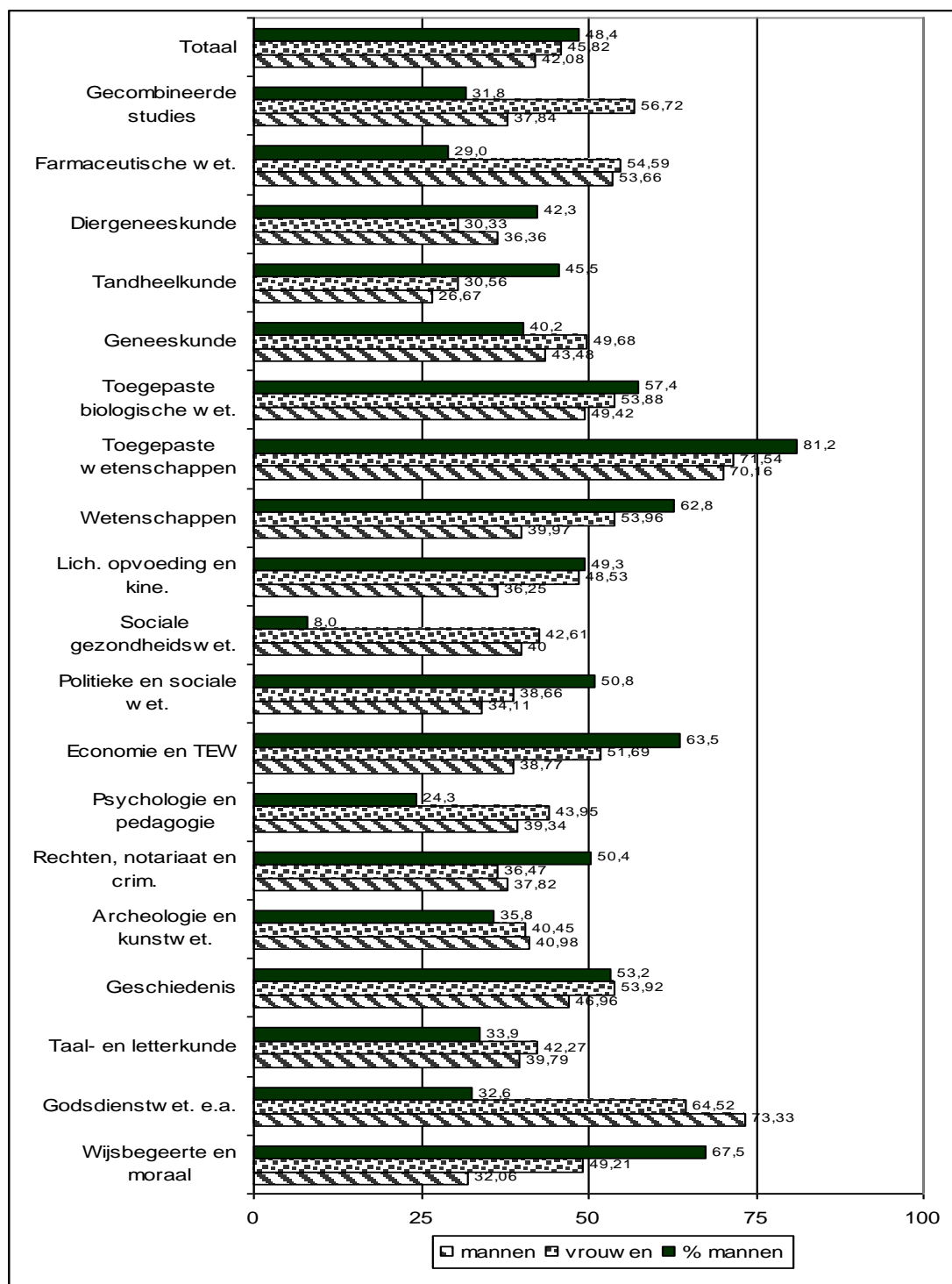


Bron: Departement Onderwijs, p. 57.

(1) = opleiding van één cyclus.

(2) = opleiding van twee cycli

FIGUUR 8: GENERATIESTUDENTEN VLAAMSE UNIVERSITEITEN PER STUDIEGEBIED, PERCENTAGE MANNEN EN GESLACHTSSPECIFIEKE SLAAGPERCENTAGES OP HET EINDE VAN HET ACADEMIEJAAR 1995-96

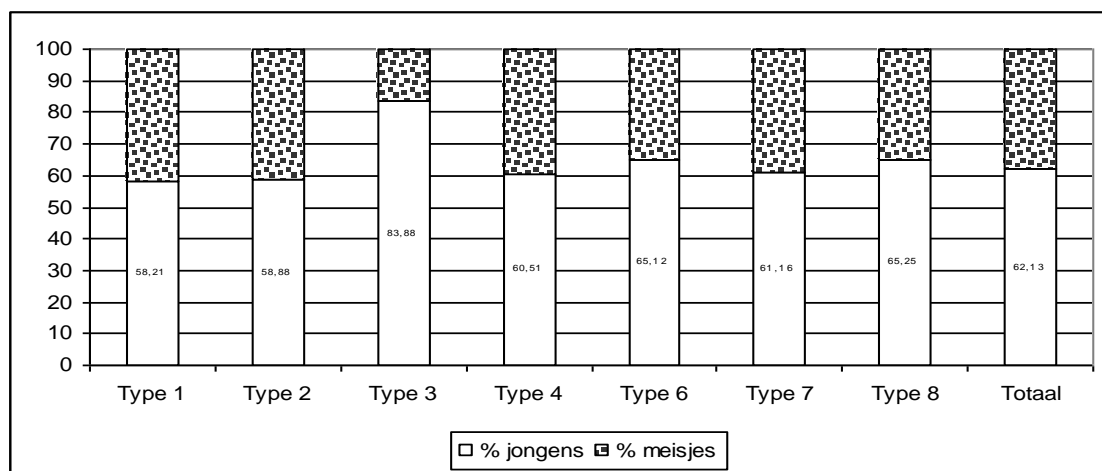


Bron: Departement Onderwijs, p. 62.

1.1.4. Buitengewoon onderwijs

In het voorgaande hebben we enkel het gewoon onderwijs in beschouwing genomen. Jongens zijn echter beduidend sterker vertegenwoordigd in het buitengewoon onderwijs. In het schooljaar 1996-97 is de verhouding jongens/meisjes in zowel het lager als het secundair buitengewoon onderwijs ongeveer 62/38. Het is opvallend dat de oververtegenwoordiging van jongens zich voordoet in alle types en in elke opleidingsvorm van het buitengewoon onderwijs (zie Figuur 9, en Figuur 11). Jongens zijn dus ook sterker vertegenwoordigd in de types van het buitengewoon onderwijs waar de problemen een fysieke oorsprong hebben. Jongens lopen immers een grotere kans dan meisjes op tal van lichamelijke stoornissen (Doyle en Paludi, 1995). De sterkste oververtegenwoordiging vinden we echter in type 3 (karakterieële stoornissen), die het meest gevoelig is voor genderverschillen in houdingen en gedrag. Daar schommelt de verhouding jongens/meisjes rond de 85/15.

FIGUUR 9: GESLACHTSVERDELING NAAR TYPE IN HET BUITENGEWOON LAGER ONDERWIJS IN VLAANDEREN, SCHOOLJAAR 1996-97



Bron: Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs, schooljaar 1996-1997. Departement Onderwijs.

Type 1: lichte mentale stoornissen (n=10006)

Type 2: matige of ernstige mentale handicap (n=2544)

Type 3: karakterieële stoornissen (n=1036)

Type 4: lichamelijke gebreken (n=704)

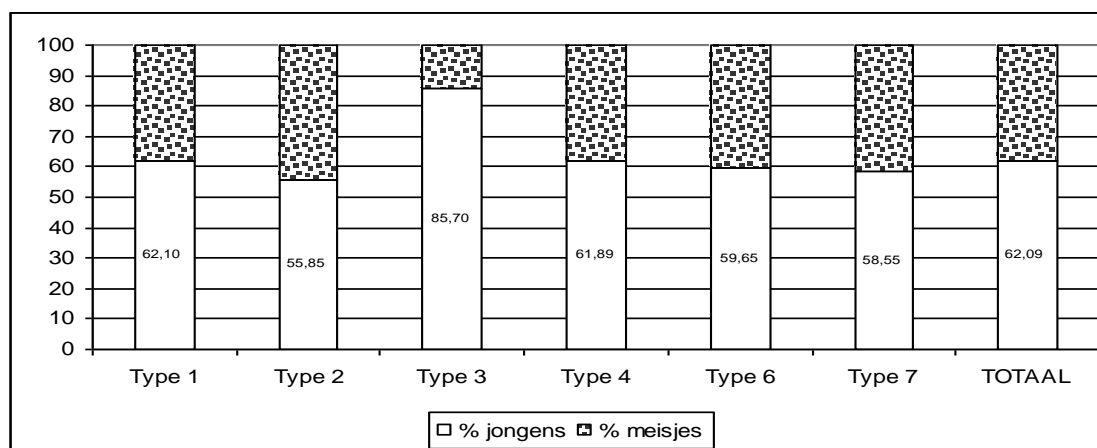
Type 6: visuele stoornissen (n=129)

Type 7: auditieve stoornissen (n=363)

Type 8: spraak- taal- en/of ernstige leerstoornissen (n=8339)

Om dubbelstellingen te vermijden werden de leerlingen van het type 5 niet opgenomen in de cijfers.

FIGUUR 10: GESLACHTSVERDELING NAAR TYPE IN HET BUITENGEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN, SCHOOLJAAR 1996-97



Bron: Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs, schooljaar 1996-1997. Departement Onderwijs.

Type 1: lichte mentale stoornissen (n=10268)

Type 2: matige of ernstige mentale handicap (n=3051)

Type 3: karakteriële stoornissen (n=867)

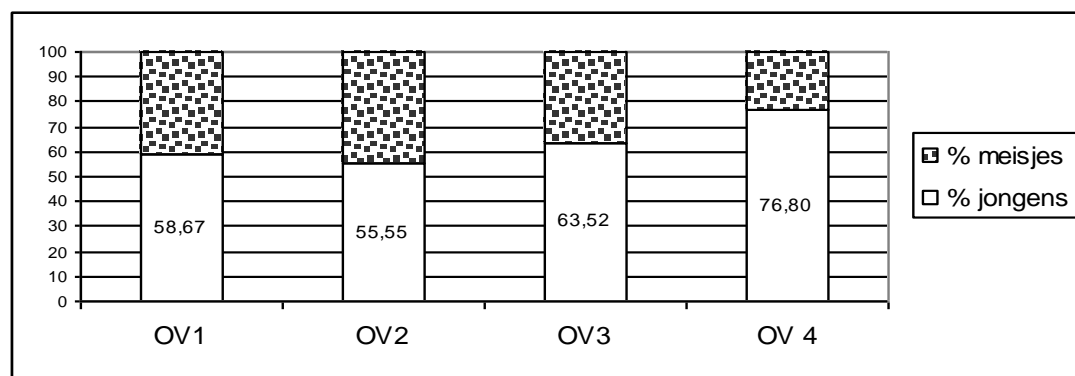
Type 4: lichamelijke gebreken (n=900)

Type 6: visuele stoornissen (n=228)

Type 7: auditieve stoornissen (n=234)

Om dubbel tellingen te vermijden werden de leerlingen van het type 5 niet opgenomen in de cijfers.

FIGUUR 11: GESLACHTSVERDELING NAAR OPLEIDINGSVORM IN HET BUITENGEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN, SCHOOLJAAR 1996-97



Bron: Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs, schooljaar 1996-1997. Departement Onderwijs.

Opleidingsvorm 1: Bu.S.O. tot sociale aanpassing (n=1822)

Opleidingsvorm 2: Bu.S.O tot sociale aanpassing en arbeidsgeschiktheid (n=2110)

Opleidingsvorm 3: Lager secundair beroeps (n=11366)

Opleidingsvorm 4: Secundair onderwijs (met in de 2de en 3de graad opsplitsing naar ASO, TSO en BSO) (n=250)

1.2. De evolutie van de geslachtsverschillen

Is de grotere schoolachterstand van jongens in het onderwijs een recent verschijnsel, of heeft het altijd bestaan? Om de evoluties van de geslachtsspecifieke schoolprestaties beter te kaderen, geven we eerst een analyse van de evolutie van de scholarisatie. Daarna bekijken we de evolutie van de verschillen tussen jongens en meisjes op het vlak van schoolachterstand en doorstroming naar het buitengewoon onderwijs.

1.2.1. Scholarisatie en deelname universitair onderwijs

De Wet van 29 juni 1983 verlengde de leerplicht van 16 tot 18 jaar (Verhoeven en Elchardus, 2000). Deze Belgische wet had tot doel de sociale weerbaarheid van jongeren te vergroten door te voorkomen dat bepaalde groepen vroegtijdig het onderwijs zouden verlaten. In de praktijk kunnen we vaststellen dat deze maatregel een formalisering is van een tendens die zich voordien reeds in belangrijke mate had voltrokken. De scholarisatiegraad in België was bij 14 tot 18 jarigen de decennia daarvoor immers al aanzienlijk gestegen. Bij de 14-15 jarigen bedroeg de scholarisatiegraad in 1982 al ongeveer 95 procent, bij de 16-17 jarigen bedroeg de scholarisatie ruim 80 procent (zie Figuur 12).

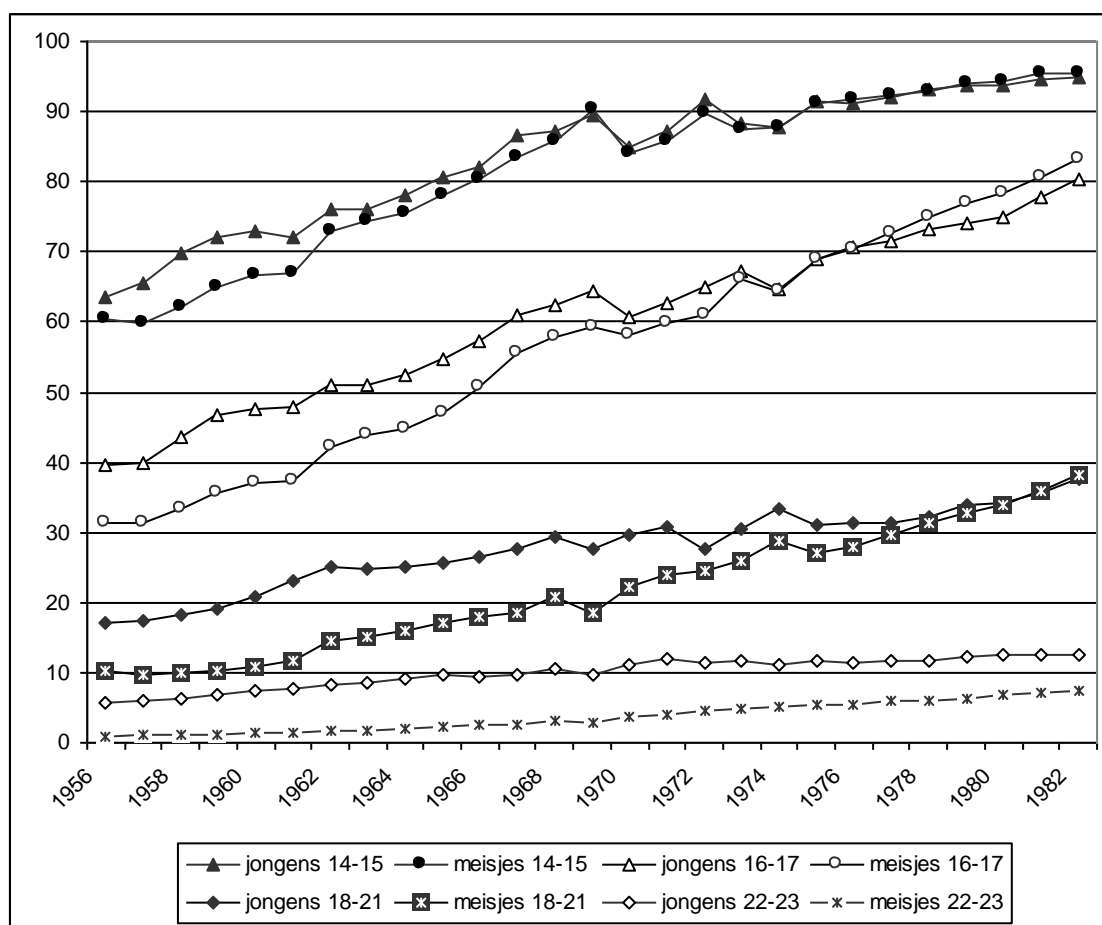
De meisjes hebben hun achterstand met betrekking tot scholarisatie geleidelijk ingehaald. Bij de 14-15 jarigen is het geslachtsverschil in de beschouwde periode (1956-1982) nooit zo groot geweest. In 1956 zat 60,4 procent van de meisjes uit deze leeftijdsgroep op de schoolbanken, tegenover 63,4 procent van de jongens. In 1969 hebben de meisjes dit kleine verschil ingehaald en zitten beide seksen op een scholarisatiegraad van ongeveer 90 procent.

Bij de 16-17 jarigen moeten we wachten tot 1974 vooraleer meisjes hun achterstand hebben ingehaald, op dat ogenblik bedraagt de scholarisatiegraad in beide groepen ongeveer 64,5 procent. In 1956 was er nog een aanzienlijk verschil tussen de seksen: 31,2 procent bij de 16-17 jarige meisjes tegenover 39,7 procent bij de jongens uit die leeftijdsgroep.

Bij de leeftijdsgroep die in aanmerking komt voor hoger onderwijs, de 18-21 jarigen, duurt het tot 1980 vooraleer meisjes de scholarisatiegraad van de jongens hebben bijgebeend (meer bepaald 34 procent). In 1956 was er nog een groot verschil in deze leeftijdsgroep, de scholarisatiegraden bedroegen ongeveer 10 procent bij de meisjes tegenover 17 procent bij de jongens.

In de leeftijdsgroep 22-23 jarigen is er in 1982 nog altijd een aanzienlijk verschil tussen meisjes en jongens, respectievelijk scholarisatiegraden van 7,5 procent en 12,5 procent. In 1956 was dit verschil echter nog veel groter: nauwelijks één procent van de meisjes uit die leeftijdsgroep volgde toen onderwijs, tegenover bijna zes procent van de jongens.

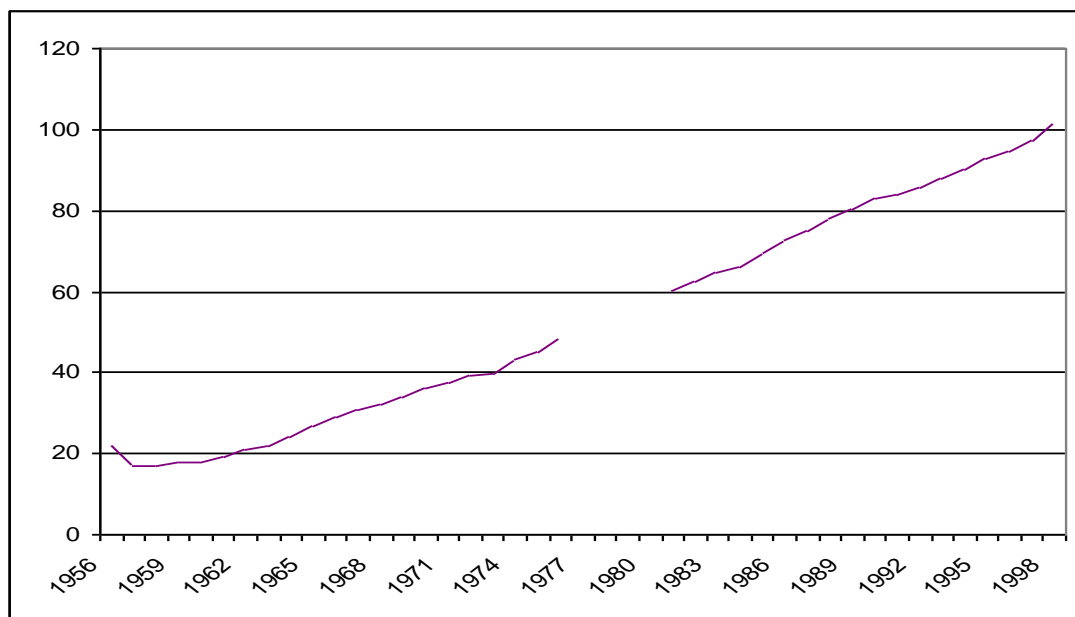
FIGUUR 12: EVOLUTIE VAN DE SCOLARISATIEGRAAD IN BELGIË, PER LEEFTIJDGROEP EN GESLACHT (1956-1983)



Bron: Claes, et al., 1984, eigen bewerking van de gegevens

Als we recentere gegevens raadplegen wordt duidelijk dat vrouwen inmiddels ook op de hoogste onderwijsniveaus hun relatieve achterstand hebben ingehaald. In 1998 telde men aan de Vlaamse universiteiten voor het eerst meer vrouwen dan mannen. In 1956 telde men aan de Vlaamse universiteiten 21,7 vrouwen op 100 mannen, in 1998 101,8 vrouwen op 100 mannen. Uit Figuur 13 blijkt tevens dat de inhaalbeweging van de vrouwen een zeer lineair proces is. Opvallend is ook dat deze lineaire toename tijdens de laatste jaren niet is afgezwakt, ondanks het feit dat de achterstand van vrouwen volledig is ingehaald. Als deze trend zich blijft verder zetten, zijn we binnen enkel jaren getuige van een reële achterstelling van mannen in vergelijking tot vrouwen wat de deelname aan het universitair onderwijs betreft.

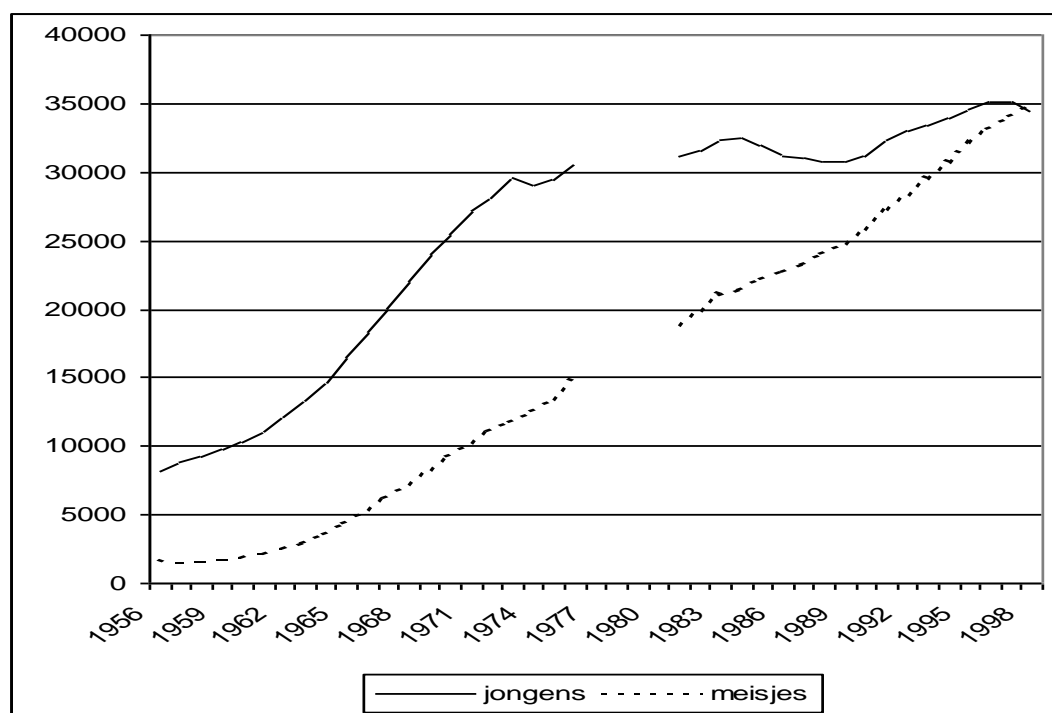
FIGUUR 13: HOOFDINSCHRIJVINGEN AAN DE VLAAMSE UNIVERSITEITEN, EVOLUTIE VAN HET AANTAL VROUWEN OP 100 MANNEN, (1956-1998)



Bron: NIS, 1967, NIS, 1977 en gegevens verstrekt door de VL.I.R.. Eigen bewerking van de gegevens. De cijfers voor 1977 t/m 1980 ontbreken.

Figuur 14 toont dat de democratisering van het Vlaams universitair onderwijs vanaf de jaren zeventig vrijwel volledig is toe te schrijven aan de grotere participatie van vrouwen.

FIGUUR 14: HOOFDINSCHRIJVINGEN AAN DE VLAAMSE UNIVERSITEITEN, EVOLUTIE AANTALEN PER GESLACHT (1956-1998)



Bron: NIS, 1967, NIS, 1977 en gegevens verstrekt door de VL.I.R.. Eigen bewerking van de gegevens. De cijfers voor 1977 t/m 1980 ontbreken.

1.2.2. Schoolachterstand

In deze paragraaf analyseren we de evolutie van de geslachtsspecifieke schoolachterstand, over een periode van 40 jaar voor het lager onderwijs en van 20 jaar voor het secundair onderwijs. Met een interval van telkens ongeveer 10 jaar, berekenen we in 5 schooljaren (1957-58², 1966-67, 1976-77, 1986-87, 1996-97) de percentages leerlingen met schoolachterstand, per geslacht en leerjaar. Uit deze gegevens blijkt duidelijk dat de problematiek van de grotere schoolachterstand van jongens geenszins nieuw is.

In het lager onderwijs is de schoolachterstand van jongens in vergelijking met meisjes in belangrijke mate afgenomen. Zoals we voordien reeds aantoonde, is het zittenblijven in het lager onderwijs nu hoofdzakelijk gecentreerd in het eerste leerjaar. Jongens beginnen in het eerste leerjaar met een relatieve achterstand van ongeveer twee procentpunten, maar in de hogere leerjaren van het lager onderwijs neemt de afstand tussen de geslachten nauwelijks toe. In het schooljaar 1957-58 zien we dat de afstand tussen de geslachten toeneemt van 3,75 procent in het eerste leerjaar tot 10,13 procent in het vijfde leerjaar (zie Tabel 1 en Figuur 15). Voor het secundair onderwijs hebben we helaas enkel cijfers vanaf het schooljaar 1976-77. Ook hier merken we een verkleining van de geslachtsverschillen (zie Tabel 1 en Figuur 15), maar de evolutie is hier niet zo uitgesproken. De evoluties zijn ietwat complexer en dit is waarschijnlijk voor een belangrijk deel een effect van de verlenging van de leerplicht in 1983 (wat mogelijk de hogere globale cijfers van de schoolachterstand in het schooljaar 1986-87 verklaart). In het schooljaar 1976-77 loopt het verschil tussen de geslachten op van 7,7 procent in het eerste leerjaar tot 17,3 procent in het vierde leerjaar (om daarna lichtjes te zakken, waarschijnlijk als gevolg van de uitstroom). In het schooljaar 1996-97 is het verschil tussen de geslachten nergens groter dan 14,1 procent.

Zoals we voordien reeds opmerkten, heeft de wijze waarop we schoolachterstand meten (i.c. via cross-sectionele analyse) methodologische tekortkomingen (Van Damme, 1993). Vandaar dat we onze bevindingen voorzichtig moeten interpreteren. Toch kunnen we zonder meer besluiten dat de grotere schoolachterstand van jongens in vergelijking met meisjes geen nieuw verschijnsel is. We beschikken zelfs over duidelijke aanwijzingen dat de geslachtsverschillen inzake schoolachterstand de laatste decennia zijn afgenomen, vooral in het lager onderwijs.

² Voor het schooljaar 1956-57 hebben we deze gegevens niet gevonden, vandaar dat we de gegevens rapporteren van één jaar later.

TABEL 1: PERCENTAGES LEERLINGEN MET SCHOOLACHTERSTAND IN HET GEWOON LAGER EN SECUNDAIR VLAAMS ONDERWIJS PER GESLACHT (1957-1996).

	Schooljaar 1957-58			Schooljaar 1966-67			Schooljaar 1976-77			Schooljaar 1986-87			Schooljaar 1996-97		
	Jongens	meisjes	<i>verschil</i>	jongens	meisjes	<i>Verschil</i>	jongens	meisjes	<i>verschil</i>	jongens	meisjes	<i>verschil</i>	jongens	meisjes	<i>verschil</i>
eerste lager	12,70	8,94	3,75	9,29	7,11	2,19	9,92	8,42	1,50	10,33	8,38	1,95	11,41	9,16	2,25
tweede lager	18,31	12,04	6,28	12,90	8,83	4,07	13,08	10,28	2,81	12,48	10,46	2,02	14,22	11,78	2,44
derde lager	21,42	14,21	7,22	15,39	10,56	4,83	14,44	11,79	2,65	13,16	11,05	2,11	15,24	12,44	2,8
vierde lager	23,90	15,38	8,53	17,15	11,83	5,32	15,69	12,55	3,14	13,99	11,52	2,47	16,44	13,81	2,63
vijfde lager	26,62	16,49	10,13	19,84	13,60	6,24	16,97	12,73	4,23	14,85	12,15	2,70	16,59	13,87	2,72
zesde lager	24,01	14,88	9,13	20,71	14,53	6,18	17,51	13,46	4,05	14,82	12,63	2,19	15,56	13,37	2,19
eerste sec.	-	-	-	-	-	-	20,67	12,94	7,73	25,12	18,19	6,93	22,54	17,68	4,86
tweede sec.	-	-	-	-	-	-	28,85	18,72	10,13	33,63	23,03	10,61	27,93	20,6	7,33
derde sec.	-	-	-	-	-	-	37,59	24,63	12,95	41,64	30,03	11,61	33,73	24,28	9,45
vierde sec.	-	-	-	-	-	-	45,53	28,25	17,28	47,32	32,65	14,67	37,78	26,22	11,56
vijfde sec.	-	-	-	-	-	-	46,82	30,26	16,56	51,63	34,52	17,10	44,38	30,49	13,89
zesde sec.	-	-	-	-	-	-	42,48	26,53	15,95	48,33	31,70	16,62	44,74	30,6	14,14

Bronnen:

schooljaar 1957-58: (NIS, 1958).

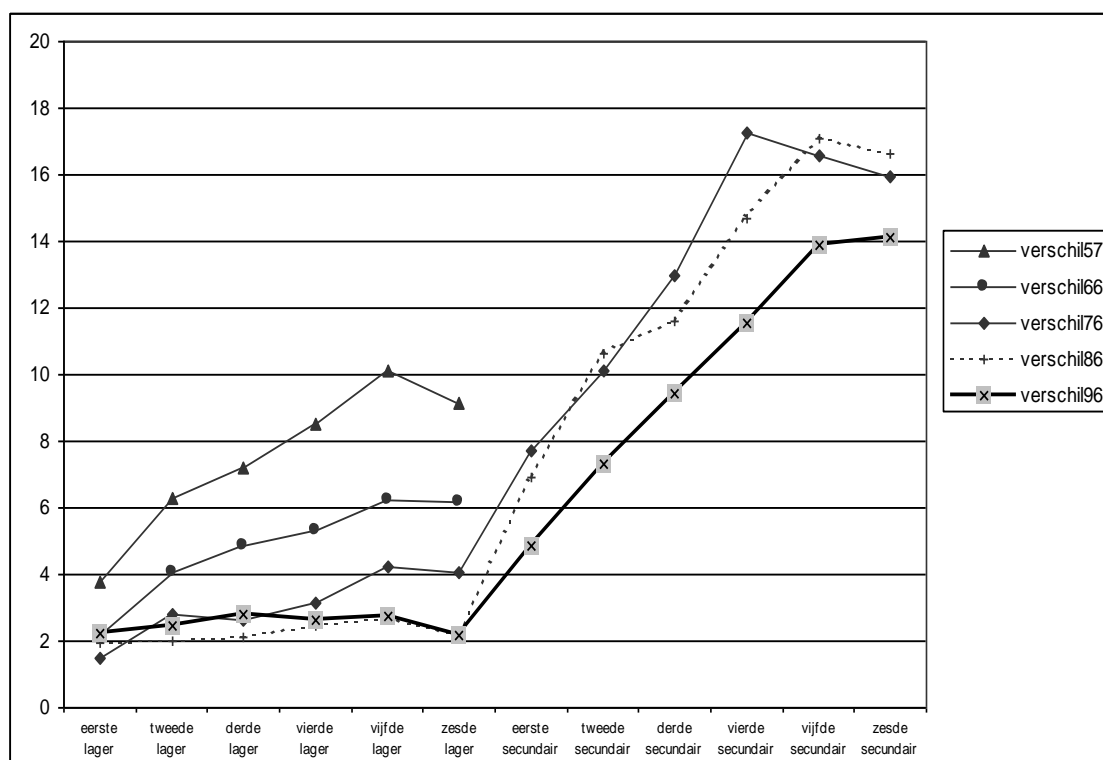
schooljaar 1966-67: (NIS, 1967).

schooljaar 1976-77: (NIS, 1977).

schooljaar 1986-87: gegevens verstrekt door de Afdeling Begroting en Gegevensbeheer Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

schooljaar 1996-97: (Departement Onderwijs, 1998).

FIGUUR 15: PERCENTAGEVERSCHIL SCHOOLACHTERSTAND JONGENS-MEISJES IN HET GEWOON LAGER EN SECUNDAIR VLAAMS ONDERWIJS (1957-1996)



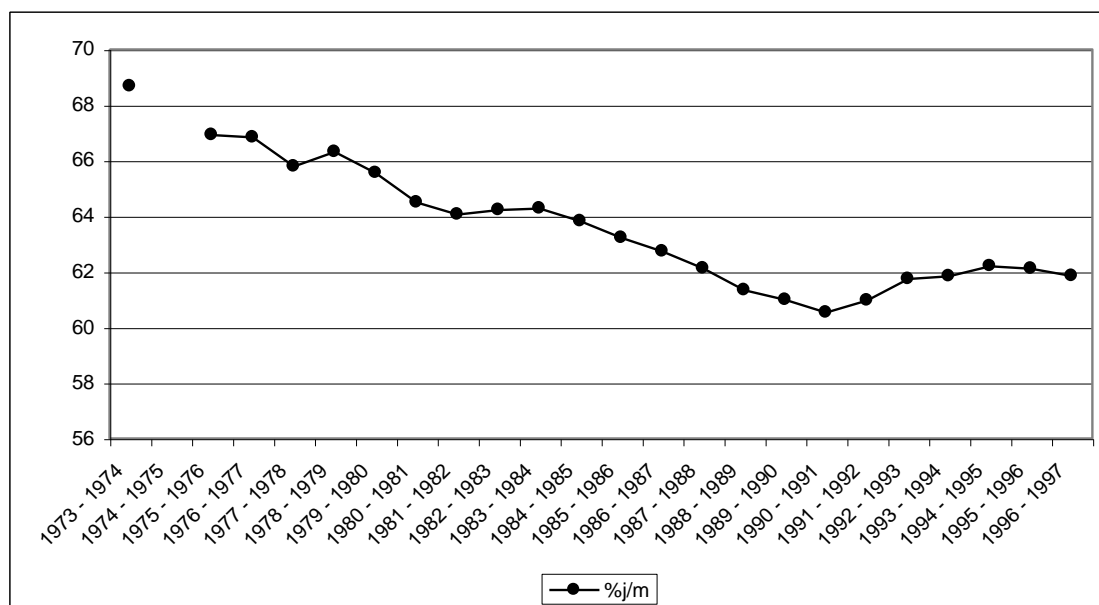
Bronnen: zie Tabel 1.

1.2.3. Buitengewoon onderwijs

Ook de relatieve oververtegenwoordiging van jongens in het buitengewoon onderwijs is geen recent verschijnsel. In het schooljaar 1973-74 telde het buitengewoon secundair onderwijs ongeveer 69 procent jongens, in het schooljaar 1996-97 is dit gezakt tot ongeveer 62 procent (zie Figuur 16).

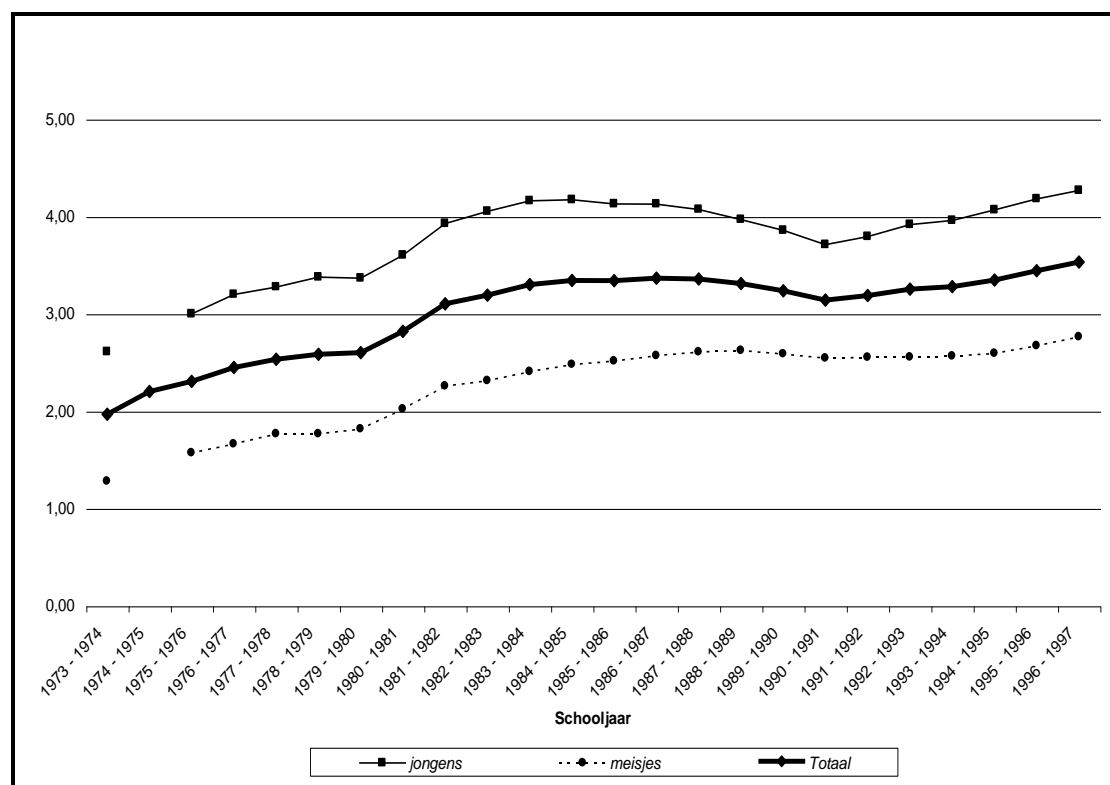
De proportie van de leerlingen die naar het buitengewoon secundair onderwijs gaat, is de laatste kwarteeuw vrij sterk gestegen, en dit zowel bij jongens als meisjes (zie Figuur 17). In het schooljaar 1973-74 zat 2,61 procent van de jongens die secundair onderwijs volgen in het buitengewoon onderwijs, tegenover 1,28 procent van de meisjes. In het schooljaar 1996-97 zijn de cijfers opgelopen tot respectievelijk 4,27 procent van de jongens en 2,76 procent van de meisjes.

FIGUUR 16: PERCENTAGE JONGENS IN HET BUITENGEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS (1973-1996)



Bron: Departement Onderwijs, Afdeling Begroting en Gegevensbeheer. Eigen bewerking m.m.v. Koen Pelleriaux van de Vakgroep Sociologie – VUB.

FIGUUR 17: PERCENTAGES BUSO VAN DE TOTALE SCHOOLBEVOLKING UIT HET SECUNDAIR ONDERWIJS, PER GESLACHT (1973-1996)



Bron: Departement Onderwijs, afdeling Begroting en Gegevensbeheer. Gegevens bewerkt door Koen Pelleriaux van de Vakgroep Sociologie – VUB.

1.3. Conclusie

De achterstand van meisjes inzake scholarisatie is volledig ingehaald. Dit was een geleidelijk proces, waarbij meisjes de bestaande achterstanden hebben ingehaald op steeds hogere niveaus. Hierdoor is de aandacht verschoven naar de prestaties van jongens en meisjes *tijdens* de schoolloopbaan. Zo is er recent, ook in andere landen, veel ongerustheid over de slechtere schoolprestaties van jongens. Nochtans gaat het niet om een nieuw verschijnsel.

In het lager onderwijs zijn de verschillen tussen jongens en meisjes inzake zittenblijven en schoolachterstand niet zo groot. Hier situeert het probleem zich vooral in het eerste leerjaar. Jongens starten op dit niveau met meer schoolachterstand dan meisjes, maar de verschillen nemen niet zo sterk toe in de verdere ontwikkeling van de lagere schoolloopbaan. Enkele decennia geleden was dit wel nog het geval en zagen we een sterk groeiende kloof tussen jongens en meisjes in de hogere leerjaren van het lager onderwijs.

De geslachtsdifferentiatie manifesteert zich nu vooral sterk in het secundair onderwijs. De kloof in schoolachterstand tussen jongens en meisjes wordt aanzienlijk groot in de hogere jaren van het secundair onderwijs. In het eerste secundair had in het schooljaar 1996-97 22,54 procent van de jongens schoolachterstand tegenover 17,68 procent van de meisjes, dit is een verschil van nog geen 5 procent. In het zesde secundair van datzelfde schooljaar heeft 44,74 procent van de jongens schoolachterstand opgelopen, tegenover 30,6 procent van de meisjes. Hier bedraagt het verschil tussen de seksen ruim 14 procent. In het verleden waren ook in het secundair onderwijs de verschillen sterker dan nu, en liep het verschil op tot ruim 17 procent (schooljaar 1976-77).

De geslachtsdifferentiatie zet zich ook door in het hoger onderwijs en aan de universiteit, maar minder uitgesproken dan in het secundair onderwijs. In bijna alle studiegebieden blijven de jongens meer zitten dan de meisjes.

De problematische positie van de jongens manifesteert zich ook in de cijfers met betrekking tot het buitengewoon onderwijs. De jongens maken ongeveer 62 procent uit van de schoolbevolking van het buitengewoon lager en secundair onderwijs. Ze zijn sterker vertegenwoordigd in alle types en opleidingsvormen van het buitengewoon onderwijs, maar de sterkste oververtegenwoordiging vinden we bij de karakteriële stoornissen (type 3). De sterkere vertegenwoordiging van jongens in het buitengewoon onderwijs is evenmin een recent verschijnsel.

In dit hoofdstuk hebben we een overzicht gegeven van de verschillen in schoolprestaties en hebben we de evolutie van die verschillen in de laatste decennia van nabij bekeken. De vraag die zich opdringt is hoe we de verschillen in schoolprestaties die consistent zijn doorheen de tijd en bevestigd worden door verscheidene indicatoren, kunnen verklaren. In Hoofdstuk 2 zullen we de methode uiteenzetten die we zullen gebruiken om

de verschillende hypothesen die omtrent deze verschillen bestaan, te toetsen.

Hoofdstuk 2. Onderzoeksopzet

De resultaten van het onderzoek zijn gebaseerd op een secundaire statistische analyse van bestaande data. In dit hoofdstuk bespreken we achtereenvolgens de aard van en de manier waarop deze data werden verzameld, de operationalisatie van 'differentieel presteren' en tot slot de aangewezen analysetechniek.

2.1. De data

Twee beschikbare databanken zijn bijzonder geschikt om ons toe te laten de verschillende hypothesen over het differentieel presteren tussen jongens en meisjes op school te testen. Eerst en vooral de data verzameld in functie van het onderzoeksproject *'Waardeopvoeding: meting van de effecten van de aanpak van de waardevorming op de waarden van de leerlingen van het laatste jaar secundair onderwijs (OBPWO 95.03)'* (Elchardus, Kavadias en Siongers, 1998). We zullen naar dit onderzoek verwijzen als 'het waardeonderzoek'. In tweede instantie hebben we voor bijkomende analyses beroep gedaan op de data verzameld in het kader van het project *'Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk. Een internationaal vergelijkend onderzoek naar modellen voor leerlingenparticipatie, met een evaluatie van de toepasbaarheid in Vlaanderen (OBPWO 98.01)'* (De Groof, Elchardus en Stevens, 2001). We zullen naar dit onderzoek verwijzen als 'het waardeonderzoek'.

De databank aangelegd naar aanleiding van het waardeonderzoek, bestaat uit gegevens van 4727 zesdejaars leerlingen uit het secundair onderwijs. De data werden via een bloksteekproef, gestratificeerd naar provincie, onderwijsnet (vrij onderwijs/ gemeenschapsonderwijs/ officieel gesubsidieerd onderwijs) en onderwijsaanbod (ASO/BSO/TSO) verzameld in twee stappen. In een eerste stap werden er 63 scholen geselecteerd. Alle strata waren vertegenwoordigd, zij het niet op een proportionele manier. Het gebruik van kleine wegingscoëfficiënten liet echter toe om de proportionaliteit te herstellen. De scholen werden geselecteerd op basis van de instellingendatabank van het Departement Onderwijs. Het ontwerpen van de steekproef gebeurde op basis van de gegevens over de Vlaamse scholen, van het schooljaar 1994-1995 met de leerlingenaantallen van 1 februari 1995.

De onderstaande tabel geeft een overzicht van de verdeling van de scholen in onze steekproef over de verschillende strata.

TABEL 2: VERDELING VAN DE SCHOLEN OVER DE VERSCHILLENDE STRATA, STEEKPROEF WAARDE-ONDERZOEK (OBPWO 95.03)

		ARGO	VO	OGO
Antwerpen	Alle vormen	1	2	
	Enkel ASO	1	4	*
	REST	1	5	2
Brabant	Alle vormen	1	1	
	Enkel ASO	1	3	*
	REST	1	2	1
W-Vlaanderen	Alle vormen	1	1	* 1
	Enkel ASO	1	3	
	REST	1	5	1
O-Vlaanderen	Alle vormen	1	2	*
	Enkel ASO	1	3	
	REST	1	4	1
Limburg	Alle vormen	1	1	
	Enkel ASO	1	1	*
	REST	1	3	1

Opmerking: (*) De cellen 'alle vormen' en 'enkel ASO' zijn voor het OGO samengevoegd.

In een tweede stap werden in de geselecteerde scholen alle laatstejaars leerlingen uit het ASO, BSO en TSO geïnterviewd. De ingezamelde gegevens hadden betrekking op zowel de individuele leerlingen – hun 'schoolprestaties' attitudes en sociale herkomst – als op de scholen (structurele kenmerken, waarden van het lerarenkorps). Een meer gedetailleerd overzicht van het steekproefdesign en van de bevraagde kenmerken kan men vinden in Elchardus, Kavadias en Siongers (1998).

Een aantal bijkomende analyses werden verricht op de databank van het onderzoek naar leerlingenparticipatie. Deze databank steunt op de gegevens van 89 scholen, getrokken op basis van een bloksteekproefdesign, met stratificatie naar provincie, net en onderwijsaanbod. De onderstaande tabel geeft een overzicht van de verdeling van de scholen in onze steekproef over de verschillende strata.

TABEL 3: VERDELING VAN DE SCHOLEN OVER DE VERSCHILLENDE STRATA, STEEKPROEF PARTICIPATIE-ONDERZOEK (OBPWO 98.01)

		VO	ARGO	OGO
Antwerpen	Enkel ASO	4	1	*1
	BSO-TSO	5	1	2
	Rest	5	3	1
Brabant	Enkel ASO	3	1	*
	BSO-TSO	2	1	1
	REST	4	3	1
W-Vlaanderen	Enkel ASO	5	1	*
	BSO-TSO	5	1	1
	REST	3	3	
O-Vlaanderen	Enkel ASO	4	1	*
	BSO-TSO	4	1	2
	REST	4	3	
Limburg	Enkel ASO	2	1	*
	BSO-TSO	3	1	1
	REST	3	1	

Opmerking: (*) De cellen 'alle vormen' en 'enkel ASO' zijn voor het OGO samengevoegd.

Alle leerlingen van het vierde en het laatste jaar werden bevraagd. De ingezamelde gegevens hadden betrekking op jeugdcultuur, schoolparticipatie, attitudes, sociale afkomst en structurele kenmerken van scholen. Een meer gedetailleerde bespreking van het steekproefdesign en een overzicht van de bevraagde kenmerken kan men terugvinden in De Groof, Elchardus en Stevens (2001). In dit onderzoek zullen we onze analyses op deze databank beperken tot de zesdejaars, teneinde de resultaten vergelijkbaar te maken met die van het waardeonderzoek waarin enkel de zesdejaars werden bevraagd. Deze groep bestaat uit 3992 leerlingen.

De operationalisatie van de variabelen die we gebruiken om de verschillende hypothesen inzake differentieel presteren te toetsen, wordt besproken in de Hoofdstukken 3 waarin ook de hypothesen zelf aan bod komen. In de volgende paragrafen gaan we wel al dieper in op de operationalisatie van onze centrale variabele, namelijk het differentieel presteren.

2.2. De afhankelijke variabele.

Schoolprestaties kunnen op verschillende manieren worden gemeten. Naast scores op gestandaardiseerde tests, zijn het al dan niet bissen, het krijgen van B- of C-attesten, het maken van een vormovergang of het al dan niet oplopen van schoolachterstand belangrijke indicatoren van schoolprestaties.

In de onderstaande tabel worden de associaties getoond tussen gender en de verschillende prestatie-maten.

TABEL 4: STERKTE VAN DE ASSOCIATIE (GAMMA) TUSSEN GENDER (0= JONGEN, 1= MEISJES) EN DE VERSCHILLENDE PRESTATIEMATEN.

	Gamma
Nooit gebist of vormovergang	0.25
Leerjarenladder naar Bosker (1985)	0.19
Ooit typeovergang met a, b of c-attest	-0.16
Ooit gebist in lager onderwijs	-0.07
Ooit gebist in secundair onderwijs	-0.36
Aantal jaren schoolachterstand	-0.28

Uit deze tabel blijkt dat ‘bissen in het secundair onderwijs’ de indicator van schoolprestaties is waarop jongens en meisjes het sterkst verschillen (gamma = -0.356). Hoewel jongens ook meer vormovergangen maken, vaker schoolachterstand oplopen en lager geplaatst zijn op een leerjarenladder op basis van Bosker (1985)³ zijn de verschillen met meisjes op deze indicatoren minder uitgesproken. Als we het differentieel presteren willen verklaren, is het ‘al of niet gebist hebben’ bijgevolg de beste indicator.

Men zou kunnen opwerpen dat jongens en meisjes een ander patroon volgen in hun schoolloopbaan. Het zou kunnen zijn dat na een B-attest jongens vaker blijven zitten terwijl meisjes sneller van richting veranderen. Het falen van jongens zou geïnterpreteerd worden als luiheid – ‘als ze wat harder studeren kunnen ze de richting best wel aan’ – terwijl het falen op school van meisjes als een ‘gebrek aan capaciteiten’ wordt geïnterpreteerd. Als we de associatie berekenen tussen het krijgen van een B-attest en het al dan niet bissen dan zien we dat de associatie voor meisjes en jongens ongeveer dezelfde is: Cramers V voor jongens is 0.44 en voor meisjes 0.41. Deze bevinding is belangrijk. Immers, als jongens vaker zouden blijven zitten na het krijgen van een B-attest, dan zou het al of niet bissen niet enkel een indicator van schoolprestaties zijn maar tegelijk een indicatie geven van de verschillende betekenis die wordt gegeven aan de schoolresultaten van jongens en meisjes. Dit zou het gebruik van de verschillen in bissen tussen jongens en meisjes als indicator van het differentieel presteren bemoeilijken. We stellen echter vast dat de relatie tussen attesten en bissen dezelfde is voor jongens en meisjes.

Op basis van een aantal hypothesen zullen we nagaan welke variabelen het effect van geslacht op het ‘al of niet gebist hebben’ kunnen verklaren. Een aantal van deze hypothesen houden verband met de verschillende impact die de sociale achtergrond op jongens en meisjes zou kunnen hebben. Daarna kijken we naar het belang van houdingen voor het verklaren van de verschillen in schoolprestaties. Tot slot gaan we na of de impact van geslacht geen gevolg is van de schoolomgeving waarin jongens en meisjes

³ Op de hoogste trede staan zij die nooit gebist hebben en ASO volgen, naarmate men van richting is veranderd of is blijven zitten, komt men terecht op een ‘lagere’ trede.

terechtkomen. Het is immers niet denkbeeldig dat verschillen in schoolomgeving leiden tot gedragsgebonden verschillen in schoolprestaties.

Als één of verschillende van deze factoren verantwoordelijk zijn voor het differentieel presteren dan zou het effect van geslacht verkleinen nadat er voor deze factor(en) werd gecontroleerd. We kunnen dus stellen dat we een verklaring hebben gevonden voor het differentieel presteren, wanneer er na controle voor deze factoren geen statistisch significant effect van geslacht op schoolprestaties overblijft.

Het feit dat bepaalde kenmerken van de schoolomgeving een deel van de verklaring kan vormen voor het differentieel presteren van jongens en meisjes, heeft twee belangrijke implicaties. De eerste heeft betrekking op de analysemethode die we dienen te gebruiken. We bespreken dit in het volgende hoofdstuk. De tweede implicatie heeft betrekking op de afhankelijke variabele. We kunnen immers niet zomaar de impact nagaan van schoolkenmerken op het differentieel presteren. Eerst en vooral dienen we het bissen te beperken tot het middelbaar onderwijs. We beschikken immers niet over de kenmerken van de lagere school. Bijgevolg kunnen we de impact van die kenmerken op het differentieel presteren niet nagaan. Deze beperking heeft geen verstreckende gevolgen. We zagen immers in het vorige hoofdstuk dat het bissen zich vooral in het secundair onderwijs voordoet. Om dezelfde reden kunnen we echter niet zomaar het bissen in het secundair onderwijs als afhankelijke variabele gebruiken. Sommige leerlingen veranderen immers van school. Bissen in het secundair onderwijs kan dus zowel betekenen dat ze op hun huidige school gebist hebben als op hun vorige school. In dit laatste geval zou het foutief zijn om het bissen te verklaren aan de hand van kenmerken van de huidige school.

Er zijn twee mogelijke oplossingen voor dit probleem. Een eerste oplossing ligt in het beperken van de analyse tot de leerlingen die altijd op dezelfde school gezeten hebben. Het gevolg hiervan is echter dat we 41% van de data zouden verliezen. Dit is niet enkel problematisch door de hoeveelheid, maar ook door het soort leerlingen dat we zouden verliezen. Leerlingen die ooit van school zijn veranderd, vormen immers geen 'toevallige' groep die niet systematisch van andere leerlingen verschilt. Leerlingen die vaker van school zijn veranderd, hebben een meer onregelmatige schoolloopbaan dan de anderen. Door deze groep niet op te nemen in de analyse, bestaat de kans op een systematische vertekening van onze resultaten.

Een tweede en betere oplossing bestaat er in om enkel het differentieel presteren op de huidige school te analyseren. Met de huidige school wordt de school bedoeld waar de leerlingen zaten op het moment dat de gegevens werden verzameld. Op die manier zijn de schoolkenmerken op alle leerlingen van toepassing zonder dat er leerlingen verloren gaan.

Een blijvend probleem bij deze aanpak is dat het aantal 'bissers' in onze analyse lager ligt dan in de gehele steekproef. Immers, het bissen op de vorige school wordt in onze variabele niet in rekening gebracht.

TABEL 5: HET PERCENTAGE BISSERS BIJ JONGENS EN MEISJES, EEN VERGELIJKING TUSSEN BISSEN IN HET HELE SECUNDAIR EN HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL.

	Ooit gebist in secundair	Gebist op huidige school
Jongens	34%	18.5%
Meisjes	19.6%	10.6%

De bovenstaande tabel toont echter dat de verhouding tussen het percentage bissende jongens en het percentage bissende meisjes voor beide variabelen weinig verschilt. De associatie tussen gender en bissen in het secundair onderwijs ($\gamma = -0.356$) verschilt niet sterk van de associatie tussen gender en bissen op de huidige school ($\gamma = -0.313$). Door het herdefiniëren van onze afhankelijke variabele hebben we het differentieel presteren niet op een kunstmatige manier wegverklaard. Bovendien leveren analyses waarbij we afwisselend gebruik maken van de twee afhankelijke variabelen, substantieel dezelfde resultaten op. Er zijn kleine verschillen met betrekking tot de grootte van de effecten van de verschillende variabelen. Wanneer die zich voordoen, zullen we die bespreken.

2.3. Multilevel analyse⁴

We hebben gewezen op twee belangrijke gevolgen van het feit dat schoolkenmerken een deel van de verklaring kunnen vormen voor het differentieel presteren. Het tweede gevolg, zo hebben we gesteld, lag in de analysemethode.

Om effecten van de kenmerken van leerlingen op een statistisch verantwoorde wijze te kunnen onderscheiden van die van scholen, dienen we rekening te houden met de manier waarop de gegevens werden verzameld. Als we 4727 leerlingen uit 4727 verschillende scholen hadden geselecteerd, zou er weinig discussie bestaan over de aangewezen analysetechniek: gewone multivariate regressie. Het verzamelen van de gegevens gebeurde echter in twee stappen: er werden 63 scholen geselecteerd en daarna werden alle leerlingen uit deze scholen geïnterviewd. Het gebruik van gewone multivariate regressie zou ook minder problematisch zijn, als de leerlingenbevolkingen van de verschillende scholen gemiddeld op elkaar zouden lijken. Maar ook aan deze voorwaarde werd niet voldaan: leerlingen binnen scholen lijken sterker op elkaar, en scholen verschillen onderling sterk.

Een deel van die homogeniteit binnen scholen is een gevolg van wat men 'zelfselectie' zou kunnen noemen: leerlingen zijn niet toevallig over de scholen verdeeld. Ouders hebben preferenties voor scholen en die preferenties hangen samen met een aantal sociale kenmerken. Dit heeft tot

⁴ De inhoud van dit deel is zwaar schatplichtig aan het hoofdstuk 'Intuïtieve beschrijving van de multilevel-analyse' uit Elchardus, Kavadias en Siongers (1998), p.121 en volgende.

gevolg dat een school geen precieze afspiegeling is van de maatschappij, maar een concentratie van leerlingen met bepaalde kenmerken. Deze ongelijke verdeling van achtergrondkenmerken bepaalt voor een deel het gemiddelde op, bijvoorbeeld, schoolprestaties. We moeten in staat zijn om het effect van de individuele kenmerken los te koppelen van het effect van de 'clustering' van respondenten en de concentratie van kenmerken. We moeten als het ware de 'autocorrelatie' van kenmerken binnen een school kunnen identificeren.

Homogeniteit van houdingen kan ook het gevolg zijn van de interactie van leerlingen op school. Men kan verwachten dat jongeren die maandenlang samen zitten voor een groot deel van de dag, elkaar beïnvloeden in hun manier van denken en van doen.

Ook de school zelf kan een zekere homogeniteit bewerkstelligen door een aantal van haar kenmerken. Schoolkenmerken, zoals bijvoorbeeld schoolcultuur, zijn voor alle leerlingen van één school dezelfde. Aangezien de effecten van schoolcultuur belangrijk kunnen zijn voor het verklaren van het differentieel presteren, dienen we deze effecten op een statistisch verantwoorde manier in kaart te kunnen brengen. Als we gebruik maken van gewone multivariate analysetechnieken en we nemen schoolkenmerken op in onze model, dan leidt dit tot overschatting van het significantieniveau van dit kenmerk (Goldstein, 1995). De significantietoets wordt immers niet berekend rekening houdend met een aantal van 63 scholen, maar wel met een aantal van 4727 leerlingen die elk de schoolwaarde krijgen op dit kenmerk. Op die manier is het effect van het schoolkenmerk ten onrechte veel sneller significant.

Voor deze drie problemen – het feit dat de gegevens statistisch niet onafhankelijk zijn van elkaar, dat ze gegroepeerd zijn binnen schoolbevolkingen die onderling verschillen en het feit dat schoolkenmerken zelf een invloed kunnen uitoefenen – proberen multilevel analyse-technieken een oplossing te bieden. Multilevel modellen zijn ontworpen als een verfijning van de standaard lineaire modellen, aangepast voor hiërarchisch gestructureerde gegevens. Deze maken het mogelijk tot relatief betrouwbare schattingen te komen van de onderscheiden instroom- of leerlingeneffecten enerzijds en schooleffecten anderzijds. Dergelijke modellen zijn preciezer in het schatten van effectparameters omdat er voor beide niveaus, leerling en school, een apart model geformuleerd wordt. Op elk niveau wordt het algemeen verband gemodelleerd evenals de mate van afwijking van dit verband, het residu (de randomcomponent). Een 2-level model kan dus 2 residuele componenten bevatten, een voor de level-1 eenheden en een voor de eenheden op niveau 2. Dit betekent dat we correctere schattingen krijgen van de standaardfouten. Daarbij houden de multilevel modellen ook rekening met het relatief gewicht van elke hiërarchische eenheid, in ons geval de scholen. De precisie van de parameterschattingen wordt afhankelijk gesteld van het aantal niveau1-eenheden binnen elke niveau2-eenheid. Om schooleffecten te schatten wordt de invloed van een school met weinig

leerlingen beperkt. Iedere school krijgt als het ware een coëfficiënt afhankelijk van de schoolgrootte.

Het probleem van de homogeniteit van scholen wordt door deze opsplitsing van residuele varianties op 2 niveaus grotendeels opgevangen doordat rekening kan worden gehouden met enerzijds mogelijke verschillen tussen leerlingen binnen scholen en anderzijds mogelijke verschillen tussen scholen. De effecten van leerlingenkenmerken worden uitgezuiverd op schoolniveau en de invloeden van schoolkenmerken kunnen worden uitgezuiverd voor leerlingenkenmerken. Op die manier krijgt men zicht op het effect van gegroepeerde data of op de grotere homogeniteit van antwoorden die binnen een school ontstaat omdat de leerlingen elkaar kunnen beïnvloeden.

Onze afhankelijke variabele is een dichotome variabele: er zijn maar twee mogelijkheden, ofwel heeft een leerling ooit gebist, ofwel niet. De verdeling van deze variabele is echter scheef: er zijn beduidend meer leerlingen die nooit gebist hebben dan er leerlingen zijn die dit wel deden. Door deze dichotome en scheve verdeling kunnen we, voor een correcte statistische analyse, geen gebruik maken van gewone lineaire regressie. Deze techniek zou immers tot foute schattingen van de parameters kunnen leiden. Logistische regressie is hier aangewezen. Het gebruik van logistische regressie als analysetechniek laat de onderzoeker toe om de aan- of afwezigheid van een bepaalde uitkomst – bij ons: het al dan niet bissen – te voorspellen aan de hand van een aantal onafhankelijke variabelen. Een statistisch programma dat logistische regressie voor multilevel toelaat, is Mixno. Mixno staat voor ‘Mixed-effects Nominal Logistic Regression’. Voor meer informatie omtrent dit programma verwijzen we naar de ‘usersmanual’ (te vinden op <http://www.uic.edu/~hedeker/mix.html>).

Hoofdstuk 3. Verklaringen voor het differentieel Presteren

In dit hoofdstuk bespreken we de verschillende verklaringen voor het differentieel presteren. In sectie 3.1 bespreken we hypothesen die vertrekken vanuit verschillen in achtergrondkenmerken van leerlingen: verschillen in cognitieve kenmerken tussen jongens en meisjes, een verschillende invloed van de sociaal-economische achtergrond en van de gezinssituatie op hun schoolprestaties. Aangezien jongens en meisjes 'gemiddeld' uit gezinnen komen met een zelfde sociaal-economische status en een zelfde gezinssituatie, kunnen deze kenmerken enkel verantwoordelijk zijn voor het differentieel presteren als ze een andere invloed hebben op de schoolprestaties van jongens dan van meisjes. In sectie 3.2 gaan we dieper in op de invloed van houdingen en gedragingen. We bespreken de differentiële socialisatie bij jongens en meisjes, en gaan dieper in op het verschil in houdingen en gedragingen dat daarvan het gevolg is. We gaan na of deze verschillen de oorzaak zijn van het differentieel presteren. Sectie 3.3 behandelt de invloed van schoolkenmerken op het differentieel presteren. Achtereenvolgens bespreken we de invloed van de geslachtscontext van de school – d.i. de geslachtsratio van de leerlingen en de leerkrachten –, de schoolcultuur onder de leerlingen en die onder de leerkrachten.

3.1. De differentiële invloed van achtergrondkenmerken

Een aantal verklaringen voor het differentieel presteren van jongens en meisjes, situeren zich op het vlak van wat wij de achtergrondkenmerken zullen noemen. Verschillen op het vlak van deze kenmerken, of een andere beleving ervan kunnen een invloed uitoefenen op het differentieel presteren. Eerst gaan we na of de sociaal-economische achtergrond een invloed heeft op de schoolprestaties van beide seksen. Vervolgens kijken we naar het verband tussen de gezinssituatie en differentiële schoolprestaties. Vooraleer we de invloed van beide achtergrondkenmerken bespreken, gaan we iets dieper in op de cognitieve verschillen tussen jongens en meisjes. Een van de hypothesen inzake de genderverschillen in schoolprestaties, stelt dat deze een gevolg zijn van een andere 'begaafdheid' van jongens en meisjes.

De laatste decennia is er heel wat onderzoek gedaan naar de cognitieve verschillen tussen mannen en vrouwen. Over het bestaan en de grootte van deze verschillen bestaat echter weinig eensgezindheid. Maccoby en Jacklin (1974) maakten op basis van bestaande onderzoeksresultaten een samenvattende studie naar de cognitieve en psychologische verschillen tussen mannen en vrouwen. Ze gingen na hoeveel studies statistische verschillen vonden en hoeveel studies geen verschillen vonden. Op basis van deze aantallen wilden ze bepalen

'which of the many beliefs about sex differences have a solid basis in fact and which do not' (Doyle en Paludi, 1995, p.7).

Hun analyse onthulde dat vele van de vooropgestelde verschillen een mythe waren. De verschillen die op basis van die studies bevestigd werden, waren dat meisjes verbaal sterker zijn dan jongens en dat jongens het globaal beter doen op visueel-ruimtelijk en op wiskundig vlak. Deze conclusies van Maccoby and Jacklin werden sterk bekritiseerd. Vooral de gebruikte methode werd in vraag gesteld. Een van de problemen was dat sommige studies relatief weinig deelnemers bevatten, wat het moeilijker maakte om significante verschillen te bekomen (Block J. in Doyle en Palududi, 1995). Bovendien bleken de verschillen in de gebruikte studies, hoewel significant, dikwijls zeer klein te zijn (Doyle en Paludi, 1995).

Om deze problemen op te vangen gebruikte Hyde 'meta-analyse', een statistische procedure die toelaat om de resultaten van verschillende studies rekening houdend met hun gewicht te synthetiseren en op die manier tot een schatting te komen van de grootte van de verschillen. Zij kwam tot de conclusie dat:

'gender differences in verbal ability, quantitative ability, visual-spatial articulation reported by Maccoby and Jacklin (1974) are small. Gender differences appear to account for no more than 1%-5% of the population variance... Generally it seems that gender differences in verbal ability are smaller and gender differences in spatial ability are larger, but even in the latter case, gender differences account for less than 5% of the population variance' (Hyde in Doyle en Palududi, 1995, p.9)

Als er al verschillen zijn, dan zijn ze in ieder geval veel kleiner dan de verschillen binnen iedere sekse afzonderlijk.

Niet alleen over het bestaan en de omvang van genderverschillen in cognitieve eigenschappen bestaat er controverse, ook over de mogelijke oorzaken ervan. Vaak worden verklaringen gezocht vanuit een biologisch perspectief: hormonen en verschillen in de hersenstructuur – die beide uiteindelijk een genetische oorsprong hebben – zouden aan de grondslag liggen van de verschillen in intelligentie tussen mannen en vrouwen. Voor een overzicht van studies hieromtrent zie Doyle en Paludi (1995), Woltring (1995) en Wilder (1995). Binnen dit perspectief past ook de hypothese dat de verschillen in schoolprestaties vooral op jonge leeftijd een gevolg zijn van de vroegere rijpheid van meisjes, zowel op fysiek als cognitief vlak (Meulenbelt, 1986).

Niet iedereen is het er echter mee eens dat cognitieve verschillen aangeboren zijn en/of een genetische oorzaak hebben. Het gebrek aan eensgezindheid hieromtrent is voor een deel te wijten aan de moeilijkheden die men vindt bij het meten van cognitieve eigenschappen. 'IQ', bijvoorbeeld, kan op verschillende manieren worden gemeten en testresultaten weerspiegelen vaak evenzeer de motivatie, de interesse en de voorkennis van mensen als hun intelligentie (Sutherland, 1981). Het gevolg hiervan is dat de studies die op dit vlak zijn uitgevoerd, niet altijd een eenduidig antwoord geven op de vraag of verschillen in testresultaten tussen de seksen een

weerspiegeling zijn van cognitieve dan wel van sociale verschillen. Als dit laatste het geval is dan zouden de verschillen tussen jongens en meisjes in scores op intelligentietesten eerder een deel van het probleem vormen en niet de ultieme verklaring voor het differentieel presteren.

Noch in de databank van het waardeonderzoek, noch in deze van het participatieonderzoek, beschikken we over een schaal die de intelligentie van de respondenten meet. Het is bijgevolg niet mogelijk om de hypothese te toetsen dat de verschillen in schoolprestaties een gevolg zijn van de verschillen in intelligentie tussen jongens en meisjes. Belangrijk is echter het feit dat de meeste studies concluderen dat de verschillen tussen beide seksen – als er al verschillen zijn – eerder klein zijn en niet eenduidig in een bepaalde richting wijzen (Doyle en Paludi, 1995). Deze conclusie laat ons toe om – hoewel we niet over de data beschikken om het daadwerkelijk te toetsen – de hypothese dat de verschillen in schoolprestaties een gevolg zijn van de cognitieve verschillen tussen jongens en meisjes op zijn minst te relativeren.

3.1.1. De differentiële invloed van sociale achtergrond

De sociale achtergrond van een kind of een jongere wordt dikwijls aanzien als een van de determinerende factoren voor zijn of haar prestaties op school.

Kinderen uit de lagere sociale klassen starten met minder kansen aan hun schoolloopbaan dan kinderen uit de hogere sociale klassen. Verhoeven en Elchardus (2000) onderscheiden 5 bronnen van kansarmoede. Naast de financiële armoede die er voor zorgt dat jongeren minder materiële ondersteuning (eigen studeerkamer, boeken, computer...) krijgen tijdens hun schoolloopbaan zijn er fysieke bronnen van kansarmoede (gezondheidsdeficit), culturele bronnen (taalgebruik, consumptiepatronen, vrijetijdsbesteding), sociale bronnen (ondersteuning) en cognitieve bronnen (IQ, al dan niet een gevolg van socialisatie). Kinderen uit de hogere sociale klassen worden beter gevolgd, vaker aangemoedigd en gesteund (Veenstra en Kuyper, 1998; Tan, 1998) en zijn op haast alle vlakken beter aangepast aan wat de school van hen verlangt. Dit weerspiegelt zich ook in een aantal sociaal-psychologische eigenschappen. Zo blijken ze een positiever zelfbeeld te hebben, minder stress en faalangst en in sterkere mate het gevoel dat ze controle hebben over hun omgeving (Brutsaert, 1993).

De vraag die zich opdringt is of de sociaal-economische achtergrond een rol speelt in het differentieel presteren tussen jongens en meisjes. Aangezien jongens en meisjes gemiddeld een zelfde achtergrond hebben, kan SES enkel het differentieel presteren verklaren als er sprake is van een interactie-effect. In dit geval zou een zelfde sociaal-economische achtergrond een verschillende invloed hebben op het presteren van jongens en van meisjes. Traditioneel heerste het idee dat een goede opleiding voor meisjes niet zo belangrijk was als voor jongens. Meisjes dienden vooral voorbereid te worden op hun toekomstige rol als echtgenote en moeder. Zij hadden de

school niet nodig om hun toekomst veilig te stellen (Van der Zande, 1991). Het gevolg hiervan was dat ouders lagere verwachtingen hadden omtrent de schoolprestaties van meisjes (Parsons et. al., 1976). Alhoewel deze traditionele ideeën vrijwel verdwenen zijn, blijven de verwachtingen van ouders (maar ook leerkrachten) soms ten dele genderspecifiek (Van Eck, Ledoux en Veen, 1994) en klassengebonden.

Differentiële verwachtingen kunnen samenhangen met het differentieel aanmoedigen en ondersteunen van jongens en meisjes. In het kader hiervan zijn de bevindingen van Brutsaert interessant. Hij vindt dat jongens uit hogere sociale klassen zich beter integreren in de klas en het schoolleven en dat zij bovendien doorgaans sterker betrokken zijn bij hun studiewerk. Deze relaties zijn niet terug te vinden bij meisjes. Brutsaert geeft hier als verklaring voor dat:

‘de midden- en hoge ses-jongens – in tegenstelling tot de midden en hoge ses-meisjes – reeds van in het basisonderwijs van thuis uit worden gestimuleerd om zich ten volle in te zetten voor hun studiewerk’ (Brutsaert, 1993, p.64).

Hij vindt deze hypothese bevestigd door het feit dat na controle voor ouderlijke steun, deze impact van sociaal milieu wegvalt. Ook Bok en Taxis (1997) stellen dat de steun van ouders aan hun kinderen differentieel kan zijn. Verder rapporteert Brutsaert (1981) ook dat sociale afkomst een grotere invloed heeft op de schoolloopbanen van meisjes; ze zouden lagere studierichtingen volgen en minder ambitieus zijn. Verder bouwend op deze bevindingen, zou men kunnen stellen dat de sociale achtergrond vooral voor jongens een invloed zou uitoefenen op hun studieresultaten.

Niet alleen de verwachtingen zijn vaak gender- en klassenspecifiek, ook de waarden en houdingen die men aanleert hangen samen met het sociaal milieu waarin men als jongen of meisje opgroeit. We bespreken de invloed van houdingen uitgebreid in het volgende hoofdstuk, voorlopig volstaat het om als hypothese te stellen dat schoolprestaties het gevolg kunnen zijn van bepaalde houdingen, en dat die houdingen verschillend kunnen zijn voor jongens en meisjes naargelang het sociaal milieu waarin men opgroeit.

Om deze hypothesen te toetsen, gaan we in onderstaande tabellen de impact na van ‘sociale achtergrond’ op de studieresultaten van jongens en meisjes afzonderlijk. ‘Sociale achtergrond’ werd geoperationaliseerd als het resultaat van een categorische hoofdcomponentenanalyse op basis van de opleiding en het beroep van beide ouders (Elchardus et al., 1999)⁵. Een categorische hoofdcomponentenanalyse combineert informatie uit samenhangende categorische variabelen tot één variabele. Om een eventueel interactie-effect

5 De factor die op die wijze verkregen wordt, reproduceert 65% van de gemeenschappelijke variantie. De vier elementen correleren zeer sterk met deze factor, namelijk 0.74 voor het onderwijsniveau van de vader, 0.73 voor het onderwijsniveau van de moeder, 0.67 voor het beroep van de vader en 0.49 voor het beroep van de moeder (Elchardus et al., 1999).

zichtbaar te maken werd er gebruik gemaakt van contrastcodering, waarbij ‘SES meisjes’ en ‘SES jongens’ de interactietermen zijn voor respectievelijk meisjes en jongens.

De eerste tabel geeft de resultaten weer van ons basismodel. De parameter voor geslacht, -0.58, is de indicator van het differentieel presteren. Wanneer deze parameter verkleint na het inbrengen van een onafhankelijke variabele, wil dit zeggen dat deze onafhankelijke variabele een deel van het differentieel presteren helpt te verklaren. De parameter voor het effect van geslacht in ieder model, moet dus met deze basisparameter vergeleken worden vooraleer we conclusies kunnen trekken. Een tweede parameter van belang is de Rho die de grootte van de intraschoolcorrelatie weergeeft. Een goed model reduceert de intraschoolcorrelatie best zo sterk mogelijk, omdat dit betekent dat alle relevante schoolkenmerken in het model werden opgenomen, en de kans verkleint dat we conclusies trekken op basis van een slecht gespecificeerd model. De parameter bij ‘randomeffect’ en zijn significantie-niveau, geeft weer in welke mate er nog verschillen zijn tussen de scholen op het vlak van bispen, eens er werd gecontroleerd voor de onafhankelijke variabelen in het model. Een significante parameter wijst er op dat nog niet alle variantie op schoolniveau in het bispen werd verklaard.

TABEL 6: EFFECT VAN GENDER OP HET BISSEN IN DE HUIDIGE SCHOOL (BASISMODEL).

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const.	-1.58	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.58	0.000
Random	Const.	0.90	0.000
Rho		0.198	

TABEL 7: EFFECT VAN GENDER OP HET BISSEN IN DE HUIDIGE SCHOOL, NA CONTROLE VOOR HET EFFECT VAN DE SOCIAAL-ECONOMISCHE ACHTERGROND (SES) VOOR JONGENS EN MEISJES

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const.	-1.70	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.62	0.000
	SES meisjes	-0.10	0.278
	SES jongens	0.02	0.760
Random	Const	0.67	0.000
Rho		0.12	

Tabel 7 toont dat de relaties tussen sociale achtergrond en studieprestaties niet significant verschillen voor jongens en meisjes. Een vergelijking van tabel 7 met tabel 6 waarin enkel het effect van geslacht werd opgenomen, toont dat de parameter voor geslacht na het invoeren van SES niet daalt, in tegendeel. We kunnen hieruit concluderen dat het differentieel presteren geen gevolg is van een verschillende impact van de sociaal-economische kenmerken van het gezin van oorsprong op jongens en meisjes.

Om geen overhaaste conclusies te trekken, doen we dezelfde analyse nog eens over, gebruik makend van het bispen in het secundair onderwijs. De onderstaande tabellen tonen de resultaten van een analyse met respectievelijk enkel geslacht en een analyse met geslacht en sociale achtergrond. De tweede tabel toont een klein interactie-effect: vooral meisjes uit de lagere klassen presteren minder goed dan hun collega's uit de hogere sociale klassen.

TABEL 8: EFFECT VAN GENDER OP BISSEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS (BASISMODEL).

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-0.92	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.77	0.000
Random	Const	0.89	0.000
Rho		0.193	

TABEL 9: EFFECT VAN GENDER OP HET BISSEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS, NA CONTROLE VOOR HET EFFECT VAN DE SOCIAAL-ECONOMISCHE ACHTERGROND (SES) VAN JONGENS EN MEISJES

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-0.92	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.81	0.000
	SES meisjes	-0.17	0.020
	SES jongens	-0.05	0.477
Random	Const	0.89	0.000
Rho		0.195	

Het gevonden effect is, hoewel statistisch significant ($p < 0.02$), eerder klein en verklaart het differentieel presteren niet echt: een vergelijking van de eerste en de tweede tabel toont dat de parameter voor sekse licht stijgt in absolute waarde van -0.77 tot -0.81 . Het feit dat we dit niet vinden wanneer we het 'bissen op de huidige school' als afhankelijke variabele nemen, lijkt er op te wijzen dat het om een eerder marginaal effect gaat. Wanneer we straks de invloed van houdingen op het differentieel presteren zullen bespreken, komen we hierop terug.

3.1.2. De differentiële impact van de gezinssituatie

Een variabele die in verband wordt gebracht met het presteren op school is een veranderende gezinssituatie. Met een veranderende gezinssituatie bedoelen we het uiteenvallen van het gezin, al dan niet vroeg of laat gevolgd door de samenstelling van een nieuw gezin.

Er is heel wat onderzoek gedaan naar de gevolgen voor kinderen en jongeren van een veranderende gezinssituatie. Rosenberg (1965) vond dat echtscheiding en hertrouw van de ouders een kleine negatieve invloed heeft op de zelfwaardering van jongeren; Vandoorne, Decaluwé en Vandemeulebroecke (2000) vonden een effect op de relatie met de kinderen met hun ouders. In het kader van dit onderzoek is het effect van de

veranderende gezinssituatie enkel belangrijk in de mate dat het de verschillen in presteren tussen jongens en meisjes helpt te verklaren. Aangezien er gemiddeld evenveel jongens als meisjes uit gebroken gezinnen komen, kan de gezinssituatie slechts in verband worden gebracht met het differentieel presteren als ze een andere impact zou hebben op jongens dan op meisjes. Interessant in deze context is de hypothese van Bronfenbrenner (1979) die stelt dat jongens gevoeliger dan meisjes zijn voor verandering binnen de gezinscontext.

Zoals gesteld in de vorige paragraaf is de ouderlijke steun een belangrijke determinant voor het welzijn van het kind en voor zijn schoolloopbaan. Het uiteenvallen van het gezin vergroot de kans dat - al dan niet tijdelijk - een deel van die ondersteunende invloed verloren gaat, of dat de stresserende situatie die voor de kinderen ontstaat niet langer door deze ouderlijke steun kan worden gecompenseerd.

Onderzoek in België toonde immers dat meisjes een grotere faalangst en een lagere schoolbetrokkenheid hebben na een scheiding en jongens een lagere zelfwaardering (Brutsaert, 1993). Brutsaert stelde hypothetisch dat meisjes meer investeren in interpersoonlijke relaties en ook meer geneigd zijn de relatiebreuk van hun ouders te verklaren als een falen van hunnentege. Het gevolg is dat zij zich onzekerder opstellen en sneller faalangst vertonen in situaties waarin zij moeten voldoen aan verwachtingen. Baarda et al. (1983) stellen dat meisjes meer betrokken zijn bij het gezin dan jongens en daarom meer lijden onder een stressvolle gezinsomgeving⁶. Het lagere zelfbeeld van jongens tracht Brutsaert te verklaren vanuit de hypothese dat wanneer we er met enig voorbehoud van uit gaan dat jongens:

‘een vaderfiguur behoeven als rolmodel teneinde hun zelfbeeld op te bouwen, dan is het eigenlijk niet zo verwonderlijk dat hun zelfwaardering fel vermindert wanneer het huwelijk van hun ouder op de klippen loopt. Immers moeders krijgen meestal het hoederecht zodat de contacten tussen vaders en kinderen verschromelen.’ (Brutsaert, 1993, p. 70).

Deze onderzoeksresultaten zijn bijgevolg contradictorisch met de hypothese van Bronfenbrenner (1979).

Er zijn voldoende argumenten om na te gaan of het veranderen van de gezinssituatie een differentiële invloed uitoefent op het presteren van jongens en meisjes. Hiervoor creëerden we een variabele die een onderscheid maakt tussen de jongeren die leven in een gezin samen met vader en moeder aan de ene kant (waarde 0) en zij die leven in gezinstypes die voortvloeien uit/ of volgen op een breuk in of het uiteenvallen van dit gezin (gebroken gezinnen, nieuw samengestelde gezinnen en zelfstandig

6 Dit argument wordt bij hen gebruikt om het differentieel effect van de werkloosheid van de vader op de schoolloopbaan van jongens en meisjes te verklaren.

wonende jongeren krijgen waarde 1). We kunnen immers aannemen dat het overgrote deel van de jongeren in onze steekproef geboren zijn binnen een gezin met vader en moeder. Wanneer de jongeren aangeven in een gebroken gezin te leven, in een ‘nieuw samengesteld gezin’ of zelfstandig te wonen dan kunnen we hieruit afleiden dat er een breuk of een verandering in de gezinssituatie heeft plaatsgevonden. We hebben geen informatie over het jaar waarin die verandering zich heeft voorgedaan, maar we kunnen redelijkerwijs aannemen dat indien we een relatie vinden tussen een verandering in de gezinssituatie en het presteren op school, deze laatste het gevolg en niet de oorzaak is van de verandering in de gezinssituatie.

De onderstaande tabel toont de invloed van de veranderde gezinssituatie op het presteren van jongens en meisjes.

TABEL 10: EFFECT VAN GENDER OP HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL NA CONTROLE VOOR HET EFFECT VAN DE GEZINSSITUATIE VAN JONGENS EN MEISJES.

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.66	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.56	0.000
	Gezinssit. meisjes	0.34	0.023
	Gezinssit. jongens	0.44	0.011
Random	Const	0.85	0.000
Rho		0.179	

Het effect van een stabiele gezinssituatie is voor zowel jongens als meisjes significant positief, respectievelijk $p < 0.011$ en $p < 0.023$. Dit wil zeggen dat zowel jongens als meisjes nadelige gevolgen ondervinden op hun schoolprestaties van een verandering in de gezinssituatie. We kunnen hieruit concluderen dat er geen uitgesproken interactie-effect is. Een vergelijking van tabel 10 en tabel 6, waarin enkel het effect van geslacht werd opgenomen, toont dat de parameter voor geslacht na het invoeren van interactietermen voor de gezinssituatie niet substantieel daalt: van -0.58 tot -0.56. De veranderde gezinssituatie biedt dus geen verklaring voor het differentieel presteren van meisjes en jongens. Dezelfde analyse uitgevoerd met ‘ooit gebist in het secundair onderwijs’ als afhankelijke variabele, bevestigt dit besluit.

Bij de interpretatie van het effect van de veranderde gezinssituatie op het presteren van jongeren dienen we enige voorzichtigheid aan de dag te leggen. Een meer diepgaande analyse naar het waarom van dit effect en de omstandigheden waarin dit effect het grootst is (vb. het moment van het uiteenvallen van het gezin, de omstandigheden waarin dit is gebeurd en het al dan niet tot stand komen van een nieuw samengesteld gezin) valt buiten het kader van dit onderzoek. Voor dit onderzoek is het belangrijk dat de hypothese van een differentiële invloed van de gezinssituatie op de schoolresultaten niet wordt ondersteund.

3.1.3. Besluit

In dit hoofdstuk hebben we nagegaan of het differentieel presteren het gevolg is van een differentiële invloed van de sociaal-economische achtergrond en van gezinssituatie van jongens en meisjes. De belangrijkste conclusie uit dit hoofdstuk is dat onze data voor geen van beide variabelen een betekenisvolle differentiële invloed aan het licht brengt. Daarom kunnen zij het genderverschil niet verklaren. Hierna gaan we na of de verschillen in houdingen tussen jongens en meisjes wel een verklaring kunnen bieden.

3.2. Differentiële houdingen

In deze sectie onderzoeken we of het differentieel presteren op school een gevolg is van de verschillen in houdingen tussen jongens en meisjes. Eerst bespreken we de verschillen in socialisatie tussen jongens en meisjes. Vervolgens gaan we na in hoeverre de verschillen in schoolprestaties het gevolg zijn van gendergebonden houdingen. Aanvullend op deze analyses gaan we dieper in op de rol van de participatie in het schoolleven en de invloed die er mogelijk van uitgaat op het differentieel presteren.

3.2.1. Verschillen in socialisatie tussen jongens en meisjes

Traditioneel worden er binnen onze cultuur andere eigenschappen geassocieerd met mannen dan met vrouwen. Macionis (1997) stelde een lijst op van eigenschappen die als typisch vrouwelijk of als typisch mannelijk worden beschouwd. Hoewel deze verschillen zeker niet absoluut zijn en de opgesomde eigenschappen soms naargelang de context met beide geslachten worden geassocieerd, zijn ze relatief stabiel doorheen de tijd.

TABEL 11: EIGENSCHAPPEN GEASSOCIEERD MET 'MANNELIJKHEID' EN 'VROUWELIJKHEID' VOLGENS MACIONIS (1997).

Vrouwelijke Eigenschappen	Mannelijke Eigenschappen
Onderdanig	Dominant
Afhankelijk	Onafhankelijk
Niet-Intelligent	Intelligent
Onbekwaam	Competent
Emotioneel	Rationeel
Ontvankelijk	Assertief
Intuïtief	Analytisch
Zwak	Sterk
Timide	Moedig
Tevreden	Ambitieuus
Passief	Actief
Coöperatief	Competitief
Gevoelig	Ongevoelig
Seksobject	Seksueel Agressief
Aantrekkelijk door Uiterlijk	Aantrekkelijk door Succes

Deze eigenschappen worden niet enkel geassocieerd met mannelijkheid en vrouwelijkheid, ze worden ook als normatief aanzien voor mannen en vrouwen. Via impliciete en expliciete boodschappen binnen het gezin, de

peergroup en de media, leren kinderen en jongeren wat men van een 'echte man' verwacht, namelijk dat hij zich onafhankelijk, actief en competitief opstelt en dat hij zijn emoties beter niet al te snel toont. Brennan ontwikkelde een classificatie voor de mannelijke gendernormen (besproken in Doyle en Paludi, 1995). Volgens hem zijn die het makkelijkst samen te vatten als:

- Het vermijden van alles wat als vrouwelijk kan worden aanzien, inclusief het zich open en kwetsbaar opstellen
- Het streven naar succes, status
- Het belang van stoerheid en zelfredzaamheid
- Agressie en durf

Een vrouw, op haar beurt dient te leren niet te ambitieus te zijn, zich eerder passief en afwachtend op te stellen en zich te oriënteren op haar toekomstige rol als echtgenote en moeder (Doyle en Paludi, 1995). Voor een overzicht van socialisatietheorieën zie Howard en Hollander (1997).

Op het moment dat kinderen de adolescentieperiode hebben bereikt, hebben er zich volgens Douvan en Adelson (1966) twee verschillende 'culturen' genesteld. Jongens en meisjes hebben andere waarden, houdingen en relaties:

'The areas of achievement, autonomy, authority and control express boys' major concerns and psychological growth; the object relations – friendship, dating, popularity, and the understanding and management of interpersonal crisis – hold the key to adolescent growth and integration for the girl...' (Douvan en Adelson, 1966, p.355).

De databank van het waardeonderzoek leent er zich uitstekend toe om een duidelijk beeld te krijgen van de verschillen in houdingen tussen jongens en meisjes die het resultaat zijn van deze verschillen in socialisatie. Hiervoor kunnen we gebruik maken van een discriminantanalyse, een statistische techniek die:

'nagaat in welke mate men op basis van die antwoorden op items en alleen aan de hand van die antwoorden, het geslacht, de sociale klasse, de levensbeschouwing en de andere kenmerken van de ondervraagde personen juist kan raden. In hoeveel gevallen op honderd zal men, bijvoorbeeld, het geslacht van de ondervraagde personen juist inschatten. Doet men dat in 50 procent van de gevallen dan zeggen de houdingen, opvattingen en waarden in feite niets over het geslacht. Er zijn immers ongeveer 50 procent meisjes en 50 procent jongens. Ook als men helemaal geen idee heeft wat het geslacht van de ondervraagde persoon kan zijn, en dus volkomen lukraak gist, zal men op het einde van de dag in ongeveer 50 procent van de gevallen het geslacht juist hebben voorspeld. Net zoals men, indien men een dag lang muntstukken opgooit, tegen valavond ongeveer evenveel keer kop als munt zal hebben

geworpen. Indien men, op basis van de kennis van de antwoorden op de gestelde vragen, het geslacht in bijvoorbeeld 70 procent van de gevallen juist heeft geraden, blijkt daaruit dat meisjes en jongen er systematisch verschillende houdingen en opvattingen op na houden. Hoe groter de systematische verschillen in opvattingen tussen de onderscheiden groepen, in ons voorbeeld de seksen, hoe beter de discriminantanalyse die groepen zal weten te onderscheiden of 'discrimineren'. De mate waarin men groepen kan onderscheiden aan de hand van de discriminantanalyse is recht evenredig met de mate waarin die groepen systematisch van elkaar verschillen in opvattingen, houdingen en waarden, kortom cultuur.' (Elchardus et al., 1999, p. 127-128)

Aan de hand van de discriminantanalyse op de databank van het waardeonderzoek, die uitgebreid werd besproken in Elchardus et al. (1999) kunnen we ons een eerste beeld vormen van de verschillen in houdingen tussen jongens en meisjes. Jongens scoren hoger op schalen die een traditionele rolopvatting, een utilitair-individualistische houding⁷, economisch en cultureel racisme, een positief zelfbeeld en een negatievere houding ten opzichte van herverdeling weerspiegelen. Meisjes daarentegen hebben een hogere burgerzin, scoren hoger op het authenticiteitsvertoog⁸, relatievastheid, alternatief geloof, sterkere verbondenheid of solidariteit, arbeidsethiek en hechten meer belang aan zelfontplooiing⁹.

Het resultaat schetst dus een beeld van jongens als meer individualistisch, als meer aangesproken door harde standpunten inzake racisme, seksestereotiepe rolpatronen, als minder relatief vast en minder gericht op verbondenheid en zelfontplooiing. Dit beeld wordt nog versterkt als we dezelfde analyse doen, nu gebruik makend van items in plaats van schalen. Onderstaande tabel geeft, als resultaat van deze analyse, de items waarover jongens en meisjes een verschillende opinie hebben. De sterkte van dat verschil wordt uitgedrukt door de coëfficiënt er naast. Enkel die items die het sterkst discrimineren (lading groter dan 0.1) worden weergegeven. Het goedkeuren door leerlingen van een item met een positieve lading wijst op een 'mannelijke' houding, het goedkeuren van een item met een negatieve lading wijst op een eerder 'vrouwelijke' houding.

7 De schaal 'utilitair individualisme' meet het vertoog waarin het individuele eigenbelang centraal staat, met de nadruk op extern, materieel succes (Elchardus & Heyvaert, 1990; Derks, 2000).

8 De schaal van het authenticiteitsvertoog meet de mate waarin men belang hecht aan authenticiteit of met andere woorden een relativering van de traditionele waarden en normen, nadruk op individuele autonomie, persoonlijke originaliteit en uniciteit, zelfbeschikking en vrijheid.

9 De opbouw van deze schalen en het resultaat van de discriminantanalyse is terug te vinden in Bijlage 1.

TABEL 12: BESCHRIJVING VAN DE DISCRIMINANT¹⁰ VAN GESLACHT AAN DE HAND VAN ITEMS (ITEMS DIE JONGENS EN MEISJES RELATIEF VAN ELKAAR ONDERSCHIEDEN).

Item	parameter
Jongens kan je vrijer opvoeden	0.366
Beste is vrouw huishouden & man werken	0.364
Aanvaardbaarheid van homoseksualiteit	-0.338
Niet schuldig voelen als men inbreker zou doden	0.312
Aanvaardbaarheid van het kopen van gestolen goed	0.304
Aanvaardbaarheid van het plassen tegen de gevel van een huis	0.292
Seks met andere partner moet kunnen	0.260
Aanvaardbaarheid van pesten van onnozele en simpele mensen	0.245
Een sterk mens toont zijn emoties niet.	0.243
Wat telt is geld en macht, al de rest zijn praatjes(*)	0.239
Een vrouw is meer geschikt dan een man om kinderen op te voeden	0.237
Mannen kunnen even goed kinderen opvoeden(*)	-0.210
Aanvaardbaarheid van voetbalgeweld(*)	0.207
Aanvaardbaarheid van prostitutie	0.204
Aanvaardbaarheid van vandalisme	0.202
Belangrijk is te voelen dat me niet alleen is	-0.196
Men moet steeds zijn eigen plezier nastreven. Naastenliefde, liefdadigheid en solidariteit zijn onzin. (*)	0.195
Aanvaardbaarheid van joyriding(*)	0.193
Als men met anderen omgaat moet men toch steeds proberen zichzelf te blijven.	-0.192
Ik vind mezelf O.K.	0.189
Verkrachters zouden gecastreerd moeten worden	-0.188
Ik zou me schamen als ik geld kreeg zonder ervoor te werken.	-0.187
Aanvaardbaarheid van overspel(*)	0.186
Aanvaardbaarheid van het vechten tegen politie(*)	0.179
Aanvaardbaarheid van dronken rijden(*)	0.179
Aanvaardbaarheid van softdruggebruik	0.177
Aanvaardbaarheid van het doden uit zelfverdediging	0.170
Belang van trouw te blijven aan zichzelf	-0.167
De mensheid, onze naaste, solidariteit, ... wat een onzin allemaal, iedereen moet eerst voor zichzelf zorgen en zijn belangen verdedigen (*)	0.163
Migranten zijn over het algemeen niet te vertrouwen(*)	0.161
Belang van zichzelf te ontdekken	-0.151
De verschillen tussen hoge & lage inkomens moeten blijven zoals ze nu zijn. (*)	0.149
Ik ben een racist(*)	0.146
Ik vind dat ik een aantal goede kwaliteiten heb.	0.145
Mensen uit verschillende culturen hebben best zo weinig mogelijk contact met elkaar. (*)	0.145
Klassenverschillen zouden kleiner moeten zijn dan nu. (*)	-0.144
Ik ben een antiracist(*)	-0.144
Ik voel me pas gelukkig als ik voor anderen iets kan doen	-0.139

10 Niet alle items uit deze lijst werden gebruikt voor de eigenlijke schatting van de discriminantscores. Het verwijderen van sommige items uit de berekening van de discriminantscores, vermindert immers de 'discriminatiekracht' niet, aangezien een gelijkaardig met wie het sterk correleert wel in de berekening werd opgenomen. Deze items - die dus eigenlijk niets 'nieuws' aan de discriminant toevoegen - zijn gelabeld met een (*) en werden bij de berekening geweerd. Het criterium hiervoor was de F-waarde ('entry 3.84' en 'removal 2.71').

Aanvaardbaarheid van harddruggebruik(*)	0.136
Als men met een persoonlijk probleem zit, is het belangrijk dat men deze gevoelens uit door er met anderen over te praten.	-0.130
Eigenlijk heb ik al geen hoop meer op een goede job	-0.127
Aanvaardbaarheid van het houden van gevonden geld houden(*)	0.126
Ik zou liever geen les meer volgen	0.126
België had eigenlijk nooit gastarbeiders mogen binnenlaten(*)	0.124
Migranten komen hier profiteren van de uitkeringen(*)	0.124
Ik kan me niet inbeelden dat ik mijn hele leven bij dezelfde partner zou willen blijven(*)	0.123
De verschillen tussen arm en rijk zijn nog steeds te groot(*)	-0.121
Ik hou in mijn kledingkeuze rekening met mode en trends	-0.119
Aanvaardbaarheid van zwartrijden	0.118
Aanvaardbaarheid van het maken van nachtlawaai	0.118
Aanvaardbaarheid van het plegen van kleine diefstallen	0.117
Mensen kunnen pas echt vrij zijn als niemand wordt uitgesloten(*)	-0.114
Ik verkies te werken, ook al zou ik maar evenveel verdienen als aan de dop(*)	-0.110
Ik vind al dat gepraat over gepraat over milieuverontreiniging saai(*)	0.110
We moeten er op toezien dat wij ons ras zuiver houden en vermenging met andere volkeren tegengaan(*)	0.107
Gastarbeiders nemen ons werk af(*)	0.107

Aan de hand van hun antwoorden op de items kunnen we 82.8% van de jongens juist klasseren en 86.8% van de meisjes. Het feit dat de analyse een zeer hoge predictiekracht heeft, wijst er op dat jongens en meisjes gemiddeld sterk verschillen in houdingen. De canonische relatie is 0.724, de Wilk's Lambda is 0.476.

De items en de schalen waarop jongens relatief sterk verschillen van meisjes verraden attitudes die neigen naar de mannelijke gendernormen zoals die door de literatuur worden omschreven. Zo verraden heel wat items een soort utilitair-individualistische houding die samenhangt met het concept 'self-reliance' (Flasteau, 1974 in Doyle en Paludi, 1995). Mannen moeten zichzelf en hun eigen leven controleren en niet willen terugvallen op de steun van anderen. Daarnaast is er het belang van agressiviteit, het van zich afbijten en het 'niet op zijn kop laten zitten' (Blumenthal, 1972 in Doyle en Paludi, 1995; Adler et al., 1992). De macho-items verraden ook het belang van een 'stoer' imago: het durven aanvechten van autoriteit, permissiviteit tegen illegaal gedrag (Adler et al., 1992). Tenslotte zijn er de items die samengaan met het afwijzen van vrouwelijkheid en het ontkennen van gevoelens (Brod, 1989 in Doyle en Paludi, 1995; Jourard, 1974 in Doyle en Paludi, 1995). Op basis van die literatuur kunnen we dus stellen dat zeer hoge scores op die items, 'macho-attitudes' verraden.

Als gevolg van een differentiële socialisatie verschillen jongens en meisjes niet enkel in attitudes of houdingen maar ook in gedrag. Een studie die sterke verschillen in gedrag tussen jongens en meisjes rapporteert is die van Hans Vermeersch (1998). In het kader van een licentiaatsthesis verzamelde deze in het schooljaar 1997-1998 door middel van participerende observatie en kwalitatieve interviews data over genderstereotiep gedrag in een vijfde-

jaarsklas Menswetenschappen. De leerlingen die het meest nadrukkelijk aanwezig waren in de klas waren jongens, hun gedrag was er op gericht de aandacht van de klas naar zich toe te trekken, en een 'imago hoog te houden' en op te vallen. Naar dit verschil in gedrag werd ook duidelijk verwezen door de leerlingen zelf. De belangrijkste eigenschap van jongens was volgens Jean-Jean en Richard, twee populaire jongens in de klas¹¹, dat ze zich voortdurend dienden te bewijzen.

Jean-Jean : Dat meisjes toch wel meer – normaal niet in alle gevallen natuurlijk - toch wel gevoeliger zijn dan jongens en omdat jongens toch wel een soort imago willen vormen.

HV : Jongens willen een imago vormen?

Jean-Jean : Niet bewust hoor.

Richard : Ze moeten hun bewijzen...

Jean-Jean : Ja

Richard : Van zodra die drang weg is om u te bewijzen dan zijt ge eigenlijk zo een beetje... Ik bedoel... dan tja...

Jean-Jean : Jongens moeten altijd...

Richard : zich elke dag opnieuw bewijzen...

Jean-Jean : Om het (onverstaanbaar geroezemoes) te zeggen, ze moeten opvallen zagezegd voor de meisjes ook al zien ze er niets in die meisjes, toch moeten ze zich bewijzen. Als dat geen mooi antwoord was...

Richard : Jaja, dat bewijzen vind ik belangrijk. (onverstaanbaar)

Met het 'zich bewijzen' bedoelden ze 'het niet afgaan' voor hun vrienden, tonen dat ze de situatie onder controle hadden en dat ze meer durfden dan de anderen.

Tot nu toe hebben we besproken hoe jongens en meisjes als het gevolg van een differentiële socialisatie, een andere geslachtsrol gaan aannemen die zich vertaalt in differentiële houdingen en gedragingen. Macho-attitudes die aansluiten bij een stereotiep mannelijke geslachtsrol, zijn echter niet per definitie problematisch. In de volgende paragrafen, onderzoeken we hoe macho-gedrag zich manifesteert binnen de schoolcontext.

3.2.2. Het problematisch karakter van machohoudingen

In de literatuur vinden we frequent de link terug tussen 'schoolconform gedrag' enerzijds en 'een gebrek aan mannelijkheid' anderzijds: Willis (1977) vermeldt hoe schoolconformisten werden uitgemaakt voor 'Sissies'. De link tussen 'homoseksualiteit', 'vrouwelijkheid' en 'schoolconformiteit' vinden we

11 De gebruikte namen zijn, omwille van de anonimiteit, fictief. Ze werden door de leerlingen zelf verzonnen.

ook terug bij McAngaill (1994), Younger en Warrington (1996), Epstein (1998).

Ook in de onderzoeksklas van Vermeersch (1998) werd schoolconform gedrag duidelijk niet geapprecieerd. Net als bij Epstein (1998) is de teneur dat goed presteren wel mag zolang je dit niet toont. De minst populaire leerling van de klas, Jos, was een jongen die niet verborg dat hij hard werkte voor school. Zijn medeleerlingen omschreven hem als een 'nerd' en 'een blokbeest' en aanzagen hem als 'kinderachtig', 'niet-mannelijk' als 'onsportief' en helemaal niet 'cool'. Het volgende interviewfragment gaat over onpopulaire leerlingen en over hoe je onpopulair wordt. The Edge legt de nadruk op het feit dat veel studeren of tonen dat je studeert een van de manieren is om snel onpopulair te worden.

HV: Hoe legt ge dan het verband met het feit dat ge niet moogt meewerken ?

The Edge: Wel, dat is het typische idee van het blokbeest : elke dag studeren, studeren, studeren, zelfs voor de komende week. Al hebben we maar twee zinnen opgeschreven... Elke klas heeft wel een iemand die echt goed blokt en nu is dat toevallig Jos. Vorig jaar was het zelfs zo erg dat die jongen zich soms liet buizen om toch maar bij de groep te behoren. Dan zeiden ze natuurlijk allemaal van « Jos is dom »... Dat was dan natuurlijk ook geen oplossing. Die jongen dacht van « ja, nu ga ik populair zijn want ik heb meegedaan met iedereen maar dat ging dus niet... » Awel ja, daarmee iedereen heeft zich zo'n een beetje zitten richten op Jos en op Edouard... Edouard nu minder maar vooral op Jos en zo... Ze zagen dat hij elke morgen zijn les staat te leren, hij vraagt aan iedereen of hij dat vak kan en zo,... Als ge aan die dingen voldoet dan zit ge in zo'n vakje... Ik denk dat het daar van af hangt, gewoon het etiketteren en het voldoen aan bepaalde voorwaarden. Vandaar denk ik, eigenlijk vanaf het moment dat ge uw les goed geblokt hebt... Als de lerares een toets geeft nu niet, maar als ge de enigste zijt die er door is, voor psychologie bijvoorbeeld, en al de rest is gebuisd bij een onverwachte toets dan krijgt ge zo direct die naam naar uw hoofd geslingerd, zo van blokbeest, slijmbal en zo... En dat ge op dat moment in dat hokje hoort van « hij heeft geblokt de avond ervoor voor iets dat we niet moesten blokken » of wat dat ze niet gezegd had allé zo van...kortweg, geen nutteloos werk doen, 'k zal het zo zeggen of geen werk doen dat de lerares zegt dat ge moet doen. Zo...

De druk om er bij te horen is groot. Uit het interviewfragment blijkt dat iemand zich met opzet liet buizen om aanvaard te worden. Opvallend was dat, hoewel er ook meisjes zaten in de klas die even hard werkten als Jos, zij minder werden gepest.

Uit onderzoek van Bügel (1991) en Barker (1997) blijkt respectievelijk dat meisjes minder gezagsproblemen hebben op school en dat het

problematische gedrag van jongens op school kan omschreven worden als 'luidruchtig gedrag', een 'go for it' houding, het 'in vraag stellen van autoriteit' en het 'status zoeken door uit de klas gezet te worden'. Leerkrachten vinden meisjes volgzamer en rustiger. Men kan stellen dat de school van jongeren een gedrag en houding vraagt die moeilijk te verzoenen valt met de houdingen die samenhangen met een stereotiep mannelijke geslachtsrol. De school vraagt aan leerlingen een zekere mate van conformiteit, passiviteit en gehoorzaamheid, wat niet zelden botst met de behoefte die jongens voelen om *'zich te bewijzen tegenover hun medeleerlingen'*.

Machogedrag brengt jongens op school in de problemen. Ze beseffen dat zelf ook en vaak gaan ze verder dan ze eigenlijk wel zouden willen. Uit de interviews met de leerlingen van de vijfde Menswetenschappen blijkt dat leerlingen sterke verwachtingen hebben van hun medeleerlingen en hen dan ook gaan evalueren op basis van die verwachtingen. Kledij, gedrag en imago's horen samen. Omdat ze 'blokbeesten' zijn, horen Jos en Edouard niet thuis op café. Als ze dan al eens meegingen op café werden ze door hun medeleerlingen uitgelachen... Ook de 'macho's' van de klas zijn niet immuun voor de verwachtingen van hun medeleerlingen. Zij moeten 'een imago hoog houden'. In het volgende fragment hebben Liesbeth en Floortje het over Signore, de populairste jongen van de klas...

Floortje : Als Signore nu morgen zou toekomen, en hij heeft slecht nieuws of zo, neem nu dat af is met Elizabeth (zijn vriendin) - niet dat ik dat wens of zo - en hij zou plotseling beginnen wenen dan zou zijn imago stuk zijn hoor...

Liesbeth : Niet stuk zijn...

Floortje : Niet stuk zijn, maar ze zouden allemaal zeggen «is dat Signore ?»

Liesbeth : Is dat Signore...

Floortje : ja

Liesbeth : ik zou nog wel denken van «dat is Signore ».

Floortje : Maar hij heeft z'n imago wel zelf opgebouwd hé...

Liesbeth : Ja, En hij kan daar nu niet meer van af, hij kan nu niet meer beginnen wenen, dat gaat niet meer...

Floortje : Ik vind dat dat wel gaat.

Liesbeth : Voor ons gaat dat wel ...

Floortje : Ik zou dat eigenlijk goed vinden.

Liesbeth : ...Maar hij denkt van zich zelf dat hij..ja, dat hij zich anders toont (reagerend op Floortje) Dat wel maar...

Floortje : 't Is toch maar normaal dat hij ook gevoelens heeft...

De noodzaak om een ‘imago hoog te houden’ en om ‘zich te bewijzen’ brengt sommige jongens in de problemen wanneer er op school enige discipline en conformiteit wordt geëist. Een aantal ‘machohoudingen’ zijn binnen de schoolcontext problematisch. Dit kunnen we illustreren aan de hand van een discriminantanalyse op de variabele ‘ooit gebist in het secundair onderwijs’. De items die sterk laden op deze discriminant kunnen we beschouwen als ‘problematische houdingen’ : ze hangen immers samen met een grote kans op falen. Een sterke samenhang tussen machohoudingen en deze problematische houdingen zou een duidelijke aanwijzing zijn dat het gedrag en de houdingen van jongens een belangrijke factor zijn voor het verklaren van het differentieel presteren.

Onderstaande tabel toont het resultaat van de discriminantanalyse op bissen. De coëfficiënt naast ieder item geeft een idee van hoe sterk deze de bissers van de niet-bissers kan onderscheiden. Enkel die items die het sterkst discrimineren (lading groter dan 0.1) worden hier weergegeven. Het goedkeuren van een item met een positieve lading wijst op een ‘problematische houding’, het goedkeuren van een item met een negatieve lading wijst op een ‘schoolse’ houding. De discriminantanalyse laat ons toe om 65.9% van de leerlingen op basis van hun antwoorden op de attitude-items correct te classificeren als bisser of als niet-bisser. De canonische relatie is 0.351, de Wilk’s Lambda is 0.877.

TABEL 13: BESCHRIJVING VAN DE DISCRIMINANT¹² OP BISSEN AAN DE HAND VAN ITEMS (ITEMS DIE BISSE EN NIET-BISSE VAN ELKAAR ONDERSCHIEDEN).

Item	parameter
Aanvaardbaarheid van softdrugsgebruik	0.379
Ik zou liever geen les meer volgen	0.373
Wat telt zijn geld en macht, de rest zijn praatjes	0.343
Aanvaardbaarheid van het kopen van gestolen goed	0.341
Migranten zijn over het algemeen niet te vertrouwen.	0.330
Belang van het krijgen van de goedkeuring van vrienden	-0.291
Jongens kun je nu eenmaal wat vrijer opvoeden dan meisjes.	0.289
Zou me schamen om geld te krijgen...	-0.269
Ik laat me niet beïnvloeden door wat anderen van mij verwachten, maar probeer mijn eigen weg te gaan.	0.254
België had eigenlijk geen gastarbeiders mogen binnenlaten (*)	0.245
Migranten komen hier profiteren van de uitkeringen (*)	0.242
Belang van het niet aan regels gebonden zijn	0.236
Ik ben een racist	0.231
Men moet steeds zijn eigen plezier nastreven. Naasteliefde, liefdadigheid en solidariteit zijn onzin.	0.229
Belang van het onafhankelijk zijn	0.227
De mensheid, onze naaste, solidariteit, ... wat een onzin allemaal, iedereen moet eerst voor zichzelf zorgen en zijn belangen verdedigen (*)	0.224
Men hoeft zich niet schuldig voelen als men inbreker zou doden. Hij heeft het dan zelf gezocht. (*)	0.222
Ik ben een antiracist (*)	-0.220
Ik voel me meestal ongelukkig als ik op school zit. (*)	0.218
De mens heeft geluk van zijn medemens nodig.	-0.215
Ik hou in mijn kledingkeuze rekening met de hedendaagse mode en trends.	-0.214
Gastarbeiders nemen ons werk af (*)	0.202
Aanvaardbaarheid van passieve euthanasie	0.196
Ik vind het meestal tof op school (*)	-0.194
Mensen uit verschillende culturen best zo weinig mogelijk contact met elkaar (*)	0.193
In sommige buurten doet de overheid te veel voor de migranten en te weinig voor de Belgen die er wonen. (*)	0.184
Aanvaardbaarheid van harddruggebruik (*)	0.179
Mijn ouders hebben het moeilijk gehad, ik zal het moeilijk hebben en mijn kinderen waarschijnlijk ook.	0.178
We moeten er op toezien dat wij ons ras zuiver houden en vermenging met andere volkeren tegenhouden (*)	0.170
Gaan samenwonen is iets dat je niet te licht mag opvatten	0.164
Aanvaardbaarheid van abortus	0.162
Een sterk mens toont emoties niet (*)	0.161
Belangrijk in het leven is voelen dat men er niet alleen voor staat.	-0.159
Gastarbeiders moeten onder elkaar huwen. (*)	0.157
Aanvaardbaarheid van het doden uit zelfverdediging (*)	0.155

12 Niet alle items uit deze lijst werden gebruikt voor de eigenlijke schatting van de discriminantscores. Het verwijderen van sommige items uit de berekening van de discriminantscores, vermindert immers de 'discriminatiekracht' niet, aangezien een gelijkaardig item met wie het sterk correleert wel in de berekening werd opgenomen. Deze items - die dus eigenlijk niets 'nieuws' aan de discriminant toevoegen - zijn gelabeld met een (*) en werden bij de berekening geweerd. Het criterium hiervoor was de F-waarde ('entry 3.84' en 'removal 2.71').

Verkies te werken boven dop(*)	-0.153
Het beste is dat de vrouw het huishouden doet en de man de kost verdient (*)	0.153
Aanvaardbaarheid van homoseksualiteit (*)	-0.142
Aanvaardbaarheid van vandalisme (*)	0.135
Ik voel me pas gelukkig als ik voor anderen iets kan doen zonder dat ik er noodzakelijk iets voor terugkrijg(*)	-0.130
Belang van het stabiliteit & het hebben van zekerheid (*)	-0.128
Iemand die een serieuze relatie heeft, mag daarnaast ook nog een seksuele relatie hebben met een andere partner (*)	0.128
De doodstraf zou terug ingevoerd moeten worden voor zware misdaden zoals moord met voorbedachten rade, overvallen waarbij doden vallen, terroristische aanslagen... (*)	0.126
Aanvaardbaarheid van voetbalgeweld (*)	0.126
Aanvaardbaarheid van het pesten van onnozele en simpele mensen(*)	0.125
Aanvaardbaarheid van prostitutie (*)	0.120
Aanvaardbaarheid van dronken rijden (*)	0.120
Hoe je het ook draait of keert, wij zijn het soort mensen dat altijd het zware en vuile werk moeten doen (*)	0.119
Eén echt goede vriend of vriendin is beter dan 10 kennissen	0.119
Aanvaardbaarheid van zwartrijden (*)	0.119
Aanvaardbaarheid van plassen tegen de gevel van een huis(*)	0.118
Het lijkt alsof ik in mijn leven geen doel heb (*)	0.118
Aanvaardbaarheid van joyriding	0.115
Belang van het zelf kunnen bepalen wat mag (*)	0.115
Ik voel me pas echt goed als ik me samen met anderen kan voor iets kan inzetten (*)	-0.114
De sfeer bij mij op school is goed (*)	-0.113
Ik vind al dat gepraat over milieuverontreiniging saai (*)	0.113
Politiekers bekommeren zich niet om de mening van mensen zoals ik. (*)	0.109
Werken kan best leuk zijn (*)	-0.108
Aanvaardbaarheid van echtscheiding	-0.108
Aanvaardbaarheid van het houden van gevonden geld	0.104
Wat er buiten ons land gebeurt interesseert me niet (*)	0.104
Het is te hopen dat ik een rijk iemand vind, anders kan ik het wel vergeten om ooit in een mooi huis te wonen (*)	0.102
Mannen kunnen even goed als vrouwen kinderen opvoeden (*)	-0.100
Het is het beste om van de ene dag in de andere te leven (*)	0.100

Als we kijken naar de correlatiecoëfficiënt tussen de ‘macho-attitudes’, gemeten door de discriminant op geslacht en de ‘problematische attitudes’ gemeten door de discriminant op bissen dan zien we een zeer sterke samenhang (pearson’s $R = 0.46$; significant op $p < 0.001$). De leerlingen met machohoudingen zijn blijkbaar vaak de leerlingen die op school in de problemen komen.

Jongens scoren hoger op de discriminant van de problematische houdingen. Uiteraard zijn er ook meisjes met problematische houdingen, maar deze komen minder vaak voor dan bij jongens en zijn niet zo uitgesproken agressief als die van jongens (Delamont, 1990). Hoewel gedrag en houdingen niet noodzakelijk en in alle situaties congrueren, is er toch een sterk verband tussen beide: houdingen beïnvloeden en weerspiegelen het gedrag. Sociaal-psychologische theorieën die sociaal gedrag trachten te verklaren,

wijzen op het belang van attitudes als een verklarende variabele (Brehm en Kessin, 1993).

Noch in het databestand van het waardeonderzoek, noch in het databestand van het participatie-onderzoek, beschikken we over directe indicatoren van machogedrag die ons zouden toelaten om dit verband te toetsen en naast de invloed van machohoudingen ook de invloed van machogedrag op schoolprestaties na te gaan. We dienen onze analyses bijgevolg te beperken tot het nagaan van het verband tussen houdingen en het differentieel presteren van jongens en meisjes.

Aangezien houdingen sterk samenhangen met schoolprestaties kunnen we verwachten dat een aanzienlijk deel van het verschil in schoolprestaties tussen jongens en meisjes te wijten is aan de problematische attitudes van jongens. Als we de variabele 'problematische houdingen' in de analyse invoeren dan zien we inderdaad dat een aanzienlijk deel van het differentieel presteren wordt wegverklaard. De onderstaande tabel toont het effect van geslacht op schoolprestaties, na controle voor 'problematische houdingen'.

TABEL 14: EFFECT VAN GENDER OP BISSEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS, NA CONTROLE VOOR HET HEBBEN VAN 'PROBLEMATISCHE HOUDINGEN'.

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.86	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.25	0.030
	Probl. Houdingen	0.43	0.000
Random	Const	0.74	0.000
Rho		0.141	

Een vergelijking van beide analyses toont dat het effect van geslacht meer dan halveert na het invoeren van 'problematische houdingen', van 0.58 tot 0.25. Jongens hebben hogere scores op die variabele en dit blijkt moeilijker verenigbaar met een succesvolle schoolloopbaan. Het feit dat de intraschoolcorrelatie daalt van 0.19 tot 0.14, doet ons besluiten dat de houdingen van leerlingen voor ongeveer een kwart verantwoordelijk zijn voor de verschillen tussen de scholen in de mate dat de leerlingen bissen.

Een replicatie van deze analyses op de databank van het participatie-onderzoek levert substantieel dezelfde resultaten op. Onderstaande tabellen geven het resultaat van een analyse met en een analyse zonder 'problematische houdingen'.

TABEL 15: EFFECT VAN GENDER OP BISSEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS (DATABANK PARTICIPATIEONDERZOEK).

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-0.71	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.97	0.000
Random	Const	1.00	0.000
Rho	0.23		

TABEL 16: EFFECT VAN GESLACHT OP BISSEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS, NA CONTROLE VOOR HET HEBBEN VAN 'PROBLEMATISCHE HOUDINGEN' (DATABANK PARTICIPATIEONDERZOEK).

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-0.96	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.73	0.000
	Probl. Houdingen	0.49	0.000
Random	Const	0.93	0.000
Rho	0.21		

Een vergelijking van Tabel 15 en Tabel 16 leidt tot dezelfde conclusie. Een deel van het differentieel presteren ligt aan het feit dat de houdingen van jongens binnen de schoolcontext problematischer zijn dan die van meisjes. Aangezien het aantal relevante attitude-items in deze databank beduidend lager ligt, verklaren we een kleiner deel van het effect van sekse: de parameter voor geslacht daalt van 0.97 tot 0.73.

Men zou kunnen argumenteren dat houdingen die samenhangen met bisSEN het gevolg zijn van het slecht presteren op school, eerder dan de oorzaak ervan. Dit zou de resultaten van onze analyses in een totaal ander daglicht plaatsen. We beschikken niet over longitudinale data die ons eventueel zouden toelaten die stelling rechtstreeks te toetsen. Toch kunnen we op basis van onze data deze hypothese gedeeltelijk toetsen. Een dergelijke hypothese zou immers impliceren dat jongens gemiddeld meer problematische houdingen hebben dan meisjes omdat ze nu eenmaal meer blijven zitten. Als dit correct zou zijn dan, dan zou er geen verband meer mogen bestaan tussen geslacht en problematische houdingen, eens we controleren voor het al dan niet gebist hebben. Bij bissers vinden we echter een associatie van $R=-0.307$ tussen het geslacht en problematische houdingen en bij niet-bissers is de associatie $R=-0.292$. Meisjes scoren in beide groepen dus aanzienlijk lager op de discriminant van problematische houdingen, dan jongens. Dit bewijst uiteraard niet dat het bisSEN geen invloed heeft op de attitudes van jongeren. Enkel een longitudinale analyse zou hier uitsluitsel kunnen brengen. De analyse bewijst echter wel dat het bisSEN niet verantwoordelijk is voor de differentiële attitudes bij jongens en meisjes.

Samenvattend, kunnen we stellen dat een belangrijke oorzaak voor het differentieel presteren bij jongens en meisjes ligt aan verschillen in

houdingen. Machohoudingen, waar jongens gemiddeld hoger op scoren, zijn problematisch binnen de schoolcontext. Zoals werd gesteld bestaat er een verband tussen houdingen en gedrag (Brehm en Kassin, 1993). Het is bijgevolg aannemelijk om te veronderstellen dat jongens met problematische houdingen vaker het gezag van leerkrachten in vraag stellen en uitdagen, dat ze vaker bewust de regels overtreden, minder participeren in lesactiviteiten en minder gaan studeren. Dit gedrag roept een dynamiek op die zichzelf versterkt. Jongens gedragen zich uitdagender en weerspanniger, hun gedrag lokt tegenreacties uit van leerkrachten, dit leidt tot conflicten en tot de versterking van het problematische gedrag bij jongens. Deze verklaring ligt in lijn met de bevindingen van Burke (1989). Burke vond dat jongens met een overwegend vrouwelijke geslachtsidentiteit beter presteerden op school dan jongens met een overwegend mannelijke geslachtsidentiteit. De verklaring zocht hij in het feit dat mensen met een specifieke geslachtsrol, gedrag vertonen dat congruent is aan de betekenis die zij verlenen aan hun identiteit. De validiteit van deze bevinding kan verder ondersteund worden door het feit dat de drie jongens uit de onderzoeksklas van Vermeersch (1998) die door hun medeleerlingen werden omschreven als macho's, één of twee jaar na het onderzoek moesten blijven zitten.

Aangezien we echter niet beschikken over indicatoren van gedrag die ons toelaten om deze veronderstelling rechtstreeks te toetsen, kunnen we een alternatieve verklaring niet uitsluiten. Het zou immers kunnen zijn dat de houdingen op zich, en niet het gedrag dat daar mee samenhangt, de oorzaak zou kunnen zijn voor het differentieel presteren. Leerlingen met stereotiepe machohoudingen, zouden botsen met hun leerkrachten die er gemiddeld houdingen op nahouden die als veeleer vrouwelijk worden aanzien. Deze leerlingen 'passen' minder binnen een school die, net als andere instituties in onze samenleving, 'vrouwelijke waarden' als samenwerking en zelfontplooiing, hoger waardeert en promoot dan 'mannelijke' waarden als durf, competitie en agressie. Deze verklaring plaatst de problematiek van het differentieel presteren in de ruimere context van de vervrouwelijking van onze cultuur en kan niet worden uitgesloten op basis van de data waarover wij beschikken.

De twee mogelijke verklaringen hoeven elkaar trouwens niet uit te sluiten. Houdingen kunnen de faalkans rechtstreeks beïnvloeden via de reacties van leerkrachten of onrechtstreeks omdat ze gedrag in de hand werken dat de faalkans verhoogt.

We willen nog even ingaan op een probleem waarvoor we ons in sectie 3.1.1 geplaatst zagen. Analyses toonden immers dat er een differentieel effect was van SES voor jongens en voor meisjes wanneer we bissen in het secundair onderwijs als afhankelijke variabele nemen in de plaats van bissen in de huidige school (Tabel 9). Het effect was echter klein en niet terug te vinden wanneer we enkel het al dan niet gebist hebben in de huidige school in aanmerking namen. Men zou kunnen argumenteren dat het gevonden

differentiële effect, een gevolg is van de verschillen in houdingen tussen meisjes van de hogere sociale klassen en meisjes in de lagere sociale klassen. De onderstaande analyse toont dat het differentiële effect van SES niet langer significant is eens we gecontroleerd hebben voor attitudes.

TABEL 17: EFFECT VAN SOCIAAL ECONOMISCHE ACHTERGROND (SES) OP BISSEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS BIJ MEISJES, NA CONTROLE VOOR PROBLEMATISCHE HOUDINGEN

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.51	0.000
	SES	-0.14	0.096
	Probl. Houding.	0.71	0.000
Random	Const	0.83	0.000
Rho	0.17		

Meisjes uit een gezin met een lage SES, vertonen meer harde machohoudingen dan meisjes uit een gezin met hogere SES en blijven bijgevolg ook iets vaker zitten: na controle voor het hebben van problematische houdingen is de invloed van de sociaal-economische achtergrond bij meisjes niet langer statistisch significant ($p < 0.096$). Deze analyse bevestigt nogmaals het belang van attitudes in het verklaren van schoolprestaties en van de verschillen in schoolprestaties tussen jongens en meisjes.

3.2.3. Participatie op school

Tot nu toe hebben we vooral de invloed van de houdingen van de leerlingen besproken. Onze data laten ons toe om een andere hypothese i.v.m. de invloed van gedrag te toetsen, namelijk de invloed van participatie in extracurriculaire activiteiten op school.

Participatie op school wordt in de literatuur vaak in verband gebracht met een groter welbevinden. McNeal (1995) en Mahony en Cairns (1997) vonden dat het percentage 'dropouts' lager was bij leerlingen die participeerden in extracurriculaire activiteiten. Het participeren in de activiteiten die de school organiseert hangt volgens De Groof, Elchardus en Stevens (2001) samen met een grotere schoolbetrokkenheid (zie ook: Elchardus, Kavadias en Siongers, 1998).

We beschikken over data over verschillende vormen van participatie: participatie aan sociale activiteiten, participatie aan culturele activiteiten en participatie aan sportactiviteiten. Met deelname aan sociale activiteiten worden activiteiten bedoeld zoals Amnesty International kernen, acties voor het goede doel, enzovoort. Culturele activiteiten staan voor door de school georganiseerde toneel of filmvoorstellingen, uitstappen (Elchardus, Kavadias en Siongers, 1998).

Meisjes en jongens verschillen aanzienlijk in de mate waarin ze aan elk van deze activiteiten deelnemen. Dit blijkt uit onderstaande tabel.

TABEL 18: GEMIDDELTE DEELNAME AAN SPORTACTIVITEITEN, CULTURELE ACTIVITEITEN EN SOCIALE ACTIVITEITEN OP SCHOOL BIJ JONGENS EN MEISJES

	deelname sportactiviteiten	deelname culturele activiteiten	deelname sociale activiteiten
Jongens	43%	37%	23%
Meisjes	33%	47%	42%

Terwijl jongens meer deelnemen aan sportactiviteiten (43% tegenover 33% voor meisjes), participeren meisjes meer in sociale en culturele activiteiten. Dit beeld wordt bevestigd door de onderzoeksresultaten van De Groof et al. (2001) en Andre en Holland (1995).

Om de samenhang tussen participatie en het differentieel presteren na te gaan zullen we enkel gebruik maken van de deelname aan sociale en culturele activiteiten, niet aan sportactiviteiten. Sport is vaak competitief en, vooral voor jongens, iets waar men in kan uitblinken, waarin men zich kan bewijzen en waarmee men status kan verwerven. Zelfs in groepssporten zijn de individuele prestaties belangrijk. Dat zoiets al dan niet gebeurt binnen de schoolcontext is hierbij minder belangrijk. Deelname aan voetbal op school is niet ‘verdacht’ in die zin dat het niet meteen een gehechtheid aan de school of de waarden van de school verraadt. Dit verklaart ook waarom de correlaties tussen deelname aan sportactiviteiten en problematische houdingen lager ligt dan de correlatie tussen deelname aan sociale en culturele activiteiten en problematische houdingen. Om deze reden zullen we in onze analyses deelname tot extracurriculaire activiteiten beperken tot sociale en culturele activiteiten.

Aangezien meisjes beduidend meer participeren dan jongens zou dit ook een verklaring kunnen zijn voor het differentieel presteren. Onderstaande tabellen tonen de resultaten van de analyses.

TABEL 19: EFFECT VAN GENDER OP HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL, NA CONTROLE VOOR PARTICIPATIE IN CULTURELE ACTIVITEITEN

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.69	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.58	0.000
	Participatie cultuur	-0.10	0.314
Random	Const	0.66	0.000
Rho	0.12		

TABEL 20: EFFECT VAN GESLACHT OP HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL, NA CONTROLE VOOR PARTICIPATIE IN SOCIALE ACTIVITEITEN

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.65	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.60	0.000
	Participatie sociaal	-0.19	0.111
Random	Const	0.66	0.000
Rho	0.12		

Hoewel participerende leerlingen inderdaad minder bissen, is het verschil zowel voor participatie in sociale als voor participatie in culturele activiteiten, niet statistisch significant, respectievelijk $p < 0.111$ en $p < 0.314$. Het effect is ook te klein om een deel van het differentieel presteren te verklaren: de parameter voor gender verkleint niet na controle voor elk van beide variabelen. Als we de analyses voor jongens en meisjes afzonderlijk doen, vinden we dat participatie geen andere effecten heeft voor jongens dan voor meisjes. Er is dus geen sprake van een interactie-effect.

Het is enigszins opvallend hoe participatie, ondanks de grote verschillen tussen jongens en meisjes, geen verklaring biedt voor het differentieel presteren. Dit kan er op wijzen dat de houdingen eerder dan de gemelde participatie een indicator zijn van pro- of anti-schools gedrag. In elk geval is de associatie tussen participatie en houdingen eerder klein te noemen. Jongeren kunnen heel verschillende motivaties hebben om deel te nemen in extracurriculaire activiteiten, deelname van vrienden bijvoorbeeld is daar één van.

3.2.4. Besluit

Houdingen van leerlingen zijn belangrijk in het verklaren van het differentieel presteren. Machohoudingen, waar jongens hoger op scoren als gevolg van genderstereotiepe socialisatieprocessen, zijn binnen de schoolcontext problematisch te noemen.

Er zijn goede redenen om aan te nemen dat schoolproblematische houdingen leiden tot gedragingen die binnen de schoolcontext als problematisch worden omschreven. Hieronder rekenen we het in vraag stellen en uitdagen van het gezag van leerkrachten; het bewust overtreden van regels, zo weinig mogelijk participeren in lesactiviteiten, het zo weinig mogelijk studeren. Dit gedrag roept een dynamiek op die zichzelf versterkt. Jongens gedragen zich uitdagender en weerspanniger, hun gedrag lokt tegenreacties uit van leerkrachten, dit leidt tot conflicten en tot de versterking van het problematische gedrag bij jongens. Een tweede mogelijke hypothese stelt dat de houdingen zelf, los van het gedrag dat er mee samenhangt, voldoende zijn om een deel van het differentieel presteren te verklaren. Het zou kunnen dat machohoudingen die ingaan tegen de meer vrouwelijke waarden die door de school en de leerkrachten worden gepromoot, negatief gesanctioneerd worden. Vanuit een functionalistisch

perspectief kan de school immers gezien worden als een instituut die de jonge generatie socialiseert binnen de vrouwelijke waarden die in onze samenleving gericht op samenwerking, communicatie en relaties functioneler zijn.

De invloed van schoolparticipatie, achtereenvolgens geoperationaliseerd als de deelname aan sociale en culturele activiteiten – meisjes participeren vaker dan jongens – is niet sterk genoeg om statistisch significant te zijn. Het al dan niet participeren leidt niet tot betere schoolprestaties en de grote verschillen die er tussen meisjes en jongens zijn, bieden bijgevolg ook geen verklaring voor het differentieel presteren.

3.3. De invloed van schoolkenmerken

In sectie 3.1. en 3.2. gingen we na in hoeverre eigenschappen – achtergrondkenmerken en houdingen en gedragingen – van leerlingen samenhangen met het differentieel presteren. In sectie 3.3 gaan we na in welke mate we het differentieel presteren kunnen verklaren op het niveau van de school. Het zou kunnen dat een aantal schoolkenmerken verantwoordelijk zijn voor het differentieel presteren. Ook mogelijk is dat eenzelfde schoolomgeving een andere invloed heeft op het presteren van jongens en meisjes. Achtereenvolgens bespreken we de geslachtscontext van de school, de schoolcultuur, het schoolklimaat en het onderwijsnet.

3.3.1. *Geslachtscontext van de school*

De laatste decennia hebben in het Vlaamse onderwijs twee veranderingen plaatsgevonden die volgens de literatuur relevant zijn voor het differentieel presteren: de overgang naar gemengd onderwijs en de verdere feminisering van het onderwijs. In dit hoofdstuk bespreken we de impact van deze twee kenmerken op de schoolprestaties van jongens en meisjes.

Beide evoluties – de overgang naar gemengd onderwijs en de feminisering van het lerarenkorps – hebben er voor gezorgd dat de geslachtscontext van de school grondig is veranderd. Vooraleer we achtereenvolgens de verschillende hypothesen inzake de invloed van de geslachtsratio van de leerlingen en die van de leerkrachten bespreken, gaan we iets dieper in op het probleem van selectie en instroom van leerlingen.

Instroom en selectie

Gedurende de laatste decennia is er, vooral in de Verenigde Staten, heel wat onderzoek gebeurd naar de invloed van de geslachtscontext van de school op de prestaties van leerlingen. Een van de bedenkingen die vaak gemaakt werd bij de beoordeling van de onderzoeksresultaten, was dat er onvoldoende rekening werd gehouden met instroom- en selectie-effecten (Brutsaert, 1993).

Critici menen dat de verschillen in prestaties tussen leerlingen van gemengde en niet-gemengde scholen - die in de VS nogal dikwijls in het

nadeel van gemengde scholen uitvielen – te wijten zijn aan een verschillende achtergrond van die leerlingen. Niet-gemengde scholen zijn vaak private scholen en selecteren een ander type leerlingen dan publieke scholen. Het gemengd karakter op zich zou dus niet de oorzaak zijn van de slechtere studieresultaten in een gemengde school (Marsh, 1989).

Om er voor te zorgen dat we instroom- en selectie-effecten niet verkeerdelijk zouden interpreteren als de effecten van de geslachtscontext van de school dienen we onze afhankelijke variabele correct te operationaliseren. We dienen er ons van te vergewissen dat we de effecten van de geslachtscontext niet verwarren met het gevolg van een instroom door de manier waarop we onze afhankelijke variabele definiëren. Zoals we in sectie 2.2. hebben uiteengezet, werd het schools presteren enkel gedefinieerd als het presteren op de huidige school. Op die manier vermijden we immers dat scholen die veel leerlingen aantrekken die ooit al eens gebist hebben, worden beschouwd als scholen waar er veel gebist wordt.

Om aan te tonen dat deze laatste controle noodzakelijk is, werden de leerlingen ingedeeld in drie ongeveer gelijke groepen: leerlingen die naar overwegend jongensscholen gaan, leerlingen die naar overwegend meisjesscholen gaan en leerlingen die naar een gemengde school gaan. Om de leerlingen in deze drie groepen in te delen werd er gebruik gemaakt van het 33ste en het 66ste percentiel van het percentage meisjes op de school. De onderstaande tabel toont voor iedere groep het percentage leerlingen dat ooit van school is veranderd.

TABEL 21: PERCENTAGE JONGENS EN MEISJES DAT OOIT VAN SCHOOL IS VERANDERD, VOLGENS GESLACHTSCONTEXT VAN DE SCHOOL

	Gender	Percentage van school veranderd
School met overwegend jongens	Jongens	41%
	Meisjes	72%
Gemengde school	Jongens	35%
	Meisjes	44%
School met overwegend meisjes	Jongens	72%
	Meisjes	33%

De tabel toont dat jongens die in meisjesscholen zitten aanzienlijk meer van school veranderd zijn (72%) dan hun collega's in gemengde scholen (35%) of jongensscholen (41%). Voor meisjes op jongensscholen geldt hetzelfde fenomeen: ze zijn gemiddeld veel meer van school veranderd (72%) dan meisjes op gemengde scholen (44%) of op meisjesscholen (33%).

Niet alleen zijn jongens op meisjesscholen gemiddeld meer van school veranderd, de jongens die op meisjesscholen toekomen hebben gemiddeld aanzienlijk vaker gebist (32%) op een vorige school dan de meisjes die op een meisjesschool zitten (7%). In de jongensscholen zien we dat de meisjes vaker hebben gebist op een vorige school dan de jongens (23% versus 16%) en aanzienlijk meer dan de meisjes op een meisjesschool.

TABEL 22: PERCENTAGE JONGENS EN MEISJES DAT OOIIT HEEFT GEBIST OP EEN VORIGE SCHOOL, VOLGENS GESLACHTSCONTEXT VAN DE SCHOOL

	Gender	Percentage ooit gebist op een vorige school
School met overwegend jongens	Jongen	16%
	Meisje	23%
Gemengde school	Jongen	17%
	Meisje	13%
School met overwegend meisjes	Jongen	32%
	Meisje	7%

Het gevolg hiervan is dat op meisjesscholen het verschil in het aantal jongens en het aantal meisjes dat ooit heeft gebist – instroom van jongens die vaker gebist hebben en van meisjes die minder vaak hebben gebist – wordt opgeblazen. Een tweede gevolg is dat op jongensscholen het verschil in het aantal jongens en het aantal meisjes dat ooit heeft gebist – een instroom van meisjes die vaker hebben gebist – relatief kleiner wordt. Het feit dat het verschil in schoolprestaties het grootst is op meisjesscholen, zou men bijgevolg verkeerdelijk kunnen toeschrijven aan de geslachtscontext van die school, terwijl het gezien de migratiebeweging van bissende jongens en meisjes naar respectievelijk meisjes- en jongensscholen toe, evengoed kan gaan om een instroomeffect.

De resultaten uit beide voorgaande tabellen ondersteunen onze keuze, om zoals in sectie 2.2. werd uiteengezet, de analyse te beperken tot de verschillen tussen jongens en meisjes in het bissen op de *huidige* school. Verder in dit hoofdstuk zullen we aan de hand van analyses nog aantonen dat als we het bissen in de *totale* secundaire schoolloopbaan in de analyse zouden betrekken, we verkeerde conclusies zouden trekken.

het gebruiken als afhankelijke variabele van het bissen in het secundair onderwijs tot verkeerde conclusies zou leiden.

De geslachtsratio van de leerlingen

Een van de belangrijkste evoluties die zich de laatste jaren in het onderwijslandschap heeft voltrokken, is de overgang naar het veralgemeend gemengd onderwijs.

Het debat over deze veralgemening gaat terug tot in de 19de eeuw en flakkerde opnieuw op aan het eind van de jaren zestig. Voor- en tegenstanders bestookten elkaar met argumenten die moesten aantonen dat gemengd onderwijs een negatieve of juist een positieve invloed zou hebben op het welzijn van het kind. De voorstanders haalden een eerste slag thuis toen alle instellingen van het gemeenschapsonderwijs gemengd werden in het schooljaar 1970-71 (Brutsaert, 1993). De discussie sluimerde verder tot in 1994 uiteindelijk werd besloten dat het niet-gemengd onderwijs in alle Vlaamse scholen moest verdwijnen.

De geslachtsratio van de leerlingen kan op twee manieren samenhangen met het differentieel presteren. Een eerste mogelijkheid is dat een bepaalde geslachtscontext zowel voor jongens als voor meisjes positieve of negatieve gevolgen heeft. Omdat nog steeds niet alle scholen in eenzelfde mate gemengd zijn, en er een samenhang is tussen het geslacht van een leerling en de geslachtscontext van de school, kan dit een verklaring zijn voor het differentieel presteren. Een tweede mogelijkheid is een interactie-effect: eenzelfde geslachtscontext van de school kan op jongens en meisjes een andere invloed uitoefenen. Ook een dergelijk effect zou een deel van het differentieel presteren kunnen verklaren.

Er zijn verschillende hypothesen omtrent de impact van het al dan niet gemengde karakter op de prestaties van jongens en meisjes. Een belangrijke hypothese is die van de 'adolescente subcultuur' (Coleman, 1961; Riordan, 1990; Brutsaert, 1993; Feather 1975; Finn 1980; Lee en Bryck, 1986; Mael 1998; Mosconi, 1989). Op gemengde scholen, meer dan op niet-gemengde scholen, is de status van een leerling meer afhankelijk van zijn of haar succes bij zijn medeleerlingen (en vooral het andere geslacht) dan van zijn schoolprestaties. Het gevolg is dat er meer aandacht wordt besteed aan 'rating and dating' dan aan studeren.

Die nadruk op 'rating and dating' zou het meest uitgesproken zijn bij meisjes. Goede prestaties zouden immers gezien worden als 'onvrouwelijk' en een barrière betekenen voor sociaal succes bij jongens (McDonald 1980 in Cox 1989). De schrik dat intelligente vrouwen mannen afschrikken zou meisjes ertoe aanzetten om in het bijzijn van jongens minder te presteren. Mosconi (1989) gaat zelf zo ver zich de vraag te stellen of het probleem van gemengde versus niet-gemengde scholen er niet een is van een keuze tussen hetzij jongeren opleiden die intellectueel briljant zijn, maar niet op hun gemak in gemengde relaties, hetzij jongeren die hun socialisatie en evenwicht op dat domein moeten bekopen met een mislukking – of een minder goede uitslag – op het gebied van schoolresultaten.

De vraag is of een hypothese ontwikkeld in het Amerika van de jaren zestig zomaar kan worden overgeplaatst naar de Belgische context van de jaren negentig. Bovendien zijn er ook aanwijzingen dat in het gemengd onderwijs die stereotiepe genderrollen aan kracht zouden verliezen. Vooral de macho-houdingen van jongens zouden getemperd worden. Dale (1974) verzamelde gegevens over hoe jongeren en leerkrachten gemengd onderwijs ervaren. Heel wat opmerkingen van hen wijzen op het feit dat jongens zich juist rustiger gedragen en machogedrag meer achterwege laten.

Empirisch onderzoek naar de impact van het gemengd karakter van een school bestaat reeds sedert de jaren '20 (Brutsaert, 1993). Uit dit onderzoek blijkt dat jongens over het algemeen beter presteren in gemengde dan in gesegregeerde scholen. Meisjes in gescheiden scholen zouden beter scoren op vakken als fysica en wiskunde. Recenter onderzoek leidde echter niet tot een eenduidige conclusie. Onderzoek van Dale (1974) en de longitudinale

analyses van Steedman (1985) en Riordan (1990) bevestigen de oudere resultaten maar nuanceren ze tegelijk. Steedman (1985) vindt immers geen verschil in prestaties voor jongens en Riordan vindt voor jongens slechts een licht verschil.

Andere onderzoekers vonden geen effect van co-educatie, Marsch bijvoorbeeld concludeerde dat:

‘in summary when appropriate controls were introduced, almost no differences...could reasonably be attributed to the effect of school type, and there was no tendency for the new differences that did exist to consistently favor student from single sex or co-ed school’ (Marsch, 1989, p. 80).

Ook Harker’s conclusie was dat:

‘the popular belief that girls will do better academically at single-sex schools is not sustained by the data reported in this paper. The data also show that there is an element of ability selection taking place...’ (Harker, 2000, p.216)

Belgisch onderzoek toont dat het op het vlak van welbevinden niets uitmaakt of meisjes naar een gemengde dan wel naar een gesegregeerde school gaan (Brutsaert, 1993). Brutsaert vindt wel dat jongens op gemengde scholen slechter scoren op een aantal aspecten van welbevinden, maar uit zijn analyses blijkt dat niet zozeer het gevolg zou zijn van het gemengd karakter, maar wel van het overwicht aan vrouwelijke leerkrachten op die school. In 1998 vond Brutsaert geen verschillen op vlak van schoolprestaties tussen meisjes in gemengde en niet-gemengde scholen, maar wel tussen jongens in gemengde en niet-gemengde scholen: jongens lopen vaker schoolachterstand op in het gemengd onderwijs.

We kunnen stellen dat er in de literatuur geen duidelijke eensgezindheid bestaat over de effecten van al dan niet gemengd onderwijs. De onderstaande tabellen tonen de resultaten van de analyses over de invloed van de geslachtsratio van de leerlingen op onze data. In 1996-1997, het jaar waarin de data werden verzameld, was coëducatie reeds de regel. Toch is er nog voldoende variatie tussen scholen, om de invloed van de geslachtsratio van de leerlingen na te gaan. Het percentage meisjes op de scholen varieerde van 0.5% tot 100%.

Om problemen inzake multicollineariteit te vermijden – het geslacht van een leerling hangt immers samen met het percentage meisjes op de school – opteerden we ervoor om afzonderlijke analyses uit te voeren voor jongens en meisjes.

TABEL 23: EFFECT VAN DE GESLACHTSRATIO VAN DE LEERLINGEN OP HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL (ALLEEN JONGENS)

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.57	0.000
	Perct. meisjes	-0.31	0.207
Random	Const	1.01	0.000
Rho	0.24		

TABEL 24: EFFECT VAN DE GESLACHTSRATIO VAN DE LEERKRACHTEN OP BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL (ALLEEN MEISJES)

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-2.18	0.000
	Perct. meisjes	-0.17	0.787
Random	Const	0.81	0.000
Rho	0.17		

Eens we onze prestatie maat gedefinieerd hebben als het bisSEN op de huidige school en op die manier rekening hebben gehouden met het instroomeffect, zien we geen statistisch significante invloed meer van de geslachtsratio van de leerlingen – voor jongens en meisjes respectievelijk $p=0.207$ en $p=0.787$.

Noch voor jongens, noch voor meisjes blijkt een overwicht van meisjes (of jongens) dus een voordelige of een nadelige invloed te hebben op de schoolprestaties. De geslachtsratio van de leerlingen kan bijgevolg het differentieel presteren niet verklaren. In de volgende paragrafen gaan we na of er een invloed uitgaat van de geslachtsratio van de leerkrachten.

De geslachtsratio van het onderwijzend personeel

De geslachtsratio van het onderwijzend personeel hangt sterk samen met het al dan niet gemengde karakter van de school. In de literatuur wordt gesteld dat het geslacht van de leerkracht belangrijk is voor het verklaren van het differentieel presteren. Jongens zouden het slechter doen bij vrouwelijke leerkrachten, terwijl meisjes het beter zouden doen.

Traditioneel vond men op meisjesscholen een overwicht aan vrouwelijke en op jongensscholen een overwicht aan mannelijke leerkrachten. Toch is er een tendens naar een feminisering van het leerkrachtenkorps doordat relatief gezien steeds meer vrouwen kiezen voor het beroep van leerkracht. Dit begon reeds in de 19de eeuw voor het lager onderwijs – vrouwen waren goedkopere arbeidskrachten - en is sinds de jaren zeventig in een stroomversnelling gekomen (De Paepe, De Vroede en Simon, 1993). In 1981 waren er 58% vrouwelijke leerkrachten en in 1991 was dit al 65.6%. Deze cijfers zijn vergelijkbaar met die uit andere Europese landen (Siongers, Glorieux en Elchardus, 2001).

De geslachtsratio van de leerkrachten kan, net als dat van de leerlingen op twee manieren samenhangen met het differentieel presteren. Een eerste mogelijkheid is dat een overwicht aan vrouwelijke of mannelijke leerkrachten voor zowel jongens als meisjes positieve of negatieve gevolgen heeft. Omdat nog steeds niet alle scholen in eenzelfde mate gemengd zijn, en er een samenhang is tussen het geslacht van een leerling en de geslachtsratio van de school, kan dit een verklaring zijn voor het differentieel presteren. Een tweede mogelijkheid is een interactie-effect: eenzelfde geslachtscontext kan op jongens en meisjes een andere invloed uitoefenen. Een dergelijk effect zou ook een deel van het differentieel presteren kunnen verklaren.

Een van de hypothesen om het slechter presteren van jongens in scholen met overwegend vrouwelijke leerkrachten te verklaren is het gebrek aan mannelijke rolmodellen. Een belangrijke factor in de ontwikkeling van de mannelijke identiteit is de aanwezigheid van positieve mannelijke rolmodellen. In hun formatieve jaren komen jongens heel vaak in contact met vrouwen. Zij worden meestal groot gebracht door vrouwen en door het stijgend aantal echtscheidingen worden zo ook vaak opgevoed in vrouwelijke eenoudergezinnen. Ook op school worden jongens met bijna uitsluitend vrouwelijke leerkrachten geconfronteerd (in het kleuter- en basisonderwijs). Ze vinden in hun omgeving weinig duidelijke en succesvolle mannelijke rolmodellen (Woltring, 1995; Reed, 1998). Dit zou een aantal negatieve gevolgen hebben voor hun houdingen. Door de afwezigheid van rolmodellen die hen kunnen helpen een positieve mannelijke identiteit op te bouwen, vormen ze die identiteit door zich af te zetten tegen alles wat vrouwelijk is (Sukhnandan, 1999). Adler e.a. (1992) kwamen in hun onderzoek tot de bevinding dat meisjes een positieve houding hadden ten aanzien van de school. Omdat 'schools gedrag' met vrouwelijkheid wordt geassocieerd, o.a. door het overwicht aan vrouwelijke leerkrachten (Pollack, 1999), creëren jongens hier een negatieve houding tegenover.

Onderzoek dat de invloed van vrouwelijke leerkrachten op het welbevinden van leerlingen nagaat bevestigt deze hypothese. Brutsaert (1993) vond dat naarmate het percentage vrouwelijke leerkrachten hoger ligt in het lager onderwijs, bij jongens de tevredenheid over de school daalt en de stress en de vervreemding toenemen.

De hypothese van de leerkracht als rolmodel geldt ook voor meisjes. Studies wijzen erop dat in een niet-gemengde school de leerkrachten vaker van hetzelfde geslacht zijn als hun leerlingen. Meisjes in niet-gemengde scholen – die dus vaker vrouwelijke leerkrachten hebben – zien vrouwen vaker in minder stereotiepe rollen, zoals deze van een wiskunde- of chemieleerkracht. Het gevolg hiervan is dat hun concepties rond vrouwen- en mannenberoepen minder traditioneel zijn dan bij meisjes uit gemengd onderwijs (Evetts 1993, in Duru-Bellat 1995). Een tweede hypothese waarom meisjes in een school met een overwicht aan vrouwelijke leerlingen beter zouden moeten presteren vinden we terug bij Cox (1989). Cox beweert

dat meisjes in de meewerkende, vrouwelijke, familiale omgeving van de basisschool goed tot hun recht komen. In het secundair onderwijs komen zij echter terecht in een meer onpersoonlijke, autoritaire, mannelijke omgeving. De concurrentie in zo'n omgeving die een bepaalde vorm van agressie inhoudt komt niet overeen met de vrouwelijke geslachtsrol. Ook Eccles (1987) toonde aan dat meisjes beter presteren in een vrouwvriendelijke omgeving, gekenmerkt door coöperatie eerder dan door competitie. Men zou hypothetisch kunnen aannemen dat dit coöperatieve klimaat zou gestimuleerd worden in een school met veel vrouwelijke leerkrachten.

In onze databank varieert het percentage vrouwelijk leerkrachten van 9% tot 96%. Er is dus voldoende variatie tussen scholen, om de invloed van de geslachtsratio van de leerkrachten na te gaan. De onderstaande tabel toont het effect van de geslachtsratio van de leerkrachten op het presteren van jongens en meisjes. Om problemen inzake multicollineariteit te vermijden, opteerden we ervoor om afzonderlijke analyses uit te voeren voor jongens en meisjes.

TABEL 25: EFFECT VAN DE GESLACHTSRATIO VAN DE LEERKRACHTEN OP BISSEN IN DE HUIDIGE SCHOOL (ALLEEN MEISJES)

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.84	0.000
	Perct. Vr. lk.	-0.66	0.316
Random	Const	0.77	0.000
Rho	0.15		

TABEL 26: EFFECT VAN DE GESLACHTSRATIO VAN DE LEERKRACHTEN OP HET BISSEN IN DE HUIDIGE SCHOOL (ALLEEN JONGENS)

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.44	0.000
	Percentage Vr. lk.	-0.53	0.301
Random	Const	0.94	0.000
Rho	0.21		

De bovenstaande tabellen tonen dat het percentage vrouwelijke leerkrachten op een school geen statistisch significant effect heeft op de studieresultaten van zowel jongens ($p=0.301$) als meisjes ($p=0.316$). De conclusie die hieruit voortvloeit is dat de feminisering van het onderwijs geen directe oorzaak is van het differentieel presteren van jongens en meisjes.

Aan het begin van dit hoofdstuk hebben we het probleem uiteengezet over het mogelijk verwarren van een instroomeffect en het effect van de geslachtscontext van de school. De onderstaande tabellen tonen dat dit probleem niet denkbeeldig is: ze geven de resultaten weer van een analyse met als afhankelijke variabele het al of niet gebist hebben in het secundair onderwijs, in de plaats van het al of niet gebist hebben op de huidige school.

TABEL 27: EFFECT VAN DE GESLACHTSRATIO VAN DE LEERLINGEN OP HET BISSEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS (ALLEEN JONGENS).

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-0.70	0.000
	Percentage Vr. Lk.	0.44	0.203
Random	Const	1.17	0.000
Rho	0.30		

TABEL 28: EFFECT VAN DE GESLACHTSRATIO VAN DE LEERLINGEN OP BISSEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS (ALLEEN MEISJES).

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-0.60	0.061
	Percentage Vr. Lk.	-1.74	0.000
Random	Const	1.02	0.000
Rho	0.24		

Het percentage vrouwelijke leerkrachten blijkt in deze analyses vooral een significante invloed te hebben op de schoolprestaties van meisjes ($p < 0.000$). Meisjes die op scholen zitten met overwegend vrouwelijke leerkrachten hebben minder gebist. Jongens die in scholen zitten met veel vrouwelijke leerkrachten, hebben meer gebist, maar dit resultaat is niet significant ($p < 0.203$). Het feit dat we dit niet terug vinden bij de resultaten van de vorige analyses, wijst erop dat het belangrijk is om instroomeffecten te onderscheiden van de invloed van schoolkenmerken.

Onze data ondersteunen geenszins de feminiseringshypothese. We weten immers dat jongens die bissen een grotere kans hebben om nadien op scholen terecht te komen met een relatief overwicht aan vrouwelijke leerkrachten en meisjes op scholen met relatief weinig vrouwelijke leerkrachten. Daardoor ontstaat de indruk dat er een verband is tussen het bissen van jongens en meisjes en de geslachtsratio van de leerkrachten.¹³

Besluit

In dit deel werd nagegaan of de geslachtscontext van de school een factor was die het differentieel presteren kon helpen verklaren. Sommige onderzoeksresultaten tonen aan dat immers zowel de geslachtsratio van de leerlingen en als de geslachtsratio van de leerkrachten een invloed kan uitoefenen op de schoolprestaties van jongens en meisjes.

Onze analyses brengen aan het licht dat Tresignie's conclusie (2000) dat jongens slechtere prestaties behaalden in scholen met veel vrouwelijke leerkrachten dient te worden herzien eens er rekening wordt gehouden met instroomeffecten. Onze data tonen dat er noch voor jongens, noch voor meisjes, een significante invloed is van beide variabelen; het differentieel

13 Christine Tresignie (2000) kwam tot dit besluit omdat zij werkte met de indicator 'bissen in het secundair onderwijs' i.p.v. 'bissen in de huidige school'.

presteren kan bijgevolg niet worden verklaard door de geslachtscontext van de school.

3.3.2. De schoolcultuur en het onderwijsklimaat

Sommige onderzoekers stellen dat de relatie tussen de geslachtscontext (zowel leerlingen als leerkrachten) en de schoolprestaties van de leerlingen zich manifesteert via het schoolklimaat. Cox (1989) en Eccles (1987) zien niet zozeer de geslachtsratio van de leerkrachten als belangrijk in het al dan niet goed presteren van meisjes en jongens, maar wel de aanwezigheid van een eerder mannelijk of vrouwelijk schoolklimaat. Dit klimaat slaat niet enkel of niet zozeer op de samenstelling van het lerarencorps, maar op het al dan niet aanwezig zijn van onpersoonlijke, autoritaire en competitieve relaties die vooral voor meisjes nadelig zouden zijn.

Op basis van deze hypothese kunnen we twee variabelen onderscheiden die mogelijk samenhangen met het differentieel presteren: enerzijds de schoolcultuur en anderzijds het onderwijsklimaat. Onder de schoolcultuur verstaan we de dominante cultuur onder de leerlingen, deze kan geoperationaliseerd worden als de dominante houdingen onder de leerlingen van een school en de aan- of afwezigheid van een participatiecultuur. Onder het onderwijsklimaat verstaan we een aantal eigenschappen die samenhangen met de directie en het lerarencorps, zoals de mate waarin de dominante houdingen onder de leerkrachten eerder masculien dan wel feminien te noemen zijn, de bereikbaarheid van de leerkrachten, en het belang dat ze hechten aan persoonlijkheidsvorming en opleidingsgerichtheid. Beide kunnen samenhangen en elkaar beïnvloeden, maar in het kader van dit onderzoek is het interessant om hun invloed afzonderlijk na te gaan.

3.3.2.1. De schoolcultuur

Zoals in sectie 3.2 werd aangetoond, hebben de houdingen van leerlingen een sterke invloed op hun schoolprestaties. Er zijn echter argumenten om te veronderstellen dat niet enkel de individuele attitudes maar ook de schoolcultuur, los van die individuele attitudes, een invloed kan uitoefenen op het presteren van jongens en meisjes. In de volgende paragrafen bespreken we de invloed van twee aspecten van de schoolcultuur, namelijk de dominante houdingen op school en de participatiecultuur.

De dominante houdingen op school

Cox (1989) en Eccles (1987) stellen dat het al dan niet aanwezig zijn van een mannelijke cultuur – omschreven als competitief, autoritair en onpersoonlijk – een negatieve invloed kan uitoefenen op de schoolprestaties van meisjes. Deze mannelijke cultuur kan ten dele een gevolg zijn van de geslachtscontext van de school – het percentage mannelijke leerkrachten en leerlingen – maar is daar niet noodzakelijk een direct gevolg van. Zoals gebleken is in sectie 3.3 hebben de geslachtsratio's van leerlingen en

leerkrachten geen significante invloed op het bissen. In deze sectie gaan we na of meer directe indicatoren van schoolcultuur het differentieel presteren verklaren.

Er zijn voldoende redenen om de verbanden te exploreren tussen de schoolcultuur en het gedrag van leerlingen, los van de individuele houdingen van die leerlingen zelf. De manier waarop men zich gedraagt is immers niet enkel het gevolg van de eigen attitudes, maar o.a. ook van de manier waarop men de verwachtingen vanuit de omgeving percipieert (Brehm and Kassin, 1993; Ajzen, 1991). In sectie 3.2 werd uiteengezet dat houdingen en gedragingen die bij die stereotiepe rolpatronen horen, leiden tot slechtere schoolprestaties bij jongens. Om schoolprestaties en de verschillen in schoolprestaties tussen jongens en meisjes te verklaren, dienen we te kijken hoe schools of anti-schools gedrag binnen een schoolcontext tot stand komt.

Jongeren brengen een aanzienlijk deel van hun tijd op school door. Een gevolg hiervan is dat hun 'peer group', de jongeren die men dagelijks ontmoet en met wie men optrekt, vaak die jongeren zijn die naar dezelfde school gaan. Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat de status die ze binnen die peer group genieten sterk samenhangt met zich al dan niet gedragen volgens de genderstereotiepe verwachtingen. Adler et al. (1992) vonden dat jongens

'who exhibited 'macho' behavioral patterns gained recognition from their peers for being tough. Often, boys in the high-status crowd were the 'class-clowns' or 'troublemakers' in the school, thereby becoming the center of attention'. Meisjes daarentegen krijgen status door 'physical attractiveness, personal vivacity and the ability to delicately manipulate various sorts of interpersonal relationships' (Adler et al., 1992, p. 173).

Zie ook Schwartz en Merten, (1967), Kinney, (1993); Eder, (1995); Bakken en Romig, (1992); Corsaro, (1997). Het gevolg hiervan is wat Steinberg (1989) 'gender intensification' noemt: om er bij te horen en succes te hebben bij het andere geslacht, gaan jongeren zichzelf socialiseren binnen de 'stereotiepe genderrollen'.

De leerlingen in de onderzoeksklas van Vermeersch (1998) waren er van overtuigd dat jongens populair worden door 'zich stoer voor te doen', 'door zich te bewijzen' en door zich 'macho' te gedragen. Voor meisjes werd het 'uiterlijk' als meer belangrijk geacht. Dit kan geïllustreerd worden aan de hand van een interviewfragment met twee populaire jongens uit de klas.

HV: Is het voor een jongen gemakkelijker om populair te worden, dan voor een meisje?

Signore: Voor een jongen is het gemakkelijker...

Joshua: Maar het hangt er van af. Als ge het bekijkt uit standpunt van een meisje of een jongen...

Signore: Wij kunnen veel meer doen dan een meisje...

Joshua: Dat is een feit maar...

Signore: Dus ja.

HV: Wat bedoel je met “een jongen kan veel meer doen”

Joshua: Als een jongen iets verkeerd doet of een meisje iet verkeerd doet...

Signore: Neen toch

Joshua: Jawel, dat is toch zo

Signore: Neen, een jongen kan veel meer doen dan een meisje... Wat doet een meisje om populair te worden, haar mooi maken

Joshua: Ja haar mooi maken

Signore: Niet echt grappig proberen doen of zo... Wij kunnen ons mooi maken, en grappig doen...

Joshua: haha (lacht)

Signore: Wij kunnen populair worden door goed te voetballen of een goeie sportman te zijn

Joshua: ‘t is niet waar, van voetballen word je niet populair... Dat heeft Leen gezegd... (lacht)

Signore: Er zijn mensen die u daardoor wel populair vinden

Joshua: Dat is een feit, maar wat zijn dat voor mensen? Marina's, ja, ha...

Signore: Bij meisjes, in het algemeen

Joshua: Dat is een feit.

Signore: Bijvoorbeeld bij Edouard ben ik ook populair...

Joshua: ...omdat ge goed kunt voetballen. Ja, ik denk, Signore heeft gelijk: voor jongens is het gemakkelijker om populair te worden.

HV: Gemakkelijker?

Joshua: Ja, omdat jongens luidruchtiger zijn. Ze gaan sneller eens een grapke maken of zo. Meisjes gaan... Ge hebt een maand en twee weken in onze klas gezeten, ge hebt wel gemerkt dat jongens grappiger zijn in de klas dan meisjes, denk ik.

De jongens die door hun klasgenoten als de meest populaire werden aangeduid gedroegen zich ook het meest ‘genderstereotiep’: ze werden aanzien als ‘cool’, stelden zich nooit kwetsbaar op, waren zeer competitief in het trekken van aandacht en vertoonden het vaakst dominantie en agressief gedrag. Het populairste meisje daarentegen vertoonde geen van deze eigenschappen, wel werd ze aanzien als het knapste meisje van de school.

Het verband tussen status en machogedrag wordt ook door kwantitatieve data bevestigd. In de databank van het participatie-onderzoek werd een

subjectieve maat van populariteit opgenomen: de respondent zelf wordt gevraagd om zijn status te beoordelen. Als indicator van macho-attitudes kunnen we de discriminantscores gebruiken. Deze worden berekend op basis van de discriminantanalyses en meten de scores van ieder individu op alle items waarop jongens en meisjes verschillen. Een hoge score wijst op meer uitgesproken macho-attitudes. Pearson's R toont een samenhang tussen populariteit en macho-attitudes. Jongens die hoog scoren op macho-attitudes voelen zich populairder dan andere leerlingen ($R=0.12$; $p<0.001$). Bij meisjes is er geen significant verband.

Leerlingen beseffen heel goed dat hun status afhankelijk is van de mate waarin ze kunnen voldoen aan de normen die de peergroep stelt (Vermeersch, 1998). De druk van deze peergroep mag niet onderschat worden en er bij horen of niet, kan bepalend zijn voor de kwaliteit van het schoolleven. In onderstaand interviewfragment hebben twee leerlingen het over het verschil tussen populaire en niet populaire leerlingen. Miles had net uitgelegd dat leerlingen wel lachen met grapjes van populaire leerlingen maar niet met die van niet-populaire leerlingen...

HV : Hoe komt dat, denk je?

Miles : Da's door het meelopen en zo é...Ja, da's altijd dat meelopen hé

Michelle : Dat weet ik niet. Allé ja, van die lol ik bedoel: ik weet niet hoe dat komt maar da's wel waar...Als ge een lol vertelt en de ene lacht er mee en de andere niet, da's te zien ook hoe dat die in de groep staat. Allé ja 't is moeilijk uit te leggen. Als ge populair zijt gaat ge meer aandacht krijgen dan gaan ze natuurlijk, die andere willen dan misschien ook populair zijn dan gaan ze daar mee lachen. Alles wat...hij staat dan ook in de aandacht die ene persoon, hij gaat dan alle belangstelling krijgen en alles wat hij doet is ...hij is toch populair en dus is hij in de andere leerlingen hun ogen goed hé.

Miles : Ja da's waar

Michelle : Maar ik denk dat er niet veel leerlingen gaan luisteren naar de onpopulaire leerling die zegt van gij moet dat en dat doen, daar gaan ze niet naar luisteren.

Populaire leerlingen bepalen de normen, ook die normen inzake studeren en schoolprestaties. In de onderzoeksklas, bijvoorbeeld, werd het meewerken of het tonen dat je hard studeerde niet echt geapprecieerd.

The Edge : 'Als ge aan die dingen voldoet dan zit ge in zo'n vakje... Ik denk dat het daar van af hangt, gewoon het etiketteren en het voldoen aan bepaalde voorwaarden. Vandaar denk ik, eigenlijk vanaf het moment dat ge uw les goed geblokt hebt... Als de lerares een toets geeft nu niet, maar als ge de enigste zijt die er door is, voor psychologie bijvoorbeeld, en al de rest is gebuisd bij een onverwachte toets dan krijgt ge zo direct die naam naar uw hoofd geslingerd, zo van blokbeest, slijmbal en zo... En dat ge op dat moment in dat hokje hoort van « hij heeft geblokt de avond

ervoor voor iets dat we niet moesten blokken » of wat dat ze niet gezegd had allé zo van...kortweg, geen nutteloos werk doen, 'k zal het zo zeggen of geen werk doen dat de lerares zegt dat ge moet doen. Zo...'

De leerling vertelde verder hoe het jaar voordien iemand zich met opzet liet buizen om er bij te horen. Opvallen als vlijtige student, binnen een groep die afwijzend staat ten opzichte van de school, kan betekenen dat men geïsoleerd komt te staan, zeker in een school waar de dominante cultuur anti-schools is.

Het gevolg is dat zelf de leerlingen die in mindere mate over problematische houdingen beschikken zich in hun gedrag toch gaan conformeren aan het dominante schoolklimaat. Vanuit die optiek bekeken, hoeft men geen macho te zijn, of machohoudingen te hebben, om zich zo te gedragen. Dit ligt in de lijn van wat Pelleriaux (2000) vindt, namelijk dat de concentratie van leerlingen met bepaalde kenmerken in een school, een invloed uitoefent, ook bij leerlingen die dit kenmerk niet hebben.

De schoolcultuur kan op twee manieren samenhangen met het differentieel presteren. Een eerste mogelijkheid is dat een bepaalde schoolcultuur zowel voor jongens als voor meisjes positieve of negatieve gevolgen heeft. Zo blijkt dat jongens veel vaker terecht komen in scholen met een sterkere concentratie aan leerlingen met problematische houdingen, en dus in een negatiever schoolklimaat (score 0.235 voor jongens versus -0.153 voor meisjes). Als schoolcultuur een invloed zou uitoefenen op de studieprestaties van jongeren dan zou deze variabele het differentieel presteren gedeeltelijk kunnen verklaren. Een tweede mogelijkheid is een interactie-effect: een zelfde schoolcultuur kan op jongens en meisjes een verschillende invloed uitoefenen. Ook een dergelijk effect zou een deel van het differentieel presteren kunnen verklaren.

Onze data laten toe om beide eventuele effecten op te sporen. Als we op schoolniveau het aggregaat nemen van de problematische houdingen van leerlingen, dan krijgen we een indicator van de dominante houdingen op schoolniveau, de schoolcultuur. De onderstaande tabel toont het effect van deze variabele op de schoolprestaties van jongeren.

TABEL 29: EFFECT VAN GESLACHT OP HET BISSEN IN DE HUIDIGE SCHOOL NA CONTROLE VOOR SCHOOLCULTUUR (DOMINANTE HOUDINGEN)

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.85	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.46	0.000
	Dominante houdingen	0.99	0.000
Random	Const	0.60	0.000
Rho	0.10		

De invloed van een schoolcultuur waarin problematische houdingen dominant zijn op het presteren van leerlingen is groot en sterk significant. Bovendien daalt de parameter voor geslacht van -0.58 naar -0.45, wat er op

wijst dat het differentieel presteren gedeeltelijk verklaard kan worden door het schoolcultuur. Verdere analyses tonen aan dat een negatieve schoolcultuur jongens en meisjes afzonderlijk op dezelfde manier beïnvloedt. Er is dus geen sprake van interactie.

Een gedeeltelijke verklaring van het differentieel presteren ligt dus in het feit dat jongens vaker terecht komen op scholen waar er een anti-schoolse cultuur heerst, die een invloed uitoefent op de schoolprestaties.

De participatiecultuur onder de leerlingen

Schoolcultuur, de dominante cultuur onder de leerlingen, kan op verschillende manieren gemeten worden. Net zoals we een onderscheid kunnen maken tussen de individuele houdingen van een leerling en de dominante houdingen op zijn school, kunnen we een onderscheid maken tussen individuele participatie en de aanwezigheid van een participatiecultuur. De aanwezigheid van een participatiecultuur kan gemeten worden aan de hand van het percentage leerlingen op een school dat deelneemt aan sociale en culturele activiteiten.

Net als de dominante houdingen op school, kunnen we de aanwezigheid van een participatiecultuur zien als een indicator van de schoolcultuur. Wanneer zou blijken dat de participatiecultuur een invloed heeft op het differentieel presteren, gelijkaardig aan die van de dominante houdingen, dan zou dit een bijkomende bevestiging bieden voor het belang van de schoolcultuur in het verklaren van het differentieel presteren.

Zoals we in sectie 3.2.2 hebben gezien, participeren jongens aanzienlijk minder in sociale en culturele activiteiten dan meisjes. Toch zijn de verschillen in participatie veel groter tussen de scholen. Onderstaande tabel toont de verschillen in de gemiddelde participatie (percentage) in sociale activiteiten, opgesplitst naar gender, tussen scholen met overwegend jongens, scholen met overwegend meisjes en gemengde scholen.

TABEL 30: PERCENTAGE DEELNAME AAN SOCIALE ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU, VOOR SCHOLEN MET OVERWEGEND JONGENS, GEMENGDE SCHOLEN EN SCHOLEN MET OVERWEGEND MEISJES.

Type school	Gender	Perct. Deelname aan Soc. Act.
School met overwegend jongens	Jongens	18%
	Meisjes	13%
Gemengde school	Jongens	36%
	Meisjes	35%
School met overwegend meisjes	Jongens	43%
	Meisjes	46%

Op scholen met overwegend meisjes is er een grotere gemiddelde participatie aan sociale activiteiten. Opvallend is dat in dergelijke scholen ook jongens aanzienlijk meer participeren dan hun collega's in gemengde scholen die op hun beurt meer participeren dan de jongens in jongensscholen. Dit wijst er

op dat het al dan niet deelnemen aan sociale en culturele activiteiten niet zozeer samenhangt met gender, maar wel met een participatiecultuur.

Men kan stellen dat de aanwezigheid van een participatiecultuur onder de leerlingen samenhangt met een grotere schoolbetrokkenheid en een positievere schoolcultuur (De Groof, Elchardus en Stevens, 2001). De participatie in sociale activiteiten op schoolniveau correleert immers zeer sterk ($R = -0.69$) met de dominante houdingen op school. In scholen waar problematische houdingen dominant zijn, waar er een machocultuur heerst, wordt aanzienlijk minder geparticipeerd. Bovendien is er een sterk negatief verband ($R = -0.50$) met de mate waarin leerkrachten probleemgedrag ervaren op school. Met probleemgedrag wordt bedoeld: spijbelen, vandalisme, vechtpartijen, pesten, diefstal, het bijhebben van messen en het drinken van alcohol tijdens de dag¹⁴. Daarnaast is er ook een sterke samenhang tussen de deelname aan sociale activiteiten op schoolniveau en het gemiddeld schoolwelbevinden ($R = 0.47$). Dezelfde sterke verbanden vinden we voor de samenhang tussen de gemiddelde deelname aan culturele activiteiten en problematische houdingen op schoolniveau ($R = -0.58$), ervaring van probleemgedrag op school ($R = -0.49$) en gemiddeld schoolwelbevinden ($R = 0.45$). Gelijkaardige analyses op de data van het participatie-onderzoek bevestigt de samenhang tussen de deelname aan sociale activiteiten en andere aspecten van de schoolcultuur.

Interessant zijn ook de bevindingen van Eder (1995). Eder onderzocht in Amerikaanse 'highschools' hoe door het belang dat er werd gehecht aan participatie in extracurriculaire activiteiten, sociale relaties werden gecreëerd en een schoolcultuur ontstond die genderstereotiep gedrag versterkte. Bij jongens waren vooral sportactiviteiten populair zoals atletiek, rugby of voetbal, waarin hun mannelijkheid op de proef werd gesteld. Bij meisjes lag de nadruk op het 'cheerleading'. De sociale netwerken op school waren rond deze activiteiten georganiseerd, en ze waren een bron van zichtbaarheid en status. Het gevolg hiervan is dat machogedrag bij jongens bevestigd werd, terwijl voor meisjes vooral het belang van het uiterlijk toenam.

De aanwezigheid van een participatiecultuur is een aspect van de schoolcultuur dat samenhangt met andere aspecten van de schoolcultuur zoals een grotere schoolbetrokkenheid, en de relatieve afwezigheid van problematische houdingen. Als onze analyses zouden aantonen dat de participatiecultuur een invloed heeft op het differentieel presteren, gelijkaardig aan die van de dominante houdingen, dan zou dit een bijkomende bevestiging betekenen van het belang van de schoolcultuur in het verklaren van het differentieel presteren.

14 De opbouw van deze schalen werd besproken in Elchardus, Kavadias en Siongers (1998), en is terug te vinden in de Bijlage 2.

Wanneer we de gemiddelde participatie in sociale activiteiten inbrengen, dan zien we inderdaad dat een deel van het differentieel presteren wordt wegverklaard: de parameter voor geslacht daalt van -0.58 naar -0.51.

TABEL 31: EFFECT VAN GESLACHT OP HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL, NA CONTROLE VOOR DE GEMIDDELDE SCHOOLPARTICIPATIE IN SOCIALE ACTIVITEITEN.

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.17	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.51	0.000
	Perct. Deelname Soc. Act..	-1.82	0.000
Random	Const	0.59	0.000
Rho	0.10		

Het effect van de participatiecultuur op het presteren van jongeren is sterk significant ($p < 0.000$). Op scholen met een positievere schoolcultuur waarin jongeren meer participeren, wordt er beduidend minder gebist. Wanneer we deze analyse voor jongens en meisjes afzonderlijk doen, dan wijzigt er niets aan deze conclusie. Er is dus geen sprake van een interactie-effect.

Als we nu een tweede indicator van participatiecultuur inbrengen – de gemiddelde deelname aan culturele activiteiten – dan zien we dat ook hier een significant effect dat een deeltje van het differentieel presteren wegverklaard: de parameter voor gender verkleint licht, van -0.58 tot -0.53.

TABEL 32: EFFECT VAN GESLACHT OP HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL, NA CONTROLE VOOR DE GEMIDDELDE SCHOOLPARTICIPATIE IN CULTURELE ACTIVITEITEN.

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.10	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.53	0.000
	Perct. Deelname Cult.. Act.	-1.38	0.000
Random	Const	0.71	0.000
Rho	0.13		

Wanneer we deze analyse voor jongens en meisjes afzonderlijk doen, dan wijzigt er ook hier niets aan de conclusie: er is geen sprake van een interactie-effect.

De omvang van het effect van de gemiddelde deelname aan culturele activiteiten is minder groot dan het effect van de gemiddelde deelname in sociale activiteiten. Beide analyses tonen echter dat de participatiecultuur een invloed heeft op het differentieel presteren, gelijkaardig aan die van de dominante houdingen. Dit betekent een bijkomende bevestiging van het belang van de schoolcultuur in het verklaren van het differentieel presteren.

3.3.2.2. Het onderwijsklimaat

De hypothese van Cox (1989) en Eccles (1987) stelt dat de schoolprestaties van jongens en meisjes en dus ook het differentieel presteren, kunnen

bepaald worden door het onderwijsklimaat. In het eerste deel van dit hoofdstuk onderzochten we de invloed van de schoolcultuur van de leerlingen. In de volgende paragrafen gaan we dieper in op de invloed van een aantal aspecten van het onderwijsklimaat, dat samenhangt met de houdingen en de kenmerken van leerkrachten.

Een eerste aspect van het onderwijsklimaat is het al dan niet aanwezig zijn van een mannelijke cultuur onder leerkrachten. Voortbouwend op Cox (1989) en Eccles (1987) zouden we kunnen veronderstellen dat de schoolprestaties van meisjes zouden leiden onder een meer mannelijk schoolklimaat. Er werd een discriminantscore berekend naar geslacht op basis van de attitude-items. Leerkrachten zijn als groep specifiek in die zin dat ze gemiddeld gezien gekenmerkt worden door 'vrouwelijker' attitudes. Dit komt niet enkel omdat er meer vrouwen in het onderwijs staan, ook de mannelijke leerkrachten hebben vrouwelijker attitudes (Elchardus, 1999; Siongers, 2001). Toch kunnen we op basis van hun antwoorden op de attitude items in 80.7% van de gevallen het geslacht van een leerkrachten correct voorspellen. De canonische relatie van de discriminant is 0.662 en Wilk's Lambda is 0.561. De items die deze discriminant beschrijven worden weergegeven in de onderstaande tabel. Een positieve parameter wijst op een vrouwelijk item, een negatieve parameter wijst op een mannelijk item.

TABEL 33: BESCHRIJVING VAN DE DISCRIMINANT VAN GESLACHT BIJ LEERKRACHTEN AAN DE HAND VAN ITEMS (ITEMS DIE MANNEN EN VROUWEN RELATIEF VAN ELKAAR ONDERSCHIEDEN).

Item	parameter
Het beste is dat de vrouw het huishouden doet en de man de kost verdient	-0.361
Ik hou in mijn kledingkeuze rekening met de hedendaagse mode en trends	0.314
Vrouwen kunnen even goed autorijden als mannen	0.282
Belang van mensen die zich niet houden aan de regels te wijzen op hun vergissing	-0.217
Een vrouw is meer geschikt dan een man om kleine kinderen op te voeden	-0.214
Belang van het creatief zijn	-0.212
Gehoorzaamheid en respect voor het gezag zijn de 2 belangrijkste dingen die kinderen moeten leren	-0.205
Aanvaardbaarheid van homoseksualiteit	0.199
Een sterke mens toont zijn emoties niet	-0.198
Er zijn vrouwenberoepen en mannenberoepen en dat zal altijd zo blijven	-0.198
Men hoeft zich niet schuldig te voelen als men een inbreker zou doden. Hij heeft het dan zelf gezocht	-0.193
Aanvaardbaarheid van het plassen tegen gevel	-0.182
Belangrijk in het leven is voelen dat men er niet alleen voor staat	0.178
Mannen kunnen even goed als vrouwen kinderen opvoeden	0.165
Als men met een persoonlijk probleem zit, is het belangrijk dat men deze gevoelens uit door er met anderen over te prat	0.160
Aanvaardbaarheid van het dronken rijden	-0.159
Politiek interesseert me niet	0.156
Jongens kun je nu eenmaal wat vrijer opvoeden dan meisjes	-0.155
Men wordt geboren als uniek individu, en een van de belangrijkste doelen in het leven is ervoor te zorgen dat men geen k	0.148
Werken kan best leuk zijn	0.147
Aanvaardbaarheid van het doden uit zelfverdediging	-0.147
Als men werkelijk contact wil hebben met anderen, moet men bereid zijn zich kwetsbaar op te stellen	0.144
Aanvaardbaarheid van het voetbalgeweld	-0.131
Aanvaardbaarheid van het pesten van onnozele en simpele mensen	-0.128
We moeten er op toezien dat wij ons ras zuiver houden vermenging met andere volkeren tegengaan	-0.127
De verschillen tussen rijk en arm zijn te groot	-0.126
De mens heeft het geluk van zijn medemensen nodig	0.125
Politieke partijen zijn alleen maar geïnteresseerd in de stemmen van de mensen, niet in hun mening	-0.121
Belang van het zichzelf zoveel mogelijk ontwikkelen	0.121
De toekomst is te onzeker om ver vooruit te kunnen plannen	0.121
De doodstraf zou terug ingevoerd moeten worden voor zware misdaden zoals moord met voorbedachten rade, ...	-0.119
Ik vind al dat gepraat over milieuverontreiniging saai	-0.118
Er bestaan duidelijke afspraken over wat goed en slecht is, en daar hou ik me aan	-0.118
Enkel een sterke leider kan de problemen van ons land oplossen	-0.115
Zware misdadigers verdienen geen proces. Ze zouden onmiddellijk opgesloten moeten worden	-0.115
Ik verkies te werken, ook al zou ik evenveel verdienen als aan de dop	0.114
Mensen kunnen pas echt vrij zijn als niemand wordt uitgesloten	0.113
Koppels maken nu eenmaal ruzie. Dat is normaal. Dat is nog geen reden om uit elkaar te gaan	0.112
Individuele vrijheid wordt slechts mogelijk door samenhangigheid en gelijkheid	0.111

Wat hij/zij ook gedaan heeft, iedereen moet recht hebben op een eerlijk proces	0.107
Het belang van trouw te blijven aan zichzelf	0.104
Het belang van een rustig leven te leiden met niet teveel afwisseling	-0.104
In sommige buurten doet de overheid te veel voor de migranten en te weinig voor de Belgen die er wonen	-0.103
Wat er buiten ons land gebeurt interesseert mij niet	-0.102

De omschrijving van deze discriminant die het mogelijk maakt om de mannelijke en de vrouwelijke houdingen van elkaar te onderscheiden, vertoont een grote overeenkomst met de omschrijving van de discriminant bij de leerlingen. Net als bij de leerlingen zijn de items die mannen van de vrouwen onderscheiden makkelijk te categoriseren als de stereotiepe genderrollen zoals die in de literatuur worden omschreven.

Als we een indicator willen van de mate waarin het onderwijsklimaat als mannelijk of als vrouwelijk kan omschreven worden, dienen we de gemiddelde discriminantscore op schoolniveau te berekenen. Niet alle leerkrachten van elke school werden echter geïnterviewd, en de sekseratio van de geïnterviewden is niet altijd een afspiegeling van de sekseratio van de gehele school. Om die reden wegen we eerst de gemiddelde scores voor mannelijke en vrouwelijke leerkrachten per school op basis van de geslachtsratio van de leerkrachten. Pas daarna kan de gemiddelde feminiteitsscore per school berekend worden.

In scholen waar er een overwicht is aan mannelijke houdingen onder de leerkrachten, een mannelijk onderwijsklimaat, verwachten we op basis van de hypothesen van Cox (1989) en Eccles (1987) dat meisjes het slechter doen dan jongens. Jongens daarentegen zouden slechter presteren in scholen met een vrouwelijk onderwijsklimaat.

De onderstaande tabellen geven de resultaten weer van een analyse met het schoolklimaat als onafhankelijke variabele, eerst voor iedereen, nadien voor jongens en meisjes afzonderlijk.

TABEL 34: EFFECT VAN GESLACHT OP HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL NA CONTROLE VOOR HET EFFECT VAN FEMINITEIT (HOUDINGEN) VAN HET LERARENKORPS.

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.68	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.57	0.000
	Feminiteit lerarenkorps	-0.19	0.173
Random	Const	0.69	0.000
Rho	0.13		

TABEL 35: EFFECT VAN GESLACHT OP HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL NA CONTROLE VOOR HET EFFECT VAN FEMINITEITSINDEX VAN HET LERARENKORPS (ENKEL JONGENS).

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-2.27	0.000
	Feminiteit lerarenkorps	-0.13	0.590
Random	Const	0.73	0.000
Rho	0.14		

TABEL 36: EFFECT VAN GESLACHT OP HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL NA CONTROLE VOOR HET EFFECT VAN FEMINITEITSINDEX VAN HET LERARENKORPS (ENKEL MEISJES).

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.63	0.000
	Feminiteit lerarenkorps	-0.06	0.779
Random	Const	0.93	0.000
Rho	0.21		

De analyses tonen dat er geen significant effect is van de mate van feminiteit van het onderwijsklimaat op het presteren van leerlingen. Er is geen direct effect zoals blijkt uit Tabel 34 ($p < 0.173$), en er is al evenmin een differentieel effect voor jongens en meisjes (respectievelijk Tabel 35 en Tabel 36). De feminiteit van het lerarenkorps, een indicator van het onderwijsklimaat, is dus geen verklaring voor het differentieel presteren.

Andere aspecten van het onderwijsklimaat zijn de bereikbaarheid, de persoonsgerichtheid en de opleidingsgerichtheid van leerkrachten.

Een grotere bereikbaarheid van de leerkrachten kan beschouwd worden als een aanwijzing van een meer informeel en persoonlijk schoolklimaat. Op basis van de argumenten die in sectie 3.3.1 over de gendercontext van de school werden uiteengezet, zou men kunnen veronderstellen dat een meer persoonlijk klimaat sterker aansluit bij een meer vrouwelijke geslachtsrol en identiteit en dat vooral meisjes daar voordeel uit halen.

De bereikbaarheid van de leerkrachten werd gemeten via een schaal waarin gepeild werd naar de mate waarin leerkrachten in de leraarskamer en buiten de schooluren bereikbaar waren voor zowel schoolproblemen als ontspanningsactiviteiten met leerlingen (Elchardus, Kavadias en Siongers, 1998).

TABEL 37: EFFECT VAN GESLACHT OP HET BISSEN IN DE HUIDIGE SCHOOL, NA CONTROLE VOOR DE BEREIKBAARHEID VAN DE LEERKRACHTEN

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.13	0.016
	Gender (meisje=1)	-0.57	0.000
	Bereik lrk.	-0.01	0.167
Random	Const	0.66	0.000
Rho	0.12		

De bovenstaande tabel toont dat de bereikbaarheid van leerkrachten niet op significante wijze samenhangt met het presteren ($p < 0.167$). De resultaten van de analyses waarbij we de invloed van bereikbaarheid van de leerkrachten afzonderlijk voor meisjes en jongens vergelijken, vinden we in onderstaande tabellen.

TABEL 38: EFFECT VAN DE BEREIKBAARHEID VAN LEERKRACHTEN OP HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL (ENKEL MEISJES)

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.17	0.082
	Bereik lrk.	-0.02	0.080
Random	Const	0.71	0.000
Rho	0.13		

TABEL 39: EFFECT VAN DE BEREIKBAARHEID VAN LEERKRACHTEN OP HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL (ENKEL JONGENS)

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.66	0.010
	Bereik lrk.	0.00	0.948
Random	Const	0.94	0.000
Rho	0.21		

Bij geen van beide groepen is er een significante invloed. Bij meisjes is er een licht effect dat naar significantie neigt ($p < 0.08$), maar het is te zwak om het als een duidelijke aanwijzing van een effect te beschouwen.

Men zou kunnen veronderstellen dat een schoolklimaat gericht op de persoonlijkheidsvorming eerder meisjes ten goede komt en een meer opleidingsgericht klimaat eerder voordelig is voor de jongens omdat dit sterker aansluit bij hun instrumentele geslachtsrol. Om deze hypothese te toetsen nemen we beide variabelen (afzonderlijk) op in een analyse.

Het belang van de persoonlijkheidsvorming in het onderwijs werd gemeten door een schaal met 4 items die het belang meten dat wordt gehecht aan de ontwikkeling van creativiteit, fysieke ontwikkeling, emotionele ontwikkeling en ontwikkeling van het moreel bewustzijn. Het belang dat wordt gehecht aan de opleidingstaak van het onderwijs werd gemeten aan de hand van vier items die peilden naar de nadruk die leerkrachten leggen op het overbrengen van technische en professionele vaardigheden, culturele waarden, sociale vaardigheden en intellectuele vaardigheden. Deze schalen werden overgenomen uit Elchardus, Kavadias en Siongers (1998). Voor een uitgebreide bespreking van de opbouw van deze schalen verwijzen we naar Bijlage 3.

TABEL 40: EFFECT VAN GESLACHT OP HET BISSEN IN DE HUIDIGE SCHOOL, NA CONTROLE VOOR DE NADRIK OP HET PERSOONLIJKHEIDSGERICHT KARAKTER VAN HET ONDERWIJS VAN DE LEERKRACHTEN.

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-5.03	0.006
	Gender (meisje=1)	-0.56	0.000
	Persoonl. Ger.	0.04	0.069
Random	Const	0.76	0.000
Rho	0.15		

TABEL 41: EFFECT VAN GESLACHT OP HET BISSEN IN DE HUIDIGE SCHOOL, NA CONTROLE VOOR DE NADRIK OP HET OPLEIDINGSGERICHT KARAKTER VAN HET ONDERWIJS VAN DE LEERKRACHTEN.

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	0.49	0.766
	Gender (meisje=1)	-0.61	0.000
	Opleid Ger.	-0.03	0.189
Random	Const	0.95	0.000
Rho	0.21		

Geen van beide variabelen heeft een directe significante invloed op schoolprestaties. Dezelfde analyse voor jongens en meisjes afzonderlijk, toont dat de invloed niet substantieel verschilt voor beide groepen.

De resultaten van deze verschillende analyses wijzen er op dat het differentieel presteren geen direct gevolg is van het onderwijsklimaat. De verschillende aspecten van het onderwijsklimaat die we in onze analyses hebben opgenomen, hebben immers geen significant effect op de studieresultaten, noch voor jongens, noch voor meisjes.

3.3.2.3. Besluit

In dit deel werd de invloed nagegaan van de schoolcultuur onder de leerlingen en het onderwijsklimaat onder de leerkrachten.

Er werd aangetoond dat de schoolcultuur een sterke invloed uitoefent op het presteren van jongeren. De invloed van schoolcultuur op het differentieel presteren werd nagegaan aan de hand van twee indicatoren: de dominante houdingen op school en de aan- en of afwezigheid van een participatiecultuur. Beide indicatoren hangen onderling sterk samen en zijn sterk gecorreleerd met andere indicatoren van schoolcultuur zoals het geaggregeerd schoolwelbevinden en het ervaren van problemen op school door leerkrachten. Analyses met beide indicatoren tonen dat er een sterk effect is van de schoolcultuur op de prestaties van jongeren. Bovendien verklaart de schoolcultuur een deel van de prestatieverschillen tussen jongens en meisjes. Het gedrag wordt niet enkel bepaald door de eigen waarden of attitudes, maar evengoed door de verwachtingen van anderen. In

een anti-schoolse cultuur, gaan jongeren zich conformeren aan de verwachtingen die hun medeleerlingen hebben, om er bij te horen en status te verwerven. Jongens komen vaker terecht op scholen waar er een negatieve schoolcultuur heerst en doen het bijgevolg minder goed op school.

Het onderwijsklimaat, zoals het door ons werd gemeten, oefent geen invloed uit op de schoolprestaties van jongeren, en kan bijgevolg ook niet als een verklaring voor het differentieel presteren worden ingeroepen. Noch de mate waarin de dominante attitudes onder de leerkrachten eerder mannelijk dan wel vrouwelijk waren, noch de bereikbaarheid van de leerkrachten voor de leerlingen, hadden een significante invloed. Dit geldt al evenzeer voor het belang dat er door de leerkrachten werd gehecht aan de persoonlijkheidsvormende taak van het onderwijs en hun gerichtheid op hun opleidingstaak.

3.3.3. De invloed van het onderwijsnet

Een laatste schoolkenmerk waarvan we de invloed willen nagaan, is het schoolnet. Een exploratieve analyse, waarvan het resultaat in de onderstaande tabel staat, toont ons dat in onze steekproef meisjes proportioneel vaker in het vrij onderwijs terecht komen dan jongens.

TABEL 42: VERDELING VAN JONGENS EN MEISJES OVER DE VERSCHILLENDE ONDERWIJSNETTEN (ARGO, OGO, VO)

	ARGO	VO	OGO
Jongen	19%	69%	12%
Meisje	12%	83%	4%

Uit de bovenstaande tabel blijkt dat 83% van de meisjes school loopt in het vrij onderwijs tegenover 69% van de jongens. Indien er in het vrij onderwijs minder gebist zou worden dan in de andere netten, dan zou een deel van het differentieel presteren het gevolg zijn van een differentiële netkeuze. Het aantal leerlingen in het OGO is klein en exploratieve analyses tonen aan dat het OGO en VO kunnen worden samengevoegd, zonder dat dit de resultaten vertekent.

TABEL 43: EFFECT VAN GESLACHT OP HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL, NA CONTROLE VOOR HET ONDERWIJSNET.

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.01	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.53	0.000
	Vrij onderwijs	-0.99	0.000
Random	Const	0.58	0.000
Rho	0.09		

De bovenstaande tabel bevestigt dit en toont dat er (zonder controle voor andere factoren) een sterke samenhang bestaat tussen deze variabele en het bissen. Hoewel leerlingen in het vrij onderwijs beduidend minder bissen dan

leerlingen in de andere netten, is de wijziging in de parameter voor het effect van geslacht, die een indicator is voor het differentieel presteren, eerder klein: van 0.58 tot 0.53.

Waarom leerlingen in het vrij onderwijs minder vaak bissen is op basis van onze data moeilijk te zeggen. Hoewel het effect blijft bestaan na invoering van de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen en na controle voor de onderwijsvorm, is het niet uitgesloten dat er systematische verschillen zijn in de achtergrond van de leerlingen.

3.4. Het globale model

In dit hoofdstuk hebben we verklaringen getoetst voor het differentieel presteren van jongens en meisjes. Vooral de attitudes van leerlingen en de schoolcultuur en in mindere mate het onderwijsnet, leken een deel van de verklaring voor het differentieel presteren, aan te reiken. Nu gaan we na of beide variabelen samen in staat zijn een volledige verklaring te bieden voor de prestatieverschillen tussen jongens en meisjes.

In het eindmodel brengen we vier variabelen in: sekse, de houdingen van individuele leerlingen, een indicator van het schoolklimaat – de participatiecultuur – en tenslotte het al dan niet les volgen in het vrij onderwijs. Aangezien onze twee indicatoren van schoolklimaat, de dominante houdingen en de gemiddelde participatie, sterk met elkaar gecorreleerd zijn, kunnen we ze om problemen inzake multicollineariteit te vermijden niet samen in één analyse inbrengen. De twee onderstaande tabellen laten een vergelijking toe van de resultaten van een analyse met enkel geslacht als onafhankelijke variabele en één met alle onafhankelijke variabelen uit het eindmodel.

TABEL 44: EFFECT VAN GESLACHT OP HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL (BASISMODEL)

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.58	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.58	0.000
Random	Const	0.90	0.000
Rho	0.20		

TABEL 45: EFFECT VAN GESLACHT OP HET BISSEN OP DE HUIDIGE SCHOOL NA CONTROLE VOOR PROBLEMATISCHE HOUDINGEN, PARTICIPATIE (ALS INDICATOR VAN SCHOOLCULTUUR) EN ONDERWIJSNET

		Coëfficiënt	Signif.
Fixed	Const	-1.13	0.000
	Gender (meisje=1)	-0.16	0.141
	Probl. Houdingen	0.42	0.000
	Perct. Deelname Soc. Act..	-0.89	0.007
	Vrij Onderwijs	-0.75	0.000
Random	Const	0.45	0.000
Rho		0.06	

Eens er gecontroleerd wordt voor onze onafhankelijke variabelen, is het genderverschil in studieprestaties niet langer significant. De parameter voor geslacht is gedaald van -0.58 tot -0.16 , wat overblijft aan prestatieverschillen tussen jongens en meisjes is niet langer significant. De intraschoolcorrelatie (Rho) is gedaald van bijna 0.20 tot 0.06 een daling van ongeveer 70% . Dit wil zeggen dat 70% in de variantie in schoolprestaties tussen scholen onderling, werd verklaard aan de hand van onze onafhankelijke variabelen. Dit betekent dat de schoolkenmerken die werden opgenomen bijzonder relevant zijn voor het verklaren van de gemiddelde prestatieverschillen tussen scholen. Als we dezelfde analyse doen en we gebruiken de dominante attitudes op schoolniveau als een indicator voor schoolklimaat, dan vinden we substantieel dezelfde resultaten. Het effect van de dominante attitudes is iets kleiner, maar nog steeds significant op het niveau $p < 0.05$.

Vorige analyses tonen dat de houdingen de parameter voor het effect van geslacht op het presteren verkleinen van 0.58 tot 0.25 (zie Tabel 14). Het invoeren van de twee overige variabelen reduceert deze parameter verder van 0.25 tot 0.16 . Verder blijkt dat het inbrengen van individuele houdingen en een indicator van schoolcultuur op zich voldoende is om de genderverschillen in schoolprestaties weg te verklaren. Het onderwijsnet levert weinig bijkomende verklaringskracht maar verlaagt wel verder de intraschoolcorrelatie (Rho).

Het relatieve belang van elk van de verklarende variabelen ten opzichte van de andere is statistisch moeilijk in te schatten aangezien ze zich op een ander statistisch niveau situeren (individuele kenmerken en schoolkenmerken). De schoolcultuur zou, naast haar netto-impact ook nog een invloed kunnen uitoefenen door het feit dat ze de houdingen van de leerlingen kan beïnvloeden. We kunnen hierover echter geen uitspraken doen.

De conclusie die uit dit model volgt is dat het hoofdzakelijk de houdingen en de schoolcultuur zijn die het differentieel presteren verklaren. Machohoudingen en een negatieve schoolcultuur waarin machohoudingen dominant zijn en er weinig wordt geparticipeerd in het schoolleven, blijken

schadelijk voor de studieprestaties van leerlingen. Jongens hebben vaker machohoudingen en komen vaker terecht in scholen met een negatief schoolklimaat, daarom blijven ze vaker bissen dan meisjes. Deze verklaring biedt een volledige verklaring voor het genderverschil in de gehanteerde indicator van schoolprestaties, aangezien er geen statistisch significant effect van de sekse op het differentieel presteren rest.

Hoofdstuk 4. Beleidsaanbevelingen

In kringen van onderwijsdeskundigen is er in de loop van de jaren negentig een sterke ongerustheid ontstaan over de slechte prestaties van jongens in het onderwijs. Vooral in Groot-Brittannië is er veel aandacht voor deze problematiek. In de Britse media verschenen regelmatig berichten over de wanprestaties van de jongens, in die mate zelfs dat men is gaan spreken van een morele paniek. Het zijn niet langer de schoolproblemen van meisjes die centraal staan, ook de problematische schoolcarrière van jongens is een agendapunt geworden. Ook uit Belgisch onderzoek blijkt dat jongens op een brede waaier van onderwijsindicatoren slechter scoren dan meisjes. Het hier gerapporteerde onderzoek had tot doel de oorzaken van het differentieel presteren van meisjes en jongens te achterhalen.

Aan de hand van secundaire analyses op de databanken van het waarde- en het participatieonderzoek (Elchardus, Kavadias en Siongers, 1998; De Groof, Elchardus en Stevens, 2001) en gebruik makend van een multilevel logistische regressie, werden een aantal hypothesen getoetst die in de literatuur worden ingeroepen om het differentieel presteren te verklaren. In dit hoofdstuk zullen we onze bevindingen vertalen in een aantal beleidsaanbevelingen. We geven eerst een kort overzicht van de belangrijkste conclusies, daarna bespreken we een aantal beleidsopties. Vooraleer we dit doen, willen we echter de aandacht vestigen op twee opmerkingen.

Eerst is er het feit dat het differentieel presteren zich het sterkst uit in het zittenblijven. Doorgaans wordt er van uit gegaan dat zittenblijven 'problematisch' is. Dit hoeft niet noodzakelijk het geval te zijn. Zo vinden Van Damme (et al.) dat:

'Alles samen beschouwd, eerder positieve effecten van het zittenblijven op de prestaties, zowel in het bisjaar zelf als het jaar nadien, enige aanwijzingen dat zittenblijven in het bisjaar zelf leidt tot een problematische integratie in de klas naar het daaropvolgende jaar is er op dit punt geen probleem meer.' (Van Damme et al., 2000, p.300)

Wij interpreteren onze bevindingen zonder daarmee een oordeel te vellen over de mate waarin schoolachterstand wenselijk of aanvaardbaar is. Zo'n oordeel kan trouwens niet uit onze bevindingen worden afgeleid.

Een tweede punt heeft betrekking op de beperkingen van onze aanbevelingen. Het onderzoek heeft het verklaren van de verschillen tussen jongens en meisjes in schoolresultaten tot doel. Uiteraard zijn er ook tussen jongens en meisjes onderling sterke verschillen in schoolprestaties. Deze waren in eerste instantie echter niet het onderwerp van dit onderzoek. Het gevolg is dat, hoewel sommige bevindingen wel relevant kunnen zijn voor een beleid gericht op schoolprestaties in het algemeen, wij ons grotendeels

beperken tot het formuleren van aanbevelingen die relevant zijn voor het beleid tegenover genderverschillen in schoolprestaties¹⁵.

1. Overzicht van de bevindingen

Uit de data die werden gepresenteerd in Hoofdstuk 1, blijkt dat in België, net als in de ons omringende landen, jongens aanzienlijk slechter scoren op school dan de meisjes, en dat op alle door ons onderzochte indicatoren van schoolprestaties. Bovendien blijken deze verschillen reeds decennialang te bestaan. De laatste tijd is er een lichte kentering, waarbij de verschillen in schoolprestaties lichtjes verkleinen en de relatieve achterstand van jongens afneemt.

In de vorige hoofdstukken hebben we een aantal kenmerken van leerlingen en scholen besproken die verschillen in studieprestaties tussen jongens en meisjes zouden kunnen verklaren en dat volgens verschillende auteurs ook doen. Analyses bleken een aantal van die hypothesen echter niet te bevestigen. We overlopen deze hypothesen kort.

Onderzoek heeft al veelvuldig aangetoond dat de sociaal-economische achtergrond bepalend kan zijn voor het welbevinden van jongeren en de kansen en de mogelijkheden die ze krijgen. Onze data tonen dat er geen duidelijke en robuuste verschillen zijn tussen jongens en meisjes in de samenhang tussen de sociaal-economische achtergrond en de schoolprestaties van leerlingen. Een zelfde conclusie gaat ook op voor de invloed van een veranderende gezinssituatie. Jongeren die leven in een gebroken gezin, waaruit nadien al dan niet een nieuw samengesteld gezin is ontstaan, hebben een grotere kans om op school te blijven zitten. Aangezien dit echter zowel geldt voor jongens als voor meisjes, kan ook dit niet beschouwd worden als een verklaring voor het differentieel presteren.

Een tweede groep kenmerken die het differentieel presteren niet verklaren situeren zich op het niveau van de schoolkenmerken. Uit onze analyses blijkt dat de geslachtscontext van de school, zowel het al dan niet gemengde karakter van de school als de geslachtsratio van de leerkrachten, geenszins leidt tot een daling van de schoolprestaties noch voor meisjes, noch voor jongens. Deze conclusie geldt wanneer we het bissen als indicator van schoolprestaties nemen en niet noodzakelijk wanneer we andere indicatoren nemen zoals gestandaardiseerde tests. Deze bevinding is congruent met de lange termijntrends die aantonen dat de verschillen tussen jongens en meisjes al lang bestaan en zelfs licht afnemen. Als de feminisering van het onderwijs zou leiden tot slechtere studieprestaties van jongens, dan zou dit merkbaar moeten zijn in deze trends d.w.z. dan zouden we mettertijd een stijging van het verschil in schoolprestaties moeten zien. Het omgekeerde is het geval. Hierbij aansluitend heeft ook de mate waarin het

¹⁵ Onze bevindingen en zeker de gebruikte data zouden uiteraard wel een aantal inlichtingen kunnen opleveren die nuttig zijn om de schoolachterstand te beperken.

onderwijsklimaat eerder feminien kan genoemd worden – doordat de dominante waarden en houdingen bij het lerarenkorps eerder vrouwelijk te noemen zijn – geen invloed op de studieresultaten van leerlingen.

Ook een aantal andere schoolkenmerken bieden geen verklaring voor de verschillen in schoolprestaties tussen jongens en meisjes. Zo is er geen significante invloed van de bereikbaarheid van leerkrachten, en de nadruk die leerkrachten leggen op het belang van het persoonlijkheidsvormend versus het opleidingsgericht karakter van het onderwijs.

Als we kijken naar de variabelen die wel samenhangen met het presteren en die de genderverschillen in schoolprestaties kunnen verklaren dan springen in eerste instantie de houdingen van leerlingen en de schoolcultuur in het oog. We veronderstellen dat ofwel de houdingen het gedrag van leerlingen beïnvloeden en dat dit gedrag leidt tot het al dan niet slagen op school, ofwel dat deze houdingen zelf botsen met die welke door de school en het lerarenkorps worden uitgedragen.

De houdingen van leerlingen blijken niet alleen een sterke samenhang te vertonen met hun schoolprestaties, onze analyses tonen ook aan dat de verschillen in houdingen tussen jongens en meisjes een belangrijke oorzaak zijn van genderverschillen in schoolprestaties. Jongens scoren hoger op een aantal machohoudingen, die binnen een schoolcontext problematisch kunnen zijn. Machohoudingen – die staan voor het afwijzen van vrouwelijkheid, het aanvaarden van geweld en van stereotiepe rolpatronen, het goedkeuren van normovertredend gedrag – kunnen leiden tot machogedrag zoals het in vraag stellen van het gezag van leerkrachten, het afwijzen van schoolse attitudes, het zich moeten bewijzen ten opzichte van de medeleerlingen, het niet studeren, enzovoort. Een hypothese is dat deze gedragingen uiteindelijk leiden tot slechtere schoolprestaties. Een aanwijzing hiervoor, is het feit dat, zoals in Hoofdstuk 1 werd gesteld, jongens veel vaker – 85% versus 15% meisjes – terechtkomen in het Buitengewoon Onderwijs wegens een ‘karakterstoornis’, een categorie die problematisch gedrag verraadt.

Hoewel er heel wat argumenten zijn die ons toelaten te stellen dat machohoudingen leiden tot machogedrag – houdingen worden dikwijls aanzien als een goede proxy voor gedrag – kunnen we niet geheel uitsluiten dat de houdingen zelf en niet zozeer het gedrag dat daar uit voortvloeit, leidt tot het falen op school. Men zou kunnen veronderstellen dat het hebben van machohoudingen die in sterk contrast zijn met de meer vrouwelijke waarden van leerkrachten, negatief gesanctioneerd worden.

Onze data toonden een sterke samenhang tussen de schoolprestaties en twee indicatoren van de schoolcultuur. Deze indicatoren waren de dominante houdingen op school – als onderscheiden van de houding van een individuele leerling – en de mate waarin de leerlingen participeren in de sociale en culturele activiteiten tegenover het al dan niet participeren van individuele leerlingen. We willen hier benadrukken dat deze twee

kenmerken, hoewel ze geconstrueerd worden aan de hand van het aggregaat van individuele houdingen, toch onafhankelijk zijn van de individuele houdingen. We hebben gesteld dat het feit dat een kenmerk in een groep vaak voorkomt, een invloed kan uitoefenen op de individuen die deel uitmaken van die groep (zelfs op hen die dit kenmerk niet hebben). Kernachtig uitgedrukt kan men stellen dat 'het geheel meer is dan de som der delen'; de houdingen en de participatie op schoolniveau kunnen een invloed uitoefenen, los van de houdingen en participatie van individuele leerlingen. Het is hierbij belangrijk om deze twee variabelen – geaggregeerde houdingen en participatie – te zien als indicatoren van een meeromvattende schoolcultuur waarin participatie, de afwezigheid van anti-schoolse machohoudingen en schoolwelbevinden centraal staan. Dit blijkt uit de onderlinge samenhang van deze kenmerken die we in sectie 3.3.2. hebben beschreven.

Onze analyses tonen aan dat beide kenmerken, houdingen en schoolcultuur, samen het differentieel presteren tussen jongens en meisjes helpen verklaren en het resterende verschil in schoolprestaties niet langer significant maken. Scholen waar overwegend jongens zitten, vertonen vaker een negatiever schoolklimaat. Het gevolg hiervan is dat jongens vaker blijven zitten. In sectie 3.3.2 hebben we beschreven hoe het gedrag van jongeren, onafhankelijk van hun eigen houdingen, kan beïnvloed worden onder druk van het schoolklimaat. Dit werd onder meer uitgelegd aan de hand van de associatie tussen machogedrag en populariteit die bij jongens is terug te vinden. Jongeren herkennen dit verband in hun omgeving en gaan zich machogedrag aanmeten, in de hoop daar status uit te halen. Dit werd onderbouwd door zowel kwantitatieve als kwalitatieve data en wordt bevestigd door buitenlands onderzoek.

Machohoudingen en een negatief schoolklimaat leiden, zo veronderstellen we, tot een gedrag dat moeilijk verzoenbaar is met wat de school van jongeren vraagt. Het gezag van leerkrachten wordt in vraag gesteld en uitgedaagd, schoolwerk wordt aan de kant geschoven, 'het zich bewijzen' tegenover de vrienden wordt belangrijker dan het zich bewijzen in schoolresultaten, problemen met de leerstof worden niet langer aangepakt.

2. Beleidsaanbevelingen

- De feminisering van het onderwijs

In de jaren vijftig en zestig werd de stijgende toetrede van vrouwen in het leerkrachtenberoep vaak als problematisch bestempeld:

'No country should pride itself on its educational system if the teaching profession has become predominantly a world of woman (Langeveld, 1963 in Acker S., 1994, p.75)

Men vreesde voor een daling van de onderwijskwaliteit met het toetreden van vrouwen tot het lerarenberoep (Acker, 1994). Onderwijzen zou net als sociaal werk en verpleegkunde een semi-professie worden, waaraan dan tal

van seksistische stereotypes werden verbonden. De aanwezigheid van een bureaucratische controle met een sterke nadruk op hiërarchische autoriteit en regels en de beperkte autonomie werd toegeschreven aan de aanwezigheid van vrouwen. In de internationale literatuur slaat deze pessimistische visie op vrouwen in het onderwijs in het midden van de jaren 70 enigszins om (Acker, 1994).

Uit onze analyses blijkt echter dat de geslachtscontext van de school, geoperationaliseerd als de geslachtsratio van de leerlingen, de geslachtsratio van de leerkrachten en het al dan niet dominant zijn van 'vrouwelijke waarden en attitudes' onder de leerkrachten, geen invloed heeft op het presteren van leerlingen en zeker geen oorzaak is van het differentieel presteren van jongens en meisjes. De feminisering van het onderwijs is voor de studieprestaties van leerlingen niet problematisch te noemen, toch niet als men, zoals wij dit deden, bissen (en dus ook schoolachterstand) als een indicator gebruiken.

- onderwijsklimaat

Naast de feminiteit in houdingen van het lerarenkorps werden er door ons nog drie andere aspecten van het onderwijsklimaat gemeten: de bereikbaarheid van de leerkrachten, het belang dat leerkrachten hechten aan persoonlijkheidsvormende karakter van het onderwijs en het belang dat ze hechten aan het overbrengen van leerstof.

Onze aanbevelingen naar het onderwijsklimaat toe liggen in dezelfde lijn als die betreffende de feminisering. Het onderwijsklimaat, zoals het door ons gemeten werd, heeft geen invloed op het differentieel presteren. Uiteraard kunnen de bereikbaarheid van de leerkrachten, en het belang dat er wordt gehecht aan persoonlijkheidsvorming en/of het belang dat er wordt gehecht aan de opleiding een invloed uitoefenen op aspecten van de kwaliteit van het schoolleven van jongeren. Het stimuleren van een goed onderwijsklimaat, zoals het door ons werd gemeten, zal echter geen oplossing bieden voor het differentieel presteren.

- houdingen van leerlingen

Een van de belangrijkste conclusies van het onderzoek is dat de houdingen van de leerlingen een belangrijke rol spelen in het verklaren van het differentieel presteren. De relatie tussen de houdingen en de faalkans kan onrechtstreeks zijn – falen via probleemgedrag – of rechtstreeks omdat personen met problematische houdingen gepenaliseerd worden. Problematische houdingen weerspiegelen onverdraagzaamheid, stoerdoenerij, agressie en stereotiep denken. Ze zijn ook geassocieerd met de positie die men inneemt op de nieuwe breuklijn: een hoge score op de nieuwe breuklijn betekent een utilitair-individualistische houding, politiek cynisme, een voorkeur voor harde repressie en ethnocentrisme. In 1998 werd het onderzoeksrapport voorgesteld over de manier waarop scholen dergelijke

attitudes bij hun leerlingen beïnvloeden (Elchardus, Kavadias en Siongers, 1998). De aanbevelingen van dit rapport zijn dan ook relevant voor de problematiek van het differentieel presteren.

Een van de conclusies van het onderzoek van waardevorming was dat scholen wel degelijk een invloed hebben op de attitudes van hun leerlingen. De houdingen van leerlingen worden vooral beïnvloed door het informeel curriculum van de school. Elchardus, Kavadias en Siongers geven als belangrijkste advies voor het creëren van een gunstige omgeving voor de vorming van democratische en verdraagzame houdingen, het ontwikkelen van een democratische school en een cultuur van betrokkenheid.

In de eerste plaats benadrukken zij het belang van de participatie van leerlingen op school. Zowel participatie in de besluitvorming op school als participatie aan extracurriculaire activiteiten, blijken een effect te hebben op de attitudes van jongeren. Aspecten als de aanwezigheid van een leerlingenraad, en het lidmaatschap ervan gaan respectievelijk samen met minder harde racistische houdingen en een hogere mate van ethische tolerantie en van schoolwelbevinden onder de leerlingen. Wat betreft deze laatste houding is bovendien de mate waarin thema's bespreekbaar zijn op de leerlingenraad van belang. Leerlingen voelen zich beter thuis op een school waar een groot aantal thema's bespreekbaar zijn op de leerlingenraad. Ook De Groof, Elchardus en Stevens (2001) vinden dat voor het bewerkstelligen van democratische burgerschapshoudingen het schoolklimaat een doorslaggevende rol speelt.

Daarnaast blijkt dat scholen ook een invloed op de attitudes van jongeren uitoefenen via het leerkrachtenkorps. Leerkrachten fungeren hetzij bewust, hetzij onbewust, als rolmodel voor de leerlingen. Voor morele tolerantie bijvoorbeeld zien we dat naarmate er gemiddeld een hogere graad van morele tolerantie is bij leerkrachten, dit ook bij leerlingen het geval is. Leerkrachten met meer traditionele opvattingen over genderrollen hebben leerlingen met meer conventionele en traditionele ethische opvattingen.

Samenvattend kan men stellen dat een school waarin participatie en betrokkenheid gestimuleerd worden, en waarin ook aandacht wordt besteed aan de waardevorming bij leerkrachten, een gunstige invloed heeft op de ontwikkeling van democratische en verdraagzame waarden en houdingen bij jongeren. Dergelijke waarden en houdingen laten geen plaats voor de machohoudingen zoals ze beschreven werden in sectie 3.2.

- werken naar een positief en participatorisch schoolklimaat

Naast het beïnvloeden van het gedrag via de attitudes, en zelfs onafhankelijk van die attitudes, blijkt het stimuleren van een positief en participatorisch schoolklimaat ook een directe invloed uit te oefenen op het differentieel presteren.

Wanneer er een positief schoolklimaat heerst, is de druk op jongeren om anti-schools gedrag te vertonen immers niet zo groot; machogedrag is dan

slechts in mindere mate een bron van status. Wie het differentieel presteren (of de schoolprestaties van jongeren in het algemeen) wil aanpakken, moet een positief en participatorisch schoolklimaat helpen tot stand te brengen. In het kader van het onderzoek rond schoolparticipatie werden een aantal aanbevelingen gedaan om het schoolklimaat en de participatiecultuur onder de leerlingen te verhogen (De Groof, Elchardus en Stevens, 2001).

De Groof, Elchardus en Stevens vonden dat de inspraak die leerlingen menen te krijgen in de leefwereld van de school, de belangrijkste factor is bij het verklaren van het schoolklimaat. Als leerlingen het gevoel hebben betrokken te worden bij de leefgemeenschap van de school en er verantwoordelijkheid in krijgen, beleven zij hun school op een meer positieve wijze. *Het is belangrijk dat de leerlingen hun inspraak als volwaardig beleven en niet het gevoel hebben betutteld te worden.* De manier waarop leerlingen zich behandeld weten (of voelen) heeft een niet te verwaarlozen invloed op de beleving van het schoolklimaat. De mate waarin leerlingen het gevoel hebben dat zij inspraak hebben in de leefthema's, wordt deels bepaald door de eigenschappen van de leerlingenraad. Niet het bestaan van een leerlingenraad op zich is van belang, maar wel de ondersteuning van de leerlingenraad. In scholen zonder leerlingenraad of scholen met een weinig ondersteunde leerlingenraad, percipiëren leerlingen minder inspraak in de leefomgeving.

Een tweede belangrijke factor voor het beïnvloeden van het schoolklimaat is het aantal participatiekanalen dat leerlingen kennen of waarnemen. Hoe meer verschillende kanalen de leerlingen denken te hebben op hun school, hoe beter ze het schoolklimaat ervaren. *Het verdient dus aanbeveling op school verschillende participatiekanalen te scheppen en deze zo goed mogelijk bekend te maken onder de leerlingen. Leerlingenraden, klasdagen en vertrouwensleerkrachten zijn de drie participatiekanalen die best in alle scholen worden ingevoerd.* Zij zijn trouwens al in de overgrote meerderheid van de scholen aanwezig. Klasdagen en vertrouwensleerkrachten zijn participatiekanalen die de leefomgeving van de school verbeteren omdat ze onder meer bijdragen tot een gemeenschapsgevoel onder de leerlingen én leerkrachten. Gelijkaardig maar toch enigszins verschillend en veel minder verspreid zijn *het klasuur en de vertrouwensleerlingen.*

Het aantal participatiekanalen is belangrijk voor het stimuleren van een goed schoolklimaat en het ontwikkelen van een participatiecultuur. De participatiecultuur *kan in het algemeen worden bevorderd door een zo uitgebreid mogelijk gamma aan participatiekanalen en extracurriculaire activiteiten aan te bieden* (De Groof, Elchardus en Stevens, 2001). Onze bevindingen tonen echter dat vooral de participatie in sociale en culturele activiteiten belangrijk is.

- de grenzen van het beleid

Iedere aanpak van het differentieel presteren heeft grenzen. Dit komt omdat het gedrag van jongeren niet los kan gezien worden van de ruimere omgeving, die voor een groot deel buiten het bereik van de school valt.

Als machogedrag niet gepaard zou gaan met een zekere beloning – aanvaard worden, er bij horen, aandacht of status krijgen – zouden er zich op school minder problemen stellen. De verwachtingen, naar jongeren en vooral naar jongens toe, van de school en die van de peergroup, zijn niet altijd consistent met elkaar. Bepaalde jongeren slagen er niet in om tegelijkertijd aan de verwachtingen van beide te voldoen. Het is belangrijk om dit niet te negeren: de school kan voor heel wat jongeren immers niet in dezelfde mate de erkenning en de status bieden van de peergroup. Het aanpakken van het gedrag van jongeren zonder rekening te houden met het feit dat dit gedrag wel degelijk functioneel kan zijn omdat zij voelen dat hun vrienden dit van hen verwachten, zal dikwijls weinig zoden aan de dijk brengen. Een integrale aanpak die ook het verbeteren van het schoolklimaat als element heeft, en die leidt tot een schoolcultuur waarin machogedrag niet wordt beloond zal daarom vruchten afwerpen.

Het dilemma waar jongens mee geconfronteerd worden – de verwachtingen van de peergroup versus de verwachtingen van de school – vindt een weerspiegeling in het problematisch karakter van de mannelijke identiteit binnen onze cultuur. De mannelijke identiteit is onderhevig aan een aantal contradicties (Pleck, 1974; Elchardus, 1999). Enerzijds worden een aantal ‘houdingen’ die traditioneel als ‘mannelijk’ worden beschouwd, zoals seksisme, agressie, competitie en stoerdoenerij niet langer als aanvaardbaar aanzien binnen een maatschappij waarin het belang van relaties, samenwerking en communicatie toeneemt. De school kan binnen dit perspectief beschouwd worden als een functioneel instituut dat deze ruimere maatschappelijke waarden tracht door te geven. Anderzijds worden er vanuit media en de reclamewereld boodschappen gestuurd die mannelijkheid in verband brengen met durf, snelheid, stoerheid en een aura van agressie. Deze boodschappen sluiten aan bij wat leeft in onze cultuur, maar tevens gemarginaliseerd wordt binnen de officiële cultuur die ook op school wordt doorgegeven.

Deze contradictie zorgt ervoor dat jongens kampen met onzekerheden ten aanzien van hun genderrol (Elchardus et al., 1999).

‘Er worden grote en systematische inspanningen geleverd om de ‘vrouwelijke waarden’ te promoten. In die zin kan zeker worden gesproken van een vervrouwelijking van onze cultuur. Dit laat vermoeden dat de jongens vandaag in grotere mate dan de meisjes geconfronteerd worden met een identiteitscrisis: wat is mannelijkheid en wat is mannelijkheid aangepast aan de waarden die de samenleving vandaag als wenselijk voorhoudt? Zeker voor de jongens heeft de genderrol opgehouden vanzelfsprekend te zijn. Voor een aantal van hen wordt ze

zelfs een bundel van weerbarstige houdingen waarmee men zich tegen de heersende weldenkendheid kan afzetten.' (Elchardus et al., 1999, p. 152)

Uitwegen uit dit identiteitsdilemma liggen niet voor de hand. Amerikaanse feministen zoals Carol Gilligan pleiten voor

'a fundamental change in child rearing that would keep boys in a more sensitive relationship with their feminine side. We need to free young men from a destructive culture of manhood that impedes their capacity to feel their own and other people's hurt, to know their own and other's sadness'. Since the pathology as she has diagnosed it is presumably universal, the cure must be radical. We must change the very nature of childhood: we must find ways to keep boys bonded to their mothers. We must undercut the system of socialization that is so essential to the perpetuation of patriarchal societies.' (Gilligan C. in Sommers, 1998, p.73-74)

Niet iedereen is het daar echter mee eens. Sommigen vinden dat het opvoeden van jongens op een manier dat ze '*in a more sensitive relationship*' blijven met '*their feminine side*', niet haalbaar en ook niet wenselijk is. Sommers (2000) bijvoorbeeld, stelt dat:

'Every society confronts the problem of civilizing its young males. The traditional approach is through character education: develop the young man's sense of honor. Help him become a considerate, conscientious human being. Turn him into a gentleman. This approach respects boys' masculine nature; it is time-tested and it works. Even today despite several decades of moral confusion, most young men understand the term gentleman and approve of the ideals it connotes' (Sommers, 2000, p. 74).

Het probleem van de mannelijke identiteit overstijgt de school, maar is tevens van bijzonder belang voor het onderwijs. De twee geciteerde posities verschillen niet enkel in hun aanbevelingen, maar ook in hun visie op natuur en cultuur. Gilligan gaat er van uit dat gender volkomen cultureel bepaald is en dat cultuur daarenboven gemakkelijk kan worden veranderd. Het volstaat de wijze van opvoeding wat bij te stellen, een sterke moeder-zoon band te creëren om het gender te veranderen en een nieuwe mannelijkheid te creëren. Sommers is veel terughoudender. Haar standpunt laat de mogelijkheid van natuurlijke, genetisch bepaalde sekseverschillen open, erkent in elk geval de duurzaamheid van culturele verschillen en pleit voor een respect voor de goede onderdelen van de traditie. Deze leert volgens Sommers hoe men, rekening houdend met wat mannelijke trekjes, gentlemen kan maken van de kerels die als men ze voor zich in de klas ziet zitten, lijken te lijden aan het 'Attention Deficit Hyperactivity Disorder'. Het heikele punt van dergelijke discussies is de mate van natuurlijkheid van het sekseverschil, of wat sociologisch nagenoeg op hetzelfde neerkomt, de taaiheid, het moeilijk veranderbare van het culturele genderverschil. Als jongens minder reproducerend leren, liever wat experimenteren, onrustiger

zijn, competitiever, minder zorgzaam, agressiever, meer gericht op dingen dan op mensen... en dergelijke genderverschillen zijn niet gemakkelijk ongedaan gemaakt, moet men daar dan geen rekening mee houden bij de opvoeding, in de waarden waarmee men mensen confronteert en de identiteiten waarin men hen laat groeien? Voor het beantwoorden van dergelijke vragen is kennis vereist over de genetische bepaaldheid of de culturele taaiheid van genderverschillen waarover vandaag nog geen consensus bestaat.

Een aspect dat men wel in overweging dient te nemen, is de mate waarin de school de maatschappelijke waardewissel weerspiegelt. Onze samenleving evolueert naar een organisatie waarin communicatie, coöperatie en zorg een grotere rol spelen. De feminisering van de waarden vertaalt en draagt die tendens. Die feminisering is in de scholen echter veel verder gevorderd dan in de samenleving in haar geheel (Elchardus, 1999). Zodra de jongeren de school verlaten, komen zij terecht in een wereld die competitiever, minder zorgzaam, 'harder' is dan die van hun school. Misschien verklaart dat ten dele waarom meisjes het beter doen op school, maar die voorsprong heel snel verliezen van zodra wordt overgestapt naar de arbeidsmarkt (Van der Lippe en Van Doorne-Huiskes, 1995).

Bibliografie

- Acker S. (1987), 'Feminist theory and the study of gender and education', *International Review of Education*, 33, pp. 419-436.
- Acker S. (1994), *Gendered education. Sociological reflections on women, teaching and feminism*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Adler P.A., Kless S.J. en Adler P. (1992), 'Socialisation to gender roles. Popularity among elementary school boys and girls', *Sociology of Education*, 65, pp. 169-187.
- Ajzen I. (1991), 'The theory of planned behavior', *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 179-211.
- Andre T. en Holland A. (1995), 'Relationship of sport participation to sex role orientation and attitudes toward women among high school males and females', *Journal of Sport Behavior*, 18, 3, pp. 241-253.
- Baarda D.B., Frowijn A.P., de Goede M.P. en Postma M.F. (1983), 'Schoolprestaties van kinderen van werkeloze vaders. Een verkennend onderzoek', *Pedagogische Studiën*, 60, 12, pp.473-484.
- Baerveldt C. (1990), *De school: broedplaats of broeinest? Een vergelijkend onderzoek naar de rol van de school bij de bestrijding en verspreiding van kleine criminaliteit van leerlingen*, Gouda Quint, Arnhem.
- Bakken L. en Romig C. (1992), 'Interpersonal needs of middle adolescents: companionship, leadership and intimacy', *Journal of Adolescence*, 1, pp. 301-316.
- Barker B. (1997), 'Girls' world or anxious times: what's really happening at school in the gender war', *Educational Review*, 49, pp. 221-227.
- Billiet J., Carton, A. en Huys R. (1990), *Onbekend of onbemind? Een sociologische onderzoek van Belgen tegenover migranten*, SOI/Departement Sociologie, Leuven.
- Boaler, J. (1998), 'Mathematical equity - under achieving boys or sacrificial girls?', *International Journal of Inclusive Education*, 2, pp. 119-134.
- Bok I.A. en Taris T.W. (1997), 'Steun van de ouders, sekse, en het verloop van de schoolloopbaan: een retrospectieve studie', *Pedagogische Studiën*, 74, pp. 33-45.
- Bosker, R.J., Van der Velden R.K.W. en Hofman W.H.A. (1985) *Een generatie geselecteerd. Deel: De loopbanen*. Rion, Groningen.
- Brehm S.S. en Kassin S.M. (1993), *Social Psychology*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development*, Harvard University Press, Cambridge.

Brutsaert H. (1981), 'De invloed van enkele aspecten van school en gezin op adolescenten: analyse van de verschillen naar geslacht', *Tijdschrift voor Sociologie*, 2, pp. 5-15.

Brutsaert H. (1993), *School, gezin en welbevinden*, Garant, Leuven.

Brutsaert H. (1998), 'Risicofactoren bij het oplopen van schoolachterstand in het basisonderwijs: gezinsstructuur en schoolcontext', *Bevolking en Gezin*, 27, 1, pp. 119-130.

Bügel K. (1991), 'Sekseverschillen in onderwijsprestaties in Nederland. Een overzicht van de literatuur en enkele nieuwe gegevens', *Pedagogische Studietoelagen*, 68, pp. 350-370.

Burke P. (1989), 'Gender identity, sex, and school performance', *Social Psychology Quarterly*, 52, pp. 159-169.

Claes, R., Lambrecht M. en Schuttringer S. (1984), *Dossier onderwijs: scolarisatiegraden, 1956-57 tot 1982-83*. Planbureau, Brussel.

Cohen, M. (1998), 'A habit of healthy idleness: boys' underachievement in historical perspective', pp. 19-34, in: Epstein, D., J. Elwood, V. Hey en J. Maw (red.), *Failing Boys? Issues in gender and achievement*, Open University Press, Buckingham.

Coleman J.S. (1961), *The adolescent society*, Free Press, New York.

Corsaro W. (1997), *The sociology of childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks.

Cox P. (1989), 'Male order: the issue of gender in the secondary school' in *The changing secondary school*, Lowe (red), The Falmer Press, London.

Dale R.R. (1971), *Mixed or single-sex school? Some social aspects*, Routledge and Kegan Paul, London.

Dale R.R., (1974), *Mixed or single-sex school?: Vol.3. Attainments, attitudes and overview*, Routledge and Kegan Paul, London.

De Groof S., Elchardus M. en Stevens F. (2001), 'Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk. Eindrapport bij het OBPWO-project 9801 in opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, op initiatief van de Vlaamse minister bevoegd voor Onderwijs.' Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep Tor, VUB, Brussel.

Delamont S. (1990), *Sex Roles and the School*, London, Routledge.

De Paepe M., De Vroede M. en Simon F. (eds) (1993), *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw.*, Kapellen: Uitgeverij Pelckmans.

Departement Onderwijs (1998), *Zittenblijven en schoolse vertraging in het Vlaams Onderwijs. Een kwantitatieve analyse, 1996-1997*. Afdeling Begroting en Gegevensbeheer, Brussel.

- Derks, A. (2000), *Individualisme zonder verhaal. Een onderzoek naar de verspreiding en betekenis van individualistische vertogen in Vlaanderen*, Brussel, Vubpress.
- Douvan E. en Adelson J. (1966), *The adolescent experience*, Wiley, New York.
- Doyle J.A., Paludi M.A. (1995), *Sex and gender: the human experience* Brown and Benchmark Publishers, Wisconsin, Iowa.
- Duru-Bellat M. (1995), 'Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales', *Revue Française de Pédagogie*, 110, pp.75-109.
- Eagly A.H. (1967), 'Involvement as a determinant of response to favorable and unfavorable information', *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, pp. 1-15.
- Eccles J.S. (1987), 'Gender roles and women's achievement-related decisions', *Psychology of Women's Quarterly*, 11, pp. 135-172.
- Eccles J.S., Jacobs J.E. en Harold R.D. (1990), 'Gender role stereotypes, Expectancy Effects and Parents Socialization of Gender Differences', *Journal of Social Issues*, 46, pp. 183-201.
- Eckert P. (1989), *Jocks and burnouts: social categories and identity in the high school*, New York, Teachers College Press, Columbia University.
- Eder D., Evans C.C. en Parker S. (1995), *School talk: gender and adolescent culture*, Rutgers University Press.
- Eder D. and Kinney D.A. (1995), 'The effect of middle school extracurricular activities on adolescents' popularity and peer status', *Youth and Society*, Vol. 26, 3, pp.298-324.
- Elchardus M. (red) (1999), *Zonder maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leraren*, Globe, Gent.
- Elchardus M. en P. Heyvaert (1990), *Soepel, flexibel en ongebonden, een vergelijking van twee laat-moderne generaties*, Brussel, Vubpress.
- Elchardus M., Kavadias D. en Siongers J., (1998), *Hebben Scholen een Invloed op de Waarden van Jongeren? Een Emprisch Onderzoek naar de Doeltreffendheid van Waardevorming in het Secundair Onderwijs*, Eindverslag project OBPWO 95.03, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep Tor, VUB, Brussel.
- Epstein, D. (1998), 'Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sissies'', pp. 96-108 in: Epstein, D., J. Elwood, V. Hey en J. Maw (red.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement.*, Open University Press, Buckingham.
- Feather N.T. (1975), 'Values and school impact', in *Values in education and society*, The Free Press, New York, pp. 82-87.

- Finn J.D. (1980), 'Sex differences in educational outcomes: A cross-national study', *Sex Roles*, 6, pp. 9-25.
- Gallagher, A. M. (1997), *Educational achievement and gender: A review of research evidence on the apparent underachievement of boys.*, Research Report Series, Department of Education Northern Ireland, Bangor.
- Goldstein H. (1995), *Multilevel statistical models*, Arnold, London.
- Harker R. (2000), 'Achievement, gender and the single-sex/coed. debate', *British Journal of Sociology of Education*, Vol.21, 2, pp.203-218.
- Howard en Hollander (1997), *Gendered Situations, Gendered Selves: a Gender Lens on Social Psychology*, Sage, Beverly Hills (Calif).
- Jackson, D. (1998), 'Breaking out the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations', pp. 77-95, in: Epstein, D., J. Elwood, V. Hey en J. Maw (red.), *Failing Boys? Issues in gender and achievement.*, Open University Press, Buckingham.
- Kinney R. (1993), 'From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school', *Sociology of Education*, Vol. 66, pp. 21-40.
- Koelet S. (1999), *Gemengd versus niet-gemengd onderwijs: een 'waarde'-volle keuze*, Onuitgegeven Licentiaatsthesis, VUB, Brussel.
- Lee V.E. en Bryck A.S. (1986), 'Effects of single-sex secondary schools on student achievement and attitudes', *Journal of Educational Psychology*, 78, pp. 381-395.
- Mac Anghaill M. (1994), *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*, Open University Press, Buckingham.
- Mac Anghaill M. (1996), 'What about the boys?: schooling, class and crisis masculinity', *Sociological Review*, 44, 2, pp. 381-397.
- Macionis J. (1997), *Sociology*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Marsh H.W. (1989), 'Effects of attending single-sex and coeducational high schools on achievement, attitudes, behaviors, and sex differences', *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 70-85.
- Mael F.A. (1998), 'Single-Sex and Coeducational Schooling: Relationships to Socio-emotional and Academic Development', *Review of Educational Research*, 68, 2, pp. 101-129.
- Mahoney, J.L. en Cairns, R.B. (1997), 'Do extracurricular activities protect against early school dropout?', *Developmental Psychology*, 33, 2, pp. 241-253.
- McNeal, R.B. (1995). 'Extracurricular activities and high school dropouts' In: *Sociology of Education*, 68,1, pp. 62-80.
- Meulenbelt A. (1984), *De schillen van de ui. Socialisatie: hoe zijn wij mannen en vrouwen geworden*, Sara, Amsterdam.

- Mosconi N. (1989), *'La Mixité dans L'enseignement Secondaire: un Faux-Semblant?'*, PUF, Parijs.
- NIS (1958), *Statistisch jaarboek van het onderwijs, schooljaar 1957-1958*. Nationaal Instituut voor de Statistiek, Brussel.
- NIS (1967), *Statistisch jaarboek van het onderwijs, schooljaar 1966-1967*. Nationaal Instituut voor de Statistiek, Brussel.
- NIS (1977), *Statistisch jaarboek van het Nederlandstalig onderwijs in België, schooljaar 1976-77*. Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse cultuur, Bestuur Gemeenschappelijke Diensten, Dienst Statistieken, Brussel.
- Parsons J.E., Ruble D.N., Hodges K.L. en Small, A.W. (1976), 'Cognitive-developmental factors in Emerging Sex Differences in Achievement-related Expectancies', *Journal of Social Issues*, 32, pp. 47-61.
- Pelleriaux K. (2000), *'Het ontstaan van een demotiecultuur in het secundair onderwijs. Een cultuursociologische analyse van de nieuwe vormen van ongelijkheid en van de nieuwe sociale kwestie'*, Doctoraatsthesis, Vakgroep Sociologie VUB, Brussel.
- Pleck J.H. (1974), *Men and masculinity*, Prentice-hall, Englewood Cliffs.
- Prick L.G.M. (1983), *Het beroep van leraar. Satisfactie en crises in de leraarsloopbaan*, VU Boekhandel, Amsterdam.
- Pollack W. (1999), *Echte jongens. Emotionele ontwikkeling van jongens*, Kosmos-Z&K Uitgevers, Utrecht/Antwerpen.
- Reed L.R. (1998), 'Zero tolerance: gender performance and school failure. In Epstein D., Elwood J., Hey V. en Maw J. (Eds), *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Open University Press, Buckingham.
- Riordan C. (1990), *Girls and Boys in School. Together or Separate?*, New York, Teachers College Press.
- Rosenberg M. (1965), *Society and the adolescent self-image*, Princeton, Princeton University Press.
- Schwartz G. en Merten D. (1967), 'The language of adolescence: an anthropological approach to the youth culture', *American Journal of Sociology*, 72, 5, maart, pp.453-468 .
- Siongers J., Glorieux I. en Elchardus M. (2001), *'Het geslacht der leerkrachten. Een onderzoek naar de impact van de seksesamenstelling van het leerkrachtencorps en van de sekse van de directie op de cognitieve prestaties, affectieve vaardigheden en waarden van leerlingen.'*, Ongepubliceerd Tussentijds Verslag, Vakgroep Sociologie VUB, Brussel.
- Sommers C.H. (2000), *'The war against boys'*, *Atlantic Monthly*, 285, 5, pp.59-74.

- Steedman J. (1985), 'Examination results in mixed and single-sex secondary schools' in Reynolds D. (red.), *Studying school effectiveness*, Falmer Press, London.
- Steinberg L. (1989), *'Adolescence'*, Mac Graw-Hill, New York.
- Stoel W. (1980), *De relatie tussen de grootte van scholen voor voortgezet onderwijs en het welbevinden van de leerlingen*, Haren, Rion.
- Sukhnandan L. (1999), *'An investigation into gender Differences in Achievement. Phase 1: a Review of Recent Research and LEA Information on Provision'*, National Foundation for Educational Research, Bershire.
- Sutherland M.B. (1981), *Sex bias in education*, Basil Blackwell Publisher, Oxford.
- Sutherland M.B. (1999), 'Gender equity in success at school', *International Review of Education*, 45, pp. 431-443.
- Tan B. (1998), 'Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs', *Tijdschrift voor Sociologie*, 19, 2, pp.169-197.
- Tresignie C. (2000), *Macho's en softies op school. Over de schoolachterstand van jongens in het Vlaamse onderwijs*, onuitgegeven licentiaatsverhandeling, VUB, Brussel.
- Van Damme J. (1993), 'Schoolse vertraging en zittenblijven: frekwentie, betekenis en beleving door de leerling', *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2, pp. 103-119.
- Van Damme J., Meyer J., De Troy A., Mertens W. (2000), *Succesvol middelbaar onderwijs? Eindrapport van het LOSO-project*, K.U.Leuven, Departement Pedagogische Wetenschappen Leuven Instituut voor Onderwijsonderzoek (LIVO), Leuven.
- Van der Lippe T. en Van Doorne-Huiskes J. (1995), 'Veranderingen in stratificatie tussen mannen en vrouwen?' in Dronkers J. en Ultee W.C. (red.) *Verschuivende ongelijkheid in Nederland*, Van Gorcum, Assen.
- Van der Zande (red) (1991), *Het is meisjes menens: inleiding meisjesstudies*, Acco, Amersfoort.
- Vandoorne J., Decaluwe L. en Vandemeulebroecke L. (2000). 'Het gezin', pp. 59-79 in: De Witte H., Hooge J. en Walgrave L., *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*, Universitaire Pers, Leuven.
- Van Eck E., Ledoux G. en Veen A. (1994), 'Schoolloopbanen en strijdige verwachtingen', *Pedagogische Studiën*, 71, pp. 16-34.
- Veenstra, R. en Kuyper, H. (1998), 'Effectieve leerlingen en gezinnen. De invloed van structurele en culturele leerlingen- en gezinskenmerken op prestaties in het voortgezet onderwijs', *Thema voor Vrouwenstudies*, 16, 2, pp. 115-131.

Verhoeven J. en Elchardus M. (2000), *Onderwijs: een decennium Vlaamse autonomie*, Kapellen, Pelckmans.

Verhoeven J., Vandenberghe R. en Vandamme J. (1992), *Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Een empirisch onderzoek in secundaire scholen*, Sociologisch onderzoeksinstituut K.U.L., Leuven.

Vermeersch H., 1998, *Populariteit en genderstereotiep gedrag in een vijfdejaarsklas: een case-study van de interactie tussen leerlingen*, onuitgegeven licentiaatsverhandeling, RUG, Gent.

Wilder, G.Z. (1995), *Antecedents of gender differences*. Unpublished draft.

Willis P.E. (1977), *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*, Fronborough.

Woltring, P. (1995), *Dat maak ik zelf wel uit. Werken met jongens: ontwerp voor seksespecifieke didactiek*, Coutinho, Bussum.

Younger M. en Warrington M. (1996), 'Differential achievement of girls and boys at GCSE: some observations. Perspective of one school.', *British journal of sociology of education*, 17, pp. 299-314.

Younger M., Warrington M., Williams J. (1999), 'The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric', *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, 3, pp. 325-341.

Bijlagen

Bijlage 1: Beschrijving discriminant van geslacht aan de hand van schalen

Onderstaande tabel toont het resultaat van de discriminantanalyse die werd besproken in sectie 3.2. De discriminant van geslacht wordt beschreven aan de hand van waardeschalen (Elchardus, 1999) (waarden die jongens en meisjes van elkaar onderscheiden). De gebruikte schalen werden overgenomen uit Elchardus, Kavadias en Siongers (1998).

TABEL 1: BESCHRIJVING DISCRIMANT NAAR GESLACHT (OP BASIS VAN SCHALEN)

Jongens	Discriminatie kracht	Meisjes
Traditionele rolopvattingen	0.76	
	0.48	Burgerzin
Utilitair Individualisme	0.43	
	0.41	Authenticiteitsvertoog
	0.35	Relatievastheid
	0.28	Alternatief Geloof
	0.24	Verbondenheid (solidariteit)
Economisch Racisme	0.23	
Cultureel Racisme	0.22	
Positief Zelfbeeld	0.22	
Economische breuklijn (tegen herverdeling)	0.21	
	0.20	Zelfontplooiing
	0.16	Arbeidsethiek

Voor deze analyse werd gebruik gemaakt van volgende schalen:

1. Sociaal (economisch) en Cultureel Racisme

De houding tegenover migranten (“outgroups”) wordt in kaart gebracht aan de hand van een schaal ontwikkeld door Billiet et al. (Billiet, J., Carton, A. en R. Huys, 1990). Deze schaal werd verder bijgeschaafd voor het ISPO91 onderzoek. Ook hier werden een aantal items licht gewijzigd in functie van de bevraagde doelgroep. Zo werd in item 4 de term “uitkeringen” gebruikt in de plaats van “onze sociale zekerheid”. Item 3 is een aanpassing van de uitspraak “Gastarbeiders zijn een gevaar voor de tewerkstelling van de Belgen.”. Hierbij werden 2 items bijgevoegd.

Deze items kunnen gebruikt worden om één schaal op te stellen die peilt naar een negatieve houding ten aanzien van migranten. Binnen het geheel van deze uitspraken zijn echter ook 2 componenten van “racisme” te onderscheiden. “Sociaal racisme” en “cultureel racisme” kunnen ook als aparte schalen worden opgesteld.

1.1. Sociaal (economisch) racisme

TABEL 2: SOCIAAL RACISME: FREQUENTIEVERDELINGEN (IN PERCENTAGES)

Var.:	Items:	-	-/+	+	M(*)
V33_01	1. België had eigenlijk nooit gastarbeiders mogen binnenlaten.	42	31	26	.8
		.7	.1	.2	
V33_03	2. Gastarbeiders nemen ons werk af.	45	30	24	.6
		.3	.6	.0	
V33_04	3. Migranten komen hier profiteren van de uitkeringen.	34	33	32	1.
		.4	.2	.4	3
V33_05	4. In sommige buurten doet de overheid te veel voor de migranten en te weinig voor de Belgen die er wonen.	33	27	38	1.
		.6	.7	.7	0

(*) M = MISSING

TABEL 3: SOCIAAL RACISME: CORRELATIEMATRIX

	V33_01	V33_03	V33_04
V33_03	.603		
V33_04	.622	.704	
V33_05	.533	.604	.667

TABEL 4: SOCIAAL RACISME: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken	Ladingen
1. België had eigenlijk nooit gastarbeiders mogen binnenlaten.	.809
2. Gastarbeiders nemen ons werk af.	.862
3. Migranten komen hier profiteren van de uitkeringen.	.888
4. In sommige buurten doet de overheid te veel voor de migranten en te weinig voor de Belgen die er wonen.	.826

TABEL 5: SOCIAAL RACISME: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	2.870
Percentage verklaarde variantie:	71.8%
Betrouwbaarheid van de schaal (Cronbachs Alpha)	.868

1.2. Cultureel racisme

TABEL 6: CULTUREEL RACISME: FREQUENTIEVERDELINGEN (IN PERCENTAGES)

Var.:	Items:	-	-/+	+	M
V33_02	1. Migranten zijn over het algemeen niet te vertrouwen.	48	30	21	0.
		.4	.4	.1	7
V33_06	2. Mensen uit verschillende culturen hebben best zo weinig mogelijk contact met elkaar.	73	17	9.	0.
		.2	.5	3	8
V33_09	3. We moeten er op toezien dat wij ons ras zuiver houden en vermenging met andere volkeren tegengaan.	69	19	11	0.
		.0	.8	.3	9
V33_10	4. Gastarbeiders moeten onder elkaar huwen.	65	21	13	1.
		.2	.6	.3	0

TABEL 7: CULTUREEL RACISME: CORRELATIEMATRIX

	V33_02	V33_06	V33_09
V33_06	.545		
V33_09	.570	.591	
V33_10	.496	.513	.693

TABEL 8: CULTUREEL RACISME: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken	Ladingen
1. Migranten zijn over het algemeen niet te vertrouwen.	.787
2. Mensen uit verschillende culturen hebben best zo weinig mogelijk contact met elkaar.	.802
3. We moeten er op toezien dat wij ons ras zuiver houden en vermenging met andere volkeren tegengaan.	.875
4. Gastarbeiders moeten onder elkaar huwen.	.824

TABEL 9: CULTUREEL RACISME: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	2.708
Percentage verklaarde variantie:	67.7%
Betrouwbaarheid van de schaal (Cronbachs Alpha)	.840

2. Relatievastheid

Meer specifiek wilden we weten welk belang jongeren hechten aan relaties en de vastheid van relaties. Omdat vele jongeren op de leeftijd van 18 jaar nog geen vaste relatie hebben, was het moeilijk om bestaande schalen op te nemen. Zij richten zich meestal tot een volwassen publiek en vaak gaat het hier eerder om seksuele tolerantie, dan om relaties op zich.

Er werd gestart met een viertal items. In de fase van analyse werd een vijfde item er bijbetrokken. Dit vijfde item werd gehaald uit de permissiviteitsschaal, het gaat hier om 'toelaatbaarheid van getrouwde mensen die een verhouding hebben met een ander'.

TABEL 10: RELATIEVASTHEID: FREQUENTIEVERDELINGEN (IN PERCENTAGES)

Var.:	Items:	-	-/+	+	M
V20_4	Gaan samenwonen is iets dat je niet te licht mag opvatten.	4.1	9.5	85.8	0.6
V30_3	Iemand die een serieuze relatie heeft, mag daarnaast ook nog een seksuele relatie hebben met een andere partner.	83.5	10.2	5.7	0.5
V35_4	Ik kan me niet inbeelden dat ik mijn hele leven bij dezelfde partner zou blijven.	72.9	16.9	9.8	0.5
V35_15	Koppels maken nu eenmaal wel eens ruzie. Dat is normaal. Dat is nog geen reden om uit elkaar te gaan.	1.4	4.6	93.7	0.4
V42_6	Permissiviteit van: getrouwde mensen die een verhouding met een ander hebben	72.1	21.4	5.8	0.7

TABEL 11: RELATIEVASTHEID: CORRELATIEMATRIX

	v20_4	v30_3	v35_4	v35_15
v30_3	0.107			
v35_4	0.085	0.159		
v35_15	0.105	0.201	0.374	
v42_6	0.077	0.164	0.475	0.362

De Cronbachs alpha van de oorspronkelijke schaal (eerste 4 items) bedraagt 0.46. Met verwijdering van het eerste item 'Gaan samenwonen is iets dat je niet te licht mag opvatten', verbetert ze licht tot 0.50. Uit de factorladingen blijkt eveneens dat het eerste item niet zo sterk laadt.

De Cronbachs alpha stijgt met toevoeging van 5e item 'permissiviteit getrouwde mensen die een verhouding hebben' tot 59 en na verwijdering van het eerste item tot 0.64 (indien v35_15 nog verwijderd zou worden, zou de α nog stijgen tot .67). Er werd toch geopteerd voor de schaal met vier items, omdat dit item wel eens sterker zou kunnen laden bij de leerkrachten.

TABEL 12: RELATIEVASTHEID: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken	Ladingen
1. Iemand die een serieuze relatie heeft, mag daarnaast ook nog een seksuele relatie hebben met een andere partner.	-.778
2. Ik kan me niet inbeelden dat ik mijn hele leven bij dezelfde partner zou blijven.	-.723
3. Koppels maken nu eenmaal wel eens ruzie. Dat is normaal. Dat is nog geen reden om uit elkaar te gaan.	.437
4. Toelaatbaarheid van 'Getrouwde mensen die een verhouding hebben'	-.772

TABEL 13: RELATIEVASTHEID: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	1.92
Percentage verklaarde variantie:	47.9%
Betrouwbaarheid van de schaal (Cronbachs Alpha)	.635

3. Arbeidsethiek

Bestaande schalen rond arbeidsethiek richten zich hoofdzakelijk naar personen die reeds een werkervaring hebben. Daarom zijn de gebruikte

items in deze schalen vaak moeilijk te vertalen naar studerende jongeren. Een aantal van de hier opgenomen items, werden evenwel gehaald uit bestaande schalen. Waar nodig werden enkele taalkundige ingrepen gepleegd, om de uitspraak verstaanbaar te maken naar jongeren en aan hun huidige situatie (studerend) aan te passen. Daarnaast werden enkele nieuwe items geformuleerd.

TABEL 14: ARBEIDSETHIEK: FREQUENTIEVERDELINGEN (IN PERCENTAGES):

Var.:	Items:	-	-/+	+	M
V24_6	1. Werken zou eigenlijk een plicht moeten zijn.	28.2	34.7	36.2	0.8
V38_3	2. Als je iets wilt bereiken in je leven, dan moet je ervoor werken.	1.5	6.7	91.2	0.6
V24_9	3. Ik verkies te werken, ook al zou ik maar evenveel verdienen als aan de dop.	19.5	17.6	62.5	0.5
V44_4	4. Werken kan best leuk zijn.	1.7	10.0	87.0	1.1
V35_12	5. Ik zou me schamen als ik geld kreeg zonder ervoor te werken.	43.4	30.9	25.1	0.7
V35_17	6. Men kan enkel van zijn vrije tijd genieten als men ervoor gewerkt heeft.	32.7	30.4	36.2	0.6
V41_9	7. Het is beter om gelijk welk werk aan te nemen dan om werkloos te zijn.	17.5	31.4	50.1	1.0

TABEL 15: ARBEIDSETHIEK: CORRELATIEMATRIX

	v24_6	v38_0	v24_9	V44_0	v35_12	v35_17
	3	3	4	4		
v38_03	0.194					
v24_9	0.125	0.190				
v44_04	0.121	0.291	0.244			
v35_12	0.145	0.172	0.242	0.130		
v35_17	0.206	0.252	0.138	0.107	0.234	
v41_09	0.182	0.186	0.227	0.152	0.146	0.135

TABEL 16: ARBEIDSETHIEK: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken	Ladingen
1. Werken zou eigenlijk een plicht moeten zijn.	.493
2. Als je iets wilt bereiken in je leven, dan moet je ervoor werken.	.624
3. Ik verkies te werken, ook al zou ik maar evenveel verdienen als aan de dop.	.576
4. Werken kan best leuk zijn.	.536
5. Ik zou me schamen als ik geld kreeg zonder ervoor te werken.	.537
6. Men kan enkel van zijn vrije tijd genieten als men ervoor gewerkt heeft.	.538
7. Het is beter om gelijk welk werk aan te nemen dan om werkloos te zijn.	.519

TABEL 17: ARBEIDSETHIEK: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	2.10
Percentage verklaarde variantie:	30.0
Betrouwbaarheid van de schaal (Cronbachs Alpha)	.589

4. Traditioneel rolpatroon

De schaal die opgenomen werd voor het meten van ‘traditionele rolpatronen’ is voornamelijk een overname van items uit de schaal die onder meer gebruikt wordt door ISPO en VRIND. Net als de andere schalen werd ze aangepast aan onze doelgroep, 17-18 jarigen. Een aantal items vonden we minder geschikt om hen voor te leggen, zoals onder meer de stelling dat het voor een meisje minder belangrijk is dan voor een jongen om een goede schoolopleiding te krijgen. Dit omdat zij op dit moment nog volop in hun schoolcarrière zitten. Er werden twee nieuwe items toegevoegd. Een eerste hiervan heeft betrekking op het onderscheid dat gemaakt wordt tussen de typisch ‘mannelijke’ en ‘vrouwelijke’ beroepen, een opdeling die tevens in scholen sterk doorgetrokken wordt, maar waar de scholen vandaag meer en meer van trachten af te stappen. Een tweede in verband met de kunst van het autorijden. Ook werd er op de stelling dat vrouwen meer geschikt zijn om kinderen op te voeden een lichte variant gebrouwen, waarin het geschikt zijn wordt vervangen door het kunnen.

TABEL 18: TRADITIONEEL ROLPATROON: FREQUENTIEVERDELINGEN (IN PERCENTAGES):

Var.: Items:		-	-/+	+	M
V35.7	1. Mannen kunnen even goed als vrouwen kinderen opvoeden.	10.2	24.7	64.7	0.4
V35.9	2. Het beste is dat de vrouw het huishouden doet en de man de kost verdient.	68.4	20.3	10.8	0.5
V26.4	3. Jongens kun je nu eenmaal wat vrijer opvoeden dan meisjes.	62.0	22.4	34.3	0.5
V24.1	4. Een vrouw is meer geschikt dan een man om kleine kinderen op te voeden.	44.7	27.4	27.7	0.2
V38.1	5. Er zijn vrouwenberoepen en mannenberoepen en dat zal altijd zo blijven.	33.2	28.4	37.9	0.6
V38.4	6. Vrouwen kunnen even goed autorijden als mannen.	9.2	12.4	78.9	0.5

TABEL 19: TRADITIONEEL ROLPATROON: CORRELATIEMATRIX

	v35.07	v35.09	v26.4	v26.1	v38.01
v35.09	-.380				
v26.4	-.229	.384			
v24.1	-.619	.408	.289		
v38.01	-.252	.334	.290	.288	
v38.04	.242	-.328	-.332	-.225	-.204

TABEL 20: TRADITIONEEL ROLPATROON: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken	Ladingen
1. Mannen kunnen even goed als vrouwen kinderen opvoeden.	-.714
2. Het beste is dat de vrouw het huishouden doet en de man de kost verdient.	.731
3. Jongens kun je nu eenmaal wat vrijer opvoeden dan meisjes.	.622
4. Een vrouw is meer geschikt dan een man om kleine kinderen op te voeden.	.745
5. Er zijn vrouwenberoepen en mannenberoepen en dat zal altijd zo blijven.	.574
6. Vrouwen kunnen even goed autorijden als mannen.	-.557

TABEL 21: TRADITIONEEL ROLPATROON: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	2.63
Percentage verklaarde variantie:	43.8%
Betrouwbaarheid van een schaal (Cronbachs Alpha)	.738

5. Positief zelfbeeld

Hiertoe werd vertrokken van Rosenbergs “self-esteem” schaal voor adolescenten welke hij in ‘65 ontwikkelde (Rosenberg, 1965). Deze schaal werd onlangs nog in een scholierenonderzoek gebruikt door Brutsaert, zij het wel dat zij hier gebruikt werd voor de bevraging van leerlingen uit het zesde jaar lager onderwijs. Brutsaert baseerde zich op deze schaal en de ‘Revised Janis Field scale’ (Eagly, 1967) voor zijn schaal rond zelfwaardering in het onderzoek ‘School, gezin, welbevinden’ (onderzoekspopulatie: zesdejaar lager onderwijs leerlingen, N: 3116). De schaal haalde een Cronbachs alpha van 0,79.

Voor het waardeonderzoek werd de schaal ingekort tot 4 items, omdat in de stellingen eigenlijk een aantal herhalingen zitten. Bij de analyse van de schaal werd tevens de vraag rond algemeen welbevinden betrokken. Wanneer deze vraag bij wordt opgenomen dan stijgt de Cronbachs alpha nog tot .77. Er werd voor de verdere analyse geopteerd voor deze schaal met de vijf items.

TABEL 22: ZELFBEELD: FREQUENTIEVERDELINGEN (IN PERCENTAGES):

Var.: Items:	-	-/+	+	M
v26_5 1. Ik vind mezelf best O.K.	9.0	33.2	57.3	0.6
V35_11 2. Ik vind dat ik een aantal goede kwaliteiten heb.	2.7	19.9	78.8	0.6
V38_9 3. Ik vind dat ik trots kan zijn op wie ik ben.	7.0	36.0	56.0	0.9
V44_6 4. Algemeen genomen voel ik mezelf eigenlijk een mislukkeling.	79.9	14.6	4.2	1.3
v36 5. Algemeen welbevinden	4.6	21.1	73.2	1.1

TABEL 23: ZELFBEELD: CORRELATIEMATRIX

	v26_5	v35_11	v38_09	v44_06
v35_11	.423			
v38_09	.536	.466		
v44_06	-.424	-.344	-.456	
v36	.349	.206	.358	-.430

TABEL 24: ZELFBEELD: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken	Ladingen
1. Ik vind mezelf best O.K.	.770
2. Ik vind dat ik een aantal goede kwaliteiten heb.	.670
3. Ik vind dat ik trots kan zijn op wie ik ben.	.797
4. Algemeen genomen voel ik mezelf eigenlijk een mislukkeling.	-.738
5. Algemeen welbevinden	.626

TABEL 25 ZELFBEELD: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	2.612
Percentage verklaarde variantie:	52.2%
Betrouwbaarheid van een schaal met 5 items(Cronbachs Alpha)	.77
Betrouwbaarheid van een schaal met 4 items(Cronbachs Alpha)	.759

6. Solidariteitsgevoel

TABEL 26: SOLIDARITEITSGEVOEL: FREQUENTIEVERDELINGEN (IN PERCENTAGES)

Var.:	Items:	-	-/+	+	M
V20_3	1. Een enkeling kan niet veel doen; samen is men slimmer en sterker.	25.8	30.4	43.9	0.4
V26_8	2. Ik voel me pas echt goed als ik me samen met anderen voor iets kan inzetten.	14.0	44.4	41.5	0.4
V35_13	3. Belangrijk in het leven is voelen dat men er niet alleen voor staat.	2.2	8.6	89.2	0.8
V41_4	4. Mensen kunnen pas echt vrij zijn als niemand wordt uitgesloten.	9.9	31.3	58.8	1.1
V41_8	5. Ik voel me pas gelukkig als ik voor anderen iets kan doen zonder dat ik er noodzakelijk iets voor terug krijg.	11.6	44.7	43.7	1.2
V44_8	6. Als er een grote ongelijkheid is in de samenleving, kunnen mensen niet echt vrij zijn.	20.2	45.0	34.8	1.5
V35_3	7. De mens heeft het geluk van zijn medemensen nodig.	6.0	30.0	64.0	1.4

TABEL 27: SOLIDARITEITSGEVOEL: CORRELATIEMATRIX

	V20_3	V26_8	V35_13	V41_04	V41_08	V44_08
V26_8	.137					
V35_13	.048	.197				
V41_04	.102	.206	.177			
V41_08	.020	.316	.189	.197		
V44_08	.091	.164	.107	.263	.125	
V35_03	.098	.184	.259	.173	.161	.159

TABEL 28: SOLIDARITEITSGEVOEL: FACTORANALYSE

Factoranalyse 7 items:	Eigenwaarde	Percentage verklaarde variantie	Cum. Percentage
1ste ongeroteerde factor:	1.996	28.51%	28.51%
2de factor:	1.009	14.42%	42.93%
Betrouwbaarheid van een schaal met de 7 items (Cronbachs Alpha)			.573

TABEL 29: SOLIDARITEITSGEVOEL: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken	Ladingen
1. Ik voel me pas echt goed als ik me samen met anderen voor iets kan inzetten.	.628
2. Belangrijk in het leven is voelen dat men er niet alleen voor staat.	.550
3. Mensen kunnen pas echt vrij zijn als niemand wordt uitgesloten.	.586
4. Ik voel me pas gelukkig als ik voor anderen iets kan doen zonder dat ik er noodzakelijk iets voor terug krijg.	.596
5. Als er een grote ongelijkheid is in de samenleving, kunnen mensen niet echt vrij zijn.	.500
6. De mens heeft het geluk van zijn medemensen nodig.	.557

TABEL 30: SOLIDARITEITSGEVOEL: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	1.956
Percentage verklaarde variantie:	32.61%
Betrouwbaarheid van de schaal (Cronbachs Alpha)	.5872

7. Utilitair individualisme

TABEL 31: UTILITAIR INDIVIDUALISME: FREQUENTIEVERDELINGEN (IN PERCENTAGES)

Var.:	Items:	-	-/+	+	M
V35_5	1. Men moet steeds zijn eigen plezier nastreven. Naastenliefde, liefdadigheid en solidariteit zijn onzin.	74.2	19.6	6.2	0.6
V30_5	2. De mensheid, onze naaste, solidariteit,... wat een onzin allemaal, iedereen moet eerst voor zichzelf zorgen en zijn belangen verdedigen.	54.4	30.7	14.8	1.1
V26_3	3. Wat telt zijn geld en macht, de rest zijn praatjes.	72.2	18.1	9.7	0.6
V38_7	4. Iedereen moet maar eerst voor zichzelf zorgen en niet rekenen op de hulp van anderen.	51.4	31.3	17.2	0.6

TABEL 32: UTILITAIR INDIVIDUALISME: CORRELATIEMATRIX

	V35_5	V30_5	V26_3
V30_5	.448		
V26_3	.314	.352	
V38_7	.314	.371	.270

TABEL 33: UTILITAIR INDIVIDUALISME: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken	Ladingen
1. Men moet steeds zijn eigen plezier nastreven. Naastenliefde, liefdadigheid en solidariteit zijn onzin.	.736
2. De mensheid, onze naaste, solidariteit,... wat een onzin allemaal, iedereen moet eerst voor zichzelf zorgen en zijn belangen verdedigen.	.781
3. Wat telt zijn geld en macht, de rest zijn praatjes.	.661
4. Iedereen moet maar eerst voor zichzelf zorgen en niet rekenen op de hulp van anderen.	.672

TABEL 34: UTILITAIR INDIVIDUALISME: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	2.040
Percentage verklaarde variantie:	51.00%
Betrouwbaarheid van een schaal (Cronbachs Alpha)	0.6780

8. Individualisering

‘is hier tegen’ en ‘onbelangrijk’= -

‘tamelijk belangrijk’= -/+

‘belangrijk’ en ‘uiterst belangrijk’=+

TABEL 35: FREQUENTIEVERDELINGEN (IN PERCENTAGES)

Var.:	Items: het belang van...	-	-/+	+	M
V29_1	1. Creatief zijn	4.8	32.	62.	0.5
V29_2	2. Zichzelf ontdekken	1.3	12.	86.	0.4
V29_3	3. Zichzelf zoveel mogelijk ontwikkelen	0.7	6.7	92.	0.5
V29_4	4. Trouw zijn aan zichzelf	1.4	11.	87.	0.9
V29_5	5. Een rustig leven met niet teveel afwisseling	68.	22.	9.6	1.0
V29_6	6. De goedkeuring van mijn vrienden voor de dingen die ik doe	45.	32.	21.	1.1
V29_7	7. Zich inzetten voor waarden als stabiliteit en zekerheid	7.4	40.	51.	1.1
V29_8	8. Mensen die zich niet houden aan de regels wijzen op hun vergissing	26.	43.	30.	1.5
V29_9	9. Kunnen doen en laten wat je zelf wilt	9.7	29.	60.	0.7
V29_10	10. Zelf uitmaken wat ik mag en niet mag	13.	32.	54.	0.8
V29_11	11. Van niemand afhankelijk zijn	19.	27.	53.	1.0
V29_12	12. Niet aan regels gebonden zijn	41.	32.	25.	0.9

Uit deze items konden drie schalen worden geconstrueerd, waaronder de schaal voor autonomie.

8.1. Zelfontplooiing

TABEL 36: ZELFONTPLOOIING: CORRELATIEMATRIX

	V29_1	V29_2	V29_3
V29_2	.334		
V29_3	.243	.545	
V29_4	.123	.396	.409

TABEL 37: ZELFONTPLOOIING: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken: het belang van ...	Ladingen
1. Creatief zijn	.521
2. Zichzelf ontdekken	.827
3. Zichzelf zoveel mogelijk ontwikkelen	.804
4. Trouw zijn aan zichzelf	.678

TABEL 38: ZELFONTPLOOIING: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	2.061
Percentage verklaarde variantie:	51.53%
Betrouwbaarheid van de schaal (Cronbachs Alpha)	0.6748

8.2. Conventionalisme

TABEL 39: CONVENTIONALISME: CORRELATIEMATRIX

	V29_5	V29_6	V29_7
V29_6	.123		
V29_7	.161	.147	
V29_8	.129	.108	.228

TABEL 40: CONVENTIONALISME: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken: het belang van ...	Ladingen
1. Een rustig leven met niet teveel afwisseling	.557
2. De goedkeuring van mijn vrienden voor de dingen die ik doe	.519
3. Zich inzetten voor waarden als stabiliteit en zekerheid	.689
4. Mensen die zich niet houden aan de regels wijzen op hun vergissing	.631

TABEL 41: CONVENTIONALISME: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	1.452
--------------	--------------

Percentage verklaarde variantie:	36.29%
Betrouwbaarheid van de schaal (Cronbachs Alpha)	0.4123

8.3. Autonomie

TABEL 42: AUTONOMIE: CORRELATIEMATRIX

	V29_9	V29_10	V29_11
V29_10	.536		
V29_11	.293	.336	
V29_12	.381	.408	.382

TABEL 43: AUTONOMIE: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken: het belang van ...	Ladingen
1. Kunnen doen en laten wat je zelf wilt	.763
2. Zelf uitmaken wat mag en niet mag	.791
3. Van niemand afhankelijk zijn	.654
4. Niet aan regels gebonden zijn	.736

TABEL 44: AUTONOMIE: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	2.177
Percentage verklaarde variantie:	54.43%
Betrouwbaarheid van de schaal (Cronbachs Alpha)	0.7183

9. Authenticiteit

TABEL 45: AUTHENTICITEIT: FREQUENTIEVERDELINGEN (IN PERCENTAGES):

Var.:	Items:	-	-/+	+	M
V26_12	1. Ik laat mij niet beïnvloeden door wat anderen van mij verwachten, maar probeer mijn eigen weg te gaan.	8.4	29.	62.	0.5
V24_8	2. Een sterk mens toont zijn emoties niet.	76.	14.	9.0	0.5
V24_7	3. Als men met anderen omgaat, moet men steeds proberen zichzelf te blijven.	1.3	4.1	94.	0.5
V41_6	4. Ik hou in mijn kledingkeuze rekening met de hedendaagse mode en trends.	19.	27.	53.	1.1
V24_11	5. Als men met een persoonlijk probleem zit, is het belangrijk dat men deze gevoelens uit door er met anderen over te praten.	16.	27.	56.	0.7

TABEL 46: AUTHENTICITEIT: CORRELATIEMATRIX

	V26_12	V24_8	V24_7	V41_6
V24_8	-.010			

V24_7	.149	-.177		
V41_6	-.086	.021	-.018	
V24_11	.026	-.213	.191	.081

TABEL 47: AUTHENTICITEIT: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken	Ladingen
1. Een sterk mens toont zijn emoties niet.	-.684
2. Als men met anderen omgaat, moet men steeds proberen zichzelf te blijven.	.657
3. Als men met een persoonlijk probleem zit, is het belangrijk dat men deze gevoelens uit door er met anderen over te praten.	.696

TABEL 48: AUTHENTICITEIT: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	1.384
Percentage verklaarde variantie:	46.13%
Betrouwbaarheid van een schaal met de 3 items(Cronbachs Alpha)	0.4160

10. Alternatief geloof

Deze schaal werd gehaald uit Elchardus (1999).

11. Economische Breuklijn.

Deze schaal is een variant van de zgn. “Economisch conservatisme” schaal zoals die door het ISPO werd geoperationaliseerd. De bedoeling van deze schaal is om de houdingen ten aanzien van één van de breuklijnen van de Belgische politiek (en van de geïndustrialiseerde landen), namelijk de breuklijn tussen “arbeid” en “kapitaal” in kaart te brengen. Deze indicator tracht een beeld te geven van sociale klassenbewustzijn en -gebondenheid.

De schaal werd echter licht gewijzigd in functie van ons doelpubliek.

Deze schaal werd aangevuld met een item dat een variant vormt van één van de andere items, m.n. item 4 vormt een variant van het iets abstracter geformuleerde item2.

TABEL 49: OUDE BREUKLIJN: FREQUENTIEVERDELINGEN (IN PERCENTAGES)

Var.:	Items:	-	-/+	+	M
V20_5	1. De verschillen tussen de hoge en de lage inkomens moeten blijven zoals ze nu zijn.	57. 2	32. 7	10. 1	1.1
V20_6	2. De klassenverschillen zouden kleiner moeten zijn dan nu.	11. 4	26. 9	61. 7	1.0
V30_6	3. Arbeiders moeten nog steeds vechten voor een gelijkwaardiger positie in de maatschappij.	14. 7	37. 6	47. 8	.8
V35_10	4. De verschillen tussen rijk en arm zijn nog steeds te groot.	7.8 5	23. 7	68. 7	.5
V44_03	5. De overheid moet tussenkomen om de verschillen tussen de inkomens te verkleinen.	16. 3	43. 3	40. 4	1.9

TABEL 50: OUDE BREUKLIJN: CORRELATIEMATRIX

	V20_5	V20_6	V30_6	V35_10
V20_6	- .456			
V30_6	- .198	.162		
V35_10	- .408	.377	.292	
V44_03	- .407	.366	.197	.375

TABEL 51: OUDE BREUKLIJN: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken		Ladingen
1.	De verschillen tussen de hoge en de lage inkomens moeten blijven zoals ze nu zijn.	-.754
2.	De klassenverschillen zouden kleiner moeten zijn dan nu.	.716
3.	Arbeiders moeten nog steeds vechten voor een gelijkwaardiger positie in de maatschappij.	.465
4.	De verschillen tussen rijk en arm zijn nog steeds te groot.	.734
5.	De overheid moet tussenkomen om de verschillen tussen de inkomens te verkleinen.	.703

TABEL 52: OUDE BREUKLIJN: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	2.332
Percentage verklaarde variantie:	46.6%
Betrouwbaarheid van een schaal met de 5 items samen (Cronbachs Alpha)	.709
Betrouwbaarheid van een schaal met 4 items (zonder v30_6)	.728

Bijlage 2: Schalen m.b.t. schoolcultuur

In sectie 3.3.2 werd besproken hoe de gemiddelde participatie van leerlingen in sociale activiteiten samenhang met andere aspecten van het schoolklimaat. De schalen van twee van die aspecten worden hieronder besproken: het schoolwelbevinden – dat in sectie 3.3.2 werd geaggregeerd per school – en het ervaren van probleemgedrag door leerkrachten op school.

2.1. Schoolwelbevinden

De schaal die hier gebruikt werd, is gebaseerd op de algemene schoolbelevingsschaal van Stoel (Stoel, 1980) en werd in Vlaanderen getest door Verhoeven, Vandenberghe en Vandamme (1992). Zij namen deze vragenlijst af bij 2570 leerlingen uit het eerste en het zesde jaar secundair onderwijs. Omdat de oorspronkelijke schaal van Stoel werd gebruikt in Nederland en bijgevolg een aantal typisch Nederlandse uitdrukkingen bevatte, werden aan deze schaal kleine aanpassingen aangebracht. Inhoudelijk werden geen veranderingen aangebracht.

De schaal zoals gebruikt door laatstgenoemden, bevatte 7 items:

1. Ik vind het tof op school.
2. Ik voel me ongelukkig als ik op school zit.
3. De sfeer op school is goed.
4. Ik heb een hekel aan school.
5. Ik ga graag naar school.
6. Ik voel me thuis op deze school.
7. Ik zou liever niet meer naar school gaan.

Cronbachs alpha bij Stoel: .82

Cronbachs alpha bij Verhoeven, Vandenberghe en Van Damme: .85

In de vragenlijst voor het waardeonderzoek, werd de schaal ingekort tot 6 items en werden een aantal verwoordingen aangepast na een eerste test bij een tweehonderdtal leerlingen. Hieronder vind je de schaal zoals ze in het waardeonderzoek werd opgenomen. Het zevende item 'iets leren interesseert mij niet', werd in de vragenlijst opgenomen als onderdeel van een schaal om 'algemene desinteresse' bij jongeren te meten. Voor de opbouw van de schaal 'schoolwelbevinden', werd dit item in eerste instantie meebekeken.

TABEL 53: SCHOOLWELBEVINDEN: FREQUENTIEVERDELINGEN (IN PERCENTAGES)

Var.: Items:		-	-/+	+	M
V26_9	1. Ik vind het meestal tof op school.	33.2	39.6	26.9	0.4
V26_11	2. Ik zou graag van school veranderen.	71.2	18.0	10.7	0.7
V30_9	3. Ik voel me meestal ongelukkig als ik op school zit.	56.1	30.2	13.1	0.6
V38_6	4. Ik vind de meeste lessen op deze school te saai.	23.1	36.2	39.7	0.9
V41_3	5. De sfeer bij mij op school is goed.	15.9	33.9	49.5	0.7
V41_5	6. Ik zou liever geen les meer volgen.	61.9	23.5	13.8	0.9

TABEL 54: SCHOOLWELBEVINDEN: CORRELATIEMATRIX

	v26_9	v26_11	V30_9	v38_06	v41_03	v41_05
v26_11	-0.393					
v30_9	-0.587	-0.403				
v38_06	-0.435	0.293	0.418			
v41_03	0.481	-0.437	-0.453	-0.284		
v41_05	-0.342	0.205	0.396	0.377	-0.214	
v38_08	-0.162	0.100	0.216	0.216	-0.076	0.394

TABEL 55: SCHOOLWELBEVINDEN: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken	Ladingen
1. Ik vind het meestal tof op school.	.795
2. Ik zou graag van school veranderen.	-.645
3. Ik voel me meestal ongelukkig als ik op school zit.	-.798
4. Ik vind de meeste lessen op deze school te saai.	-.662
5. De sfeer bij mij op school is goed.	.690
6. Ik zou liever geen les meer volgen.	-.576

TABEL 56: SCHOOLWELBEVINDEN: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	2.93
Percentage verklaarde variantie:	48.9%
Betrouwbaarheid van een schaal met de 6 items(Cronbachs Alpha)	.785

2.2. Ervaren van Probleemgedrag

Met deze vragenbatterij wilden we niet peilen naar de feitelijke aanwezigheid van probleemgedrag op de school. Wel wilden we peilen naar de indruk bij leerkrachten die er bestaat met betrekking tot de aanwezigheid van probleemgedrag bij de leerlingen op hun school. Hierbij werd zowel naar crimineel gedrag als naar schoolgebonden problemen als spijbelen en pesten gekeken.

TABEL 57: PROBLEEMGEDRAG: FREQUENTIEVERDELINGEN (IN PERCENTAGES)

Var.:	Items: Hebt u de indruk dat er op deze school	nooit	zelden	regelmatig	dikwijls	M
V32_1	1. Gespijbeeld wordt?	0.9	58.9	35.5	4.6	0.6
V32_2	2. Vandalisme is?	0.9	65.0	32.5	1.6	0.5
V32_3	3. Gevochten wordt?	12.5	75.5	11.1	0.9	0.6
V32_4	4. Gepest wordt?	0.0	28.6	64.9	6.5	1.1
V32_5	5. Gestolen wordt?	0.2	56.2	40.7	3.0	0.8
V32_6	6. Leerlingen zijn die een mes bij zich dragen?	31.6	60.9	6.7	0.8	1.3
V32_7	7. Alcohol gedronken wordt door de leerlingen tijdens de dag?	22.6	65.5	11.3	0.6	1.3

Bij een eerste factoranalyse kwamen we tot één betekenisvolle factor. Een tweede factor had slechts een eigenwaarde van net boven de 1 (1.067) en kan bijgevolg te wijten zijn aan toevalsfluctuaties. Daarom hebben we de variabelen op 1 factor gefixeerd. Bovendien bleek uit de betrouwbaarheidsanalyse van de schaal met de 7 items, dat de betrouwbaarheid niet vergroot werd door een van de items weg te laten.

TABEL 58: PROBLEEMGEDRAG: CORRELATIEMATRIX

	V32_1	V32_2	V32_3	V32_4	V32_5	V32_6
V32_2	.448					
V32_3	.294	.373				
V32_4	.272	.292	.243			
V32_5	.336	.377	.172	.393		
V32_6	.269	.296	.373	.194	.167	
V32_7	.345	.272	.313	.231	.235	.480

TABEL 59: PROBLEEMGEDRAG: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken: hebt u de indruk dat op deze school ...	Ladingen
1. Gespijbeld wordt?	.687
2. Vandalisme is?	.709
3. Gevochten wordt?	.631
4. Gepest wordt?	.576
5. Gestolen wordt?	.587
6. Leerlingen zijn die een mes bij zich dragen?	.631
7. Alcohol gedronken wordt door de leerlingen tijdens de dag?	.651

TABEL 60: PROBLEEMGEDRAG: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	2.870
Percentage verklaarde variantie:	41.0%
Betrouwbaarheid van een schaal met de 7 items samen (Cronbachs Alpha)	.753

Bijlage 3 : Schalen m.b.t. onderwijsklimaat

In deze bijlage wordt de constructie van de schalen besproken die werden gebruikt in sectie 3.3.2 waarin onder meer de invloed van het onderwijsklimaat op het differentieel presteren werd nagegaan. Naast de invloed van feminiteit van de houdingen van de leerkrachten (feminiteitsindex, zie hiervoor sectie 3.3.2), werd de invloed nagegaan van drie aspecten van het onderwijsklimaat:

3.1. Bereikbaarheid van leerkrachten voor leerlingen

In de schaal die de bereikbaarheid van leerkrachten voor de leerlingen meet, werd een opdeling gemaakt naar bereikbaarheid in de leraarskamer, bereikbaarheid thuis en bereikbaarheid na de schooluren. Daarnaast werd er tevens een onderscheid gemaakt naar een aantal mogelijke situaties waarin leerlingen de leerkrachten zouden willen bereiken: voor examencijfers, bij persoonlijke problemen, voor gezelligheidsactiviteiten en ordeproblemen. Deze schaal werd overgenomen van Baerveldt (Baerveldt, 1990).

TABEL 61: BEREIKBAARHEID VAN LEERKRACHTEN VOOR LEERLINGEN: FREQUENTIEVERDELINGEN (IN PERCENTAGES)

Var.:	Items:	nooit	soms	mees- tal	altijd	M
V39_0a	1. Kunnen leerlingen u in de leraarskamer storen voor examencijfers?	33 .4	25 .9	15 .9	24 .8	0. 5
V39_0b	2. Kunnen leerlingen u in de leraarskamer storen voor persoonlijke problemen?	4. 3	18 .4	23 .1	54 .2	0. 3
V39_0c	3. Kunnen leerlingen u in de leraarskamer storen voor gezelligheidsactiviteiten?	15 .7	37 .3	24 .5	22 .5	0. 8
V39_0d	4. Kunnen leerlingen u in de leraarskamer storen voor problemen betreffende de orde op school?	7. 9	23 .1	27 .4	41 .6	0. 8
V39_1a	5. Mogen leerlingen u 's avonds opbellen voor examencijfers?	45 .4	21 .4	10 .3	22 .9	0. 8
V39_1b	6. Mogen leerlingen u 's avonds opbellen voor persoonlijke problemen?	6. 9	19 .0	19 .3	54 .7	0. 2
V39_1c	7. Mogen leerlingen u 's avonds opbellen voor gezelligheidsactiviteiten?	30 .3	30 .8	17 .2	21 .6	0. 6
V39_1d	8. Mogen leerlingen u 's avonds opbellen voor problemen betreffende de orde op school?	18 .7	25 .4	20 .2	35 .7	0. 3
V39_2a	9. Bent u bereid voor leerlingen langer op school te blijven voor examencijfers?	19 .0	26 .6	21 .8	32 .6	0. 8
V39_2b	10. Bent u bereid voor leerlingen langer op school te blijven voor persoonlijke problemen?	1. 1	12 .1	25 .5	61 .3	0. 2
V39_2c	11. Bent u bereid voor leerlingen langer op school te blijven voor gezelligheidsactiviteiten?	10 .1	33 .2	31 .8	25 .0	0. 6
V39_2d	12. Bent u bereid voor leerlingen langer op school te blijven voor problemen betreffende de orde op school?	4. 9	22 .4	31 .1	41 .6	0. 5

TABEL 62: BEREIKBAARHEID VAN LEERKRACHTEN VOOR LEERLINGEN: CORRELATIEMATRIX

	V39_0a	V39_0b	V39_0c	V39_0d	V39_1a	V39_1b	V39_1c	V39_1d	V39_2a	V39_2b	V39_2c
V39_0b	.469										
V39_0c	.527	.603									
V39_0d	.502	.777	.603								
V39_1a	.623	.263	.354	.297							
V39_1b	.251	.476	.377	.371	.407						
V39_1c	.334	.335	.598	.349	.537	.547					
V39_1d	.321	.407	.391	.507	.520	.687	.646				
V39_2a	.567	.268	.356	.294	.576	.232	.361	.366			
V39_2b	.251	.497	.339	.410	.263	.584	.343	.434	.433		
V39_2c	.256	.302	.570	.309	.318	.326	.609	.367	.498	.458	
V39_2d	.267	.347	.332	.502	.319	.368	.401	.627	.529	.637	.560

TABEL 63: BEREIKBAARHEID VAN LEERKRACHTEN VOOR LEERLINGEN: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken	Ladingen
1. Kunnen leerlingen u in de leraarskamer storen voor examencijfers?	.636
2. Kunnen leerlingen u in de leraarskamer storen voor persoonlijke problemen?	.693
3. Kunnen leerlingen u in de leraarskamer storen voor gezelligheidsactiviteiten?	.731
4. Kunnen leerlingen u in de leraarskamer storen voor problemen betreffende de orde op school?	.716
5. Mogen leerlingen u 's avonds opbellen voor examencijfers?	.651
6. Mogen leerlingen u 's avonds opbellen voor persoonlijke problemen?	.680
7. Mogen leerlingen u 's avonds opbellen voor gezelligheidsactiviteiten?	.734
8. Mogen leerlingen u 's avonds opbellen voor problemen betreffende de orde op school?	.762
9. Bent u bereid voor leerlingen langer op school te blijven voor examencijfers?	.649
10. Bent u bereid voor leerlingen langer op school te blijven voor persoonlijke problemen?	.678
11. Bent u bereid voor leerlingen langer op school te blijven voor gezelligheidsactiviteiten?	.670
12. Bent u bereid voor leerlingen langer op school te blijven voor problemen betreffende de orde op school?	.711

TABEL 64: BEREIKBAARHEID VAN LEERKRACHTEN VOOR LEERLINGEN: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	5.774
Percentage verklaarde variantie:	48.1%
Betrouwbaarheid van de schaal (Cronbachs Alpha)	.902

3.2. Belang persoonlijkheidsvorming in het onderwijs

Deze schaal is gebaseerd op Prick, 1983.

TABEL 65: BELANG PERSOONLIJKHEIDSVORMING: CORRELATIEMATRIX

	V41_2	V41_3	V41_4
V41_3	.484		
V41_4	.494	.519	
V41_5	.430	.325	.563

Hoewel het eerste item 'belang van levensbeschouwelijke opvoeding' strikt genomen ook tot deze factor gerekend kan worden, werd beslist om dit item niet op te nemen. Ten eerste omdat dit item de Cronbachs alpha verlaagt en ten tweede omdat dit item heel sterk correleert met een van de netten (het vrij onderwijs).

TABEL 66: BELANG PERSOONLIJKHEIDSVORMING: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken	Ladingen
1. De creativiteit van jongeren ontwikkelen	.775
2. De fysieke ontwikkeling van jongeren bevorderen	.746
3. De emotionele ontwikkeling van jongeren bevorderen	.834
4. Het moreel bewustzijn van jongeren ontwikkelen	.743

TABEL 67: BELANG PERSOONLIJKHEIDSVORMING: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	2.405
Percentage verklaarde variantie:	60.1%
Betrouwbaarheid van de schaal (Cronbachs Alpha)	.779

3.3. Belang opleidingstaak onderwijs, de sociale dimensie

Deze schaal is gebaseerd op Prick, 1983.

TABEL 68: BELANG OPLEIDINGSTAAK ONDERWIJS: CORRELATIEMATRIX

	V41_6	V41_7	V41_8
V41_7	.216		
V41_8	.280	.576	
V41_9	.333	.482	.394

TABEL 69: BELANG OPLEIDINGSTAAK ONDERWIJS: FACTORLADINGEN PER ITEM

Uitspraken	Ladingen
1. De technische en professionele vaardigheden van jongeren bevorderen	.554
2. De ontvankelijkheid van jongeren voor culturele waarden bevorderen	.808
3. Het sociaal bewustzijn en de sociale vaardigheden van jongeren ontwikkelen	.791
4. De intellectuele vaardigheden van jongeren ontwikkelen	.761

TABEL 70: BELANG OPLEIDINGSTAAK ONDERWIJS: EIGENWAARDE, VERKLAARDE VARIANTIE EN BETROUWBAARHEID

Eigenwaarde:	2.164
Percentage verklaarde variantie:	54.1%
Betrouwbaarheid van de schaal (Cronbachs Alpha)	.710