

G. Driessen
J. Doesborgh

De feminisering van het basisonderwijs



its

wetenschap
voor beleid
en samenleving

DE FEMINISERING VAN HET BASISONDERWIJS

De feminisering van het basisonderwijs

*Effecten van het geslacht van de leerkrachten op de prestaties,
de houding en het gedrag van de leerlingen*

G. Driessen
J. Doesborgh

ITS – Nijmegen

De uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 – 3653500, receptie@its.kun.nl of www.its.kun.nl.

foto omslag: Flip Franssen

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Driessen G., Doesborgh J.

De feminisering van het basisonderwijs. Effecten van het geslacht van de leerkrachten op de prestaties, de houding en het gedrag van de leerlingen – Nijmegen: ITS

ISBN 90 5554 259 8

NUR 840, 745

© 2004 Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) van de Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen te Nijmegen (ITS) van de Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Voorwoord

De feminisering van het onderwijs staat momenteel sterk in de belangstelling, en wel op een niet-positieve wijze. Het idee leeft namelijk dat doordat het aantal mannelijke leerkrachten afneemt, het hierdoor bij jongens aan mannelijke rolmodellen ontbreekt, wat tot consequentie heeft dat hun prestaties, houdingen en gedrag daardoor negatief beïnvloed worden.

Uit een recentelijk door Het Onderwijsblad uitgevoerde enquête komt naar voren dat bijna driekwart van het personeel in het basisonderwijs feminisering als een probleem ziet. Men is van mening dat de kwaliteit van het onderwijs er onder te lijden heeft. Ook vindt men dat het jongens steeds meer aan de broodnodige mannelijke rolmodellen ontbreekt. Het betreft hier de *opinions* van direct betrokkenen. Maar hoe staat het nu met de *feiten*? In onlangs verschenen themanummer van het blad Pedagogiek over de feminisering van het onderwijs en het daarmee verband houdende 'jongensprobleem' wordt een poging ondernomen tot een empirische onderbouwing te komen. In de Verenigde Staten, Engeland en Australië blijkt de discussie al veel langer en heftiger te worden gevoerd. Onderzoek naar de vermeende negatieve effecten is echter nauwelijks voorhanden. Dat geldt voor het buitenland; volgens Pedagogiek is er in Nederland in het geheel nog geen onderzoek naar de gevolgen van feminisering verricht.

Om deze leemte te vullen heeft het Ministerie van OCW het ITS verzocht hier een onderzoek naar uit te voeren. In het onderhavige rapport wordt verslag gedaan van dit onderzoek. Centraal daarin staan de mogelijke effecten van het geslacht van de leerkrachten op de prestaties, de houdingen en het gedrag van leerlingen in het basisonderwijs. Voor dit onderzoek zijn onder meer gegevens uit het PRIMA-cohortonderzoek geanalyseerd en is een internationale literatuurstudie verricht.

Aan dit onderzoek hebben verschillende mensen een bijdrage geleverd. Een woord van dank gaat uit naar dr. L. Mulder voor haar hulp bij de opzet van het onderzoek en de organisatie van de aanvullende dataverzameling, naar H. Versteegen voor zijn coördinatie van het veldwerk en naar drs. H. Vierke voor het koppelen van het complexe geheel aan databestanden. Als altijd gaat een speciaal woord van dank uit naar de scholen die graag bereid waren aan de aanvullende dataverzameling mee te werken en daarvoor vaak in archieven op zolders moesten duiken om de schoolloopbanen van hun leerlingen te reconstrueren.

dr. G. Driessen

Inhoudsopgave

| | |
|---|----|
| Voorwoord | v |
| Samenvatting | 1 |
| 1 Vraagstelling | 1 |
| 2 Onderzoeksbevindingen | 2 |
| 3 Slotopmerkingen | 7 |
| 1 Probleemstelling en onderzoeksopzet | 9 |
| 1.1 Inleiding | 9 |
| 1.2 Probleemstelling en onderzoeksvragen | 10 |
| 1.3 Onderzoeksopzet | 10 |
| 2 De verhouding mannen en vrouwen in het basisonderwijs | 13 |
| 2.1 Inleiding | 13 |
| 2.2 De verhouding mannen en vrouwen naar functie | 13 |
| 2.3 De verhouding mannelijke en vrouwelijke groepsleerkrachten | 14 |
| 3 Verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten | 17 |
| 3.1 Inleiding | 17 |
| 3.2 Verschillen in achtergrond-, groeps- en pedagogisch-didactische kenmerken | 17 |
| 3.3 Samenvatting | 23 |
| 4 Effecten van het geslacht van de leerkrachten op de leerlingen | 25 |
| 4.1 Inleiding | 25 |
| 4.2 Steekproef en kenmerken | 25 |
| 4.3 Verschillen in competenties tussen jongens en meisjes | 28 |
| 4.4 Effecten van het geslacht van de leerkrachten | 30 |
| 4.4.1 Het cumulatieve effect | 31 |
| 4.4.2 Het fase-effect | 37 |
| 4.4.3 Het moment-effect | 42 |
| 4.5 De relatie met de overige leerkrachtkenmerken | 45 |
| 4.6 Samenvatting | 46 |

| | |
|--|----|
| 5 De feminisering van het onderwijs in internationaal perspectief | 47 |
| 5.1 Inleiding | 47 |
| 5.2 Bevindingen | 47 |
| 5.2.1. Verschillende perspectieven | 47 |
| 5.2.2 Verschillen tussen jongens en meisjes? | 48 |
| 5.2.3 Paniek en maatregelen | 49 |
| 5.2.4 Theoretische onderbouwingen | 49 |
| 5.2.5 Empirisch bewijs | 50 |
| 5.3 Samenvatting | 54 |
| Literatuur | 55 |
| Bijlage | 61 |

Samenvatting

1 Vraagstelling

De feminisering van het onderwijs staat momenteel sterk in de belangstelling, en wel op een niet-positieve wijze. Het idee is namelijk dat doordat het aantal mannelijke leerkrachten in het onderwijs afneemt, het hierdoor bij jongens aan mannelijke rolmodellen ontbreekt, wat tot consequentie zou kunnen hebben dat hun prestaties, houdingen en gedrag daardoor negatief beïnvloed worden. Een recente enquête uitgevoerd in opdracht van Het Onderwijsblad (Sikkes, 2004) liet zien dat bijna driekwart van het personeel in het basisonderwijs feminisering als een probleem ziet. Vervolgens vindt 55% van de mannen dat feminisering de kwaliteit van het onderwijs bedreigt; van de vrouwen is 40% die mening toegedaan. Tweederde meent dat de feminisering slecht is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongens; jongens zouden volgens hen mannelijke rolmodellen nodig hebben. Tot zover de *opinions* van de betrokkenen. Maar hoe staat het nu met de *feiten*? In een begin 2004 verschenen themanummer van het blad *Pedagogiek* over de feminisering van het onderwijs en het daarmee verband houdende ‘jongensprobleem’ wordt een poging ondernomen tot een empirische onderbouwing te komen. In de Verenigde Staten, Engeland en Australië blijkt de discussie al veel langer en heftiger te worden gevoerd. Onderzoek naar de vermeende negatieve effecten is echter nauwelijks voorhanden. Dat geldt voor het buitenland; volgens *Pedagogiek* is er in Nederland in het geheel nog geen onderzoek naar de gevolgen van feminisering verricht.

Om deze leemte te vullen heeft het Ministerie van OCW het ITS verzocht hier een onderzoek naar uit te voeren. Dat dient kort samengevat antwoord te geven op de volgende vragen:

1. Hoe is de verdeling van het aandeel mannelijk en vrouwelijk personeel in het basisonderwijs? Zijn er daarbij verschillen naar functiecategorie en jaargroep waarin de leerkrachten lesgeven?
2. Zijn er verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten wat betreft hun achtergronden, de groep waaraan ze lesgeven en de pedagogisch-didactische aanpak die ze daarbij hanteren?
3. Zijn er verschillen in cognitieve en niet-cognitieve competenties tussen jongens en meisjes?
4. Wat is de relatie tussen verschillen in competenties van de leerlingen met het geslacht van de leerkrachten van wie ze les hebben gehad? Zijn er daarbij ook samenhangen

met het geslacht, de etnische herkomst en het sociaal milieu van de leerlingen? En welke relatie is er met de kenmerken waarop mannelijke en vrouwelijke leerkrachten van elkaar verschillen?

5. Hoe verhouden de bevindingen van het onderhavige onderzoek zich tot de resultaten uit internationale studies?

Om een antwoord op deze vragen te geven zijn Nederlandse bronnen geraadpleegd en is een review van de internationale literatuur uitgevoerd. De kern van het onderzoek betreft een serie empirische analyses verricht op databestanden van het PRIMA-cohort-onderzoek. PRIMA is een grootschalig, landelijk onderzoek waaraan ongeveer 600 basisscholen en 60.000 leerlingen in de groepen 2, 4, 6 en 8 deelnemen. Sinds het schooljaar 1994/95 wordt tweejaarlijks met behulp van vragenlijsten en toetsen informatie verzameld bij directeuren, leerkrachten, leerlingen en hun ouders. Inmiddels hebben er vijf PRIMA-metingen plaatsgevonden en is de zesde in voorbereiding. Omdat een belangrijk deel van de informatie bij elke meting hetzelfde is, kunnen ook ontwikkelingen in de tijd in kaart worden gebracht. Het gebruik maken van PRIMA impliceert overigens dat bij de analyses de nadruk ligt op de laatste tien jaar.

2 Onderzoeksbevindingen

2.1 Verhouding mannelijk – vrouwelijk onderwijspersoneel

In de periode 1999-2002 is circa 80% van de leerkrachten in het basisonderwijs een vrouw, en dat percentage stijgt licht. Daarentegen is ruim 80% van de directeuren een man; dat percentage neemt wat af. Bij de adjunct-directeuren zijn en blijven de mannen iets in de meerderheid. Van het onderwijsondersteunend personeel is driekwart een vrouw, en ook dat blijft vrij constant.

In de periode 1996-2002 is 98% van de leerkrachten in groep 2 een vrouw en daar zit geen verandering in. Vanaf groep 4 neemt het aandeel mannelijke leerkrachten met het stijgen van de jaargroep toe. Daarnaast daalt binnen elke jaargroep het aandeel mannen met het schooljaar. In 2002 is in groep 4 14% een man, in groep 6 38% en in groep 8 56%. Deze ontwikkeling duidt er op dat het onderwijzend personeel van het basisonderwijs in een snel tempo feminien wordt.

2.2 Verschillen mannelijke en vrouwelijke groepsleerkrachten

Op basis van gegevens van vier PRIMA-metingen is voor de periode 1996 – 2002 nagegaan of er verschillen zijn tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. Drie typen kenmerken zijn daarbij in beschouwing genomen:

- achtergrondkenmerken van de leerkrachten: of ze extra opleidingen hebben gevolgd, hoeveel jaren onderwijservaring ze hebben, hoeveel vertrouwen ze hebben in eigen kunnen, hoe groot hun arbeidssatisfactie is, en of ze veel nadruk leggen op cognitieve onderwijsdoelen;
- kenmerken van de klas waaraan ze lesgeven: combinatieklas (bv. groep 4/5), duobaan (of ze hun baan delen met een collega), dubbele bezetting (of er twee leerkrachten voor de klas staan), groeps grootte;
- pedagogisch-didactische kenmerken: of ze huiswerk geven voor taal en rekenen, wat de tijdsbesteding is voor taal en rekenen, of ze de vorderingen van de leerlingen registreren, of ze minimumdoelen nastreven voor taal en rekenen, instructiewijze (klassikaal of niet-klassikaal), of de leerlingen regelmatig getoetst worden.

Deze kenmerken zijn steeds voor de groepen 4, 6 en 8 bekeken; per groep ging het telkens om circa 450 leerkrachten, in totaal bijna 5500.

Mannelijke en vrouwelijke leerkrachten verschillen nauwelijks van elkaar op de onderzochte kenmerken. In feite is er alleen een overtuigend verschil wat betreft onderwijservaring: mannen hebben gemiddeld zo'n 20 jaar ervaring als leerkracht tegen vrouwen 15. Verder zijn er nog enkele kleinere en niet-systematisch verschillen: mannen leggen wat meer nadruk op cognitieve onderwijsdoelen en ze hebben wat minder vaak een duobaan.

2.3 Verschillen jongens en meisjes

Voor dit onderdeel zijn eveneens PRIMA-data gebruikt, en wel van leerlingen die in 2000 en 2002 in groep 8 zaten. Deze analyses hebben steeds betrekking op de *onvertraagde* leerlingen, dat wil zeggen degenen die niet zijn blijven zitten en die niet zijn doorverwezen naar het speciaal onderwijs. In totaal betrof het ruim 5000 leerlingen die les kregen van ongeveer 250 leerkrachten op 160 scholen.

De jongens en meisjes zijn vergeleken op een aantal cognitieve en niet-cognitieve competenties ofwel hun prestaties, houding en gedrag. Meer concreet betrof het:

- de taal- en rekenprestaties zoals gemeten via toetsen;
- het door de leerlingen zelf beoordeelde zelfvertrouwen en welbevinden;
- het door de groepsleerkrachten beoordeelde zelfvertrouwen en welbevinden, de werkhouding en het sociaal gedrag, en de relatie leerkracht-leerling.

Het aantal kenmerken waarop zij significant verschillen is beperkt: het welbevinden van meisjes is volgens hun eigen oordeel beter dan dat van jongens, en volgens de groepsleerkracht zijn de werkhouding en het sociaal gedrag positiever dan die van jongens. Verder zijn er nog enkele wat kleinere, niet-significante verschillen: jongens zijn wat beter qua rekenen, ze hebben volgens eigen zeggen meer zelfvertrouwen, volgens de leerkrachten ligt hun welbevinden lager en is hun relatie met de leerkracht minder goed.

2.4 Effecten geslacht leerkrachten op leerlingen

De kernvraag van dit onderzoek is of eventuele verschillen tussen jongens en meisjes verklaard kunnen worden door het geslacht van de leerkrachten, en als dat zo is of er nog een verdere verklaring mogelijk is door andere leerkrachtkenmerken. Wat het geslacht van de leerkrachten betreft zijn drie varianten gehanteerd:

- *Het cumulatieve effect.* Het totaal aantal mannelijke leerkrachten dat een leerling in de groepen 1 – 8 heeft gehad.
- *Het fase-effect.* De fase waarin de leerling een mannelijke leerkracht heeft gehad, met daarbij vier categorieën: noch in groep 1-6, noch in groep 7-8; wel in groep 1-6, maar niet in groep 7-8; niet in groep 1-6, wel in groep 7-8; zowel in groep 1-6 als ook in groep 7-8.
- *Het moment-effect.* Of de leerling in groep 8 een mannelijke leerkracht heeft gehad.

Eerst is nagegaan of leerlingen verschillen in het aantal mannelijke leerkrachten waarvan ze les hebben gehad, de fase waarin ze mannelijke leerkrachten hebben gehad, en of ze in groep 8 een mannelijke leerkracht hebben gehad. Dat is onderzocht door de leerlingen op drie achtergrondkenmerken te vergelijken, te weten hun geslacht, etnische herkomst en sociaal milieu. De resultaten laten zien dat er op geen van deze kenmerken verschillen zijn. Concreet betekent dit bijvoorbeeld dat jongens niet vaker les krijgen van mannelijke leerkrachten dan meisjes, Turkse leerlingen niet vaker dan Nederlandse leerlingen, en kinderen uit de lagere milieus niet vaker dan kinderen uit de hogere milieus.

Vervolgens is onderzocht of er een effect is van het geslacht van de leerkrachten op de prestaties, houdingen en gedrag van de leerlingen. Dat is voor elk van de drie onderscheiden varianten van ‘het geslacht van de leerkrachten’ gebeurd, dat wil zeggen het aantal landelijke leerkrachten, de fase waarin ze die hadden, en of ze een mannelijke leerkracht in groep 8 hadden. De resultaten van deze analyses laten zich gemakkelijk samenvatten: in geen enkel geval bleek er sprake van een significant effect. Dit houdt dus in dat het geslacht van de leerkrachten niet van invloed is op de prestaties, houdingen en gedrag van de leerlingen.

Daarna is gecontroleerd of er zich zogenoemde twee-weg interactie-effecten voordoen. Het kan immers zijn dat er geen effect is van het geslacht van de leerkrachten op de totale groep leerlingen, maar dat er wel een effect is binnen subgroepen van leerlingen. Zo zou het kunnen zijn dat er zich wel een effect voordoet bij de jongens maar niet bij de meisjes. Of dat zo is, is nagegaan voor elk van de drie achtergrondkenmerken van de leerlingen: hun geslacht, etniciteit en milieu. Er bleek geen sprake te zijn van dergelijke interactie-effecten. Dit betekent dus dat het feit dat er geen effect is van het geslacht van de leerkrachten ook geldt voor jongens en meisjes, en voor elk van de onderscheiden etnische en milieu-groepen.

In een volgende stap is onderzocht of er zogenaamde drie-weg interactie-effecten zijn. Het zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat er wel een effect is van Turkse jongens maar niet bij Turkse meisjes of wel bij jongens van hoger opgeleide ouders, maar niet bij jongens van lager opgeleide ouders. Maar ook hier was er in geen enkel geval sprake van effecten.

In een laatste stap is nog nagegaan of er een samenhang is met drie kenmerken waarop mannelijke leerkrachten bleken te verschillen van vrouwelijke leerkrachten, te weten onderwijservaring, nadruk op cognitieve doelen en het hebben van een duobaan. Ook van deze drie kenmerken gingen geen effecten uit op de prestaties, houdingen en gedrag van de leerlingen, en evenmin was er sprake van interactie-effecten met het geslacht, de etniciteit en het milieu van de leerlingen.

Samenvattend kan dus worden geconcludeerd dat er op basis van deze analyse van de PRIMA-data geen effect aangetoond kan worden van het geslacht van de leerkracht op de prestaties, houdingen en gedrag van leerlingen in het basisonderwijs. En dat geldt zowel voor het *aantal* mannelijke leerkrachten, voor de *fase* waarin de leerlingen mannelijke leerkrachten hebben gehad, en voor het geslacht van de leerkracht in *groep 8*. Bovendien verschillen deze effecten (of beter gezegd: het ontbreken ervan) niet voor jongens en meisjes, noch voor autochtone en allochtone leerlingen, en evenmin voor kinderen uit lagere en kinderen uit hogere sociaal-economische milieus.

2.5 Een internationaal perspectief

Zorg om verschillen tussen schoolloopbanen van jongens en meisjes is van alle tijden. Zo'n 25 jaar geleden had de achterstand van meisjes alle aandacht; sinds 10 jaar is het accent verlegd naar de achterstand van de jongens. Dit heeft in landen als de Verenigde Staten, Engeland en Australië tot concrete overheidsmaatregelen geleid die er op zijn gericht meer mannelijke leerkrachten voor de klas te krijgen. In Nederland is de aandacht voor dit onderwerp veel later op gang gekomen en ook geringer dan in andere landen.

De discussie richt zich onder meer op de vraag of er wel sprake is van achterstanden en of er daarin een ontwikkeling is. Duidelijk wordt dat dit veel genuanceerder moet worden beschouwd dan vaak gebruikelijk. Als er al verschillen zijn tussen jongens en meisjes dan manifesteren zich die in verschillende fasen en hebben ze ook betrekking op verschillende aspecten van de schoolloopbaan. Er bestaat geen 'jongensprobleem', evenmin dat er een 'meisjesprobleem' is.

Een ander discussiepunt heeft betrekking op de oorzakelijke koppeling van het aandeel vrouwelijke leerkrachten aan de lagere prestaties en het negatievere gedrag van jongens. Als tussenliggende schakel wordt in dit verband het concept 'mannelijk rolmodel' ingevoerd. Vanuit een feministisch perspectief wordt dit als achterhaald, simplistisch en naïef beoordeeld. Uitgegaan wordt daarbij namelijk van een unidimensionale visie op mannen en vrouwen, terwijl tegenwoordig de multidimensionaliteit van de identiteitsontwikkeling het vertrekpunt vormt. De identiteit wordt niet alleen bepaald en gevormd door het eigen geslacht, maar onder meer ook door het sociale leefmilieu, het ras en de etnische herkomst, door het geloof en de cultuur, de leeftijd, en seksuele geaardheid.

Bij dit alles is er veel kritiek op het feit dat er nauwelijks empirisch onderzoek naar de genoemde relaties is uitgevoerd. Er is weliswaar erg veel onderzoek verricht naar verschillen tussen jongens en meisjes, en ook – zij het wat minder – naar verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten, maar onderzoek naar het effect van het geslacht van de leerkrachten op de leerlingen is praktisch niet voorhanden. En voorzover dat er dergelijk onderzoek is uitgevoerd, lijkt het resultaat eerder te zijn dat er geen effecten zijn dan dat die er wel zijn.

Al met al geven deze bevindingen aan dat het in de genoemde landen ingezette beleid om meer mannelijke leerkrachten voor de klas te krijgen geen rekening lijkt te houden met actuele, feministische noties met betrekking tot identiteitsontwikkeling en rolmodellen. Evenmin lijkt het beleid te berusten op empirische resultaten van onderzoek naar de effecten van de feminisering van het onderwijs op de leerprestaties, het gedrag en de houdingen van jongens.

Wat het hier uitgevoerde onderzoek betreft liggen de resultaten daarvan in lijn met bovenstaande conclusie: effecten van het geslacht van de leerkrachten op prestaties, gedrag en houding van leerlingen werden niet aangetoond. Daarmee is er ook geen bewijs voor de vermeende nadelige gevolgen van de feminisering van het onderwijs.

3 Slotopmerkingen

Bij de hier getrokken conclusies passen enkele kanttekeningen. Een eerste punt is dat bij het onderhavige onderzoek alleen de onvertraagde leerlingen zijn betrokken. Eigenlijk zouden ook de zittenblijvers en leerlingen die naar het speciaal onderwijs zijn verwezen moeten worden onderzocht. Ten gevolge van de relatief geringe aantallen bleek PRIMA onvoldoende mogelijkheden te bieden om analyses gericht op deze groep uit te kunnen voeren. Wellicht dat het toch om een specifieke groep van leerlingen gaat waar het geslacht van de leerkrachten wél uitmaakt.

Een tweede punt is dat het onderhavige onderzoek betrekking had op het basisonderwijs, de fasen daarna zijn voor Nederland nog niet onderzocht. Dat is wel gebeurd in België en daar vond men voor die fase ook geen effecten. De situatie daar is echter niet helemaal vergelijkbaar met die in Nederland, zodat voorbehoud nodig blijft.

Voor het feit dat er geen effecten in het basisonderwijs zijn gevonden kan tot op zekere hoogte de verklaring van Veendrick, Tavecchio & Doornenbal (2004) worden aangevoerd. Zij stellen dat jongens in het Nederlandse basisonderwijs niet lager presteren dan meisjes; ze lopen pas later in het voortgezet onderwijs een achterstand op – en daar is met ruim 40% van de leerkrachten een vrouw nog geen sprake van een feminiene dominantie. Dit zou er volgens genoemde onderzoekers op kunnen duiden dat de achterblijvende prestaties en het problematische gedrag van jongens eerder ontstaan door hun negatieve houding ten opzichte van het onderwijs. Een houding die mogelijk al in het basisonderwijs tot ontwikkeling komt en vaak wordt versterkt door de ‘peer-group’. De hier geanalyseerde PRIMA-gegevens laten inderdaad zien dat in het basisonderwijs weliswaar geen taal- en rekenachterstanden zijn, maar wel dat er zich verschillen voordoen wat betreft een aantal niet-cognitieve aspecten: jongens scoren in groep 8 lager qua welbevinden, werkhouding en gedrag dan meisjes. De analyses laten echter ook zien dat er geen relatie is met het geslacht van de leerkrachten. Onderzoek naar het ontstaan en de ontwikkeling van dergelijke houdings- en gedragskenmerken en de rol daarbij van de ‘peer-group’ in het basisonderwijs zou meer duidelijkheid kunnen verschaffen.

Wat het onderzoek laat zien is dat er discussie mogelijk is over de theoretische onderbouwing voor het in gang zetten van een beleid dat er op gericht is de feminisering van het basisonderwijs een halt toe te roepen. Dit onderzoek maakt daarnaast duidelijk dat er geen empirische grond is voor een dergelijk beleid. Meer mannen voor de klas leidt niet tot betere prestaties en gunstiger gedrag bij jongens. Dit neemt niet weg dat er andere motieven kunnen zijn, bijvoorbeeld emancipatorische, om naar een evenwichtiger verdeling van mannelijk en vrouwelijk onderwijspersoneel te streven. En dat zou dan voor alle functies moeten gelden, niet alleen voor het onderwijzend en ondersteunend personeel, maar evenzeer voor de directie- en managementfuncties.

1 Probleemstelling en onderzoeksopzet

1.1 Inleiding

Al gedurende enkele eeuwen vormen verschillen tussen jongens en meisjes in het onderwijs een punt van zorg. Recentelijk is de discussie hierover in een aantal Westerse landen weer op de politieke agenda geplaatst. De aanleiding daartoe vormden enkele onderzoeken waaruit zou blijken dat jongens een groeiende achterstand oplopen ten opzichte van meisjes. In de daarop volgende discussie werd een link gelegd met de toenemende feminisering van het onderwijs.

In alle Westerse landen is het aantal vrouwelijke leerkrachten de afgelopen decennia drastisch toegenomen. Het percentage vrouwen in het primair onderwijs is in de OESO-landen momenteel gemiddeld 77. Nederland wijkt daar met 78% vrouwen in het basisonderwijs niet van af (OCW, 2003). De afgelopen tijd is er in de media regelmatig bericht over de negatieve invloed die zou uitgaan van vrouwelijke leerkrachten op de ontwikkeling van jongens. Zo zou volgens hoogleraar pedagogiek Tavecchio het geringe aantal mannen voor de klas niet goed zijn voor de ontwikkeling van jongens. Jongens zouden volgens hem meer mannen in hun leven moeten hebben, alleen al voor het rolmodel dat ze nodig hebben (Vermeulen, 2003).

Uit een recent onder 500 leden van de Algemene Onderwijsbond AOb uitgevoerde enquête bleek dat bijna driekwart van het personeel in het basisonderwijs feminisering als een probleem ziet (Sikkes, 2004). Vervolgens vindt 55% van de mannen dat feminisering de kwaliteit van het onderwijs bedreigt; van de vrouwen is 40% die mening toegedaan. Tweederde meent dat de feminisering slecht is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongens; jongens zouden volgens hen mannelijke rolmodellen nodig hebben. Tot zover de *opinions* van de betrokkenen. Maar hoe staat het nu met de *feiten*? In een begin 2004 verschenen themanummer van het blad Pedagogiek over de feminisering van het onderwijs en het daarmee verband houdende ‘jongensprobleem’ wordt een poging ondernomen tot een empirische onderbouwing te komen. In de Verenigde Staten, Engeland en Australië blijkt de discussie al veel langer en heftiger te worden gevoerd. Onderzoek naar de vermeende negatieve effecten is echter nauwelijks voorhanden.

1.2 Probleemstelling en onderzoeksvragen

In Nederland is de invloed van de feminisering van het onderwijs op de output van het onderwijs in termen van prestaties, houdingen en gedrag van leerlingen nog niet onderzocht. Toch is de vraag in hoeverre de onderwijsresultaten van jongens (en meisjes) worden beïnvloed door het geslacht van de leerkracht wel van belang. De schoolloopbanen van jongens verlopen in het algemeen ongunstiger dan die van meisjes. Hun prestaties zijn gemiddeld genomen lager, ze vertonen meer gedragsproblemen, ze worden (daarmee samenhangend) vaker doorverwezen naar het speciaal onderwijs, ze krijgen lagere adviezen voor voortgezet onderwijs, etc. Het voert te ver om de ongunstigere schoolloopbanen van jongens alleen toe te schrijven aan de toegenomen feminisering in het onderwijs, het zou echter wel één van de factoren kunnen zijn.

Om hier meer zicht op te krijgen heeft het Ministerie van OCW het ITS verzocht een onderzoek uit te voeren dat een antwoord moet geven op de volgende vragen:

1. Hoe is de verdeling van het aandeel mannelijk en vrouwelijk personeel in het basis-onderwijs? Zijn er daarbij verschillen naar functiecategorie en jaargroep waarin de leerkrachten lesgeven?
2. Zijn er verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten wat betreft hun achtergronden, de groep waaraan ze lesgeven en de pedagogisch-didactische aanpak die ze daarbij hanteren?
3. Zijn er verschillen in cognitieve en niet-cognitieve competenties tussen jongens en meisjes?
4. Wat is de relatie tussen verschillen in competenties van de leerlingen met het geslacht van de leerkrachten van wie ze les hebben gehad? Zijn er daarbij ook samenhangen met het geslacht, de etnische herkomst en het sociaal milieu van de leerlingen? En welke relatie is er met de kenmerken waarop mannelijke en vrouwelijke leerkrachten van elkaar verschillen?
5. Hoe verhouden de bevindingen van het onderhavige onderzoek zich tot de resultaten uit internationale studies?

1.3 Onderzoeksopzet

Om een antwoord op deze vragen te geven is de volgende opzet gehanteerd:

- Voor de beantwoording van vraag 1 zijn landelijke bronnen (o.m. van het Ministerie van OCW) geraadpleegd en zijn analyses verricht op databestanden van het PRIMA-onderzoek.

- Voor de vragen 2, 3 en 4 zijn eveneens PRIMA-gegevens geanalyseerd.
- Voor vraag 5 is een uitvoerig review van de internationale literatuur naar de feminisering van het onderwijs verricht.

Omdat het PRIMA-onderzoek een centrale plaats inneemt in dit onderzoek, zullen we er hierna wat uitvoeriger bij stilstaan. PRIMA is een grootschalig, landelijk onderzoek onder basisscholen waarbij sinds het schooljaar 1994/1995 tweejaarlijks gegevens worden verzameld bij directeuren, leerkrachten, leerlingen en ouders. Inmiddels hebben er vijf metingen plaatsgevonden, de laatste in 2002/2003. Bij elke meting zijn circa 600 scholen en 60.000 leerlingen uit de groepen 2, 4, 6 en 8 betrokken. De kern van de gegevens betreft de input wat betreft de achtergronden van de leerlingen, het onderwijsproces en de condities waaronder dat plaatsvindt, en de output in termen van de cognitieve en niet-cognitieve competenties van de leerlingen (Driessen, Van Langen & Vierke, 2004). Voor het onderhavige onderzoek zijn drie bronnen van gegevens van belang: de schooladministraties, de leerlingen, en de groepsleerkrachten.

- Uit de schooladministraties komt informatie over het geslacht, het sociaal milieu (i.c. het ouderlijk opleidingsniveau) en de etnische herkomst van de kinderen.
- In de groepen 2, 4, 6 en 8 worden bij de leerlingen taal- en rekentoetsen afgenomen. In principe worden de leerlingen gedurende de hele basisschoolperiode gevolgd. Dus als een leerling in groep 2 voor de eerste keer aan PRIMA meedoet, wordt hij/zij twee jaar later in groep 4, vier jaar later in groep 6 en zes jaar later in groep 8 opnieuw getoetst. Tenzij die leerling tussentijds verhuist, blijft zitten of naar het speciaal onderwijs wordt doorverwezen, dan valt de leerling uit het PRIMA-onderzoek. Het tijdstip en de reden van uitval is dan echter wel bekend.
- De resultaten op de toetsen bestrijken het cognitieve domein; daarnaast beoordelen de leerkrachten uit de vier groepen hun leerlingen tevens op niet-cognitieve aspecten. Dat doen ze op basis van een groot aantal uitspraken die zijn opgenomen in het zogenoemde leerlingprofiel. Met dit profiel worden enkele sociaal-affectieve kenmerken, zoals welbevinden, zelfvertrouwen en werkhouding, gemeten. Dergelijke aspecten zijn echter niet alleen beschikbaar als leerkrachtoordelen, ook de leerlingen zelf hebben door middel van een vragenlijst een inschatting gegeven van hun zelfvertrouwen en welbevinden.
- De leerkrachten van de vier groepen vullen ook een uitgebreide vragenlijst in waarin wordt geïnformeerd naar een aantal achtergrondkenmerken van de leerkrachten (zoals hun geslacht en onderwijservaring), hun klas (bv. de klassegrootte), en hun pedagogisch-didactische aanpak (bv. de nagestreefde doelen en de instructiewijze).

Zoals hierboven aangegeven worden binnen PRIMA gegevens verzameld bij leerlingen en leerkrachten in de groepen 2, 4, 6 en 8, met andere woorden de *even* groepen. We

weten dus of een leerling in een van die groepen les heeft gehad van een mannelijke dan wel vrouwelijke leerkracht. Het geslacht van de leerkrachten in de *oneven* groepen is echter niet bekend. Om een volledig beeld te krijgen van de hele schoolloopbaan van de leerlingen en hun contact met mannelijke en vrouwelijk leerkrachten is daarom een aanvullend onderzoek uitgevoerd. Bij dat onderzoek, dat in de maanden maart en april 2004 is verricht, is aan de betreffende scholen met terugwerkende kracht naar het geslacht van de leerkrachten in de oneven groepen geïnformeerd. Voor dat onderzoek zijn de scholen benaderd die aan de laatste vier PRIMA-metingen hebben meegewerkt. In totaal zijn 222 scholen aangeschreven. De respons was met 80% erg goed en analyses lieten bovendien zien dat er geen sprake was van selectieve respons. Meer concreet betekent dit laatste dat de prestaties van de kinderen waarvan de volledige gegevens beschikbaar waren niet verschilden van de leerlingen met onvolledige gegevens.

De aanvullende dataverzameling met betrekking tot het geslacht van de leerkrachten kan dus succesvol worden genoemd. Daarmee hebben we zicht gekregen op de volledige loopbaan van leerlingen in het basisonderwijs. Het betreft hier de categorie leerlingen die *onvertraagd* het onderwijs van groep 1 tot en met 8 heeft doorlopen. Er is echter ook nog een categorie *vertraagde* leerlingen, namelijk de leerlingen die in het basisonderwijs zijn blijven zitten of zijn doorverwezen naar het speciaal onderwijs. Beide categorieën dienen apart te worden geanalyseerd, omdat we daardoor een 'eerlijke' vergelijking van het prestatieniveau aan het eind van het basisonderwijs kunnen maken. Het zou immers zo kunnen zijn dat bepaalde groepen leerlingen (bv. jongens of allochtone leerlingen) vaker zijn blijven zitten dan andere groepen. Nemen we de vertraagde en onvertraagde leerlingen bij elkaar, dan zijn eventuele prestatieverschillen tussen jongens en meisjes verweven met doubleerverschillen. Een score van een leerling die acht jaar over het basisonderwijs heeft gedaan, moet immers anders worden geïnterpreteerd dan eenzelfde score na negen jaar onderwijs. Om met dit verschil rekening te houden hebben we ook van deze leerlingen in het aanvullende onderzoek naar het geslacht van de leerkrachten gevraagd. Het aantal aangeschreven vertraagden leerlingen was bij voorbaat al erg gering, maar de respons binnen die categorie lag – logischerwijze: een belangrijk deel van die leerlingen was immers al langer van de betreffende school af – lager, te weten rond de 50%. Omdat er daarmee slechts van een beperkt aantal vertraagde leerlingen complete gegevens beschikbaar waren, hebben we vooralsnog afgezien van analyse van deze gegevens. Dit betekent dus dat de analyse van de leerlingegegevens in dit rapport alleen betrekking heeft op de groep *onvertraagde* leerlingen.

2 De verhouding mannen en vrouwen in het basisonderwijs

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staan de verdelingen van mannelijk en vrouwelijk onderwijspersoneel centraal. Op basis van landelijke gegevens geven we een overzicht van de verschillende onderwijsfuncties, en op basis van PRIMA-gegevens presenteren we de verdeling van leerkrachten over de jaargroepen. In beide gevallen beschrijven we daarbij tevens de ontwikkeling over een aantal schooljaren.

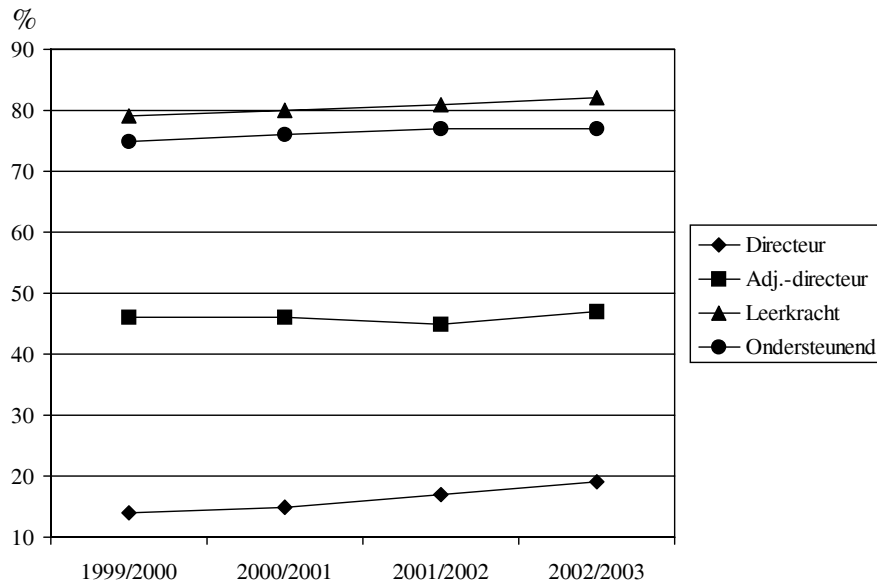
2.2 De verhouding mannen en vrouwen naar functie

Hoe is de getalsmatige verhouding van mannen en vrouwen in het basisonderwijs? Om op deze vraag een antwoord te geven, kijken we eerst naar de landelijke cijfers. Hierbij is gebruik gemaakt van de totale populatie van personeel in het basisonderwijs. In Tabel 2.1 presenteren we voor een reeks jaren een overzicht van de verhouding mannen en vrouwen, met daarbij een specificatie naar functie. In Figuur 2.1 geven we ter aanvulling het aandeel vrouwen in een grafiek weer.

Tabel 2.1 – Verdeling mannelijk en vrouwelijk personeel basisonderwijs, naar schooljaar en functie (percentages) (bron: SBO, 2003)

| functie | 1999/2000 | | 2000/2001 | | 2001/2002 | | 2002/2003 | |
|------------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | man | vrouw | man | vrouw | man | vrouw | man | vrouw |
| directeur | 86 | 14 | 85 | 15 | 83 | 17 | 81 | 19 |
| adjunct-directeur | 54 | 46 | 54 | 46 | 55 | 45 | 54 | 47 |
| leerkracht | 21 | 79 | 20 | 80 | 19 | 81 | 18 | 82 |
| onderwijsondersteunend | 25 | 75 | 25 | 76 | 23 | 77 | 23 | 77 |

Figuur 2.1 – Aandeel vrouwelijk personeel basisonderwijs, naar schooljaar en functie (percentages) (bron: SBO, 2003)



Uit Tabel 2.1 kan worden afgeleid dat de overgrote meerderheid van de directeuren een man is, en dat daar maar mondjesmaat verandering in komt. Bij de adjunct-directeuren is de verdeling wat evenwichtiger: ruim de helft is een man, wat minder dan de helft een vrouw. Wat deze functie betreft is er geen ontwikkeling waarneembaar. Bij de leerkrachten zien we een zeer geleidelijke ontwikkeling waarbij het aandeel mannen afneemt. In schooljaar 2002/2003 is nog slechts 18% van de leerkrachten een man. Wat het onderwijsondersteunend personeel betreft, zien we ook een zeer geleidelijk toename van het aandeel vrouwen.

2.3 De verhouding mannelijke en vrouwelijke groepsleerkrachten

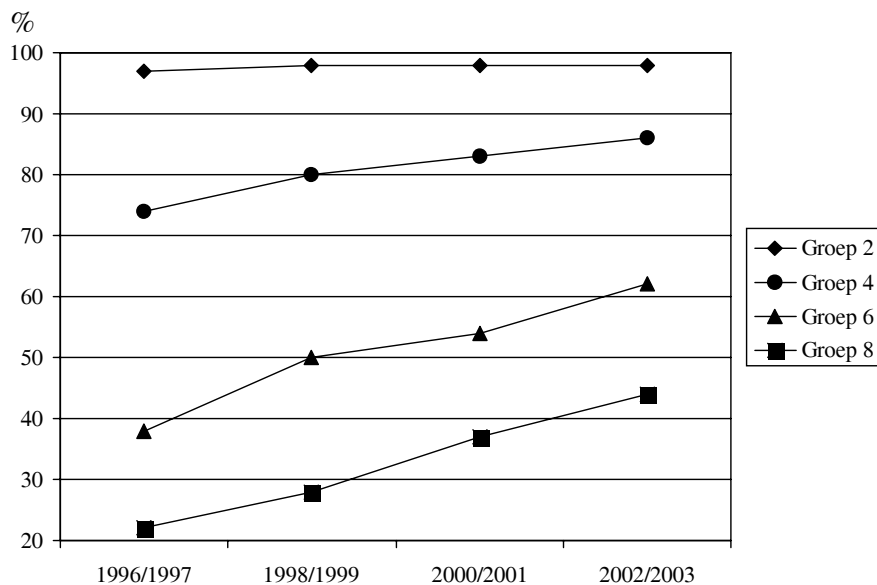
De gegevens in Tabel 2.1 laten een algemeen beeld zien. Het is echter bekend dat de verdeling van mannen en vrouwen niet in alle jaargroepen gelijk is. Er zijn echter geen landelijke gegevens beschikbaar waarin wordt gedifferentieerd naar jaargroep. Dat is wel mogelijk op basis van PRIMA-steekproefgegevens. In PRIMA wordt namelijk bij elke meting gevraagd naar het geslacht van de leerkrachten in de betrokken jaargroepen 2, 4, 6 en 8. Dit maakt het mogelijk de verdelingen over de jaargroepen heen in kaart te brengen. We doen dit in Tabel 2.2 op basis van de landelijk representatieve PRIMA-steekproef. Daarbij worden de gegevens van vier cohorten gebruikt, namelijk die van de

tweede, derde, vierde en vijfde PRIMA-meting uit respectievelijk 1996/1997, 1998/1999, 2000/2001 en 2002/2003. Hiermee kunnen we dus tevens ontwikkelingen in de tijd in kaart brengen. In Figuur 2.2 worden deze ontwikkelingen nogmaals in grafiekvorm weergegeven.

Tabel 2.2 – Verdeling mannelijke en vrouwelijke groepsleerkrachten, naar PRIMA-meting en jaargroep; representatieve steekproef (percentages; n=absolute aantal=100%)

| PRIMA-meting | groep 2 | | | groep 4 | | | groep 6 | | | groep 8 | | |
|--------------|---------|-------|-----|---------|-------|-----|---------|-------|-----|---------|-------|-----|
| | man | vrouw | n | man | vrouw | n | man | vrouw | n | man | vrouw | n |
| 1996/1997 | 3 | 97 | 567 | 26 | 74 | 458 | 62 | 38 | 433 | 78 | 22 | 405 |
| 1998/1999 | 2 | 98 | 656 | 21 | 80 | 479 | 50 | 50 | 459 | 72 | 28 | 431 |
| 2000/2001 | 2 | 98 | 699 | 17 | 83 | 491 | 46 | 54 | 476 | 63 | 37 | 419 |
| 2002/2003 | 3 | 98 | 753 | 14 | 86 | 497 | 38 | 62 | 475 | 56 | 44 | 437 |

Figuur 2.2 – Aandeel vrouwelijke groepsleerkrachten, naar PRIMA-meting en jaargroep; representatieve steekproef (percentages)



Wat Tabel 2.2 op de eerste plaats duidelijk maakt, is dat groep 2 het domein is en ook blijft van vrouwelijke leerkrachten. Slechts zo'n 2% van de leerkrachten in de kleuter-

groep is een man. Verder laat de tabel twee ontwikkelingen zien. Op de eerste plaats neemt het aandeel mannelijke leerkrachten vanaf groep 4 met het stijgen van de jaargroep toe. In 1996/1997 stijgt het van 26% in groep 4, via 62% in groep 6, tot 78% in groep 8. Op de tweede plaats daalt het aandeel mannen in deze drie groepen met het schooljaar. In groep 4 van 26 naar 14%, in groep 6 van 62 naar 38%, en in groep 8 van 78 naar 56%. In het traditionele mannenbastion groep 8 is in 2002/2003 dus nog maar ruim de helft van de leerkrachten een man. Het onderwijzend personeel van de basisschool wordt dus in een rap tempo feminien.

3 Verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt nagegaan of er verschillen zijn tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. Daarbij komen drie categorieën van kenmerken aan de orde, namelijk achtergrond-, groeps- en pedagogisch-didactische kenmerken. Voor deze analyses wordt gebruik gemaakt van de laatste vier PRIMA-metingen.

3.2 Verschillen in achtergrond-, groeps- en pedagogisch-didactische kenmerken

De PRIMA-bestanden bevatten informatie over een groot aantal kenmerken van de achtergronden van leerkrachten, de klas waaraan ze lesgeven, en hun pedagogisch-didactische aanpak. In het onderhavige onderzoek willen we deze informatie op de eerste plaats gebruiken om eventuele verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten in kaart te brengen. Op de tweede plaats willen we als er verschillen bestaan, deze als aanvullende verklarende kenmerken meenemen bij de analyses waarin de verklaring van cognitieve en niet-cognitieve competenties van leerlingen door het geslacht van de leerkracht centraal staat.

Eerder hebben we de verdeling van mannelijke en vrouwelijke leerkrachten over de jaargroepen gepresenteerd (zie Tabel 2.2). Daar is gebleken dat er praktisch geen variatie is binnen groep 2: rond de 98% van de leerkrachten in die groep is een vrouw. Vanwege deze extreem scheve verdeling zien we voor groep 2 af van een vergelijking van leerkrachtkenmerken; immers, de informatie van de mannen zou op een zeer gering aantal leerkrachten gebaseerd zijn. We concentreren ons daarom op de leerkrachten in de jaargroepen 4, 6 en 8.

Binnen elke PRIMA-meting zijn de vragen die aan de leerkrachten zijn gesteld identiek voor deze groepen 4, 6 en 8. Hierdoor is het mogelijk de leerkrachten van deze drie groepen onderling te vergelijken. Maar ook over de verschillende PRIMA-metingen heen zijn veel van de kenmerken (nagenoeg) identiek, waardoor ook een vergelijking in de tijd mogelijk is (Van der Veen, Van der Meijden & Ledoux, 2004). Om beide ontwikkelingen in kaart te brengen, gaan we hierna gedetailleerd in op deze kenmerken.

We hebben uit de grote hoeveelheid informatie een selectie gemaakt van die kenmerken, waarop mannelijke en vrouwelijke leerkrachten zouden kunnen verschillen en die tegelijkertijd een verklaring zouden kunnen bieden voor de verschillen in cognitieve en niet-cognitieve competenties van de leerlingen. Bij die keuze is aangesloten bij die kenmerken die in de literatuur rond schooleffectiviteit doorgaans als relevant worden beschouwd (vgl. Driessen, 1997; Driessen & Sleegers, 2000; Ofsted, 2003a,b; Reynolds e.a., 1994; Scheerens & Bosker, 1997). Nadat die selectie is uitgevoerd hebben we op basis van de landelijk representatieve steekproef variantie-analyses uitgevoerd, waarbij is nagegaan of er op die kenmerken verschillen zijn tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. Deze analyses zijn apart verricht voor elk van de hier relevante PRIMA-metingen en daarbinnen voor elk van de drie betrokken jaargroepen. In de Tabel 3.1 – Tabel 3.4 hebben we de resultaten bondig samengevat.

De tabellen bevatten een korte aanduiding van het geanalyseerde kenmerk, de scores daarop gespecificeerd naar het geslacht van de leerkracht, en een aanduiding voor de grootte van het verschil. Voor alle kenmerken geldt dat naarmate de score hoger is, het betreffende kenmerk in sterkere mate voorkomt. De scores zelf zijn weergegeven als procenten of gemiddelden; in het geval van gemiddelden is het scorebereik onder de tabel vermeld. Om een indruk te geven van de grootte van het verschil (ook wel: de sterkte van de samenhang, of het effect) presenteren we steeds de correlatiecoëfficiënt Eta. Deze coëfficiënt kent een scorebereik van 0,00 tot 1,00, waarbij 0,00 aangeeft dat er in het geheel geen samenhang is tussen twee verschijnselen en 1,00 dat er een perfecte samenhang bestaat. We beschouwen een Eta van 0,15 en hoger als net-significant en een Eta van 0,20 en hoger als relevant; in de tabellen hebben we ze met *, respectievelijk ** gemarkeerd.¹

In Tabel 3.1 bespreken we eerst de resultaten met betrekking tot de tweede PRIMA-meting. Dat doen we vrij uitvoerig. Daarna gaan we kort in op de bevindingen ten aanzien van de derde, vierde en vijfde PRIMA-meting.

Tabel 3.1 – Verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke groepsleerkrachten op een aantal achtergrond-, groeps- en pedagogisch-didactische kenmerken, naar jaargroep; representatieve steekproef PRIMA-2, 1996/1997 (gemiddelden en percentages; $n=absolute\ aantal=100\%$)

| kenmerk | groep 4 (n=458) | | | groep 6 (n=448) | | | groep 8 (n=429) | | |
|--|--------------------|-------|--------|--------------------|-------|--------|--------------------|-------|--------|
| | man | vrouw | Eta | man | vrouw | Eta | man | vrouw | Eta |
| extra opleiding (%) | 14 | 19 | 0,05 | 15 | 23 | 0,10 | 17 | 30 | 0,14 |
| jaren ondervijervaring | 20 | 16 | 0,19** | 21 | 17 | 0,24** | 22 | 16 | 0,29** |
| vertrouwen in eigen kunnen ¹ | 3,26 | 3,34 | 0,08 | 3,36 | 3,43 | 0,07 | 3,39 | 3,51 | 0,10 |
| arbeidsatisfactie ¹ | 3,38 | 3,74 | 0,30** | 3,54 | 3,71 | 0,17* | 3,53 | 3,78 | 0,19* |
| nadruk cognitieve onderwijsdoelen ¹ | 2,84 | 2,71 | 0,13 | 2,84 | 2,71 | 0,15* | 2,91 | 2,68 | 0,22** |
| combinatieklas (%) | 46 | 43 | 0,03 | 56 | 46 | 0,09 | 42 | 42 | 0,00 |
| duobaan (%) | 40 | 51 | 0,10 | 34 | 46 | 0,13 | 39 | 55 | 0,13 |
| dubbele bezetting (%) ² | - | - | | - | - | | - | - | |
| groepsgruote | 26 | 25 | 0,06 | 26 | 25 | 0,05 | 25 | 23 | 0,10 |
| huiskerk taal hele groep (%) | 15 | 21 | 0,06 | 28 | 29 | 0,00 | 75 | 69 | 0,06 |
| huiskerk rekenen hele groep (%) | 8 | 9 | 0,01 | 15 | 16 | 0,01 | 60 | 56 | 0,03 |
| minuten p/w taal | 268 | 263 | 0,03 | 282 | 275 | 0,06 | 284 | 288 | 0,03 |
| minuten p/w rekenen | 281 | 283 | 0,01 | 303 | 299 | 0,02 | 291 | 300 | 0,04 |
| vorderingenregistratie ³ | 1,77 | 1,76 | 0,01 | 1,90 | 1,90 | 0,00 | 1,95 | 1,92 | 0,02 |
| minimumdoelen taal hele groep (%) | 38 | 44 | 0,05 | 32 | 41 | 0,09 | 23 | 30 | 0,06 |
| minimumdoelen rekenen hele groep (%) | 37 | 45 | 0,07 | 30 | 39 | 0,10 | 16 | 25 | 0,09 |
| niet-klassikale instructie ⁴ | 2,11 | 2,11 | 0,00 | 2,01 | 2,13 | 0,10 | 2,09 | 2,15 | 0,04 |
| toetsing ³ | 0,94 | 0,91 | 0,02 | 0,92 | 0,92 | 0,03 | 1,09 | 1,12 | 0,01 |

¹ Scorebereik 1-5; ² Niet in PRIMA-2 gevraagd; ³ Scorebereik 0-3; ⁴ Scorebereik 1-3

Tabel 3.1 laat zien dat vrouwen wat vaker een extra opleiding (bv. voor het speciaal onderwijs of tot remedial teacher) hebben gevolgd dan mannen, met name in de hogere jaren. Mannelijke en vrouwelijke leerkrachten verschillen vooral qua ondervijervaring: mannen hebben aanzienlijk meer jaren voor de klas gestaan dan vrouwen. Dit geldt voor elk van de drie jaargroepen in ongeveer gelijke mate: mannen hebben ruim 20 jaar ondervijervaring en vrouwen 16. Vrouwen hebben ook wat meer vertrouwen in hun eigen kunnen dan mannen. Uitgaande van het criterium van Eta >0,15 zijn die verschillen echter niet significant. Opvallend groot zijn de verschillen met betrekking tot arbeidsatisfactie: vrouwen zijn aanzienlijker tevreden met hun werk dan mannen. Vrouwen leggen in elk van de drie jaargroepen minder nadruk op cognitieve onderwijsdoelen dan mannen; het verschil is het grootst in groep 8. Vrouwen staan in de groepen 4 en 8 ongeveer even vaak voor een combinatieklas (bv. groep 5/6) dan mannen: ruim 40% van hen doet dat. In groep 6 hebben mannen wat vaker een combinatieklas, 56 tegen 46%. Vrouwen

hebben ook vaker een duobaan (d.w.z. dat de baan door twee leerkrachten wordt gedeeld). Grofweg gaat het om zo'n 50 tegen 40%. Het aantal leerlingen in de klas (groeps grootte) verschilt nauwelijks tussen mannen en vrouwen; steeds gaat het om circa 25 leerlingen. Qua huiswerk (d.w.z. of het gebruikelijk is dat de hele groep huiswerk krijgt) zijn de verschillen voor zowel taal als rekenen vrij gering. En dat geldt eveneens voor de tijd die besteed wordt aan taal en aan rekenen. Vrouwen houden even vaak de vorderingen van hun leerlingen bij op het vlak van lezen, taal en rekenen. De leerkrachten hebben ook aangegeven of ze voor de hele klas dezelfde minimumdoelen hanteren. Vrouwen doen dat voor taal wat vaker dan mannen, en voor rekenen doen ze dat nog wat vaker. Wat de wijze van instructie betreft zijn er in groep 4 geen verschillen; in groep 8 zijn vrouwen wat minder klassikaal bezig en in groep 6 nog minder klassikaal dan mannen. Het kenmerk toetsing heeft betrekking op de frequentie waarmee gebruik wordt gemaakt van diagnostische toetsen bij lezen, taal en rekenen. De gemiddelden laten zien dat er geen verschil is.

Als we nu de hele tabel overzien dan blijkt dat er slechts op twee kenmerken sprake is van systematische (i.c. over de groepen heen) en significante (d.w.z. $\eta > 0,15$) verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten, namelijk wat betreft hun onderwijservaring en arbeidssatisfactie. Vrouwen hebben minder ervaring in het onderwijs dan mannen, maar zijn tevredener met hun werk. Verder zijn er nog drie minder systematische dan wel niet-significante verschillen: nadruk op cognitieve doelen, duobaan en extra opleiding. Vrouwen leggen minder nadruk op cognitieve doelen, ze hebben vaker een duobaan en ook vaker een extra opleiding gevolgd.

Tabel 3.2 – Verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke groepsleerkrachten op een aantal achtergrond-, groeps- en pedagogisch-didactische kenmerken, naar jaargroep; representatieve steekproef PRIMA-3, 1998/1999 (gemiddelden en percentages; n=absolute aantal=100%)

| kenmerk | groep 4 (n=479) | | | groep 6 (n=459) | | | groep 8 (n=431) | | |
|--|--------------------|-------|--------|--------------------|-------|--------|--------------------|-------|--------|
| | man | vrouw | Eta | man | vrouw | Eta | man | vrouw | Eta |
| extra opleiding (%) ¹ | - | - | | - | - | | - | - | |
| jaren onderrwijservaring | 23 | 16 | 0,25** | 22 | 16 | 0,31** | 23 | 16 | 0,31** |
| vertrouwen in eigen kunnen ² | 3,37 | 3,47 | 0,08 | 3,38 | 3,50 | 0,12 | 3,58 | 3,55 | 0,03 |
| arbeidsatisfactie ¹ | - | - | | - | - | | - | - | |
| nadruk cognitieve onderwijsdoelen ² | 2,69 | 2,57 | 0,12 | 2,67 | 2,57 | 0,12 | 2,75 | 2,64 | 0,10 |
| combinatieklas (%) | 39 | 39 | 0,00 | 57 | 46 | 0,11 | 41 | 41 | 0,00 |
| duobaan (%) | 34 | 50 | 0,14 | 39 | 52 | 0,12 | 43 | 54 | 0,10 |
| dubbele bezetting (%) | 29 | 27 | 0,01 | 27 | 21 | 0,07 | 28 | 26 | 0,02 |
| groeps-grootte | 25 | 24 | 0,11 | 26 | 25 | 0,02 | 25 | 25 | 0,04 |
| huiswerk taal hele groep (%) | 11 | 20 | 0,09 | 29 | 28 | 0,01 | 72 | 70 | 0,02 |
| huiswerk rekenen hele groep (%) | 8 | 8 | 0,00 | 15 | 16 | 0,01 | 56 | 54 | 0,02 |
| minuten p/w taal | 284 | 308 | 0,08 | 289 | 301 | 0,07 | 288 | 289 | 0,00 |
| minuten p/w rekenen | 263 | 275 | 0,07 | 291 | 294 | 0,02 | 283 | 285 | 0,02 |
| vorderingenregistratie ³ | 1,91 | 1,89 | 0,01 | 1,97 | 1,81 | 0,11 | 1,94 | 1,96 | 0,01 |
| minimumdoelen taal hele groep (%) | 45 | 41 | 0,03 | 40 | 38 | 0,02 | 33 | 33 | 0,00 |
| minimumdoelen rekenen hele groep (%) | 52 | 49 | 0,02 | 46 | 38 | 0,08 | 30 | 23 | 0,07 |
| niet-klassikale instructie ⁴ | 2,08 | 2,07 | 0,01 | 2,00 | 2,10 | 0,09 | 2,10 | 2,30 | 0,15* |
| toetsing ³ | 1,38 | 1,14 | 0,09 | 1,29 | 1,28 | 0,01 | 1,54 | 1,47 | 0,03 |

¹ Niet in PRIMA-3 gevraagd; ² Scorebereik 1-5; ³ Scorebereik 0-3; ⁴ Scorebereik 1-3

Bij PRIMA-3 zijn enkele vragen komen te vervallen en er is er één bijgekomen, namelijk de vraag naar dubbele bezetting (d.w.z. meer onderwijsgeevenden tegelijk in de klas, bv. taakleerkracht of onderwijsassistent). Wat dat kenmerk aangaat, blijkt uit Tabel 3.2 dat er praktisch geen verschillen zijn tussen mannen en vrouwen. Bij tussen de 20 en 30% van de leerkrachten is sprake van dubbele bezetting. De tabel maakt ook duidelijk dat de resultaten voor de derde PRIMA-meting in het algemeen nauwelijks afwijken van die van de tweede meting. We zullen er daarom verder niet uitgebreid op ingaan. Ook hier geldt dat de verschillen vooral te maken hebben met de jaren onderrwijservaring, de nadruk op cognitieve doelen en het hebben van een duobaan.

Tabel 3.3 – Verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke groepsleerkrachten op een aantal achtergrond-, groeps- en pedagogisch-didactische kenmerken, naar jaargroep; representatieve steekproef PRIMA-4, 2000/2001 (gemiddelden en percentages; n=absolute aantal=100%)

| kenmerk | groep 4 (n=491) | | | groep 6 (n=476) | | | groep 8 (n=419) | | |
|--|--------------------|-------|-------|--------------------|-------|--------|--------------------|-------|--------|
| | man | vrouw | Eta | man | vrouw | Eta | man | vrouw | Eta |
| extra opleiding (%) ¹ | - | - | | - | - | | - | - | |
| jaren onderrichtserving | 21 | 16 | 0,18* | 23 | 14 | 0,36** | 22 | 15 | 0,31** |
| vertrouwen in eigen kunnen ² | 3,36 | 3,47 | 0,09 | 3,34 | 3,46 | 0,11 | 3,53 | 3,54 | 0,01 |
| arbeidsatisfactie ² | 3,59 | 3,72 | 0,10 | 3,49 | 3,69 | 0,19* | 3,58 | 3,68 | 0,09 |
| nadruk cognitieve onderwijsdoelen ² | 2,70 | 2,54 | 0,11 | 2,73 | 2,54 | 0,18* | 2,75 | 2,53 | 0,19* |
| combinatieklas (%) | 32 | 42 | 0,08 | 49 | 48 | 0,01 | 41 | 42 | 0,00 |
| duobaan (%) | 45 | 58 | 0,10 | 39 | 56 | 0,17* | 48 | 54 | 0,06 |
| dubbele bezetting (%) | 28 | 25 | 0,02 | 26 | 17 | 0,11 | 30 | 13 | 0,19* |
| groeps grootte | 24 | 23 | 0,03 | 25 | 25 | 0,05 | 25 | 25 | 0,03 |
| huiswerk taal hele groep (%) | 10 | 21 | 0,10 | 22 | 27 | 0,05 | 65 | 75 | 0,10 |
| huiswerk rekenen hele groep (%) | 8 | 8 | 0,00 | 15 | 13 | 0,04 | 47 | 61 | 0,14 |
| minuten p/w taal | 300 | 317 | 0,07 | 318 | 314 | 0,02 | 292 | 306 | 0,08 |
| minuten p/w rekenen | 267 | 271 | 0,03 | 286 | 288 | 0,02 | 283 | 282 | 0,01 |
| vorderingenregistratie ³ | 1,90 | 2,09 | 0,11 | 1,95 | 2,04 | 0,07 | 1,84 | 2,00 | 0,10 |
| minimumdoelen taal hele groep (%) | 42 | 42 | 0,00 | 39 | 42 | 0,03 | 32 | 36 | 0,03 |
| minimumdoelen rekenen hele groep (%) | 46 | 47 | 0,01 | 44 | 38 | 0,07 | 30 | 31 | 0,01 |
| niet-klassikale instructie ⁴ | 2,17 | 2,19 | 0,01 | 2,13 | 2,24 | 0,11 | 2,22 | 2,30 | 0,07 |
| toetsing ³ | 1,01 | 1,23 | 0,07 | 1,41 | 1,32 | 0,04 | 1,59 | 1,51 | 0,03 |

¹ Niet in PRIMA-4 gevraagd; ² Scorebereik 1-5; ³ Scorebereik 0-3; ⁴ Scorebereik 1-3

Tabel 3.3 maakt duidelijk dat de resultaten voor de vierde PRIMA-meting in het algemeen nauwelijks afwijken van die van de derde meting. We zullen er daarom verder niet uitgebreid op ingaan. Ook hier geldt dat de verschillen vooral te maken hebben met de jaren onderrichtserving en de nadruk op cognitieve doelen.

Tabel 3.4 – Verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke groepsleerkrachten op een aantal achtergrond-, groeps- en pedagogisch-didactische kenmerken, naar jaargroep; representatieve steekproef PRIMA-5, 2002/2003 (gemiddelden en percentages; n=absolute aantal=100%)

| kenmerk | groep 4 (n=497) | | | groep 6 (n=475) | | | groep 8 (n=437) | | |
|--|--------------------|-------|--------|--------------------|-------|--------|--------------------|-------|--------|
| | man | vrouw | Eta | man | vrouw | Eta | man | vrouw | Eta |
| extra opleiding (%) | 24 | 19 | 0,04 | 17 | 17 | 0,00 | 18 | 20 | 0,04 |
| jaren ondervijerservaring | 23 | 16 | 0,22** | 20 | 13 | 0,29** | 21 | 13 | 0,36** |
| vertrouwen in eigen kunnen ¹ | 3,24 | 3,51 | 0,18* | 3,43 | 3,52 | 0,09 | 3,57 | 3,67 | 0,09 |
| arbeidsatisfactie ¹ | 3,57 | 3,78 | 0,16* | 3,65 | 3,79 | 0,13 | 3,65 | 3,75 | 0,09 |
| nadruk cognitieve onderwijsdoelen ¹ | 2,66 | 2,59 | 0,05 | 2,73 | 2,59 | 0,14 | 2,80 | 2,52 | 0,28** |
| combinatieklas (%) | 28 | 41 | 0,09 | 40 | 47 | 0,07 | 32 | 35 | 0,04 |
| duobaan (%) | 42 | 56 | 0,10 | 46 | 52 | 0,06 | 47 | 53 | 0,07 |
| dubbele bezetting (%) | 30 | 29 | 0,01 | 23 | 26 | 0,09 | 22 | 17 | 0,06 |
| groeps grootte | 23 | 22 | 0,05 | 24 | 23 | 0,04 | 24 | 23 | 0,06 |
| huiswerk taal hele groep (%) | 12 | 21 | 0,08 | 33 | 33 | 0,00 | 70 | 70 | 0,01 |
| huiswerk rekenen hele groep (%) | 6 | 8 | 0,03 | 16 | 17 | 0,02 | 52 | 55 | 0,04 |
| minuten p/w taal | 318 | 317 | 0,00 | 320 | 322 | 0,01 | 304 | 322 | 0,09 |
| minuten p/w rekenen | 283 | 270 | 0,07 | 295 | 288 | 0,05 | 285 | 286 | 0,01 |
| vorderingenregistratie ² | 2,06 | 2,19 | 0,07 | 2,07 | 2,12 | 0,03 | 2,02 | 2,08 | 0,04 |
| minimumdoelen taal hele groep (%) | 39 | 47 | 0,05 | 41 | 42 | 0,01 | 33 | 38 | 0,05 |
| minimumdoelen rekenen hele groep (%) | 46 | 51 | 0,04 | 36 | 36 | 0,00 | 29 | 30 | 0,00 |
| niet-klassikale instructie ³ | 2,10 | 2,24 | 0,10 | 2,18 | 2,31 | 0,12 | 2,28 | 2,41 | 0,13 |
| toetsing ² | 1,26 | 1,29 | 0,01 | 1,57 | 1,20 | 0,15* | 1,55 | 1,55 | 0,00 |

¹ Scorebereik 1-5; ² Scorebereik 0-3; ³ Scorebereik 1-3

Ook voor de resultaten met betrekking tot de vijfde PRIMA-meting zoals die in Tabel 3.4 worden gepresenteerd geldt dat ze doorgaans weinig afwijken van die van de drie eerdere metingen. Met name zijn er verschillen wat betreft ondervijerservaring; daarnaast nog arbeidsatisfactie, nadruk cognitieve doelen, en niet-klassikale instructie.

3.3 Samenvatting

Vatten we nu de bevindingen van deze vier PRIMA-metingen samen, dan blijkt dat er eigenlijk maar één kenmerk resteert dat tot systematische en relevante verschillen leidt tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten: ondervijerservaring. Voor het overige zijn de verschillen niet systematisch, dat wil zeggen dat ze niet in alle groepen en metingen dezelfde vorm hebben en/of ze voldoen niet (altijd) aan het door ons gekozen criterium

voor significantie ($\eta > 0,15$). Als we een wat ruimer criterium aanhouden, zou ook nadruk op cognitieve doelen, duobaan, en arbeidssatisfactie als mogelijk relevant kunnen worden aangemerkt.

Vrouwelijke leerkrachten blijken dus wat de hier onderzochte achtergrond-, groeps- en pedagogisch-didactische kenmerken nauwelijks te verschillen van hun mannelijke collega's. Omdat het kenmerk arbeidssatisfactie niet voor alle vier de PRIMA-metingen beschikbaar is, zullen we ons bij die analyses beperken tot onderwijservaring, nadruk cognitieve doelen, en duobaan.

Noot

1. Traditioneel gezien wordt als het gaat om het aanduiden van de grootte van een verschil in de onderzoeksmethodologie doorgaans gebruik gemaakt van het significantie-concept. Bij het toetsen op verschillen of samenhangen worden dan de zogenoemde p-waarden vermeld, bijvoorbeeld $p < 0,05$ of $p < 0,01$. Recentelijk wordt er steeds meer op gewezen dat het op deze wijze toegepaste significantie-concept minder bruikbaar is, onder meer omdat het sterk afhankelijk is van de omvang van de steekproef. Bij grote steekproeven van vele honderden of zelfs duizenden respondenten is namelijk al gauw alles significant, terwijl het maar de vraag is of de resultaten ook daadwerkelijk relevant zijn (Thompson, 2002; Wainer & Robinson, 2003). Om die reden wordt gepleit voor het gebruik van effectmaten, bijvoorbeeld in de vorm van gestandaardiseerde verschillen of correlatiecoëfficiënten (Thompson, 1998). Wij sluiten bij deze ontwikkeling aan en hanteren de nominaal-metrische correlatiecoëfficiënt η . Deze effectmaat kan op dezelfde manier worden geïnterpreteerd als een gewone Pearson-correlatiecoëfficiënt, en varieert van 0,00 tot 1,00. Een effect van 0,15 houdt in dat ruim 2% van het verschil in scores op het betreffende kenmerk kan worden toegeschreven aan (ofwel: 'verklaard door') het geslacht van de leerkracht; een effect van 0,20 'verklaart' 4% van de variantie (Doesborgh, 2003).

4 Effecten van het geslacht van de leerkrachten op de leerlingen

4.1. Inleiding

Dit hoofdstuk vormt de kern van het onderzoek. Centraal staat de vraag wat het effect is van het geslacht van de leerkrachten op de prestaties, de houding en het gedrag van de leerlingen. We benaderen ‘het geslacht van de leerkrachten’ op de volgende drie manieren:

- Eerst kijken we naar het *cumulatieve effect*, dat wil zeggen het aantal mannelijke leerkrachten waarvan de leerlingen in de groepen 1 – 8 les hebben gehad.
- Vervolgens richten we ons op het *fase-effect*, waarbij we nagaan of er effecten zijn van de fase waarin de leerlingen les hebben gehad van mannelijke leerkrachten. Het kan immers zijn dat er verschillen zijn tussen de lagere en de hogere jaargroepen.
- En als laatste analyseren we het *moment-effect*, dat wil zeggen het effect van het geslacht van de leerkracht die de leerlingen op een bepaald moment hebben gehad, hier in jaargroep 8. Kenmerken als het welbevinden en de relatie leerkracht-leerling zijn waarschijnlijk meer afhankelijk van het geslacht van de leerkracht die de leerlingen op een bepaald moment hebben, dan van alle leerkrachten die de leerlingen tot dan toe hebben gehad.

4.2 Steekproef en kenmerken

Zoals al in hoofdstuk 1 is aangegeven, richten we ons bij deze analyses op de *onvertraagde* leerlingen, ofwel de leerlingen die in hun loopbaan door het basisonderwijs niet zijn blijven zitten of naar het speciaal onderwijs zijn verwezen. Het betreft hier twee cohorten leerlingen, namelijk leerlingen die in schooljaar 1993/1994 in groep 1 zijn gestart en in 2000/2001 in groep 8 zaten, en leerlingen die in 1995/1996 in groep 1 zijn gestart en in 2002/2003 in groep 8 zaten. Ter illustratie staat in Figuur 4.1 aangegeven bij welke PRIMA-metingen de leerlingen al eerder betrokken zijn geweest. Omdat alle kenmerken in deze PRIMA-metingen op dezelfde wijze zijn vastgesteld, konden beide cohorten voor de analyses worden samengevoegd. Dit resulteerde in een bestand met 5181 leerlingen uit groep 8; zij kregen in die groep les van 251 groepsleerkrachten op 163 scholen.

Figuur 4.1 – De PRIMA-metingen waaraan leerlingen hebben deelgenomen die bij PRIMA-4 in groep 8 zaten (cursief), en de leerlingen die bij PRIMA-5 in groep 8 zaten (vet)

| schooljaar | PRIMA-1 | PRIMA-2 | PRIMA-3 | PRIMA-4 | PRIMA-5 |
|------------|----------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------|
| 1994/1995 | <i>groep 2</i> | | | | |
| 1996/1997 | | <i>groep 4</i> groep 2 | | | |
| 1998/1999 | | | <i>groep 6</i> groep 4 | | |
| 2000/2001 | | | | <i>groep 8</i> groep 6 | |
| 2002/2003 | | | | | groep 8 |

In de analyses die in dit hoofdstuk worden beschreven, staan een aantal kenmerken centraal. Het gaat om kenmerken op het niveau van de leerlingen en kenmerken op het niveau van de leerkrachten. We zullen hierna een korte omschrijving van elk van deze kenmerken geven; voor details verwijzen we naar Driessen, Van Langen & Vierke (2002; 2004) en Van der Veen, Van der Meijden & Ledoux (2004).

Van de leerlingen is de volgende informatie beschikbaar:

- *Geslacht*. (1) Jongen, (2) meisje.
- *Etniciteit*. Geïndiceerd via het geboorteland van de ouders. In principe is het land van de moeder genomen, als die er niet was (bv. bij eenoudergezinnen) dat van de vader. Daarbij zijn vier categorieën onderscheiden: (1) Nederland, (2) Suriname/Antillen, (3) Turkije/Marokko, (4) overig buitenland.
- *Sociaal milieu*. Geïndiceerd via het opleidingsniveau van de ouders. Hier is het hoogste niveau binnen het gezin genomen, met als categorieën: (1) maximaal lager onderwijs, (2) maximaal lager beroepsonderwijs, (3) maximaal middelbaar beroepsonderwijs, (4) hoger beroepsonderwijs/wetenschappelijk onderwijs.
- *Cognitieve competenties*. De toetsprestaties voor taal en rekenen, die zijn gemeten met behulp van een speciaal voor het PRIMA-onderzoek door het Cito geconstrueerde taaltoets, respectievelijk de Rekenen/wiskundetoets M8 uit het Cito-Leerlingvolgsysteem. De resultaten op beide toetsen zijn omgezet in zogenoemde vaardigheidsscores.
- *Niet-cognitieve competenties*. Onder niet-cognitieve competenties verstaan we een aantal sociale en psychologische kenmerken ofwel houdings- en gedragskenmerken. Informatie over deze niet-cognitieve competenties komt uit twee bronnen, namelijk de groepsleerkrachten en de leerlingen zelf.

De groepsleerkrachten hebben hun leerlingen op dergelijke kenmerken beoordeeld door een serie uitspraken te scoren van het zogenoemde leerlingprofiel. Daarbij golden vijf antwoordmogelijkheden die varieerden van (1) beslist onwaar, tot (5) beslist waar. Het betreft de volgende kenmerken: Zelfvertrouwen, en dan met name de psychische component daarvan (bv. Raakt gauw in paniek), Welbevinden met betrekking tot school (bv. Komt met tegenzin naar school), Werkhouding (bv. Denkt al gauw dat het werk af is), Sociaal gedrag (bv. Is vaak brutaal), en Relatie met leerkracht (bv. Voelt zich bij mij op zijn/haar gemak).

De leerlingen hebben de vragenlijst schoolwelbevinden ingevuld. Deze bevatte een aantal zelfbeoordelingsitems met als scoremogelijkheden (1) dat is helemaal niet waar, tot (5) dat is helemaal waar. Hier zijn twee kenmerken uit genomen: Zelfvertrouwen, met name de cognitieve dimensie daarvan (bv. Ik ben een van de beste leerlingen van de klas') en Welbevinden (bv. Ik kan goed met de juf/meester opschieten; Ik verveel me op school; Ik vind dat we met aardige jongens en meisjes in de klas zitten).

De kenmerken Zelfvertrouwen en Welbevinden zijn dus via zowel leerkrachten als leerlingen zelf gemeten. Bij zelfvertrouwen zijn er accentverschillen wat betreft de psychische dan wel cognitieve dimensie. Welbevinden zoals dat via de leerlingen is gemeten dekt een bredere lading dan het kenmerk Welbevinden zoals dat door de groepsleerkracht is beoordeeld; deels omvat deze namelijk ook het kenmerk Relatie met leerkracht. Ter wille van de leesbaarheid zullen we ondanks deze verschillen in de tekst en tabellen hierna de korte aanduidingen Zelfvertrouwen en Welbevinden hantieren.

De scores op deze kenmerken zijn zodanig getransformeerd dat naarmate de score hoger wordt het kenmerk in sterkere mate aanwezig is, waarbij bijvoorbeeld voor het kenmerk zelfvertrouwen (1) geen, en (5) veel zelfvertrouwen uitdrukt.

Van de leerkrachten gebruiken we de volgende kenmerken:

- *Geslacht*. (1) Man, (2) vrouw.
- *Pedagogisch-didactische kenmerken*. In de analyses wordt zonnodig rekening gehouden met enkele kenmerken die betrekking hebben op de achtergronden van de leerkrachten, hun pedagogisch-didactische aanpak, en de klas waaraan ze lesgeven. Deze kenmerken zijn geselecteerd op basis van vergelijkende analyses die we in hoofdstuk 3 van dit rapport hebben beschreven. Het gaat om kenmerken waarop mannelijke en vrouwelijke leerkrachten bleken te verschillen. Op de eerste plaats Onderwijservaring (het aantal jaren dat de leerkracht voor de klas staat), en vervolgens – maar in mindere mate – Nadruk op cognitieve doelen, en Duobaan (of de leerlingen van één of van meer leerkrachten les hebben gehad in de betreffende groep). Deze kenmerken zijn beschikbaar voor de groepen 4, 6 en 8. Voor de analyses zijn de gemiddelden genomen van die drie groepen.

Hierboven hebben we aangegeven dat de steekproef van leerlingen in totaal 5181 leerlingen telde. Binnen PRIMA worden echter niet bij alle leerlingen alle gegevens verzameld. Om de leerkrachten niet te zeer belasten, hoefden zij niet van alle leerlingen het leerlingprofiel in te vullen. Dat is – op toevalsbasis – van ongeveer 60% van de leerlingen gebeurd. Dit betekent dat de analyses met prestaties en zelfvertrouwen en welbevinden volgens de leerlingen zelf op bijna 5000 leerlingen zijn gebaseerd en die met zelfvertrouwen, welbevinden, werkhouding, sociaal gedrag en relatie leerkracht-leerling volgens de leerkrachten op ruim 3000 leerlingen.

4.3 Verschillen in competenties tussen jongens en meisjes

Voordat we overgaan naar de kern van dit hoofdstuk, presenteren we eerst een overzicht van de samenhangen tussen de drie achtergrondkenmerken van de leerlingen (geslacht, etniciteit en ouderlijke opleiding) en hun prestaties, houdingen en gedrag. Deze samenhangen geven we in Tabel 4.1 weer in de vorm van gemiddelden. In deze tabel vermelden we ook de Eta-coëfficiënt om een indruk te geven van de sterkte van de samenhangen. Pro memorie: een Eta van 0,15 en hoger beschouwen we als net-significant en een Eta van 0,20 en hoger als relevant, en we geven dat aan met *, respectievelijk **.

Tabel 4.1a – Prestaties, houdingen en gedrag naar geslacht leerling (gemiddelden)

| | geslacht | | totaal | Eta |
|----------------------------|----------|--------|--------|--------|
| | jongen | meisje | | |
| taal | 1114 | 1115 | 1114 | 0,02 |
| rekenen | 118 | 115 | 117 | 0,14 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 3,3 | 3,1 | 3,2 | 0,11 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 3,6 | 3,9 | 3,7 | 0,15* |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 0,01 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 3,8 | 4,0 | 3,9 | 0,14 |
| werkhouding | 3,1 | 3,6 | 3,4 | 0,28** |
| gedrag | 3,4 | 3,7 | 3,6 | 0,22** |
| relatie leerkracht | 3,9 | 4,0 | 4,0 | 0,12 |

Tabel 4.1b – Prestaties, houdingen en gedrag naar etniciteit (gemiddelden)

| | eticiteit | | | | totaal | Eta |
|----------------------------|-----------|---------|----------|--------|--------|--------|
| | Ned | Sur/Ant | Turk/Mar | overig | | |
| taal | 1120 | 1103 | 1089 | 1111 | 1114 | 0,32** |
| rekenen | 117 | 115 | 113 | 117 | 117 | 0,16* |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 3,2 | 3,0 | 3,2 | 3,3 | 3,2 | 0,07 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 3,7 | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 0,06 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 3,7 | 3,7 | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 0,02 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 3,9 | 4,0 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 0,04 |
| werkhouding | 3,4 | 3,5 | 3,2 | 3,5 | 3,4 | 0,08 |
| gedrag | 3,6 | 3,6 | 3,3 | 3,6 | 3,6 | 0,12 |
| relatie leerkracht | 4,0 | 4,0 | 3,8 | 3,9 | 4,0 | 0,11 |

Tabel 4.1c – Prestaties, houdingen en gedrag naar opleiding ouders (gemiddelden)

| | opleiding | | | | totaal | Eta |
|----------------------------|-----------|------|------|--------|--------|--------|
| | LO | LBO | MBO | HBO/WO | | |
| taal | 1092 | 1106 | 1121 | 1133 | 1114 | 0,38** |
| rekenen | 113 | 114 | 118 | 121 | 117 | 0,30** |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 3,2 | 3,0 | 3,2 | 3,4 | 3,2 | 0,21** |
| welbevinden (vlg. ll.) | 3,8 | 3,7 | 3,8 | 3,8 | 3,7 | 0,05 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 3,7 | 3,7 | 3,8 | 3,8 | 3,7 | 0,07 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 3,8 | 3,8 | 3,9 | 4,0 | 3,9 | 0,10 |
| werkhouding | 3,2 | 3,3 | 3,4 | 3,6 | 3,4 | 0,15* |
| gedrag | 3,4 | 3,5 | 3,6 | 3,7 | 3,6 | 0,13 |
| relatie leerkracht | 3,9 | 3,9 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 0,08 |

Uit Tabel 4.1a volgt dat meisjes minder goed zijn qua rekenen, maar hun welbevinden zoals beoordeeld door de leerkracht is wat beter, evenals hun relatie met de leerkracht. Het verschil op deze drie kenmerken ligt onder het niveau van wat we als ‘net-significant’ hebben gedefinieerd. Er zijn wel significante verschillen op welbevinden zoals door henzelf beoordeeld, en op werkhouding en sociaal gedrag zoals door hun leerkrachten beoordeeld; op deze drie kenmerken scoren meisjes hoger dan jongens.

De gegevens in Tabel 4.1b laten zien dat Nederlandse leerlingen duidelijk beter zijn in taal dan de drie allochtone groepen. Wat rekenen betreft scoren Nederlandse leerlingen even hoog als de categorie ‘overig allochtoon’. Voor zowel taal als rekenen geldt dat de prestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen het laagst zijn. Dat is eveneens – maar niet significant – het geval met betrekking tot het sociaal gedrag en de relatie tussen leerling en leerkracht.

Uit Tabel 4.1c blijkt dat kinderen van MBO en hoger opgeleide ouders duidelijk beter zijn in taal en rekenen dan kinderen van lager opgeleide ouders. Kinderen van HBO/WO-opgeleide ouders hebben volgens hun eigen inschatting een relevant hoger zelfvertrouwen dan de andere categorieën. Ook hebben deze kinderen een iets betere werkhouding dan gemiddeld. Qua sociaal gedrag is er eveneens een licht verband met het ouderlijke opleidingsniveau, maar dat is niet significant.

4.4 Effecten van het geslacht van de leerkrachten

Voor de beantwoording van de centrale vraag van dit onderzoek, wat is het effect van het geslacht van de leerkrachten op de competenties van de leerlingen, hebben we steeds volgens hetzelfde patroon drie analyses uitgevoerd.

Eerst is met behulp van *een-weg variantie-analyse* het effect bepaald van het geslacht van de leerkrachten op de competenties van de leerlingen. Bij deze analyses is, behalve de competenties van de leerlingen, één kenmerk betrokken, te weten het geslacht van de leerkracht. Daarmee kan bijvoorbeeld de vraag worden beantwoord:

- Zijn er bij de totale groep van leerlingen verschillen in prestaties die te maken hebben met het geslacht van de leerkrachten?

Vervolgens is via *twee-weg variantie-analyse* nagegaan of er sprake is van zogenoemde interactie-effecten van het geslacht van de leerkrachten met elk van de drie leerlingkenmerken, te weten geslacht, etniciteit en opleiding ouders. Bij deze analyses zijn dus, behalve de competenties van de leerlingen, telkens twee kenmerken betrokken. Het gaat dus om een verbijzondering van de een-weg variantie-analyses. Daarmee kunnen dus vragen worden beantwoord als:

- Is het effect van het geslacht van de leerkrachten voor meisjes anders dan voor jongens?
- Is het effect van het geslacht van de leerkrachten voor Turkse leerlingen anders dan voor Nederlandse leerlingen?
- Is het effect van het geslacht van de leerkrachten voor leerlingen van laag opgeleide ouders anders dan voor leerlingen van hoog opgeleide ouders?

Daarna zijn *drie-weg variantie-analyses* uitgevoerd met het geslacht van de leerkrachten, het geslacht van de leerlingen en de etniciteit, respectievelijk ouderlijke opleiding. Hier gaat het, naast de leerlingcompetenties, telkens om drie kenmerken. Dit vormt dus weer een verdere verbijzondering van de twee-weg variantie-analyses. Daarmee kan bijvoorbeeld de vraag worden beantwoord:

- Is het effect van het geslacht van de leerkrachten voor Turkse meisjes anders dan voor Turkse jongens?

Als laatste zijn we nog nagegaan of er wellicht een relatie is met die kenmerken, waarvan we in hoofdstuk 3 hebben laten zien dat mannelijke en vrouwelijke leerkrachten er significant op verschilden. Het betreft onderwijservaring, nadruk cognitieve doelen, en duobaan.

Hierna volgen achtereenvolgens de resultaten van deze analyses voor elk van de drie varianten, te weten het cumulatieve effect, het fase-effect, en het moment-effect.

4.4.1 Het cumulatieve effect

In deze paragraaf gaan we na wat het effect is van het totaal aantal mannelijke leerkrachten dat een leerling gedurende de hele basisschoolperiode, groep 1 – 8, heeft gehad. Van elke leerling is bekend of hij/zij een mannelijke of vrouwelijke leerkracht in de groepen 1 tot en met 8 heeft gehad. De verdelingen van het aantal vrouwelijke versus mannelijke leerkrachten gespecificeerd naar jaargroep staan in Tabel 4.2.

Tabel 4.2 – Geslacht van de leerkracht, naar groep (in %)

| groep | geslacht | |
|-------|----------|-------|
| | man | vrouw |
| 1 | 2 | 98 |
| 2 | 3 | 97 |
| 3 | 10 | 90 |
| 4 | 21 | 79 |
| 5 | 38 | 62 |
| 6 | 47 | 53 |
| 7 | 60 | 40 |
| 8 | 60 | 40 |

De tabel maakt duidelijk dat het aandeel leerlingen dat een mannelijke leerkracht heeft gehad, toeneemt van ongeveer 2 in de eerste twee (kleuter)groepen tot 60% in de hoogste twee groepen. Op basis van deze gegevens hebben we geteld hoeveel mannelijke leerkrachten een leerling heeft gehad gedurende de hele basisschoolperiode. Het resultaat van die telling staat in Tabel 4.3.

Tabel 4.3 – Aantal mannelijke leerkrachten (in %)

| aantal mannelijke leerkrachten | % |
|--------------------------------|----|
| 0 | 8 |
| 1 | 19 |
| 2 | 27 |
| 3 | 23 |
| 4 | 15 |
| 5 | 6 |
| 6 | 1 |

De helft van de leerlingen heeft 2 of 3 mannelijke leerkrachten gehad, ruwweg een kwart van de leerlingen minder, respectievelijk meer. Geen van de leerlingen heeft in elke groep een mannelijke leerkracht gehad (de score 8, maar ook 7 komt niet voor), wat op het conto kan worden geschreven van het feit dat nagenoeg alle leerkrachten in de groepen 1 en 2 vrouwen zijn.

In Tabel 4.4 laten we zien hoe de drie leerlingkenmerken (geslacht, etniciteit opleiding ouders) samenhangen met het aantal mannelijke leerkrachten waarvan ze les hebben gehad. Een vraag die hiermee bijvoorbeeld kan worden beantwoord is of jongens misschien vaker les hebben gehad van mannelijke leerkrachten dan meisjes. Omdat de vulling van de categorie ‘6 mannelijke leerkrachten’ te gering is voor zinvolle analyse, is deze steeds samengevoegd met de categorie 5. In de tabellen staan kolompercentages die steeds tot 100% optellen.

Tabel 4.4a – Aantal mannelijke leerkrachten naar geslacht leerling (in %)

| aantal mannelijke leerkrachten | geslacht | | totaal | Eta |
|-----------------------------------|----------|--------|--------|------|
| | jongen | meisje | | |
| 0 | 8 | 9 | 8 | 0,00 |
| 1 | 18 | 20 | 19 | 0,02 |
| 2 | 26 | 27 | 27 | 0,01 |
| 3 | 24 | 23 | 23 | 0,01 |
| 4 | 16 | 15 | 15 | 0,02 |
| 5/6 | 8 | 7 | 7 | 0,01 |

Tabel 4.4b – Aantal mannelijke leerkrachten naar etniciteit (in %)

| aantal mannelijke leerkrachten | eticiteit | | | | totaal | Eta |
|-----------------------------------|-----------|---------|----------|--------|--------|------|
| | Ned | Sur/Ant | Turk/Mar | overig | | |
| 0 | 8 | 5 | 9 | 9 | 8 | 0,03 |
| 1 | 18 | 34 | 18 | 22 | 19 | 0,08 |
| 2 | 27 | 21 | 27 | 23 | 27 | 0,03 |
| 3 | 24 | 22 | 21 | 26 | 23 | 0,03 |
| 4 | 15 | 14 | 20 | 14 | 15 | 0,05 |
| 5/6 | 8 | 3 | 6 | 6 | 7 | 0,04 |

Tabel 4.4 – Aantal mannelijke leerkrachten naar opleiding ouders (in %)

| aantal mannelijke leerkrachten | opleiding | | | | totaal | Eta |
|-----------------------------------|-----------|-----|-----|--------|--------|------|
| | LO | LBO | MBO | HBO/WO | | |
| 0 | 8 | 7 | 9 | 11 | 8 | 0,05 |
| 1 | 20 | 17 | 18 | 24 | 19 | 0,06 |
| 2 | 27 | 24 | 28 | 28 | 27 | 0,04 |
| 3 | 18 | 27 | 23 | 21 | 23 | 0,07 |
| 4 | 20 | 17 | 15 | 10 | 15 | 0,08 |
| 5/6 | 7 | 9 | 7 | 7 | 7 | 0,04 |

Er zijn geen significante verbanden tussen de leerlingkenmerken en het geslacht van de leerkracht: alle Eta's blijven ruim onder het criterium. Dit betekent dus dat jongens niet vaker mannelijke leraren hebben gehad dan meisjes, dat Nederlandse leerlingen niet vaker mannelijke leraren hebben gehad dan niet-Nederlandse leerlingen en dat leerlingen van hoogopgeleide ouders niet vaker mannelijke leerkrachten hebben gehad dan leerlingen van laagopgeleide ouders.

Tabel 4.5 geeft antwoord op de centrale vraag in dit onderzoek: leidt het hebben gehad van meer mannelijke leerkrachten tot andere prestaties, houdingen en gedrag bij leerlingen? In de tabel geven we de gemiddelde scores op elk van de negen leerlingcompetenties weer.

Tabel 4.5 – Prestaties, houdingen en gedrag naar aantal mannelijke leerkrachten (gemiddelden)

| | aantal mannelijke leerkrachten | | | | | | totaal | Eta |
|----------------------------|--------------------------------|------|------|------|------|------|--------|------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5/6 | | |
| taal | 1114 | 1113 | 1116 | 1116 | 1110 | 1115 | 1114 | 0,07 |
| rekenen | 116 | 116 | 117 | 118 | 116 | 117 | 117 | 0,06 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 0,02 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 0,05 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 3,8 | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,8 | 3,7 | 0,08 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 4,0 | 4,0 | 3,9 | 3,9 | 3,8 | 3,8 | 3,9 | 0,11 |
| werkhouding | 3,4 | 3,5 | 3,4 | 3,4 | 3,3 | 3,2 | 3,4 | 0,08 |
| gedrag | 3,5 | 3,7 | 3,5 | 3,6 | 3,5 | 3,5 | 3,6 | 0,08 |
| relatie leerkracht | 4,0 | 4,0 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 4,0 | 0,09 |

De conclusie die op basis van Tabel 4.5 getrokken kan worden luidt dat er geen verschillen zijn tussen leerlingen die weinig, respectievelijk veel mannelijke leerkrachten hebben gehad tijdens hun loopbaan in het basisonderwijs: alle Eta's liggen ver beneden het niveau van wat als een significante samenhang geldt.

Vervolgens onderzoeken we of er wel sprake is van significante verbanden als we deze samenhangen specificeren naar de drie leerlingkenmerken. In Tabel 4.6 presenteren we de eerste serie interactiecoëfficiënten. Het betreft de interactie Eta's uit de twee-weg variantie-analyses van geslacht leerkrachten met respectievelijk geslacht leerling, etniciteit en opleiding ouders op de prestaties, houdingen en gedrag.

Tabel 4.6 – Twee-weg interacties aantal mannelijke leerkrachten * geslacht, etniciteit en opleiding ouders (Eta's)

| | geslacht | eticiteit | opleiding |
|----------------------------|----------|-----------|-----------|
| taal | 0,02 | 0,05 | 0,03 |
| rekenen | 0,03 | 0,04 | 0,04 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 0,03 | 0,05 | 0,05 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 0,03 | 0,05 | 0,05 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 0,02 | 0,08 | 0,05 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 0,03 | 0,09 | 0,07 |
| werkhouding | 0,04 | 0,06 | 0,06 |
| gedrag | 0,04 | 0,07 | 0,07 |
| relatie leerkracht | 0,06 | 0,10 | 0,09 |

De tabel maakt duidelijk dat er in het geheel geen interactieve effecten zijn. Dit betekent dus dat het ontbreken van een effect van het aantal mannelijke leerkrachten op prestaties, houdingen en gedrag zowel bij jongens als bij meisjes voorkomt, zowel bij Nederlandse als allochtone leerlingen en zowel bij leerlingen van laag- als hoogopgeleide ouders.

Ter illustratie van het ontbreken van interactie-effecten van het geslacht van de leerkrachten met het geslacht van de leerling hebben we Tabel 4.5 apart voor jongens en meisjes gemaakt. Het resultaat geven we in Tabel 4.7 weer.

Tabel 4.7a – Prestaties, houdingen en gedrag naar aantal mannelijke leerkrachten; subgroep jongens (gemiddelden)

| | aantal mannelijke leerkrachten | | | | | | totaal | Eta |
|----------------------------|--------------------------------|------|------|------|------|------|--------|------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5/6 | | |
| taal | 1111 | 1111 | 1115 | 1117 | 1109 | 1116 | 1114 | 0,08 |
| rekenen | 117 | 117 | 118 | 119 | 117 | 119 | 118 | 0,08 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 3,3 | 3,3 | 3,2 | 3,3 | 3,2 | 3,4 | 3,3 | 0,05 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 3,6 | 3,7 | 3,7 | 3,6 | 3,6 | 3,7 | 3,6 | 0,05 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 3,8 | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,8 | 3,7 | 0,07 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 3,8 | 3,9 | 3,8 | 3,8 | 3,7 | 3,8 | 3,8 | 0,08 |
| werkhouding | 3,1 | 3,2 | 3,1 | 3,1 | 3,1 | 3,1 | 3,1 | 0,05 |
| gedrag | 3,3 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,3 | 3,4 | 3,4 | 0,06 |
| relatie leerkracht | 3,8 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 3,8 | 3,9 | 3,9 | 0,06 |

Tabel 4.7b – Prestaties, houdingen en gedrag naar aantal mannelijke leerkrachten; subgroep meisjes (gemiddelden)

| | aantal mannelijke leerkrachten | | | | | | totaal | Eta |
|---------------------------|--------------------------------|------|------|------|------|------|--------|-------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5/6 | | |
| taal | 1116 | 1114 | 1117 | 1116 | 1110 | 1114 | 1115 | 0,07 |
| rekenen | 116 | 115 | 115 | 116 | 114 | 114 | 115 | 0,07 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 3,2 | 3,1 | 3,1 | 3,1 | 3,1 | 3,0 | 3,1 | 0,08 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 4,0 | 3,9 | 3,9 | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 3,9 | 0,08 |
| zelfvertrouwen (vlg. kr.) | 3,8 | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 3,6 | 3,8 | 3,7 | 0,09 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 4,2 | 4,1 | 4,0 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 4,0 | 0,15 |
| werkhouding | 3,8 | 3,7 | 3,6 | 3,6 | 3,5 | 3,4 | 3,6 | 0,12 |
| gedrag | 3,8 | 3,9 | 3,7 | 3,7 | 3,6 | 3,7 | 3,7 | 0,10 |
| relatie leerkracht | 4,3 | 4,1 | 4,0 | 4,0 | 3,9 | 4,0 | 4,0 | 0,17* |

Uit beide tabellen blijkt dat er inderdaad voor vrijwel alle prestaties-, houding- en gedragskenmerken eenzelfde vlak verloop bestaat over de categorieën van het aantal mannelijke leerkrachten. Bij meisjes vinden we het enige significante (hoewel zwakke) effect van het aantal mannelijke leerkrachten, namelijk meisjes die geen of maar één mannelijke leerkracht hebben gehad, hebben een bovengemiddeld goede relatie met de leerkracht (volgens opgave van de leerkracht, wat dus ook kan duiden op een inschattingsverschil van de relatie tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten). Toch laat de interactie $\text{Eta}=0,06$ van geslacht leerkrachten * geslacht leerling op de relatie leerling-leerkracht (Tabel 4.6, eerste kolom Eta's onderaan) zien dat het verschil in trend tussen jongens en meisjes (bij jongens niet significant met $\text{Eta}=0,06$, bij meisjes net-significant met $\text{Eta}=0,17$) een toevallig verschil is, de interactie is namelijk niet significant.

Als laatste hebben we drie-weg variantie-analyses uitgevoerd met geslacht leerkrachten * etniciteit, respectievelijk opleiding * geslacht leerling. Hiermee kunnen we dus onderzoeken of het ontbreken van een effect van het aantal mannelijke leerkrachten op prestaties, houdingen en gedrag ook bij combinaties van geslacht leerling met de verschillende etniciteiten en opleidingen – afgezien van toeval – in gelijke mate voorkomt. Tabel 4.8 geeft de drie-weg interacties uit deze analyses.

Tabel 4.8 – Drie-weg interacties aantal mannelijke leerkrachten * etniciteit, respectievelijk opleiding * geslacht leerling (Eta's)

| | eticiteit | opleiding |
|----------------------------|-----------|-----------|
| taal | 0,03 | 0,04 |
| rekenen | 0,03 | 0,04 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 0,04 | 0,03 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 0,03 | 0,04 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 0,06 | 0,04 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 0,08 | 0,06 |
| werkhouding | 0,06 | 0,05 |
| gedrag | 0,08 | 0,06 |
| relatie leerkracht | 0,08 | 0,06 |

Uit de tabel blijkt dat het ontbreken van een effect van het aantal mannelijke leerkrachten dus, afgezien van toeval, zowel voorkomt bij Turkse jongens als Turkse meisjes, zowel bij jongens van hoger opgeleide ouders als bij meisjes van lager opgeleide ouders, etc.

4.4.2 Het fase-effect

Behalve naar het geslacht van de leerkrachten als telling van het *aantal* mannelijke leerkrachten hebben we ook gekeken naar de *fase* waarin die mannelijke leerkracht les heeft gegeven. Op basis van getalsmatige overwegingen hebben we de indeling groep 1-6 ten opzichte van groep 7-8 gemaakt, dus ruwweg de kindertijd ten opzichte van de pré-pubertijd. Het resultaat is dus:

1. zowel in groep 1-6 als groep 7-8 geen mannelijke leerkracht gehad;
 2. in groep 1-6 wel, in groep 7-8 geen mannelijke leerkracht gehad;
 3. in groep 1-6 geen, in groep 7-8 wel mannelijke leerkracht gehad;
 4. zowel in groep 1-6 als groep 7-8 één of meer mannelijke leerkrachten gehad.
- Hoe de leerlingen over deze categorieën zijn verdeeld geven we in Tabel 4.9 weer.

Tabel 4.9 – Fase waarin de leerlingen mannelijke leerkrachten hadden (in %)

| fase | % |
|--------------------|----|
| niet 1-6, niet 7-8 | 8 |
| wel 1-6, niet 7-8 | 14 |
| niet 1-6, wel 7-8 | 22 |
| wel 1-6, wel 7-8 | 56 |

Meer dan de helft van de leerlingen heeft dus zowel in groep 1-6 alsook in groep 7-8 één of meer mannelijke leerkrachten gehad. Leerlingen die nooit een mannelijke leraar hebben gehad zijn met 8% duidelijk in de minderheid.

In Tabel 4.10 presenteren we de samenhangen tussen de fase waarin de leerling één of meer mannelijke leerkrachten heeft gehad en de drie leerlingkenmerken; de kolompercentages tellen daarbij weer tot 100% op.

Tabel 4.10a – Fase waarin de leerlingen mannelijke leerkrachten hadden, naar geslacht leerling (in %)

| fase | geslacht | | totaal | Eta |
|--------------------|----------|--------|--------|------|
| | jongen | meisje | | |
| niet 1-6, niet 7-8 | 8 | 9 | 8 | 0,00 |
| wel 1-6, niet 7-8 | 14 | 14 | 14 | 0,00 |
| niet 1-6, wel 7-8 | 21 | 23 | 22 | 0,03 |
| wel 1-6, wel 7-8 | 57 | 55 | 56 | 0,02 |

Tabel 4.10b – Fase waarin de leerlingen mannelijke leerkrachten hadden, naar etniciteit (in %)

| fase | eticiteit | | | | totaal | Eta |
|--------------------|-----------|---------|----------|--------|--------|------|
| | Ned | Sur/Ant | Turk/Mar | overig | | |
| niet 1-6, niet 7-8 | 8 | 5 | 9 | 9 | 8 | 0,03 |
| wel 1-6, niet 7-8 | 13 | 24 | 14 | 11 | 14 | 0,06 |
| niet 1-6, wel 7-8 | 22 | 24 | 21 | 22 | 22 | 0,01 |
| wel 1-6, wel 7-8 | 56 | 48 | 56 | 58 | 56 | 0,03 |

Tabel 4.10c – Fase waarin de leerlingen mannelijke leerkrachten hadden, naar opleiding ouders (in %)

| fase | opleiding | | | | totaal | Eta |
|--------------------|-----------|-----|-----|--------|--------|------|
| | LO | LBO | MBO | HBO/WO | | |
| niet 1-6, niet 7-8 | 8 | 7 | 9 | 11 | 8 | 0,05 |
| wel 1-6, niet 7-8 | 15 | 12 | 13 | 16 | 13 | 0,05 |
| niet 1-6, wel 7-8 | 21 | 21 | 23 | 24 | 22 | 0,03 |
| wel 1-6, wel 7-8 | 56 | 61 | 55 | 49 | 56 | 0,08 |

Naar aanleiding van deze drie tabellen kunnen we constateren dat er geen verschillen zijn tussen jongens en meisjes, etnische groepen en opleidingsniveaus wat betreft de fase waarin de leerlingen les kregen van mannelijke leerkrachten.

In Tabel 4.11 volgen de bevindingen van de kernanalyse; ze worden weergegeven in de vorm van gemiddelde scores.

Tabel 4.11 – Prestaties, houdingen en gedrag naar fase waarin de leerlingen mannelijke leerkrachten hadden (gemiddelden)

| | fase | | | | totaal | Eta |
|----------------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|--------|------|
| | niet 1-6, niet 7-8 | wel 1-6, niet 7-8 | niet 1-6, wel 7-8 | wel 1-6, wel 7-8 | | |
| taal | 1114 | 1113 | 1115 | 1114 | 1114 | 0,02 |
| rekenen | 116 | 116 | 116 | 117 | 117 | 0,05 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 3,2 | 3,1 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 0,06 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 3,8 | 3,7 | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 0,07 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 3,8 | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 0,06 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 4,0 | 4,0 | 3,9 | 3,8 | 3,9 | 0,09 |
| werkhouding | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,3 | 3,4 | 0,05 |
| gedrag | 3,5 | 3,6 | 3,6 | 3,5 | 3,6 | 0,04 |
| relatie leerkracht | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 3,9 | 4,0 | 0,07 |

Net als bij de analyses met het aantal mannelijke leerkrachten blijkt ook hier dat de fase waarin de leerlingen te maken hebben gehad met mannelijke leerkrachten geen effect heeft op de prestaties, houdingen en gedrag.

In Tabel 4.12 gaan we na of er sprake is van twee-weg interactie-effecten van de fase waarin de leerlingen een mannelijke leerkracht hebben gehad en de drie achtergrondkenmerken van de leerlingen.

*Tabel 4.12 – Twee-weg interacties fase * geslacht, etniciteit en opleiding ouders (Eta's)*

| | geslacht | eticiteit | opleiding |
|----------------------------|----------|-----------|-----------|
| taal | 0,02 | 0,05 | 0,05 |
| rekenen | 0,04 | 0,06 | 0,06 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 0,03 | 0,06 | 0,05 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 0,04 | 0,07 | 0,05 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 0,02 | 0,07 | 0,07 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 0,04 | 0,04 | 0,06 |
| werkhouding | 0,04 | 0,06 | 0,04 |
| gedrag | 0,04 | 0,06 | 0,07 |
| relatie leerkracht | 0,07 | 0,06 | 0,06 |

Geen van deze twee-weg interactie-effecten is significant. Dus: het ontbreken van een effect van fase waarin leerlingen te maken hebben gehad met mannelijke leerkrachten op prestaties, houdingen en gedrag is zowel bij jongens als meisjes, zowel bij Nederlandse als allochtone leerlingen en zowel bij leerlingen met hoog- als laag-opgeleide ouders, te constateren.

Ter illustratie van het ontbreken van interactieve werkingen van fase * geslacht leerling hebben we Tabel 4.11 apart opgesteld voor jongens en meisjes. De betreffende gegevens staan in Tabel 4.13. De resultaten spreken voor zich.

Tabel 4.13a – Prestaties, houdingen en gedrag naar fase waarin de leerlingen mannelijke leerkrachten hadden; subgroep jongens (gemiddelden)

| | fase | | | | totaal | Eta |
|----------------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|--------|------|
| | niet 1-6, niet 7-8 | wel 1-6, niet 7-8 | niet 1-6, wel 7-8 | wel 1-6, wel 7-8 | | |
| taal | 1111 | 1113 | 1114 | 1114 | 1114 | 0,02 |
| rekenen | 117 | 117 | 117 | 119 | 118 | 0,08 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 3,3 | 3,2 | 3,3 | 3,3 | 3,3 | 0,06 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 3,6 | 3,6 | 3,7 | 3,6 | 3,6 | 0,07 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 3,8 | 3,9 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 0,08 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 3,8 | 3,9 | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 0,07 |
| werkhouding | 3,1 | 3,2 | 3,1 | 3,1 | 3,1 | 0,02 |
| gedrag | 3,3 | 3,5 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 0,05 |
| relatie leerkracht | 3,8 | 4,0 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 0,05 |

Tabel 4.13b – Prestaties, houdingen en gedrag naar fase waarin de leerlingen mannelijke leerkrachten hadden; subgroep meisjes (gemiddelden)

| | fase | | | | totaal | Eta |
|----------------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|--------|------|
| | niet 1-6, niet 7-8 | wel 1-6, niet 7-8 | niet 1-6, wel 7-8 | wel 1-6, wel 7-8 | | |
| taal | 1116 | 1113 | 1117 | 1115 | 1115 | 0,03 |
| rekenen | 116 | 115 | 115 | 115 | 115 | 0,03 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 3,2 | 3,0 | 3,2 | 3,1 | 3,1 | 0,07 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 4,0 | 3,8 | 3,9 | 3,8 | 3,9 | 0,09 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 3,8 | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 0,06 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 4,2 | 4,1 | 4,0 | 3,9 | 4,0 | 0,14 |
| werkhouding | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 3,6 | 3,6 | 0,09 |
| gedrag | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 0,06 |
| relatie leerkracht | 4,3 | 4,1 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 0,14 |

Als laatste in de analyse-reeks presenteren we in Tabel 4.14 de interactieve effecten uit drie-weg variantie-analyses.

Tabel 4.14 – Drie-weg interacties fase * etniciteit en opleiding * geslacht leerling (Eta's)

| | eticiteit | opleiding |
|----------------------------|-----------|-----------|
| taal | 0,04 | 0,03 |
| rekenen | 0,04 | 0,05 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 0,04 | 0,03 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 0,04 | 0,05 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 0,06 | 0,05 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 0,07 | 0,06 |
| werkhouding | 0,03 | 0,07 |
| gedrag | 0,07 | 0,04 |
| relatie leerkracht | 0,07 | 0,06 |

Ook in dit geval constateren we dat het ontbreken van een effect van de fase waarin de leerlingen les hadden van mannelijke leerkrachten zowel bij Turkse jongens als Turkse meisjes, zowel bij meisjes van hoger opgeleide ouders als bij jongens van lager opgeleide ouders, etc. bestaat.

4.4.3 Het moment-effect

In deze paragraaf gaan we na wat het effect is van het geslacht van de leerkracht die de leerlingen op een bepaald moment hebben gehad. Hier nemen we groep 8 en onderzoeken wat het effect daarvan is op de prestaties, houding en gedrag van de leerlingen in die jaargroep. In Tabel 4.15 presenteren we eerst de samenhangen tussen de drie leerlingkenmerken en het geslacht van de leerkracht in groep 8.

Tabel 4.15a – Geslacht leerkracht groep 8 naar geslacht leerling (in %)

| geslacht leerkracht | geslacht | | totaal | Eta |
|---------------------|----------|--------|--------|------|
| | jongen | meisje | | |
| man | 60 | 61 | 60 | 0,01 |

Tabel 4.15b – Geslacht leerkracht groep 8 naar etniciteit (in %)

| geslacht leerkracht | eticiteit | | | | totaal | Eta |
|---------------------|-----------|---------|----------|--------|--------|------|
| | Ned | Sur/Ant | Turk/Mar | overig | | |
| man | 59 | 57 | 65 | 64 | 60 | 0,05 |

Tabel 4.15c – Geslacht leerkracht groep 8 naar opleiding ouders (in %)

| geslacht leerkracht | opleiding | | | | totaal | Eta |
|---------------------|-----------|-----|-----|--------|--------|------|
| | LO | LBO | MBO | HBO/WO | | |
| man | 63 | 65 | 59 | 54 | 61 | 0,08 |

In groep 8 heeft gemiddeld genomen 60% van de leerlingen een mannelijke leerkracht gehad. Er zijn daarbij geen significante verschillen die te maken hebben met het geslacht van de leerlingen, hun etnische herkomst of sociaal milieu.

In Tabel 4.16 vervolgen we onze analyses met een overzicht van de verdelingen van de prestaties, houding en gedrag naar het geslacht van de leerkrachten.

Tabel 4.16 – Prestaties, houdingen en gedrag naar geslacht leerkracht groep 8 (gemiddelden)

| | geslacht | | totaal | Eta |
|----------------------------|----------|-------|--------|------|
| | man | vrouw | | |
| taal | 1114 | 1114 | 1114 | 0,02 |
| rekenen | 117 | 116 | 117 | 0,02 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 0,01 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 0,00 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 3,7 | 3,8 | 3,7 | 0,07 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 3,8 | 4,0 | 3,9 | 0,09 |
| werkhouding | 3,3 | 3,4 | 3,4 | 0,06 |
| gedrag | 3,5 | 3,6 | 3,6 | 0,04 |
| relatie leerkracht | 3,9 | 4,0 | 4,0 | 0,10 |

We kunnen kort zijn over Tabel 4.16: op geen van de kenmerken is er een verschil tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten.

Als laatste presenteren we nog de twee- en drie-weginteracties van het geslacht van de leerkracht in groep 8 met de drie achtergrondkenmerken van de leerlingen, respectievelijk geslacht leerkracht, geslacht leerling en etniciteit en opleiding. De betreffende interactie Eta's staan in Tabel 4.17 en 4.18.

*Tabel 4.17 – Twee-weg interacties geslacht leerkracht groep 8 * geslacht, etniciteit en opleiding ouders (Eta's)*

| | geslacht | eticiteit | opleiding |
|----------------------------|----------|-----------|-----------|
| taal | 0,02 | 0,02 | 0,01 |
| rekenen | 0,03 | 0,02 | 0,03 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 0,01 | 0,01 | 0,01 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 0,06 | 0,03 | 0,02 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 0,01 | 0,02 | 0,03 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 0,01 | 0,02 | 0,03 |
| werkhouding | 0,02 | 0,03 | 0,03 |
| gedrag | 0,02 | 0,04 | 0,04 |
| relatie leerkracht | 0,06 | 0,02 | 0,04 |

*Tabel 4.18 – Drie-weg interacties geslacht leerkracht groep 8 * etniciteit en opleiding * geslacht leerling (Eta's)*

| | eticiteit | opleiding |
|----------------------------|-----------|-----------|
| taal | 0,01 | 0,02 |
| rekenen | 0,01 | 0,01 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 0,01 | 0,02 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 0,03 | 0,03 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 0,02 | 0,03 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 0,05 | 0,03 |
| werkhouding | 0,03 | 0,03 |
| gedrag | 0,02 | 0,04 |
| relatie leerkracht | 0,04 | 0,02 |

Ook met betrekking tot het geslacht van de leerkracht in groep 8 kunnen we concluderen dat er nergens sprake is van interactie-effecten, ofwel er is geen effect van het geslacht van de leerkracht en dat is ook zo binnen de categorieën van de drie achtergrondkenmerken van de leerlingen, te weten het geslacht, de etniciteit en milieu.

4.5 De relatie met de overige leerkrachtkenmerken

Behalve over het geslacht van de leerkrachten beschikken we nog over drie andere leerkrachtkenmerken. Het betreft de kenmerken waarvan in hoofdstuk 3 is gebleken dat mannelijke en vrouwelijke leerkrachten er op verschilden. Ze zijn berekend op basis van de scores van de leerkrachten die de leerlingen in de groepen 4, 6 en 8 hebben gehad. Het betreft de volgende:

- de gemiddelde onderwijservaring van de leerkrachten;
- de gemiddelde nadruk op cognitieve doelen van de leerkrachten;
- het aantal leerkrachten met een duobaan.

Bij de opzet van de analyses waren we van plan geweest voor het geval er significante effecten zouden zijn van het geslacht van de leerkrachten op de prestaties, houdingen en gedrag van de leerlingen, te onderzoeken of die effecten vervolgens gedeeltelijk te verklaren vallen vanuit deze drie leerkrachtkenmerken. Dit geeft dan meer inzicht in de manier waarop het geslacht van de leerkrachten zijn werking uitoefent, namelijk direct of indirect via bijvoorbeeld onderwijservaring.

Op voorhand viel echter al te zeggen dat we ons van deze verklaring hier niet al te veel moeten voorstellen. De samenhangen tussen bijvoorbeeld het 'aantal mannelijke leerkrachten' en de overige drie leerkrachtkenmerken zijn namelijk niet erg sterk, zoals Tabel 4.19 laat zien. Die tabel geeft de correlaties, waarbij ook hier geldt dat een coëfficiënt van 0,15 net-significant is.

Tabel 4.19 – Samenhangen tussen de contextvariabelen (correlaties)

| | aantal mannelijke leerkrachten | ervaring | cognitieve doelen | duobaan |
|--------------------------------|--------------------------------|----------|-------------------|---------|
| aantal mannelijke leerkrachten | 1,00 | | | |
| ervaring | 0,20 | 1,00 | | |
| cognitieve doelen | 0,13 | 0,19 | 1,00 | |
| duobaan | -0,13 | 0,08 | -0,10 | 1,00 |

De samenhang tussen bijvoorbeeld het aantal mannelijke leerkrachten en de gemiddelde onderwijsservaring ontstaat doordat mannelijke leerkrachten gemiddeld meer onderwijservaring hebben dan vrouwelijke leerkrachten.

Uit de analyses in dit hoofdstuk is echter gebleken dat het geslacht van de leerkrachten er niet toe doet. Desondanks hebben we nog enkele vervolganalyses verricht. Omdat de drie kenmerken relatief zwak met het geslacht van de leerkrachten zijn gecorreleerd, zouden ze misschien toch nog een (zeer beperkte) werking kunnen hebben. Om dat te onderzoeken hebben we variantie-analyses verricht. Omdat dit nu eigenlijk buiten het bestek van dit onderzoek valt, hebben we de resultaten daarvan in de Bijlage bij elkaar gebracht. Het blijkt dat er geen effecten zijn van de drie leerkrachtkenmerken en evenmin is er sprake van interactie-effecten met de drie leerlingachtergrondkenmerken.

4.6 Samenvatting

We kunnen samenvattend nu dus stellen dat er geen werking aangetoond kan worden van het geslacht van de leerkrachten op prestaties, houdingen en gedrag van leerlingen in het basisonderwijs. En dat geldt zowel voor het totaal *aantal* mannelijke leerkrachten waarvan een leerling les heeft gehad, voor de *fase* waarin de leerlingen mannelijke leerkrachten hebben gehad, en voor het geslacht van de leerkracht in *groep 8*. Bovendien blijkt dat er hierbij geen verschillen zijn die te maken hebben met het geslacht van de leerlingen, hun etniciteit en de opleiding van hun ouders.

5 De feminisering van het onderwijs in internationaal perspectief

5.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk hebben we de resultaten beschreven van empirische analyses waarbij het effect van het geslacht van de leerkrachten op de prestaties, houding en gedrag van de leerlingen centraal stond. In dit hoofdstuk doen we verslag van een literatuurstudie naar de internationale bevindingen op dit terrein. Het doel daarvan is nagaan in hoeverre onze bevindingen overeenstemmen met resultaten van onderzoek elders. Die studie hebben we als volgt uitgevoerd. Eerst is via het universitaire bibliothecaire zoekstelsel PiCarta gezocht naar publicaties met als zoektermen combinaties van: boys, girls, feminization, education, school, boys' problem, achievement, behavior, women teachers, gender, sex, role model. Vervolgens is via de literatuurlijsten van de gevonden publicaties verder gezocht naar relevante titels. En ten slotte zijn nog enkele experts in Nederland, België en Engeland op dit terrein benaderd met de vraag naar publicaties op dit terrein.

5.2 Bevindingen

5.2.1 Verschillende perspectieven

Er is al enige eeuwen zorg over verschillen in schoolloopbanen van jongens en meisjes (Frank, Kehler, Lovell & Davison, 2003). De discussie daarover wordt echter afhankelijk van de sociaal-politieke en economische context vanuit verschillende perspectieven gevoerd (Skelton, 2001). Ook verschilt het moment dat men er aandacht aan besteed en de hevigheid waarmee het debat wordt gevoerd. Vergeleken met landen als de Verenigde Staten, Engeland en Australië is het onderwerp in Nederland pas relatief laat op de agenda gekomen en wordt er gereserveerd, defensief, onverschillig of ontkennend op gereageerd (Timmerman & Van Essen, 2004; Veendrick, Tavecchio & Doornenbal, 2004). De aanduiding van het onderwerp varieert met de positie die wordt ingenomen, van het neutrale 'gender differences', 'gender gap' en 'differential levels of achievement between girls and boys' tot 'the boys' problem', 'failing boys' en 'underachievement boys' aan de ene kant en 'the girls' problem' aan de andere (Campbell, 1995; Skelton, 1998, 2001; Younger, Warrington & McLellan, 2002; Smith, 2003).

5.2.2 Verschillen tussen jongens en meisjes?

De discussie kent overigens ook fundamentele kanten. De vraag is bijvoorbeeld aan de orde in hoeverre jongens zich in hun prestaties daadwerkelijk onderscheiden van meisjes. Gillborn & Mirza (2000) en ook Epstein, Elwood, Hey & Maw (1998) relativiseren dit punt door er op te wijzen dat de verschillen naar geslacht veel kleiner zijn dan de verschillen naar etniciteit/ras en sociaal milieu, waarmee de gezinsachtergronden dus veel relevanter zijn dan het geslacht van de leerling. Daarnaast is er discussie over de vraag of het verschil in de loop van de jaren is toe- dan wel afgenomen. Volgens Gillborn & Mirza (2000) neemt het verschil toe, maar Gorard, Rees & Salisbury (1999) betwijfelen of jongens de laatste 25 jaar überhaupt wel beter hebben gepresteerd dan meisjes. Eventuele verschillen worden ook genuanceerd door er op te wijzen dat *alle* leerlingen er op vooruit zijn gegaan (Younger, Warrington & McLellan, 2002). Smith (2003) vindt de morele paniek die ontstaan is nadat bekend werd dat jongens lager presteren dan meisjes merkwaaardig. Vanuit een feministisch perspectief had men een reactie verwacht in de trant van 'well done girls!'. Daarvoor in de plaats worden er meteen maatregelen genomen om het niveau van de jongens weer op peil te brengen. Kennelijk moet er iets gedaan worden aan de voorsprong van de meisjes, i.c. moet die weer weggewerkt worden ('the male repair agenda'; Skelton, 2001). Aan al deze kritiek kan worden toegevoegd dat het maar de vraag is of er überhaupt sprake is van een jongensprobleem. Volgens Smith (2003) en Van Langen, Rekers-Mombarg & Dekkers (2004) wordt dit onderwerp veel te ongenueanceerd beschouwd. Veeleer zou de conclusie moeten zijn dat jongens het op sommige aspecten beter doen dan meisjes (bv. exacte vakken), en dat op andere aspecten meisjes het weer beter doen (bv. taal, gedrag). Daarbij is er ook een relatie met de fase van de loopbaan: door bijvoorbeeld minder voor exacte vakkenpakketten in het voortgezet onderwijs te kiezen, sluiten meisjes vanaf dat moment veel doorstroommogelijkheden uit. Volgens Dekkers (1997) zijn de verticale loopbaanverschillen grotendeels verdwenen: in veel Westerse landen volgen evenveel meisjes als jongens hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs. Er is volgens haar nog wel sprake van horizontale verschillen, dat wil zeggen segregatie binnen onderwijsniveaus. Deze treedt op na de eerste fase van het voortgezet onderwijs ten gevolge van de keuze voor bepaalde vakken, richtingen en sectoren, met als gevolg dat jongens uiteindelijk betere toegangsmogelijkheden hebben tot de arbeidsmarkt. Dat er veel gedifferentieerder naar geslachtsspecifieke schoolloopbanen moet worden gekeken vindt bevestiging in de grote hoeveelheid onderzoek die er op dit terrein is verricht (bv. Bae, Choy, Geddes, Sable & Snyder, 2001; Dekkers, Bosker & Driessen, 2000; House of Representatives, 2002; Siongers, 2002; Ofsted, 2003a).

5.2.3 Paniek en maatregelen

De paniek die is uitgebroken nadat er in sommige studies op werd gewezen dat jongens een achterstand hadden ten opzichte van meisjes, heeft in verschillende landen tot concrete maatregelen geleid (Ehrenberg, Goldhaber & Brewer, 1995; Skelton & Carrington, 2001; Skelton, 2003; Frank, Kehler, Lovell & Davison, 2003). Bij de betreffende overheden heeft het idee post gevat dat een belangrijke oorzaak voor die achterstand moet worden gezocht in de feminisering van het onderwijs. Daarmee wordt bedoeld dat het aandeel vrouwen dat voor de klas staat gestaag toeneemt ten koste van het aandeel mannen dat voor het leraarsberoep kiest. Door dit groeiende aantal vrouwelijke leerkrachten wordt ook het onderwijs zelf, dat wil zeggen de inhoud die wordt overgedragen en de manier waarop dat gebeurt, steeds feminiener. Een consequentie daarvan is dat het op school in toenemende mate ontbreekt aan mannelijke rolmodellen. In landen als Engeland, Australië en de Verenigde Staten ziet de overheid het vergroten van het aantal mannelijke leerkrachten volgens Carrington & Skelton (2001) als de panacee voor het recalcitrante gedrag en lage prestatieniveau van veel jongens. Mannelijke rolmodellen zouden deze jongens met voorbeelden van alternatieve (i.c. meer aangepaste) vormen van mannelijkheid moeten confronteren en daarmee hun negatieve attitude ten opzichte van onderwijs en school ten goede moeten keren (bv. House of Representatives, 2002; DEST, 2003; DfES, 2003).

5.2.4 Theoretische onderbouwingen

Met name vanuit feministisch oogpunt wordt veel kritiek op de genoemde visie geleverd. Volgens Carrington & Skelton (2003) kan het begrip 'rolmodel' op verschillende manieren worden begrepen en wordt het weinig kritisch gebruikt. Waar het in ieder geval aan ontbreekt is een helder theoretisch verklarend 'framework' dat ten grondslag ligt aan de strategieën om meer mannelijke leerkrachten in de school te krijgen. Zij vragen zich bijvoorbeeld sterk af of jongeren zich wel willen identificeren met hun leerkrachten en hen als rolmodellen willen zien. Ook is het niet zo dat een vrouwelijke leerkracht altijd een geschikt model is voor meisjes, en een mannelijke leerkracht voor jongens. Dit matchen op geslacht kan namelijk ook tot versterking van stereotypering leiden, bijvoorbeeld door vijandigheid en wantrouwen van leerlingen, en zorg om positieve discriminatie. Om als een rolmodel te worden gezien door hun leerlingen, moeten leerkrachten hun respect en bewondering zien te verwerven. Dit gebeurt niet automatisch, het gaat er om of dergelijke modellen betekenisvol, toegankelijk, eerlijk en openhartig zijn. Skelton (2003) levert ook fundamentele kritiek op de assumptie die aan de overheidsvisie ten grondslag ligt. Deze gaat er namelijk van uit dat mannelijke leerkrachten jongens voorzien van positieve werk-georiënteerde rolmodellen. Deze visie is echter gebaseerd op simplisti-

sche en naïeve noties die al geruime tijd ter discussie staan. Ze vinden hun oorsprong in sekserol socialisatietheorieën waarbij mannelijkheid en vrouwelijkheid uitsluitend zijn gelokaliseerd binnen mannen, respectievelijk vrouwen. Deze unidimensionele, essentialistische wijze van kijken kan echter de verschillen tussen mannen en mannen en vrouwen en vrouwen onvoldoende begrijpen en verklaren. Tegenwoordig wordt meer uitgegaan van de multidimensionaliteit van de identiteit, waarbij aan mannelijkheid en vrouwelijkheid vorm worden gegeven door kenmerken als milieu, seksualiteit, geloof, leeftijd, etniciteit, etc. Smith (2003) wijst er op dat de invloed van de peer group centraal lijkt te staan bij de rol die jongens aannemen op school. Er doet zich daarbij een conflict voor tussen de eisen van de school en het curriculum (gehoorzaamheid, passiviteit) en de (deels cultureel-pedagogisch bepaalde) behoefte bij jongens zich naar hun mannelijkheid te gedragen op school (machogedrag, autonomie, assertiviteit). Bailey (1996) vraagt zich af of er eigenlijk wel sprake van feminisering van het onderwijs. Misschien wel als gekeken wordt naar het aantal vrouwelijke leerkrachten, maar of dat ook zo is als gelet wordt op het karakter van het onderwijs is de vraag. Het ethos op een school wordt bepaald door degenen die daar de verantwoordelijkheid dragen en de macht hebben, en dat zijn doorgaans mannen (directeuren en bestuursleden). Doordat managementtheorieën steeds meer in zwang raken in het onderwijs wordt dit nog eens versterkt, omdat deze zogenaamde mannelijke eigenschappen zoals leiderschap en autoriteit benadrukken. Hierdoor worden vrouwen ook meer uitgesloten van functies waarbij verantwoordelijkheid moet worden gedragen (Skelton, 2003). Verwacht kan daarom worden dat ook mannelijke waarden de boventoon voeren en blijven voeren. Sabbe (2004) wijst er op dat het motief dat ten grondslag ligt aan de poging om meer mannen voor de klas te krijgen een contradictie vertoont. Aan de ene kant wordt gesteld dat mannen een ander type persoonlijkheid vertegenwoordigen en als rolmodel kunnen fungeren voor jongens. Van jongens wordt gezegd dat ze specifieke behoeften en interesses hebben waaraan alleen mannelijke leerkrachten kunnen voldoen. Aan de andere kant wordt gezegd dat de aanwezigheid van mannen in het onderwijsberoep een anti-stereotypisch signaal is naar jongens toe dat ook mannen kunnen opvoeden en verzorgen.

5.2.5 Empirisch bewijs

Van een onderwerp dat de laatste decennia tot zoveel discussie heeft geleid als ‘the boys’ problem’ zou verwacht kunnen worden dat er ook veel empirisch onderzoek beschikbaar is om de theoretische uitgangspunten en het overheidsbeleid te kunnen onderbouwen. Niets blijkt echter minder waar (vgl. Timmermans & Van Essen, 2004; Veendrick, Tavecchio & Doornenbal, 2004). Skelton (2003: 207) stelt dat ‘A major problem, then, for the current initiatives is that they are not based on any research evidence and therefore lack clear direction’. En Smith (1999: 2) is van mening dat ‘opinions and debates be-

come accepted as commonsense [while] certain issues are silenced and excluded'. Hopf & Hatzichristou (1999: 3) concluderen dat 'Bibliographic search shows that astonishingly little research has focused on the teacher gender variable.' Li (1999: 66) constateert dat 'Unlike the ongoing interest with gender differences in students' mathematics learning, teacher gender has not been dealt with in a substantial way in the educational literature'. Siongers (2002: 4), ten slotte, concludert: 'Al bij al kan dus gesteld worden dat er over het algemeen zeer weinig gekend is over de feminisering van het onderwijs.' Waar ze nog aan toevoegt dat voorzover er studies zijn uitgevoerd, ze voornamelijk betrekking hebben op Angelsaksische landen, waardoor de vergelijkbaarheid bemoeilijkt wordt, en dat het gros van deze studies kwalitatief-beschrijvend is, waardoor generalisatie niet mogelijk is. Er is, samenvattend, weliswaar enorm veel onderzoek uitgevoerd naar verschillen tussen jongens en meisjes, en er is ook enig onderzoek beschikbaar naar verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten, maar de link tussen beide, namelijk de relatie tussen het geslacht van de leerkrachten en de prestaties, houdingen en gedrag van hun mannelijke en vrouwelijke leerlingen, is slechts sporadisch onderzocht. Daar moet nog aan worden toegevoegd dat de focus bij onderzoek rond dit thema doorgaans gericht is op het voortgezet onderwijs, en op attitudes met betrekking tot en prestaties op exacte vakken. Onderzoek in het basisonderwijs wat zich richt op verschillende prestatiedomeinen en op gedrag en houdingen is nauwelijks beschikbaar. Opmerkelijk in dit verband is ook dat in het vele onderzoek dat is uitgevoerd rond het thema 'schooleffectiviteit' het geslacht van de leerkracht nagenoeg niet voorkomt als een potentieel relevante variabele (bv. Scheerens & Bosker, 1997; Reynolds e.a., 1994). Hierna zullen we wat uitvoeriger stilstaan bij de resultaten van de weinige empirische studies die we vonden.

Asher & Gottman (1973) voerden twee experimenten uit om na te gaan of er verschillen optreden in leesvaardigheid van jongens en meisjes die te maken hebben met het geslacht van de leerkracht. In hun onderzoek relateerden ze de taalscores en de vooruitgang daarin van jongens en meisjes tussen het vijfde en zesde leerjaar aan het geslacht van de leerkracht in het vijfde leerjaar. Het onderzoek had betrekking op 34 Amerikaanse basisscholen met in totaal ruim 500 leerlingen in de betreffende jaar. Voor hun onderzoek gebruikten ze zowel covariantie-analyse als herhaalde meting variantie-analyse. Beide experimenten lieten zien dat mannelijke en vrouwelijke leerkrachten even effectief zijn in hun onderwijs aan jongens en meisjes. Met andere woorden: er waren geen effecten van het geslacht van de leerkrachten, en bovendien gold dat voor zowel jongens als meisjes. Asher & Gottman vinden dat geen onverwacht resultaat. Volgens hen gelden er in het onderwijs namelijk gewoon bepaalde normen wat betreft adequaat leerkrachtgedrag, wat er toe leidt dat mannelijke en vrouwelijke leerkrachten dezelfde stijl hanteren. Het is immers maar zeer de vraag of mannelijke en vrouwelijke leerkrachten verschillen in hun keuze voor de onderwijsmethode, de fysieke organisatie van de klas, en de didactische

werkwijze. Als ze daarin niet verschillen zullen de onderwijsuitkomsten waarschijnlijk ook niet verschillen. Dit wijst er volgens Asher & Gottman op dat het niet aannemelijk is dat het aanstellen van meer mannelijke leerkrachten zonder de onderwijssituatie te veranderen tot betere leesprestaties bij jongens zou leiden.

Ehrenberg, Goldhaber & Brewer (1995) verrichtten secundaire analyses op de Amerikaanse NELS-data uit 1988 (National Educational Longitudinal Study). Ze gebruikten gegevens van rond de 3000 leerlingen in leerjaar 8 en 10. Behalve met het geslacht hielden ze ook rekening met de etnische herkomst van de leerlingen (Black, Hispanic, White). Ze keken naar twee typen onderwijsresultaten, namelijk objectieve (toetsprestaties voor geschiedenis, lezen, wiskunde en natuurkunde) en subjectieve (leerkrachtbeoordelingen). Voor de uitgevoerde regressie-analyses berekenden ze eerst de vooruitgang op deze onderwijsresultaten tussen leerjaar 8 en 10. En vervolgens werd geprobeerd de verschillen daarin te verklaren door de leerling- en leerkrachtkenmerken. Ze keken daarbij naar zowel het geslacht van de leerkrachten in leerjaar 8, in leerjaar 10 en leerjaar 8 plus 10. Wat betreft de toetsprestaties lieten de analyses zien dat het geslacht en de etniciteit van de leerkracht daar geen effect op hadden. Ook maakten de analyses duidelijk dat er daarbij geen verschillen waren met betrekking tot het geslacht en de etniciteit van de leerlingen. Ten aanzien van de leerkrachtbeoordelingen bleek dat meisjes steeds hoger werden beoordeeld dan jongens en dat er daarbij in enkele gevallen wel een relatie was met het geslacht en de etniciteit van de leerkracht. Zo werden Black en Hispanic leerlingen hoger beoordeeld door leerkrachten met dezelfde achtergrond, en oordeelden blanke vrouwelijke leerkrachten ook hoger dan blanke mannelijke leerkrachten. Met andere woorden: wat betreft objectieve maten doen het geslacht en de etniciteit van de leerkracht er niet toe, maar als het gaat om subjectieve beoordelingen soms wel. Dit laatste kan volgens de onderzoekers wel van belang zijn als het gaat om bijvoorbeeld vakkenpakketkeuzes.

Hopf & Hatzichristou (1999) voerden een onderzoek uit op Griekse scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. Aan het onderzoek namen ongeveer 2000 leerlingen en 65 leerkrachten deel. Het richtte zich op de academische en psycho-sociale competenties van leerlingen die werden vastgesteld via leerkrachtbeoordelingen. Er waren geen toetsresultaten beschikbaar. Het ging steeds om de koppeling van leerlingen in een bepaald leerjaar aan de leerkracht die hen in dat jaar les gaf. Als analysemethode hanteerden de onderzoekers twee- en drieweg variantie-analyse. Er werden verschillende effecten gevonden van het geslacht van de leerkracht op de academische als ook psycho-sociale factoren, en voor zowel basis- als voortgezet onderwijs. Meisjes werden in het algemeen positiever beoordeeld dan jongens. Ook werden er meerdere interacties gevonden tussen het geslacht van de leerkrachten en dat van de leerlingen. Mannelijke leerkrachten in het basis-onderwijs oordeelden bijvoorbeeld dat jongens vaker interpersoonlijke problemen heb-

ben dan vrouwen. In het voortgezet onderwijs werden leerlingen van het andere geslacht positiever beoordeeld wat betreft hun intrapersoonlijk gedrag (bv. verlegenheid, zich ongelukkig voelen).

Li (1999) voerde een reviewstudie uit naar effecten van het geslacht van de leerkracht op jongens en meisjes bij het vak wiskunde in het voortgezet onderwijs. Er bleek nauwelijks onderzoek op dit terrein beschikbaar. Ze kwam een beperkt aantal studies op het spoor die waren uitgevoerd in Derde-Wereldlanden en waar het effect van het geslacht van de leerkracht op wiskundeprestaties centraal stond. Enkele van deze studies lieten zien dat het geslacht iets uitmaakt: mannen waren meer succesvol in het onderwijzen van wiskunde dan vrouwen. Van de ander kant was er ook een enkel onderzoek waaruit bleek dat meisjes bij vrouwelijke leerkrachten hogere scores haalden. Uit weer ander onderzoek kwam echter naar voren dat er geen geslachtsspecifieke verschillen waren in het beoordelen van jongens en meisjes. Bij de resultaten van deze studies tekent Li aan dat, doordat zij betrekking hebben op ontwikkelingslanden, vergelijkbaarheid lastig is. Dat heeft onder meer te maken met de grote verschillen tussen stad en platteland, met culturele verschillen ten aanzien van het beroep van leerkracht, en het bestaan van aparte jongens- en meisjesscholen (vgl. Warwick & Jatoi, 1994). Li's eindconclusie luidt dat voorzover er effecten optreden van het geslacht van de leerkracht deze herleid kunnen worden tot cultuurverschillen.

Siongers (2002; zie ook Derks & Vermeersch, 2002) onderzocht de gevolgen van de feminisering van het Belgische secundair onderwijs. Ze maakt gebruik van twee groot-schalige databestanden, namelijk TIMSS, leerjaar 2 (mathematics and science) en OBP-WO, leerjaar 6 (waarde-onderzoek). Als analysetechniek hanteerde ze multilevel-analyse. Er zijn verschillende effectmaten bekeken. Bij de analyse van het zittenblijven is zij als indicator voor het geslacht van de leerkrachten uitgegaan van het percentage vrouwelijke leerkrachten op een school. Het bleek dat de geslachtssamenstelling niet van invloed was op het doubleren, noch bij jongens, noch bij meisjes. Bij de analyses deed zich overigens de complicatie voor dat er een zeer sterke samenhang bestond tussen de sekseratio van de leerkrachten en de sekseratio van de leerlingen. Dat had te maken met het feit dat er scholen in het bestand zaten met nagenoeg alleen jongens dan wel meisjes, waarop ook bijna alle leerkrachten van het mannelijke, respectievelijk vrouwelijke geslacht waren. Om die reden moesten de analyses steeds apart worden uitgevoerd voor jongens en meisjes. Ook zijn de wiskundeprestaties geanalyseerd, waarbij het geslacht van een leerkracht werd gekoppeld aan de leerling. Bij het onderzoek naar de waarden kon dat niet omdat de leerlingen dagelijks te maken hadden met meerdere leerkrachten die van invloed konden zijn. Wat wiskunde betreft bleek dat er voor geen van de vijf onderscheiden domeinen een effect uitging van het geslacht van de leerkracht, niet voor jongens en evenmin voor meisjes. Datzelfde gold voor de attitudes ten opzichte van het

vak wiskunde. Bij de analyse van de waarden (zoals burgerzin, welbevinden, en etnische gestrengheid) is weer uitgegaan van het aandeel vrouwelijke leerkrachten op een school. Uit deze analyses kwam naar voren dat er geen enkel verband bestond bij meisjes; bij jongens was er misschien enige invloed op de werkhouding van de jongens.

5.3 Samenvatting

Het 'jongensprobleem', mannelijke rolmodellen en de feminisering van het onderwijs vormen onderwerpen die in het buitenland al gedurende enkele decennia tot heftige debatten leiden. Er is hevige kritiek op het oorzakelijke verband dat tussen deze drie grootheden wordt verondersteld. Vanuit een feministisch perspectief wordt de visie op rolmodellen als achterhaald, simplistisch en naïef bekritiseerd. Opmerkelijk is het bijna geheel ontbreken van empirisch onderzoek waarin de effecten van feminisering van het onderwijs op de leerlingen worden bestudeerd. Voorzover dat onderzoek wel is uitgevoerd, zijn de resultaten niet consistent en lijken vooral op de afwezigheid van dergelijke effecten te wijzen.

Literatuur

- Allison, P. (2002). *Missing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Asher, S., & Gottman, J. (1973). Sex of teacher and student reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 65, (2), 168-171.
- Bae, Y., Choy, S., Geddes, C., Sable, J., & Snyder, T. (2001). *Trends in educational equity of girls & women*. Washington, DC: US Department of Education.
- Bailey, L. (1996). The feminisation of a school? Women teachers in a boys' school. *Gender and Education*, 8, (2), 171-184.
- Campbell, P. (1995). Redefining the girl problem in mathematics. In: W. Secada, E. Fennema, & L. Adajian (Eds.), *New directions for equity in mathematics education* (pp. 225-241). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrington, B., & Skelton, C. (2003). Re-thinking 'role models': Equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. *Journal of Education Policy*, 18, (3), 253-265.
- Childs, G., & McKay, M. (2001). Boys starting school disadvantaged: Implications from teachers' ratings of behaviour and achievement in the first two years. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 303-314.
- Daly, C. (s.a.) *Literature search on improving boys' writing*. London: Ofsted.
- Dekkers, H. (1997). Onderwijs en vrouwen: Van achterstand naar differentiatie. In: G.W. Meijnen (Ed.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie* (pp. 77-93). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dekkers, H., Bosker, R., & Driessen, G. (2000). Complex inequalities of educational opportunities. A large-scale longitudinal study on the relation between gender, social class, ethnicity, and school success. *Educational Research and Evaluation*, 6, (1), 59-82.
- Derks, A., & Vermeersch, H. (2001). *Gender en schools presteren. Een multilevel-analyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- DEST (2003). *Educating boys. Issues and information*. Canberra: DEST.
- DfES (2003). *Using the National Healthy School Standard to raise boys' achievement*. London: DfES.

- Dijken, K. van, & Tavecchio, L. (1998). De pedagogische betekenis van vaders. *Kind en Adolescent*, 19, (1), 68-77.
- Doesborgh, J. (2003). *Considerations in survey analysis*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (1997). Pre-reading and pre-arithmetic instruction in infant education in the Netherlands: A multilevel analysis approach. *Early Child Development and Care*, 134, 1-21.
- Driessen, G., & Doesborgh, J. (1998). *Consistentie in didactische werkwijze binnen de school en prestaties van leerlingen in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Slegers, P. (2000). Consistency of teaching approach and student achievement: An empirical test. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, (1), 57-79.
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2002). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vierde meting 2000-2001*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2004). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vijfde meting 2002-2003*. Nijmegen: ITS.
- Ehrenberg, R., Goldhaber, D., & Brewer, D. (1995). Do teachers' race, gender, and ethnicity matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Industrial and Labor Relations Review*, 48, (3), 547-560.
- Ehrenberg, R., & Brewer, D. (1995). Did teachers' verbal ability and race matter in the 1960s? Coleman revisited. *Economics of Education Review*, 14, (1), 1-21.
- Einarsson, C., & Granström, K. (2002). Gender-biased interaction in the classroom: The influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, (2), 117-127.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., & Maw, J. (Eds.)(1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Essen, M. van (2001). Seksestrategieën. Een historisch perspectief op de feminisering van het onderwijs. *Vernieuwing*, 60, (2), 6-8.
- Evans, M. (1992). An estimate of race and gender role-model effects in teaching high schools. *Journal of Economic Education*, 23, (3), 209-217.
- Francis, B., & Skelton, C. (Eds.)(2001). *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Frank, B., Kehler, M., Lovell, T., & Davison, K. (2003). A tangle of trouble: Boys, masculinity and schooling – future directions. *Educational Review*, 55, (2), 119-133.

- Gillborn, D., & Mirza, H. (2000). *Educational inequality. Mapping race, class and gender*. London: Ofsted.
- Gorard, S., Rees, G., & Salisbury, J. (2001). Investigating the pattern of differential achievement of boys and girls at school. *British Educational Research Journal*, 27, (1), 125-139.
- Harris, M., Rosenthal, R., & Snodgrass, S. (1986). The effects of teacher expectations, gender, and behavior on pupil academic performance and self-concept. *Journal of Educational Research*, 79, (3), 173-179.
- Hopf, D., & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 1-18.
- Hoogeveen, K., Eck, E. van, & Postma, D. (2001). Het dubbele gezicht van de onderwijzer (m/v). Over de zorgende dimensie van professioneel leraarschap. *Vernieuwing*, 60, (2), 9-12.
- House of Representatives. Standing Committee on Education and Training (2002). *Boys: Getting it right. Report on the inquiry into the education of boys*. Canberra.
- Jackson, C. (2002). 'Laddishness' as a self-worth protection strategy. *Gender and Education*, 14, (1), 37-51.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit een biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kenway, J. (1997). Taking stock of gender reform policies for Australian schools: Past, present and future. *British Educational Research Journal*, 23, (3), 329-344.
- Langen, A. van, & Dekkers, H. (submitted). Cross-national differences in participating in tertiary science, technology, engineering and mathematics education.
- Langen, A. van, Rekers-Mombarg, L., & Dekkers, H. (2004). Groepsgebonden verschillen in de keuze van exacte vakken. *Pedagogische Studiën*, 81, (2), 117-133.
- Langen, A. van, Rekers-Mombarg, L., & Dekkers, H. (submitted). Group related differences in the choice of mathematics and science subjects.
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, 41, (1), 63-76.
- Martino, W., & Berrill, D. (2003). Boys, schooling and masculinities: Interrogating the 'right' way to educate boys. *Educational Review*, 55, (2), 99-117.
- Mee, G. van der (1997). Veel vrouwen voor de klas maakt niets uit. Belgisch onderzoek toont geen negatieve effecten voor jongens. *Het Onderwijsblad*, 7, (7), 12-14.
- MinOCW (2003). *Kerncijfers 1998-2002 Onderwijs Cultuur en Wetenschappen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

- Ofsted (2003a). *Boys' achievement in secondary schools*. London: Ofsted.
- Ofsted (2003b). *Yes he can. Schools where boys write well*. London: Ofsted.
- Postma, D. (2001). Afscheid van de meester? Over de feminisering van het leraarsberoep in het basisonderwijs. *Vernieuwing*, 60, (2), 3-5.
- Reynolds, D., e.a. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon
- Sabbe, E. (2004). *Secondary school pupils' perceptions of their male and female teachers*. Paper AERA annual meeting San Diego, CA, USA, March 22-27, 2004.
- SBO (2003). *Jaarboek 2003. Onderwijsarbeidsmarkt in beeld*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Sikkes, R. (2004). Poen, status en de tere jongensziel. Enquête over vervrouwelijking onderwijs. *Het Onderwijsblad*, 8, (7), 16-23.
- Siongers, J. (2002). *De gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs: Een empirische analyse*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Skelton, C. (1996). Learning to be 'tough': The fostering of maleness in one primary school. *Gender and Education*, 8, (2), 185-197.
- Skelton, C. (1998). Feminism and research into masculinities and schooling. *Gender and Education*, 10, (2), 217-227.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys. Masculinities and primary education*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Skelton, C. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55, (2), 195-209.
- Smith, J. (1999). *We need more males in primary teacher education! Or do we?* Paper Australian Association for Research in Education Conference, Melbourne, November.
- Smith, E. (2003). Failing boys and moral panics: Perspectives on the underachievement battle. *British Journal of Educational Studies*, 51, (3), 282-295.
- Tavecchio, L. (1998). Seksespecifieke socialisering niet alleen voor meisjes nadelig. In: A. Meulenbelt e.a., *De eerste sekse. Meninge over mannelijkheid* (pp. 47-66). Amsterdam: Van Gennep.
- Thompson, B. (1998). *Five methodology errors in educational research: The pantheon of statistical significance and other faux pas*. Invited address AERA annual meeting, San Diego, US, April 15, 1998.

- Thompson, B. (2002) 'Statistical,' 'practical,' and 'clinical': How many kinds of significance do counselors need to consider? *Journal of Counseling & Development*, 80, 64-71.
- Timmermans, G., & Essen, M. van (2004). De mythe van het 'vrouwengevaar' . Een historische inventarisatie van (inter)nationaal onderzoek naar de relatie tussen feminisering en 'jongensproblemen' in het onderwijs. *Pedagogiek*, 24, (1), 57-71.
- Veen, I. van der, Meijden, A. van der, & Ledoux, G. (2004). *School- en klaskenmerken basisonderwijs. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vijfde meting 2002-2003*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veendrick, L., Tavecchio, L., & Doornenbal, J. (2004). Jongens als probleem. Inleiding bij het themadeel. *Pedagogiek*, 24, (1), 12-22.
- Vermeulen, M. (2003). Oorlog aan de jongens. *De Volkskrant*, 11 maart 2003.
- Volman, M. (2001). Juffen te veel of meesters te weinig. Waarom is feminisering van het onderwijs erg? *Vernieuwing*, 60, (2), 13-15.
- Wainer, H., & Robinson, D. (2003). Shaping up the practice of null hypothesis significance testing. *Educational Researcher*, 32, (7), 22-30.
- Warrington, M., & Younger, M. (2000). The other side of the gender gap. *Gender and Education*, 12, (4), 493-508.
- Warwick, D., & Jatoi, H. (1994). Teacher gender and student achievement in Pakistan. *Comparative Education Review*, 38, (3), 377-399.
- Woltring, L. (2004). Jongenspedagogiek? Opvoeden met gevoel voor sekseverschillen. *Pedagogiek*, 23, (3), 175-181.
- Younger, M., Warrington, M., & McLellan, R. (2002). The 'problem' of 'under-achieving boys': Some responses from English secondary schools. *School Leadership & Management*, 22, (4), 389-405.

Bijlage

Uit de analyses in hoofdstuk 4 blijkt dat het geslacht van de leerkracht er niet toe doet. We beschikten behalve over het geslacht nog over drie andere contextvariabelen, namelijk onderwijsservaring, nadruk cognitieve doelen en duobaan. Omdat die relatief zwak hiermee zijn gecorreleerd, hebben ze misschien wel een werking. Om dat te onderzoeken hebben we de drie kenmerken eerst tot een aantal categorieën ingedikt. Voor ervaring en cognitieve doelen ging het om zes categorieën, voor duobaan om vijf categorieën. Vervolgens hebben we weer variantie-analyses verricht. We hebben de resultaten daarvan in onderstaande tabellen bij elkaar gezet. We zullen ze verder niet bespreken; de resultaten spreken voor zich: er zijn geen effecten van de drie contextvariabelen en evenmin is er sprake van interactie-effecten met de drie leerlingachtergrondkenmerken.

Tabel B1 – Prestaties, houdingen en gedrag naar jaren onderwijsservaring (gemiddelden)

| | onderwijsservaring | | | | | | totaal | Eta |
|----------------------------|--------------------|-------|-------|-------|-------|------|--------|------|
| | 0-10 | 10-15 | 15-20 | 20-25 | 25-30 | 30+ | | |
| taal | 1113 | 1115 | 1116 | 1117 | 1114 | 1104 | 1114 | 0,08 |
| rekenen | 116 | 115 | 117 | 118 | 117 | 115 | 117 | 0,11 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 0,03 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 3,8 | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,8 | 3,8 | 0,04 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 3,7 | 3,7 | 3,8 | 3,8 | 3,7 | 3,6 | 3,7 | 0,06 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 3,8 | 3,9 | 4,0 | 3,9 | 3,9 | 3,8 | 3,9 | 0,09 |
| werkhouding | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,3 | 3,3 | 3,4 | 0,05 |
| gedrag | 3,5 | 3,6 | 3,6 | 3,6 | 3,5 | 3,4 | 3,6 | 0,09 |
| relatie leerkracht | 3,9 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 3,9 | 3,8 | 4,0 | 0,09 |

Tabel B2 – Twee-weg interacties jaren onderwijservaring * geslacht, etniciteit en opleiding ouders (Eta's)

| | geslacht | eticiteit | opleiding |
|----------------------------|----------|-----------|-----------|
| taal | 0,05 | 0,06 | 0,07 |
| rekenen | 0,02 | 0,07 | 0,10 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 0,06 | 0,05 | 0,07 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 0,04 | 0,06 | 0,05 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 0,04 | 0,07 | 0,10 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 0,05 | 0,07 | 0,07 |
| werkhouding | 0,02 | 0,08 | 0,08 |
| gedrag | 0,05 | 0,07 | 0,07 |
| relatie leerkracht | 0,07 | 0,07 | 0,08 |

Tabel B3 – Prestaties, houdingen en gedrag naar nadruk cognitieve doelen (gemiddelden)

| | nadruk cognitieve doelen | | | | | | totaal | Eta |
|----------------------------|--------------------------|------|------|------|------|------|--------|------|
| | --- | -- | - | + | ++ | +++ | | |
| taal | 1114 | 1119 | 1114 | 1114 | 1116 | 1110 | 1114 | 0,07 |
| rekenen | 117 | 117 | 116 | 117 | 117 | 117 | 117 | 0,03 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 0,04 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 3,8 | 3,7 | 3,8 | 3,8 | 0,06 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 0,05 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 4,0 | 4,0 | 3,8 | 3,9 | 3,8 | 3,8 | 3,9 | 0,10 |
| werkhouding | 3,4 | 3,4 | 3,3 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 0,04 |
| gedrag | 3,6 | 3,6 | 3,5 | 3,6 | 3,5 | 3,5 | 3,6 | 0,07 |
| relatie leerkracht | 4,0 | 4,0 | 3,9 | 4,0 | 4,0 | 3,9 | 4,0 | 0,08 |

Tabel B4 – Twee-weg interacties nadruk cognitieve doelen * geslacht, etniciteit en opleiding ouders (Eta's)

| | geslacht | eticiteit | opleiding |
|----------------------------|----------|-----------|-----------|
| taal | 0,03 | 0,06 | 0,06 |
| rekenen | 0,02 | 0,05 | 0,06 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 0,04 | 0,06 | 0,04 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 0,03 | 0,06 | 0,07 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 0,03 | 0,07 | 0,10 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 0,03 | 0,05 | 0,09 |
| werkhouding | 0,03 | 0,09 | 0,08 |
| gedrag | 0,05 | 0,08 | 0,08 |
| relatie leerkracht | 0,05 | 0,09 | 0,10 |

Tabel B5 – Prestaties, houdingen en gedrag naar duobaan (gemiddelden)

| | duobaan | | | | | totaal | Eta |
|----------------------------|---------|------|------|------|-------|--------|------|
| | + | ++ | +++ | ++++ | +++++ | | |
| taal | 1111 | 1115 | 1117 | 1117 | 1113 | 1114 | 0,07 |
| rekenen | 116 | 117 | 118 | 117 | 116 | 117 | 0,08 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 0,03 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 3,6 | 3,7 | 3,8 | 0,09 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 0,03 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 3,9 | 3,8 | 4,0 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 0,08 |
| werkhouding | 3,4 | 3,3 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 0,04 |
| gedrag | 3,5 | 3,5 | 3,6 | 3,6 | 3,6 | 3,6 | 0,05 |
| relatie leerkracht | 3,9 | 3,9 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 0,05 |

*Tabel B6 – Twee-weg interacties duobaan * geslacht, etniciteit en opleiding ouders (Eta's)*

| | geslacht | eticiteit | opleiding |
|----------------------------|----------|-----------|-----------|
| taal | 0,05 | 0,05 | 0,05 |
| rekenen | 0,03 | 0,07 | 0,07 |
| zelfvertrouwen (vlg. ll.) | 0,03 | 0,04 | 0,06 |
| welbevinden (vlg. ll.) | 0,03 | 0,07 | 0,08 |
| zelfvertrouwen (vlg. lkr.) | 0,05 | 0,05 | 0,07 |
| welbevinden (vlg. lkr.) | 0,01 | 0,08 | 0,04 |
| werkhouding | 0,02 | 0,08 | 0,07 |
| gedrag | 0,03 | 0,06 | 0,09 |
| relatie leerkracht | 0,03 | 0,09 | 0,07 |