

UNIVERSITEIT GENT  
FACULTEIT POLITIEKE EN SOCIALE WETENSCHAPPEN

**DE GENDERKLOOF IN ONDERWIJSPRESTATIES OP EEN  
KRUISPUNT MET ETNICITEIT EN SOCIAAL-ECONOMISCHE  
STATUS: EEN KWANTITATIEVE BENADERING**

Wetenschappelijk artikel

Aantal woorden: 8522

**JASPER DHOORE**

MASTERPROEF SOCIOLOGIE

PROMOTOR: DR. JESSY SIONGERS

COMMISSARIS: DR. DIMITRI VAN MAELE

ACADEMIEJAAR 2014 – 2015



# De genderkloof in onderwijsprestaties op een kruispunt met etniciteit en sociaal-economische status: een kwantitatieve benadering

---

## ***Abstract***

*Despite several attempts to tackle gender inequality, there still exists a gender achievement gap in the Flemish educational landscape to date. More specifically empirical literature reports the underachievement of boys in comparison with girls on numerous educational outcomes, including school grades. This gender achievement gap is well known both internationally and in Flanders (Belgium). However, less is known about the shape the gender gap takes when it is combined with other student characteristics, such as ethnicity and socioeconomic status. The purpose of this empirical study is to quantitatively test if the stated gender gap in achievement varies according to the ethnic and socioeconomic background of students. Use is made of data (2004-2005) from the Flemish Educational Assessment (FIEA) from 9650 students in the third and fifth year of secondary education in a sample of 62 Flemish schools. Multilevel analysis suggest that, a gender achievement gap favoring girls exists in Flemish secondary education, and that the size of this gap is dependent upon the socioeconomic background of students. The gender gap turns out to be larger for students from a higher social class. The gender gap doesn't however vary according to the ethnicity of students. The implications of these results are discussed.*

**Keywords:** Educational gender gap, achievement, ethnicity, socioeconomic status, intersectionality, interaction effect

## Inleiding

---

De genderkloof in onderwijsprestaties is reeds decennia lang voorwerp van bezorgdheid in onderwijssociologisch onderzoek (Derks & Vermeersch, 2001). Doorheen de tijd heeft er zich echter een aandachtsverschuiving voorgedaan. Waar de bekommernis voorheen gericht was op de onderwijsprestaties van meisjes, wordt sinds de jaren 90 van een *'boy problem'* gesproken (Derks & Vermeersch, 2001; Jackson, 1998; Van De Gaer, Pustjens, Van Damme & De Munter, 2006), waarbij jongens het ten aanzien van meisjes slechter doen op heel wat onderwijsindicatoren (Duckworth & Seligman, 2002; Fergusson & Horwood, 1997; Pomerantz, Altermatt & Saxon, 2002). Gezien het belang dat gehecht wordt aan onderwijsuitkomsten (De Groof et al., 2012), geeft dit een somber toekomstbeeld voor de desbetreffende jongens. Een laag onderwijsniveau is niet alleen nefast voor de kansen op de arbeidsmarkt, maar vergroot tevens het risico op sociale uitsluiting (De Rick, Vanhoren, Op den Kamp & Nicaise, 2006).

De relatie tussen gender en onderwijsprestaties is zowel internationaal (Duckworth & Seligman, 2002; Fergusson & Horwood, 1997; Pomerantz et al., 2002), alsook in Vlaanderen grondig gedocumenteerd (Derks & Vermeersch, 2001; Van De Gaer et al., 2006, Van Houtte, 2004c). Waar echter weinig over gekend is, is de vorm die de genderkloof aanneemt indien gender in combinatie met andere determinanten van ongelijkheid voorkomt, zoals etniciteit en sociaal-economische status (SES). In de realiteit vinden er immers intersecties plaats tussen gender, etniciteit en SES, waarbij jongens en meisjes deel uitmaken van een etnische en sociaal-economische groep (Shields, 2008). Mogelijkerwijs leiden dergelijke intersecties tot een kwalitatief andere betekenisgeving aan de werkelijkheid. Zo zou bijvoorbeeld masculiniteit anders ervaren kunnen worden door verschillende etnische en sociaal-economische jongensgroepen (Mullings & Schulz (2006) geciteerd in Shields, 2008, p. 303).

In kwantitatief onderzoek worden etniciteit en SES echter vaak louter ingebracht als controlevariabelen wanneer de genderkloof wordt bestudeerd (Grant & Sleeter, 1986). Op enkele uitzonderingen na (Connolly, 2006; Dekkers, Bosker & Driessen, 2000; Entwisle, Alexander & Olson, 2007; Strand, 2014), zijn kwantitatieve studies over de intersecties tussen deze kenmerken internationaal schaars. Ook in Vlaanderen is zeer weinig gekend over dit thema en zijn ons slechts enkele studies bekend die de genderkloof kwantitatief bestudeerd hebben op een kruispunt met etniciteit en/of SES (Bradt & Van de Walle, 2014; Derks & Vermeersch, 2001). Toch wordt in de literatuur meermaals de noodzaak aan dergelijk integratief onderzoek

aangegeven (Buchmann, DiPrete & McDaniel, 2007; Dekkers et al., 2000; Grant & Sleeter, 1986).

Deze hiaten in de wetenschappelijke literatuur zijn op zijn minst verrassend te noemen. De vraag die zich opdringt is immers hoe etniciteit en SES gerelateerd zijn aan de genderkloof in onderwijsprestaties? Is deze relatie voorspelbaar en is het gecombineerde effect dus te reduceren tot de optelsom van de aparte effecten van deze variabelen? Of is de werkelijkheid complexer en varieert de genderkloof naargelang etnische groep en/of sociaal-economische klasse? Bij het eerste scenario spreekt Connolly (2006) van een additief model, bij het tweede van een interactie-effectenmodel. Misschien schuilt er dus achter prestatieongelijkheid tussen jongens en meisjes een model dat veel complexer is dan het additieve model en gaan de verklaringen van de genderkloof slechts voor een beperkte groep leerlingen op, omdat ze geen rekening houden met de diversiteit die bestaat binnen de genderdichotomie. Naast een bijdrage voor de wetenschap, kan dit inzicht tevens leiden tot een meer genuanceerde beleidsmatige aanpak van gender- en onderwijsongelijkheid.

Een potentiële verklaring voor deze leemte in de literatuur is gerelateerd aan de methodologische vereisten die gepaard gaan met de analyse van interactie-effecten. Een zeer ruim aantal leerlingen zijn nodig om voldoende respondenten te hebben voor de verschillende combinaties van de variabelen. Dergelijke datasets zijn vaak niet voorhanden (Dekkers et al., 2000; Strand, 2014). Door gebruik te maken van een dataset afkomstig van het grootschalige Vlaams Leerlingenonderzoek (VLO), waarin voldoende informatie vervat zit over de gender, etniciteit en SES van leerlingen in het secundair onderwijs wil dit artikel deze lacune in de literatuur opvullen.

Concreet worden binnen dit artikel de associaties onderzocht van etniciteit en SES met genderverschillen in schoolresultaten onder de vorm van eindpercentages op school. Tweewegsinteracties tussen gender en etniciteit en tussen gender en SES zullen worden getoetst om na te gaan of de genderprestatiekloof varieert naargelang de etniciteit en sociale klasse van leerlingen. Meer specifiek is dit onderzoek gericht op schoolprestaties van leerlingen uit het secundair onderwijs. Rekening houdend met de hiaten in de Vlaamse en internationale literatuur omtrent deze intersecties, wil dit artikel een bijdrage leveren om deze leemte te dichten. Dit onderzoek is een van de eerste onderzoeken ons gekend dat zich op dit onderwerp richt in Vlaanderen.

In wat volgt wordt in de eerste plaats relevante literatuur in kaart gebracht die de relatie tussen gender en onderwijsprestaties heeft bestudeerd. Omwille van zijn centrale rol binnen dit onderzoek komt de genderkloof in onderwijsprestaties uitvoerig aan bod binnen de literatuurstudie. Om het samenspel van gender met etniciteit en SES te doorgronden, is het daarnaast belangrijk inzicht te hebben in de unieke relatie van etniciteit en SES met onderwijsprestaties. Daarom worden de relaties van beide achtergrondkenmerken met onderwijsprestaties besproken. Daaropvolgend richt de literatuurstudie zich op de relatie van de genderkloof met etniciteit en SES. In een tweede onderdeel worden de gebruikte methoden en het gehanteerde datamateriaal besproken. Vervolgens wordt binnen de resultatensectie als eerste de relatie van gender met onderwijsprestaties nagegaan. Indien er een genderprestatiekloof wordt teruggevonden, wordt in de tweede plaats nagegaan of deze varieert naargelang de etnische en sociaal-economische achtergrond van leerlingen.

## Theoretische achtergrond

---

### *De genderkloof in onderwijsprestaties*

#### **Gender en onderwijsprestaties**

In de internationale empirische literatuur wordt meermaals aangetoond dat meisjes beter presteren dan jongens in het onderwijs (Duckworth & Seligman, 2002; Fergusson & Horwood, 1997; Pomerantz et al., 2002). Deze bevindingen worden in het Vlaams onderwijs bevestigd. Jongens zouden vaker een jaar moeten zittenblijven, zonder diploma uitstromen, richtingen volgen die niet voorbereiden op hoger onderwijs en minder doorstromen naar het hoger onderwijs (Van Landeghem, Goos & Van Damme, 2010).

Ook op het vlak van onderwijsprestaties onder de vorm van schoolresultaten bestaat deze genderkloof. Meisjes behalen betere punten op schoolse vakken dan jongens (Duckworth & Seligman, 2006; Fergusson & Horwood, 1997). De voorsprong van meisjes tegenover jongens zou zich vooral vanaf de eerste jaren van het secundair onderwijs voordoen (Van Houtte, 2013). Bij deze bevindingen moet echter de kanttekening worden gemaakt dat jongens dan weer hoger scoren op gestandaardiseerde testen en dat het onderpresteren van jongens zich over het algemeen beperkt tot prestaties op school (Duckworth & Seligman, 2006; Roggemans, Spruyt & In't Veld, 2014). Dit reduceert het probleem echter niet. Schoolprestaties zijn immers van groot belang in het kader van de toekomstige levenskansen van deze jongens. Zoals eerder reeds werd besproken kan een laag onderwijsniveau nefast zijn op verschillende levensgebieden (De Rick et al., 2006).

#### **De genderkloof: masculiniteit en feminiteit**

Onderzoek toont aan dat de genderkloof niet verklaard kan worden door een differentiële intelligentie van jongens ten opzichte van meisjes (Duckworth & Seligman, 2006; Fergusson & Horwood, 1997). Verschillende auteurs gaan dan ook op zoek naar verklaringen bij gendergebonden niet-cognitieve attitudes en gedragingen ten aanzien van school en onderwijs (Fergusson & Horwood, 1997; Van Houtte, 2004c; Warrington, Younger & Williams, 2000). Zo zouden jongens vaker dan meisjes onderwijs als zinloos bestempelen en minder gemotiveerd zijn om zich in te zetten voor school (Van Houtte, 2004c). Om deze genderspecifieke attitudes ten aanzien van het onderwijs sociologisch te verklaren, worden deze gekaderd binnen de

gendersculturen van masculiniteit en feminiteit die de samenleving typeren (Schippers, 2007; Van Houtte, 2004a, 2004c; Van Maele, Huyge, Vantieghem & Van Houtte, 2014).

Centraal binnen deze theorieën staat het concept ‘hegemonische masculiniteit’. Volgens Connell (1996) worden samenlevingen gekenmerkt door een verscheidenheid aan masculiniteiten. Deze masculiniteiten worden binnen een cultuur echter niet allen als gelijkwaardig beschouwd, maar worden gekenmerkt door hiërarchische relaties van dominantie en subordinatie. Masculiniteiten zijn hegemonisch wanneer deze culturele dominantie bezitten binnen een bepaalde context. Eigen aan hegemonische masculiniteit is dat deze autoriteit en leiderschap uitoefent over feminiene gendersculturen en andere vormen van masculiniteit, zoals homoseksualiteit. De vormen van masculiniteit die als minderwaardig worden aanzien zoals homoseksualiteit en de feminiene culturen worden actief ondergewaardeerd (Connell, 1996). Denk hierbij onder meer aan discriminatie en pestgedrag ten aanzien van leerlingen die niet aan het hegemonische masculiene ideaalbeeld beantwoorden, zoals homofiele jongens.

De hegemonische masculiniteit in de westerse samenleving wordt onder meer gekenmerkt door heteroseksualiteit, stoerheid, kracht, competitie, het uitdagen van autoriteit, onafhankelijkheid, het verbergen van emoties en het zich afzetten van alles wat als feminiën wordt beschouwd (Derks & Vermeersch, 2001; Epstein, 1998; Francis, 2000). Jongens voelen de druk om aan deze masculiene genderrollen te beantwoorden, want als ze dit niet doen staat dit hun populariteit bij hun *peers* in de weg (Adler, Kles & Adler, 1992). Coleman toonde in 1959 reeds aan dat populariteit een van de hoofddrijfveren is voor het handelen van adolescenten. Omwille van dit populariteitsstreven ontstaat de druk om aan deze dominante masculiene gendernormen te beantwoorden. Om populariteit te winnen en gezichtsverlies te vermijden zetten leerlingen daarom actief hun mannelijkheid in de verf (Adler et al., 1992; Warrington et al., 2000). Het sociologische concept ‘doing gender’ is hierop van toepassing. Via hun dagelijkse interacties construeren, reproduceren en legitimeren jongens de hegemonische masculiniteit die in de schoolcontext bestaat (West & Zimmerman, 1987).

Vooraf voor jongens staat schools presteren hun populariteit in de weg (Van Houtte, 2013). Schools presteren en school op zich worden aanzien als feminiën en zijn daarom niet nastrevenswaardig in het kader van de dominante masculiene cultuur (Heyder & Kessels, 2013; Jackson, 1998; Martino, 1999). De masculiene genderscultuur is dan ook minder studiegericht dan de feminiene (Van Houtte, 2004c; Van Houtte, 2013; Warrington et al., 2000). Meisjes hanteren strategieën die het combineren van populariteit en goede schoolprestaties mogelijk maken. Voor jongens gaat deze combinatie echter niet goed samen (Van Houtte, 2013). Jongens



die zich niet conformeren aan de masculiene gendernormen en zich wel hard inzetten voor school worden voorwerp van spot (Warrington et al., 2000). Daarnaast wordt actief masculien gedrag vertoond in de klas onder de vorm van storend en onoplettend gedrag (Fergusson & Horwood, 1997; Warrington et al., 2000). Empirisch onderzoek van Fergusson & Horwood (1997) wijst deze masculiene gedragingen in klas aan als oorzaak van de minder goede schoolresultaten van jongens.

Eerder werd reeds aangehaald dat de institutie school zelf door jongens als feminien wordt aanzien (Heyder & Kessels, 2013; Jackson, 1998; Martino, 1999). Deze genderstereotypering van de school als feminien kan ervoor zorgen dat er een wanverhouding bestaat tussen het masculiene beeld dat een jongen heeft van zichzelf en de institutie school die als vrouwelijk wordt aanzien (Heyder & Kessels, 2013). Uit een studie van Heyder & Kessels (2013) bleek dat jongens die school als meer feminien aanzien en die zichzelf meer negatieve masculiene kenmerken toekenden, minder goede taalprestaties behaalden op school. Verklaringen rond de feminisering van het onderwijs kunnen zich echter ook op het toenemende aantal vrouwelijke leerkrachten richten, waardoor de institutie onderwijs als het ware “vervrouwelijkt”. Er wordt gevreesd dat door deze feminisering van het leerkrachtenberoep een tekort aan mannelijke rolmodellen voor jongens zou ontstaan en dat dit hun onderwijsprestaties nadelig zou beïnvloeden (Driessen, 2005). Empirisch onderzoek wijst echter niet op een associatie tussen het geslacht van de leerkracht en de onderwijsprestaties van jongens en meisjes (Driessen, 2005; Siongers, 2002).

Ondanks dat het concept hegemonische masculiniteit een waardevol perspectief kan bieden op de genderkloof in onderwijsprestaties, heeft het ook verschillende belemmeringen. Een eerste tekortkoming is het gebrek aan aandacht voor feminiteit (Connel & Messerschmidt, 2005; Schippers, 2007). Gevolg hiervan is dat feminiteit te weinig betrokken wordt in de theorievorming en onderzoek over de genderprestatiekloof (Van Maele et al., 2014). Daarnaast worden masculiniteit en feminiteit binnen deze theorie strikt verbonden aan het biologische geslacht van jongens en meisjes (Francis, 2000). Een concept dat deze belemmeringen overstijgt is ‘genderidentiteit’ (Vantieghem, Vermeersch & Van Houtte, 2014a, 2014b; Van Maele et al., 2014). Genderidentiteit staat voor de mate waarin een persoon zichzelf binnen een samenleving als mannelijk of vrouwelijk definieert (Stets & Burke, 2000; Wood & Eagly, 2009). Genderidentiteit is dus een individueel kenmerk dat zowel masculiniteit als feminiteit omvat (Van Maele et al., 2014; Vantieghem et al., 2014a, 2014b). Genderidentiteit blijkt tevens samen te hangen met onderwijsindicatoren (Heyder & Kessels, 2013; Van Maele et al., 2014;

Vantieghem et al., 2014b). Uit een Vlaamse studie van Van Maele en collega's (2014) bleek dat, los van het geslacht van leerlingen, genderatypische jongeren een grotere kans hebben op een C-attest dan leerlingen die zich als gendertypisch definiëren.

### **De genderkloof: intersecties met etniciteit en SES**

Uit de voorgaande paragrafen wordt duidelijk dat de genderkloof internationaal en in Vlaanderen grondig onderzocht en omschreven is. De manier waarop de genderkloof doorgaans gekaderd wordt binnen wetenschappelijk onderzoek en het maatschappelijke debat wordt echter bekritiseerd. Onderzoek naar de genderkloof zou jongens en meisjes te vaak beschouwen als twee homogene categorieën en geen aandacht besteden aan de diversiteit die binnen deze groepen bestaat (Connolly, 2006; Epstein, 1998; Gilbert & Gilbert, 2001; Jackson, 1998; Lucey & Walkerdine, 2000). De genderkloof is echter potentieel vervlochten met andere indicatoren van sociale achtergrond zoals etniciteit en sociale klasse (Connolly, 2006; Epstein, 1998; Gilbert & Gilbert, 2001; Jackson, 1998; Lucey & Walkerdine, 2000).

Deze denkwijze sluit aan bij het intersectionele perspectief dat door Crenshaw (1989) in de feministische literatuur werd geïntroduceerd. Intersectionaliteit stelt dat verschillende sociale assen elkaar doorkruisen en zo betekenis genereren die niet los gezien kan worden van andere sociale systemen (Wekker & Lutz, 2001). Zo zijn leerlingen niet alleen jongen of meisje, maar hebben zij tevens een etnische en sociale achtergrond. Gender wordt in samenspel met deze achtergrondkenmerken geconstrueerd en is er onlosmakelijk aan gerelateerd. Vanuit dit inzicht wordt gesteld dat gender niet los van andere betekenisystemen zoals etniciteit en sociale klasse bestudeerd kan worden (Wekker & Lutz, 2001). Gilbert & Gilbert (2001) vertalen dit inzicht naar gender en onderwijs en wijzen er op dat de genderkloof slechts doorgrond kan worden wanneer intersecties met etniciteit en sociale klasse mee in rekening worden gebracht.

Om het samenspel van gender met etniciteit en SES in kaart te brengen, is het in de eerste plaats aangewezen dieper in te gaan op deze achtergrondkenmerken. Naast gender, blijken ook etniciteit en SES indicatoren van ongelijkheid te zijn. De relatie van etniciteit met onderwijsprestaties werd de voorbije decennia reeds talrijk onderzocht (Agirdag, 2011; Jacobs & Rea, 2011; Kao & Thompson, 2003; Van Der Slik, Driessen & De Bot, 2006). Hoewel deze studies vaak te kampen hebben met een grote samenhang tussen de etnische en sociaal-economische achtergrond van leerlingen (Agirdag, 2011; Van Der Slik et al., 2006), worden zowel internationaal (Kao & Thompson, 2003), alsook in Vlaanderen (Jacobs & Rea, 2011),

netto-effecten gerapporteerd die wijzen op het onderpresteren van allochtone leerlingen ten opzichte van autochtone leerlingen. Ook SES zou geassocieerd zijn met onderwijsprestaties (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2012; Coleman et al., 1966; McLoyd, 1998; Sirin, 2005; Sutton & Soderstrom, 1999; White, 1982). Coleman et al. (1966) toonden reeds in 1966 de nefaste invloed aan van een lage SES op onderwijsprestaties. De studie van Coleman en zijn collega's heeft internationale navolging gehad (zie bv. Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2012; McLoyd, 1998; Sirin, 2005; Sutton & Soderstrom, 1999; White, 1982). Ondanks dat er discussie bestaat over de invloed van SES en de manier waarop SES het best wordt gemeten<sup>1</sup>, wijst het merendeel van deze studies erop dat een lagere SES samenhangt met mindere goede onderwijsprestaties (McLoyd, 1998; Sirin, 2005; Sutton & Soderstrom, 1999; White, 1982). Dit inzicht wordt ook in het Vlaams secundair onderwijs bevestigd (Agirdag et al., 2012).

De vraag rijst wat het verband is van gender met schoolresultaten indien intersecties worden bestudeerd met etniciteit of SES? Volgens Connolly (2006) zijn twee modellen mogelijk om het gecombineerde verband van gender met etniciteit en SES te vatten. Een eerste plausibel model heet Connolly het 'hoofdeffectenmodel'. Hierbij blijft het verband van gender met onderwijsprestaties constant, ongeacht de etniciteit of SES van de leerling in kwestie. De intersectie kan hierbij gevat worden als een additief model, waarbij het gecombineerde verband louter een optelsom vormt van de unieke associaties met onderwijsprestaties. Hiertegenover staat het 'interactie-effectenmodel', dat stelt dat de genderkloof varieert naargelang de etniciteit en/of SES van leerlingen.

Het potentiële bestaan van een aan etniciteit en SES gebonden genderkloof vindt vooral theoretische onderbouwing in de kwalitatieve literatuur en is verbonden aan de hegemonische masculiniteit die eerder besproken werd ter verklaring van het onderpresteren van jongens. Diverse etnografische studies wijzen op het bestaan van zogenaamde 'intersecterende masculiniteiten' (Epstein, 1998; Mac an Ghail, 1988, 1994; Willis, 1977). Dit zijn masculiniteiten die een specifieke vorm aannemen naargelang de sociale klasse en etniciteit van leerlingen (Epstein, 1998). Zo omschreef Paul Willis reeds in 1977 in zijn etnografische studie "*Learning to labour*" de sterk doorgedreven masculiene antischoolcultuur die bestond bij jongens uit de arbeidersklasse. Ook naargelang etniciteit rapporteert onderzoek het bestaan van

---

<sup>1</sup> Het inkomen, de job en de opleiding van ouders worden aanzien als de standaard indicatoren van SES (Duncan, Featherman & Duncan (1972) geciteerd in Sirin, 2005, p. 418). De relatie tussen SES en onderwijsprestaties is onder meer afhankelijk van de SES indicator die wordt gebruikt (Sirin, 2005).

ethniciteitspecifieke masculiniteiten, waarbij bepaalde allochtone groepen er een meer doorgedreven masculiene antischoolcultuur op nahouden (Mac an Ghail, 1988).

Aan de andere kant wijst Mac an Ghail (1994) op het bestaan van middenklasse masculiene culturen waarin schools presteren door deze jongeren wel gezien wordt als een indicator van succes, mits dit succes schijnbaar moeiteloos wordt bereikt. Dergelijke intersectorerende masculiniteiten wijzen erop dat misschien niet alle jongens onderpresteren, maar wel de meest kwetsbare etnische en sociale groepen. Binnen de wetenschappelijke literatuur situeren verschillende onderzoekers het mechanisme achter deze doorgedreven masculiniteit bij het compenseren voor een inferieure sociale achtergrond (Collinson (1992) in Pyke, 1996, p. 531; Jackson, 1998). De lage status die geassocieerd wordt met het deel uitmaken van de lage sociale klasse vormt een risico voor het zelfbeeld en dit wordt gecompenseerd door masculiene kenmerken zoals stoerheid sterk door te drijven (Collinson (1992) in Pyke, 1996, p. 531).

Ook empirisch kan het bestaan van een etniciteit- en SES-gebonden genderkloof onderbouwing vinden. Hoewel weinig bestudeerd, zijn binnen de literatuur enkele onderzoeken te vinden die de intersecties van etniciteit en/of SES met de genderkloof in onderwijsprestaties wel kwantitatief hebben onderzocht (Connolly, 2006; Dekkers et al., 2000; Derks & Vermeersch, 2001; Entwisle et al., 2007; Else-Quest, mineo & Higgins, 2013; Strand, 2014; St Rose, 2008). Ondanks dat verschillende van deze studies die deze intersecties onderzoeken geen significante interactie-effecten terugvinden (Connolly, 2006; Else-Quest et al., 2013; St Rose, 2008), wijzen andere empirische onderzoeken wel op het bestaan van een genderkloof die varieert naargelang etniciteit en/of SES (Dekkers et al., 2000; Entwisle et al., 2007; Strand, 2014).

Het bestaan van een aan etniciteit gebonden genderkloof vindt vanuit verschillende hoeken kwantitatieve empirische onderbouwing (Dekkers et al., 2000; Strand, 2014; Tas, Reimao & Orlando, 2014). Uit een studie van Strand (2014) in Engeland over onderwijsuitkomsten op 16-jarige leeftijd bleek het bestaan van een genderkloof ten voordele van meisjes, die groter was voor leerlingen van Bangladesh en zwarte Caribische leerlingen dan voor autochtone leerlingen. Merk op dat onderwijsuitkomsten hier werden gemeten aan de hand een combinatie van lezen, wiskunde en wetenschap. Onderzoek in het Nederlands secundair onderwijs van Dekkers en collega's (2000) over genderverschillen in het behaalde onderwijsniveau vond dan weer het tegenovergestelde. Meisjes leken een hoger onderwijsniveau te behalen dan jongens. Wanneer intersecties in rekening werden gebracht bleek deze voorsprong echter alleen op te gaan voor autochtone leerlingen. Voor leerlingen van allochtone afkomst was er geen genderverschil.

Verschillende onderzoekers hebben zich tevens over de intersectie van gender met SES gebogen (Dekkers et al., 2000; Entwisle et al., 2007). Kwantitatief onderzoek, gevoerd door Entwisle et al. (2007) in het lager onderwijs, wijst erop dat de genderkloof in leesvaardigheden ten voordele van meisjes enkel bestaat voor leerlingen met een lage SES en afwezig is bij andere leerlingen. Resultaten van Dekkers et al (2000) wijzen dezelfde richting uit. De voorsprong van meisjes ten aanzien van jongens in het behaalde onderwijsniveau neemt af bij een hogere SES. De genderkloof zou dus het grootst zijn voor leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond. Onderzoek uit Vlaanderen gevoerd door Derks & Vermeersch (2001) rapporteert dan weer geen samenhang tussen SES en de genderprestatiekloof in het onderwijs.

## Onderzoeksvragen en hypothesen

---

Zoals eerder bediscussieerd is onderzoek naar de etniciteit- en SES-gebondenheid van de genderkloof internationaal en in Vlaanderen schaars. Binnen deze studie wordt deze probleemstelling daarom bestudeerd. Een eerste vraag die uit de onderzoeksopzet volgt is of er *überhaupt* sprake is van een genderkloof in onderwijsprestaties. Concreet leidt dit tot de volgende eerste operationele onderzoeksvraag (1): *Hoe is gender met schoolresultaten geassocieerd?* Op basis van de literatuur die hierboven werd besproken (Duckworth & Seligman, 2002; Fergusson & Horwood, 1997; Pomerantz et al., 2002; Van Houtte, 2013; Van Landeghem et al., 2010), wordt verwacht dat *meisjes betere schoolresultaten behalen dan jongens (hypothese 1)*.

Indien blijkt dat er sprake is van een genderprestatiekloof, kan nagegaan worden welke vorm die aanneemt bij intersecties met etniciteit en SES. De tweede onderzoeksvraag (2) die binnen deze studie wordt bestudeerd, luidt: *Verschilt de associatie tussen gender en onderwijsprestaties naargelang de etniciteit en/of SES van leerlingen?* Uit de literatuur bleek dat er mogelijk doorgedreven masculiene studieculturen bestaan bij allochtone jongens en jongens uit lagere sociaal-economische milieus, masculiene studieculturen die gepaard gaan met een lage studiebetrokkenheid (Epstein, 1998; Mac an Ghaill, 1988, 1994; Willis, 1977). Daarom verwachten we dat deze allochtone jongens en jongens met een lage SES disproportioneel slecht presteren en dat hierdoor een grotere genderkloof zal bestaan bij allochtone leerlingen en leerlingen uit lage sociaaleconomische milieus. Ook vanuit empirische hoek werd de verwachting gevoed dat de genderkloof groter zou zijn voor leerlingen van lage

sociaal-economische en leerlingen van allochtone afkomst (Dekkers et al., 2000; Entwisle et al., 2007; Strand, 2014). De volgende hypothesen worden daarom opgesteld: *De genderkloof is groter voor allochtone leerlingen (hypothese 2)* en hypothese drie die stelt dat *de genderkloof groter is voor leerlingen met een lagere sociaal-economische achtergrond (hypothese 3)*.

## Methoden

---

### Data en steekproef

De data die binnen dit artikel worden gebruikt, zijn bekomen bij 9650 studenten<sup>2</sup> in 62 scholen voor secundair onderwijs in Vlaanderen. Deze scholen vormen een selectie uit een bredere steekproef van 85 scholen die 11872 leerlingen omvatten. Deze data werden verzameld binnen het Vlaams Leerlingenonderzoek (VLO) (Van Houtte, Stevens, Sels & Van Rossem, 2005). In het kader van dit grootschalige onderzoek werden tijdens het schooljaar 2004-2005 Vlaamse leerlingen, leerkrachten en scholen bevroegd. Omwille van de huidige onderzoeksopzet zullen binnen deze analyses uitsluitend de gegevens van leerlingen en scholen gebruikt worden. Om voor de Vlaamse leerlingen- en scholenpopulatie representatieve data te bekomen, werd een getrapte steekproef getrokken. In een eerste stap werden proportioneel naargelang bevolkingsgrootte postcodes geselecteerd. Gemeenten waar meer scholen gevestigd waren, hadden een grotere kans geselecteerd te worden. Door deze strategie zijn er voldoende scholen uit een stedelijke omgeving aanwezig in de steekproef. Daarnaast speelden tevens budgettaire en organisatorische redenen als motivatie voor deze selectietechniek. Uiteindelijk werden 48 van de 240 gemeenten in de populatie geselecteerd (Van Houtte et al., 2005).

In de volgende stap werden alle secundaire scholen binnen deze 48 gemeenten aangeschreven om deel te nemen aan het onderzoek. Enkel scholen die het derde en vijfde middelbaar onderwijs aanboden, kwamen hiervoor in aanmerking. Omwille van hun specificiteit werden scholen die buitengewoon onderwijs aanboden uit de steekproef geweerd. Finaal werd een responsratio bereikt van 31% of 85 scholen. Deze uitval vond hoogstwaarschijnlijk toevallig plaats. Scholen hebben immers de eigenschap vaak bevroegd te worden voor onderzoek en hanteren hierbij het *eerst komt, eerst maalt* principe. Binnen scholen die bereid waren mee te

---

<sup>2</sup> Wanneer een respondent op een van de variabelen een missende waarde heeft, wordt deze uitgesloten uit de analyses. Als gevolg van deze *listwise deletion* werden 7787 leerlingen daadwerkelijk bij de analyses betrokken die deel uitmaken van 62 scholen.

werken, werden alle leerlingen uit het derde en vijfde jaar secundair onderwijs geselecteerd. Door onder meer stage, ziekte, afwezigheid en excursies werden van de 13603 potentiële respondenten 11945 leerlingen effectief bevestigd met schriftelijke vragenlijsten. Naast deze schriftelijke vragenlijsten werden aan de scholen de totaalpercentages op het einde van het schooljaar van de leerlingen bevestigd. Van 23 scholen werden geen eindpercentages ontvangen. Enkel de 62 scholen waarvan de eindpercentages van de leerlingen in het jaar van bevestiging beschikbaar waren, werden geselecteerd voor de huidige analyses. De steekproef binnen deze studie, komt hierdoor neer op 9650 leerlingen uit 62 scholen (Van Houtte et al., 2005).

### **Onderzoeksdesign**

Gezien leerlingen geclusterd zijn binnen scholen en de variabelen zich dus op twee hiërarchische analyseniveaus bevinden, werd geopteerd voor het gebruik van multilevel regressieanalyse (MLwiN) als onderzoeksmethode. Om na te gaan of multilevel analyse de aangewezen analysemethode is, werd in de eerste plaats een onconditioneel model geschat (zie tabel 1) waarbij geen onafhankelijke variabelen opgenomen werden. Op deze manier was het mogelijk een onderscheid te maken tussen de proportie variantie in schoolresultaten die zich op het leerlingen- dan wel op het scholenniveau bevindt. De resultaten van dit nulmodel geven aan dat schoolresultaten inderdaad variëren tussen scholen en multilevel analyse dus aangewezen is. Er bevindt zich namelijk 9,06% van de totale variantie in schoolresultaten op het scholenniveau ( $\sigma^2 e_{0ij} = 51,905$ ;  $\sigma^2 u_{0j} = 5,168$ ;  $p < 0,001$ ). Omdat de focus van deze studie op associaties op het leerlingenniveau ligt, worden geen controlevariabelen op het scholenniveau aan de analyse toegevoegd. Door gebruik te maken van multilevel analyse worden dergelijke clustereffecten reeds correct in rekening gebracht.

**Tabel 1.** Kenmerken MLwin onconditioneel model: variantiecomponenten schoolresultaten.

<b>Kenmerk</b>	<b>Waarde</b>
Tussenschoolvariantie	5,168***
Binnenschoolvariantie	51,905***
Percent variantie tussen scholen (ICC)	9,06***

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

In een eerste reeks analyses werden de hoofdeffecten van de verschillende onafhankelijke variabelen geëxploreerd, waarbij de andere variabelen in het model constant gehouden werden. Het allereerste model omvatte enkel gender als onafhankelijke variabele. Hierin werd nagegaan of er daadwerkelijk een genderprestatiekloof bestaat in het Vlaams secundair onderwijs. In model 2 werden aan dit model de variabelen etniciteit en SES toegevoegd. Tenslotte werden deze relaties op hun robuustheid getoetst door toevoeging van controlevariabelen die binnen de wetenschappelijke literatuur relevant bleken te zijn.

Indien uit de voorgaande analyses bleek dat er een genderkloof bestaat in onderwijsprestaties, werd in tweede instantie nagegaan of deze genderkloof varieert naargelang de etniciteit en/of SES van leerlingen. Hiervoor werden stapsgewijze modellen opgebouwd, waarbij steeds variabelen werden toegevoegd. In de eerste twee modellen werden de interactietermen van gender met SES en gender met etniciteit getoetst. Daarna werden ook deze getoetst op hun robuustheid, door de toevoeging van controlevariabelen. In het kader van de interpretatie van het intercept en de stabiliteit van het model werden alle variabelen met een metrisch meetniveau gecentreerd rond hun gemiddelde (Hox, 2002).

Binnen de analyses werd gecontroleerd voor leerjaar, onderwijsvorm, ouderlijke betrokkenheid, zittenblijven en de voorgaande prestaties van leerlingen. In de wetenschappelijke literatuur bleken deze kenmerken geassocieerd te zijn met onderwijsprestaties. Zo zouden leerlingen uit het beroeps- en technisch secundair onderwijs slechter presteren dan leerlingen in het algemeen secundair onderwijs (Van Houtte, 2004b). Daarnaast zou ook ouderlijke betrokkenheid gerelateerd zijn aan onderwijsprestaties, waarbij een grotere betrokkenheid samenhangt met betere schoolprestaties van leerlingen (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007). Ook het al dan niet een jaar overgedaan hebben in het lager onderwijs werd betrokken als controlevariabele. Leerlingen die in hun schoolcarrière een jaar hebben overgedaan, zouden een grotere waarschijnlijkheid vertonen later slechter te presteren (Jimerson, 1999). Tenslotte werd rekening gehouden met leerlingen hun voorgaande prestaties onder de vorm van schoolresultaten van het jaar voorafgaand aan de bevraging.



## Variabelen

---

### Afhankelijke variabele

**Schoolresultaten.** Binnen de analyses gelden de schoolresultaten van de leerlingen als de afhankelijke variabele. Deze werden gemeten aan de hand van het eindpercentage van de leerling in het jaar van bevraging. Het eindpercentage dat gebruikt wordt om leerlingen scores toe te kennen kan variëren van 0% tot 100%, waarbij 50% gehanteerd wordt als slaaggrens. De schoolresultaten van de 9186 leerlingen bleken normaalverdeeld te zijn met een gemiddelde van 66,21% ( $S.A. = 7,76$ ).

Deze cijfers werden de onderzoekers na de bevraging aangereikt door de directies van de scholen. Zoals eerder reeds gerapporteerd, werden voor de leerlingen van 23 scholen geen eindpercentages ontvangen. Doordat de uitval van scholen op de afhankelijke variabele als gevolg heeft dat deze scholen uit de analyse worden geweerd, houdt dit een potentieel perikel in voor de representativiteit van de data. Ondanks dat de uitval toevallig van aard lijkt, werd dit verlies met voorzichtigheid behandeld. Om de representativiteit van deze data voor de populatie na te gaan werd de verdeling van de waarden op de betrokken variabelen van de resterende respondenten vergeleken met deze voor de totale dataset. Deze blijken over het algemeen sterk overeen te komen. Hoewel deze test geen sluitend bewijs levert voor de representativiteit van deze data voor de Vlaamse populatie, lijken deze resultaten te wijzen op toevallige uitval.

### Onafhankelijke variabelen

**Gender.** De steekproef was quasi gelijk verdeeld naar geslacht met 51,6% meisjes en 48,4% jongens (zie tabel 2). Jongens worden binnen de analyses gehanteerd als referentiegroep (meisje = 1, jongen = 0).

**Etniciteit.** Zoals gebruikelijk in onderwijssociologisch onderzoek (zie bv. Agirdag et al., 2012), werd etniciteit in de eerste plaats gemeten aan de hand van de geboorteplaats van grootmoeder aan moeders zijde. Om uitval van leerlingen uit de analyses te vermijden, werden ontbrekende waarden daarna aangevuld met andere beschikbare informatie die wijst op een allochtone of autochtone afkomst. Indien de geboorteplaats van grootmoeder aan moeders zijde voor bepaalde leerlingen niet gekend was (1%), werd in de tweede plaats gekeken naar het land van

oorsprong van de ouders van de desbetreffende leerlingen. Doordat heel wat Vlaamse allochtonen van tweede of derde generatie zijn (Van Houtte, Demanet & Stevens, 2012), wordt hiervoor geopteerd, eerder dan zich op de nationaliteit van de leerling zelf te baseren. Congruent met bestaand onderwijssociologisch onderzoek werd een niet-West-Europese afkomst beschouwd als allochtoon (zie bv. Agirdag et al., 2012; Van Houtte & Van Maele, 2012). Indien ook deze informatie van de leerling ontbrak, werd in navolging van Demanet (2013) de thuistaal van deze leerlingen nagegaan. Leerlingen die thuis geen Nederlands spreken werden aanzien als allochtone leerlingen. Tenslotte werd indien alle andere informatie niet beschikbaar bleek te zijn, de religie van de leerlingen als laatste alternatief gebruikt om de etniciteit van leerlingen na te gaan. Etniciteit werd gecodeerd als een dichotome categorische variabele, waarbij autochtone leerlingen als referentiegroep werden gehanteerd (allochtoon = 1, autochtoon = 0). Dit resulteerde in een steekproef waarin 10,3% allochtoon was (zie tabel 2).

**Tabel 2.** Beschrijvende statistieken voor de variabelen.

Variabelen	%	Gemiddelde	S.A.	N
Schoolresultaten		66,21	7,76	9186
Gender				9650
Meisjes	51,6			4975
Jongens	48,4			4675
Etniciteit				9651
Allochtoon	10,3			992
Autochtoon	89,7			8659
SES		5,34	2,05	9130
Leerjaar				9670
3 <sup>e</sup> middelbaar	51,0			4933
5 <sup>e</sup> middelbaar	49,0			4737
Onderwijsvorm				9670
ASO	50,1			4843
KSO	2,6			254
TSO	27,7			2675
BSO	19,6			1898
Ouderlijke betrokkenheid		31,52	5,30	9123
Zittenblijven LO				9573
Wel	14,0			1340
Niet	86,0			8233
Voorgaande prestaties		77,98	9,62	8811

Percentages (%), gemiddelden, standaardafwijkingen (S.A.) en frequenties (N)

***Sociaal-economische status.*** De SES van de leerlingen werd gemeten aan de hand van het hoogste beroepsprestige van beide ouders (Erikson, Goldthorpe, & Portocarero, 1979). Voor leerlingen waarvan de ouders werkloos waren, werd het laatste beroep bevroegd. In navolging van Erikson (1984) werd de hoogste beroepsstatus van de ouders gehanteerd als de SES van het gezin in kwestie (1= ongeschoolde handenarbeid, 2 = gespecialiseerde handenarbeid, 3 = geschoolde handenarbeid, 4 = bediende lager middelbaar, 5 = zelfstandige ambachtslui en landbouwers, 6 = lager middenkader, 7 = hoger middenkader, 8 = professionelen en vrije beroepen). Alle beroepsposities zijn vertegenwoordigd binnen de gehanteerde steekproef. De gemiddelde SES binnen de steekproef was 5,34 (S.A. = 2,05; zie tabel 2).

### **Controlevariabelen**

***Leerjaar.*** Het leerjaar waarin de leerlingen les volgden, werd gecodeerd als een dichotome variabele waarbij 3<sup>e</sup> middelbaar als referentiegroep diende (5<sup>e</sup> middelbaar = 1, 3<sup>e</sup> middelbaar = 0). Leerjaar was gelijk verdeeld met 51% leerlingen uit het 3<sup>e</sup> middelbaar en 49% uit het 5<sup>e</sup> middelbaar (zie tabel 2).

***Onderwijsvorm.*** Onderwijsvorm werd gecodeerd als een categorische variabele met vier categorieën, namelijk: ASO, KSO, TSO en BSO. Het grootste aandeel van de leerlingen volgde onderwijs in het ASO (50,1%; zie tabel 2), gevolgd door TSO (27,7%), BSO (19,6%) en tenslotte volgde het kleinste aandeel leerlingen les in het KSO (2,6%). ASO geldt als referentiecategorie.

***Ouderlijke betrokkenheid.*** Ouderlijke betrokkenheid werd in navolging van Demanet (2013) gemeten aan de hand van een index bestaande uit tien items (geïnspireerd door Muller, 1995, 1998; Rumberger, 1995). Acht van deze items bestonden eerder uit algemene vragen, die beantwoord konden worden op een schaal die ging van 1 tot 5, van nooit tot altijd (bv. “Letten je ouders er op dat je studeert?”) Eén item bevroeg of de ouders betrokken zijn bij schoolse beslissingen en nog een ander item bevroeg of de ouders van leerlingen geassocieerd zijn met de ouders van medeleerlingen. Ontbrekende waarden werden geïmputeerd via *item correlation substitution* (Huisman, 2000). Deze techniek houdt in dat missende waarden vervangen worden door de waarde op het item dat het hoogst met het desbetreffende item correleert. De range van deze index liep van 10 tot 45. De gemiddelde score op deze index bedroeg 31,52 met een standaardafwijking van 5,3 (zie tabel 2).

**Zittenblijven lager onderwijs.** Daarnaast wordt gecontroleerd voor het al dan niet hebben moeten overdoen van een jaar in het lager onderwijs (1 = ooit jaar overgedaan in basisonderwijs, 0 = nooit jaar overgedaan in basisonderwijs). 14,0% van de leerlingen uit de steekproef heeft ooit een jaar blijven zitten in het basisonderwijs.

**Voorgaande prestaties.** De voorgaande prestaties van de leerlingen werden gemeten onder de vorm van het zelf-gerapporteerde eindpercentage van de leerlingen in het jaar voorafgaand aan de bevraging. Gemiddeld behaalden de leerlingen 77,98% (S.A. = 9,62) op hun voorgaand eindrapport. Omdat deze voorgaande prestaties geen lineaire samenhang met de afhankelijke variabele schoolresultaten vertoonden, werden deze opgedeeld in categorieën. Drie categorieën werden onderscheiden, lage voorgaande onderwijsprestaties (< 64%), gemiddelde voorgaande prestaties ( $\geq 64\%$  tot  $\leq 75\%$ ) en hoge prestaties (> 75%). Gemiddelde voorgaande prestaties deden dienst als referentiecategorie. Omdat het hier zelf-gerapporteerde prestaties betreffen, kunnen zich verschillende vertekeningen voordoen binnen deze variabele. Zo zouden geheugeneffecten kunnen spelen of leerlingen zouden hun resultaten al dan niet bewust kunnen over- of onderschatten. Omwille van deze redenen zal deze variabele pas in een allerlaatste stap aan de analyses worden toegevoegd.

## **Resultaten**

---

### **De relatie van gender met schoolresultaten**

Alvorens te onderzoeken of de genderkloof in onderwijsprestaties varieert naargelang etniciteit en SES, wordt nagegaan of deze variabelen op zich in verband staan met schoolresultaten. Een eerste vraag die hierbij gesteld wordt is of er *überhaupt* sprake is van genderdifferentieel schoolpresteren in het Vlaams onderwijs. In tabel 3, dat de hoofeffecten van de onafhankelijke variabelen schetst, presenteert het eerste model dat er weldegelijk een genderkloof bestaat in schoolresultaten. Het intercept geeft aan dat jongens een gemiddeld eindresultaat behalen van 65,127%. Meisjes behalen echter significant betere eindpercentages dan jongens, gemiddeld 2,653 procentpunten meer ( $\gamma^* = 0,177$ ;  $p < 0,001$ ). Deze resultaten zijn in lijn met de wetenschappelijke literatuur en bevestigen hypothese 1, die stelt dat meisjes betere schoolresultaten behalen dan jongens. De resultaten geven tevens aan dat de genderkloof

varieert over scholen ( $\sigma^2 u_{1j} = 1,327; p < 0,01$ ). De significante covariantie tussen de tussenschoolvariantie rond het effect van gender en deze rond het intercept geeft aan dat het effect van gender kleiner is in scholen met een leerlingenpubliek dat gemiddeld beter presteert ( $\sigma u_{0j} u_{1j} = -1,340; p < 0,05$ ).

Aan de analyse worden in model 2 tevens etniciteit en SES toegevoegd (zie tabel 3). Allochtone leerlingen blijken minder goed te presteren dan autochtone leerlingen ( $\gamma^* = -0,065; p < 0,001$ ). Ook SES is geassocieerd met schoolresultaten, aansluitend bij de eerder beschreven literatuur hangt een hogere SES samen met betere schoolresultaten ( $\gamma^* = 0,085; p < 0,001$ ). Jongeren uit lagere sociaal-economische milieus en niet-West-Europese leerlingen presteren dus over het algemeen minder goed. Wanneer de sterktes van de relaties van gender, etniciteit en SES onderling vergeleken worden, dan blijkt gender het sterkst met schoolresultaten ( $\gamma^* = 0,179; p < 0,001$ ), gevolgd door SES ( $\gamma^* = 0,085; p < 0,001$ ), tenslotte hangt etniciteit van deze drie met een gestandaardiseerd gamma-coëfficiënt van  $-0,065$  het zwakst samen met onderwijsprestaties ( $p < 0,001$ ). In model 3 (zie tabel 3) worden deze relaties op hun robuustheid getest door het toevoegen van relevante controlevariabelen. Na het toevoegen van deze controlevariabelen blijken gender, etniciteit en SES nog steeds significant in verband te staan met schoolresultaten.

Zoals in het methodologisch onderdeel reeds aangehaald werd, wordt de controlevariabele voorgaande prestaties pas in een laatste stap aan het model toegevoegd. Model 4 (zie tabel 3) rapporteert dat het controleren voor voorgaande prestaties een verandering teweegbrengt in de samenhang van de onafhankelijke variabelen met schoolresultaten. Ten eerste daalt de sterkte van het verband van gender met schoolresultaten door te controleren voor voorgaande prestaties ( $\gamma^* = 0,119; p < 0,001$ ). De voorgaande prestaties van de leerlingen verklaren dus voor een deel de genderprestatiekloof die bestaat in het Vlaams onderwijs. Deze resultaten wijzen er op dat genderprestatieverschillen reeds eerder in de studieloopbaan van leerlingen aanwezig zijn. Dit gaat ook op voor de verbanden van etniciteit en SES met schoolresultaten. De samenhang tussen etniciteit en onderwijsprestaties is verzwakt ( $\gamma^* = -0,048; p < 0,001$ ) na het in rekening brengen van voorgaande prestaties. Ook de relatie van SES met onderwijsprestaties is licht gezakt naar  $0,277$  ( $\gamma^* = 0,074; p < 0,001$ ), terwijl dit in model 3 nog  $0,377$  was ( $\gamma^* = 0,089; p < 0,001$ ). Wat de variantiecomponenten betreft, is de variantie tussen leerlingen in het laatste model tegenover het onconditioneel model met  $30,52\%$  gedaald. De variabelen in model 4 verklaren samen dus  $30,52\%$  van de verschillen die bestaan tussen leerlingen in onderwijsprestaties.

**Tabel 3.** Resultaten multilevel analyse voor de afhankelijke variabele schoolresultaten: enkel hoofdeffecten, *random intercept- random slope*-modellen<sup>3</sup> (N=7787).

		Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<i>Intercept</i>		65,127 (0,343)***	65,411 (0,327)***	67,176 (0,325)***	65,026 (0,292)***
Meisje	$\gamma$	2,653 (0,250)***	2,695 (0,252)***	2,671 (0,254)***	1,787 (0,206)***
	$\gamma^*$	0,177 (0,017)***	0,179 (0,017)***	0,178 (0,017)***	0,119 (0,014)***
Allochtoon	$\gamma$		-1,844 (0,349)***	-2,019 (0,344)***	-1,368 (0,296)***
	$\gamma^*$		-0,065 (0,012)***	-0,071 (0,012)***	-0,048 (0,010)***
SES	$\gamma$		0,322 (0,046)***	0,337 (0,046)***	0,277 (0,040)***
	$\gamma^*$		0,085 (0,012)***	0,089 (0,012)***	0,074 (0,011)***
5 <sup>e</sup> middelbaar	$\gamma$			-1,692 (0,170)***	-0,420 (0,148)**
	$\gamma^*$			-0,113 (0,011)***	-0,028 (0,010)**
Onderwijsvorm (Ref = ASO)					
KSO	$\gamma$			-3,440 (0,802)***	-1,360 (0,679)*
	$\gamma^*$			-0,073 (0,017)***	-0,029 (0,014)*
TSO	$\gamma$			-2,237 (0,308)***	-0,201 (0,264)
	$\gamma^*$			-0,134 (0,019)***	-0,012 (0,016)
BSO	$\gamma$			0,057 (0,380)	0,772 (0,321)*
	$\gamma^*$			0,003 (0,018)	0,037 (0,015)*
Ouderlijke betrokkenheid	$\gamma$			0,031 (0,016)	0,026 (0,014)
	$\gamma^*$			0,022 (0,011)	0,018 (0,010)
Wel zittenblijven	$\gamma$			-1,340 (0,274)***	-1,056 (0,236)***
	$\gamma^*$			-0,057 (0,012)***	-0,045 (0,010)***
Voorgaande prestaties (Ref = gemiddeld)					
Laag	$\gamma$				-2,871 (0,175)***
	$\gamma^*$				-0,162 (0,010)***
Hoog	$\gamma$				7,699 (0,176)***
	$\gamma^*$				0,432 (0,010)***
<b>Variantiecomponenten</b>					
Tussenschoolvariantie		5,811***	5,081***	3,158***	2,480*
Variantie effect gender		1,327**	1,450**	1,551**	0,904**
Covariantie		-1,340*	-1,458*	-1,110*	-1,031**
Binnenschoolvariantie		50,296***	49,730***	48,399***	36,065***
-2LL		52779,803	52683,136	52452,234	50148,819

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

Gamma coëfficiënten ( $\gamma$ ), gestandaardiseerde gamma coëfficiënten ( $\gamma^*$ ), standaardfouten tussen haakjes, variantiecomponenten en -2\*loglikelihood (-2LL)

<sup>3</sup>Random- intercept random-slope-model voor het verband van gender met schoolresultaten houdt in dat zowel de gemiddelde schoolresultaten alsook de aard of de sterkte van de het verband van gender kunnen variëren over scholen. Omwille van theoretische overwegingen laten we alleen het verband van gender met schoolresultaten variëren over scholen.

Hoewel niet in lijn met de opzet van dit onderzoek is het tevens relevant te vermelden dat in het 3<sup>e</sup> middelbaar les volgen, geen jaar hebben blijven zitten in het basisonderwijs en betere voorgaande prestaties significant samenhangen met gemiddeld betere schoolresultaten. Daarbovenop behalen leerlingen in het ASO significant ( $p < 0,001$ ) betere schoolresultaten dan leerlingen in het KSO, leerlingen uit het BSO scoren dan weer hoger dan leerlingen in het ASO. Merk op dat het ijkpunt voor het beoordelen van de leerlingen binnen de verschillende onderwijsvormen verschilt. Waarschijnlijk ligt dit ijkpunt lager in het BSO. Dit biedt een plausibele verklaring voor de betere resultaten van leerlingen uit het BSO dan uit het ASO.

### **De relatie van de genderkloof met etniciteit en SES**

Uit de besproken resultaten is reeds gebleken dat er een genderkloof bestaat in onderwijsprestaties, waarbij meisjes gemiddeld genomen betere schoolresultaten behalen dan jongens. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, en dus na te gaan of deze genderkloof varieert naargelang etniciteit en SES, wordt in tabel 4 een interactie-effectenmodel geschat. Model 1 (zie tabel 4) geeft de interactieterm van gender met etniciteit weer. Hieruit blijkt dat de genderkloof niet varieert naargelang de etniciteit van leerlingen. Deze resultaten pleiten niet in het voordeel van hypothese 2, die stelt dat de genderkloof groter is voor allochtone leerlingen en deze wordt dan ook verworpen.

In model 2 (zie tabel 4) wordt de interactieterm tussen gender en SES aan de analyses toegevoegd. Het significante positieve interactie-effect tussen gender en SES ( $\gamma = 0,218$ ;  $p < 0,05$ ), wijst erop dat de genderkloof varieert naargelang SES. Anders dan wat verwacht wordt op basis van de literatuur, is de genderkloof groter voor leerlingen met een hogere SES en dus kleiner voor leerlingen met een lage SES. Het positieve interactie-effect geeft aan dat de voorsprong van meisjes ten aanzien van jongens ( $\gamma = 2,733$ ;  $p < 0,001$ ) in schoolresultaten onder de vorm van eindpercentages met 0,218 procentpunten stijgt, per waarde dat de SES van een leerling boven de gemiddelde SES<sup>4</sup> ligt. De genderkloof is duidelijk groter bij leerlingen met een hogere SES en kleiner bij deze met een lagere SES. Ondanks dat er zoals verondersteld op basis van de literatuurstudie sprake is van een differentieel effect van gender naargelang SES, sluiten deze resultaten echter niet aan bij de gestelde verwachtingen. Hypothese 3 poneerde immers dat de genderkloof groter zou zijn voor leerlingen met een lage SES. De resultaten

---

<sup>4</sup> De variabele SES is gecentreerd rond zijn algemene gemiddelde, hierdoor staat de waarde 0 voor de gemiddelde SES van de leerlingen.

wijzen echter op het omgekeerde. Daarom wordt hypothese 3 verworpen. Ondanks dat het theoretisch uitgangspunt van deze studie veronderstelt dat de genderkloof varieert naargelang de SES van leerlingen, is het tevens mogelijk het interactie-effect te interpreteren als een moderatie-effect van gender op het verband tussen SES en schoolresultaten. Als het interactie-effect vanuit dat perspectief belicht wordt, is het verband van SES met schoolresultaten 0,218 procentpunten sterker voor meisjes dan voor jongens.

In model 3 en 4 (zie tabel 4) wordt het interactie-effect van gender met SES getest op zijn robuustheid voor verschillende controlevariabelen. Na toevoeging van de controlevariabelen in model 3, wijzigt er weinig aan het interactie-effect tussen gender en SES ( $\gamma = 0,219, p < 0,05$ ). Tenslotte worden in model 4 de voorgaande prestaties van de leerlingen aan het model toegevoegd. Uit deze analyses blijkt dat voorgaande prestaties redundant zijn met het interactie-effect van gender met SES. Hoewel er nog steeds een significant interactie-effect plaatsvindt, is dit verband echter in sterkte gedaald ( $\gamma = 0,191; p < 0,05$ ). Wanneer tenslotte de -2 loglikelihood van model 4 in tabel 3 die enkel hoofdeffecten omvat ( $-2LL = 50148,819$ ) en model 4 met interactie-effecten in tabel 4 ( $-2LL = 50141,397$ ) met elkaar vergelijken, dan blijkt dat het model met interactie-effecten een betere model fit heeft ( $Chi^2 = 7,422; df = 2; p < 0,05$ ) en dus een beter model is om schoolresultaten te verklaren.



**Tabel 4.** Resultaten multilevel analyse voor de afhankelijke variabele schoolresultaten: interactie-effecten, *random intercept- random slope*-modellen (N=7787).

		Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<b>Intercept</b>		65,372 (0,335)***	65,390 (0,331)***	67,146 (0,325)***	65,003 (0,295)***
Meisje	$\gamma$	2,708 (0,257)***	2,733 (0,260)***	2,717 (0,262)***	1,811 (0,215)***
	$\gamma^*$	0,177 (0,017)***	0,180 (0,017)***	0,179 (0,017)***	0,120 (0,014)***
Allochtoon	$\gamma$	-1,978 (0,489)***	-1,640 (0,505)**	-1,838 (0,497)***	-1,279 (0,430)**
	$\gamma^*$	-0,082 (0,012)***	-0,065 (0,012)**	-0,071 (0,012)***	-0,048 (0,010)**
SES	$\gamma$		0,207 (0,066)**	0,223 (0,066)***	0,177 (0,057)***
	$\gamma^*$		0,085 (0,012)**	0,089 (0,012)***	0,073 (0,011)***
5 <sup>e</sup> middelbaar	$\gamma$			-1,695 (0,170)***	-0,423 (0,148)**
	$\gamma^*$			-0,113 (0,011)***	-0,028 (0,010)**
Onderwijsvorm (Ref = ASO)					
KSO	$\gamma$			-3,449 (0,800)***	-1,357 (0,677)*
	$\gamma^*$			-0,073 (0,017)***	-0,029 (0,014)*
TSO	$\gamma$			-2,222 (0,308)***	-0,168 (0,263)NS
	$\gamma^*$			-0,133 (0,018)***	-0,010 (0,016)NS
BSO	$\gamma$			0,083 (0,379)	0,817 (0,321)*
	$\gamma^*$			0,004 (0,018)	0,039 (0,015)*
Ouderlijke betrokkenheid	$\gamma$			0,030 (0,016)	0,025 (0,014)
	$\gamma^*$			0,021 (0,011)	0,018 (0,010)
Wel zittenblijven	$\gamma$			-1,343 (0,274)***	-1,057 (0,236)***
	$\gamma^*$			-0,057 (0,012)***	-0,045 (0,010)***
Voorgaande prestaties (Ref. = Gemiddeld)					
Laag	$\gamma$				-2,882 (0,175)***
	$\gamma^*$				-0,162 (0,010)***
Hoog	$\gamma$				7,688 (0,176)***
	$\gamma^*$				0,431 (0,010)***
<b>Interactietermen</b>					
Meisje*allochtoon	$\gamma$	-0,731 (0,647)	-0,404 (0,669)	-0,370 (0,661)	-0,184 (0,566)
Meisje*SES	$\gamma$		0,218 (0,089)*	0,219 (0,088)*	0,191 (0,075)*
<b>Variantiecomponenten</b>					
Tussenschoolvariantie		5,334 (1,193)***	5,164***	3,114***	2,524***
Variantie effect gender		1,405**	1,520**	1,599***	0,978**
Covariantie		-1,426*	-1,618**	-1,122*	-1,112**
Binnenschoolvariantie		50,021***	49,683***	48,350***	36,028***
-2LL		52731,049	52675,510	52444,443	50141,397

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

Gamma coëfficiënten ( $\gamma$ ), gestandaardiseerde gamma coëfficiënten ( $\gamma^*$ ), standaardfouten tussen haakjes, variantiecomponenten en -2\*log likelihood (-2LL)

## Discussie en besluit

---

Ondanks dat de genderkloof in onderwijsprestaties reeds grondig onderzocht is (Derks & Vermeersch, 2001; Jackson, 1998; Stoet & Geary, 2012; Van Damme & De Munter, 2006; Van De Gaer et al., 2006; Van Houtte, 2004a, 2004c; Van Maele et al., 2014), is slechts weinig gekend rond de associatie van dit genderdifferentieel presteren met de etnische en de sociaal-economische achtergrond van leerlingen. Deze studie was erop gericht inzicht te verwerven in de complexiteit van de genderkloof in onderwijsprestaties. Hiervoor werden twee onderzoeksvragen onderzocht: (1) Hoe is gender met schoolresultaten geassocieerd? (2) Verschilt de associatie tussen gender en onderwijsprestaties naargelang de etniciteit en/of SES van leerlingen? Indien de genderkloof etniciteit- en/of sociale klassegebonden is, dan is het bestuderen van jongens en meisjes als een homogene groep niet aangewezen. Mogelijkerwijs gaan de kennis en verklaringen rond de genderkloof dan slechts op voor een beperkte groep leerlingen.

Om de gecombineerde associaties van deze kenmerken met schoolresultaten te vatten, werden twee analytische modellen op hun toepasselijkheid getoetst, het hoofdeffectenmodel en het interactie-effectenmodel. Vanuit het hoofdeffectenmodel zou de genderkloof onafhankelijk zijn van de etnische en sociaal-economische achtergrond van leerlingen. Het gezamenlijke verband met schoolresultaten zou hierbij te vatten zijn aan de hand van een additief model. Het interactie-effectenmodel gaat uit van volledig andere veronderstellingen en stelt dat de genderkloof varieert naargelang de etnische en sociaal-economische achtergrond van leerlingen (Connolly, 2006).

Verschillende theoretische en empirische argumenten uit de wetenschappelijke literatuur ondersteunden de verwachting van een interactie-effectenmodel. Ten eerste vinden diverse onderzoekers die deze intersecties bestudeerd hebben interactie-effecten terug (Dekkers et al., 2000; Entwisle et al., 2007; Strand, 2014). Daarnaast kan het potentiële bestaan van een etniciteit- en SES-gebonden genderkloof ook theoretisch onderbouwd worden. Vanuit de literatuur wordt immers aangegeven dat bepaalde jongens hun inferieure sociale status compenseren door er een doorgedreven masculiniteit op na te houden (Collinson (1992) in Pyke, 1996, p. 531; Jackson, 1998). Etnografisch onderzoek wijst op het bestaan van dergelijke doorgedreven masculiene antischoolculturen bij allochtone jongens en jongens van lage sociale klasse (Epstein, 1998; Mac an Ghaill, 1994; Willis, 1977). Dergelijke antischoolculturen kunnen ertoe leiden dat allochtone jongens en jongens uit de arbeidersklasse disproportioneel

slecht presteren, waardoor bij deze groepen een grotere genderkloof bestaat. De hypothesen werden daarom opgesteld dat de genderkloof groter zou zijn bij allochtone leerlingen en leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus.

Aan de hand van multilevel analyses op een grootschalige Vlaamse dataset, werd aangetoond dat er in het Vlaams secundair onderwijs nog steeds een genderkloof bestaat in schoolresultaten. Meisjes behalen gemiddeld hogere eindpercentages dan jongens. Deze resultaten sluiten aan bij de bevindingen uit de wetenschappelijke literatuur zoals beschreven in de inleiding (Duckworth & Seligman, 2002; Fergusson & Horwood, 1997; Pomerantz et al., 2002; Van Houtte, 2004c). Gezien bevestigd was dat er een genderprestatiekloof voorkomt, was het in een tweede stap mogelijk na te gaan of deze afhankelijk is van de etniciteit en/of SES van leerlingen. De resultaten van deze analyses wezen erop dat de genderkloof onafhankelijk is van de etniciteit van leerlingen. De grootte van het prestatieverschil tussen jongens en meisjes staat los van de al dan niet West-Europese afkomst van leerlingen. De interactie van gender met etniciteit kan dus gevat worden aan de hand van het additieve model dat Connolly (2006) conceptualiseert als het hoofdeffectenmodel. Het gecombineerde effect van deze kenmerken is louter een optelsom van de aparte associaties van gender en etniciteit met onderwijsprestaties. De traditionele invalshoek om enkel te controleren voor de etniciteit van leerlingen lijkt hier dus afdoende te zijn.

De interactie van gender met sociaal-economische status bracht complexere resultaten voort. Uit de analyses bleek dat de genderkloof in schoolresultaten varieert naargelang de sociaal-economische achtergrond van leerlingen. Omgekeerd aan de verwachtingen waren genderprestatieverschillen groter voor leerlingen met een hogere SES dan deze met een lagere SES. Jongens met een hoge SES presteren aanzienlijk minder goed dan meisjes met een hoge SES, terwijl deze kloof bij een lagere SES minder speelt. Deze bevinding sluit niet aan bij de resultaten van het onderzoek van Derks & Vermeersch (2001), waaruit bleek dat de genderprestatiekloof in het Vlaams secundair onderwijs niet varieert naargelang de SES van leerlingen. Deze auteurs hanteerden echter een andere indicator voor schoolprestaties, namelijk ooit een jaar gebist hebben in de huidige school. Daarnaast was de geanalyseerde steekproef aanzienlijk kleiner dan die waarvan binnen dit artikel gebruik wordt gemaakt. Deze factoren kunnen een verklaring bieden voor deze afwijkende resultaten.

Zoals eerder gesteld wezen de resultaten van de analyses op een kleinere genderkloof bij leerlingen van lage sociaal-economische milieus dan bij leerlingen met een hogere SES. Deze bevinding sluit niet aan bij de verwachting dat jongens met een lage SES te maken zouden

hebben met een soort cumulatieve benadeling en disproportioneel laag zouden presteren. Misschien opereren hier dan ook andere processen dan de doorgedreven masculiene studieculturen die gepaard gaan met een lage studiebetrokkenheid, die op basis van de wetenschappelijke literatuur verondersteld werden te bestaan bij jongens met lage SES (Epstein, 1998; Mac an Ghail, 1994; Willis, 1977). Dit betekent echter niet dat het bestaan van dergelijke hypermasculiene studieculturen bij jongens met een lage SES meteen afgeschreven moet worden als potentiële verklaring voor de klassegebonden genderkloof. Naast een lage studiebetrokkenheid, wordt binnen de wetenschappelijke literatuur immers ook competitiedrift omschreven als een kenmerk van een masculiene studiecultuur (Francis, 2000; Scheff, 2006). Misschien is het net dit kenmerk dat meer naar voren komt in de hypermasculiene studiecultuur van jongens met lage SES en reduceert dit hun achterstand op meisjes.

De verklaring voor de SES-differentiële genderkloof kan tevens gezocht worden bij de studiecultuur van meisjes. Binnen de wetenschappelijke literatuur wordt immers ook het bestaan van antischoolculturen bij meisjes met een lage SES gerapporteerd (McRobbie, 1978). Mogelijks reduceert dit de voorsprong van meisjes op jongens met een lage SES, en is de genderkloof hierdoor kleiner bij leerlingen met een lage SES dan bij leerlingen met een hoge SES. Gezien de genderkloof groter is bij leerlingen uit de middenklasse, kan de verklaring voor het interactie-effect tevens aan deze zijde van het SES-spectrum gezocht worden. Etnografisch onderzoek gevoerd in middelbare scholen van Power, Edwards, Whitty & Wigfall (2003) beschrijft het grote belang dat bij middenklasse meisjes wordt gehecht aan schoolprestaties om populariteit te verwerven. Dergelijke sterk prestatiegerichte studieculturen bij middenklasse meisjes kunnen de kloof met middenklasse jongens groter maken en bieden zo een potentiële verklaring voor de grotere genderkloof die bestaat bij leerlingen uit hogere sociaal-economische milieus.

De resultaten van deze studie brengen tevens enkele beleidsimplicaties met zich mee. Er werd reeds aangehaald dat de genderkloof gelijk is ongeacht de etnische achtergrond van leerlingen. Dit impliceert dat de aanpak van gender- of etnische ongelijkheid niet specifiek op intersecties tussen beide gericht moet worden. Het verband van gender met schoolresultaten bleek echter wel te variëren naargelang de SES van leerlingen. Een eerste implicatie voor het beleid is dat het aangewezen is om bij het benaderen van genderongelijkheid in onderwijsprestaties te focussen op een sociaal gediversifieerde aanpak. De genderkloof is immers niet voor alle sociaal-economische groepen gelijk en dit kan dan ook in rekening gebracht worden wanneer men dergelijke prestatiekloven probeert te reduceren. Omgekeerd kan geredeneerd worden dat

om sociaal-economische ongelijkheid aan te pakken, tevens het geslacht van leerlingen in rekening gebracht moet worden. Belangrijk hierbij te vermelden is dat de boodschap van de resultaten van dit artikel niet verkeerd geïnterpreteerd mag worden. De genderkloof is kleiner bij leerlingen met een lage SES dan bij leerlingen met een hoge SES, maar desondanks blijven de absolute schoolprestaties van leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus slechter dan deze van leerlingen met een hoge SES.

Dit onderzoek is niet vrij gebleven van theoretische en methodologische belemmeringen en beperkingen. Deze gaan gepaard met verschillende aanbevelingen voor toekomstig onderzoek. Een eerste belemmering van dit artikel is gerelateerd aan de data die gebruikt zijn om onderwijsprestaties te meten. Gezien er in Vlaanderen geen gestandaardiseerde testen worden afgenomen in het secundair onderwijs, werden schoolresultaten binnen dit onderzoek gemeten aan de hand van het totaalpercentage behaald op school. Het gevaar bestaat hierbij dat scholen en onderwijsvormen verschillende strategieën hanteren om leerlingen te evalueren. Het risico gaat hiermee gepaard dat de schoolresultaten van leerlingen hierdoor moeilijk vergelijkbaar zouden kunnen zijn. Om de resultaten meer vergelijkbaar te maken over verschillende onderwijsvormen heen, kon ervoor geopteerd worden de analyses op te splitsen naargelang onderwijsvorm. Dit zou echter betekenen dat bovenop het interactie-effect getoetst wordt of deze resultaten gelden voor de verschillende onderwijsvormen, dit gaat voorbij aan de focus van dit artikel en zou de interpretatie van het interactie-effect nodeloos ingewikkeld maken. Daarnaast zou een opsplitsing naar onderwijsvorm de broodnodige variantie over de verschillende intersecties die zijn betrokken bij de interactietermen sterk reduceren.

Een tweede belemmering situeert zich bij de aard van de gerapporteerde interactie-effecten zelf. Een interactie-effect kan op diverse wijzen geïnterpreteerd worden. Zo kan het interactie-effect tussen gender en SES bij het verklaren van onderwijsprestaties zowel geïnterpreteerd worden als het effect van gender dat varieert naargelang SES, alsook dat het effect van SES varieert naargelang gender. Beide interpretaties zijn statistisch identiek. De veronderstelling dat de genderkloof gemodereerd wordt door SES werd onderbouwd aan de hand van theoretische en empirische argumenten. Desondanks kan een omgekeerde interpretatie van het interactie-effect niet worden uitgesloten. Daarnaast werden de intersecties van gender met etniciteit en SES louter op het individuele niveau belicht. Binnen de wetenschappelijke literatuur wordt echter ook het verband van schoolcompositiekenmerken zoals etnische en sociaal-economische schoolcompositie met schoolprestaties gerapporteerd (Agirdag et al., 2012; Coleman et al., 1966; Dumay & Dupriez, 2008; Rumberger & Palardy, 2005). Mogelijks is de genderkloof

afhankelijk van de kenmerken van de school waarin leerlingen schoollopen en het lijkt dan ook aangewezen dat toekomstig onderzoek deze piste onder de loep neemt.

Tenslotte werd de relatie van etniciteit en SES met de genderkloof binnen dit artikel louter geëxploreerd en beschreven. Doordat slechts zeer weinig gekend was over het al dan niet bestaan van interactie-effecten tussen deze leerlingenkenmerken, leek het niet aangewezen reeds een complex model op te bouwen ter verklaring van de mogelijks aanwezige interactie-effecten. Binnen dit artikel en dit besluit werd echter wetenschappelijke literatuur besproken die potentiële verklaringen kan bieden voor de SES-gebonden genderkloof. Toekomstig onderzoek zou daarom een bijdrage kunnen leveren aan het doorgronden van genderdifferentieel presteren, door verklaringsmodellen op te bouwen en te toetsen voor de grotere genderkloof die bestaat bij leerlingen uit hogere sociaal-economische milieus. Uit dit artikel blijkt immers dat het voor de empirische wetenschap de moeite loont om de sociale diversiteit die binnen de genderdichotomie bestaat te bestuderen.

## Bibliografie

---

- Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of education*, 65(3), 169-187.
- Agirdag, O. (2011). *De zwarte doos van schoolsegregatie geopend: Een mixed-method onderzoek naar de effecten van schoolcompositie op de onderwijsprestaties, het zelfbeeld en het schoolwelbevinden van de leerlingen in het lager onderwijs met bijzondere aandacht voor intermediaire processen*. Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Sociologie.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-378.
- Bradt, L., & Van de Walle, T. (2014). Gendersverschillen in de schoolbeleving van jongeren uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent. In B. Spruyt & J. Siongers (red.), *Gender(en): over de constructie en deconstructie van gender bij Vlaamse jongeren*. (pp. 135-155). Leuven/Den Haag: Acco.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2007). Gender inequalities in education. *Annual review of sociology*, 34, pp. 319-337.
- Coleman, J. S. (1959). Academic achievement and the structure of competition. *Harvard Educational Review*, 29(4), 330-351.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Department of Health Education and Welfare Office of Education.
- Connell, R. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *The Teachers College Record*, 98(2), 206-235.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity rethinking the concept. *Gender & society*, 19(6), 829-859.
- Connolly, P. (2006). The effects of social class and ethnicity on gender differences in GCSE attainment: A secondary analysis of the Youth Cohort Study of England and Wales 1997–2001. *British Educational Research Journal*, 32(1), 3-21.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, pp. 138-167.
- De Groof, S., Siongers, J., Stevens, J., Van Aerden, K., Spruyt, B., & Stevens, F. (2012). Beleidssamenvatting OBPWO-Rapport 09-07: Maatschappelijke baten en kosten van onderwijs en leerervaring. Een micro-benadering. In M. Elchardus, (red.) (z.d.) *Maatschappelijke baten en kosten van onderwijs en leerervaring. Een micro-benadering*.

Geraadpleegd op 2 april 2014 via [http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2009/0907/er\\_samenvatting\\_obpwo0907\\_nl.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2009/0907/er_samenvatting_obpwo0907_nl.pdf).

De Rick, K., Vanhoren, I., Op den Kamp, H., & Nicaise, I. (2006). *Het lerend individu in de kennismaatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

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.

Demant, J. (2013). *We don't need no education! A multilevel inquiry into the compositional and cultural school determinants of school misconduct*. Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Sociologie.

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.

Driessen, G. (2005). Effecten van de feminisering van het basisonderwijs: opinies of feiten? *Pedagogiek*, 25(1), 40-58.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of educational psychology*, 98(1), 198-208.

Dumay, X., & Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440-477.

Else-Quest, N. M., Mineo, C. C., & Higgins, A. (2013). Math and science attitudes and achievement at the intersection of gender and ethnicity. *Psychology of Women Quarterly*, 37(3), 293-309.

Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114-138.

Epstein, D. (1998). Real boys don't work: 'Underachievement', masculinity, and the harassment of 'sissies.' In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (red.), *Failing boys? Issues in gender and achievement*. (pp. 77-95). Buckingham: Open University Press.

Erikson, R. (1984). Social class of men, women and families. *Sociology*, 18(4), 500-514.

Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British journal of Sociology*, 30(4), 415-441.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.

Fergusson D.M., & Horwood L. J. (1997). Gender differences in educational achievement in a New Zealand birth cohort. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32(1), 83-96.



- Francis, B. (2000). *Boys, girls and achievement. Addressing the classroom issues*. Londen/New York: RoutledgeFalmer.
- Gilbert, P., & Gilbert, R. (2001). Masculinity, inequality and post-school opportunities: disrupting oppositional politics about boys' education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 1-13.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1986). Race, class, and gender in education research: An argument for integrative analysis. *Review of Educational Research*, 56(2), 195-211.
- Heyder, A., & Kessels, U. (2013). Is school feminine? Implicit gender stereotyping of school as a predictor of academic achievement. *Sex roles*, 69(11-12), 605-617.
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis: techniques and applications*. Londen: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Huisman, M. (2000). Imputation of missing item responses: Some simple techniques. *Quality and Quantity*, 34(4), 331-351.
- Jackson, D. (1998). Breaking out of the binary trap: boy's underachievement, schooling and gender relations. In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (red.), *Failing boys? Issues in gender and achievement*. (pp. 77-95). Buckingham: Open University Press.
- Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Verspild talent: de prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement a meta-analysis. *Urban education*, 42(1), 82-110.
- Jimerson, S. R. (1999). On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology*, 37(3), 243-272.
- Kao, G., & Thompson, J. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual review of sociology*, 29(1), 417-442.
- Lucey, H., & Walkerdine, V. (2000). Boys' underachievement: Social class and changing masculinities. In T. Cox (red.) *Combating educational disadvantage: meeting the needs of vulnerable children*. (pp. 37-52). Londen: Falmer Press.
- Mac an Ghail, M. (1988). *Young, gifted, and Black: Student-teacher relations in the schooling of Black youth*. Milton Keynes: Open University Press.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Martino, W. (1999). 'Cool boys', 'party animals', 'squids' and 'poofters': Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 239-263.

- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-205.
- McRobbie, A. (1978). Working class girls and the culture of femininity. In Centre for Contemporary Cultural Studies women's group (red.), *Women take issue. Aspects of women's subordination*. (pp. 96-108). Londen: Hutchison.
- Muller, C. (1995). Maternal employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 57(1), 85-100.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71(4), 336-356.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G., & Wigfall, V. (2003). *Education and the middle class*. Oxford: Oxford University Press.
- Pyke, K. D. (1996). Class-based masculinities the interdependence of gender, class, and interpersonal power. *Gender & Society*, 10(5), 527-549.
- Roggemans, L., Spruyt, B., & In't Veld, P. (2014). Gendersverschillen in testprestaties: Een literatuuroverzicht en toepassing op het toelatingsexamen (tand)arts. In B. Spruyt & J. Siongers (red.), *Gender(en): over de constructie en deconstructie van gender bij Vlaamse jongeren*. (pp.157-176). Leuven/Den Haag: Acco.
- Rumberger, R., & Palardy, G. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *The Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Scheff, T. J. (2006). Hypermasculinity and violence as a social system. *Universitas*, 2(2), 1-10.
- Schippers, M. (2007). Recovering the feminine other: Masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory and society*, 36(1), 85-102.
- Shields, S. A. (2008). Gender: An intersectionality perspective. *Sex Roles*, 59(5-6), 301-311.
- Siongers, J. (2002). *De gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs: een empirische analyse*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
- St Rose, A. (2008). *An examination of the relationship between gender, race/ethnicity, socioeconomic status, and SAT performance*. Washington: The George Washington University.

- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2012). Can stereotype threat explain the gender gap in mathematics performance and achievement? *Review of General Psychology*, 16(1), 93-102.
- Strand, S. (2014). Ethnicity, gender, social class and achievement gaps at age 16: Intersectionality and 'getting it' for the white working class. *Research Papers in Education*, 29(2), 131-171.
- Sutton, A., & Soderstrom, I. (1999). Predicting elementary and secondary school achievement with school-related and demographic factors. *The Journal of Educational Research*, 92(6), 330-338.
- Tas, E. O., Reimao, M. E., & Orlando, M. B. (2014). Gender, ethnicity and cumulative disadvantage in education: Evidence from Latin American and African censuses. *World Development*, 64, pp. 538–553.
- Van De Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2006). The gender gap in language achievement: The role of school-related attitudes of class groups. *Sex roles*, 55, pp. 397-408.
- Van der Slik, F. W., Driessen, G. W., & De Bot, K. L. (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: A longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*, 22(3), 293-308.
- Van Houtte, M. (2004a). Gender context of the school and study culture, or how the presence of girls affects the achievement of boys. *Educational studies*, 30(4), 409-423.
- Van Houtte, M. (2004b). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110(4), 354-388.
- Van Houtte, M. (2004c). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30(2), 159-173.
- Van Houtte, M. (2013). Schoollopen doe je niet alleen: Leefijdsgenoten en leraren als verklaring voor prestatieverschillen tussen jongens en meisjes. In J. Van Thienen (red.), *Meisjes zus jongens zo: hoe omgaan met gender op school*. (pp. 71-88). Leuven: Lannoo Campus.
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2012). School is cool: The importance of faculty trust for student's social integration in technical/vocational versus academic schools. *Kultura i Edukacja*, 91(5), 103-127.
- Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P. A. (2012). Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? *Acta Sociologica*, 55(1), 73-89.

- Van Houtte, M., Stevens, P., Sels, A., Soens, K., & Van Rossem, R. (2005). *De invloed van structurele en compositorische schoolkenmerken op prestaties en welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs: een verklaring via cultuur. Eerste verslag verloop en stand onderzoek met financieel overzicht*. Eerste onderzoeksrapport (niet gepubliceerd). Gent: Universiteit Gent, vakgroep sociologie, onderzoeksgroep jeugd, educatie en gender (OJOG).
- Van Landeghem, G., Goos, M., & Van Damme, J. (2010). *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2007*. Leuven: Steunpunt Studie-en loopbanen.
- Van Maele, D., Huyge, E., Vantieghem, W., & Van Houtte, M. (2014). Een moeizame start van de secundaire schoolloopbaan: De rol van genderidentiteit en schoolverbondenheid. In B. Spruyt & J. Siongers (red.), *Gender(en): over de constructie en deconstructie van gender bij Vlaamse jongeren*. (pp.157-176). Leuven/Den Haag: Acco.
- Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2014a). Why “Gender” disappeared from the gender gap: (Re-) introducing gender identity theory to educational gender gap research. *Social Psychology of Education, 17*(3), 357-381.
- Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2014b). Transcending the gender dichotomy in educational gender gap research: The association between gender identity and academic self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology, 39*(4), 369-378.
- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British educational research journal, 26*(3), 393-407.
- Wekker, G., & Lutz, H. (2001). Een hoogvlakte met koude winden. De geschiedenis van het gender-en etniciteitsdenken in Nederland. In M. Botman, N. Jouwe & G. Wekker (red.) *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten- en vluchtelingenvrouwenbeweging in Nederland*, (pp. 25-49). Amsterdam: KTI.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society, 1*(2), 125-151.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological bulletin, 91*(3), 461-481.
- Willis, P. E. (1977) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2009). Gender identity. In R.H.M Leary (red.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 109-125) New York: Guilford Press.

## Bijlagen

### **Bijlage 1: Beschrijvende statistieken voor de variabelen in de totale steekproef VLO-dataset (N = 11872) en de geselecteerde steekproef (N = 9650).**

**Tabel bijlage 1.** Beschrijvende statistieken voor de variabelen in de totale steekproef VLO-dataset (N = 11872) en de geselecteerde steekproef (N = 9650).

Variabelen	Totale dataset (N = 11872)			Steekproef (N = 9650)		
	%	Gemiddelde (S.A.)	N	%	Gemiddelde (S.A.)	N
Schoolresultaten		66,08 (8,07)	9238		66,21 (7,76)	9186
Gender			11872			9650
Meisjes	51,5		6098	51,6		4975
Jongens	48,5		5745	48,4		4675
Etniciteit			11845			9651
Allochtoon	11,5		1365	10,3		992
Autochtoon	88,5		10480	89,7		8659
SES		5,20 (2,10)	11137		5,34 (2,05)	9130
Leerjaar			11872			9670
3 <sup>e</sup> middelbaar	51,2		6081	51,0		4933
5 <sup>e</sup> middelbaar	48,8		5791	49,0		4737
Onderwijsvorm			11872			9670
ASO	46,7		5546	50,1		4843
KSO	2,7		325	2,6		254
TSO	28,5		3383	27,7		2675
BSO	22,1		2618	19,6		1898
Ouderlijke betrokkenheid		31,36 (5,40)	11529		31,52 (5,30)	9123
Zittenblijven LO			11744			9573
Wel	15,1		1778	14,0		1340
Niet	83,9		9966	86,0		8233
Voorgaande prestaties		77,96 (9,85)	10697		77,98 (9,62)	8811

Percentages (%), gemiddelden, standaard-afwijkingen (S.A.) en frequenties (N)

**Bijlage 2: Items ouderlijke betrokkenheidsindex** (in navolging van Demanet (2013) die zich heeft laten inspireren door Muller (1995, 1998) & Rumberger (1995)).

1. Nemen je ouders deel aan bepaalde schoolactiviteiten (vb. opendeurdagen)?
2. Gaan je ouders naar het oudercontact?
3. Letten je ouders er op of je je huiswerk maakt?
4. Letten je ouders er op dat je studeert?
5. Weten je ouders welke punten je hebt op taken, toetsen en examens?
6. Hebben je ouders precieze verwachtingen over welke punten je moet halen?
7. Zijn je ouders geïnteresseerd in wat gebeurt op school?
8. Zijn je ouders geïnteresseerd in wat je leert op school?
9. Zijn (is) (één van) je ouders lid van het oudercomité/participatieraad?
10. Kennen je ouders de ouders van je klasgenoten?

Antwoordcategorieën:

- Item 1 tot en met 8: nooit, meestal niet, soms, meestal wel, altijd
- Item 9: neen, ja, weet niet
- Item 10: niemand, enkele, veel, allemaal