

# Effecten van de feminisering van het basisonderwijs: opinies of feiten?<sup>1</sup>

*Geert Driessen*

---

## Effects of the feminization of education: opinions or facts?

In a number of countries policy measures have been taken to increase the number of male teachers at schools. The underlying idea is that because of the feminization of education boys' achievement, attitudes and behaviors deteriorate. This article concludes that the theoretical underpinning of this policy is weak and the empirical proof absent. The results of a large-scale study of Dutch primary schools show that there are no effects of the teachers' gender on the pupils' cognitive and non-cognitive competencies.

---

## Inleiding

In verschillende landen staat de feminisering van het onderwijs sterk in de belangstelling. In Nederland is die belangstelling pas van recente datum. Uit een onlangs in *Het Onderwijsblad* gepubliceerde 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 nadelig is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongens, die mannelijke rolmodellen nodig zouden hebben. Tot zover de *opinions* van de betrokkenen. Maar hoe staat het nu met de *feiten*? In een recent themanummer over de feminisering van het onderwijs in het tijdschrift *Pedagogiek* wordt een poging ondernomen tot een onderbouwing te komen. Op basis van een historische inventarisatie van (inter)nationaal onderzoek concluderen Timmerman en Van Essen (2004) dat het nagenoeg geheel ontbreekt aan enig empirisch bewijs voor de stelling dat vrouwelijke

**Geert Driessen** is als senior-onderzoeker verbonden aan het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij verricht onderzoek naar en publiceert over het brede terrein van onderwijs in relatie tot etniciteit, sociaal milieu en gender.

Correspondentieadres: Dr. Geert Driessen. ITS. Postbus 9048, 6500 KJ, Nijmegen.

Tel.: 024-3653545. E-mail: [g.driessen@its.ru.nl](mailto:g.driessen@its.ru.nl). Website: <http://www.geertdriessen.nl>.

leerkrachten de onderwijspositie van jongens in ongunstige zin zouden beïnvloeden. Het 'vrouwengevaar', zo stellen zij, is weinig meer dan een mythe. Ook Veendrick et al. (2004) geven aan dat er nog onvoldoende 'hard' empirisch bewijsmateriaal voorhanden is waaruit zou blijken dat jongens een hen niet-passende 'meisjesnorm' krijgen opgelegd, die hun welbevinden aantast en hun attitudes en prestaties op school negatief zou beïnvloeden. Samenvattend luidt de conclusie dat internationaal gezien onderzoek naar de vermeende negatieve effecten nauwelijks voorhanden is. In Nederland is volgens de auteurs in het geheel nog geen onderzoek naar de gevolgen van feminisering verricht. Daarbij aansluitend zet ik in het eerste deel van dit artikel vanuit een internationaal perspectief wat zaken op een rijtje. Ik richt me achtereenvolgens op de vraag in hoeverre de schoolloopbanen van jongens en meisjes verschillen, welke (theoretische) verklaring er wordt aangedragen voor eventuele verschillen, en welke (empirische) onderbouwing daarvoor bestaat. In het tweede deel van het artikel beschrijf ik de resultaten van een grootschalig landelijk empirisch onderzoek in het Nederlandse basisonderwijs naar mogelijke effecten van feminisering. Ik sluit het artikel af met enkele conclusies.

## Schoolloopbanen van jongens en meisjes

Zorg over verschillen tussen schoolloopbanen van jongens en meisjes is er al zeker driehonderd jaar (Frank et al., 2003). De discussie daarover wordt afhankelijk van de sociaal-politieke en economische context vanuit verschillende perspectieven gevoerd. Dat gebeurt onder noemers als 'gender differences', 'the girls' problem' en 'the boys' problem' (Campbell, 1995; Skelton, 1998; Younger et al., 2002; Smith, 2003). Ook verschilt de aandacht ervoor van land tot land (Skelton, 2001). Vergeleken met de Verenigde Staten, Engeland en Australië is het onderwerp in Nederland pas laat op de agenda komen te staan en wordt er gereserveerd, defensief, onverschillig of ontkennend op gereageerd (Veendrick et al., 2004).

De discussie kent fundamentele kanten. Een vraag is in hoeverre jongens zich in hun prestaties daadwerkelijk onderscheiden van meisjes. Epstein et al. (1998) relativeren dit punt door er op te wijzen dat de verschillen naar geslacht veel kleiner zijn dan de verschillen naar etniciteit en sociaal milieu. Ook is er discussie over de vraag of het verschil in de loop van de jaren is toe- dan wel afgenomen. Volgens Gillborn en Mirza (2000) neemt het verschil toe, maar Gorard et al. (2001) betwijfelen of jongens de laatste 25 jaar überhaupt wel beter hebben gepresteerd dan meisjes. Verschillen worden ook genuanceerd door er op te wijzen dat *alle* leerlingen er op vooruit zijn gegaan (Younger et al., 2002). Smith (2003) vindt de paniek die recentelijk ontstaan is nadat bekend werd dat jongens lager presteren dan meisjes merkwaardig. Vanuit een feministisch perspectief werd een reactie verwacht in de trant van 'well done girls!'. Daarvoor in de plaats moesten er meteen maatregelen worden genomen om het niveau van de jongens weer op peil te brengen en daarmee de voorsprong van de meisjes

weg te werken, iets wat door Skelton (2001) met 'the male repair agenda' wordt aangeduid. Aan 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 et al. (2004) wordt dit onderwerp veel te ongenueanceerd beschouwd. Veeleer zou de conclusie moeten zijn dat jongens het op sommige aspecten beter doen dan meisjes (bijv. exacte vakken), en dat op andere aspecten meisjes het weer beter doen (bijv. taal, gedrag). Volgens Dekkers (1997) zijn de verticale loopbaanverschillen grotendeels verdwenen: in veel Westerse landen volgen evenveel meisjes als jongens hoger onderwijs. Er is volgens haar nog wel sprake van horizontale verschillen, dat wil zeggen binnen onderwijsniveaus. Deze manifesteren zich met name in 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 (bijv. Bae et al., 2001; Dekkers et al., 2000; Siongers, 2002).

### **De leerkracht als rolmodel**

De paniek die is uitgebroken nadat op de achterstand van jongens werd gewezen, heeft in verschillende landen tot beleidsmaatregelen geleid (Ehrenberg et al, 1995; Carrington & Skelton, 2003; Skelton, 2003; Van Eck et al., 2004). 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. Door deze ontwikkeling wordt ook het onderwijs zelf, dat wil zeggen de inhoud ervan en de manier waarop die wordt overgedragen, steeds feminieer. Een consequentie 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 en Skelton (2003) 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 (bijv. House of Representatives, 2002; DEST, 2003; DfES, 2003).

Vanuit feministisch oogpunt wordt veel kritiek op deze visie geleverd. Carrington en Skelton (2003) stellen dat het begrip 'rolmodel' op verschillende manieren kan worden begrepen en dat het weinig kritisch wordt 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 af of jongeren zich wel willen identificeren met hun leerkrachten en hen als rolmodellen willen zien. Volgens Smith (2003) is de rol van de 'peer group' veel doorslaggevender bij de identiteitsontwikkeling van

jongeren. Maar los daarvan is het niet zo dat een vrouwelijke leerkracht altijd een geschikt model is voor meisjes, evenmin als een mannelijke leerkracht dat altijd voor jongens is. Dit matchen op geslacht kan namelijk ook tot versterking van stereotypering leiden. Volgens Skelton (2003) is de overheidsvisie gebaseerd op simplistische 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 biedt echter onvoldoende verklaring voor de verschillen tussen mannen en vrouwen. De verschillen tussen mannen, respectievelijk vrouwen onderling zijn aanmerkelijk groter dan die tussen mannen en vrouwen. Tegenwoordig wordt meer uitgegaan van de multidimensionaliteit van de identiteit, waarbij aan mannelijkheid en vrouwelijkheid vorm wordt gegeven door kenmerken als milieu, seksualiteit, geloof, leeftijd en etniciteit. 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 maar 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. Daarom kan verwacht 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. Jongens zouden specifieke behoeften en interesses hebben, waaraan alleen mannelijke leerkrachten kunnen voldoen. Aan de andere kant wordt gezegd dat de aanwezigheid van mannen in het (vrouwelijke) onderwijsberoep een anti-stereotypisch signaal richting jongens is dat ook mannen kunnen opvoeden en verzorgen.

### Onderzoek naar het effect van het geslacht van de leerkracht

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. Skelton (2003, p. 207) stelt: "A major problem, then, for the current initiatives is that they are not based on any research evidence and therefore lack clear direction." Smith (1999, p. 2) is van mening dat "opinions and debates become accepted as commonsense [while] certain issues are silenced and excluded". Er is weliswaar veel onderzoek uitgevoerd naar verschillen tussen jongens en meisjes, en ook 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. Bovendien is dit onderzoek doorgaans gericht op de exacte vakken in het voortgezet onderwijs. Onderzoek in het basisonderwijs wat zich richt op verschillende prestatiedomeinen en op gedrag en houdingen is nauwelijks beschikbaar. Hierna wordt wat uitvoeriger stilgestaan bij de resultaten van enkele van de weinige empirische studies die verricht zijn.

Asher en Gottman (1973) probeerden de taalprestaties van jongens en meisjes in het Amerikaanse basisonderwijs te verklaren door het geslacht van hun leerkracht. Ze gebruikten zowel covariantie-analyse als herhaalde metingen variantie-analyse. Er bleken geen effecten te zijn van het geslacht van de leerkrachten op de taalvaardigheid, en bovendien gold dat voor zowel jongens als meisjes. Ehrenberg et al. (1995) analyseerden objectieve maten (toetsprestaties) en subjectieve maten (leerkrachtbeoordelingen) van leerlingen in het Amerikaanse voortgezet onderwijs. Behalve met het geslacht hielden ze ook rekening met de etnische herkomst van de leerlingen. Voor de uitgevoerde regressie-analyses berekenden ze eerst de vooruitgang op deze maten tussen leerjaar 8 en 10. En vervolgens probeerden ze 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 en 10 samen. Wat betreft de objectieve maten deed het geslacht en de etniciteit van de leerkracht er niet toe, maar bij de subjectieve beoordelingen soms wel. Zo werden zwarte en Latino leerlingen hoger beoordeeld door leerkrachten met dezelfde etnische achtergrond, en oordeelden blanke vrouwelijke leerkrachten ook hoger dan blanke mannelijke leerkrachten. Hopf en Hatzichristou (1999) onderzochten Griekse scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. Geanalyseerd werden via leerkrachtbeoordelingen gemeten cognitieve en psycho-sociale leerlingcompetenties. Met behulp van twee- en drieweg variantie-analyse werd nagegaan of er een relatie was tussen de competenties van de leerlingen en het geslacht van de leerkracht die zij in dat jaar hadden. Er werden verschillende effecten gevonden, voor zowel basis- als voortgezet onderwijs. Ook was er sprake van meerdere interacties tussen het geslacht van de leerkracht en het geslacht van de leerling. Mannelijke leerkrachten in het basisonderwijs oordeelden bijvoorbeeld vaker dan hun vrouwelijke collega's dat jongens sociale problemen hadden. In het voortgezet onderwijs werden leerlingen van het andere geslacht positiever beoordeeld wat betreft hun psycho-sociaal gedrag. 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. Ze kwam een zeer beperkt aantal studies op het spoor die waren uitgevoerd in ontwikkelingslanden. Enkele daarvan lieten zien dat het geslacht iets uitmaakt: als het gaat om de prestaties van de leerlingen, dan waren mannen 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. Li's eindconclusie luidt echter dat voorzover er effecten optreden van het geslacht

van de leerkracht, deze herleid kunnen worden tot cultuurverschillen tussen de landen. Siongers (2002) deed onderzoek in het Belgische secundair onderwijs. Ze analyseerde het zittenblijven, de toetsprestaties en attitudes ten opzichte van wiskunde, en enkele gedrags- en houdingskenmerken. Als techniek hanteerde ze multilevel-analyse. Wat betreft het zittenblijven ging ze als indicator van het geslacht van de leerkrachten uit van het percentage vrouwelijke leerkrachten op een school. Het bleek dat deze geslachtssamenstelling niet van invloed was op het doubleren, noch bij jongens, noch bij meisjes. Bij de analyse van de wiskunde-prestaties koppelde ze de gegevens van de leerlingen aan de leerkracht die ze op dat moment voor dat vak hadden. Het bleek dat er geen 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 het onderzoek naar de gedrags- en houdingskenmerken, zoals burgerzin en welbevinden, ging ze weer uit 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 enige (negatieve) invloed op de werkhouding van de jongens.

## Vraagstelling

Bovenstaande inventarisatie maakt duidelijk dat als het gaat om de wijze waarop in een aantal landen is gereageerd op de feminisering van het onderwijs, het ontbreekt aan zowel een gedegen theoretische als empirische onderbouwing. Om deze leemte ten aanzien van de empirische onderbouwing te vullen het Ministerie van OCW het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen verzocht hier een onderzoek naar uit te voeren. De centrale vraag van dat onderzoek was in hoeverre de prestaties, het gedrag en de houdingen van jongens en meisjes in het basisonderwijs worden beïnvloed door het geslacht van hun leerkrachten. Om die algemene vraag te beantwoorden is ze uiteengelegd in de volgende vier deelvragen:

1. Hoe is de verdeling van het aandeel mannelijk en vrouwelijk personeel in het basisonderwijs? Zijn er daarbij verschillen naar functiecategorie en jaargroep waaraan de leerkrachten lesgeven?
2. Zijn er verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten wat betreft hun achtergronden, kenmerken van de groep waaraan ze lesgeven en de pedagogisch-didactische aanpak die ze daarbij hanteren?
3. Zijn er verschillen in cognitieve en niet-cognitieve competenties (ofwel prestaties, resp. gedrags- en houdingskenmerken) 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?

Hierna ga ik in op de resultaten van dit onderzoek; deze worden per vraag gepresenteerd.

## Mannen en vrouwen in het basisonderwijs

De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op de verhouding mannelijk : vrouwelijk personeel in het basisonderwijs. Voor de beantwoording van die vraag presenteer ik in Tabel 1 op basis van landelijke gegevens voor een reeks jaren een overzicht van het aandeel vrouwen in het basisonderwijs, met daarbij een uitsplitsing naar functie.

Tabel 1. Percentage vrouwelijk personeel basisonderwijs, naar schooljaar en functie

	Schooljaar			
	1999	2000	2001	2002
Directeur	14	15	17	19
Adjunct-directeur	46	46	45	47
Leerkracht	79	80	81	82
Onderwijsondersteunend	75	76	77	77

Bron: SBO (2003)

Uit Tabel 1 kan worden afgeleid dat maar een klein deel van de directeuren vrouw is, en dat daar maar mondjesmaat verandering in komt. Bij de adjunct-directeuren is de verdeling wat evenwichtiger: ruim de helft is man, wat minder dan de helft vrouw. Wat deze functie betreft is er geen ontwikkeling waarneembaar. Bij de leerkrachten zien we een zeer geleidelijke ontwikkeling, waarbij het aandeel vrouwen toeneemt. In 2002 is meer dan 80% van de leerkrachten vrouw. Wat het onderwijsondersteunend personeel betreft, zien we ook een zeer geleidelijke toename van het aandeel vrouwen.

De gegevens in Tabel 1 laten een algemeen beeld zien. Het is 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 gegevens uit het PRIMA-onderzoek. PRIMA is een grootschalig landelijk onderzoek waarbij sinds 1994 tweejaarlijks gegevens worden verzameld bij 60000 leerlingen in de groepen 2, 4, 6 en 8 van 600 basisscholen. Behalve bij de kinderen worden ook gegevens verzameld bij hun ouders, leerkrachten en directeuren (Driessen et al., 2004). Bij elke meting wordt ook gevraagd naar het geslacht van de leerkrachten in de betrokken groepen 2, 4, 6 en 8. Dit maakt het mogelijk de verdelingen over de jaargroepen heen in kaart te brengen. Dat gebeurt in Tabel 2 op basis van de landelijk representatieve PRIMA-steekproef. Daarbij worden gegevens van de PRIMA-metingen uit 1996, 1998, 2000 en 2002 gebruikt. Hiermee kunnen tevens ontwikkelingen in de tijd in kaart worden gebracht. In totaal betreft het informatie van circa 5000 leerkrachten.



Tabel 2. Percentage vrouwelijke leerkrachten, naar schooljaar en groep

	Schooljaar			
	1996	1998	2000	2002
Groep 2	97	98	98	98
Groep 4	74	80	83	86
Groep 6	38	50	54	62
Groep 8	22	28	37	44

Bron: PRIMA

Wat Tabel 2 op de eerste plaats duidelijk maakt, is dat groep 2 het absolute domein van vrouwelijke leerkrachten is en blijft. Slechts ongeveer 2% van de leerkrachten in de kleutergroepen is man. Verder laat de tabel twee ontwikkelingen zien. Op de eerste plaats neemt het aandeel vrouwelijke leerkrachten vanaf groep 4 met het stijgen van de jaargroep af. In 1996 daalt het van 74% in groep 4, via 38% in groep 6, tot 22% in groep 8. Op de tweede plaats stijgt het aandeel vrouwen in deze drie groepen met het schooljaar: in groep 4 van 74 naar 86%, in groep 6 van 38 naar 62%, en in groep 8 van 22 naar 44%. In het traditionele mannenbastion groep 8 is in 2002 dus nog maar ruim de helft van de leerkrachten man. Het onderwijzend personeel van de basisschool wordt dus in een rap tempo feminien. Analyses van Geerdink et al. (2004) maken bovendien duidelijk dat er wat dat betreft vanuit de Pabo's weinig soelaas valt te verwachten - integendeel. Al jaren ligt de instroom van vrouwelijke studenten bij Pabo's rond de 85%. De uitval onder mannelijke studenten is ook nog eens beduidend groter dan die onder vrouwelijke studenten: na vijf jaar opleiding heeft ongeveer 44% van de mannelijke studenten het diploma behaald tegen 67% van de vrouwelijke studenten.

### Verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten

De tweede onderzoeksvraag heeft betrekking op eventuele verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. Om deze vraag te beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van dezelfde gegevens van het PRIMA-onderzoek als hierboven. Van elke leerkracht is een grote hoeveelheid gegevens beschikbaar. Ik heb daaruit een selectie genomen 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 & Slegers, 2000; Ofsted, 2003; Reynolds et al., 1994; Scheerens & Bosker, 1997). Het betreft drie typen kenmerken:



- Achtergrondkenmerken van de leerkrachten: hebben ze extra opleidingen gevolgd, hoeveel jaren onderwijservaring hebben ze, wat is hun vertrouwen in eigen kunnen, wat is de mate van tevredenheid met het werk, en hoeveel nadruk leggen ze op cognitieve onderwijsdoelen?
- Kenmerken van de klas waaraan ze lesgeven: is er sprake van een combinatieklas (bijv. groep 4/5), duobaan (of de leerkrachten hun baan delen met een collega) of dubbele bezetting (of er twee leerkrachten voor de klas staan), hoe groot is de klas?
- Pedagogisch-didactische kenmerken: wordt er huiswerk gegeven voor taal en rekenen, wat is de tijdsbesteding voor taal en rekenen, vindt er registratie plaats van de vorderingen van de leerlingen, worden voor de hele klas dezelfde minimumdoelen nagestreefd voor taal en rekenen, welke instructiewijze wordt gehanteerd (klassikaal of niet-klassikaal), en worden de leerlingen regelmatig getoetst?

Voor al deze kenmerken is met behulp van variantie-analyse nagegaan of er verschillen zijn tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. Deze analyses zijn apart verricht voor elk van de vier PRIMA-metingen en daarbinnen voor elk van de jaargroepen 4, 6 en 8. Het betrof dus in totaal twaalf series van analyses. De resultaten kwamen voor elk van de jaargroepen en metingen sterk overeen. Om die reden beperk ik me bij de bespreking tot de meest recente gegevens uit 2002. Tabel 3 geeft een overzicht van de bevindingen. De tabel bevat een korte aanduiding van het geanalyseerde kenmerk, de scores daarop uitgesplitst 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 vermeld ik hier en in de overige tabellen de (nominaal-metrische) correlatiecoëfficiënt *eta*. Gelet op de grote aantallen klassen en leerlingen zeggen de traditioneel gehanteerde criteria voor significantie niet veel: bij dergelijke aantallen zijn de samenhangen immers al gauw significant, terwijl de relevantie vaak nihil is. Daarom wordt tegenwoordig geadviseerd een samenhangscoëfficiënt als *eta* te nemen als indicator voor de relevantie van een samenhang of verschil (bijv. Thompson, 1998; Wainer & Robinson, 2003). Wij beschouwen een samenhang of verschil relevant bij *eta*  $\geq$  .15 en bovendien sterker relevant bij *eta*  $\geq$  .20 (ofwel ruim 2%, resp. 4% verklaarde variantie). In de tabellen markeren we dit met \*, respectievelijk \*\* (zie verder Driessen & Doesborgh, 2003).

Tabel 3. Verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten, naar jaargroep; PRIMA 2002 (gemiddelden en percentages; n=absolute aantal=100%)

	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	.04	17	17	.00	18	20	.04
Jaren onderwijservaring	23	16	.22**	20	13	.29**	21	13	.36**
Vertrouwen in eigen kunnen <sup>1</sup>	3.24	3.51	.18*	3.43	3.52	.09	3.57	3.67	.09
Arbeidsatisfactie <sup>1</sup>	3.57	3.78	.16*	3.65	3.79	.13	3.65	3.75	.09
Nadruk cognitieve onderwijsdoelen <sup>1</sup>	2.66	2.59	.05	2.73	2.59	.14	2.80	2.52	.28**
Combinatieklas (%)	28	41	.09	40	47	.07	32	35	.04
Duobaan (%)	42	56	.10	46	52	.06	47	53	.07
Dubbele bezetting (%)	30	29	.01	23	26	.09	22	17	.06
Groeps grootte	23	22	.05	24	23	.04	24	23	.06
Huiswerk taal hele groep (%)	12	21	.08	33	33	.00	70	70	.01
Huiswerk rekenen hele groep (%)	6	8	.03	16	17	.02	52	55	.04
Minuten per week taal	318	317	.00	320	322	.01	304	322	.09
Minuten per week rekenen	283	270	.07	295	288	.05	285	286	.01
Vorderingenregistratie <sup>2</sup>	2.06	2.19	.07	2.07	2.12	.03	2.02	2.08	.04
Minimumdoelen taal hele groep (%)	39	47	.05	41	42	.01	33	38	.05
Minimumdoelen rekenen hele groep (%)	46	51	.04	36	36	.00	29	30	.00
Niet-klasikale instructie <sup>3</sup>	2.10	2.24	.10	2.18	2.31	.12	2.28	2.41	.13
Toetsing <sup>2</sup>	1.26	1.29	.01	1.57	1.20	.15*	1.55	1.55	.00

<sup>1</sup> Range 1-5; <sup>2</sup> Range 0-3; <sup>3</sup> Range 1-3

Als we ons richten op de relevante verschillen, dan laat Tabel 3 zien dat mannelijke en vrouwelijke leerkrachten zich vooral qua onderwijservaring onderscheiden: 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 onderwijservaring en vrouwen 16. Verder blijkt dat vrouwen wat meer vertrouwen in eigen kunnen hebben dan mannen. Dit verschil is echter alleen in groep 4 relevant. Vrouwen kennen voorts ook meer arbeidsatisfactie, maar ook hier is er alleen in groep 4 een relevant verschil. Vrouwen leggen daarnaast in elk van de drie jaargroepen minder nadruk op cognitieve onderwijsdoelen dan mannen. Dit verschil is relevant in groep 8. Voor het ove-

rige is er alleen wat betreft het aantal keren dat de leerlingen worden getoetst een relevant verschil: mannen doen dat in groep 6 veel vaker dan vrouwen.

Vatten we nu de bevindingen van de vier PRIMA-metingen samen, dan blijkt dat er eigenlijk maar één kenmerk resteert waarop systematische en relevante verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten te zien zijn: onderwijservaring. Verder zijn de verschillen niet systematisch, dat wil zeggen dat ze niet in alle groepen en metingen dezelfde vorm hebben en/of niet (altijd) voldoen aan het criterium voor relevantie ( $eta < .15$ ). Als we een wat ruimer criterium aanhouden, zouden ook nadruk op cognitieve doelen, duobaan (d.w.z. de baan wordt gedeeld met een collega) en arbeidssatisfactie (maar dit kenmerk is niet voor alle metingen beschikbaar) kunnen worden geselecteerd. Vrouwelijke leerkrachten blijken op de onderzochte kenmerken dus nauwelijks te verschillen van hun mannelijke collega's.

### Verschillen tussen jongens en meisjes

De derde onderzoeksvraag betreft verschillen tussen jongens en meisjes op een aantal cognitieve en niet-cognitieve competenties. Ook voor de beantwoording van deze vraag maak ik gebruik van PRIMA-data. Het gaat om leerlingen die in 1993 in groep 1 zijn gestart en in 2000 in groep 8 zaten, en leerlingen die in 1995 in groep 1 zijn gestart en in 2002 in groep 8 zaten. Het betreft alleen leerlingen die een *onvertraagde* schoolloopbaan hadden, dat wil zeggen die niet zijn blijven zitten of naar het speciaal onderwijs zijn verwezen. Omdat alle kenmerken in deze PRIMA-metingen op dezelfde wijze zijn geoperationaliseerd, konden beide cohorten worden samengevoegd. Het voordeel hiervan is dat de resultaten van de toetsingen ten gevolge van de grotere aantallen in statistische zin betrouwbaarder zijn. Het mogelijke nadeel dat er zich in de tussenliggende periode veranderingen hebben voorgedaan binnen scholen is verwaarloosbaar. Schoolkenmerken vertonen namelijk over het algemeen een behoorlijke mate van stabiliteit. In de vorige paragraaf hebben we er al op gewezen dat dat zeker voor de hier gebruikte bestanden geldt. Het uiteindelijke bestand telt 5181 leerlingen uit groep 8; zij kregen in die groep les van 251 groepsleerkrachten op 163 scholen.

Van elk van de leerlingen zijn enkele achtergrondkenmerken bekend en een aantal cognitieve en niet-cognitieve competenties. Ik geef hiervan een korte beschrijving; voor details verwijs ik naar Driessen et al. (2002; 2004) en Van der Veen et al. (2004). Het betreft de volgende kenmerken:

- *Geslacht*. (1) Jongen, (2) meisje.
- *Etniciteit*. (1) Nederland, (2) Suriname/Antillen, (3) Turkije/Marokko, (4) overig buitenland.
- *Opleiding ouders*. (1) lager onderwijs, (2) lager beroepsonderwijs, (3) middelbaar beroepsonderwijs, (4) hoger beroepsonderwijs/wetenschappelijk onderwijs.

- *Cognitieve competenties*. De prestaties op een Cito taal- en rekentoets; deze zijn omgezet naar zogenoemde vaardigheidsscores.
- *Niet-cognitieve competenties*. De leerkrachten hebben hun leerlingen beoordeeld op: Zelfvertrouwen, en dan met name de psychische component daarvan (bijv. 'raakt gauw in paniek'), Welbevinden met betrekking tot school (bijv. 'komt met tegenzin naar school'), Werkhouding (bijv. 'denkt al gauw dat het werk af is'), Sociaal gedrag (bijv. 'is vaak brutaal'), en Relatie met leerkracht (bijv. 'voelt zich bij mij op zijn/haar gemak'). De leerlingen hebben zichzelf beoordeeld op: Zelfvertrouwen, met name de cognitieve dimensie daarvan (bijv. 'ik ben een van de beste leerlingen van de klas') en Welbevinden (bijv. '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. Inhoudelijk zijn er echter accentverschillen. Naarmate de score op al deze kenmerken hoger wordt, is het kenmerk in sterkere mate aanwezig. Voor bijvoorbeeld Zelfvertrouwen houdt dit in dat (1) geen, en (5) veel zelfvertrouwen uitdrukt.

In Tabel 4 volgt een overzicht van de gemiddelde scores van de jongens en meisjes op elk van de competenties, of concreter: prestaties, houdingen en gedrag. De grootte van het verschil is ook hier weergegeven via de coëfficiënt *eta*.

Tabel 4. Prestaties, houdingen en gedrag, naar geslacht leerling (gemiddelden)

	Geslacht			Eta
	Jongen	Meisje	Totaal	
Taal	1114	1115	1114	.02
Rekenen	118	115	117	.14
Zelfvertrouwen (vlg. ll.)	3.3	3.1	3.2	.11
Welbevinden (vlg. ll.)	3.6	3.9	3.7	.15*
Zelfvertrouwen (vlg. lkr.)	3.7	3.7	3.7	.01
Welbevinden (vlg. lkr.)	3.8	4.0	3.9	.14
Werkhouding	3.1	3.6	3.4	.28**
Gedrag	3.4	3.7	3.6	.22**
Relatie leerkracht	3.9	4.0	4.0	.12

Uit Tabel 4 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 echter onder het niveau van wat relevant wordt beschouwd. Er zijn wel relevante 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. Hierboven is aangegeven dat ook het sociaal milieu (i.c. het ouderlijk opleidingsniveau) en de etnische herkomst van de leerlingen bekend zijn. Om na te gaan of de in Tabel 4 gepresenteerde scores verschillen binnen de onderscheiden milieu- en etnische groepen heb ik twee-weg variantie-analyses

verricht.<sup>2</sup> Het bleek dat er geen interactie-effecten waren tussen geslacht leerling en milieu, respectievelijk geslacht leerling en etniciteit. Dit geeft aan dat de gemiddelden van jongens en meisjes uit Tabel 4 op vergelijkbare wijze binnen de milieu- en etnische groepen voorkomen.

## Effecten van het geslacht van de leerkrachten op de leerlingen

Voor de beantwoording van de vierde en centrale vraag van dit onderzoek heb ik eerst met behulp van een-weg variantie-analyse het totale effect bepaald van het geslacht van de leerkrachten op de competenties van de leerlingen. Daarmee kan 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 interactie-effecten van het geslacht van de leerkrachten met elk van de drie leerlingkenmerken, te weten geslacht, etniciteit en opleiding ouders. Daarmee kunnen dus bijvoorbeeld 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. 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 ben ik nog nagegaan of er wellicht een relatie is met die kenmerken waarvan we eerder hebben gezien dat mannelijke en vrouwelijke leerkrachten er in zekere mate op verschilden. Het betreft onderwijservaring, nadruk cognitieve doelen, en duobaan.

Uit de literatuurstudie is gebleken dat het effect van het geslacht van de leerkrachten op uiteenlopende manieren bepaald kan worden. Hier ben ik uitgegaan van drie varianten:

- *Het cumulatieve effect.* Het totaal aantal mannelijke leerkrachten dat een leerling in de groepen 1-8 heeft gehad. Zoals eerder opgemerkt, wordt in PRIMA standaard gevraagd naar het geslacht van de groepsleerkrachten van de kinderen in de groepen 2, 4, 6 en 8. In een aanvullend onderzoek is ook gevraagd naar het geslacht van de leerkrachten in de groepen 1, 3, 5 en 7. Het aantal mannelijke leerkrachten is vervolgens opgeteld.
- *Het fase-effect.* De fase waarin de leerling een mannelijke leerkracht heeft gehad, waarbij een onderscheid is gemaakt tussen de eerste zes groepen en de twee hoogste groepen. Op basis daarvan zijn vier categorieën gevormd,

waarbij combinaties zijn gemaakt van deze tweedeling: 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 op het eind van het basisonderwijs, in groep 8, een mannelijke leerkracht heeft gehad.

Tabel 5 geeft inzicht in het *cumulatieve effect*, ofwel geeft antwoord op de vraag of het aantal mannelijke leerkrachten die leerlingen in het basisonderwijs gehad hebben, bij hen tot andere prestaties, houdingen en gedrag leidt. In de tabel staan de gemiddelde scores op elk van de competentie-aspecten. Het aantal mannelijke leerkrachten varieert van 0 tot en met 6; in verband met de geringe aantallen in de categorieën 5 en 6 zijn deze twee samengenomen. De relatieve aantallen voor elk van deze categorieën zijn achtereenvolgens 0: 8%, 1: 19%, 2: 27%, 3: 23%, 4: 15%, 5: 6%, en 6: 1%.

Tabel 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	.07
Rekenen	116	116	117	118	116	117	117	.06
Zelfvertrouwen (vgl. ll.)	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	.02
Welbevinden (vgl. ll.)	3.8	3.8	3.8	3.7	3.7	3.7	3.7	.05
Zelfvertrouwen (vgl. lkr.)	3.8	3.8	3.7	3.7	3.7	3.8	3.7	.08
Welbevinden (vgl. lkr.)	4.0	4.0	3.9	3.9	3.8	3.8	3.9	.11
Werkhouding	3.4	3.5	3.4	3.4	3.3	3.2	3.4	.08
Gedrag	3.5	3.7	3.5	3.6	3.5	3.5	3.6	.08
Relatie leerkracht	4.0	4.0	3.9	3.9	3.9	3.9	4.0	.09

De conclusie die op basis van Tabel 5 getrokken kan worden, is dat er geen verschillen zijn tussen leerlingen die weinig en leerlingen die veel mannelijke leerkrachten gehad hebben tijdens hun loopbaan in het basisonderwijs: alle *eta's* liggen ver beneden het niveau van wat als relevant geldt.

Vervolgens is onderzocht of er wel sprake is van relevante verbanden als deze samenhangen worden gespecificeerd naar het geslacht, de etniciteit en ouderlijke opleiding. De interactiecoëfficiënten uit de daarvoor uitgevoerde twee-weg variantie-analyses varieerden van .02 tot maximaal .10; de meeste *eta's* lagen rond de .05. Dit geeft dus aan dat er in het geheel geen interactie-effecten zijn. Dit betekent dat het aantal mannelijke leerkrachten geen effect heeft op prestaties, houdingen en gedrag van zowel jongens als meisjes – ook

niet op die van Nederlandse of allochtone leerlingen en leerlingen met laag- of hoogopgeleide ouders. Vervolgens zijn drie-weg variantie-analyses uitgevoerd, maar ook hier bleek in het geheel geen sprake van interactie-effecten. Dit houdt dus in dat het aantal mannelijke leerkrachten geen effect heeft bij bijvoorbeeld Turkse jongens of Turkse meisjes, of bij jongens met hoger opgeleide ouders of bij meisjes van lager opgeleide ouders, etc.

Ik heb voor de bepaling van het *fase-effect* en het *moment-effect* hetzelfde analysestramien gevolgd als bij het cumulatieve effect. Ik kan kort zijn over de resultaten: de fase waarin de leerlingen een mannelijke leerkracht hebben gehad heeft geen effect op de prestaties, houdingen en gedrag, en evenmin het feit dat de leerlingen in groep 8 een mannelijke leerkracht hebben gehad. En ook laten de twee- en drieweg variantie-analyses zien dat er geen sprake is van interacties.

Uit de analyses tot nu toe blijkt dat het geslacht van de leerkrachten er niet toe doet als het gaat om de verklaring van verschillen in prestaties, houdingen en gedrag van leerlingen. Behalve over het geslacht beschikte ik nog over drie andere contextkenmerken, namelijk onderwijservaring, nadruk cognitieve doelen en duobaan. Dit bleken eerder de drie kenmerken te zijn waarop mannelijke en vrouwelijke leerkrachten van elkaar verschilden. Omdat die hier zwak mee samenhangen, zouden ze misschien wel een effect kunnen hebben. Om dat te onderzoeken heb ik wederom variantie-analyses uitgevoerd. Het bleek echter dat er geen effecten zijn van deze drie contextvariabelen en evenmin van interactie-effecten met de drie leerlingachtergrondkenmerken.

## Conclusies

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat er geen effecten kunnen worden aangetoond van het geslacht van de leerkrachten op de prestaties, houdingen en gedrag van leerlingen in het basisonderwijs. En dat geldt voor zowel het *aantal* mannelijke leerkrachten dat de leerlingen in het basisonderwijs hebben gehad, voor de *fase* waarin ze mannelijke leerkrachten hebben gehad, en voor het geslacht van de leerkracht in *groep 8*. Bovendien verschillen deze effecten (of beter: het ontbreken daarvan) niet voor jongens en meisjes, noch voor autochtone en allochtone leerlingen, en evenmin voor kinderen van laag- en hoogopgeleide ouders. Er is daarmee geen empirische grond voor het in gang zetten van een beleid dat er op gericht is de feminisering van het basisonderwijs een halt toe te roepen. Meer mannen voor de klas leidt niet tot betere prestaties en gunstiger gedrag bij jongens (noch bij meisjes).

Bij deze 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. 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. Mogelijk dat daar wel effecten worden gevonden. Voor het feit dat er geen effecten in het basisonderwijs zijn gevonden kan tot op zekere hoogte de verklaring van Veendrick et al. (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 – maar daar is met ruim 40% vrouwelijke leerkrachten 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. Een derde punt betreft het gebruik van de PRIMA-data. Opgemerkt kan worden dat deze niet speciaal zijn verzameld om de hier gestelde vragen te beantwoorden. Wellicht relevante leerkrachtkenmerken als nadruk op talige communicatie of op orde en rust zijn niet meegenomen. Dat geldt eveneens voor bepaalde gedragskenmerken van leerlingen (bijv. druk, beweeglijk, concentratie). Een laatste opmerking is 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.

## Noten

- 1 Het onderzoek waar dit artikel op is gebaseerd is gefinancierd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het volledige verslag staat in Driessen en Doesborgh (2004). Ik wil Jan Doesborgh danken voor zijn hulp met de analyses. Er is gebruik gemaakt van gegevens van het PRIMA-onderzoek dat wordt gesubsidieerd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).
- 2 Bij een-weg variantie-analyses is er één verklarende factor, bij twee-weg analyses zijn er twee, en bij drie-weg drie.

## Literatuur

- 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, 171-184.
- Bosker, R., Mulder, L. & Glas, C. (2001). *Naar een nieuwe gewichtenregeling?* Den Haag: Onderwijsraad.
- 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, 253-265.
- Dekkers, H. (1997). Onderwijs en vrouwen: Van achterstand naar differentiatie. In: G.W. Meijnen (red.), *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, 59-82.
- DEST (2003). *Educating boys. Issues and information*. Canberra: DEST.
- DfES (2003). *Using the National Healthy School Standard to raise boys' achievement*. London: DfES.
- 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. (2003). *Gezinsomstandigheden, opvoedingsfactoren, en sociale en cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. & Doesborgh, J. (2004). *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.
- 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.
- Driessen, G. & Slegers, P. (2000). Consistency of teaching approach and student achievement: An empirical test. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 57-79.
- Eck, E. van, Heemskerk, I. & Vermeulen, A. (2004). *Paboys gezocht! Wat maakt de pabo en het werken op de basisschool aantrekkelijker voor mannen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- 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, 547-560.

- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. & Maw, J. (red.) (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: 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, 119-133.
- Geerdink, G., Bergen, T. & Dekkers, H. (2004). *Seksespecifieke studieresultaten bij pabostudenten*. Paper ORD 2004, 9-11 juni Utrecht.
- 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, 125-139.
- Hopf, D. & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 1-18.
- House of Representatives. Standing Committee on Education and Training (2002). *Boys: Getting it right. Report on the inquiry into the education of boys*. Canberra.
- Langen, A. van, Rekers-Mombarg, L. & Dekkers, H. (2004). Groepsgebonden verschillen in de keuze van exacte vakken. *Pedagogische Studiën*, 81, 117-133.
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, 41, 63-76.
- Ofsted (Office for Standards in Education) (2003). *Boys' achievement in secondary schools*. London: Ofsted.
- Reynolds, D., Creemers, B., Nesselrodt, P., Schaffer, E., Stringfield, S. & Teddlie, C. (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, 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, 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. (1998). Feminism and research into masculinities and schooling. *Gender and Education*, 10, 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, 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, 282-295.
- 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, USA, April 15, 1998.

- 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, 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, 12-22.
- Wainer, H. & Robinson, D. (2003). Shaping up the practice of null hypothesis significance testing. *Educational Researcher*, 32, 22-30.
- Woltring, L. (2003). Jongenspedagogiek? Opvoeden met gevoel voor sekseverschillen. *Pedagogiek*, 23, 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, 389-405.