



WAT BETEKENT GEMENGD ONDERWIJS VOOR HET WELBEVINDEN EN DE STUDIEVORDERINGEN VAN DE LEERLINGEN.

Een onderzoeksnota (1)

**Jef C. Verhoeven
Ilse Beuselinck**

1. INLEIDING

1.1. Een maatschappelijke discussie

De discussie rond gemengd onderwijs laait dezer dagen weer hoog op. Naar aanleiding van een beslissing van de Vlaamse Regering (26 januari 1994) die stelt dat vanaf september scholen voor het derde leerjaar in het ASO (Algemeen Secundair Onderwijs) geen jongens of meisjes meer mogen weigeren in te schrijven op basis van hun sekse, wordt vanuit verschillende hoeken gereageerd, zowel pro als contra. Het probleem is niet alleen een topic op de politieke agenda, maar wordt ook uitgebreid in de media behandeld. Aangezien het onderwerp vaak emotionele reacties teweegbrengt, is het niet altijd duidelijk waarover men nu eigenlijk discussieert. Nochtans kent het dossier gemengd onderwijs een lange voorgeschiedenis (VLOR, 1994: 2).

Het non-discriminatiebeginsel in het onderwijs werd in feite al vooropgesteld bij het opstellen van de Belgische grondwet Art. 17: *Het onderwijs is vrij; elke preventieve maatregel is verboden...* (2) Er werd toen echter geen onderscheid gemaakt tussen de vrijheid van organisatie en de vrijheid een school te kiezen. Hier wringt natuurlijk het schoentje. Ouders en leerlingen moeten vrij zijn in de keuze van een school, wat impliceert dat een school geen onderscheid in toegang mag maken tussen meisjes en jongens. Maar anderzijds heeft een inrichtende macht de vrijheid haar onderwijs te organiseren zoals het haar behaagt zodat men hier in principe kan kiezen om niet-

gemengd onderwijs in te richten. Voor- en tegenstanders beargumenteren hun standpunten op basis van de vrijheid van onderwijs maar spreken in feite over verschillende dimensies.

In 1976 kwam er op Europees vlak de richtlijn 76/207 (2 februari 1976) die de gelijke behandeling van mannen en vrouwen in het beroepsleven vastlegde en elke vorm van discriminatie op basis van geslacht verbod. Hiermee doelde men ook op de beroepskeuzevoorlichting en de beroepsopleidingen (VLOR, 1994; De Standaard 3/3/94). De vraag dook toen op wat we onder 'beroepsopleiding' moesten verstaan. Om hieraan tegemoet te komen, omschreef men in 1983 in een KB beroepsopleiding als "*elke vorm van onderwijs behalve het kleuter- en lager onderwijs en het algemeen secundair onderwijs*". Zodoende werden het BSO (Beroepssecundair Onderwijs), TSO (Technisch Secundair Onderwijs), KSO (Kunstsecundair Onderwijs) en de 1ste graad van het secundair onderwijs beroepsopleidingen en, overeenkomstig de Europese richtlijn, onderhevig aan het non-discriminatiebeginsel (VLOR, 1994). Dit KB liet echter de mogelijkheid leerlingen op basis van geslacht te weigeren als de leerlingen in kwestie doorverwezen konden worden naar een nabijge school van hetzelfde net.

De discussie die nu betrekking heeft op het ASO, is door enkele feiten in een stroomversnelling terecht gekomen. Allereerst bepaalde de Raad van State dat ook het ASO in zijn nieuwe structuur vanaf 1989 als een beroepsopleiding moest gekwalificeerd worden. Op 22 juni 1993 formuleerde de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad), n.a.v. de Staten-Generaal van het Technisch Onderwijs, een advies aan de Minister van Onderwijs waarin men vroeg om de uitzonderingspositie van het ASO zo snel mogelijk op te heffen. Om de toegankelijkheid tot iedere onderwijsinstelling voor secundair onderwijs voor jongens en meisjes te waarborgen, moest dus de volgende zin uit het KB geschrapt worden: "*tenzij er op het grondgebied van de gemeente waar de inrichting gelegen is of in één der aangrenzende gemeenten een inrichting met hetzelfde karakter en met de gevraagde beroepsopleiding voorkomt waar leerlingen van dat geslacht zich kunnen inschrijven.*" (RSO/ADV/93.004; 22 juni 1993). Het NSKO heeft zich hier niet tegen verzet vanwege het groot aantal rechtsgedingen over weigeren van leerlingen in het vrij onderwijs. Met deze achtergrond besliste de Vlaamse Regering dan op 26 januari 1994 dat een school wettelijk geen leerlingen meer mag weigeren in het ASO vanaf het 3de leerjaar op basis van geslacht. Deze maatregel zal progressief in werking treden zodat tegen 1997 alle scholen qua toegang gemengd zullen zijn. De beslissing moest nu nog naar de Raad van State. Onlangs gaf deze zijn advies. Men maakt er geen probleem van dat de Vlaamse Gemeenschap van gemengd onderwijs de regel wil maken. Wel wordt aanbevolen de keuze te laten maken door de Vlaamse Raad en niet alleen door de regering. Gemeenschappen zijn immers autonoom verklaard wat betreft onderwijsaangelegenheden. Daarom moeten grote principiële maatschappelijke keuzes over onderwijs via een decreet worden gemaakt. Men gaat ook niet in op het veel gehoorde argument van tegenstanders dat de regel een inbreuk zou betekenen op de vrijheid van onderwijs. Hiermee is het emotionele debat rond gemengd onderwijs opnieuw open (De Standaard, 13/05/1994).

Hoewel het gelijkheidsprobleem in het onderwijs dus duidelijk een lange geschiedenis kent en kan steunen op een wettelijke basis, zijn daarmee nog niet alle hindernissen uit de weg. Wetgeving alleen volstaat immers niet om de coëductie in het onderwijs

waar te maken. Termen als gemengd en niet-gemengd zijn relatief. Wanneer is een school gemengd? Vanaf welke graad van gemengdheid is er werkelijk sprake van gelijke kansen voor jongens en meisjes? Is een school met 400 meisjes en 3 jongens gemengd? Deze enkele vragen geven reeds een beeld van het definiëringsprobleem dat in deze discussie aanwezig is. Hierbij komt nog dat de maatregel voor interpretatie vatbaar is. De finesse van de hele zaak schuilt in de volgende bewoordingen (De Standaard, 28/1/94): "*De toegang tot het onderwijs mag niet geweigerd worden.*" Hoewel de toegang niet kan geweigerd worden, kan men zich wel blijven profileren als een meisjes- of jongensschool en indien er zich toch iemand van het andere geslacht aanmeldt, hem/haar er op wijzen dat men geen seksegenoten in de school zal vinden. We kunnen ons de vraag stellen hoeveel ouders zich zullen blijven verzetten, indien directies deze strategieën aanwenden.

Directies van scholen die tegen zijn, vrezen vooral voor pedagogische moeilijkheden (lesgeven aan jongens én meisjes vraagt een andere aanpak), organisatorische problemen (b.v. de lessen LO, aanpassing van de gebouwen) en een concurrentiestrijd. Een ander argument is dat er iets van de rijkdom zal verloren gaan in het katholiek onderwijs. Ouders kunnen niet meer kiezen voor een niet-gemengde school (De Standaard, 28/1/94; 25/1/94; 28/1/94). Tot zover een aantal argumenten die we in de media opvingen.

1.2. Een thema binnen de sociologie

De vraag is nu hoe dit debat kan verrijkt worden met deugdelijke wetenschappelijke onderzoeksresultaten. Er is over dit thema niet veel literatuur verschenen omdat er in andere landen weinig niet-gemengde scholen zijn. In Vlaanderen zijn enkele publicaties te vinden die specifiek op het **thema gemengd/niet-gemengd onderwijs** ingaan. De Gos e.a. (1985) stellen zich de vraag hoe de interactie tussen jongens en meisjes in het gemengd en het niet-gemengd onderwijs geschiedt. Van Poucke (1985) onderzoekt hoe de rolverwachtingen van leerkrachten bijdragen tot rolpatronen bij kinderen. Via het concept 'self-fulfilling prophecy' wordt de geslachtsroltypische socialisatie in het onderwijs, die leidt tot ongelijkheid tussen jongens en meisjes, beschreven. Brutsaert (1993: 87-103) onderzocht de manier waarop het welbevinden van kinderen op de lagere school wordt beïnvloed door de grootte van de school, de sekseratio van de leerlingen en de leerkrachten, de graad van verstedelijking van de gemeente en het onderwijsnet. Volgende resultaten worden bekomen voor geslachtscontext van de school: voor meisjes maakt het naar welbevinden toe, niets uit of zij een gemengde of niet-gemengde school bezoeken. Daartegenover staat dat een gemengde schoolcontext negatieve gevolgen heeft voor de ontwikkeling van het welbevinden bij jongens. Deze oorspronkelijke negatieve relatie verdwijnt echter bij controle voor de geslachtsratio van de leerkrachten. Het negatieve effect zou veeleer toe te schrijven zijn aan het feit dat er in gemengde basisscholen doorgaans een overwicht aan vrouwelijke leerkrachten is. De feminisering van het basisonderwijs zou er toe leiden dat jongens zich minder in hun schik voelen (Brutsaert, 1993: 102-103).

De beschrijving en de verklaring van het verschillend gedrag van jongens en meisjes daarentegen heeft steeds een belangrijke plaats ingenomen in de sociologie. Wij beperken ons in deze nota tot enkele belangrijke punten.

In Vlaanderen duiden meerdere analyses op **differentiële schoolresultaten** bij meisjes en jongens. Van Damme (1993) toont aan dat schoolse achterstand na het eerste leerjaar L.O., maar ook in het S.O., groter is bij jongens dan bij meisjes. Het fenomeen van het zittenblijven werd trouwens fel bekritiseerd in het OESO-rapport (1991: 180-201). Uiteraard is dit fenomeen niet te reduceren tot sekseverschillen maar wordt het doorkruist door socio-culturele factoren, geografische ongelijkheid, concurrentie tussen de netten en pedagogische maatregelen (b.v. curatief optreden bij moeilijkheden).

Niet alleen differentiële resultaten worden onder de loep genomen, maar ook meer **affectieve aspecten van het schoolgaan** zoals de zelfwaardering, de zelfbeleving en het welbevinden en de relatie hiervan met studieresultaten. Brutsaert (1987: 83-89; 1986: 155-164) onderzocht de samenhang tussen leerprestaties en zelfwaardering bij meisjes en jongens. Hij vond dat in de eerste jaren van het secundair onderwijs de leerprestaties geen invloed hebben op zelfwaardering bij meisjes maar wel bij jongens. Ter verklaring stelt hij de hypothese dat het secundair onderwijs sterk de klemtoon legt op competitie en prestatie, waarden die deel uitmaken van het typisch mannelijk rolpatroon. Goede prestaties leiden tot een hogere zelfwaardering bij jongens. Meisjes ervaren deze waarden aanvankelijk als een rolconflict, zij identificeren zich er niet mee. Doorheen het volwassenwordingsproces zullen meisjes zich meer en meer deze waarden eigen maken zodat naar het einde van het secundair onderwijs toe deze differentiële ontwikkeling tussen meisjes en jongens verdwijnt. Van der Linden & Roeders (1983) geven op hun beurt enkele interessante inzichten over de **zelfbeleving van schoolgaande jongeren**. De resultaten van hun onderzoek vertonen een zeer consistent beeld: meisjes hebben een minder positieve zelfbeleving van hun eigen psycho-sociaal functioneren dan jongens. Jongens ervaren een grotere persoonlijke stabiliteit, voelen zich minder verlegen, twifelen minder aan zichzelf en zijn meer tevreden over zichzelf op grond van sociale vergelijking. Toegesneden op de schoolsituatie, resulteert dit in een groter zelfvertrouwen bij de proefwerken en een grotere prestatiegerichtheid. Dit zou het gevolg kunnen zijn van het feit dat de wereld van het beroep voor meisjes minder leeft dan voor jongens. Wat school- en klas-klimaat betreft, achten de meisjes de conformiteitsdruk in de klas minder sterk en getuigen de meisjes minder van anonimiteitsgevoelens dan jongens. Ook de concurrentiezucht en naijver is volgens meisjes geringer dan volgens jongens. Groeps-samenhang ervaren de meisjes sterker dan de jongens.

Ook de **structurele analyse** waar men nagaat welke invloed er van schoolkenmerken uitgaat op de leerlingen, wordt reeds lange tijd toegepast in de onderwijs-sociologie. Zo onderzocht Brutsaert (1991: 143-157; 1993: 79-86) of we een verband kunnen leggen tussen het welbevinden van leerlingen in de lagere school en de schoolgrootte. Hieruit bleek dat de toenemende grootte negatieve effecten heeft op de mate waarin men zich geïntegreerd voelt. Specifiek bij meisjes is er ook een nefaste inwerking op de ontwikkeling van het gevoel van eigenwaarde. Opvallend is dat deze relatie bij jongens in tegengestelde richting verloopt: de schoolbetrokkenheid neemt toe naarmate de bezochte instelling meer leerlingen telt. In ons project (Verhoeven e.a., 1992) werd eenzelfde relatie voor het secundair onderwijs gevonden tussen welbevinden van leerlingen en de schoolgrootte. De scores op welbevinden zijn hoger in de

kleinere scholen dan in de grotere scholen. Hier werd evenwel niet gepeild naar verschillen tussen jongens en meisjes in de beleving van de schoolgrootte.

Naast de schoolgrootte, werd ook nagegaan hoe de verschillende onderwijsstelsels (type I / type II) de ontwikkeling van leerlingeneigenschappen gedurende de studie-loopbaan bepalen (Brutsaert, 1986).

Interpretatief etnografisch werk omtrent deze problematiek verscheen voornamelijk in het buitenland (o.a. Ball, 1981; Hammersley, 1990; Jackson, 1969; Woods, 1990). Hier wordt de aandacht gevestigd op het feit dat differentiatie tussen geslachten op grote schaal bestaat en zich niet beperkt tot de school. Wel kan deze differentiatie via onderwijs versterkt worden. Dit komt het duidelijkst tot uiting in de **keuze van de vakken**. Waar jongens opteren voor wetenschappelijke richtingen, kiezen meisjes voor het sociale, de literatuur, handel en naad. Dit is voor een stuk het gevolg van differentiële socialisatie waardoor een identiteit ontstaat op basis van geslacht (Woods, 1979: 31-33). Eenzelfde patroon vinden we b.v. terug in het Belgische beroepsonderwijs. Meisjes geven de voorkeur aan kleding, voeding en verzorging, verkoop en etalage, mode en maatkleding. Jongens kiezen voor houtbewerking, autotechnieken, lassen e.d. Ook aan de universiteiten is een differentiële keuze naar geslacht merkbaar (Lammertijn, 1987: 151-185).

Naast de keuze van de vakken, speelt ook de **aandacht van de leerkracht voor de leerlingen** een rol. Jongens zouden meer aandacht krijgen dan meisjes hetgeen blijkt uit een frequentere interactie tussen jongens en leerkracht (Hammersley, 1990: 110; Woods, 1990: 58-59). De academische kwaliteiten van meisjes worden niet alleen ontkend door leerkrachten. Meisjes worden ook aangespoord door ouders, familie en vrienden om hun ambitie niet te hoog te stellen (Boocock, 1972: 87-89). We kunnen dus spreken van een differentiële sociale druk op meisjes en jongens.

Met deze onderzoeksnota, trachten we een dimensie toe te voegen aan het bestaande onderzoek. De vraag die hier vooropstaat is niet zozeer welke verschillen er tussen jongens en meisjes zijn maar wel of er verschillen zijn tussen jongensscholen, meisjesscholen en gemengde scholen. In deze analyse staat dus de sekseratio centraal. We reiken enkele onderzoeksgegevens aan die er op wijzen dat de mixiteit (3) van de school van betekenis is voor het welbevinden en de schoolvorderingen/studieresultaten van de leerlingen. Allereerst gaan we kort in op de onderzoeksopzet, waarna we de resultaten bespreken voor welbevinden en schoolvorderingen. In het besluit bespreken we tot slot enkele mogelijke sociologische verklaringsmodellen.

2. ONDERZOEKSONTWERP

De data van deze onderzoeksnota werden verzameld tijdens het project "Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs" (4) (Verhoeven e.a., 1992). De opzet van dit onderzoek was na te gaan hoe schoolmanagement in secundaire scholen bijdraagt tot kwaliteitsbehoud en/of kwaliteitsverbetering van het verstrekte onderwijs. Anders gezegd, wij onderzochten of er een relatie bestaat tussen de opvattingen van de directie en de leerkrachten over het onderwijsmanagement in de secundaire school en de ontwikkeling van de studieresultaten en het welbevinden van

de leerlingen in de school. Hiervoor werden data verzameld bij directie ($N = 23$) en leerkrachten ($N = 1058$) van 23 secundaire scholen, alsook bij alle leerlingen van het 1ste leerjaar A ($N = 1315$), het eerste leerjaar B ($N = 139$) en het zesde leerjaar ($N = 1116$). Het onderzoek kenmerkt zich door een survey-matige aanpak. Wij beperken de beschrijving van de onderzoeksmethode tot de factoren die relevant zijn voor deze onderzoeksnota nl. de gegevens uit het leerlingenonderzoek. De leerlingen werden in het totaal driemaal ondervraagd ten einde de evolutie in welbevinden en schoolvorderingen te meten: in het begin en op het einde van het schooljaar (1990-1991) om de ontwikkeling inzake welbevinden en schoolvorderingen te meten en eenmaal in het midden van het schooljaar om I.Q. en sociale achtergrond te kennen.

Voor deze onderzoeksnota zijn drie variabelen belangrijk: 1) de mixiteit van de scholen 2) het welbevinden van de leerlingen en 3) de studievorderingen.

Alvorens in te gaan op de resultaten die relevant zijn in het debat rond mixiteit, is het van belang te weten hoe we een scheidingslijn hebben getrokken tussen jongens-, meisjes- en gemengde scholen. Wij opteerden voor de volgende categorieën:

1. Scholen waarin beide geslachten zich op een relatief evenwichtige manier verhouden (= gemengde scholen). Er wordt een maximaal verschil van 15% tussen elk aandeel geaccepteerd (5).
2. Scholen met een mannelijk overwicht (= jongensscholen). In deze scholen is het aandeel van de jongens meer dan 15% meer dan het aandeel van de meisjes.
3. Scholen met een vrouwelijk overwicht (= meisjesscholen). In deze scholen is het aandeel van de meisjes meer dan 15% meer dan het aandeel van de jongens.

Om het welbevinden in de school te meten, werden schriftelijke vragenlijsten aan de leerlingen van het eerste leerjaar A, B (6) en het zesde leerjaar voorgelegd. Hiervoor werd een aangepaste versie van de schoolbelevingsschaal (SBS) van Stoel (1980) afgenomen, die bestaat uit zeven subschalen. De alphacoëfficiënten van de Vlaamse SBS variëren van .81 tot .89. We kunnen dus van een hoge betrouwbaarheid gewag maken. Onder schoolwelbevinden verstaan we de waardering van de school door de leerlingen, de waardering van het schoolleven en van het eigen functioneren van de leerlingen in de school. Dit wordt in de schaal uitgedrukt door de leerlingen te ondervragen op zeven domeinen nl. 1) hoe beleven zij hun school in het algemeen (7 items); 2) hoe beleven zij hun eigen verstandelijk functioneren in de school (12 items); 3) hoe beleven zij de relatie met de klasgenoten en andere leerlingen (11 items); 4) hoe beleven zij de relatie met de leerkracht als persoon (12 items); 5) hoe beleven zij de relatie met de leerkracht als lesgever (10 items); 6) hoe beleven zij de school als organisatie en de materiële uitrusting (8 items), en 7) hoe beleven zij de leerstof (10 items) (zie Verhoeven e.a., 1992: 204-211).

De scores van de schalen werden herleid tot een variatie van 1 (laag) tot 4 (hoog).

Om de studieresultaten te meten werden schoolvorderingstoetsen (SVT) afgenomen voor Nederlands (7) en Wiskunde. De toetsen werden ontwikkeld in het kader van het LOSO-project onder leiding van J. Van Damme (KU Leuven, Departement Pedagogische Wetenschappen). Deze schoolvorderingstoetsen werden in het eerste jaar A en B afgenomen. Wij beperken ons tot het eerste jaar A. Aangezien in het begin van het schooljaar rekening moest worden gehouden met de kennis van het basisonderwijs

en op het einde van het schooljaar met de eigen leerdoelen van het eerste leerjaar A, werd er met twee verschillende instrumenten gewerkt. Dit gaf echter een probleem van vergelijkbaarheid. Om toch de resultaten te kunnen vergelijken werd met gestandaardiseerde scores gewerkt (het gemiddelde werd gelijkgesteld aan 50 op 100 en de standaardafwijking 10).

3. RESULTATEN

3.1. Welbevinden van leerlingen

In de volgende tabellen geven wij de resultaten van onze vraag naar de samenhang tussen mixiteit van de school en het schoolwelbevinden van de leerlingen en dit zowel in het begin als op het einde van het schooljaar, alsook de evolutie. Telkens geven we eerst het resultaat voor de globale schoolbeleving, daarna voor de subschalen. Wij hebben hierbij gebruik gemaakt van variantie-analyse (zie GLM procedure van SAS, 1990, 891 e.v.). Van deze analyse geven we enkel de R^2 -waarden en de p-waarden, dus de proportie verklaarde variantie en de significantie van de verschillen tussen de categoriegemiddelden. Vervolgens worden de verschillen tussen de categoriegemiddelden paarsgewijze op het 5% significantieniveau getoetst met behulp van de Tukey-toets. Enkel wanneer twee categoriegemiddelden significant van elkaar verschillen, worden ze vanaf de tweede lijn in elke cel weergegeven. Waar geen significante relaties werden vastgesteld, werden de resultaten niet in de tabellen opgenomen.

Eerste leerjaar A

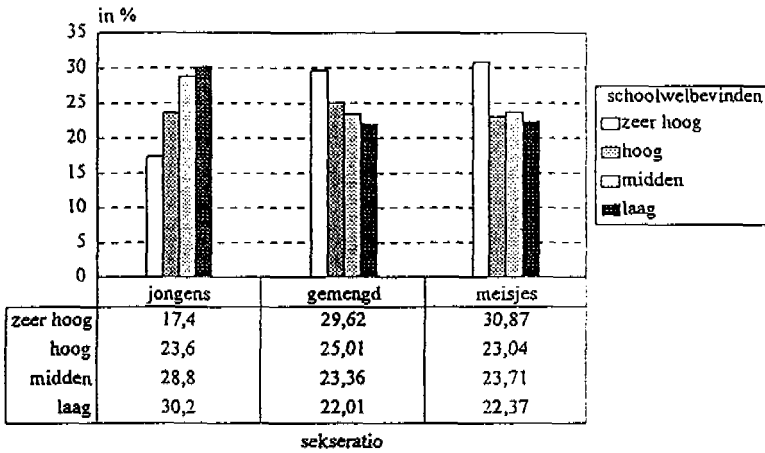
Op de eerste plaats bekijken we het *algemene welbevinden* van de leerlingen in relatie met de mixiteit van de school. De cijfers leren ons dat mixiteit slechts een klein deel van de variantie in welbevinden van de leerlingen verklaart, zowel in het begin als op het einde van het schooljaar. Mixiteit blijkt dus geen grote impact te hebben op het welbevinden van de leerlingen, ofschoon de verschillen tussen de jongens-, de meisjes en de gemengde scholen wel significant zijn. Dit blijkt ook uit de grafieken 1 ($\chi^2 = 31,97$; $df = 6$; $p = 0.00$) en 2 ($\chi^2 = 24,858$; $df = 6$; $p = 0.00$). Uit deze grafieken komt duidelijk naar voor dat het aandeel van de leerlingen dat 'zeer hoog' scoort inzake schoolwelbevinden het grootst is in de gemengde en in de meisjesscholen. In jongensscholen is het aandeel opmerkelijk kleiner. De cijfers van tabel 1 wijzen op dezelfde trend: leerlingen in gemengde scholen, zowel in het begin van het schooljaar als op het einde scoren gemiddeld hoger dan in jongensscholen, en de leerlingen van meisjesscholen scoren gemiddeld hoger dan de leerlingen van jongensscholen.

Tabel 1. Relatie tussen schoolwelbevinden van leerlingen uit 1ste jaar A en mixiteit van de school (Tukey)

Welbevinden	Begin schooljaar	Einde schooljaar	Evolutie
Algemeen welbevinden	$R^2=.02/p=.0001$ gemengd > jongens 3.22 > 3.117 meisjes > jongens 3.238 > 3.117	$R^2=.02/p=.0001$ gemengd > jongens 3.128 > 2.99 meisjes > jongens 3.08 > 2.99	$R^2=.006/p=.02$ gemengd(-.088) < (8) meisjes (-.154)
Beleving van de leerstof, de inhoud van het onderwijs	$R^2=.007/p=.01$ meisjes > jongens 3.25 > 3.15	$R^2=.01/p=.001$ gemengd > jongens 3.16 > 3.03	$R^2=.006/p=.02$ gemengd(-.06) < meisjes (-.15)
Beleving v. het eigen verstandelijk functioneren in de school		$R^2=.01/p=.001$ gemengd > meisjes 3.24 > 3.17	n.s. gemengd(-.08) < jongens (-.12)
Algehele beleving van de school	$R^2=.01/p=.0007$ meisjes > jongens 3.24 > 3.11 gemengd > jongens 3.25 > 3.11	$R^2=.02/p=.0001$ meisjes > jongens 3.16 > 3.00 gemengd > jongens 3.24 > 3.00	$R^2=.006/p=.03$ gemengd(-.01) < jongens (-.11)
Beleving van de organisatie van de school, alsmede de school als gebouw	$R^2=.045/p=.0001$ meisjes > jongens 3.15 > 2.88 gemengd > jongens 3.06 > 2.88	$R^2=.03/p=.0001$ meisjes > jongens 2.93 > 2.71 gemengd > jongens 2.9 > 2.71	
Beleving van de relatie met de leraar als leraar, als didacticus	$R^2=.01/p=.0006$ meisjes > jongens 3.1 > 2.97 gemengd > jongens 3.07 > 2.97	$R^2=.007/p=.008$ gemengd > jongens 2.88 > 2.75	$R^2=.005/p=.046$ gemengd(-.19) < meisjes (-.28)
Beleving van de relatie met de leraar als persoon	$R^2=.02/p=.0001$ meisjes > jongens 3.12 > 2.97 gemengd > jongens 3.09 > 2.97		$R^2=.006/p=.01$ jongens(-.12) < meisjes (-.20)
Beleving van de relatie met klasgenoten		$R^2=.008/p=.006$ gemengd > jongens 3.51 > 3.41	

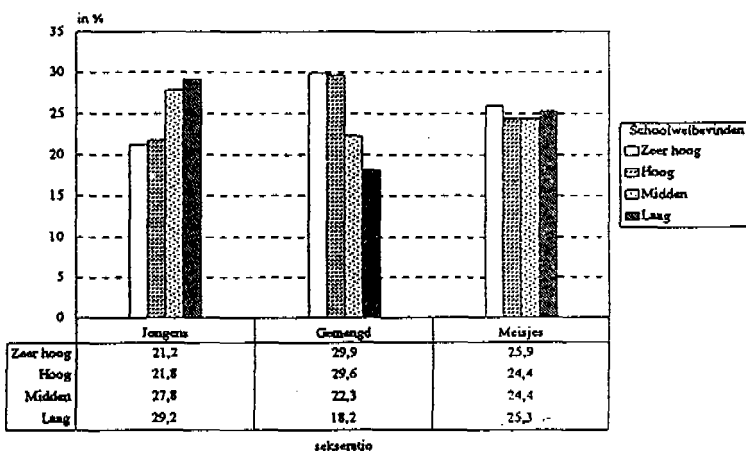
Grafiek 1. Proportionele verdeling van de mate van algemeen schoolwelbevinden van de leerlingen in relatie met de sekseratio van de school

September 1ste leerjaar A



Grafiek 2. Proportionele verdeling van de mate van algemeen schoolwelbevinden van de leerlingen in relatie met de sekseratio van de school

Juni 1ste leerjaar A



De mixiteit verklaart eveneens een zeer klein deeltje, maar niettemin significant, van de variantie in de evolutie van het welbevinden. En hier wordt tevens duidelijk dat qua welbevinden leerlingen van gemengde scholen (-.088) minder dalen dan leerlingen van de meisjesscholen (-.154) (9). Men kan dus concluderen dat de sekseratio van een school enige relatie heeft met het welbevinden van de leerlingen, zij het niet zeer groot. Daarenboven stellen wij vast dat het welbevinden van de leerlingen in gemengde scholen hoger is dan in jongensscholen, en in meisjesscholen hoger dan in jongensscholen zowel in het begin als op het einde van het schooljaar. Maar er is geen significant verschil tussen gemengde scholen en meisjesscholen. Deze trend zullen we voor vele van de subschalen terugvinden, zoals straks zal blijken.

Men kan zich echter de vraag stellen of deze relatie niet afhankelijk is van andere factoren. Wij formuleerden de hypothese dat dit wel eens zou kunnen verschillen al naar gelang van de schoolgrootte, het onderwijsaanbod (10), het schoolnet (11), de sekseratio van de leerkrachten (12) in de school, de sociaal-economische achtergrond (13) en de sekse van de leerling. Wat deze laatste variabele betreft, had ons en ook ander onderzoek immers aangetoond dat meisjes zich beter voelen in de school dan jongens. Hun aanwezigheid in gemengde scholen zou dus wel eens de reden kunnen zijn dat de score voor welbevinden daar zo hoog is. In plaats van de sekseratio (14) zou het veeleer de sekse van de leerlingen kunnen zijn die het welbevinden bepaalt. Wat de schoolgrootte betreft, is het aannemelijk dat deze de relatievorming tussen leerlingen enerzijds en leerlingen en leerkrachten anderzijds, beïnvloedt en dus ook het welbevinden. Met betrekking tot het net, is het mogelijk dat er in de verschillende netten een eigen cultuur aanwezig is die het welbevinden mee bepaalt. Uit het onderzoek was trouwens gebleken dat het welbevinden in het gemeenschapsonderwijs beter was dan in het vrij onderwijs. Hetzelfde kan gezegd worden voor het onderwijsaanbod. Hieromtrent werd ook vastgesteld dat in de ASO-scholen een hoger welbevinden was dan in de andere. Relevant is ook de vraag naar de interferentie van de sekseratio van de leerkrachten in de school. Het was immers duidelijk geworden dat leerlingen in scholen met een overwegend vrouwelijk corps of een gemengd zich beter voelden. Vermits men de schoolcultuur meestal verbindt met de middenklassecultuur, heeft het verder ook zin de vraag te stellen naar de invloed van deze socio-economische achtergrond van de leerlingen, ofschoon uit onze gegevens deze band niet zo scherp naar boven komt. Daarom werden deze variabelen als controlevariabelen ingevoerd. Om deze vragen te testen, werd ook hier een beroep gedaan op variantie-analyse (procedure TYPE III SS van de GLM-procedure van SAS).

Zoals hierboven reeds werd gezegd, voelen de eerstes A van de jongensscholen zich zowel in het begin als op het einde van het schooljaar minder goed op school dan de leerlingen uit de gemengde en de meisjesscholen. Dit verband blijft zo goed als behouden als men controleert voor net, grootte, onderwijsaanbod en socio-economische herkomst, maar niet voor de sekseratio van de leerkrachten in de school en de sekse van de leerlingen. Wat dit laatste betreft, zeggen de cijfers bij het model sekseratio & sekse duidelijk dat wanneer men de sekse van de leerlingen als controlevariabele hanteert, er geen verschillen meer zijn qua welbevinden tussen de leerlingen uit scholen met een verschillende sekseratio, m.a.w. de verschillen tussen gemengde scholen en jongens- en meisjesscholen verdwijnen. Dit is logisch omwille van de sterke samenhang tussen beide variabelen. Dezelfde opmerking kan worden gemaakt

voor het model sekseratio leerlingen & sekseratio leerkrachten. Ook hier weten we dat de sekseratio van de leerkrachten sterk samenhangt met de sekse van de leerlingen van de school. De verdeling mannelijke leerkrachten - vrouwelijke leerkrachten heeft een belangrijkere invloed op het welbevinden van de leerlingen dan de sekseratio van de leerlingen. We kunnen ons hier de vraag stellen in hoeverre de eerder aangehaalde feminiseringshypothese in het basisonderwijs, ook in het secundair onderwijs opgaat.

De controle voor net, onderwijsaanbod en socio-economische herkomst wijst uit dat de verschillen hier blijven bestaan. Gemengde scholen en meisjesscholen halen een hoger cijfer qua welbevinden dan jongensscholen en dit zowel in het begin als op het einde van het schooljaar. De relatie tussen welbevinden en sekseratio van de school blijft dus behouden.

Wordt de schoolgrootte onder controle gehouden dan blijkt dat de relatie welbevinden-sekseratio zich enkel op het einde van het schooljaar handhaaft. In het begin van het schooljaar zijn er geen verschillen tussen gemengde scholen, meisjes- of jongensscholen.

Na deze toetsing op schijnbaarheid mag men dus wel concluderen dat leerlingen in gemengde scholen of uit meisjesscholen zich globaal beter voelen in de school dan leerlingen uit jongensscholen. Dit zowel in het begin van het schooljaar als op het einde, ofschoon het welbevinden naar het einde van het schooljaar daalt. Maar anderzijds werd eveneens vastgesteld dat de variabele sekse, indien bekeken in samenhang met sekseratio een grotere betekenis heeft voor het begrijpen van de variantie in welbevinden van de leerlingen dan de variabele sekseratio van de school. De verdeling jongens-meisjes is dus belangrijker dan de verdeling jongensschool-meisjesschool-gemengde school voor de verklaring van de variantie in welbevinden.

Bekijken we nu de resultaten van de subschalen. Voor elke subschaal is het duidelijk dat de mixiteit slechts een klein deel van de variantie verklaart. Nochtans loopt de relatie steeds in dezelfde richting: gemengde scholen en meisjesscholen scoren hoger qua welbevinden dan de jongensscholen. Er valt echter geen verband te bespeuren tussen enerzijds mixiteit en anderzijds de volgende subschalen: 1) *'de beleving van het eigen verstandelijk functioneren in de school'* in het begin van het schooljaar; 2) *'de beleving van de organisatie van de school, alsmede de school als gebouw'* wat betreft de evolutie; 3) *'de beleving van de relatie met de leraar als persoon'* op het einde van het schooljaar en 4) *'de beleving van de relatie met klasgenoten'* in het begin van het schooljaar en qua evolutie.

Zesde leerjaar

Tot slot bespreken we kort de resultaten m.b.t. de relatie tussen mixiteit en schoolwelbevinden in het zesde jaar. De resultaten staan vermeld in tabel 2. Voor het algemeen welbevinden stellen we in tabel 2 vast dat de jongensscholen op het einde van het schooljaar hoger scoren dan de gemengde scholen. In het begin van het schooljaar waren deze verschillen nochtans niet te bespeuren. Merk hier eveneens op dat het welbevinden merkkelijk lager ligt op het einde van de schoolcarrière dan in het begin. Qua evolutie is het zo dat leerlingen uit jongensscholen gedurende het laatste

schooljaar van de secundaire school een grotere evolutie kennen dan leerlingen uit meisjesscholen (.053 versus .006). Gemengde scholen op hun beurt kennen dan weer een grotere evolutie dan jongensscholen maar deze evolutie is wel negatief terwijl jongensscholen positief evolueren. Leerlingen uit meisjesscholen kennen een kleinere evolutie dan leerlingen uit gemengde scholen. Merkwaardig is dat het welbevinden van de leerlingen uit de jongens- en meisjesscholen enigszins toeneemt naar het einde van het schooljaar.

Tabel 2. Relatie tussen het schoolwelbevinden van leerlingen uit 6de jaar en mixiteit.

Welbevinden	Begin schooljaar	Einde schooljaar	Evolutie
Algemeen welbevinden		$R^2=.006/p=.03$ jongens > gemengd 2.903 > 2.807	$R^2=.02/p=.0001$ jongens(.053) > meisjes (.006) meisjes(.006) < gemengd (-.072) jongens(.053) < gemengd (-.072)
Beleving van de leerstof, de inhoud van het onderwijs			
Beleving van het eigen verstandelijk functioneren in de school			
Algehele beleving van de school		$R^2=.006/p=.03$ jongens > meisjes 2.97 > 2.87	
Beleving van de organisatie van de school, alsmede de school als gebouw	$R^2=.02/p=.0001$ meisjes > jongens 2.43 > 2.25 gemengd > jongens 2.423 > 2.25	$R^2=.01/p=.004$ meisjes > jongens 2.43 > 2.317	$R^2=.009/p=.008$ jongens(.066) < gemengd (-.067) jongens(.066) > meisjes (-.001)
Beleving van de relatie met de leraar als leraar, als didacticus			

Vervolg tabel 2.

Welbevinden	Begin schooljaar	Einde schooljaar	Evolutie
Beleving van de relatie met de leraar als persoon.		$R^2 = .01/p = .001$ jongens > gemengd 2.78 > 2.61 meisjes > gemengd 2.71 > 2.61	$R^2 = .03/p = .001$ jongens(.10) > meisjes (.02) meisjes(.02) < gemengd (-.12) jongens(.10) < gemengd (-.12)
Beleving van de relatie met klasgenoten	$R^2 = .008/p = .009$ jongens > meisjes 3.56 > 3.47	$R^2 = .02/p = .0001$ jongens > gemengd 3.58 > 3.42 jongens > meisjes 3.58 > 3.44	$R^2 = .01/p = .004$ jongens(.028) < gemengd (-.097)

Voor de volgende subschalen werden geen significante relaties met mixiteit gevonden: *de beleving van de leerstof, de inhoud van het onderwijs; de beleving van het eigen verstandelijk functioneren in de school* en ten derde *de beleving van de relatie met de leraar als leraar, als didacticus*. De mixiteit van de school blijkt geen sporen achter te laten op deze drie vormen van welbevinden.

Wat betreft *de algehele beleving van de school*, is er enkel een zwakke relatie met mixiteit op het einde van het schooljaar. De leerlingen uit jongensscholen scoren dan op deze belevingsdimensie hoger dan de leerlingen uit meisjesscholen. Het kenmerk mixiteit verklaart echter heel weinig van de variantie.

Meer kan gezegd worden over *de beleving van de organisatie van de school, alsmede de school als gebouw*. In het begin van het jaar beleven leerlingen uit meisjesscholen en gemengde scholen de organisatie positiever dan leerlingen uit jongensscholen. Slechts 2% van de variantie wordt door mixiteit verklaard. Op het einde van het jaar kan dit enkel nog gezegd worden van de leerlingen uit meisjesscholen. Wel is het zo dat de evolutie bij de leerlingen van jongensscholen groter is dan de evolutie bij leerlingen van meisjesscholen (.066 versus -.001). Merkwaardig is ook hier dat het welbevinden van de leerlingen uit jongensscholen toeneemt naar het einde van het jaar terwijl dit in de andere scholen daalt.

Een derde relevante subschaal, is *de beleving van de relatie met de leraar als persoon*. Er is enkel op het einde van het schooljaar een verband te bespeuren tussen welbevinden en mixiteit. Zowel leerlingen uit jongens- als uit meisjesscholen beleven deze relatie positiever dan de leerlingen uit gemengde scholen. De evolutie in jongensscholen is groter dan deze in meisjesscholen. Maar jongens- én meisjesscholen evo-

lueren minder dan de gemengde scholen, waar de evolutie negatief is. M.a.w. het verschil tussen welbevinden in het begin en op het einde van het jaar is groter in de gemengde scholen. Hier gaat de evolutie neerwaarts, terwijl de evolutie in de jongens- en meisjesscholen opwaarts gaat.

Tot slot nog iets over de subschaal *beleving van de relatie met klasgenoten* bij zesdejaars. In het begin van het jaar scoren jongensscholen hier hoger dan meisjesscholen. Op het einde van het jaar scoren jongensscholen beter dan meisjesscholen én gemengde scholen. Naar evolutie toe merken we weer op dat de evolutie in de gemengde scholen groter is dan in de jongensscholen maar deze gaat weerom in neerwaartse lijn (-.097). De leerlingen in gemengde scholen evolueren dus meer naar de leerlingen van jongensscholen ervaren deze dimensie nog steeds positiever (zelfs positiever dan in het begin van het jaar).

De algemene lijn die we in het eerste jaar A terugvonden, nl. dat leerlingen uit meisjesscholen en uit gemengde scholen zich beter voelden dan leerlingen uit jongensscholen, wordt hier dus niet teruggevonden. Dit roept vragen op naar de redenen van dit verschil, die echter nog meer onderzoek vergen.

3.2. Studieresultaten/schoolvorderingen

Naast het welbevinden op de school, hebben we ook de relatie tussen schoolvorderingen en de mixiteit van de school onderzocht. Deze toetsen voor Nederlands en Wiskunde werden enkel in het eerste jaar A en B afgenomen. We beschikken niet over gegevens voor het zesde jaar. Tabel 3 geeft een overzicht van de resultaten van het eerste jaar A.

We zien duidelijk een relatie tussen schoolvorderingen en het schoolkenmerk mixiteit voor de eerstejaars A en dit zowel in het begin als op het einde van het schooljaar. Zowel voor Nederlands als voor Wiskunde behalen gemengde scholen hogere scores dan de meisjes- en de jongensscholen. De beter scorende leerlingen zitten in de gemengde scholen. Voor Nederlands scoren de leerlingen van de meisjesscholen, zowel in het begin als op het einde van het schooljaar, hoger dan de leerlingen van de jongensscholen. Tevens is het duidelijk dat voor Wiskunde de leerlingen van de gemengde scholen meer vooruitgang maken dan deze van de jongensscholen. Voor Nederlands werd geen verband gevonden.

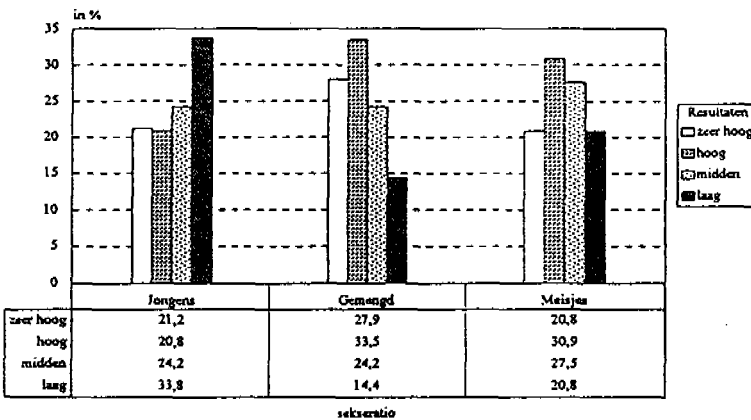
Tabel 3. Relatie tussen schoolvorderingen van 1ste jaar A en de mixiteit van de school

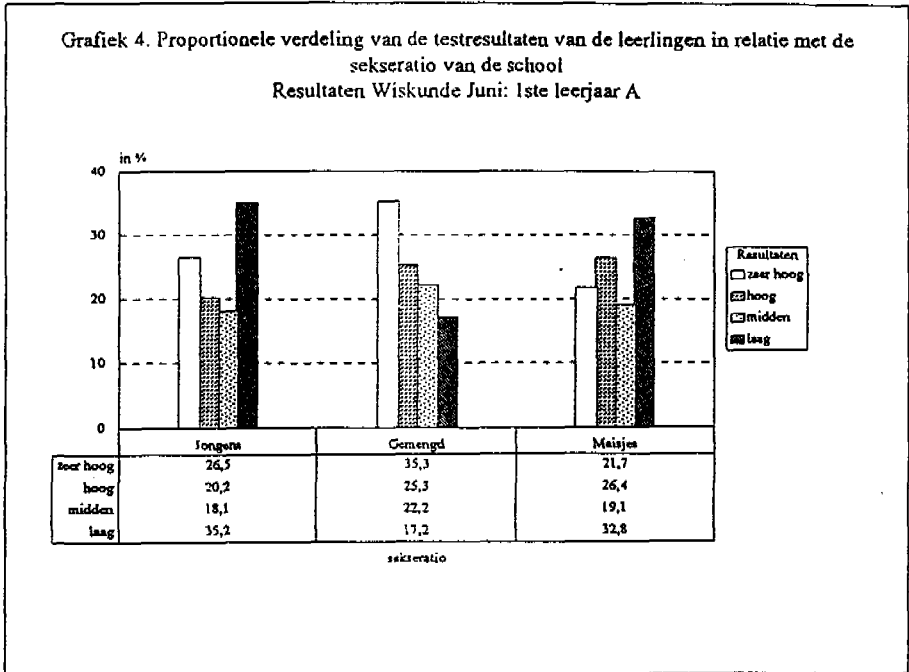
	Nederlands	Wiskunde
Beginscore	$R^2=.02/p=.0001$ gemengd > jongens 51.9 > 48.5 gemengd > meisjes 51.9 > 50.2 meisjes > jongens 50.2 > 48.5	$R^2=.02/p=.0001$ gemengd > jongens 51.8 > 50 gemengd > meisjes
Eindscore	$R^2=.03/p=.0001$ gemengd > jongens 52.3 > 48.1 gemengd > meisjes 52.3 > 50.2 meisjes > jongens 50.2 > 48.1	$R^2=.03/p=.0001$ gemengd > jongens 52.5 > 49.4 gemengd > meisjes 52.5 > 48.6
Evolutie		$R^2=.006/p=.02$ gemengd(.76) > jongens(-.61)

Zoals voor het welbevinden van de leerlingen, wordt ook hier de band tussen mixiteit en studieresultaten op het einde van het schooljaar grafisch weergegeven.

Grafiek 3. Proportionele verdeling van de testresultaten van de leerlingen in relatie met de sekseratio van de school

Resultaten Nederlands Juni: 1ste leerjaar A





Weerom komt zowel in grafiek 3 ($\chi^2 = 57,558$; $df = 6$; $p = 0.00$) als in grafiek 4 ($\chi^2 = 46,635$; $df = 6$; $p = 0.00$) duidelijk tot uiting dat het aandeel van de leerlingen met een zeer hoge score groter is in de gemengde scholen dan in de jongens- of meisjes-scholen.

4. DISCUSSIE EN BESLUIT

Wanneer we de resultaten van het eerste leerjaar bekijken, kan wel degelijk geconcludeerd worden dat er verschillen zijn tussen meisjes-, jongensscholen en gemengde scholen. Zoals reeds opgemerkt, mogen deze resultaten niet worden verabsoluteerd. De verklaarde variantie blijft immers beperkt. Niettegenstaande deze beperking, is er toch een duidelijke lijn in de gegevens zichtbaar. Deze komt het meest tot uiting in het eerste leerjaar A. Zowel in het begin als op het einde van het schooljaar scoren de leerlingen in de jongensscholen qua welbevinden minder goed. Wat de evolutie betreft, dalen de leerlingen qua welbevinden in scholen waar de verhouding jongens-meisjes ongeveer gelijk is minder dan de leerlingen in meisjesscholen, m.a.w. de leerlingen uit de gemengde scholen evolueren minder negatief dan de leerlingen uit de meisjesscholen. Wat het verband tussen de sekseratio van de leerlingen en studieresultaten betreft, stellen we in het eerste jaar A vast dat zowel in het begin als op het einde van het schooljaar de resultaten voor Nederlands én Wiskunde hoger liggen in de gemengde scholen dan in de meisjes- en jongensscholen. Qua evolutie merken we een positieve vooruitgang voor Wiskunde in de gemengde scholen. Zowel voor welbe-

vinden als voor schoolvorderingen, kan hier gesteld worden dat het schoolkenmerk "mixiteit" enige invloed heeft. De gemengde scholen presteren beter. Deze resultaten liggen dus niet in dezelfde lijn als de resultaten die in ander onderzoek werden bekomen (Brutsaert, 1993: 87-103). We benadrukken wel het feit dat deze onderzoeksnota over leerlingen secundair onderwijs handelt, terwijl Brutsaert leerlingen van de basisschool onderzoekt. Men mag hierbij niet vergeten dat de overgang van basisnaar secundaire school een belangrijke verandering is voor de leerling. Ook is de wijze waarop mixiteit wordt gemeten in de twee studies verschillend.

De vraag rest nu nog hoe deze verschillen sociologisch kunnen geïnterpreteerd worden. We zagen reeds via de variantie-analyse dat de variabele sekse, indien bekeken in samenhang met sekseratio, een grotere betekenis heeft voor het begrijpen van de variantie in welbevinden van de leerlingen dan de variabele sekseratio van de school. We benadrukken nogmaals dat de verdeling jongens-meisjes dus een belangrijkere impact heeft dan de sekseratio van de school. Wat echter de precieze impact is van beide variabelen, blijft hier onduidelijk aangezien beide heel sterk samenhangen. Verder onderzoek zal hierover uitsluitsel moeten geven. Omwille van deze belangrijke constatacie, vertrekken we van theoretische modellen die verschillen tussen meisjes en jongens trachten te verklaren om zo een aanknopingspunt te zoeken met de betekenis van de sekseratio.

Reeds vanaf de geboorte worden wij toebedeeld met een sekse-identiteit of beter gezegd het sociaal etiket man of vrouw (Broom e.a., 1993: 178-181). Deze identiteit die aanduidt *wat* iemand is (man of vrouw), bepaalt je rollenpatroon of *hoe* je handelt. Net zoals men meisjes leert om mannelijke kenmerken te verbergen of te onderdrukken, leert men jongens dat het niet mannelijk is als men zijn gevoelens laat zien. Dit alles toont aan dat er reeds voor men naar school gaat een differentiële persoonlijkheidsvorming aan de gang is.

Via het proces van voorschoolse socialisatie worden meisjes en jongens geconfronteerd met differentiële rolverwachtingen: jongens worden meer aangezet tot prestatiegerichtheid en competitiviteit. De waarden en de organisatorische structuur van de school (zoals b.v. de nadruk op individuele prestatie, het feit dat meisjes minder aandacht krijgen en hun academische capaciteiten worden onderschat,...) kunnen deze differentiële socialisatie versterken. Deze bevestiging van geslachtsstereotypen kan er dan weer toe leiden dat meisjes zich ook daadwerkelijk zo gaan gedragen (b.v. keuze van vakken, men is meer verlegen, men stelt minder vragen, neemt minder gemakkelijk het woord,...) (Woods, 1990: 60-73; Broom, 1986: 181; Brutsaert, 1987: 89; Van Poucke, 1985; Boocock, 1972: 87-89). Hoewel de school de verschillen dus versterkt en door haar prestatiegerichtheid meer tegemoet komt aan het mannelijke dan aan het vrouwelijke rolpatroon, mogen we hier uiteraard niet uit afleiden dat meisjes niet graag naar school zouden gaan. Dit zou trouwens radicaal indruisen tegen de vaststelling dat leerlingen van jongensscholen zich minder goed voelen in de school en ook lager scoren qua studieresultaten dan leerlingen uit gemengde scholen en meisjescholen en dat meisjes zich beter voelen op school dan jongens. Een mogelijke verklaring hiervoor kan gevonden worden in de tweedeling instrumentele waarde - symbolische waarde. Vanuit de verschillende rolverwachtingen die gesteld worden aan jongens en meisjes, gaat bij de jongens de instrumentaliteit primeren (b.v. school is

een middel om later carrière te maken) en primeert bij de meisjes de symbolische waarde van de school. Meisjes zoeken vriendschap, sociale relaties, genegenheid, ontwikkelen van persoonlijkheid, iets opsteken van de cultuur e.d. Deze zogenaamd meer "zachte" gerichtheid maakt dat meisjes zich op school goed geïntegreerd voelen. Zij zijn er thuis, hebben er hun vrienden en voelen zich door de institutionele omgeving gesteund. Voor hen is de school een houvast, een kader dat ze kennen en waarvan ze weten waaraan ze zich kunnen verwachten (zie ook Van der Linden & Roeders, 1983: 43-44). De school heeft bij meisjes een integrerende invloed waardoor leerlingen in meisjesscholen en gemengde scholen zich beter voelen.

Hoewel we hier een mogelijke verklaring bieden vanuit de variabele sekse en niet de variabele sekseratio, mogen we niet besluiten dat deze laatste van geen betekenis is. Indien dat het geval zou zijn, dan zouden meisjesscholen steeds hoger moeten scoren dan gemengde scholen die op hun beurt beter zouden moeten scoren dan jongensscholen. Echter, een steeds terugkomend gegeven bij de analyse is dat gemengde scholen beter scoren dan meisjesscholen die op hun beurt beter scoren dan jongensscholen. We kunnen hier wel gewagen van een aanwijzing dat mixiteit toch enige betekenis heeft. We suggereren enkele hypothetische verklaringen. Een eerste mogelijkheid is dat gemengde scholen en niet-gemengde scholen een verschillend publiek aantrekken. Een andere aanvaardbare hypothese is dat gemengde scholen er een ander waardenpatroon op nahouden dan niet-gemengde scholen; er heerst dus een andere schoolcultuur. Ook is het mogelijk dat de specifieke groepsvorming, eigen aan gemengde en niet-gemengde scholen, leidt tot een verschillend welbevinden. Verder onderzoek zal hierop een antwoord moeten geven.

Wat de resultaten van het zesde jaar betreft, ligt de situatie anders. Ten eerste blijkt de band tussen de sekseratio van de leerlingen van de scholen en de verschillende vormen van welbevinden grotendeels verdwenen te zijn, maar ten tweede zijn ook de relaties niet meer eenduidig in het voordeel van het gemengd onderwijs. Integendeel, dikwijls scoren de leerlingen in jongens of meisjesscholen hoger. Daarenboven toonden de cijfers aan dat het welbevinden niet verschillend is tussen jongens of meisjes. Waarom de sekseratio en de sekse wel een relatie vertonen in het eerste jaar en haast niet in het zesde jaar, is niet zo gemakkelijk te verklaren. Een mogelijke reden is dat deze jongeren meer gericht staan op wat er na de school gaat komen, zodat de school voor hun welbevinden minder betekenis heeft. Dit konden wij met onze data echter niet aftasten.

Tot slot nog een korte bedenking naar het onderwijsbeleid toe. In ons onderzoek werden geen gegevens gevonden die erop wijzen dat gemengde scholen automatisch een negatieve invloed zouden uitoefenen op het welbevinden en de studievorderingen van de leerlingen.

VOETNOTEN

- (1) De auteurs danken collega Geert Loosveldt voor zijn constructieve kritische commentaar. Tevens hebben zij dankbaar gebruik gemaakt van de suggesties van anonieme referees.
- (2) Nu artikel 24 van de nieuwe grondwet van 1993.
- (3) Wij hebben in deze onderzoeksnota gekozen voor de term "mixiteit" i.p.v. co-educatie omdat volgens ons deze laatste term een ruimere interpretatie toelaat.
- (4) Het project "Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs" werd gefinancierd door het FKFO (M.I.) (contract 89.15) en stond onder leiding van J.C. Verhoeven (promotor), R. Vandenberghe en J. Van Damme (co-promotoren).
- (5) Het trekken van een scheidingslijn tussen gemengd en niet-gemengd onderwijs, blijft een discutabele zaak. Wij hebben de 15%-grens gekozen omdat dit nog een redelijk sterke concentratie geeft van elke sekse.
Het zou daarenboven zinvol zijn om na te gaan of de groepsvorming in de gemengde scholen gebeurt volgens de sekse van de leerlingen of niet. Dit kan echter niet met de beschikbare data.
We wijzen er op dat in het onderzoek van Brutsaert (1993: 36) de verdeling naar geslacht van de leerlingen werd gekwantificeerd door voor elke school het percentage meisjes - voor de zes leerjaren samen - te bepalen. Deze percentages varieerden tussen nul procent voor de jongensscholen en honderd procent voor de meisjesscholen. Tussenin bevonden zich uiteraard de scholen met een minder of meer gemengd karakter. De verdeling naar geslacht van het lerarencorps werd op analoge wijze bepaald.
- (6) Het eerste leerjaar secundair onderwijs in Vlaanderen bestaat uit een eerste leerjaar A en een eerste leerjaar B. Dit laatste is bedoeld voor leerlingen die tijdens de lagere school een achterstand opliepen en waarvoor de stap naar het secundair onderwijs in feite te groot is. Hoewel het de bedoeling is dat deze leerlingen hun achterstand inhalen en eventueel overschakelen naar het eerste leerjaar A, is het eerste leerjaar B in praktijk vaak een voorbereiding op het beroepsonderwijs.
- (7) In het begin van het jaar bestond de SVT voor Nederlands uit 36 items voor spelling, 34 voor spraakkunst, 10 items voor taaleigen en 20 items voor stil-lezen. Duur van test: 2 uren.
Op het einde van het schooljaar was deze test samengesteld uit 17 items voor spelling, 16 voor zinsleer, 16 voor informatieverwerking, 12 items voor taal-eigen en 13 voor stillezen. Duur van test: 2 uren.
De SVT voor Wiskunde was in het begin van het schooljaar samengesteld uit 9 items voor verzamelingen, relaties en logisch denken, 26 items voor getallen-

leer, bewerkingen en vraagstukken en 15 items voor meetkunde en metend rekenen. Duur van test: 2 lesuren.

Op het einde van het schooljaar was de samenstelling voor Wiskunde: 13 items voor verzamelingen en relaties in het vrij onderwijs en 5 items in het gemeenschapsonderwijs (reden: verschillend leerplan), 23 items voor getal-kennis en 10 items voor meetkunde. Duur van de test: 2 lesuren. (Voor meer specificaties zie Verhoeven e.a. 1992: 200-203).

- (8) De tekens $<$ $>$ duiden de evolutie van het welbevinden aan. $-.088$ is qua evolutie kleiner dan $-.154$.
- (9) Er moet worden opgemerkt dat op het einde van het schooljaar het welbevinden van de leerlingen van het eerst leerjaar A significant gedaald is in vergelijking met hun welbevinden bij het begin van het schooljaar.
- (10) Met onderwijsaanbod bedoelen we of de school ASO, TSO of BSO aanbiedt of combinaties hiervan.
- (11) Van de 23 scholen behoorden 6 tot het gemeenschapsonderwijs en 17 tot het katholieke net.
- (12) Net zoals voor de leerlingen werd hier een pragmatisch criterium gekozen. Wanneer het verschil tussen mannelijke en vrouwelijk leerkrachten in de school niet groter was dan 15% werd hier van een 'midden-categorie' gesproken.
- (13) Hier wordt enkel met de beroepspositie van de vader rekening gehouden.
- (14) In het vervolg van deze onderzoeksnota gebruiken we het begrip "seks" voor het geslacht van de leerling en "seksratio" voor de mixiteit van de school.

BIBLIOGRAFIE

- BALL, S. (1981), *Beachside Comprehensive*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOOCOCK, S.S. (1972), *An introduction to the sociology of learning*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- BROOM, L. e.a. (1993), *Sociologie: een inleiding tot de studie van sociale problemen*. Leuven: ACCO.
- BRUTSAERT, H. (1986), *Gelijke kansen en leerlinggerichtheid in het secundair onderwijs*. Leuven: ACCO.
- BRUTSAERT, H. (1987), 'Geslacht, zelfwaardering en studieresultaten: een onderzoeksnota', *Tijdschrift voor Sociologie*, 8 (1): 83-91.

- BRUTSAERT, H. (1991), 'Omvang van de basisschool en het welbevinden van de leerlingen: differentiële effecten naar geslacht', *Tijdschrift voor Sociologie*, 12 (2): 223-247.
- BRUTSAERT, H. (1993), *School, gezin en welbevinden*. Leuven: Garant.
- CLAERHOUT, B., 'Gemengd onderwijs geen dogma voor bisdom Gent', *De Standaard*, 03/03/1994.
- GOS, M. DE, A. HIMPENS, M. VERBEKE (1985), *Coëductie: Wat is dat? Onderwijssociologisch onderzoek naar voor- en nadelen voor jongens en meisjes in gemengd en niet-gemengd onderwijs*. Gent: RUG, Centrum voor de studie van de historische pedagogiek.
- HAMMERSLEY, M. (1990), *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London: Longman.
- JACKSON, P. (1969), *Life in Classrooms*. New York: Holt.
- KOCHUYT, T., J.C. VERHOEVEN (1993), 'Nog steeds krijgt niet iedereen dezelfde kansen', *Samenlevingsopbouw: Cahier Onderwijs en Opbouwwerk*, 17 (2): 20-34.
- LAMMERTIJN, F. (1987), 'Sociale ongelijkheid en universiteit', *Onze Alma Mater*, 3: 151-185.
- LINDEN, F.J. VAN DER, P.J.B. ROEDERS (1983), *Schoolgaande jongeren, hun leefwereld en zelfbeleving*. Nijmegen: Hoogveld Instituut.
- OESO (1991), *Het Educatief Bestel in België: van convergentie naar divergentie*. Parijs: OESO.
- POUCKE, J. VAN, C. VERBEKE (1985), *Luister braaf zoals de meisjes*. Gent: Uitgaven van het centrum voor de studie van de historische pedagogiek.
- VERHOEVEN, J.C., R. VANDENBERGHE, J. VAN DAMME, M. CLEMENT, D. MAETENS, G. VERGAUWE (1992), *Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs: Een empirisch onderzoek in secundaire scholen*. Leuven: Departement Sociologie.
- VLOR (1993), 'VLOR vraagt laatste beperkingen op gemengd secundair onderwijs op te heffen', *Nieuwsbrief*, 2 (4): 3.
- VLOR (1994), 'Opschudding rond advies gelijke toegang voor jongens en meisjes', *In Beraad: nieuwsbrief van de VLOR*, 3 (1): 2-3.
- WOODS, P. (1990), *The Happiest Days? How pupils cope with school*. London: The Falmer Press.
- XXX, 'Genks lyceum brengt protest tegen Guimardstraat op gang: ongenoegen over gemengd onderwijs en eindtermen', *De Standaard*, 25/03/1994.
- XXX, 'Alle scholen worden tegen 1997 gemengd: ASO moet vanaf september volgen', *De Standaard*, 27/01/1994.
- XXX, 'Scholen bekijken hoe ze niet-gemengd kunnen blijven: 140 ASO-scholen hebben alleen jongens of meisjes', *De Standaard*, 28/01/1994.
- XXX, 'Scholen vrezden pedagogische moeilijkheden bij invoering gemengd onderwijs', *De Standaard*, 28/01/1994.
- XXX, 'De Raad van State en het gemengd onderwijs', *De Standaard*, 13/05/1994.

