

# De genderkloof in onderwijsprestaties op een kruispunt met etniciteit en sociale klasse: een kwantitatieve benadering



Jasper Dhoore\*<sup>1</sup>

## Samenvatting

Empirische literatuur toont aan dat jongens over het algemeen slechter presteren dan meisjes op heel wat onderwijsindicatoren, waaronder schoolprestaties onder de vorm van eindpercentages. De genderkloof in onderwijsprestaties is internationaal en in Vlaanderen gekend. Vooral kwalitatieve studies suggereren dat de genderkloof afhankelijk is van de etnisch-culturele achtergrond en de sociale klasse van leerlingen. Weinig kwantitatieve studies hebben de genderkloof in onderwijsresultaten onderzocht op een kruispunt met etniciteit en sociale klasse. Vooral in Vlaanderen is hier weinig onderzoek over gebeurd. Het doel van deze empirische studie bestaat erin kwantitatief te toetsen of de genderkloof in onderwijsprestaties varieert naargelang de etnische achtergrond en de sociale klasse van leerlingen. Er wordt gebruik gemaakt van data (2004-2005) van het Vlaams Leerlingenonderzoek (VLO) verkregen bij 11.872 studenten in het derde en vijfde middelbaar uit een steekproef van 85 Vlaamse scholen. Multilevelanalyses suggereren dat er in het Vlaams secundair onderwijs een genderprestatiekloof in de behaalde eindpercentages bestaat ten voordele van meisjes en dat de omvang van deze kloof afhankelijk is van de sociale klasse van leerlingen. De genderkloof blijkt groter te zijn bij leerlingen uit de hoogste sociale klasse dan bij leerlingen uit de arbeidersklasse. De genderkloof varieert echter niet naargelang de etniciteit van leerlingen. De implicaties van de resultaten worden binnen deze bijdrage bediscussieerd.

## Kernwoorden

Genderkloof, onderwijsprestaties, etniciteit, sociale klasse, intersectionaliteit

\* Jasper.Dhoore@UGent.be

<sup>1</sup> Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent

## Inleiding

De genderkloof in onderwijsprestaties is reeds decennialang het voorwerp van bezorgdheid in onderwijssociologisch onderzoek (Derks & Vermeersch, 2001). Doorheen de tijd heeft er zich echter een aandachtsverschuiving voorgedaan. Waar de bekommernis voorheen gericht was op de onderwijsprestaties van meisjes, wordt sinds de jaren 90 van een 'boy problem' gesproken (Derks & Vermeersch, 2001; Jackson, 1998; Van De Gaer, Pustjens, Van Damme & De Munter, 2006), waarbij jongens het slechter doen dan meisjes op heel wat onderwijsindicatoren (Duckworth & Seligman, 2002; Ferguson & Horwood, 1997; Pomerantz, Altermatt & Saxon, 2002). Jongens zouden vaker een jaar moeten zittenblijven, zonder diploma uitstromen, richtingen volgen die niet voorbereiden op hoger onderwijs en minder doorstromen naar het hoger onderwijs (Van Landeghem, Goos & Van Damme, 2010). Door het belang dat gehecht wordt aan onderwijsuitkomsten geeft dit een somber toekomstbeeld voor deze jongens. Een laag onderwijsniveau is niet alleen nefast voor de kansen op de arbeidsmarkt maar vergroot tevens het risico op sociale uitsluiting (De Rick, Vanhoren, Op den Kamp & Nicaise, 2006).

Ook op het vlak van onderwijsprestaties onder de vorm van schoolresultaten bestaat een genderkloof. Meisjes behalen betere punten op schoolse vakken dan jongens (Duckworth & Seligman, 2006; Fergusson & Horwood, 1997). Dit genderverschil in presteren wordt vanuit de sociologische literatuur verklaard door te wijzen op culturele verschillen tussen jongens en meisjes. Jongens zijn doordrongen van masculiene kenmerken en schools presteren wordt binnen de traditionele masculiene cultuur niet als nastrevenswaardig aangezien (Heyder & Kessels, 2013; Martino, 1999; Warrington, Younger & Williams, 2000). Een feminiene studiecultuur daarentegen gaat beter samen met inzet voor school bij meisjes (Van Houtte, 2004a).

De manier waarop de genderkloof traditioneel wordt benaderd is echter bekritiseerd. Onderzoek zou jongens en meisjes te vaak beschouwen als homogene groepen en geen aandacht besteden aan de diversiteit binnen die groepen. De genderkloof is potentieel vervlochten met andere leerlingenkenmerken zoals etniciteit en sociale klasse. Epstein, Elwood, Hey en Maw (1998) stellen dat het onderpresteren van jongens een fenomeen is dat sterk gebonden is aan de etniciteit en sociale klasse van leerlingen. Mogelijkerwijs is de genderkloof dus niet gelijk voor alle jongens en meisjes maar varieert die naargelang de etnische en sociale achtergrond van leerlingen.

Bevindingen uit kwalitatief onderzoek die wijzen op specifieke vormen van masculiniteit bij bepaalde etnische groepen en sociale klassen ondersteunen deze denkwijze (Epstein, 1998; Mac an Ghail, 1988, 1994). Omdat onder meer genderspecifieke studieculturen aan de basis liggen van de genderkloof, gaan specifieke vormen van masculiniteit mogelijk gepaard met een differentiële genderkloof naargelang de etnische en sociale achtergrond van leerlingen. Misschien is ondermaats presteren geen probleem van alle jongens maar vooral van jongens uit bepaalde etnisch-culturele groepen en sociale klassen. Deze bijdrage tracht precies te analyseren of en hoe de genderkloof samenhangt met etniciteit en sociale klasse.

Hoewel kwalitatief onderzoek het belang van een intersectionele benadering van de genderkloof suggereert, worden etniciteit en sociale klasse binnen kwantitatief onderzoek vaak louter ingebracht als controlevariabelen wanneer de genderkloof wordt bestudeerd (Grant & Sleeter, 1986). Internationale kwantitatieve studies die zich op dit vraagstuk hebben gericht vinden geen consensus over het al dan niet bestaan van een aan etniciteit en/of sociale klasse gebonden genderkloof (zie bv. Connolly, 2006; Dekkers, Bosker & Driessen, 2000; Entwisle, Alexander & Olson, 2007; Strand, 2014). In Vlaanderen is zeer weinig gekend over dit thema. Mij zijn slechts enkele uitzonderingen bekend die de genderkloof kwantitatief bestudeerd hebben op een kruispunt met etniciteit en/of sociale achtergrond (zie bv. Bradt & Van de Walle, 2014; Derks & Vermeersch, 2001). Toch wordt in de literatuur meermaals de nood aan een dergelijk integratief kwantitatief onderzoek benadrukt (Buchmann, DiPrete & McDaniel, 2007; Grant & Sleeter, 1986). Een potentiële verklaring voor die leemte in de literatuur is gerelateerd aan de methodologische vereisten die gepaard gaan met de analyse van interactie-effecten. Er is een zeer ruim aantal leerlingen nodig om voldoende respondenten te hebben voor de verschillende combinaties van de variabelen. Dergelijke datasets zijn vaak niet voorhanden (Dekkers *et al.*, 2000).

Door gebruik te maken van een grootschalige dataset afkomstig van het Vlaams Leerlingenonderzoek (VLO), tracht deze bijdrage deze lacune in de kwantitatieve literatuur weg te werken. Concreet wordt de associatie onderzocht van etniciteit en sociale klasse met genderverschillen in schoolresultaten onder de vorm van eindpercentages van leerlingen in het Vlaams secundair onderwijs.

---

## De genderkloof: masculiniteit en femininiteit

Onderzoek toont dat de zwakkere prestaties van jongens niet verklaard kunnen worden door een afwijkende intelligentie van jongens ten opzichte van meisjes (Duckworth & Seligman, 2006; Fergusson & Horwood, 1997). Verschillende auteurs gaan op zoek naar verklaringen bij gendergebonden niet-cognitieve attitudes en gedragingen ten aanzien van school en onderwijs om genderverschillen tussen jongens en meisjes te verklaren. Jongens zouden vaker dan meisjes onderwijs als zinloos bestempelen en minder gemotiveerd zijn om zich in te zetten voor school (Van Houtte, 2004a; Warrington *et al.*, 2000). Daarnaast vertonen jongens vaker onoplettend en storend gedrag in de klas (Fergusson & Horwood, 1997; Warrington *et al.*, 2000). Fergusson en Horwood (1997) wijzen die masculiene gedragingen in de klas aan als oorzaak van de minder goede schoolresultaten van jongens.

Om die genderspecifieke gedragingen en attitudes ten aanzien van het onderwijs sociologisch te verklaren, worden ze onder meer gekaderd binnen de genderculturen van masculiniteit en femininiteit die de samenleving typeren (Schippers, 2007; Van Houtte, 2004a, 2004b; Van Maele, Huyge, Vantieghem & Van Houtte, 2014). Centraal binnen die theorieën staat het concept 'hegemonische masculiniteit'. Volgens Connell (1996) worden samenlevingen gekenmerkt door een verscheidenheid aan masculiniteiten. Deze

masculiniteiten worden binnen een cultuur echter niet allemaal als gelijkwaardig beschouwd maar worden gekenmerkt door hiërarchische relaties van dominantie en subordinatie. Masculiniteiten zijn hegemonisch wanneer ze culturele dominantie bezitten binnen een bepaalde context. Het is eigen aan de hegemonische masculiniteit dat die autoriteit en leiderschap uitoefent over feminiene genderculturen en andere vormen van masculiniteit, zoals homoseksualiteit. De vormen van masculiniteit die als minderwaardig worden beschouwd en de feminiene culturen worden actief ondergewaardeerd. Denk hierbij onder meer aan discriminatie en pestgedrag ten aanzien van leerlingen die niet aan het hegemonische masculiene ideaalbeeld beantwoorden, zoals homofiele jongens.

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

Vooral voor jongens staat schools presteren hun populariteit in de weg (Van Houtte, 2013). Schools presteren wordt als feminiën beschouwd en is daarom niet nastrevenswaardig in het kader van de dominante masculiene cultuur (Jackson, 1998; Martino, 1999). De masculiene gendercultuur is daarom minder studiegericht dan de feminiene (Van Houtte, 2004a; Warrington *et al.*, 2000). Meisjes hanteren strategieën die het combineren van populariteit en goede schoolprestaties mogelijk maken, bijvoorbeeld door te verbergen dat ze zich inzetten voor school. Voor jongens werkt die combinatie echter niet (Van Houtte, 2013). Jongens die zich niet conformeren aan de masculiene gendernormen en zich wel hard inzetten voor school worden het voorwerp van spot (Warrington *et al.*, 2000).

Naast schools presteren wordt ook de institutie school zelf door jongens als feminiën beschouwd (Heyder & Kessels, 2013; Jackson, 1998; Martino, 1999). De genderstereotypering van de school als feminiën kan ervoor zorgen dat er een wanverhouding bestaat tussen het masculiene beeld dat een jongen heeft van zichzelf en de institutie school die als vrouwelijk wordt gezien. Uit een studie van Heyder en Kessels (2013) bleek dat jongens die de school als meer feminiën beschouwden en die zichzelf meer negatieve masculiene kenmerken toekenden, minder goede taalprestaties behaalden op school. Verklaringen rond de feminisering van het onderwijs kunnen zich ook op het toenemende aantal vrouwelijke leerkrachten richten, waardoor het onderwijs als het ware “vervrouwelijkt”. Er wordt gevreesd dat er door de feminisering van het leerkrachtenberoep een tekort aan mannelijke rolmodellen voor jongens bestaat en dat

dit hun onderwijsprestaties nadelig beïnvloedt (Driessen, 2005). Empirisch onderzoek vond echter geen verband tussen het geslacht van de leerkracht en verschillen in onderwijsprestaties tussen jongens en meisjes (Siongers, 2002).

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

Uit het bovenstaande literatuuroverzicht blijkt dat de genderkloof internationaal en in Vlaanderen grondig onderzocht is. De manier waarop de genderkloof doorgaans gekaderd wordt binnen wetenschappelijk onderzoek wordt echter bekritiseerd. Onderzoek over de genderkloof zou jongens en meisjes te vaak beschouwen als twee homogene groepen en geen aandacht besteden aan de etnische en sociale diversiteit die binnen de genderdichotomie bestaat. Het onderpresteren van jongens in vergelijking met meisjes wordt vaak voorgesteld als een universeel fenomeen en negeert de diverse etnische en sociale achtergronden van jongens en meisjes. Verschillende auteurs suggereren dat de genderkloof slechts doorgrond kan worden wanneer intersecties met etniciteit en sociale klasse mee in rekening worden gebracht (Connolly, 2006; Epstein, 1998; Gilbert & Gilbert, 2001; Jackson, 1998; Lucey & Walkerdine, 2000).

---

## De genderkloof: intersecties met etniciteit en sociale klasse

Het integreren van etniciteit en sociale klasse bij de studie van genderongelijkheid sluit aan bij het intersectionele perspectief dat door Crenshaw (1989) in de feministische literatuur werd geïntroduceerd. Het intersectionele denken is ontstaan als een kritiek op het traditionele feminisme dat etniciteit en sociale klasse negeerde in de studie van genderongelijkheid (West & Fenstermaker, 1995). Naast gender zijn etniciteit en sociale klasse immers ook systemen van onderdrukking en privilege. Onderzoek rapporteert bijvoorbeeld het onderpresteren van allochtone leerlingen en leerlingen met een lage sociaaleconomische status (SES) binnen het onderwijs (zie bv. Kao & Thompson, 2003; Sirin, 2005; Sutton & Soderstrom, 1999). Dit inzicht wordt ook in het Vlaamse onderwijs bevestigd (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2012; Jacobs & Rea, 2011). Intersectionaliteit of kruispuntdenken stelt dat iedereen gesitueerd is op die verschillende assen van onderdrukking die elkaar doorkruisen. Vanuit dit denkkader krijgt gender slechts betekenis in

samenspel met etniciteit en sociale klasse en is het daarom niet aangewezen gender geïsoleerd van deze kenmerken te bestuderen (Wekker & Lutz, 2001). Toegepast op gender en onderwijs stelt het intersectionele perspectief dat de ervaringen en gedragingen van jongens en meisjes in het onderwijs geconstrueerd worden en betekenis krijgen in samenspel met hun etniciteit en sociale klasse en hier onlosmakelijk aan gerelateerd zijn.

Dat gender slechts betekenis krijgt in samenspel met etniciteit en sociale klasse wordt gestaafd door het bestaan van zogenaamde ‘intersecterende masculiniteiten’. Dit zijn masculiniteiten die een specifieke vorm aannemen naargelang de sociale klasse en etniciteit van leerlingen (Epstein, 1998; Mac an Ghail, 1988, 1994; Willis, 1977). Deze intersectionele masculiniteiten komen aan bod binnen de hegemonische masculiniteitstheorie. Volgens Connell (1995) ontwikkelen etnisch en sociaaleconomisch achtergestelde groepen specifieke masculiniteiten die hij aanduidt als ‘*marginalized masculinities*’. Een voorbeeld van een dergelijke marginale masculiniteit is de ‘*protest masculinity*’. Dit is een doorgedreven macho-masculiniteit die voorkomt bij achtergestelde etnische groepen en sociale klassen en waarbij bepaalde kenmerken van de hegemonische masculiniteit zoals stoerheid, heteroseksualiteit en het fysieke sterk in de verf worden gezet (Connell, 1995; McDowell, 2002). Binnen de wetenschappelijke literatuur wordt het mechanisme achter die doorgedreven macho-masculiniteit gesitueerd bij het compenseren van een inferieure status (Connell, 1995; Jackson, 1998; Pyke, 1996). De lage status die geassocieerd wordt met het deel uitmaken van de etnische minderheidsgroep en de lage sociale klasse vormt een risico voor het zelfbeeld en dit wordt gecompenseerd door masculiene kenmerken zoals stoerheid sterk door te drijven als een claim voor macht en status.

Dergelijke intersecterende masculiniteiten blijken ook in het onderwijs te bestaan. Al in 1977 omschreef Paul Willis bijvoorbeeld de sterk doorgedreven masculiene anti-schoolcultuur die bestond bij jongens uit de arbeidersklasse die zichzelf als ‘*lads*’ omschreven. Ook Mac an Ghail (1994) toont het samenspel aan van gender en sociale klasse in de secundaire school, resulterend in een diverse reeks masculiniteiten. De ‘*macho lads*’ hielden er bijvoorbeeld een arbeidersklasse-masculiniteit op na, met een sterke nadruk op het fysieke en het zich afzetten tegen autoriteiten op school en leerlingen die er geen duidelijke anti-schoolcultuur op nahielden. De anti-schoolmasculiniteitsculturen die Willis en Mac an Ghail beschrijven sluiten aan bij Connells notie van ‘*protest masculinities*’. Aan de andere kant beschrijft Mac an Ghail de middenklasse masculiene cultuur van de ‘*real Englishmen*’, die schools presteren wel als een indicator van succes beschouwden, mits dit succes schijnbaar moeiteloos werd bereikt.

Ook rapporteert onderzoek het bestaan van aan etniciteit gebonden masculiniteiten waarbij bepaalde allochtone groepen er een doorgedreven masculiene anti-schoolcultuur op nahouden. Mac an Ghail (1988) beschrijft bijvoorbeeld hoe Afro-Caraïbische jongens en Aziatische jongens in Groot-Brittannië anti-schoolattitudes en gedragingen hanteren als strategie om met racisme op school om te gaan. Opmerkelijk is dat Afro-Caraïbische meisjes in deze etnografische studie daartoe een andere strategie hantieren. In plaats van zich af te zetten tegen de school en studeren streven zij net wel naar hoge prestaties, om op deze manier het stereotiepe beeld van het onderpresterende allochtone meisje te ontcrachten.

Bovenstaande intersectorerende masculiniteiten onderbouwen de verwachting van een genderkloof die afhankelijk is van etniciteit en sociale klasse en wijzen erop dat misschien niet alle jongens onderpresteren, maar precies de jongens uit de meest kwetsbare etnisch culturele groepen en sociale klassen. De hypothesen worden daarom opgesteld dat er een grotere genderkloof zal bestaan bij allochtone leerlingen (hypothese 1) en dat er een grotere genderkloof zal bestaan bij leerlingen uit de lagere sociale klassen (hypothese 2).

Hoewel kwalitatief onderzoek het bestaan van een aan etniciteit en sociale klasse gebonden genderkloof suggereert, bestaat hierover geen eenstemmigheid binnen kwantitatieve studies. Uit een studie van Strand (2014) in Engeland over onderwijsresultaten op 16-jarige leeftijd bleek bijvoorbeeld een genderkloof te bestaan ten voordele van meisjes die groter was voor leerlingen van Bangladesh en voor zwarte Caraïbische leerlingen dan voor autochtone leerlingen. Merk op dat onderwijsresultaten hier werden gemeten aan de hand van een combinatie van lezen, wiskunde en wetenschap. Onderzoek in het Nederlandse secundair onderwijs van Dekkers en collega's (2000) over genderverschillen in het behaalde onderwijsniveau vond het tegenovergestelde. Meisjes leken een hoger onderwijsniveau te behalen dan jongens. Wanneer intersecties in rekening werden gebracht, bleek die voorsprong echter alleen op te gaan voor autochtone leerlingen. Voor leerlingen van allochtone afkomst was er geen genderverschil.

Verschillende kwantitatieve studies hebben tevens de intersectie van gender met sociale achtergrond onderzocht (Dekkers *et al.*, 2000; Entwisle *et al.*, 2007). Kwantitatief onderzoek in de Verenigde Staten, gevoerd door Entwisle en collega's (2007) in het lager onderwijs, wijst erop dat de genderkloof in leesvaardigheden ten voordele van meisjes enkel bestaat voor leerlingen met een lage SES en afwezig is bij andere leerlingen. Resultaten van Dekkers en collega's (2000) in het Nederlandse onderwijs wijzen in dezelfde richting. De voorsprong van meisjes op jongens in het behaalde onderwijsniveau nam af bij een hogere SES. De genderkloof zou dus het grootst zijn voor leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond. Merk op dat de resultaten van die internationale onderzoeken niet zomaar doorgetrokken kunnen worden naar de specifieke Vlaamse onderwijscontext. Onderzoek in Vlaanderen gevoerd door Derks en Vermeersch (2001) rapporteert geen samenhang tussen SES en de genderprestatiekloof in zittenblijven in het secundair onderwijs. Ook met betrekking tot de associatie van sociale klasse met de genderkloof brengt kwantitatief empirisch onderzoek dus geen uitsluitel over het al dan niet bestaan van een aan sociale klasse gebonden genderkloof.

---

## Data en methoden

### Steekproef

Binnen deze studie wordt een selectie gebruikt uit data van het Vlaams Leerlingenonderzoek (VLO) verzameld in het schooljaar 2004-2005 bij 11.872 leerlingen uit 85

Vlaamse secundaire scholen. Het gaat om leerlingen uit het derde en vijfde jaar middelbaar onderwijs. Om voor de Vlaamse leerlingen- en scholenpopulatie representatieve data te verkrijgen, werd een meertrapssteekproef getrokken met gemeenten als primaire eenheden, scholen als secundaire eenheden en leerlingen en leerkrachten als tertiaire onderzoekseenheden. Grotere gemeenten werden bij de steekproeftrekking oververtegenwoordigd, zodat de steekproef meer scholen uit een stedelijke omgeving zou bevatten. Finaal werd een responsratio bereikt van 31 procent of 85 scholen (Van Houtte, Stevens, Sels, Soens & Van Rossem, 2005). Enkel de scholen die aan de onderzoekers schoolresultaten van hun leerlingen hebben bezorgd worden geselecteerd voor de analyses. Van 23 scholen werden geen eindpercentages ontvangen.<sup>1</sup> De steekproef binnen deze studie komt hierdoor neer op 9.670 leerlingen<sup>2</sup> uit 62 scholen.

### Afhankelijke variabele

#### *Schoolresultaten*

Binnen de analyses gelden de schoolresultaten van de leerlingen als de afhankelijke variabele. De schoolresultaten werden gemeten aan de hand van het eindpercentage van de leerling in het jaar van bevraging. Deze cijfers werden aan de onderzoekers na de bevraging bezorgd door de directies van de scholen. Het eindpercentage kan variëren van 0 tot 100 procent, waarbij 50 procent gehanteerd wordt als slaaggrens. De schoolresultaten van de 8.415 leerlingen bleken normaal verdeeld te zijn met een gemiddelde van 66,42 procent (*Standaardafwijking* = 7,605).

### Onafhankelijke variabelen

#### *Gender*

De steekproef was quasi gelijk verdeeld naargelang geslacht met 52,2 procent meisjes en 47,8 procent jongens (zie tabel 1). Jongens worden binnen de analyses gehanteerd als referentiegroep (meisje = 1, jongen = 0).

#### *Etniciteit*

Zoals gebruikelijk in onderwijssociologisch onderzoek (zie bv. Agirdag *et al.*, 2012), werd etniciteit in de eerste plaats gemeten aan de hand van de geboorteplaats van de grootmoeder aan moederszijde. Wanneer de geboorteplaats van de grootmoeder aan moederszijde voor bepaalde leerlingen niet gekend was (1%), werd gekeken naar andere beschikbare informatie die wijst op een allochtone of autochtone afkomst. Indien informatie over de geboorteplaats van de grootmoeder aan moederszijde ontbrak, werd in de tweede plaats gekeken naar het land van oorsprong van de ouders van de



desbetreffende leerlingen. Doordat heel wat Vlaamse allochtonen tot de tweede of derde generatie behoren (Van Houtte, Demanet & Stevens, 2012), wordt hiervoor gepocht, eerder dan zich op de nationaliteit van de leerling zelf te baseren. Congruent met bestaand onderwijssociologisch onderzoek werd een niet-West-Europese afkomst beschouwd als allochtoon (zie bv. Agirdag *et al.*, 2012; Van Houtte & Van Maele, 2012). Deze ruwe categorisering werd doorgevoerd omwille van de lage frequenties die voor de verschillende geboorteplaatsen en nationaliteiten apart werden geobserveerd en om hierdoor over voldoende statistisch onderscheidend vermogen te beschikken om het interactie-effect van gender met etniciteit te toetsen. Indien ook deze informatie van de leerling ontbrak, werd de thuistaal van deze leerlingen nagegaan. Leerlingen die thuis geen Nederlands spreken werden beschouwd als allochtone leerlingen. Ten slotte werden - indien alle andere informatie niet beschikbaar was - de religie en de naam van de leerlingen als laatste alternatieven gebruikt om de etniciteit van leerlingen na te gaan (zie bv. Felouzis, 2003). Etniciteit werd gecodeerd als een dichotome variabele, waarbij autochtone leerlingen als referentiegroep werden gehanteerd (allochtoon = 1, autochtoon = 0). Dit resulteerde in een steekproef waarin 7,8 procent allochtoon was.

**Tabel 1.** Beschrijvende statistieken voor de variabelen.

Variabelen	%	Gemiddelde	S.A.	N
Schoolresultaten		66,42	7,605	8415
Gender				
Jongens	47,8			4023
Meisjes	52,2			4392
Etniciteit				
Autochtoon	92,2			7760
Allochtoon	7,8			655
Sociale klasse				
Arbeider	18,6			1567
Bediende lager middelbaar	11,6			980
Zelfstandige ambachtslui en landbouwers	9,7			819
Middenkader	46,4			3907
Professionelen en vrije beroepen	13,6			1142
Leerjaar				
3e middelbaar	50,5			4250
5e middelbaar	49,5			4165
Onderwijsvorm				
ASO	52,8			4442
KSO	2,8			235
TSO	28,1			2361
BSO	16,4			1377
Ouderlijke betrokkenheid		31,588	5,222	8415
Zittenblijven basisonderwijs				
Wel	12,4			1040
Niet	87,6			7375

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

Analyses uitgevoerd met SPSS 22.

*Sociale klasse*

De sociale klasse van de leerlingen werd gemeten aan de hand van de hoogste beroepspositie van beide ouders (Erikson, Goldthorpe, & Portocarero, 1979). Voor leerlingen van wie de ouders werkloos waren, werd het laatste beroep bevroegd. In navolging van Erikson (1984) werd de hoogste beroepspositie van de ouders gehanteerd als de sociale klasse van het gezin in kwestie. De beroepspositie wordt bepaald door de mate waarin een beroep specifieke kennis en vaardigheden vereist en door de mate van autonome supervisie van het beroep (Goldthorpe, 2000). De volgende vijf sociale klassen werden onderscheiden en hiërarchisch geordend volgens beroepspositie: (1) arbeiders, (2) bedienden lager middelbaar, (3) zelfstandige ambachtstlui en landbouwers, (4) middenkader en (5) professionelen en vrije beroepen. Alle beroepsposities zijn vertegenwoordigd binnen de gehanteerde steekproef (zie tabel 1). De laagste sociale klasse ‘arbeider’ geldt binnen de analyses als referentiegroep. Op deze manier wordt nagegaan of de genderkloof bij de laagste sociale klasse al dan niet groter is dan bij hogere sociale klassen.

*Controlevariabelen**Leerjaar*

Het leerjaar waarin de leerlingen les volgden, werd gecodeerd als een dichotome variabele waarbij het derde jaar middelbaar onderwijs als referentiegroep diende (vijfde middelbaar = 1, derde middelbaar = 0). Leerjaar was gelijk verdeeld met 50,5 procent leerlingen uit het derde middelbaar en 49,5 procent uit het vijfde middelbaar (zie tabel 1).

*Onderwijsvorm*

Onderwijsvorm werd gecodeerd als een categorische variabele met vier categorieën, namelijk: ASO, KSO, TSO en BSO. Het grootste aandeel van de leerlingen volgde onderwijs in het ASO (52,8%; zie tabel 1), gevolgd door TSO (28,1%), BSO (16,4%) en ten slotte volgde het kleinste aandeel leerlingen les in het KSO (2,8%). ASO geldt als referentiecategorie.

*Ouderlijke betrokkenheid*

Ouderlijke betrokkenheid werd gemeten aan de hand van een index bestaande uit tien items (geïnspireerd door Muller, 1995, 1998; Rumberger, 1995). Acht van deze items bestonden eerder uit algemene vragen, die beantwoord konden worden op een schaal die ging van 1 tot 5, van nooit tot altijd (bv. “Letten je ouders erop dat je studeert?”).

Eén item bevroeg of de ouders lid zijn van het oudercomité/participatieraad en een ander item bevroeg of de ouders van leerlingen de ouders van medeleerlingen kennen. Ontbrekende waarden werden geïmputeerd via *'item correlation substitution'* (Huisman, 2000). Deze techniek houdt in dat ontbrekende waarden vervangen worden door de waarde op het item dat het hoogst met het desbetreffende item correleert. De *range* van deze index liep van 10 tot 45. De gemiddelde score op deze index bedroeg 31,59 met een standaardafwijking van 5,22 (zie tabel 1). In het kader van de interpretatie van het intercept en de stabiliteit van het model werd deze metrische variabele gecentreerd rond zijn algemeen gemiddelde (Hox, 2002).

### *Zittenblijven lager onderwijs*

Daarnaast wordt gecontroleerd voor het al dan niet hebben moeten overdoen van een jaar in het lager onderwijs (1 = ooit een jaar overgedaan in het basisonderwijs, 0 = nooit een jaar overgedaan in het basisonderwijs). 12,4 procent van de leerlingen uit de steekproef is ooit een jaar blijven zitten in het basisonderwijs.

## Statistische analyses

Omdat leerlingen geclusterd zijn binnen scholen en de variabelen zich dus op twee hiërarchische analyseniveaus bevinden, wordt geopteerd voor het gebruik van multilevelregressieanalyse (MLwiN) als onderzoeksmethode. Meer specifiek wordt een random-interceptmodel geschat. Dit houdt in dat het intercept van het model kan variëren tussen scholen. Om na te gaan of multilevelanalyse de aangewezen analysemethode is, wordt in de eerste plaats een onconditioneel model geschat waarbij geen onafhankelijke variabelen opgenomen worden. De resultaten van dit nulmodel geven aan dat schoolresultaten variëren tussen scholen en dat multilevelanalyse dus aangewezen is. 9,43 procent van de totale variantie in schoolresultaten bevindt zich op het scholenniveau (*binnenschoolvariantie* = 53,112; *tussenschoolvariantie* = 5,529;  $p < 0,001$ ).

Verschillende analyses zullen worden uitgevoerd. In een eerste reeks beschrijvende analyses worden de gemiddelde resultaten van jongens en meisjes binnen hun respectievelijke etnische groep en sociale klasse beschreven. Hierbij worden t-toetsen uitgevoerd om na te gaan hoe groot de genderkloof is binnen de verschillende etnisch culturele groepen en sociale klassen. Ten tweede worden multilevelanalyses uitgevoerd om na te gaan of de genderprestatiekloof significant varieert naargelang de etnische en sociale achtergrond van leerlingen. Binnen de analyses wordt gecontroleerd voor leerjaar, onderwijsvorm, ouderlijke betrokkenheid en zittenblijven in het basisonderwijs. Omdat de focus van deze studie op associaties op het leerlingenniveau ligt, worden geen controlevariabelen op het scholenniveau aan de analyse toegevoegd. Door gebruik te maken van multilevelanalyse worden dergelijke clustereffecten reeds correct in rekening gebracht.

## Resultaten

### Beschrijvende analyses

In tabel 2 worden de gemiddelde schoolresultaten voor meisjes en jongens binnen hun respectievelijke etnisch-culturele groep en sociale klasse weergegeven. De omvang van de genderkloof lijkt te verschillen naargelang de etnische achtergrond van leerlingen. De genderkloof voor autochtone leerlingen is 2,8 procentpunten groot ( $p < 0,001$ ), voor allochtone leerlingen is dit slechts 1,64 procentpunten ( $p < 0,01$ ). Het prestatieverschil tussen jongens en meisjes lijkt ook te variëren naargelang de sociale klasse van leerlingen. Binnen elke sociale klasse presteren meisjes beter dan jongens, maar deze genderkloof is het grootst voor de jongeren van wie de ouders tot de klasse van de professionelen en vrije beroepen behoren. Dit resultaat is opmerkelijk, omdat dit de hoogste sociale klassepositie is. Meisjes presteren binnen deze klasse 4,12 procentpunten beter dan jongens uit deze klasse ( $p < 0,001$ ). De tweede grootste genderkloof bestaat bij leerlingen uit de klasse bedienden lager middelbaar (*verschil gemiddelden* = 3,205;  $p < 0,001$ ), gevolgd door leerlingen uit de klasse zelfstandigen en landbouwers met een verschil in gemiddelde schoolresultaten tussen jongens en meisjes van 2,95 procentpunten ( $p < 0,001$ ) en de klasse middenkader met een genderkloof van 2,62 procentpunten ( $p < 0,001$ ). Het is merkwaardig dat de genderkloof het kleinst is bij leerlingen uit de arbeidersklasse (*verschil gemiddelden* = 1,956;  $p < 0,001$ ). Daarnaast lijkt sociale klasse het sterkst de schoolresultaten van meisjes te beïnvloeden. Het verschil tussen jongens uit de arbeidersklasse en jongens uit de klasse professionelen en vrije beroepen bedraagt 2,08 procentpunten. Bij de meisjes is het verschil tussen de resultaten van meisjes uit de arbeidersklasse en de hoogste sociale klasse opmerkelijk groter, namelijk 4,24 procentpunten.

Deze verkennende analyses lijken erop te wijzen dat genderdifferentieel schoolpresteren een fenomeen is dat gebonden is aan de etnische groep en de sociale klasse waarvan leerlingen deel uitmaken. Anders dan wat verwacht werd, lijkt de genderkloof groter te zijn voor autochtone leerlingen en leerlingen uit de hogere sociale klassen. Om de hypothesen definitief te kunnen toetsen is het noodzakelijk de verschillende intersecties van gender met etniciteit en gender met sociale klasse op te nemen onder de vorm van interactietermen binnen een multivariaat regressie-analysemodel. Alleen via deze methode wordt statistisch getoetst of de genderkloof daadwerkelijk significant varieert naargelang de etniciteit en sociale klasse van leerlingen (Jaccard & Turrisi, 2003).

**Tabel 2.** Resultaten t-toetsen schoolresultaten naargelang gender voor de verschillende etnische groepen en sociale klassen.

	Gemiddelde Jongens	Gemiddelde Meisjes	Verskil in gemiddelden	t-waarde
<b>Etniciteit</b>				
Autochtone leerlingen	65,23 (7,537) N = 3729	68,02 (7,280) N = 4031	2,797***	16,625
Allochtone leerlingen	62,46 (7,858) N = 294	64,10 (7,631) N = 361	1,644**	2,706
<b>Sociale klasse</b>				
Arbeiders	63,78 (7,846) N = 715	65,73 (7,277) N = 852	1,956***	5,113
Bedienden lager mid- delbaar	63,62 (7,815) N = 409	66,83 (7,031) N = 571	3,205***	6,715
Zelfstandige ambachtslui en landbouwers	64,27 (7,116) N = 372	67,21 (7,119) N = 447	2,947***	5,899
Middenkader	65,67 (7,412) N = 1928	68,29 (7,304) N = 1979	2,616***	11,111
Professionelen en vrije beroepen	65,86 (7,655) N = 599	69,97 (7,551) N = 543	4,115***	9,130

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

Gemiddelden, standaardafwijkingen tussen haakjes en frequenties (N).

Analyses uitgevoerd met SPSS 22.

## Multilevelanalyses

Alvorens te onderzoeken of de genderkloof in onderwijsprestaties varieert naargelang etniciteit en sociale klasse, wordt nagegaan of er gemiddeld genomen een verband bestaat tussen gender en schoolresultaten. In tabel 3 geeft het eerste model weer dat er gemiddeld genomen een genderkloof bestaat in schoolresultaten. Meisjes behalen significant betere eindpercentages dan jongens, gemiddeld 2,73 procentpunten meer. Deze resultaten zijn in lijn met de wetenschappelijke literatuur. Aan de analyse zijn in model 1 tevens etniciteit en sociale klasse toegevoegd. Allochtone leerlingen presteren minder goed dan autochtone leerlingen ( $B = -2,149$ ;  $p < 0,001$ ). Ook sociale klasse is geassocieerd met schoolresultaten. Aansluitend bij de eerder beschreven literatuur hangt een hogere sociale klasse samen met betere schoolresultaten. Ten aanzien van leerlingen uit de lagere sociale klassepositie van arbeiders presteren leerlingen met ouders uit het middenkader ( $B = 1,342$ ;  $p < 0,001$ ) en professionelen en vrije beroepen ( $B = 1,934$ ;  $p < 0,001$ ) beter.

**Tabel 3.** Resultaten multilevelanalyse voor de afhankelijke variabele schoolresultaten: *random-interceptmodellen* ( $N_{\text{leertlingen}} = 8415$ ;  $N_{\text{scholen}} = 62$ ).

Variabelen	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Intercept	64,427 (0,350)***	64,384 (0,350)***	64,656 (0,403)***	66,311 (0,419)***
Meisje	2,725 (0,173)***	2,803 (0,180)***	2,296 (0,415)***	2,251 (0,409)***
Allochtoon	-2,149 (0,342)***	-1,605 (0,474)***	-1,747 (0,486)***	-1,851 (0,480)***
Sociale klasse (Ref = Arbeider)				
Bediende lager middelbaar	-0,034 (0,300)	-0,041 (0,300)	-0,414 (0,453)	-0,412 (0,448)
Zelfstandige ambachtstlui en landbouwers	0,333 (0,319)	0,324 (0,319)	-0,050 (0,469)	0,148 (0,464)
Middenkader	1,342 (0,237)***	1,342 (0,237)***	1,204 (0,341)***	1,301 (0,340)***
Professionelen en vrije beroepen	1,934 (0,306)***	1,938 (0,306)***	1,116 (0,428)**	1,095 (0,426)*
Vijfde middelbaar				-1,549 (0,165)***
Onderwijsvorm (Ref = ASO)				
KSO				-3,513 (0,757)***
TSO				-2,141 (0,305)***
BSO				-0,017 (0,372)
Ouderlijke betrokkenheid				0,044 (0,015)**
Wel zittenblijven				-1,674 (0,260)***
<b>Interactietermen</b>				
Meisje * Allochtoon		-0,990 (0,597)	-0,742 (0,630)	-0,729 (0,621)
Meisje * Bediende lager middelbaar			0,671 (0,603)	0,772 (0,596)
Meisje * Zelfstandige en landbouwer			0,686 (0,635)	0,667 (0,627)
Meisje * Middenkader			0,230 (0,460)	0,225 (0,454)
Meisje * Professionelen en vrije beroepen			1,651 (0,586)**	1,722 (0,578)**
<b>Variantiecomponenten</b>				
Tussenschoolvariantie	4,285***	4,254***	4,215***	2,851***
Binnenschoolvariantie	50,999***	50,985***	50,924***	49,625***
-2LL	57109,314	57106,565	57096,010	56859,616

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

Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (B), standaardfouten tussen haakjes, variantiecomponenten en -2\* loglikelihood (-2LL).

Om na te gaan of de genderkloof in onderwijsprestaties varieert naargelang etniciteit, wordt in model 2 de interactieterm van gender met etniciteit aan de analyses toegevoegd. Uit de resultaten blijkt dat de genderkloof niet varieert naargelang de etnische achtergrond van leerlingen. De eerste hypothese die stelt dat de genderkloof groter is voor allochtone leerlingen wordt daarom verworpen. In model 3 worden de interactietermen tussen gender en sociale klasse aan het multilevelmodel toegevoegd. De genderkloof varieert naargelang de sociale klasse van leerlingen. De interactieterm

( $B = 1,651$ ;  $p < 0,01$ ) geeft aan dat de genderkloof significant groter is voor leerlingen uit de sociale klasse professionelen en vrije beroepen dan voor leerlingen uit de arbeidersklasse. De genderkloof is 1,65 procentpunten groter voor leerlingen uit de klasse professionelen en vrije beroepen dan voor leerlingen uit de arbeidersklasse. Voor de andere sociale klassen verschilt de genderkloof niet van deze die binnen de arbeidersklasse bestaat. Deze resultaten sluiten niet aan bij de verwachting dat er een grotere genderkloof zou bestaan voor leerlingen uit de lagere sociale klassen. De tweede hypothese wordt daarom verworpen.

Wanneer de -2loglikelihood van model 1 ( $-2LL = 57109,314$ ) dat enkel hoofdeffecten omvat en model 3 met de interactietermen ( $-2LL = 57096,010$ ) met elkaar worden vergeleken, blijkt dat het model met interactie-effecten een betere *model fit* heeft en dus een beter model is om schoolresultaten te verklaren ( $Chi^2 = 13,304$ ;  $df = 5$ ;  $p < 0,05$ ).

In model 4 wordt het interactie-effect van gender met sociale klasse getest op zijn robuustheid voor de verschillende controlevariabelen. De toevoeging van de controlevariabelen wijzigt weinig noemenswaardigs aan de gevonden effecten. Wat de variantiecomponenten betreft, is de variantie tussen leerlingen in het model 4 tegenover het onconditionele model met 6,57 procent gedaald. Op scholenniveau is 48,44 procent van de variantie door het model verklaard. Compositieverschillen in de variabelen in model 4 verklaren 48,44 procent van de verschillen in schoolprestaties op het scholenniveau.

---

## Discussie en besluit

Deze studie was erop gericht inzicht te verwerven in het etnisch en sociaal diverse karakter van de genderkloof in onderwijsprestaties. Er werd nagegaan of de associatie tussen gender en onderwijsprestaties verschilt naargelang de etniciteit en sociale klasse van leerlingen. Het potentiële bestaan van een aan etniciteit en sociale klasse gebonden genderkloof kan vanuit de kwalitatieve literatuur theoretisch onderbouwd worden. Kwalitatieve studies tonen dat bepaalde jongens hun lage status compenseren door er een doorgedreven masculiniteit op na te houden (Jackson, 1998). Etnografisch onderzoek wijst op het bestaan van dergelijke doorgedreven masculiene antischoolculturen bij allochtone jongens en jongens uit lage sociale klassen (Mac an Ghaill, 1988, 1994; Willis, 1977). Jongens uit de middenklasse zouden minder negatief staan ten aanzien van schools presteren (Mac an Ghaill, 1994). Misschien is onderpresteren geen probleem van alle jongens maar vooral van allochtone jongens en jongens uit de lage sociale klassen. Daarom werden de hypothesen opgesteld dat de genderkloof groter zou zijn bij allochtone leerlingen en bij leerlingen uit de lagere sociale klassen.

De resultaten van de analyses wezen erop dat de genderkloof onafhankelijk is van de allochtone of autochtone afkomst van leerlingen. De omvang van het prestatieverschil tussen jongens en meisjes staat los van de al dan niet West-Europese afkomst van leerlingen. Merk op dat etniciteit binnen deze studie noodgedwongen werd geopera-

tionaliseerd onder de vorm van het dichotome onderscheid allochtone en autochtone leerlingen. Er werd voor deze ruwe categorisering geopteerd omwille van de lage geobserveerde frequenties binnen de verschillende landen van herkomst en het vereiste statistisch onderscheidende vermogen voor het toetsen van het interactie-effect. Toekomstig onderzoek dat meer aandacht heeft voor de etnische variatie binnen deze ruwe categorieën moet uitwijzen of de genderkloof varieert naargelang de specifieke etnische afkomst van leerlingen. Toekomstig onderzoek kan deze beperking aanpakken door meer allochtone leerlingen in de steekproef op te nemen, waardoor etniciteit fijnmaziger geanalyseerd kan worden. Dit kan onder meer nagestreefd worden door in de steekproef meer scholen op te nemen waarin allochtonen sterker vertegenwoordigd zijn, bijvoorbeeld meer scholen uit stedelijke omgevingen.

Uit de analyses bleek dat de genderkloof in schoolresultaten varieert naargelang de sociale achtergrond van leerlingen. Omgekeerd aan de verwachtingen waren genderprestatieverschillen groter voor leerlingen uit de hogere sociale klasse professionelen en vrije beroepen dan voor leerlingen uit de arbeidersklasse. Jongens uit de klasse professionelen en vrije beroepen presteren aanzienlijk minder goed dan meisjes uit diezelfde sociale klasse, terwijl deze kloof bij leerlingen uit de arbeidersklasse minder speelt. Deze bevinding sluit niet aan bij de resultaten van het onderzoek van Derks en Vermeersch (2001), waaruit bleek dat de genderprestatiekloof in het Vlaams secundair onderwijs niet varieert naargelang de SES van leerlingen. Deze auteurs bestudeerden echter SES in plaats van sociale klasse en hanteerden een andere indicator voor schoolprestaties, namelijk ooit een jaar overgedaan hebben in de huidige school. Daarnaast was de geanalyseerde steekproef aanzienlijk kleiner dan die waarvan binnen deze bijdrage gebruik wordt gemaakt. Deze factoren kunnen mogelijk een verklaring bieden voor deze afwijkende resultaten.

Onze bevindingen sluiten niet aan bij de verwachting dat vooral jongens met een lagere sociale klasse onderpresteren in vergelijking met meisjes en dat dit minder sterk aanwezig is bij jongens uit de hogere klassen. Over mogelijke verklaringen voor deze afwijkende bevindingen kunnen we louter speculeren. Een mogelijke verklaring voor de kleinere genderkloof bij de lagere sociale klassen is dat de bevorderlijke aspecten van de masculiene cultuur misschien eerder naar voren komen in de studiecultuur van jongens uit de lage sociale klassen. Naast een lage studiebetrokkenheid wordt binnen de wetenschappelijke literatuur immers ook competitiedrift omschreven als een kenmerk van de masculiene cultuur (Francis, 2000; Scheff, 2006). Misschien komt net dit kenmerk meer op de voorgrond in de masculiene studiecultuur van jongens uit lagere sociale klassen. Een grotere competitie tussen jongens uit de lagere sociale klassen zou ertoe kunnen leiden dat een meer masculiene studiecultuur niet nadelig werkt voor de studieprestaties van deze jongens. Dit zou de achterstand van jongens in de arbeidersklasse tegenover meisjes binnen deze klasse kunnen reduceren.

Daarnaast kan een mogelijke verklaring gezocht worden bij de meisjes uit de arbeidersklasse. Feminiene studieculturen op een kruispunt met sociale klasse zijn een in de literatuur onderbestudeerd fenomeen (Connolly, 2006). Een uitzondering hierop is een kwalitatieve studie van McRobbie (1978) die het bestaan van een antischool-



cultuur bij meisjes uit de arbeidersklasse rapporteert. Dit veruitwendigt zich onder meer in storend gedrag in de klas en het ingaan tegen de autoriteit van leerkrachten. Dit zijn gedragingen die gelijkaardig zijn aan de kenmerken van de masculiene studiecultuur die eerder besproken werden (Epstein, 1998). Mogelijk verklaren deze gelijkaardige attitudes en gedragingen waarom de schoolprestaties van meisjes en jongens uit de arbeidersklasse minder van elkaar verschillen dan bij de hogere klassen het geval is. Toekomstig onderzoek moet uitwijzen in hoeverre meisjes uit de arbeidersklasse er een antischoolcultuur op nahouden en of dit de gevonden resultaten kan duiden.

De resultaten doen vermoeden dat de in het literatuuroverzicht besproken verklaringen van de genderkloof vooral voor de hogere sociale klassen opgaan. Mogelijk houden meisjes uit de hogere klassen er een feminiene studiecultuur op na, waarbij nog meer nadruk wordt gelegd op presteren dan bij meisjes uit de lagere sociale klassen. Bevindingen van kwalitatief onderzoek van Power, Edwards, Whitty en Wigfall (2003) sluiten hierbij aan. Deze onderzoekers rapporteren de grote nadruk die bij middenklassemeisjes uit selectieve scholen met een hoge status in het Verenigd Koninkrijk wordt gelegd op schools presteren. Bij middenklassejongens in die selectieve scholen vinden de onderzoekers bepaalde kenmerken terug die aansluiten bij de hegemonische masculiniteit. Voor school werken was bijvoorbeeld ook voor deze jongens nadelig voor de populariteit. Goede resultaten kunnen hierbij slechts door de beugel als ze schijnbaar moeiteloos worden bereikt. Mogelijk is de masculiene studiecultuur gelijkaardig over de sociale klassen heen en verklaart dit waarom de studieprestaties van jongens minder beïnvloed worden door sociale klasse dan de resultaten van meisjes. Deze feminiene en masculiene studieculturen kunnen een potentiële verklaring bieden voor de gevonden resultaten. Toekomstig onderzoek moet uitwijzen welke mechanismen de sociaal gedifferentieerde genderkloof kunnen verklaren.

Dit onderzoek kent een aantal methodologische beperkingen. Binnen deze studie werden schoolresultaten gemeten aan de hand van het totaalpercentage behaald op school. Het gevaar bestaat hierbij dat scholen en onderwijsvormen verschillende strategieën hanteren om leerlingen te evalueren, waardoor de schoolresultaten van leerlingen moeilijk vergelijkbaar zouden kunnen zijn. Om de resultaten meer vergelijkbaar te maken over verschillende onderwijsvormen heen, kon ervoor geopteerd worden de analyses op te splitsen naargelang de onderwijsvorm. Dit zou echter betekenen dat bovenop het interactie-effect getoetst wordt of deze resultaten gelden voor de verschillende onderwijsvormen. Die analyse valt buiten de focus van deze bijdrage en zou de interpretatie van het interactie-effect nodeloos ingewikkeld maken. Daarnaast zou een opsplitsing naar onderwijsvorm de broodnodige variantie over de verschillende intersecties die zijn betrokken bij de interactietermen sterk reduceren.

Deze bijdrage wordt besloten door te stellen dat de genderkloof niet gebonden is aan etniciteit en wel geassocieerd is met de sociale klasse van leerlingen. Uit deze studie blijkt dat het voor de empirische wetenschap de moeite loont om sociale klasse in rekening te nemen bij het bestuderen van genderongelijkheid in het onderwijs.

---

## Noten

1. Wanneer een respondent op een van de variabelen een ontbrekende waarde heeft, wordt deze uitgesloten uit de analyses. Als gevolg van deze *listwise deletion* werden 8.415 leerlingen die deel uitmaken van 62 scholen daadwerkelijk bij de analyses betrokken.
2. Uitval van scholen op de afhankelijke variabele houdt een potentieel selectie-effect in. Om de representativiteit van deze data na te gaan, werd de verdeling van de waarden op de betrokken variabelen van de resterende respondenten vergeleken met deze voor de totale steekproef. Deze blijken sterk overeen te komen. Alles lijkt te wijzen op toevallige uitval.

---

## Bibliografie

- Adler, P. A., Kless, S. J. & Adler, P. (1992). Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education*, 65(3), 169-87.
- Agirdag, O., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2012). Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-78.
- Bradt, L. & Van de Walle, T. (2014). Gendersverschillen in de schoolbeleving van jongeren uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent. In B. Spruyt & J. Siongers (Eds.), *Gender(en): over de constructie en deconstructie van gender bij Vlaamse jongeren* (pp. 135-55). Leuven/Den Haag: Acco.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A. & McDaniel, A. (2007). Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319-37.
- Coleman, J. S. (1959). Academic Achievement and the Structure of Competition. *Harvard Educational Review*, 29(4), 330-51.
- Connell, R. (1996). Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *The Teachers College Record*, 98(2), 206-35.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-59.
- Connolly, P. (2006). The Effects of Social Class and Ethnicity on Gender Differences in GCSE Attainment: A Secondary Analysis of the Youth Cohort Study of England and Wales 1997-2001. *British Educational Research Journal*, 32(1), 3-21.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 138-67.
- De Rick, K., Vanhoren, I., Op den Kamp, H. & Nicaise, I. (2006). *Het lerend individu in de kennismaatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Dekkers, H., Bosker, R. & Driessen, G. (2000). Complex Inequalities of Educational Opportunities. A Large-scale Longitudinal Study on the Relation between Gender, Social Class, Ethnicity and School Success. *Educational Research and Evaluation*, 6(1), 59-82.
- Derks, A. & Vermeersch, H. (2001). *Gender en schools presteren: Een multilevel-analyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

- Driessen, G. (2005). Effecten van de feminisering van het basisonderwijs: opinies of feiten? *Pedagogiek*, 25(1), 40-58.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline Gives Girls the Edge: Gender in Self-discipline, Grades, and Achievement Test Scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (2007). Early Schooling: The Handicap of Being Poor and Male. *Sociology of Education*, 80(2), 114-38.
- Epstein, D. (1998). Real Boys Don't Work: 'Underachievement', Masculinity, and the Harassment of 'Sissies'. In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Eds.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement* (pp. 77-95). Buckingham: Open University Press.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. & Maw, J. (Eds.) (1998). *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Erikson, R. (1984). Social Class of Men, Women and Families. *Sociology*, 18(4), 500-14.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30(4), 415-41.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue Française de sociologie*, 44, 413-47.
- Fergusson, D.M. & Horwood, L. J. (1997). Gender Differences in Educational Achievement in a New Zealand Birth Cohort. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32(1), 83-96.
- Francis, B. (2000). *Boys, Girls and Achievement. Addressing the Classroom Issues*. Londen/New York: RoutledgeFalmer.
- Gilbert, P. & Gilbert, R. (2001). Masculinity, Inequality and Post-school Opportunities: Disrupting Oppositional Politics about Boys' Education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 1-13.
- Goldthorpe, J. H. (2000). *On Sociology: Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (1986). Race, Class, and Gender in Education Research: An Argument for Integrative Analysis. *Review of Educational Research*, 56(2), 195-211.
- Heyder, A. & Kessels, U. (2013). Is School Feminine? Implicit Gender Stereotyping of School as a Predictor of Academic Achievement. *Sex Roles*, 69(11-12), 605-17.
- Hox, J. (2002). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. Londen: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Huisman, M. (2000). Imputation of Missing Item Responses: Some Simple Techniques. *Quality and Quantity*, 34(4), 331- 51.
- Jaccard, J. & Turrissi, R. (2003). *Interaction Effects in Multiple Regression*. Thousand Oaks: Sage.
- Jackson, D. (1998). Breaking Out of the Binary Trap: Boys' Underachievement, Schooling and Gender Relations. In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Eds.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement* (pp. 77-95). Buckingham: Open University Press.
- Jacobs, D. & Rea, A. (2011). *Verspild talent: de prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Kao, G. & Thompson, J. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 417-42.
- Lucey, H. & Walkerdine, V. (2000). Boys' Underachievement: Social Class and Changing Masculinities. In T. Cox (Ed.) *Combating Educational Disadvantage: Meeting the Needs of Vulnerable Children* (pp. 37-52). Londen: Falmer Press.

- Mac an Ghaill, M. (1988). *Young, Gifted, and Black: Student-teacher Relations in the Schooling of Black Youth*. Milton Keynes: Open University Press.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Martino, W. (1999). 'Cool Boys', 'Party Animals', 'Squids' and 'Poofsters': Interrogating the Dynamics and Politics of Adolescent Masculinities in School. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 239-63.
- McDowell, L. (2002). Masculine Discourses and Dissonances: Strutting 'Lads', Protest Masculinity, and Domestic Respectability. *Environment and Planning D: Society and Space*, 20(1), 97-119.
- McRobbie, A. (1978). Working Class Girls and the Culture of Femininity. In Centre for Contemporary Cultural Studies Women's Group (Ed.), *Women Take Issue. Aspects of Women's Subordination* (pp. 96-108). Londen: Hutchison.
- Muller, C. (1995). Maternal Employment, Parent Involvement, and Mathematics Achievement among Adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 57(1), 85-100.
- Muller, C. (1998). Gender Differences in Parental Involvement and Adolescents' Mathematics Achievement. *Sociology of Education*, 71(4), 336-56.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. & Saxon, J. L. (2002). Making the Grade but Feeling Distressed: Gender Differences in Academic Performance and Internal Distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G. & Wigfall, V. (2003). *Education and the Middle Class*. Oxford: Oxford University Press.
- Pyke, K. D. (1996). Class-based Masculinities. The Interdependence of Gender, Class, and Interpersonal Power. *Gender & Society*, 10(5), 527-49.
- Rumberger, R. & Palardy, G. (2005). Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School. *The Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- Scheff, T. J. (2006). Hypermasculinity and Violence as a Social System. *Universitas*, 2(2), 1-10.
- Schippers, M. (2007). Recovering the Feminine Other: Masculinity, Femininity, and Gender Hegemony. *Theory and Society*, 36(1), 85-102.
- Siongers, J. (2002). *De gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs: een empirische analyse*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-53.
- Stets, J. E. & Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-37.
- Strand, S. (2014). Ethnicity, Gender, Social Class and Achievement Gaps at Age 16: Intersectionality and 'Getting It' for the White Working Class. *Research Papers in Education*, 29(2), 131-71.
- Sutton, A. & Soderstrom, I. (1999). Predicting Elementary and Secondary School Achievement with School-related and Demographic Factors. *The Journal of Educational Research*, 92(6), 330-38.
- Van De Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. & De Munter, A. (2006). The Gender Gap in Language Achievement: The Role of School-related Attitudes of Class Groups. *Sex Roles*, 55, 397-408.
- Van Houtte, M. (2004a). Why Boys Achieve Less at School than Girls: The Difference between Boys' and Girls' Academic Culture. *Educational Studies*, 30(2), 159-73.
- Van Houtte, M. (2004b). Gender Context of the School and Study Culture, or How the Presence of Girls Affects the Achievement of Boys. *Educational Studies*, 30(4), 409-23.

- Van Houtte, M. (2013). Schoollopen doe je niet alleen: Leeftijdsgenoten en leraren als verklaring voor prestatieverschillen tussen jongens en meisjes. In J. Van Thienen (Ed.), *Meisjes zus jongens zo: hoe omgaan met gender op school* (pp. 71-88). Leuven: Lannoo Campus.
- Van Houtte, M., Demanet, J. & Stevens, P. A. (2012). Self-esteem of Academic and Vocational Students: Does Within-school Tracking Sharpen the Difference? *Acta Sociologica*, 55(1), 73-89.
- Van Houtte, M., Stevens, P., Sels, A., Soens, K. & Van Rossem, R. (2005). *De invloed van structurele en compositorische schoolkenmerken op prestaties en welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs: een verklaring via cultuur. Eerste verslag verloop en stand onderzoek met financieel overzicht*. Eerste onderzoeksrapport (niet gepubliceerd). Gent: Universiteit Gent, vakgroep sociologie, onderzoeksgroep jeugd, educatie en gender (OJOG).
- Van Houtte, M. & Van Maele, D. (2012). School is Cool: The Importance of Faculty Trust for Student's Social Integration in Technical/Vocational versus Academic Schools. *Kultura i Edukacja*, 91(5), 103-27.
- Van Landeghem, G., Goos, M. & Van Damme, J. (2010). *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2007*. Leuven: Steunpunt Studie- en loopbanen.
- Van Maele, D., Huyge, E., Vantiegheem, W. & Van Houtte, M. (2014). Een moeizame start van de secundaire schoolloopbaan: De rol van genderidentiteit en schoolverbondenheid. In B. Spruyt & J. Siongers (Eds.), *Gender(en): over de constructie en deconstructie van gender bij Vlaamse jongeren* (pp. 157-176). Leuven/Den Haag: Acco.
- Vantiegheem, W., Vermeersch, H. & Van Houtte, M. (2014a). Why "Gender" Disappeared from the Gender Gap: (Re-)introducing Gender Identity Theory to Educational Gender Gap Research. *Social Psychology of Education*, 17(3), 357-81.
- Vantiegheem, W., Vermeersch, H. & Van Houtte, M. (2014b). Transcending the Gender Dichotomy in Educational Gender Gap Research: The Association between Gender Identity and Academic Self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 369-78.
- Warrington, M., Younger, M. & Williams, J. (2000). Student Attitudes, Image and the Gender Gap. *British Educational Research Journal*, 26(3), 393-407.
- Wekker, G. & Lutz, H. (2001). Een hoogvlakte met koude winden. De geschiedenis van het gender- en etniciteitsdenken in Nederland. In M. Botman, N. Jouwe & G. Wekker (Eds.), *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten- en vluchtelingenvrouwenbeweging in Nederland* (pp. 25-49). Amsterdam: KTI.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender & Society*, 9(1), 8-37.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-51.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wood, W. & Eagly, A. H. (2009). Gender Identity. In R. H. M. Leary (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* (pp. 109-25). New York: Guilford Press.

**Abstract**

Empirical research shows that, in general, boys underachieve in comparison with girls on numerous educational outcomes, including school grades. Qualitative research in particular, suggests that the size of this gender gap is related to the ethnicity and social class of students. Especially in Flanders, there is little research using quantitative methods that has examined boys' and girls' study achievement at the intersection with ethnicity and social class. The aim of this study is to quantitatively test if the gender gap in achievement varies according to the ethnic and social class background of students. Use is made of data (2004-2005) from the Flemish Educational Assessment (FIEA) from 11872 students in the third and fifth year of secondary education in a sample of 85 Flemish schools. Multilevel analysis suggest that a gender achievement gap favoring girls exists in Flemish secondary education and that the size of this gap is dependent upon the social class of students. The gender gap turns out to be larger for students from the highest social class in comparison to working class students. The gender gap, however, does not vary according to the ethnicity of students. The implications of these results are discussed.

**Keywords**

Educational gender gap, achievement, ethnicity, social class, intersectionality