

Staan jongens in het primair en voortgezet onderwijs op achterstand?

G. Driessen en A. van Langen¹

Samenvatting

In het buitenland is er al enige tijd grote ongerustheid over het feit dat jongens in het onderwijs in een achterstandspositie dreigen te geraken. Om het tij te keren zijn daarom in verschillende landen beleidsmaatregelen genomen. Ook in Nederland heeft het ministerie van OCW zijn zorg geuit. In deze overzichtsstudie worden verschillen tussen jongens en meisjes in Nederland in kaart gebracht. Daarbij wordt gefocust op het basisonderwijs, het speciaal (basis)onderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Drie aspecten staan centraal: cognitieve competenties (prestaties), niet-cognitieve competenties (attitudes, gedrag) en schoolloopbaanmerken (onderwijsniveau, doorstroom, profielen, diploma's). Gebruik wordt gemaakt van landelijke cohortgegevens, peilingsonderzoeken, populatiebestanden en reviewstudies. De resultaten laten zien dat er qua cognitieve competenties geen sekseverschillen zijn; die zijn er wel wat de niet-cognitieve competenties betreft, waarbij jongens met name qua gedrag en werkhouding ongunstiger scores. Jongens nemen ook op de meeste onderdelen van de schoolloopbaan een minder gunstige positie in dan meisjes. Er zijn bij dit alles geen aanwijzingen dat de huidige situatie sterk verschilt van die van vijf tot tien jaar geleden.

1 Inleiding

In de jaren negentig van de vorige eeuw kwam in Groot-Brittannië een felle discussie op gang over de veronderstelde onderwijsachterstand van jongens ten opzichte van meisjes. De directe aanleiding daartoe lag in de publicatie van examencijfers (*league tables*) met een uitsplitsing naar sekse². Hieruit bleek dat de meisjes bezig waren de jongens in te halen op het terrein van wiskunde en natuurwetenschappen, terwijl ze hen al ruim gepasseerd waren in de meeste andere

leerdomeinen. Helemaal nieuw was deze ontwikkeling overigens niet (Francis, 2006). Ze was al jaren eerder in gang gezet, maar dat was toen niet opgevallend omdat de meisjes excelleerden in minder prestigieuze vakken. Pas nadat het verplichte curriculum in 1988 werd ingevoerd, gingen meer meisjes de statusrijkere bètavakken op hoog niveau volgen en verbeterden ze zich op dit terrein al snel. Vanaf dat moment ontstond aandacht voor de *gender gap*, vooral omdat de inhaalslag van de meisjes bij wiskunde en natuurwetenschappen niet vergezeld was gegaan van een navenante inhaalslag van de jongens bij taal en lezen. Sindsdien is de zorg over de achterstand van jongens verder gegroeid en overgeslagen naar andere landen (Francis, Skelton, & Read, 2010). In de Verenigde Staten, Australië en Nieuw-Zeeland wordt sinds eind jaren negentig door wetenschappers en de media veel aandacht besteed aan het thema, hetgeen inmiddels heeft geresulteerd in de ontwikkeling van specifiek beleid om de positie van de jongens weer te herstellen (Buchmann, DiPetre, & McDaniel, 2008; Mills, Martino, & Lingard, 2007). Sinds in de internationale PISA-rapportages eveneens cijfers worden gepresenteerd over nationale *gender gaps*, raken ook niet-Angelsaksische landen steeds meer betrokken bij het debat (Auduc, 2009).

De wijdverbreide zorg over het ontstaan van een jongensachterstand heeft overigens ook een tegenbeweging op gang gebracht (Weaver-Hightower, 2003). Vanuit feministische hoek is zeer sceptisch gereageerd op de plotselinge *moral panic* over de onderwijspositie van jongens (Smith, 2003). Deze zou vooral dienen ter maskering van de nog steeds bestaande achterstand van meisjes en vrouwen, en bedoeld zijn om de beleidsaandacht voor de onderwijsbehoeften van jongens ten koste van die van meisjes te vergroten. Gill (2005) wijst er op dat de op een aantal onderdelen ongunstiger onderwijspositie van jongens in het geheel niet nieuw

is. Tegelijkertijd stelt ze vast dat meisjes het in het onderwijs op een aantal andere aspecten nog steeds slechter doen dan jongens en bovendien dat vrouwen op de arbeidsmarkt uiteindelijk beduidend minder succesvol zijn dan mannen. Vooral de *poor boys* gedachte, waarbij jongens als slachtoffer van de emancipatie van vrouwen worden voorgesteld, veroorzaakt volgens de feministen een verschuiving van de beleidsaandacht voor de meisjes naar de jongens, die gezien de bestaande maatschappelijke achterstand van vrouwen niet terecht is en kan leiden tot een nieuwe vorm van seksesegregatie (Van Essen & Stoker, 2006).

De commotie rond *the boys' problem* is ontstaan naar aanleiding van sekseverschillen in toetsprestaties. In onderzoek is vervolgens ook gewezen op sekseverschillen in niet-cognitieve kenmerken, zoals gedrags- en houdingsaspecten, en kenmerken van de schoolloopbaan, zoals doubleren en het bereikte onderwijsniveau. In 2006 hebben Van Langen en Driessen (2006) een internationaal vergelijkende trendstudie uitgevoerd naar verschillen in schoolprestaties en onderwijsloopbanen van jongens en meisjes. Deze studie liet zien dat in het voorafgaande decennium het onderwijsniveau overal was toegenomen. Een groter aandeel van de bevolking nam deel aan hoger onderwijs en aan hogere vormen van secundair onderwijs; een kleiner aandeel viel voortijdig uit, zonder startkwalificatie. De studie maakte ook duidelijk dat deze ontwikkeling meer op het conto van de meisjes (c.q. vrouwen) dan van de jongens (c.q. mannen) kon worden geschreven. Men zou kunnen spreken van een inhaalslag door de meisjes, met als gevolg dat er rond 2006 internationaal gezien sprake was van een zekere mate van *verticale* onderwijsongelijkheid naar sekse in het nadeel van de jongens. Met andere woorden: in vergelijking tot meisjes bleken jongens een lagere kans te hebben op het behalen van een hoog onderwijsniveau. Hun positie ten aanzien van de onderwijsdeelname naar niveau, de onderwijsvertraging en het studierendement was in het voorafgaande decennium namelijk iets ongunstiger geworden dan die van de meisjes. Over het geheel genomen wezen ook de onderwijsprestaties min of meer in dezelfde

richting: meisjes hadden in alle onderzochte landen een kleine tot middelmatige voorgrond op de jongens bij taal en lezen, terwijl hun achterstand bij rekenen/wiskunde en natuurwetenschappen varieerde van afwezig tot beperkt. Tegelijkertijd bleek uit de studie dat er sprake was van een hardnekkige *horizontale* onderwijsongelijkheid naar sekse: jongens en meisjes zijn heel verschillend verdeeld over over studierichtingen en sectoren. Gezien het internationale streven naar een kenniseconomie en de tekorten op de arbeidsmarkt aan bètapersoneel was deze ongelijkheid vooral in het nadeel van de meisjes. Bovendien leek de verbeterde verticale onderwijspositie van meisjes nauwelijks van invloed te zijn op die horizontale ongelijkheid.

Verklaringen voor deze sekseverschillen kunnen worden geordend naar het *nature* en het *nurture* perspectief, ofwel biologisch-genetische, respectievelijk sociaal- en cultureel-maatschappelijke verklaringen. Beide perspectieven vullen elkaar overigens eerder aan dan dat ze elkaar uitsluiten. Volgens de *biologisch-genetische verklaring* is de onderwijsachterstand van jongens vooral het gevolg van de aangeboren sekseverschillen (Delfos, 2004; Severiens, 1997). Recentelijk heeft deze visie veel aandacht getrokken door geavanceerd neurologisch en fysiologisch onderzoek naar hersenstructuren en het effect daarvan op het cognitief functioneren. Jolles (2007) wijst op basis daarvan op seksespecifieke verschillen in startmoment, tempo en duur van bepaalde ontwikkelingsprocessen die van belang zijn voor opvoeding en onderwijs. Sommige onderzoekers stellen dat door genetische verschillen jongens minder talig zijn en slechter horen dan meisjes en daardoor impulsiever, agressiever en beweeglijker zijn (James, 2007; Sax, 2006). Crone (2008) is echter minder overtuigd van het bestaan van sekseverschillen in het functioneren van de hersenen. Ook Fine (2011), Hyde (2005) en de OECD (2007) waarschuwen er voor om overhaaste conclusies te trekken op basis van zeer gecompliceerd onderzoek dat nog in de kinderschoenen staat. Volgens *sociaal- en cultureel-maatschappelijke verklaringen* zijn de verschillen vooral het gevolg van seksespecifieke socialisatieprocessen die sterk worden beïnvloed door omgevingsfac-

toren. Een eerste verklaringsniveau dat daarbij kan worden onderscheiden is dat van de *ouders*. In enkele studies wordt gewezen op de invloed van seksestereotiepe verwachtingen van ouders met betrekking tot de wiskunde-prestaties van hun dochters (Roger & Duffield, 2000). Ander onderzoek wijst op seksespecifieke socialisatie als verklaring voor het vaker vóórkomen van gedrags- en ontwikkelingsproblemen bij jongens. Jongens worden al vanaf hun geboorte onder druk gezet om te voldoen aan een bepaald mannelijk ideaalbeeld, en daar kunnen en willen ze niet altijd aan voldoen (Tavecchio et al., 1991). Ook zouden meisjes meer onderwijsondersteuning ontvangen, dit omdat de moeders, die die doorgaans geven, een voorkeur hebben voor hun eigen sekse (Auduc, 2009). Een tweede verklaringsniveau is dat van de *peers*, de leeftijdsgenoten. Al bij de opvoeding in het gezin wordt de kinderen een mannelijk en vrouwelijk ideaalbeeld voorgehouden. Tijdens de pubertijd wordt dit beeld via *peer pressure* nog eens extra sterk normatief opgelegd. Maar terwijl het typische vrouwelijke ideaalbeeld (ijverig, conformerend, gehoorzaam) goed aansluit bij de cultuur van de school, is het mannelijke ideaalbeeld (stoer, agressief, opstandig) juist sterk antischoon. Het resulterende conflict tussen de schoolcultuur en de normen en waarden van jongens zou kunnen bijdragen aan de jongensachterstand (Jackson, 2002). Van de gaer, De Munter en Van Damme (2004) laten zien dat meisjes niet alleen positievere attitudes hebben tegenover school en zich daar ook beter (i.c. aangepaster) gedragen dan jongens, maar bovendien dat de attitudes van de *peer group* in de klas de wiskunde-prestaties van jongens en meisjes beïnvloeden (zie ook Van Houtte, 2004). Het derde verklaringsniveau is dat van de *school en docenten*. Een verklaring zou kunnen zijn dat de dominante cultuur op veel scholen te feminien is, wat nadelig zou uitpakken voor jongens. Dat heeft niet alleen te maken met het grote aandeel vrouwelijke docenten, maar ook met de sterk feminiene pedagogisch-didactische aanpak en invulling van het curriculum, en de overheersende leer- en gedragsstijl van meisjes. Bovendien zou het voor jongens aan de voor hen noodzakelijke

mannelijke rolmodellen op school ontbreken (Driessen, 2009; Rietveld, Van Beijsterveldt & Boomsma, 2011; Siongers, 2002). Jolles (2007) is van mening dat leerlingen in ons onderwijs tegenwoordig worden opgezadeld met te veel open opdrachten en te weinig sturing krijgen, terwijl het brein van jongens mede door hun tragere ontwikkeling daarvoor (nog) niet volledig is toegerust. Anderen vinden dat het (Nederlands) onderwijs de laatste jaren veel taliger is geworden, iets waarmee meisjes over het algemeen – als gevolg van aanleg en/of socialisatie – minder moeite hebben dan jongens. Ten slotte wordt ook nog gesuggereerd dat de inrichting van het onderwijs zelf een oorzaak zou kunnen zijn voor sekseverschillen. In het Nederlandse *tracked* systeem met sterke niveaudifferentiatie in het voortgezet onderwijs zouden jongens het slechter doen dan in een *comprehensive* stelsel zoals Engeland dat kent.

Al met al is er in de loop van de jaren veel onderzoek verricht op dit terrein, eerst om de achterstandspositie van meisjes te verklaren, recentelijk om die van de jongens te duiden. Typisch is dat verklaringen die eerst werden opgevoerd voor de achterstand van meisjes, nu van toepassing worden verklaard voor de achterstand van jongens.

Sinds het verschijnen van de trendstudie van Van Langen en Driessen (2006) is de belangstelling voor de relatieve onderwijsachterstand van jongens in Nederland verder toegenomen. Het onderwerp kwam prominent aan de orde in de Emancipatiemonitor 2008 (Merens & Hermans, 2009) en ook de media besteedden er de afgelopen jaren veel aandacht aan, met name in relatie tot de uitkomsten van hersenonderzoek. Recentelijk werd er bij de presentatie van de Landelijke Jeugdmonitor 2009 (CBS, 2009) voor gewaarschuwd dat jongens een nieuwe risicogroep dreigen te worden, zowel in het onderwijs als in ruimer maatschappelijk verband (o.a. jeugdwerkloosheid, criminaliteit).

2 Probleemstelling en onderzoeksopzet

Bovenstaande ontwikkelingen vormden voor het ministerie van OCW aanleiding voor het

uitzetten van een vervolgonderzoek naar de mate waarin jongens in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs een achterstand oplopen, zowel in termen van cognitieve prestaties en schoolloopbanen als qua eerder genoemde niet-cognitieve competenties. De onderzoeksvragen die ten grondslag liggen aan deze *update* luiden samengevat als volgt:

- Op welke terreinen – cognitief, niet-cognitief, schoolloopbaanverloop – en in welke mate is er sprake van achterstand van jongens in vergelijking tot meisjes in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland?
- In welke mate verschilt deze achterstand naar sociaal-etnische achtergrond?
- Is de achterstand de laatste jaren toegenomen³?

Om genoemde vragen te beantwoorden, is de ontwikkeling in de positie van jongens ten opzichte van meisjes in termen van cognitieve en niet-cognitieve competenties en schoolloopbanen in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland nauwgezet in kaart gebracht. Dat is gebeurd door middel van analyse van grootschalige databestanden en onderzoeksrapporten. Van belang is bovendien dat, door rekening te houden met sociaal-etnische achtergrondkenmerken, ook is nagaan welke groepen jongens de meeste risico's lopen, of het probleem zich inderdaad concentreert onder kansarme autochtonen en welke verschillen er dan zijn met allochtonen.

Wat de competenties en loopbanen betreft, zijn de volgende aspecten onderscheiden:

- Cognitieve competenties: kernvaardigheden die van belang zijn voor succes in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. We verstaan daaronder met name geletterdheid en gecijferdheid, zoals die blijken uit de prestaties van leerlingen bij de kernvakken in het onderwijs: (Nederlandse) taal, lezen en rekenen/wiskunde en – voor zover beschikbaar – de prestaties voor Engels.
- Niet-cognitieve competenties: factoren in het sociaal-emotionele domein die het leren beïnvloeden en daarmee ook het te bereiken leerniveau. Deze zijn globaal te

ordenen in drie categorieën: persoonlijkheidskenmerken (o.a. gedrag, ordelijkheid, emotionele stabiliteit), engagement (relatie met leraar en medeleerlingen, schoolbeleving) en motivatie (o.a. taakbetrokkenheid, zelfvertrouwen).

- Schoolloopbaankenmerken: aspecten van de schoolloopbaan die bepalend zijn voor het schoolsucces, zoals doubleren, verwijzing naar en deelname aan speciaal basisonderwijs, v.o.-advies, -niveau en -leerweg, op- en afstroom, de sector- respectievelijk profielkeuze, en examenresultaten vmbo.

We maken voor dit alles gebruik van de volgende bronnen: PRIMA (Cohortstudie Primair Onderwijs); VOCL'99 (Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen); COOL⁵⁻¹⁸ (Cohortonderzoek Onderwijsloopbanen van 5 tot 18 jaar); de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON); het Jaarlijks Peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau (JPO); populatiegegevens via DUO (Dienst Uitvoering Onderwijs) en StatLine (CBS); kwantitatieve overzichtsstudies naar speciale onderwijsvoorzieningen en zorgleerlingen in het onderwijs⁴.

3 Resultaten

In deze paragraaf presenteren we de bevindingen op de drie onderzochte terreinen, te weten de cognitieve competenties, de niet-cognitieve competenties en de schoolloopbanen. Zoveel mogelijk betreft het de meest actuele gegevens (uit 2007 en 2008); soms worden echter ook trends gerapporteerd over een bepaalde periode (bijvoorbeeld van 1994 tot 2007). De volgorde die we aanhouden is: basisonderwijs, speciaal onderwijs (inclusief zorgleerlingen in het basisonderwijs) en voortgezet onderwijs. Bij de analyses vergelijken we steeds de gegevens van de jongens en meisjes. Afhankelijk van de beschikbaarheid, vergelijken we vervolgens ook nog binnen de onderscheiden categorieën van sociaal milieu en/of etnische herkomst de jongens met de meisjes. Om tot een vergelijkbare kwantificatie van de bevindingen te komen, hebben we de verschillen waar mogelijk uitgedrukt in *effect sizes* (*ES*), zijnde het verschil tussen de gemiddelden van de jongens

en meisjes gedeeld door de (gepoolde) standaarddeviatie (Cohens d of Hedges' g ; Coe, 2010). Voor de interpretatie van de *ES* hantieren we de vuistregel van Cohen (1988): een *ES* van 0,20 beschouwen we als 'klein', die van 0,50 als 'middelmatig' en die van 0,80 als 'groot'. Bij een positieve *ES* scoren jongens hoger, bij een negatieve meisjes. Wanneer we resultaten in de vorm van procenten presenteren, doorgaans afkomstig uit overzichtsstudies, dan beoordelen we de verschillen op *face value*.

3.1 Cognitieve competenties

Het basisonderwijs

De informatie over prestaties in het basisonderwijs is afkomstig uit de cohortstudies PRIMA en COOL⁵⁻¹⁸ en uit de Cito-peilingsonderzoeken PPON en JPO. In Tabel 1 vatten we de resultaten samen van analyses die betrekking hebben op de groepen 2 en 8. Uit deze tabel komt het volgende beeld naar voren: de cognitieve competenties van jongens en meisjes in het basisonderwijs verschillen wel van elkaar, maar deze verschillen kunnen over het algemeen worden getypeerd als hooguit klein ($ES = 0,20$), een heel enkele keer oplopend naar middelmatig ($ES = 0,50$). De relatieve positie van jongens en meisjes is wisselend; over het algemeen hebben de jongens een voorsprong op de meisjes bij de domeinen rekenen/wiskunde, wereldoriëntatie en Engels, de meisjes juist een voorsprong op de jongens bij de domeinen (Nederlandse) taal en lezen. Voor zover valt na te gaan welke sekseverschillen in prestaties er optreden *binnen* de sociaal-etnische categorieën, vertonen deze in grote lijnen een vergelijkbaar beeld. Met andere woorden: er zijn geen sociaal-etnische groepen waar de *gender gap* in prestaties consequent groter of kleiner is dan daarbuiten. De tabel maakt ook duidelijk dat er geen systematische ontwikkelingen in sekseverschillen zijn gedurende de onderzochte periode.

Speciaal basisonderwijs en zorgleerlingen

Bij de PRIMA-meting in 2004/05 hebben de leraren van groep 2, 4, 6 en 8 zorgleerlingen geïdentificeerd op basis van scores op taal- en rekentoetsen (Smeets, Van der Veen, Derks, & Roeleveld, 2007). Zo zijn twee

groepen zorgleerlingen onderscheiden: de 10% laagst presterende leerlingen bij taal, respectievelijk bij rekenen. Jongens behoren iets vaker tot de absolute laagpresteerders qua taal (12 vs. 10%), meisjes iets vaker tot de absolute laagpresteerders qua rekenen (12 vs. 9%).

In het kader van PPON zijn in 2005 bij 12- en 13-jarige leerlingen in het speciaal basisonderwijs toetsen afgenomen op het gebied van het onderdeel lezen, met daarbij een uitsplitsing naar zes vaardigheden (Heesters et al., 2007). Er bestaat nogal wat variatie in de sekseverschillen naar een specifiek onderdeel van het lezen: op het ene onderdeel zijn de jongens wat beter, op het andere de meisjes. Jongens scoren vooral hoger wat betreft woordenschat ($ES = 0,33$), meisjes wat betreft alfabetiseren ($ES = -0,39$). De verschillen zijn echter doorgaans zeer klein tot klein.

Het voortgezet onderwijs

De gegevens over de prestaties in het voortgezet onderwijs zijn afkomstig uit de cohortstudies VOCL'99 en COOL⁵⁻¹⁸. Tabel 2 vat de bevindingen met betrekking tot de leerlingen in het derde leerjaar samen. Deze laten een inmiddels bekend beeld zien: de sekseverschillen in prestaties in het voortgezet onderwijs zijn te typeren als tamelijk klein tot bijna verwaarloosbaar, behalve bij werkwoordspelling waar het een middelmatig verschil betreft. Jongens en meisjes zijn beurtelings in het voordeel, afhankelijk van het betreffende domein. Ook binnen de onderscheiden sociaal-etnische categorieën is dit het geval, en uit analyses bleek dat er geen categorie is waar het sekseverschil consequent afwijkt van het algemene beeld.

3.2 Niet-cognitieve competenties

Het basisonderwijs

Gegevens over niet-cognitieve competenties in het basisonderwijs komen uit de cohortstudies PRIMA en COOL⁵⁻¹⁸. Via de leraren in de groep 2 en 8 is informatie verzameld over een aantal gedrags- en houdingskenmerken van hun leerlingen. In Tabel 3 staan de betreffende *effect sizes* bij elkaar. Op basis hiervan kan het volgende worden geconcludeerd: met betrekking tot de niet-cognitieve competenties van leerlingen in het basis-

Tabel 1

Samenvatting effect sizes van sekseverschillen in prestaties in het basisonderwijs

Domein	Bron	Groep	Jaar	ES Sekse	ES Sekse x sociaal-etnische herkomst ¹	
Taal	PRIMA/COOL	2	1994	-0,21	-0,25 – 0,00	
			2000	-0,22	-0,28 – -0,12	
			2007	-0,14	-0,20 – 0,04	
		8	1994	-0,01	-0,05 – 0,16	
			2000	-0,04	-0,10 – 0,08	
			2007	-0,07	-0,17 – -0,06	
			1994	-0,10	-0,14 – 0,02	
Rekenen		2	2000	-0,05	-0,11 – 0,06	
			2007	-0,04	-0,07 – 0,04	
			1994	0,28	0,25 – 0,52	
		8	2000	0,26	0,22 – 0,40	
			2007	0,29	0,11 – 0,31	
			2000	-0,18	-0,20 – -0,10	
			2007	-0,18	-0,39 – -0,19	
Cito Eindtoets Totaal	PRIMA/COOL	8	1994	0,09	0,05 – 0,32	
			2000	-0,08	-0,22 – 0,15	
			2007	-0,02	-0,10 – 0,05	
		Cito – Taal	8	2000	-0,31	-0,49 – -0,14
				2007	-0,28	-0,43 – -0,26
		Cito – Rekenen/-wiskunde	8	2000	0,24	0,03 – 0,42
				2007	0,34	0,29 – 0,50
Cito - Studievaardigheden	8	2000	-0,21	-0,28 – -0,03		
		2007	0,00	-0,07 – 0,06		
Cito – Wereldoriëntatie	8	2000	0,43	0,42 – 0,70		
		2007	0,37	0,27 – 0,46		
Rekenen/wiskunde (22 subtoetsen)	PPON	8	2004	-0,33 – 0,52 ²	- ³	
Lezen (5 subtoetsen)		8	2005	-0,24 – -0,04	-	
Engels (5 subtoetsen)		8	2006	0,22 – 0,51	-	
Taal	JPO	8	2008	-0,37 – 0,23	-	
Rekenen/wiskunde		8	2008	0,43 – 0,52	-	

Bronnen: PRIMA 1994/95 en 2000/01 (zie Jungbluth, Van Langen, Peetsma, & Vierke, 1996; Driessen, Van Langen, & Vierke, 2002); COOL⁵⁻¹⁸ 2007/08 (zie Driessen, Mulder, Ledoux, Roeleveld, & Van der Veen, 2009); PPON 2004 (Janssen, Van der Schoot, & Hemker, 2005); PPON 2005 (Heesters, Van Berkel, Van der Schoot, & Hemker, 2007); PPON 2006 (Heesters, Feddema, Van der Schoot, & Hemker, 2008); JPO 2007/08 (Hemker & Van Weerden, 2009). ITS-bewerkingen.

¹ De minimum en maximum ES van sekse binnen elk van de categorieën van sociaal-etnische herkomst.

² De minimum en maximum ES voor de onderscheiden subtoetsen.

³ Niet beschikbaar.

onderwijs zijn er soms wat grotere sekseverschillen zichtbaar dan wat betreft de cognitieve competenties. Met name op sociaal gedrag en werkhouding scoren de meisjes aanzienlijk gunstiger dan de jongens. Bovendien wordt het sekseverschil in werkhouding volgens de laatste metingen groter tussen groep 2 en groep 8. Wat betreft motivatie valt vooral op dat jongens sterker gericht zijn op competitie (*performance*) dan meisjes. Qua welbevinden en taakoriëntatie scoren de meisjes veelal gunstiger, maar de verschillen zijn tamelijk klein. Binnen de onderscheiden sociaal-etnische groepen zijn de seksever-

schillen soms wat groter of kleiner dan voor de totale groep het geval is; er is daarin echter opnieuw geen duidelijke trend te ontdekken. De *gender gap* in niet-cognitieve competenties is in bepaalde sociaal-etnische groepen dus niet veel groter of kleiner dan in andere. Ook doen er zich in de periode 1994-2007 geen systematische ontwikkelingen voor in sekseverschillen.

Zorgleerlingen

Uit het internationaal vergelijkend HBSC-onderzoek (Health Behaviour in School-aged Children) onder jongeren tussen 11 en 16 jaar

Tabel 2

Samenvatting effect sizes van sekseverschillen in prestaties in het voortgezet onderwijs

Domein	Bron	Leerjaar	Jaar	ES Sekse	ES Sekse x sociaal-etnische herkomst ¹
Woordenschat	COOL-v.o.	3	2008	0,05	0,05 – 0,08
Werkwoordspelling	COOL-v.o.	3	2008	-0,48	-0,50 – -0,40
Engels	COOL-v.o.	3	2008	-0,05	-0,05 – 0,22
Tekstbegrip Nederlands	VOCL'99-3	3	2002	-0,24	-0,28 – -0,21
Begrijpend lezen	COOL-v.o.	3	2008	-0,28	-0,52 – -0,23
Wiskunde	VOCL'99-3	3	2002	0,09	-0,09 – 0,16
Wiskunde	COOL-v.o.	3	2008	0,12	-0,01 – 0,23
Alvabavo ²	VOCL'99-3	3	2002	-0,27	-0,30 – -0,25
NSCCT ³	COOL-v.o.	3	2008	-0,04	-0,16 – 0,01

Bronnen: VOCL'99-3 (zie Kuyper & Van der Werf, 2005, 2007) en COOL-v.o. 2007/08 (zie Zijlsing, Keuning, Kuyper, Van Batenburg, & Hemker, i.v.).ITS-bewerkingen.

- 1 De minimum en maximum ES van sekse binnen elk van de categorieën van sociaal-etnische herkomst.
- 2 Toets voor algemene basisvaardigheden in de Basisvorming.
- 3 Niet-Schoolse Cognitieve Capaciteiten Test.

uit 2005 blijkt dat meisjes een (veel) hoger percentage emotionele problemen vertonen dan jongens, terwijl jongens veel hogere percentages laten zien op het gebied van gedragsproblemen en hyperactiviteit (Van Dorsselaer et al., 2007). In groep 8 van het basisonderwijs scoort ruim 11% van de jongens en 16% van de meisjes hoog wat betreft emotionele problematiek. Op het gebied van gedragsproblematiek laat 23% van de jongens en 11% van de meisjes een hoge score zien.

Scholte en Van der Ploeg (2006) deden onderzoek naar het voorkomen van sociaal-emotionele problemen in het onderwijs. Er zijn daarbij aanzienlijke verschillen tussen jongens en meisjes: alle onderscheiden dimensies komen volgens hun leraren vaker bij jongens voor dan bij meisjes. Ook worden ze vaker in het voortgezet onderwijs gesignaleerd dan in het basisonderwijs. In het basisonderwijs doen zich de grootste verschillen voor wat betreft agressief en antisociaal gedrag (9,4 vs. 1,7% en aandachtstekort/hyperactiviteit (ADHD; 6,4 vs. 2,2%); in het voortgezet onderwijs gaat het eveneens om ADHD (14,5 vs. 2,5%) en om agressief en antisociaal gedrag (11,6 vs. 4,1%).

Bij de PRIMA-meting in 2004/05 beoordeelden de leraren van de groepen 2, 4, 6 en

8 hun leerlingen op negen mogelijke leer- en gedragsproblemen en lichamelijke beperkingen (Smeets et al., 2007). Jongens worden aldus gedefinieerd vaker als zorgleerling ervaren dan meisjes (30 vs. 22%). Op zeven van de negen probleemgebieden is het percentage jongens hoger dan dat van de meisjes. Bij de meisjes komen vaker dan bij jongens taal- en of rekenachterstanden voor en internaliserend probleemgedrag (74 vs. 61%, resp. 49 vs. 43%). Jongens vertonen vooral vaker dan meisjes een problematische werkhouding (67 vs. 56%), externaliserend probleemgedrag (47 vs. 21%) en autistisch gedrag (8 vs. 3%).

Bij de COOL-meting in 2007/08 is aan de leraren gevraagd of er sprake is van speciale zorg voor elk van hun leerlingen (Driessen et al., 2009). In groep 2 is 24% van de jongens een zorgleerling tegen 18% van de meisjes. In groep 8 is het aandeel jongens ongeveer gelijk gebleven, maar het aandeel meisjes is gestegen tot 23%. Overigens is hierbij wel relevant aan te tekenen dat veel doorverwijzingen naar speciaal (basis)onderwijs tussen groep 2 en groep 8 plaatsvinden. In groep 2 is het grootste sekseverschil zichtbaar bij de kinderen van laagopgeleide Turkse en Marokkaanse ouders (39 vs. 30%), in groep 8

Tabel 3

Samenvatting effect sizes van sekseverschillen in niet-cognitieve competenties in het basisonderwijs

Domein	Bron	Groep	Jaar	ES Sekse	ES Sekse x sociaal-etnische herkomst ¹
Welbevinden	PRIMA	2	1994	-0,23	-0,31 – -0,06
			2000	-0,22	-0,29 – -0,03
		8	1994	-0,25	-0,31 – -0,02
			2000	-0,29	-0,37 – -0,21
Welbevinden bij leraar	COOL	8	2007	-0,15	-0,34 – -0,01
		8	2007	-0,01	-0,16 – 0,03
Welbevinden bij leerlingen	PRIMA	2	1994	-0,08	-0,21 – 0,22
			2000	-0,04	-0,12 – 0,21
		8	1994	0,03	-0,03 – 0,25
			2000	-0,01	-0,06 – 0,04
Zelfvertrouwen	COOL	8	2007	0,18	0,12 – 0,26
			2007	-0,29	-0,32 – 0,00
		2	1994	-0,29	-0,45 – -0,39
			2000	-0,41	-0,45 – -0,39
Sociaal gedrag	PRIMA/COOL	8	1994	-0,39	-0,44 – -0,29
			2000	-0,48	-0,54 – -0,29
		2	2007	-0,39	-0,55 – -0,35
			1994	-0,39	-0,46 – -0,13
Werkhouding	PRIMA/COOL	2	2000	-0,44	-0,53 – -0,25
			2007	-0,44	-0,48 – -0,42
		8	1994	-0,41	-0,44 – -0,22
			2000	-0,63	-0,70 – -0,41
Mastery ('beheersing')	COOL	8	2007	-0,62	-0,68 – -0,48
			2007	-0,03	-0,10 – 0,01
		Performance ('competitie')	2007	0,39	0,33 – 0,44
			Sociale motivatie	2007	-0,19
Extrinsieke motivatie	COOL	8	2007	0,10	0,06 – 0,20
			Taakoriëntatie	2007	-0,12

Bronnen: PRIMA 1994/95 en 2000/01 en COOL⁵⁻¹⁸ 2007/08 (zie Jungbluth et al., 1996; Driessen et al., 2002, 2009); ITS-bewerkingen.

¹De minimum en maximum ES van sekse binnen elk van de categorieën van sociaal-etnische herkomst.

zijn dat de kinderen van hbo/wo-opgeleide ouders (22 vs. 16%).

Het voortgezet onderwijs

In de cohorten VOCL'99-3 en COOL⁵⁻¹⁸ zijn in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs wat niet-cognitieve competenties betreft deels vergelijkbare instrumenten afgenomen bij leerlingen en leraren als in het basisonderwijs. Tabel 4 geeft een overzicht van de *effect sizes*. Hieruit volgt dat er qua niet-cognitieve competenties in het voortgezet onderwijs sprake is van soms aanzienlijke sekseverschillen. Jongens beschrijven zichzelf als beduidend minder mild en tegelijkertijd emotioneel stabiel dan meisjes, en ze hebben naar eigen zeggen ook wat meer zelfvertrouwen. Qua motivatie komt het eerder geschetste beeld in het basisonderwijs hier in versterkte mate terug: jongens laten zich meer dan meisjes leiden door competitiegevoel (*performance*), meisjes zijn sociaal gemotiveerder. Binnen de onderscheiden so-

ciaal-etnische groepen zijn er geen systematische trends te ontdekken.

3.3 Schoolloopbaan kenmerken

Het basisonderwijs

Op basis van gegevens uit de cohortstudies PRIMA en COOL is voor de schooljaren 1994/95, 2000/01 en 2007/08 het aandeel leerlingen met een advies van vmbo-t/havo of hoger bepaald (Jungbluth et al., 1996; Driessen et al., 2002, 2009). Analyse laat zien dat in 2007/08 iets meer jongens dan meisjes een dergelijk advies krijgen (51,3% vs. 50,3%). Binnen de onderscheiden sociaal-etnische categorieën zijn er vooral sekseverschillen onder leerlingen met laagopgeleide Turkse of Marokkaanse ouders (25,8 vs. 20,7%) en leerlingen met mbo-opgeleide ouders (50,3 vs. 43,3%).

Speciaal onderwijs en zorgleerlingen

Uit het PRIMA cohortonderzoek van 2004/05 blijkt dat voor 3,8% van alle zorgleerlingen

Tabel 4

Samenvatting effect sizes van sekseverschillen in niet-cognitieve competenties in het voortgezet onderwijs

Domein	Bron	Leerjaar	Jaar	ES Sekse	ES Sekse x sociaal-etnische herkomst ¹
Docenten (welbevinden met Sfeer in de klas)	VOCL	3	2001	-0,08	-0,12 – 0,05
Welbevinden met docenten	COOL	3	2007	-0,21	-0,28 – -0,14
Welbevinden met medeleerlingen				-0,02	-0,06 – 0,41
Extraversie	COOL	3	2007	0,06	0,01 – 0,13
Mildheid				-0,24	-0,26 – -0,15
Ordelijkheid				-0,75	-0,89 – -0,63
Emotionele stabiliteit				-0,06	-0,15 – 0,03
Autonomie				0,63	0,42 – 0,75
Prestatiemotivatie	VOCL	3	2001	0,00	-0,03 – 0,01
Mastery ('beheersing')	COOL	3	2007	-0,08	-0,09 – -0,06
Performance ('competitie')				-0,13	-0,23 – -0,05
Sociale motivatie				0,40	0,34 – 0,74
Extrinsieke motivatie				-0,36	-0,31 – -0,40
Zelfvertrouwen				0,08	-0,07 – 0,16
Taakoriëntatie				0,29	0,19 – 0,30
				-0,11	-0,23 – -0,01

Bronnen: VOCL'99-3 (zie Kuyper & Van der Werf, 2005, 2007) en COOL-v.o. 2007/08 (zie Zijssing et al., i.v.); ITS-bewerkingen.

¹De minimum en maximum ES van sekse binnen elk van de categorieën van sociaal-etnische herkomst.

een 'Rugzakje' (LGF) beschikbaar is en voor 7,3% een verwijzingsprocedure loopt naar het speciaal (basis)onderwijs (Smeets et al., 2007). Uit de gegevens komt naar voren dat zowel onder de LGF-leerlingen als onder de leerlingen in een verwijzingsprocedure aanzienlijk meer jongens dan meisjes voorkomen (5 vs. 2%, resp. 8 vs. 6%).

Landelijke gegevens bieden inzicht in de verdeling van jongens en meisjes over het speciaal basisonderwijs, het speciaal voortgezet onderwijs, en het speciaal onderwijs (de regionale expertisecentra of rec's) (Smeets et al., 2007). In het speciaal basisonderwijs bestaat in 2009 de leerlingenpopulatie voor tweederde uit jongens. In het speciaal voortgezet onderwijs was in 2001 zelfs 72% van de populatie van het mannelijk geslacht en in de rec's zijn zeven van de tien leerlingen jongens. Bovendien is er sprake van een lichte stijging van het aandeel jongens in de rec's.

Uit meer gedetailleerde landelijke gegevens per onderwijssoort volgt dat jongens in alle categorieën in de meerderheid zijn (Smeets et al., 2007). Dat geldt het sterkst voor cluster 4, waarin scholen zijn opgenomen die onderwijs geven aan leerlingen met gedragsproblemen. Het percentage jongens in dit cluster als geheel lag in 2009 rond de tachtig. Binnen

dat cluster is in het so-zmok 85% jongen, in het vso-zmok 78%. En binnen de pedagogische instituten is 84% van de so-populatie van het mannelijk geslacht. Van de oververteenwoordiging van jongens was overigens ook tien jaar geleden al sprake. In sommige onderwijssoorten is hun aandeel sinds 1998 wel toegenomen, in andere juist gedaald.

Uit een nadere specificatie van de aandelen culturele minderheden ('cumi's') onder jongens en meisjes per rec-cluster blijkt dat in 2003 23% van alle jongens in cluster 1 basisonderwijs (visueel) tot een culturele minderheid behoorde, tegen 18% van de meisjes (StatLine, 2010). In de jaren daarna lijkt er sprake van een afnemende trend qua aandeel culturele minderheden en bovendien zijn de verschillen tussen jongens en meisjes nagenoeg verdwenen. Wat de clusters 2 en 3 betreft zijn er slechts geringe verschillen qua aandelen cumi's onder de jongens en meisjes. Voor cluster 4 is steeds een groter aandeel van de jongens een cumi dan van de meisjes. In het voortgezet speciaal onderwijs is er wat cluster 1 betreft na het eerste jaar een duidelijke trend dat het aandeel cumi's stijgt en tegelijkertijd ook de verschillen tussen jongens en meisjes toenemen. Wat de overige drie clusters betreft zijn de patronen vergelijkbaar met die in het basisonderwijs.

Het voortgezet onderwijs

Met behulp van landelijke gegevens van DUO zijn de schoolloopbaanontwikkelingen van de cohort leerlingen (c.q. de complete populatie) die in het schooljaar 2005/06 in leerjaar 1 is gestart, tot en met schooljaar 2008/09 gevolgd. De leerlingen zijn op grond van de beschikbare gegevens ingedeeld in drie sociaal-etnische groepen: niet-westers allochtone leerlingen, autochtone en westers-allochtone leerlingen die wonen in een armoedeprobleemcumulatiegebied en autochtone en westers-allochtone leerlingen die *niet* wonen in een armoedeprobleemcumulatiegebied⁵.

Bij hun instroom in het voortgezet onderwijs blijkt dat jongens gemiddeld genomen ouder zijn dan meisjes, met name in de categorie 13-jarigen zijn jongens oververtegenwoordigd (25,7 vs. 19,6%). Dergelijke leeftijdsverschillen geven een (grove) indicatie van zittenblijven in het basisonderwijs. Het algemene sekseverschil kan voor een belangrijk deel worden teruggevoerd op het verschil tussen 12- en 13-jarige westerse jongens en meisjes die niet in een armoedegebied wonen.

In het eerste verblijfsjaar in het voortgezet onderwijs zijn de sekseverschillen qua onderwijssoort nog betrekkelijk gering (mede ten gevolge van de brede brugklassen), en dat geldt voor zowel de totale populatie als binnen de drie sociaal-etnische groepen. In de jaren daarna tekenen er zich echter duidelijke verschillen af. In het vierde verblijfsjaar is het verschil tussen jongens en meisjes in vwo-deelname opgelopen tot 4,2% (van het totaal aantal jongens zit 18,8% in het vwo tegen 23,0% van de meisjes). Ook in het havo zitten dan minder jongens (19,6 vs. 21,2%). Jongens zijn vooral sterker vertegenwoordigd in praktijkonderwijs (1,5 vs. 1,0%) en het basisberoepsgerichte onderwijs (bbg; 14,7 vs. 11,4%) en zijn ook vaker voortijdig schoolverlater (vsv-er; 4,8 vs. 3,5%). Binnen de sociaal-etnische groepen is er een vergelijkbaar patroon. Opvallende verschillen betreffen westerse jongens en meisjes die niet in armoedeprobleemcumulatiegebieden wonen met betrekking tot het bbg (13,1 vs. 9,5%) en vwo (20,6 vs. 25,4%). Daarnaast kan gewezen worden op het grotere aandeel

niet-westers allochtone jongens onder de vsv-ers (10,0 vs. 7,9%).

De gegevens betreffende het leerweg-ondersteunend onderwijs (lwoo) laten zien dat jongens daar meer gebruik van maken dan meisjes (binnen het vmbo 34,9 vs. 32,8%). Het grootste verschil komt voor rekening van de westerse jongens en meisjes die niet in een armoedeprobleemcumulatiegebied wonen (32,2 vs. 29,1%).

Als het gaat om de onvertraagde overgang van het ene naar het volgende schooljaar ongeacht op- of afstroom naar een hoger dan wel lager onderwijstype, dan blijkt dat meisjes in nagenoeg alle gevallen vaker iets positiever scoren dan jongens. Het niet-doorstromen ontstaat door zittenblijven dan wel voortijdig schoolverlaten. Met name binnen het avo zijn er grote sekseverschillen in zittenblijven (bij de overgang van het eerste naar het tweede verblijfsjaar 1,5 vs. 0,4%, en bij de overgang van het tweede naar het derde jaar 4,7 vs. 2,1%). Binnen het vmbo en het praktijkonderwijs zijn de verschillen minder groot dan binnen het avo. Binnen elk van de sociaal-etnische groepen is een vergelijkbaar patroon zichtbaar.

Bij de overgang van het ene naar het volgende schooljaar kunnen leerlingen in hetzelfde onderwijstype overgaan, afstromen naar een lager type en opstromen naar een hoger type; daarnaast kunnen ze voortijdig het onderwijs verlaten. In het avo valt de grote afstroom van jongens op (van het eerste naar het tweede jaar 6,2% vs. 3,0%, en van het tweede naar het derde jaar 8,0 vs. 5,7%). In het vmbo valt op dat meisjes veel vaker opstromen (van het eerste naar het tweede jaar jongens 3,4% en meisjes 6,7%, en van het tweede naar het derde jaar 5,1 vs. 7,3%). Ook in het praktijkonderwijs valt op dat meisjes veel vaker opstromen (van het eerste naar het tweede jaar jongens 2,2% en meisjes 5,0%, en van het tweede naar het derde jaar 3,7 vs. 7,2%). Binnen de sociaal-etnische groepen zijn er grotendeels vergelijkbare patronen.

Qua slagingspercentage in het vmbo zijn er geen noemenswaardige sekseverschillen; ook niet binnen de onderscheiden sociaal-etnische categorieën. Het betreft overigens uitsluitend de onvertraagde vmbo-ers uit cohort 2005/06.

Wat de sectorkeuze in het vmbo betreft, vallen de enorme sekseverschillen in deelname aan de sector techniek enerzijds en de sector zorg en welzijn anderzijds op (in 2008/09 46,7 vs. 2,5%, resp. 6,6 vs. 54,1%). Wat techniek betreft was het sekseverschil in 2004 overigens nog groter (53,2 vs. 1,7%). De groep westerse leerlingen die niet in armoedeprobleemcumulatiegebieden wonen, vertoont de grootste *gender gaps* in genoemde sectorkeuzes.

In het havo en vwo kiezen meer jongens dan meisjes een natuur-profiel (55,0 vs. 42,2%) en omgekeerd meer meisjes dan jongens voor een maatschappij-profiel (45,0 vs. 57,8%). Binnen elk van de drie sociaal-etnische categorieën zijn ongeveer dezelfde sekseverschillen in profielkeuze waarneembaar.

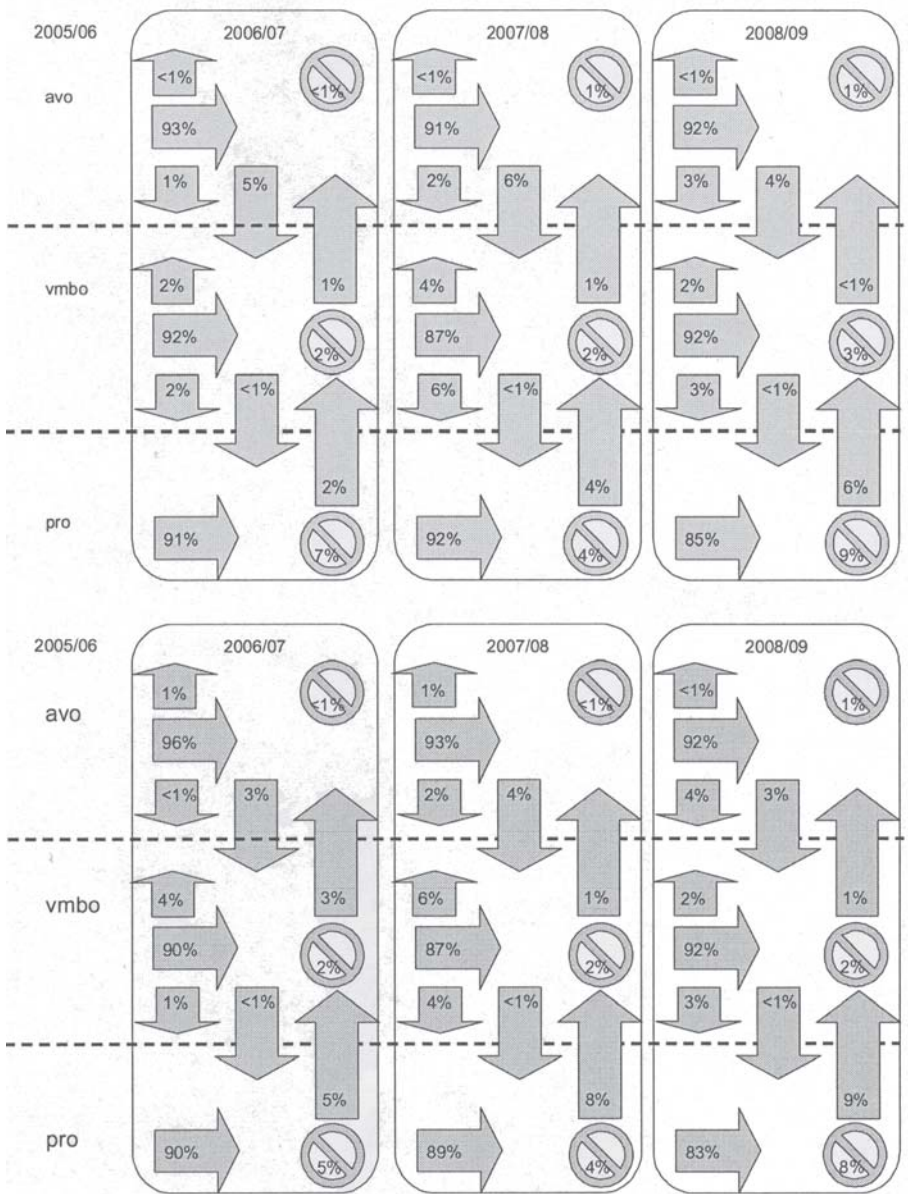
Bovenstaande samenvattend blijkt dat in vrijwel alle loopbaan kenmerken in het voortgezet onderwijs de positie van de jongens in cohort 2005/06 ongunstiger is dan die van de meisjes. Dat geldt voor opgelopen vertraging bij de start in het voortgezet onderwijs, deelname naar vo-niveau, aandeel lwoo-indicaties, doubleren, voortijdig schoolverlaten en afstroom. Alleen in de slaagpercentages van de onvertraagde vmbo-leerlingen zijn geen sekseverschillen zichtbaar. De sector- en profielkeuze verschilt fors naar sekse. De grootste sekseverschillen treden op bij de sectorkeuzes in het vmbo. In het havo en vooral vwo zijn de sekseverschillen inmiddels minder groot. De sekseverschillen binnen de drie onderscheiden sociaal-etnische categorieën zijn veelal vergelijkbaar, maar soms ook wat groter in de categorie westerse leerlingen die niet wonen in een armoedeprobleemcumulatiegebied dan in de overige twee categorieën.

Ter illustratie hebben we het hele doorstroompatroon van de jongens en meisjes in de vier onderzochte schooljaren grafisch weergegeven in Figuur 1. Verticale pijlen die een stippellijn overschrijden duiden op op- of afstroom over de grenzen van avo of vmbo heen (bv. van havo naar vmbo). Verticale pijlen die binnen de stippellijn blijven, duiden op op- of afstroom binnen avo of vmbo (bv. van vwo naar havo).

4 Conclusies en discussie

In dit artikel is de onderwijspositie van jongens in vergelijking tot die van meisjes geïnventariseerd, zowel qua cognitieve competenties, niet-cognitieve competenties als schoolloopbanen en zowel in het primair onderwijs als in de eerste vier jaren van het voortgezet onderwijs in Nederland. Op grond hiervan trekken wij puntsgewijs de volgende conclusies over het bestaan van een onderwijsachterstand van jongens.

- In termen van cognitieve competenties is er in Nederland geen sprake van een systematische achterstand van jongens in vergelijking tot meisjes, noch in het primair onderwijs, noch in de eerste vier jaar van het voortgezet onderwijs. De geconstateerde sekseverschillen in prestaties zijn namelijk enerzijds vrij beperkt, anderzijds afwisselend in het voordeel van de meisjes (bij taal en lezen) of de jongens (bij rekenen/wiskunde).
- De gevonden sekseverschillen in niet-cognitieve competenties zijn echter soms wel vrij aanzienlijk, en suggereren bovendien af en toe wel een ongunstigere onderwijspositie van jongens dan van meisjes. In het basisonderwijs worden jongens beduidend zwakker dan meisjes beoordeeld op werkhouding en sociaal gedrag; in groep 8 meer nog dan in groep 2. Onder zorgleerlingen en leerlingen van het speciaal onderwijs vertonen veel meer jongens dan meisjes gedrags- en concentratiestoornissen. Van andere geconstateerde sekseverschillen is minder duidelijk aan te geven wat het effect is op de onderwijspositie. Zo beschouwen jongens in het voortgezet onderwijs zichzelf als veel minder mild dan meisjes; zij gaan conflicten dan ook minder uit de weg. Ook zijn jongens naar eigen zeggen emotioneel stabiel en zijn ze wat meer op competitie gericht.
- In vrijwel alle onderzochte opzichten die mede bepalend zijn voor het uiteindelijke onderwijs(eind)niveau, doorlopen jongens een minder gunstige schoolloopbaan dan meisjes. Om te beginnen neemt een veel groter aandeel van hen deel aan vormen van speciaal onderwijs. Daarnaast blijkt



Figuur 1. Stromen in het v.o. van cohort 2005/06 tot in schooljaar 2008/09. Bron: DUO.
 Boven = jongens, onder = meisjes; rondje = voortijdig schoolverlaten.

dat jongens in het voortgezet onderwijs vaker dan meisjes doubleren, vaker deelnemen aan de lagere onderwijsniveaus, vaker uitstromen als voortijdig schoolverlater en afstromen naar een lager niveau. Bij al deze aspecten van de vo-schoolloopbaan lopen de sekseverschillen zelden op tot meer dan een paar procent, maar in absolute aantallen gaat het daar-

mee jaarlijks toch om duizenden leerlingen.

- Het voorafgaande beeld geldt voor jongens en meisjes als totale groep, maar vrijwel steeds ook voor de afzonderlijk onderscheiden sociaal-etnische groepen. Met andere woorden: de gegevens wijzen niet op enige vorm van interactie tussen sociaal-etnisch milieu en sekse die ertoe

zou leiden dat bepaalde groepen jongens in het Nederlandse onderwijs systematisch een grotere achterstand op de meisjes hebben dan andere.

- De bovenbeschreven situatie heeft betrekking op de huidige stand van zaken; er zijn echter weinig aanwijzingen gevonden dat deze sterk verschilt van de situatie van vijf tot tien jaar geleden. Er is dus geen sprake van dat in de laatste jaren in Nederland grote veranderingen zijn opgetreden in de onderwijspositie van jongens in vergelijking tot die van meisjes.

Voordat we overgaan naar een interpretatie van deze bevindingen willen we wijzen op een mogelijk voorbehoud met betrekking tot de prestatieverschillen. Als het gaat om de prestaties zijn steeds de verschillen tussen jongens en meisjes in *eenzelfde jaargroep of leerjaar* bepaald. Wij constateren bijvoorbeeld dat jongens en meisjes in groep 8 nauwelijks of niet verschillen qua taal en rekenen. Uit onze gegevens is naar voren gekomen dat jongens vaker naar het speciaal onderwijs worden verwezen en in het voortgezet onderwijs vaker vertraging oplopen dan meisjes. Deze groep van jongens zit vanaf dat moment niet meer in het geanalyseerde databestand, een fenomeen wat als 'sample-selection bias' bekend staat (bv. Heckman, 1979). Als er vanuit wordt gegaan dat dit de groep is die het slechtst presteert, zou bij een vergelijking van de prestaties van jongens en meisjes met *eenzelfde leeftijd* de verschillen groter zijn. Vooralsnog is echter volkomen onduidelijk in hoeverre er sprake is van bias in de door ons geanalyseerde databestanden en welke consequenties die dan heeft voor de omvang van de sekseverschillen in onderwijsprestaties. Zeker in Nederland is onderzoek naar het voorkomen en corrigeren voor sample-selection een onontgonnen terrein. Wel hebben Schildkamp en Luyten (2010) recentelijk een kleinschalig onderzoek verricht waarbij leeftijdscohorten in plaats van jaargroepen zijn vergeleken. De resultaten suggereren dat, als het gaat om technisch lezen, de sekseverschillen binnen cohorten mogelijk groter zijn dan binnen jaargroepen. Wellicht dat er na volgende dataverzamelingen van COOL⁵⁻¹⁸ meer mogelijkheden zijn om effecten van sample-selection te onderzoeken. In dit groot-

schalige, longitudinale onderzoek worden immers niet uitsluitend de normaalvoerende leerlingen gevolgd (zoals eerder in PRIMA en VOCL), maar ook de leerlingen die vertraagd zijn of verwezen zijn naar het speciaal onderwijs.

Bovenstaande bevindingen lijken te suggereren dat wat wij hier in brede zin als niet-cognitieve competenties hebben omschreven een centrale rol spelen bij de ontwikkeling van de schoolloopbanen. Al bij de start in het basisonderwijs beoordelen leraren het gedrag en de werkhouding van jongens minder positief dan die van meisjes. Op het eind van de basisschool zijn de leraren nog minder positief. Mogelijk vinden leraren jongens gewoon wat lastiger, minder goed hanteerbaar. In het basisonderwijs heeft een en ander nog weinig invloed op de prestaties, tenminste, de prestatieverschillen zijn niet erg groot. In het voortgezet onderwijs zijn jongens echter oververtegenwoordigd in de lagere onderwijstypes en vormen van speciaal onderwijs, terwijl meisjes oververtegenwoordigd zijn in de hogere types. In hun gang door het voortgezet onderwijs wordt de situatie er voor jongens niet beter op: ze stromen vaker af en minder vaak op dan meisjes. Wellicht dat hier concentratie, werkhouding en motivatie een belangrijkere en wellicht cumulatieve rol gaan spelen. Uit Angelsaksisch onderzoek komt naar voren dat dergelijke niet-cognitieve aspecten tot steeds grotere problemen leiden, niet alleen op cognitief gebied, maar ook qua doorstroom en rendement (European Commission, 2009). Uit onderzoek van Van de gaer, De Munter en Van Damme (2004) en Van Houtte (2004) blijkt eveneens dat jongens een minder positieve houding hebben ten aanzien van de school en dat hun gedrag meer te wensen overlaat. Hiervoor kunnen verschillende oorzaken worden genoemd. Omdat het probleem zich juist in deze fase lijkt te manifesteren, wordt als verklaring vaak gewezen op de toegenomen eisen van taligheid en zelfstandigheid in de basisvorming, die specifiek voor jongens ongunstig zouden uitpakken. Dit wordt mede veroorzaakt doordat hun hersenen op relevante punten nog onvoldoende ontwikkeld zijn: hun ontwikkeling in de pubertijd komt later op gang dan die van meisjes (Jolles, 2007).

Omdat jongens ook competitiever zijn ingesteld, kan hun ervaring dat ze het slechter doen dan meisjes ook tot frustratie en demotivatie leiden. Dit wordt nog eens versterkt door de sterke groepsdruk onder jongeren, die bij jongens vaak resulteert in het elkaar opleggen van een stoere antischoolhouding, terwijl meisjes wel ijverig en gehoorzaam 'mogen' zijn. Volgens Skelton, Francis en Valkanova (2007) ligt bij dat laatste de kern van het probleem: de opvattingen van de leerlingen over 'wat hoort' voor hun sekse. Volgens hen ligt aan de huidige sekseongelijkheid in het onderwijs vooral de seksestereotype indenteits- en attitudeontwikkeling van jongeren in interactie met hun omgeving ten grondslag. Interventies zouden zich daarom moeten richten op deze interactie via het gezin, de school en de overheid. Tot op heden is dat echter geen eenvoudige opdracht gebleken. Meer inzicht in de precieze werking van dergelijke invloeden zou wellicht tot bruikbare handvatten kunnen leiden voor de onderwijspraktijk.

Noten

- 1 Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Met dank aan S. Elfering (ITS) en H. Dekkers (Radboud Universiteit Nijmegen) voor hun hulp bij de opzet en uitvoering van het onderzoek.
- 2 Hieraan gekoppeld is de toegenomen aandacht voor de *output* van het onderwijs ten gevolge van wijzigingen in het beleid qua aansturing, verantwoording en financiering (vgl. Skelton, Francis & Valkanova, 2007).
- 3 Vergeleken met de eerdere trendstudie houdt dit, behalve een actualisering met de meest recente data, ook een uitbreiding in, namelijk met de niet-cognitieve competenties en mogelijke interacties tussen sekse en sociaal-etnische achtergrond.
- 4 In de literatuur en in de onderwijspraktijk wordt de aanduiding 'zorgleerling' op verschillende manieren geïnterpreteerd (zie Smeets e.a., 2007). We zullen daarom de term bij de presentatie van de onderzoeksresultaten steeds toelichten.
- 5 Of een leerling in een armoedeprobleem-

cumulatiegebied woont, is vastgesteld met behulp van de postcode van diens huisadres. Dit is de enige indicator van sociaal milieu die in het DUO-bestand beschikbaar is.

Literatuur

- Auduc, J. (2009). *Sauvons les garçons!* Paris: Descartes & Cie.
- Buchmann, C., DiPrete, T., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319-337.
- CBS (2009). *Jaarrapport 2009 Landelijke Jeugdmonitor*. Den Haag/Heerlen: CBS.
- Coe, R. (2010). *Effect Size Calculator*. <http://www.cemcentre.org/renderpage.asp?linkID=30325017> (geraadpleegd op 26/3/2010).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crone, E. (2008). De puber snapt er niks van. Ontwikkelingspsychologe Evelien Crone over het andere brein van adolescenten. *De Volkskrant*, 18 oktober 2008.
- Delfos, M. (2004). *De schoonheid van het verschil. Waarom mannen en vrouwen verschillend zijn én hetzelfde*. Amsterdam: Harcourt Book Publishers.
- Dorsselaer, S. van, Zeijl, E., Eeckhout, S. van den, Bogt, T. ter, & Vollebergh, W. (2007). *HBSC 2005. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Utrecht: Trimbos-Instituut.
- Driessen, G. (2009). Teacher's sex and student's achievement, attitudes and behavior. Negative effects of the feminization of primary education? In Z. Buchholz & S. Boyce (Eds.), *Masculinity: Gender roles, characteristics and coping* (pp. 1-26). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2002). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vierde meting 2000-2001*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J., & Veen, I. van der (2009). *Cohortonderzoek COOL5-18. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Essen, M. van, & Stoker, J. (2005). Het gevaar

- van het verschil. *Pedagogiek in Praktijk*, 11, (23), 8-11.
- European Commission (2009). *Gender and education (and employment). Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers*. Opgehaald op 12 december 2009 van www.nesse.fr/nesse/activities/reports.
- Fine, C. (2011). *Waarom we allemaal van Mars komen. Hoe neuroseksisme aan de basis ligt van verschillen tussen man en vrouw*. Tiel: Lannoo.
- Francis, B. (2006). Heroes or zeroes? The discursive position of 'underachieving boys' in English neo-liberal education policy. *Journal of Education Policy*, 21, 187-200.
- Francis, B., Skelton, C., & Read, B. (2010). The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal*, 36, 317-340.
- Gaer, E. Van de, Munter, A. De, & Damme, J. Van (2004). Effecten van individuele attitudes en van de attitudes van de peer group op de prestaties voor wiskunde van jongens en meisjes. *Pedagogiek*, 1, 23-40.
- Gill, Z. (2005). Boys: Getting it right: The 'new' disadvantaged or 'disadvantage' redefined? *The Australian Educational Researcher*, 32, 105-124.
- Heckman, J. (1979). Sample selection bias as a specification error. *Econometrica*, 47, 153-161.
- Heesters, K., Berkel, S. van, Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.
- Heesters, K., Feddema, M., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2008). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2006*. Arnhem: Cito.
- Heesters, K., Berkel, S. van, Krom, R., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs in het speciaal basisonderwijs 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.
- Hemker, B., & Weerden, J. van (2009). *Peiling van de rekenvaardigheid en de taalvaardigheid in jaargroep 8 en jaargroep 4 in 2008. Jaarlijks Peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau – Technische rapportage*. Arnhem: Cito.
- Houtte, M. van (2004). Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30, 159-173.
- Hyde, J. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60, (6), 581-592.
- Jackson, C. (2002). 'Laddishness' as a self-worth protection strategy. *Gender and Education*, 14, 37-51.
- James, A. (2007). *Teaching the male brain. How boys think, feel, and learn in school*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Janssen, J., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2005). *Balans van het reken-wiskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2004*. Arnhem: Cito.
- Jolles, J. (2007). Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie: enkele implicaties voor het onderwijs. *Onderwijsinnovatie*, maart 2007, 30-32.
- Jungbluth, P., Langen, A. van, Peetsma, P., & Vierke, H. (1996). *Leerlingegegevens basisonderwijs en speciaal onderwijs. Technische rapportage PRIMA-cohortonderzoek 1994/95*. Amsterdam/Nijmegen: SCO/ITS.
- Kuyper, H., & Werf, M. van der (2005). VOCL'99-3. Prestaties en opvattingen van leerlingen in de derde klas van het voortgezet onderwijs. Groningen: GION/RUG.
- Kuyper, H., & Werf, M. van der (2007). *De resultaten van VOCL'89, VOCL'93 en VOCL'99: vergelijkende analyses van prestaties en rendement*. Groningen: GION/RUG.
- Langen, A. van, & Driessen, G. (2006). *Sekseverschillen in onderwijsloopbanen. Een internationaal comparatieve trendstudie*. Nijmegen: ITS.
- Merens, A., & Hermans, B. (2009). *Emancipatiemonitor 2008*. Den Haag: SCP.
- Mills, M., Martino, W., & Lingard, B. (2007). Getting boys' education 'right': The Australian Government's Parliamentary Inquiry Report as an exemplary instance of recuperative masculinity politics. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 5-21.
- OECD (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning science*. Paris: OECD.
- Rietveld, M., Beijsterveldt, C. van, & Boomsma, D. (2011). Sekse van de leerkracht en probleemgedrag bij leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 87,59-72.
- Roger, A., & Duffield, J. (2000). Factors under-

lying persistent gendered option choices in school science and technology in Scotland. *Gender and Education*, 12, 367-383.

- Sax, L. (2006). *Why gender matters. What parents and teachers need to know about the emerging science of sex differences*. New York: Broadway Books.
- Schildkamp, K., & Luyten, H. (2010). *Hoe oud ben jij? Jaargroep of leeftijd als basis in onderzoek naar onderwijsachterstanden*. Paper ORD 2010 Enschede.
- Scholte, E., & Ploeg, J. van der (2006). Prevalentie van sociaal-emotionele problemen bij schoolgaande kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 15-22.
- Severiens, S. (1997). *Gender and learning*. Amsterdam: UVA.
- Singers, J. (2002). *De gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs: Een empirische analyse*. Brussel: VU.
- Skelton, C., Francis, B., & Valkanova, Y. (2007). *Breaking down the stereotypes: Gender and achievement in schools*. Manchester: Equal Opportunities Commission.
- Smeets, E., Veen, I. van der, Derriks, M., & Roelvel, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smith, E. (2003). Failing boys and moral panics: Perspectives on the underachievement battle. *British Journal of Educational Studies*, 51, 282-295.
- StatLine (2010). Geraadpleegd op 16 maart 2010 via <http://statline.cbs.nl/statweb/>.
- Tavecchio, L., Oomen-Van de Kerkhof, H., & Roorda-Honée, J. (1991). Pedagogische determinanten van gedragsproblemen bij jongens. *Gezin*, 3, 151-161.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The 'Boy Turn' in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73, 471-498.
- Zijsling, D., Keuning, J., Kuyper, H., Batenburg, T. van, & Hemker, B. (i.v.). *Technisch rapport. Eerste meting van COOL5-18 in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs*. Groningen/Arnhem: RUG/Cito.

Auteurs

Geert Driessen is als senior-onderzoeker verbonden aan het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen. Zijn belangrijkste onderzoeksgebied betreft onderwijs en sociaal milieu, etniciteit en sekse. Andere thema's zijn integratie, participatie en segregatie; denominatie/religie; en ouderbetrokkenheid/participatie. **Annemarie van Langen** is als senior-onderzoeker op het terrein van onderwijsongelijkheid en schooleffectiviteit verbonden aan het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen. De afgelopen jaren heeft zij zich gespecialiseerd in de achterblijvende deelname van meisjes en andere groepen leerlingen aan exacte vakken en bètatechnische studies.

Correspondentieadres: ITS, G. Driessen, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen, g.driessen@its.ru.nl.

Abstract

Are boys getting behind in Dutch primary and secondary education?

In several western countries concern has been raised regarding the deteriorating position of boys in education. The present article gives an overview of differences between boys and girls in primary and secondary education in the Netherlands. The focus is on cognitive competencies (achievement test results), non-cognitive competencies (attitudes, behavior), and school career aspects (level of education, retention, choice of course, examination results). Data from several national cohort studies, national assessment studies, and population data were analyzed. The results show that there are no sex differences in cognitive competencies. Boys do score unfavorable however as regards non-cognitive competencies such as working attitude and social behavior. They also perform less favorable regarding most school career aspects. There is no evidence that the situation of boys has deteriorated during the last decade.