



AUTONOMIE VAN DE TALENLERAAR VIJFHONDERD JAAR AFHANKELIJKHEID

De vraag ‘Wie stuurt het talenonderwijs?’ levert complexe antwoorden op. De beroepsgroep van talenleraren heeft het nooit alleen voor het zeggen gehad en is steeds meer ondergesneeuwd geraakt. Hier een historische schets in hoofdlijnen.

ERIK KWAKERNAAK

Regelmatig wordt geroepen om meer autonomie voor de leraar. Dat is de professional aan wie het onderwijs teruggegeven moet worden, volgens een door diverse partijen in het onderwijsdebat gebruikte leus. In historisch perspectief wordt extra duidelijk dat het onderwijs nooit alleen van de leraar geweest is. Leraren hebben uiteraard te maken met leerlingen, maar ook met ouders, schoolleidingen, leergangschrijvers en educatieve uitgevers, (talen)onderwijsdeskundigen, onder wie wetenschap-

pers, lerarenopleiders, nascholers en leerplanontwikkelaars, en last but not least de overheid bestaande uit politiek en ambtenaren. Al deze groepen hebben leraren in verschillende perioden in afwisselende mate (bij)gestuurd. Een kijkje in de geschiedenis kan de complexiteit en de historische wisselingen in de beïnvloeding zichtbaar maken.

Beroepsgroep

Aan het eind van de middeleeuwen waren er in Nederland Nederlandse, Franse en Latijnse scholen. De Nederlandse

scholen voorzagen in elementair lees-, schrijf- en godsdienstonderwijs; de Franse scholen gaven onderwijs op wat hoger niveau in meer vakken; de Latijnse scholen bereidden voor op de universiteit en gaven vrijwel uitsluitend Latijn en Grieks. De Latijnse scholen werden bestuurd door het stedelijk gezag. Zo ook een deel van de Nederlandse scholen, maar een ander deel daarvan waren particuliere ondernemingen, evenals alle Franse scholen. De meeste schoolmeesters hadden dus direct te maken met de tucht van de markt: al of niet tevreden ouders die hun diensten in meerdere of mindere mate

afnamen. De schoolmeesters werden op de werkplek opgeleid in een informeel meester-gezelsysteem. Het hoogst in aanzien stond de rector van de Latijnse school, die gepromoveerd academicus moest zijn.

Pas omstreeks 1800 begon de overheid lager onderwijs voor iedereen als taak op te vatten. Dat had alles te maken met de Franse inmenging, die tot de Bataafse Revolutie van 1795 leidde. Nu kon een begin gemaakt worden met de opbouw van een nationale eenheidsstaat, waarin aan volksonderwijs een belangrijke vormende rol toekwam. Er werden bevoegdheidseisen gesteld en er

werd een onderwijsinspectie ('schoolopzieners') opgericht. Daardoor werd het moeilijker om onderwijzer te worden, maar tegelijk kreeg het beroep meer status.

Op het niveau van wat nu voortgezet onderwijs heet, greep de overheid pas in 1863 actief in. Van de nieuwe schooltypes die Thorbecke in zijn wet op het middelbaar onderwijs ontwierp, werd de hogereburgerschool een doorslaand succes. Een breed pakket examenvakken, waaronder Nederlands, Frans, Duits en Engels, en bevoegdheidseisen werden vastgelegd. Toen ook nog in 1876 de verouderde en al lang kwakkelende Latijnse school gemoderniseerd werd tot het gymnasium, met onder meer de vier moderne talen als examenvakken, was er een zelfbewuste beroepsgroep van leraren gevormd met een status en een beroepstrots vooral ontleend aan vakkennis. Daar legden de bevoegdheidseisen de nadruk op. Voor die vakkennis was de universitaire vakwetenschap maatgevend.

Al in 1797 was in Leiden Matthijs Siegenbeek benoemd tot hoogleraar in de 'Nederduitsche welsprekendheid', maar de moderne vreemde talen hadden meer tijd nodig om academische en maatschappelijke

status te verwerven dan Nederlands. Pas vanaf 1881 werden in Groningen de eerste hoogleraren in de Duitse, Franse en Engelse taal- en letterkunde aangesteld, omdat het nieuwe gymnasium academisch opgeleide leraren in die vakken nodig had. Nederlands was in 1876 een zelfstandige studierichting geworden, maar Duits, Frans en Engels werden dat pas in 1921. Die achterstand was ook merkbaar in de vakdidactische discussie in tijdschriften en boeken. In 1893 publiceerde de Amsterdamse gymnasiumleraar en latere hoogleraar Nederlandse literatuurgeschiedenis in Leiden dr. Gerrit Kalff *Het onderwijs in de moedertaal*, 'de eerste vakdidactische handleiding in boekvorm ten behoeve van de moedertaal docent in het voortgezet onderwijs' (Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015, p. 219). In de jaren dertig verschenen voor Nederlands meerdere vakdidactische boeken, voor de moderne vreemde talen één; daarvoor kwam de ontwikkeling pas na de oorlog op gang.

Overheid en didactiek

Tot die naoorlogse jaren waren de scholen klein evenals de vaksecties, die vaak uit één persoon bestonden; hetzelfde gold voor de schoolleidingen. De leraar in het voortgezet onderwijs was – relatief – baas in eigen klas. In de eerste helft van de negentiende eeuw was dat bij de opbouw van het lager onderwijs wel anders geweest. De overheid schrok toen niet terug voor een intensieve bemoeienis niet alleen met *wat* onderwezen moest worden, maar ook met *hoe* dat onderwezen moest worden, de didactiek.

De schoolwet van 1806 schreef klassikaal onderwijs voor, in plaats van het sinds eeuwen gebruikelijke hoofdelijk onderwijs, waarbij alle leerlingen in één ruimte bij elkaar zaten, een individuele leertaak kregen en als ze meenden die te beheersen naar de meester gingen voor overhoring en een nieuwe taak. Het toenmalig nieuwe leren moest plaatsvinden in klassen van gelijk niveau, door middel van wat nu directe instructie heet, met gebruikmaking van een nieuw medium, namelijk het schoolbord. Deze werkvorm gaf ruimte aan meer en andere leerstof, die beter en uitvoeriger uitgelegd kon worden dan in het hoofdelijk onderwijs, dat veelal bleef steken in het opzeggen van uit het hoofd geleerde, half of geheel onbegrepen leerstof.

Ook het leermiddelengebruik werd gestuurd door een lijst van te gebruiken leerboeken, die in 1810 werd gepubliceerd. Daar waren heel wat boekjes bij van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, die sinds haar

Veel van de nostalgie naar
de verloren autonomie
van de leraar gaat terug
op de naoorlogse
decennia, de glorie-tijd
van de beroepsgroep van
leraren in het voortgezet
onderwijs



oprichting in 1784 als denktank van onderwijsdeskundigen de onderwijsvernieuwing had gepropageerd en daadkrachtig had ondersteund.

In het zich ontwikkelende secundair onderwijs van de negentiende eeuw werden de leraren didactisch veel vrijer gelaten. Ook de schoolstrijd zorgde ervoor dat de greep van de rijksoverheid op de scholen lossier werd. Zeker nadat de verzuiling in 1917 haar beslag had gekregen met de grondwettelijk vastgelegde gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs, kon didactische overheidsbemoeienis als 'staatspedagogiek' worden verketterd. Iedere zuil hield vast aan de 'soevereiniteit in eigen kring'.

Het was dan ook in de bezettingstijd dat de overheid een initiatief nam. De secretaris-generaal van het departement van Opvoeding, wetenschap en cultuurbescherming, die de naar Londen gevluchte onderwijsminister Bolkestein verving, stelde een commissie in onder leiding van inspecteur W. van den Ent met de opdracht voorstellen te doen ter verbetering van het onderwijs Nederlands op middelbare scholen. In 1941 bracht de commissie-Van den Ent een rapport uit dat de volgende vijftig jaar richting zou geven aan het vak Nederlands (Hulshof et al., 2015, p. 282–285).

Glorietijd voor leraren

Het rapport consolideerde het negentiende-eeuwse

literair-grammaticale paradigma als basis voor het vakcurriculum. Op vergelijkbare opvattingen over taal en onderwijs was bij de moderne vreemde talen de grammatica-vertaalmethode gebaseerd. Op deze vaste grond groeiden in de eerste decennia na de Tweede Wereldoorlog het zelfvertrouwen en de beroepstrots van de talenleraren. Ze profiteerden van de stijgende waardering en begunstiging van de leraren in het algemeen, waaraan grote tekorten bestonden terwijl ze hard nodig waren om de naoorlogse geboortegolf en de toenemende scholingsbehoefte op te vangen.

Een zekere zelfvoldaanheid was hun niet vreemd. In de jaren vijftig en zestig stelden hun organisaties zich in de discussies over de Mammoetwet vooral conservatief op. 'Hun houding leverde de beroepsgroep van leraren de faam op dat ze vooral streden voor status, salaris en vakantie, maar minder voor vernieuwing van hun onderwijs' (Hulshof et al., 2015, p. 274). Veel van de latere nostalgie naar de verloren gegane autonomie van de leraar gaat terug op deze naoorlogse decennia, in zekere zin de glorie-tijd van de beroepsgroep van leraren in het voortgezet onderwijs.

Tegelijkertijd markeerde de totstandkoming van de Mammoetwet – in 1963 aangenomen, in 1968 ingevoerd – een kentering: de bemoeienis van de overheid en nieuwe groepen deskundigen met wat in de klaslokalen gebeurde, begon sterk toe te nemen.

De totstandkoming van de Mammoetwet markeerde een kentering: de bemoeienis van de overheid en nieuwe groepen deskundigen begon sterk toe te nemen

Mammoetwet

Het Nederlandse onderwijsstelsel was een lappendeken met veel aansluitings- en doorstromingsproblemen tussen de schooltypes. De Mammoetwet behelsde een grootscheepse reorganisatie daarvan. Ongeveer gelijktijdig brokkelden de zuilen af en sloeg het culturele klimaat om.

De Mammoetwet hield zich in principe buiten de didactiek, die volgens de verzuilde normen zaak van de scholen was. Maar de grenzen tussen curriculumvernieuwing en didactische vernieuwing bleken vaag. In plaats van de oude lijsten met verplichte examenvakken omarmde de overheid een leerlinggerichte, individualistische benadering: de leerling kon zijn eigen examenpakket samenstellen. Om de doorstroming tussen de nieuwe schooltypes mavo, havo en vwo te verbeteren stimuleerde de overheid de vorming van scholengemeenschappen. Nieuwe, beter op elkaar afgestemde examenprogramma's waren nodig. Didactische vernieuwers surften mee op de innovatiegolf.

Vanouds hadden de universitaire taal- en letterkun-

digen samen met de pedagogen de voorgedij over de schooltalenvakken. Maar ze werden voortvarend verdrongen door de onderwijskundigen, taalbeheersers en toegepasttaalkundigen, die zich in de jaren zestig aan de universiteiten zelfstandig gemaakt hadden. Ook de onderwijsinspecteurs verloren hun traditionele sleutelrol als onderhouders van de onderwijskundige relaties tussen ministerie en scholen (Knippenberg & Van der Ham, 1994, p. 781). Ze waren lang invloedrijk geweest als het ging om zaken op vakniveau die landelijk geregeld moesten worden, zoals de examenprogramma's.

De onderwijsverzorgingsstructuur werd versterkt: de pedagogische centra werden uitgebreid, in 1968 werd het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling en in 1975 de Stichting Leerplanontwikkeling opgericht. Vanaf 1970 gingen de nieuwe lerarenopleidingen voor het tweedegraadsgebied van start met een substantieel aandeel onderwijskunde en vakdidactiek.

Het nieuwe leger van talenonderwijsdeskundigen bracht krachtige vernieuwingsboodschappen: het ging nu niet meer om kennis van grammatica en literatuurgeschiedenis, maar om taalvaardigheid en communicatie. *Leerstof* werd een fout woord, het ging nu om de leerling en diens individuele leerproces. Nederlands liep voorop. Bij de moderne vreemde talen werd eerst nog een inhaalslag gemaakt: in de jaren zeventig werd de audio-linguale methode overgenomen uit het buitenland, een sterk leerstofgerichte benadering die daar al over haar hoogtepunt heen was, om pas in de loop van de jaren tachtig plaats te maken voor een meer communicatieve en leerlinggerichte aanpak.

Afnemende autonomie

De invoering van de Mammoetwet stortte de talenleraren in radeloosheid. Nieuw waren de schoolexamens naast de centrale examens; er was veel verontwaardiging over het gebrek aan duidelijkheid in de vorm van richtlijnen of voorschriften. Nascholingsbijeenkomsten werden massaal bezocht. Het ledental van Levende Talen groeide tot recordhoogte. De educatieve uitgeverijen draaiden op volle toeren. Een ontwikkeling die al in de jaren vijftig begonnen was, zette door: traditioneel bestonden er aparte boekjes voor de verschillende onderdelen van het curriculum, en de leraar koos en doseerde die zelf in zijn onderwijs. Maar de uitgeverijen kwamen steeds meer tegemoet aan de wensen uit het veld om 'synthetische' of geïntegreerde leergangen te produceren, waarin de mix van de verschillende onderdelen voorgeprogrammeerd was. Zo gaven de leraren vrijwillig delen van hun autonomie uit handen.

Een kwarteeuw na de Mammoetwet was het alweer tijd voor een stelselherziening. De overheid liet de invoering van de basisvorming (1993) en de nieuwe tweede fase havo en vwo (1998–1999) vergezeld gaan van onverhulde didactische propagandaoffensieven: actief en zelfstandig leren en het studiehuis. Die werden niet langer als 'staatspedagogiek' afgewezen; kennelijk was de verzuiling definitief voorbij. Deze verregaande overheidsbemoeienis met wat eerder gold als zaak van de school en de leraren, trof vooral de rol van de leraar. In de didactiek van 'het nieuwe leren' verloor die zijn centrale positie; de focus werd radicaal verlegd naar het leerproces van de leerling, de leraar werd coach en lesgeven was niet meer didactisch correct.

Terugdraaiacties

De overheid trok de teugels strak aan en vaardigde zeer uitvoerige en gedetailleerde eindtermen en examenprogramma's uit. Maar al snel draaide de politieke wind; in 2006 en 2007 werden in de nieuwe onderbouw en de herziene tweede fase havo en vwo de teugels weer gevierd. In de eerste jaren van deze eeuw waren de problemen en protesten dan ook niet van de lucht geweest, hetgeen resulteerde in een parlementair onderzoek door de

Het nieuwe leger van talenonderwijsdeskundigen bracht krachtige vernieuwingsboodschappen. *Leerstof* werd een fout woord, het ging nu om de leerling en diens individuele leerproces

In de didactiek van 'het nieuwe leren' verloor de leraar zijn centrale positie; de leraar werd coach en lesgeven was niet meer didactisch correct

commissie-Dijsselbloem, die zeer kritisch rapporteerde (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008): de vernieuwingen waren overhaast en met onvoldoende draagvlak ingevoerd. Met name de leraren waren nauwelijks bij het proces betrokken. De beleidsmakers hadden ten onrechte gemeend dat de onderwijswerkvloer vertegenwoordigd werd door de dikke tussenlaag van schoolbestuurders die zich vanaf de jaren tachtig tussen de eigenlijke werkvloer en de overheid genesteld had. Behalve nauwelijks geraadpleegd waren de leraren niet voorbereid op de hun toegedachte nieuwe rol.

De terugtrekkende bewegingen van de overheid ten spijt lieten de vernieuwingen van de jaren negentig en nul duidelijke sporen na in de onderwijspraktijk, vooral in de vorm van reductie van klassikale onderwijstijd ten gunste van zelfwerkzaamheid. Daarvan is het rendement vaak twijfelachtig en in elk geval negatief voor bepaalde onderdelen van bepaalde vakken, zoals in het vreemdetalenonderwijs voor het gebruik van de doeltaal als voertaal en de mondelinge vaardigheden (Kwakernaak, 2010). Het zelfstandig werken gebeurt meestal met gedrukt en/of digitaal leermateriaal en maakt de leraren nog sterker afhankelijk van de leergangschrijvers en educatieve uitgeverijen dan ze al waren.

Groeiende bezorgdheid over kwantiteit en kwaliteit van de beroepsgroep leidde tot meerdere rapporten en ook tot overheidsinitiatieven, zoals een – recentelijk

Is de gestage afname van de autonomie van de leraar te stuiten? Is de baas in eigen klas definitief een werknemer in een leerfabriek geworden?

weer opgegeven – poging om een verplicht beroepsregister met bijbehorende nascholingsverplichting in te voeren. De beroepsgroep, weinig nascholingsgezin, was overwegend tegen, ongevoelig voor het inzicht dat statusverhoging hand in hand gaat met hogere kwaliteitseisen.

Liberal democratie

Is de gestage afname van de autonomie van de leraar te stuiten? Zijn de schaalvergroting van het onderwijs en de toegenomen complexiteit van de steeds bedrijfsmatiger geworden schoolorganisaties omkeerbaar? Of is de baas in eigen klas definitief een werknemer in een leerfabriek geworden? Of om een andere metafoer te gebruiken, is de leraar geen architect meer en alleen nog aannemer? De leraren hebben zelf veel van hun uitvoerende werk uitbesteed aan specialisten: leergangschrijvers en educatieve uitgeverij. Het architectenwerk is steeds meer overgenomen door overheid en deskundigen.

Algemeenonderwijskundigen en, specifiek voor het talenonderwijs, taalbeheersers en toegepasttaalkundigen, zijn de laatste halve eeuw zeer productief geweest en hebben een hoeveelheid theorieën en kennis ont-

wikkeld waarop de gemiddelde leraar alleen maar kan achterlopen. Die achterstand wordt nog vergroot door de kloof tussen wetenschappelijke kennis en praktijkkennis. Empirisch onderzoek boort vaak diep maar is fragmentarisch; brede theorieën zijn vaak te oppervlakkig, houden geen rekening met de complexe schoolwerkelijkheid en zijn lastig empirisch te onderzoeken.

Dat bleek in de jaren negentig toen de overheid zich liet leiden door onderwijsdeskundigen met brede en onbeproeft, te radicaal vernieuwende theorieën, die schipbreuk leden op de klippen van de schoolpraktijk. De overheid verspeelde daarmee veel vertrouwen. Na de terugtrekkende bewegingen van 2006 en 2007 probeerde ze in 2015 weer een brede onderwijsvernieuwing te lanceren met Ons Onderwijs2032. Maar dat voorstel stuitte in 2016 op zoveel weerstand dat onder de nieuwe projectnaam Curriculum.nu opnieuw naar draagvlak en vertrouwen gezocht moest worden. Een inspraakprocedure moet de leraren het gevoel geven voldoende gehoord te zijn om het resultaat collectief te omarmen. Nieuw is dat zij en hun vakken centraal staan. Maar de vraag is of de leraren zich als beroepsgroep werkelijk in het proces betrokken voelen. Ze zijn zwaarbelast, ingekapseld in complexe schoolorganisaties, weinig georganiseerd in beroeps- en vakverenigingen, moeilijk te engageren voor kwaliteits- en statusverhoging als daar meer verplichtingen tegenover staan, platgegooid met vernieuwingstheorieën – dat laat weinig ruimte voor vernieuwingselan.

Het onderwijsbeleid voor de talen werd tot dusver gekenmerkt door schimmige besluitvorming en ad-hocbeleid van wisselende bewindslieden op basis van wisselende politieke meerderheden, adviesgroepen en lobby's. Wenselijk zou zijn consistente overheidssturing op basis van transparantie, realistische langetermijnplanning, kleine stappen en brede coöperatie op vakniveau: leraren, vakdidactici, vakwetenschappers en educatieve uitgeverij. Maar dat lijkt moeilijk haalbaar. Dat is blijkbaar de prijs die we moeten betalen voor de zegeningen van onze Nederlandse democratie. ■

LITERATUUR

- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. (2008). *Eindrapport: Tijd voor onderwijs*. Den Haag: Sdu. Geraadpleegd via https://www.parlement.com/g291000/d/tk31007_6.pdf
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Passage.
- Knippenberg, H., & Ham, W. van der. (1994). *Een bron van aanhoudende zorg: 75 jaar ministerie van Onderwijs (Kunsten) en Wetenschappen 1918–1993*. Assen: Van Gorcum.
- Kwakernaak, E. (2010). Algemeendidactische trends en vreemdetaalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 9(7/3), 10–14.

Effecten van vakkenintegratie

In het voortgezet onderwijs in Nederland wordt deels gewerkt met leergebieden waarin diverse schoolvakken geïntegreerd worden, met name het leergebied Mens & Maatschappij en het leergebied Mens & Natuur.

In het kader van de curriculumherziening die plaatsvindt in het project Curriculum.nu heeft de discussie over geïntegreerd onderwijs, vakoverstijgend onderwijs, leergebieden en leerdomeinen een nieuwe relevantie gekregen. Over de voor- en nadelen van geïntegreerd onderwijs wordt intensief gedebatteerd, veelal zonder dat daarbij empirisch bewijs een duidelijke rol speelt.

In de recent gepubliceerde literatuurstudie *Effecten van vakkenintegratie*, gebaseerd op 140 internationale empirische studies, wordt nagegaan wat er is aangetoond met betrekking tot de voor- en nadelen van geïntegreerd onderwijs. De conclusie luidt dat vrijwel alle veronderstelde voor- en nadelen empirisch niet te onderbouwen zijn.

Van belang bij de keuze voor vakkenintegratie zijn bijvoorbeeld overwegingen met betrekking tot motivatie en betere leerprestaties. Is het waar dat leerlingen meer gemotiveerd worden door geïntegreerd onderwijs omdat de wereld buiten school 'ook niet in vakken is opgeknipt', of reiken vakken juist zienswijzen aan die de onoverzichtelijke en chaotische buitenwereld begrijpelijk kunnen maken?

Dat motivatie van leerlingen toeneemt door het bestuderen van 'echte problemen' uit de wereld buiten school die als 'één geheel' op hen afkomt, is niet aangetoond. Er zijn wél aanwijzingen dat het bestuderen van complexe gehelen demotiverend kan zijn, omdat leerlingen er weinig houvast aan hebben en niet het gevoel hebben 'echt iets te leren'. Verbeterde motivatie lijkt vooral te constateren bij toepasbare wiskunde, toepasbare taalvaardigheden en in praktische toepassingen van herkenbare natuurwetenschappen, met name omdat leerlingen daardoor het gevoel kunnen krijgen het leren beter aan te kunnen.

Betere leerprestaties zijn ook in het algemeen niet aangetoond. Empirische studies tonen een wisselend beeld van nu eens positieve, dan weer negatieve effecten. In veel gevallen zijn de verschillen tussen experimentgroepen en controlegroepen heel klein.

Het volledige rapport is te raadplegen op <bit.ly/ltn-integratie>. HuA

Jongens slechter in lezen dan meisjes

Gestandaardiseerd onderwijs heeft een negatievere invloed op de leesvaardigheid van jongens dan van meisjes. Dat blijkt uit onderzoek onder bijna anderhalf miljoen 15-jarigen in 37 landen. Jongens hebben in alle onderzochte landen een slechtere leesvaardigheid dan meisjes. Deze onderzoeksresultaten, van sociologen Margriet van Hek en Gerbert Kraaykamp van de Radboud Universiteit en Claudia Buchmann van Ohio State University, verschenen onlangs in *European Sociological Review*.

Van Hek: 'Er was tot op heden relatief weinig onderzoek naar het verschil in taalvaardigheid tussen jongens en meisjes, terwijl het zeer interessant is om te onderzoeken. Mede omdat taalvaardigheid zo belangrijk is als basis voor het volgen van onderwijs. Ons onderzoek is een poging om meer inzicht te krijgen in de oorzaken van de achterblijvende onderwijsprestaties van jongens.' Uit het onderzoek blijkt dat jongens in alle onderzochte landen slechter zijn in lezen dan meisjes. Van Hek: 'En het is ook niet beter geworden de afgelopen jaren, er is eerder sprake van een verslechtering.'

Van Hek, Kraaykamp en Buchmann laten in hun onderzoek zien dat de structuur van het onderwijssysteem invloed heeft op verschillen in leesvaardigheid tussen jongens en meisjes. Hoe minder vrijheid docenten en scholen hebben om maatwerk te leveren en hun eigen onderwijs in te richten, hoe slechter vooral jongens presteren. Dus hoe meer gestandaardiseerd het onderwijs in een land is, hoe groter het verschil in leesvaardigheid tussen jongens en meisjes.

Het grootste verschil in prestaties tussen beide geslachten vonden de onderzoekers in Bulgarije, waar er sprake is van sterk gestandaardiseerd onderwijs. In Chili is het verschil het kleinst. Daar is juist sprake van veel vrijheid om het onderwijs aan individuele leerlingen aan te passen. Ook in Nederland is het verschil tussen jongens en meisjes relatief klein, en de vrijheid voor scholen en docenten relatief groot.

Meisjes profiteren er bovendien van als leerlingen pas op late leeftijd worden geselecteerd naar hoge en lage onderwijsniveaus. In Nederland selecteren we vrij vroeg op twaalfjarige leeftijd, en dit zorgt dus ook voor een relatief kleine kloof tussen beide geslachten in leesvaardigheid. In landen waar laat wordt geselecteerd is de voorsprong van meisjes in leesvaardigheid nog groter. *Radboud Universiteit*

