

Onderzoek

De rol van welbevinden bij de impact van seksuele identificatie op falen in het secundair onderwijs in Vlaanderen

Saskia Aerts¹, Alexis Dewaele², Nele Cox³, Mieke Van Houtte¹

¹Ghent University, Department of Sociology, ²Ghent University, Department of Experimental Clinical and Health Psychology, ³KATHO University College, Department of Applied Social Studies (IPSO)

Samenvatting

Internationaal onderzoek heeft herhaaldelijk aangetoond dat holebi-jongeren op school slechter presteren dan heteroseksuele jongeren. Tegelijk is ook aangetoond dat holebi-jongeren vaker een lager welbevinden hebben. Hoewel we weten uit onderzoek dat welbevinden een belangrijke impact heeft op schools presteren, is slechts in beperkte mate onderzocht of het lagere welbevinden van holebi-jongeren hun zwakkere schoolprestaties kan verklaren. Deze studie heeft daarom als centrale hypothese dat holebi's vaker falen op school omdat zij een lager welbevinden ervaren. De analyses zijn gebaseerd op data van Zzip@Youth, verzameld in de herfst van 2007 door middel van een online survey bij 1745 leerlingen uit het secundair onderwijs in Vlaanderen. Voor deze studie wordt gebruik gemaakt van stapsgewijze logistische regressieanalyse, waarbij wordt nagegaan wat de kans is op falen. De resultaten laten zien dat seksuele identificatie op zich niet gerelateerd is aan schools falen, maar de introductie van een interactie van seksuele identificatie met gender laat zien dat lesbische meisjes een grotere kans hebben te falen dan heteroseksuele meisjes en homoseksuele jongens. In tegenstelling tot de verwachting, kan deze grotere faalkans niet verklaard worden door het lagere welbevinden van deze meisjes. Mogelijke alternatieve verklaringen, waarbij gender en genderidentiteit centraal staan, worden besproken.

Internationaal onderzoek heeft herhaaldelijk aangetoond dat holebi-jongeren (homoseksueel, lesbisch en biseksueel) het op school slechter doen dan heteroseksuele jongeren (bv. Kosciw, Greytak, Diaz, & Bartkiewicz, 2010; Russell, Seif, & Truong, 2001). Tegelijk hebben deze jongeren vaker een lager welbevinden (bv. D'Augelli, 2006). Welbevinden is een subjectieve ervaring en heeft betrekking op een geheel van eigenschappen die verband houden met aanpassing aan de sociale omgeving (Brutsaert, 1993). Hoewel verscheidene studies duidelijk maken dat welbevinden een belangrijke impact heeft op schools presteren (bv. Fergusson & Woodward, 2002; Needham, Crosnoe, & Muller, 2004), is welbevinden nog maar zelden naar voren

geschoven als mogelijke verklaring voor het slechter presteren van holebi-jongeren in het secundair onderwijs (uitzondering: Pearson, Muller, & Wilkinson, 2007). In dit artikel proberen we dit hiaat in het bestaande onderzoek te vullen. We focussen, in lijn met Bos, Sandfort, de Bruyn, & Hakvoort (2008), op twee aspecten van welbevinden, met name zelfwaardering en depressieve symptomen. We starten met een kort overzicht van het onderzoek naar schoolloopbanen van holebileerlingen, het verband tussen welbevinden en schoolprestaties, en het welbevinden van holebileerlingen.

Literatuuroverzicht

Internationaal onderzoek toont consistent aan dat holebileerlingen slechter presteren op school dan heteroseksuele leerlingen. Holebileerlingen behalen lagere punten, slagen vaker niet voor een vak, zijn minder geneigd om post-secundair onderwijs te volgen, en spijbelen meer of slaan vaker een les over (Kosciw et al., 2010; Pearson et al., 2007; Russell et al., 2001).

De schoolse achterstand van holebileerlingen wordt vaak in verband gebracht met het gebrek aan steun door leerkrachten en leeftijdsgenoten, en de hormone-

Dr. S. Aerts, PhD Sociology
 Dr. A. Dewaele, PhD Sociology
 Dr. N. Cox, PhD Sociology, BSc Social work
 Prof. dr. M. Van Houtte, PhD Sociology, senior lecturer
 Correspondentie: Dr. S. Aerts, Ghent University, Department of Sociology, CuDOS, Korte Meer 5, 9000 Gent, België. E: Saskia.Aerts@UGent.be

gativiteit die in vele scholen aanwezig is (Murdock & Bolch, 2005; Russell et al., 2001; Seelman, Walls, Hazel, & Wisneski, 2011). Door gebrek aan ondersteuning door leerkrachten hebben holebilerlingen lagere punten dan heteroleerlingen (Pearson et al., 2007) en het gevoel niet echt thuis te horen op school (Murdock & Bolch, 2005). Holebilerlingen die veel ondersteunende stafleden kennen, voelen zich daarentegen minder onveilig op school, spijbelen minder vaak, voelen zich meer verbonden met school, rapporteren hogere punten en hebben hogere ambities dan holebilerlingen die weinig ondersteuning ervaren (Kosciw et al., 2010). Holebilerlingen die gepest worden of homonegativiteit ervaren op school, presteren zwakker, zijn minder geneigd post-secundair onderwijs te volgen, en voelen zich minder thuis op school dan holebilerlingen bij wie dit niet het geval is (Kosciw et al., 2010; Murdock & Bolch, 2005).

Verscheidene studies vinden dat zwakkere studieprestaties samengaan met een lager psychologisch welbevinden (bv. Fergusson & Woodward, 2002; Needham et al., 2004). Er wordt gesteld dat een succesvol functioneren op school een minimum aan welbevinden veronderstelt (Brutsaert, 1993). Needham en collega's (2004) suggereren dat de relatie tussen welbevinden en schoolprestaties bepaald wordt door drie mediërende processen, met name afwezigheid op school, inzet, en de band tussen leerkrachten en leerlingen. Prestaties hangen sterk en consistent samen met afwezigheid (Attwood & Croll, 2006) en leerlingen met een lager psychologisch welbevinden zijn meer geneigd te spijbelen (Needham et al., 2004). Een laag welbevinden zou tevens de concentratie verstoren en leerlingen verhinderen zich ten volle in te zetten (Needham et al., 2004). Psychologische problemen kunnen verhinderen dat er een goede band ontstaat tussen leerlingen en leerkrachten, juist omdat leerlingen met een lager welbevinden vaker afwezig zijn, het moeilijker hebben taken op tijd klaar te krijgen, en minder geconcentreerd zijn tijdens de lessen (Needham et al., 2004). Al deze factoren bieden dus mogelijke verklaringen voor de impact van welbevinden op schoolprestaties, hoewel het verband ook in de andere richting kan gaan. Zwakke schoolprestaties kunnen immers leiden tot meer depressieve symptomen bij leerlingen (Masten et al., 2005).

Bijna elke studie die het welbevinden van holebi- en heteroseksuele jongeren vergelijkt, toont dat holebi's een lager welbevinden en meer psychologische spanning ervaren dan hun heteroseksuele leeftijdsgenoten. Holebi-adolescenten manifesteren meer depressieve symptomen (Bos et al., 2008; D'Augelli, 2006), rapporteren een lagere zelfwaardering (Bos et al., 2008), en lopen een groter risico op psychologische stoornissen (D'Augelli, Hershberger, & Pilkington, 2001). Een vaak aangehaalde verklaring voor deze bevindingen is dat holebi-adolescenten geconfronteerd worden met psychologische uitdagingen die uniek zijn aan hun ervaringen als leden van een gestigmatiseerde groep (zie

minderheidsstressmodel: Meyer, 2003; Sandfort, Bos, Collier, & Metselaar, 2010). Veel holebi-adolescenten krijgen op school te maken met homonegatieve discriminatie (D'Augelli, 2006), en groeien op in een heteronormatieve of homonegatieve omgeving, wat kan leiden tot de internalisatie van negatieve attitudes ten aanzien van homoseksualiteit (DiPlacido, 1998). Een andere reden waarom holebilerlingen een lager welbevinden kunnen hebben, is het ontbreken van steun van familie, leeftijdsgenoten en leerkrachten (Bos et al., 2008; Ueno, 2005).

Het verband tussen psychologisch welbevinden en schoolprestaties is niet vaak bekeken in onderzoek naar de schoolloopbaan van holebilerlingen. Voor zover we kunnen nagaan, hebben alleen Pearson en collega's (2007) aangetoond dat de lagere schoolprestaties van homoseksuele jongens en hun groter risico te falen voor een vak, gedeeltelijk het gevolg zijn van hun hogere niveaus van emotionele spanning. Murdock en Bolch (2005) halen de psychologische kwetsbaarheid van holebi-jongeren aan als mogelijke reden waarom ze zich moeilijker aanpassen op school, maar hebben dit niet getest. Daarom zoeken we in deze studie een antwoord op de vraag of het zwakker presteren op school van holebilerlingen verklaard kan worden door hun lagere welbevinden, met name zelfwaardering en depressieve symptomen.

Methode

Steekproef

We maakten gebruik van data van het Zzzip@Youth onderzoeksproject (Dewaele, Vincke, Van Houtte, & Cox, 2008), verzameld door middel van een online survey, van oktober tot december 2007. De respondenten werden via verschillende kanalen gerekruteerd, zoals jeugdverenigingen en scholen. De vragenlijst werd ook verspreid via specifieke organisaties en websites voor holebi-jongeren, om zo een vergelijkbaar aantal holebi-jongeren te bereiken. In dit artikel worden enkel de data van leerlingen in het secundair onderwijs geanalyseerd (N=1745); jongeren in het hoger onderwijs of die al aan het werk zijn, worden buiten beschouwing gelaten. Gezien holebi's als een verborgen populatie gelden, is het moeilijk of niet te bepalen of de participanten aan een survey representatief zijn. Voor de hele steekproef toont een vergelijking van de verdeling van een aantal centrale kenmerken (geslacht, onderwijsvorm, schooltype) met voorhanden zijnde datasets (Van Houtte, Stevens, Sels, Soens, & Van Rossem, 2005) en cijfers van het departement onderwijs aan dat de gegevens ten aanzien van deze centrale kenmerken vrij representatief zijn. Er is een lichte ondervetegenwoordiging van leerlingen in het beroepsonderwijs en van jongens. Deze ondervetegenwoordiging van mannen is een vaak voorkomend fenomeen bij zowel online web-surveys als schriftelijke vragenlijsten (Underwood, Kim, & Matier, 2000). Tabel 1 toont de achtergrondkenmerken van de deelnemers.

Tabel 1. Univariaat: frequenties (%) of gemiddelden en standaardafwijkingen (M (SD))

	Totaal (n=1745)	Heteroseksueel (n=1517)	Holebi (n=162)
Falen			
Ooit B- of C-attest (= falen)	36.3	35.9	41.9
Nooit B- of C-attest (= slagen)	63.7	64.1	58.1
Geslacht			
Jongens	39	39	39.5
Meisjes	61	61	60.5
Leeftijd	15.97 (1.57)	15.95 (1.56)	16.41 (1.45)
Onderwijsvorm			
Algemeen	50	50.5	46.9
Kunst	2.7	2.2	7.4
Technisch	31.3	32	25.9
Beroeps	16	15.3	19.8
Niet-ondersteunende interacties (0-3)	0.95 (0.53)	0.93 (0.52)	1.11 (0.54)
Discriminatie leerkrachten (0-4)	1.19 (0.71)	1.19 (0.7)	1.09 (0.75)
Beledigd of belachelijk gemaakt	78.3	77.8	87
Bespuugd of geslagen	19.3	19	21.2
Bedreigd	22.4	21.9	28.1
Depressieve symptomen (0-4)	1.28 (0.74)	1.24 (0.72)	1.59 (0.83)
Zelfwaardering (range: 0-4)	2.61 (0.68)	2.64 (0.65)	2.48 (0.81)

Onderzoeksopzet

Omdat in het Vlaamse onderwijssysteem geen gestandaardiseerde tests voorhanden zijn, waardoor onderwijsprestaties moeilijk te vergelijken zijn, gebruikten we falen op school als indicator van schoolprestaties. Falen wordt gemeten door het aantal keer te tellen dat een leerling een jaar moest overzitten of moest overgaan naar een lager gewaardeerde studierichting. In lijn met de studie van Bos en collega's (2008), focusten we voor psychologisch welbevinden op twee belangrijke aspecten: zelfwaardering en depressieve symptomen. We hielden in de analyses rekening met gepercipieerde discriminatie en steun vanwege leerkrachten en leeftijdsgenoten omdat is aangetoond dat deze variabelen een impact hebben op zowel schoolprestaties als psychologisch welbevinden.

We onderzochten eerst de relatie tussen de centrale variabelen door middel van kruistabellen en correlaties. Het verband tussen seksuele identificatie en falen werd vervolgens grondiger onderzocht door middel van stapsgewijze logistische regressie-analyses. Het eerste regressiemodel omvatte alleen falen en seksuele identificatie. In het tweede model voegden we geslacht, leeftijd en onderwijsvorm toe als controlevariabelen. Geslacht werd opgenomen omdat is aangetoond dat dit een belangrijke impact heeft op schoolprestaties (Needham et al., 2004), en op welbevinden (Fergusson & Woodward, 2002), waarbij meisjes beter presteren, maar minder welbevinden ervaren. Leeftijd werd opgenomen omdat jongere leerlingen doorgaans meer geëngageerd zijn dan oudere leerlingen (Gottfried, Fle-

ming, & Gottfried, 2001). In het Vlaamse secundair onderwijs worden vier onderwijsvormen onderscheiden: algemeen onderwijs (bereidt voor op hoger onderwijs), technisch onderwijs, beroepsonderwijs en kunstonderwijs. We hielden in de analyses rekening met de onderwijsvorm, omdat leerlingen in het technisch en beroepsonderwijs doorgaans zwakkere schoolprestaties neerzetten dan leerlingen in het algemeen onderwijs (Van Houtte, 2004a). De onderwijsvorm werd opgenomen als een dummyvariabele, met het algemeen onderwijs als referentiecategorie. In het derde model voegden we een maat van ondersteuning toe en vier indicatoren van discriminatie omdat het hebben van ondersteunende relaties op school en thuis een positieve invloed heeft op schoolprestaties (Pearson et al., 2007; Murdock & Bolch, 2005), terwijl de ervaring van discriminatie op school een negatieve invloed heeft (Birkett, Espelage, & Koenig, 2009; Kosciw et al., 2010; Murdock & Bolch, 2005; Seelman et al., 2011). Omdat we wilden vergelijken tussen holebi- en heteroseksuele leerlingen, konden we niet louter focussen op homonegatieve discriminatie, maar gebruikten we algemene maten van discriminatie en pesten. In het finale model introduceerden we de twee indicatoren van welbevinden, gezien het hoofddoel van de studie was na te gaan of de hogere faalkans van holebileerlingen verklaard kon worden door hun welbevinden. We voegden, ten slotte, een interactieterm toe van geslacht en seksuele identificatie om mogelijke geslachtsverschillen vast te stellen.

Variabelen

De centrale determinant, seksuele identificatie, is gemeten met behulp van de Kinsey-schaal (Kinsey, Pomeroy, & Martin, 1948). De respondenten gaven aan hoe ze zichzelf identificeren op een zevenpuntenschaal, van exclusief heteroseksueel (1) tot exclusief homoseksueel (7). We voegden een achtste categorie 'ik weet het niet' toe, maar sloten de respondenten die deze categorie aanduiden uit bij de analyse ($N=66$). Omdat deze studie als doel had heteroseksuele en hobileerlingen met elkaar te vergelijken, hercodeerden we de antwoorden op de schaal in een dichotome variabele met twee waarden, heteroseksueel (0) en hobile (1). De categorie "heteroseksueel" bestond uit de eerste twee categorieën van de Kinsey-schaal ('exclusief heteroseksueel' ($N=1.247$) en 'veel meer heteroseksueel dan homoseksueel' ($N=270$)). De hobilecategorie omvatte de vijf andere categorieën ('een beetje meer heteroseksueel dan homoseksueel' ($N=33$); 'even heteroseksueel als homoseksueel' ($N=25$); 'een beetje meer homoseksueel dan heteroseksueel' ($N=16$); 'veel meer homoseksueel dan heteroseksueel' ($N=40$) en 'exclusief homoseksueel' ($N=48$)). Op die manier werd 90.4% ($N=1517$) van de respondenten gecategoriseerd als heteroseksueel en 9.6% ($N=162$) als hobile (zie Tabel 1).

In het Vlaamse onderwijsstelsel ontvangen leerlingen op het einde van elk schooljaar een attest dat aangeeft of ze hun huidige onderwijsrichting kunnen vervolgen of niet. Een A-attest betekent dat de leerling geslaagd is en mag overgaan naar het volgende jaar in dezelfde studierichting. Een B-attest houdt in dat de leerling wel mag overgaan, maar een andere, doorgaans lager gewaardeerde, studierichting moet volgen. Bij een C-attest mag de leerling niet overgaan naar het volgende jaar en moet hij of zij zijn of haar jaar overdoen. Zowel een B- als een C-attest wordt beschouwd als falen. In lijn met andere studies, gebruikten we deze attesten als een maat voor schoolprestaties (Van Houtte, 2004a). We vroegen de respondenten welke attesten ze de afgelopen jaren hadden gekregen, en creëerden een variabele met code 0 indien de respondent altijd een A-attest had gekregen (63.7%, $N=1077$), en code 1 indien de respondent ooit een B- of C-attest kreeg (36.3%, $N=615$) en dus tenminste een keer in de schoolloopbaan gefaald had (Tabel 1).

De schaal om steun te meten was gebaseerd op de Unsupportive Social Interactions Inventory (USII) van Ingram, Betz, Mindes, Schmitt, & Smith (2001). Het oorspronkelijke instrument werd ingekort tot twaalf items, met drie antwoordcategorieën. Een lage score betekende dat de respondenten weinig niet-ondersteunende reacties hadden ervaren, een hoge score veel niet-ondersteunende reacties (Cronbach's $\alpha = 0.86$, $N=1556$). De hobile's ervoeren iets meer niet-ondersteunende reacties dan de heteroseksuelen (Tabel 1).

Gepest worden werd gemeten aan de hand van drie variabelen gebaseerd op instrumenten van Utsey (1998) en Krieger, Smith, Naishadham, Hartman en Bar-

beau (2005), met name 'Hoeveel keer ben je de laatste zes maanden beledigd of belachelijk gemaakt', '...bespuugd of geslagen', '...bedreigd'. De respondenten konden antwoorden met 'nooit' (0), 'zelden', 'soms', 'vaak' en 'zeer vaak' (4). Deze items werden gehercodeerd in binaire maten, met score 0 indien de respondent dit soort van pesten nooit ervaren had, en score 1 indien de respondent dit minstens zelden ervaren had. De meerderheid van de respondenten was minstens zelden beledigd of belachelijk gemaakt (78.3%; $N=1218$), maar nooit bespuugd of geslagen (80.7%; $N=1256$) of bedreigd (77.6%; $N=1207$) (Tabel 1). De hobile's in de steekproef waren significant iets meer beledigd of belachelijk gemaakt dan de heteroseksuelen (Tabel 2).

Gepercipieerde discriminatie door leerkrachten werd gemeten door middel van een subschaal van Al-Methen en Wilkinson (1998), bestaande uit zes items met telkens vijf antwoordcategorieën (0-4). Een lage score betekende weinig gepercipieerde discriminatie, een hoge score veel (Cronbach's $\alpha: 0.84$, $N=1662$) (Tabel 1). De hobile's en heteroseksuelen in de steekproef verschilden niet significant in termen van ervaren discriminatie (Tabel 2).

Depressieve symptomen werden gemeten aan de hand van de CES-D schaal van Radloff (1977), bestaande uit 20 items die verschillende niet-klinische symptomen van depressie meten. De respondenten konden voor elk symptoom aangeven hoe vaak ze het ervaren hadden gedurende de afgelopen week, met antwoordcategorieën gaande van nooit (1) tot zeer vaak (5) (Cronbach's $\alpha: 0.93$, $N=1598$) (Tabel 1). De hobile's manifesteerden significant meer depressieve symptomen dan de heteroseksuelen (Tabel 2).

Zelfwaardering omvat in welke mate een persoon zichzelf aanvaardt zoals hij of zij is en bestond uit een Likertschaal geïnspireerd op zowel de Revised Janis-Field Scale (Eagly, 1967) als de Rosenberg Self-Concept Scale (Rosenberg, 1963). De schaal telde twaalf items, met vijf antwoordcategorieën (0-4). Een hoge score betekende een hogere zelfwaardering (Cronbach's $\alpha = 0.90$, $N=1604$) (Tabel 1). De hobile's in de steekproef hadden een licht significant lagere zelfwaardering dan de heteroseksuelen (Tabel 2).

Resultaten

De kruistabel laat zien dat bij meisjes seksuele identificatie en falen op school significant, maar zwak, verband hielden (Cramer's $V = 0.108$; $p < 0.001$; Tabel 3). Lesbische en biseksuele meisjes presteerden het slechtst, en kregen meer B- of C-attesten dan heteroseksuele meisjes (50% vs. 32.7%) en heteroseksuele jongens (40.9%). Homo- en biseksuele jongens presteerden het best en kregen minder B- of C-attesten (29.7%) dan heteroseksuele jongens en niet-heteroseksuele meisjes.

De correlatiematrix (Tabel 2) bevestigt dat hobilejongeren meer depressieve symptomen rapporteerden ($r=0.14$; $p < 0.001$) en een lagere zelfwaardering ($r=-0.07$; $p < 0.01$). Respondenten die meer depressieve sympto-

Tabel 2. *Correlatiematrix*

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Seksuele identificatie	-0.003	0.087***	0.097***	-0.043	0.067*	0.017	0.044	0.140***	-0.071**	0,037
2 Geslacht		-0.009	0.006	-0.136***	-0.018	-0.110***	-0.159***	0.147***	-0.155***	-0,054*
3 Leeftijd			0.002	-0.039	-0.029	-0.123***	-0.011	0.014	0.075**	0,288***
4 Niet-ondersteunende interacties				0.223***	0.134***	0.171***	0.161***	0.429***	-0.293***	0.032
5 Discriminatie leerkrachten					0.070**	0.147***	0.154***	0.215***	-0.212***	0.075**
6 Beledigd of belachelijk gemaakt						0.214***	0.220***	0.185***	-0.172***	0.01
7 Bespuugd of geslagen							0.397***	0.172***	-0.189***	0,071**
8 Bedreigd								0.192***	-0.144***	0,04
9 Depressieve symptomen									-0.600***	0.055*
10 Zelfwaardering										-0,039
11 B of C attest										

Noot: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$
 $N=1745$

Tabel 3. *Kruistabel falen naar seksuele identificatie en geslacht*

		Falen		
		Tenminste 1 B of C	Nooit B of C	Totaal
Seksuele identificatie	Heteroseksuele jongen	233 40.9%	337 59.1%	570 100%
	Heteroseksueel meisje	295 32.7%	606 67.3%	901 100%
	Holebi-jongen	19 29.7%	45 70.3%	64 100%
	Holebi-meisje	48 50%	48 50%	96 100%

Noot: Cramer's $V=0.108$ ($p < 0.001$)

men rapporteerden, kregen vaker een B- of C-atteest ($r=0.06$; $p < 0.05$), maar zelfwaardering en falen waren niet significant gecorreleerd.

Het eerste regressiemodel toonde dat seksuele identificatie geen directe impact had op falen op school. In het tweede model voegden we geslacht, leeftijd en onderwijsvorm toe als controlevariabelen, wat de verklaarde variantie deed toenemen van 0.2% tot 29.6% (Tabel 4). Geslacht bleek geen significante impact te hebben op falen, maar leeftijd en onderwijsvorm wel. Oudere leerlingen ($OR=1.50$; $p < 0.001$) en leerlingen in het kunstonderwijs ($OR=3.83$; $p < 0.001$); het technisch onderwijs ($OR=6.39$; $p < 0.001$); en het beroepsonderwijs ($OR=4.68$; $p < 0.001$;) hadden een grotere kans op een B- of C-atteest dan jongere leerlingen en leerlingen in het algemeen onderwijs. In het derde model voegden we de maten voor steun en gepercipieerde discriminatie toe, wat de verklaarde variantie op 30.5% bracht. Steun bleek niet significant gerelateerd aan falen, maar leerlingen die meer discriminatie door leerkrachten rapporteerden ($OR=1.20$; $p < 0.05$) en leerlingen die aan-

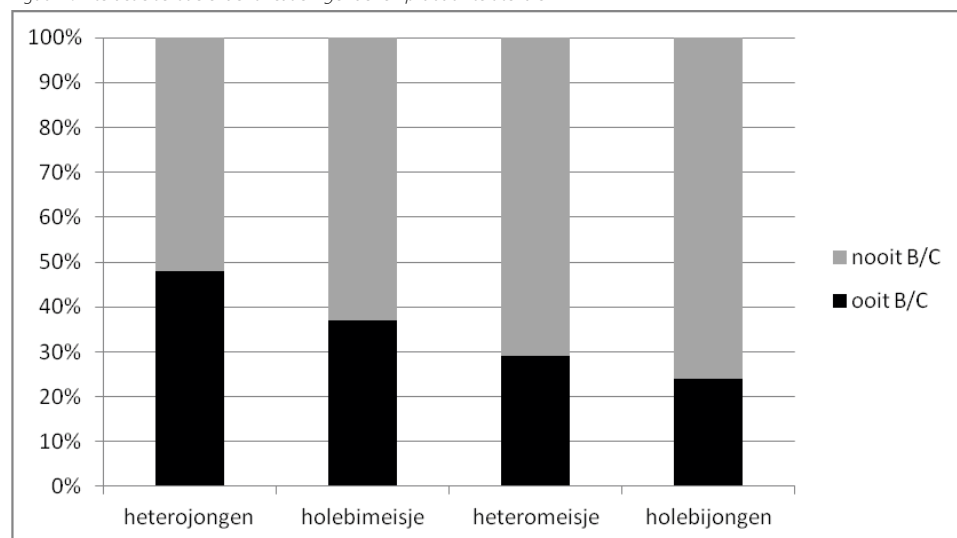
gaven bespuugd of geslagen te zijn ($OR=1.46$; $p < 0.05$) behaalden vaker een B- of C-atteest. De indicatoren voor welbevinden werden toegevoegd in het vierde model, maar waren niet significant gerelateerd aan falen op school. Ze deden de verklaarde variantie ook niet toenemen. Het verband tussen gepercipieerde discriminatie door leerkrachten en falen bleek echter niet langer significant na toevoegen van zelfwaardering en depressieve symptomen. In het vijfde en laatste model voegden we, ten slotte, een interactieterm toe van geslacht en seksuele identificatie, die aangaf dat het risico op een B- of C-atteest kleiner was voor homo- en biseksuele jongens dan voor heteroseksuele jongens, maar groter voor lesbische en biseksuele meisjes dan voor heteroseksuele meisjes ($OR=3.33$, $p < 0.01$; Figuur 1). De interactie liet ook zien dat heteroseksuele jongens vaker dan heteroseksuele meisjes een B- of C-atteest kregen, terwijl lesbische en biseksuele meisjes juist vaker dan homo- en biseksuele jongens een B- of C-atteest kregen (Tabel 4).

Tabel 4. Resultaten logistische regressieanalyse: odds ratios

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Seksuele identificatie: holebi	1.274	1.162	1.180	1.136	0.553
Geslacht: meisje		0.942	0.991	0.943	0.828
Leeftijd		1.502***	1.529***	1.531***	1.531***
Onderwijsvorm (ref: algemeen)		***	***	***	***
Kunst		3.829***	3.951***	4.076***	3.997***
Technisch		6.387***	6.374***	6.353***	6.270***
Beroeps		4.681***	4.726***	4.755***	4.810***
Niet-ondersteunende interacties			0.917	0.854	0.852
Discriminatie leerkrachten			1.198*	1.169	1.159
Beledigd of belachelijk gemaakt			1.201	1.173	1.190
Bespuugd of geslagen			1.463*	1.426*	1.408
Bedreigd			0.826	0.815	0.798
Depressieve symptomen				1.120	1.147
Zelfwaardering				0.943	0.969
Seksuele id x geslacht					3.330**
Constante	0.542***	0.000***	0.000***	0.000***	0.000***
Nagelkerke R ²	0.002	0.296***	0.305***	0.306***	0.312***
N	1442				

Noot: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Figuur 1. Interactie seksuele identificatie x gender en probabieliteit te falen



Noot: interactie-effect is significant, $p < .01$

Discussie

De resultaten laten zien dat lesbische en biseksuele meisjes iets vaker falen dan heteroseksuele meisjes en homo- en biseksuele jongens – maar het verband is klein. In tegenstelling tot onze verwachtingen, houdt dit verschil geen verband met het lagere welbevinden van niet-heteroseksuele meisjes, al vertonen holebi-

leerlingen wel meer depressieve symptomen en een lagere zelfwaardering dan heteroleerlingen. In tegenstelling tot de meisjes, vinden we dat het risico op een B- of C-attest juist lager is bij homo- en biseksuele jongens in vergelijking met heteroseksuele jongens. Hoewel het meeste voorgaande onderzoek vond dat homoseksuele jongens slechter presteren dan heteroseksuele jon-

gens (bv. Kosciw et al., 2010), ligt onze bevinding wel in lijn met andere studies op dezelfde data die tonen dat homoseksuele jongens zich niet minder goed thuis voelen op school (Aerts, Van Houtte, Dewaele, Cox, & Vincke, 2012) of niet minder gemotiveerd zijn (Aerts, Van Houtte, Dewaele, Cox, & Vincke, 2014) dan heteroseksuele jongens.

Over het algemeen wordt gevonden dat jongens slechter presteren op school dan meisjes (Van Houtte, 2004b), en goede schoolprestaties worden vaak gezien als een typische eigenschap van meisjes (Burke, 1989; Richardson, Koller, & Katz, 1986). Stereotiep vrouwelijk gedrag, zoals verantwoordelijkheid, stiptheid en samenwerkingsgerichtheid, wordt doorgaans sterk geapprecieerd door leerkrachten, wat in het voordeel kan spelen van meisjes (Beaman, Wheldall, & Kemp, 2006; Younger, Warrington, & Williams, 1999). Deze studie suggereert dat dit misschien wel het geval is voor heteroseksuele leerlingen, maar niet noodzakelijk voor holebilerlingen. De vraag in welke mate homomannen en lesbische vrouwen respectievelijk meer en minder vrouwelijke kenmerken vertonen dan heteromannen en -vrouwen intrigeert onderzoekers in verschillende disciplines (Bailey & Zucker, 1995; Lippa, 2000). De conclusies van onderzoek naar het verband tussen geslachtsgerelateerde eigenschappen en seksuele oriëntatie verschillen echter afhankelijk van hoe die geslachtsgerelateerde eigenschappen gemeten worden (Lippa, 2000). Maar het zou dus best kunnen zijn dat niet zozeer het feit of men een jongen of een meisje is, bepaalt hoe iemand zich op school gedraagt en wordt gepercipieerd, maar wel hoe mannelijk of vrouwelijk die persoon is. Gedisciplineerd en gestructureerd werken, goed presteren, plichtsbewustzijn, etc. kunnen dan misschien wel typisch vrouwelijk zijn, maar komen niet alleen bij meisjes voor - en vice versa (Van Tieghem, Vermeersch, & Van Houtte, 2014). Uit onderzoek blijkt dat zowel bij jongens als bij meisjes meer vrouwelijke kenmerken leiden tot betere schoolprestaties (Burke, 1989). Als we veronderstellen dat mannelijke homoseksualiteit samengaat met een meer feminie genderidentiteit - wat overigens niet volgens elk onderzoek vanzelfsprekend is (Bailey & Zucker, 1995; Lakkis, Ricciardelli, & Williams, 1999; Lippa, 2000) -, zou dit in het voordeel kunnen spelen van homoseksuele jongens. Verder onderzoek naar verschillen en gelijkenissen in geslachtsspecifiek gedrag tussen heteroseksuele en holebi-jongeren, en de mogelijke impact op schoolprestaties en falen, is aanbevolen.

De aanvaarding van homoseksualiteit varieert sterk van land tot land. De data waarop deze studie gebaseerd is, zijn verzameld in Vlaanderen (België). België is gekend als een betrekkelijk holebivriendelijk land, een perceptie die wordt gereflecteerd in de legale gelijkgeschakeling van holebi's. België heeft een anti-discriminatiewet met specifieke verwijzing naar holebi's. Koppels met hetzelfde geslacht kunnen bovendien trouwen en kinderen adopteren (Borghs & Eeckhout,

2009). Samen met deze politieke en legale aanpassingen, is het sociale klimaat in België de laatste tien jaar aanzienlijk veranderd, waarbij de afkeuring van homoseksualiteit significant is afgenomen (Meeusen & Hooghe, 2013). De specifieke Belgische context met betrekking tot holebirechten biedt een uniek perspectief. Wanneer holebilerlingen vaker falen op school omwille van een lager welbevinden, niettegenstaande een eerder gunstige context zoals de Belgische, kunnen grotere problemen worden verwacht in meer nadelige situaties. We vinden echter dat holebilerlingen - althans de jongens - niet vaker falen dan hetero's, wat erop zou kunnen wijzen dat een gunstig holebiklimaat zoals het Belgische, positieve gevolgen heeft voor de schoolloopbaan van holebi's. Nochtans is vastgesteld dat ook in België, net als in andere Europese landen, negatieve reacties ten aanzien van holebilerlingen nog steeds heel gewoon zijn op school. België scoort op dat vlak in Europees perspectief in de middenmoot (FRA, 2013). Er is wel aangetoond dat homonegatieve attitudes afnemen bij opgroeiende jongeren: jonge adolescenten (leeftijd 12 tot 15 jaar) hebben een meer homonegatieve instelling in vergelijking met jongvolwassenen (Dewaele, Vincke, Cox, & Dhaenens, 2009).

Deze studie heeft een aantal beperkingen. Vooreerst gebruikten we geen toevalssteekproef van respondenten omdat holebi's een verborgen populatie zijn in de samenleving, wat het onmogelijk maakt een representatieve steekproef te selecteren. Om voldoende holebilerlingen te bereiken om een valide vergelijking te kunnen maken, maakten we gebruik van een online bevraging om de data te verzamelen, omdat deze het mogelijk maakt een grote groep van potentiële respondenten te bereiken binnen een relatief kort tijdsbestek. Een ander voordeel van online bevragingen is hun anonimiteit. Dit kan de kans vergroten dat holebi's participeren aan het onderzoek en bereid zijn informatie te geven over gevoelige onderwerpen, zoals seksuele identiteit. Online bevragingen leiden echter ook tot een ongekend selectie-effect, gezien respondenten zelf kiezen of ze al dan niet deelnemen. Zo bestaat de mogelijkheid dat holebi's met een moeilijke schoolloopbaan, met veel faalervaringen, ervoor geopteerd hebben niet deel te nemen. In dit geval blijft de vraag dan wel waarom dit wel zo zou zijn bij holebi's en niet bij hetero's, en wel bij holebi-jongens en niet bij holebimeisjes, gezien we bij lesbische meisjes wel degelijk de verwachte grotere kans op falen vinden. Het in deze data vastgestelde percentage leerlingen dat ooit een B- of C-attest behaalde, komt overeen met het in een representatieve steekproef vastgestelde percentage (36%, Van Houtte et al., 2005).

Ondanks het gebruik van een online bevraging is het aantal holebi's in deze steekproef nog steeds klein, waardoor de resultaten van jongens en meisjes moeilijk in dieper detail te vergelijken zijn. Ook ervaringen van biseksuele leerlingen kunnen niet in het bijzonder bestudeerd worden gezien de kleine aantallen.

Een andere beperking is de binaire meting van seksuele identificatie. De maat is gebaseerd op de Kinsey-schaal, die individuen op een zevenpuntenschaal plaatst. Door de respondenten opnieuw in twee afgescheiden categorieën op te delen doen we de poging af te stappen van rigide categorieën van seksuele identificatie helemaal teniet. Om heteroseksuele en homo-seksuele leerlingen met elkaar te kunnen vergelijken, was dit echter een noodzakelijke stap, gegeven de kleine aantallen. Een andere beperking van het gebruik van de Kinsey-schaal is dat ze de indruk geeft van een vaste, statische seksuele identificatie, terwijl mensen kunnen variëren in waar ze zich situeren gedurende verschillende levensfasen.

Een laatste beperking van de studie is dat de gebruikte prestatie maat – ooit gefaald – niet toelaat te bepalen of het falen plaatsvond voor, tijdens of (lang) na het *coming-out* proces.

Deze studie heeft getoond dat lesbische en biseksuele meisjes vaker falen in het secundair onderwijs dan heteroseksuele meisjes en homo- en biseksuele jongens, al moet in acht genomen worden dat het om zeer kleine verbanden gaat. Verder onderzoek is nodig om deze bevinding te bevestigen. Hierbij moet zo goed als mogelijk gestreefd worden naar representatieve data die een vergelijking van hetero's en holebi's mogelijk maken. Belangrijk voor toekomstig onderzoek naar de schoolloopbanen van holebi- en heteroleerlingen is in ieder geval dat er rekening gehouden wordt met mogelijke genderverschillen. Uit dit onderzoek bleek dat vooral lesbische en biseksuele meisjes het slechter doen op school, maar we hebben niet helemaal kunnen blootleggen waarom hun seksuele identificatie een negatiever effect heeft dan die van homo- en biseksuele jongens. Het kan daarom interessant zijn niet alleen te kijken naar de kwetsbare positie van meisjes, maar ook naar de sterke positie van holebijongens, en na te gaan waarom zij het beter doen dan lesbische meisjes en heterojongens. Een interessant pad voor toekomstig onderzoek is daarbij het mogelijke verband tussen seksuele identificatie en geslachtsspecifieke eigenschappen. Het is best mogelijk dat lesbische meisjes vaker falen omdat ze minder vrouwelijke trekken hebben die doorgaans geassocieerd worden met goede schoolprestaties. Hoe dan ook, de kwetsbare positie van lesbische en biseksuele meisjes vormt een belangrijk aandachtspunt, niet alleen voor onderzoekers, maar ook voor beleidsmensen en schoolleiders.

Literatuur

- Aerts, S., Van Houtte, M., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke, J. (2012). Sense of belonging in secondary schools: A survey of LGB and heterosexual students in Flanders. *Journal of Homosexuality*, 59, 90-113.
- Aerts, S., Van Houtte, M., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke, J. (2014). School motivation in secondary schools: A survey of LGB and heterosexual students in Flanders. *Youth & Society* (in press).
- Al-Methen, A. E., & Wilkinson, W. J. (1998). Perceived causes of failure among secondary school students. *Research in Education*, 48, 26-41.
- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21, 467-484.
- Bailey, J. M., & Zucker, K. J. (1995). Childhood sex-typed behavior and sexual orientation: A conceptual analysis and quantitative review. *Developmental Psychology*, 31, 43-55.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58, 339-366.
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate and negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 989-1000.
- Borghs, P., & Eeckhout, B. (2009). LGB rights in Belgium, 1999-2007: A historical survey of a velvet revolution. *International Journal of Law, Policy and the Family*, 24, 1-28.
- Bos, H. M. W., Sandfort, T. G. M., de Bruyn, E. H., & Hakvoort, E. M. (2008). Same-sex attraction, social relationships, psychosocial functioning, and school performance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 44, 59-68.
- Brutsaert, H. (1993). *School, gezin en welbevinden*. Leuven: Garant.
- Burke, P. J. (1989). Gender identity, sex, and school performance. *Social Psychology Quarterly*, 52, 159-169.
- D'Augelli, A. R. (2006). Developmental and contextual factors and mental health among lesbian, gay, and bisexual youth. In A. M. Omoto & A. S. Kurtzman (Eds.), *Sexual orientation and mental health: examining identity and development in lesbian, gay, and bisexual people* (pp. 37-53). Washington, DC: American Psychological Association.
- D'Augelli, A. R., Hershberger, S. L., & Pilkington, N. W. (2001). Suicidality patterns and sexual orientation-related factors among lesbian, gay, and bisexual youths. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 31, 250-264.
- Dewaele, A., Vincke, J., Van Houtte, M., & Cox, N. (2008). *De schoolloopbanen van holebi- en heterojongeren*. Antwerpen/Hasselt: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Dewaele, A., Vincke, J., Cox, N., & Dhaenens, F. (2009). *Het discours van jongeren over gender en holebiseksualiteit. Over flexen, players en metroseksuelen*. Antwerpen/Hasselt: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- DiPlacido, J. (1998). Minority stress among lesbians, gay men, and bisexuals: A consequence of heterosexism, homophobia, and stigmatization. In G. Herek (Ed.), *Stigma and sexual orientation* (pp. 138-159). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eagly, A. (1967). Involvement as a determinant of response to favorable and unfavorable information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 1-15.
- Fergusson, D. M., & Woodward, L. J. (2002). Mental health, educational, and social role outcomes of adolescents with depression. *Archives of General Psychiatry*, 59, 225-231.
- FRA – European Union Agency for Fundamental Rights (2013). *EU LGBT survey. European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance*. Retrieved from http://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_en.pdf
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Ingram, K. M., Betz, N. E., Mindes, E. J., Schmitt, M. M., & Smith, N. G. (2001). Unsupportive responses from others concerning a stressful life event: Development of the unsupportive social interactions inventory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20, 173-207.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (1948). *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: Saunders.

- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M., & Bartkiewicz, M. J. (2010). *The 2009 national school climate survey. The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Krieger, N., Smith, K., Naishadham, D., Hartman, C., & Barbeau, E. M. (2005). Experiences of discrimination: Validity and reliability of a self-report measure for population health research on racism and health. *Social Science and Medicine*, *61*, 1576-1596.
- Lakkis, J., Ricciardelli, L. A., & Williams, R. J. (1999). Role of sexual orientation and gender-related traits in disordered eating. *Sex Roles*, *41*, 1-16.
- Lippa, R. A. (2000). Gender-related traits in gay men, lesbian women, and heterosexual men and women: The virtual identity of homosexual-heterosexual diagnosticity and gender diagnosticity. *Journal of Personality*, *68*(5), 899-926.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradovic, J., Riley, J. R. ... Tellegen A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 Years. *Developmental Psychology*, *41*, 733-746.
- Meeusen, C., & Hooghe, M. (2013). *Periode, cohorte of intergenerationale vervanging? Een verklaring voor de daling in de afkeuring van homoseksualiteit in België*. Stablieiteit en verandering in Europa. Proceedings Vierde Nederlandse Workshop European Social Survey (Dans Symposium Publications, 7).
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, *129*, 674-697.
- Murdock, T. B., & Bolch, M. B. (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and bisexual (LGB) high school youth: Variable and person-centered analyses. *Psychology in the Schools*, *42*, 159-172.
- Needham, B. L., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social Problems*, *51*, 569-586.
- Pearson, J., Muller, C., & Wilkinson, L. (2007). Adolescent same-sex attraction and academic outcomes: The role of school attachment and engagement. *Social Problems*, *54*, 523-542.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, *1*, 385-401.
- Richardson, S. A., Koller, H., & Katz, M. (1986). Factors leading to differences in the school performance of boys and girls. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, *7*, 49-55.
- Rosenberg, M. (1963). Parental interest and children's self-conceptions. *Sociometry*, *26*, 35-49.
- Russell, S. T., Seif, H., & Truong, N. L. (2001). School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study. *Journal of Adolescence*, *24*, 111-127.
- Sandfort, T. G. M., Bos, H. M. W., Collier, K. L., & Metselaar, M. (2010). School environment and the mental health of sexual minority youths: A study among Dutch young adolescents. *American Journal of Public Health*, *100*, 1696-1700.
- Seelman, K. L., Walls, N. E., Hazel, C., & Wisneski, H. (2011). Student school engagement among sexual minority students: Understanding the contributors to predicting academic outcomes. *Journal of Social Service Research*, *38*, 3-17.
- Ueno, K. (2005). Sexual orientation and psychological distress in adolescence: Examining interpersonal stressors and social support processes. *Social Psychology Quarterly*, *68*, 258-277.
- Underwood, D., Kim, H., & Matier, M. (2000). *To mail or to web: Comparisons of survey response rates and respondent characteristics*. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research. Cincinnati, OH.
- Utsey, S. O. (1998). Assessing the stressful effects of racism: A review of instrumentation. *Journal of Black Psychology*, *24*, 269-288.
- Van Houtte, M. (2004a). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, *110*, 388.
- Van Houtte, M. (2004b). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, *30*, 159-172.
- 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 (niet gepubliceerd)*. Gent, Vakgroep Sociologie.
- Van Tieghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (in press). Why "gender" disappeared from the gender gap: (Re-)introducing gender identity theory to educational gender gap research. *Social Psychology of Education*.
- Younger, M., Warrington, M., & Williams, J. (1999). The gender gap and classroom interactions: Reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, *20*, 325-341.

Summary

The role of wellbeing in the influence of sexual identification on failure in Flemish secondary education.

International research repeatedly demonstrated poorer educational achievement of LGB students in comparison to heterosexual students. At the same time, it is well established that LGB youth suffers from a lower well-being. This study focuses on differences in school failure between LGB and heterosexual secondary school students in Flanders. The main hypothesis is that LGB students fail more because they experience lower psychological well-being. The analyses are based on the Zzzip@Youth data, which are collected from 1,745 secondary school students using an online survey. Use is made of step-wise logistic regression analysis, which shows that sexual identification in itself was not related to school failure, but the introduction of an interaction effect combining sexual identification and gender showed that the odds of failing were higher for sexual minority girls than for heterosexual girls and sexual minority boys. Contrary to the expectations, this apparently vulnerable position of sexual minority girls was not explained by their lower levels of psychological well-being. Alternative explanations for these findings and ideas for further research are discussed.

Keywords: LGB studies, well-being, sexual identification, school failure

Trefwoorden: holebistudie, welbevinden, seksuele identificatie, falen