GENDER(EN)

OVER DE CONSTRUCTIE EN DECONSTRUCTIE VAN GENDER BIJ VLAAMSE JONGEREN

Gender(en)

Over de constructie en deconstructie van gender bij Vlaamse jongeren

Bram Spruyt en Jessy Siongers (red.)

Acco Leuven / Den Haag

Eerste druk: 2014

Gepubliceerd door
Uitgeverij Acco, Blijde Inkomststraat 22, 3000 Leuven (België)
E-mail: uitgeverij@acco.be – Website: www.uitgeverijacco.be / www. uitgeverijacco.nl

Voor Nederland:
Acco Nederland, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland
E-mail: info@uitgeverijacco.nl – Website: www.uitgeverijacco.nl

Omslagontwerp: www.frisco-ontwerpbureau.be

© 2014 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)
Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.
No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.

D/2014/0543/284 NUR 740 ISBN 978-90-334-9803-9

Inhoud

Lijst van tabellen en figuren 15

Inleiding 21
Bram Spruyt & Jessy Siongers

Vrije tijd

In het culturele spoor van...? Genderspecifieke intergenerationele overdracht van sociale en culturele participatie 37
Jessy Siongers & Wendy Smits

1. Inleiding 37

2. Theoretische achtergrond 38
   - 2.1 Mechanismen in intergenerationele overdracht 38
   - 2.2 Klassengebonden opvoedingsstijlen 39
   - 2.3 Gendergebonden intergenerationele overdracht 41
     - 2.3.1 Differentiële effectenmodel (vanuit ouders) 41
     - 2.3.2 Differentiële effectenmodel (kinderen) 42
     - 2.3.3 Ouderlijk equivalentiemodel 43
     - 2.3.4 Same-sex model 43

3. Data en operationalisering 45
   - 3.1 Data 45
   - 3.2 Operationalisering indicatoren 45

4. Overdracht van sociale ongelijkheden 47
   - 4.1 Beschrijvende analyses 47
   - 4.2 Multigroep structurele modellen 48

5. Besluit 54

Bibliografie 55

Genderverschillen in cultuurparticipatie bij jongeren 59
Jessy Siongers & John Lievens

1. Inleiding 59

2. Theoretische achtergrond 60
   2.1. Culturele socialisatie: intersecties tussen klasse en gender 61
   2.2. Doing gender 63

3. Data en indicatoren 66
   3.1. Afhankelijke variabelen 66
   3.2. Onafhankelijke variabelen 67

4. Resultaten 69
   4.1. Genderverschillen inzake highbrow cultuurparticipatie en -perceptie 69
   4.2. Op zoek naar verklaringen voor genderverschillen 70

5. Besluit 76

Bibliografie 78

Paardenmeisjes: de ondergewaardeerde subcultuur? 81
Linda Duits, Pedro De Bruyckere & Liselotte Deppenbroek

1. Inleiding 81

2. Subcultureel onderzoek 82

3. De bekende onbekende 85

4. Methode 86
   4.1 Participerende observatie 87
   4.2 Interviews 87
   4.3 Vragenlijst 88
   4.4 Toestemming 88
   4.5 Data-analyse 88

5. De manege en de meisjes 88
   5.1 Beleving 90

6. Subculturele elementen 91
   6.1 Stijl en vriendschap 91
   6.2 Media 92
   6.3 Ontsnapping en verzet 93

7. Besluit 94

Bibliografie 95

Dansen = kansen voor meisjes in maatschappelijk kwetsbare posities 99
Hebe Schaillée & Marc Theeboom

1. Inleiding 99
2. Maatschappelijke kwetsbaarheid 99
3. De sportparticipatie van maatschappelijk kwetsbare meisjes 100
4. De rol van sport 101
   - 4.1 De sportbegeleider 101
   - 4.2 Type van activiteit 102
5. Context en methode 103
   - 5.1 Zwartberg 104
   - 5.2 JES 104
   - 5.3 Let's Go Urban 104
   - 5.4 Verschillend maar toch gelijkaardig 105
6. Onderzoeksopzet 105
   - 6.1 Respondenten 106
7. Ervaringen van meisjes 107
   - 7.1 Toegankelijkheid 107
   - 7.2 Meisjes over de rol van leeftijdsgenoten 107
   - 7.3 Meisjes over de leden van het begeleidingsteam 108
   - 7.4 Meisjes over de persoonlijke meerwaarde 110
8. Discussie 111
9. Besluit 113

Bibliografie 114

De toegankelijkheid van het vrijetijdsaanbod voor jongeren uit seksuele minderheden: focus op geaardheid en gender 117
Wouter Leerman, Tineke Van de Walle & Lieve Bradt

1. Inleiding 117
2. De toegankelijkheid van de georganiseerde vrije tijd 118
   - 2.1 Toegankelijkheid in perspectief 118
   - 2.2 Dimensies van (on)toegankelijkheid 119
3. Jongeren uit seksuele minderheden en vrije tijd 120
   - 3.1 Seksuele minderheden: holebi en/of gender? 120
   - 3.2 Uitsluiting, een realiteit? 120
   - 3.3 Jongeren… 122

4. Methodologie: de life history-benadering 122

5. Bevindingen 124
   5.1 Het ís een issue 124
   5.2 Als je maar 'normaal' dóét 125
   5.3 Verschillen tussen vrijetijdssectoren/initiatieven? 125
   5.4 Zelfverhulling naar deelnemers en ouders toe 127
   5.5 De douchesituatie 127
   5.6 De B's in het holebi- en transgenderaanbod 128

6. Besluit 129

Bibliografie 130

Onderwijs

Genderverschillen in de schoolbeleving van jongeren uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent 135
Lieve Bradt & Tineke Van de Walle

1. Inleiding 135

2. Gender en schoolbeleving: een greep uit het onderzoek 136

3. Methodologie en gebruikte variabelen 138

4. Resultaten 140
   4.1 Verschillen in de schoolbeleving van jongens en meisjes 140
   4.2 Genderverschillen in verschillende populatiegroepen 143
   4.3 Determinanten van de dimensies van schoolbeleving 145
   4.4 Genderverschillen in de determinanten van schoolbeleving 147

5. Besluit 149

Bibliografie 152

Bijlagen 153

Een moeizame start van de secundaire schoolloopbaan: de rol van genderidentiteit en schoolverbondenheid 157
Dimitri Van Maele, Ellen Huyge, Wendelien Vantieghem & Mieke Van Houtte

1. Introductie 157

2. De genderkloof in het secundair onderwijs 158

3. Masculiniteitstheorie en populariteit 159

4. Genderidentiteit 161

5. De rol van schoolverbondenheid 162

6. Methodologie 163
   6.1 Data 163
   6.2 Onderzoeksdesign 164
   6.3 Variabelen 165

7. Resultaten 167

8. Discussie 169
   8.1 Zittenblijven in relatie tot genderidentiteit en geslacht 170
   8.2 Kunnen de leerkracht en de school een rol spelen? 172

Bibliografie 173

Studiekeuze in het hoger onderwijs. Vrouwelijkheid en mannelijkheid 177
Ilse Laurijssen & Ignace Glorieux

1. Inleiding 177
   1.1 Onderwijsdeelname meisjes 177
   1.2 Genderspecifieke studiekeuzes 177

2. Sekserollen als verklaring voor de studiekeuze 178

3. Classificatie van studierichtingen 179

4. Data 181

5. Over de tijd: een stabiel keuzepatroon naar geslacht? 183

6. Vooropleiding, sociale achtergrond en studiekeuze 186
   6.1 De achtergrondkenmerken (operationalisering) 186
   6.2 Analysemethode 187
   6.3 Keuze interne versus externe studierichting 187
   6.4 Keuze organisch versus fysiek gerichte opleiding 188
   6.5 Interacties met geslacht 189

7. Besluit en discussie 192

Bibliografie 195

Genderverschillen in testprestaties: een literatuuroverzicht en toepassing op het toelatingsexamen (tand)arts 197
Lilith Roggemans, Bram Spruyt & Peter In't Veld

1. Inleiding 197

2. Verklaringen voor genderverschillen in wetenschappelijke kennis 198
2.1 Meisjes zijn minder goed in wiskunde en wetenschappen 199
2.2 Jongens zijn beter in meerkeuzevragen 199
2.3 Meisjes doen het beter op school 200
2.4 Jongens zijn beter in complexe vragen, nieuwe materie en abstracte vragen 200
2.5 Invloed van ouders, leerkrachten, sociale verwachtingen 201
2.6 Testangst en stereotype threat 201
2.7 Grotere variatie bij jongens 202

3. De toelatingsproef (tand)arts 203
3.1 Algemeen 203
3.2 Data en meetinstrumenten 205
3.3 Resultaten 207

4. Besluit en discussie 213

Bibliografie 215

Politiek

Politiek: iets voor jongens of meisjes? Een studie naar politieke participatie, political efficacy en politieke interesse 221
Ellen Quintelier

1. Inleiding 221

2. Genderverschillen in politiek engagement 222
2.1 Politieke participatie 222
2.2 Politieke interesse 223
2.3 Political efficacy 224

3. Traditionele verklaringen 224

4. Data en methoden 226

5. Variabelen 227

6. Resultaten 228

7. Besluit 232

Bibliografie 234

Seksisme bij jongeren in Vlaanderen. Verschillen in seksistische attitudes naargelang geslacht, leeftijd en onderwijsvorm 237
Lauren Vandenbossche, Gil Keppens & Bram Spruyt

1. Inleiding 237

2. Seksistische opvattingen 239
   2.1 Seksistische opvattingen gedefinieerd 239

3. Sociale verschillen in seksisme 240
   3.1 Verschillen tussen jongens en meisjes 241
   3.2 Leeftijdsverschillen 242
   3.3 Verschillen naar onderwijsvorm 242
   3.4 Interacties tussen geslacht, leeftijd en onderwijs 244

4. Data en methode 245
   4.1 Operationalisering 245

5. Resultaten 246
   5.1 De verspreiding van vier types seksisme bij Vlaamse jongeren 246
   5.2 Sociale verschillen in seksismeattitudes bij jongeren 249

6. Besluit en discussie 256

Bijlage 258

Bibliografie 258

Girls on the left, boys on the right? Genderverschillen in feministische attitudes bij 18- tot 30-jarige Vlaamse kiezers 261
Karen Celis, Lilith Roggemans & Bram Spruyt

1. Inleiding 261

2. Genderverschillen tussen en binnen politieke partijen 262

3. Opzet, onderzoeksvragen en data 264
   3.1 Methode 264

4. Resultaten 268

5. Besluit en discussie 273

Bibliografie 274

Welzijn

Jongeren, gender en geweld 279
Evi Verdonck, Stefaan Pleysier & Johan Put

1. Inleiding 279
2. Jongeren en de houding tegenover geweld 280
3. Gender en geweld 281
4. Onderzoeksopzet 283
   - 4.1 Focusgroepen 284
   - 4.2 Steekproef 285
   - 4.3 Dataverzameling 286
   - 4.4 Data-analyse 286
5. Geweld en genderspecifieke gedragsrepertoires 287
   - 5.1 Geweld als een reactie op provocatie 288
   - 5.2 Geweld en de peergroup 289
   - 5.3 Geweld voor de kick 292
   - 5.4 Kwetsbaarheid van meisjes bij potentieel gevaar 293
6. Besluit 294

Bibliografie 296

Bijlage: Onderzoeksmateriaal focusgroepen 298

Genderidentiteit en gevoelens van onveiligheid. Hoe culturele verwachtingspatronen het onveiligheidsgevoel bij Vlaamse adolescenten beïnvloeden 301
Diederik Cops & Stefaan Pleysier

1. Inleiding 301
2. De fear-crime paradox en het rationaliteitsdebat 302
3. Van ‘geslacht’ naar ‘gender’ 303
4. Gender in de adolescentie 305
5. Onderzoeksopzet 307
   - 5.1 Afhankelijke variabele: onveiligheidsgevoelens 307
   - 5.2 Onafhankelijke variabelen 308
6. Resultaten 310
7. Besluit en discussie 313

Bibliografie 315

Genderverschillen in psychopathologie bij adolescenten in gemeenschapsinstellingen 319
Lore Van Damme, Olivier Colins & Wouter Vanderplasschen

1. Inleiding 319
   - 1.1 Adolescentie als turbulente ontwikkelingsfase 319
   - 1.2 Gemeenschapsinstellingen 322
   - 1.3 Psychopathologie bij adolescenten in vrijheidsbeperkende voorzieningen 323
   - 1.4 Voorliggende studie 324

2. Methode 325
   - 2.1 Participanten 325
   - 2.2 Procedure 325
   - 2.3 Instrumenten 326
     - 2.3.1 Psychopathologie 326
     - 2.3.2 Socio-demografische karakteristieken 327
   - 2.4 Analyses 327

3. Resultaten 327

4. Discussie 330
   - 4.1 Hoge prevalentie van psychopathologie bij jongens en meisjes in gemeenschapsinstellingen 330
   - 4.2 Maatschappelijke implicaties 332
   - 4.3 Klinische implicaties 333
   - 4.4 Beperkingen van voorliggend en aanbevelingen voor verder onderzoek 335

Bibliografie 335

Auteursbiografieën 341

Lijst van tabellen en figuren

Tabellen

In het culturele spoor van...? Genderspecifieke intergenerationele overdracht van sociale en culturele participatie

Tabel 1. Hoofdcomponentenanalyse opvoedingsstijlen – componentladingen. 46
Tabel 2. Participatie en opvoedingsstijl van de jongeren en ouders naargelang geslacht (factorscores) (N = 2029). 47
Tabel 3. Opvoedingsstijl *concerted cultivation* naargelang geslacht ouder en kind. 48
Tabel 4. Gestandaardiseerde totale effecten basismodel en modelvergelijking. 50
Tabel 5. Gestandaardiseerde (ongestandaardiseerde) directe effecten voor de vier groepen (basismodel). 51

Genderverschillen in cultuurparticipatie bij jongeren

Tabel 1. Participatie aan highbrow culturele activiteiten (met vrienden of alleen) en perceptie van kunstmusea naargelang geslacht: percentage respondenten (n = 3633). 70
Tabel 2. Multilevel logistische regressieanalyses op al dan niet participeren aan highbrow activiteiten, *random intercept – fixed slope*-modellen (n = 2873). 72
Tabel 3. Multilevel regressieanalyse op perceptie kunstmusea, *random intercept - fixed slope*-modellen (n = 2759). 74

Genderverschillen in de schoolbeleving van jongeren uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent

Tabel 1. Beschrijving van de vijf somschalen van schoolbeleving. 139
Tabel 2. Vergelijking frequentieverdeling schoolwelbevinden voor jongens (M) en meisjes (V) uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent. 141

Tabel 3. Vergelijking frequentieverdeling contact met leerkrachten voor jongens (M) en meisjes (V) uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent. 141
Tabel 4. Vergelijking frequentieverdeling schoolwaardering voor jongens (M) en meisjes (V) uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent. 142
Tabel 5. Vergelijking frequentieverdeling studeermotivatie voor jongens (M) en meisjes (V) uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent. 142
Tabel 6. Vergelijking frequentieverdeling schoolse stimulatie voor jongens (M) en meisjes (V) uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent. 143
Tabel 7. Genderverschillen in gezinnen met minstens een hooggeschoolde ouder tegenover genderverschillen in midden- of laaggeschoolde gezinnen. 144
Tabel 8. Genderverschillen bij jongeren met beide ouders van Belgische afkomst tegenover genderverschillen bij jongeren met minstens een ouder van niet-Belgische afkomst. 145
Tabel 9. Verklarende factoren van (diverse dimensies van) schoolbeleving bij jongeren in het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent (ongestandaardiseerde coëfficiënten). 146
Tabel 10. Verklarende factoren van (diverse dimensies van) schoolbeleving bij jongens en meisjes in het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent (ongestandaardiseerde coëfficiënten). 148
Tabel 11. Ladingen en betrouwbaarheid van de schaal 'schoolwelbevinden'. 153
Tabel 12. Ladingen en betrouwbaarheid van de schaal 'relatie met de leerkracht'. 154
Tabel 13. Ladingen en betrouwbaarheid van de schaal 'schoolwaardering'. 154
Tabel 14. Ladingen en betrouwbaarheid van de schaal 'academische motivatie'. 154
Tabel 15. Ladingen en betrouwbaarheid van de schaal 'schoolse stimulatie'. 155
Tabel 16. Ladingen en betrouwbaarheid van de schaal 'negatief academisch en arbeidsmarktgericht toekomstperspectief' voor Gentse en Antwerpse 12- tot 18-jarigen. 155

Een moeizame start van de secundaire schoolloopbaan: de rol van genderidentiteit en schoolverbondenheid

Tabel 1. Beschrijvende statistieken (N = 6380). 166
Tabel 2. Geslachtsverschillen in attest, gendertypicaliteit en schoolverbondenheid. 168

Tabel 3. De kansenverhouding (ε^{β}) om respectievelijk een B- of C-attest te verkrijgen versus een A-attest op basis van multinomiale logistische multilevelanalyse. 168

Studiekeuze in het hoger onderwijs. Vrouwelijkheid en mannelijkheid

Tabel 1. Codering van de studiegebieden in de academische en professionele bachelors. 180
Tabel 2. Verdeling van generatiestudenten over de drie onderscheiden studierichtingen. 182
Tabel 3. Studiekeuze van generatiestudenten aan een universitaire opleiding. 184
Tabel 4. Studiekeuze van generatiestudenten aan een academisch gerichte bachelor. 184
Tabel 5. Studiekeuze van generatiestudenten aan een professioneel gerichte bachelor. 184
Tabel 6. Keuze voor een interne versus een externe studierichting in het eerste jaar hoger onderwijs. Effectparameters logistische regressies. 188
Tabel 7. Keuze voor een organische versus fysieke omgevingsgeoriënteerde externe studierichting in het eerste jaar hoger onderwijs. Effectparameters logistische regressies. 189
Tabel 8. Keuze voor een interne versus een externe studierichting in het eerste jaar hoger onderwijs. Effectparameters logistische regressies met interacties met geslacht. 190
Tabel 9. Keuze voor een organische versus fysieke omgevingsgeoriënteerde externe studierichting in het eerste jaar hoger onderwijs. Effectparameters logistische regressies met interacties met geslacht. 191

Genderverschillen in testprestaties: een literatuuroverzicht en toepassing op het toelatingsexamen (tand)arts

Tabel 1. Deelresultaten naar geslacht van deelnemers aan het toelatingsexamen arts 2013 (N = 3939). 207
Tabel 2. Aantal opengelaten vragen per examenonderdeel van deelnemers aan het toelatingsexamen arts 2013. 208
Tabel 3. Het aantal juiste, foute en opengelaten vragen per geslacht en per prestatieniveau voor KIW en IVV. 209
Tabel 4. Multivariate analyse van de KIW-test ter verklaring van de genderverschillen van deelnemers aan het toelatingsexamen arts 2013 (N = 2682). 211

Tabel 5. Multivariate analyse van de IVV-test ter verklaring van de genderverschillen van deelnemers aan het toelatingsexamen arts 2013 (N = 2682). 212

Politiek: iets voor jongens of meisjes? Een studie naar politieke participatie, political efficacy en politieke interesse

Tabel 1. Verschillen in politiek engagement tussen mannen en vrouwen. 229
Tabel 2. Verklarende factoren voor verschillen in politiek engagement tussen mannen en vrouwen. 230
Tabel 3. Politiek engagement voorspellen. 232

Seksisme bij jongeren in Vlaanderen. Verschillen in seksistische attitudes naargelang geslacht, leeftijd en onderwijsvorm

Tabel 1. Frequentieverdelingen en factorladingen van de seksismeattitudes van jongeren en jongvolwassenen in Vlaanderen van 14 tot 30 jaar. 247
Tabel 2. Seksismeattitudes bij jongeren van 14 tot 30 jaar in kolompercentages: geslacht, leeftijd en onderwijsvorm. 249
Tabel 3. Resultaten variantieanalyse ter verklaring van seksistische attitudes bij jongeren en jongvolwassenen in Vlaanderen (14 tot 30 jaar). 254
Tabel 4. CFA seksismeschalen. 258

Girls on the left, boys on the right? Genderverschillen in feministische attitudes bij 18- tot 30-jarige Vlaamse kiezers

Tabel 1. Procentuele verdeling (rijpercentages) en factorladingen van de antwoorden op de schalen voor genderongelijkheid, steun voor zachte maatregelen en steun voor harde maatregelen, naar geslacht (N = 2327). 266
Tabel 2. Procentuele verdeling en factorladingen van de antwoorden op de schalen voor politieke interesse en autoritarisme voor Vlaamse jongeren (18-30 jaar) (N = 2226). 268
Tabel 3. Politieke partijvoorkeur naar geslacht (in %) (N = 2293). 269
Tabel 4. Gemiddelde score op drie genderschalen naar politieke partij en geslacht. 270
Tabel 5. Regressieanalyse (bèta) met als afhankelijke variabele de steun voor zachte en harde beleidsmaatregelen om gendergelijkheid te bekomen (N = 2103). 272

Genderidentiteit en gevoelens van onveiligheid. Hoe culturele verwachtingspatronen het onveiligheidsgevoel bij Vlaamse adolescenten beïnvloeden

Tabel 1. Discriminantanalyse 'genderidentiteitsschaal'. 310
Tabel 2. Hiërarchische lineaire regressieanalyse met 'onveiligheidsgevoelens' als afhankelijke variabele (gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten). 311
Tabel 3. Hiërarchische lineaire regressieanalyse met 'onveiligheidsgevoelens' als afhankelijke variabele bij jongens en meisjes (gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten). 313

Genderverschillen in psychopathologie bij adolescenten in gemeenschapsinstellingen

Tabel 1. Socio-demografische karakteristieken. 328
Tabel 2. Prevalentie psychopathologie: algemeen overzicht. 328
Tabel 3. Prevalentie psychopathologie: internaliserende stoornissen. 329
Tabel 4. Prevalentie psychopathologie: externaliserende stoornissen. 330

Figuren

In het culturele spoor van...? Genderspecifieke intergenerationele overdracht van sociale en culturele participatie

Figuur 1. Multigroepmodel: basismodel op gehele dataset. 49

Genderverschillen in de schoolbeleving van jongeren uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent

Figuur 1. Genderverschillen in schoolbeleving: gemiddelde +/– standaardafwijking voor elke dimensie van schoolbeleving. 140

Studiekeuze in het hoger onderwijs. Vrouwelijkheid en mannelijkheid

Figuur 1. Gemiddelde voorspelde kans op een interne studierichting, naar geslacht en onderwijsvorm. 190
Figuur 2. Gemiddelde voorspelde kans op een studierichting van het menselijk organisme gegeven een externe studiekeuze, naar geslacht en onderwijsvorm. 191

Genderverschillen in testprestaties: een literatuuroverzicht en toepassing op het toelatingsexamen (tand)arts

Figuur 1. Het aantal juiste, foute en opengelaten vragen per geslacht en per prestatieniveau voor KIW. 208
Figuur 2. Het aantal juiste, foute en opengelaten vragen per geslacht en per prestatieniveau voor IVV. 209

Seksisme bij jongeren in Vlaanderen. Verschillen in seksistische attitudes naargelang geslacht, leeftijd en onderwijsvorm

Figuur 1. Openlijk seksisme tegenover vrouwen: interactie tussen geslacht en onderwijsvorm. 250
Figuur 2. Openlijk seksisme tegenover vrouwen: interactie tussen leeftijd en onderwijsvorm. 250
Figuur 3. Subtiel seksisme tegenover vrouwen: interactie tussen geslacht en onderwijsvorm. 251
Figuur 4. Subtiel seksisme tegenover mannen: interactie tussen geslacht en onderwijsvorm. 252
Figuur 5. Subtiel seksisme tegenover vrouwen: interactie tussen leeftijd en onderwijsvorm. 252
Figuur 6. Subtiel seksisme tegenover mannen: interactie tussen leeftijd en onderwijsvorm. 252
Figuur 7. Openlijk seksisme tegenover vrouwen: interactie tussen geslacht, leeftijd en onderwijsvorm. 253
Figuur 8. Subtiel seksisme tegenover vrouwen: interactie tussen geslacht, leeftijd en onderwijsvorm. 254

Girls on the left, boys on the right? Genderverschillen in feministische attitudes bij 18- tot 30-jarige Vlaamse kiezers

Figuur 1. Gemiddelde steun voor het principe van gendergelijkheid naar politieke strekking en geslacht. 271
Figuur 2. Gemiddelde steun voor zachte matregelen naar politieke strekking en geslacht. 271
Figuur 3. Gemiddelde steun voor harde maatregelen naar politieke strekking en geslacht. 271

Inleiding

Bram Spruyt & Jessy Siongers

In nagenoeg elke sociaalwetenschappelijke studie wordt 'geslacht' opgenomen als een kenmerk in de analyse. De rol van de geslachtsindicator blijft veelal beperkt tot deze van *controlevariabele*. "Daarnaast nemen we geslacht mee als controlevariabele", is dan ook een van de meest populaire zinnen in kwantitatief sociaalwetenschappelijke literatuur. Het idee voor dit boek is dan ook gegroeid vanuit die vaststelling, namelijk dat nagenoeg al het kwantitatieve surveyonderzoek 'geslacht' opneemt als kenmerk in de analyse, maar daar verder vaak relatief weinig mee doet. Dat laatste blijkt ook uit het feit dat doorgaans alleen het geslacht bevraagd wordt, terwijl men eigenlijk genderverschillen wenst te meten. Er gaapt op dat punt een kloof met de feministische literatuur, waarin genderverschillen juist wel heel centraal staan. Overigens spreekt die laatste stroming doorgaans niet over genderverschillen maar wel over genderongelijkheden. Genderongelijkheid staat ook in het maatschappelijke debat centraal en alleen al daarom is een actueel portret van genderverschillen bij de volwassenen van morgen relevant. Het interessante aan gender is bovendien dat het een kenmerk is dat dwars door andere sociale onderscheiden snijdt. Onder meer om die reden zijn wij als samenleving het verst gevorderd in het expliciet proberen wegwerken van ongelijkheden die betrekking hebben op genderverschillen, en dit aan de hand van concrete beleidsmaatregelen. De afgelopen jaren kenmerkten zich door de opkomst van genderquota's, gendertoetsen, genderactieplannen en ga zo maar door. Op die manier stonden genderverschillen vaak centraal in debatten en beleidsdocumenten.

Tegen die achtergrond houdt dit boek het midden tussen enerzijds de literatuur die gender grotendeels negeert en anderzijds diegene die vrijwel uitsluitend die verschillen bestudeert die ook als ongelijkheden worden beschouwd. Het boekt wijkt op ten minste twee punten af van het bestaande onderzoek. Ten eerste gaat het exclusief over jongeren. Hoewel genderverschillen reeds op zeer jonge leeftijd waar te nemen zijn, vindt het gros van het genderonderzoek plaats bij volwassenen. Ten tweede spreken we expliciet over gender*verschillen*. Wanneer dergelijke verschillen ongelijkheden worden, hoe deze ongelijkheden aangepakt moeten worden en wat een situatie van gendergelijkheid precies zou inhouden – de afwezigheid van genderverschillen dan wel het recht doen aan deze verschillen – vormt niet de primaire focus van dit boek, al gaan een aantal auteurs in hun besluit er wel dieper op in. De primaire focus is echter het documenteren van verschillen en het toetsen van verklaringen voor deze verschillen.

Concreet worden genderverschillen in Vlaanderen in dit boek onderzocht op vier domeinen: vrije tijd, onderwijs, politiek en welzijn. Het gaat om domeinen die in het bestaande onderzoek van het Jeugdonderzoeksplatform altijd veel aandacht kregen. Bij het portretteren en uitdiepen van genderschillen in dit boek richten we ons dan ook veeleer op gender dan dat we het beeldkader verleggen en een andere thematische focus hanteren. Vragen als: 'Hoe groot zijn genderverschillen precies?', 'Waar komen ze vandaan en op welke leeftijd ontwikkelingen ze zich?' en 'Wat zijn de concrete maatschappelijke gevolgen ervan?' geleiden het gepresenteerde empirische onderzoek. Dat onderzoek is zelf zeer divers. Een aantal hoofdstukken maakt gebruik van kwantitatief surveyonderzoek. Andere steunen op diverse vormen van kwalitatief onderzoek zoals focusgroepen, diepte-interviews en etnografisch onderzoek. Samen bieden ze een actueel portret van genderverschillen bij Vlaamse jongeren en vooral veel stof tot discussie en mogelijkheden voor verder onderzoek. De auteurs van dit boek kregen expliciet de opdracht in een toegankelijke taal een actueel portret te maken van het bestaande onderzoek rond genderverschillen in een bepaalde maatschappelijke context. Tegen die achtergrond presenteren ze vervolgens hun concreet empirisch onderzoek. Op die manier draagt dit boek bij aan de literatuur waar het ook een overzicht van biedt, vervult het zowel een input- als een brugfunctie en vormt het dus zowel een eind- als een startpunt.

In het vervolg van deze inleiding verduidelijken we eerst de algemene opzet en de invalshoek van dit boek. Vervolgens introduceren en verantwoorden we de vier thematische delen van dit boek en hun hoofdstukken.

Dit boek gesitueerd

In de studie naar de verschillen tussen mannen en vrouwen werd het idee dat alleen biologische verschillen in het ontwikkelingsproces van meisjes en jongens verantwoordelijk zijn voor de geobserveerde genderverschillen in denken en handelen vrij snel verlaten. Het verschil tussen geslacht als biologisch kenmerk en gender als minstens ten dele sociaal geconstrueerd, drukt precies dat onderscheid uit. Daarbij wordt aangenomen dat de biologische verschillen tussen jongens en meisjes veel kleiner zijn dan de concrete genderverschillen. In dit boek zullen we het dan ook vooral over deze laatste hebben. De hamvraag wordt dan uiteraard hoe dergelijke genderverschillen precies ontstaan en wat ze persistent maakt. Alle hoofdstukken uit dit boek worden geconfronteerd met die vraag, in de specifieke context waarin ze genderverschillen bestuderen. In het beantwoorden ervan houden de auteurs rekening met een aantal uitgangspunten die ook aanleiding gaven tot de titel van dit boek: *Genderen*.

Genderen is een werkwoord. Gender is dan ook geen statisch gegeven maar wordt juist elke dag in alledaagse handelingen gereproduceerd. In de literatuur wordt daarom vaak gesproken over *Doing Gender* (cfr. West & Zimmerman, 1987). Een dergelijke benade-

ring kwam er niet vanzelf. West & Zimmerman (2002) schetsen hoe in de studie van genderverschillen de aandacht gradueel verschoof van een sterke klemtoon op genderrollen naar de benadering die gender beschouwt als een praktijk. Klassiek werden genderverschillen gezien als de resultante van genderspecifieke rolsocialisatie. Rollen zijn bundels verwachtingen verbonden met een bepaalde positie, in dit geval die van moeder, vader, vriend, vriendin, zoon, dochter enzovoort. Mensen verwerven die rollen via een proces van socialisatie, in het geval van gender vooral de opvoeding thuis.

Een belangrijke beperking van die rolbenadering is haar relatief statische karakter. Rollen verschijnen als een soort brokstukken cultuur waarmee kinderen en jongeren vroeg in hun leven vertrouwd worden gemaakt. Die rollen zijn duurzaam omdat rolconform en rolafwijkend gedrag in een vroege fase in het leven respectievelijk beloond of gesanctioneerd worden en op die manier gradueel een deel van de persoon worden. Zo worden mensen letterlijk drager van man- of vrouwrollen. Een rolverklaring legt heel sterk de nadruk op de vroege socialisatie en kenmerkt zich door een sterke afwezigheid van aandacht voor levensloopontwikkelingen en (wijzigende) contexten.

Een andere beperking, niet expliciet genoemd door West & Zimmerman maar wel degelijk zeer relevant, is dat de roltheorie uitgaat van mannelijke en vrouwelijke rollen die duidelijk en ondubbelzinnig afgebakend en te onderscheiden zijn. De *doing gender*-benadering daarentegen gaat er veel meer van uit dat gender niet zozeer een kenmerk is van het individu an sich, maar wel een eigenschap van de activiteiten die het individu onderneemt en de relaties die het onderhoudt. Het is vooral langs die weg dat gender een graad van zelfstandigheid verwerft, los van de lichamelijke component. Gender wordt niet als een toegeschreven conditie benaderd, zoals een rolbenadering impliciet suggereert. Gender is meer diffuus en wordt gecreëerd en bevestigd in concrete, alledaagse, en vaak onbewuste interacties. Die benadering is inmiddels zo diep doorgedrongen dat nagenoeg alle hoofdstukken uit dit boek er impliciet of expliciet gebruik van maken.

Een viertal aandachtspunten kenmerken dit boek. Zij komen niet in alle hoofdstukken even sterk aan bod, maar gelden wel voor het boek in zijn geheel. Ten eerste is er duidelijk aandacht voor de concrete vormen van handelingen. Genderverschillen zijn veel meer een *praktijk* dan een *toestand*. Zij worden gerealiseerd in concrete situaties en blijven bestaan via voortdurende herbevestiging.

Ten tweede is er een, zij het voorzichtige, aandacht voor de wijze waarop genderschillen variëren naargelang andere sociale verschillen (bv. opleiding, sociale achtergrond, partijvoorkeur...). In de afgelopen decennia werd veel onderzoek gedaan naar verschillen in etniciteit, sociale klasse of gender. Die kenmerken werden heel vaak afzonderlijk, los van elkaar, bestudeerd. Hoe langer hoe meer wordt die praktijk als problematisch ervaren. In het algemeen geldt dat genderverschillen doorgaans groter zijn in groepen die meestal met een lagere sociale status worden geassocieerd. Traditionele genderopvattingen zijn binnen die groepen vaak een manier waarop jongens en meisjes, mannen en vrouwen, een positieve identiteit en erkenning door anderen

kunnen verwerven. Verschillende hoofdstukken in dit boek illustreren dit, al zijn er ook hoofdstukken die geen steun vinden voor dat principe. Dat laatste toont het belang aan van concreet empirisch onderzoek naar dat aspect.

Ten derde besteedt een aanzienlijk deel van de hoofdstukken expliciet aandacht aan gender als basis voor een sociale identiteit. Een aantal studies gebruikt indicatoren die expliciet meten hoe sterk jongeren zich identificeren met mannelijkheid of vrouwelijkheid. In veel gevallen leidt dat tot de conclusie dat die identificatie ongeacht het specifieke geslacht duidelijk identificeerbare effecten heeft. Het zijn vaak die hoofdstukken die illustreren dat ondanks de ogenschijnlijke duidelijkheid tussen de categorieën man/vrouw er veel jongeren tussen die categorieën lijken te vallen en dat dit concrete gevolgen heeft voor hun leven.

Alle hoofdstukken hebben, ten slotte, aandacht voor het normatieve kader van de context waarbinnen genderverschillen tot stand komen. Het zijn uiteraard individuen die gender vormgeven, maar ze doen dat in een omgeving die bepaalde verwachtingen koestert ten aanzien van mannen en vrouwen, jongens en meisjes, en waartegen het bijzonder moeilijk ingaan is. Het is ook op dat punt dat de verschillende bijdragen zich vaak rechtstreeks tot beleidsmakers richten. Niet door een concreet alternatief voor te stellen, maar wel door heel precies aan te duiden hoe persistent genderstereotype verwachtingen ingebakken zijn in institutionele contexten en wat daar de concrete gevolgen van zijn.

Een roadmap van dit boek

Zoals aangegeven is dit boek onderverdeeld in vier delen die elk de focus leggen op één maatschappelijk domein: vrije tijd, onderwijs, politiek en welzijn. Hierna stellen we de hoofdstukken uit deze delen beknopt voor.

Vrije tijd

Het eerste deel van dit boek bestudeert genderverschillen in de vrijetijdsbesteding van jongeren. Hoe jongeren hun vrije tijd doorbrengen, heeft altijd een wezenlijk onderdeel gevormd van het jeugdonderzoek. Dat laatste niet alleen omdat jongeren gemiddeld genomen relatief veel vrije tijd hebben, die vrije tijd is ook de tijd bij uitstek waarin jongeren actief aan zelfontplooiing doen en een eigen identiteit construeren. Precies daarom biedt de vrijetijdsbesteding een interessante invalshoek om genderverschillen en hun constructie te bestuderen. Het eerste deel bestaat uit vijf bijdragen. Daarbij wordt een ruime waaier aan vrijetijdsvelden bekeken; zowel de deelname aan het georganiseerde vrijetijdsaanbod op het vlak van kunsten, het sociaal-culturele verenigingsleven en sport, als de leefstijlen die jongeren tijdens hun vrije tijd ontwikkelen komen aan bod. De verschillende bijdragen leveren een verhelderende kijk op hoe genderver-

schillen in vrijetijdsbesteding worden gecreëerd, versterkt en gedeeld, maar tonen ook duidelijk hoe gendernormen voor bepaalde groepen de toegang tot zinvolle vrije tijd bemoeilijken en hoe andere sociale verschillen deze genderverschillen en -normen op sommige velden doorkruisen.

Genderverschillen in vrijetijdsbesteding worden al bij zeer jonge kinderen waargenomen. Ouders spelen dan ook een belangrijke rol in het ontstaan van deze verschillen. In een eerste bijdrage gaan Jessy Siongers en Wendy Smits na op welke manier ouders een invloed uitoefenen op de sociale en culturele participatie van hun kinderen én hoe genderspecifiek deze ouderlijke invloed precies is. Is bijvoorbeeld de invloed van moeders op hun dochters groter dan de invloed op hun zonen? Genderspecificiteit wordt zowel aan ouder- als aan kindzijde bekeken. Siongers en Smits steunen voor hun analyses op een unieke dataset verzameld door het Jeugdonderzoeksplatform en het Steunpunt Cultuur waarin zowel jongeren als een van hun ouders bevraagd werden. De analyses tonen dat ondanks de gendergerelateerdheid van sociale en culturele participatie bij adolescenten, de invloed van ouders op kinderen minder genderspecifiek is dan vaak wordt aangenomen. De ouderlijke invloed op het participatiegedrag van hun kinderen komt tot stand via verschillende paden, zowel via directe socialisatie (voorbeeldgedrag en opvoeding) als via gedeelde sociale condities en sturing vanuit de sociale achtergrond van de ouder. De verschillende mechanismen van ouderlijke invloed blijken aanwezig te zijn bij alle onderscheiden groepen, ongeacht het geslacht van de ouder of het kind. Ondanks het feit dat traditionele rolpatronen in het gezinsleven nog steeds de bovenhand houden en moeders meer dan vaders een meer sturende houding aannemen ten aanzien van de vrijetijdsbesteding van hun kinderen, worden geen differentiële effecten van het geslacht van de ouders op de kinderen vastgesteld. Het spreekwoordelijke ‘zo moeder, zo dochter’ blijkt wel op te gaan, maar niet of toch niet significant meer dan ‘zo vader, zo dochter’ of ‘zo moeder, zo zoon’.

Genderverschillen in participatie zijn het grootst op het vlak van wat soms aangeduid wordt als *highbrow* cultuurparticipatie. Meisjes steken jongens daarbij duidelijk de loef af. Jongens verplaatsen zich beduidend minder, alsook met minder enthousiasme, naar theaterzalen, musea en bibliotheken. En ook die verschillen manifesteren zich reeds op vroege leeftijd. Ondanks deze algemene vaststellingen, blijft de zoektocht naar verklarende factoren voor het waargenomen genderverschil vooralsnog grotendeels braakliggend terrein. In het tweede hoofdstuk werken Jessy Siongers en John Lievens een gedeelte van die leemte weg. Daarbij nemen ze gender- en klassengebonden socialisatiebenaderingen – die de mosterd doorgaans bij Bourdieus culturele reproductietheorie halen – als uitgangspunt, maar zoeken ze tevens naar verklaringen die aangereikt worden vanuit de *doing gender*-benadering. In tegenstelling tot de gangbare veronderstelling in op Bourdieu geïnspireerde cultuursociologische beschouwingen, stellen Siongers en Lievens vast dat genderverschillen in highbrow cultuurparticipatie relatief weinig klassengebonden zijn. Of jongeren nu opgroeien in een hoogopgeleid of laagopgeleid gezin, jongens maken steeds minder kans te participeren aan het cultuurgebeuren dan meisjes. Verder stellen ze vast dat meisjes meer dan jongens vatbaar

zijn voor de invloeden van *peers* binnen de schoolsetting. Meisjes participeren vaker aan highbrow cultuur indien ze onderwijs volgen in scholen met relatief veel meisjes, en onderscheiden zich wat betreft cultuurparticipatie sterker van jongens indien ze een aso-richting volgen in het secundair onderwijs. Dit alles suggereert dat meisjes meer dan jongens geneigd zijn zich te conformeren aan geldende ideaalbeelden en gendernormen in hun schoolomgeving.

Lange tijd bestond jeugdonderzoek vooral uit onderzoek naar zogenaamde *subculturen*. Geïnspireerd door het werk van Jefferson & Hall, Hebdige, Willis en andere auteurs van de Britse Birmingham School, werden tal van studies gevoerd naar overwegend mannelijke subculturen die in de context van de arbeidersklasse ontstonden als verzet tegen de dominante klasse (Webster, 2004). De 'tegencultuur' die de CCCS-auteurs van de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw in kaart brachten, bleek vooral een cultuur die jongeren (jongens in dat geval) voorbereidde op wie ze waren: jonge arbeiders die moesten zien te overleven in de harde wereld van de fabrieksarbeid. *"Learning to labour"*, zoals Willis (1977) het treffend verwoordde. Met het verdwijnen van de Birmingham School doofde ook de aandacht voor subculturen uit. Dat is – ondanks een aantal terechte kritieken die de school kreeg – jammer, want als één stroming duidelijk gemaakt heeft hoe verschillen tussen klassen, gender en etniciteit in alledaagse praktijken concreet vormgegeven worden, dan is het deze wel. Linda Duits, Pedro Debruyckere en Liselotte Deppenbroek nemen de draad weer op via de studie naar zogenaamde paardenmeisjes: meisjes die in hun vrije tijd paardrijden en paarden verzorgen. Daarmee komen zij tevens tegemoet aan een opvallend hiaat in de studie van subculturen (Griffin, 2011), namelijk de studie van meisjesculturen. Via etnografisch onderzoek gaan zij na in hoeverre de cultuur van paardenmeisjes dezelfde functies vervult als conventionele subculturen door te kijken naar de wijze waarop paardenmeisjes hun cultuur beleven, vormgeven en in stand houden.

In de twee laatste bijdragen van dit eerste deel wordt ingezoomd op twee groepen die door de bestaande dominante gendernormen moeilijk hun weg vinden naar het georganiseerde verenigingsleven: maatschappelijk kwetsbare meisjes en seksuele minderheden. In beide bijdragen worden drempels voor participatie bestudeerd maar wordt tevens ingegaan op de meerwaarde die participatie voor de groepen kan inhouden. Er wordt met andere woorden tegelijk ingegaan op de bestaande hindernissen en het potentieel dat het wegwerken ervan inhoudt.

Hebe Schaillée en Marc Theeboom bestuderen de deelname van maatschappelijk kwetsbare meisjes aan sportinitiatieven. Hoewel sport meer dan andere vormen van vrijetijdsbesteding erin slaagt verschillende geledingen van onze samenleving te bereiken, blijkt toch ook hier dat bepaalde jongeren minder goed hun weg vinden dan anderen. Vooral adolescente meisjes uit minder kapitaalkrachtige families (zowel economisch als cultureel) en van etnisch-culturele minderheidsgroepen hebben een zeer lage sportparticipatiegraad. In het verleden lag de focus in onderzoek naar deze groep van meisjes vooral op de toegankelijkheid van het sportaanbod. Schaillée en Thee-

boom zetten in hun onderzoek een stap verder en bestuderen hoe sportinitiatieven die in voorgaand onderzoek naar voren kwamen als meer laagdrempelig voor maatschappelijk kwetsbare meisjes ervaren worden door de deelneemsters en welke impact ze hebben op deze meisjes. Concreet onderzochten ze drie *urban dance*-initiatieven. Hun gespreken met meisjes die deelnemen aan deze initiatieven tonen dat hun deelname de kwetsbaarheid niet onmiddellijk wegneemt, maar dat het de meisjes wel een omgeving biedt waar ze ondersteuning, zingeving, waardering en geborgenheid vinden. Het is een plaats waar ze zich niet uitgesloten voelen en waar ze ongeacht hun achtergrond ontplooiingskansen krijgen. Hun studie wijst eens te meer op het belang om in te zetten op het verlagen van participatiedrempels en de noodzaak om daarbij aandacht te schenken aan het samenspel van sociale achtergrond en gender.

Leerman, Bradt en Van de Walle argumenteren in hun bijdrage dat het toegankelijk maken van vrijetijdsinitiatieven meer behelst dan het wegwerken van toegangsdrempels. Zij pleiten ervoor onderzoek niet te beperken tot de studie van de toegang 'tot' het aanbod, maar ook aandacht te besteden aan ervaringen 'in' het aanbod zelf. Zij geven aan dat door het sterke gendernormatieve karakter van het bestaande vrijetijdsaanbod, jongeren die afwijken van deze dominante gendernormen inhoudelijk weinig aansluiting vinden binnen het aanbod. Dit staat hun deelname niet per definitie in de weg, maar het bemoeilijkt ze wel. Ontoegankelijkheid manifesteert zich volgens de auteurs in processen van uitsluiting en zelfuitsluiting die eerder 'in' het aanbod plaatsvinden, dan dat ze voorafgaand de toegang 'tot' het aanbod beïnvloeden. Zelfs in het doelgroepgerichte aanbod ontwaren zij, enigszins verrassend, uitsluiting en zelfuitsluiting. De ontoegankelijkheid die ervaren wordt in het doelgroepspecifieke aanbod is daarbij doorgaans wel op andere redenen gebaseerd dan die in het reguliere aanbod (bv. bereikbaarheid, beschikbaarheid of te therapeutisch), maar toch blijkt gendernormativiteit ook hier een relevante rol te spelen.

Onderwijs

Onderwijs is zonder twijfel het kanaal bij uitstek waarlangs jongeren een eigen sociale positie verwerven. In een maatschappij die zich graag profileert als een samenleving waarin iedereen in principe gelijke kansen zou moeten krijgen, gaat dan ook veel aandacht naar de wijze waarop toegeschreven kenmerken zoals het gezin van herkomst maar ook het geslacht een blijvende rol spelen in de onderwijsuitkomsten. De hoofdstukken van deel 2 onderzoeken genderverschillen in vier verschillende facetten van het onderwijsproces en/of de onderwijsloopbaan.

Het effectief en efficiënt overdragen van kennis en vaardigheden is gebonden aan een aantal voorwaarden. Een veilige leeromgeving waarin het welbevinden van leerlingen optimaal is zodat zij zich volledig kunnen richten op het leerproces is er een van. Onderzoek toont daarbij regelmatig aan dat het schoolwelbevinden van jongens in het algemeen lager ligt dan dat van meisjes. In hun bijdrage gaan Lieve Bradt en Tineke

Van de Walle dieper in op deze problematiek. De JOP-monitor Antwerpen-Gent laat hen toe om (1) verschillende aspecten van het schoolwelbevinden te bestuderen en (2) genderverschillen binnen specifieke subgroepen (o.a. naar opleiding ouders en etniciteit) verder uit te diepen. Naast een actueel portret voor Vlaanderen levert dat ook een aantal belangrijke kanttekeningen op bij het algemene beeld dat in de literatuur heerst rond genderverschillen in deze problematiek. Zo manifesteren genderverschillen zich niet voor alle aspecten van het schoolwelbevinden en zijn genderverschillen in bepaalde milieus duidelijk meer uitgesproken dan in andere. Concreet ervaren jongens vooral minder plezier in hun studies en aan de (inhoud van) lessen. Wat het contact met de leerkrachten betreft, hebben jongens minder dan meisjes het gevoel dat ze door de leerkrachten au sérieux genomen worden. Genderverschillen blijken verder groter te zijn bij jongeren die opgroeien in laag- en middenopgeleide milieus en families met een migratiegeschiedenis. De koppeling tussen gender en andere sociale categorieën introduceert een belangrijke problematiek waarvan de verdere uitdieping ons veel zal leren met het oog op een beter begrip van verschillen in schoolsucces tussen en meisjes en jongens *binnen* bepaalde subgroepen.

Aandacht voor zogenaamd *boundary work,* dat is de wijze waarop genderonderscheiden concreet vormgegeven worden, is een constante doorheen het volledige boek. In sommige hoofdstukken staat dit proces echter centraler dan in andere. Dimitri Van Maele, Ellen Huyge, Wendelien Vantieghem en Mieke Van Houtte onderzoeken de rol van gender(identificatie) op het krijgen van remediërings- en heroriënteringsattesten. Zij doen dat op een cruciaal punt in de schoolloopbaan van jongeren: de start van het secundair onderwijs. Naast genderverschillen documenteren de auteurs ook de gevolgen van genderidentificatie. Het betreft hier het gevoel zich als 'typisch(e)' jongen of meisje te beschouwen. Concreet wordt onderzocht of jongens en meisjes die zichzelf als genderatypisch identificeren meer kans maken een heroriënterings- of remediëringsattest te krijgen na het eerste jaar middelbaar onderwijs. Hun analyses tonen inderdaad een significant effect van gendertypicaliteit. Jongeren die zich als genderatypisch identificeren hebben ongeacht hun geslacht een hogere kans een C-attest te behalen (en moeten dus hun jaar overdoen) omdat ze zich minder goed voelen op school en daardoor minder presteren. De auteurs hanteren die bevindingen als startpunt voor een bredere discussie over de rol van genderverwachtingen, school en leerkrachten.

Jonge mannen en vrouwen komen ook vandaag nog steeds in verschillende beroepen terecht. Een belangrijke oorzaak daarvan is dat ze voor verschillende richtingen in het hoger onderwijs kiezen. Ilse Laurijssen en Ignace Glorieux bestuderen die verschillen in studiekeuze bij vier cohorten studenten die zich voor het eerst inschreven in een richting van het hoger onderwijs. De oudste cohorte startte in het academiejaar 1958-1959, de jongste in 2011-2012. Dergelijke gegevens laten niet alleen toe een vergelijking te maken over een halve eeuw, interessant is ook dat de auteurs de studierichtingen zelf eerst opdelen op basis van een cultureel-theoretisch onderscheid, nl. de 'interne' versus 'externe' gerichtheid van studierichtingen. 'Interne' richtingen hebben te maken met 'cultuur maken' of zijn gericht op het regelen van het menselijke handelen

en de sociale interactie. 'Externe' disciplines daarentegen zijn veel meer gericht op de beheersing van de natuur. Zij kunnen op hun beurt echter verder onderverdeeld worden in een interne en externe variant. De analyses tonen over de tijd bijzonder stabiele keuzeverschillen. Vrouwen kiezen meer dan mannen voor interne studierichtingen. Wanneer ze voor externe richtingen kiezen, opteren ze vaker voor die richtingen die te maken hebben met het menselijk lichaam dan met de fysieke omgeving. Deze verschillen blijven bestaan na controle voor andere relevante kenmerken. Daarmee sluiten de analyses van Laurijssen en Glorieux aan bij de steeds sterker wordende stroom in de literatuur die de 'harde' effecten van cultuur aantoont.

Goede punten halen en succesvol zijn in het onderwijs zijn niet altijd synoniemen. Als het gaat over onderwijsuitkomsten is er zelfs sprake van een heuse 'genderparadox'. Terwijl meisjes het doorgaans beter doen op school, een hogere kans hebben op het behalen van een diploma hoger onderwijs en ook daar vaak betere punten halen, scoren meisjes doorgaans zwakker op gestandaardiseerde testen. Lilith Roggemans, Bram Spruyt en Peter In 't Veld lijsten de in de literatuur gangbare verklaringen voor die vaststelling en hun empirische evidentie op en passen deze kennis vervolgens toe in een analyse van de resultaten van het toelatingsexamen (tand)arts. Dit is het enige formele toelatingsexamen in Vlaanderen. Terwijl er dubbel zoveel meisjes als jongens deelnemen aan het examen, blijkt het slaagpercentage van meisjes twee keer zo klein te zijn als dat van jongens. De auteurs tonen dat examenstress maar ook het gebruik van GIS-correctie (puntenaftrek bij een fout antwoord) hiervoor verantwoordelijk zijn. Op het ogenblik dat de Vlaamse regering overweegt voor andere richtingen uit het hoger onderwijs een (niet-bindende) oriëntatieproef in te voeren, zijn de resultaten uit dit hoofdstuk meer dan relevant.

Politiek

Het derde deel van dit boek verlegt de focus naar het politieke domein. De afgelopen jaren werd actief werk gemaakt van het aanpakken van de persistente genderongelijkheden in de politiek door de introductie van allerlei acties die gendergelijkheid dienden te bevorderen. De politieke arena vormt een van de domeinen waar die *change of mind* het verst is doorgedrongen. Vandaag zijn partijen verplicht de helft van de plaatsen op hun verkiezingslijsten te reserveren voor vrouwen. Toen Jean-Claude Juncker als voorzitter van de Europese Commissie onlangs zijn Eurocommissarissen voorstelde en vaststelde dat er 'slechts' negen vrouwen op een totaal van achtentwintig commissarissen waren, wekte dit verontwaardiging. Eenzelfde lot was de regering-Michel I beschoren. En hoewel geen van beide regeringen een formele aanpassing doorvoerde, is wel duidelijk dat het genderissue duidelijk niet genegeerd kan worden. Er bestaat in de politieke wereld een sterke gevoeligheid voor genderverschillen, die overigens vreemd genoeg niet bestaat voor andere persistente sociale verschillen zoals deze naar etniciteit of klasse. Drie hoofdstukken gaan dieper in op wat 'politieke genderverschillen' genoemd kunnen worden.

Ellen Quintelier onderzoekt genderverschillen in politieke participatie bij 16- en 18-jarigen. Door gebruik te maken van een dataset waarin dezelfde personen meermaals bevraagd werden, verwerft ze ook inzicht in de evolutie van genderverschillen doorheen een gedeelte van de adolescentieperiode. Het gaat om een belangrijke problematiek. Een evenredige participatie aan het politieke bedrijf lijkt immers de beste voorwaarde te zijn om ook een evenredige vertegenwoordiging van vrouwen in de kroonjuwelen van de democratie te krijgen, namelijk het parlement en de regeringen. Quinteliers analyse toont inderdaad duidelijke genderverschillen, zowel in sterkte als in richting. Jongens en meisjes zijn niet zozeer meer of minder politiek betrokken, maar wel op een andere wijze. In haar besluit gaat Quintelier dieper in op de implicaties van die verschillen.

Zoals eerder aangehaald zijn genderongelijkheden niet alleen uniek omdat ze dwars door alle andere sociale verschillen snijden, maar ook omdat er waarschijnlijk geen enkele andere vorm van ongelijkheid is waar dermate concrete en harde positief discriminerende maatregelen voor werden ingevoerd. De verplichting voor politieke partijen om evenveel mannen als vrouwen op hun verkiezingslijst te zetten is daar één voorbeeld van. Het is opvallend hoe weinig onderzoek er bestaat naar de steun voor dergelijke maatregelen bij de brede bevolking. In hun hoofdstuk onderzoeken Karen Celis, Lilith Roggemans en Bram Spruyt daarom de steun voor feministische attitudes bij jongeren aan de hand van de gegevens van de JOP-monitor III. Feministische attitudes zijn daarbij duidelijk breder dan alleen de steun voor harde maatregelen ter bevordering van gendergelijkheid. Concreet maken de auteurs een onderscheid tussen de steun voor het gelijkheidsbeginsel achter feminisme, en de steun voor zachte en harde maatregelen ter bevordering van gendergelijkheid in drie verschillende domeinen. De auteurs relateren die steun ook aan de verschillen *tussen* en *binnen* de electoraten van politieke partijen. Hun analyses tonen dat een overweldigende meerderheid van de Vlaamse jongeren het principe van gendergelijkheid steunt, maar ook dat die steun snel afkalft naarmate maatregelen om dat principe ook in de praktijk te realiseren concreter en harder worden. Toch bestaat er op dat punt verdeeldheid onder de jongeren, een verdeeldheid die duidelijk samenhangt met de partijvoorkeur. Jongeren die voor de meer rechts-liberale partijen stemmen, houden er minder feministische opvattingen op na. Zij die voor meer linkse partijen stemmen, steunen die principes vaker. Interessant daarbij is de vaststelling dat genderverschillen *binnen* rechtse partijen substantieel groter zijn dan die binnen linkse partijen.

In een laatste hoofdstuk van dit derde deel wordt de blik verder verruimd. Wanneer het gaat over genderverschillen en -ongelijkheden bestaat er een zekere paradox. Terwijl er de afgelopen jaren onmiskenbaar maatregelen genomen werden die gendergelijkheid zouden moeten bevorderen, blijken ongelijkheden in de praktijk minder buigzaam te zijn dan vaak wordt gedacht. Men kan uiteraard argumenteren dat dit allemaal tijd nodig heeft. Maar toch. Het inzicht is gegroeid dat de reproductie van verschillen van welke aard dan ook vaak op een heel subtiele wijze tot stand komt. Dat werd het eerst aangetoond in de literatuur over etnische vooroordelen. Daar werd op een

bepaald ogenblik vastgesteld dat naast een openlijke, vaak op biologische gronden verantwoorde vorm van vooroordelen een hele reeks subtiele vooroordelen bestaan. Eigen aan deze laatste is dat ze een ogenschijnlijk positieve waardering van minderheden koppelen aan een beperkt aantal mogelijke rollen die 'geschikt' worden geacht voor de geviseerde groepen. Paternalisme blijkt een van de meest efficiënte manieren te zijn om bepaalde groepen koest te houden (Jackman, 1994). Dat geldt ook voor gender. Lauren Vandenbossche, Gil Keppens en Bram Spruyt gebruiken de gegevens van de JOP-monitor III en onderzoeken de verspreiding van verschillende vormen van seksisme in Vlaanderen. Daarvoor gebruiken ze schalen die in buitenlands onderzoek gevalideerd werden en waarvan we dus weten dat ze duidelijk samenhangen met een aantal gedragingen die de persistentie van genderverschillen in de hand werken. Deze voor Vlaanderen unieke analyses tonen dat subtiele vormen van seksisme opvallend wijdverspreid zijn. Toch zijn er duidelijke genderverschillen, die groter zijn bij jongeren die een beroepsopleiding volgen dan bij jongeren die algemeen secundair onderwijs volgen. Die laatste bevinding kaart een belangrijk en tot nog toe vaak verdrongen punt aan, namelijk dat een traditionele genderrol voor vrouwen ook een bron van status kan zijn. Vooral bij die groepen die op de arbeidsmarkt weinig kansen hebben om veel status te verwerven, vormen de moederrol en de daarbij horende stereotypes een bron van eigenwaarde en status. Hoe met dat gegeven om te gaan, vormt een belangrijke uitdaging voor de toekomst.

Welzijn

Het laatste deel van dit boek beschrijft genderverschillen in het brede domein van welzijn. Om het bevattelijk te houden en de verschillende bijdragen niet te sterk te laten uitwaaieren, focussen we op thema's die al eerder het onderwerp van onderzoek vormden binnen het Jeugdonderzoeksplatform, zijnde (on)veiligheidsgevoelens, de aantrekkelijkheid van geweld en internaliserend en externaliserend probleemgedrag bij jongeren.

In een eerste hoofdstuk gaan Evi Verdonck, Stefaan Pleysier en Johan Put via focusgroepen op zoek naar de betrokkenheid van jongeren bij geweld, hun beleving ervan en de algemene aantrekkelijkheid van geweld. Zij doen dat tegen de achtergrond van een literatuur die toont dat meisjes de afgelopen decennia een inhaalbeweging doormaakten op het vlak van betrokkenheid bij geweld. Concreet onderzoeken de auteurs (1) hoe jongeren tegenover gewelddadige situaties staan, (2) in welke situaties en onder welke omstandigheden jongeren bereid zijn fysiek geweld te gebruiken en (3) welke genderspecifieke repertoires jongeren hanteren met betrekking tot deze zaken. De auteurs onderzoeken met andere woorden de betekenis van geweld voor jongeren. Fysiek geweld wordt door de meeste jongeren afgekeurd, maar in sommige situaties wel als aanvaardbaar beschouwd. Terwijl jongens vaker betrokken zijn bij fysiek geweld, hanteren meisjes vaker verbaal geweld. Dat gebruik blijkt echter contextspecifiek te zijn en vooral afhankelijk van het waarnemen van drie elementen: de mate waarin de jongere

provocatie tegen zichzelf of dierbaren ervaart, de ervaring van groepsdruk en de ervaring van een kick bij het plegen van geweld. Op die manier bieden de focusgesprekken een concrete blik achter en een welkome aanvulling op de vaak gepresenteerde kille cijfers over dader- en slachtofferschap.

Een tweede hoofdstuk gaat in op de gevolgen van de sterke aanwezigheid van geweld in onze samenleving door te kijken naar onveiligheidsgevoelens bij jongeren. Onderzoek naar onveiligheidsgevoelens toonde herhaaldelijk aan dat vrouwen zich vaker en meer onveilig voelen dan mannen. Dikwijls wordt die bevinding geïnterpreteerd als de uitkomst van een grotere fysieke kwetsbaarheid bij meisjes en vrouwen en een bijkomend groter risico op slachtofferschap. Diederik Cops en Stefaan Pleysier exploreren een andere, meer culturele verklaring, die stelt dat onveiligheidsgevoelens deel zijn van het culturele script rond vrouwelijkheid. Onveiligheidsgevoelens zijn in die visie een vrouwelijke emotie en als dusdanig een onderdeel van de vrouwelijke genderidentiteit. Een logisch gevolg daarvan is dat niet zozeer het geslacht maar wel de specifieke genderidentificatie een cruciale verklarende factor is voor de verschillen in onveiligheidsgevoelens. De gegevens van de JOP-schoolmonitor 2013 laten toe die verklaring empirisch te toetsen. Hun analyses tonen inderdaad dat de mate waarin jongeren zich met een bepaalde genderidentiteit identificeren rechtstreeks samenhangt met het gerapporteerde onveiligheidsgevoel. Hoe meer respondenten zich identificeren met een eerder mannelijke genderidentiteit, hoe lager het onveiligheidsgevoel dat ze rapporteren, ongeacht hun geslacht. Meer gedetailleerde analyses tonen dat de genderidentiteit vooral bij jongens een bepalende invloed heeft op de mate waarin ze aangeven zich onveilig te voelen. Hoe sterker jongens zich identificeren met een mannelijke genderidentiteit, hoe minder geneigd ze zijn toe te geven dat ze zich onveilig voelen. Cops en Pleysier gebruiken deze bevindingen voor een meer algemene discussie over de blijvende impact van genderstereotype socialisatie bij het begin van de 21e eeuw.

Het laatste hoofdstuk van dit deel gaat in op een zeer specifieke en erg ondervertegenwoordigde groep in onderzoek: jongeren die kampen met psychopathologische problemen en in gemeenschapsinstellingen verblijven. Lore Van Damme, Olivier Colins en Wouter Vanderplasschen belichten die groep en de genderverschillen vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief. Het gaat om een uiterst kwetsbare groep waarvan meer dan 88 procent kampt met minstens één psychiatrische stoornis. Binnen die groep blijken meisjes het meest kwetsbaar te zijn. Nagenoeg allemaal kampen ze met minstens één psychiatrische stoornis. Opvallend daarbij is dat meisjes niet alleen voor de internaliserende stoornissen zoals angsten en depressies hoger scoren, maar eveneens voor een aantal externaliserende stoornissen (bv. ADHD) hoger scoren dan jongens. Van Damme en collega's gebruiken hun bevindingen als startpunt voor een bredere discussie over psychopathologie en gemeenschapsinstellingen.

Tot slot

Met dit boek presenteert het Jeugdonderzoeksplatform niet alleen onderzoek over een transversaal thema dat blijvende maatschappelijke aandacht verdient. Het boek vormt ook een concreet resultaat van de brugfunctie die het JOP vervult. Dit boek brengt inderdaad het werk van vele onderzoekers samen, ook diegenen die niet rechtstreeks aan het JOP verbonden zijn. Verschillende auteurs zijn verbonden aan andere steunpunten. Zo leverden onderzoekers verbonden aan het *Steunpunt Cultuur*, het *Steunpunt Studieen Schoolloopbanen* en het *Steunpunt Gelijkekansenbeleid* een of meerdere bijdragen. De afgelopen jaren werd ook een hele reeks specifieke projecten opgestart rond gendergerelateerde thema's, bv. Procrustes (www.procrustes.be). Ook de onderzoekers verbonden aan dergelijke projecten waren bereid hun expertise met ons te delen, waarvoor dank. Op deze manier vormt het boek naast een actuele stand van zaken ook een kruispunt met richtingaanwijzers voor diegenen die zich verder willen verdiepen in een van deze thema's.

Elk hoofdstuk uit dit boek werd nagelezen en becommentarieerd door ten minste twee externe experts. Hun opmerkingen, suggesties en vragen maakten het boek tot wat het is. We willen hen hiervoor uitdrukkelijk bedanken.

Veel leesplezier!

Bram Spruyt en Jessy Siongers

Bibliografie

Griffin, C.E. (2011). The trouble with class: researching youth, class and culture beyond the "Birmingham School". *Journal of Youth Studies*, *14*(3), 245-259.

Jackman, M.R. (1994). *The velvet glove: paternalism and conflict in gender, class, and race relations*. Berkeley: University of California Press.

Webster, F. (2004). Cultural studies and sociology at, and after, the closure of the Birmingham school. *Cultural Studies*, *18*(6), 847-862.

West, C., & Zimmerman, D.H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, *1*(2), 125-151.

West, C., & Zimmerman, D.H. (2002). Doing gender. In S. Fenstermaker & D. West (Eds.), *Doing gender, doing difference. Inequality, power, and institutional change* (pp. 3-23). New York: Routledge.

Willis, P.E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

Vrije tijd

In het culturele spoor van...?
Genderspecifieke intergenerationele overdracht van sociale en culturele participatie

Jessy Siongers & Wendy Smits

1. Inleiding

Het aanbod aan mogelijke vrijetijdsbestedingen voor jongeren is de laatste decennia immens toegenomen, zowel georganiseerd als ongeorganiseerd, online als offline. Vaak wordt gevreesd dat door technologische ontwikkelingen en de daaruit resulterende exponentiële groei van games en toebehoren, het georganiseerde vrijetijdsleven aan belang zou inboeten, in het bijzonder bij jongens vanwege hun sterkere interesse voor games. De cijfers wijzen vooralsnog niet op die gevreesde daling in deelname aan het georganiseerde vrijetijdsaanbod (Wellman et al., 2001; Hirzalla & Van Zoonen, 2010; Smits, 2012). Wel stellen meerdere auteurs vast dat jongeren onderling sterk verschillen op het vlak van participatie. Herhaaldelijk werd aangetoond dat de participatie van jongeren aan georganiseerde activiteiten wordt beïnvloed door hun sociale achtergrond en geslacht. We willen in dit hoofdstuk vooral op die laatste factor focussen, maar nemen de reeds meermaals aangetoonde verschillen op grond van sociale achtergrond mee in onze studie en analyses. Wat betreft sociale achtergrond zijn de conclusies eenduidig. Jongeren uit minder kansrijke omgevingen (bv. jongeren met lager opgeleide ouders, uit minder welgestelde gezinnen…) zijn ondervertegenwoordigd in het gestructureerde vrijetijdsleven (Smits & Spruyt, 2014). Meerdere studies brachten ook verschillen tussen jongens en meisjes aan het licht inzake vrije tijd en participatie (zie bv. Bartko & Eccles, 2003; Furlong, Campbell & Roberts, 1990; Passmore & French, 2000; Smits, 2004; Smits, 2012). Meisjes participeren meer aan gestructureerde activiteiten dan jongens en daarbinnen aan het jeugdwerk, sociale en culturele verenigingen. Jongens vinden we dan weer meer terug in sportverenigingen en -clubs, alsook in minder gestructureerde en meer tijdelijke organisaties (bv. in het kader van festivalorganisaties).

Met betrekking tot de totstandkoming van deze verschillen wordt gesteld dat ouders hierin een cruciale rol spelen, zowel via socialisatie als via de gedeelde sociale condities waarin ouders en kinderen leven (zie o.m. Nagel & Ganzeboom, 2002; Siongers, 2007; Smits, 2012; Van Eijck, 1997; Willekens, Daenekindt & Lievens, 2014). Betreffen-

de de socialiserende rol die ouders vervullen werd in onderzoek reeds aangetoond dat deze kan verschillen naargelang de sociale achtergrond van de ouders (zie bv. Lareau, 2003), alsook naargelang het geslacht van zowel ouder als kind (zie bv. Cheadle & Amato, 2011; McKinney & Renk, 2008). In dit hoofdstuk willen we deze verschillen in intergenerationele overdracht van participatiepatronen bestuderen bij Vlaamse jongeren en hun ouders. We maken daartoe gebruik van de JOP-scholenmonitor 2013 en de daaraan gekoppelde bevraging van ouders. Alvorens in te gaan op onze eigen onderzoeksresultaten schetsen we in de volgende paragraaf de bestaande literatuur omtrent intergenerationele overdracht en mogelijke genderverschillen hierin.

2. Theoretische achtergrond

2.1 Mechanismen in intergenerationele overdracht

Algemeen kunnen twee grote categorieën van verklaringen voor intergenerationele invloeden en gelijkenissen worden onderscheiden. Wanneer het gaat over de invloed die ouders uitoefenen op het participatiegedrag, dan worden gelijkenissen die men vindt in het participatiegedrag van ouders en kinderen nogal snel toegeschreven aan de opvoeding die kinderen van hun ouders meekrijgen of aan socialisatieprocessen. In werkelijkheid gaat het evenwel om een complexer proces en is de overdracht van ouders op kind slechts een van de mogelijke mechanismen die leiden tot gelijkenissen tussen ouders en kinderen. Een andere oorzaak kan gezocht worden in het feit dat ouders en kinderen een welbepaalde context en leefmilieu delen en dat ouders hun kinderen toeleiden naar bepaalde socialisatiekanalen (Bengtson, Biblarz et al., 2003; Glass, Bengston et al., 1986; Nagel, 2003; Van Eijck, 1996; 1997; Vollebergh, Iedema et al., 2001). Gezinnen bestaan immers niet op zichzelf en vormen geen sociaal vacuüm. Deze twee mechanismen hoeven elkaar niet uit te sluiten, ze benadrukken enkel verschillende gezinsprocessen (Mustillo, Wilson & Lynch, 2004).

Zoomen we in op socialisatieprocessen, dan kunnen we stellen dat deze zowel bewust als eerder onbewust gebeuren, of althans niet met de expliciete bedoeling de kinderen aan te zetten tot welbepaalde handelingen of gedragingen. Wat betreft deze laatste en minder bewuste vorm van socialisatie vormt het voorbeeldgedrag van ouders een belangrijke motivator tot participeren bij de kinderen. Eenvoudig gesteld: sociaal actieve ouders brengen sociaal actieve kinderen voort. Jongeren hebben volgens verscheidene studies bijvoorbeeld meer kans om betrokken te zijn in het georganiseerde verenigingsleven als hun ouders dat ook zijn of waren (De Groof & Smits, 2002; Hendry, Shucksmith, Love & Glendinning, 1993; Mohr & DiMaggio, 1995; Nagel & Ganzeboom, 2002; Nagel, 2002; Scheerder, 2004; Stolle & Hooghe, 2004; Janoski & Wilson, 1995; Shannon, 2006). Deze studies vormen een bevestiging voor de *social learning* of *modeling*-theorie (ook wel identificatie, imitatie of observationeel leren genoemd) die stelt dat ouders als belangrijke rolmodellen fungeren voor hun kinderen, waardoor jon-

geren sneller geneigd zullen zijn de opvattingen en handelingen van hun ouders over te nemen (Bandura & Walters, 1969).

De ouderlijke invloed verloopt daarnaast tevens via bewuste en doelgerichte aanwijzingen (Bekkers, 2007; Denault & Poulin, 2009; Dunn, Kinney & Hofferth, 2003; Huebner & Mancini, 2003; Notten, 2011; Smits, 2012). Ouders sporen hun kinderen vaak aan om welbepaalde vrijetijdsinteresses te ontwikkelen (muziek, sport, creatieve vaardigheden) en heel wat ouders zijn bereid hemel en aarde te verzetten om hun kinderen daarin te ondersteunen (transport, coaching…). Uit onderzoek blijkt bovendien dat de ouderlijke invloed op het lidmaatschap van verenigingen van hun kinderen organisatiespecifiek is. Kinderen van sportieve ouders sporten vaker, terwijl kinderen van ouders die lid zijn van sociale en culturele verenigingen zich ook vaker engageren in dergelijke verenigingen (Shannon, 2006; Smits, 2012).

Naast de directe ouderlijke socialisatie (bewust of onbewust) kunnen gelijkenissen tussen ouders en hun kinderen worden toegeschreven aan de gedeelde socio-economische condities (Notten, 2011; Siongers, 2007; Smits, 2012). Jongeren delen dezelfde leefomstandigheden als hun ouders en dit kan hun smaken, waarden en gedragingen beïnvloeden. Ouders plaatsen hun kinderen in een bepaalde socio-economische en culturele context: gezinsinkomen, woonbuurt, familie- en vriendenrelaties en de kansen en beperkingen die samengaan met deze sociale posities. Lidmaatschap van verenigingen komt vaker voor in de hogere sociale milieus, onder meer omdat men in deze milieus meer beschikt over sociale, culturele en economische hulpbronnen die participatie vergemakkelijken (Wilson & Musick, 1998). Omdat ouders hun sociale status overdragen op hun kinderen (De Graaf & Matthijs, 2001; Ganzeboom & De Graaf, 1991; Siongers, 2007), en sociale status lidmaatschap stimuleert, kunnen de gelijkenissen in participatiepatronen tussen ouders en kinderen dan ook toe te schrijven zijn aan de transmissie van sociale status (Janoski & Wilson, 1995; Smith & Baldwin, 1974). De correlatie tussen ouderlijke participatie en die van hun kinderen is dan ook – ten dele – een bijproduct van de intergenerationele overdracht van sociale status.

Vooral met betrekking tot de doelbewuste socialiserende invloeden die uitgaan van de ouders werd de laatste decennia heel wat onderzoek verricht naar de gender- en klassengebondenheid hiervan, alsook meer recentelijk naar de interactie tussen gender en klasse op dit vlak. Een van de concepten die het onderzoek op dit vlak de laatste jaren sterk bepaald en gestuurd heeft, is het door Anette Lareau geïntroduceerde concept *concerted cultivation* (2003).

2.2 Klassengebonden opvoedingsstijlen

In *Unequal childhoods* beschreef Lareau (2003) op basis van etnografisch onderzoek de opvoedingsstijlen van middenklassen- en arbeidersgezinnen. Zij deed hiervoor een beroep op de observaties die ze verrichtte in arbeiders- en middenklassengezinnen in de Verenigde Staten. Op basis van deze observaties stelde Lareau vast dat de sociale context waarin men opgroeit van cruciaal belang is voor de ontwikkeling van de da-

gelijkse leefgewoonten en routines. Zo merkte ze dat ouders uit armere en arbeidersgezinnen er totaal andere opvoedingsstijlen op na houden dan ouders uit de middenklasse. Arbeidersklasse-ouders streven volgens Lareau "the accomplishment of natural growth" na. Een goede ouder zijn omhelst er niet meteen de plicht om verschillende interesses bij kinderen te cultiveren, maar kinderen gewoon kind te laten zijn en hen als ouders de nodige autonomie te geven. De vrije tijd van arbeiderskinderen wordt dan ook sterk gekenmerkt door informeel spel. Dit informeel spelen vindt vaak buitenshuis plaats, op tijdstippen en plaatsen die de kinderen zelf kiezen. In deze gezinnen worden de werelden van kinderen en volwassenen als twee duidelijk van elkaar gescheiden leefwerelden gezien. Dit maakt dat kinderen over veel meer autonomie beschikken en zelf meer controle hebben over hun vrijetijdsbestedingen. De vrijetijdsactiviteiten van kinderen worden beschouwd als plezierig, maar zonder consequenties voor en los van de wereld van volwassenen. Van veel groter belang achten zij de stappen die nodig zijn om hun kinderen de dag door te loodsen.

In de middenklassengezinnen daarentegen sturen ouders hun kinderen zeer sterk aan tot deelname aan het gestructureerde vrijetijdsleven. Kinderen uit middenklassengezinnen participeren dan ook zeer sterk aan sport- en muziekactiviteiten, jeugd- en andere verenigingen. Het gezinsleven wordt daardoor vaak gedirigeerd door een hectisch tijdsschema van activiteiten. Op deze manier trachten ouders hun kinderen vaardigheden bij te brengen waarvan ze menen dat ze van pas zullen komen in hun latere leven. Hoewel de ouders zich vaak niet ten volle bewust zijn van de voordelen en kosten van deze strategie die Lareau *concerted cultivation* noemt, staan ze er toch helemaal achter. Niet dat deze ouders altijd even gelukkig zijn met de hectische gang van zaken, maar zij vinden het vanzelfsprekend dat zij de talenten van hun kinderen zo veel mogelijk trachten te ontwikkelen, onder andere door het bijwonen van georganiseerde activiteiten.

Duidelijk voortbouwend op Bourdieu (1984) stelt Lareau dat gezinspraktijken sterk bepaald worden door de sociale klasse waarin iemand zich bevindt. In de Amerikaanse samenleving, die het onderzoeksterrein van Lareau vormt, stelt ze vast dat economische en materiële middelen nog steeds bepalend zijn. Ze geeft evenwel aan dat in de West-Europese contreien economische bronnen *wellicht* minder bepalend zullen zijn door de sterke klemtoon op financiële zelfredzaamheid in de Verenigde Staten en het gegeven dat kansengroepen er veel minder kunnen terugvallen op sociale hulpbronnen, terwijl zij in West-Europa meer een beroep kunnen doen op sociale voorzieningen en uitkeringen. Conform ander Europees onderzoek zullen wij daarom het opleidingsniveau van de ouder als indicator voor sociale klasse nemen.

Voornamelijk de opvoedingsstijl die het label *concerted cultivation* meekreeg, werd het onderwerp van latere studies. Het gegeven dat vooral middenklassengezinnen en hoger opgeleide ouders geloven in de voordelen van georganiseerde activiteiten voor hun kinderen werd ook door andere studies bevestigd (Bodovski & Farkas, 2008; Cheadle & Amato, 2011; Hutchinson, Baldwin & Caldwel, 2003; Zeijl et al., 2000). Recentelijk werd tevens onderzoek verricht naar genderverschillen in deze opvoedingsstijlen (Cheadle & Amato, 2011; McCoy, Byrne & Banks, 2012; Warner & Milkie, 2013),

waarbij zowel gekeken werd naar genderverschillen bij de ouders in de opvoedingsstijlen die zij hanteren als naar de gendergebonden aanpassingen en effecten van deze opvoedingsstijlen bij de kinderen. In de volgende paragraaf gaan we in op deze gendergebonden verschillen in opvoedingsstijlen alsook in de andere mechanismen die leiden tot intergenerationele overdracht.

2.3 Gendergebonden intergenerationele overdracht

Binnen de literatuur naar intergenerationele overdracht onderscheiden O'Bryan en zijn collega's drie mogelijke modellen voor de relatie tussen de invloeden van moeders en vaders op hun kinderen (O'Bryan, Fishbein et al., 2004): het differentiële effectenmodel (*differential effects model*) het ouderlijk equivalentiemodel (*parent equivalent model*), en het *same-sex model*. Zij refereerden daarbij aan de overdracht van houdingen, maar deze modellen kunnen eveneens worden toegepast op de overdracht van participatiepraktijken. Voor elk van deze drie modellen zijn er tevens onderzoeksresultaten voorhanden ter ondersteuning. We overlopen ze hieronder. Het differentiële effectenmodel delen we daarbij op in een model dat focust op de verschillen aan ouderszijde en een model dat focust op de verschillen aan kindzijde.

2.3.1 Differentiële effectenmodel (vanuit ouders)

Het differentiële effectenmodel veronderstelt dat moeders en vaders verschillende sferen van invloed hebben. De domeinen van invloed stemmen daarbij overeen met de culturele rolinvulling van beide ouders en de toewijzing van waarden daaraan (O'Bryan, Fishbein et al., 2004). Het differentiële effectenmodel kan op twee manieren worden geïnterpreteerd. Enerzijds wijst het op de mogelijk verschillende invloeden van respectievelijk vader en moeder naargelang de onderzochte houding of gedraging, of in ons geval participatievorm. Omdat vaders en moeders verschillende rollen op zich nemen in het gezin, laten ze op verschillende domeinen hun invloed gelden. Vaders zouden zo meer invloed hebben op houdingen met betrekking tot bijvoorbeeld de sportparticipatie van hun kinderen, terwijl moeders een sterkere invloed zouden hebben op het vlak van onderwijs en cultuur.

Een andere mogelijke interpretatie van dit model bestaat erin te wijzen op de traditionele gendergebonden rolpatronen die ook vandaag nog steeds doorleven (Koelet, 2002; Van den Bergh, Goedseels et al., 2002) en daarmee samenhangend gendergebonden paden van overdracht. Moeders brengen meer tijd door met de kinderen, communiceren op een meer open en hechte manier met hun kinderen dan vaders, en zijn over het algemeen meer begaan met de sociale en emotionele ontwikkeling van hun kinderen (Acock, 1984; Kosterman, Haggerty et al., 2004; Van den Bergh, Goedseels et al., 2002). Studies hebben bovendien uitgewezen dat zowel meisjes als jongens zich nauwer verbonden voelen met hun moeder, meer met hun moeder spreken en meer terugvallen op hun moeder voor beslissingen en een betere relatie met hen rapporteren,

ondanks het feit dat ze vaker conflicten hebben met hun moeder dan met hun vader (O'Bryan, Fishbein et al., 2004; Van Nuffel, Rutgeerts et al., 2006).

Niet alleen vanuit een pedagogische, maar tevens vanuit een cultuursociologische invalshoek kan men veronderstellen dat directe socialisatie het sterkst verloopt via de moeder. Bourdieu 1984) gaf in *La Distinction* aan dat vrouwen een cruciale rol spelen in de ontwikkeling van specifiek cultureel kapitaal en daaraan gerelateerde praktijken. Zowel binnen als buiten het gezin worden educatieve en culturele taken in de eerste plaats als een vrouwelijk domein beschouwd. Men zou dan ook kunnen veronderstellen dat de socialiserende invloeden van moeders groter zijn dan deze van vaders, zowel via de opvoedingsstijl die ze hanteren als via het voorbeeldgedrag dat ze stellen. Er is empirisch bewijs dat de invloed die uitgaat van de moeder het grootst is inzake cultuurparticipatie (Nagel, 2002; Voorpostel & Van der Lippe, 2001). In het onderzoek van Nagel bleek het effect van moeders wel anderhalf tot twee keer zo groot te zijn als dat van de vaders (Nagel, 2002).

Terwijl de socialiserende invloed van moeders het sterkst wordt geacht, werd in studies naar sociale stratificatie lange tijd de klemtoon gelegd op de sociale status van de vader (Bourdieu, 1984; Bourdieu & Passeron, 1970; De Graaf & Kalmijn, 2001). Zelfs in tijden waarin het opleidingsniveau van de vrouw niet langer ondergeschikt was aan dat van de man, bleef volgens Bourdieu (1984) de man de persoon in het huishouden die de sociale status van het gezin bepaalde omdat vrouwen veel meer moeilijkheden op de arbeidsvloer ervoeren om hun diploma te verzilveren. Auteurs die vertrekken vanuit deze onderzoekstraditie achten de vader vooral bepalend in het doorgeven van de sociale status en gaan ervan uit dat diens opleidingsniveau meer bepalend is dan dat van de moeder. Het is evenwel zeer de vraag of dit in de huidige samenleving nog steeds opgaat. De sociale positie van vrouwen is immers sterk gewijzigd ten opzichte van de jaren 1970 en 1980, en meer recente studies lijken dan ook een belangrijkere rol toe te schrijven aan het onderwijsniveau van de moeder (zie bv. Van Eijck, 1997; Willekens, Daenekindt & Lievens, 2014).

- Hypothese 1a) Moeders vertonen meer dan vaders een concerted cultivation-opvoedingsstijl.
- Hypothese 1b) Moeders hebben een sterkere invloed dan vaders op de participatiepraktijken van hun kinderen via socialiserende praktijken (opvoedingsstijlen en voorbeeldgedrag).
- Hypothese 1c) Bij vaders verloopt de invloed op de participatiepraktijken van hun kinderen meer via het opleidingsniveau dan bij de moeders.

2.3.2 **Differentiële effectenmodel (kinderen)**

O'Bryan et al. (2004) legden de klemtoon op de verschillen naargelang het geslacht van de ouder. Andere auteurs wijzen eerder op de verschillen naargelang het geslacht van de jongeren. Zo zouden meisjes volgzamer zijn, ongeacht of het nu gaat om vader of

moeder, en zouden jongens minder geneigd zijn hun vader of moeder in de voetsporen te treden. Ook van opvoedingsstijlen stellen sommige auteurs dat deze verschillen naargelang het geslacht van de kinderen (Cheadle & Amato, 2011; McKinney & Renk, 2008). McKinney en Renk (2008) vonden bijvoorbeeld dat ouders permissiever en minder sturend waren in de opvoeding van jongens dan bij meisjes. Cheadle & Amato (2011) vonden in de lijn daarvan dat *concerted cultivation* meer uitgesproken was bij de opvoeding van dochters dan bij zonen. McCoy et al. (2012) vonden voor dit laatste evenwel geen ondersteuning. Mogelijk is dit omdat zij niet zozeer de ouderlijke opvoedingsstijlen bestudeerden, maar de uitkomsten ervan, met name de praktijken van jongeren. In de studie van deze praktijken stelden ze vast dat er niet zozeer genderverschillen bestaan in het al dan niet gestructureerd zijn van de vrijetijdsbestedingen, maar wel in de types van verenigingen waarin jongens en meisjes participeren.

- Hypothese 2a) Ouders (zowel vaders als moeders) hanteren meer een concerted cultivation-opvoedingsstijl bij de opvoeding van meisjes dan bij jongens.
- Hypothese 2b) Bij meisjes slagen we er beter in hun participatiegedrag te verklaren op basis van kenmerken van de ouders dan bij jongens.

2.3.3 Ouderlijk equivalentiemodel

Het ouderlijk equivalentiemodel stelt dat ouders een gelijke invloed hebben of dat er geen systematische verschillen zijn tussen de ouders. De onderliggende reden voor deze equivalentie is de sterke correspondentie die er bestaat tussen vaders en moeders. (Gehuwde) koppels lijken sterk op elkaar omdat sociale en culturele gelijkheid de aantrekkingskracht tussen personen bevordert en de kans op ontmoeten vergroot (Kalmijn 1998; Vandebroeck & Glorieux, 2013; Willekens & Lievens, 2014; Willekens, Daenekindt & Lievens, 2014). Partners lijken bijgevolg sterk op elkaar, niet alleen op het vlak van sociale klasse of opleidingsniveau, maar tevens op vlak van preferenties, gedragingen en sociale praktijken (DiMaggio & Mohr, 1985; Feng & Baker, 1994; Kalmijn, 1998; Uunk, 1996; Vandenbroeck & Glorieux, 2013). Bovendien leidt niet alleen selectieve partnerkeuze tot sterke gelijkenissen in de houdingen en smaken van partners, maar draagt ook de wederzijdse beïnvloeding over de tijd ertoe bij dat partners nog meer naar elkaar toegroeien (Stolz, Barber et al., 2005; Bourdieu, 1984). Vanuit dit model kunnen we de volgende hypothese dan ook vooropstellen:

- Hypothese 3) Vaders en moeders hebben een even grote invloed op de participatie van hun kinderen.

2.3.4 Same-sex model

Het *same-sex model*, gebaseerd op o.a. Bandura's *social modeling*-theorie, stelt ten slotte dat niet alleen het geslacht van de ouder bepalend is, ook het geslacht van het kind bepaalt mee wat de slaagkansen op succesvolle intergenerationele overdracht

zijn. Daarbij is het meer waarschijnlijk dat kinderen de attitudes en smaken ontwikkelen van de *same-sex* ouder dan die van de *opposite-sex* ouder. Met de ouder van hetzelfde geslacht is de band immers het sterkst (Buist, Dekovic et al., 2002). Moeders zullen daarom een sterkere invloed hebben op de participatiepatronen van hun dochters, vaders op de participatiepatronen van hun zonen (Bengtson 1975; Bengtson, Biblarz et al., 2003).

Dit steunt tevens op het idee dat heel wat sociale en culturele praktijken gendergebonden zijn. Als participatiepatronen gendergebonden zijn bij zowel de ouders als bij hun kinderen, dan is het waarschijnlijk dat meisjes sterker zullen lijken op hun moeders, en zonen op hun vaders. Dit vergroot eveneens de kans dat de directe overdracht sterker zal zijn van moeder op dochter en van vader op zoon.

Een meta-analyse die Lytton & Romney (1991) uitvoerden, leek in die richting te wijzen. Ze vonden weinig ondersteuning voor gendergebonden socialisatiepatronen, behalve dan in het geval van de activiteiten en interesses bij kinderen (Lytton & Romney, 1991). Ook Mohr & DiMaggio (1995) stelden vast dat de activiteiten van de ouder van hetzelfde geslacht een sterkere invloed hadden op iemands cultureel kapitaal[1] dan de activiteiten van de ouder van het andere geslacht. De participatie van de moeder in kunstzinnige en schoolactiviteiten bleek zo een significante invloed uit te oefenen op het culturele kapitaal van de dochter, maar niet zo op dat van de zoon. Mohr & DiMaggio vonden tevens gendergebonden verschillen terug inzake de impact van sociaal-economische achtergrondindicatoren. Zo vonden zij dat het onderwijsniveau dat de vader behaalde een significante bijdrage leverde aan het culturele kapitaal van de zoon, terwijl dat van de moeder hier geen betekenisvolle invloed op had. Het onderwijsniveau van de moeders bleek daarentegen wel een significante invloed te hebben op de dochters. Ook dat van de vaders bleek daar significant, maar de invloed was kleiner dan die van de moeders.

Op basis van dit model veronderstellen we dat de cross-gender overdracht kleiner zal zijn dan de intra-gender overdracht en dus:

- Hypothese 4) Vaders zullen de sterkste invloed hebben op zonen en moeders op dochters, en deze invloeden zullen groter zijn dan die van moeders op zonen en vaders op dochters.

1. Cultureel kapitaal werd in dat onderzoek geoperationaliseerd via factoranalyse op zestien indicatoren met betrekking tot de participatie aan, houding tegenover en kennis van kunst en literatuur.

3. Data en operationalisering

3.1 Data

Om de verschillende hypothesen omtrent gendergerelateerde intergenerationele overdracht te testen, zullen we gebruikmaken van data verkregen uit het scholenonderzoek van het Jeugdonderzoeksplatform (JOP) en de onderzoekslijn 'Kansengroepen' van het Steunpunt Cultuur, beide van het beleidsrelevant steunpuntenprogramma van de Vlaamse Regering. Dit onderzoek voorzag in een bevraging van zowel leerlingen als ouders en richt zich zowel op jongeren die in een grootstedelijke context – Brussel, Gent en Antwerpen – schoollopen als op Vlaamse jongeren in het algemeen. Er werd eerst een representatieve steekproef getrokken uit alle Vlaamse secundaire scholen. Deze werd aangevuld met een extra steekproef van secundaire scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest die Nederlandstalig onderwijs aanbieden, en secundaire scholen in Gent en Antwerpen. In elke deelnemende school werd vervolgens op toevallige wijze één klas per studiejaar per onderwijsvorm geselecteerd. De leerlingen die in hun klassen schriftelijk werden bevraagd, kregen naast de eigen vragenlijst ook een vragenlijst mee naar huis die door een van de ouders kon worden ingevuld. In totaal verzamelden we zo gegevens bij 2060 ouder-kindparen.

3.2 Operationalisering indicatoren

Afhankelijke variabelen

In de analyses focussen we op twee afhankelijke variabelen, met name de *cultuurparticipatie van jongeren* en het *lidmaatschap van jongeren* aan verenigingen. Beide werden in kaart gebracht aan de hand van factorscoreschalen. De eerste schaal die peilt naar de cultuurdeelname van jongeren (eigenwaarde = 2,93; R^2 = 48,77) werd geconstrueerd op basis van de receptieve en de actieve cultuurparticipatie van de jongeren in de zes maanden voorafgaandelijk aan het onderzoek. Receptieve cultuurparticipatie verwijst daarbij naar het bezoeken van culturele activiteiten als toeschouwer (bv. theatervoorstellingen, concerten, muziekfestivals, culturele evenementen, stadsfeesten…), actieve cultuurparticipatie verwijst naar het uitoefenen van creatieve hobby's (bv. muziekinstrument bespelen, schilderen…) en het volgen van cultuureducatieve workshops en cursussen. De tweede schaal (eigenwaarde = 1,96; R^2 = 49,0) werd geconstrueerd op basis van het lidmaatschap van sociale, culturele en doelgroepgerichte verenigingen en de participatie in jeugdverenigingen en jeugdwerkinitiatieven.

Verklarende variabelen

Om intergenerationele overdracht in kaart te brengen, maken we het onderscheid tussen wat we in paragraaf 2 aangaven als directe vormen en indirecte vormen van socialisatie. Tot de directe vormen rekenen we het voorbeeldgedrag dat ouders stellen en de opvoedingsstijlen die ouders hanteren. De indicator die we hanteren om de cul-

tuurparticipatie bij de ouders te meten is net als bij de jongeren een factorscoreschaal (eigenwaarde = 3,460; R^2 = 28,82) die werd geconstrueerd op basis van de receptieve cultuurparticipatie en de actieve cultuurparticipatie van ouders.

Het *lidmaatschap van verenigingen* wordt bij de ouders gemeten op basis van het lidmaatschap van sociale, culturele of doelgroepgerichte verenigingen en het verrichten van vrijwilligerswerk. Op basis van deze indicatoren werd ook hier een factorscoreschaal geconstrueerd (eigenwaarde = 1,63; R^2 = 40,68).

De *opvoedingsstijl* trachten we, in overeenstemming met Lareau (2002), te vatten door vier dimensies. Ten eerste de ouder-schoolrelatie,[2] ten tweede de mate waarin en de manier waarop ouders en kinderen hun vrije tijd samen doorbrengen,[3] de mate waarin ouders controle hebben op de vrijetijdsbesteding[4] van hun kinderen en ten slotte het belang dat ouders hechten aan een gestructureerde vrijetijdsbesteding van hun kinderen.[5] Deze opvoedingsstijl correleert sterk met de leeftijd van de jongere. Hoe jonger de zoon of dochter, hoe hoger de score op de *concerted cultivation*-opvoedingsstijl (R leeftijd-opvoedingsstijl = -0,255). Daarom wordt in de analyses gewerkt met de factorschaal die werd uitgezuiverd voor het effect van leeftijd.

Tabel 1. Hoofdcomponentenanalyse opvoedingsstijlen – componentladingen.

	Component lading
Positieve relatie ouders en school (somschaal 0-100)	0,805
Samen doorbrengen van vrije tijd (somschaal 0-100)	0,735
Controle ouders op vrije tijd van kind (somschaal 0-100)	0,628
Belang gehecht aan gestructureerde vrijetijdsbesteding (somschaal 0-100)	0,605
Eigenwaarde	*1,947*
R^2	*48,68*

Om de indirecte vormen van socialisatie in kaart te brengen kijken we naar indicatoren van cultureel kapitaal en klassenachtergrond, gemeten bij de ouders.

2. De ouder-schoolrelatie werd gemeten aan de hand van dertien items zoals "Ik ben op de hoogte van waarmee de jongeren bezig zijn in de klas", "Ik vind dat de school zich te veel moeit met de opvoeding van kinderen" en "Ik sla geregeld een praatje met leerkrachten en/of directie (over punten, slecht gedrag, activiteiten...)".

3. Het samen doorbrengen van vrije tijd werd gemeten aan de hand van tien items zoals "We discussiëren of praten vaak met elkaar over iets dat we via tv, radio of kranten hebben vernomen (sport, politiek, cultuur...)", "We maken geregeld educatieve uitstapjes (naar toneel, optreden, museum...) met het gezin", "We zingen, dansen of maken vaak muziek samen".

4. De controle die ouders uitoefenen op de vrijetijdsbesteding werd gemeten aan de hand van tien items waaronder "Ik weet meestal waar en met wie mijn zoon of dochter is na schooltijd" en "Ik ben op de hoogte van waar en met wie mijn zoon of dochter uitgaat of op stap gaat".

5. Het belang dat ouders hechten aan gestructureerde vrijetijdsbesteding werd gemeten aan de hand van tien items zoals "Als mijn kind aan sport of culturele activiteiten wil deelnemen mag hij/zij dit, maar ik moedig het niet extra aan", "Ik vind het belangrijk dat mijn zoon/dochter lid is van verenigingen" en "Ik vind het belangrijk dat mijn kind culturele activiteiten doet (theater, tentoonstelling…)".

Cultureel kapitaal (buiten de culturele participatie van ouders) wordt gemeten aan de hand van twee indicatoren: het hoogst behaalde diploma van de bevraagde ouder (dit is een dichotome variabele waarbij ouders met een diploma hoger onderwijs worden vergeleken met ouders die ten hoogste een diploma secundair onderwijs behaald hebben) en het aantal boeken in huis (op een vijfpuntenschaal[6]).

4. Overdracht van sociale ongelijkheden

4.1 Beschrijvende analyses

Alvorens we overgaan tot de beschrijving van de structurele modellen, bekijken we eerst een aantal descriptieve gegevens. Uit tabel 2 blijkt dat meisjes en jongens ook in Vlaanderen verschillende participatiepatronen hebben. Meisjes nemen zowel meer deel aan gestructureerde cultuurparticipatie als aan het sociale en culturele verenigingsleven. Bij hun ouders merken we deze genderverschillen niet. Wel stellen we vast dat moeders veel meer een opvoedingsstijl hanteren die in de lijn ligt van wat Lareau *concerted cultivation* noemde. Zij zetten dus meer dan vaders hun kinderen aan tot gestructureerde vrijetijdsbesteding en volgen de vrijetijdsbesteding en het schoolgebeuren van de kinderen meer op.

Tabel 2. Participatie en opvoedingsstijl van de jongeren en ouders naargelang geslacht (factorscores) (N = 2029).

	Kenmerken jongere		Kenmerken ouders		
	Cultuur-participatie	Lidmaatschap verenigingen	Cultuur-participatie	Lidmaatschap vereniging	Opvoedings-stijl concerted cultivation
Jongen/man	-0,09	-0,10	0,03	0,01	-0,17
Meisje/vrouw	0,06	0,05	0,00	0,00	0,07
Totaal	-0,01	-0,02	0,01	0,00	0,02
Eta²	0,008	0,011	0,000	0,000	0,011
	***	***			***

*** p < 0,001

De bevinding van Cheadle & Amato (2011) dat vooral meisjes door de ouders gestimuleerd worden om aan gestructureerde vrijetijdsbesteding te doen, kunnen we niet terugvinden in onze data. Hypothese 2a dienen we op basis van onze analyses dan ook te verwerpen. Tabel 3 geeft aan dat de opvoedingsstijl die ouders hanteren niet

6. Vijfpuntenschaal: 1) 0-10 boeken, 2) 11-25 boeken, 3) 26-100 boeken, 4) 101-200 boeken, 5) meer dan 200 boeken.

zozeer verschilt naargelang het geslacht van de jongere, maar zoals hoger aangegeven vooral varieert naar het geslacht van de ouder. In overeenstemming met hypothese 1a stellen we vast dat moeders meer dan vaders een *concerted cultivation*-opvoedingsstijl hanteren.

Tabel 3. Opvoedingsstijl *concerted cultivation* naargelang geslacht ouder en kind.

Geslacht ouder	Geslacht kind	gemiddelde	St. Dev.	N
Vader	zoon	-0,100	1,029	222
Vader	dochter	-0,257	0,970	214
Totaal vaders		***-0,177***	***1,003***	***436***
Moeder	zoon	0,077	0,988	603
Moeder	dochter	0,048	0,996	727
Totaal moeders		***0,061***	***0,992***	***1330***
Totaal jongens		***0,029***	***1,002***	***825***
Totaal meisjes		***-0,021***	***0,998***	***941***
		df	**F**	**Sig.**
Geslacht ouders		1	19,281	0,000
Geslacht jongeren		1	2,861	0,091
Geslacht ouders * geslacht jongeren		1	1,355	0,245

4.2 Multigroep structurele modellen

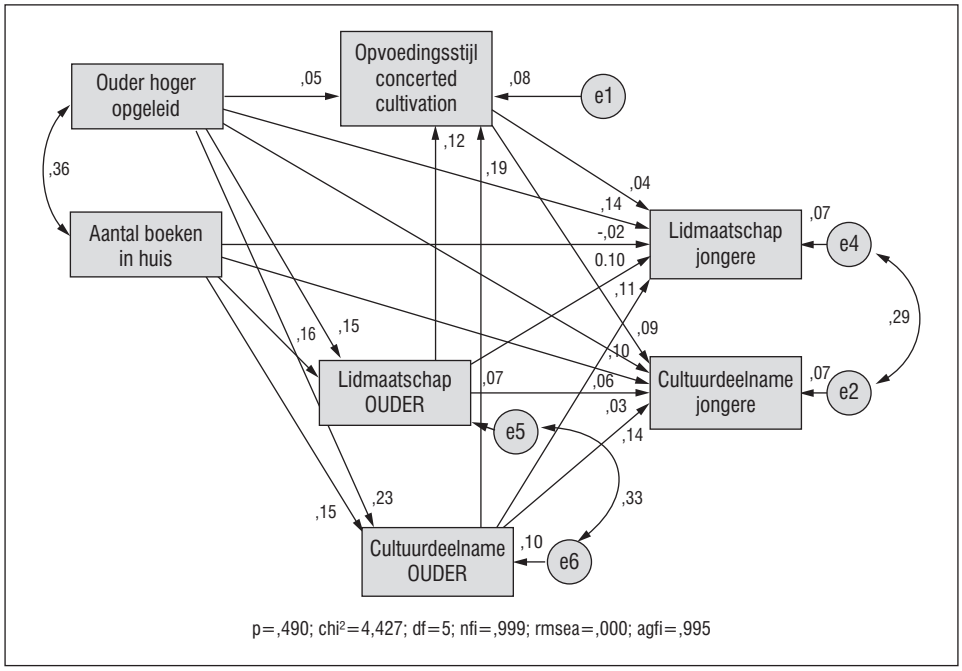
De data laten niet toe om binnen gezinnen te kijken wie van beide ouders de sterkste invloed heeft op de participatie van de kinderen. We beschikken immers niet over gegevens van de beide ouders. Omdat de keuze werd gelaten welke ouder de vragenlijst zou invullen, beschikken we evenwel over voldoende cases om de vergelijking te maken.[7]

Om na te gaan of de overdracht verschilt naargelang het geslacht van de ouders en/of de kinderen, wordt gebruikgemaakt van multigroep structurele meetmodellen. We onderscheiden daarbij vier groepen: 1) moeder-dochter (n = 338)[8], 2) moeder-zoon (n = 266), 3) vader-dochter (n = 227) en 4) vader-zoon (n = 235). We vertrekken van een model waarin geen beperkingen worden ingebouwd en dat we verder het ba-

7. Hierbij dienen we wel de bedenking te plaatsen dat uit vorig onderzoek (Siongers, 2007) bleek dat jongeren doorgaans de vragenlijst overhandigen aan de ouder waarmee ze de beste relatie hebben. Uit datzelfde onderzoek over intergenerationele overdracht bleek tevens dat de relatie tussen ouders en hun adolescente kinderen een invloed heeft op het welslagen van de overdracht. Wanneer jongeren een positieve relatie rapporteren met hun ouders, dan blijkt de intergenerationele overdracht van smaken en houdingen meer succesvol te zijn. De klemtoon ligt in dit hoofdstuk evenwel niet op de omvang van de overdracht maar op de mogelijk verschillende effecten van vader en moeder. Aangezien de positievere relatie zowel voor vader als moeder geldt, is er hier bijgevolg ook geen probleem.

8. Om de multigroepmodellen te toetsen op groepen die ongeveer gelijk zijn qua grootte, werkten we voor de moeder-dochter- en moeder-zoongroep verder met een aselecte steekproef van 50% van de oorspronkelijke groepen (resp. n = 747 en n = 647).

sismodel zullen noemen. De bedoeling van dit basismodel is na te gaan of de relaties (ongeacht de grootte van het effect) die in het algemene model (zie figuur 1) werden gevonden, opgaan voor de onderscheiden groepen. Het geslacht van de ouder en van de jongere worden uiteraard niet mee opgenomen, omdat het geslacht van ouder en jongere in elk van de vier onderscheiden groepen een constante vormt.



Figuur 1. Multigroepmodel: basismodel op gehele dataset.

In het basismodel werden alle parameters in alle groepen vrij gelaten. De bedoeling van dit basismodel is na te gaan of de structuren van de relaties die in het algemene model (zie figuur 1) werden getrokken, opgaan voor de onderscheiden groepen. Uit dat basismodel kunnen we afleiden dat intergenerationele overdracht via verschillende paden verloopt en dat het opleidingsniveau van de ouders hierin sterk bepalend is. De invloed die uitgaat van het opleidingsniveau van de ouder beantwoordt daarbij aan de verwachtingen volgens Lareaus publicaties: in hoger opgeleide milieus hechten ouders meer belang aan participatie en treden ze daartoe meer sturend op in de vrijetijdsbesteding van hun kinderen, al betreft het slechts een beperkte directe invloed ($\beta = 0{,}05$) (zie figuur 1). We stellen bovendien vast dat het opleidingsniveau van de ouders ook rechtstreeks gerelateerd is aan het participatiegedrag van de jongeren. Kinderen van hoger opgeleide ouders zijn meer actief in het verenigingsleven ($\beta = 0{,}14$) en nemen meer deel aan het culturele aanbod ($\beta = 0{,}10$). Ten slotte beïnvloedt het opleidingsniveau van de ouder onrechtstreeks de participatie van het kind via het boekenbezit

in huis en het voorbeeldgedrag dat men stelt. Zo stellen we vast dat hoger opgeleide ouders zelf ook meer deelnemen aan het verenigingsleven (β = 0,15) en beduidend meer cultureel actief zijn (β = 0,23). Dit voorbeeldgedrag van de ouders beïnvloedt op zijn beurt de cultuurdeelname (β = 0,14) en de deelname aan het verenigingsleven (β = 0,10) van de kinderen. Vooral via het voorbeeldgedrag dat ouders stellen, blijken ze een invloed te hebben. Gecontroleerd voor de ouderlijke participatie, blijkt de ouderlijke opvoedingsstijl immers slechts een beperkte invloed te hebben op de cultuurdeelname en het lidmaatschap van de jongere.

Tabel 4. Gestandaardiseerde totale effecten basismodel en modelvergelijking.

	Ouder hoger opgeleid	Aantal boeken in huis	Lidmaat-schap ouders	Cultuur-parti-cipatie ouders	Opvoe-dingsstijl conc. cultivation	R^2	
Lidmaatschap ouders	0,15	0,16	0,00	0,00	0,00	6,8%	
Cultuurparticipatie ouders	0,23	0,15	0,00	0,00	0,00	9,7%	
Opvoedingsstijl	0,11	0,05	0,12	0,19	0,00	7,6%	
Lidmaatschap jongeren	0,19	0,01	0,10	0,12	0,04	7,0%	
Cultuurparticipatie jongeren	0,14	0,09	0,04	0,16	0,09	7,1%	
Model	**AIC**	**BCC**					
Basismodel	274,427	282,140					
Structural weights	241,916	246,887					
Gesatureerd model	280,0	288,0					
Independentiemodel	5887,473	5889,4739					
Geneste modelvergelijking							
Assumptie basismodel correct:							
Model	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
				Delta-1	Delta-2	rho-1	rho2
Structural weights	48	63,489	0,066	0,011	0,011	0,007	0,007

We toetsen vervolgens of dit basismodel opgaat voor de vier onderscheiden groepen. Het model waarin alle effectparameters over de groepen aan elkaar gelijkgesteld worden (model *structural weights* in tabel 4) is significant beter dan het basismodel. Dit betekent dat het merendeel van de gevonden effecten van gelijke omvang is voor de vier onderscheiden groepen. Dit pleit in het voordeel van het ouderlijk equivalentiemodel (hypothese 3). Het *structural weights*-model stelt evenwel meteen alle effectparameters aan elkaar gelijk. Op basis van een vergelijking van de effectparameters van de model-

len uit de multigroepanalyse van het basismodel en de *critical ratio's for differences*[9] gingen we ook na of specifieke effectparameters toch niet veeleer verschillen over de groepen.

De gestandaardiseerde directe effecten voor de vier groepen op basis van het basismodel kunnen teruggevonden worden in tabel 5. De relaties die op basis van de *critical ratio's* niet aan elkaar gelijkgesteld kunnen worden, worden voor de vier groepen in het vet aangegeven.

Tabel 5. Gestandaardiseerde (ongestandaardiseerde) directe effecten voor de vier groepen (basismodel).

	Verklarende variabelen					**R^2**
	Ouder hoger opgeleid	**Aantal boeken in huis**	**Lidmaatschap ouders**	**Cultuurparticipatie ouders**	**Opvoedingsstijl conc. cultivation**	
Vader-zoon (VZ)						
Lidmaatschap ouders	-0,012 (-0,025)	0,197 (0,146)		0,000	0,000	3,7%
Cultuurparticipatie ouders	0,103 (0,212)	0,223 (0,173)	0,000		0,000	8,1%
Opvoedingsstijl	-0,073 (-0,148)	0,000	0,107 (0,111)	0,151 (0,149)		4,6%
Lidmaatschap jongeren	0,117 (0,142)	0,065 (0,030)	0,164 (0,101)	0,101 (0,059)	-0,070 (-0,041)	**8,8% (4)**
Cultuurparticipatie jongeren	0,089 (0,149)	0,093 (0,059)	**0,075 (0,064) (1)**	0,157 (0,127)	0,086 (0,071)	9,4%
Vader-dochter (VD)						
Lidmaatschap ouders	0,155 (0,319)	0,026 (0,021)		0,000	0,000	2,8%
Cultuurparticipatie ouders	0,173 *(0,350)*	0,058 *(0,044)*	0,000		0,000	4,2%
Opvoedingsstijl	0,040 *(0,079)*	0,000	0,172 *(0,167)*	0,166 *(0,163)*		7,9%
Lidmaatschap jongeren	0,132 *(0.183)*	0,123 *(0,065)*	0,142 *(0,095)*	0,043 (0,029)	0,013 (0,009)	8,6%
Cultuurparticipatie jongeren	0,064 *(0,101)*	0,152 *(0,090)*	**-0,055 *(-0,042)***	0,176 0,136)	0,026 (0,020)	7,6%

9. *Critical ratio's for differences* kunnen worden gebruikt om na te gaan of twee parameters aan elkaar gelijkgesteld mogen worden in de populatie. Deze statistiek kent een standaard normale verdeling. Wanneer de absolute waarde van deze *critical ratio* voor twee parameters bijgevolg kleiner is dan 1.96, kunnen we besluiten dat we met een waarschijnlijkheid van 95% of meer kunnen stellen dat de twee parameters gelijk zijn aan elkaar in de populatie.

	Verklarende variabelen					R^2
	Ouder hoger opgeleid	**Aantal boeken in huis**	**Lidmaat-schap ouders**	**Cultuur-participatie ouders**	**Opvoedings-stijl conc. cultivation**	
Moeder-zoon (MZ)						
Lidmaatschap ouders	0,171 (0,343)	0,138 (0,104)		0,000	0,000	6,5%
Cultuurparticipatie ouders	0,189 (0,366)	0,222 (0,163)	0,000		0,000	11,4%
Opvoedingsstijl	0,097 (0,191)	0,000	**0,056** **(0,056) (2)**	0,245 (0,250)		9,9%
Lidmaatschap jongeren	0,148 (0,227)	0,082 (0,047)	**-0,093** **-0,071 (3)**	0,187 (0,147)	0,016 (0,012)	8,2%
Cultuurparticipatie jongeren	0,055 (0,090)	0,100 (0,062)	**0,134** **(0,110)**	0,095 (0,081)	0,078 (0,065)	8,9%
Moeder-dochter (MD)						
Lidmaatschap ouders	0,226 (0,484)	0,267 (0,231)		0,000	0,000	15,9%
Cultuurparticipatie ouders	0,220 (0,429)	0,171 (0,135)	0,000		0,000	10,0%
Opvoedingsstijl	0,048 (0,095)	0,000	0,139 (0,128)	0,204 (0,205)		10,1%
Lidmaatschap jongeren	0,057 (0,085)	0,156 (0,094)	0,135 (0,094)	0,111 (084)	0,080 (0,060)	13,0%
Cultuurparticipatie jongeren	0,060 (0,103)	0,273 (0,188)	**-0,111** **(-0,089)**	0,243 (0,213)	0,052 (0,043)	15,9%

(1) VZ = MZ en VD = MD;
(2) MZ ≠ (VZ = VD = MD);
(3) MZ ≠ (VZ = VD = MD);
(4) VZ ≠ (VD = MZ = MD)

Bekijken we eerst de verklaringskracht van de verschillende modellen, dan stellen we vast dat we voor de moeder-dochterdyade er het best in slagen de sociale (lidmaatschap) en culturele participatie van de jongere te verklaren op basis van de ouderlijke gegevens. Respectievelijk 13% en 16% van de variantie wordt verklaard. Toch moeten we met deze cijfers stellen dat we er met het huidige model ook voor deze groep niet bijzonder goed in slagen de participatie van adolescenten te verklaren. Wellicht spelen dus ook andere factoren zoals eigen opleiding en de invloed van peers een belangrijke rol. Bovendien toont de significantietoets van de niet-gestandaardiseerde varianties dat de verklaringskracht van het model 'moeder-dochter' niet significant beter is dan deze van de andere groepen (zie tabel 5).

Verder stellen we vast dat we er bij de jongens even goed (of even weinig) in slagen hun participatie aan het sociaal-culturele verenigingsleven (lidmaatschap) en hun cultuurdeelname te verklaren op basis van de gegevens van de moeder als op basis van deze van de vader. Inzake de verklaringskracht voor cultuurdeelname en het lidmaatschap van de meisjes maakt het voor de meisjes wel uit of we nu de gegevens van de moeder dan wel van de vader betrekken. In het model met de moeder verklaren we 16% van de variantie van de cultuurdeelname en 13% van het lidmaatschap, in het model met de vader slechts respectievelijk 8% en 9%. Dit nuanceert voor een stuk de eerder gevonden resultaten. Het ouderlijk equivalentiemodel gaat op voor het al dan niet aanwezig zijn van een intergenerationele invloed en de mechanismen die al dan niet spelen. We kunnen stellen dat beide ouders een reële invloed hebben en dat deze zich over het algemeen via dezelfde mechanismen voltrekt. De grootteorde van de intergenerationele invloed blijkt echter te verschillen, wat eerder wijst op een combinatie van het differentiële effectenmodel vanuit de ouders en een differentieel effectenmodel op de kinderen: voor meisjes slagen we er beter in het participatiegedrag te verklaren (cfr. hypothese 2b), maar enkel wanneer de moeder de vragenlijst invulde (cfr. hypothese 1b). Op basis van de ongestandaardiseerde maten is de verklaringskracht van het model 'moeder-dochter' echter niet significant beter dan die van de andere modellen. Het *same-sex model* lijkt op basis van de percentages verklaarde variantie met andere woorden alleen voor de meisjes op te gaan.

Kijken we naar de specifieke paden waarlangs de intergenerationele overdracht verloopt, dan kunnen we vaststellen dat ook deze meestal gelijk opgaan en van gelijke omvang zijn voor de vier groepen. Toch kunnen we enkele verschillen vaststellen bij de vier groepen.[10]

Op het vlak van socialisatiepraktijken (zowel via voorbeeldgedrag als opvoedingsstijlen), stellen we vooral bij de effecten die uitgaan van het *lidmaatschap van de ouders* duidelijke verschillen vast. We kunnen een rechtstreekse positieve invloed van het lidmaatschap van de ouder op die van de jongere bemerken voor drie van de vier groepen. Het sterkste effect gaat daarbij uit van het lidmaatschap van de vader op de zoon, maar deze verschilt niet significant van de invloed van het lidmaatschap van de vader en de moeder op dat van de dochter. Alleen bij de moeder-zoondyade blijkt het lidmaatschap van de moeder een negatieve invloed te hebben op dat van de zoon (β = -0,092). En wat betreft de invloed van het lidmaatschap van de ouder op de cultuurdeelname van de jongere, blijkt er enkel bij de moeder-zoon- en vader-zoondyade een significant positief effect gevonden te worden. Bij de dochters heeft het lidmaatschap van de ouders (zowel vader als moeder) een negatieve impact op hun cultuurdeelname.

10. AMOS standaardiseert de effectcoëfficiënten per groep. Daardoor kunnen in multigroepanalyses voor sommige gestandaardiseerde parameters afwijkende waarden voor groepen worden verkregen terwijl ze aan elkaar gelijkgesteld zijn. Dit maakt de interpretatie van de gegevens er niet makkelijker op. Daarom worden tussen haakjes ook de niet-gestandaardiseerde parameters weergegeven. Om over de groepen heen te vergelijken kan dus het best gekeken worden naar de niet-gestandaardiseerde parameters. Om parameters binnen groepen te vergelijken dient naar deze gestandaardiseerde parameters gekeken te worden.

De invloed van de *cultuurdeelname van de ouders* op de cultuurdeelname van de jongere kan in alle vier de groepen waargenomen worden. De invloed is wel het sterkst van moeder op dochter, en het zwakst van moeder op zoon, maar de significantietoets wijst uit dat deze verschillen niet significant zijn.

Bovendien blijkt uit de significantietoets dat moeders en vaders een even sterke invloed hebben op de participatiepraktijken van hun kinderen via socialiserende praktijken, zowel opvoedingsstijl als voorbeeldgedrag, met uitzondering evenwel van de socialiserende invloed van moeder op zoon. Dit gaat in tegen het differentiële effectenmodel.

De invloeden die uitgaan van het opleidingsniveau en het boekenbezit, zowel de directe invloeden op de twee participatie-indicatoren als de invloeden op de intermediërende variabelen (opvoedingsstijlen en eigen participatie van de ouders) blijken op basis van de *critical ratio's* niet significant van elkaar te verschillen. Toch is het opvallend dat de invloed van het opleidingsniveau op de opvoedingsstijl en de eigen deelname aan het verenigingsleven bij de vader-zoondyades een negatieve samenhang vertoont.

5. Besluit

'Zo moeder, zo dochter' en 'zo vader, zo zoon', wordt vaak gesteld. Bovendien blijkt uit andere hoofdstukken in dit boek ook dat de manier waarop jongeren hun vrije tijd invullen sterk gendergebonden is. In dit hoofdstuk onderzochten we daarom of de intergenerationele overdracht van sociale en culturele participatie en de paden waarlangs deze overdracht verloopt genderspecifiek is.

Bij alle dyades (moeder-dochter, moeder-zoon, vader-dochter, vader-zoon) dienen we ten eerste te concluderen dat de invloed die ouders uitoefenen op de participatie niet zeer sterk is en dat zowel cultuurdeelname als participatie aan het verenigingsleven bij adolescenten ongetwijfeld ook door andere actoren en factoren wordt beïnvloed. Bij alle vier de groepen kunnen we daarnaast vaststellen dat intergenerationele overdracht via verschillende paden verloopt, zowel via directe socialisatie als via gedeelde sociale condities en sturing vanuit de sociale achtergrond van de ouder. Cultureel kapitaal, zowel het geïnstitutionaliseerde als het geobjectiveerde, blijkt daarbij een belangrijke determinant te zijn.

Op basis van vier hypothetische modellen (1) differentiële effecten vanuit de ouders, 2) differentiële effecten op kinderen, 3) ouderlijk equivalentiemodel en 4) same-sex model) gingen we verder op zoek naar gendergerelateerde verschillen. De analyses geven evenwel aan dat geen van de onderscheiden modellen over de gehele lijn bevestigd kan worden.

De analyses geven ten eerste aan dat het basismodel dat werd opgebouwd voor intergenerationele overdracht opgaat voor de vier onderscheiden groepen. Dit vormt een bevestiging voor het ouderlijk equivalentiemodel en betekent tevens dat het gerechtvaardigd is om in onderzoek naar intergenerationele overdracht slechts één ouder

te bevragen, en dat het bovendien niet uitmaakt of men de moeder dan wel de vader bevraagt.

Toch stelden we ook enige verschillen vast. Zo bleek ten eerste de opvoedingsstijl die vaders en moeders hanteren te verschillen. Moeders hanteren meer een opvoedingsstijl die gekenmerkt wordt door een sterke sturing en opvolging van de vrije tijd en het schoolgebeuren van de kinderen. Met betrekking tot de sturing van vrijetijdsactiviteiten dienen we bijgevolg te besluiten dat er differentiële effecten van de ouders uitgaan. Deze resulteren evenwel niet in differentiële effecten op de kinderen. Daarnaast stelden we enkele genderverschillen vast in de rol die het eigen lidmaatschap van de ouders speelt in de verklaring van het lidmaatschap en de cultuurparticipatie van de kinderen. We stelden ten slotte vast dat we er voor meisjes iets beter – maar niet significant – in slagen het participatiegedrag te verklaren, wanneer we beschikken over gegevens van de moeder.

Het ouderlijk equivalentiemodel lijkt bijgevolg niet volledig ondersteund te kunnen worden door de analyses. Het gaat zeker op voor het al dan niet aanwezig zijn van een intergenerationele invloed en de mechanismen die al dan niet spelen, maar in de omvang van de effecten worden toch enige verschillen waargenomen, zowel aan ouder- als kindzijde.

De analyses en modellen wijzen er bijgevolg op dat zowel aan ouder- als aan kindzijde genderspecifieke processen meespelen, maar dat anderzijds zowel vader als moeder via gelijke wegen de participatie van hun kinderen beïnvloeden. De veeleer kleine genderverschillen die worden vastgesteld in de participatie van jongeren hebben wellicht ten dele te maken met de genderspecifieke opvoedingsstijlen, alsook met de (onbewuste) selectie van genderidentieke rolpatronen binnen het gezin.

Verder onderzoek is evenwel nog aangewezen, zowel om deze resultaten verder uit te diepen als door de beperkingen in het huidige onderzoeksopzet. Hoewel we over een voldoende grote steekproef beschikken om algemene analyses uit te voeren, is dit niet altijd het geval voor de onderscheiden dyades. Daarnaast zouden de verschillen tussen vaders en moeders hier wat kleiner kunnen uitvallen omdat misschien de meest gelijkende ouder werd geselecteerd. Aangezien slechts één van de ouders werd bevraagd, werd de vragenlijst wellicht vaak door de ouder ingevuld die het nauwst betrokken is bij de opvoeding van de jongere. Maar alleszins kunnen we op basis van deze resultaten stellen dat zowel meisjes als jongens – wellicht meer dan hun lief is – door hun beide ouders georiënteerd en gestuurd worden in hun sociale en culturele vrijetijdsbesteding.

Bibliografie

Acock, A.C. (1984). Parents and their children: the study of inter-generational influence. *Sociology and Social Research, 68*, 151-171.

Bandura, A., & Walters, R.H. (1969). *Social learning and personality development*. London: Holt, Rinehart and Winston.

Bartko, W.T., & Eccles, J.S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(4), 233-241.

Bekkers, R. (2007). Intergenerational transmission of volunteering. *Acta Sociologica, 50*(2), 99-114.

Bengtson, V.L. (1975). Generation and family effects in value socialization. *American Sociological Review, 40*(june), 358-371.

Bengtson, V.L., Biblarz, T.J., & Roberts, R.E.L. (2003). *How families still matter. A longitudinal study of youth in two generations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bodovski, K., & Farkas, G. (2008). "Concerted cultivation" and unequal achievement in elementary school. *Social Science Research, 37*(3), 903-919.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La réproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

Buist, K., Dekovic, M., Meeus, W., & Van Aken, M.A.G. (2002). Developmental patterns in adolescent attachment to mother, father and sibling. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(3), 167-176.

Cheadle, J.E., & Amato, P.R. (2011). A quantitative assessment of Lareau's qualitative conclusions about class, race, and parenting. *Journal of Family Issues, 32*(5), 679-706.

De Graaf, P.M., & Kalmijn, M. (2001). Trends in the intergenerational transmission of cultural and economic status. *Acta Sociologica, 44*, 51-66.

De Groof, S., & Smits, W. (2005). Solitaire of tikkerke kus? Over formele participatie bij jongeren. In M. Elchardus & I. Glorieux (Eds.), *De symbolische samenleving* (pp. 109-126). Tielt: Lannoo.

Denault, A.S., & Poulin, F. (2009). Predictors of Adolescent Participation in Organized Activities: A Five-Year Longitudinal Study. *Journal of Research on Adolescence, 19*(2), 287-311.

DiMaggio, P., & Mohr, J.W. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology, 90*, 1231-1261.

Dunn, J.S., Kinney, D.A., & Hofferth, S.L. (2003). Parental ideologies and children's after-school activities. *American Behavioral Scientist, 46*(10), 1359-1386.

Feng, D., & Baker, L. (1994). Spouse similarity in attitudes, personality, and psychological well-being. *Behavior Genetics, 24*(4), 357-364.

Furlong, A., Campbell, R., & Roberts, K. (1990). The effects of post-16 experiences and social class on the leisure patterns of young adults. *Leisure Studies, 9*(3), 213-224.

Ganzeboom, H.B.G., & De Graaf, P.M. (1991). Culturele socialisatie en culturele participatie. Over de invloed van het ouderlijk milieu. In R. Verhoeff & H.B.G. Ganzeboom (Eds.), *Cultuur en publiek* (pp. 133-157). Amsterdam: SISWO.

Glass, J., Bengston, V.L., & Dunham, C.C. (1986). Attitude similarity in three-generation families: socialization, status inheritance, or reciprocal influence? *American Sociological Review, 51*(october), 685-698.

Hendry, L.B., Shucksmith, J., Love, J.G., & Glendinning, A. (1993). *Young people's leisure and lifestyles*. London: Routledge.

Hirzalla, F., & Van Zoonen, L. (2010). Beyond the Online/Offline Divide: How Youth's Online and Offline Civic Activities Converge *Social Science Computer Review November 2011 29: 481-498, first published on December 4, 2010.*

Huebner, A.J., & Mancini, J.A. (2003). Shaping structured out-of-school time use among youth: The effects of self, family, and friend systems. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(6), 453-463.

Hutchinson, S.L., Baldwin, C.K., & Caldwell, L.L. (2003). Differentiating parent practices related to adolescent behavior in the free time context. *Journal of Leisure Research, 35*(4), 396-422.

Janoski, T., & Wilson, J. (1995). Pathways to voluntarism: Family socialization and status transmission models. *Social Forces, 74*(1), 271-292.

Kalmijn, M. (1998). Intermarriage and homogamy: Causes, patterns, trends. *Annual review of sociology, 24*, 395-421.

Koelet, S. (2002). Zorgen voor morgen. Ouderschap tussen 1988 en 1999 *Jaarboek 2002 seksualiteit relaties geboorteregeling* (pp. 43-51). Gent: CGSO Trefpunt.

Kosterman, R., Haggerty, K.P., Spoth, R., & Redmond, C. (2004). Unique influence of mothers and fathers on their children's antisocial behavior. *Journal of Marriage and Family, 66*(August), 762-778.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.

Lytton, H., & Romney, D.M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological bulletin, 109*(2), 267.

McCoy, S., Byrne, D., & Banks, J. (2012). Too much of a good thing? Gender, 'Concerted cultivation' and unequal achievement in primary education. *Child Indicators Research, 5*(1), 155-178.

McKinney, C., & Renk, K. (2008). Differential parenting between mothers and fathers implications for late adolescents. *Journal of Family Issues, 29*(6), 806-827.

Mohr, J.W., & DiMaggio, P. (1995). The intergenerational transmission of cultural capital. *Research in social stratification and mobility, 14*, 167-199.

Mustillo, S., Wilson, J., & Lynch, S.M. (2004). Legacy volunteering: A test of two theories of intergenerational transmission. *Journal of Marriage and Family, 66*(mei), 530-541.

Nagel, I. (2002). Op welke leeftijd lijken kinderen het meest op hun ouders? Cultuurparticipatie tussen zes en achttien jaar. *Mens en Maatschappij, 77*(3), 207-230.

Nagel, I. (2003). *Cultuurdeelname in de levensloop*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Nagel, I., & Ganzeboom, H.B.G. (2002). Participation in Legitimate culture: Family and school effects from adolescence to adulthood. *The Netherlands' Journal of Social Sciences, 38*(2), 102-120.

O'Bryan, M., Fishbein, H.D., & Ritchey, N.P. (2004). Intergenerational transmission of prejudice, sex role stereotyping, and intolerance. *Adolescence, 39*(155), 407-426.

Passmore, A., & French, D. (2000). Development and administration of a measure to assess adolescents' participation in leisure activities. *Adolescence, 36*(141), 67-75.

Scheerder, J. (2004). Zo de ouders sprongen, zo bewegen de jongen? Het sportgedrag van jongeren in relatie tot het ouderlijk sportkapitaal. *Vrijetijdstudies, 22*(4), 7-20.

Shannon, C.S. (2006). Parents' messages about the role of extracurricular and unstructured leisure activities: adolescents' perceptions. *Journal of Leisure Research, 38*(3), 398-420.

Siongers, J. (2007). *Van generatie op generatie. Een cultuursociologische benadering van de gelijkenissen in houdingen en smaken tussen ouders en hun adolescente kinderen (doctoraal proefschrift)*. Brussel: Vakgroep Sociologie/Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel.

Smith, D.H., & Baldwin, B.R. (1974). Parental Socialization, Socioeconomic Status, and Volunteer Organization Participation. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 3*(3-4), 59-66.

Smits, W. (2004). *Maatschappelijke participatie van jongeren. Bewegen in de sociale, vrijetijds- en culturele ruimte*. Brussel: Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.

Smits, W. (2012). Binding en burgerschap. De samenhang tussen maatschappelijke betrokkenheid en burgerschapshoudingen (Doctoraal proefschrift). Brussel: Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel.

Smits, W., & Spruyt, B. (2014). Opgroeien in kwetsbare gezinnen: materiële deprivatie en participatief opvoedingsklimaat. Een analyse op basis van gegevens over de leerlingen van het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent (working paper). Brussel: Steunpunt Cultuur, Onderzoekslijn maatschappelijke en sociale participatie van kansengroepen, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel.

Stolle, D., & Hooghe, M. (2004). The roots of social capital: Attitudinal and network mechanisms in the relation between youth and adult indicators of social capital. *Acta Politica, 39*(4), 422-441.

Stolz, H.E., Barber, B.K., & Olsen, J.A. (2005). Toward disentangling fathering and mothering: An assessment of relative importance. *Journal of Marriage and Family, 67*(4), 1076-1092.

Uunk, W.J.G. (1996). *Who marries whom? The role of social origins, education and high culture in mate selection of industrial societies during the twentieth century.* (Phd Thesis), Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.

Van den Bergh, B., Goedseels, E., Laenen, A., Ackaert, L., & De Rycke, L. (2002). Zo vader zo zoon, zo moeder zo dochter? In H. Van Crombrugge, D. Verstraeten, D. Mortelmans, J. Raphael-Leff, S. Vandewaerde & et al. (Eds.), *Vaders in soorten. Vaders in soorten en maten gewikt en gewogen.* (pp. 131-146). Tielt: Lannoo.

Van Eijck, K. (1996). *Family and opportunity. A sibling analysis of the impact of family background on education, occupation, and consumption*. Tilburg: Tilburg University Press.

Van Eijck, K. (1997). The impact of family background and educational attainment on cultural consumption: A sibling analysis. *Poetics, 25*, 195-224.

Van Nuffel, K., Rutgeerts, E., & Sinnaeve, I. (2006). Married with children?! Gezin in het jeugdonderzoek 2000-2005. In N. Vettenburg, M. Elchardus & L. Walgrave (Eds.), *Jongeren van nu en straks. Overzicht en synthese van recent jeugdonderzoek in Vlaanderen* (pp. 19-46). Leuven: Lannoo Campus.

Vandebroeck, D., & Glorieux, I. (2013). Cultuur in Koppels. Gender, Sociale Status en Culturele Homogamie in Vlaanderen. Brussel: Vakgroep Sociologie - Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel.

Vollebergh, W.A.M., Iedema, J., & Raaijmakers, Q.A.W. (2001). Intergenerational transmission and the formation of cultural orientations in adolescence and young adulthood. *Journal of Marriage and Family, 63*, 1185-1198.

Voorpostel, M., & Van der Lippe, T. (2001). Jongeren en cultuur. Een verklaring voor verschillen in deelname aan elitaire en populaire cultuur. *Mens en Maatschappij, 76*(3).

Warner, C.H., & Milkie, M.A. (2013). Cultivating gendered talents? The intersection of race, class, and gender in the concerted cultivation of US. Elementary students. *Notions of Family: Intersectional Perspectives, 17*, 1-27.

Wellman, B., Haase, A., Witte, J., & Hampton, K. (2001). Does the Internet Increase, Decrease, or Supplement Social Capital? Social Networks, Participation, and Community Commitment. *American Behavioral Scientist November, 45*, 436-455.

Willekens, M., Daenekindt, S., & Lievens, J. (2014). Whose Education Matters More? Mothers' and Fathers' Education and the Cultural Participation of Adolescents. *Cultural Sociology*, *8*(3), 291-309.

Willekens, M., & Lievens, J. (2014). Family (and) culture: The effect of cultural capital within the family on the cultural participation of adolescents. *Poetics, 42*, 98-113.

Wilson, J., & Musick, M. (1997). Who cares? Toward an integrated theory of volunteer work. *American Sociological Review*, 694-713.

Zeijl, E., Te Poel, Y., De Bois-Reymond, M., Ravesloot, J., & Meulman, J.J. (2000). The role of parents and peers in the leisure activities of young adolescents. *Journal of Leisure Research*.

Genderverschillen in cultuurparticipatie bij jongeren

Jessy Siongers & John Lievens

1. Inleiding

In onderzoek naar cultuurconsumptie en -participatie komen steevast genderverschillen tot uiting. Meer in het bijzonder tonen tal van internationale studies aan dat vrouwen meer dan mannen participeren aan highbrow culturele activiteiten (zie bv. Bihagen & Katz-Gerro, 2000; Bryson, 1996; Chan & Goldthorpe, 2005; Christin, 2012; DiMaggio, 1982; 2004; DiMaggio & Mohr, 1985; Katz-Gerro & Shavit, 1998; Dumais 2002). Vrouwen bezoeken in iets groteren getale kunstmusea en overtreffen hun mannelijke leeftijdsgenoten in het bijwonen van theater- en dansvoorstellingen, alsook van concerten met klassieke muziek. Dit uit zich tevens in een sterkere interesse bij vrouwen in deze kunst- en cultuurvormen. Ook in Vlaanderen komen deze genderverschillen naar voren. Uit gegevens van de participatiesurveys van 2003-2004 en 2009 blijkt dat vrouwen in Vlaanderen meer dan mannen klassieke concerten en bibliotheken bezoeken, meer podiumvoorstellingen in het algemeen en meer theater- en dansvoorstellingen in het bijzonder bijwonen (Daenekindt & Roose, 2013; De Laet, Glorieux & Van Tienoven, 2011; Vanherwegen & Lievens, 2011; Vlegels & Lievens, 2011; Willekens & Lievens, 2014).

Vrouwen wonen niet alleen meer culturele activiteiten bij, ze zijn bovendien zelf meer cultureel actief. Uit onderzoek blijkt dat de verschillen tussen mannen en vrouwen zelfs nog groter zijn voor de amateurkunstbeoefening dan voor de receptieve cultuurparticipatie (Van den Broeck, De Haan & Huysmans, 2009; Vanherwegen, Siongers, Smits, Vangoidsenhoven, Lievens & Elchardus, 2009). Opvallend is tevens dat dit verschil niet alleen wordt waargenomen in het feit of men al dan niet participeert, maar tevens in de frequentie van participeren: vrouwen doen niet alleen vaker aan amateurkunstbeoefening, ze beoefenen ook meer intensief hun culturele hobby. Het vrouwelijk overwicht wordt binnen de meerderheid van de disciplines vastgesteld: dans, theater, schrijven, beeldende kunst en zang. Muziekbeoefening en beeldexpressie (fotografie, film, multimedia) vormen hierop de uitzonderingen: beide disciplines tellen verhoudingsgewijs meer mannelijke beoefenaars.

Genderverschillen komen dus overduidelijk naar voren in onderzoek. Vreemd dan toch dat zo weinig studies dieper inzoomen op deze genderverschillen of op zoek gaan naar verklarende determinanten. In 2004 schreef DiMaggio: "The relative neglect of gender has been something of an embarrassment to research on cultural capital." (p. 99) Een decennium later is er evenwel nog niet veel meer gebeurd. Gender wordt in

nagenoeg alle studies naar cultuurparticipatie meegenomen als een controlevariabele, maar het onderzoek naar determinanten van de genderverschillen in cultuurparticipatie blijft schaars. Enkele uitzonderingen hierop vormen Christin (2012), Katz-Gerro & Jaeger (2013) en Willekens & Lievens (2014). Maar ook deze studies kunnen de genderkloof slechts voor een beperkt deel verklaren met de ingebrachte indicatoren.

Een tweede hiaat in het onderzoek naar genderverschillen betreft onderzoek bij jongeren. De studies die aandacht hebben voor de oorzaken van de genderverschillen in cultuurparticipatie wijzen op het belang van de vroege leeftijdsfasen, maar weinig studies nemen kinderen of jongeren als onderzoeksgroep. Zowel Katz-Gerro & Jaeger (2013) als Christin (2012) focussen in hun analyses op respondenten van 18 jaar en ouder. Enkel Willekens & Lievens (2014) richten de aandacht op adolescenten (14 tot 25 jaar), maar bij deze laatsten ligt de focus van het onderzoek niet zozeer op het verklaren van genderverschillen bij jongeren inzake cultuurparticipatie.

De relatie tussen gender en culturele consumptie dient dus duidelijk nog verder te worden uitgepuurd en zeker onderzoek hieromtrent bij jongeren zou bijzonder welkom zijn. Niet alleen omdat er vooralsnog weinig onderzoek gebeurde bij jongeren over dit thema, maar tevens omdat deze levensfase cruciaal is in de ontwikkeling van culturele preferenties en gedragingen (Pascoe, 2007; Siongers, 2007).

We willen in dit hoofdstuk een eerste verkenning van dit genderverschil inzake cultuurparticipatie bij jongeren maken. We zullen daarbij de aandacht toespitsen op de receptieve participatie aan highbrow cultuur omdat dit een vergelijking met andere studies mogelijk maakt. Meer in het bijzonder wensen we in dit hoofdstuk twee vragen te beantwoorden. Ten eerste de vraag of we een genderkloof kunnen vaststellen in highbrow participatie bij Vlaamse jongeren. En ten tweede, en in de veronderstelling dat we de eerste vraag positief kunnen beantwoorden, welke determinanten dan deze genderkloof bepalen. Om deze vragen te beantwoorden zullen we gebruikmaken van data die in 2013 verzameld zijn bij 3843 jongeren via klassikale enquêtes in 67 secundaire scholen in Vlaanderen. In de zoektocht naar verklaringen zullen we ons deels laten leiden door het reeds geëffende pad waarin voornamelijk wordt vertrokken vanuit Bourdieus culturele reproductietheorie, maar zullen we tevens op zoek gaan naar verklaringen die geboden worden vanuit de *doing gender*-benadering. In de volgende paragraaf gaan we dieper in op deze theoretische achtergronden.

2. Theoretische achtergrond

In onderzoek naar verklaringen voor genderverschillen inzake sociale en culturele participatie worden doorgaans een drietal aspecten naar voren geschoven. Een aantal van deze verklaringen is echter weinig relevant voor jongeren en bepaalde argumenteringen werden reeds weerlegd in eerder onderzoek.

Zo zoekt een eerste reeks van verklaringen de oorzaak van genderverschillen op het vlak van participatie in de drempels en meer in het bijzonder de tijdschaarste die vrou-

wen ervaren (Badisco, De Laet & Glorieux, 2012; Bihagen & Katz-Gerro 2000; Christin 2012; Katz-Gerro & Jaeger, 2013; Katz-Gerro & Sullivan, 2010; Moens, 2006). Het feit dat vrouwen meer huishoudelijke taken en gezinsverplichtingen op zich nemen, maakt dat er hen minder tijd rest om te participeren aan culturele activiteiten. Onderzoek vindt echter weinig tot geen ondersteuning voor deze schaarstehypothese (Katz-Gerro & Jaeger, 2013; Christin, 2012). Hoewel uit onderzoek blijkt dat ook in de adolescentiefase meisjes meer tijd investeren in huishoudelijke taken en huiswerk (Coussée & Boonaert, 2010), geven deze onderzoeksresultaten bij volwassenen aan dat deze verklaring weinig waarschijnlijk zal zijn bij jongeren. We nemen deze dan ook niet verder mee.

Meer ondersteuning voor genderverschillen bij jongeren kan verwacht worden van twee andere verklaringen die reeds het onderwerp van onderzoek vormden en waarbij vanuit een socialisatieperspectief wordt gekeken naar participatie. We onderscheiden hierbij een algemene klassengebonden socialisatiebenadering en een gendergestuurde klassengebonden socialisatiebenadering. Deze twee benaderingen lichten we hieronder verder toe en we contrasteren ze nadien met de *doing gender*-benadering die vertrekt vanuit een symbolisch-interactionistische invalshoek.

2.1. Culturele socialisatie: intersecties tussen klasse en gender

Algemene klassengebonden socialisatiebenadering

Vanuit een meer algemene klassengebonden socialisatiebenadering wordt gesteld dat genderverschillen in highbrow participatie verklaard kunnen worden vanuit genderverschillen in socio-economische posities. Vrouwen vertonen immers alsmaar meer socio-economische kenmerken die geassocieerd kunnen worden met een sterkere appreciatie voor highbrow cultuur (Buchmann & DiPrete, 2006; Katz-Gerro & Jaeger, 2013; Katz-Gerro & Sullivan, 2010; Willekens & Lievens, 2014). Zo zijn vrouwen alsmaar hoger opgeleid en steken ze inzake diploma's zelfs hun mannelijke leeftijdsgenoten voorbij. Vooral bij de jongere leeftijdsgroepen zouden de gevonden genderverschillen bijgevolg gerelateerd kunnen zijn aan het hogere opleidingsniveau van vrouwen.

In dit hoofdstuk richten we ons weliswaar op jongeren die nog op de secundaire schoolbanken zitten, maar ook reeds op die leeftijd blijken meisjes de schoolprestaties van jongens te overtreffen. Meisjes behalen betere studieresultaten (zie bv. Epstein, 1998; Francis & Skelton, 2001; Pustjens, Van Damme & De Munter, 2006; Van Houtte, 2004) en zijn in Vlaanderen tevens meer terug te vinden in het aso en het kso, terwijl jongens oververtegenwoordigd zijn in het bso en tso (*Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs*, schooljaar 2012-2013[11]). Op basis van deze argumentatie kunnen we verwachten dat de genderkloof verkleint als ze wordt gecontroleerd voor de onderwijsvormen waarin jongeren zitten.

11. http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2012-2013/statistischjaarboek2012-2013/voorpublicatiestatistischjaarboek2012-2013.htm (geraadpleegd op 26 mei 2014).

- Hypothese 1) Meisjes participeren meer aan highbrow activiteiten omdat zij het beter doen op school en meer in het aso/kso zitten dan jongens. Gecontroleerd voor onderwijsvorm zouden de genderverschillen inzake participatie aan highbrow activiteiten bijgevolg moeten dalen.

Gendergebonden klassensocialisatie

Bourdieu (1984), alsook structureel-functionalistische auteurs als bv. Parsons (1956), leggen een sterke klemtoon op de vroege levensfasen en de socialisatie binnen gezin en school, zo ook wat betreft de ontwikkeling van specifieke genderrollen. Het onderscheid tussen man en vrouw kent volgens Bourdieu dan ook niet zozeer een biologische oorzaak, maar is in essentie een cultureel en sociaal geconstrueerd verschil. De geconstrueerde verschillen tussen man en vrouw worden sterk geïnternaliseerd en al op vroege leeftijd ontwikkelen mannen en vrouwen een gendergebonden habitus die tot uiting komt in de praktijken, leefstijlen en handelingen van mannen en vrouwen. Vrouwelijkheid en mannelijkheid worden een *embodied* of belichaamde vorm van kapitaal en voelen als natuurlijk aan. De gendergebonden habitus die men op vroege leeftijd incorporeert, wordt aldus niet in vraag gesteld en bepaalt het levenspad en de keuzes die vrouwen en mannen in het latere leven maken. Op basis van deze klemtoon op vroege socialisatie is het dan ook weinig waarschijnlijk dat genderverschillen in participatie sterk zullen afnemen met de leeftijd.

Voor Bourdieu kan gender bovendien nooit losgekoppeld worden van de klassenachtergrond. In *La Distinction* stelt hij expliciet dat er evenveel manieren bestaan om vrouwelijkheid te realiseren als er klassen en klassenfracties zijn, die parallel lopen met de arbeidsverdeling die bestaat tussen mannen en vrouwen en die eveneens verschillende vormen aanneemt binnen de verschillende sociale klassen, en dit zowel in praktijk als representatie: “Sexual properties are as inseparable from class properties as the yellowness of a lemon is from its acidity: a class is defined in an essential respect by the place and value it gives to the two sexes and to their socially constituted dispositions.” (Bourdieu, 1984: 107) Door de focus op belichaamde vormen van cultureel kapitaal te leggen, trachten vrouwen te compenseren voor hun achterstelling op het vlak van economisch kapitaal en geïnstitutionaliseerd cultureel kapitaal in de zin van onderwijscertificaten.

Voornamelijk in de arbeidersklassen wordt binnen de logica van de arbeidsverdeling tussen geslachten de exclusiviteit gegeven aan vrouwen inzake smaak en representatie. Maar terwijl bij arbeidersvrouwen meer de klemtoon ligt op de huiselijke en lichamelijke representatie, worden vooral in de midden- en hogere klassen meisjes gestimuleerd om zelf cultureel actief te zijn en aan highbrow cultuur te participeren (Dumais, 2006; Christin, 2012). Reeds van zeer jonge leeftijd wordt bij meisjes dan ook de interesse voor highbrow cultuur aangewakkerd en worden ze daartoe meegetroond naar culturele activiteiten en naar cultuurlessen gestuurd. Dit bleek tevens uit studies naar culturele activiteiten van jongens en meisjes: meisjes participeren meer dan jongens aan zowat alle buitenschoolse vormen van cultuur en cultuureducatie (Aschaffen-

burg & Maas, 1997; Christin, 2012; DiMaggio, 1982; Dumais, 2002; Leversen, Torsheim & Samdal, 2012).

Vanuit de socialisatiebenaderingen en meer specifiek vanuit Bourdieus reproductietheorie kunnen we bijgevolg de volgende hypothesen vooropstellen:

- Hypothese 2a) Genderverschillen op het vlak van cultuurparticipatie liggen reeds op vroege leeftijd vast en zullen tijdens de adolescentie niet afnemen.
- Hypothese 3) Het positieve effect van het ouderlijk milieu is sterker voor meisjes dan voor jongens. Zowel meisjes als jongens zullen meer participeren aan highbrow cultuur wanneer ze in een gezin met hoger opgeleide ouders en/of sterk participerende ouders opgroeien, maar voor meisjes speelt dit nog meer.

Een van de sterkste kritieken op Bourdieu betreft de minieme aandacht die hij had voor sociale verandering, en daarmee sterk contrasterend, zijn overmatige focus op sociale reproductie vanuit een dominantieperspectief (Moi, 1991; Adkins, 2004). De vraag is of de sterk klassengebonden genderrolsocialisatiebenadering ook in een andere tijd en context opgaan dan in het Frankrijk uit de jaren 1960 en 1970 waarin Bourdieu zijn veldwerk deed (cfr. Silva, 2005).

2.2. **Doing gender**

Terwijl Bourdieu (en andere auteurs die focussen op genderrolsocialisatie) vrouwen en mannen als heldere en duidelijk afgebakende categorieën beschouwen, die tot fundamentele verschillen leiden die in latere leeftijdsfasen moeilijk gewijzigd kunnen worden en die bovendien als natuurlijk worden ervaren, beschouwen auteurs zoals West & Zimmerman gender als een construct waaraan in de dagelijkse praktijken wordt gesleuteld via interacties, relaties en toetsing aan de bredere cultuur (West & Zimmerman, 1987; Thorne, 2002). Zij beschouwen gender noch als een natuurlijk, noch als een vastliggend gegeven. Doordat personen zich herhaaldelijk vrouwelijk of mannelijk gedragen, creëren ze deze categorieën. Mannelijk of vrouwelijk worden is bijgevolg een proces. De grenzen van gender worden in het dagelijkse leven voortdurend afgetast, gedefinieerd en onderhandeld (zie ook Koelet, 2005).

Deze *doing gender*-benadering sluit zeer nauw aan bij de meer recente literatuur omtrent *symbolic boundaries,* die vertrekt vanuit het idee dat symbolische grenzen en sociale grenzen sterk verweven zijn met elkaar, maar toch fundamenteel verschillend (Lamont & Fournier, 1992; Lamont & Molnar, 2002; Pachucki, Pendergrass & Lamont, 2007). Sociale grenzen zijn geobjectiveerde vormen van sociale verschillen die zich uiten in de ongelijke toegang tot en de ongelijke verdeling van – zowel materiële als niet materiële – bronnen en sociale kansen. Symbolische grenzen zijn conceptuele onderscheiden die worden gemaakt door sociale actoren om objecten, mensen en praktijken te klasseren. Als cultuurparticipatie een onderdeel vormt in het afbakenen van symbolische grenzen tussen de sociale categorieën ‘man’ en ‘vrouw’ en highbrow participatie kenmerkend is voor vrouwen, betekent dit dat cultuurparticipatie geklas-

seerd zal worden bij andere levensstijlen die als typisch feminien worden gezien. Om hun mannelijkheid duidelijk te etaleren zullen jongens zich eerder afzetten tegen typisch vrouwelijke kenmerken. Zij construeren hun mannelijkheid binnen een set van culturele en sociale praktijken die het verwerpen en vaak ook denigreren van wat zij beschouwen als vrouwelijk gedrag inhouden (Martino 1999; Pascoe, 2007). Praktijken die zij als vrouwelijk beschouwen, zullen jongens – vaak ook openlijk – als merktekens van homoseksualiteit beschouwen en mijden.

Gaat men ervan uit dat genderverschillen worden geconstrueerd door interactieprocessen, dan vormt de adolescentiefase de periode bij uitstek om deze te bestuderen. Het is immers in deze fase dat jongeren volop bezig zijn met identiteitsontwikkeling (Erikson, 1968; Pascoe, 2007). Het is een periode waarin ze op zoek zijn naar hun identiteit, waarbij grenzen worden gezocht, verlegd en afgebakend. Dit impliceert tevens dat in contrast met de culturele socialisatiebenadering, gendergebonden patronen in cultuurconsumptie niet reeds op jonge leeftijd vastliggen, maar dat deze worden geconstrueerd in alledaagse handelingen en via sociale interacties en aldus kunnen wijzigen tijdens de levensloop of ook binnen de adolescentieperiode. We zullen op basis van de cross-sectionele data die we hier gebruiken enkel de verschillende leeftijdsgroepen kunnen vergelijken. Aangezien het weinig waarschijnlijk is dat zich binnen de beperkte leeftijdsrange die we hier onderzoeken cohorteverschillen zouden voordoen, kunnen we met vrij grote zekerheid aannemen dat het leeftijdsverschillen betreffen die gekoppeld kunnen worden aan ontwikkelingen binnen de adolescentie.

- Hypothese 2b) Omdat gender een construct is waaraan voortdurend wordt gewerkt, zullen genderverschillen niet stabiel blijven op elke leeftijd. Vanuit de doing gender-benadering verwachten we dan ook dat in de adolescentiefase genderverschillen op het vlak van cultuurparticipatie variëren per leeftijd.

Terwijl Bourdieu vaak verweten wordt te weinig aandacht te hebben voor *agency* en sociale verandering, kan van de *doing gender*-benadering gesteld worden dat ze net te weinig aandacht heeft gehad voor structuren en klassenverschillen die de keuzes van individuen beperken (Adkins, 1997; Skeggs, 1997). Recentelijk vindt men in de literatuur dan ook pogingen om de twee invalshoeken in elkaar te haken. Zo stelt Skeggs (1997), geheel in lijn met Bourdieu, dat het verwerven en het uitdrukken van vrouwelijkheid altijd gebonden is aan klasse, waarbij de gewoonten en leefstijlen van midden- en hogere klassen als ideaal werden beschouwd. Vrouwelijkheid vereist het vertonen van klassendisposities, gedragingen en cultureel kapitaal die geen deel uitmaken van de culturele bagage van arbeidersklassenvrouwen. In hun streven zich te onderscheiden van het beeld dat wordt opgehangen aan lagere klassen (vulgair en smaakloos) en om respect te verkrijgen, investeren vrouwen daarom in feminiene kenmerken. Er dient dan ook een onderscheid gemaakt te worden tussen klassenposities en klassenidentiteiten volgens deze auteurs. Bourdieu ziet steeds een sterke match tussen posities en disposities, terwijl auteurs als Skeggs (1997) en McCall (1992) stellen dat deze fit er niet noodzakelijk altijd is. Skeggs beschreef zo hoe jonge arbeidersklassenmeisjes zich duidelijk bewust zijn van hun 'plaats', maar in hun handelingen er steeds naar streven

zich te distantiëren van deze klassendispositie, met andere woorden: "Representations are not dispositions. They are symbolic appearances produced as a result of struggles over cultural capital." (Skeggs, 1997: 86-87) Gender verschijnt bij Bourdieu steeds als een dispositie en een verborgen vorm van kapitaal (Skeggs, 2004). Maar doordat Bourdieu heel wat zaken die niet passen negeert, negeert hij tevens een significant deel van het sociale leven, aldus Skeggs. Bourdieu ziet handelingen en praktijken van mensen altijd als geïnternaliseerd – *embodied* – en doorgaans is men zich daar niet noodzakelijk van bewust. *Lack of fit* leidt bij Bourdieu altijd tot uitsluiting, buitenstaanders blijven buitenstaanders vanuit hun origine (Silva, 2005). Skeggs (1997, 2004) gaat ervan uit dat we ons wel vaak bewust zijn van onze klassenpositie en de daarmee samenhangende disposities. Door de opdeling die Skeggs maakt tussen percepties en posities en tussen representaties en disposities, wordt bij jongeren de rol van de peergroup veel belangrijker: "The putting on of femininity is experienced as a form of camaraderie in which she is made to feel good about herself." (Skeggs, 1997: 106)

Onderzoek toont aan dat de populariteit van jongens binnen de peergroup vooral gelinkt is aan sportiviteit, stoerdoenerij enzovoort (Derks & Vermeersch, 2002; Martino, 1999; Pascoe, 2007), terwijl het bijwonen van theater of dansvoorstellingen hen eerder in diskrediet zal brengen bij hun peers (Leversen, Torsheim & Samdal, 2012; Martino, 1999; Pascoe, 2007). Cultuur, en vooral theater en dans, wordt bij jongens geassocieerd met homoseksualiteit: "Drama is notoriously a fag space in high school." (Pascoe, 2007: 78). Toch is de ijver om niet in afgunst te vallen bij anderen en de invloed van andermans perceptie op het zelfbeeld vooral bij meisjes in de adolescentie zeer groot. Terwijl jongens eerder dingen naar macht, zoeken meisjes eerder naar sociale goedkeuring, en dit zowel bij peers als leerkrachten (Rose & Rudolph, 2006). Dit zou betekenen dat genderverschillen kunnen verschillen naargelang de context. We zouden dan moeten vaststellen dat meisjes zich meer gaan conformeren aan het culturele patroon van de dominante meisjesgroep in die context. Dit betekent dat meisjes, gecontroleerd voor hun eigen achtergrond, meer aan highbrow participatie doen wanneer ze in een aso-school les volgen omdat highbrow cultuurparticipatie daar meer de norm vormt. Meisjes ijveren hier immers voor de goedkeuring van hun leerkrachten (een middenklassencultuur) alsook de goedkeuring van hun medeleerlingen.

- Hypothese 4) Meisjes gaan, los van hun eigen achtergrond, wanneer ze in een schoolomgeving zitten met relatief veel leerlingen uit hogere socio-economische milieus (of wanneer ze in het aso zitten) meer aan highbrow cultuur participeren.

Bij de bovenstaande hypothesen veronderstellen we steeds dat er genderverschillen inzake highbrow cultuurparticipatie bestaan in de adolescentieperiode. Hoewel de adolescentiefase als een belangrijke fase voor de ontwikkeling van culturele preferenties wordt beschouwd, vermoeden een aantal auteurs een daling van de genderkloof inzake highbrow culturele participatie bij jongere cohorten (bv. Lizardo, 2006; Christin, 2012). Dit vermoeden koppelen ze aan twee ontwikkelingen in onze samenleving. Een eerste ontwikkeling betreft het stijgende opleidingsniveau van vrouwen, waardoor culturele

participatie minder belangrijk wordt als alternatief distinctiemechanisme. Een tweede ontwikkeling is de overgang van highbrow cultuur naar omnivoriteit als statussymbool. Deze defeminisering van highbrow cultuurparticipatie wordt evenwel weerlegd op basis van empirisch materiaal. DiMaggio & Mukthar (2004) vonden op basis van longitudinaal onderzoek van 1982 tot 2002 noch bevestiging voor de achteruitgang van highbrow cultuurparticipatie in het algemeen en voor hoger opgeleiden in het bijzonder, noch bevestiging voor de defeminisering van highbrow cultuurparticipatie. Ook in de analyses van Willekens & Lievens (2014) bij Vlaamse jongeren komen genderverschillen inzake highbrow participatie nog duidelijk tot uiting.

3. Data en indicatoren

Om een antwoord te bieden op onze onderzoeksvragen, zullen we gebruikmaken van de survey naar cultuureducatie die in 2013 werd uitgevoerd door het Steunpunt voor Beleidsrelevant Onderzoek Cultuur. Deze survey werd in samenwerking met het JOP gerealiseerd en omvat zowel een representatieve steekproef van Vlaamse scholen als een extra steekproef van scholen in Antwerpen en Gent. We zullen hier alleen de Vlaamse steekproef gebruiken. De selectie van de scholen voor de Vlaamse steekproef betreft een representatief staal van secundaire scholen in het Vlaams Gewest, met uitzondering van het buitengewoon onderwijs (BuSO) en het deeltijds beroepsonderwijs (dbso). Representativiteit van scholen werd nagestreefd op het vlak van onderwijsnet, aanbod van graden en aanbod van onderwijsvormen. Binnen deze scholen werd vervolgens een toevalssteekproef van klassen getrokken waarbij erop werd toegezien dat binnen elk aangeboden leerjaar van elke aangeboden onderwijsvorm een klas werd opgenomen. Via deze tweetrapssteekproef werden 4029 leerlingen in 67 scholen bevraagd. Omdat de leerlingen uit het zevende jaar beroepsonderwijs een zeer specifieke groep vormen, laten we die bij de analyses buiten beschouwing. Hierdoor komt de totaal gerealiseerde steekproefomvang op 3843 jongeren.[12]

3.1. Afhankelijke variabelen

We zullen in dit hoofdstuk analyses uitvoeren op twee afhankelijke variabelen. Een eerste betreft de *receptieve buitenshuizige participatie aan highbrow cultuur*. We maken daarbij gebruik van een dichotome variabele die gebaseerd is op zeven indicatoren[13]:

12. We maken voor de analyses gebruik van *listwise deletion*. Dat betekent dat een respondent niet meer wordt meegenomen in de analyses vanaf het moment dat hij/zij op een van de variabelen een missende waarde heeft. Vanwege het hoge aantal *missings* op de vragen naar het opleidingsniveau zakken de cases in de analyses daarom tot onder de 3000.

13. Gevraagd werd of ze deze activiteiten de voorbijgaande zes maanden nooit, een keer, twee keer of meer dan twee keer hadden bijgewoond.

1) bezoek aan een museum, tentoonstelling of galerij, 2) bijwonen van een ballet- of dansvoorstelling, 3) bezoek aan een bezienswaardig gebouw, monument of archeologische site, 4) bijwonen van een theater- of dansvoorstelling, 5) bijwonen van een klassiek concert of opera, 6) bezoek aan een bibliotheek en 7) bijwonen van een literair evenement. De keuze om deze zeven indicatoren als basis te nemen is gebaseerd op twee argumenten. Enerzijds ligt deze operationalisering in lijn met andere studies naar highbrow cultuurparticipatie en anderzijds wordt de keuze voor deze indicatoren ondersteund door een principale componentenanalyse die we voorafgaand uitvoerden en waar deze zeven indicatoren laden op één component. We opteren er expliciet voor – in tegenstelling tot andere studies – om niet te werken met een somschaal, vanwege de scheve verdeling van een dergelijke somschaal bij jongeren. Daarnaast voegen we een bijkomende beperking toe. Aan de jongeren werd tevens gevraagd met welke personen ze deze activiteiten bezochten: alleen, met vrienden, moeder, vader, grootouders, in het kader van het verenigingsleven, en andere. Enkel de activiteiten die (ook) alleen of met vrienden werden bezocht, werden in rekening gebracht. Dit resulteert in grote verschillen. Nemen we ook de activiteiten die met het gezin of het verenigingsleven worden gedaan in beschouwing, dan heeft 72,9% van de jongeren deelgenomen aan een of meerdere highbrow culturele activiteiten in de zes maanden voorafgaand aan de studie. Een groot deel van deze activiteiten gebeurt evenwel niet op eigen initiatief, maar op initiatief van de ouders of de vereniging waarvan men lid is, en kent in sommige gevallen zelfs een verplicht karakter. Dit geldt zeker voor de jongere leerlingen. Het percentage jongeren dat (ook) alleen of met vrienden highbrow activiteiten heeft bijgewoond, ligt dan ook heel wat lager. Met name 49,4% van de jongeren heeft minstens een keer een highbrow activiteit op die manier bijgewoond.

Net omdat een groot aandeel van de jongeren zich op een leeftijd bevindt waarop buitenshuizige cultuurparticipatie nog sterk gereguleerd en geïnitieerd wordt door de ouders, nemen we tevens de perceptie die jongeren hebben ten aanzien van highbrow cultuur op als afhankelijke variabele, en meer specifiek de *perceptie ten aanzien van kunstmusea*. Dit is een factorscoreschaal (eigenwaarde = 3,889; 77,9% verklaarde variantie) die werd samengesteld op basis van vijf differentialen (beoordeling op zevenpuntenschaal) die meten hoe men kunstmusea percipieert: saai-boeiend, ik denk er niet aan om ernaartoe te gaan – ik denk eraan om ernaartoe te gaan, helemaal niet ontspannend – zeker ontspannend, ik ken er te weinig van – ik ken er wel iets van, ik kan me er niet op concentreren – ik kan me er wel op concentreren.

3.2. **Onafhankelijke variabelen**

Uiteraard wordt geslacht opgenomen in alle analysemodellen. Daarnaast worden zowel individuele achtergrondgegevens als gegevens over het gezins- en schoolmilieu opgenomen.

De selectie van jongeren gebeurde hier niet op basis van een steekproef van respondenten binnen een bepaalde leeftijdsrange, maar op basis van een selectie van klassen

binnen leerjaren in het secundair onderwijs. Dit maakt dat er op het vlak van leeftijd enkele *outliers* zijn. We verkiezen daarom te werken met *de graad waarin men les volgt* in plaats van met leeftijd.

De *onderwijsvorm* wordt ingebracht als een dichotome variabele waarbij leerlingen uit het aso en kso in de bovenbouw of leerlingen uit de a-stroom in de eerste graad worden onderscheiden van leerlingen uit het bso en tso in de bovenbouw en leerlingen uit de b-stroom in de eerste graad.

Materiële omstandigheden in het gezin zijn bijzonder moeilijk te meten via survey-onderzoek, zeker bij jongeren. We opteren er daarom voor te werken met een subjectieve indicator. Aan de jongeren werd gevraagd in welke mate hun gezin kan rondkomen met het maandelijkse inkomen op een zespuntenschaal, gaande van zeer moeilijk tot zeer gemakkelijk. We construeerden op basis hiervan een dichotome variabele, waarbij jongeren die rapporteren dat hun gezin moeilijk (zeer moeilijk, moeilijk, nogal moeilijk) kan rondkomen een score 1 krijgen.

Het *opleidingsniveau van de ouders* wordt ingebracht aan de hand van een categorische variabele waarbij we drie categorieën onderscheiden: 1) noch vader noch moeder heeft een diploma hoger onderwijs (hetzij universitair hetzij hoger onderwijs buiten de universiteit), 2) een van beide ouders is hoger opgeleid en 3) beide ouders zijn hoger opgeleid.

De *culturele socialisatie thuis* wordt in kaart gebracht via *de participatie van ouders toen hun kinderen in de lagere school zaten,* het voorbeeldgedrag van ouders zelf. Op basis van dertien vragen die aan de jongeren werden voorgelegd over het al dan niet beoefenen van culturele hobby's (bv. dansen, zingen, kunstbeoefening) en bijwonen van culturele activiteiten (bv. bezoek aan een museum, bijwonen van een toneelvoorstelling) van de ouders op het moment dat de jongeren in het lager onderwijs zaten werd een categorische principale componentanalyse (CATPCA)[14] uitgevoerd. Uit deze analyse kwam één duidelijke dimensie naar voren (Cronbach's alfa = 0,779; eigenwaarde = 3,557) waarvan de objectscores werden bewaard als schaal.

Receptieve cultuurparticipatie op school. Aan de leerlingen werd een lijst met tien mogelijke culturele uitstappen voorgelegd. Er werd hen voor elk van deze activiteiten gevraagd of hun school het voorbije schooljaar een dergelijke activiteit georganiseerd had, of deelname verplicht was en of zij zelf hadden deelgenomen. We construeerden een somschaal op basis van hun deelname aan acht activiteiten: 1) naar een concert met klassieke muziek of een opera gaan, 2) een museum of tentoonstelling bezoeken over wetenschap, techniek, geschiedenis, 3) een kunstmuseum of tentoonstelling over een kunstenaar bezoeken, 4) een toneel- of dansvoorstelling bijwonen, 5) een stadsbezoek met rondleiding, 6) bezoek aan een bibliotheek 7) een groot project rond kunst en cultuur op school, en 8) het bijwonen van een literair evenement.

14. Categorische principale componentanalyse (CATPCA) is een methode voor datareductie wanneer variabelen categorisch van aard zijn, waarbij op zoek gegaan wordt naar onderliggende componenten van een reeks variabelen.

Daarnaast werden nog twee schoolkenmerken opgenomen, met name het percentage meisjes in de school en het percentage aso-leerlingen in de school.[15]

4. Resultaten

4.1. Genderverschillen inzake highbrow cultuurparticipatie en -perceptie

Alvorens op zoek te gaan naar verklaringen voor genderverschillen, dient eerst de vraag te worden beantwoord of er überhaupt genderverschillen zijn inzake participatie aan en perceptie van highbrow cultuur bij Vlaamse adolescenten. In tegenstelling tot de verwachting van sommige auteurs dat zich bij jongere cohorten niet langer genderverschillen inzake highbrow cultuurparticipatie zouden voordoen, stellen we vast dat bij Vlaamse secundaire scholieren nog zeer duidelijk genderverschillen aanwezig zijn, zowel wat betreft hun participatie als hun perceptie. Ruim 57% van de meisjes heeft de zes maanden voorafgaand aan de enquête aan minstens één van de zeven voorgelegde highbrow activiteiten deelgenomen, hetzij met vrienden of alleen. Van de jongens heeft slechts 42% aan minstens één activiteit deelgenomen. Kijken we naar de verschillende vormen van highbrow culturele activiteiten, dan stellen we evenwel niet voor alle onderscheiden cultuuruitingen significante genderverschillen vast. Alleen voor dansvoorstellingen, theatervoorstellingen, bibliotheekbezoek en het bijwonen van concerten van klassieke muziek worden significante verschillen gevonden. Bij deze laatste ligt het genderverschil bovendien anders dan verwacht. Jongens geven meer dan meisjes aan een klassiek concert te hebben bijgewoond in hun vrije tijd.

Jongens en meisjes verschillen niet van elkaar wat betreft het bezoeken van musea, tentoonstellingen of galerijen, maar in hun perceptie van kunstmusea verschillen ze wel duidelijk. Meisjes hebben een positiever beeld over kunstmusea dan jongens ($F = 81{,}24$; sign. $= 0{,}000$).

15. Deze percentages werden gestandaardiseerd alvorens ze in te voeren in de analyses, zodat de parameters vergelijkbaar worden.

Tabel 1. Participatie aan highbrow culturele activiteiten (met vrienden of alleen) en perceptie van kunstmusea naargelang geslacht: percentage respondenten (n = 3633).

	Jongens %	Meisjes %	Sign.
museum, tentoonstelling of -galerij	8,3%	8,0%	
dansvoorstelling	2,4%	10,5%	***
bezienswaardige gebouwen of monumenten	7,1%	5,7%	
theater	8,3%	11,8%	***
klassieke muziek	2,7%	1,5%	*
bibliotheek	34%	48,6%	***
literair evenement	3,6%	3,5%	
% respondenten dat aan minstens een van de voorgelegde highbrow activiteiten heeft deelgenomen	*41,8%*	*57,5%*	***
Gemiddelde score schaal perceptie kunstmusea	*-0,159*	*0,141*	***

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

4.2. **Op zoek naar verklaringen voor genderverschillen**

Uit de multivariate modellen (multilevel logistische regressies) blijkt eveneens dat meisjes meer kans (exp(b) = 1,85)[16] hebben om te participeren aan highbrow activiteiten dan jongens (zie tabel 2, model 1), alsook dat ze kunstmusea merkelijk positiever percipiëren dan jongens (tabel 3: b = 0,259).

Jongeren verschillen ook sterk van elkaar naargelang de onderwijsvorm waarin ze zitten. Zo hebben jongeren die in een aso of a-stroomrichting les volgen ruim dubbel (exp(b) = 2,3) zoveel kans de voorbije zes maanden een highbrow activiteit bezocht te hebben dan jongeren die les volgen in een b-stroom-, bso- of tso-richting. Tevens staan aso-jongeren beduidend positiever ten aanzien van kunstmusea (b = 0,46). De genderverschillen die we in model 1 vaststelden zijn evenwel duidelijk geen artefact van het feit dat meer meisjes terug te vinden zijn in het aso. De genderverschillen blijven immers ongewijzigd wanneer gecontroleerd wordt voor onderwijsvorm in model 2. Hypothese 1 dient aldus te worden verworpen.

Op basis van model 3 blijkt verder dat de kans op participatie sterk toeneemt met de leeftijd. Jongeren uit de tweede graad van het secundair onderwijs hebben 1,5 keer meer kans om highbrow culturele activiteiten bij te wonen of te verrichten dan jongeren uit de eerste graad. Bij jongeren uit de derde graad is die kans zelfs

16. Voor elk van de logistische regressiemodellen worden zowel de log odds (b) als de kansverhoudingen of odds (Exp(B)) weergegeven. Net als bij lineaire regressie betekent bij de log odds een positief getal een positief effect, en een negatief getal een negatief effect. We richten ons bij de bespreking van de tabellen op de kansverhoudingen (Exp(B)). Niet gecontroleerd voor andere factoren kunnen we dus op basis van model 2 stellen dat de kans dat meisjes aan highbrow cultuur participeren 1,85 keer groter is dan de kans dat jongens aan dergelijke vormen van cultuur participeren.

meer dan twee keer groter (exp(b) = 2,3). Betreffende de perceptie van kunstmusea stellen we wel enkel voor de oudste groep vast dat zij zich onderscheiden van de jongste groep, waarbij de oudste groep kunstmusea merkelijk positiever percipieert. De vaststelling dat jongeren in de hogere leerjaren meer participeren aan highbrow cultuur en er een positievere perceptie van musea op na houden wijst erop dat culturele preferenties en handelingspatronen nog sterk veranderen tijdens de adolescentie. In tegenstelling tot wat we zouden verwachten vanuit een *doing gender*-benadering blijken de evoluties in cultuurparticipatie en -perceptie wel gelijk te zijn voor jongens en meisjes. Noch voor de cultuurparticipatie, noch voor de perceptie van musea worden significante interactie-effecten gevonden. De vaststellingen pleiten dus eerder tegen hypothese 2b en lijken aan te geven dat de verschillen die op het vlak van participatie bestaan tussen jongens en meisjes bij de intrede van het secundair onderwijs blijvend van aard zijn (wat eerder aansluit bij hypothese 2a).

Uit datzelfde model 3 blijkt tevens dat sociale achtergrond ook voor deze jeugdige generatie nog steeds bepalend is bij de ontwikkeling van culturele percepties en handelingspatronen. Wel worden cultuurperceptie en -participatie minder door structurele dan door culturele omgevingskenmerken bepaald, en in het bijzonder door socialisatie. De materiële omstandigheden waarin jongeren opgroeien zijn noch bepalend voor hun cultuurparticipatie, noch voor hun perceptie van kunstmusea. Als jongeren hun ouders hebben zien participeren aan culturele activiteiten tijdens hun lagere schoolperiode neemt de kans toe dat zij zelf ook culturele voorstellingen bezoeken tijdens hun secundaire schoolperiode, en het leidt tevens tot een positievere kijk op kunstmusea. De participatiegraad hangt bij de ouders samen met hun opleidingsniveau. Het opleidingsniveau van de ouders oefent op zich echter geen invloed uit op het participatiegedrag van de kinderen (ook niet wanneer we het participatiegedrag van de ouders buiten beschouwing laten). Wel stellen we vast dat jongeren met twee hoogopgeleide ouders een positiever beeld hebben over kunstmusea dan jongeren van wie geen ouder of slechts een van de ouders hoger opgeleid is.

De invloed van sociale achtergrond en socialisatie binnen het gezin neemt niet weg dat andere contexten nog een invloed kunnen uitoefenen op de culturele percepties en participatiepatronen van jongeren. Naarmate jongeren meer met school op culturele uitstap geweest zijn of culturele voorstellingen bezocht hebben, neemt de kans toe dat ze ook in hun vrije tijd met vrienden of alleen een culturele voorstelling bijwonen. Tevens leidt de deelname aan culturele activiteiten op school tot een positievere perceptie van kunstmusea.

Tabel 2. Multilevel logistische regressieanalyses op al dan niet participeren aan highbrow activiteiten, *random intercept – fixed slope*-modellen[1] (n = 2873).

	model 1			model 2			model 3		
	B	exp(b)	sign	b	exp(b)	sign	b	exp(b)	sign
Intercept	*-0,290*	*0,748*		*-0,723*	*0,485*		*-1,124*	*0,325*	
Geslacht (0 = jongen)	0,613	1,846	***	0,643	1,902	***	0,638	1,893	***
Onderwijsvorm (0 = tso/bso/b-stroom – 1 = aso/kso/a-stroom)				0,813	2,255	***	0,824	2,280	***
Onderwijsgraad (0 = eerste graad)									
– tweede graad							0,399	1,490	***
– derde graad							0,836	2,307	***
Materiële omstandigheden (0 = makkelijk rondkomen)							-0,053	0,948	
Opleidingsniveau ouders (0 = geen van beide ouders hoger opgeleid)									
– een van beide ouders hoger opgeleid							-0,071	0,931	
– beide ouders hoger opgeleid							-0,036	0,965	
Participatie ouders							0,354	1,425	***
Receptieve cultuurparticipatie op school							0,129	1,138	***
Schoolkenmerken									
Percentage meisjes op school									
Percentage aso-leerlingen op school									
Interactietermen									
Meisje*een van beide ouders hoger opgeleid									
Meisje*beide ouders hoger opgeleid									
Meisje*cultuurparticipatie ouders									
Meisje*aso									
Meisje*tweede graad									
Meisje*derde graad									
Variantie op schoolniveau (s.e.)	0,292	(0,072)		0,125	(0,041)		0,093	(0,036)	
Chisq	16,562			9,370			6,769		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

1. *Random slope*-modellen werden getoetst maar bleken niet te fitten. *Random intercept – fixed slope*-modellen houden in dat de mate van participeren wel verschilt van school tot school, maar dat de aard of de sterkte van de getoetste verbanden hetzelfde is voor alle scholen.

	model 4			model 5			model 6		
	B	**exp(b)**	**sign**	**b**	**exp(b)**	**sign**	**b**	**exp(b)**	**sign**
Intercept	*-1,038*	*0,354*		*-0,971*	*0,379*		*-0,878*	*0,416*	
Geslacht (0 = jongen)	0,563	1,756	***	0,442	1,556	***	0,250	1,284	
Onderwijsvorm (0 = tso/bso/b-stroom – 1 = aso/kso/a-stroom)	0,743	2,102	***	0,741	2,098	***	0,547	1,728	***
Onderwijsgraad (0 = eerste graad)									
– tweede graad	0,395	1,484	***	0,402	1,495		0,289	1,335	
– derde graad	0,836	2,307	***	0,837	2,309	***	0,824	2,280	***
Materiële omstandigheden (0 = makkelijk rondkomen)	-0,047	0,954		-0,038	0,963		-0,038	0,963	
Opleidingsniveau ouders (0 = geen van beide ouders hoger opgeleid)									
– een van beide ouders hoger opgeleid	-0,078	0,925		-0,104	0,901		-0,080	0,923	
– beide ouders hoger opgeleid	-0,056	0,946		-0,223	0,800		-0,050	0,951	
Participatie ouders	0,348	1,416	***	0,334	1,397	***	0,351	1,420	***
Receptieve cultuurparticipatie op school	0,118	1,125	***	0,119	1,126	***	0,116	1,123	***
Schoolkenmerken									
Percentage meisjes op school	0,149	1,161	*	0,161	1,175	**	0,177	1,194	**
Percentage aso-leerlingen op school	0,093	1,097		0,096	1,101		0,091	1,095	
Interactietermen									
Meisje*een van beide ouders hoger opgeleid				0,036	1,037				
Meisje*beide ouders hoger opgeleid				0,346	1,413				
Meisje*cultuurparticipatie ouders				0,028	1,028				
Meisje*aso							0,385	1,470	*
Meisje*tweede graad							0,211	1,235	
Meisje*derde graad							0,018	1,018	
Variantie op schoolniveau (s.e.)	0,072	(0,032)		0,070	(0,031)		0,073	(0,032)	
Chisq	5,169			5,046			5,320		

Tabel 3. Multilevel regressieanalyse op perceptie kunstmusea, *random intercept - fixed slope*-modellen (n = 2759).

	model 1			model 2			model 3		
	b	s.e.	sign	b	s.e.	sign	b	s.e.	sign
Intercept	*-0,110*	*0,049*		*-0,358*	*0,044*		*-0,440*	*0,060*	
Geslacht (0 = jongen)	0,259	0,039	***	0,263	0,038	***	0,251	0,036	***
Onderwijsvorm (0 = tso/bso/b-stroom – 1 = aso/kso/a-stroom)				0,464	0,042	***	0,385	0,043	***
Onderwijsgraad (0 = eerste graad)									
– tweede graad							0,032	0,049	
– derde graad							0,220	0,050	***
Materiële omstandigheden (rondkomen)							0,008	0,06	
Opleidingsniveau ouders (0 = geen van beide ouders hoger opgeleid)									
– een van beide ouders hoger opgeleid							0,003	0,043	
– beide ouders hoger opgeleid							0,141	0,047	***
Participatie ouders							0,201	0,019	***
Receptieve cultuurparticipatie op school							0,050	0,012	***
Schoolkenmerken									
Percentage meisjes op school									
Percentage aso-leerlingen op school									
Interactietermen									
Meisje*een van beide ouders hoger opgeleid									
Meisje*beide ouders hoger opgeleid									
Meisje*cultuurparticipatie ouders									
Meisje*aso									
Meisje*tweede graad									
Meisje*derde graad									
Variantie schoolniveau	0,105	0,023		0,045	0,012		0,028	0,009	
Variantie individueel niveau	0,877	0,024		0,856	0,023		0,798	0,022	
-2 loglikelihood	7580,172			7473,203			7261,990		

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

	model 4			model 5			model 6		
	b	s.e.	sign	b	s.e	sign	b	s.e.	sign
Intercept	*-0,407*	*0,061*		*-0,349*	*0,705*		*-0,327*	*0,721*	
Geslacht (0 = jongen)	0,235	0,038	***	0,145	1,156	**	0,085	1,089	
Onderwijsvorm (0 = tso/bso/b-stroom – 1 = aso/kso/a-stroom)	0,343	0,048	***	0,342	1,408	***	0,251	1,285	***
Onderwijsgraad (0 = eerste graad)									
– tweede graad	0,031	0,049		0,028	1,028		0,029	1,029	
– derde graad	0,220	0,050	***	0,219	1,245	***	0,146	1,157	
Materiële omstandigheden (rondkomen)	0,011	0,060		0,012	1,012		0,017	1,017	
Opleidingsniveau ouders (0 = geen van beide ouders hoger opgeleid)									
– een van beide ouders hoger opgeleid	-0,001	0,043		-0,130	0,878	*	-0,002	0,998	
– beide ouders hoger opgeleid	0,129	0,047	**	0,083	1,087		0,130	1,139	**
Participatie ouders	0,199	0,019	***	0,240	1,271	***	0,199	1,220	***
Receptieve cultuurparticipatie op school	0,048	0,012	***	0,048	1,049	***	0,048	1,049	***
Schoolkenmerken									
Percentage meisjes op school	0,034	0,028		0,034	1,035		0,047	1,048	
Percentage aso-leerlingen op school	0,060	0,029	*	0,060	1,062	*	0,061	1,063	*
Interactietermen									
Meisje*een van beide ouders hoger opgeleid				0,236	1,266	**			
Meisje*beide ouders hoger opgeleid				0,074	1,077				
Meisje*cultuurparticipatie ouders				-0,071	0,931				
Meisje*aso							0,170	1,185	**
Meisje*tweede graad							0,002	1,002	
Meisje*derde graad							0,135	1,145	
Variantie schoolniveau	0,024	0,008		0.023	0.008		0,023	0,008	
Variantie individueel niveau	0,797	0,022		0.795	0.022		0,796	0,022	
-2 loglikelihood	7256,031			7245.889			7248,143		

In model 5 wordt tevens een interactie-effect toegevoegd om na te gaan of het ouderlijk milieu, en meer specifiek het opleidingsniveau van de ouders en hun eigen cultuurdeelname, meer bepalend is voor meisjes dan voor jongens.[17] Wat betreft cultuurparticipatie blijkt dit alleszins niet het geval te zijn. De cultuurparticipatie van de ouders beïnvloedt evenzeer de participatie van meisjes als die van jongens (exp(b) = 1,03)). De kansen op participeren lijken wat hoger te liggen voor jongeren waarvan beide ouders hoger opgeleid zijn (exp(b) = 1,41), maar het betreft hier geen statistisch betekenisvol verschil. Ook inzake de perceptie van kunstmusea blijkt de cultuurparticipatie van ouders evenzeer dochters als zonen te beïnvloeden. Merkwaardig is wel de vaststelling dat wanneer meisjes komen uit een gezin waarin slechts één ouder hoger opgeleid is, ze zich nog meer onderscheiden van jongens in hun perceptie van kunstmusea. Voor meisjes uit gezinnen met twee hoger opgeleide ouders is dit echter niet het geval. De resultaten pleiten alleszins niet in het voordeel van hypothese 3.

Ten slotte stellen we vast dat jongeren die zich in een schoolsetting bevinden waarin deelname aan highbrow cultuur meer de norm vormt, zelf ook meer zullen participeren aan highbrow cultuur, ongeacht hun achtergrond. Zo neemt de kans dat men in de vrije tijd naar een culturele voorstelling is geweest toe naarmate er meer meisjes op school zitten. Bij de perceptie van kunstmusea vinden we een gelijkaardig effect. We stellen daar vast dat jongeren een positievere perceptie hebben naargelang de school waar ze zitten meer leerlingen in het aso telt. Bovendien stellen we in model 6 vast dat les volgen in een aso-richting een nog gunstigere invloed heeft voor meisjes dan voor jongens. Model 4 en 6 suggereren bijgevolg dat ook binnen de dagelijkse interacties en representaties op school wordt gesleuteld aan de genderidentiteit. Deze resultaten bevestigen de vierde hypothese dat meisjes los van hun eigen achtergrond, wanneer ze in een schoolomgeving zitten met relatief veel leerlingen uit hogere socio-economische milieus, meer aan highbrow cultuur participeren.

5. Besluit

'Kunst en cultuur is voor iedereen', luidt het moto van tal van cultuurhuizen en -programma's: voor alle lagen van de bevolking, voor alle leeftijden en voor man en vrouw. Alle campagnes en drempelverlagende initiatieven ten spijt, blijft de vaststelling dat bepaalde groepen in onze samenleving minder hun weg vinden naar musea, cultuurpodia en bibliotheken… De lagere participatiegraad aan het culturele gebeuren van personen die het financieel niet zo breed hebben, van lager opgeleiden alsook minder mobiele mensen werd reeds vaak onder de loep gelegd. Verschillen tussen mannen en vrouwen

17. Door toevoeging van deze interactietermen verandert de betekenis van de parameter voor gender. Deze kan bijgevolg niet meer vergeleken worden met de parameter voor gender in de vorige modellen.

en nog meer verschillen tussen jongens en meisjes op het vlak van cultuurparticipatie bleven lang van de onderzoeksagenda en krijgen ook vandaag weinig aandacht. In dit hoofdstuk wensten we een eerste verkenning te maken en gingen we dieper in op de verschillen die meisjes en jongens vertonen inzake highbrow cultuur. We bekeken daarbij zowel de mate waarin zij in hun vrije tijd participeerden aan highbrow culturele activiteiten als hun visie ten aanzien van highbrow cultuur en meer in het bijzonder kunstmusea.

Ook bij Vlaamse jongeren blijkt kunst niet iedereen evenveel te bekoren. Jongens blijken minder aangesproken te worden tot cultuurparticipatie. Jongens participeren minder en hebben tevens een negatievere perceptie van kunstmusea. In dit hoofdstuk hebben we getracht de genderverschillen te verklaren vanuit twee invalshoeken: de culturele socialisatiebenadering en de *doing gender*-benadering. De eerste benadering bleek al in vorig onderzoek weinig vruchtbaar te zijn om genderverschillen te verklaren; de tweede benadering werd voorheen vooral gehanteerd in etnografisch onderzoek. Ook op basis van onze analyses moeten we evenwel besluiten dat de nog steeds duidelijk bestaande genderverschillen op het vlak van highbrow cultuurparticipatie en de perceptie van dergelijke cultuurvormen moeilijk te duiden zijn. We kunnen wel met stelligheid stellen dat genderverschillen geen artefact zijn van de hogere opleidingsniveaus van meisjes. Ook is het duidelijk dat genderverschillen weinig tot niet klassengebonden zijn, maar zich eigenlijk binnen alle lagen van de bevolking voordoen en in dezelfde richting tot uiting komen. Of ze nu opgroeien in een hoog opgeleid of laag opgeleid gezin, jongens maken minder kans om te participeren aan het cultuurgebeuren dan meisjes.

Genderverschillen blijven standhouden tijdens de secundaire schooltijd maar blijken niet toe te nemen. Het betreft blijkbaar diepgewortelde verschillen die al bestaan bij de aanvang van het secundair onderwijs. Wel blijkt dat de omgeving waarin jongeren, en vooral dan meisjes, zich bevinden een impact heeft op hun participatiepatronen. Meisjes gaan meer participeren aan highbrow cultuur wanneer ze in een schoolomgeving zitten met relatief meer meisjes, en daarnaast heeft de onderwijsvorm waarin men school loopt een nog groter effect op meisjes dan op jongens. Het is vooral wanneer meisjes in het aso zitten dat ze zich op het vlak van cultuurparticipatie en -perceptie sterk zullen onderscheiden van jongens. Dit gegeven ligt in de lijn van de bevindingen uit de kwalitatieve studies van Skeggs. Jongeren maken het onderscheid tussen hun eigen disposities en de gendergebonden ideaalbeelden in de omgevingen waar ze onderwijs volgen. Meisjes zijn meer geneigd zich te conformeren aan de aldaar geldende ideaalbeelden en normen en zullen hun participatiepatronen dan ook sneller aanpassen dan jongens.

We hebben in dit hoofdstuk slechts een kleine tip van de sluier kunnen oplichten waaruit blijkt dat zowel processen van gendersocialisatie als *doing gender* operatief zijn, maar het beeld onder deze sluier blijft wazig en vraagt om verder onderzoek naar genderverschillen. We zijn ons terdege bewust van de beperkingen aan de in dit hoofdstuk gerapporteerde analyses. Een beschrijving van deze beperkingen geeft meteen ook een aantal toekomstige onderzoeksmogelijkheden aan. Zo konden we hier enkel

gebruikmaken van cross-sectionele gegevens en dit voor een beperkte leeftijdsspanne, waardoor we voorzichtig dienen te zijn in onze uitspraken over ontwikkelingen over de levensloop. Longitudinale studies zouden hier welkom zijn. Dit zou tevens de mogelijkheid scheppen om na te gaan in welke mate selectie-effecten optreden en om de vraag te beantwoorden of culturele competenties en bagage de kans verhogen om in het aso te zitten, dan wel omgekeerd. Bovendien baseren we ons voor de uitspraken over ouderlijke socialisatie op gegevens van de jongeren zelf. In verdere analyses willen we daarom ook gebruikmaken van de gegevens die parallel werden verzameld bij de ouders van deze jongeren. Een andere onderzoeksmogelijkheid betreft de studie van genderverschillen op het vlak van actieve cultuurparticipatie. Zoals bleek uit de inleiding worden vaak nog meer uitgesproken genderverschillen gevonden in de actieve cultuurbeoefening. Aangezien receptieve cultuurparticipatie voor de hier bevraagde leeftijdsgroepen vaak nog onder het toeziend oog van de ouders gebeurt – het gaat immers vaak om avondactiviteiten of activiteiten waar men zich verder voor dient te verplaatsen – loont het tevens de moeite om genderverschillen in de actieve cultuurparticipatie te bestuderen. Om de verontwaardiging te keren die DiMaggio uitte omtrent de verwaarlozing van genderverschillen in onderzoek naar cultuurparticipatie, hebben we dus nog heel wat werk voor de boeg.

Bibliografie

Adkins, L. (2004). Introduction: Feminism, Bourdieu and after. In L. Adkins & B. Skeggs (Eds.), *Feminism after Bourdieu* (pp. 3-18). Oxford: Blackwell Publishing.

Aschaffenburg, K., & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review, 62*(August), 573-587.

Badisco, J., De Laet, P., & Glorieux, I. (2012). Geen babysit en te veel werk? De invloed van werk, gezin en levensstijl op cultuurparticipatie. In M. Elchardus & I. Glorieux (Eds.), *Voorspelbaar Uniek. Dieper graven in de symbolische samenleving* (pp. 82-107). Leuven: LannooCampus.

Bihagen, E., & Katz-Gerro, T. (2000). Culture consumption in Sweden: The stability of gender differences. *Poetics, 27*(5-6), 327-349.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Bryson, B. (1996). "Anything but heavy metal": Symbolic exclusion and musical dislikes. *American Sociological Review, 61*, 884-899.

Buchmann, C., & DiPrete, T.A. (2006). The growing female advantage in college completion: The role of family background and academic achievement. *American Sociological Review, 71*(4), 515-541.

Chan, T.W., & Goldthorpe, J.H. (2005). The social stratification of theatre, dance and cinema attendance. *Cultural Trends, 14*(3), 193-212.

Christin, A. (2012). Gender and highbrow cultural participation in the United States. *Poetics, 40*(5), 423-443.

Coussée, F., & Boonaert, T. (2010). Jongeren en vrije tijd. *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 2*, 91.

Daenekindt, S., & Roose, H. (2013). Cultural chameleons: Social mobility and cultural practices in the private and the public sphere. *Acta Sociologica, 56*(4), 309-324.

De Laet, P., Glorieux, I., & Van Tienoven, T.P. (2011). Van kaft tot kaft: leesgedrag en bezoek aan literaire evenementen. In J. Lievens & H. Waege (Eds.), *Participatie in Vlaanderen 2: eerste analyses van de participatiesurvey 2009* (pp. 197-217). Leuven: Acco.

Derks, A., & Vermeersch, H. (2002). Studeren is voor mietjes! Een analyse van de genderverschillen in schools presteren. In M. Elchardus & I. Glorieux (Eds.), *De symbolische* samenleving (pp. 215-240). Tielt: Lannoo.

DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review, 47*, 189-201.

DiMaggio, P. (2004). Gender, networks, and cultural capital. *Poetics, 32*(2), 99-103.

DiMaggio, P., & Mohr, J.W. (1985). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation. *American Journal of Sociology, 90*, 1231-1261.

DiMaggio, P., & Mukhtar, T. (2004). Arts participation as cultural capital in the United States, 1982–2002: Signs of decline? *Poetics, 32*(2), 169-194.

Dumais, S.A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education, 75*(1), 44-68.

Dumais, S.A. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics, 34*(2), 83-107.

Epstein, D. (1998). *Failing boys?: Issues in gender and achievement*: McGraw-Hill International.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: WW Norton & Company.

Francis, B., & Skelton, C. (2001). *Investigating gender: contemporary perspectives in education*: Open University Press.

Houtte, M.V. (2004). Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies, 30*(2), 159-173.

Katz-Gerro, T., & Jæger, M.M. (2013). Top of the Pops, Ascend of the Omnivores, Defeat of the Couch Potatoes: Cultural Consumption Profiles in Denmark 1975–2004. *European Sociological Review, 29*(2), 243-260.

Katz-Gerro, T., & Shavit, Y. (1998). The stratification of leisure and taste: Classes and lifestyles in Israel. *European Sociological Review, 14*(4), 369-386.

Koelet, S. (2005). Standvastige verschillen. *Een analyse van theoretische benaderingen over de verdeling van het huishoudelijk werk van vrouwen en mannen op basis van tijdsbudgetonderzoek (doctoraatsonderzoek)*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Lamont, M., & Fournier, M. (Eds.) (1992). *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality*. Chicago: University of Chicago Press.

Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual review of sociology, 28*, 167-195.

Leversen, I., Torsheim, T., & Samdal, O. (2012). Gendered leisure activity behavior among Norwegian adolescents across different socio-economic status groups. *International Journal of Child, Youth and Family Studies, 3*(4), 355-375.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.

Lizardo, O. (2006). The puzzle of women's "highbrow" culture consumption: Integrating gender and work into Bourdieu's class theory of taste. *Poetics, 34*(1), 1-23.

Martino, W. (1999). 'Cool boys','party animals','squids' and 'poofters': interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education, 20*(2), 239-263.

McCall, L. (1992). Does genderfit? Bourdieu, feminism, and conceptions of social order. *Theory and Society, 21*(6), 837-867.

Moens, M. (2006). Handelen onder druk. Een sociologische analyse van tijdsdruk als meervoudige ervaring: Doctoraal Proefschrift Sociale Wetenschappen, Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Moi, T. (1991). Appropriating Bourdieu: Feminist theory and Pierre Bourdieu's sociology of culture. *New Literary History, 22*(4), 1017-1049.

Pachucki, M.A., Pendergrass, S., & Lamont, M. (2007). Boundary processes: Recent theoretical developments and new contributions. *Poetics, 35*(6), 331-351.

Parsons, T. (1956). *Family, socialization and interaction process*. London: Routledge & Kegan Paul.

Pascoe, C. (2007). Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school. Berkeley: University of California Press.

Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2006). The gender gap in language achievement: The role of school-related attitudes of class groups. *Sex roles, 55*(5-6), 397-408.

Rose, A.J., & Rudolph, K.D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological bulletin, 132*(1), 98-131.

Silva, E.B. (2005). Gender, home and family in cultural capital theory. *The British Journal of Sociology, 56*(1), 83-103.

Siongers, J. (2007). Van generatie op generatie. *Een cultuursociologische benadering van de gelijkenissen in houdingen en smaken tussen ouders en hun adolescente kinderen*. Doctoraal proefschrift, Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel, Brussel.

Skeggs, B. (1997). *Formations of class & gender. Becoming respectable*. London: Sage.

Skeggs, B. (2004). Context and background: Pierre Bourdieu's analysis of class, gender and sexuality. In L. Adkins & B. Skeggs (Eds.), *Feminism after Bourdieu* (pp. 19-33). Oxford: Blackwell Publishing.

Thorne, B. (2002). Gender and interaction: Widening the conceptual scope. In B. Baron & H. Kotthoff (Eds.), *Gender in interaction: Perspectives on femininity and masculinity in ethnography and discourse* (pp. 3-18). Philadelphia: John Benjamins.

Van den Broek, A., De Haan, J., & Huysmans, F. (2009). *Cultuurbewonderaars en cultuurbeoefenaars: trends in cultuurparticipatie en mediagebruik*. Den Haag: SCP, 8, 144.

Vanherwegen, D., & Lievens, J. (2011). De anatomie van de amateur: een onderzoek naar de determinanten van actieve cultuurparticipatie. In J. Lievens & H. Waege (Eds.), *Participatie in Vlaanderen 2: eerste analyses van de participatiesurvey 2009* (pp. 273-306). Leuven: Acco.

Vanherwegen, D., Siongers, J., Smits, W., Vangoidsenhoven, G., Lievens, J., & Elchardus, M. (2009). *Amateurkunsten in beeld gebracht*. Gent: Forum voor Amateurkunsten.

Vlegels, J., & Lievens, J. (2011). Louter een kwestie van voorkeur en goesting? Over kunsten- en erfgoedparticipatie, bekeken door een cultuursociologische bril. In J. Lievens & H. Waege (Eds.), *Participatie in Vlaanderen 2: eerste analyses van de participatiesurvey 2009* (pp. 235-272). Leuven: Acco.

West, C., & Zimmerman, D.H. (1987). Doing gender. *Gender & Society, 1*(2), 125-151.

Willekens, M., & Lievens, J. (2014). Family (and) culture: The effect of cultural capital within the family on the cultural participation of adolescents. *Poetics, 42*, 98-113.

Paardenmeisjes: de ondergewaardeerde subcultuur?

Linda Duits, Pedro De Bruyckere & Liselotte Deppenbroek

1. Inleiding

In 2014 is het vijftig jaar geleden dat Britse jongeren slag leverden in Brighton. De 'oorlogen' tussen Mods en Rockers waren een van de eerste massale, publieke uitingen van jongerencultuur die tot grote onrust leidden bij volwassenen (Cohen, 2002). Al voor de Tweede Wereldoorlog bestonden er groepen jongeren die zich qua gedrag onderscheidden van volwassenen, zoals studenten (zie Roberts, 2012), maar vanaf de jaren 1950 kennen westerse landen algemeen iets dat we jeugdcultuur noemen: een manier van leven gedeeld door jonge mensen die anders is dan de volwassenencultuur (Frith, 1984). Binnen die jeugdcultuur ontstaan verschillende subculturen, die variëren in de tijd en per land. In Nederland zijn er bijvoorbeeld de kuiven, nozems, kikkers, hippies, rasta's, metalheads en punkers (De Leeuw, 2000). Over jongeren bestaan veel zorgen, voortkomend uit het idee dat de adolescentie een tijd van storm en stress is (Lesko, 1996). De turbulentie tussen Mods en Rockers is een van de aanleidingen voor het ontstaan van een onderzoekstraditie naar de aard en betekenis van deze groepen in Groot-Brittannië. Het toonbeeld hiervan is de bundel *Resistance through rituals* (Hall & Jefferson, 1976). Het onderzoek naar jongerenculturen valt grotendeels samen met het onderzoek naar subculturen als geheel (Kehily, 2007).

Onmiddellijk ontstaat er kritiek op de focus van zulke jongerenonderzoekers. In de bundel zelf schrijven Angela McRobbie en Jenny Garber (1976) over de onzichtbaarheid van meisjes in dit onderzoek. Zij stellen vast dat jongerenonderzoek eigenlijk jongensonderzoek is. Hun kritiek wordt gehoord en vanaf de jaren 1980 wordt er volop onderzoek gedaan naar de cultuur van meisjes (zie Duits & Van Zoonen, 2009 voor een overzicht). Daarbij valt op dat dit zelden onderzoek betreft naar subculturen. Bij subculturen als die van gabbers, breakdancers en hipsters (om een paar in het oog springende subculturen van de afgelopen decennia te noemen) gaat de aandacht nog steeds voornamelijk uit naar jongens. Onderzoek naar echte 'meidenculturen' is eerder schaars. Dat betekent echter niet dat zulke subculturen niet bestaan. Sterker nog, er is een typische meisjescultuur die al lang bestaat, die bij vrijwel iedereen bekend is en die toch onder de radar blijft: die van de paardenmeisjes.

De gebrekkige aandacht voor paardenmeisjes kan op verschillende manieren verklaard worden. Zo is een erkend punt van kritiek op onderzoek naar subculturen dat

onderzoekers zich vooral richten op spectaculaire subculturen: groepen die zowel uiterlijk als op het vlak van hun maatschappelijke impact in het oog springen (zie Weinzierl & Muggleton, 2003). Ook binnen het meisjesonderzoek is dit het geval, met disproportionele aandacht voor transgressieve groepen zoals Riot Grrrl (Duits & Van Zoonen, 2009). Anderzijds is het ook mogelijk dat paardenmeisjes op het eerste gezicht wellicht een subcultuur vormen, maar dat er toch sprake is van andere sociologische functies en uitingen. De centrale vraag van dit hoofdstuk is daarom: in hoeverre vervult de cultuur van paardenmeisjes dezelfde functies als een conventionele subcultuur? Om deze vraag te beantwoorden streven we naar een *thick description* (Geertz, 1973) van paardenmeisjes. Centraal daarbij staat, in de traditie van subcultureel onderzoek, de rol van stijl.

Er is nauwelijks onderzoek gedaan naar paardenmeisjes. Ons hoofdstuk bevordert daarom de kennis van deze bijzondere groep. In subcultureel onderzoek heeft een verschuiving plaatsgevonden van een collectieve naar een meer individuele benadering. Met deze studie willen wij een bijdrage leveren aan de theorievorming rond subculturen. We geven eerst een korte schets van de ontwikkeling van subcultureel onderzoek. Daarna bespreken we bestaande kennis over paardenmeisjes. Na een uiteenzetting van de methode presenteren we de resultaten. In de conclusie betogen we dat klassieke concepten in denken over subculturen als stijl, verzet of ontsnapping hoogstens ten dele aanwezig zijn bij deze groep.

2. Subcultureel onderzoek

De wortels van het onderzoek naar subculturen liggen bij de Chicago School. Vanaf de jaren 1920 tot aan de Tweede Wereldoorlog verrichten zij sociologisch en criminologisch onderzoek naar jongeren met afwijkend gedrag: delinquenten in *gangs*. Er wordt voornamelijk gekeken naar hoe jeugdculturen door het delen van betekenissen alternatieve systemen ontwikkelen die verschillen van de dominante cultuur. De jongeren ervaren samen een gevoel van afkeuring, waardoor het onderlinge groepsgevoel versterkt wordt (Turner, 2006). De Chicago School beschouwt zichzelf echter niet als onderzoekers naar subculturen (Blackman, 2005), daarvoor is het wachten tot na de Tweede Wereldoorlog, wanneer een groep jonge Britse wetenschappers zich verenigt in het Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS).

Onder de Britse arbeidersklasse ontstaan nieuwe subculturen als een reactie op de overheersende populaire cultuur en ideologie van dat moment. Het CCCS beschouwt een subcultuur als een specifieke cultuur binnen de bredere jeugdcultuur, waarvan de stijlelementen semiotisch geanalyseerd kunnen worden. De onderzoeken hebben een marxistisch karakter door klassenverschillen als de basis van jeugdcultuur te nemen. Het verzet tegen de dominante cultuur waaruit subculturen ontstaan hoeft niet per se tastbaar te zijn, veelal is het verzet symbolisch door middel van stijl. De onderzoekers aan het CCCS zijn zo onderdeel van de 'culturele wending' binnen de sociologie, waarbij er meer aandacht uitgaat naar betekenis en cultuur.

De link tussen klasse en subcultuur spreekt al uit de titel van de bundel *Resistance Through Rituals, Youth subcultures in post-war Britain* (Hall & Jefferson, 1976), een boek dat algemeen wordt beschouwd als een van de meest invloedrijke publicaties binnen jeugdcultureel onderzoek (Duits, 2008; Kehily, 2007; Ter Bogt, 1997; Wulff, 1995). De kern van de theorieën van het CCCS bestaat volgens Ter Bogt (1997) naast klassenverschil uit stijl en identiteit. Hebdige (1979) omschrijft een subcultuur als een homologie van uiterlijk, inhoud en muziek. CCCS-lid Paul Willis (1978) introduceert de term 'homologie' om de verschillende elementen van een subcultuur aan elkaar te koppelen. Deze elementen sluiten min of meer op elkaar aan met als doel om één bepaalde stijl uit te dragen. Alle losse kenmerken zijn bewust gekozen om de eenheid van de subcultuur uit te stralen. Hét doel van een subcultuur is volgens Hebdige daarom de opzettelijke communicatie van verschil. Zijn CCCS-collega's begrijpen stijl als 'de materialen waarover de groep beschikt voor de constructie van subculturele identiteiten (Clarke, Hall, Jefferson & Roberts, 1976: 53). Dit kan betrekking hebben op kleding, muziek en taal.

Op het onderzoek van het CCCS komt veel kritiek, zeker op het sterk politieke karakter ervan. Bennett (1999) stelt dat er een fundamentele denkfout zit in het werk van het CCCS. De jongeren uit de arbeidersklasse zouden uniform bepaalde massaconsumptiegoederen kopen als een teken van verzet tegen de maatschappelijke veranderingen om hen heen. Hiermee wordt het consumeren gezien als een symbolische vorm van verzet in tegenstelling tot wat de goederen zelf betekenen: nieuw verworven vrijheden voor jongeren om hun eigen stijl te kunnen ontwikkelen. Die patstelling wordt duidelijk wanneer het CCCS-model wordt toegepast op latere subculturen waarvan de oorsprong niet bij de jeugd uit het arbeidersmilieu ligt.

Over de herkomst van subculturen bestaan verschillende ideeën. Hebdige (1979) stelt dat een groot deel van de subculturen is voortgekomen uit het arbeidersmilieu, terwijl we volgens Bennett nu moeten concluderen dat bijvoorbeeld punk en new wave juist vanuit de middenklasse zijn ontstaan. De kleding en andere visuele uitingen komen voort uit de avant-garde op de kunstacademies in plaats van uit achterstandswijken. Hiermee komt ook het element van verzet – erg belangrijk bij het CCCS – in het geding. Het idee dat subculturen als symbool van de klassenstrijd moeten worden gezien gaat in een aantal gevallen niet op. Het marxisme zit immers in de kern van de ideeën van het CCCS. Als er vooropgesteld wordt dat klassenstrijd de basis is van subculturen, is het bijna onmogelijk om op een andere uitkomst te komen dan dat klassenstrijd inderdaad de kern is van subculturen.

Een ander punt van kritiek (McRobbie, 1989: in Muggleton, 2000) is de tegenstelling van dominante cultuur versus subcultuur. Geheel in de marxistische traditie ziet het CCCS subculturen als verzet tegen de heersende populaire cultuur en ideologie, de zogeheten dominante cultuur. De vraag is in hoeverre die tegenstelling overeind blijft wanneer subculturen veel media-aandacht krijgen en subculturele attributen gewoon te koop zijn. De commodificering haalt immers de angel uit het symbolische verzet.

De drang om raciale en seksuele grenzen uit te hollen die Hebdige (1976) in de punkcultuur las, is door punkers zelf dan ook bekritiseerd (Weinzierl & Muggleton 2003; Wermuth, 2002).

Punk was niet voor alle deelnemers aan de subcultuur een politiek statement: sommigen wilden er gewoon bij horen. Het idee is dat de onderzoekers te veel lazen in de jeugdculturen die ze beschreven: ze probeerden hun eigen overtuiging op te leggen aan de fenomenen die ze onderzochten.

Relevant voor ons thema is dat Angela McRobbie en Jenny Garber al in 1976 schrijven over de onzichtbaarheid van meisjes in onderzoek naar jeugdsubculturen. Zij opperen hiervoor verschillende verklaringen. Misschien zien de mannelijke onderzoekers meisjes over het hoofd of reageren meisjes afwijzend op de mannelijke definities van die onderzoekers? Vervolgens verkennen zij hun hypothese dat meisjes niet marginaal zijn voor subculturen, maar structureel anders dan jongens. Meisjes kennen meer een slaapkamercultuur, zo stellen McRobbie en Garber. Binnen het onderzoek naar meisjescultuur heeft deze verklaring sterk voet aan de grond gekregen en is slaapkamercultuur een leidend concept geworden in het begrijpen van de wereld van meisjes (zie Duits, 2008: 16). Sian Lincoln (2004) laat zien dat ook nu nog de slaapkamer een belangrijke ruimte is waar meisjescultuur vorm krijgt.

De kritiek op het CCCS leidt ertoe dat in de jaren 1990 verschillende andere concepten worden aangedragen om jeugdcultuur te beschrijven. Hierbij blijft stijl altijd een centrale plaats innemen. De rol van de media wordt conceptueel uitgebreid. De post-CCCS-benadering veronderstelt dat jongeren media gebruiken als een expressie van vrijheid. Media vormen zowel een inspiratiebron en ontmoetingsplaats voor gelijkgestemden als een manier om de subcultuur te verspreiden. Media krijgen daardoor een centrale rol in zowel de constructie als facilitatie van subculturen (Muggleton, 2000). Dit is ook het geval bij Polhemus (1997), die stelt dat de wijze waarop jongeren zich tot subculturen verhouden langzaam verandert. Volgens hem willen jongeren in de jaren 1990 niet meer tot een welbepaalde subcultuur behoren, maar allemaal hun eigen unieke mix maken van dingen die ze uit verschillende subculturen halen. Waar het in de tijd van het CCCS ondenkbaar was dat een rocker zich zou bekennen tot ABBA, beschrijft Polhemus (1997) hoe jongeren stukjes die ze verzamelen combineren in wat hij een *supermarket of style* noemt.

Polhemus legt dus sterk de nadruk op individualisering en stijl. Dit wordt niet gedeeld door Maffesoli (1996), die beschrijft hoe jongeren zich vandaag groeperen rond gemeenschappelijke waarden in wat hij *tribes* noemt. Hij wijkt daarmee ook af van de CCCS-onderzoekers, die stellen dat subculturen zich vormen rond klasse en stijl. Maffesoli laat zo zien hoe jongeren uit verschillende achtergronden elkaar in *tribes* ontdekken, omdat ze bijvoorbeeld samen opkomen voor een beter milieu.

Het elkaar opzoeken is in de theoretische en marxistische nadruk van het CCCS op de achtergrond geraakt in het subculturele onderzoek. Jeugdculturen zijn in de eerste plaats gebaseerd op vriendschapsbanden. In de psychologie (en onder andere opgepikt in onderwijssociologie) bestaat er onderzoek naar de vorming van vriendengroepen op de middelbare school. Twee centrale begrippen daarbij zijn *crowds* en *cliques* (Brown, 2004). Een *clique* is volgens Brown een kleine groep van vijf tot zes leden die intensief contact met elkaar hebben. *Crowds* zijn grotere groepen van mensen die elkaar niet hoeven te kennen, maar die geïdentificeerd kunnen worden aan de hand van hun ge-

meenschappelijke interesses, houdingen, normen, gedragingen of andere gedeelde persoonlijke kenmerken (Brown, Mory & Kinney, 1994). Op basis van zelfindeling komen uit onderzoeken crowds naar voren zoals de *populars*, de *jocks*, de *brains*, de *nerds*, de *delinquents*, de *blacks* en de *normals* (de grote restgroep) (Delsing, Ter Bogt, Engels & Meeus, 2007).

Een subcultuur is meer dan een vriendengroep, al kan het behoren tot dezelfde subcultuur wel een basis vormen voor vriendschap (zie bijvoorbeeld Kohnstam, 2002). Het onderzoek naar crowds legt vooral de nadruk op de interactie en hiërarchie *tussen* groepen jongeren. De subculturele benadering hecht echter meer waarde aan de verhouding met de dominante cultuur van volwassenen. Subculturen bieden jongeren de mogelijkheid om een identiteit te ontwikkelen en vorm te geven. In dit kader is het tot slot belangrijk om de tijdelijkheid van de deelname te benoemen: het lidmaatschap van een jeugdcultuur is vrijwel altijd kortstondig. Op het moment dat deelnemers een vaste relatie krijgen of hun focus verplaatsen naar de volwassen toekomst verlaten ze vaak deze cultuur (Ter Bogt & Hibbel, 2000).

Samengevat heeft subcultureel onderzoek een sterke nadruk gelegd op onderlinge samenhang en gedeeld verzet tegen de mainstream. Zowel vanwege veranderingen in de 'realiteit' van subculturen als vanwege ontwikkelingen in het denken over subculturen is het perspectief langzaam verschoven van collectief naar individu. De stabiele factor in het subcultureel onderzoek is de nadruk die wordt gelegd op stijl. Ging dat vroeger nog vooral om kleding, spraak en muziekvoorkeur, tegenwoordig wordt mediagebruik in zijn geheel als onderdeel gezien van stijl – het type telefoon, de boeken die iemand leest of de series die iemand bekijkt zijn immers allemaal onderdeel van iemands identiteit. In wat volgt kijken we naar deze centrale concepten. We evalueren in hoeverre de cultuur van paardenmeisjes een plaats is van vriendschap en ontsnapping, welke rol stijl speelt in deze cultuur en in hoeverre de groepsvorming rond deze gedeelde identiteit ook een vorm van verzet tegen de heersende ideologie is.

3. De bekende onbekende

In Nederland en Vlaanderen beperkt het onderzoek naar paardenmeisjes zich tot een enkele scriptie (die niet opgenomen wordt in doorzoekbare databases) en journalistieke observaties. Ook internationaal is er weinig onderzoek. Er zijn slechts drie uitzonderingen bij ons bekend.[18]

Judith Eekhout (2004) richt zich op de relaties tussen meisjes en pony's. Op de manege geldt een binaire tegenstelling tussen mens en dier, waarbij de mens bovenaan staat. De leraressen duiden pony's aan als dom en lief, en de meisjes nemen dit over.

18. Ojanen (2012) citeert vier Zweedse en Deense scripties waarover niet in het Engels is gepubliceerd.

De meisjes hebben macht over de pony's: zij bepalen wat de dieren moeten doen. De afhankelijkheid van de pony's wordt beloond met liefde in de vorm van aandacht en verzorging. In die zin is er ook een afhankelijkheid van de kant van de meisjes: "[z]ij hebben de pony's nodig om hun behoefte aan liefde en macht kwijt te kunnen." (Eekhout, 2004: 59)

Eekhout besteedt ook aandacht aan de afwezigheid van jongens. Ze stelt dat dit te maken heeft met culturele codes. In de westerse maatschappij gelden bezigheden als knuffelen en verzorgen als vrouwelijk. Desalniettemin gedragen meisjes zich op de manege ook mannelijk in hun uitoefening van macht over de dieren.

Karoliina Ojanen (2012) onderzocht de sociale hiërarchie onder Finse paardenmeisjes. Zij laat zien dat vriendschappen op de manege zich in relatief grote groepen voltrekken, van zo'n tien tot twintig meisjes. De groepen zijn hecht en exclusief: nieuwkomers horen er niet zomaar bij en vooral de meisjes die alleen rijles hebben (en dus niet verzorgen) worden buitengesloten. Hoe ouder, hoe meer status; hoe meer ervaring, hoe hoger het aanzien als een 'goed paardenmeisje'. Een manege kenmerkt zich door 'openbare' plekken en 'privégedeeltes', waarbij de laatste alleen toegankelijk zijn voor de meisjes bovenaan in de hiërarchie. De meisjes spraken makkelijk over sociale macht, maar waren daarbij terughoudend in het bespreken van het gebruiken van die macht.

De manege is een bijzondere plek. Het is een ruimte die vrijwel geheel voorbehouden is aan meisjes en waarin zorg en zorgzaamheid centraal staan. Tegelijkertijd, zo toont Ojanen, is de manege het terrein van een machtsstrijd onder meisjes onderling. De sociale wereld van de manege is er een van conflict, van plagen en van hiërarchie, maar het is ook een setting waarin hechte vriendschappen zich vormen. Het onderzoek spreekt daarmee een aantal aannames over meisjesvriendschappen tegen en illustreert hoe nader onderzoek van deze bijzondere subcultuur nog veel inzichten over meisjes naar voren kan brengen.

Gilbert (2013) beschrijft paardenmeisjes slechts zijdelings in een studie die meer focust op de ontwikkeling van (professionele) vrouwelijke ruiters van kindsbeen af en die volwassen amazones laat terugkijken op hun jonge periode. Centraal staat het belang om bepaalde vaardigheden (zoals zelfvertrouwen, leiding geven en verantwoordelijkheid nemen) en waarden (zoals hard werken en respect opbrengen) te leren. Opvallend is dat Gilbert beschrijft hoe het behoren tot de groep van paardenmeisjes een mogelijkheid biedt om te stijgen op de sociale ladder, waarbij meisjes uit lagere sociale klassen toch aanvaard worden door hard werken. De auteur beschrijft hiermee tegelijk ook een vorm van culturele reproductie, waarbij iedereen in de stal zelf verantwoordelijkheid moet nemen voor haar dier.

4. Methode

Deze studie betreft een kwalitatief onderzoek dat gericht is op theorievorming rond paardenmeisjes. Zoals gebruikelijk binnen het onderzoeksveld van subculturen gaat

het om een etnografische studie. De onderzoekssetting was de manege De Treekhoeve in Leusden, Nederland. De Treekhoeve heeft een groot terrein waar veel paardenmeisjes actief zijn. De meeste meisjes beginnen tussen hun achtste en tiende levensjaar met paardrijden, worden fanatiek rond hun twaalfde-dertiende en stoppen bijna allemaal weer tussen hun vijftiende en zeventiende. Daarom zijn er respondenten geselecteerd in de leeftijdscategorie van acht tot zestien jaar. Er is gebruikgemaakt van participerende observatie, diepte-interviews en een vragenlijst. Dit betekent dat er sprake is van triangulatie: met verschillende methoden is hetzelfde fenomeen onderzocht om een zo rijk mogelijk beeld te krijgen (zie Silverman, 2013). Alle data zijn verzameld door Liselotte Deppenbroek.

4.1 Participerende observatie

De meeste meisjes bij De Treekhoeve krijgen les op manegepony's. Er waren minder meisjes op eigen pony's. Deze twee groepen hebben beperkt contact en daarom is ervoor gekozen om het onderzoek te beperken tot meisjes die rijden op manegepony's. Gedurende zes dagdelen heeft Liselotte Deppenbroek deelgenomen aan alle gebruikelijke activiteiten van de ponymeisjes, zoals het poetsen en opzadelen van de paarden. Er werden informele gesprekjes gehouden over pony's, de manege en het weer. Aandachtspunten bij de observaties waren de activiteiten, de relatie tussen paard en meisje, groepsgedrag, uiterlijke kenmerken en de rol van volwassenen.

De meisjes accepteerden de onderzoeker snel: ze werd behandeld alsof ze een nieuw paardenmeisje was op de manege in plaats van een onderzoeker. Aantekeningen werden gemaakt met pen en papier en werden later uitgewerkt in een logboek.

4.2 Interviews

De interviews waren gericht op het blootleggen van betekenissen die paardenmeisjes toekennen aan hun subcultuur. Het ging om semigestructureerde interviews aan de hand van een topiclijst. Er zijn twaalf meisjes geïnterviewd in groepjes van twee of drie. De respondenten zijn geselecteerd na een netwerkanalyse van vriendschapsrelaties, vastgesteld via de vragenlijst (zie beneden). De meisjes zijn allemaal tussen de elf en veertien jaar oud, komen uit de omgeving van Amersfoort en zijn al minimaal twee jaar met paardrijden bezig. Het opleidingsniveau loopt uiteen van basisschool tot middelbaar onderwijs. De meisjes zijn afkomstig uit de witte middenklasse (de beroepen van de ouders lopen uiteen van boekhouder tot pianostemmer en van kaasboer tot journalist). Ze rijden allemaal één tot drie keer per week paard. Dat wil niet zeggen dat de meisjes die eens per week paardrijden niet vaker naar de manege gaan om te helpen.

De interviews vonden plaats in de kantine van de manege, op vijf verschillende middagen. De meisjes zaten met hun rug naar de bak, bar, boxen en andere tafels om

de verleiding tot afleiding te beperken. Alle interviews zijn opgenomen en integraal getranscribeerd.

4.3 Vragenlijst

De vragenlijst was bedoeld om een beeld te krijgen van de paardenmeisjes van deze manege. De vragenlijsten zijn na een instructieles uitgedeeld en ook opgehangen in de ponystal. Slechts dertien meisjes vulden een vragenlijst in. Wellicht kwam dat door de timing: de vragenlijst werd verspreid in de kerstvakantie, toen relatief weinig meisjes op de manege aanwezig waren.

4.4 Toestemming

De komst van de onderzoeker is van tevoren door de instructrice aangekondigd. Zij heeft de meisjes meegedeeld dat er onderzoek gedaan wordt naar paardenmeisjes en dat er daarom gedurende ruim twee weken regelmatig een onderzoeker op de manege zou zijn. Daarbij is uitgelegd dat het ging om observaties en interviews met enkele meisjes. De meisjes hebben een brief meegekregen voor hun ouders met een korte uitleg over het onderzoek en de belofte van anonimiteit.

4.5 Data-analyse

De verzamelde kwalitatieve data zijn geanalyseerd met Kwalitan (software voor kwalitatieve data-analyse) aan de hand van de codeerstrategieën van de gefundeerde theoriebenadering (Strauss & Corbin, 1998). Het uitgangspunt van deze benadering is een analytische procedure van voortdurende vergelijking en systematische codering. Er wordt hierbij eerst gekeken naar de werkelijkheid en op basis daarvan worden categorieën gekozen en relaties gelegd tussen de verschillende categorieën. De theorie wordt dus inductief opgebouwd en is gefundeerd in de data. Westers & Peters (2004) beschrijven in navolging van deze gefundeerde theorie vier analysestappen: de exploratiefase, de specificatiefase, de reductiefase en de integratiefase. Het doel van deze benadering is het bereiken van theoretische verzadiging. In wat volgt geven we eerst een etnografische beschrijving van de manege en de meisjes. Vervolgens gaan we in op de subculturele elementen van de paardenmeisjescultuur.

5. De manege en de meisjes

Manege De Treekhoeve staat in een bosrijke omgeving. Er staan meerdere stallencomplexen, rijbanen en paddocks (omheinde ruimtes waarin paarden vrij kunnen bewe-

gen). De pensionstalling en de manege bevinden zich op aparte delen van het grote terrein. In het complex waar de manegepaarden en -pony's staan is een ruime kantine met uitzicht op de binnenbak, waar de lessen (meestal) plaatsvinden. Dit is waar de paardenmeisjes zich het grootste deel van de tijd bevinden.

De ponystallen op de manege zijn vrij klein, in tegenstelling tot de paardenstallen. Er staan twaalf pony's in stands, van elkaar gescheiden door houten schotten. Door de zeer beperkte ruimte kunnen maximaal twee meisjes tegelijk bezig zijn met één pony. Toch zijn er vlak voor de lessen beginnen veel meisjes in de ponystallen, variërend van vijftien tot vijfentwintig.

Er is een zeker minimum aan financieel kapitaal (van de ouders) vereist om dit alles te kunnen bekostigen, waardoor er eerder sprake is van een middenklassenpubliek. Geen van de meisjes draagt oude, versleten paardrijkleding, maar ze dragen ook geen dure broeken of handschoenen. Hun uitrusting is eenvoudig, met rubberen in plaats van leren rijlaarzen. Ter bescherming dragen ze *chaps* (beenkappen), een *body protector* en *cap* (helm) tijdens de lessen.

De meeste meisjes die op doordeweekse dagen rijden zijn gemiddeld 2,5 uur op de manege en meisjes die in het weekend rijden gemiddeld 5 uur. Het liefst zijn alle meisjes zo vaak en zo lang mogelijk op de manege, maar hoe vaak en hoelang dit in de praktijk is, hangt samen met de hoeveelheid vrije tijd die ze hebben en de planning van hun ouders. Hun tijd op de manege besteden ze aan het verzorgen van pony's, het optutten van pony's, het bekijken van lessen, het opruimen van de stallen, het losgooien van pony's in de paddock, het rondhangen in de stallen, het op- en afzadelen van pony's en natuurlijk het rijden. Het allerleukste voor de meisjes is het rijden zelf en het verzorgen van de pony's.

De paardenmeisjes zeggen liever niet dat ze deel uitmaken van groepjes. Op het moment dat aan de meisjes gevraagd werd welke groepjes er bestaan op de manege antwoordden ze dan ook stuk voor stuk dat die er niet waren. Pas toen de vraag anders geformuleerd werd tot de vraag wie hun beste vriendinnetjes zijn op de manege, kon er langzaam een overzicht gemaakt worden van de subgroepjes. Dit zijn kliekjes van twee tot zes meisjes. Niet alle meisjes behoren tot een groepje. Dit betekent echter niet dat deze meisjes geen vriendinnen hebben.

Deze meisjes delen dezelfde passie en dat werkt door buiten de manege. Buiten de manege ondernemen ze dezelfde activiteiten (winkelen, computeren, enzovoort) als met hun schoolvriendinnen. De manege is zo een broedplaats voor hechte vriendschappen en de gezamenlijke interesse scheidt de meisjes van andere meisjes waardoor ze een groepsidentiteit aannemen. Naast gezelligheid is vertrouwen voor de meisjes de belangrijkste waarde in een vriendschap. Dat zie je op de manege. Elk meisje dat om hulp vraagt wordt direct geholpen. Het zijn vaak de oudere (of grotere) meisjes die de jongere (of kleinere) meisjes helpen. Om hulp vragen is ook een manier om zich te binden. Zo vroegen meisjes soms om hulp zonder het eerst zelf te proberen.

5.1 **Beleving**

Voordat we kunnen zien welke betekenissen paardenmeisjes toekennen aan hun subcultuur verkennen we eerst welke betekenis de meisjes toekennen aan het begrip 'paardenmeisje'. Wat maakt een meisje tot een echt paardenmeisje? Volgens de respondenten is dat iemand die in ieder geval graag bij paarden of pony's is, die alle bijbehorende activiteiten toegewijd en met plezier uitvoert en die bereid is concessies te doen voor deze hobby. Betrokkenheid, toewijding en liefde voor paarden staan centraal. Sommige meisjes vinden het moeilijk om een scheiding aan te brengen tussen meisjes die een keer per week een uurtje op de manege zijn voor de les en meisjes die fanatieker bezig zijn met paarden. Eigenlijk vinden ze dat je pas een paardenmeisje bent als je geregeld op de manege bent, maar zodra ze zich realiseren dat meisjes die minder vaak komen in dat geval worden buitengesloten van de subcultuur, herzien ze hun mening.

Onderzoeker:	Wat houdt het volgens jou in om een echt paardenmeisje te zijn?
Naomi:	Veel met paarden bezig zijn, met wedstrijden meedoen, veel op de manege zijn.
Onderzoeker:	Zijn er hier ook meisjes die bijvoorbeeld één keer in de week rijden en vind je die dan wat minder paardenmeisjes?
Naomi:	Ja, ik vind ze eigenlijk allemaal wel paardenmeisje. Ze vinden toch paarden heel erg leuk en ze houden zich allemaal met paarden bezig en dan vind ik wel dat je dan een echt paardenmeisje bent.

Dit citaat wijst erop dat de meisjes niet graag kinderen buitensluiten, een eigenschap die vaker naar voren kwam in de interviews en observaties. Een gevolg hiervan is dat deze subcultuur laagdrempelig is, in de betekenis dat nieuwe meisjes snel worden opgenomen. Meisjes die een les komen inhalen worden meteen aangesproken en gevraagd op welke pony ze moeten rijden. Deze directe aanpak zorgt ervoor dat het ijs snel breekt en dat er direct een gespreksonderwerp is.

Paardenmeisjes halen niet alleen voldoening uit het rijden en het zorgen voor de pony's, maar ook uit de band die ze hebben met de dieren. Veel meisjes beschouwen hun lievelingspony min of meer als mensenvriend en praten ertegen over uiteenlopende zaken, net als bij echte vrienden. De meisjes hebben ook echt het gevoel dat de pony's hen begrijpen. Dat neemt niet weg dat ze ook weten dat dit raar bevonden kan worden.

Onderzoeker:	Als je hier bent, praat je dan ook wel eens met de pony's?
Naomi:	Niet echt praten, denk ik, maar ik zeg wel eens van goed gedaan, of zo, en ik mag op jou en zo.
Onderzoeker:	Heb je dan ook het gevoel dat ze je begrijpen?
Naomi:	Soms wel. Als je het tegen de pony hebt, dan gaat in een keer zijn hoofd omhoog en dan lijkt het net of ze je begrijpen en aan de andere kant denk je ook, ze kunnen je helemaal niet begrijpen. Misschien is het gewoon toeval.
Onderzoeker:	Denk je daar op zo'n moment ook aan of heb je dan even het idee dat ze je echt begrijpen?
Naomi:	Het lijkt dan wel alsof ze je begrijpen, maar aan de andere kant denk je ook: ze begrijpen me niet want het zijn maar dieren. Het is een beetje dubbel. Ik weet het eigenlijk niet of ze me begrijpen.

Dit citaat weerspiegelt de frictie tussen ratio en gevoel. Naomi weet dat pony's haar niet kunnen verstaan en begrijpen, maar praat desondanks toch met haar pony omdat ze wel het gevoel heeft dat ze begrepen wordt. Dit voorbeeld laat zien hoe gecompliceerd de band tussen paardenmeisje en pony kan zijn. De band die paardenmeisjes voelen met pony's is vergelijkbaar met een intieme vriendschap. Ze zien een pony als een maatje aan wie je alles kunt vertellen, die nooit iets door zal vertellen en met wie je het gezellig kunt hebben. Andersom geldt echter hetzelfde. De meisjes zijn dusdanig bij de pony's betrokken dat ze er alles aan doen om zich in te leven in hun gedachten en gevoelens. Ze zorgen voor de pony's en werpen zich soms als spreekbuis op voor de pony's. Zo vullen ze herinneringen voor hen in ("De pony denkt dan terug aan de tijd dat hij mishandeld werd en dat is zielig").

Het verzorgen van pony's biedt de meisjes een mogelijkheid om te oefenen met de combinatie van liefhebben, verzorgen en verantwoordelijkheid dragen. Zo is het een oefenterrein voor romantische liefde. De pony wordt gebruikt om gevoelens op te projecteren. Dat wringt soms met het verstand. Zo riep een meisje naar haar pony Bounty: "Oh Bounty, lekker ding van me!" en even later: "Oh jongens, ik ben biseksueel en heb een relatie met Bounty en Shrek." De meisjes bedoelen deze uitingen voornamelijk provocerend, maar de uitspraken bevestigen wel dat ze oefenen met gevoelens. Tijdens de interviews gaven alle meisjes aan wel eens een beetje verliefd te zijn geweest, maar nog nooit écht verliefd met vlinders in hun buik of andere verliefdheidsverschijnselen.

6. Subculturele elementen

6.1 Stijl en vriendschap

Paardenmeisjes vinden zichzelf voornamelijk 'normaal'. Ze denken ook zo beschouwd te worden door andere groepen. Ze dragen op en buiten de manege geen tot weinig make-up en hebben op school het liefst een spijkerbroek aan met een T-shirt of vestje. De meisjes hechten weinig waarde aan merkkleding, mode en trendgevoelige kapsels. Ze dragen allen (half)lang haar, los of in een paardenstaart en lopen het liefst in paardrijkleding. Op school zijn de meisjes niet door uiterlijke kenmerken te onderscheiden van niet-paardenmeisjes. Er zijn dan ook geen aanwijzingen dat de paardenmeisjescultuur als stijlforum fungeert.

Een mogelijke verklaring is dat de meisjes maar weinig waarde hechten aan populariteit. Populariteit wordt zelfs als een overwegend negatieve term beschouwd. Associaties ermee zijn: mensen buitensluiten, mensen pijn doen, brutaal zijn, arrogant doen, veel make-up dragen, alleen merkkleding hebben, aandacht trekken, bekend zijn, alles te zeggen hebben, je anders gedragen als je met vrienden bent dan wanneer je alleen bent. Toch hechten de meisjes meer waarde aan populariteit dan de interviews doen vermoeden. Enkele meisjes dragen wel make-up op de manege en ook telefoons worden met grote regelmaat gecontroleerd op nieuwe berichten. Gesprekken over de

nieuwste mobieltjes doen vermoeden dat het toch belangrijk is om daarvan op de hoogte te zijn.

Binnen de vriendengroepjes is er desalniettemin sprake van een hiërarchie. De meisjes die in de stallen hard en veel praten en giebelen zijn de meisjes die bepalen wat er gebeurt. Ze zijn vriendelijk en beleefd maar dominant. Ze komen met voorstellen voor activiteiten en als iemand anders met een voorstel komt waar ze het niet mee eens zijn, dan geven zij de doorslag. Binnen deze groep meisjes zijn er twee duidelijke leidersfiguren: Christa en Linda nemen vaak het initiatief en zijn het duidelijkst aanwezig.

6.2 **Media**

Op het eerste gezicht lijken media een minder belangrijke rol te spelen in de paardenmeisjescultuur dan in subculturen die direct samenhangen met muzikale genres. De paardenmeisjescultuur speelt zich op een relatief mediavrij terrein af. Op de manege wordt informatie voornamelijk mondeling en via een prikbord overgedragen, en ook met betrekking tot de verspreiding van de subcultuur lijken media op het eerste gezicht geen belangrijke rol te spelen. Mond-tot-mondreclame is de belangrijkste verspreidingsmethode. De meeste meisjes hebben aangegeven paard te zijn gaan rijden omdat een bekende of familielid ook paardrijdt of gereden heeft. Ook de keuze van de manege is vaak gebaseerd op ervaringen van anderen. Deze manier van verspreiding draagt, door het succes door de jaren heen, bij aan het constante karakter van de subcultuur en benadrukt dat de paardenmeisjescultuur geen trendgevoelige cultuur is waarin het van belang is om op de hoogte te zijn van de nieuwste gadgets.

Toch zijn media belangrijk. De meisjes zijn up-to-date met betrekking tot sociale verwachtingen van leeftijdsgenoten. Zo hebben bijna alle meisjes een mobiele telefoon, omdat "iedereen dat heeft op de middelbare school". Deze wordt op de manege echter niet vaak gebruikt om mee te telefoneren of te sms'en, maar hoofdzakelijk om foto's en filmpjes te maken, die vervolgens aan elkaar worden doorgestuurd of gedeeld via sociale media. De meisjes hebben veel lol om de dingen die ze elkaar toesturen, waardoor er soms weinig aandacht voor de les is.

Paardenmeisjes zijn niet alleen paardenmeisjes als ze op de manege zijn, maar besteden ook thuis aandacht en tijd aan hun hobby. Daar wordt de subcultuur beleefd door onder meer posters en plaatjes te sparen, boeken en tijdschriften te lezen en naar films over paarden te kijken. Alle meisjes beschikken over ten minste één leerboek over paarden en lezen geregeld het tijdschrift *Penny*. Ook lezen de meisjes graag literatuur waarin een paard de hoofdrol speelt en kijken ze graag naar films over paarden. Als lievelingsboeken worden de paardenboeken *Heartland*: *overwinnen*, *Heartland: Na de storm, Volbloed, Romana en Ragebol* (meerdere delen) en *365 paardenverhaaltjes* genoemd. Als lievelingsfilm wordt *Dreamer, mijn droompaard* het vaakst genoemd.

Opmerkelijk en ook karakteristiek is dat paardenmeisjes liever leerboeken en tijdschriften over paarden lezen dan dat ze informatie over paarden opzoeken op het inter-

net of rondneuzen op paardenwebsites en -fora.[19] Het internet wordt daarentegen wel gebruikt om vriendschappen te onderhouden. Veel meisjes benadrukken hun identiteit als paardenmeisje hierbij door de naam van hun lievelingspony te verwerken in hun e-mailadres en/of schermnaam.

6.3 **Ontsnapping en verzet**

De manege is voor deze meisjes een plek om zichzelf te zijn. Onderling wordt er geen waarde gehecht aan dure paardrijdspullen of iemands paardrijdkwaliteiten. De paardenmeisjes geven aan zich vertrouwd en thuis te voelen op de manege:

> Onderzoeker: Als je op de manege bent, hoe voel je je dan?
> Sabine: Dan voel ik me meer alsof het me niet uitmaakt wat ze van me vinden, zeg maar. Op school doe ik make-up op, maar hier niet. Hier maakt het toch niet uit. Je bent bij de paarden en die nemen je toch zoals je bent. Ik voel me hier wel vrij gewoon.

De pony's oordelen niet en de meisjes voelen zich even vrij van de sociale druk die heerst op school en van de dagelijkse beslommeringen. De manege is een plek van plezier en afleiding als ze niet zo lekker in hun vel zitten, weg van school en thuis. De meisjes kunnen er hun verhaal kwijt aan vriendinnen en/of aan de pony's.

> Onderzoeker: Als je je niet zo lekker voelt, als je een rotdag hebt gehad.
> Sabine: Dan ga ik bij Shrek zitten.
> Onderzoeker: Praat je er dan over?
> Sabine: Ja. Meestal komt hij dan ook wel bij me zitten en daarna gaat hij weer eten, maar dan voel ik me wel veel rustiger, dan ben ik op mijn gemak en dan gaat het meestal wel over.
> Onderzoeker: Praat je er ook over met je vriendinnetjes hier of echt alleen met je pony?
> Sabine: Eigenlijk alleen met mijn pony.

Het is opvallend dat Sabine zegt dat de pony bij haar komt zitten. Dat is uiteraard niet letterlijk bedoeld: pony's staan of liggen liever, en in de stal is er geen ruimte om te zitten zonder risico's te lopen. De opmerking geeft vooral het gevoel weer dat Sabine heeft als ze bij haar pony is, namelijk dat de pony de tijd voor haar neemt om haar op te vrolijken. De fysieke nabijheid van een pony biedt steun.

De meisjes geven aan zelden problemen te hebben met opvattingen van hun ouders of anderen in hun omgeving. Er is dan ook geen behoefte om zich hier – stilistisch of anders – tegen af te zetten. Ondanks de opkomende puberteit is de band met gezinsleden, leerkrachten en medescholieren goed. Allen staan positief tegenover de paardensport en enkele meisjes worden zelfs gestimuleerd om paard te rijden. De ouders tonen door mee te helpen en te komen kijken hun betrokkenheid bij de vrijetijdsbesteding.

19. De populairste site voor paardenmeisjes is bokt.nl, dat naar eigen zeggen het grootste paardenforum ter wereld is.

Daarnaast is de manege een plek waar de meisjes veel ruimte hebben en waar altijd genoeg te doen is. Hoewel er duidelijke regels zijn, kunnen ze op de manege hun dag zelf invullen. Deze balans tussen regels en vrijheid zorgt ervoor dat de meisjes zich prettig voelen. De meisjes die wat ouder zijn en meer ervaren, krijgen meer vrijheid. Hun ouders houden zich ook meer afzijdig. Dit biedt de meisjes de mogelijkheid om te oefenen met hun eigen verantwoordelijkheid. Ze moeten voor zichzelf en de pony's zorgen, maar mogen zich daar niet in verliezen omdat ze klaar moeten zijn als de les begint. Hiermee wordt de manege gebruikt als oefenterrein voor verantwoordelijkheid en loskomen van ouders.

7. Besluit

Jeugdculturen zijn vaak spectaculair: met hun uiterlijk én in de reactie van het grote publiek trekken ze de aandacht. Aan meisjes is daarbij vanaf de eerste studies naar jeugdculturen slechts een marginale rol toebedeeld. In dit hoofdstuk is onderzocht in hoeverre de cultuur van paardenmeisjes dezelfde functies vervult als conventionele subculturen. Subcultuurtheorie over deze eigen werelden van jongeren benadrukt de rol van stijl (taal, kleding en mediagebruik) als middel om de gedeelde identiteit te bevestigen en uit te dragen en legt de nadruk op het verschil met of soms zelfs verzet tegen een dominante cultuur. Op basis van etnografisch onderzoek hebben we inzicht gegeven in de wijze waarop paardenmeisjes hun cultuur beleven, vormgeven en in stand houden.

Paardenmeisjes delen een passie met elkaar, ook buiten de manege. Het rijden is dan ook meer dan een simpele vrijetijdsbesteding. De band die meisjes voelen met een paard is vergelijkbaar met de band die andere subculturen voelen met een muziekgenre: er is sprake van een gedeeld object van affectie, waarover kennis wordt uitgewisseld en waarbij kennis over dat object centraal staat in de identiteit. Paardenmeisjes vormen in die zin een laagdrempelige, maar afgebakende subcultuur.

Paardenmeisjes vormen desondanks ook een exclusieve cultuur. Er is een minimum aan financieel kapitaal (van de ouders) vereist voordat deelgenomen kan worden. Net als bij latere groepen die werden onderzocht in de post-CCCS-benadering is hier sprake van een middenklassensubcultuur en niet van een groep die, zoals in de voorkeur van het CCCS, gebonden is aan de arbeidersklasse. Daarnaast is de groep vrijwel voorbehouden aan meisjes. Hoewel er op maneges ook een enkele jongen rondloopt, is deze oefenplaats voor identiteit exclusief voorbehouden aan meisjes. De multiculturaliteit van de Nederlandse (of Vlaamse) samenleving weerspiegelt zich niet in deze groep: het zijn witte, autochtone meisjes.

Op andere kenmerken wijken paardenmeisjes af van conventionele subculturen. Er is geen duidelijk herkenbare kledingstijl buiten de rijkleding. Hoewel paardenmeisjes buiten de manege herkenbaar zijn aan hun mediagebruik, valt op dat ze een sterke drang hebben naar normaal gevonden worden. Er lijkt ook geen sprake van verzet

tegen de dominante cultuur. Daarentegen spelen ontsnapping en loskomen van ouders wel een belangrijke rol.

Onderzoek naar jongeren en stijl richtte zich eerder vooral op homologie binnen de groep, maar verlegde later de focus naar individuele uitingen. Onze bijdrage laat zien dat paardenmeisjes wel degelijk als collectief bestudeerd moeten worden. De cultuur van paardenmeisjes is het resultaat van actieve samenwerking en een gedeelde, deels afgesloten identiteit. De paardenmeisjescultuur biedt deelnemers een oefenruimte voor liefhebben, grenzen stellen en verantwoordelijkheid nemen op een manier die buiten de manege voor meisjes niet zo beschikbaar is. Al deze vaardigheden zijn van belang als gedeelde normen binnen de groep, waarbij ook kleine kliekjes gevormd worden met intensere communicatie.

Paardenmeisjes zijn veel jonger dan deelnemers van bekende subculturen als hippies en punkers waren. Paardenmeisjes bevinden zich aan het begin van de puberteit, terwijl de meeste subculturen zich pas vanaf het zestiende levensjaar vormen (Ter Bogt & Hibbel, 2000). De uitspraken van deze meisjes over uiterlijk en populariteit zijn sterk vergelijkbaar met die van hun leeftijdsgenoten in het algemeen. Zo blijkt uit het proefschrift van Duits (2008) dat onder meisjes van elf tot veertien jaar normaal gevonden worden en niet opvallen erg belangrijke zaken zijn. Ook het verkiezen van aardig gevonden worden boven populair zijn is kenmerkend voor deze leeftijdsgroep. Dit leeftijdsverschil verklaart wellicht deels de positieve(re) relatie met de ouders en het ontbreken van het verzetselement.

Als we paardenmeisjes als subcultuur bekijken, deelt deze kenmerken met conventionele subculturen, zij het in mindere mate. Dat is eerder toe te schrijven aan het leeftijdsverschil met andere subculturen dan aan genderverschillen. Het is daarbij evenwel mogelijk dat meisjes eerder dan jongens beginnen met zulk identiteitswerk of dat zij eerder dan jongens behoefte hebben aan een eigen wereld los van anderen. De manege is een ruimte die net als de slaapkamer weinig spectaculair is. Het is ook een plek waar meisjes macht vinden om zich te laten gelden en ertoe te doen. De implicatie van deze studie is dan ook dat er meer onderzoek gedaan moet worden naar subculturele groepsvorming in het begin van de tienertijd.

Bibliografie

Bennett, A. (1999). Subcultures or neo-tribes? Rethinking the relationship between youth, style and musical taste. *Sociology*, *33*(3), 599-617.

Blackman, S. (2005). Youth subcultural theory: a critical engagement with the concept, its origins and politics, from the Chicago School to Postmodernism. *Journal of youth studies*, *8*(1), 1-20.

Brown, B.B. (2004). Adolescents' relationships with peers. *Handbook of adolescent psychology*, *2*, 363-394.

Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T., & Roberts, B. (1976). 'Subcultures, cultures and class: a theoretical overview'. *Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*, London: Hutchinson/Centre for Contemporary Cultural Studies, 9-74.

Geertz, C. (1973). Thick Description; Toward an lnterpretive Theory of Culture. *The interpretation of cultures*, 3-30.

Cohen, S. (2002). *Folk devils and moral panics: creation of mods and rockers*. London: Routledge.

De Leeuw, K. (2000). JONG! De portretten. In K. de Leeuw, S. Hoitsma, I. de Jager & P. Schonewille (Eds.), *JONG! Jongerencultuur en stijl in Nederland 1950-2000* (pp. 68-480). Zwolle: Waanders.

Delsing, M.J.M.H., Ter Bogt, T.F.M., Engels, R.C.M.E., & Meeus, W.H.J. (2007), Adolescents' Peer Crowd Identification in the Netherlands: Structure and Associations with Problem Behaviors. *Journal of Research on Adolescence, 17*, 467-480.

Duits, L. (2008). *Multi-Girl-Culture. An Ethnography of Doing Identity*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Duits, L., & Van Zoonen, L. (2009). Avoiding amnesia: 30 + years of girls' studies. *Feminist Media Studies*, *9*(1), 111-115.

Eekhout, J. (2004). *Ponymeisjes. Een subcultuur beschreven en verklaard*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Elkin, F., & Westley, W.A. (1955). The myth of adolescent culture. *American Sociological Review*, 680-684.

Frith, S. (1984). *The sociology of youth*. Ormskirk: Causeway Press Ltd.

Hall, S., & Jefferson, T. (Eds.) (1976). *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain*. London: Hutchinson.

Gilbert, M. (2013). 14 Young Equestrians. *Sport, Animals, and Society*, 233.

Hebdige, D. (1979). *Subculture: The Meaning of Style*. London: Routledge.

Kohnstamm, R. (2009). Leeftijdgenoten en vrienden. In *Kleine ontwikkelingspsychologie III* (pp. 191-212). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Kehily, M.J. (2007). 'A cultural perspective.' In M.J. Kehily (Ed.) (2007). *Understanding Youth: Perspectives, Identities and Practices*. London: Sage.

Lesko, N. (1996). Denaturalizing Adolescence The Politics of Contemporary Representations. *Youth & Society*, *28*(2), 139-161.

Lincoln, S. (2004). Teenage Girls' 'Bedroom Culture': Codes versus Zones. In A. Bennett & K. Kahn-Harris (Eds.), *After Subculture. Critical Studies in Contemporary Youth Culture* (pp. 94-106). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Ojanen, K. (2012). You Became Someone: Social Hierarchies in Girls' Communities at Riding Stables. *Young*, *20*(2), 137-156.

Maffesoli, M. (1996). *The time of the tribes: the decline of individualism in mass society*. London: Sage.

McRobbie, A., & Garber, J. (1976). 'Girls and subcultures'. In S. Hall & T. Jefferson (Eds.), *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain* (pp. 209-222). London: Hutchinson.

Muggleton, D. (2000). *Inside subculture: The postmodern meaning of style*. Oxford: Berg.

Parsons, T. (1942). Age and sex in the social structure of the United States. *American sociological review*, 604-616.

Polhemus, T. (1997). 'In the supermarket of style'. In S. Redhead, D. Wynne, & J. O'Connor (Authors), *The clubcultures reader: readings in popular cultural studies*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell.

Roberts, B.B. (2012). Sex and drugs before rock 'n roll: Youth and masculinity during Holland's Golden Age. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Selfhout, M., Branje, S., Ter Bogt, T.F.M., & Meeus, W. (2008). De rol van gelijkheid in muziekvoorkeuren in vriendschapsformatie en vriendschapsverbreking. *Pedagogiek*, *28*(2), 99-113.

Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research*. London: Sage.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research; Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage.

Ter Bogt, T.F.M. (1997). *One, Two, Three, Four… Popmuziek, Jeugdcultuur en Stijl*. Utrecht: Lemma.

Ter Bogt, T.F.M., & Hibbel, B. (2000). *Wilde jaren: een eeuw jeugdcultuur*. Boom: Koninklijke Uitgevers.

Turner, B.S. (2006). *The Cambridge dictionary of sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wermuth, M. (2002). *No sell out: De popularisering van een subcultuur*. Amsterdam: Het Spinhuis.

Weinzierl, R., & Muggleton, D. (2003). What is Post-subcultural Studies Anyway? In: R. Weinzierl & D. Muggleton (Eds.), *The post-subcultures reader* (pp. 3-23). London: Bloomsbury Academic.

Willis, P. (1978). *Profane Culture*. London: Routledge & Kegan Paul.

Wulff, H. (1995). Introducing Youth Culture in its Own Right: The State of the Art and New Possibilities. In V. Amit-Talai & H. Wulff (Eds.), *Youth Cultures: A Cross-Cultural Perspective* (pp. 1-18). London: Routledge.

Dansen = kansen voor meisjes in maatschappelijk kwetsbare posities

Hebe Schaillée & Marc Theeboom

1. Inleiding

In Vlaanderen zien we dat vanaf de jaren 1990 laagdrempelige sportinitiatieven opgezet worden, die zich specifiek richten naar maatschappelijke kwetsbare jongeren. Alhoewel zulke initiatieven vaak gericht zijn op jongens, geven praktijkwerkers en beleidsmakers aan dat sport ook voor meisjes in maatschappelijk kwetsbare situaties kan bijdragen tot de algemene ontplooiing. Wanneer er aandacht is voor deze groep meisjes vanuit sportwetenschappelijk onderzoek, dan ligt de focus meestal enkel op de toegankelijkheid van het aanbod. Deelname aan sport op zich is echter geen garantie voor het feit dat deze groep in een vrijetijdscontext ontplooiingskansen krijgt. Om meer inzicht te krijgen in de betekenis die meisjes aan sportactiviteiten geven, onderzochten we drie urban dance-initiatieven die specifiek focusten op het instrumenteel gebruik van sport voor adolescente meisjes in maatschappelijk kwetsbare situaties. Via dit onderzoek wilden we een beter begrip verwerven in de ervaringen die meisjes hebben in sportinitiatieven, en te weten komen of dergelijke ervaringen een impact hebben op iemands maatschappelijk kwetsbare positie.

2. Maatschappelijke kwetsbaarheid

In de jaren 1980 ontwikkelden Nicole Vettenburg en Lode Walgrave de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid (Vettenburg, 1998). Zij stellen dat een deel van de jongeren in onze samenleving niet kan genieten van wat de maatschappij hen aanbiedt, omdat ze vaker gesanctioneerd dan positief bekrachtigd worden. Dat leidt bij deze jongeren tot ontgoocheling, wantrouwen, het gevoel dat ze niets mogen en/of kunnen en mogelijk tot grensoverschrijdend gedrag. Het gebrek aan succeservaringen kan bij jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties vaak aanleiding geven tot lagere ambities. Uit de ontwikkelingspsychologie weten we dat er tijdens de puberteit en adolescentie heel veel veranderingen plaatsvinden (Mönks & Knoers, 2009) op biologisch, neurologisch en psychologisch vlak. Het is de wisselwerking van dergelijke veranderingsprocessen en de sociale omgeving die in bepaalde mate het gedrag van

jongeren verklaart (Mönks & Knoers, 2009). Een belangrijk milieu in de sociale omgeving is de georganiseerde vrije tijd. En uit recente participatiecijfers van het Jeugdonderzoeksplatform (JOP) (Vettenburg et al., 2013) leren we dat sportdeelname, zowel voor jongens als meisjes, op de eerste plaats staat.

3. De sportparticipatie van maatschappelijk kwetsbare meisjes

Uit onderzoek blijkt dat sport in vergelijking met andere vrijetijdsvormen (bijvoorbeeld jeugdhuizen, jeugdbewegingen) er beter in slaagt om jongeren te bereiken, ongeacht hun socio-economische status (Vanhoutte, 2007).

Hoewel onderzoek naar sportparticipatiedeterminanten van adolescente meisjes schaars is, zijn er indicaties die aantonen dat een beperkte participatie gerelateerd is aan het familiale economisch kapitaal (familiaal inkomen in combinatie met familiale compositie), het cultureel kapitaal van jongeren (secundair onderwijsniveau) en hun etnisch-religieuze positie (Sabo & Veliz, 2008; Ward, 2011).

Verschillende buitenlandse studies hebben aangetoond dat meisjes die bijvoorbeeld in een stedelijke context wonen, in armoede leven of in een eenoudergezin opgroeien (Sabo & Veliz, 2008) veel minder sportactief zijn. Andere onderzoekers hebben een verband gevonden tussen de eigenheid van de scholen of het secundair onderwijsniveau en de lage sportparticipatiegraad van meisjes. Zo werd onder meer ook aangetoond dat leerlingen uit het beroepsonderwijs, en in het bijzonder vijftien- en zestienjarige meisjes, aanzienlijk minder participeren aan buitenschoolse fysieke activiteiten in vergelijking met hun leeftijdsgenoten (Smith et al., 2007). Uit Vlaams onderzoek blijkt dat meisjes uit technische en beroepsrichtingen minder participeren aan recreatieve vrijetijdssport in vergelijking met hun leeftijdsgenoten uit het algemeen secundair onderwijs (Scheerder, Taks & Lagae, 2007). Diezelfde Vlaamse studie toonde ook aan dat de sportparticipatiegraad van adolescente meisjes gerelateerd is aan het bewegingskapitaal van hun moeder. Daarnaast zijn er ook onderzoeken die zich toegespitst hebben op de relatie tussen de etnische identiteit van meisjes en hun sportparticipatiegraad. Verschillende buitenlandse studies hebben aangetoond dat proportioneel minder meisjes van etnisch-religieuze minderheidsgroepen aan sport deelnemen dan deze uit de dominante bevolkingsgroep (Sabo & Veliz, 2008; Ward, 2011). Vooral moslimmeisjes en -vrouwen blijken minder vaak deel te nemen aan sport (Dagkas & Benn, 2006; Elling, 2012; Kay, 2006; MacDonald et al., 2009; Walseth et al., 2004). Onderzoekers geven aan dat gemengd sporten de sportparticipatie van moslimmeisjes kan belemmeren omdat het hun eigen integriteit en die van hun familie kan schenden (Walseth et al., 2004). De bovenstaande gegevens wijzen erop dat maatschappelijk kwetsbare meisjes aanzienlijk minder aan sport doen in vergelijking met mannelijke leeftijdsgenoten en jongeren die niet opgroeien in maatschappelijk kwetsbare situaties.

4. De rol van sport

Maatschappelijk kwetsbare meisjes sporten dus minder in georganiseerd verband. Het lijkt dan misschien vreemd dat sport toch ingezet wordt als middel ter bevordering van het individuele welzijn van meisjes in maatschappelijk kwetsbare posities. Er wordt met andere woorden wel veel verwacht van sport. Maar het vertrouwen in deze 'kracht' van sport moet genuanceerd worden. Onderzoek associeert sporten in georganiseerd verband namelijk ook met negatieve uitkomsten (Elling & Knoppers, 2005) zoals sociale uitsluiting en genderstereotypering.

Met betrekking tot maatschappelijk kwetsbare meisjes zijn twee aspecten belangrijk. Ten eerste moeten we ons afvragen hoe deze meisjes beter bereikt kunnen worden en ten tweede moeten we tot een beter begrip komen van wat sport kan betekenen voor hen. Het betreft met andere woorden het in kaart brengen van de zogenaamde 'noodzakelijke' en 'voldoende' voorwaarden (Svoboda, 1994; Patriksson, 1995). Met betrekking tot sport hebben noodzakelijke voorwaarden betrekking op voorwaarden die aanwezig moeten zijn zodat meisjes aan sport kunnen participeren. Vanwege de lage sportparticipatiegraad van maatschappelijk kwetsbare meisjes is er nood aan specifieke strategieën om bestaande participatiedrempels weg te werken. Er kan desondanks niet van uitgegaan worden dat een toegankelijke sportcontext er automatisch voor zal zorgen dat deelnemers er zelf ook baat bij hebben (Coakley, 2011). Daarom is het tweede type van voorwaarden essentieel. Deze zogenaamde voldoende voorwaarden zijn de voorwaarden die vervuld moeten worden om effectief een positieve impact te kunnen hebben. Vanuit de literatuur is bekend dat verschillende aspecten van invloed kunnen zijn op positieve maatschappelijke bijdragen, zoals de identificatie met andere deelnemers en de omgeving ('zich thuis voelen'), de intensiteit en duur van deelname, de begeleidingsaanpak, alsook het type activiteit (Andrews & Andrews, 2003; Elling & Knoppers, 2005; Hansen & Larson, 2007; Jennings et al., 2006). Strategieën die hiervoor gebruikt kunnen worden zijn onder meer een aangepaste begeleidingsaanpak en het gebruikmaken van sportactiviteiten waarin de ervaringen van jongeren centraal staan en niet de beoogde uitkomsten. Hoewel een onderscheid gemaakt kan worden tussen de twee types van voorwaarden en de hieraan gekoppelde strategieën, lijken ze inherent ook met elkaar verbonden te zijn. Zo kunnen bepaalde componenten zoals de sportbegeleider en het type sport bijdragen tot het bereiken van maatschappelijk kwetsbare jongeren en het faciliteren van een positieve impact ten aanzien van deze doelgroep. Deze twee voorbeelden zullen in de volgende paragrafen verder geïllustreerd worden.

4.1 De sportbegeleider

Het cultureel kapitaal van een coach is één aspect dat een belangrijke rol speelt wanneer men wil werken met maatschappelijk kwetsbare meisjes. Deze term heeft betrekking op het bezit van een specifieke kennis, taal, levensstijl en smaak die bepaald worden door iemands achtergrond. Het blijkt een sleutelelement te zijn voor het bereiken van

maatschappelijk kwetsbare jongeren en is ook essentieel wanneer sport ingezet wordt voor het faciliteren van een positieve impact (Coalter, 2007; Crabbé, 2007). Quensel (1982) was wellicht een van de eersten die een aantal methodische en didactische regels omschreef voor begeleiders die werken met deze moeilijk bereikbare doelgroep. Een van de aandachtspunten voor de begeleiding had betrekking op het behoud van de eigen persoonlijkheid. Andere onderzoekers hebben eveneens aangegeven dat het goed kunnen begeleiden van maatschappelijk kwetsbare jongeren naast het overdragen van sporttechnische kennis gerelateerd is aan de identiteit en integriteit van een begeleider (Coalter, 2007; Palmer, 1998). Gepercipieerde gelijkenissen tussen de sportbegeleider en jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties zouden een bepalende rol spelen wanneer sport vanuit een instrumenteel perspectief ingezet wordt (Bandura, 1995; Coalter, 2007). Bovendien blijkt uit recent Vlaams onderzoek dat dergelijke persoonlijke gelijkenissen tussen de sportbegeleider en de deelnemers de sportbegeleider meer autoriteit en authenticiteit geven (Haudenhuyse, 2012).

Tevens blijkt dat een emancipatorische gezagsrelatie de sleutel is om jongeren op individueel niveau te versterken (Jennings et al., 2006). Er kan dus van uitgegaan worden dat de gezagsrelatie ook essentieel is wanneer we via sport meisjes in maatschappelijk kwetsbare situaties ontplooiingskansen willen aanreiken.

4.2 Type van activiteit

De activiteit zelf is een sleutelelement om de belangstelling en interesse van deze moeilijk bereikbare jongeren op te wekken. Door te kiezen voor sportactiviteiten die populair zijn bij maatschappelijk kwetsbare jongeren is er aanzienlijk meer kans dat zij ook daadwerkelijk bereikt worden. Uit de literatuur blijkt dat twee sporttypes erg populair zijn bij maatschappelijk kwetsbare jongeren (Hellison & Georgiadis, 1992; Lagendijk, 1991; Janssens & Van Bottenburg, 1999; Theeboom et al., 2008). Het betreft in eerste instantie sporten die geassocieerd worden met een lagere 'sociale klasse' zoals bijvoorbeeld voetbal, basketbal en urban dance. In tweede instantie betreft het meestal sporten die expliciet gebruikmaken van fysieke kracht zoals bijvoorbeeld vechtsporten, bodybuilding en powerlifting. Diverse onderzoekers hebben aangegeven dat verschillende sociale klassen andere sportieve activiteiten waarderen, hetgeen ook een invloed heeft op de sportvoorkeur van jongeren (Bourdieu, 1986; Hellison & Georgiadis, 1992; Nakeyshaey, 2005). Sociaal-culturele aspecten spelen een belangrijke rol bij de keuze voor een bepaald type van sport en de wijze van sportbeoefening (recreatief of competitief) (De Knop & Elling, 2000).

Verder wordt in de literatuur ook aangegeven dat de sportkeuzes van jongeren sterk samenhangen met de gendernormatieve imago's van sporten (Elling, 2012).

In de sport- en bewegingscultuur kiezen jongens vaak voor stoere activiteiten die mannelijkheid uitstralen (bijvoorbeeld teamsporten en vechtsporten) en kiezen meisjes eerder voor feminiene activiteiten die vrouwelijkheid beklemtonen (bijvoorbeeld

individuele, niet-competitieve en fitnessgeoriënteerde sporten) (Scheerder, 2004). Uit een recente review van specifieke *sport-for-development*-initiatieven voor maatschappelijk kwetsbare vrouwen en meisjes is gebleken dat voetbal, fitness, dans en basketbal de meest populaire sporten zijn (Hancock et al., 2013).

Wat de populariteit van dans betreft, blijkt de aantrekkingskracht op meisjes deels te worden bepaald door het feit dat esthetiek een basiskenmerk is, waar vrouwelijkheid vaak automatisch aan verbonden wordt (Malkogeoris et al., 2011). Urban dance bestaat uit een waaier aan dansstijlen die men kan beschouwen als statusbevestigende activiteiten voor meisjes die opgroeien in een stedelijke context. Urban (letterlijk: 'stedelijk') verwijst naar dansstijlen die ontstaan zijn op informele plaatsen, zoals op straat en in dancings. Onder urban dance vallen onder meer breakdance, hiphop, popping, locking, house dance… Uit onderzoek is gebleken dat urban dance in georganiseerd verband een activiteit is waarmee men meer maatschappelijk kwetsbare meisjes dan jongens uit een stedelijke context kan bereiken (Beaulac et al., 2011). Urban dance heeft net zoals andere alternatieve bewegingsvormen een aantal basiskenmerken die afwijken van andere dansstijlen en traditionele sporten. Basiskenmerken van alternatieve vormen van bewegingscultuur zijn onder meer het feit dat presteren, in de zin van het zo nauwkeurig mogelijk imiteren, niet centraal staat en dat de bewegingsvrijheid gevrijwaard wordt (Wheaton, 2004). Aangezien georganiseerde, competitieve sporten dergelijke situaties faciliteren, is het niet verwonderlijk dat maatschappelijk kwetsbare jongeren niet geneigd zijn om hieraan deel te nemen (Andrews & Andrews, 2003; Sugden & Yiannakis, 1982). Hoewel urban dance ook geassocieerd wordt met specifieke technieken en lichaamshoudingen, laten deze dansstijlen ruimte voor individuele creativiteit waardoor de deelnemer een centrale plaats krijgt (Pabon, 2006). De creatieve aard van urban dance zorgt ervoor dat deze activiteit een inherent potentieel bezit voor sportbegeleiders om maatschappelijk kwetsbare meisjes op een positieve manier te ondersteunen in de zoektocht naar het vormgeven van hun eigen identiteit en eigen leven.

5. Context en methode

Hoewel we ervan uit kunnen gaan dat het participeren aan urban dance positieve ervaringen kan faciliteren, weten we niet of dergelijke ervaringen een impact kunnen hebben op iemands maatschappelijk kwetsbare positie. Om antwoorden te vinden op deze vraag hebben we meisjes bevraagd in drie urban dance-initiatieven die zich richten naar jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties. De onderstaande omschrijvingen van deze initiatieven zijn gebaseerd op verschillende gesprekken met sportbegeleiders, jeugdwerkers en coördinatoren van de drie initiatieven.

5.1 Zwartberg

Het eerste initiatief wordt georganiseerd door de jeugdwelzijnswerking Zwartberg. De meeste deelnemers zijn van allochtone afkomst, leven in een achtergestelde buurt in de provincie Limburg en volgen een opleiding in het technisch of beroepsonderwijs. Zwartberg organiseert wekelijkse urban dance-lessen voor jongeren tussen 5 en 25 jaar. De vrouwelijke dansdocent heeft als adolescent zelf deelgenomen aan de danslessen in Zwartberg. Deze Belgische vrouw van Kosovaarse origine is opgegroeid in de buurt rond het jeugdhuis. De Belgische jeugdwerkster die het initiatief coördineert, is ook opgegroeid in Zwartberg. De jeugdwerkster is verantwoordelijk voor de administratie (zoals de betalingen van het lidgeld), de organisatie van bijkomende activiteiten (bv. dansworkshops) en zorgt ook voor individuele ondersteuning van de jongeren door middel van huisbezoeken. Deze huisbezoeken dienen vooral om de ouders te informeren over de activiteiten van Zwartberg.

5.2 JES

Het tweede programma wordt georganiseerd door Jeugd en Stad (JES), een jeugdwelzijnsorganisatie met werkingen in drie Vlaamse steden (Brussel, Gent en Antwerpen). Het dansproject is erin geslaagd om van verschillende partners (scholen, een parochie, een cultureel centrum, pleinanimatie en meisjeswerking) het vertrouwen te winnen, waardoor vier danswerkingen in het leven werden geroepen. Deze danswerkingen organiseren urban dance-lessen voor meisjes tussen 7 en 16 jaar. De deelnemers zijn meestal van vreemde origine en wonen in verschillende achtergestelde buurten in Antwerpen. Dit project vertoont een aantal gelijkenissen met Zwartberg. Het betreft onder meer het gegeven dat het initiatief tot stand kwam na een omgevingsanalyse, dat beide initiatieven gelijkaardige meisjes bereiken (etnische afkomst, onderwijsniveau, buurt), dat het directe begeleidingsteam gelijkaardige kenmerken vertoont (alleen vrouwen, gemengde etnische-religieuze afkomst), dat de frequentie van de activiteiten (wekelijks één training) gelijkaardig is, en dat ook hier een jeugdwerkster deze meisjes zo goed mogelijk mee moet ondersteunen. Het dansproject van JES verschilt evenwel ook op verschillende vlakken van dat in Zwartberg. Zo gaan de danslessen van JES door op vijf verschillende locaties, waarbij men op iedere locatie een samenwerkingsverband uitbouwde met een partner. Het aanbod bestaat ook uit een aangepaste vorming voor meisjes met dansambities en een platform voor dansvrijwilligers.

5.3 Let's Go Urban

Het derde initiatief wordt georganiseerd door Let's Go Urban (LGU). Het aanbod van LGU bestaat uit verschillende urban-activiteiten voor jongeren waaronder sport, dans, muziek en koor. Wat het dansinitiatief betreft, organiseert men lessen van verschillen-

de urban dance-stijlen op verschillende danstechnische niveaus. In tegenstelling tot de twee andere initiatieven bereikt LGU met zijn danslessen een veel breder publiek. LGU bereikt zowel jongens als meisjes, jongeren uit de verschillende onderwijsniveaus (aso, kso, tso, bso), verschillende etnische-religieuze afkomst en vormen van maatschappelijke kwetsbaarheid. Bovendien bereikt LGU veel meer jongeren in vergelijking met de twee andere projecten en participeren de meeste jongeren hier meestal meermaals per week. Het begeleidingsteam omvat zowel vrouwen als mannen. De meeste begeleiders zijn van vreemde origine en sommigen zijn vroeger zelf ook deelnemer geweest. Het hele begeleidingsteam van het dansproject komt iedere maand één keer samen zodat de vooruitgang of mogelijke problemen met betrekking tot jongeren besproken kunnen worden. LGU zet ook in op inspraak en participatie van de deelnemers zelf door middel van een jeugdraad (LGU-raad) en het feit dat jongeren assistent-coach kunnen worden. Daarnaast biedt LGU ook ruimte voor talentontwikkeling door middel van hun show crew.

5.4 Verschillend maar toch gelijkaardig

Hoewel ieder initiatief zijn eigenheid heeft, hebben ze drie belangrijke aspecten met elkaar gemeen. Allereerst is er het feit dat ze zich richten tot maatschappelijk kwetsbare jongeren. Om deze doelgroep te bereiken, hebben de drie initiatieven expliciet aandacht voor de toegankelijkheid van hun activiteiten. Naast deze noodzakelijke voorwaarde zijn er ook twee indicaties voor het feit dat men urban dance inzet vanuit een instrumenteel perspectief. De eerste indicatie is het feit dat ieder begeleidingsteam ook een jeugdwerker omvat. De jeugdwerker heeft naast zijn organisatorische rol ook de taak om in te staan voor de persoonlijke ondersteuning van jongeren. De tweede indicatie is het gegeven dat de organisaties naast hun reguliere activiteiten ook andere activiteiten organiseren waarin de ontplooiingskansen van jongeren centraal staan (zoals danskampen, vormingsmomenten).

6. Onderzoeksopzet

Jongeren werden bevraagd via een semigestructureerd interview waarbij zowel open als gesloten vragen gesteld werden. De bevraging bestond uit twee delen. Het eerste deel richtte zich op de ervaringen van de deelneemsters: wat vinden zij van het urban dance-initiatief; zijn er verschillen in vergelijking met reguliere sportverenigingen; hoe is hun relatie met de verschillende leden van het begeleidingsteam en de andere deelnemers; en welke is voor hen de betekenis en waarde van hun urban dance-participatie? In het tweede deel vroegen we naar persoonlijke eigenschappen (onderwijsniveau, familiale situatie, etniciteit). De interviews duurden gemiddeld 48 minuten (met een

minimum van 35 en een maximum van 74 minuten). De interviews werden meestal voor of na de danslessen afgenomen in een rustige, afgelegen ruimte.

De tweede informatiebron waren de notities van informele gesprekken en observaties. Deze notities hebben ons in staat gesteld om de ervaringen van de meisjes te nuanceren of te bekrachtigen. We hebben geprobeerd om goede relaties met deze meisjes op te bouwen om zodoende beter te kunnen inschatten wat de werkelijke waarde is van hun urban dance-participatie. Om dit te kunnen doen, heeft de eerste auteur ook actief geparticipeerd aan de dansactiviteiten. Bij de meisjes van Let's Go Urban was dit makkelijker door het beperkte leeftijdsverschil tussen de deelnemers en de onderzoekster. Bij JES en Zwartberg was het actief deelnemen tijdens de reguliere danslessen minder vanzelfsprekend waardoor we op zoek zijn gegaan naar alternatieven: we hebben hier actief deelgenomen aan dansuitstappen en een dansstage.

6.1 Respondenten

In totaal hebben we 25 meisjes bevraagd en geobserveerd. Hiervan waren er negen meisjes lid van Zwartberg, acht van JES en de overige acht van LGU. We gaven aan de geïnterviewde jongeren een brief mee voor hun ouders met een beschrijving van het onderzoek. Ouders konden ons contacteren indien ze niet wensten dat hun dochter verder aan het onderzoek zou deelnemen of dat de gegevens van het interview gebruikt werden voor onderzoek. De gemiddelde leeftijd van de meisjes is 14 jaar. Hoewel we op de leeftijdsgroep tussen 12 en 20 jaar mikten, was het jongste meisje 11 jaar. Alle meisjes participeerden minstens één keer per week. Respectievelijk veertien respondenten waren langer dan één jaar en elf meisjes waren langer dan drie jaar lid van een van de initiatieven.

Het bepalen van de maatschappelijke kwetsbaarheid was niet eenvoudig. Voor de selectie van de respondenten hebben we gebruikgemaakt van (a) de informatie uit de individuele interviews, (b) de gesprekken die we hadden met begeleiders en (c) een korte vragenlijst waarin we een aantal persoonlijkheidskenmerken bevraagd hebben (nationaliteit, onderwijsniveau, familiale situatie, participatie aan andere vrijetijdsactiviteiten). We hebben een groep meisjes geïnterviewd die op basis van minstens twee indicatoren een aanzienlijke kans hadden om te leven in een maatschappelijk kwetsbare situatie. Meer dan de helft van de meisjes volgt geen aso. Meer dan een derde van de meisjes leeft in een eenoudergezin. Een groot deel van de meisjes (n = 22) heeft een migratieachtergrond, wat de confrontatie met vormen van stigmatisering, discriminatie en racisme verhoogt. De meeste respondenten met een migratieachtergrond zijn Belgen van Afrikaanse, Turkse en Poolse origine die met hun ouders een andere taal dan het Nederlands spreken. Hoewel het spreken van een andere taal jongeren op zich niet maatschappelijk kwetsbaar maakt, verhoogt het niet of minder machtig zijn van het Nederlands in combinatie met andere factoren het risico op maatschappelijke kwetsbaarheid. Bovendien stelden we ook vast dat urban dance vaak de enige georga-

niseerde vrijetijdsactiviteit is van deze meisjes. Uit de gesprekken met de begeleiders of jongeren zelf bleek dat we erin geslaagd zijn om te praten met meisjes die in maatschappelijk kwetsbare situaties opgroeien. De selectie van de urban dance-initiatieven werkte dat eveneens in de hand.

7. Ervaringen van meisjes

7.1 Toegankelijkheid

Het aanbieden van urban dance wordt beschouwd als een noodzakelijke voorwaarde om maatschappelijk kwetsbare adolescente meisjes aan te trekken. Andere belangrijke strategieën hebben betrekking op het wegwerken van participatiedrempels. Belangrijke strategieën van deze initiatieven hebben betrekking op de instapmogelijkheden voor potentiële participanten en de financiële bijdrage die jongeren moeten betalen om lid te worden. Door weinig lidgeld te vragen en gebruik te maken van een flexibele regeling inzake toetredingsmogelijkheden willen deze initiatieven de participatie van jongeren uit maatschappelijk kwetsbare situaties mogelijk maken. Ten slotte is het vindplaatsgericht aanspreken van jongeren ook een belangrijke strategie om adolescente meisjes in maatschappelijk kwetsbare situaties te bereiken. JES en Zwartberg richten zich hiervoor tot achtergestelde buurten, het buitengewoon onderwijs of scholen met technische en/of beroepsrichtingen. Deze strategie heeft geleid tot homogenere participantengroepen in beide initiatieven in vergelijking met deze van LGU.

Uit de observaties is gebleken dat het vindplaatsgericht aanspreken van meisjes ervoor zorgt dat deze meisjes elkaar vergezellen op weg naar de activiteit en op de terugweg naar huis. Dit zorgt er ook voor dat bindingsprocessen tussen deze jongeren gefaciliteerd worden, maar het maakt de participatie van meisjes uit andere buurten dan weer moeilijker. Dit is wellicht een van de mechanismen die bijdragen tot de kleinere groepen in JES en Zwartberg. De gemengde setting van LGU zou volgens de respondenten het resultaat zijn van de verschillende aangeboden participatieniveaus (recreatief versus competitief), de verschillende dansstijlen, de verschillende locaties en het feit dat het lidmaatschap minder duur is in vergelijking met dat van andere dansclubs. We stelden vast dat de participantengroepen in LGU over het algemeen groter waren (20 deelnemers en soms zelf meer) maar meestal ook bestonden uit subgroepen in functie van leeftijd, aantal jaren van participatie en secundair onderwijsniveau (aso, kso, tso, bso).

7.2 Meisjes over de rol van leeftijdsgenoten

Heel wat meisjes gaven aan dat hun deelname aan de activiteiten de band met leeftijdsgenoten versterkt heeft en dat ze zelf ook baat hebben bij positieve interacties met andere participanten. Respondenten (19) vonden dat hun urban dance-participatie

bestaande vriendschappen versterkt en dat ze tegelijkertijd ook andere leeftijdsgenoten leren kennen met gelijkaardige interesses wat vrijetijdsparticipatie betreft. Verder benadrukten verschillende respondenten (11) de positieve invloed van sociale interacties met leeftijdsgenoten. Ze gaven aan dat deze interacties een gunstige invloed kunnen hebben ten aanzien van hun persoonlijke inspanning om een prestatie te leveren. Een 13-jarig meisje dat danst bij LGU zei hierover het volgende: "Wanneer we moeten improviseren, dan moedigen de andere dansers je aan om iets te doen. […] Het maakt eigenlijk niet uit wat je doet omdat ze je sowieso aanmoedigen."

Meisjes werden gemotiveerd door 'vergelijkbare' jongeren te zien slagen en voelden zich aangemoedigd door samen te werken met leeftijdsgenoten die hen ondersteunen in hun leerproces. Verschillende meisjes (8) legden uit dat de ondersteunende houding van leeftijdsgenoten versterkt werd doordat de sportbegeleider heel veel belang hecht aan een goede samenwerking een positieve communicatie tussen de deelnemers. Een van de geïnterviewde meisjes formuleerde het zo: "[sportbegeleider] zei dat de twee groepen moesten samenwerken omdat we allemaal hier dansen […] Ze heeft ons geholpen om de stap naar elkaar te zetten, omdat we samen met een meisje van de andere groep moesten dansen tijdens de choreo." (JES, 13 jaar). Een dergelijke stimulering bleek essentieel te zijn omdat we tijdens de observaties vastgesteld hebben dat respondenten anders vooral samenwerkten met hun vrienden.

We vonden ook een aantal verschillen met betrekking tot de rol van leeftijdsgenoten tussen de drie urban dance-initiatieven. Meisjes van Zwartberg en JES waren explicieter met betrekking tot de rol van nieuwe vriendschappen met leeftijdsgenoten uit hun dansinitiatief. Sommigen (8) gaven aan dat deze vriendschappen een belangrijke rol spelen in hun dagelijks leven. Ze hebben als gevolg van hun urban dance-participatie meer vrienden op school of in de buurt en voelen zich daardoor dus minder geïsoleerd. De combinatie van (a) de homogenere groepen van JES en Zwartberg en (b) de begeleidingsaanpak van deze initiatieven waarbij jongeren aangezet worden om ook in andere settings (o.a. school, buurt) met elkaar samen te werken, faciliteert het vermogen van deze meisjes om nieuwe betekenisvolle vriendschappen met leeftijdsgenoten op te bouwen. Hoewel een aantal participanten (5) van LGU ook sprak over nieuwe betekenisvolle vriendschappen, bleken de sociale interacties beperkt te blijven tot de dansgerelateerde activiteiten. De gemengde groepssamenstelling in dit initiatief bleek de ontwikkeling van nieuwe betekenisvolle vriendschappen te belemmeren. Uit de gesprekken bleek dat het gedrag van leeftijdsgenoten (door bijvoorbeeld luidruchtig te zijn op straat) en hun interesse voor school hier een belangrijke rol in spelen.

7.3 Meisjes over de leden van het begeleidingsteam

Bijna de helft van alle meisjes (12) sprak over de betekenisvolle relaties met de coach(es) en/of jeugdwerkers. Deze relaties waren van belang omdat ze een bron van emotionele steun zijn voor de participanten. Heel wat meisjes (14) stelden dat goede

communicatievaardigheden van de begeleiding positieve sociale interacties faciliteren die ervoor zorgen dat ze zich ondersteund voelen. Sommigen (7) benadrukten dat de overtuiging van hun coach met betrekking tot hun danstechnische vaardigheden of capaciteit om voor publiek op te treden van belang is: "Wanneer ik hier voor het eerst kwam, dan was ik erg verlegen en [sportbegeleider] was diegene die me echt heeft aangemoedigd. […] [sportbegeleider] geloofde in mij en zei dat ik het kon, dat ik gewoon moest oefenen" (LGU, 16 jaar).

Deze overtuiging in combinatie met positieve en constructieve feedback van de coach had een gunstige invloed ten aanzien van de motivatie om hun danstechnische vaardigheden te verbeteren en draagt dus bij tot de inzet van deze jongeren. Een aantal meisjes (3) verwees naar de dansgerelateerde expertise en persoonlijkheid van de coach en gaf aan dat deze kenmerken ook een positieve invloed hebben ten opzichte van hun ambitie en inzet.

Hoewel alle respondenten het hadden over betekenisvolle relaties met één of meerdere leden van het begeleidingsteam, bleek er een verschil te zijn tussen de meisjes van LGU en diegenen die dansen bij JES en Zwartberg. De respondenten van LGU gaven aan dat de positieve relatie voornamelijk gerelateerd is aan de activiteit, terwijl verschillende meisjes (7) van Zwartberg en JES ook spraken over extrasportieve sociale interacties (bijvoorbeeld via Facebook). De aanleiding voor deze extrasportieve ondersteuning werd voornamelijk getriggerd door de interesse die de sportbegeleiders tonen in het dagelijks leven van de jongeren. Een aantal van deze meisjes was in het verleden ook lid van een andere dansvereniging maar benadrukte dat het sociaal klimaat (het gevoel hebben dat ze deel uitmaken van een familie) hier beter is en dat de relatie die zij hebben met de leden van het begeleidingsteam betekenisvoller voor hen is. Het is bovendien opmerkelijk dat bijna al deze meisjes (6) al minstens drie jaar lid waren. Deze vaststelling is een aanwijzing voor het feit dat het opbouwen van een vertrouwensrelatie met jongeren tijd vraagt.

De geïnterviewde meisjes gaven ook aan dat ze slechts sporadisch de regels overtraden (bv. niet komen opdagen, te laat komen, hun gsm gebruiken tijdens de training). Ze verwezen specifiek naar het welzijn van het begeleidingsteam en maakten hiervoor tijdens onze gesprekken gebruik van termen zoals respect, discipline, verantwoordelijkheid, samenwerking en communicatie. Een van de meisjes zei hierover het volgende: "We houden ons aan haar regels, omdat we het beste voor [jeudwerkster] willen. We willen dat [jeugdwerkster] zich hier thuis voelt. Zij doet veel voor ons en wij willen dan ook iets voor haar doen" (JES, 12 jaar).

Naast de impact van de sociale interacties met leeftijdsgenoten en leden van het begeleidingsteam werden ook positieve ervaringen gerapporteerd met een gunstige invloed op persoonlijk vlak (zoals een verbetering van hun dansvaardigheden, zelfvertrouwen en leiderschapsvaardigheden).

7.4 Meisjes over de persoonlijke meerwaarde

Een veelvoorkomende bevinding is dat meisjes positieve leerervaringen rapporteerden met betrekking tot hun dansvaardigheden. Het gaat dan voornamelijk over het feit dat ze danstechnisch beter geworden zijn of de basis van verschillende urban dance-stijlen onder de knie hebben.

De helft van de respondenten gaf aan dat hun urban dance-participatie ook heeft bijgedragen tot een verbetering van hun zelfvertrouwen. Het makkelijker kunnen dansen, performen en praten in het bijzijn van leeftijdsgenoten en/of publiek blijkt hier een gevolg van te zijn. "Wanneer we een cirkel maken op het einde van de les en tonen wat we geleerd hebben, dan helpt dat om meer zelfvertrouwen te krijgen" (LGU, 14 jaar). Een ander meisje van LGU vertelde ons het volgende: "Vroeger was ik bang om nieuwe dingen te proberen, maar nu is dat geen probleem meer" (LGU, 16 jaar). Twee aspecten bleken dit proces positief te beïnvloeden. De eerste mediërende factor is de ondersteuning en begeleiding van andere individuen in deze vrijetijdssetting waarmee deze meisjes een betekenisvolle relatie hebben. Het gaat hierbij zowel over leden van het begeleidingsteam als over leeftijdsgenoten. De tweede mediërende factor is gerelateerd aan het ervaren van succes. Er werd expliciet aangegeven dat mogelijkheden om voor publiek op te treden en het opnemen van vrijwilligerstaken deel uitmaken van de ondersteuning van de coach en dat deze opportuniteiten hen de mogelijkheid bieden om succes te ervaren: "Door mee te doen aan shows word ik minder zenuwachtig. Dat is heel belangrijk voor mij omdat ik niet zenuwachtig wil zijn wanneer ik moet optreden. Voordat ik op het podium moet, ben ik altijd heel zenuwachtig. Maar door op te treden leer ik daarmee omgaan" (JES, 13 jaar).

Het waren vooral de oudere deelneemsters die aangaven dat hun leiderschapsvaardigheden verbeterd waren, bijvoorbeeld om leeftijdsgenoten te helpen bij het bereiken van hun dansgerelateerde doelstellingen. Meisjes kregen de kans om hun leiderschapsvaardigheden te ontwikkelen tijdens de reguliere dansactiviteiten maar ook door het opnemen van vrijwilligerstaken. Tijdens de reguliere activiteiten werd dit gestimuleerd doordat jongeren hun persoonlijke bijdrage aan een choreografie zelfstandig konden aanleren aan de rest van groep. De begeleiding van (jongere) deelnemers tijdens evenementen is een alternatieve manier om de ontwikkeling van leiderschapsvaardigheden te stimuleren. De respondenten uit dit onderzoek gaven aan dat ze door beide strategieën leren hoe ze andere jongeren moeten motiveren en begeleiden, op welke manier ze het best feedback geven enzovoort.

Zoals eerder aangegeven, kan de ontwikkeling van leiderschapsvaardigheden gefaciliteerd worden op verschillende manieren. Het is echter wel opvallend dat dit soort ervaringen voornamelijk gerapporteerd werd door de meisjes die bij JES dansen. Het zijn enkel deze respondenten die spraken over de invloed van beide strategieën (m.a.w. in de les en ook daarbuiten). De meisjes uit Zwartberg en LGU spraken enkel over dit soort ervaringen buiten de reguliere danslessen. Dit impliceert ook dat enkel die jongeren die bereid zijn om vrijwilligerstaken op te nemen de kans krijgen om hun

leiderschapsvaardigheden te ontwikkelen, wat niet het geval is voor de meisjes die bij JES dansen.

Een aantal meisjes van LGU gaf ook aan dat inherente karakteristieken van urban dance bijdragen tot hun persoonlijke ontwikkeling. 'Battles' hebben bij sommigen bijgedragen tot meer respect voor diversiteit. Dit is een interessante bevinding aangezien het onderliggende doel van een battle eigenlijk gelinkt is aan een competitieve houding en interpersoonlijke rivaliteit. Een aantal van deze meisjes vertelde ons dat het deelnemen aan battles hen aangezet had om op een andere manier naar leeftijdsgenoten te kijken. Vroeger keken ze naar de kledingstijl of huidskleur, terwijl ze nu vooral interesse hebben voor de dansvaardigheden van anderen. Het feit dat enkel meisjes van LGU naar een dergelijke verandering verwezen, is wellicht gerelateerd aan de zeer gemengde setting van dit initiatief. We kunnen niet met zekerheid zeggen dat dit inherente kenmerk van urban dance (battles) dergelijke veranderingen faciliteert, aangezien de andere initiatieven hier geen gebruik van gemaakt hebben. Daardoor kunnen we de ervaringen van de meisjes dus ook niet met elkaar vergelijken.

8. Discussie

Uit onderzoek is gebleken dat urban dance-stijlen in georganiseerd verband erg populair zijn bij maatschappelijk kwetsbare meisjes in een stedelijke context (Beaulac et al., 2011). Het is vanwege deze aantrekkingskracht ten aanzien van die moeilijk bereikbare doelgroep dat Zwartberg en JES gestart zijn met urban dance-lessen. Hoewel Let's Go Urban deze activiteit niet uitkoos omwille van haar populariteit bij de doelgroep, blijkt ook dit initiatief meisjes in maatschappelijk kwetsbare posities te bereiken. Het type van activiteit blijkt dus in belangrijke mate bij te dragen tot de toegankelijkheid van een initiatief voor maatschappelijk kwetsbare meisjes. Bovendien proberen de drie initiatieven de toegankelijkheid ook te verhogen door middel van lage lidmaatschapsgelden en een flexibel lidmaatschapsbeleid. JES en Zwartberg proberen hun aanbod ook bekend te maken bij de moeilijkst bereikbare meisjes door in te zetten op vindplaatsgericht werken (i.s.m. scholen en buurten).

Ook de sportgerichtheid en de groepssamenstelling kunnen de participatie van maatschappelijk kwetsbare meisjes faciliteren of verhinderen. Zwartberg en JES bestaan uitsluitend uit urban dance-lessen op recreatief niveau. Getalenteerde meisjes worden er doorverwezen naar meer danstechnische urban dance-initiatieven. LGU maakt daarentegen gebruik van een piramidale structuur. De brede basis bestaat uit recreanten en de top omvat participanten uit hun show crew. Interne mechanismen (bv. audities) van een piramidale structuur zouden hierbij kunnen bijdragen tot sociale exclusie. De bovenstaande toeleidingsmechanismen bleken de sociale homogeniteit of heterogeniteit te faciliteren. Uit de resultaten is gebleken dat meisjes uit een homogene groep zich makkelijker identificeerden met andere participanten. Maar de binding met andere

meisjes werd vooral versterkt wanneer ze ook op school of in de buurt samen dingen ondernamen.

Hoewel toeleiding naar vrijetijdsactiviteiten van groot belang is voor deze doelgroep richt deze bijdrage zich in hoofdzaak op wat urban dance kan betekenen voor deze meisjes. Uit dit onderzoek blijkt dat meisjes in maatschappelijk kwetsbare posities zowel op persoonlijk als sociaal vlak baat kunnen hebben bij het participeren aan urban dance. Deze activiteit blijkt vooral gunstig te zijn voor het verbeteren van het zelfvertrouwen van jongeren, het wederzijds respect en de vorming, het behoud en de versterking van vriendschapsbanden. Deze bevindingen sluiten bovendien ook aan bij bevindingen uit eerder onderzoek (Beaulac et al., 2011). Positieve ervaringen op persoonlijk en sociaal vlak zijn geen automatisch gevolg van het participeren aan urban dance. Dit stemt overeen met eerder onderzoek naar de rol van vechtsporten voor jongeren in maatschappelijk kwetsbare posities (Theeboom et al., 2008), waarbij de onderzoekers benadrukken dat de activiteit op zich niet volstaat voor het faciliteren van positieve ervaringen op persoonlijk en sociaal vlak.

De relatie tussen de coach en de deelnemer is essentieel voor jongeren in maatschappelijk kwetsbare posities, omdat ze vaak geen of slechts beperkte positieve persoonlijke en sociale ontwikkelingsmogelijkheden krijgen van gezaghebbende volwassenen (Haudenhuyse et al., 2013). Vanuit het perspectief van de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid spelen de cultuur en gezagsrelatie een belangrijke rol bij processen van hechting en affectie. Een gepercipieerd ondersteunend en zorgzaam klimaat, waarin het welzijn van de deelnemers centraal staat, werd geïdentificeerd als een voorwaarde voor het creëren van positieve ervaringen voor jongeren (Fry & Gano-Overway, 2010). Petitpas (2009) benadrukte dat wanneer het welzijn van jongeren centraal staat, zij ook de nodige tijd en moeite zullen doen om succesvol te worden in de beoefende activiteit en in hun dagelijks leven. Het creëren van een positieve leeromgeving is met andere woorden sterk afhankelijk van de interacties tussen de sportbegeleider en de deelnemers en het soort van sociale relaties die tussen beiden worden ontwikkeld.

Uit de resultaten van dit onderzoek is gebleken dat de dansdocenten gebruikmaken van een emanciperende gezagsrelatie. Een docent met een emanciperende houding neemt deelnemers ernstig, stimuleert hen, luistert naar hen, gaat in op hun vragen, betrekt hen zo veel mogelijk bij de training door vragen te stellen en door de inhoud te laten aansluiten op hun leefwereld, zich open te stellen als meedenker, enzovoort. Verschillende onderzoekers hebben aangegeven dat deze alternatieve benadering verschillend is van de traditionele top-down relatie tussen de docent en de deelnemers (Kirk, 2006; Quensel, 1982). Bij een dergelijke traditionele benadering is de docent de enige die over kennis beschikt en wordt het leerproces gereduceerd tot strategieën om gedragsveranderingen te faciliteren. Door gebruik te maken van een alternatieve aanpak krijgen we ook een beter inzicht in de vaardigheden die adolescente meisjes uit maatschappelijk kwetsbare situaties kunnen ontwikkelen. Uit dit onderzoek blijkt dat een emanciperende houding wederzijds respect faciliteert en de docent toelaat

gezag te hebben zonder dit af te moeten dwingen. Haudenhuyse et al. (2012) gaven aan dat een dergelijke houding zorgt voor autoriteit zonder autoritair over te komen. Een alternatieve gezagsrelatie of emanciperende houding blijkt essentieel te zijn indien men maatschappelijk kwetsbare meisjes wil ondersteunen en positieve ervaringen op persoonlijk en sociaal vlak wil faciliteren.

Een ander belangrijk aspect met betrekking tot jongeren in maatschappelijk kwetsbare posities is dat ze in vergelijking met andere jongeren vaker geconfronteerd worden met gevoelens van incompetentie, mislukking, afwijzing en vaker een lage zelfwaardering hebben (Vettenburg, 1998). Vettenburg (2006) benadrukt dat maatschappelijk kwetsbare jongeren succeservaringen nodig hebben om hun zelfwaardegevoel op te krikken. Uit dit onderzoek blijkt dat de docent hierbij een belangrijke rol speelt. Het was opmerkelijk dat de docenten uit de drie initiatieven vooral de creativiteit van hun deelnemers trachten te stimuleren door ze bijvoorbeeld zelf een stuk van de choreografie te laten maken of hen een voor een te laten improviseren. Originaliteit en creativiteit zijn echter ook inherente karakteristieken van deze activiteit. Volgens Corney (2009) liggen deze inherente kenmerken aan de basis van de brede waaier urban dance-stijlen. Bovendien zorgt de creatieve aard van deze activiteit ervoor dat ze toegankelijk is voor jongeren met weinig danstechnische bagage. Naast de begeleidingsstijl zijn het dus ook de inherente kenmerken zoals originaliteit, variatie, geen vaste bewegingspatronen die zorgen voor een unieke setting die meer mogelijkheden biedt voor een transformatieve ontwikkelingsaanpak in vergelijking met traditionele sportactiviteiten. Naast het belang van de begeleidingsaanpak en de persoonlijke kenmerken van de begeleiders blijkt uit dit onderzoek dat de inherente kenmerken van de activiteit zelf een ideaal aangrijpingspunt vormen om de belangstelling van deze jongeren te wekken. Urban dance-stijlen geven deze meisjes de vrijheid om hun eigen bewegingsmogelijkheden te verkennen, wat traditionele dansstijlen en andere sporten veel minder toelaten. Een aantal meisjes van LGU illustreerden de relatie tussen hun danstechnische vaardigheden, hun persoonlijkheid en hun ervaringen met betrekking tot een toename aan respect voor diversiteit. Deze studie toont aan dat urban dance-initiatieven een culturele context zijn waarin jongeren zichzelf kunnen losmaken van diepgewortelde normatieve opvattingen. Dergelijke initiatieven bieden mogelijkheden om positieve ervaringen op persoonlijk en sociaal vlak te faciliteren.

9. Besluit

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te verwerven in de ervaringen die maatschappelijk kwetsbare meisjes hebben in urban dance-initiatieven, en of die ervaringen een impact hebben op hun maatschappelijk kwetsbare positie. Uit de gesprekken met de meisjes kon afgeleid worden dat hun deelname weliswaar geen rechtstreekse uitweg biedt uit de maatschappelijke kwetsbaarheid, maar dat de meisjes wel een omgeving

krijgen waarin ze ondersteuning, zingeving, waardering en geborgenheid vinden. Het is een plaats waar ze zich niet uitgesloten voelen en waar ze ongeacht hun achtergrond ontplooiingskansen krijgen. Op basis van deze vaststelling kunnen we veronderstellen dat de vaak vicieuze cirkel die maatschappelijke kwetsbaarheid inhoudt op deze manier wellicht deels doorbroken zou kunnen worden.

Bibliografie

Andrews, J., & Andrews, G. (2003). Life in a secure unit: the rehabilitation of young people through the use of sport. *Social Science & Medicine, 56*(3), 531-550.

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: University Press.

Beaulac, J., Kristjansson, E., & Calboun, M. (2011). 'Bigger that Hip-Hop?' Impact of community-based physical activity program on youth living in a disadvantaged neigborhood in Canada. *Journal of Youth Studies, 14*(8), 961-974.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.

Coakley, J. (2011). Youth sports: What counts as "positive development?" *Journal of Sport & Social Issues, 35*(3), 306-324.

Coalter, F. (2007). *A Wider Social Role for Sport: Who's keeping the score?* London: Routledge.

Corney, C. (2009). Hip Hop Dance: Performance, style, and competition. Oregon: University of Oregon (Thesis).

Crabbé, T. (2007). Reaching the "Hard to Reach": Engagement, Relationships Building and Social Control in Sport Based Social Inclusion Work'. *International Journal of Sport Management and Marketing, 2*(1/2), 27-40.

Dagkas, S., & Benn, T. (2006). 'Young Muslim Women's Experiences of Islam and Physical Education in Greece and Britain: A Comparative Study'. *Sport, Education and Society, 11*(1), 21-38.

De Knop, P., & Elling, A. (2000). *Samenleving en Sport. Gelijkheid van kansen en sport.* Brussel: Koning Boudewijnstichting.

Elling, A. (2012). Sport: ook een vrouwenzaak. *Raffia, 3*, 3-6.

Elling, A., & Knoppers, A. (2005). Sport, gender and ethnicity: Practices of symbolic inclusion/exclusion. *Journal of youth and adolescence, 34*(3), 257-268.

Fry, M., & Gano-Overway, L. (2010). 'Exploring the Contribution of the Caring Climate to the Youth Sport Experience'. *Journal of Applied Sport Psychology, 22*(3), 294-304.

Hancock, M., Lyras, A., & Ha, J. (2013). Sport for development programs for girls and women: A global assessment. *Journal of Sport for Development, 1*(1).

Hansen, D., & Larson, R. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 360-374.

Haudenhuyse, R. (2012). *The potential of sports for socially vulnerable youth*. Brussels: VUBPress.

Haudenhuyse, R., Theeboom, M., & Skille, E. (2013). Towards understanding the potential of sports-based practices for socially vulnerable youth. *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics, 17*(2), 139-156.

Hellison, D., & Georgiadis, N. (1992). Basketball as a vehicle for teaching values. *Strategies, 4*(1), 1-4.

Janssens, J., & Bottenburg, M. (1999). *Etnische tweedeling in de sport*. Arnhem: NOC*NSF.

Jennings, L., Parra-Medina, D., Messias, D., & McLoughlin, K. (2006). 'Toward a Critical Social Theory of Youth Empowerment'. *Journal of Community Practice, 14*(1/2), 31-55.

Kay, T. (2006). Daughters of Islam: Family influences on Muslim young women's participation in sport. *International Review for the Sociology of Sport*, *41*, 357-373.

Kirk, D. (2006). Sport education, critical pedagogy, and learning theory: Toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. *Quest*, *58*(2), 255-264.

Lagendijk, E. (1991). De zwarte band van etnische minderheden. Over kleur, macht en kracht van lichaamscultuur. *Vrijetijd en Samenleving*, *9*(2), 45-62.

MacDonald, D., Abbott, R., Knez, K., & Nelson, K. (2009). Taking exercise: cultural diversity and physically active lifestyles. *Sport, Education and Society, 14,* 1-19.

Malkogeoris, A., Zaggelidou, E., Manopoulos, E., & Zaggelidis, G. (2011). The Social-Psychological Outcomes of Dance Practice: A Review. *Sport Science Review* XX (5-6), 105-126.

Mönks, F.J., & Knoers, A.M.P. (2009). *Ontwikkelingspsychologie*. Stad: Van Gorcum.

Nakeyshaey, M. (2005). Exploring Hip-Hop Therapy with High Risk Youth. *Praxis*, *5,* 30-36.

Pabon, J. (2006). Physical Graffiti: This History of Hip Hop Dance. In J. Chang (Ed.), *Total Chaos: The Art and Aesthetics of Hip Hop* (pp. 18-26). New York: BasicCivitas.

Patriksson, M. (1995). *The significance of sport for society – health, socialization, economy: a scientific review.* Strasbourg: Council of Europe Press.

Quensel, S. (1982). Eine alternative Padagogik fur sozial behinderte Jugendliche. Prinzipien und Hindernisse. In W. Nickolai, et al. (Ed.), *Sport in der sozialpadagogischen Arbeit mit Randgruppen* (pp. 13-39). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Sabo, D., & Veliz, P. (2008). *Go Out and Play: Youth Sports in America*. East Meadow, NY: Women's Sports Foundation.

Scheerder, J., (2004). *Spelen op het middenveld. Vrijetijdssport als ontspanning, ontplooing en ontmoeting*. Tielt: Lannoo.

Scheerder, J., Taks, M., & Lagae, W. (2007). Teenage girls' participation in sports. An intergenerational analysis of socio-cultural predictor variables. *European Journal for Sport and Society, 4*(2), 133-150.

Smith, A., Thurston, M., Green, K., & Lamb, K. (2007). Young people's participation in extracurricular physical education: A study of 15-16 year olds in North-West England and North-East Wales. *European Physical Education Review, 13*(3), 339-368.

Sugden, J., & Yiannakis, A. (1982). Sport and juvenile delinquency: A theoretical base. *Journal of Sport and Social Issues*, *6*(1), 22-30.

Svoboda, B. (1994). *Sport and Physical Activity as a Socialisation Environment, Scientific Review Part 1*. Strasbourg: Council of Europe.

Theeboom, M., De Knop, P., & Wylleman, P. (2008). Martial arts and socially vulnerable youth. An analysis of Flemish initiatives. *Sport Education and Society, 13*(3), 301-318.

Vanhoutte, B. (2007). Doe je mee? Jongeren en participatie aan het verenigingsleven. In N. Vettenburg, M. Elchardus & L. Walgrave (Eds.) *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 1* (pp. 175-187). Leuven: LannooCampus.

Vettenburg, N. (1998). Juvenile delinquency and the cultural characteristics of the family. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 3,* 193-209.

Vettenburg, N. (2006). Maatschappelijke kwetsbaarheid verminderen door de binding met de school te verhogen. In C. Loots & C. Schaumont (Red.), *Kwetsbare jongeren: een uitdaging aan de samenleving en het salesiaanse opvoedingsproject* (pp. 41-46). Oud-Heverlee: Don Bosco vormingscentrum.

Vettenburg, N., Elchardus, M., Put, J., & Pleysier, S. (2013). *Jong in Antwerpen en Gent: Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent*. Leuven: Acco

Walseth, K., & Fasting, K. (2004). Sport as a means of integrating minority women. *Sport in Society*, *7*(1), 109-129.

Ward, C. (2011). Reaching youth through sport. Access to athletics improves outcomes for at-risk youth. *Uncensored, 2*(1), 8-11.

De toegankelijkheid van het vrijetijdsaanbod voor jongeren uit seksuele minderheden: focus op geaardheid en gender

Wouter Leerman, Tineke Van de Walle & Lieve Bradt

1. Inleiding

De toegankelijkheid van de georganiseerde vrije tijd is een belangrijke bezorgdheid in het Vlaamse jeugdbeleid (Vlaamse Regering, 2011). Bepaalde groepen, zoals jongeren in armoede, allochtone jongeren en jongeren met een beperking maken minder gebruik van het aanbod (zie ook Van de Walle, Cardoen & Bradt, 2013). De persistente ongelijke deelname van jongeren aan het vrijetijdsaanbod heeft in de voorbije jaren geleid tot heel wat aandacht voor drempels, toeleiding en innovatie (Bombaerts, Coussée & Hillaert, 2010; Haudenhuyse, Nols, Theeboom & Coussée, 2013). Een minderheidsgroep die enigszins onderbelicht bleef in deze toegankelijkheidsdiscussie is de groep die behoort tot een seksuele minderheid, onder meer holebi's en transgenders.[20]

In dit hoofdstuk presenteren we de bevindingen uit een masterproefonderzoek naar de toegankelijkheid van de georganiseerde vrije tijd voor jongeren uit seksuele minderheden. Hierin werden vijftien respondenten tussen 20 en 25 jaar oud via diepte-interviews bevraagd over hun trajecten doorheen vrijetijdsorganisaties en de bijbehorende ervaringen van '(on)toegankelijkheid'. Het betrof hierbij de (on)toegankelijkheid van zowel 'reguliere' sport-, cultuur en jeugdwerkverenigingen als 'doelgroepspecifieke' verenigingen (Leerman, 2013). In de onderstaande paragrafen positioneren we deze studie eerst ten aanzien van eerder onderzoek inzake toegankelijkheid. Vervolgens verduidelijken we onze keuze voor de term 'jongeren uit seksuele minderheden' en geven we een kort overzicht van de relevante literatuur inzake vrijetijdsparticipatie en jongeren uit seksuele minderheden. Dit inhoudelijk-theoretische kader vormt het fundament van het onderzoek en vertaalt zich in een specifieke, kwalitatieve methodologie. De

20. Transgender is een overkoepelende term voor personen bij wie geboortegeslacht, genderidentiteit en genderexpressie niet overeenkomen. Waar vroeger veel belang werd gehecht aan een scherpgesteld onderscheid tussen verschillende subgroepen raakt tegenwoordig de term 'transgender' steeds meer in gebruik als een overkoepelende en op zichzelf staande identiteit (Bockting, 2009). De term vat zodoende een oneindige genderdiversiteit, bijvoorbeeld: personen die zich niet mannelijk en/of vrouwelijk voelen/zijn, personen met een fluïde identiteit, personen die al dan niet een geslachtsoperatie ondergaan of slechts bepaalde ingrepen laten uitvoeren, cross-dressers...

uiteindelijke bevindingen van het onderzoek worden gepresenteerd aan de hand van een aantal overkoepelende thema's.

2. De toegankelijkheid van de georganiseerde vrije tijd

2.1 Toegankelijkheid in perspectief

Vaststellingen van ongelijke vrijetijdsparticipatie geven vaak aanleiding tot discussies over een ontoegankelijk aanbod en initiatieven om de participatie aan bepaalde vrijetijdsvormen te verhogen. Hierbij wordt nog zelden nagedacht over de redenen waarom men die ongelijke participatie wilde bestrijden. In eerste instantie gelooft men dat georganiseerde vrijetijdsparticipatie bijdraagt tot *algemeen welzijn en zelfontplooiing* (De Laet, Glorieuw & Van Tienoven, 2011; Fredricks & Eccles, 2006; Scheerder et al., 2011). Daarnaast is er de overtuiging dat gezamenlijke participatie van individuen uit diverse populatiegroepen er mee voor kan zorgen dat individuen leren *omgaan met diversiteit* (Coffé & Geys, 2007; Dierckx, Motmans & Meier, 2014). Deze onderliggende bezorgdheden blijken echter een paradoxale legitimering te zijn voor het willen *samenbrengen* van allerlei jeugdgroepen in *eenzelfde* vrijetijdsinitiatief. 'Allen naar de jeugdbeweging' is niet noodzakelijk de weg naar meer welzijn of meer interculturele tolerantie. Bovendien is het één (welzijn en zelfontplooiing) niet altijd te verzoenen met het ander (deelnemen met mensen die je leefwereld niet begrijpen) (Van de Walle, 2012; Van de Walle & Bouverne-De Bie, 2012). Een belangrijke bevinding is immers dat jongeren in armoede of etnisch-culturele minderheidsjongeren vaak menen dat een bepaalde verenigingsvorm – met de woorden van de socioloog Pierre Bourdieu (1985: 728) – 'niet(s) voor hen is' (Perkins et al., 2007; Strandbu & Krange, 2003). Toeleiding wordt als onwenselijk ervaren en deelname draait uit op onwelzijn (men voelt zich niet thuis) en conflict (Coussee, Roets & De Bie, 2009).

Eén 'soort' aanbod is zodoende ontoereikend om alle jongeren ontplooiingskansen te geven. In lijn met de inzichten uit de *capability approach* (Nussbaum, 2000; Sen, 1992) kunnen we stellen dat verschillende groepen/individuen verschillende hulpbronnen nodig hebben om tot dezelfde zelfverwezenlijking te kunnen komen. Vanuit deze invalshoek behelst ontoegankelijkheid aanpakken meer dan alleen drempels wegwerken (bv. een rijhelling voor rolstoelgebruikers). Het kan ook betekenen dat het aanbod inhoudelijk aangepast wordt zodat het aansluiting vindt bij de leefwereld van meerdere jeugdgroepen, bijvoorbeeld door adaptaties in een werkvorm of ondersteuningsaanbod (bv. open kampen van scouts), differentiatie van een sector (bv. tienerwerkingen binnen de jeugdsector; feminisering van de sportsector) of de bereidheid om te erkennen dat sommige jongeren elders (bv. in familiekring, publieke ruimte…) hun heil vinden (Van de Walle, 2012; Vilhjalmsson, Vilhjalmsson & Kristjansdottir, 2003). Werken aan 'gelijkheid' in de vrije tijd vergt met andere woorden dat men teruggaat naar de onder-

liggende vraagstukken in de toegankelijkheidsdiscussie: in welke mate zijn er jongeren die kansen ontberen om gebruik te maken van vrijetijdsvoorzieningen die daadwerkelijk (kunnen) bijdragen tot *hun welzijn en zelfontplooiing* (doordat ze aansluiten bij hun leefwereld en ondersteuningsbehoeften)? En welke kansen worden er (in de vrije tijd) aan jongeren geboden om *democratische principes*, zoals tolerantie en gelijkheid, te ervaren in hun dagelijks leven (cf. Biesta, Lawy & Kelly, 2009)? Het is vanuit een interesse in deze vragen dat de huidige studie naar (on)toegankelijkheid voor jongeren uit seksuele minderheden vertrekt.

2.2 Dimensies van (on)toegankelijkheid

Toegankelijkheid wordt in de Vlaamse welzijnssector vaak vertaald naar wat men de 5 B's noemt: bereikbaarheid, beschikbaarheid, betaalbaarheid, begrijpbaarheid en bruikbaarheid (Parmentier, 1998). *Bereikbaarheid* verwijst ruwweg naar het ontbreken van mobiliteitsdrempels, *beschikbaarheid* naar het aanwezig zijn van een specifiek aanbod (voor een bepaalde hulpvraag, onvoorwaardelijk, bijtijds…), *betaalbaarheid* verwijst naar het prijskaartje (financieel én mentaal) voor de gebruiker en *begrijpbaarheid* naar de transparantie van informatie en communicatie. *Bruikbaarheid*, tot slot, verwijst naar de mate waarin het aanbod aansluit bij de concrete situatie, vragen, behoeften en verwachtingen van mensen. In zijn ruime betekenis vat het begrip 'bruikbaarheid' dus ook de hierboven aangehaalde (des)interesse in een specifiek vrijetijdsaanbod.

De 5 B's kunnen dienstdoen als analysekader voor onderzoek naar (on)toegankelijkheid in de vrije tijd, maar omdat zij ontwikkeld zijn binnen de (individuele) hulpverlening, is een aanvulling nodig om de toegankelijkheid van groepsgericht werk te kunnen bestuderen. Redenen die in vrijetijdsonderzoek gegeven worden voor nonparticipatie of uitval hebben vaak te maken met de relatie met andere deelnemers en begeleiders (Perkins et al., 2007; Smits, 2004). Daarom is het belangrijk om ook groepsdynamica als dimensie van (on)toegankelijkheid te beschouwen. Van de Walle (2012) observeerde in haar jeugdwerkonderzoek enerzijds een *uitsluiting* van buitenbeentjes door de gevestigde groep en anderzijds een *zelfuitsluiting* op basis van het beeld en de verwachtingen die jongeren hebben over (het kunnen behoren tot) de deelnemersgroep. In relatie tot (on)toegankelijkheid en seksuele minderheidsjongeren vermoeden we dat deze dimensie voor sommigen een rol zal spelen (zie 3.3).

Het bovenstaande geeft tot slot aan dat groepen ook ontoegankelijkheid kunnen ervaren binnen het aanbod. Dit betekent dat het belangrijk is om het onderzoek niet te beperken tot de studie van de toegang *tot* het aanbod, maar ook aandacht te besteden aan (negatieve) ervaringen *in* het aanbod, al dan niet gerelateerd aan uitval (zie ook Creten, 2005).

3. Jongeren uit seksuele minderheden en vrije tijd

3.1 Seksuele minderheden: holebi en/of gender?

Er heerst heel wat verwarring omtrent benamingen voor homoseksuelen, biseksuelen, transgenders et cetera (Savin-Williams, 2001). Shively & De Cecco (1993) maken wat dat betreft een verhelderend onderscheid tussen sekse, genderidentiteit, genderrol en seksuele voorkeur. *Biologisch geslacht of sekse* verwijst naar de fysieke anatomie van een persoon en is complexer dan het binaire geslachtsdenken.[21] *Genderidentiteit* verwijst naar een innerlijke met betrekking tot het geslacht. Al te vaak gaat men ervan uit dat een biologisch geslacht moet 'stroken' met een bepaalde genderidentiteit. Een dergelijke categorisering gaat echter voorbij aan de bestaande diversiteit aan genderidentiteiten. *Genderrol* of -expressie duidt op de wijze waarop genderidentiteit zich uit in gedrag. Dit aspect wordt uiteraard beïnvloed door culturele normen. Tot slot is er *seksuele voorkeur* ofwel het romantisch en/of erotisch aangetrokken zijn tot een geslacht. De stelling dat de mannelijke heteroman en de vrouwelijke heterovrouw de meest gangbare identiteiten zijn binnen onze westerse samenleving drukt zodoende een 'meervoudige' gendernormativiteit uit. Personen worden in meer of mindere mate als niet *gender(norm)conform* of *gendernonconform* gepercipieerd wanneer hun seksuele identiteit, genderidentiteit of genderrol afwijkt van wat we traditioneel verwachten bij de toegeschreven geboortesekse. Hierbij wordt vooral de discrepantie tussen geboortesekse en genderrol als gendernonconform beschouwd (Motmans, Frans & Van der Steen, 2012; Roggemans, 2013).

Om recht te doen aan de variatie en de mogelijke fluïditeit van seksuele identiteiten (en bijbehorende ervaringen), werd in deze studie gekozen voor de brede term 'seksuele minderheden', waarbinnen jongeren – ook binnen ons onderzoek – zichzelf op diverse en meervoudige manieren kunnen definiëren.

3.2 Uitsluiting, een realiteit?

De literatuur geeft aan dat de in onze maatschappij aanwezige gendernormering, en een hiermee verband houdende (*homo)negativiteit* (Roggemans, 2013), ook in de vrije tijd opduiken. Hoewel er weinig onderzoek is dat zich expliciet op jongeren en feitelijk ervaren drempels richt, zijn er enkele data voorhanden inzake de vertegenwoordiging van holebi's en de tolerantie tegenover holebi's en transgenders binnen de sport-, jeugd- en cultuursector.

21. Vaak gaat men ervan uit dat er slechts twee biologische geslachten zijn. Er zijn echter variaties die bepaald worden door verschillen in de hormoonsamenstelling, anatomie en chromosoomvariatie waardoor personen kunnen afwijken van de binaire man-vrouwindeling (cfr. interseksuelen).

Sport

In een Nederlands onderzoek werd vastgesteld dat homo- en biseksuele mannen – in tegenstelling tot biseksuele vrouwen en lesbiennes – ondervertegenwoordigd zijn in (team)sport (Elling, Smits, Hover & Van Kalmthout, 2011). De Nederlandse sporter blijkt redelijk tolerant te zijn – 85% van de hetero's vindt een openlijke homoseksuele medesporter geen probleem – maar toch vindt 45% van de sporters kussende mannen in het clubhuis storend, en 10% vindt het een probleem om te douchen met een homoseksuele/lesbische sporter. Mannen en sportende jongeren blijken het minst tolerant te zijn. Verder brengt de studie aan het licht dat slechts een kleine meerderheid van de holebi's meent dat openheid over de seksuele voorkeur de acceptatie in de sport positief beïnvloedt. Een aanzienlijke groep holebi's – vooral mannen – verbergt zijn geaardheid in de sportclub en/of is bang voor negatieve reacties. Dewaele, Cox & Vincke (2008) tonen aan dat ook Belgische jongeren de sportclub niet steeds als gastvrij beschouwen: 13,5% percipieert de sportclub als holebi-onvriendelijk, terwijl 40,5% een positief beeld heeft. 46% antwoordt neutraal.

Jeugd

Het onderzoek van Dewaele et al. bevat ook cijfers over jeugdverenigingen. Deze blijken iets rooskleuriger te zijn. Jeugdverenigingen worden door 51,6% redelijk tot erg positief ingeschat en door slechts 10,2% als eerder negatief. Er blijft echter (zoals bij sportverenigingen) een aanzienlijk aandeel van de jongeren dat noch bevestigt, noch tegenspreekt dat de jeugdvereniging holebi-onvriendelijk is (38,2% 'neutraal'). Ook uit het jeugdbewegingsonderzoek van De Pauw et al. (2010) blijkt dat gendernormativiteit en homonegativiteit aanwezig zijn in jeugdverenigingen. Zo gaat 26,6% van de bevraagde leiding en 30,4% van de leden akkoord met de stelling 'als homoseksuele mannen net zo behandeld willen worden als iedereen, moeten ze niet zo veel ophef maken over hun seksuele voorkeur'. Bovendien vindt 27,7% van de leiding en 37,5% van de leden dat mannen zich niet vrouwelijk mogen gedragen. Mannelijke deelnemers blijken opnieuw negatiever te staan tegenover homoseksualiteit en gendernonconform gedrag dan vrouwelijke deelnemers. Dezelfde studie geeft echter wel aan dat 14% van de jeugdbewegingsdeelnemers zich niet als exclusief heteroseksueel ziet.[22]

Cultuur

Homonegativiteit en gendernormering worden minder als een probleem gezien in de cultuursector in vergelijking met de sport- en jeugdsector. Hoewel het niet werd onderzocht, blijkt dat men minder problemen verwacht voor wat betreft de toegankelijkheid van cultuurorganisaties (K. Van Leirberghe, persoonlijke mededeling, 4 oktober 2012).

22. Uit de cijfers van de derde Vlaamse JOP-monitor blijkt alvast geen ondervertegenwoordiging van holebijongeren in het jeugdwerk. De cijfers uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent geven bovendien aan dat jeugdbewegingsdeelnemers lager scoren op de homonegativiteitschaal dan andere jongeren (de gemiddelde score is respectievelijk 21,4 en 30,6).

Mogelijk hangt dit samen met het feit dat meisjes vaak oververtegenwoordigd zijn in culturele verenigingen (Elchardus & Herbots, 2010), maar hierover is er geen duidelijkheid. Een Vlaamse studie uit 2008 toont aan dat homo- en biseksuele mannen alvast meer participeren in culturele verenigingen dan heteromannen (Vincke, Dewaele, Van den Berghe & Cox, 2006).

Tot slot blijkt nog dat er weinig empirisch materiaal voorhanden is met betrekking tot vrijetijdsdeelname en transgenders. Men kan echter vermoeden dat de (gender) structuren van vrijetijdsorganisaties hier een rol kunnen spelen. Buzuvis (2011: 2) zegt over sportparticipatie van transgenderstudenten dat "most governing bodies have yet to meaningfully consider how to incorporate transgender students into the existing athletic structure, which for the most part divides male and female athletes."

3.3 Jongeren…

Hoewel er weinig gericht onderzoek naar gedaan is, vermoeden we dat vooral jongeren uit seksuele minderheden moeilijkheden ondervinden in de vrijetijdssector. Enerzijds worden gendernonconforme individuen vaak meer op de korrel genomen door adolescenten dan door (jonge) volwassenen (Dierckx et al., 2014; Hooghe & Meeusen, 2012). Anderzijds is de zoektocht naar en het uitkomen voor de eigen seksuele en genderidentiteit voor vele jongeren uit seksuele minderheden sowieso een moeizaam aspect van het opgroeien. Dewaele (2010) stelt dat holebi-jongeren kampen met *minderheidsstress*: een angst om sociaal afgewezen te worden. In dit licht benoemt hij *discriminatiemanagement* (het anticiperen op vooroordelen en discriminatie) en *zichtbaarheidsmanagement* (het al dan niet openbaar maken van de seksuele voorkeur in verschillende sociale situaties) als mogelijke copingstrategieën. Vanuit de verwachting slachtoffer te worden van homonegatieve reacties (D'Haese, 2012) gaan jongeren hun seksuele minderheidsstatus soms verhullen (*zelfverhulling*), zich terughoudend opstellen of bepaalde situaties vermijden. In een vrijetijdscontext kunnen deze strategieën beschouwd worden als een specifieke vorm van zelfuitsluiting (cfr. 2.2).

4. Methodologie: de life history-benadering

Eind 2012 werd door de eerste auteur van deze bijdrage een scriptieonderzoek uitgevoerd dat als doelstelling had om meer inzicht te verwerven in de ervaren toegankelijkheid van de georganiseerde vrije tijd bij jongeren uit seksuele minderheden. Hiermee wensten we enerzijds tegemoet te komen aan het gebrek aan een geaardheid- en genderfocus in de literatuur over (on)toegankelijkheid enerzijds en aan de nood aan meer inzicht in eigenlijke (on)toegankelijkheidservaringen van jongeren uit seksuele minderheden anderzijds. Het uitgangspunt was dat niet zozeer de mogelijke non-parti-

cipatie van deze jongeren aan bepaalde verenigingsvormen an sich geproblematiseerd dient te worden, maar wel de situaties waarbij jongeren de mogelijkheid niet hebben/krijgen om te genieten van een aanbod dat (potentieel) bruikbaar is voor hen. Hierbij aansluitend werd de scope van het onderzoek niet beperkt tot één specifiek vrijetijdsaanbod, maar werd georganiseerde vrijetijdsparticipatie bewust breed geformuleerd.

Er werden via een sneeuwbalmethode vijftien jongeren gerekruteerd voor de studie. Zij waren gemiddeld 23 jaar oud. De onderzoeker startte een sneeuwbal in een jeugdbeweging, een categoriale vereniging en in een sportclub. Omdat het de bedoeling was om informatie te verkrijgen over een diversiteit aan gender- en/of seksuele identiteiten (cfr. jongeren uit seksuele minderheden) werd aan respondenten telkens gevraagd om bij voorkeur nieuwe respondenten aan te reiken met een andere gender- en/of seksuele identiteit.[23] Elk interview startte met een drop-off waarin de respondent gevraagd werd zichzelf te omschrijven op het vlak van gender- en seksualiteitsbeleving. Acht van de vijftien respondenten omschreven zichzelf als homoseksueel, vijf als lesbisch, één als (vrouwelijk en) biseksueel en één als (vrouwelijk en) hetero (deze laatste is een transseksuele respondent die zich vroeger als homoseksueel benoemd zou hebben). Vier respondenten gaven aan dat zij (op dat moment) in meer (i.e. de transseksuele respondent en een genderfluïde respondent) of mindere mate als gendernonconform gepercipieerd werden. Na deze vraag en een vraag over het tijdstip van coming out, startte het eigenlijke interview. Als interviewstrategie werd gekozen voor de *topical life history approach*. Deze benadering wordt gebruikt "to explore the history of an individual within a framework of time. […] It is a holistic, qualitative account of a life that emphasizes the experiences of the individual" (Gramling & Carr, 2004: 207-208). Aan de hand van semigestructureerde interviews werd aan de jongeren gevraagd om verslag te doen over hun ervaringen inzake deelname aan de georganiseerde vrije tijd. Hierbij werd gebruikgemaakt van een *lifeline* als ondersteunende interviewtechniek (Gramling & Carr, 2004). De respondenten werd gevraagd om hun vrijetijdsgeschiedenis op een tijdslijn te plaatsen met inbegrip van de sleutelmomenten. Sommige respondenten refereerden spontaan aan hun gender en seksualiteit indien deze een rol hadden gespeeld. Deze tijdslijn werd vervolgens aangegrepen om verdere vragen (uit een interviewleidraad) aan op te hangen. De vragen betroffen vrijetijdsinteresses, redenen om (niet) deel te nemen, de aard van contacten binnen vrijetijdsorganisaties, het categoriaal aanbod, behoeften en uitval.

Alle interviews werden opgenomen en letterlijk uitgetypt. De transcripties werden door twee onderzoekers apart gecodeerd (respectievelijk de eerste en tweede auteur van deze bijdrage) en dan verder geanalyseerd volgens de procedure voor thematische analyse (Braun & Clarke, 2006). De codering bestond, in lijn met deze methode, enerzijds uit het aanduiden van alle relevante, uit de empirie opborrelende thema's; anderzijds

23. Om extra transgenderrespondenten te bereiken werd tevens contact opgenomen met genderflux en T-jong en werd de studie online aangekondigd op het forum van T-jong en Wel Jong Niet Hetero, echter zonder resultaat.

maakten de onderzoekers gebruik van begrippen uit de literatuur (de 5 B's, uitsluiting/zelfverhulling, zichtbaarheidsmanagement…) als *sensitizing concepts* (Blumer, 1954). In wat volgt presenteren we de algemene bevindingen van de thematische analyse. Deze worden geïllustreerd aan de hand van citaten van de respondenten. Om privacyredenen gebruiken we fictieve namen.

5. Bevindingen

5.1 Het ís een issue

De centrale bevinding van de studie is dat jongeren uit seksuele minderheden inderdaad met specifieke drempels te maken krijgen in georganiseerde vrijetijdssettings, en met name in het jeugdwerk en sportverenigingen. Dat neemt niet weg dat hun non-participatie of afhaken vaak gewoon een keuze is die niet samenhangt met hun geaardheid of genderbeleving, maar andere redenen heeft zoals verhuizen (bereikbaarheid), het niet aanvaard worden van een minder frequente inzet of geen interesse in de activiteit zelf (niet bruikbaar).

> "Het ligt misschien ook niet in mijn karakter om echt te denken in de richting van hobby's zoals voetbal, ik zeg maar iets, van ja, waar ge dan zou verwachten dat er echt meer een machocultuur heerst, maar […] dat is zo een activiteit die mij in se niet interesseert (voetbal)." (Thomas, 25, homo, mannelijk)

Toch noemden de jongeren ook heel wat zaken op die een aanbod voor hen ontoegankelijk maakten omdát ze behoren tot een seksuele minderheid. Opvallend is dat het hier meestal gaat om ervaringen van ontoegankelijkheid wanneer men reeds enige jaren actief is. Een vrouwelijke, lesbische respondente gaf aan dat ze gepest werd door de jongens binnen haar jeugdbeweging na haar coming out. Het gaat echter niet steeds om effectieve ervaringen van uitsluiting. Vaak spreken respondenten een vermoeden uit of zijn ze bang niet (langer) aanvaard te worden of gepest te worden (na het uit de kast komen). Deze verwachting blijkt echter niet steeds terecht.

> "En dat is ook de plaats die, waar euh, hoe moet ik dat zeggen, samen met school, waar het voor, naar coming out en acceptatie van het feit dat ik lesbisch ben, ja… dat er heeft voor gezegd dat het allemaal wat langer geduurd heeft. Maar uiteindelijk ben ik daar uit gekomen, euhm, uit de kast gekomen, op mijn 19 en dat is eigenlijk heel goed geweest. Dat is heel goed gegaan, hoewel ik daar heel veel schrik voor had." (Marie, 25, lesbisch, vrouwelijk)

In de context van een vrijetijdsaanbod (al dan niet) uit de kast komen was in de verhalen van de meeste jongeren een centraal toegankelijkheidsthema. Aangezien het ontdekken/uiten van de eigen gender- en seksuele identiteit vaak samenhangt met de puberteit, gebeurt het dat een werking plots als (mogelijk) 'vijandig' ervaren wordt voor een (veranderd) individu, al zijn er ook jongeren die menen dat ze al op jongere leeftijd 'herkend' werden. Verder speelt mee dat men zijn geaardheid in bepaalde ge-

vallen geheim kan houden (cfr. zelfverhulling). Wanneer men vermoedt uitsluiting teweeg te brengen door een identiteitsaspect te onthullen, dan kan men ervoor kiezen om (nog even) in de kast te blijven (cfr. zichtbaarheidsmanagement).

> "Ik denk dat ik ook wel ergens… nooit in de jeugdbeweging mijn coming out zou hebben gedaan omdat ik weet dat ermee gelachen zou worden [...] dat is denk ik typisch aan een jongensgroep die een beetje in een machopositie zit [...] Ik denk niet dat ik door mijn geaardheid ooit hobby's heb laten vallen of niet heb durven doen of wat dan ook. Ja, de jeugdbeweging misschien, ja, nee. Ik denk dat het een gelukkig toeval is dat ik ermee gestopt ben op het moment dat ik uit de kast kwam." (Bart, 25, homo, mannelijk)

5.2 Als je maar 'normaal' dóét

Heel wat van de zaken die de respondenten aanhaalden als ervaring van ontoegankelijkheid hadden eerder te maken met het niet gender(norm)conform zijn dan met uitsluiting op grond van hun seksuele voorkeur. De transgender respondenten ervoeren een kloof tussen hun eigen genderidentiteit en -rol en de (activiteiten)cultuur van het vrijetijdsaanbod. Een aantal (genderconforme) holebi-jongeren vernoemde de gesprekken over 'de andere sekse'.

> "De survivalkampen zijn wel tof omdat ge een keer dingen doet die je anders niet doet. In een tent gaan slapen of bij het kampvuur is wel tof. Maar het was vooral het machogedrag daarrond en het pushen om echt jongen te zijn, het is zo en niet anders. Ik moest me altijd forceren om iemand te zijn die ik niet was." (Olivier, 23, homo, genderfluïde)

> "Die leeftijd gaat het heel de tijd over meisjes en ik voelde dat het mij niet zo aansprak, maar langs de andere kant voelde ik mij ook helemaal niet thuis bij de meisjes omdat ge ook gewoon geen meisje zijt." (Arne, 22, homo, mannelijk)

De vergelijking tussen de vrijetijdsgeschiedenissen van de respondenten doet alvast vermoeden dat vooral transgender personen te maken krijgen met uitsluiting in vergelijking met hun genderconforme leeftijdsgenoten. Daarnaast bleek ook uit reacties van enkele respondenten (vooral in het kader van getuigenissen over holebiverenigingen) dat crossgendergedrag of gendernonconform gedrag inderdaad als meer normafwijkend wordt gezien.

> "In het begin vond ik het heel vervelend dat dat bestond, heel verwijfde homo's, omdat ik zoiets had van: omdat zij zo verwijfd doen heb ik ook een slecht imago bij veel mensen." (Arne, 22, homo, mannelijk)

5.3 Verschillen tussen vrijetijdssectoren/initiatieven?

Kenmerken van vrijetijdsinitiatieven doen vaak meer ter zake dan de sector We zien immers dat bepaalde (typische) kenmerken die een vrijetijdsinitiatief voor een respondent eerder toegankelijk of eerder ontoegankelijk maakten, (kunnen) variëren binnen de sector en ook (kunnen) voorkomen in andere sectoren. In het kader van verhalen

over participatie in culturele verenigingen werd door de respondenten onder meer gesproken over een zichtbare aanwezigheid van andere (volwassen) personen uit seksuele minderheden, een vermeende hogere tolerantie van (artistiek) geschoolden en een omgeving waarin diversiteit 'normaal' was.

> "Dat was niet erg. Ze hebben daar toch nooit iets van gezegd of negatief over gezegd omdat iedereen daar (archeologie-club) wel een beetje, niet speciaal was, niet op vlak van seksuele geaardheid, maar wel op vlak van persoon. Dus dat maakt eigenlijk niet veel uit." (Olivier, 23, homo, genderfluïde)

De relevantie van homoseksuele referentiefiguren bleek echter ook uit de getuigenis van een individu over haar basketbalclub.

> "Maar bon, daar is het ook niet moeilijk om daar voor uit te komen of dat ook toe te geven omdat dat daar redelijk normaal is." (Leen, 22, lesbisch, vrouwelijk)

Een intolerante 'mannencultuur' werd aangehaald in relatie tot ervaringen in niet-gemengde jeugdbewegingen en verwachtingen omtrent deelname aan voetbalclubs ('machobastion'). Daarnaast werd ook gesproken over de impact van opmerkingen, grapjes over homo's en het gebruik van homo als scheldnaam.

> "... die leiding van toen, dat waren heel toffe mannen [...] Ik denk niet dat die zo open stonden daar naartoe, want ge zit toch nog altijd in de sfeer van euhm, alle, homo wordt nog wel steeds gebruikt als scheldwoord, kent ge het, waar een verwijfde kerel is, is het dan van 'aaaah homo', maar om te lachen dan, niet verkeerd bedoeld. Maar die dingen zijn er wel nog." (Hannelore, 20, biseksueel, vrouwelijk)

De begeleiding blijkt alvast een belangrijke rol te spelen. In se geven de verhalen (vooral inzake jeugdbewegingen) aan dat het eigen gedrag van begeleiders van belang is. Er werden voorbeelden gegeven van bad practices (o.a. door Hannelore hierboven) en good practices (o.a. door Marie onder 6.1). Maturiteit (vaak in verband gebracht met leeftijd) blijkt een kernwoord te zijn.

> "Ze hebben er nooit echt iets aan gedaan en ze wisten wel dat ik het moeilijker had in de groep, maar dat waren zelf ook pubers, nog geen twintigers, en ik denk niet dat die genoeg maturiteit hadden om kinderen daarop aan te pakken..." (Karen, 22, hetero, transseksuele vrouw)

Tot slot lijkt ook de mate waarin men in een bepaalde vereniging belang hecht aan *self-disclosure* en het elkaar 'door en door' kennen/aanvaarden van belang. Dit kan verschillen naargelang de vrijetijdscontext. Misschien is het uit de kast komen in een jeugdbeweging ook meer een issue omdat daar vaak verwacht wordt dat een deelnemer zichzelf blootgeeft, in tegenstelling tot andere vrijetijdscontexten die eerder taakgeorienteerd zijn. Een dergelijk 'expressief' (Glanville, 2004) klimaat kan als bedreigend ervaren worden door jongeren uit seksuele minderheden die (nog) niet uit de kast wensen te komen.

> "Daar had ik minder zenuwen om uit de kast te komen dan in de jeugdbeweging omdat de tekenschool, zoals ik zeg, ge gaat niet met mekaar op kamp en, en, het groepsdingen is veel minder. Ge krijgt er een individuele opdracht en ge maakt die wel in dezelfde klas en ge praat wel met elkaar, maar op zich hebt ge elkaar ook niet echt nodig." (Arne, 22, homo, mannelijk)

5.4 Zelfverhulling naar deelnemers en ouders toe

Een aantal respondenten is/was leider in een jeugdbeweging of trainer in een sportclub. Opvallend was dat de respondenten naar (jonge) deelnemers toe soms bang waren dat hun gender en/of seksuele geaardheid (bij outing of bij omkleedsituaties) hun gezag in gevaar bracht.

> "Ook met al die kindjes... is dat soms gemakkelijker om dat niet te zeggen [...] want wat die kindjes allemaal zeggen [...] en ook voor het gezag en zo." (Niels, 24, homo, mannelijk)

Sommige respondenten ervoeren angst om het vertrouwen van de ouders van hun leden te verliezen "omdat ze bang waren, dat ik hun kind ook zo ging maken of dat hun kind ook zo ging worden" (Karen, 22, hetero, transseksuele vrouw). Drie respondenten gaven hierbij ook spontaan de (verwachte) associatie met pedofilie aan.

> "Dat is ook zoiets van ja, hoe gaan andere ouders reageren op de dingen van seksueel misbruik […] en gaan mensen zoiets hebben van ja: gij moet mijn kind niet aanraken wie weet doet gij daar iets mee. Omwille van uw geaardheid? Ja, voila, […] die (gedachte) heeft er wel voor gezorgd dat ik niet uit de kast ben gekomen." (Marie, 25, lesbisch, vrouwelijk)

5.5 De douchesituatie

Naast de kenmerken in vrijetijdscontexten kunnen er ook situaties zijn (contexten binnen vrijetijdscontexten) die in meerdere mate als ontoegankelijk ervaren worden door jongeren uit seksuele minderheden. Een thema dat opdook in de getuigenissen over jeugdbewegingen en sportclubs was de 'douchesituatie'. Sommige jongeren gaven aan dat de groep hier ontwapenende grapjes over maakte, voor anderen was het wel een stresserend gegeven.

> "… er heeft nooit iemand tegen mij gezegd: 'Ik wil niet met u douchen', of 'Ik wil niet mijn broek uitdoen waar gij bij zijt want ge zijt homo.' Maar ik had daar wel schrik voor toen ik lid was […] als wij gingen zwemmen en we zaten in de groepskleedkamer of zo probeerde ik wel zo onzichtbaar mogelijk in een hoekje." (Arne, 22, homo, mannelijk)

De douchesituatie is uiteraard het meest expliciet aan de orde bij sportverenigingsparticipatie. De 'ze-denken-dat-ik-naar-hen-kijk'-gedachte werd uitgebreid besproken in relatie tot sportclubs. Voor de transseksuele respondent kwam daar nog bij dat de infrastructuur om te kunnen deelnemen aan sport in bepaalde gevallen voor haar niet beschikbaar was.

> "Maar toch let ge daar zelf harder op als ge dan al aan het omkleden zijt of zo, dan gaat ge toch niet denken of toch meer wegdraaien of dat ge toch altijd schrik hebt dat ze gaan denken dat ge naar hen kijkt." (Rosalie, 23, lesbisch, vrouwelijk)

> "Ik denk dat ik mij sowieso niet zou douchen, maar ik zou mij wel omkleden bij de vrouwen denk ik. Gewoon, omdat dat, moest ik mij bij de mannen omkleden dat zou, alle, niet echt een goed gevoel geven langs beide kanten en ik denk dat dat bij vrouwen veel minder het geval zou zijn. [...] Ik zou het gewoon alle twee niet zo tof vinden op dit moment, dus zou ik het waarschijnlijk ook niet doen." (Karen, 22, hetero, transseksuele vrouw)

5.6 De B's in het holebi- en transgenderaanbod

In onze studie kozen we er expliciet voor om ook de toegankelijkheid van het doelgroepspecifieke aanbod te bevragen. Een eerste opvallende bevinding betreft de specifieke (sociale) bruikbaarheid van holebi- en transgenderverenigingen. Het doelgroepspecifieke aanbod, zelfs al ging het over een holebizwemclub, werd door de respondenten nooit geëxpliciteerd als een gelijkaardig alternatief of vervanging voor een (ontoegankelijk) 'regulier' aanbod. Vaak participeerden de respondenten in beide verenigingen. Voor hen was het belangrijk om (tijdelijk) 'ook' een plek te hebben waar ze gelijkgezinden konden treffen op het vlak van geaardheid en genderidentiteit. Enerzijds om ervaringen uit te wisselen, anderzijds omdat onder gelijken zijn gewoon deugd doet. Dergelijke ontmoetingen hielpen (sommigen) om hun eigen seksuele identiteit te aanvaarden en zich er positief tegenover te verhouden (cf. Rosario, Schrimshaw & Hunter, 2008). Er werd ook aangegeven dat het kon helpen bij het vinden van een partner.

> "Als ge op kamp gaat met allemaal holebi's dan zijt ge geen minderheid meer, want ja iedereen is daar hetzelfde en dat kan zo, dat kan echt deugd doen." (Rosalie, 23, lesbisch, vrouwelijk)

> "Om dan wat mensen te leren kennen, dingen bewust worden van uw geaardheid, van dat dat ook gewoon echt geen big deal is […] dan gaat ge gewoon naar veel van die dingen om mensen te leren kennen en wie weet zit er wel iemand leuk tussen, op die manier he." (Ellen, 23, lesbisch, neutraal)

Hoewel duidelijk werd dat een doelgroepspecifiek aanbod vooral om de mensen en de steun draait, gaven vijf respondenten aan dat het (imago van het) (expliciete) therapeutische karakter van (sommige) holebi-initiatieven hen afschrikte.

> "Alsof ge naar een of andere therapeutische groep gaat […] het heet dan ook praatcafé […] Dat lijkt alsof ge met een of ander psychologisch trauma daar naartoe gaat vind ik." (Bart, 25, homo, mannelijk)

Verder waren er specifieke drempels tot het doelgroepspecifieke vrijetijdsaanbod. Opvallend was onder meer de mindere begrijpbaarheid, beschikbaarheid en/of moeilijke bereikbaarheid (voor niet-studenten, secundaire scholieren) doordat een dergelijk aanbod voor een geografisch verspreide minderheidsgroep zich vooral kleinschalig en in (studenten)steden ontwikkelt. Voor transseksuelen is dit zelfs nog meer een issue. Het door Karen gekende aanbod deed afwisselend een andere stad aan.

> "Ik had daar toen niet echt, geen weet van, werd op school niet gezegd of, euh. In Mechelen had ik niet echt de indruk dat er zoveel activiteit was of dat bereikte mij misschien niet, ze zijn ook nooit komen spreken op school over holebi zijn." (Rosalie, 23, lesbisch, vrouwelijk)

> "Dat is niet zo tof om dan naar Leuven te moeten of naar Brussel of naar Antwerpen te moeten." (Karen, 22, hetero, transseksuele vrouw)

Internetfora blijken geschikt te zijn om de beschikbaarheid/bereikbaarheid te verhogen, maar kwamen ook soms tegemoet aan een andere drempel: de schrik om naar een aanbod voor seksuele minderheden te gaan: omdat het nieuw is, omdat men er niemand kende of omdat men bang was om zich door de deelname ongewild (nog meer) te outen.

> "Ik weet nog perfect hoe de voordeur van dat *[lacht]* gebouw eruitzag. Ik ben er wel vijf keer voorbij gewandeld denk ik. […] En ik kreeg dan een privébericht van iemand op dat forum […] Die zei eigenlijk van ja, weet ge wat, ik woon daar, ik passeer eigenlijk voorbij uw huis, als ge wilt, ik pik u op, ge komt met mij mee en we gaan samen binnen." (Bart, 25, homo, mannelijk)

De mening van de sociale omgeving en ouders over het doelgroepspecifieke aanbod varieerde van enthousiast-geïnteresseerd-ondersteunend tot desinteresse-afkeuring.

> "Ik hoor dat redelijk vaak dat mensen zeggen van: waarom moet ge naar aparte activiteiten gaan, is dat niet uzelf nog meer uitsluiten?" (Rosalie, 23, lesbisch, vrouwelijk)

> "Dat is heel duidelijk dat ze dat ook niet willen weten tot in detail […] Alles wat in hun ogen speciaal is, dat hoeft niet. Het holebiverenigingsleven is ook speciaal, daarvoor niet fout, maar wel speciaal. Anders dan normaal." (Thomas, 25, homo, mannelijk)

Tot slot zijn ook in dit aanbod, enigszins verrassend, uitsluiting en zelfuitsluiting aan de orde. Een gevreesde cultuur van gendernonconformiteit in het doelgroepspecifieke aanbod vormde een drempel voor (jonge) holebi's die zichzelf als eerder genderconform zagen – veroorzaakt door hun eigen mening of door de mening van hun ouders. De spanning met de positie van transgender jongeren is evident: Olivier voelde zich een 'alien' in een aanbod dat genderrolpatronen onderschrijft.

> "Bij de holebi-jongerenvereniging lijkt het heel open minded, maar eigenlijk ervaarde ik dat op den duur niet zo. Dat is daarmee dat ik er ook ben weggegaan. Het gaat allemaal om holebi's en coming out en uw intrede in de gaygemeenschap. Maar ze houden geen rekening met jongens die ook qua gender problemen hebben […] Er zijn heel veel gradaties in en ik merk dat het zo was van, we gaan neutraal zijn en homo's die er mannelijk of hetero uitzien zijn goed." (Olivier, 23, homo, genderfluïde)

> "Die holebi-jongerenvereniging, die hadden een poster gemaakt die echt elk cliché (bevestigde) en dan durft ge gewoon niet meer vragen aan uw ouders of ge nog wel moogt gaan." (Louise, 23, lesbisch, vrouwelijk)

6. Besluit

Deze studie laat zien dat sommige jongeren ontoegankelijkheid ervaren in de vrije tijd op grond van hun geaardheid en (vooral) hun gender(rol). Dit staat hun deelname niet altijd in de weg (cfr. de klassieke toegankelijkheidsdiscussie), maar bemoeilijkt ze wel. In 'reguliere' vrijetijdsorganisaties heeft ontoegankelijkheid te maken met de gendernormering en homonegativiteit die ook elders in de samenleving aanwezig zijn. Ontoegankelijkheid manifesteert zich in processen van uitsluiting en zelfuitsluiting/zelfverhulling die eerder *in* het aanbod plaatsvinden, dan dat ze voorafgaand de toegang *tot* het aanbod beïnvloeden. Daarnaast is er soms een (groeiende) discrepantie tussen de *gendered* interesses en ondersteuningsnoden van jongeren uit seksuele minderheden en datgene wat een vrijetijdsinitiatief te bieden heeft. Het doelgroepspecifieke aanbod – dat door de meeste jongeren als waardevol, complementair aanbod werd beschouwd – wordt om hoofdzakelijk andere redenen als ontoegankelijk ervaren. Beperkte be-

reikbaarheid, beschikbaarheid, begrijpbaarheid en bruikbaarheid ('te therapeutisch') werden vernoemd als redenen voor (vroegere) non-participatie. Toch is gendernormativiteit ook hier van betekenis. Dit uit zich in (1) de bevinding dat de sociale omgeving een mogelijke drempel tot deelname kan zijn, (2) de vastgestelde onbruikbaarheid van initiatieven voor jongeren met een andere seksuele en genderidentiteit (dan dominant in de groep) en (3) een getuigenis over een zekere mate van transgendernegativiteit in een eerder gender(norm)conforme holebivereniging.

De studie leidt niet tot een gebruiksklaar recept voor dé toegankelijke vrijetijdswerking. Wel worden er een aantal inzichten aangereikt die bruikbaar zijn voor wie aan toegankelijkheid wil werken op het niveau van lokale initiatieven (o.a. werken aan openheid), op het niveau van een sector (o.a. vorming, differentiatie) of op het niveau van een vrijetijdsbeleid. De studie brengt immers diverse aspecten van 'reguliere' initiatieven aan het licht die het moeilijker of juist gemakkelijker maken voor jongeren uit seksuele minderheden. Dit zijn: (tolerantie tegenover) interpersoonlijke diversiteit in de deelnemersgroep, de mannelijkheid/genderstructuren van een aanbod, het voorbeeld van deelnemers én begeleiders die comfortabel uit de kast zijn, begrip van begeleiding, het gebruik van homo als scheldwoord en tot slot: een nadruk op groepsvorming en het elkaar door en door kennen (in combinatie met verwachte homonegativiteit). Voor wat betreft het doelgroepspecifieke aanbod werd in deze studie de 'eigen' bruikbaarheid van dit aanbod aangetoond, maar er werden ook specifieke uitdagingen vastgesteld. Interessant is onder meer de impact van imago en communicatie. Een ander aandachtspunt is de (gender)diversiteit binnen de groep jongeren uit seksuele minderheden.

Bibliografie

Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice, 4*(1), 5-24. doi: 10.1177/1746197908099374

Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review, 19*(1), 3-10.

Bockting, W.O. (2009). Transforming the paradigm of transgender health: a field in transition. *Sexual and relationship therapy, 24*, 103-107.

Bombaerts, G., Coussée, F., & Hillaert, W. (2010). *Curieuzeneuzepastapot. Diversiteit en toegankelijkheid in het jeugdwerk*. Gent: Academia Press.

Bourdieu, P. (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society, 14*(6), 723-744. doi: 10.2307/657373

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Buzuvis, E. (2011). Transgender Student-Athletes and Sex-Segregated Sport: Developing Policies of Inclusion for Intercollegiate and Interscholastic Athletics. *Seton Hall Journal of Sports & Entertainment Law, 21*(1), 1-59. Retrieved from SSRN: http://ssrn.com/abstract = 1646059

Coffé, H., & Geys, B. (2007). Participation in Bridging and Bonding Associations and Civic Attitudes: Evidence from Flanders. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations, 18*(4), 385-406.

Coussee, F., Roets, G., & De Bie, M. (2009). Empowering the powerful: Challenging hidden processes of marginalization in youth work policy and practice in Belgium. *Critical Social Policy, 29*(3), 421-442. doi: 10.1177/0261018309105178

Creten, P. (2005). Een open deur voor elke kleur? *Alert, 31*(1), 77-85.

De Laet, P., Glorieuw, I., & Van Tienoven, T.P. (2011). Privéconcert of open boek? Ongelijke toegang tot culturele centra en bibliotheken. In J. Lievens & H. Waege (Eds.), *Participatie in Vlaanderen. Eerste analyses van de Participatiesurvey 2009* (pp. 160-179). Leuven: Acco.

De Pauw, P., Vermeersch, H., Coussée, F., Vettenburg, N., & Vanhoutte, M. (2010). *Jeugdbewegingen in Vlaanderen: een onderzoek bij groepen, leiding en leden*. Brussel: Vlaamse Overheid.

Dewaele, A. (2010). *Zichtbaarheid- en discriminatiemanagement bij holebi-jongeren.* Brussel: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.

Dewaele, A., Cox, N., Van Houtte, M., & Vincke, J. (2008). *De schoolloopbaan van holebi- en heterojongeren.* Brussel: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.

Dierckx, M., Motmans, J., & Meier, P. (2014). *Beyond the box. Attitudemeting m.b.t. seksisme, holebifobie en transfobie.* Antwerpen: UA, Onderzoeksgroep Burgerschap, Gelijkheid en Diversiteit.

Elchardus, M., & Herbots, S. (2010). Participatie van Vlaamse jongeren aan het verenigingsleven. In N. Vettenburg, J. Declerck & J. Siongers (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 2* (pp. 111-134). Leuven: Acco.

Elling, A., Smits, F., Hover, P., & Van Kalmthout, J. (2011). Seksuele diversiteit in de sport: sportdeelname en acceptatie. Utrecht: Mulier Instituut.

Fredricks, J.A., & Eccles, J.S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology, 42*(4), 698-713.

Glanville, J.L. (2004). Voluntary associations and social network structure: Why organizational location and type are important. *Sociological Forum, 19*(3), 465-491.

Gramling, L.F., & Carr, R.L. (2004). Lifelines. A Life History Methodology. *Nursing Research, (53)*3, 207-210.

Haudenhuyse, R., Nols, Z., Theeboom, M., & Coussée, F. (2013). *Wij sporten mee. Verkennend onderzoek naar de rol van sportclubs in het leven van maatschappelijk kwetsbare jongeren.* Brussel: Demos.

Hooghe, M., & Meeusen, C. (2012). Homophobia and the transition to adulthood: a three year panel study among Belgian late adolescents and young adults, 2008-2011. *Journal of youth and adolescence, 41*(9), 1197-1207.

Leerman, W. (2013). De toegankelijkheid van het georganiseerd vrijetijdsaanbod voor jongeren uit seksuele minderheden. Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in het sociaal werk. Onuitgegeven werk.

Motmans, J., Frans, E., & Van der Steen, W. (Producer). (2012, Augustus 30). Genderdiversiteit en transgender: ¿QUE? *Gender in de blender*. Retrieved from http://www.genderindeblender.be/que.htm

Nussbaum, M.C. (2000). *Women and human development: the capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Parmentier, S. (1998). Kansarmoede en rechtshulp. Drie uitdagingen op de drempel van de volgende eeuw. *Alert, 24*(1), 24-31.

Perkins, D.F., Borden, L.M., Villarruel, F.A., Canton-Hug, A., Stone, M.R., & Keith, J.G. (2007). Participation in structured youth programs: why ethnic minority urban youth choose to participate – or not to participate. *Youth & Society, 38*(4), 420-442.

Roggemans, L. (2013). Homofobie en genderongelijkheid. In N. Vettenburg, M. Elchardus, J. Put & S. Pleysier (Eds.), *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent* (pp. 247-270). Leuven: Acco.

Rosario, M., Schrimshaw, E.W., & Hunter, J. (2008). Predicting different patterns of sexual identity development over time among lesbian, gay, and bisexual youths: A cluster analytic approach. *American journal of community psychology, 42*(3-4), 266-282.

Savin-Williams, R.C. (2001). A critique of research on sexual-minority youths. *Journal of Adolescence*, 5-13.

Scheerder, J., Vos, S., Pabian, S., De Martelaer, K., Lefevre, J., & Philippaerts, R. (2011). Actieve vrijetijdssport in Vlaanderen: trends, profielen en settings. In J. Lievens & H. Waege (Eds.), *Participatie in Vlaanderen. Eerste analyses van de Participatiesurvey 2009* (pp. 43-82). Leuven: Acco.

Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. New York: Russell Sage Foundation.

Shively, M.G., & De Cecco, P.J. (1993). Components of Sexual Identity *Psychological Experiences on lesbian and gay male experiences* (pp. 44-45). New York: Colombia University Press.

Smits, W. (2004). *Maatschappelijke participatie van jongeren. Bewegen in de sociale, vrijetijds- en culturele ruimte.* Brussel: TOR-VUB.

Strandbu, A., & Krange, O. (2003). Youth and the environmental movement - symbolic inclusions and exclusions. *Sociological Review, 51*(2), 177-198.

Van de Walle, T. (2012). *Jeugdwerk en sociale uitsluiting. De toegankelijkheidsdiscussie voorbij*. Gent: Academia Press.

Van de Walle, T., & Bouverne-De Bie, M. (2012). Jeugdwerk en sociale integratie: klein antwoord op een grote vraag... *Tijdschrift voor Jeugd en Kinderrechten, 13*(2), 82-95.

Van de Walle, T., Cardoen, D., & Bradt, L. (2013). Het verenigingleven van Gentse en Antwerpse scholieren. In N. Vettenburg, M. Elchardus, J. Put & S. Pleysier (Eds.), *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent* (pp. 147-180). Leuven: Acco.

Vilhjalmsson, R., Vilhjalmsson, G., & Kristjansdottir, G. (2003). Gender differences in physical activity in older children and adolescents: the central role of organized sport. *Social Science & Medicine, 56*(2), 363-374.

Vincke, J., Dewaele, A., Van den Berghe, W., & Cox, N. (2006). *Zzzip: Eindrapport. Een statisch onderzoek met het oog op het verzamelen van basismateriaal over de doelgroep holebi's*. Gent: Universiteit Gent.

Vlaamse Regering. (2011). *Vlaams Jeugdbeleidsplan 2011-2014*. Brussel: Vlaamse Regering.

Onderwijs

Genderverschillen in de schoolbeleving van jongeren uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent

Lieve Bradt & Tineke Van de Walle

1. Inleiding

De school neemt een belangrijke plaats in in de leefwereld van jongeren. Binnen het internationaal onderzoek naar jongeren en onderwijs heeft men zich gedurende lange tijd nagenoeg exclusief gericht op cognitieve uitkomsten (Vandroogenbroeck, 2013; Van Houtte, 2005), met name op het vlak van taal en wiskunde (Knuver & Brandsma, 1993; Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel, 2008). Tijdens de laatste jaren neemt ook de onderzoeksmatige interesse voor niet-cognitieve uitkomsten toe, zoals het schoolse welbevinden van jongeren (Belfi, Goos, De Fraine & Van Damme, 2012; Løhre, Lydersen & Vatten, 2010; Palsdottir, Asgeirsdottir & Sigfusdottir, 2012; Van Petegem, Aelterman, Rosseel & Creemers, 2007). Deze verhoogde aandacht wordt gelieerd aan de recente verschuiving in de doelstelling van het onderwijs, waarbij zaken zoals welbevinden, participatie, zorgverbreding en een emancipatorische onderwijsvisie steeds meer aan belang lijken te winnen (Stevens, De Groof & Burssens, 2006). Waar de school vroeger voornamelijk fungeerde als 'kenniscentrum' (Rombauts, 2007) worden nu ook non-cognitieve uitkomsten als belangrijke outputfactoren van het onderwijsproces beschouwd (De Clerck & Vettenburg, 2011; Van Petegem et al., 2007).

Waar Verkuyten & Thijs (2002) nog aangaven dat de meeste onderzoeken naar schoolwelbevinden zich focussen op de veronderstelde gevolgen van het schools welbevinden, stellen we vandaag vast dat steeds meer studies op zoek gaan naar welke factoren een invloed (kunnen) hebben op de mate waarin jongeren de school al dan niet positief ervaren. Volgens Randolph, Kangas & Ruokamo (2010: 196) bevindt het onderzoek naar het schoolwelbevinden zich momenteel dan ook in een fase "in which predictors are still being uncovered and the complex relationships among the predictors are just beginning to get untangled".

In deze bijdrage richten we onze focus op een van deze factoren, met name gender. Zowel binnen onderzoek naar studieprestaties als binnen onderzoek naar schoolwelbevinden komen heel vaak genderverschillen naar voren (Martin, 2004). Met betrekking tot schoolwelbevinden blijken deze verschillen veelal in het nadeel van de jongens te zijn (Palsdottir, Asgeirsdottir & Sigfusdottir, 2012). Tegelijk merken Løhre, Moksnes &

Lillefjell (2014) op dat slechts weinig studies verder ingaan op genderverschillen in factoren die samenhangen met het schoolse welbevinden van jongeren. Volgens Randolph et al. (2010: 202) is er dan ook meer onderzoek nodig "to confirm the mechanism by which gender influences overall satisfaction with schooling". In dit hoofdstuk wensen we hiertoe bij te dragen door mogelijke genderverschillen in diverse aspecten van de schoolbeleving (schoolwelbevinden, relatie met leerkrachten, schoolwaardering en studeermotivatie) van jongens en meisjes uit het secundair onderwijs in kaart te brengen. Onze interesse in genderverschillen vertrekt hierbij niet zozeer vanuit de effectiviteitsvraag, maar wel vanuit de vraag of de school een andere betekenis heeft/krijgt in de leefwereld van jongens en meisjes.

In wat volgt, geven we eerst een beknopt literatuuroverzicht in relatie tot schoolbeleving en gender, waarbij we zowel het eigen JOP-onderzoek bekijken vanuit een genderbril als ander (internationaal) onderzoek onder de loep nemen. Vervolgens gaan we in op de methodologie van de studie. We lichten de gebruikte variabelen toe en geven aan hoe we onze data verwerkt hebben. In het vierde deel rapporteren we de bevindingen op basis van data uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent. We ronden deze bijdrage af met een discussie.

2. Gender en schoolbeleving: een greep uit het onderzoek

Zoals reeds aangegeven, kan er een opgang van onderzoek naar niet-cognitieve uitkomsten binnen het onderwijs opgemerkt worden, ook internationaal. De aandacht voor schoolwelbevinden wordt hierbij vaak gemotiveerd vanuit de (vermeende) preventieve kracht van een positieve schoolbeleving op schooluitval, slechte studieprestaties, depressie en antisociaal gedrag (Belfi et al., 2012; Van Houtte, 2005; Vettenburg, Vyverman & Brondeel, 2009). Anderen beschouwen het schoolwelbevinden als "important in and of itself" (Verkuyten & Thijs, 2002: 203) of als "valuable aims in their own right" (Van Landeghem, Van Damme, Opdenakker, De Fraine & Onghena, 2002: 429) en verwijzen bijvoorbeeld naar het recht van ieder kind om zich thuis te voelen op zijn/haar school (Stevens, De Groof & Burssens, 2006). Heel wat studies lijken aan te geven dat voor (de meerderheid van de) jongeren het schoolwelbevinden vrij goed zit (Randolph et al., 2010).

Specifiek wat het onderzoek naar gender en schoolbeleving betreft, vinden we verschillende invalshoeken in de literatuur. Enerzijds zijn er studies waarin gender fungeert als een van de onafhankelijke variabelen voor het schoolwelbevinden van jongeren. Engels, Aelterman, Van Petegem & Schepens (2004) vonden op basis van een representatieve steekproef bij 2054 leerlingen uit het secundair onderwijs in Vlaanderen dat meisjes een hogere mate van welbevinden rapporteren dan jongens – een bevinding waarin ze, zoals reeds aangegeven, niet alleen staan (Randolph et al., 2010). De verschillende Vlaamse en grootstedelijke JOP-monitors die sinds 2007 afgenomen werden, bevestigen

dat meisjes zich over het algemeen beter voelen op school dan jongens (Rombauts, 2007; Vettenburg & Brondeel, 2010; De Clerck & Vettenburg, 2010; Vettenburg, Cardoen, Van de Walle & Brondeel, 2013). Ook voor andere aspecten van schoolbeleving werden op basis van de JOP-monitors verschillen tussen jongens en meisjes opgetekend. Voor wat betreft studeermotivatie en schoolwaardering vond Van Droogenbroeck (2013) bij een representatieve groep 12- tot 18-jarigen uit Antwerpse en Gentse scholen een significante invloed van gender op zowel studeermotivatie als schoolwaardering, waarbij jongens telkens lager scoorden dan meisjes. Cardoen, Geinger, Bradt & Van de Walle (2013) onderzochten bij dezelfde groep leerlingen het academische en arbeidsmarktgerichte toekomstperspectief van jongeren. Hun analyses brachten aan het licht dat gender, ook na controle van andere persoons-, school-, peergroupgerelateerde en materiële indicatoren, een significante impact heeft op hoe jongens en meisjes hun latere academische en professionele carrière tegemoetzien. Ook hier blijkt dat meisjes beter scoren dan jongens. Onderzoek van Bradt & Bouverne-De Bie (2014) wijst echter uit dat meisjes – zowel binnen Vlaanderen als binnen de grootsteden – ook significant meer studiedruk ervaren dan jongens (Bradt & Bouverne-De Bie, 2014).

Naast studies waarin gender als een van de onafhankelijke variabelen wordt opgenomen, onderscheiden we ook studies waarin nagegaan wordt of het schoolwelbevinden bij jongens en meisjes door andere factoren beïnvloed wordt. Løhre, Lydersen & Vatten (2010), bijvoorbeeld, gingen zowel bij jongens als meisjes op zoek naar determinanten van zelfgerapporteerd schoolwelbevinden. Hun analyses gaven aan dat andere aspecten een rol kunnen spelen bij het schoolwelbevinden naargelang gender. Zo bleek uit hun analyses dat voor jongens een hoger schoolwelbevinden verbonden is met het plezier dat ze hebben in hun schoolwerk en met het gevoel de noodzakelijke hulp te krijgen van leerkrachten. Voor meisjes, daarentegen, bleek een laag schoolwelbevinden vooral samen te hangen met verveling in de klas. Voor jongeren uit het secundair onderwijs in Vlaanderen stelden Vettenburg en collega's (2009) vast dat de responsiviteit van de moeder meer speelde bij de jongens dan bij de meisjes. Anderzijds was er een sterkere samenhang zichtbaar tussen een positief zelfbeeld (in termen van persoonlijk zelfwaardegevoel) en schoolwelbevinden bij de meisjes.

Tot slot bestaan er ook meerdere studies waarin men genderverschillen in schoolwelbevinden probeert te verklaren. Randolph et al. (2010) geven aan dat er verschillende hypothesen bestaan over de mogelijke samenhang tussen gender en schoolwelbevinden. Zo zouden typische kenmerken van meisjes, zoals rustig en aandachtig zijn, meer aansluiten bij wat van leerlingen verwacht wordt op school dan typisch mannelijke attitudes. Anderen zien dan weer een mogelijke verklaring in genderverschillen in de ouder-kindrelaties en de verwachtingen van ouders die mogelijk een invloed hebben op verschillen in studie-inzet en -prestaties van jongens en meisjes (Palsdottir et al., 2010). Een studie bij 10- tot 12-jarigen toonde aan dat de effecten van gender op het welbevinden tijdens de lesuren met name gemedieerd werden door de mate waarin kinderen aangeven de vakken op school leuk te vinden, hun leerkrachten graag te hebben en geprezen te worden door hun leerkrachten (Palsdottir et al., 2012). Een aantal

onderzoekers heeft tot slot aandacht voor zogenaamde *gender composition effects,* of de invloed die de samenstelling van de school/klas op het vlak van gender heeft op bepaalde aspecten van de schoolbeleving (Demanet, Vanderwegen, Vermeersch & Van Houtte, 2013). Belfi et al. (2010) voerden een literatuurstudie uit naar het effect van de samenstelling van klassen op basis van gender en capaciteiten op het schoolwelbevinden of het academisch zelfconcept van jongeren uit het secundair onderwijs. Zij concludeerden dat meisjes zich beter voelden in een klas met enkel meisjes dan in gemengde klassen, terwijl jongens meer positieve ervaringen hadden met gemengde klassen. Gegeven het overwicht van gemengde klassen in het secundair onderwijs in Vlaanderen, biedt dit echter geen verklaring voor het hogere schoolwelbevinden van meisjes.

In deze bijdrage wensen we enerzijds het JOP-onderzoek naar schoolwelbevinden verder te verdiepen door op zoek te gaan naar genderverschillen in verschillende dimensies van de schoolbeleving van jongeren. We bekijken of deze genderverschillen binnen verschillende populatiegroepen bestaan en we onderzoeken alternatieve verklaringen. Anderzijds bouwen we voort op het bestaande onderzoek, zowel door na te gaan of er genderverschillen bestaan in de voorspellende variabelen voor deze verschillende dimensies als door de gepercipieerde verwachtingen van ouders met betrekking tot hun studies als dimensie mee te nemen in onze studie.

3. Methodologie en gebruikte variabelen

In deze bijdrage baseren we ons op data uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent. Met deze monitor werden in 2012 in totaal 3867 jongeren, waarvan 55,6% meisjes, bevraagd die schoollopen in de eerste, tweede en derde graad van het secundair onderwijs in Antwerpen (N = 2156) en Gent (N = 1711). Voor de analyses in deze bijdrage vertrekken we vanuit een aantal uitspraken waaraan de jongeren een score dienden toe te kennen, gaande van 1 (helemaal niet akkoord) tot en met 5 (helemaal akkoord). De uitspraken hebben betrekking op verschillende aspecten van schoolbeleving, gaande van de vraag naar interesse in de vakken tot de mate waarin ouders deelnemen aan oudercontacten. Op basis van factoranalyses en betrouwbaarheidsanalyses werden telkens een aantal uitspraken (gaande van vier tot negen items) geselecteerd voor de constructie van somschalen. Zo kwamen we tot vijf somschalen: ‘schoolwelbevinden’ (de mate van tevredenheid over de school en interesse in de vakken), ‘relatie met leerkrachten’ (de beleving van de contacten met de leerkrachten), ‘schoolwaardering’ (de mate van waardering die leerlingen hechten aan de school en studeren), ‘studeermotivatie’ (de mate van inzet voor de studie) en ‘schoolse stimulatie’ (de mate waarin de leerlingen zich gestimuleerd voelen door hun ouders om te studeren). Omdat uitspraken met betrekking tot de interesse in lessen en leerstof (analytisch) een sterke overlap vertoonden met uitspraken over het algemeen schoolwelbevinden, zijn deze samen genomen

in de somschaal 'schoolwelbevinden'. Alle somschalen hebben een score tussen 0 en 100 en een betrouwbaarheid (Chronbach α) tussen 0,683 en 0,853. De onderstaande tabel geeft een beschrijving van de verschillende somschalen. Voor een overzicht van de geselecteerde items, hun factorladingen en de betrouwbaarheid van de verschillende schalen verwijzen we naar de bijlage (tabellen 11 tot 16).

Tabel 1. Beschrijving van de vijf somschalen van schoolbeleving.

	School-welbevinden	Relatie met leerkrachten	School-waardering	Studeer-motivatie	Schoolse stimulatie
# items	6	4	9	5	6
Min.	0	0	0	0	0
Max.	100	100	100	100	100
Gemiddelde	65,164	64,686	71,569	56,941	78,153
Std	17,001	17,872	14,900	19,625	16,078
N	3762	3763	3742	3744	3747

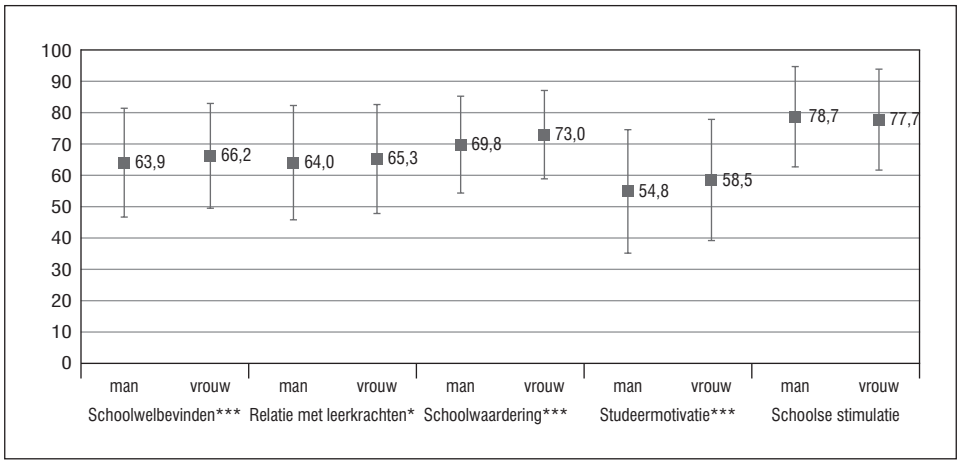
Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012)

In wat volgt gaan we eerst dieper in op hoe jongens en meisjes van elkaar verschillen op het vlak van schoolbeleving. Hiertoe vergelijken we hun gemiddelde scores op elk van de vijf somschalen aan de hand van t-testen en bestuderen we de variaties in hun antwoorden op de bijbehorende uitspraken. Daarnaast bekijken we nog of de genderverschillen variëren naargelang de gezinsachtergrond van de jongeren. Vervolgens gebruiken we meervoudige lineaire regressiemodellen om op zoek te gaan naar welke factoren een invloed hebben op de verschillende dimensies van schoolbeleving. In deze modellen worden zowel sociaal-demografische, gezins-, persoons- als schoolgerelateerde variabelen meegenomen. We willen nagaan wat het relatieve belang van gendereffecten is. Tot slot zoomen we ook in op mogelijke genderverschillen in de factoren die schoolbeleving beïnvloeden. Hiertoe voeren we aparte regressies uit voor jongens en meisjes. Aangezien we ons baseren op data verkregen via de JOP-schoolmonitor, moeten we rekening houden met mogelijke variantie op schoolniveau. Om na te gaan of we moeten overschakelen op multilevelmodellen, werd voor de verschillende dimensies de intraclasscorrelatiecoëfficiënt (ICC) berekend. Deze coëfficiënten waren echter voor elk van de dimensies kleiner dan 5%, waardoor het weinig inhoudelijke meerwaarde heeft om multilevelmodellen te hanteren. Ook andere onderzoekers vonden dat de verschillen in schoolbeleving binnen school- en klasgroepen aanzienlijk groter zijn dan de verschillen in schoolbeleving tussen school- en klasgroepen (Van Petegem et al., 2007).

4. Resultaten

4.1 Verschillen in de schoolbeleving van jongens en meisjes

Als eerste stap zijn we geïnteresseerd in de vraag wat de gemiddelde scores zijn van jongens en meisjes op de verschillende somschalen en of deze scores significant verschillen van elkaar. De onderstaande figuur geeft de resultaten grafisch weer.



* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Figuur 1. Genderverschillen in schoolbeleving: gemiddelde +/– standaardafwijking voor elke dimensie van schoolbeleving.

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012)

De resultaten geven aan dat voor wat schoolse stimulatie betreft de gemiddelde scores van de jongens en meisjes (respectievelijk 78,8 en 77,7 op 100) niet significant van elkaar verschillen. Jongens en meisjes hebben met andere woorden allebei de perceptie dat zij in sterke mate door hun ouders gestimuleerd worden voor hun studies. Het verschil tussen jongens en meisjes in hun waardering van de relatie met leerkrachten is miniem en slechts marginaal significant. Voor de overige dimensies laat de figuur zien dat er significante verschillen zijn tussen jongens en meisjes, waarbij meisjes telkens hoger scoren dan jongens. Meisjes rapporteren een hoger schoolwelbevinden dan jongens. Ze hechten ook meer belang aan de school en zijn meer academisch gemotiveerd dan jongens.

Om wat meer zicht te krijgen op in welke aspecten jongens en meisjes dan precies verschillen, bekijken we binnen de somschalen voor alle items afzonderlijk de samenhang met gender via chi-kwadraattoetsen.

Tabel 2. Vergelijking frequentieverdeling schoolwelbevinden voor jongens (M) en meisjes (V) uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent.

		–	+/–	+	N	Sign.
Ik ben tevreden over mijn opleiding	M	5,6	15,6	78,8	1657	n.s.
	V	5,7	16,8	77,5	2090	
Over het algemeen heb ik plezier in mijn studie	M	13,2	27,5	59,4	1657	***
	V	8,9	27,3	63,8	2089	
De inhoud van de vakken valt me tegen	M	33,3	42,0	24,8	1644	***
	V	42,8	39,8	17,3	2068	
Ik zou graag van school veranderen	M	65,5	20,1	14,4	1648	n.s.
	V	66,0	20,2	13,8	2083	
Ik voel me ongelukkig op deze school	M	74,6	15,2	10,1	1648	*
	V	74,7	17,4	7,9	2089	
Ik vind de meeste lessen te saai	M	32,6	35,4	31,9	1651	***
	V	35,5	40,6	23,9	2082	

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012)

Voor schoolwelbevinden stellen we vast dat jongens minder plezier ervaren in hun studie en de (inhoud van) de lessen dan meisjes.

Wat het contact met de leerkrachten betreft, hebben jongens minder het gevoel dat ze door de leerkrachten au sérieux genomen worden.

Tabel 3. Vergelijking frequentieverdeling contact met leerkrachten voor jongens (M) en meisjes (V) uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent.

		–	+/–	+	N	Sign.
Ik ben tevreden over de contacten met de leerkrachten	M	10,5	30,9	58,6	1643	n.s.
	V	10,0	31,8	58,3	1207	
Mijn leerkrachten nemen me niet au sérieux	M	59,1	27,0	13,8	1640	***
	V	69,5	20,8	9,7	2081	
De meeste leerkrachten zijn bereid om met mij te praten als mij iets niet bevalt	M	15,8	26,2	58,0	1648	*
	V	12,8	28,9	58,2	2087	
Ik kan openlijk mijn mening geven, ook als die verschilt van die van de leerkrachten	M	14,0	25,9	60,1	1640	*
	V	14,6	29,6	55,8	2081	

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012).

De tabellen met betrekking tot schoolwaardering en studeermotivatie geven aan dat jongens wat minder overtuigd zijn dan meisjes dat het belangrijk is om je in te zetten

Tabel 4. Vergelijking frequentieverdeling schoolwaardering voor jongens (M) en meisjes (V) uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent.

		–	+/–	+	N	Sign.
Ik leer graag bij	M	3,5	14,0	82,5	1652	**
	V	1,9	15,9	82,2	2092	
Wil je later een interessante job, dan moet je hard werken op school	M	7,6	17,1	75,3	1651	**
	V	4,8	16,1	79,0	2084	
Ik vind huiswerk maken nuttig	M	27,8	40,3	32,0	1646	n.s.
	V	24,9	41,9	33,2	2082	
Ik vind het leuk om les te volgen	M	23,1	45,5	31,4	1646	**
	V	19,7	51,2	29,1	2080	
Ik vind de school nutteloos	M	69,0	21,0	10,0	1637	***
	V	75,3	17,3	7,5	2065	
Naar school gaan is tijdverlies	M	71,0	20,5	8,5	1650	***
	V	77,2	16,9	5,8	2073	
Een mooie auto dwingt meer respect af dan een diploma	M	70,0	19,4	10,6	1645	***
	V	82,6	12,1	5,3	2082	
Studeren is voor losers	M	85,9	9,2	4,9	1649	***
	V	92,6	5,3	2,1	2081	
Als je iets wil bereiken in het leven, moet je je best doen op school	M	6,9	17,3	75,7	1649	***
	V	4,1	12,9	83	2082	

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012).

Tabel 5. Vergelijking frequentieverdeling studeermotivatie voor jongens (M) en meisjes (V) uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent.

		–	+/–	+	N	Sign.
Ik zet mij volledig in voor mijn studie	M	12,7	35,4	51,9	1644	***
	V	8,0	32,6	59,4	2082	
Ik ben het gewoon hard te werken voor school	M	26,8	39,6	33,6	1631	***
	V	20,7	36,2	43,2	2081	
Ik probeer de vakken zeer regelmatig te studeren (ook als er geen toets is)	M	46,1	33,5	20,3	1637	n.s.
	V	44,4	35,9	19,7	2077	
Ook in het weekend steek ik wat tijd in mijn studie	M	31,3	33,5	35,2	1642	***
	V	24,9	32,9	42,1	2073	
Ik probeer altijd mijn best te doen voor de school	M	10,1	29,8	60,1	1636	***
	V	5,6	27,4	67,1	2074	

*** $p < 0,001$

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012).

voor de school en dat naar school gaan een zinvolle bezigheid is. Hoewel jongens en meisjes niet verschillen voor wat betreft het regelmatig opvolgen van de vakken, geven meisjes meer aan dan jongens dat ze altijd hun best doen op school en ook tijd steken in hun studie.

De frequenties voor de verschillende items van schoolse stimulatie laten tot slot zien dat jongens meer het gevoel hebben dan meisjes dat hun ouders hun studie belangrijk vinden. Zoals aangegeven, verschillen jongens en meisjes echter niet significant van elkaar voor wat betreft de somscore 'schoolse stimulatie'.

Tabel 6. Vergelijking frequentieverdeling schoolse stimulatie voor jongens (M) en meisjes (V) uit het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent.

		–	+/–	+	N	Sign.
Mijn ouders vinden het belangrijk dat ik goed mijn best doe op school	M	1,7	3,8	94,5	1645	n.s.
	V	1,3	2,7	95,9	2083	
Mijn ouders wijzen me vaak op het belang van studeren	M	3,5	9,8	86,6	1635	**
	V	5,3	11,9	82,7	2069	
Mijn ouders willen dat ik later doorstudeer	M	6,5	17,0	76,5	1632	*
	V	8,5	18,2	73,4	2066	
Mijn ouders proberen steeds naar het oudercontact te gaan	M	11,9	17,3	70,8	1641	*
	V	15,2	17,5	67,3	2069	
Als ik mijn secundaire school niet zou afmaken, zouden mijn ouders kwaad zijn	M	8,5	16,4	75,1	1637	*
	V	10,9	15,0	74,1	2070	
Mijn ouders proberen me steeds verder te helpen als ik met vragen zit over de leerstof	M	9,0	18,7	72,3	1643	n.s.
	V	9,2	18,9	71,8	2074	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012).

4.2 Genderverschillen in verschillende populatiegroepen

In het vorige deel gingen we na of er genderverschillen waren in onze totale steekproef. In een volgende stap wensen we na te gaan of deze genderverschillen variëren over de populatiegroepen heen. We onderzoeken daarbij met name of de verschillen tussen jongens en meisjes anders liggen naargelang het opleidingsniveau van hun ouders en de etniciteit van de jongeren. Uit onderzoek weten we immers dat de verschillen tussen jongens en meisjes in ervaringen en percepties soms meer uitgesproken zijn binnen bepaalde maatschappelijke groepen (Roggemans, 2012).

De onderstaande tabel presenteert de verschillen in scores tussen jongens en meisjes zowel voor de groep jongeren met minstens één hoogopgeleide ouder als voor de groep jongeren uit midden- of laaggeschoolde gezinnen. Opnieuw zijn er voor wat

betreft schoolse stimulatie geen significante verschillen op te merken. Zowel jongens en meisjes uit hooggeschoolde gezinnen als uit midden- en laaggeschoolde gezinnen weten zich in dezelfde mate gestimuleerd door hun ouders. Ook voor schoolwaardering en studeermotivatie zijn de resultaten voor de jongeren uit de hooggeschoolde gezinnen hetzelfde als voor jongeren uit midden- en laaggeschoolde gezinnen, zij het dat de verschillen voor beide groepen nu wel significant zijn. Of met andere woorden: meisjes zijn meer gemotiveerd voor hun studie en hechten meer belang aan de school dan jongens, of ze nu uit hoog-, midden- of laaggeschoolde gezinnen komen. Wat de relatie met leerkrachten betreft, zien we dat jongens en meisjes uit hooggeschoolde gezinnen eenzelfde positieve relatie rapporteren met de leerkrachten, terwijl we voor jongens en meisjes uit midden- en laaggeschoolde gezinnen wel een significant genderverschil opmerken: de jongens rapporteren een minder goede relatie met de leerkrachten dan de meisjes. Eenzelfde genderverschil vinden we ook terug bij het schoolwelbevinden. Waar jongens en meisjes uit hooggeschoolde gezinnen niet significant verschillend scoren op het vlak van tevredenheid met de lessen en de school, wijzen de cijfers voor jongeren uit de midden- en laaggeschoolde gezinnen wel op een significant lagere score voor jongens dan voor meisjes (respectievelijk 61,4 en 65,6 op 100).

Tabel 7. Genderverschillen in gezinnen met minstens een hooggeschoolde ouder tegenover genderverschillen in midden- of laaggeschoolde gezinnen.

		Gemiddelde		SE		N		Sign. (t)
		Jongen	*Meisje*	*Jongen*	*Meisje*	*Jongen*	*Meisje*	
Schoolwelbevinden	Hooggeschoold	65,9	67,3	16,9	17,0	772	864	n.s.
	Midden- of laaggeschoold	61,4	65,6	17,3	16,2	517	779	***
Relatie leerkrachten	Hooggeschoold	65,2	66,2	18,6	17,8	772	862	n.s.
	Midden- of laaggeschoold	62,6	65,1	18,1	17,4	516	785	*
Schoolwaardering	Hooggeschoold	71,5	74,4	14,0	14,3	772	859	***
	Midden- of laaggeschoold	69,2	72,6	15,0	14,0	510	774	***
Studeermotivatie	Hooggeschoold	55,1	60,3	20,1	19,9	773	862	***
	Midden- of laaggeschoold	52,9	57,0	19,2	19,3	505	778	***
Schoolse stimulatie	Hooggeschoold	80,4	80,6	15,4	14,0	763	860	n.s.
	Midden- of laaggeschoold	77,2	76,3	16,1	16,7	513	779	n.s.

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012).

In relatie tot de etniciteit van de jongeren brengen de analyses zowel bij de relatie met de leerkrachten als de schoolse stimulatie een genderverschil naar boven. De gemiddelde scores van meisjes en jongens van Belgische afkomst op de somschaal 'relatie met leerkrachten' is niet significant verschillend van elkaar (65,8 versus 65,6 op 100). Voor jongens en meisjes van niet-Belgische afkomst is dit verschil echter wel significant, waarbij meisjes hun relatie met leerkrachten iets positiever inschatten. Genderverschillen met betrekking tot de gepercipieerde relatie met leerkrachten spelen met andere woorden enkel in gezinnen van niet-Belgische afkomst. Voor schoolse stimulatie geldt het omgekeerde. Hier blijken er significante genderverschillen te spelen in gezinnen van Belgische afkomst – in afwijking van het algemene patroon (figuur 1) – waarbij meisjes een lagere schoolse stimulatie rapporteren dan jongens.

Tabel 8. Genderverschillen bij jongeren met beide ouders van Belgische afkomst tegenover genderverschillen bij jongeren met minstens een ouder van niet-Belgische afkomst.

		Gemiddelde		SE		N		Sign. (t)
		Jongen	*Meisje*	*Jongen*	*Meisje*	*Jongen*	*Meisje*	
Schoolbeleving	Belgisch	66,2	67,9	16,4	16,0	800	1064	*
	Niet-Belgisch	62,0	64,5	17,7	17,3	826	992	**
Relatie leerkrachten	Belgisch	65,8	65,6	17,0	16,5	799	1062	n.s.
	Niet-Belgisch	62,6	64,5	17,7	17,3	825	996	**
Schoolwaardering	Belgisch	69,7	71,8	14,1	13,2	795	1060	**
	Niet-Belgisch	70,0	74,4	16,8	15,1	822	984	***
Studeermotivatie	Belgisch	53,9	58,3	18,8	19,2	795	1058	***
	Niet-Belgisch	55,7	58,8	20,6	19,6	821	990	**
Schoolse stimulatie	Belgisch	78,2	75,7	14,5	15,0	790	1059	***
	Niet-Belgisch	79,4	79,9	17,3	16,9	828	992	n.s.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012).

4.3 Determinanten van de dimensies van schoolbeleving

In een volgende stap proberen we een antwoord te formuleren op de vraag in welke mate gender mee de verschillen in schoolbeleving verklaart wanneer ook andere verklaringen in beschouwing worden genomen. Hiertoe voeren we lineaire regressies uit voor de verschillende dimensies van schoolbeleving: schoolwelbevinden, relatie met leerkrachten, schoolwaardering, studeermotivatie en schoolse stimulatie. We maken vijf regressiemodellen waarbij telkens een van onze vijf dimensies van schoolbeleving fungeert als afhankelijke variabele. Als onafhankelijke variabelen nemen we zowel sociaal-demografische, gezins-, school- en persoonsgerelateerde variabelen mee. Als sociaal-demografi-

sche variabelen nemen we naast 'gender', ook 'leeftijd' en 'etniciteit' op. De variabele 'etniciteit' bestaat uit twee categorieën (Belgische afkomst en niet-Belgische afkomst) en is gemeten aan de hand van de afkomst van de ouder(s) van de respondent. De gezinsgerelateerde variabelen betreffen (1) het 'opleidingsniveau van de ouder(s)' waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen hooggeschoolde gezinnen (diploma hoger of universitair onderwijs) en midden/laaggeschoolde gezinnen, (2) 'subjectief inkomen' dat peilt naar de mate waarin jongeren vinden dat hun gezin rondkomt met het beschikbare inkomen (6-punts Likertschaal gaande van 'zeer gemakkelijk' naar 'zeer moeilijk') en (3) de 'responsiviteit van de moeder' en 'responsiviteit van de vader', allebei somschalen die peilen naar de mate waarin jongeren het gevoel hebben dat hun ouders betrokken zijn bij hun gevoelens, problemen en aspiraties (bv. mijn moeder weet precies wanneer ik het ergens moeilijk mee heb). De schoolgerelateerde variabelen verwijzen naar 'onderwijsvorm' (A-stroom versus B-stroom), 'ooit gebist' (bestaande uit twee categorieën: nooit gebist en ooit gebist) en 'B-attest', een dichotome variabele (ja-neen) die aangeeft of de respondent in zijn/haar schoolcarrière ooit al eens een B-attest kreeg.

Tabel 9. Verklarende factoren van (diverse dimensies van) schoolbeleving bij jongeren in het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent (ongestandaardiseerde coëfficiënten).

		School-welbevinden	Relatie met Leerkrachten	School-waardering	Studeer-motivatie	Schoolse stimulatie
Model 1	Intercept	62,371***	63,781***	68,094***	49,726***	80,235***
	Gender (ref.: jongen)	2,099**	0,878	2,786***	4,236***	-0,811
Model 2	Intercept	43,815***	47,871***	50,935***	36,092***	58,928***
	Gender (ref.: jongen)	2,398***	1,188	3,304***	4,539***	0,145
	Leeftijd	0,053	0,123	0,064	-0,405	-0,471**
	Hooggeschoolde ouder(s)	0,546	1,461	2,182***	0,908	3,928***
	Subjectief inkomen	1,125**	-0,083	0,376	0,291	1,344***
	Niet-Belgische afkomst	-2,794***	-0,778	2,577***	1,417	4,122***
	B-stroom	-2,616**	-0,530	-1,972**	-2,025*	-3,919***
	Gebist (in secundair)	-0,994	-1,995*	0,173	-3,380**	0,673
	B-attest	-1,552*	-1,006	-0,727	-3,659***	1,157
	Responsiviteit vader	0,071***	0,105***	0,060***	0,117***	0,060***
	Responsiviteit moeder	0,133***	0,108***	0,109***	0,174***	0,185***
	Samenvattende gegevens					
	N	2468	2467	2458	2468	2429
	Adjusted R^2					
	Model 1	0,003	0,000	0,009	0,011	0,000
	Model 2	0,087	0,060	0,082	0,133	0,178

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012).

Bij het analyseren van de regressiemodellen zijn we vooral geïnteresseerd in effecten van/op gender. We bouwen onze regressiemodellen dan ook stapsgewijs op. In het eerste model wordt alleen gender opgenomen als onafhankelijke variabele. Met het tweede model gaan we na of de gendereffecten verdwijnen na controle voor onze overige onafhankelijke variabelen.

Tabel 9 presenteert voor elk van de vijf dimensies de resultaten voor de uitgevoerde regressieanalyses. Voor het eerste model vinden we significante positieve effecten terug van gender bij het schoolwelbevinden, schoolwaardering en de studeermotivatie van leerlingen. Op schoolse stimulatie en de relatie met leerkrachten blijkt gender geen impact te hebben. We zien in model 2 dat de initieel vastgestelde gendereffecten overeind blijven na controle voor de andere variabelen. Dit wil zeggen dat gender het algemene schoolwelbevinden, de schoolwaardering en de studeermotivatie beïnvloedt, ongeacht de invloed van de andere factoren op deze dimensies van schoolbeleving.

4.4 Genderverschillen in de determinanten van schoolbeleving

In dit laatste deel wensen we na te gaan of de verschillende dimensies van schoolbeleving voorspeld worden door verschillende variabelen bij jongens en meisjes. Hiertoe hanteren we dezelfde regressiemodellen als hierboven maar voeren we de analyses afzonderlijk uit voor jongens en meisjes.

De afzonderlijke analyses voor schoolwelbevinden laten zien dat andere variabelen van invloed zijn bij jongens dan bij meisjes. Voor beide groepen speelt de responsiviteit van de moeder en vader een positieve rol. In het algemene model (zie tabel 9) vinden we terug dat het subjectieve inkomen een significant effect heeft op het schoolse welbevinden. De aparte modellen geven echter aan dat dit enkel geldt voor jongens. Ook wordt het opleidingsniveau van de ouders – wat in het algemene model niet significant was – marginaal significant bij de jongens. Deze resultaten zijn in overeenstemming met het relatief lagere schoolwelbevinden van jongens uit midden/laaggeschoolde gezinnen (waartoe ook veel gezinnen van niet-Belgische afkomst gerekend kunnen worden) (tabellen 9 en 10). Etniciteit en B-stroom blijken dan weer enkel een impact te hebben bij meisjes en niet bij jongens. Het al dan niet hebben van een B-attest geeft in de opgesplitste modellen niet langer een significant resultaat, noch voor jongens, noch voor meisjes.

Voor de relatie met de leerkrachten leveren de bijkomende analyses niet veel extra informatie op. Voor zowel jongens als meisjes wordt deze relatie positief beïnvloed door de responsiviteit van de moeder en de vader. Een jaar overgedaan hebben is, in tegenstelling tot in het algemene model, niet langer significant. Wel vinden we in de afzonderlijke modellen een significant effect voor etniciteit terug. Dit geldt echter enkel voor jongens (jongens van niet-Belgische afkomst schatten hun relatie met leerkrachten negatiever in dan jongens van Belgische afkomst).

Tabel 10. Verklarende factoren van (diverse dimensies van) schoolbeleving bij jongens en meisjes in het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent (ongestandaardiseerde coëfficiënten).

	Schoolwelbevinden		Relatie met leerkrachten		Schoolwaardering		Studeermotivatie		Schoolse stimulatie	
	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V
Intercept	40,622***	51,132***	49,901***	49,872***	58,695***	54,242***	43,058***	43,884***	64,175***	56,730***
Leeftijd	0,019	0,129	0,031	0,175	-0,269	0,325	-0,510	-0,325	-0,684**	-0,374
Hooggeschoolde ouder(s)	2,400*	-0,707	2,071	0,931	3,412***	1,201	1,360	0,557	3,371**	4,188***
Subjectief inkomen	2,192***	0,392	-0,033	-0,158	0,592	0,187	0,464	0,163	1,545**	1,119**
Ouder(s) van niet-Belgische afkomst	-1,645	-3,288***	-2,516*	0,408	2,116*	2,780***	2,959*	0,177	1,959*	5,628***
B-stroom	-2,132	-3,210**	-0,238	-0,523	0,142	-3,382***	0,374	-3,709**	-4,351***	-3,234***
Gebist (in secundair)	-1,562	-0,744	-1,913	-1,991	0,600	-0,311	-4,031*	-3,310*	0,661	0,585
B-attest	-1,326	-1,704	0,381	*-1,970*	-0,547	-0,783	-3,537*	-3,646**	3,495**	-0,364
Responsiviteit vader	0,062**	0,077***	0,105***	0,104***	0,030	0,077***	0,082**	0,137***	0,036	0,076***
Responsiviteit moeder	0,131***	0,137***	0,111***	0,107***	0,118***	0,105***	0,165***	0,181***	0,180***	0,193***
Samenvattende gegevens										
N	1032	1436	1030	1437	1030	1428	1033	1435	1010	1419
Adjusted R^2	0,092	0,082	0,058	0,059	0,059	0,088	0,102	0,141	0,137	0,214

*** p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001**

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012).

In het algemene model zien we met betrekking tot de schoolwaardering een significante samenhang met het opleidingsniveau van de ouders. Dit blijkt echter enkel een significante rol te spelen bij jongens (jongens met ten minste één hoogopgeleide ouder hechten meer belang aan de school dan jongens uit midden/laaggeschoolde gezinnen). Bij meisjes speelt het opleidingsniveau geen rol. Bij B-stroom en responsiviteit van de vader stellen we het tegenovergestelde vast. Beide variabelen blijken immers enkel significant te zijn voor meisjes, maar niet voor jongens. En ook de invloed van etniciteit blijkt een belangrijkere rol te spelen bij meisjes dan bij jongens.

In relatie tot studeermotivatie stellen we één zeer uitgesproken verschil vast tussen jongens en meisjes. Het effect van B-stroom op de academische motivatie van leerlingen is enkel terug te vinden voor meisjes. Daarnaast blijkt dat allochtone afkomst een (marginaal significant) positief effect heeft op studeermotivatie wanneer we enkel de jongens beschouwen. Verder zijn de effecten op studeermotivatie in het algemene model (gebist, B-attest, responsiviteit moeder en vader) eveneens significant in de aparte modellen.

Tot slot merken we interessante verschillen op voor wat betreft schoolse stimulatie. In het algemene model vinden we een effect van leeftijd terug. Dit effect geldt echter enkel voor jongens: hoe ouder jongens worden, hoe minder ze aangeven dat ze door thuis gestimuleerd worden. Bij meisjes speelt leeftijd geen rol. Ook het al dan niet hebben van een B-attest blijkt enkel significant te zijn voor jongens, terwijl de impact van de responsiviteit van de vader dan weer enkel opgaat voor meisjes. Hoewel dit in het algemene model niet significant blijkt te zijn, speelt voor jongens het al dan niet hebben van een B-attest een significante rol. Jongens met een B-attest scoren ook hoger op de schaal voor schoolse stimulatie. De overige vastgestelde effecten in het algemene model (opleidingsniveau ouders, subjectief inkomen, etniciteit, B-stroom en responsiviteit van de moeder), vinden we ook terug in de afzonderlijke analyses. Opvallend is wel het hoge effect van etniciteit bij meisjes. We zagen dit effect reeds weerspiegeld in de gemiddelde scores in tabel 8: terwijl in Belgische gezinnen meisjes een wat lagere schoolse stimulatie rapporteren dan jongens, is dit niet het geval in gezinnen van niet-Belgische afkomst: hier liggen de scores van de meisjes dicht bij die van de jongens.

5. Besluit

Deze bijdrage vertrok vanuit de nood aan meer onderzoek naar genderverschillen in relatie tot (determinanten van) de schoolbeleving van jongeren. In dit laatste deel vatten we de belangrijkste bevindingen nog even samen.

Over het algemeen vormen onze resultaten een bevestiging van andere studies die rapporteren dat jongens het op het vlak van schoolbeleving minder goed doen dan meis-

jes. Met uitzondering van schoolse stimulatie door de ouders scoorden meisjes voor de overige vier dimensies gemiddeld beter dan jongens, al bleek uit de regressieanalyse dat het geobserveerde verschil voor de relatie met leerkrachten niet veralgemeend kan worden. De percentages voor de afzonderlijke items leren ons dat deze verschillen vooral te maken hebben met het feit dat jongens wat minder plezier lijken te hebben in de vakken, zich minder au sérieux genomen voelen door de leerkrachten, de school als minder zinvol ervaren en aangeven zich minder in te zetten voor school. Ook Løhre, Lydersen & Vatten (2010) vonden dat het voor jongens enorm belangrijk is dat ze plezier hebben in hun schoolwerk en dat ze de noodzakelijke hulp krijgen van leerkrachten. Tegelijk is het opvallend dat jongens en meisjes wel in dezelfde mate twijfels uiten over het nut van huiswerk (respectievelijk 68,1 en 66,7% gaat niet akkoord of twijfelt bij de vraag of huiswerk nuttig is) en dat ongeveer evenveel meisjes als jongens akkoord gaan met de stelling dat ze zeer regelmatig studeren (ca. 20%). Deze resultaten doen ons vermoeden dat de genderverschillen inderdaad mogelijk te maken hebben met het feit dat meisjes zich beter kunnen vinden in/aanpassen aan de verwachtingen die vanuit de school aan leerlingen gesteld worden (cf. Randolph et al., 2010).

Naast een bevestiging van vroegere studies bracht ons onderzoek ook enkele nieuwe zaken aan het licht. Vooreerst vonden we dat gender een verschillende betekenis kan krijgen in verschillende populatiegroepen, of anderzijds dat achtergrond soms een verschillende betekenis krijgt afhankelijk van gender. Hier onthouden we vooral dat jongens met betrekking tot schoolwelbevinden en de relatie met leerkrachten weliswaar lager scoren dan meisjes, maar dat dit enkel opgaat voor jongeren uit midden/laaggeschoolde gezinnen. Het zijn met andere woorden voornamelijk jongens uit midden/laaggeschoolde gezinnen die zwakker scoren. Hetzelfde geldt voor jongens van niet-Belgische afkomst, zij het dat zij enkel significant lager scoren dan meisjes voor wat betreft de relatie met leerkrachten. Uit de regressieanalyses bleek voorts dat de scholingsgraad en de (gepercipieerde) financiële draagkracht van een gezin samenhangt met het schoolwelbevinden bij jongens, maar niet bij meisjes, en dat afkomst bij jongens de relatie met leerkrachten voorspelt terwijl dit niet zo is bij meisjes. Deze bevindingen lijken te wijzen op een zekere 'kwetsbaarheid' binnen het onderwijssysteem van vooral jongens uit maatschappelijk zwakkere gezinnen. Dit betekent dat het belangrijk is om binnen het onderzoek naar genderverschillen niet alleen te kijken naar jongens en meisjes als twee homogene groepen, maar om ook aandacht te hebben voor de diversiteit binnen deze twee groepen.

Zoals aangegeven, vonden we voor schoolse stimulatie geen effect van gender. Hierbij scoren zowel jongens als meisjes hoog (respectievelijk 78,7 en 77,7 op 100). Deze cijfers, evenals de bevindingen uit de algemene regressieanalyse, geven aan dat ouders het zowel bij hun dochter als bij hun zoon – tenminste vanuit de perceptie van de jongeren – belangrijk vinden om hen te stimuleren in hun (verdere) studie. Het idee dat de verklaring voor genderverschillen gezocht moet worden in verschillende verwachtingen van ouders (cfr. Palsdottir et al., 2010) wordt met andere woorden niet door onze data ondersteund. Ook de bevinding dat meisjes meer studiedruk ervaren dan jongens

(Bradt & Bouverne-De Bie, 2014) kan niet teruggebracht worden tot een verschil in de wijze waarop ouders hun dochters en zonen stimuleren in hun studies. De analyses laten bovendien zien dat schoolse stimulatie los staat van het opleidingsniveau van de ouders. In relatie tot etniciteit duiden onze analyses wel op een gendereffect, maar hier blijkt net dat jongens van Belgische afkomst iets meer het gevoel hebben dat ze aangemoedigd worden door hun ouders dan meisjes van Belgische afkomst. Meisjes van niet-Belgische afkomst worden daarentegen, afgaand op de antwoorden van de respondenten zelf, in dezelfde mate gestimuleerd in hun schoolloopbaan als mannelijke leeftijdsgenoten. Dit lijkt erop te wijzen dat niet-Belgische ouders in dezelfde mate hun kinderen stimuleren om (door) te studeren, of het nu zonen zijn of dochters. Tegelijk moeten we noteren dat net bij meisjes opvalt dat een niet-Belgische afkomst sterk negatief samenhangt met schoolwelbevinden.

Tot slot bracht dit hoofdstuk interessante genderverschillen aan het licht over de mate waarin (aspecten van) het eigen schooltraject samenhangen met de schoolbeleving. Een vaststelling is bijvoorbeeld dat bij meisjes het zitten in de B-stroom een sterk negatief effect heeft op hun schoolwaardering, studeermotivatie en schoolwelbevinden, terwijl dit voor jongens niet het geval is (de coëfficiënten zijn bij twee dimensies zelfs positief, al zijn deze resultaten niet significant). Meisjes uit de B-stroom hechten dus minder belang aan de school, voelen zich minder goed op school en zijn minder gemotiveerd om te studeren dan meisjes uit de A-stroom. Bij jongens speelt dan weer het feit dat ze ooit al eens een B-attest hebben gekregen een significante positieve rol in de schoolse stimulatie, terwijl dit resultaat bij meisjes niet significant is. Verder onderzoek moet uitwijzen hoe we deze negatievere schoolbeleving van meisjes uit de B-stroom kunnen begrijpen. Uit vorig onderzoek (Bradt & Bouverne-De Bie, 2013) weten we dat zelfbeeld sterk samenhangt met het schoolwelbevinden van jongeren. Bovendien vonden Vyverman & Vettenburg (2009) dat dit bij meisjes nog meer het geval is. Daarnaast heeft het bso jongens misschien meer te bieden dan meisjes wanneer je rekening houdt met de kracht van genderrolpatronen en het beperktere aanbod van 'vrouwelijke' studierichtingen. Mogelijk is de B-stroom voor veel meisjes geen positieve keuze geweest en ervaren meisjes het feit dat ze in de B-stroom zitten meer als een (persoonlijk) falen dan jongens.

Bij wijze van besluit kunnen we stellen dat onze bevindingen aangeven dat het binnen het onderzoek naar gender en schoolbeleving niet alleen belangrijk is om te kijken naar hoe het onderwijssysteem anders ervaren wordt door respectievelijk jongens en meisjes, maar om ook binnen deze twee groepen aandacht te hebben voor diversiteit in de maatschappelijke achtergrond en schooltrajecten van jongens en meisjes. Met name de relatie tussen de school en de leefwereld van niet alleen 'de jongens' (cf. Randolph et al., 2010), maar vooral de jongens uit gezinnen met een zwakkere positie in onze maatschappij, vragen onze aandacht. Ook roepen onze analyses verdere vragen op inzake de oriëntatie van meisjes naar de B-stroom en hun ervaringen binnen deze onderwijsvorm. Tot slot vallen de discrepanties op in de bevindingen voor enerzijds inzet, motivatie en/of schoolwaardering van sommige scholieren en hun ouders, en

anderzijds het schoolse welbevinden van deze scholieren. Het gaat hier met name om jongens en meisjes van allochtone afkomst.

Bibliografie

Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: a literature review. *Educational Research Review, 7*, 62-74.

Bradt, L., & Bouverne-De Bie, M. (2014). De schoolbeleving van jongeren in Vlaamse en grootstedelijke secundaire scholen. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers & B. Spruyt (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 3 en de JOP-schoolmonitor 2013* (pp. 40-67). Leuven: Acco.

Cardoen, D., Geinger, F., Bradt, L., & Van de Walle, T. (2013). Het academisch en arbeidsmarktgericht toekomstperspectief van Antwerpse en Gentse jongeren. Een kwestie van opvoedingsvaardigheden? In N. Vettenburg, M. Elchardus, J. Put & S. Pleysier (Eds.), *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent* (pp. 99-122). Leuven: Acco.

De Clerck, O., & Vettenburg, N. (2011). Het schoolwelbevinden in Brussel. In N. Vettenburg, M. Elchardus & J. Put (Eds.), *Jong in Brussel. Bevindingen uit de JOP-monitor Brussel* (pp. 69-106). Leuven: Acco.

Demanet, J., Vanderwegen, P., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2013). Unravelling gender composition effects on rule-breaking at school: a focus on study attitudes. *Gender and Education, 25*(4), 466-485.

Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies, 30*(2), 127-143.

Knuver, A.W.M., & Brandsma, H.P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement, 4*(3), 189-204.

Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L.J. (2010). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC Public Health*, *10*, 526.

Løhre, A., Moksnes, U.K., & Lillefjell, M. (2014). Gender differences in predictors of school well-being? *Health Education Journal, 73*(1), 90-100.

Martin, A.J. (2004). School motivation of boys and girls: differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology, 56*(3), 133-146.

Palsdottir, A., Asgeirsdottir, B.B., & Sigfusdottir, I D. (2012). Gender difference in wellbeing during school lessons among 10-12-year-old children: The importance of school subjects and student-teacher relationships. *Scandinavian Journal of Public Health, 40*, 605-613.

Randolph, J.J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Studies, 11*, 193-204.

Roggemans, L. (2012). *En ze leefden nog lang en gelukkig. De ideale levensloop van jongeren en hun verwachtingen voor de toekomst.* Doctoraal proefschrift. Vrije Universiteit Brussel: Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.

Rombauts, C. (2007). Graag naar school. Jongeren en schoolbeleving. In N. Vettenburg, M. Elchardus & L. Walgrave (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 1* (pp. 71-92). Leuven: LannooCampus.

Stevens, F., De Groof, S., & Burssens, D. (2006). Uit de school geklapt: een 9 voor effectiviteit, maar een 5 voor gelijkheid. Onderwijs in het jeugdonderzoek 2000-2005. In N. Vettenburg, M. Elchardus & L. Walgrave (Eds.), *Jongeren van nu en straks. Overzicht en synthese van recent jeugdonderzoek* (pp. 77-107). Leuven: LannooCampus.

Vandroogenbroeck, F. (2013). Aan motivatie geen gebrek. De academische motivatie en waardering voor de school bij autochtonen en allochtonen. In N. Vettenburg, M. Elchardus, J. Put

& S. Pleysier (Eds.), *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent* (pp. 79-97). Leuven: Acco.

Van Houtte, M. (2005). Global self-esteem in technical/vocational versus general secondary school tracks: a matter of gender? *Sex Roles, 53*(9/10), 753-761.

Van Landeghem, G., Van Damme, J., Opdenakker, M., De Fraine, B., & Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on noncognitive outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 13*(4), 429-451.

Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research, 83*, 447-463.

Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research, 85*, 279-291.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research, 59*(2), 203-228.

Vettenburg, N., & Brondeel, R. (2010). Het schoolwelbevinden van jongeren in Vlaanderen. In N. Vettenburg, J. Deklerck & J. Siongers (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 2* (pp. 59-78). Leuven: Acco.

Vettenburg, N., Cardoen, D, Van de Walle, T., & Brondeel, R. (2013). Het schoolwelbevinden in Antwerpen en Gent. In N. Vettenburg, M. Elchardus, J. Put & S. Pleysier (Eds.), *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent* (pp. 49-77). Leuven: Acco.

Vettenburg, N., Vyverman, V., & Brondeel, R. (2009). Het schoolwelbevinden in het secundair onderwijs. Diversiteit en beïnvloedende factoren. In N. Vettenburg, J. Deklerck, & J. Siongers (Eds.), *Jongeren binnenstebuiten. Thema's uit het jongerenleven onderzocht* (pp. 51-76). Leuven: Acco.

Vyverman, V., & Vettenburg, N. (2009). School well-being among young people: is it influenced by the parents' socio-economic background? *Educational Studies, 35*(2), 191-204.

Bijlagen

Tabel 11. Ladingen en betrouwbaarheid van de schaal 'schoolwelbevinden'.

Items	Ladingen
Ik zou graag van school veranderen	-0,737
Ik vind de meeste lessen te saai	-0,702
Over het algemeen heb ik plezier in mijn studie	0,685
Ik voel me ongelukkig op deze school	-0,668
Ik ben tevreden over mijn opleiding	0,635
De inhoud van de vakken valt mij tegen	-0,586
Eigenwaarde	2,97
Verklaarde variantie	45,0%
Cronbach α	0,75
N	3777

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012).

Tabel 12. Ladingen en betrouwbaarheid van de schaal 'relatie met de leerkracht'.

Items	Ladingen
De meeste leerkrachten zijn bereid om met mij te praten als mij iets niet bevalt	0,787
Ik ben tevreden over de contacten met de leerkrachten	0,767
Ik kan openlijk mijn mening geven, ook als die verschilt van die van de leerkrachten	0,735
Mijn leerkrachten nemen me niet au sérieux	-0,572
Eigenwaarde	2,07
Verklaarde variantie	51,9%
Cronbach α	0,68
N	3763

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012).

Tabel 13. Ladingen en betrouwbaarheid van de schaal 'schoolwaardering'.

Items	Ladingen
Naar school gaan is tijdverlies	-0,748
Ik vind de school nutteloos	-0,694
Studeren is voor losers	-0,680
Ik leer graag iets bij	0,641
Wil je later een interessante job, dan moet je hard werken op school	0,610
Ik vind het leuk om les te volgen	0,603
Ik vind huiswerk maken nuttig	0,601
Als je iets wil bereiken in het leven, moet je je best doen op school	0,589
Een mooie auto dwingt meer respect af dan een diploma	-0,535
Eigenwaarde	3,65
Verklaarde variantie	40,5%
Cronbach α	0,81
N	3742

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012).

Tabel 14. Ladingen en betrouwbaarheid van de schaal 'academische motivatie'.

Items	Ladingen
Ik ben gewoon hard te werken voor school	0,854
Ik zet mij volledig in voor mijn studie	0,839
Ik probeer altijd mijn best te doen voor de school	0,806
Ik probeer de vakken zeer regelmatig te studeren (ook als er geen toets is)	0,744
Ook in het weekend steek ik wat tijd in mijn studie	0,742
Eigenwaarde	3,19
Verklaarde variantie	63,7%
Cronbach α	0,85
N	3744

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012).

Tabel 15. Ladingen en betrouwbaarheid van de schaal 'schoolse stimulatie'.

Items	Ladingen
Mijn ouders wijzen me vaak op het belang van studeren	0,771
Mijn ouders vinden het belangrijk dat ik goed mijn best doe op school	0,750
Mijn ouders willen dat ik later doorstudeer	0,680
Mijn ouders proberen steeds naar het oudercontact te gaan	0,625
Mijn ouders proberen me steeds verder te helpen als ik met vragen zit over de leerstof	0,619
Als ik mijn secundaire school niet zou afmaken, zouden mijn ouders kwaad zijn	0,549
Eigenwaarde	2,70
Verklaarde variantie	44,9%
Cronbach α	0,73
N	3747

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012).

Tabel 16. Ladingen en betrouwbaarheid van de schaal 'negatief academisch en arbeidsmarktgericht toekomstperspectief' voor Gentse en Antwerpse 12- tot 18-jarigen.

Items	Ladingen
Ik zal nooit veel geld verdienen	0,785
De kans is groot dat ik later werkloos zal blijven	0,770
Het loont niet de moeite dat ik hard werk op school, ik krijg later toch nooit een goeie job	0,750
Ik denk niet dat ik later een goeie job vind	0,694
Mensen zoals ik mogen nog zo hun best doen, zij verliezen altijd	0,689
De kans dat ik kan doorstuderen is heel klein	0,624
Eigenwaarde	3,12
Verklaarde variantie	52,0%
Cronbach α	0,81
N	3723

Bron: JOP-monitor Antwerpen-Gent (2012).

Een moeizame start van de secundaire schoolloopbaan: de rol van genderidentiteit en schoolverbondenheid

Dimitri Van Maele, Ellen Huyge, Wendelien Vantieghem & Mieke Van Houtte

1. Introductie

Elk jaar maken duizenden jongeren de overstap van het basisonderwijs naar het eerste leerjaar van de middelbare school. Tijdens dat jaar volgen ze algemene basisvakken aangevuld met optievakken zoals moderne wetenschappen, artistieke vorming, Latijn, houtbewerking of sport. Deze optievakken zijn doorgaans een indicatie van het soort studierichting dat ze in de hogere graden van het secundair onderwijs wensen te volgen. Maar op het einde van dat eerste jaar wordt al een aanzienlijk deel van hen een halt toegeroepen: de middelbare school kent hen een B- of C-attest toe. Misschien hadden deze leerlingen het wel zien aankomen, of net niet. Wat de onderliggende redenen ook zijn, het uitgereikte attest houdt in dat de opties om hun verdere secundaire schooltraject uit te bouwen reeds na het eerste jaar ingeperkt worden. Een B-attest betekent dat ze toegelaten worden tot het tweede leerjaar, maar uitgesloten worden van bepaalde richtingen. Een heroriëntering is dan nodig. Indien ze echter een C-attest ontvangen, worden ze niet toegelaten tot het volgende leerjaar.

Scholen en leerkrachten reiken heroriënterings- of remediëringsattesten uit met de beste bedoelingen voor de leerlingen in kwestie. Toch lopen leerlingen die op het einde van hun eerste jaar secundair onderwijs een B- of C-attest ontvangen een risico om hun verdere secundaire schoolloopbaan op een niet-optimale wijze te doorlopen. Alhoewel er geen volledige consensus is (Allen et al., 2009), blijkt immers dat zittenblijven eerder negatieve effecten uitoefent op de latere schoolprestaties en de schoolloopbaan van jongeren (Goos et al., 2013; Juchtmans et al., 2011). Maar ook het B-attest heeft niet altijd de verhoopte positieve effecten. Een B-attest vergroot de kans dat de leerlingen in het zogenaamde watervalsysteem belanden (De Fraine, 2011), wat onder meer tot een lagere zelfwaardering en studiemotivatie kan leiden (Van Houtte et al., 2012; Van Praag, 2013).

In dit hoofdstuk is het echter geenszins onze bedoeling de wenselijkheid of het nut van het huidige attesteringsbeleid in het Vlaamse secundaire onderwijs onder de loep te nemen. Wel vertrekken we van het bestaande attesteringsbeleid en gaan we, in het licht van de genderkloof in het secundair onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs

en Vorming, 2013), na hoe jongens en meisjes verschillen in het al dan niet ontvangen van een B- of C-attest versus een A-attest. Specifiek onderzoeken we of jongens een moeizamere start van hun secundaire loopbaan ervaren dan meisjes omdat ze vaker een heroriënterings- of remediëringsattest krijgen na het eerste leerjaar op de middelbare school, controlerend voor andere leerlingenkenmerken. Daarnaast overstijgt dit hoofdstuk de analyse van de genderkloof louter in termen van geslacht. Jongens en meisjes worden namelijk ook gekenmerkt door een genderidentiteit. Deze geeft weer hoe mannelijk of vrouwelijk iemand zich voelt, gegeven de bestaande genderstereotypen in de samenleving (Tobin et al., 2010; Wood & Eagly, 2009). In dit hoofdstuk zullen we behalve geslachtsverschillen ook onderzoeken of jongens en meisjes die zichzelf als genderatypisch identificeren meer kans maken op een B- of C-attest dan leerlingen die zichzelf meer gendertypisch vinden. Bij het analyseren van een veronderstelde relatie tussen genderidentiteit en verkregen attest houden we bijkomend rekening met de mate waarin leerlingen zich verbonden voelen met hun school, omdat we menen dat genderatypische leerlingen zich misschien minder thuis zouden kunnen voelen op school.

2. De genderkloof in het secundair onderwijs

Sinds de jaren 1990 besteden onderzoekers in het Westen ruime aandacht aan de vaststelling dat jongens het op school minder goed doen dan meisjes. Meerdere studies stellen vast dat meisjes beter scoren dan jongens op verschillende onderwijsparameters: jongens moeten vaker een jaartje overdoen (Fergusson & Horwood, 1997), halen minder goede schoolresultaten (Duckworth & Seligman, 2006), stromen vaker ongekwalificeerd uit (Buchmann et al., 2008) en starten minder vaak studies in het hoger onderwijs (Van Woensel, 2007). Dergelijke bevindingen gelden algemeen genomen in westerse landen (Martínez et al., 2012).

Ook in het Vlaamse secundair onderwijs wordt een genderkloof vastgesteld (De Meyer et al., 2013; Van de Gaer et al., 2006, 2008). Zo verlaten jongens de schoolbanken vaker zonder diploma secundair onderwijs. Onderzoek toonde aan dat binnen de cohorte geboren in 1988, 50% van de jongens tegenover 65% van de meisjes in 2006 – het jaar waarin hun voltijdse leerplicht eindigde – een kwalificatie van het secundair onderwijs behaalde. Bij opvolging van deze cohorte tot 2010, hun 22ste levensjaar, bleek dat 84% jongens tegenover 91% meisjes de kwalificatie behaalde (Lamote et al., 2013). Daarnaast zit in de eerste graad van het gewone secundair onderwijs respectievelijk 75% van de jongens en 78% van de meisjes op leeftijd, daar waar de genderkloof op deze parameter groter is in de derde graad, namelijk slechts 59% van de jongens tegenover 69% van de meisjes zit dan op leeftijd (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013).

Het bovenstaande duidt niet enkel aan dat er sprake is van een genderkloof in het secundair onderwijs, de kloof wordt ook groter doorheen de verschillende jaren van de secundaire schoolloopbaan. Dit geldt in het bijzonder als men ‘op leeftijd zitten tijdens de secundaire schoolloopbaan’ beschouwt. Het is dan ook belangrijk om reeds

bij aanvang van het secundair onderwijs aandacht te besteden aan schoolse verschillen tussen jongens en meisjes en factoren die daartoe bijdragen. Daarom onderzoekt dit hoofdstuk of jongens een moeizamere start van hun secundaire schoolloopbaan kennen dan meisjes omdat ze vaker een heroriënterings- of remediëringsattest ontvangen in het eerste leerjaar.

3. Masculiniteitstheorie en populariteit

Regelmatig worden individuele kenmerken van jongens, zoals hun schoolse attitudes en gedrag, naar voren geschoven als factoren die bepalen waarom ze het niet goed doen op school. Aangezien de meeste onderzoekers onderschrijven dat intelligentie onvoldoende varieert tussen jongens en meisjes om verschillen in hun schoolprestaties te verklaren (Duckworth & Seligman, 2006; Fergusson & Horwood, 1997), worden non-cognitieve attitudes en vaardigheden vaak als verklaringen voor de genderkloof in het onderwijs aangehaald. Zo vertonen jongens vaker een negatieve houding tegenover school (Orr, 2011). Ze zijn minder gemotiveerd om te studeren en ze beschouwen onderwijs vaker als zinloos dan meisjes (Van Houtte, 2004; Van Houtte & Stevens, 2010). Jongens overschatten ook vaker hun eigen vaardigheden en schrijven hun successen eerder toe aan eigen talent dan aan hard werk (Cole et al., 1999). Dat ze vaker ongepast gedrag vertonen op school en in de klas wordt eveneens beschouwd als een aanleiding voor de genderkloof in het onderwijs (Younger et al., 1999).

Het onderzoek naar non-cognitieve kenmerken en gedragingen van leerlingen heeft een sterke bijdrage geleverd aan het inzicht in waarom jongens het doorgaans minder goed doen op school. Een belangrijke vraag is echter waarom jongens gemiddeld genomen minder gunstige attitudes en gedragingen vertonen op school dan meisjes. Theorieën omtrent masculiniteit kunnen hierop een antwoord bieden. Deze plaatsen het gedrag en de attitudes van jongens binnen het perspectief van de bredere samenleving waarin zij opgroeien, met name een samenleving die gekenmerkt wordt door een cultuur van masculiniteit en femininiteit (Messerschmidt, 2009; Schippers, 2007). Het concept 'hegemonische masculiniteit' neemt binnen deze theorieën een centrale plaats in. Dit verwijst naar de dominante vorm van masculiniteit die heerst binnen een bepaalde context en die als superieur wordt geacht binnen de gendercategorisatie (Connell, 1996). De hegemonische masculiniteit definieert zichzelf ten opzichte van die gendercategorieën die ze als ondergeschikt beschouwt, zoals alle vormen van femininiteit of ondergeschikte masculiniteitsvormen zoals homoseksualiteit (Epstein, 1997; Connell, 1996; Schippers, 2007).

De masculiniteitstheorie is bruikbaar om onderwijsverschillen tussen jongens en meisjes te begrijpen aangezien ze verduidelijkt hoe jongens beïnvloed worden door de dominante culturele visie op wat masculien gedrag inhoudt. Zelfbeschikking, het in vraag stellen van autoriteit, competitiviteit, assertiviteit, dominantie, onafhankelijkheid, heteroseksualiteit en antifemininiteit zijn kenmerken van de traditionele domi-

nante masculiniteit (Derks & Vermeersch, 2001; Orr, 2011). Omdat populariteit een van de belangrijkste doelen tijdens de adolescentie is (Coleman, 1961) zullen veel jongens aspecten van deze hegemonische masculiniteit onderschrijven en tonen in hun attitudes en gedrag, ook op school. Op deze manier streven veel jongens aanvaarding en waardering door hun leeftijdsgenoten na. De klasclown uithangen, het de leraar lastig maken, doen uitschijnen dat men niet studeert en schoolregels doorbreken worden dan strategieën om het eigen masculiene imago te onderstrepen en zo aan populariteit te winnen (Jackson, 2002; Warrington et al., 2000). Dit komt de relatie met leerkrachten niet onmiddellijk ten goede (Myhill & Jones, 2006; Van Maele & Van Houtte, 2014; Younger et al., 1999).

Bovendien wordt het instituut van de school vaak bestempeld als feminien (Heyder & Kessels, 2013). Men kan dit vooreerst bekijken vanuit het perspectief van de feminisering van het lerarenberoep. Er is echter onvoldoende empirisch bewijs om te stellen dat de prestaties van jongens zouden verbeteren mochten er meer mannelijke leerkrachten voor de klas staan (Driessen, 2007; Siongers, 2002). Een tweede perspectief bekijkt het feminiene karakter van de school vanuit het perspectief dat wat verwacht en beloond wordt op school hoofdzakelijk aansluit bij wat traditioneel als vrouwelijk wordt bestempeld (Heyder & Kessels, 2013) en bijgevolg niet aansluit bij de hegemonische masculiniteit. Dit leidt ertoe dat jongens zich vaker afzetten tegenover studeren dan meisjes, wat gezien wordt als een passieve en veeleer vrouwelijke activiteit (Epstein, 1998). Een belangrijke nuance daarbij is wel dat bepaalde masculiniteitskenmerken, zoals zelfvertrouwen of onafhankelijkheid, positief zijn voor de schoolloopbaan, daar waar andere kenmerken zoals arrogantie of agressiviteit eerder haaks staan op de verwachtingen op school (Heyder & Kessels, 2013). Toch speelt de genderstereotypering van het schoolinstituut een niet te onderschatten rol. Heyder & Kessels (2013) toonden bijvoorbeeld empirisch aan dat hoe sterker jongens de school als een feminien instituut typeerden en hoe meer negatieve masculiniteitskenmerken ze zichzelf toeschreven, hoe lager hun prestaties op taal waren.

De theorie van de hegemonische masculiniteit biedt dus een basis voor de verklaring waarom jongens het minder goed doen op school dan meisjes vanuit het idee dat jongens gesocialiseerd worden binnen een cultuur waarin kenmerken zoals dominantie, competitiviteit, onafhankelijkheid en antifemininiteit traditioneel beschouwd worden als centrale aspecten van mannelijkheid. In hun streven naar imago en populariteit trekken jongens deze masculiniteitsvormen vaak op een negatieve manier door in hun schoolse attitudes en gedragingen, en gaan ze zich afzetten tegen het schoolinstituut dat eerder als vrouwelijk bestempeld wordt. Masculiniteitstheorieën ondervinden echter ook kritiek in hun verklaring van de genderkloof in het onderwijs. Zo is er een gebrek aan aandacht voor femininiteit (Schippers, 2007), met als gevolg dat het presteren van meisjes onvoldoende betrokken wordt in theorie en empirie. Ook is het een post-hocverklaring voor het schools presteren van jongens die onvoldoende in staat is te voorspellen welke jongens het niet goed zullen doen op school (Vantieghem et al., 2014). Een benadering die aan deze beperkingen tegemoet kan komen, is de theorie rond genderidentiteit.

4. Genderidentiteit

Genderidentiteit is een individueel kenmerk dat de rol van zowel masculiniteit als femininiteit incorporeert. Genderidentiteit refereert aan de mate waarin iemand zichzelf mannelijk of vrouwelijk voelt binnen een gegeven samenleving, ongeacht het eigen geslacht (Tobin et al., 2010; Wood & Eagly, 2009). Het betreft een zelfevaluatie waarbij mensen hun eigen identiteit beoordelen op basis van hun attitudes, handelingen, persoonlijkheidskenmerken, interesses en uiterlijk. Enerzijds beïnvloedt het maatschappelijke ideaalbeeld van masculiniteit en femininiteit hoe mensen hun eigen genderidentiteit zien, anderzijds bepaalt genderidentiteit hoe mannen en vrouwen denken zich specifiek te moeten gedragen binnen bepaalde sociale contexten (Messerschmidt, 2009; Tobin et al., 2010). Genderidentiteit is een multidimensionaal en -factoriaal concept dat aangeeft dat hoe iemand zichzelf identificeert, verschilt van individu tot individu en bovendien afhankelijk is van een specifieke sociale context (Egan & Perry, 2001; Tobin et al., 2010), zoals de thuisomgeving, de sportvereniging, de werkplaats of de school. Het proces van genderidentiteitsvorming gebeurt dus steeds aan de hand van een individuele vergelijking van de eigen persoon met de heersende cultuur omtrent mannelijkheid en vrouwelijkheid binnen de samenleving. Om het met een cliché te stellen: een meisje dat interesse heeft in mode en ballet zal zich gemiddeld genomen als typisch vrouwelijker identificeren dan een meisje dat liever voetbalt.

De theorie rond genderidentiteit bouwt voort op de masculiniteitstheorie door concepten van het groepsniveau naar het individuele niveau over te dragen (Vantieghem et al., 2014). Empirisch onderzoek naar de rol van genderidentiteit in het onderwijs staat echter nog in de kinderschoenen. Leaper & Van (2008) constateerden bijvoorbeeld dat Amerikaanse mannelijke universiteitsstudenten die zichzelf als gendertypisch identificeerden meer persoonlijke doeltreffendheid ervoeren en vaker voor gendertypische richtingen zoals wiskunde of ingenieurswetenschappen kozen. Patterson & Pahlke (2011) vonden geen invloed van genderidentiteit op schoolprestaties van 10- tot 13-jarige meisjes. Heyder & Kessels (2013) constateerden dan weer een significante invloed van masculiniteitspercepties op de taalprestaties van 14-jarige jongens, maar niet op wiskunde. Op de prestaties van meisjes werden geen effecten vastgesteld, wat weleens zou kunnen samenhangen met het feit dat enkel masculiene kenmerken van genderidentiteit in hun studie werden geanalyseerd. Het feit dat zowel jongens als meisjes betrokken werden in de studie van Heyder & Kessels is echter op zich al origineel, aangezien studies die aandacht hebben voor genderidentiteit al te vaak ofwel enkel jongens ofwel enkel meisjes bestuderen.

Het is dan ook aan te raden om de geslachtsdichotomie te overstijgen in het onderzoek naar de onderwijsverschillen tussen jongens en meisjes. Verschillen jongens en meisjes die zichzelf als gendertypisch beschrijven van die jongens en meisjes die zichzelf eerder als genderatypisch identificeren op het vlak van attitudes, gedrag en prestaties op school? Eerder dan blind te focussen op geslachtsverschillen in het onderwijs spelen er misschien wel genderprocessen die al dan niet geslachtsverschillen overstijgen. We willen daarom nagaan of jongens en meisjes die zichzelf als genderatypisch

identificeren meer kans maken een heroriënterings- of remediëringsattest te krijgen na het eerste jaar secundair onderwijs. Een aspect dat hierbij mogelijk een rol speelt, lijkt ons de mate waarin leerlingen zich verbonden voelen met hun school.

5. De rol van schoolverbondenheid

De betrokkenheid van leerlingen bij hun school uit zich zowel gedragsmatig (bv. participeren aan klassikale discussies), cognitief (bv. doelen nastreven in functie van het beheersen van de leerstof) als emotioneel (bv. zich thuis voelen op school) (Fredricks et al., 2004). De mate waarin een leerling zich verbonden voelt met haar/zijn school refereert aan de emotionele component van het concept leerlingenbetrokkenheid. Het weerspiegelt de mate waarin een leerling zich aanvaard en gesteund voelt door medeleerlingen en leerkrachten op school (Wang et al., 2011). Onderzoek is eenduidig over de positieve invloed van een sterke schoolverbondenheid op het leren van leerlingen. Leerlingen die zich sterk verbonden voelen met hun school vertonen een betere motivatie op school, minder kans op ongepast gedrag, een positievere houding ten opzichte van school en betere schoolprestaties (Voelkl, 1997; Wang et al., 2011).

Zoals hierboven reeds werd beschreven, scoren jongens doorgaans minder goed op schoolattitudes dan meisjes. Het mag dan ook niet verwonderen dat de meeste studies concluderen dat jongens gemiddeld genomen een lagere schoolverbondenheid kennen dan meisjes (Voelkl, 1997; Wang et al., 2011). In deze studie wensen wij echter de geslachtsdichotomie te overstijgen. Het is immers aannemelijk dat leerlingen die zichzelf als genderatypisch identificeren zich minder verbonden zullen voelen met hun school dan leerlingen die van zichzelf vinden meer gendertypisch te zijn. Jongeren worden gesocialiseerd in een samenleving die dominante aspecten van zowel mannelijkheid als vrouwelijkheid uitdraagt (Schippers, 2007). Leerlingen die zichzelf als genderatypisch identificeren, doen dit omdat ze menen dat hun eigen genderidentiteit niet of in beperkte mate overeenstemt met de dominante genderstereotypen. De meeste jongeren identificeren zich echter doorgaans met de dominante cultuur omtrent mannelijkheid/vrouwelijkheid (Messerschmidt, 2009). Dit kan ertoe leiden dat jongens en meisjes die zichzelf als genderatypisch beschouwen zich minder sterk verbonden voelen met hun leeftijdsgenoten (op school). Dan kan sociale integratie op school moeilijker realiseerbaar worden voor die jongens/meisjes die van zichzelf vinden dat hun gedachten, gedrag en/of interesses verschillen van die van het merendeel van de andere jongens/meisjes op school. Bovendien blijkt uit etnografische studies dat scholen vaak heel gendernormatieve omgevingen zijn. Leerlingen die gedrag stellen dat niet voldoet aan de heersende gendernormen worden vaak gepest of belachelijk gemaakt door leeftijdsgenoten of zelfs door leerkrachten (Epstein, 1997). Dit zou kunnen uitmonden in een gevoel zich minder thuis te voelen op school. Een lagere schoolverbondenheid is, zoals gesteld, niet bevorderlijk voor de schoolprestaties. Het is dan ook de vraag of een lage

schoolverbondenheid als gevolg van de perceptie van genderatypicaliteit de veronderstelde relatie tussen genderidentiteit en het bekomen attest beïnvloedt.

6. Methodologie

6.1 Data

De gegevens voor deze studie maken deel uit van het project 'Onderwijzen in het bed van Procrustes' (www.procrustes.be). Drie disproportioneel gestratificeerde steekproeven van telkens 63 scholen uit de populatie van Vlaamse schoolvestigingen die de eerste graad secundair onderwijs aanbieden, vormden het vertrekpunt voor de dataverzameling. Per steekproef waren de scholen representatief verdeeld qua geografische spreiding over het bevoegdheidsgebied van de Vlaamse Gemeenschap, stedelijke versus plattelandsligging en onderwijsnet. Voor elke combinatie van steekproefkenmerken (bv. een officiële school in stedelijk gebied in de provincie West-Vlaanderen) werd aan scholen gevraagd te participeren. Indien een school weigerde, werd een school met gelijkaardige steekproefkenmerken uit de tweede steekproef gecontacteerd, indien nodig uit de derde steekproef. Bij aanvang van de dataverzameling hadden 59 scholen toegestemd om deel te nemen aan het onderzoek. Om dit aantal te bereiken dienden 124 scholen gecontacteerd te worden. Een responsgraad van 47,6% dus, wat een degelijk resultaat is gezien de overbevraging van scholen tot deelname aan onderzoek.

Alle eerstejaars van de deelnemende scholen vulden in de periode september tot november van het schooljaar 2012-2013 een schriftelijke vragenlijst in op school onder begeleiding van één of meerdere onderzoekers. Leerlingen die op het moment van de bevraging afwezig waren op school, bijvoorbeeld door ziekte, vulden geen vragenlijst in. Uiteindelijk werden gegevens verzameld van 6380 leerlingen (responsgraad: 96,7%). Er werd hoofdzakelijk naar informatie over hun socio-demografische achtergrond en hun school- en genderattitudes gevraagd. Tijdens de maanden april en mei van hetzelfde schooljaar trok het onderzoeksteam opnieuw naar de scholen om de leerlingen een gelijkaardige vragenlijst te laten invullen onder dezelfde begeleiding als tijdens de eerste meting. Bij de tweede meting namen 58 scholen deel aan het onderzoek en deze leverden gegevens op van 6234 leerlingen. Gegevens van 5939 leerlingen konden worden gekoppeld aan leerlingengegevens uit de eerste meting. Dit komt neer op een uitval van 6,9%. Deze uitval is gerelateerd aan het feit dat leerlingen in de loop van het schooljaar van school veranderden of afwezig waren tijdens de tweede bevraging, bijvoorbeeld door ziekte. De deelnemende scholen werd eveneens gevraagd om informatie te verschaffen over de uitgereikte oriënteringsattesten op het einde van het schooljaar 2012-2013. Van de 58 betrokken scholen zijn drie scholen niet tegemoetgekomen aan deze vraag. Van 5830 van de 6380 leerlingen die participeerden aan de eerste meting werd uiteindelijk het oriënteringsattest ontvangen (91,4%).

6.2 **Onderzoeksdesign**

Deze studie wil een antwoord bieden op de volgende onderzoeksvragen: (1) Is er een samenhang tussen het geslacht van leerlingen en het verkregen attest op het einde van het eerste jaar secundair onderwijs? (2) Hangt de mate waarin leerlingen zichzelf als gendertypisch identificeren samen met het attest dat verkregen wordt? (3) Speelt de mate van schoolverbondenheid een rol in de verklaring van een eventuele relatie tussen gendertypicaliteit en het ontvangen attest?

Om deze vragen te beantwoorden wordt gestart met een vergelijking tussen jongens en meisjes van het toegekende attest (via een X^2-toets en Cramers' V-toets), gendertypicaliteit en schoolverbondenheid (via t-toetsen). Vervolgens maken we gebruik van een multinomiale logistische multilevelanalyse om de kans te onderzoeken dat leerlingen eerder een B- of C-attest dan een A-attest krijgen. Een multilevelanalyse houdt rekening met het feit dat de data van leerlingen geclusterd zijn binnen scholen. Hiervoor wordt gebruikgemaakt van het softwareprogramma MLwiN (Rasbash et al., 2012). Omdat de afhankelijke variabele – het ontvangen oriënteringsattest – een nominale variabele is met drie categorieën (A-, B- of C-attest), wordt een multinomiale logistische regressie toegepast (Van Rossem, 2010). Daarbij wordt het ontvangen van een A-attest als referentiecategorie gekozen en worden de categorieën B- en C-attest telkens afgezet ten opzichte van de referentiecategorie. Aan de hand van deze techniek gaan we na wat de kansenverhouding is om respectievelijk een B- of C-attest te ontvangen in vergelijking tot een A-attest. In deze analyses beschouwen we individuele leerlingenkenmerken. In functie van de onderzoeksvragen staan het geslacht, de gendertypicaliteit en de schoolverbondenheid van leerlingen centraal. Bijkomend controleren we voor algemene achtergrondkenmerken van leerlingen die op basis van voorgaand onderzoek beschouwd worden als belangrijke voorspellers van hun prestaties en schoolloopbaan: de socio-economische en etnische achtergrond van een leerling, de onderwijsvorm waaraan een leerling participeert, reeds opgelopen schoolachterstand en ook initiële bekwaamheid (zie noot bij tabel 3) (zie o.a. Demanet & Van Houtte, 2013; De Meyer et al., 2013). Met uitzondering van schoolverbondenheid werden de leerlingenkenmerken gemeten bij het begin van het schooljaar 2012-2013. Schoolverbondenheid werd gemeten op het einde van dat schooljaar omdat leerlingen dan een beter beeld hebben over hoe thuis ze zich voelen op school dan bij aanvang van het schooljaar.

In een eerste model onderzoeken we de rol van de socio-demografische achtergrond van leerlingen. In een volgende stap wordt de gepercipieerde genderidentiteit aan het model toegevoegd. In een laatste stap wordt rekening gehouden met schoolverbondenheid. In elk multinomiaal multilevelmodel worden enkel die cases in rekening gebracht die respons hebben op zowel de afhankelijke als onafhankelijke variabelen (listwise verwijdering van ontbrekende waarden). Om de resultaten makkelijker te kunnen interpreteren, wordt het antilogaritme van de geschatte logistische multilevelcoëfficiënten weergegeven (ε^{β}). Op die manier bekomen we de kansenverhouding om respectievelijk een B- of C-attest te ontvangen in plaats van een A-attest voor één eenheid verandering in de onafhankelijke variabele, controlerend voor de andere onafhankelijke variabelen

in het model. Indien deze waarde kleiner (groter) is dan 1, dan betekent dit dat de kansenverhouding om respectievelijk een B- of C-attest te ontvangen eerder dan een A-attest daalt (stijgt) als de waarde op de onafhankelijke variabele met één eenheid toeneemt, controlerend voor de andere onafhankelijke variabelen in het model.

6.3 **Variabelen**

Attest. De afhankelijke variabele is het oriënteringsattest dat de leerling behaalde op het einde van het schooljaar. Ruim 90% van de leerlingen behaalde een A-attest op het einde van het eerste middelbaar, 6,6% van hen een B-attest en 2% een C-attest (zie tabel 1).

Geslacht. Jongens kregen de score 0 op deze dichotome variabele, meisjes de score 1. 53,8% van de 6380 leerlingen zijn jongens.

Genderidentiteit werd gemeten aan de hand van de 'gendertypicaliteitschaal' van de *self-concept*-vragenlijst opgesteld door Egan & Perry (2001). Deze schaal geeft weer hoe typisch jongens en meisjes zich voelen binnen hun eigen geslachtscategorie. Jongens en meisjes gaven antwoord op zes items die refereren aan respectievelijk andere jongens en meisjes (voorbeelditems: Ik heb het gevoel dat de dingen die ik in mijn vrije tijd graag doe gelijkaardig zijn aan die van de meeste meisjes/jongens. Ik denk dat ik een goed voorbeeld ben van een – typisch(e) – meisje/jongen). De items werden gescoord van 'helemaal niet akkoord' (0) tot 'helemaal akkoord' (4). Genderatypische jongens/meisjes scoren laag op deze schaal omdat ze het gevoel hebben af te wijken van wat doorgaans binnen hun geslachtscategorie verwacht wordt. Het betreft hier een identificatieschaal, waarbij onderzoekers op voorhand geen definitie of beeld opdringen over masculiniteit en femininiteit aan de respondenten. Uit langlopend onderzoek bleek immers dat genderidentiteit niet correct afgeleid kan worden op basis van de score op één onderliggende dimensie (Constantinople, 1973; Tobin et al., 2010). Meetinstrumenten die zich baseren op 'objectief waarneembare' persoonlijkheidskenmerken of beroepsinteresses zijn veelal beïnvloed door heersende culturele stereotypes die sterk plaats- en tijdsgebonden zijn (Constantinople, 1973). Zulke instrumenten slagen er niet in om de abstracte realiteit van mannelijkheid, vrouwelijkheid of genderidentiteit te bevatten (Spence, 1984) en komen ook zelden overeen met de ervaren genderidentiteit van een respondent (Egan & Perry, 2001; Tobin et al., 2010). Sinds eind jaren 1990 heerst daarom de consensus dat genderidentiteit het best vastgesteld wordt aan de hand van een identificatie-instrument dat rekening kan houden met het idiosyncratische karakter van genderidentiteit. Een nadeel is dat deze maat geen zicht biedt op de onderliggende reden(en) waarom jongens en meisjes zich al dan niet als genderatypisch identificeren. Jongens scoorden gemiddeld 2,53 (S.A. = 0,68; N = 3379) op gendertypicaliteit en meisjes 2,40 (S.A. = 0,68; N = 2905). De schaalbetrouwbaarheid voor zowel jongens als meisjes is goed met respectievelijk een Cronbach's α van 0,75 en 0,79.

Schoolverbondenheid werd gemeten aan de hand van een vijfpunten schaal (0-4) die drie items omvat zoals 'Over het algemeen voel ik me als een echt deel van deze

school' (Wang et al., 2011). Een hogere score op de items vertoont een hogere mate aan schoolverbondenheid. De aangemaakte schaal heeft een Cronbach's α van 0,77. Leerlingen scoorden gemiddeld 2,97 op schoolverbondenheid (S.A. = 0,69; N = 5890).

Tabel 1. Beschrijvende statistieken (N = 6380).

	Aantal	%	Gemiddelde	Standaardafwijking
Attest	5830			
A-attest	5325	91,3%		
B-attest	387	6,6%		
C-attest	118	2,0%		
Geslacht	6380			
Jongens	3435	53,8%		
Meisjes	2945	46,2%		
Etniciteit	6170			
Migratieachtergrond	1241	20,1%		
Geen migratieachtergrond	4929	79,9%		
Schoolachterstand	6367			
Neen	4982	78,2%		
Ja	1385	21,8%		
Onderwijsvorm	6380			
A-stroom	5633	88,3%		
B-stroom	747	11,7%		
Socio-economische status	6194		5,04	1,87
Gendertypicaliteit	6284		2,47	0,68
Schoolverbondenheid	5890		2,97	0,69

De *socio-economische status* (SES) van de leerlingen werd gebaseerd op het beroep van de ouders. Leerlingen werd gevraagd om het huidige of laatste beroep van beide ouders te noteren. Waar deze informatie voorhanden was (> 80% van de cases), werd de respons van een ouder op dezelfde vraag mee in rekening genomen. Deze werkwijze is een internationaal vaak gehanteerde methode binnen onderwijsonderzoek (Sirin, 2005). Bovendien zijn jongeren vaak beter op de hoogte van het beroep dan van de opleiding van hun ouders. Daarnaast weerspiegelt het beroep doorgaans ook het inkomen, de vereiste opleiding en het prestige (Sirin, 2005). Vertrekkend van de EGP beroepsprestigeclassificatie (Erikson & Goldthorpe, 2002), kregen beide ouders een score tussen 1 (ongeschoolde handenarbeid) tot 8 (vrije beroepen, professionals en

managers) toegekend. De SES-achtergrond van de leerling werd vervolgens berekend op basis van de hoogste SES-score van beide ouders. De leerlingen hadden een gemiddelde SES-score van 5,04 (S.A. = 1,87; N = 6194) (zie tabel 1).

De *etnische achtergrond* van de leerlingen werd gedichotomiseerd aan de hand van het geboorteland van de grootmoeder langs moederszijde. Indien dit een niet-West-Europese geboorteplaats betrof, kregen de leerlingen een score 1 die aangeeft dat ze een migratieachtergrond hebben. Volgens deze benadering heeft 20,1% van de leerlingen in deze steekproef een migratieachtergrond (N = 6170).

Schoolachterstand. We houden verder rekening met het feit of leerlingen op het moment van de eerste bevraging nog op leeftijd zaten of reeds een achterstand binnen hun schooltraject hadden opgelopen (ouder dan 12 jaar). De gemiddelde leeftijd in deze steekproef was 12,23 jaar (S.A. 0,51; N = 6367). Een dichotome variabele maakt een onderscheid tussen leerlingen die een standaardtraject hebben of hierop voorlopen (score 0) en zij die reeds een schoolachterstand opgelopen hadden (score 1). 78,2% van de leerlingen zat op leeftijd (zie tabel 1).

Onderwijsvorm. We controleerden ten slotte ook of leerlingen in de A- of B-stroom zitten van het eerste jaar secundair onderwijs. Een totaal van 747 leerlingen (11,7%) volgt les in de B-stroom.

7. Resultaten

Jongens en meisjes verschillen significant van elkaar op het vlak van het attest dat ze na het eerste jaar secundair onderwijs ontvangen (tabel 2). Alhoewel de verschillen niet bijzonder groot zijn, valt vooral op dat het percentage jongens dat een C-attest krijgt (2,5%) groter is dan bij de meisjes (1,4%) ($p < 0,05$). Deze cijfers liggen in lijn met die van de Vlaamse Onderwijsstatistieken (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Ook met betrekking tot de andere centrale variabelen in de studie treden significante geslachtsverschillen op. Jongens scoren gemiddeld iets sterker op de gendertypicaliteitschaal dan meisjes. Jongens identificeren zichzelf doorgaans dus iets sterker met de 'typische' jongen dan meisjes zich met het 'typische' meisje identificeren. Qua schoolverbondenheid treedt er, zoals verwacht, een significant verschil op, in de zin dat jongens aangeven zich minder met hun school verbonden te voelen dan meisjes (tabel 2). Een van de centrale veronderstellingen waarvan deze studie vertrok, is het idee dat leerlingen die zichzelf als genderatypisch identificeren zich minder verbonden zouden voelen met hun school dan leerlingen die zichzelf als meer gendertypisch beschouwen. De matig positieve correlatie tussen gendertypicaliteit en schoolverbondenheid onderschrijft deze veronderstelling ($r = 0,171$, $p < 0,001$, $N = 5811$).

Tabel 2. Geslachtsverschillen in attest, gendertypicaliteit en schoolverbondenheid.

	Meisjes			Jongens			
	N	%	Gemiddelde	N	%	Gemiddelde	
Attest							$X^2 = 8,39$*
							Cramers' V = 0,038*
A-attest	2520	91,8%		2805	90,9%		
B-attest	184	6,7%		203	6,6%		
C-attest	40	1,4%		78	2,5%		
Gendertypicaliteit	2905		2,40	3379		2,53	t = 7,45***
Schoolverbondenheid	2751		3,04	3139		2,91	t = -7,12***

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Tabel 3. De kansenverhouding (ε^{β}) om respectievelijk een B- of C-attest te verkrijgen versus een A-attest op basis van multinomiale logistische multilevelanalyse.

	Model 1		Model 2		Model 3	
	B- vs. A-attest	C- vs. A-attest	B- vs. A-attest	C- vs. A-attest	B- vs. A-attest	C- vs. A-attest
Constante	0,041***	0,007***	0,041***	0,008***	0,037***	0,005***
Geslacht (*Meisje* = 1)	0,979	0,498**	0,962	0,391***	1,012	0,450*
Etniciteit (*Migratieachtergrond* = 1)	1,567**	1,855*	1,554**	1,774*	1,540**	2,622*
Onderwijsvorm (*B-stroom* = 1)	0,016***	0,583	0,016***	0,607	0,017***	0,370*
Schoolachterstand (*Ja* = 1)	2,069***	3,459***	2,050***	3,059***	2,056***	1,943*
Socio-economische status	0,815***	0,771***	0,815***	0,755***	0,814***	0,801**
Gendertypicaliteit			0,899	0,674*	0,987	0,712
Schoolverbondenheid					0,651***	0,531***
Aantal scholen	55		55		55	
Aantal leerlingen	5513		5447		5171	

Opmerkingen: Dezelfde resultaten worden eveneens bekomen indien wordt gecontroleerd voor de scores van leerlingen op een toets begrijpend lezen (CITO-groep 8; N = 5749) en wiskunde (Dudal-toets wiskunde midden 6; N = 5982) die ze aflegden tijdens het eerste trimester van het eerste jaar secundair onderwijs. Deze resultaten worden echter niet weergegeven omdat de uitval in de analyses op het aantal cases met een C-attest 50% bedroeg in model 3.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

In tabel 3 worden de resultaten van de multinomiale logistische multilevelanalyse gepresenteerd. Model 1 brengt de socio-demografische kenmerken van leerlingen in rekening.

Deze stap toont aan dat er een geslachtsverschil optreedt naargelang het type attest dat onderzocht wordt. Het geslacht van leerlingen associeert dan wel niet significant met de kansenverhouding om een B-attest in plaats van een A-attest krijgen, maar wel met deze om een C-attest te krijgen. Jongens mogen dan niet meer kans lopen op een B-attest dan meisjes, het valt op dat ze significant meer kans lopen dan meisjes om een C-attest te krijgen. Controlerend voor de andere onafhankelijke variabelen in dit model zijn er voor elke 1000 jongens die een C-attest ontvangen slechts 498 meisjes die een C-attest krijgen ($p < 0{,}001$). Ook wat de invloed van andere achtergrondkenmerken van leerlingen betreft, treden duidelijk significante verschillen op in de kansenverhouding om een B- of C-attest te krijgen versus een A-attest (tabel 3, model 1). Zowel leerlingen met een migratieachtergrond als leerlingen die in het eerste jaar secundair onderwijs achter zitten op hun leeftijdsgenoten lopen meer kans een B- of C-attest te krijgen. Bovendien bestaat ook een duidelijk significant effect van de SES-achtergrond van leerlingen. Hoe hoger de SES-achtergrond van leerlingen, hoe lager de kans is op een B- of C-attest. Dit blijft overeind indien gecontroleerd wordt voor initiële bekwaamheid qua wiskundekennis en begrijpend lezen (zie noot bij tabel 3). Daarnaast toont dit model aan dat er geen significant verschil optreedt tussen leerlingen in de A- en B-stroom in de kansenverhouding om een C- versus een A-attest te krijgen. In de B-stroom lopen leerlingen logischerwijze wel minder kans een B-attest te krijgen dan leerlingen in de A-stroom.

In model 2 wordt bijkomstig rekening gehouden met de gendertypicaliteit van leerlingen. De effecten van de onafhankelijke variabelen uit model 1 blijven redelijk stabiel na het toevoegen van deze variabele. De variabele gendertypicaliteit vertoont een significante relatie met de kansenverhouding om een C-attest in plaats van een A-attest te krijgen ($p < 0{,}05$), maar niet voor een B-attest (tabel 3, model 2). Leerlingen die zichzelf als genderatypisch beschouwen, lopen dus meer kans een C-attest te krijgen dan leerlingen die zich als meer gendertypisch identificeren, ongeacht hun geslacht.

In model 3, ten slotte, wordt rekening gehouden met de mate waarin leerlingen zich verbonden voelen met hun school. Deze variabele heeft een duidelijk significante invloed op de kansenverhouding om een B- of C-attest te krijgen, eerder dan een A-attest ($p < 0{,}001$). Hoe minder leerlingen zich verbonden voelen met hun school, hoe meer kans ze lopen een B- of C-attest te krijgen. In dit model valt op dat de significante invloed van gendertypicaliteit op de kansenverhouding om een C-attest in plaats van een A-attest te krijgen verdwijnt (tabel 3, model 3). Deze bevinding suggereert dat genderatypische leerlingen meer kans hebben om een C-attest te krijgen omdat zij zich minder verbonden voelen met hun school dan meer gendertypische leerlingen, controlerend voor de socio-demografische achtergrond van de leerlingen.

8. Discussie

Voor het merendeel van de jongeren die jaarlijks het secundair onderwijs aanvatten, verloopt het eerste leerjaar relatief vlot. Op het einde van het schooljaar ontvangen ze

een A-attest dat hen toelaat het tweede leerjaar te starten in een studierichting naar keuze. Een beperkt aandeel van deze jongeren krijgt na het eerste jaar echter een heroriënterings- of remediëringsattest. Wat de onderliggende redenen hiervoor ook zijn, leerlingen die een B- of C-attest ontvangen, hebben na hun eerste jaar veel minder keuze in hoe ze hun verdere traject in het secundair onderwijs kunnen uitbouwen. Los van het feit of het uitreiken van een B- of C-attest de aangewezen optie is, kennen leerlingen die zo'n attest ontvangen na het eerste jaar een moeizame start van hun secundaire schoolloopbaan. In het licht van de genderkloof in het secundair onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013) schenken we daarom specifiek aandacht aan hoe jongens en meisjes verschillen in het al dan niet ontvangen van een B- of C-attest versus een A-attest.

Dit hoofdstuk gaat ook een stap verder dan enkel het analyseren van de genderkloof in het onderwijs door verschillen tussen jongens en meisjes te onderzoeken. Binnen onze samenleving heersen er dominante genderstereotypen die beïnvloeden hoe jongens en meisjes denken wie ze moeten zijn en hoe ze zich moeten gedragen (Schippers, 2007). Jongens en meisjes worden binnen en buiten de school blootgesteld aan stereotypen die hun ideeën omtrent mannelijkheid en vrouwelijkheid sturen. Deze genderstereotypen beïnvloeden hoe jongeren naar zichzelf kijken en dragen bij tot de vorming van hun genderidentiteit. Genderidentiteit verwijst naar de mate waarin iemand zich mannelijk of vrouwelijk voelt binnen een gegeven samenleving, ongeacht het eigen geslacht (Tobin et al., 2010; Wood & Eagly, 2009). Jongens en meisjes die van zichzelf vinden dat ze niet aansluiten bij de dominante visies op enerzijds typische mannelijkheid en anderzijds typische vrouwelijkheid, identificeren zichzelf als genderatypisch (Tobin et al., 2010). Onderzoek suggereert dat in de context van de school de gepercipieerde genderidentiteit wel eens samen kan hangen met schoolattitudes en -prestaties (Heyder & Kessels, 2013; Vantieghem et al., 2014). Jongens en meisjes die zichzelf als genderatypisch beschouwen, omdat ze zich anders voelen dan hun geslachtsgenoten, zouden zich wel eens minder thuis kunnen voelen op school. Daarnaast werd aangetoond dat schoolverbondenheid een belangrijke katalysator van goede schoolprestaties is (Wang et al., 2011). Daarom onderzoekt deze studie of jongens en meisjes die zichzelf als genderatypisch identificeren vaker een B- of C-attest krijgen dan meer gendertypische jongeren en of de mate van ervaren schoolverbondenheid daarbij een rol speelt.

8.1 Zittenblijven in relatie tot genderidentiteit en geslacht

De resultaten van deze studie zijn gebaseerd op gegevens verzameld binnen het Procrustes-onderzoek waaraan meer dan vijfduizend leerlingen uit het eerste jaar secundair onderwijs deelnamen. De analyses toonden aan dat genderidentiteit wel degelijk een rol speelt in de schoolprestaties van leerlingen. Leerlingen die zichzelf als minder gendertypisch identificeerden, liepen meer kans op een C-attest dan leerlingen die zichzelf eerder als een typische jongen of meisje beschouwden. Een belangrijke vaststelling hierbij is dat de rol van genderidentiteit vastgesteld werd controlerend voor

het geslacht van leerlingen. Los van hun geslacht hebben leerlingen meer kans om een jaar te moeten overdoen als ze zichzelf als 'anders' beschouwden dan het beeld dat ze zelf hadden van een typische jongen of meisje. We kunnen dus stellen dat de manier waarop ze zich identificeren met bestaande genderstereotypen een invloed kan hebben op de secundaire schoolloopbaan van jongeren. Een mogelijkheid voor verder onderzoek is nagaan of de negatieve invloed van genderatypicaliteit op zittenblijven sterker is voor jongens dan voor meisjes, of net niet. In het huidige onderzoek was het aantal leerlingen met een C-attest te beperkt om een verdere opsplitsing per geslacht te modelleren. Dat het initiële effect van geslacht op de schoolprestaties overeind bleef na het toevoegen van gendertypicaliteit, impliceert trouwens dat gendertypicaliteit niet bijdraagt tot de verklaring van de genderkloof in zittenblijven. Andere factoren dan gendertypicaliteit spelen een rol in de verklaring van het feit dat jongens meer kans maken dan meisjes om een C-attest te krijgen op het einde van het eerste jaar secundair onderwijs. Verder onderzoek naar factoren die de genderkloof in schoolprestaties verklaren is dan ook wenselijk.

De analyses toonden verder aan dat leerlingen die zichzelf als genderatypisch identificeerden, zich minder verbonden voelden met hun school. De positieve associatie tussen gendertypicaliteit en schoolverbondenheid suggereert dat leerlingen die van zichzelf vinden dat ze afwijken van het dominante beeld over wie typische jongens en meisjes zijn, zich minder thuis voelen op school. Een lagere schoolverbondenheid speelde bovendien een rol in de vaststelling dat genderatypische jongens en meisjes meer kans hadden op een C-attest dan meer gendertypische leerlingen. Aandacht voor de mate waarin jongens en meisjes zich verbonden voelen met hun school is daarom nodig, zeker voor die jongens en meisjes die van zichzelf vinden dat ze niet aansluiten bij het beeld van de typische jongen of het typische meisje. Een nuance hierbij is dat onze studie niet aangeeft dat atypicaliteit bij jongens in de betekenis van zich meer feminien voelen en gedragen leidt tot betere schoolprestaties, zoals te verwachten is vanuit de masculiniteitstheorie. Wat de studie wel aantoont, is dat jongeren die zichzelf als 'anders' percipiëren dan hun geslachtsgenoten meer kans maken op een C-attest, los van wat aan de basis van die perceptie ligt. Onze gendertypicaliteitschaal geeft bijgevolg niet weer wat de redenen zijn waarom jongens en meisjes zichzelf als genderatypisch beschouwen. Dit bemoeilijkt de betekenisgeving aan de gevonden associatie genderatypicaliteit-schoolverbondenheid-attest. Verder onderzoek dient zich daarom te richten op hoe zittenblijven en een lage schoolverbondenheid ontstaan in functie van de betekenis die leerlingen geven aan hun identificatie als genderatypisch. In het belang van de schoolloopbaan van jongeren kan uit deze studie echter wel besloten worden dat genderstereotypen doorbroken moeten worden, ook binnen de schoolmuren.

We constateerden, zoals verwacht, ook significante geslachtsverschillen op het vlak van toegekende attesten. Controlerend voor meerdere achtergrondkenmerken van de leerlingen, stelden we vast dat jongens ongeveer dubbel zoveel kans hadden om een C-attest te krijgen als meisjes. Jongens en meisjes maakten weliswaar evenveel kans op een B-attest, maar desalniettemin moesten jongens vaker een jaar overdoen dan meisjes. Dit geldt zelfs als beide groepen het eerste jaar secundair onderwijs begonnen met

een gelijkaardige achtergrond in termen van bijvoorbeeld reeds opgelopen schoolachterstand of hun socio-economische en etnische achtergrond. Deze bevinding geeft aan dat bepaalde processen in de loop van het eerste jaar op de middelbare school ertoe leiden dat jongens vaker een C-attest ontvangen dan meisjes.

8.2 Kunnen de leerkracht en de school een rol spelen?

Zoals de hegemonische masculiniteitstheorie beschrijft (Connell, 1996), is het zeker aannemelijk dat om aan imago en populariteit te winnen, jongens meer dan meisjes in de loop van het schooljaar sterkere antischoolse attitudes en gedragingen ontwikkelen (Jackson, 2002). Deze worden weerspiegeld in een lagere inzet voor school en een minder sterk gepercipieerd belang van onderwijs in het algemeen (zie Orr, 2011; Van Houtte, 2004; Warrington et al., 2000). Dit proces speelt waarschijnlijk nog sterker als die jongens het schoolgebeuren ook eerder als iets feminiens beschouwen (Heyder & Kessels, 2013). Hierbij mogen we niet blind zijn voor de rol die leerkrachten eventueel kunnen spelen in dit verhaal. Deze studie geeft namelijk aan dat een jongen vaker dan een meisje als niet-klaar beschouwd wordt om over te gaan naar het tweede jaar secundair onderwijs. De antischoolse attitudes en het moeilijke gedrag dat jongens vaker dan meisjes stellen op school en in de klas liggen hoogstwaarschijnlijk aan de basis van de beoordeling door leerkrachten. Maar die lastige attitudes en overtuigingen die sommige jongens kenmerken, ontstaan natuurlijk niet zomaar. Deze zijn vaak geassocieerd met het genderrolsocialisatieproces dat beïnvloedt hoe jongens denken zich te moeten gedragen als typische jongens. Een verhoogde kennis en begrip onder leerkrachten over hoe gendernormen en -stereotypen vorm geven aan de houdingen en het gedrag van bepaalde jongens op school kan dit hardere oordeel over jongens misschien wat verzachten en tot meer evenwicht tussen jongens en meisjes leiden in het toekennen van C-attesten. Met een beter inzicht over hoe gender zich manifesteert op school, kunnen leerkrachten alleen maar effectiever worden in het begrijpen en stimuleren van de leerprocessen bij die jongens die nu beschouwd worden als zijnde 'niet klaar voor het volgende jaar' (Younger et al., 1999). Daarnaast is het evengoed belangrijk dat leerkrachten beseffen dat niet enkel de schoolloopbaan van jongens maar ook die van meisjes door genderstereotypen beïnvloed wordt. Ook meisjes die zichzelf als genderatypisch beschrijven, hadden in deze studie meer kans op een C-attest.

Niet enkel leerlingen staan trouwens bloot aan genderstereotypen, dat geldt ook voor leerkrachten. Ook al vinden ze doorgaans dat ze jongens en meisjes gelijk behandelen in de klas, onderzoek toont dat leerlingen vinden dat hun leerkrachten hogere verwachtingen stellen aan meisjes dan aan jongens (Myhill & Jones, 2006). In het licht van de klassieke Pygmalion-studie die aantoonde dat lage verwachtingen van leerkrachten ten opzichte van leerlingen weleens zichzelf waarmakende voorspellingen kunnen worden (Rosenthal & Jacobson, 1968), moeten leerkrachten dan ook oppassen dat ze hun verwachtingen ten opzichte van jongens niet al te laag leggen, zeker in een context van 'het jongensprobleem op school'. Dergelijke lage verwachtingen worden

(onbewust) naar de leerlingen gecommuniceerd en door hen vaak bekrachtigd in hun responsief gedrag op leerkrachten (Brophy & Good, 1970). Bovendien is er niet enkel sprake van een jongensprobleem in het Vlaamse secundair onderwijs. Ook de schoolloopbaan van sommige meisjes verloopt niet vlot, zoals onze resultaten aantonen. Het risico bestaat dat als er te sterk en te eenzijdig gefocust wordt op het onderpresteren van jongens ten opzichte van meisjes – ook door het onderzoeksveld – geslachtsdifferentiële verwachtingen van leerkrachten nog sterker gaan doorwegen, met misschien wel het vergroten van de verschillen in schoolprestaties tussen jongens en meisjes als gevolg. Wat deze studie echter poogt aan te wijzen, is dat het functioneren van leerlingen op school een verhaal is dat geslachtsverschillen overstijgt, in die zin dat bijvoorbeeld ook genderidentiteit een rol vervult in de verklaring van schooluitkomsten zoals zittenblijven.

Indien we leerkrachten wensen te ondersteunen in hun begrip van hoe gender speelt binnen de schoolmuren en in hoe daarmee om te gaan, dan is natuurlijk ook een belangrijke rol weggelegd voor de schoolleiding. De schoolleiding onderschrijft het best het belang van een schoolbreed gedragen genderbeleid en ondersteunt de leerkrachten bij hun professionalisering omtrent dit thema. Een school dient zich bewust te zijn van het feit dat genderstereotypen die de bredere samenleving kenmerken niet stoppen aan de schoolmuren en invloed uitoefenen op leerlingen en leerkrachten. Deze studie toont bijvoorbeeld aan dat genderstereotypen een rol spelen in de mate dat leerlingen zich verbonden voelen met hun school en zelfs hun schoolloopbaan kunnen beïnvloeden. Een schoolbeleid dat genderstereotypen doorbreekt en leerkrachten ondersteunt bij het versterken van hun gendersensitiviteit in hun interacties met jongens en meisjes in de klas lijkt dan ook welgekomen en nodig.

Ten slotte mogen we niet over het hoofd zien dat de schoolloopbaan van leerlingen niet enkel een verhaal over de genderkloof is. Het is en blijft een verhaal van sociale ongelijkheid binnen het onderwijs. Ook deze onderzoeksresultaten tonen duidelijk aan dat leerlingen afkomstig uit lagere sociale klassen en leerlingen met een migratieachtergrond nog steeds meer kans maken op een heroriënterings- of remediëringsattest na het eerste jaar secundair onderwijs. Daarom moeten verdere stappen gezet worden binnen zowel het onderwijsbeleid als de onderwijspraktijk in het begrijpen van de intersectionaliteit tussen gender, etniciteit en socio-economische achtergrond (Grant & Zwier, 2011) en hoe dit samenhangt met de schoolloopbaan van leerlingen.

Bibliografie

Allen, C.S., Chen, Q., Willson, V.L., & Hughes, J.N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 31*, 480-499.

Brophy, J.E., & Good, T.L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology, 61*, 365-374.

Buchmann, C., DiPrete, T.A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology, 34*, 319-337.

Cole, D.A., Martin, J.M., Peeke, L.A., Seroczynski, A.D., & Fier, J. (1999). Children's over- and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety. *Child Development, 70*, 459-473.

Coleman, J.S. (1961). *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education.* New York: Free press of Glencoe.

Connell, R.W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record, 98*, 206-235.

Constantinople, A. (1973). Masculinity–femininity: An exception to a famous dictum? *Psychological Bulletin, 80,* 389-407.

De Fraine, B. (2011). De sterke en zwakke punten van het Vlaams secundair onderwijs belicht vanuit onderwijsonderzoek. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding, 41*, 160-166.

De Meyer, I., Warlop, N., & Van Camp, S. (2013). Wiskundige geletterdheid bij 15-jarigen: Vlaamse resultaten van PISA2012. Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent. Geraadpleegd via http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/104/1390470604810-PISA2012%20rapport.pdf.

Demanet, J., & Van Houtte, M. (2013). Grade retention and its association with school misconduct in adolescence: a multilevel approach. *School Effectiveness and School Improvement, 24*, 417-434.

Derks, A., & Vermeersch, H. (2001). Gender en schools presteren: Een multilevel-analyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs. Brussel: Vakgroep Sociologie/Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel.

Driessen, G. (2007). The feminization of primary education: Effects of teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behaviour. *Review of Education, 53*, 183-203.

Duckworth, A.L., & Seligman, M.E.P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology, 98*, 198-208.

Egan, S.K., & Perry, D.G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology, 37*, 451-463.

Epstein, D. (1997). Boyz' Own Stories: Masculinities and sexualities in schools. *Gender and Education, 9*, 105-116.

Epstein, D. (1998). Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sissies'. In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Eds.), *Failing boys? Issues in gender and achievement* (pp. 96-108). Buckingham: Open University Press.

Erikson, R., & Goldthorpe, J.H. (2002). Intergenerational inequality: A sociological perspective. *Journal of Economic Perspectives, 16*, 31-44.

Fergusson, D.M., & Horwood, L.J. (1997). Gender differences in educational achievement in a New Zealand birth cohort. *New Zealand Journal of Educational Studies, 32*, 83-96.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109.

Goos, M., Belfi, B., De Fraine, B., Van Damme, J., Onghena, P., & Petry, K. (2013). Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs in kaart gebracht: Een systematische literatuurstudie. *Pedagogische Studiën, 90,* 17-30.

Grant, C.A., & Zwier, E. (2011). Intersectionality and student outcomes: Sharpening the struggle against racism, sexism, classism, ableism, heterosexism, nationalism, and linguistic, religious, and geographical discrimination in teaching and learning. *Multicultural Perspectives, 13*, 181-188.

Heyder, A., & Kessels, U. (2013). Is school feminine? Implicit gender stereotyping of school as predictor of academic achievement. *Sex Roles, 69*, 605-617.

Jackson, C. (2002). 'Laddishness' as a self-worth protection strategy. *Gender and Education, 14,* 37-50.

Juchtmans, G., Belfi, B., De Fraine, B., Goos, M., Knipprath, H., Vandenbroucke, A., & Verbeeck, B. (2011). *Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven*. Garant: Antwerpen-Apeldoorn.

Lamote, C., Van Landeghem, G., Blommaert, M., Nicaise, I., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2013). Voortijdig schoolverlaten in Vlaanderen: een stand van zaken en een voorstel tot aanpak. In M. Callens, J. Noppe, & L. Vanderleyden (Eds.), *De Sociale Staat van Vlaanderen 2013* (pp. 13-60), Brussel: Studiedienst Vlaamse Regering.

Leaper, C., & Van, S.R. (2008). Masculinity ideology, covert sexism, and perceived gender typicality in relation to young men's academic motivation and choices in college. *Psychology of Men & Masculinity, 9*, 139-153.

Martínez, A., Julia A., Mari-Klose M., & Mari-Klose P. (2012). *Looking inside the gender gap in school achievement: A comparative analysis of its individual, family and contextual causes.* Paper gepresenteerd op de ESA-Midterm-conferentie, 13-14 September, Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent.

Messerschmidt, J.W. (2009). "Doing gender": The impact and future of a salient sociological concept. *Gender and Society, 23*, 85-88.

Myhill, D., & Jones, S. (2006). 'She doesn't shout at no girls': pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education, 36*, 99-113.

Orr, A.J. (2011). Gendered capital: Childhood socialization and the "boy crisis" in education. *Sex Roles, 65*, 271-284.

Patterson, M.M., & Pahlke, E. (2011). Student characteristics associated with girls' success in a single-sex school. *Sex Roles, 65*, 737-750.

Rasbash, J., Steele, F., Browne, W.J., & Goldstein, H. (2012). *A user's guide to MLwiN*, v2.26. Bristol: University of Bristol, Centre for Multilevel Modelling.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt.

Schippers, M. (2007). Recovering the feminine other: masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory and Society, 36*, 85-102.

Siongers, J. (2002). *De gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs: een empirische analyse.* Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytical review of research. *Review of Educational Research, 75*, 417-453.

Spence, J.T. (1984). Gender identity and its implications for the concepts of masculinity and femininity. In T.B. Sonderegger (Eds.), *Nebraska symposium on motivation: Psychology and Gender* (Vol. 32, pp. 59-95). Lincoln: University of Nebraska Press.

Thomas, W.I., & Thomas, D.S. (1929). *The child in America*. New York: Knopf.

Van de gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2006). The gender gap in language achievement: The role of school-related attitudes of class groups. *Sex Roles, 55*, 397-408.

Van de gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2008). Mathematics participation and mathematics achievement across secondary schools: The role of gender. *Sex Roles, 59*, 568-585.

Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies, 30*, 159-173.

Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P.A.J. (2012). Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? *Acta Sociologica, 55*, 73-89.

Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education, 36*, 23-43.

Van Maele, D., Van Houtte, M., & Forsyth, P.B. (2014). Introduction: Trust as a matter of equity and excellence in education. In D. Van Maele, P.B. Forsyth & M. Van Houtte (Eds.), *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging (pp. 1-33)*. Dordrecht, the Netherlands: Springer Science + Business Media.

Van Praag, L. (2013). *Right on track? An explorative study on ethnic minorities' success in Flemish secondary education.* Gent: Universiteit Gent.

Van Rossem, R. (2010). *Multivariate analyse voor de sociale wetenschappen: Logistische regressie.* Gent: Academia Press.

Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2014). Why "gender" disappeared from the gender gap: (re-)introducing gender identity theory to educational gender gap research. *Social Psychology of Education, 17*, 357-381.

Van Woensel, A. (2007). *Genderjaarboek 2007 MV United – In cijfers*. Brussel/Leuven: ESF-Agentschap, Departement Werk en Sociale Economie/Steunpunt Werk en Sociale Economie.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2013). *Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs 2012-2013.* Geraadpleegd via http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2012-2013/statistischjaarboek2012-2013/pdf-files_1213/119-148.pdf.

Voelkl, K.E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105*, 294-318.

Wang, M.-T., Willett, J.B., & Eccles, J.S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, *49*, 465-480.

Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal, 26*, 393-407.

Wood, W., & Eagly, A.H. (2009). Gender identity. In R.H.M. Leary (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 109-125). New York: Guilford Press.

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.

Studiekeuze in het hoger onderwijs. Vrouwelijkheid en mannelijkheid

Ilse Laurijssen & Ignace Glorieux

1. Inleiding

1.1 Onderwijsdeelname meisjes

Gedurende de laatste zestig jaar hebben meisjes geleidelijk hun achterstand in deelname aan het hoger onderwijs ingehaald. In 1998 waren er voor het eerst meer meisjes aan de Vlaamse universiteiten dan jongens. Terwijl er in 1956 voor elke 100 jongens nog maar 21,7 meisjes studeerden aan de Belgische universiteiten, telden we in 1998 101,8 meisjes voor 100 mannelijke studenten in Vlaamse universiteiten (Claes, Lambrecht & Schuttringer, 1984; Derks & Vermeersch, 2002). In het academiejaar 2013-2014 waren vrouwen goed voor 55% van de inschrijvingen voor een opleiding in het hoger onderwijs, waarbij ze oververtegenwoordigd waren in de academisch georiënteerde opleidingen (51,8%) en in het bijzonder in de professionele opleidingen (58,3%) (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013).

Doordat de onderwijsdeelname van meisjes aan het hoger onderwijs die van jongens overtreft, hebben vrouwen van de huidige jonge generatie gemiddeld ook een hoger opleidingsniveau dan mannen (Duquet et al., 2005). Op diverse vlakken presteren meisjes trouwens beter op school; ze moeten bijvoorbeeld ook minder zittenblijven in het secundair onderwijs en er is minder ongekwalificeerde uitstroom bij de meisjes (Derks & Vermeersch, 2002, Van Landeghem & Van Damme, 2011).

1.2 Genderspecifieke studiekeuzes

Ondanks de inhaalbeweging die werd gemaakt, blijven jongens en meisjes wel verschillen in de studierichtingen waarvoor ze kiezen: jongens kiezen vaker voor technische en natuurwetenschappelijke richtingen terwijl meisjes eerder voor medische, sociale en pedagogische richtingen kiezen (bv. Barone, 2011; Smith, 2011; Van Aerschot, Hermans & Verhoeven, 2003). In Vlaanderen is het overwicht aan jongens het grootst in de 'hardere' nijverheidstechnische studierichtingen in het bso en tso. In het hoger onderwijs zijn de industriële wetenschappen en technologie en de toegepaste wetenschappen de meest mannelijke studiegebieden. Vanuit de bezorgdheid over het beperkte aantal afgestudeerden aan STEM-opleidingen *(STEM: Science, Technology, Engineering, Ma-*

thematics), wil de Vlaamse Regering jongeren, en meisjes in het bijzonder, stimuleren om te kiezen voor een STEM-richting (zie bijvoorbeeld Departement Onderwijs en Vorming, 2014).

Twee bedenkingen zijn hierbij belangrijk. Ten eerste lijken de sekseverschillen op het vlak van studiekeuze de afgelopen decennia kleiner te worden (Sociaal en Cultureel Planbureau, 1998; Van der Lippe & Van Doorne-Huiskes, 1995). Dat maakt een langetermijnanalyse van de gegenderde studiekeuze in het hoger onderwijs zoals we die in het eerste deel van dit hoofdstuk ondernemen bijzonder relevant. Ten tweede kiezen niet alle meisjes even sterk voor de typische 'meisjesrichtingen'. Zo blijkt uit onderzoek van Dryler (1998) bijvoorbeeld dat kinderen uit de hogere sociale klassen vaker een atypische studiekeuze maken dan kinderen uit de lagere sociale klassen. In het tweede deel van dit hoofdstuk zullen we vervolgens dieper ingaan op variaties of verschillen in de gendertypische studiekeuzes in het hoger onderwijs.

In dit hoofdstuk bestuderen we het seksegebonden karakter van de studiekeuze in het hoger onderwijs. In het bijzonder toetsen we een hypothese die de betekenis van de studierichting centraal stelt, en die theoretisch werd uitgewerkt in Elchardus, Huysseune & Scheys (1991). Daarbij maken we een update van de analyses die werden ondernomen door de geciteerde auteurs. Gebruikmakend van cijfers van de generatiestudenten in het hoger onderwijs in Vlaanderen analyseren we op vergelijkbare wijze het gendergebonden keuzepatroon. We kunnen dan ook de evolutie in de studiekeuze bekijken over een periode van wel vijftig jaar. In welke mate kan de differentiële studiekeuze worden verklaard door de hypothese, en op welke wijze wordt deze beïnvloed door vooropleiding en sociale achtergrond?

2. Sekserollen als verklaring voor de studiekeuze

Volgens Colley (1998) zou deze gegenderde studiekeuze mede bepaald worden door de percepties die jongens en meisjes hebben over bepaalde studierichtingen en over hun eigen capaciteiten. Zij vond dat jongens de typische 'meisjesrichtingen' eerder als saai beschouwen, terwijl ze de 'jongensrichtingen' juist interessant vinden. Andersom percipiëren meisjes de 'jongensrichtingen' sneller als moeilijk en de 'meisjesrichtingen' juist als makkelijk. Hierdoor bestaan er, volgens haar, ook sekseverschillen op het vlak van carrièrewensen van jongens en meisjes: jongens hopen in meer technische jobs terecht te komen, terwijl meisjes streven naar een meer op mensen gericht beroep.

Het recente onderzoek naar de houdingen van jongeren ten opzichte van wetenschap en techniek vindt inderdaad systematisch grote genderverschillen in interesse in verschillende studierichtingen (zie review in Potvin & Hasni, 2014). In eigen land blijken de genderverschillen in studiekeuze in het hoger onderwijs vooral te kunnen worden verklaard op basis van verschillende beroepsinteresses (Pinxten et al., 2014). De vraag blijft dan natuurlijk waar die verschillende interessepatronen vandaan ko-

men. In veel onderwijsliteratuur wordt gezocht naar hoe de pedagogische context de interessepatronen van jongeren en kinderen kan bijsturen; in sociologische literatuur wordt verwezen naar processen van gendersocialisatie. Dit hoofdstuk gaat nog verder, doordat het ingaat op een verklaring voor de inhoud van de traditioneel vrouwelijke en mannelijke studiedomeinen.

Elchardus, Huysseune & Scheys (1991) argumenteren dat de verschillen in studiekeuze tussen mannen en vrouwen vrij stabiel zijn over de tijd omdat ze gebaseerd zijn op een specifieke culturele invulling van 'mannelijkheid' en 'vrouwelijkheid' in termen van een 'externe' versus een 'interne' gerichtheid. Door hun zogezegde 'natuurlijke' band met kinderen (als gevolg van het baren) zou de vrouwelijke sekserol meer gericht zijn op het interne gezinsleven, en meer bepaald op de opvoeding en het huishouden, terwijl de traditionele mannelijke rol hoofdzakelijk verankerd ligt in de externe (beroeps)wereld en het inkomen dat hij daar verwerft om zijn gezin te onderhouden (Parsons & Bales, 1956).

Elchardus et al. (1991) benadrukken dat de rol van de socialisatie als 'vrouw' of 'man' in de aantrekkelijkheid van studierichtingen wellicht niet te maken heeft met de mate waarin een richting kansen tot beroepssucces biedt. Gegeven de (intussen) ruime arbeidsdeelname van vrouwen is een verklaring in termen van 'socialisatie voor de privésfeer' in de betekenis dat vrouwen algemene ontwikkeling zouden laten primeren boven beroepsgerichtheid bij hun studiekeuze en daarmee ook het idee van een 'gebrek aan vrouwelijke belangstelling voor een beroep' weinig overtuigend.

Wel beargumenteren Elchardus et al. (1991) dat de differentiële studiekeuze te maken kan hebben met het 'culturele isomorfisme' dat gender met diverse contexten verbindt, waarbij mannelijkheid in verband gebracht wordt met 'extern' en vrouwelijkheid met 'intern'. Eigen aan cultuur is dat ze onderscheiden aanbrengt; door middel van classificaties wordt de realiteit geordend en wordt betekenis gegeven aan het handelen. Gender is zo'n culturele indeling, gebaseerd op het biologische sekseverschil. Het onderscheid tussen man en vrouw wordt in verband gebracht met een reeks andere onderscheiden. De specifieke culturele invulling van sekse legt een verband tussen het vrouwelijke en het interne, het mannelijke en het externe. Parsons legt dit verband als hij de moderne gezinsconceptie beschrijft. Het gaat echter, zo argumenteren Elchardus en coauteurs, om een associatie die in heel veel contexten wordt gemaakt. Hierdoor zouden mannen geneigd zijn te kiezen voor de meer 'externe' studierichtingen, terwijl vrouwen eerder voor de 'interne' studierichtingen kiezen.

3. Classificatie van studierichtingen

Hoe ziet een indeling van studierichtingen in termen van 'interne' versus 'externe' oriëntatie eruit? Studierichtingen in het hoger onderwijs worden vaak ingedeeld in alfawetenschappen versus beta- en gammawetenschappen, of een inhoudelijke variant. Dit

soort indeling is evenwel niet eenduidig in verband te brengen met seksegebonden motivaties, normen of voorkeuren. De aanpak in Elchardus, Huysseune & Scheys (1991) kunnen we beschouwen als een verfijning en theoretisch meer gefundeerde verklaring voor de verbinding tussen sekse en studiekeuze, voor de stelling dat mannen meer voor 'harde' en vrouwen voor 'zachte' wetenschappen kiezen.

Tabel 1. Codering van de studiegebieden in de academische en professionele bachelors.

Studiekeuze	Academische bachelor	Professionele bachelor
1. Interne richtingen	Archeologie en kunstwetenschappen Architectuur Audiovisuele en beeldende kunst Biomedische wetenschappen Communicatiewetenschappen Economische en toegepaste economische wetenschappen Geschiedenis Godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht Handelswetenschappen en bedrijfskunde Muziek en podiumkunsten Politieke en sociale wetenschappen Psychologie en pedagogische wetenschappen Rechten, notariaat en criminologische wetenschappen Taal- en letterkunde Toegepaste taalkunde Verkeerskunde Wetenschappen Wijsbegeerte en moraalwetenschappen	Architectuur Audiovisuele en beeldende kunst Handelswetenschappen en bedrijfskunde Muziek en podiumkunsten Onderwijs Sociaal-agogisch werk
2. Menselijk organisme	Bewegings- en revalidatiewetenschappen Farmaceutische wetenschappen Geneeskunde Gezondheidszorg Sociale gezondheidswetenschappen Tandheelkunde	Gezondheidszorg
3. Fysieke omgeving	Biotechniek Diergeneeskunde Industriële wetenschappen en technologie Productontwikkeling Toegepaste biologische wetenschappen Toegepaste wetenschappen	Biotechniek Industriële wetenschappen en technologie

Ze vertrekken voor een indeling van studierichtingen van het onderscheid tussen natuur en cultuur. Natuur kan daarbij worden beschouwd als gegeven en dus als 'extern', terwijl cultuur door de mens wordt gemaakt en bijgevolg als 'intern' kan worden beschouwd. Daar komt wel bij dat niet alle natuurwetenschappen te klasseren zijn als 'extern'. Deels vormen de wetenschappen ook een middel voor kennis die onderdeel wordt van identiteit en kan worden gebruikt om ons eigen handelen en omgeving te

controleren. Enkel die studierichtingen gericht op de controle van de natuurlijke omgeving delen de auteurs bijgevolg in als 'extern'.

De 'interne' richtingen bestaan uit richtingen die te maken hebben met 'cultuur maken' of die gericht zijn op het regelen van het menselijk handelen en de sociale interactie (groep 1 in tabel 1). De externe disciplines (beheersing van de gegeven natuur) kunnen nog verder worden ingedeeld. Bepaalde richtingen hebben immers betrekking op de controle van het menselijk lichaam, wat als een meer 'interne' omgeving kan worden beschouwd, terwijl de andere richtingen zich toeleggen op de rest van de natuur, wat de auteurs zien als de externe omgeving in strikte zin (respectievelijk groep 2 en 3 in tabel 1).

De hieruit resulterende verwachtingen zijn dat mannen meer zullen kiezen voor de 'externe' studierichtingen, die zich toeleggen op de controle van de natuurlijke omgeving (organisch-fysieke focus), terwijl vrouwen eerder kiezen voor de 'interne' studierichtingen, die gericht zijn op 'cultuur maken' of op het regelen van het menselijke handelen en de sociale interactie (sociaal-culturele focus) (hypothese A). Onder de studenten die externe richtingen kiezen, kiezen mannen meer dan vrouwen voor de studierichtingen gericht op de controle en het gebruik van de fysieke omgeving (hypothese B).

4. Data

We onderzoeken deze hypothesen op basis van de gegevens over de generatiestudenten in de academiejaren 1958-1959 en 1988-1989 die worden geciteerd in Elchardus et al. (1991) en we vullen die aan met meer recente gegevens over de studentenpopulatie in het Vlaamse hoger onderwijs. Deze laatste werden ons ter beschikking gesteld door het Departement Onderwijs. Voor de academiejaren 2005-2006 en 2011-2012 selecteerden we alle generatiestudenten, dat wil zeggen de studenten die in die twee jaren voor het eerst begonnen aan hoger onderwijs, met een diplomacontract, in een academische of professionele bachelor. Studenten die zich inschreven voor afzonderlijke vakken of voor interfacultaire programma's hebben we buiten beschouwing gelaten, aangezien deze studies moeilijk in te delen zijn in een specifiek studiegebied.

Een verschil tussen de eerste gegevens (academiejaar 1958-1959) en de latere gegevens is dat de eerste betrekking hebben op studenten aan alle Belgische universiteiten, terwijl de latere gegevens specifiek zijn voor het hoger onderwijs in Vlaanderen, gewoonweg omdat voor de vroege jaren geen aparte gegevens beschikbaar zijn; pas later werd onderwijs ook een Vlaamse bevoegdheid. Een verschil tussen onze eigen recentere gegevens en de gegevens geciteerd in Elchardus et al., is dat een andere definitie van 'generatiestudent' wordt gebruikt om de onderzoekspopulatie af te bakenen. Waar het Departement Onderwijs dit vroeger apart definieerde voor studenten die voor het eerst begonnen aan een universiteit, beschouwen ze nu zowel de studenten aan academische als aan professionele bachelors, aan de universiteit of aan een hoge-

school, als generatiestudenten. Dit impliceert als belangrijkste verschil dat in de groep generatiestudenten aan een universiteit ook studenten waren inbegrepen die eventueel voordien reeds een niet-universitaire studie hadden ondernomen, terwijl die studenten in de recentere gegevens niet bij de generatiestudenten zullen worden gerekend voor hun tweede, universitaire studie. De huidige indeling van opleidingen in professionele en academische bachelors maakt ook dat het onderscheid tussen hogescholen en universiteiten op de achtergrond is komen te staan.

De indeling van de richtingen in het hoger onderwijs in de drie onderscheiden studieoriëntaties pasten we zo veel mogelijk toe zoals toegelicht in Elchardus en co. Nieuw in vergelijking met Elchardus et al., is dat we in deze analyses ook de professionele bachelors bekijken, waarvoor we de richtingen eveneens in dezelfde drie gebieden indeelden (zie tabel 1).

Tabel 2. Verdeling van generatiestudenten over de drie onderscheiden studierichtingen.

Studiekeuze	1958-1959	1988-1989	2005-2006		2011-2012	
	Belgische universiteit	Vlaamse universiteit	Academische bachelor	Professionele bachelor	Academische bachelor	Professionele bachelor
1. Interne richting	63,0%	67,7%	71,9%	70,0%	68,5%	65,6%
2. Menselijk organisme	22,7%	16,1%	10,5%	14,6%	12,4%	17,6%
3. Fysieke omgeving	14,2%	16,2%	17,6%	15,4%	19,0%	16,8%
N	6686	12 948	19 068	23 569	21 433	27 984

Bron: Elchardus, Huysseune & Scheys, 1991 voor de gegevens voor de academiejaren 1958-1959 en 1988-1989, eigen databewerkingen voor 2005-2006 en 2011-2012.

Bekijken we de verdeling over de drie onderscheiden types van studierichtingen over de tijd (tabel 2), dan is het meest opvallend de toename van het aantal inschrijvingen voor interne richtingen. Eind jaren 1950 ging het om 63% van alle generatiestudenten aan een Belgische universiteit, waarna een gestage toename valt te noteren tegen eind jaren 1980 (68%), die zich doorzet in de academische bachelors, waar nu ongeveer 70% van de generatiestudenten kiest voor een interne studierichting. Het zijn daarbij vooral de studies gericht op de menselijke interactie die in populariteit toenemen. De ontwikkeling van onze samenleving naar een symbolische samenleving waarin onderwijs en media een meer prominente rol opnemen in de sturing van het menselijk gedrag (Elchardus & Glorieux, 2002; 2012) is hier wellicht niet vreemd aan. De studies gericht op het menselijk organisme nemen daarentegen (relatief gezien) licht af in populariteit over de tijd, terwijl de richtingen met betrekking tot de fysieke omgeving standhouden en zelfs licht toenemen in het aandeel studenten.[24]

24. De lichte toename is volledig toe te schrijven aan de opname in de cijfers van de academische bachelors aan een hogeschool. Beschouwen we enkel de studentenpopulatie aan een universiteit, dan bedraagt het aandeel fysiek gerichte studies 14%.

Met de recente gegevens bekijken we ook de studiekeuze van generatiestudenten in de professionele bachelors. Het overgrote deel van de generatiestudenten in de professionele bachelors kiest voor interne studies verbonden met cultuurproductie of menselijke interactie (ongeveer 70%), heel vergelijkbaar met het aandeel bij de academische bachelors. De meer extern gerichte studierichtingen hebben een aandeel dat eveneens vrij vergelijkbaar is met dat bij de academische bachelors, met telkens ongeveer 15% van de generatiestudenten dat kiest voor studies van de fysieke omgeving enerzijds en voor studies die te maken hebben met gezondheidszorg anderzijds.

5. Over de tijd: een stabiel keuzepatroon naar geslacht?

Elchardus, Huysseune & Scheys (1991) beschouwen de sekseverschillen in studiekeuze van generatiestudenten van Belgische universiteiten in het academiejaar 1958-1959 tot generatiestudenten aan Vlaamse universiteiten in het academiejaar 1988-1989. In die periode, die dertig jaar bestrijkt, is sprake van een spectaculaire groei van het hoger onderwijs, meer nog bij meisjes dan bij jongens. Toch kunnen ze concluderen dat het keuzegedrag van meisjes in vergelijking met dat van jongens over die periode vrijwel onveranderd bleef.

In tabel 3 geven we een selectie van hun resultaten weer. Een kleine 80% van de vrouwen koos in 1958-1959 voor een interne richting, ruim 70% in 1988-1989, tegen ongeveer 60% of iets meer van de mannen (zie de waarden bij A. in tabel 3). Van degenen die voor een externe richting kozen, koos 98% van de vrouwen voor richtingen met betrekking tot het menselijk lichaam in 1958-1959, 71% in 1988-1989, terwijl die aandelen bij de mannen op minder dan 60% en 35% neerkomen (zie de waarden B. in tabel 3).

Op basis van die cijfers blijkt een duidelijk verschil tussen mannen en vrouwen, voor beide tijdstippen. Toch lijkt er over de tijd wel een lager aandeel van de vrouwen voor een interne richting te kiezen, en daarnaast springt de afname in het oog van het aandeel dat kiest voor een studie gericht op het menselijk organisme. Maar niet alleen bij vrouwen, ook bij mannen veranderen de percentages. Vergelijken we de verhouding van de percentages bij de vrouwen met die van mannen, dan blijken de genderverschillen over de tijd evenwel vrij stabiel te zijn, met een kleine afname van het verschil in de keuze voor interne richtingen (van 1,3 naar 1,1) aan de ene kant, maar aan de andere kant zelfs een toename van de relatieve kans dat vrouwen sneller kiezen voor een organisch gerichte dan een fysiek gerichte studie (van 1,7 naar 2,0). Elchardus, Huysseune & Scheys (1991: 36) concluderen dan ook: “Het patroon van selectieve affiniteit tussen sekse en studiekeuze, dat op basis van het onderscheid intern/extern wordt voorspeld, blijkt dus over de tijd verbazend stabiel te zijn.”

In tabel 4 staan dezelfde cijfers en verhoudingen voor de studiekeuzes in de academische bachelors van mannen en vrouwen voor de academiejaren 2005-2006 en 2011-2012. Het aandeel van de interne studierichtingen bij de vrouwen blijft relatief hoog,

met 78% in 2005-2006 en 75,5% in 2001-2012[25] (A. in tabel 4). Ook neemt dat aandeel bij de mannen niet toe. De verhouding tussen vrouwen en mannen blijft dan ook stabiel: de kans op een interne studierichting is voor vrouwen 20% hoger dan voor mannen.

Tabel 3. Studiekeuze van generatiestudenten aan een universitaire opleiding.

Studiekeuze	1958-1959 (Belgische universiteiten)			1988-1989 (Vlaamse universiteiten)		
	Vrouwen	Mannen	Verhouding	Vrouwen	Mannen	Verhouding
1. Interne richting (A)	78,2%	58,9%	1,3	71,2%	64,5%	1,1
2. Menselijk organisme	21,2%	23,1%		20,4%	12,3%	
3. Fysieke omgeving	0,5%	18,0%		8,4%	23,2%	
Totaal	100%	100%		100%	100%	
B. Aandeel menselijk (2) van externe (2+3)	97,7%	56,2%	1,7	70,8%	34,6%	2,0

Bron: Elchardus, Huysseune & Scheys, 1991, tabel 1, p. 35-36, eigen bewerkingen

Tabel 4. Studiekeuze van generatiestudenten aan een academisch gerichte bachelor.

Studiekeuze	2005-2006			2011/2012		
	Vrouwen	Mannen	Verhouding	Vrouwen	Mannen	Verhouding
1. Aandeel intern (A)	78,2%	65,2%	1,2	75,5%	61,3%	1,2
2. Menselijk organisme	12,9%	8,0%		14,4%	10,4%	
3. Fysieke omgeving	8,9%	26,8%		10,2%	28,3%	
Totaal	100%	100%		100%	100%	
B. Aandeel menselijk (2) van externe (2+3)	59,2%	23,0%	2,6	58,5%	26,9%	2,2

Bron: Data Departement Onderwijs, eigen bewerkingen.

Tabel 5. Studiekeuze van generatiestudenten aan een professioneel gerichte bachelor.

Studiekeuze	2005-2006			2011/2012		
	Vrouwen	Mannen	Verhouding	Vrouwen	Mannen	Verhouding
1. Aandeel intern (A)	74,5%	63,8%	1,2	69,8%	59,7%	1,2
2. Menselijk organisme	21,6%	4,9%		25,1%	7,0%	
3. Fysieke omgeving	3,8%	31,3%		5,1%	33,3%	
Totaal	100%	100%		100%	100%	
B. Aandeel menselijk (2) van externe (2+3)	85,0%	13,5%	6,3	83,1%	17,4%	4,8

Bron: Data Departement Onderwijs, eigen bewerkingen.

25. Respectievelijk 76% en 74% wanneer de academische bachelors aan een hogeschool buiten beschouwing worden gelaten.

Wat betreft de keuze voor een studie van het individuele organisme zet de daling van het aandeel dat hiervoor kiest zich verder door, zowel bij vrouwen als mannen. Niettemin blijft dit type richting veel meer gekozen worden door vrouwen dan door mannen; in het academiejaar 2011-2012 bedraagt dit aandeel nog 58,5% bij de vrouwen die kozen voor een externe studierichting, en slechts 27% bij de mannen (B. in tabel 4)[26]. De keuze voor een dergelijke studierichting, gegeven dat men een extern georiënteerde richting kiest, wordt ruim twee keer vaker gemaakt door vrouwen dan door mannen.[27]

De verschillen tussen mannen en vrouwen in relatieve kansen op een interne richting en op een studie van het menselijk organisme zijn dus niet afgenomen over de tijd, voor wat betreft het verschil in type externe studierichting zijn ze zelfs toegenomen.

Tabel 5 geeft de cijfers voor de mannelijke en vrouwelijke studenten die beginnen aan een professioneel gerichte bachelor aan een hogeschool, voor dezelfde academiejaren. Ondanks geheel andere verdelingen over de drie specifieke types van opleidingen, valt op hoe gelijklopend de verhouding is van de kans op een keuze voor een interne studierichting voor vrouwen en mannen. Deze bedraagt opnieuw 1,2 (A. in tabel 5). Bovendien blijkt de kans op de keuze voor een studie gericht op het menselijk organisme bijzonder sterk te verschillen tussen mannen en vrouwen: van alle studenten die een professioneel gerichte bachelor aanvatten gericht op de controle van de externe omgeving, kiezen vrouwen vijf tot zes keer meer dan mannen voor een studie van het menselijk organisme (B. in tabel 5). De klassieke keuzeverschillen tussen mannen en vrouwen zijn voor de professionele bachelors bijgevolg minstens zo groot als voor de academisch gerichte bachelors en aan de universiteit, het studieniveau waarvoor de hier gebruikte indeling van de studierichtingen initieel door Elchardus en zijn coauteurs werd ontwikkeld.

Op basis van deze geactualiseerde cijfers blijkt de conclusie van Elchardus et al. (1991) stand te houden: de verschillende studiekeuze, zoals gemeten met de hier gebruikte indeling van studierichtingen op basis van de interne versus externe gerichtheid, van mannen en vrouwen, blijkt opvallend stabiel over de tijd. Met de hier gepresenteerde cijfers bestrijken we een periode van meer dan vijftig jaar waarin niet alleen de onderwijsdeelname een bijzonder hoge vlucht heeft gekend, meer nog voor vrouwen dan voor mannen, maar waarin zich op diverse vlakken een maatschappelijke emancipatie van vrouwen inzette, met bijvoorbeeld een sterke toename van de arbeidsparticipatie. Toch zijn in die periode de relatieve kansen van mannen en vrouwen om te kiezen voor een interne dan wel een externe studierichting in het eerste jaar hoger onderwijs niet fundamenteel veranderd.

26. Respectievelijk 61% en 41% wanneer de academische bachelors aan een hogeschool buiten beschouwing worden gelaten.

27. Laten we de academische bachelors aan een hogeschool buiten beschouwing, dan ligt de verhouding lager, op 1,5 in 2011-2012, wat impliceert dat de genderverdeling meer traditioneel te noemen valt in de specifieke groep van academische richtingen aan een hogeschool.

6. Vooropleiding, sociale achtergrond en studiekeuze

Vervolgens richten we ons op de rol van achtergrondkenmerken bij de studiekeuze in het hoger onderwijs. We kunnen dit grondiger doen dan mogelijk was in de analyses van 1991 (die waren gebaseerd op een bevraging van studenten van de Vrije Universiteit Brussel), omdat we ook voor deze analyses gebruik kunnen maken van populatiegegevens. Voor de generatiestudenten van het academiejaar 2011-2012 hebben we de gegevens over de studiekeuze in het hoger onderwijs gekoppeld aan administratieve data van de leerlingen in het secundair onderwijs waarover het Departement Onderwijs beschikt. Daardoor is het mogelijk om de vooropleiding (onderwijsvorm) en indicatoren van de sociale achtergrond (opleidingsniveau van de moeder; al dan niet Nederlands als thuistaal) mee te analyseren. We hebben die koppeling evenwel enkel kunnen maken voor de generatiestudenten die secundair onderwijs in Vlaanderen volgden tussen de schooljaren 2007-2008 en 2010-2011 (91%). 91% van de studenten waarvoor de koppeling niet kan worden gemaakt, heeft een andere nationaliteit of begint aan hoger onderwijs op latere leeftijd (meer gegevens over de vergelijking van de groepen voor wie de koppeling niet en wel kon worden gemaakt zijn verkrijgbaar bij de auteurs).

6.1 De achtergrondkenmerken (operationalisering)

De verdere analyse van de rol van de vooropleiding en de sociale achtergrond wordt uitgevoerd op de groep studenten voor wie de koppeling met de gegevens van het secundair onderwijs wel kon worden gemaakt. Voor die groep beschikken we over diverse indicatoren van de vooropleiding en de sociale achtergrond.

Onderwijsvorm in het secundair onderwijs. De grootste groep studenten in het hoger onderwijs volgde algemeen secundair onderwijs (aso; 54,4%; referentiecategorie in de analyse), gevolgd door technisch secundair onderwijs (tso; 36,8%). Studenten met een diploma van het kunstonderwijs (kso) beschouwen we niet apart, omdat het slechts om een beperkt deel van de studenten gaat (2,9%). Studenten met een diploma van het beroepssecundair onderwijs (bso; 5,8%) groeperen we eveneens samen met de studenten van het tso, omdat slechts beperkte aantallen doorstromen naar het hoger onderwijs. Generatiestudenten met een diploma van het buitengewoon secundair onderwijs, het deeltijds beroepssecundair onderwijs of het secundair-na-secundair onderwijs laten we weg uit de analyse, wegens heel kleine aantallen (samen 0,1%).

Normale vordering en onmiddellijke overgang naar hoger onderwijs. Op basis van de leeftijd bij aanvang van het hoger onderwijs en de onderwijsvorm die ze volgden in het secundair onderwijs, onderscheiden we de studenten die op normaalvorderende leeftijd het hoger onderwijs aanvatten (18 jaar voor studenten van aso, kso en tso; 19 jaar voor studenten van bso; referentiecategorie in de analyse) van de studenten die op latere leeftijd aan hoger onderwijs beginnen (28,8% van de generatiestudenten). Dit laatste kan het gevolg zijn van zowel schoolachterstand tijdens het secundair onderwijs

als van een periode van onderbreking van de schoolloopbaan tussen het einde van het secundair onderwijs en het aanvatten van een studie in het hoger onderwijs.

Buitenlandse herkomst. Op basis van indicatoren over anderstaligheid en nationaliteit maakten we een samengestelde indicator aan voor Belgische (referentiecategorie in de analyse) dan wel buitenlandse herkomst. De generatiestudenten die niet de Belgische nationaliteit hebben (2,2%) en de studenten die in het thuisgezin (ook) een andere taal dan het Nederlands spreken met minstens één gezinslid (7,6% van de generatiestudenten spreekt naast Nederlands ook een andere taal, 3,1% spreekt enkel een andere taal dan het Nederlands in het thuisgezin), worden gerekend bij degenen met een buitenlandse herkomst (11,6%).

Opleidingsniveau moeder. We onderscheiden drie categorieën in deze indicator voor sociale klasse, maar in het bijzonder voor cultureel kapitaal: laaggeschoolde (16,0%), middengeschoolde (diploma hoger secundair onderwijs; 37,2%) en hooggeschoolde (diploma hoger onderwijs; 46,1%; referentiecategorie) moeder. Studenten voor wie geen opleidingsniveau van de moeder gekend is (0,9%) werden weggelaten uit de analyse.

Studiebeurs. Voor deze indicator van de financiële situatie van de student en wellicht het gezin van herkomst combineerden we gegevens over het ontvangen hebben van een schooltoelage in het secundair (26,8% van de generatiestudenten) en een studietoelage in het hoger onderwijs (23,5%). De referentiecategorie in de analyse is de groep studenten die noch in het secundair onderwijs noch in het eerste jaar hoger onderwijs een toelage ontving (69,6%).

6.2 Analysemethode

We analyseren vervolgens de impact van de achtergrondkenmerken op de keuze voor een interne versus een externe studierichting en op de keuze voor een organisch versus een fysiek gerichte opleiding. We doen dit met behulp van een logistische regressieanalyse van de kansverhouding (*odds*) van de ene op de alternatieve optie.

6.3 Keuze interne versus externe studierichting

Bijna al de achtergrondkenmerken vertonen wel enige samenhang met de keuze tussen een intern versus een extern georiënteerde richting in het eerste jaar hoger onderwijs (zie tabel 6). Net als in de hiervoor gepresenteerde tabellen blijkt in de multivariate analyse dat vrouwen een hogere kans hebben om te kiezen voor een interne studierichting (B = 0,73). De relatieve kansverhouding (Exp(B)) wijst erop dat de kansverhouding om intern versus extern te kiezen van vrouwen 2 keer zo groot is als die van mannen bij een academische bachelor, en 1,7 keer zo groot voor vrouwen als voor mannen bij een professionele bachelor.

Daarnaast blijkt dat de keuze voor een interne richting meer gemaakt wordt door leerlingen met een diploma van het algemeen onderwijs dan door leerlingen van het tech-

nisch of beroepssecundair onderwijs. Studenten die met leeftijdsvertraging beginnen aan het hoger onderwijs kiezen eveneens vaker voor een interne richting. Een buitenlandse herkomst vergroot de kans op de keuze voor een interne richting, en hetzelfde geldt als de student een lager opgeleide moeder heeft. De enige achtergrondindicator die geen statistisch significante invloed uitoefent, is of de student een studiebeurs heeft ontvangen.

Tabel 6. Keuze voor een interne versus een externe studierichting in het eerste jaar hoger onderwijs. Effectparameters logistische regressies.

	Academische bachelor (N = 19 322)			Professionele bachelor (N = 25 068)		
	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)
Constante	0,23	0,000	1,26	0,46	0,000	1,58
Vrouw	0,72	0,000	2,06	0,54	0,000	1,71
Tso/kso/bso	-0,42	0,000	0,66	-0,39	0,000	0,68
Leeftijdsvertraging	0,62	0,000	1,86	0,16	0,000	1,18
Herkomst elders	0,28	0,000	1,32	0,42	0,000	1,52
Opleiding moeder: laag	0,41	0,000	1,51	0,24	0,000	1,27
Opleiding moeder: midden	0,22	0,000	1,24	0,12	0,000	1,12
Studiebeurs	0,07	0,095	1,07	0,05	0,117	1,05

Meer algemeen lijkt het alsof een zwakkere sociale achtergrond eerder doet kiezen voor een interne dan een externe studierichting. De enige en opvallende uitzondering vormt evenwel de onderwijsvorm in het secundair onderwijs: een interne studierichting wordt eerder gekozen door studenten met een diploma van het aso, terwijl de andere studenten eerder kiezen voor een externe studierichting. Wel is duidelijk dat deze verschillen naar sociale achtergrond en voorafgaande schoolloopbaan beperkter zijn dan de verschillen naar geslacht (beoordeeld op basis van de *odds ratio's*). Dit kon ook worden verwacht, aangezien de indeling van de studierichtingen ontworpen werd ter verklaring van genderverschillen in studiekeuze. Niettemin bevestigt de sterke impact van geslacht, ook in vergelijking met de impact van andere relevante achtergrondkenmerken, nogmaals dat deze operationalisering van verschillen in studiekeuze wellicht een fundamenteel gendergerelateerd onderscheid vat.

6.4 Keuze organisch versus fysiek gerichte opleiding

Ook wanneer we de keuze van het type studierichting binnen de externe richtingen bekijken (tabel 7), is geslacht verreweg de sterkst bepalende factor voor de keuze van een organische eerder dan een fysieke omgevingsgeoriënteerde externe studierichting, met een kansverhouding die 4 keer groter is voor vrouwen in een academische bachelor, en 21 keer groter in de professionele bachelor dan voor mannen. Verder blijkt in dezelfde lijn als voor het onderscheid intern/extern dat de studies die betrekking hebben op het menselijk orga-

nisme eerder worden gekozen door studenten met een diploma van het aso. In de academische bachelor wordt dit type richtingen eveneens meer gekozen door studenten met een lageropgeleide moeder. Leeftijdsvertraging en buitenlandse herkomst maken in dit onderscheid geen statistisch significant verschil. Wel kiezen studenten met een studiebeurs in een professionele bachelor net iets minder vaak voor een organisch georiënteerde richting.

Tabel 7. Keuze voor een organische versus fysieke omgevingsgeoriënteerde externe studierichting in het eerste jaar hoger onderwijs. Effectparameters logistische regressies.

	Academische bachelor (N = 6165)			Professionele bachelor (N = 8331)		
	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)
Constante	-0,90	0,000	0,41	-1,10	0,000	0,33
Vrouw	1,46	0,000	4,29	3,06	0,000	21,35
Tso/kso/bso	-0,36	0,000	0,70	-0,76	0,000	0,47
Leeftijdsvertraging	-0,08	0,374	0,92	0,10	0,133	1,10
Herkomst elders	-0,15	0,165	0,86	0,05	0,677	1,05
Opleiding moeder: laag	0,52	0,000	1,67	0,11	0,202	1,12
Opleiding moeder: midden	-0,13	0,059	0,88	-0,01	0,861	0,99
Studiebeurs	-0,12	0,118	0,89	-0,13	0,047	0,88

6.5 Interacties met geslacht

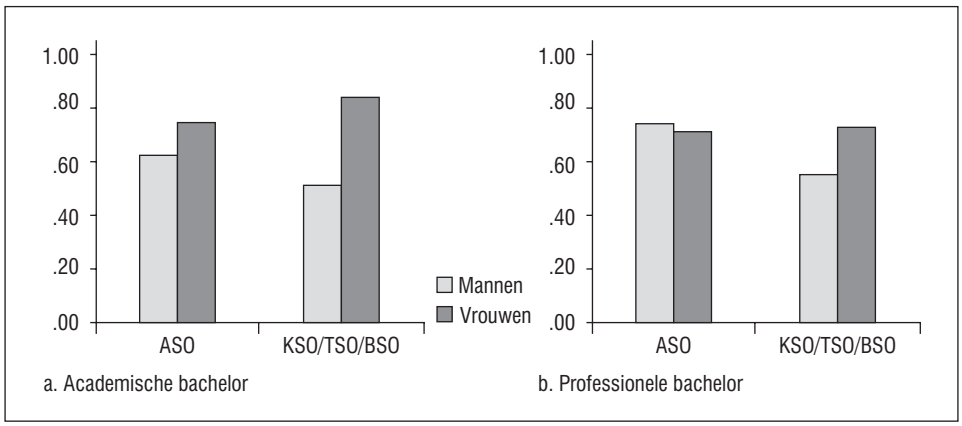
Tot slot behandelen we de vraag of de keuze voor bepaalde studierichtingen sterker verschilt tussen mannen en vrouwen in bepaalde groepen. Is het genderverschil groter of kleiner naargelang de vooropleiding of de sociale achtergrond?

In zowel de academische als de professionele bachelors blijkt dat de keuze voor de meer interne richtingen net zoals de keuze voor een richting met betrekking tot het menselijk organisme door mannen niet alleen minder gemakkelijk wordt gemaakt, maar meer nog wanneer ze niet uit het aso komen, terwijl voor vrouwen de onderwijsvorm van het secundair onderwijs dat effect niet of minder sterk heeft (tabellen 8 en 9). In de academische bachelor kiezen mannen van het aso meer en vrouwen van het aso net minder voor een interne studierichting in vergelijking met de andere onderwijsvormen (zie figuur 1a). In de professionele bachelor kiezen mannen uit het aso eveneens meer voor een interne studierichting terwijl voor vrouwen de onderwijsvorm geen verschil maakt (figuur 1b).

Indien studenten kiezen voor een externe studierichting in de professionele bachelor (zie figuur 2b), ook dan kiezen mannen met een aso-diploma relatief vaker voor een richting van het menselijk organisme. Ook vrouwen uit het aso zijn meer geneigd dat te doen dan vrouwen met een ander diploma, al is het verschil tussen de onderwijsvormen bij vrouwen minder groot dan bij mannen. Bij de academische bachelor maken zowel mannen als vrouwen gemakkelijker die keuze als ze uit het aso komen (figuur 2a).

Tabel 8. Keuze voor een interne versus een externe studierichting in het eerste jaar hoger onderwijs. Effectparameters logistische regressies met interacties met geslacht.

	Academische bachelor (N = 19 322)			Professionele bachelor (N = 2 .068)		
	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)
Constante	0,29	0,000	1,34	0,87	0,000	2,40
Vrouw	0,60	0,000	1,83	-0,11	0,101	0,90
Tso/kso/bso	-0,79	0,000	0,45	-0,97	0,000	0,38
Leeftijdsvertraging	0,70	0,000	2,01	0,25	0,000	1,28
Herkomst elders	0,22	0,004	1,24	0,56	0,000	1,76
Opleiding moeder: laag	0,38	0,000	1,46	0,18	0,003	1,19
Opleiding moeder: midden	0,22	0,000	1,25	0,12	0,007	1,13
Studiebeurs	0,08	0,147	1,08	0,03	0,491	1,03
Interacties: vrouw X						
– Tso/kso/bso	1,10	0,000	3,01	0,97	0,000	2,63
– Leeftijdsvertraging	-0,19	0,070	0,83	-0,18	0,003	0,84
– Herkomst elders	0,11	0,328	1,12	-0,26	0,008	0,77
– Opleiding moeder: laag	0,05	0,699	1,05	0,10	0,207	1,11
– Opleiding moeder: midden	-0,01	0,943	1,00	-0,02	0,730	0,98
– Studiebeurs	-0,02	0,790	0,98	0,03	0,616	1,03



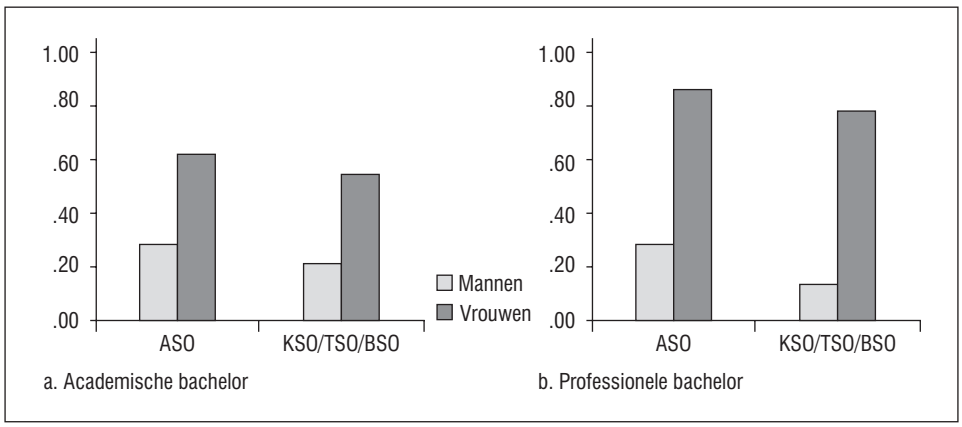
Figuur 1. Gemiddelde voorspelde kans op een interne studierichting, naar geslacht en onderwijsvorm.

De kleinste genderverschillen vinden we bijgevolg bij de groep studenten uit het aso. In zowel de academische als de professionele bachelor is de keuze voor een interne versus een externe studierichting (figuur 1) het meest traditioneel te noemen voor de studenten zonder diploma van het aso, en het minst traditioneel bij de aso-gediplomeerden. Bij de professionele bachelors is het zelfs zo dat bij de aso-gediplomeerden vrouwen

niet meer (maar minder, al is het verschil niet significant) dan mannen kiezen voor een interne richting (figuur 1b).[28]

Tabel 9. Keuze voor een organische versus fysieke omgevingsgeoriënteerde externe studierichting in het eerste jaar hoger onderwijs. Effectparameters logistische regressies met interacties met geslacht.

	Academische bachelor (N = 6165)			Professionele bachelor (N = 8331)		
	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)
Constante	-0,92	0,000	0,40	-0,98	0,000	0,38
Vrouw	1,50	0,000	4,46	2,82	0,000	16,81
Tso/kso/bso	-0,41	0,000	0,66	-1,00	0,000	0,37
Leeftijdsvertraging	0,00	0,975	1,00	0,29	0,001	1,33
Herkomst elders	-0,11	0,439	0,90	-0,12	0,471	0,89
Opleiding moeder: laag	0,52	0,000	1,68	0,15	0,234	1,16
Opleiding moeder: midden	-0,21	0,024	0,81	0,05	0,630	1,05
Studiebeurs	0,03	0,790	1,03	-0,29	0,004	0,75
Interacties: vrouw X						
– Tso/kso/bso	0,22	0,252	1,25	0,45	0,001	1,57
– Leeftijdsvertraging	-0,28	0,148	0,76	-0,41	0,001	0,66
– Herkomst elders	-0,09	0,669	0,91	0,36	0,122	1,43
– Opleiding moeder: laag	-0,07	0,777	0,94	-0,07	0,711	0,94
– Opleiding moeder: midden	0,18	0,187	1,20	-0,12	0,377	0,89
– Studiebeurs	-0,32	0,029	0,73	0,29	0,032	1,33



Figuur 2. Gemiddelde voorspelde kans op een studierichting van het menselijk organisme gegeven een externe studiekeuze, naar geslacht en onderwijsvorm.

28. Deze laatste vaststelling komt ook terug wanneer we de andere variabelen weglaten en enkel de onderwijsvorm in interactie met geslacht opnemen in de analyse (resultaten worden niet getoond). Dan is het verschil wel significant, maar wordt bevestigd dat vrouwen minder kiezen voor interne richtingen dan mannen in de professionele bachelor indien ze aso volgden.

Naast de onderwijsvorm blijkt de impact van geslacht in bepaalde gevallen ook te verschillen naar andere achtergrondkenmerken. Er is evenwel nergens sprake van een duidelijk verschillend effect van geslacht in functie van het opleidingsniveau van de moeder, ook al behoorde dit wel tot onze verwachtingen. Ook bij de academische bachelors maken andere achtergrondkenmerken weinig verschil in het effect van geslacht. Bij de professionele bachelors is het wel zo dat de positieve impact op de keuze voor een interne studierichting van leeftijdsvertraging en van een buitenlandse herkomst in het bijzonder te noteren valt voor de mannen, en minder voor de vrouwen. Die afwijkende situaties dragen blijkbaar bij tot minder traditionele keuzes, in het bijzonder voor mannen. Daarnaast wordt de keuze voor een studie van het menselijk organisme in een professionele bachelor relatief minder vaak gemaakt door mannen die een studiebeurs ontvingen. Mannen die een studiebeurs ontvangen kiezen bijgevolg traditioneler, bij vrouwen is er weinig verschil in studiekeuze naargelang hun financiële situatie. In de academische bachelor zijn het dan weer enkel de vrouwen bij wie het krijgen van een studiebeurs een verschil maakt: vrouwen met een beurs kiezen vaker een natuurwetenschappelijke richting, terwijl vrouwen zonder beurs meer kiezen voor de traditioneel vrouwelijke, organisch georiënteerde, externe richtingen.

7. Besluit en discussie

In dit hoofdstuk onderzochten we de genderspecifieke studiekeuze in het hoger onderwijs. We deelden de vele verschillende studierichtingen in het hoger onderwijs in drie types van richtingen in. De hier gebruikte indeling werd uitgewerkt door Elchardus, Huysseune & Scheys (1991), die het onderscheid intern versus extern naar voren schoven als kernelement van de culturele codering van geslacht of gender in onze samenleving. Vervolgens gingen we na in welke mate die indeling van studierichtingen keuzeverschillen tussen mannen en vrouwen in het eerste jaar hoger onderwijs laat optekenen. Door de gegevens geciteerd in Elchardus, Huysseune & Scheys (1991) te combineren met recent cijfermateriaal van de generatiestudenten van het hoger onderwijs, konden we de keuzeverschillen over een relatief lange periode in de tijd beschouwen.

De vergelijking van de keuze voor studierichtingen door generatiestudenten geeft als resultaat bijzonder stabiele keuzeverschillen. Vrouwen kiezen meer dan mannen voor interne studierichtingen, en wanneer ze voor de externe richtingen kiezen, opteren ze vaker voor die richtingen die te maken hebben met het menselijk lichaam dan met de fysieke omgeving. De resultaten zijn niet helemaal onverwacht; ze komen overeen met de conclusies van Elchardus, Huysseune & Scheys (1991). Toch is het verrassend te noemen dat zo weinig veranderd lijkt te zijn over de bestudeerde periode. De verschillen in studiekeuze tussen mannen en vrouwen blijven even groot over de tijd, ook na controle voor diverse achtergrondkenmerken. Des te opvallender is dit resultaat omdat het gaat om een periode waarin heel wat veranderde: niet alleen hebben vrouwen hun achterstand in onderwijsdeelname meer dan ingelopen, ze participeren ook steeds meer aan de arbeidsmarkt. Des te hardnekkiger blijkt de gendergebonden

studiekeuze als ook in rekening wordt gebracht hoeveel maatregelen al werden genomen om de studiekeuze van jongens en meisjes te beïnvloeden.

Ondanks de sterk veranderde genderverhoudingen in zowel het onderwijs als in de ruimere samenleving, neigt de studiekeuze van vrouwen nu, net als meer dan een halve eeuw geleden, verhoudingsgewijs meer naar de intern georiënteerde richtingen in het hoger onderwijs. Elchardus, Huysseune & Scheys (1991) zien in die bevinding een sterke ondersteuning voor de validiteit van de door hen ontwikkelde indeling van studierichtingen om de genderspecifieke studiekeuze te verklaren. Dat via het onderscheid intern versus extern de studiekeuze van vrouwen en mannen kan worden getypeerd, sluit aan bij hun hypothese dat dit onderscheid overeenkomt met de specifieke culturele invulling van vrouwelijkheid versus mannelijkheid. Die culturele codering van gender blijkt niet alleen van belang te zijn bij de keuze van een studierichting, ze blijkt in de huidige context even invloedrijk te zijn als in de naoorlogse samenleving. Het lijkt dan ook minstens voorbarig de relevantie van de door Parsons gelegde verbinding van de verschillende gezinsfuncties met het onderscheid intern/extern als passé te beschouwen.

We vinden in deze studie niet alleen dat er, over een langere tijdspanne, verhoudingsgewijs weinig verandert in de keuzes van mannen en vrouwen. Ook blijken de genderverschillen niet alleen in de academische bachelor, maar op dezelfde wijze en op het vlak van de verschillen binnen de externe richtingen zelfs nog meer uitgesproken terug te komen in de professionele bachelor. De derde wijze waarop onze bijdrage de oorspronkelijke studie van Elchardus, Huysseune & Scheys (1991) uitbreidt is door de systematische verdere analyse van de gendergerelateerde studiekeuze. In het bijzonder namen we de mogelijke variatie in de sterkte van de genderverschillen onder de loep naargelang de vooropleiding in het secundair onderwijs en de sociale achtergrond.

Op basis van die toetsen valt in feite één effect op door zijn opvallende afwezigheid. De verwachting dat in hoger opgeleide milieus de studiekeuze minder traditioneel gendergebonden is, wordt niet bevestigd. Het opleidingsniveau van de moeder heeft weinig differentiële impact op de studiekeuze naargelang geslacht. We vinden vooral een meer interne studiekeuze bij de studenten met een lager opgeleide moeder, maar dit voor zowel mannen als vrouwen. Bepaalde andere indicatoren voor de sociale achtergrond bleken wel samen te hangen met genderverschillen in studiekeuze. Zo vonden we wel een groter verschil tussen mannen en vrouwen binnen de externe richtingen van de professionele bachelor bij de studenten die een studiebeurs ontvingen, met een meer traditionele keuze voor een studie van de fysieke omgeving door mannen, een studiekeuze die eveneens meer wordt gemaakt door vrouwen met een studiebeurs in een academische bachelor. Ook voor wat betreft de etnische herkomst, opnieuw in de professionele bachelor, vinden we verschillen: bij de studenten met een buitenlandse herkomst (op basis van nationaliteit of taalgebruik thuis) stellen we enerzijds een minder traditionele studiekeuze vast bij mannen, maar een meer traditionele keuze bij vrouwen voor een intern eerder dan een extern gericht studiegebied.

Al bij al geven deze resultaten maar magere ondersteuning voor de verwachting dat de meest traditionele keuzes gemaakt worden bij studenten uit sociaal zwakkere groepen. In onze analyses controleren we echter voor de onderwijsvorm die de student in het secundair onderwijs volgde, een indicator van de onderwijsloopbaan waarvan we

weten dat ze een sterke samenhang vertoont met de sociaal-culturele achtergrond van leerlingen. Bijkomende analyses (niet gerapporteerd, maar op vraag verkrijgbaar bij de auteurs) wezen uit dat de onderwijsvorm inderdaad een deel van de verklaring vormt. Uit een analyse waarin we de onderwijsvorm niet opnemen, blijkt immers dat vrouwen effectief traditioneler kiezen voor een meer intern georiënteerde richting naarmate hun moeder lager opgeleid is. In de professionele bachelor is de interactie statistisch significant, in de academische bachelor net niet. Wat betreft de keuze voor een studie gericht op het menselijk organisme versus de fysieke omgeving, is er evenwel geen sprake van een interactie tussen het opleidingsniveau van de moeder en het geslacht.

De onderwijsvorm in het secundair onderwijs vervult in het Vlaamse onderwijs dan ook de weg waarlangs verschillen in de sociale achtergrond zich ook vertalen in gendergerelateerde studiekeuzes in het hoger onderwijs. Studenten die in het secundair onderwijs aso volgden, maken minder traditionele studiekeuzes. In het bijzonder kiezen vrouwen van het aso minder voor een intern georiënteerde studierichting dan vrouwen van de andere onderwijsvormen, terwijl mannen in dat geval net vaker een interne richting kiezen. In de professionele bachelor is het zelfs zo dat bij de studenten van het aso de kans op de keuze voor een interne studierichting groter is voor de mannen dan voor de vrouwen. Een verklaring voor de rol van de onderwijsvorm, met minder traditionele studiekeuzes door studenten die in het secundair onderwijs aso volgden, situeert zich waarschijnlijk ter hoogte van de gendersegregatie die zich al voordoet in verschillende studierichtingen in het secundair onderwijs. In het technisch en beroepsonderwijs worden immers veel meer typisch gendergerelateerde studierichtingen aangeboden, terwijl de studierichtingen in het aso veel meer in dezelfde mate worden gevolgd door jongens als meisjes. Verder onderzoek van de link tussen de studiekeuze in het secundair onderwijs en hoger onderwijs, en in het bijzonder van het (klassengebonden?) sorteerproces in intern versus extern georiënteerde studierichtingen in het secundair onderwijs, lijkt ons dan ook aangewezen. Naarmate de gegevens over de studenten van het hoger onderwijs, gekoppeld aan die van het secundair, in de toekomst verder aangevuld zullen worden, zal een doorgedreven analyse van dat sorteerproces ook mogelijk worden.

De differentiële studiekeuze van mannen en vrouwen vormt, tot slot, ook een mogelijke verklaring voor de verschillende prestaties van mannen en vrouwen op de arbeidsmarkt. Bepaalde studierichtingen doen het immers beter op de arbeidsmarkt dan andere. Het numerieke overwicht van mannen in de externe richtingen (wetenschap en technische richtingen) en van meisjes in de meer interne richtingen (medische en sociale richtingen, onderwijs) kan mogelijk de sekseverschillen op de arbeidsmarkt verklaren aangezien het eerste type richtingen relatief goed in de markt ligt, terwijl de meer vrouwelijke richtingen minder marktgericht zijn. Winst halen uit zorg bijvoorbeeld, wordt niet gepast geacht, zoals ook telkens blijkt uit discussies over de rol van de privésector in de gezondheidszorg, recentelijk nog naar aanleiding van de opening van een centrum voor geïnterneerden in Gent. Ook de 'witte woede' bijvoorbeeld vestigt regelmatig de aandacht op de (financiële) onderwaardering in de gezondheidszorg.

Dat mannen en vrouwen andere studierichtingen kiezen kan een mogelijke verklaring zijn voor de slechtere arbeidsmarktpositie van vrouwen: door systematisch voor

de 'verkeerde' studierichtingen te kiezen zouden vrouwen hun kansen op de arbeidsmarkt aanzienlijk beknotten. De conclusies van internationaal onderzoek hieromtrent zijn echter niet eenduidig. Terwijl Joy (2000) vond dat de gegenderde studiekeuze vrijwel geen effect had op sekseverschillen op de arbeidsmarkt, kwamen Brown & Corcoran (1997) tot de conclusie dat de keuze van verschillende studierichtingen een deel van de loonverschillen tussen mannen en vrouwen op de arbeidsmarkt verklaart, of toch voor hogergeschoolden.

In eigen land werd deze hypothese onderzocht door Elchardus, Huysseune & Scheys (1991). Hun analyses toonden aan dat deze gegenderde keuze inderdaad erg nadelig is voor jonge vrouwen. Door disproportioneel voor de 'interne' studierichtingen te kiezen, kiezen ze ook meteen voor studierichtingen die uitgeven op beroepen met minder gunstige arbeidsmarktkansen. Het beeld is evenwel niet in elk van de onderscheiden types uniform. Binnen de interne richtingen kiezen vrouwen nog net iets meer dan mannen voor opleidingen met een minder gunstig arbeidsmarktperspectief; voor de disciplines gericht op de fysieke omgeving blijkt het sekseverschil het grootst: ook al maken vrouwen hier de meest roldoorbrekende studiekeuze, net dan blijven ze kiezen voor de specialisaties met een minder gunstig tewerkstellingsperspectief.

De auteurs besluiten dan ook dat sekserollen, via de keuze voor bepaalde studierichtingen, een gedeeltelijke verklaring bieden voor de sekseverschillen op de arbeidsmarkt. Een verschillende studiekeuze bleek ook in de analyse van Duquet et al. (2005; 2006) een belangrijk deel van de genderverschillen in arbeidsmarktpositie bij 26-jarigen in Vlaanderen te kunnen verklaren. Dergelijke analyses blijven tot dusver evenwel relatief beperkt. Elchardus et al. konden slechts een zeer ruwe indicator van arbeidsmarktsucces gebruiken (indeling in drie categorieën) om de keuze voor een meer of minder gunstige studierichting te analyseren. Duquet et al. maakten gebruik van meer gedetailleerde én individuele indicatoren van arbeidsmarktsucces. Nog interessanter zou het zijn wanneer ook de onderwijsgegevens die hier werden gebruikt konden worden aangevuld met gegevens over het arbeidsmarktintredeproces van de Vlaamse studenten. Nu al analyseert de VDAB bijvoorbeeld de werkloosheidsduur van Vlaamse schoolverlaters. Via het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen participeren we momenteel in een project om gegevens over onderwijs verder te koppelen aan gegevens over de arbeidsmarkt. Met dergelijke gekoppelde gegevens zou dan ook een analyse op populatieniveau mogelijk worden van hoe de intrede op de arbeidsmarkt van Vlaamse afgestudeerden uit verschillende studierichtingen verloopt.

Bibliografie

Barone, C. (2011). Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education Across Eight Nations and Three Decades. *Sociology of Education*, *84*, 157-176.

Brown, C., & Corcoran, M. (1997). Sex-based differences in school content and the male-female wage gap. *Journal of Labor Economics*, *15*(3), 431-465.

Claes, R., Lambrecht, M., & Schuttringer, S. (1984). *Dossier onderwijs: scolarisatiegraden, 1956-57 tot 1982-83*. Brussel: Planbureau.

Colley, A. (1998). Gender and subject choice in secondary education. In J. Radford (Ed.), *Gender and choice in education and occupation* (pp. 18-36). New York: Routledge.

Departement Onderwijs en Vorming (2014). *STEM af op de toekomst: Kies voor een STEM-studie of -job. Actieplan voor het stimuleren van studies en loopbanen in wiskunde, exacte wetenschappen, techniek en technologie*. Brussel.

Derks, A., & Vermeersch, H. (2002). Studeren is voor mietjes! Een analyse van de genderverschillen in schools presteren. In M. Elchardus & I. Glorieux (Eds.), *De symbolische samenleving: Een exploratie van de nieuwe sociale en culturele ruimtes* (pp. 215-240). Tielt: Lannoo.

Dryler, H. (1998). Parental role models, gender and educational choice. *British Journal of Sociology*, *49*(3), 375-398.

Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2005). Van voor naar achter: waarom wordt de voorsprong van meisjes op school niet verzilverd op de arbeidsmarkt. In J. Godemont, N. Steegmans, K. Goyvaerts, S. Lenaers & S. Spee (Eds.), *Het leven zoals het zou kunnen zijn: (on)gelijke kansen in de levensloop* (pp. 79-100). Antwerpen, Hasselt: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.

Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). Onvoltooide emancipatie: De invloed van studiekeuze en gezinsvorming op de arbeidsmarktpositie van jonge mannen en vrouwen. *Mens en Maatschappij*, *81*(3), 252-276.

Elchardus, M., & Glorieux, I. (Eds.) (2002). *De symbolische samenleving: Een exploratie van de nieuwe sociale en culturele ruimtes*. Tielt: Lannoo.

Elchardus, M., & Glorieux, I., (Eds.) (2012). *Voorspelbaar Uniek: Dieper graven in de symbolische samenleving*. Leuven: LannooCampus.

Elchardus, M., Huysseune, M., & Scheys, M. (1991). Vrouwelijkheid en universitaire studiekeuze. In M. Scheys (Ed.), *Rapporten en perspectieven omtrent vrouwenstudies* (pp. 27-54). Brussel: VUBPress.

Ministerie van Onderwijs en Vorming (2013). *Hoger onderwijs in cijfers: Aantal inschrijvingen op 31 oktober 2013, academiejaar 2013-2014*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen, Afdeling Hoger Onderwijs.

Parsons, T., & Bales, R.F. (1956). *Family, Socialization and Interaction Process*. Londen: Routledge & Kegan Paul.

Pinxten, M., De Fraine, B., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Boonen, T., & Vanlaar, G. (2014). "I choose so I am": A logistic analysis of major selection in university and successful completion of the first year. *Studies in Higher Education*, Online first.

Potvin, P., & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: a systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, *50*(1), 85-129.

Smith, E. (2011). Women into science and engineering? Gendered participation in higher education STEM subjects. *British Educational Research Journal*, *37*(6), 993-1014.

Sociaal en Cultureel Planbureau (1998). *Sociaal en Cultureel Rapport 1998: 25 jaar sociale verandering*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).

Van Aerschot, M., Hermans, D.J., & Verhoeven, J.C. (2003). *Gezocht: ingenieur (m/v): Een onderzoek naar studiekeuze vanuit genderperspectief*. Onderzoeksrapport, Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid UA-LUC.

Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2011). *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen: Evaluatie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2008. Samenvatting*. SSL/OD1/2011.37, Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL).

Van der Lippe, T., & Van Doorne-Huiskes, J. (1995). Veranderingen in stratificatie tussen mannen en vrouwen? In J. Dronkers & W.C. Ultee (Eds.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit* (pp. 104-124). Assen: Van Gorcum.

Genderverschillen in testprestaties: een literatuuroverzicht en toepassing op het toelatingsexamen (tand)arts[29]

Lilith Roggemans, Bram Spruyt & Peter In't Veld

1. Inleiding

Gegeven het grote belang van onderwijs in onze hedendaagse samenleving, kunnen socio-demografische verschillen in onderwijsuitkomsten steeds rekenen op veel aandacht. Genderverschillen zijn daar een voorbeeld van en vormen het onderwerp van dit hoofdstuk. Wie het bestaande onderzoek naar genderverschillen in onderwijsuitkomsten overschouwt, kan niet anders dan spreken van een heuse 'genderparadox'. Langs de ene kant halen meisjes gemiddeld niet alleen betere schoolresultaten in het secundair en tertiair onderwijs: meisjes stromen vaker door naar hoger onderwijs en halen ook daar hogere punten (Departement Onderwijs en Vorming, 2013). Dat is zo in de meeste geïndustrialiseerde landen (Willingham & Cole, 1997). Langs de andere kant blijken jongens succesvoller te zijn bij gestandaardiseerde testen (Haist, Wilson, Elam, Blue & Fosson, 2000), in het bijzonder indien de kennis van wiskunde of wetenschappen getoetst wordt. Dit fenomeen zien we in Vlaanderen maar ook in internationaal onderzoek (Mau & Lynn, 2001; Willingham & Cole, 1997). Doorgaans wordt die paradox verklaard door de stelling dat beide maten – schoolresultaten en scores op gestandaardiseerde toetsen – verschillende academische vaardigheden meten (Duckworth & Seligman, 2006). Schoolresultaten zouden vooral schoolse vooruitgang en het reproduceren van ingestudeerde leerstof weerspiegelen. Testresultaten van gestandaardiseerde testbatterijen daarentegen reflecteren volgens die redenering meer het kunnen toepassen van schoolse kennis. Meisjes en jongens scoren om een veelheid aan factoren anders op beide uitkomsten.

Het doel van dit hoofdstuk is tweeledig. Ten eerste maken we een stand van zaken op van de recente literatuur over genderverschillen met betrekking tot gestandaardiseerde testen. Meer inzicht verwerven in die thematiek is cruciaal aangezien ook in Vlaanderen steeds meer stemmen opgaan om voor verschillende richtingen in het

29. Dit hoofdstuk is gebaseerd op onderzoek uitgevoerd naar het Toelatingsexamen (tand)arts (Roggemans & Spruyt, 2014) dat vrij geconsulteerd kan worden op: www.vub.ac.be/TOR.

hoger onderwijs een toelatingsproef of oriënterende test te organiseren. Gestandaardiseerde testen vormen daarbij het meest gehanteerde format. Het literatuuroverzicht wordt, ten tweede, aangevuld met een analyse van de resultaten van het toelatingsexamen (tand)arts 2013. Sinds 1997 organiseert Vlaanderen een toelatingsexamen voor de opleiding tot (tand)arts (Adé, 2008). Het is het enige formele toelatingsexamen in Vlaanderen en peilt naar de kennis van wiskunde en wetenschappen, sociale vaardigheden en leesvaardigheden aan de hand van meerkeuzevragen met giscorrectie. Alleen die kandidaten die voor deze test slagen, worden toegelaten tot de opleiding (tand)arts. Slechts 16,2% van de deelnemers slaagt. Dat percentage ligt bovendien aanzienlijk hoger voor jongens (22,5%) dan voor meisjes (13,2%). In het empirische deel onderzoeken we of sommige van de in de literatuur aangehaalde verklaringen voor genderverschillen met betrekking tot gestandaardiseerde testen meer inzicht bieden in de vastgestelde genderverschillen bij het toelatingsexamen (tand) arts in Vlaanderen. In het besluit gaan we dieper in op de implicaties van onze bevindingen.

2. Verklaringen voor genderverschillen in wetenschappelijke kennis

Vrouwen blijken op allerlei internationale genormeerde testen, zoals SAT, MSAT, ACT[30], minder goed te scoren dan mannen (Good, Aronson & Inzlicht, 2003). Wanneer de testen zich richten op schrijf- of taalvaardigheden, trekken de meisjes het laken nog vaak naar zich toe. Maar wanneer wiskunde of wetenschappelijke kennis wordt getoetst, presteren ze vaak minder dan hun mannelijke collega's. Op basis van de internationale literatuur kunnen ten minste zeven verschillende verklaringen onderscheiden worden voor de geobserveerde verschillen in gestandaardiseerde testresultaten voor wiskunde en wetenschappelijke kennis tussen jongens en meisjes. Sommige van die verklaringen werden in later onderzoek weerlegd, over sommige verklaringen bestaat nog discussie en over enkele verklaringen heerst nagenoeg consensus. Ook de aard van de verklaringen toont een grote variatie. Sommige hebben een duidelijk psychologische inslag (bv. verschillen in motivatie of testangst), andere focussen veeleer op pedagogische principes (bv. de studiehouding) en ook vanuit sociologisch perspectief worden verklaringen aangeleverd (bv. socialisatie van genderrollen). Hieronder bespreken we deze verklaringen beknopt.

30. SAT (Scholastic Aptitude Test), MSAT (Scholastic Aptitude test Maths), ACT (American College Testing). Deze testen hebben allemaal als doel de secundaire schoolkennis van jongeren op een gestandaardiseerde manier te testen en maken vaak deel uit van een toelatingsprocedure voor tertiair onderwijs.

2.1 Meisjes zijn minder goed in wiskunde en wetenschappen

De meest eenvoudige verklaring voor de genderverschillen in testresultaten luidt dat meisjes minder goed zijn in wiskunde en wetenschappen dan jongens (Benlow & Stanley, 1980). Deze verklaring, die sterk gebaseerd is op een globaal kwantitatief verschil in cognitieve vaardigheden tussen jongens en meisjes, wordt sinds de jaren 80 van de vorige eeuw niet meer au sérieux genomen. Wel blijft er vanuit de psychologische literatuur een sterke interesse bestaan voor mogelijke biologische verschillen in cognitieve vaardigheden. Het recente onderzoek in deze context richt zich dan veeleer op kleinere en meer kwalitatieve onderscheiden naar geslacht. Een ervan betreft de mate van ruimtelijk inzicht – het zich mentaal kunnen voorstellen en bewegen van objecten – waarvan getoond wordt dat het vaak beter ontwikkeld is bij mannen (Rotzer et al., 2009). Dat levert mannen volgens de onderzoekers vooral bij wiskunde een voorsprong op. Gaulin & Hoffman (1988) verklaren dit vanuit evolutionaire ontwikkelingspsychologie door erop te wijzen dat mannen die gingen jagen sterker dan vrouwen een beroep dienden te doen op hun ruimtelijke oriëntatie en die daardoor beter ontwikkelden. Ander onderzoek wijst op een ander spelpatroon van jongens. Dat is bij jongens meer gericht op beweging waardoor jongens de facto opgroeien in een ruimtelijk meer complexe omgeving (Berenbaum, Martin, Hanish, Briggs & Fabes, 2008).

Daarnaast is er onderzoek waaruit blijkt dat meisjes beter zijn in *verbal fluency*, wiskundige berekeningen en het geheugen voor ruimtelijke objecten of locaties. Jongens zijn gemiddeld beter in verbale analogieën, het oplossen van wiskundige problemen en het geheugen voor geometrische configuratie (Hyde, Fennema & Lamon, 1990; Spelke, 2005). Daaruit besluit Spelke (2005) dat jongens niet zozeer beter zijn in wiskunde of wetenschappen, maar dat jongens en meisjes wel verschillen in de vaardigheden waar ze goed in zijn. Verschillen in testresultaten reflecteren in die visie dan ook vooral de eenzijdigheid waarmee bepaalde gestandaardiseerde testen worden opgesteld.

Jongens en meisjes hebben tevens andere interesses. Onderzoek toont dat meisjes meer interesse hebben in het esthetische en het sociale en jongens meer in het technische en het wetenschappelijke (Ramos & Lambating, 1996). Dat uit zich ook in onderwijsinteresses en studierichtingen. Meisjes kiezen vaker voor sociale en menswetenschappelijke richtingen. Jongens worden meer aangetrokken door richtingen die exacte wetenschappen aanbieden. Deze vaststelling wordt in verschillende studies gedaan (Su, Rounds & Armstrong, 2009; Willingham & Cole, 1997).

2.2 Jongens zijn beter in meerkeuzevragen

In de wetenschappelijke literatuur bestaat vrij grote eensgezindheid over het idee dat jongens beter zijn in het beantwoorden van meerkeuzevragen, de meest gehanteerde vraagvorm voor gestandaardiseerde vragen (Beller & Gafni, 2000; Ben-Shakbar & Sinai, 1991; Willingham & Cole, 1997). Meisjes laten veel vaker dan jongens vragen open bij deze vraagvorm. In nagenoeg alle onderzoeken naar meerkeuzevragen komt die vast-

stelling terug (Beller & Gafni, 2000; Willingham & Cole, 1997). Dit wordt doorgaans verklaard op grond van het idee dat mannen meer dan vrouwen bereid zijn risicogedrag te stellen (Ramos & Lambating, 1996) en de herhaalde vaststelling dat om een goed resultaat te behalen op meerkeuzevragen gokken beter is dan het openlaten van vragen (Rubio, Hernandez, Zaldivar, Marquez & Santacreu, 2010). Dat laatste geldt zelfs indien een giscorrectie gehanteerd wordt. Een giscorrectie bestraft immers vooral het compleet *willekeurig* kiezen van antwoorden. Van zodra men één of meerdere antwoorden kan elimineren, blijkt gokken tussen de overblijvende categorieën rendabeler te zijn dan het openlaten van de vraag.

2.3 Meisjes doen het beter op school

De vraag waarom jongens beter presteren op gestandaardiseerde testen kan ook omgedraaid worden: waarom halen meisjes gemiddeld hogere punten op school dan jongens? Een aantal auteurs schrijft die laatste tendens toe aan het feit dat meisjes vaker kiezen voor 'gemakkelijkere' studierichtingen – in deze: richtingen met minder wiskunde en wetenschappen – in vergelijking met jongens (Duckworth & Seligman, 2006). Deze studierichtingen zouden niet enkel gemakkelijker zijn, maar ook sneller hoge punten geven op schooltoetsen. De plausibiliteit van deze verklaring als algemene verklaring voor onderwijsprestaties naar geslacht wordt echter ondermijnd door de vaststelling dat zelfs in de lagere school, waar geen studierichtingen bestaan, meisjes betere punten halen dan jongens.

Een meer overtuigende verklaring voor het verschil in schoolresultaten bij jongens en meisjes wijst op een verschil in de academische attitude van jongens en meisjes. Verschillende studies tonen dat meisjes harder werken voor school, beter voorbereid zijn voor op voorhand aangekondigde toetsen, meer gemotiveerd zijn om hoge punten te halen, netter schrijven, lesmateriaal zorgvuldiger bijhouden, vroeger beginnen met het maken van huiswerk en ook meer tijd spenderen aan het maken van dat huiswerk, kortom, dat ze een meer schoolconformistische attitude aan de dag leggen (Duckworth & Seligman, 2006; Gunderson, Ramirez, Levine & Bellock, 2012). Stricker, Rock & Burton (1993) vonden bij Amerikaanse vijftienjarigen dat wanneer academische voorbereiding en academische inzet worden meegenomen als deel van de verklaring, het verschil in schoolresultaten tussen meisjes en jongens substantieel verkleint.

2.4 Jongens zijn beter in complexe vragen, nieuwe materie en abstracte vragen

Een andere verklaring voor het genderverschil in testresultaten steunt op het belang van zelfvertrouwen. Meisjes zouden vooral goed zijn in toetsen die peilen naar het reproduceren van *textbook* materie: gekend materiaal dat grondig ingestudeerd werd en vervolgens gereproduceerd moet worden. Ze zouden het aanzienlijk moeilijker hebben met testen waarin de kennis en vaardigheden creatief toegepast moeten worden

op nieuwe problemen (Kimball, 1989). Ook recentere studies bevestigen de stelling dat genderverschillen groter worden naarmate de gestandaardiseerde test afstand neemt van de aangeleerde leerstof (Hyde, Lindberg, Linn, Ellis & Williams, 2008).

In een meta-analyse van 242 Amerikaanse studies over genderongelijkheid in gestandaardiseerde wiskundetesten tussen 1990 en 2007, samen goed voor 1 285 350 testresultaten, werd het grootste genderverschil vastgesteld wanneer er complexe problemen werden aangeboden in de test (Lindberg, Hyde, Petersen & Linn, 2010). Wanneer de globale wiskundige kennis wordt bekeken, zijn de genderverschillen verwaarloosbaar klein. Zowel voor wiskundige berekeningen als voor het begrijpen van wiskundige concepten presteren meisjes zelfs beter dan jongens. Enkel voor het oplossen van complexe wiskundige problemen scoren jongens beter dan meisjes. Dit verschil wordt ook groter doorheen de schoolcarrière: in de lagere school en de middenschool zijn er geen verschillen, vanaf het secundair en tertiair onderwijs wel. De auteurs wijzen als verklaring op het feit dat complexere wiskundige problemen worden behandeld in de hogere graden.

2.5 Invloed van ouders, leerkrachten, sociale verwachtingen

De ontwikkeling van genderspecifieke interesses en vaardigheden werd ook reeds herhaaldelijk onderzocht. Een aantal auteurs meent dat genderspecifieke socialisatie jongeren weinig ruimte laat voor de ontwikkeling van eigen keuzes. Zowel ouders, leerkrachten als peers sturen jongeren, vaak onbewust, in de richting van genderconformiteit (Buchman, DiPrete & McDaniel, 2008; Else-Quest, 2010). Daarbij blijken ouders het wiskundeniveau van hun dochters systematisch te onderschatten en dat van hun zonen te overschatten (Frome & Eccles, 1998; Furnham, Reeves & Budhani, 2002). Een gelijkaardig patroon werd gevonden bij leerkrachten (Helwig, Anderson & Tindal, 2001). Het is die bias in de inschatting van relevante anderen waarvan aangenomen wordt dat hij het zelfvertrouwen van meisjes met betrekking tot wiskunde en wetenschappen aantast (Frome & Eccles, 1998; Tiedemann, 2000). Zeker is in ieder geval dat jongens hun kennis en kunde van wiskunde hoger inschatten dan meisjes (Else-Quest, 2010; Lindberg et al., 2010). Omdat een dergelijke inschatting ook samenhangt met de specifieke studieactiviteiten en -keuzes van jongeren, dreigt een zelfversterkende spiraal te ontstaan. Deze genderverschillen in de inschatting van het eigen kunnen worden ook vastgesteld bij de studie van de toelatingsproef voor geneeskunde. Jongens schatten hun slaagkansen voor het afleggen van het examen hoger in dan meisjes (zie verder).

2.6 Testangst en stereotype threat

Meisjes vertonen meer testangst dan jongens en dat leidt tot betere resultaten voor jongens. Deze relatie tussen angstgevoelens en testprestaties werd meermaals bevestigd (Cassady & Johnson, 2002; Farooqi, Ghani & Spielberger, 2012).

Testangst is een gevoel van stress bij het afleggen van of het denken aan een test. Meisjes rapporteren dit gevoel vaker dan jongens. Uit onderzoek blijkt dat wanneer eenzelfde test onder verschillende stressomstandigheden wordt afgenomen, jongens beter scoren dan meisjes wanneer de stress hoog is en dat de resultaten gelijk zijn indien de stress laag is (Willingham & Cole, 1997). Het spreekt vanzelf dat een toelatingsexamen met duizenden kandidaten een bijzonder stressvolle situatie is.

Devine et al. (2012) zien in testangst de grootste verklaring voor de genderverschillen in wiskundeprestaties. Zij maken in hun onderzoek een verschil tussen enerzijds testangst en anderzijds wiskundeangst (een specifieke vorm van testangst). Ten eerste stellen de onderzoekers vast dat meisjes een hogere mate van testangst rapporteren dan jongens, ten tweede dat deze testangst een grotere invloed heeft op de prestaties van meisjes dan op die van jongens, en ten derde dat indien gecontroleerd wordt voor testangst de resultaten van meisjes bijkomend negatief beïnvloed worden door wiskundeangst. Deze laatste relatie werd voor de jongens niet gevonden.

Een heel specifieke soort van testangst is de *stereotype threat*. Deze werd voor het eerst vastgesteld door Steele & Aronson (1995) en verwijst naar het bewust of onbewust weten dat men tot een groep behoort die minder presteert. Dit geloof zou leiden tot minder goede prestaties. Dit mechanisme werd binnen het wetenschappelijk onderzoek voornamelijk gebruikt om het onderpresteren van vrouwen en etnische minderheden te verklaren.

Om *stereotype threat* te meten wordt meestal volgens eenzelfde methode gewerkt. Jongeren worden in twee groepen onderverdeeld. Eén groep krijgt te horen dat de test die volgt meestal beter wordt ingevuld door jongens dan door meisjes, een tweede groep krijgt de boodschap dat de test genderneutraal is. In de eerste groep presteren meisjes slechter dan jongens, in de tweede test presteren de meisjes even goed als de jongens. Soms wordt het mechanisme ook omgedraaid en moeten alle jongeren een test afleggen. Nadien wordt hen gevraagd of ze denken dat meisjes beter zijn in deze test dan jongens. De meisjes die aangeven dat ze een genderverschil in het nadeel van de meisjes vermoeden, halen lagere testresultaten (Johns, Schmader & Martens, 2005). De verklaring voor dat mechanisme luidt dat mensen die zich bewust zijn tot een groep te behoren waar een negatief stereotype over bestaat (minder presteren op toetsen) een deel van hun cognitief vermogen niet benutten om de vragen zelf op te lossen en daardoor minder efficiënt worden.

2.7 Grotere variatie bij jongens

Binnen de literatuur over genderverschillen in testprestaties wordt veel aandacht besteed aan de grotere variatie die er zou bestaan bij de testresultaten van jongens. Eenvoudig gesteld komt het hierop neer dat jongens een grotere variabiliteit vertonen in testresultaten. Hierdoor zijn er zowel bij de slechtst presterende als bij de best presterende jongeren meer jongens. Daaruit volgend zijn meisjes beter in gemakkelijke testen, de zwakste meisjes presteren beter dan de zwakste jongens, en jongens beter in

moeilijke testen, de sterkste jongens presteren beter dan de sterkste meisjes (Bielinksi & Davison, 1998). Ook binnen eenzelfde test wordt vaak een *gender by item difficulty interaction* gevonden: meisjes doen het beter op de makkelijke items, jongens doen het beter op de moeilijke items (Harris & Carlton, 1993).

Uit dit type onderzoek blijkt ook dat de man-vrouwverhouding bij de 5% best presterenden voor wiskunde 3 tegen 1 is (Hedges & Friedman, 1993), bij ander onderzoek 2 tegen 1 (Xie & Shauman, 2003), terwijl ook meer jongens dan meisjes heel slechte resultaten halen (Eagly, 1996). Ook meer recent onderzoek bevestigt deze cijfers en spreekt over een steeds groter wordende *gender gap* naarmate jongeren beter presteren (Ellison & Swanson, 2009; Hyde & Mertz, 2009).

3. De toelatingsproef (tand)arts

3.1 Algemeen

Tegen de achtergrond van de inzichten uit de literatuur over genderverschillen in testresultaten onderzoeken we in het tweede deel van dit hoofdstuk de genderverschillen met betrekking tot de slaagkans voor het toelatingsexamen (tand)arts. Het gaat voorlopig om het enige formele toelatingsexamen hoger onderwijs in Vlaanderen. Het toelatingsexamen (tand)arts vormt het middel waarmee de Vlaamse overheid het aantal artsen tracht te beperken. Het examen wordt jaarlijks georganiseerd in juli en augustus. De toelatingsproef omvat twee grote delen, waarvan één deel (KIW, kennis en inzicht in wetenschappen) zich toespitst op de wiskundige en wetenschappelijke kennis. Een tweede deel (IVV, informatie verwerven en verwerken) test de sociale vaardigheden, de leesvaardigheid en de geheugencapaciteit van de jongeren. Het examen is opgebouwd uit meerkeuzevragen waarop een klassieke giscorrectie wordt toegepast (-0,3 punt bij een fout antwoord). Een deelnemer slaagt voor het examen indien hij slaagt voor elk deel en in totaal minstens 22 op 40 haalt.

Het gaat om een zeer moeilijk examen waarop in 2013 slechts 16,2% van alle deelnemers slaagde. Geslaagden hebben het recht zich in te schrijven in een opleiding tot (tand)arts. Het profiel van de deelnemers leert dat het gaat om de toppresteerders uit het secundair onderwijs. Driekwart van de deelnemers komt uit de richtingen wetenschappen-wiskunde, Latijn-wiskunde of Latijn-wetenschappen. Ook andere kenmerken van de deelnemersgroep wijzen op hun erg geprivilegieerde positie: ze komen allen uit het aso zonder schoolse vertraging, slechts een kwart van de deelnemers heeft een moeder die geen tertiair onderwijs heeft afgerond en 60% heeft minstens één ouder die in de gezondheidszorg werkt. Er doen ongeveer dubbel zoveel meisjes mee als jongens, maar de slaagkans van meisjes blijkt slechts de helft van die van jongens, waardoor er op het einde van de selectieprocedure ongeveer een genderevenwicht is bij de geslaagden (de slaagkans voor meisjes is 13,2%, die voor jongens 22,5%).

We stellen de volgende onderzoeksvragen[31] voorop: (1) Varieert het genderverschil voor de twee verschillende testonderdelen? (2) Verkleint het genderverschil wanneer we rekening houden met relevante variabelen (zoals de gevolgde studierichting in het secundair onderwijs, de zelf ingeschatte slaagkans en het aantal opengelaten vragen)? (3) Welk deel van het genderverschil kan verklaard worden door de meerkeuzestructuur van de toelatingsproef?

Om deze vragen te beantwoorden, is het belangrijk een aantal aspecten van de context van de toelatingsproef in gedachten te houden. Van een aantal zeer specifieke eigenschappen van de toelatingsproef weten we immers dat ze aanleiding geven tot genderverschillen in het nadeel van vrouwen. Zij laten toe beter te begrijpen waarom er, ondanks het feit dat dubbel zoveel vrouwen deelnemen als mannen, nagenoeg een genderevenwicht is bij de geslaagden.

- De onderzoekspopulatie is erg specifiek: alle deelnemers behoren tot de toppresteerders van het Vlaamse secundair onderwijs. Nagenoeg allemaal komen ze uit de richtingen Latijn-wiskunde, wetenschappen-wiskunde of Latijn-wetenschappen en studeerden ze zonder schoolse vertraging af in het aso. Bij de toppresteerders presteren jongens vaak beter. Deze selecte groep impliceert ook dat we de verklaring die uitgaat van een grotere spreiding bij jongens in vergelijking met meisjes met deze gegevens niet kunnen toetsen. Het gaat immers alleen om een groep sterk presterende jongeren.
- Bovendien is de toelatingsproef een examen met een zeer hoge moeilijkheidsgraad; slechts een minderheid van ongeveer 16% slaagt. Dit wijst op de aanwezigheid van moeilijke en complexe vragen, maar vooral ook op vragen die niet rechtstreeks uit handboeken komen. Ook van dit element weten we dat meisjes het er gemiddeld moeilijker mee hebben.
- Daarnaast is het een examen met zeer verstrekkende gevolgen. Voor een gedeelte van de deelnemers betekent niet slagen voor deze test het einde van een kinderdroom om later dokter te worden. Dat maakt het toelatingsexamen een erg stressvol gebeuren.
- Bovendien is de volledige toelatingsproef gebaseerd op meerkeuzevragen met giscorrectie. Jongens zijn doorgaans beter in meerkeuzevragen dan meisjes.
- Mensen kunnen een onbeperkt aantal keer deelnemen en er is geen numerus clausus. Deelnemers staan dus niet in competitie met elkaar. Dit kenmerk van het examen heeft geen negatieve genderinvloed.
- Ten slotte omvat het volledige eerste deel, wat goed is voor de helft van de te behalen punten, een test van de wiskundige en wetenschappelijke kennis van de jongeren. Uit het literatuuroverzicht bleek dat meisjes vaak minder goed presteren op wetenschappelijke kennistesten.

31. Afgaande op de bestaande internationale literatuur zijn ook andere onderzoeksvragen relevant, in het bijzonder met betrekking tot item- en testbias. We hadden echter geen toegang tot de gegevens die daarvoor nodig zijn. Met dit onderzoek willen we daarom ook aantonen dat meer onderzoek naar het toelatingsexamen (tand)arts nodig is.

Samengevat kunnen we stellen dat een aantal kenmerken van het toelatingsexamen (tand)arts een grote kans impliceren om duidelijke genderverschillen te genereren. Daarom zijn de uitkomsten ervan ook erg interessant om te bestuderen. In dit hoofdstuk gaan we na of het genderverschil groter is voor de resultaten van het eerste deel van het examen (kennis van wiskunde en wetenschappen) dan voor de resultaten van het tweede deel van het examen (sociale vaardigheden en geheugen test) en trachten we meer vat te krijgen op de algemene genderverschillen.

3.2 Data en meetinstrumenten

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden maken we gebruik van een unieke dataset met de gegevens van de deelnemers van de eerste editie (juli) van het toelatingsexamen in 2013. Deze dataset is het resultaat van de koppeling van drie verschillende databanken. Een eerste databank bevat de inschrijvingsgegevens en de eindresultaten per examenonderdeel van het toelatingsexamen (tand)arts in 2013. Bij de inschrijving wordt van de deelnemers een aantal relevante kenmerken geregistreerd zoals het geslacht, de leeftijd, het aantal voormalige deelnames aan het examen, het land van verblijf en het jaar van afstuderen in het secundair onderwijs. Deze databank bevat ook de resultaten van de deelnemers voor het toelatingsexamen zelf. Deze data werden verrijkt met enerzijds gegevens van de databank secundair onderwijs van het Departement Onderwijs en Vorming en anderzijds de antwoorden op een online vragenlijst die gekoppeld werd aan de inschrijving. De databank secundair onderwijs bezorgde gegevens over de financieringskenmerken,[32] de studierichting van afstuderen en of het laatste schooljaar secundair onderwijs binnen of buiten Brussel werd afgewerkt. Daaraan werden data gekoppeld verzameld met behulp van een online vragenlijst met meer gerichte vragen over de motieven van deelname, de voorbereiding en het sociodemografische profiel van de deelnemers. Nadat deelnemers zich ingeschreven hadden, werden zij automatisch doorverwezen naar de online vragenlijst. Het invullen ervan duurde minder dan 10 minuten en was vrijwillig. De respons op deze vragenlijst bedroeg 76%. Omdat we van de deelnemers die niet meewerkten aan de online vragenlijst over een aantal gegevens afkomstig van de inschrijving beschikken, kon een vrij grondige non-responsanalyse gemaakt worden (Roggemans & Spruyt, 2014). Deze toonde geen substantiële verschillen tussen mensen die deelnamen aan de online enquête en zij die dat niet deden. Zo was er geen verschil in gemiddelde score en waren er alleen marginale verschillen in leeftijd en gevolgde richting in het secundair onderwijs. Voor de overige kenmerken bleken jongens én jongeren uit minder geprivi-

32. Financieringskenmerken: thuistaal niet het Nederlands, moeder is laagopgeleid (hoogstens getuigschrift lager secundair onderwijs), krijgen van een schooltoelage en wonen in een buurt met een hoge mate van schoolse vertraging (de zogenaamde achterstellingsindicatoren).

legieerde gezinnen iets minder geneigd te zijn deel te nemen. Ook in dat laatste geval blijven de verschillen echter klein.[33]

Het is moeilijk een vertaalslag te maken van alle in de literatuur naar voren geschoven verklaringen naar de parameters van de deelnemers die we ter beschikking hebben. Maar van een aantal relevante indicatoren verwachten we wel een bepalende invloed op de genderongelijkheid. De belangrijkste hierbij is het aantal opengelaten vragen. Hiervan weten we dat vanuit de literatuur een rechtstreekse invloed verwacht wordt op het genderverschil. Meisjes beantwoorden immers vaker vragen niet dan jongens en behalen daardoor een lager resultaat. We verwachten dan ook dat het in rekening brengen van het aantal opengelaten vragen het geslachtsverschil in het eindresultaat zal verkleinen. We merken hier al meteen op dat het registreren van echte genderbias niet mogelijk is op basis van onze gegevens. We hebben immers geen resultaten van wiskunde- en wetenschappentesten zonder meerkeuzestructuur. Ook het eenvoudigweg opnemen van het aantal opengelaten vragen in het statistisch model zal onvoldoende zijn als verklaring. Dit lossen we op door enerzijds de samenstelling van de totaalscore voor jongens en meisjes meer in detail met elkaar te vergelijken. Zo tonen we in welke mate de verhouding tussen goed ingevulde, fout ingevulde en niet ingevulde vragen verschilt naargelang het geslacht van de respondent. Anderzijds zullen we ook bij de multivariate analyse het aantal opengelaten vragen steeds controleren voor deze samenstelling. Om een eventuele invloed van de vorm van het examen maximaal te isoleren, zullen we deze kenmerken in de modelopbouw als laatste kenmerken invoeren, nadat alle andere relevante kenmerken reeds deel uitmaken van het model.

Een andere belangrijke beïnvloedende factor voor het verschil in presteren tussen jongens en meisjes is de hogere mate van testangst en de lagere mate van zelfvertrouwen bij meisjes. Een indicator die deze elementen goed benadert, is de zelf ingeschatte slaagkans. We hebben jongeren bij de inschrijving voor het examen gevraagd hoe hoog zij zelf hun slaagkans inschatten (0-100). Van jongeren die testangst ervaren of waarvan het zelfvertrouwen lager is, verwachten we dat ze zichzelf een lagere slaagkans toedichten. We verwachten dan ook dat het rekening houden met deze zelf ingeschatte slaagkans een deel van het genderverschil in testresultaten zal verklaren. De bruto zelf ingeschatte slaagkans ligt bij meisjes gemiddeld 6,5 punten lager dan bij jongens; gecontroleerd voor leeftijd, studierichting en opleidingsniveau van de ouders loopt dit verschil op tot 7 punten in het nadeel van de meisjes.

Ten slotte controleren we in de analyses ook voor de gevolgde studierichting in het secundair onderwijs. Ook hier kunnen we een invloed van gender verwachten. Zoals eerder verduidelijkt stellen sommige auteurs dat meisjes vaker kiezen voor niet-wetenschappelijke of makkelijkere richtingen (Lörz, Schindler & Walter, 2011; Sadler, Sonnert, Hazari & Tai, 2012). Aangezien het toelatingsexamen extreem moeilijk is,

33. % jongens (deelnemers: 31,8%/niet-deelnemers: 36,1%); GOK_opleiding moeder (6,2 vs. 8,1%), GOK_taal (6,1 vs. 8,4%); GOK_studiebeurs (11,9 vs. 15,9%); GOK_buurt 17,7 vs. 20,3.

verklaart een ongelijke voorbereiding in het secundair onderwijs mogelijk de genderverschillen in resultaten op het toelatingsexamen.

De meeste deelnemers aan het examen zijn goed voorbereid. Slechts 10,4% gaf bij de inschrijving (voor sommigen meer dan drie maanden voor het eigenlijke examen) aan nog niet aan de voorbereiding te zijn begonnen. Alle anderen deden dat wel en volgden daarbij verschillende paden: 57,1% volgde een voorbereiding aan de universiteit, meer dan 67% zei zich ook zelfstandig voorbereid te hebben, 7% volgde een voorbereiding bij een privé-instelling… Meisjes en jongens verschillen niet in de wijze waarop ze zich voorbereiden, waardoor ook dit aspect een eventueel genderverschil in uitkomsten voor het examen niet kan verklaren. Voor 68% vormde het toelatingsexamen (tand)arts in juli 2013 de eerste keer. Jongens en meisjes verschillen ook niet in het aantal deelnames.

3.3 Resultaten

Vooraleer we de resultaten van de multivariate analyse tonen, bespreken we de bivariate relaties voor een aantal relevante kenmerken. Tabel 1 toont dat betere resultaten voor jongens zowel voorkomen bij het eerste deel van het examen (KIW) als bij het tweede deel van het examen (IVV). De geslachtsverschillen voor de twee examenonderdelen zijn, hoewel allebei significant, niet even groot. De wetenschappelijke kennistest creëert duidelijk het grootste genderverschil: vrouwen scoren een volledig punt minder op dit deel van het examen dan mannen. Het tweede deel van het examen genereert een verschil van 0,24 punten in het voordeel van de jongens. Hoewel deze verschillen op het eerste gezicht klein lijken en een lage eta² laten optekenen, resulteren ze wel in een verschil in slaagkans van 8 procentpunten. Dat komt omdat de scores van respondenten allemaal nauw rond het *cut off-point* van al dan niet slagen zitten. Daardoor hebben kleine verschillen grote gevolgen. Hiermee is meteen onze eerste onderzoeksvraag beantwoord: er bestaan genderverschillen voor beide delen van de toelatingsproef, maar deze zijn beduidend groter voor de wetenschappelijke kennistest dan voor de test van sociale vaardigheden, geheugen en leesvaardigheid.

Tabel 1. Deelresultaten naar geslacht van deelnemers aan het toelatingsexamen arts 2013 (N = 3939).

Geslacht	KIW	IVV	Totaal
Man	7,04	12,06	19,10
Vrouw	5,75	11,76	17,52
Totaal	6,19	11,86	18,06
Verklaarde variantie (eta²)	0,031	0,003	0,019

Een belangrijke parameter om geslachtverschillen in meerkeuzetesten te verklaren is het aantal opengelaten vragen. In de literatuur werd geopperd dat vrouwen op grond

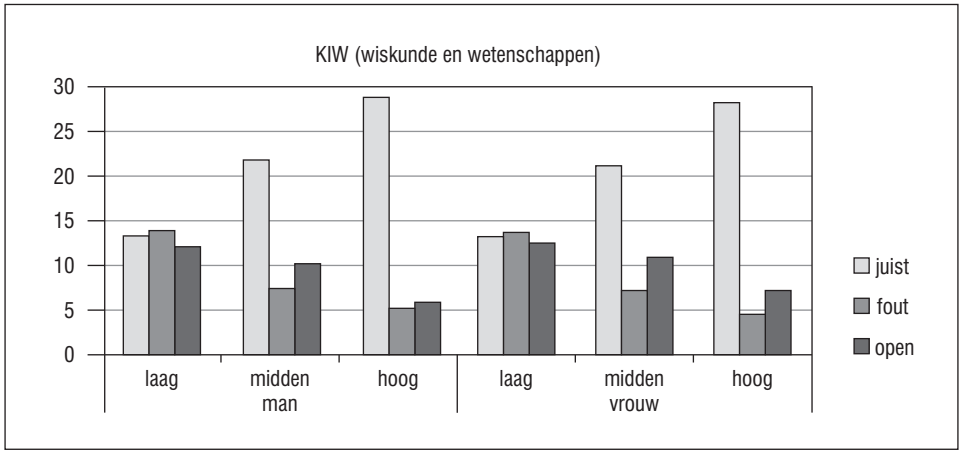
van een risicovermijdend antwoordpatroon vaker items open zullen laten. Tabel 2 toont deze gegevens voor de door ons onderzochte populatie, de deelnemers aan het toelatingsexamen (tand)arts. Deze tabel toont duidelijk dat meisjes vaker vragen open-laten dan jongens. In het eerste deel van het examen (KIW) laten meisjes gemiddeld 1,33 vragen meer open dan jongens, in het tweede deel van het examen zijn dat 2 vragen. Dit maakt dat op de totaalscore meer dan 3 vragen meer worden opengelaten door meisjes dan door jongens.

Tabel 2. Aantal opengelaten vragen per examenonderdeel van deelnemers aan het toelatingsexamen arts 2013.

Geslacht	Aantal opengelaten vragen		
	KIW	IVV	Totaal
Man	10,85	10,42	21,27
Vrouw	12,18***	12,40***	24,58***
Totaal	11,73	11,73	23,46

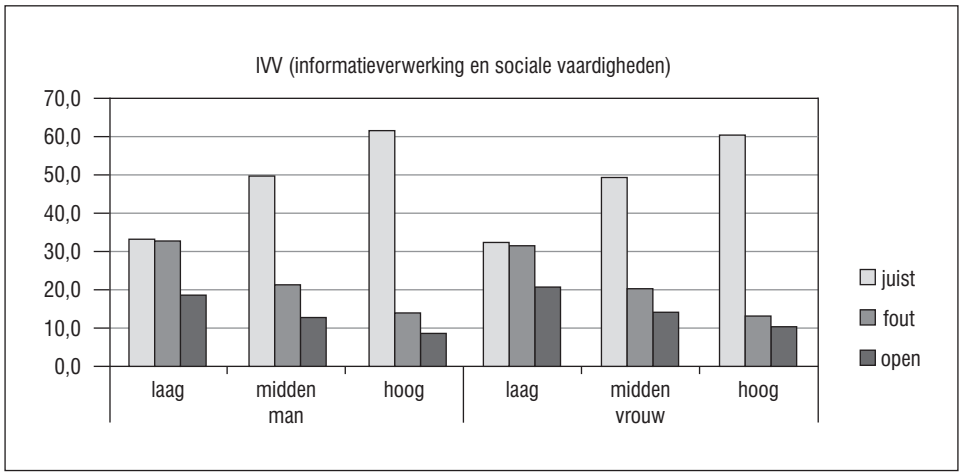
Significantieniveaus: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Zoals eerder aangegeven is het aantal opengelaten vragen een erg ruwe maat om het verschillende antwoordpatroon van jongens en meisjes in beeld te brengen. Figuren 1 en 2 (data ook weergegeven in tabel 3) brengen een meer gedetailleerd beeld. Deze figuren schetsen het aantal juiste, foute en opengelaten vragen per geslacht en per prestatieniveau (laag, midden, hoog[34]) voor respectievelijk het eerste en het tweede deel van het examen.



Figuur 1. Het aantal juiste, foute en opengelaten vragen per geslacht en per prestatieniveau voor KIW.

34. De prestaties worden in drie gelijke delen verdeeld.



Figuur 2. Het aantal juiste, foute en opengelaten vragen per geslacht en per prestatieniveau voor IVV.

Tabel 3. Het aantal juiste, foute en opengelaten vragen per geslacht en per prestatieniveau voor KIW en IVV.

	Geslacht	Prestatieniveau	Juist	Fout	Open	Juist/fout
KIW	Man	Laag	13,4	14,0	12,2	0,95
		Midden	21,9	7,5	10,1	2,92
		Hoog	28,9	5,2	5,9	5,55
	Vrouw	Laag	13,3	13,7	12,5	0,97
		Midden	21,2	7,2	11,0	2,94
		Hoog	28,2	4,5	7,2	6,26
IVV	Man	Laag	33,3	32,8	18,6	1,02
		Midden	50,1	21,2	12,7	2,36
		Hoog	61,7	13,9	8,6	4,44
	Vrouw	Laag	32,6	31,5	20,6	1,03
		Midden	49,8	20,2	14,1	2,47
		Hoog	60,6	13,1	10,3	4,64

Beide figuren maken een aantal antwoordpatronen duidelijk. Een aantal verschillen ligt voor de hand: deelnemers met een hoge score combineren een hoog aantal juiste antwoorden met een laag aantal foute antwoorden en omgekeerd. Hoe beter de deelnemer scoort op de test, hoe minder vragen hij of zij openlaat.

Daarnaast tonen de figuren ons ook wat tabel 2 ons reeds leerde: meisjes laten meer vragen open dan jongens. Bovendien hebben jongens, wanneer we jongens en meisjes per prestatieniveau bekijken, niet alleen meer antwoorden juist, maar ook meer antwoorden fout. Belangrijk hierbij is dat net bij de hoogst scorenden de genderver-

houding tussen het aantal juiste en het aantal foute antwoorden het grootst is. Tabel 3 biedt ook een overzichtelijke weergave van de ratio van het aantal goede en het aantal foute antwoorden. Deze resultaten bevestigen dat meisjes een hogere ratio goede/foute antwoorden hebben dan jongens wanneer vergeleken wordt binnen eenzelfde moeilijkheidsgraad, en de verschillen zijn het grootst voor de best presterenden. De totale ratio's tussen goede en foute antwoorden is wel in het voordeel van de jongens.

Hieruit kunnen we besluiten dat de totaalscore op de toelatingsproef op een andere manier tot stand komt bij jongens dan bij meisjes. Meisjes verliezen punten door het hogere aantal opengelaten vragen, jongens door meer foute antwoorden te geven. Dit is een duidelijke indicatie dat de structuur van het examen genderverschillen in de hand werkt.

Door de genderverschillen in de ratio's tussen goede en slechte antwoorden en door de relatie van het aantal opengelaten antwoorden met het prestatieniveau, is het belangrijk om ook multivariaat de ratio goede versus foute antwoorden mee te nemen. Anders zou het aantal opengelaten antwoorden als proxy voor goed presteren geïnterpreteerd kunnen worden.

Tabellen 4 en 5 tonen de resultaten van de multivariate analyse voor respectievelijk de wetenschappelijke kennistest (KIW) en de test voor informatieverwerving en -verwerking (IVV). Beide modellen zijn volgens eenzelfde logica opgebouwd. Het eerste model toont de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt voor geslacht, ongecontroleerd voor andere factoren. In een tweede model voegen we daar de gevolgde studierichting in het secundair onderwijs aan toe. Dit wordt gemeten met behulp van twee variabelen, of de deelnemer les volgde in een wetenschappelijke of wiskundige richting en of de deelnemer een oude taal volgde in het secundair onderwijs. Een derde model voegt daar de zelf ingeschatte slaagkans aan toe. Deze variabele meet het zelfvertrouwen en de testangst van de deelnemers. In een vierde model voegen we dan voor het eerst een kenmerk toe dat rechtstreeks gerelateerd is aan het examen zelf, namelijk het aantal opengelaten vragen in combinatie met de ratio goed ten opzichte van fout beantwoorde vragen.[35] Een laatste model voegt ook twee interacties toe, de interactie tussen de zelf ingeschatte slaagkans en geslacht en de interactie met de ratio goede versus foute antwoorden en geslacht.

Het geslachtsverschil in het eindresultaat voor de wetenschappelijke kennistest genereert een bèta van -0,175. Deze gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt kan geïnterpreteerd worden als de bivariate correlatiemaat of samenhang. De opbouw van deze multivariate modellen heeft als doel deze parameter te verkleinen door variabelen toe te voegen die een deel van deze correlatie verklaren. De eerste parameter die we toevoegen, de gevolgde studierichting in het secundair onderwijs, heeft geen invloed op de correlatiemaat met geslacht. Hieruit kunnen we afleiden dat, in tegenstelling tot wat sommige auteurs beweren, het niet aan een slechtere voorbereiding vanuit het secundair onderwijs ligt dat meisjes minder goed presteren dan jongens.

35. Tests wijzen uit dat er geen problemen bestaan met multicollineariteit.

Een derde model toont dat de zelf ingeschatte slaagkans van de deelnemers wel een belangrijk deel van het genderverschil verklaart. De bèta voor geslacht daalt tot -0,124. Dit betekent dat meer dan een kwart van het prestatieverschil in wetenschappelijke kennis tussen de geslachten te verklaren valt vanuit hun lager ingeschatte slaagkans. Deze zelf ingeschatte slaagkans (bèta = 0,315) heeft een significante invloed op het eindresultaat voor het eerste deel van het examen. Hoe hoger deelnemers hun kans inschatten, hoe hoger hun punten ook effectief zijn. We verwachtten dat deze parameter een invloed zou hebben op de verschillen naar gender in het eindresultaat, omdat we de zelf ingeschatte slaagkans gebruiken als proxy voor testangst en zelfvertrouwen. Hoge scores wijzen op een hoge mate van zelfvertrouwen en een lage mate van testangst.

Tabel 4. Multivariate analyse van de KIW-test ter verklaring van de genderverschillen van deelnemers aan het toelatingsexamen arts 2013 (N = 2682).

	KIW Bèta KIW B (st. fout)	KIW Bèta KIW B (st. fout)	KIW Bèta KIW B (st. fout)	KIW Bèta KIW B (st. fout)	KIW Bèta KIW B (st. fout)
Constante	8,331*** (0,208)	5,359*** (0,303)	2,252*** (0,389)	4,247*** (0,344)	3,232 (0,588)
Geslacht	**-0,175***** -1,290 (0,120)	**-0,172***** -1,270 (0,118)	**-0,124***** -0,912 (0,131)	**0,097***** -0,712 (0,110)	**0,002** -0,116 (0,300)
Wetenschappen/wiskunde		**0,213***** 3,177 (0,237)	**0,191***** 2,954 (0,273)	**0,138***** 2,130 (0,228)	**0,138***** 2,126 (0,227)
Latijn/Grieks		**-0,018** -0,128 (0,115)	**-0,013** -0,096 (0,126)	**-0,001** -0,007 (0,105)	**-0,001** -0,011 (0,105)
Zelf ingeschatte slaagkans			**0,315***** 0,054 (0,003)	**0,172***** 0,030 (0,003)	**0,307***** 0,060 (0,009)
Aantal opengelaten vragen				**-0,243***** -0,162 (0,010)	**-0,241***** -0,161 (0,010)
Aantal juist/aantal fout				**0,474***** 0,518 (0,017)	**0,284***** 0,310 (0,057)
Zelfinschatting*geslacht					**-0,214***** -0,019 (0,005)
Juist/Fout*geslacht					**0,203***** 0,129 (0,034)
R^2	3,1%	7,6%	17,0%	42,3%	42,5%

Significantieniveaus: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabel 5. Multivariate analyse van de IVV-test ter verklaring van de genderverschillen van deelnemers aan het toelatingsexamen arts 2013 (N = 2682).

	IVV Bèta IVV B (st. fout)	IVV Bèta IVV B (st. fout)	IVV Bèta IVV B (st. fout)	IVV Bèta IVV B (st. fout)	IVV Bèta IVV B (st. fout)
Constante	12,354*** (0,128)	11,350*** (0,235)	9,989*** (0,311)	10,629*** (0,239)	10,881*** (0,409)
Geslacht	**-0,053*** ** -0,295 (0,092)	**-0,062*** ** -0,345 (0,092)	**-0,029** -0,162 (0,105)	**0,005** 0,029 (0,080)	**-0,005** -0,030 (0,213)
Wetenschappen/wiskunde		**0,083*** ** 0,933 (0,184)	**0,046*** 0,534 (0,219)	**0,029*** 0,336 (0,166)	**0,015** 0,173 (0,162)
Latijn/Grieks		**0,101*** ** 0,549 (0,089)	**0,088*** ** 0,475 (0,101)	**0,040** ** 0,217 (0,077)	**0,040** ** 0,220 (0,075)
Zelf ingeschatte slaagkans			**0,227*** ** 0,030 (0,002)	**0,113*** ** 0,015 (0,002)	**0,118*** 0 015 (0,007)
Aantal opengelaten vragen				**-0,406*** ** -0,141 (0,005)	**-0,420*** ** -0,146 (0,005)
Aantal juist/aantal fout				**0,540*** ** 0,398 (0,011)	**0,495*** ** 0,368 (0,011)
Zelfinschatting*geslacht					**-0,043** -0,003 (0,004)
Juist/Fout*geslacht					**0,174*** ** 0 084 (0,007)
R^2	0,3%	2,0%	6,5%	46,6%	49,0%

Significantieniveaus: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

In een volgend model zien we de bèta voor geslacht verder dalen naar -0,097. Deze daling is volledig toe te schrijven aan het opnemen van het aantal opengelaten vragen en de verhouding tussen goede en foute antwoorden in het statistisch model. Het aantal opengelaten vragen heeft een negatieve en significante score (bèta = -0,243). Dit betekent ten eerste dat het vaker openlaten van vragen een betekenisvolle daling van de score van de wetenschappelijke kennistest tot gevolg heeft en ten tweede dat de genderverschillen in het openlaten van de vragen in combinatie met genderverschillen in het antwoordpatroon 25% van de verschillen in het eindresultaat van het wetenschappelijk kennisdeel van de toelatingsproef verklaren.

In een laatste model voegen we twee interacties toe: de interactie tussen zelf ingeschatte slaagkans en geslacht en de interactie tussen de ratio goede/foute antwoorden en geslacht. Beide interacties zijn significant en verklaren het resterende gendereffect

van de wetenschappelijke kennistest weg. De significante interactie tussen zelf ingeschatte slaagkans en geslacht (bèta = -0,214) wijst op een sterkere negatieve relatie tussen zelf ingeschatte slaagkans en het eindresultaat van de KIW-test voor meisjes in vergelijking met jongens. Het interactie-effect tussen de verhouding tussen het aantal juiste en foute antwoorden en geslacht (bèta = 0,203) wijst op een sterkere positieve relatie tussen de juiste en foute antwoorden voor jongens. Door het hogere aantal opengelaten vragen bij de meisjes slagen jongens er beter in de verhouding juiste antwoorden te verzilveren in een hogere score voor het eerste deel van het examen.

Eenzelfde verklaringsmechanisme gebruiken we voor het tweede deel van het examen, de informatieverwerving en -verwerking. Een eerste model toont dat de correlatie tussen geslacht en de eindscore op IVV -0,053 bedraagt, een significante samenhang maar beduidend minder sterk dan voor het eerste deel van het examen. Verder spelen dezelfde mechanismen een belangrijke rol als bij het eerste deel van het examen. Ook voor dit examenonderdeel speelt de zelf ingeschatte slaagkans een belangrijke rol in het verklaren van het genderverschil in de testresultaten van IVV. Het inbrengen van deze variabele verklaart het volledige prestatieverschil tussen de geslachten weg, de bèta voor geslacht halveert. Wanneer rekening gehouden wordt met de zelf ingeschatte slaagkans is het genderverschil niet langer in het nadeel, maar zelfs in het voordeel van de meisjes. Dit geslachtsverschil is evenwel niet significant, we interpreteren het dan ook als het ontbreken van een genderverschil in prestatie.

Een volgend model toont significante effecten voor het aantal opengelaten vragen (bèta = -0,406) en voor de ratio juiste en foute antwoorden (bèta = 0,540) op de eindscore voor IVV. Deze relaties zijn vanzelfsprekend, dit wil immers zeggen dat jongeren die meer foute dan goede antwoorden geven hogere scores zullen halen en dat het openlaten van vragen leidt tot een lagere eindscore. In tegenstelling tot bij de wetenschappelijke kennistest bieden deze twee parameters geen verklaring voor het genderverschil. Ook het invoegen van de interacties met gender voor zowel de zelf ingeschatte slaagkans als de ratio goede en foute antwoorden, biedt geen bijkomende verklaring voor prestatieverschillen tussen de geslachten.

We kunnen hieruit besluiten dat de lagere score voor wetenschappelijke kennis in onze analyses verklaard wordt door zowel de lagere inschatting van het eigen kunnen van de meisjes als hun antwoordpatroon dat meer opengelaten vragen bevat. Het tweede deel van het examen dat sociale vaardigheden en geheugen test laat het genderverschil verklaren door de lagere inschatting van de meisjes. Het afwijkende antwoordpatroon van de meisjes biedt hier geen verklaring voor het genderverschil.

4. Besluit en discussie

Van gestandaardiseerde testen wordt traditioneel gedacht dat ze uitsluitend cognitieve vaardigheden meten. Na een grondige lezing van de literatuur weten we dat ze ook andere vaardigheden registeren. De directe relatie tussen testresultaten en de onder-

liggende geteste cognitieve vaardigheden wordt bezoedeld door zaken als motivatie, gehoorzaamheid, zelfvertrouwen, testangst, stereotypes, verwachtingen, competitiedrang, risicozoekend of risicovermijdend gedrag en waarschijnlijk nog vele andere factoren. Deze factoren beïnvloeden zowel de investering in cognitieve vaardigheden als de prestaties op de test.

Deze bevinding is erg relevant wanneer we genderverschillen in gestandaardiseerde testresultaten bestuderen. Meisjes staan nog steeds aan andere socialisatie-invloeden bloot dan jongens. Van jongs af aan wordt meisjes meer dan jongens aangeleerd dat wetenschappen en wiskunde niet voor hen zijn weggelegd. Ouders, leerkrachten en peers bevestigen dit verhaal. Ze zijn van nature of door vorming terughoudender om de competitie aan te gaan, worden sneller afgeschrikt door complexe problemen, zijn angstiger wanneer ze zich moeten bewijzen, hebben minder zelfvertrouwen en schatten hun slaagkansen daardoor lager in. Wanneer meisjes slagen in een taak wijzen ze dat ook vaker toe aan externe factoren dan aan zichzelf. Dit alles maakt hen erg gevoelig voor mechanismen als falen door testangst, alleszins gevoeliger dan mannen. Onderzoek toonde inderdaad niet alleen dat meisjes meer angst voor testsituaties en competitie rapporteren. De gevolgen van deze angst zijn ook groter voor meisjes dan voor jongens (Steele, 1997).

De absolute genderverschillen voor de toelatingsproef voor de opleiding geneeskunde ogen op het eerste gezicht eerder klein, met een grootorde van 1 punt op 20 voor de wetenschappelijke kennistest en minder dan een half punt voor de informatieverwerkingsproef. Maar omdat heel veel studenten een score halen die dicht bij de cesuur ligt, vertaalt dit zich in een slaagkans die 8% hoger ligt voor jongens dan voor meisjes. Dat betekent ook dat eventuele kleine aanpassingen aan de bevragingsmethode van de toelatingsproef de grote genderongelijkheid kan wegwerken. Dat is de essentie. Het is omdat het toelatingsexamen extreem moeilijk is, dat kleine verschillen grote gevolgen hebben.

Met behulp van multivariate analyse hebben we geprobeerd de genderverschillen in testresultaten weg te verklaren. Naar analogie met de literatuur lag de focus daarbij op twee belangrijke genderonderscheidende mechanismen. Enerzijds weten we dat meisjes minder risicovol antwoorden op meerkeuzevragen, anderzijds weten we dat meisjes minder zelfvertrouwen en meer testangst rapporteren. Deze twee belangrijke mechanismen werden geoperationaliseerd door respectievelijk het aantal opengelaten vragen en de zelf ingeschatte slaagkans, beide factoren werden afzonderlijk opgenomen in het model. De resultaten tonen enerzijds dat zowel een hoog aantal opengelaten vragen als een laag zelf ingeschatte slaagkans de testresultaten negatief beïnvloedt, wat overeenstemt met een typisch vrouwelijk patroon. Beide factoren verklaren samen de genderverschillen voor de wetenschappelijke kennistest van de toelatingsproef volledig weg en de zelf ingeschatte slaagkans verklaart de genderverschillen voor het tweede deel van het examen dat sociale vaardigheden en informatieverwerkingsprocessen meet.

De bevindingen in dit hoofdstuk doen een aantal fundamentele vragen rijzen over het belang van genderneutrale testsituaties. De toelatingsproeven voor medische en andere opleidingen in het buitenland werden reeds met eenzelfde probleem geconfron-

teerd. Willingham & Cole pleiten al sinds 1997 voor de combinatie van schoolresultaten en testresultaten bij toelatingsproeven om de genderneutraliteit te garanderen. Dit pleidooi gaat in tegen de stelling dat het hanteren van gestandaardiseerde testen beter zou zijn, omdat het een neutraler en objectiever meetinstrument is. Want hoewel dit vaak gedacht werd, is het gebruik van gestandaardiseerde tests niet vrij van ruis. In de literatuur wordt daarom vaak gepleit voor een combinatie van testmethoden bij toelatingsproeven. In een ideale situatie wordt gebruikgemaakt van een combinatie van wetenschappelijke kennistesten, een gesprek, bewezen ervaring en het gebruik van zowel open vragen als meerkeuzevragen – hoewel we hier meteen aan moeten toevoegen dat het implementeren van open vragen ook andere negatieve sociale gevolgen kan hebben, voornamelijk voor jongeren met een andere thuistaal dan het Nederlands. De toelatingsproef komt al een stuk tegemoet aan differentiatie door een deel van het examen te focussen op niet-wetenschappelijke kennis én door geen numerus fixus te gebruiken.

Ingrijpen in de structuur van een examen is niet alleen een kwestie van het nastreven van gendergelijkheid, het maakt ook deel uit van het bewaken van de validiteit van de test. Indien een toelatingsproef zich als doel stelt de slaagkans van toekomstige studenten te voorspellen, moet ze dat voor alle groepen van studenten in dezelfde mate doen. Ors, Palimino & Peyrache (2008) tonen met hun onderzoek de relevantie van dit punt aan. Zij onderzoeken de prestaties van mannen en vrouwen die meedoen aan een toelatingsproef voor een businessopleiding aan een Franse universiteit. Zij onderzoeken hierbij de genderverschillen in de resultaten van de toelatingsproef. De slaagkans voor het examen is erg laag: 13%. De resultaten voor de toelatingsproef werden vergeleken met zowel de eindresultaten van het secundair onderwijs en, voor zij die geslaagd waren voor de toelatingsproef, met de punten van het eerste jaar van de universitaire opleiding. De resultaten toonden dat voor de meisjes de resultaten van zowel de secundaire school als het eerste jaar van de opleiding hoger lagen dan de resultaten van de toelatingsproef, voor de jongens was deze relatie omgekeerd. Rothstein (2004) bevestigt dit voor de resultaten van de SAT-M, een vaak gebruikte test binnen toelatingsproeven in Amerika. Deze studies wijzen erop dat het gebruik van gestandaardiseerde wetenschappelijke kennistesten voor jongens een betere predictiewaarde heeft dan voor meisjes. Dit suggereert ook dat, indien toegepast op de toelatingsproef in Vlaanderen, meisjes die niet door de toelatingsproef raken misschien hogere punten zouden halen in hun medische opleiding dan jongens die wel door het examen zijn geraakt. Het voorgaande toont dat het ten minste zinvol is dit voor Vlaanderen verder te onderzoeken.

Bibliografie

Adé, J. (2008). *Toelatingsexamen art en tandarts*. Witboek (p. 260). Brussel.

Beller, M., & Gafni, N. (2000). Can item format (multiple choice vs. open-ended) account for gender differences in mathematics achievement? *Sex Roles, 42*(1-2), 1-21.

Ben-Shakhar, G., & Sinai, Y. (1991). Gender differences in multiple-choice tests: the role of differential guessing tendencies. *Journal of Educational Measurement, 28*(1), 23-35.

Benbow, C.P., & Stanley, J.C. (1980). Sex differences in mathematical ability: Fact or artifact? *Science, 210*, 1262-1264.

Berenbaum, S.A., Martin, C.L., Hanish, L.D., Briggs, P.T., & Fabes, R.A. (2008). Sex differences in children's play. *Sex Differences in the Brain: From Genes to Behavior*, 275-290.

Bielinski, J., & Davison, M.L. (1998). Gender differences by item difficulty interactions in multiple-choice mathematics items. *American Educational Research Journal, 35*(3), 455-476.

Buchmann, C., DiPrete, T.A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annu. Rev. Sociol, 34*, 319-337.

Cassady, J.C., & Johnson, R.E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 270-295.

Departement Onderwijs en vorming. (2013). *Vlaams onderwijs in cijfers 2012-2013*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Devine, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and Brain Functions, 8*(33), 2.

Duckworth, A.L., & Seligman, M.E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 198.

Eagly, A.H. (1996). Differences between women and men: Their magnitude, practical importance, and political meaning. Retrieved from http://psycnet.apa.org/journals/amp/51/2/158/

Ellison, G., & Swanson, A. (2009). The gender gap in secondary school mathematics at high achievement levels: Evidence from the American Mathematics Competitions. National Bureau of Economic Research.

Else-Quest, N.M. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136*(1), 103. doi:10.1037/a0018053.

Farooqi, Y.N., Ghani, R., & Spielberger, C.D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 2*(2), 38-43.

Frome, P.M., & Eccles, J.S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(2), 435.

Furnham, A., Reeves, E., & Budhani, S. (2002). Parents think their sons are brighter than their daughters: Sex differences in parental self-estimations and estimations of their children's multiple intelligences. *The Journal of Genetic Psychology, 163*(1), 24-39.

Gaulin, S.J., & Hoffman, H.A. (1988). Evolution and development of sex differences in spatial ability. *Human Reproductive Behaviour: A Darwinian Perspective,* 129-152.

Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(6), 645-662. doi:10.1016/j.appdev.2003.09.002.

Gunderson, E.A., Ramirez, G., Levine, S.C., & Beilock, S.L. (2012). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex Roles, 66*(3-4), 153-166.

Haist, S.A., Wilson, J.F., Elam, C.L., Blue, A.V., & Fosson, S.E. (2000). The Effect of Gender and Age on Medical School Performance: An Important Interaction. *Advances in Health Sciences Education, 5*(3), 197-205. doi:10.1023/A:1009829611335.

Harris, A.M., & Carlton, S.T. (1993). Patterns of gender differences on mathematics items on the Scholastic Aptitude Test. *Applied Measurement in Education, 6*(2), 137-151.

Hedges, L.V., & Friedman, L. (1993). Gender differences in variability in intellectual abilities: A reanalysis of Feingold's results. *Review of Educational Research, 63*(1), 94-105.

Helwig, R., Anderson, L., & Tindal, G. (2001). Influence of elementary student gender on teachers' perceptions of mathematics achievement. *The Journal of Educational Research, 95*(2), 93-102.

Hyde, J.S., Fennema, E., & Lamon, S.J. (1990). Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 107*(2), 139.

Hyde, J.S., Lindberg, S.M., Linn, M.C., Ellis, A.B., & Williams, C.C. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science, 321*(5888), 494-495.

Hyde, J.S., & Mertz, J.E. (2009). Gender, culture, and mathematics performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 106*(22), 8801-8807.

Johns, M., Schmader, T., & Martens, A. (2005). Knowing Is Half the Battle Teaching Stereotype Threat as a Means of Improving Women's Math Performance. *Psychological Science, 16*(3), 175-179.

Kimball, M.M. (1989). A new perspective on women's math achievement. *Psychological Bulletin, 105*(2), 198.

Leyman, A., & Steegmans, N. (2006). *Het Vlaamse onderwijs in genderstatistieken*. Brussel: Steunpunt Gelijke Kansen.

Lindberg, S.M., Hyde, J.S., Petersen, J.L., & Linn, M.C. (2010). New Trends in Gender and Mathematics Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 136*(6), 1123-1135. doi:10.1037/a0021276.

Lörz, M., Schindler, S., & Walter, J.G. (2011). Gender inequalities in higher education: extent, development and mechanisms of gender differences in enrolment and field of study choice. *Irish Educational Studies, 30*(2), 179-198.

Mau, W.-C., & Lynn, R. (2001). Gender differences on the Scholastic Aptitude Test, the American College Test and college grades. *Educational Psychology, 21*(2), 133-136.

Örs, E., Palomino, F., & Peyrache, E. (2008). *Performance gender-gap: Does competition matter*? Centre for Economic Policy Research.

Ramos, I., & Lambating, J. (1996). Risk taking: Gender differences and educational opportunity. *School Science and Mathematics, 96*(2), 94-98.

Roggemans, L., & Spruyt, B. (2014) *Toelatingsproef (tand)arts: een sociografische schets van de deelnemers en geslaagden*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Onderzoeksgroep TOR.

Rothstein, J.M. (2004). College performance predictions and the SAT. *Journal of Econometrics, 121*(1), 297-317.

Rotzer, S., Loenneker, T., Kucian, K., Martin, E., Klaver, P., & Von Aster, M. (2009). Dysfunctional neural network of spatial working memory contributes to developmental dyscalculia. *Neuropsychologia, 47*(13), 2859-2865.

Rubio, V.J., Hernández, J.M., Zaldívar, F., Márquez, O., & Santacreu, J. (2010). Can we predict risk-taking behavior?: Two behavioral tests for predicting guessing tendencies in a multiple-choice test. *European Journal of Psychological Assessment, 26*(2), 87.

Sadler, P.M., Sonnert, G., Hazari, Z., & Tai, R. (2012). Stability and volatility of STEM career interest in high school: A gender study. *Science Education, 96*(3), 411-427.

Spelke, E.S. (2005). Sex differences in intrinsic aptitude for mathematics and science?: a critical review. *American Psychologist, 60*(9), 950.

Steele, C.M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist, 52*(6), 613.

Steele, C.M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(5), 797.

Stricker, L.J., Rock, D.A., & Burton, N.W. (1993). Sex differences in predictions of college grades from scholastic aptitude test scores. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 710.

Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P.I. (2009). Men and things, women and people: a meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin, 135*(6), 859.

Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 144.

Willingham, W.W., & Cole, N.S. (1997). *Gender and fair assessment*. Ohio: Psychology Press.

Xie, Y., & Shauman, K.A. (2003). *Women in science: Career processes and outcomes* (Vol. 26). Massachusetts: Harvard University Press Cambridge.

Politiek

Politiek: iets voor jongens of meisjes?
Een studie naar politieke participatie, political efficacy en politieke interesse

Ellen Quintelier

1. Inleiding

Sinds de jaren 1950 heeft politicologisch onderzoek meermaals aangetoond dat mannen vaker geëngageerd zijn in politiek dan vrouwen (Almond & Verba, 1963; Campbell, Gurin & Miller, 1954). Al snel volgde ook onderzoek waaruit blijkt dat die verschillen reeds op jonge leeftijd aanwezig zijn: jongens zijn meer met politiek bezig dan meisjes (Easton & Dennis, 1969; Greenstein, 1965; Hess & Torney, 1967). Ook vandaag blijven de verschillen nog bestaan, zowel in de intentie om te participeren in politiek (Hooghe & Stolle, 2004) als in de politieke participatie van mannen en vrouwen (Marien, Hooghe & Quintelier, 2010a). Deze ongelijkheid werkt vandaag ook nog door in de politieke vertegenwoordiging. Meer dan tien jaar na de invoering van de wet die een gelijk aantal mannen en vrouwen op de kieslijst verplicht, is de vertegenwoordiging nog steeds ongelijk: 40% van de parlementsleden en 30% van de ministers zijn vrouwen (Van der Dussen, 2013; Wauters, Maddens & Put, 2014), en we wachten nog steeds op het eerste vrouwelijke staatshoofd.

Deze bevindingen in verband met genderverschillen werden de laatste jaren echter genuanceerd met onderzoek waaruit blijkt dat vrouwen en meisjes niet minder geëngageerd zijn in politiek, maar veeleer dat ze andere vormen van politieke participatie en maatschappelijk engagement verkiezen dan mannen en jongens (Dalton, 2007; Hooghe & Stolle, 2004; Marien et al., 2010a). In dit hoofdstuk zullen we voor een representatieve groep van jongeren nagaan of die verschillen nog steeds bestaan, en hoe deze over de tijd evolueren. Onderzoek heeft aangetoond dat het belangrijk is om jongeren reeds op jonge leeftijd bij politiek te betrekken omdat het hen ook zal aanzetten om te participeren als ze ouder zijn (Franklin, 2004; McFarland & Thomas, 2006; Plutzer, 2002) én omdat jongeren geïnteresseerd zijn in andere thema's en andere belangen kunnen hebben dan volwassenen (Dalton, 2007; Inglehart, 2008). We focussen in dit hoofdstuk

op politieke participatie, politieke interesse en *political efficacy*.[36] Gelijke vertegenwoordiging is belangrijk voor de legitimiteit van het politieke systeem. Aangezien jongens en meisjes niet altijd hetzelfde over sociale en politieke thema's denken (zie Hoofdstuk Celis, Roggemans & Spruyt), andere partijen verkiezen, benaderen ze politiek op een verschillende manier. Het is daarom belangrijk dat politici deze verschillende meningen horen, zodat ze ook aan bod komen in de besluitvorming (Burns, Schlozman & Verba, 2001). Als overkoepelende term voor deze drie concepten zullen we verder in de tekst naar politiek engagement verwijzen.

Hieronder gaan we kort in op de beschikbare literatuur over ongelijkheden in politiek engagement. Eerst wordt er gefocust op de genderverschillen in politieke participatie, politieke interesse en *political efficacy*. Daarna wordt er dieper ingegaan op drie mogelijke verklaringen voor genderverschillen: een situationele verklaring, een structurele verklaring en een socialisatieverklaring. Bij ieder onderdeel wordt er ook een duidelijke hypothese over de genderverschillen naar voren geschoven. Daarna wordt de Belgische dataset toegelicht, gevolgd door de analyses die de hypotheses testen. Ten slotte wordt er in de conclusie dieper ingegaan op de bevindingen. De studie van België is relevant, aangezien veel onderzoek zich exclusief op Vlaanderen, Wallonië of Brussel richtte, en uit internationaal onderzoek blijkt dat Vlaanderen en Wallonië vrij laag scoren op burgerschapshoudingen (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001).

2. Genderverschillen in politiek engagement

2.1 Politieke participatie

Politieke participatie wordt gedefinieerd als "een activiteit die als doelstelling heeft de politieke besluitvorming te beïnvloeden" (Verba, Schlozman & Brady, 1995) en kan verschillende activiteiten inhouden: petities tekenen, stemmen, lid zijn van een politieke partij… Eerder onderzoek toonde al duidelijk aan dat het belangrijk is om te kijken naar verschillende vormen van politieke participatie, en niet zomaar alle politieke participatie-items samen in een schaal op te nemen omdat de effecten elkaar dan kunnen opheffen. Op basis van theoretische en empirische argumenten onderscheiden we hier drie vormen van participatie: stemmen, geïnstitutionaliseerde en niet-geïnstitutionaliseerde vormen van politieke participatie, op basis van theoretische en empirische argumenten (Barnes & Kaase, 1979; Hooghe & Quintelier, 2012; Marien, Hooghe & Quintelier, 2010b).[37]

36. Aangezien er geen goede vertaling is die *political efficacy* in voldoende mate omvat, opteren we ervoor om de bestaande Engelstalige term te behouden.

37. Onderzoek naar de verschillen in het lidmaatschap van verschillende verenigingen ligt buiten het bestek van dit hoofdstuk.

Ten eerste stellen we vast dat er voor de opkomst bij verkiezingen nagenoeg geen genderverschillen meer zijn. Zo stemden er in de verkiezingen van 1997 in het Verenigd Koninkrijk zelfs iets meer vrouwen dan mannen (Norris, Lovenduski & Campbell, 2004). Uit een meta-analyse (d.w.z. een overzichtsstudie die bevindingen van eerdere studies combineert en dus trends in bevindingen kan weergeven) over de opkomst bij nationale verkiezingen, blijkt dat gender niet langer een bepalende factor is voor de opkomst bij verkiezingen. Wanneer er in enkele gevallen toch een effect gevonden wordt, is dat meestal in het voordeel van vrouwen die iets vaker gaan stemmen (Smets & Van Ham, 2013), vermoedelijk omdat vrouwen ouder worden dan mannen en een groter gevoel van *civic duty* hebben.

Ten tweede zijn er de geïnstitutionaliseerde vormen van participatie, die plaatsvinden binnen de traditionele politieke instellingen, zoals contact met politici en partijlidmaatschap. Over het algemeen wordt hier gesteld dat dit nog steeds een mannelijke aangelegenheid is. Dat zien we ook terug in de partijlidmaatschappen: ook hier zijn vrouwen ondervertegenwoordigd. De verschillen zijn vooral groot voor de rechtse partijen (Cross & Young, 2004).

Ten derde zijn er niet-geïnstitutionaliseerde vormen van participatie zoals bijvoorbeeld het boycotten van producten en het tekenen van petities. Deze activiteiten hebben weliswaar tot doel de politieke besluitvorming te beïnvloeden (Barnes & Kaase, 1979; Brady, 1999), maar de link is minder sterk. Deze activiteiten zijn ook nog relatief nieuw, en meer 'sociaal', en kennen een belangrijke vrouwelijke deelname (Van Deth, 2001). Zo stellen Hooghe & Stolle (2004) vast dat meisjes meer sociale vormen van participatie verkiezen zoals het boycotten van producten, terwijl jongens participatie verkiezen die rechtstreekse confrontatie inhoudt. We zullen dan ook later in dit hoofdstuk op deze terminologie terugvallen.

Daarom starten we met de volgende hypothese:

- Hypothese 1a) Mannen zijn actiever in geïnstitutionaliseerde vormen van participatie, terwijl vrouwen vaker niet-geïnstitutionaliseerde vormen van participatie verkiezen. Voor stemintentie is er geen verschil.

2.2 Politieke interesse

Politieke interesse is een vrij eenduidig concept: het is de mate waarin mensen geïnteresseerd zijn in politiek. Ook voor politieke interesse bestaat er nog steeds een verschil tussen mannen en vrouwen, met mannen die aangeven dat ze meer geïnteresseerd zijn, vooral door politieke socialisatie-invloeden (Verba, Burns & Schlozman, 1997). Bennett & Bennett (1989) stelden eind jaren 1980 dat het genderverschil in politieke interesse over de tijd zou verkleinen. Hoewel twintig jaar voldoende zou kunnen zijn om de kloof tussen mannen en vrouwen te dichten, vinden we nog steeds een kloof in meer recent onderzoek (Coffe & Bolzendahl, 2010; Inglehart & Norris, 2003).

Daarom gaan we ervan uit dat:

- Hypothese 1b) Mannen vertonen meer interesse in politiek dan vrouwen.

2.3 Political efficacy

In de literatuur wordt er een onderscheid gemaakt tussen *internal* en *external political efficacy*. Bij *internal efficacy* gaat het erom of mensen denken dat ze zelf invloed kunnen hebben op politiek. Bij *external efficacy* gaat het erom of mensen vinden dat de overheid rekening houdt met de wensen van de mensen. Ook voor *political efficacy* worden er duidelijke genderverschillen gevonden: vrouwen bezitten duidelijk minder efficacy dan mannen. Het meeste onderzoek toont aan dat meisjes over minder *political efficacy* beschikken dan jongens (Levy, 2013). Het is echter mogelijk dat dit alleen voor *internal efficacy* en niet voor *external efficacy* geldt (Bowler & Donovan, 2002). Nog andere studies vinden geen verschil voor *internal efficacy* (Lee, 2006). Onderzoek dat verder nagaat of *efficacy* de genderverschillen in politieke participatie kan verklaren, geeft aan dat *efficacy* de verschillen in politieke participatie niet volledig weg verklaart (Verba et al., 1997).

Aangezien we ons hier focussen op *internal efficacy* waar meestal genderverschillen zijn, gaan we ervan uit dat:

- Hypothese 1c) Mannen vertonen meer internal political efficacy dan vrouwen.

3. Traditionele verklaringen

Aangezien het verschil in politiek engagement tussen mannen en vrouwen reeds lang bestaat, is er ook al wat literatuur over en zijn er verklaringen voor deze verschillen te vinden. Er zijn traditioneel drie verklaringen waarom mannen en vrouwen niet evenveel geëngageerd zijn in politiek: een situationele verklaring, een structurele verklaring en een verklaring waarin geopperd wordt dat dit het gevolg is van een verschillende socialisatie (Bennett & Bennett, 1989). We gaan hieronder kort in op deze drie verklaringen.

De eerste verklaring is de situationele en gaat ervan uit dat vrouwen minder tijd hebben: vrouwen besteden nog altijd meer tijd aan het huishouden, kinderen… dan mannen, wat minder ruimte laat om zich met politiek bezig te houden. Jennings & Niemi (1981) stelden op basis van hun Amerikaanse panelstudie vast dat de verschillen tussen jongens en meisjes toenamen tussen 18- en 26-jarige leeftijd omdat vrouwen meer verantwoordelijkheden binnen het gezin opnamen. De vraag is echter of deze argumenten vandaag nog geldig zijn, zeker bij jongeren die vaak nog studeren en geen kinderen hebben. Dit leidt tot de tweede hypothese, die stelt dat:

- Hypothese 2) De verschillen in politiek engagement (participatie, efficacy en interesse) tussen 21-jarige mannen en vrouwen zijn groter voor de groep die geen fulltime onderwijs meer volgt.

De tweede verklaring refereert aan structurele argumenten, meer bepaald aan het feit dat vrouwen dankzij de patriarchale structuur van de meeste maatschappijen een historische achterstand hebben op het vlak van politiek engagement. Het duidelijkste voorbeeld hierbij is ongetwijfeld dat vrouwen in de meeste landen pas stemrecht kregen na de mannen, en zich in de meeste landen ook pas later verkiesbaar konden stellen. Er is echter niet alleen een achterstand op het vlak van politieke participatie, ook op het vlak van socio-economische indicatoren hebben vrouwen nog een weg af te leggen. Vrouwen zijn nog vaak lager opgeleid dan mannen, hebben vaak een lager inkomen, een job met minder maatschappelijk aanzien… en deze factoren hebben een positief verband met politiek engagement. Traditioneel wordt politiek dus beschouwd als een mannelijk domein, waarin mannen meer politiek actief zijn. Aangezien mensen meer geneigd zijn om mensen 'zoals zichzelf' te vragen te participeren, kunnen we vermoeden dat mannen vaker mannen vragen om deel te nemen aan politiek (Verba et al., 1995). Het is echter de vraag of dit nog een rol speelt voor jongeren in de huidige maatschappij. Daarom luidt de derde hypothese als volgt:

- Hypothese 3) Meisjes worden minder vaak gevraagd om politiek te participeren dan jongens, wat een negatieve invloed heeft op hun politiek engagement (participatie, efficacy en interesse).

Het derde verklaringsmodel baseert zich op het politieke socialisatiemodel. Het gaat ervan uit dat mannen meer gesocialiseerd worden in politiek: mannen worden sneller aangemoedigd om een actieve rol op te nemen in de maatschappij en hun mening over allerlei politieke thema's wordt sneller gevraagd. Zo mogen meisjes ook niet deelnemen aan vormen van politieke participatie die als onveilig bestempeld worden (Gordon, 2008). Daarenboven wordt politiek vaker als een mannelijke en publieke activiteit gepresenteerd, terwijl vrouwen vaker in private rollen worden afgebeeld. Ook vandaag speelt de perceptie dat vrouwen verantwoordelijk zijn voor de zorgtaken nog steeds mee (Smithson & Stokoe, 2005). Door meisjes van jongs af aan te socialiseren in de publieke sfeer en hen in contact te laten komen met politieke socialisatieagenten zoals politieke discussie, het nieuws volgen enzovoort, kan deze kloof verkleind worden.

- Hypothese 4) Meisjes krijgen minder socialisatie-incentives dan jongens (minder politieke discussie, minder vaak activiteiten organiseren, minder vaak het nieuws volgen), wat een negatieve invloed heeft op hun politiek engagement (participatie, efficacy en interesse).

Bijkomend kunnen we stellen dat het eerste verklaringsmodel ervan uitgaat dat naarmate jongens en meisjes ouder worden het verschil tussen hen zal vergroten. Op basis van het tweede en derde verklaringsmodel zouden de verschillen daarentegen gelijk moeten blijven. Eerder onderzoek naar politieke interesse en politieke participatie heeft aangetoond dat vooral het derde verklaringsmodel succesvol is (Bennett & Bennett, 1989; Fridkin & Kenney, 2007).

4. Data en methoden

De data die gebruikt zullen worden om de hypotheses te testen zijn de Belgian Political Panel Survey (BPPS) 2006-2011. De BPPS 2006-2011 is een panelstudie met drie golven bij 16-, 18- en 21 jarigen. In het voorjaar van 2006 werd er een enquête afgenomen bij een representatieve groep van 6330 16-jarigen in zowel Vlaanderen als Wallonië. De scholen werden geselecteerd op basis van een gestratificeerde steekproef, gebaseerd op de locatie en het schooltype (gemeenschapsonderwijs, vrij onderwijs, officieel gesubsidieerd onderwijs). In iedere school werden minimaal 50 leerlingen geselecteerd, representatief voor de onderwijsvormen (algemeen, technisch, beroeps- en kunstonderwijs)[38] die aangeboden werden in de school. Analyses tonen aan dat de steekproef representatief is voor taalgroep, schooltype, provincie, onderwijsvorm en gender. De enquête werd afgenomen in 112 scholen en focuste inhoudelijk op de sociale en politieke houdingen van jongeren, maar hield ook vragen in over achtergrondkenmerken en politieke participatie. Aangezien eerder onderzoek reeds uitgebreid focuste op het verschil in houdingen van jongeren tussen de onderwijsnetten en hiervoor weinig bewijs vond (Kavadias, 2001), gaan we er hier niet verder op in.

In het voorjaar van 2008 werden de jongeren nogmaals bevraagd in een tweede golf, ditmaal als ze gemiddeld 18 jaar oud waren. Van de 112 scholen die deelnamen aan de eerste golf, waren er 109 bereid om ook deel te nemen aan de tweede golf. Terwijl de meeste van de jongeren via school gecontacteerd konden worden, werden de jongeren die niet meer via school bereikt werden, gecontacteerd via een postenquête. 2988 jongeren werden via de school bevraagd. In totaal werden 4235 jongeren (of 67% van de initiële groep) bevraagd in de tweede golf.

In het voorjaar 2011 werden de jongeren – intussen jongvolwassenen – die reeds tweemaal gecontacteerd werden, gevraagd om de enquête voor een derde keer in te vullen. Van de oorspronkelijke 6330 adolescenten, werden er 3025 (of 48%) opnieuw bevraagd via een post- of internetenquête. Analyses tonen dat de data nog steeds representatief zijn voor de oorspronkelijke populatie. 51,8% van de respondenten is vrouw en 3,3% heeft niet de Belgische nationaliteit.

De data werden geanalyseerd aan de hand van bivariate kruistabellen en OLS-regressie. De eerste methode laat toe om de gemiddelden voor de verschillende groepen te vergelijken, terwijl de tweede methode toelaat het effect van gender op politiek engagement na te gaan, controlerend voor de verklarende factoren. De data worden samen voor Vlaanderen en Wallonië gepresenteerd, aangezien er geen verschillen per regio terug te vinden zijn.

38. Voor meer informatie, zie Agentschap voor Onderwijscommunicatie (2008).

5. Variabelen

Politiek engagement. In de onderstaande analyses maken we gebruik van verschillende metingen van politiek engagement. In hypothese 1a gaan we het effect na van gender op politieke participatie. Een eerste meting is de stemintentie van jongeren. Aan de jongeren werd gevraagd: 'Als er geen stemplicht was, zou je dan gaan stemmen?' Ze konden kiezen uit de volgende antwoorden: zeker niet, waarschijnlijk niet, waarschijnlijk wel en zeker wel. Verder werden de jongeren (voor geïnstitutionaliseerde politieke participatie) gevraagd of ze lid waren van een politieke partij (ja/neen) en hoe vaak ze in het afgelopen jaar contact hebben gezocht met politici om een bepaalde situatie aan te klagen (nooit/af en toe/vaak). Voor niet-geïnstitutionaliseerde vormen van participatie is de lijst iets langer, en houdt zij de volgende elementen in:

- bewust een sticker, badge, T-shirt… met een politieke en sociale boodschap gedragen;
- een petitie getekend;
- deelgenomen aan legale betogingen of protest;
- geld opgehaald voor of geschonken aan een goed doel;
- producten bewust niet gekocht om politieke, ethische of milieuredenen;
- producten gekocht om politieke, ethische of milieuredenen;
- deelgenomen aan een illegale (verboden) betoging of protest;
- een e-mail met een politieke boodschap gestuurd;
- een politieke boodschap geschreven of openbaar gemaakt;
- een cultureel evenement of show met een politieke inhoud (bal van de burgemeester, benefiet…) bijgewoond.

In hypothese 1b gaan we na of jongens en meisjes een verschillend niveau van politieke interesse hebben. Politieke interesse werd bevraagd aan de hand van de traditionele vraag: 'Hoe geïnteresseerd ben je in maatschappelijke problemen en politiek?' (niet geïnteresseerd/een beetje geïnteresseerd/geïnteresseerd/heel geïnteresseerd). Om hypothese 1c te beantwoorden, maken we gebruik van *internal political efficacy.* Dit werd gemeten aan de hand van de vraag: 'Hoe vaak vind je dat politiek zo ingewikkeld is dat je niet echt kunt begrijpen wat er aan de hand is?' (meestal/geregeld/af en toe/zelden/nooit).

Verklarende factoren. Hypothese 2 gaat de invloed na van nog studeren op politiek engagement (en de mogelijke interactie met gender). Student zijn op 21-jarige leeftijd en gender werd gemeten aan de hand van een dummy (resp. 0 = geen student; man). Nagestreefd opleidingsniveau is het hoogste opleidingsniveau dat men denkt te behalen, gaande van geen secundair onderwijs, secundair onderwijs, hogeschool tot universiteit. Of men gevraagd werd om deel te nemen aan politieke activiteiten werd gemeten aan de hand van de volgende vraag: 'Hoe vaak ben je het afgelopen jaar gevraagd om deel te nemen aan ten minste een van de bovenstaande activiteiten?'[39] (nooit/zelden/

39. De bovenstaande activiteiten zijn de geïnstitutionaliseerde vormen van participatie en contact zoeken met politici.

regelmatig/vaak), en was een indicator voor de structurele hypothese (hypothese 3). Ten slotte werd ook nog een aantal factoren over socialisatie gemeten (hypothese 4): politieke discussie, nieuws volgen en deelname aan het verenigingsleven. Praten over politiek werd gemeten voor vrienden en ouders.[40] Het nieuws volgen werd gemeten aan de hand van de vraag: 'Hoe vaak lees, kijk of luister je naar het nieuws (ook via internet)?' (nooit/minder dan een keer per week/een keer per week/meerdere keren per week/dagelijks). Of respondenten een leidersrol hebben binnen een vereniging (ja/neen) werd enkel gevraagd aan jongeren die lid waren van een vereniging.

6. Resultaten

In een eerste stap gaan we de bivariate relatie na tussen gender en politiek engagement op de drie tijdsmomenten (voor hypothese 1a). De eerste indicator is of jongens en meisjes geneigd zijn om te gaan stemmen. In tegenstelling tot andere landen kunnen we in België alleen variatie meten in de intentie om te gaan stemmen, omdat er een opkomstplicht geldt. We weten echter dat de genderverschillen groter zijn voor intentie: mannen zijn sneller geneigd om aan te duiden dat ze iets zullen doen, ook al doen ze dit in de praktijk niet altijd (Achen & Blais, 2014; Quintelier & Blais, 2014). Dat is vermoedelijk het fenomeen dat we hier ook terugvinden: mannen duiden vaker aan dat ze waarschijnlijk of zeker zouden gaan stemmen op 16- en 21-jarige leeftijd. Verrassend is dat we op de leeftijd dat een aantal van hen effectief mogen gaan stemmen (namelijk 18 jaar) geen genderverschil aantreffen[41] (tabel 1).

Als we vervolgens verder kijken naar de geïnstitutionaliseerde vormen van participatie (tabel 1), zien we dat mannen inderdaad zoals verwacht de overhand hebben in deze activiteiten, hoewel dit relatief is: geïnstitutionaliseerde politieke participatie is niet zo populair bij de jongeren. Slechts 1 tot 4% is lid van een politieke partij en net iets meer jongeren hebben contact gehad met politici. Het biedt echter een indicatie van een bevestiging van hypothese 1a.

Voor geïnstitutionaliseerde politieke participatie zien we echter een ander patroon: hoewel er verwacht werd dat vrouwen in deze vormen van politieke participatie actiever zouden zijn, is dit slechts gedeeltelijk het geval. In boycotten, buycotten, petities tekenen en geld geven/verzamelen voor een goed doel, nemen vrouwen de overhand, terwijl mannen vaker een politieke boodschap schrijven of openbaar maken en participeren in illegale protesten (tabel 1). Als we daar even dieper op in gaan, is dat echter niet zo verrassend: men hoeft maar naar de laatste pagina's van de krant te kijken om te zien dat mannen vaker opinieartikels schrijven, vermoedelijk omdat dit

40. Hoe vaak spreek je over politieke en maatschappelijke problemen wanneer je bij je goede vrienden bent? Hoe vaak praten je ouders over maatschappelijke en politieke onderwerpen? (nooit/af en toe/tamelijk vaak/altijd).

41. Het grootste deel van het panel werd 18 in 2008. Aangezien de verkiezingen op 7 juni 2009 plaatsvonden, zou het grootste deel van de populatie dan voor het eerst gaan stemmen, en nog niet op 10 juni 2007.

gelinkt is met *political efficacy* – een houding die mannen vaker bezitten (zie verder). Het is dus waarschijnlijk noch het type noch de populariteit van de politieke activiteit die ertoe doet, maar vooral de inhoud: hoe socialer de activiteit, hoe meer vrouwen eraan deelnemen – maar deze scheidingslijn loopt niet gelijk met het onderscheid niet-geïnstitutionaliseerd versus geïnstitutionaliseerd.

Als we dan kijken naar de laatste twee houdingen, dan zien we dat vrouwen wel lager scoren op politieke houdingen, in casu politieke interesse en *internal efficacy*: mannen scoren ongeveer 6% hoger dan vrouwen op politieke interesse, maar de verschillen voor *internal efficacy* zijn zo mogelijk nog groter. Mannen geven twee à drie keer zo vlug aan dat ze zelden of nooit problemen hebben met politiek begrijpen. Deze effecten gaan dus in de veronderstelde richting, maar zijn toch opmerkelijk groot voor *efficacy* (hypothese 1b en 1c).

Tabel 1. Verschillen in politiek engagement tussen mannen en vrouwen.

	16-jarigen			18-jarigen			21-jarigen		
	Man	**Vrouw**	**Sign.**	**Man**	**Vrouw**	**Sign.**	**Man**	**Vrouw**	**Sign.**
Stemmen bij verkiezingen[1]	**70,6**	66,4	***	71,8	70,6	ns	**67,0**	64,0	*
Geïnstitutionaliseerde participatie									
Lid van een politieke partij	1,0	0,6	ns	**2,1**	1,1	*	**3,7**	1,8	***
Politici contacteren	**4,4**	2,5	**	**7,7**	4,3	***	**6,6**	3,6	***
Niet-geïnstitutionaliseerde participatie									
Politieke boodschap openbaar maken	**5,6**	3,0	***	**7,3**	4,1	***	**11,4**	5,3	***
Illegaal protest	**7,8**	2,3	***	**5,2**	1,7	***	**3,1**	1,1	***
Protest	9,5	10,1	ns	9,5	8,7	ns	10	11	ns
E-mail forwarden	12,8	12,3	ns	16,4	17,5	ns	11,5	11,8	ns
Benefiet of cultureel event bijwonen	14,3	14,0	ns	15,6	16,4	ns	16,2	15,4	ns
Badge dragen	16,1	16,2	ns	18,9	19,4	ns	14,4	16,3	*
Boycott	18,0	**24,6**	***	21,3	**28,1**	***	28,2	**33,6**	***
Buycott	18,3	**23,5**	***	22,5	**32,3**	***	26,9	**36,1**	***
Petitie tekenen	36,7	**47,7**	***	43,4	**48,2**	*	41,4	**48,8**	***
Geld geven	37,0	**56,3**	***	38,7	**53,5**	***	34,9	**48,5**	***
Politieke interesse[2]	**27,3**	22,1	***	**38,3**	32,4	***	**45,8**	38,5	***
Political efficacy[3]	**33,1**	15,2	***	**31,5**	12,0	***	**31,7**	10,2	***

1. Gecombineerde scores voor 'waarschijnlijk wel' en 'zeker wel'.
2. Gecombineerde scores voor 'geïnteresseerd' en 'heel geïnteresseerd'.
3. Gecombineerder scores voor 'zelden' of 'nooit'.

Data: BPPS 2006-2011. Sign. *: $p \leq 0{,}05$; **:$p \leq 0{,}01$; ***: $p \leq 0{,}001$.

Vervolgens gaan we in op de verschillen in verklarende factoren voor mannen en vrouwen (tabel 2). Ten eerste zien we voor de situationele factoren dat vrouwen, vaker dan mannen, nog studeren op 21-jarige leeftijd, een intentie die ook al duidelijk aanwezig is op 16-jarige leeftijd. We kunnen dus nu al stellen dat vrouwen vandaag minstens evenveel kansen hebben om zich politiek te ontwikkelen dan mannen. Dit zegt natuurlijk nog niets over de verschillen in politiek engagement. Als we die cijfers naderbij bekijken, zijn de verschillen tussen studenten en niet-studenten, ongeacht het een jongen of een meisje is, niet significant verschillend: meisjes die nog studeren participeren evenveel als jongens die niet meer studeren. Wel scoren studenten (d.w.z. toekomstig hoger opgeleiden) hoger op politiek engagement dan jongeren die na het middelbaar onderwijs met hun studie willen stoppen (Verba et al., 1995). Ook voor de tweede structurele factor, gevraagd worden, vinden we geen verschil: jongens en meisjes worden even vaak gevraagd om te participeren in politiek. Dus hoewel gevraagd worden om aan politiek deel te nemen als een belangrijke indicator geldt voor politieke participatie, zien we hier geen genderverschillen. Dat zou erop kunnen wijzen dat ook structurele factoren vandaag minder belangrijk worden (hypothese 3). Het zou nuttig kunnen zijn deze verder te bestuderen, maar spijtig genoeg zijn er geen verdere metingen beschikbaar om structurele factoren te meten in deze dataset.

Voor de derde factor daarentegen (socialisatie) zien we wel duidelijke verschillen in het voordeel van de mannen. Mannen discussiëren op jonge leeftijd al vaker over politiek met vrienden, volgen het nieuws vaker dagelijks en nemen vaker een leidersrol op binnen hun vereniging, allen factoren die tot politiek engagement aanzetten. Op basis van deze korte bivariate analyse zouden we ervan kunnen uitgaan dat deze factoren een deel van de variantie in politiek engagement tussen mannen en vrouwen zouden kunnen verklaren, maar dit testen we verderop. Verrassend genoeg is er geen genderverschil voor politieke discussie thuis (Quintelier, Verhaegen & Hooghe, 2014), in een van de meest private sferen.

Tabel 2. Verklarende factoren voor verschillen in politiek engagement tussen mannen en vrouwen.

	Man	Vrouw	Sign.
Student op 21-jarige leeftijd	68,2	83,5	***
Gevraagd worden om te participeren in politieke activiteiten (18 jaar)	12,0	12,6	ns
% dat op 16-jarige leeftijd naar de universiteit wil gaan	35,1	39,5	***
% dat op 16-jarige leeftijd vaak of altijd over politiek praat met vrienden	7,1	3,8	***
% dat op 16-jarige leeftijd vaak of altijd over politiek praat met ouders	24,4	26,2	ns
% dat op 16-jarige leeftijd dagelijks het nieuws volgt	29,1	20,3	***
% dat een leidersrol in zijn/haar vereniging heeft	16,9	9,0	***

Data: BPPS 2006-2011. Sign. * $p \leq 0{,}05$; ** $p \leq 0{,}01$; *** $p \leq 0{,}001$.

In een laatste stap doen we vijf multivariate regressies: één voor stemmen, *political efficacy*, politieke interesse, politieke participatie (lid zijn van een politieke partij, po-

litici contacteren, politieke boodschap openbaar maken en illegaal protest) en meer vormen sociale participatie (petities tekenen, geld geven, boy- en buycotten),[42] steeds gemeten op 21-jarige leeftijd. Hoewel er voor politieke participatie zo op het verschil in onafhankelijke variabelen geselecteerd wordt, lijkt dit de meest aangewezen methode, meer dan een somschaal van niet-geïnstitutionaliseerde politieke participatie waar de verschillen elkaar kunnen uitwissen of een regressie voor elk van de acht politieke activiteiten – die overigens dezelfde resultaten opleveren dan een regressie met de schalen.

In tabel 3 doen we de analyses voor gender op de verschillende afhankelijke variabelen controlerend voor de verschillende factoren. Indien we hier geen significant verschillend effect van gender op de onafhankelijke variabelen vinden, betekent dit dat de verklarende factoren hun werk doen – daar we in tabel 1 overal significante verschillen vonden. Indien we wel nog een significant verschil vinden, wil dit zeggen dat de verklarende factoren het genderverschil niet helemaal verklaren. Het positieve nieuws is dat we, als we controleren voor verschillende factoren, uiteindelijk voor stemmen bij verkiezingen en politieke interesse geen genderverschil meer vinden (tabel 3). We moeten daarvoor wel voor politieke interesse en *political efficacy* controleren, een variabele waarvan we weten dat er een duidelijk genderverschil is. Echter, voor *political efficacy*, politieke en sociale participatie kunnen we de genderverschillen niet verklaren. In deze analyses blijkt ook dat gender een zeer belangrijke verklarende factor is, van dezelfde grootorde als gevraagd worden voor politieke participatie, praten over politiek en politieke interesse.

Als we kijken naar de verklarende factoren voor politiek engagement, dan zien we dat nagestreefd opleidingsniveau en student zijn op 21-jarige leeftijd een kleine invloed uitoefenen op politiek engagement. Nationaliteit heeft geen invloed. Gevraagd worden voor politieke participatie heeft een invloed op stemintentie, sociale en politieke participatie en politieke interesse. Voor de socialisatie-invloeden zien we vooral een effect van praten over politiek met vrienden. Vooral de invloed van houdingen (politieke interesse en *political efficacy*) zijn groot, maar hierbij dient vermeld te worden dat dit ook het effect is van socialisatie.

Als laatste hebben we nog een aantal *robustness tests* gedaan (niet gerapporteerd). Ten eerste kunnen we de analyses uit tabel 3 laten lopen met dezelfde afhankelijke variabelen, maar waarbij we controleren voor dezelfde houdingen/gedragingen op 16- en/of 18-jarige leeftijd. In dat geval vinden we nog steeds dezelfde genderverschillen terug. Dit zou kunnen aantonen dat de genderverschillen toenemen over de tijd, controlerend voor de verschillende factoren, ook al is dit niet onmiddellijk te zien in tabel 1. Ten tweede testten we ook nog de interacties tussen gender en de verklarende factoren, maar hier komen geen eenduidige resultaten naar voren. De verklaringen werken dus op dezelfde manier voor jongens en meisjes. Ten slotte werden de analyses nogmaals

42. Deze schalen zijn allebei unidimensionaal en de verklaarde variantie is resp. 35,49% en 43,81%. Met sociale participatie wordt niet de deelname aan het verenigingsleven bedoeld.

apart gedaan voor Vlaanderen en Wallonië, maar ook hier zijn de bevindingen voor de genderverschillen identiek.

Tabel 3. Politiek engagement voorspellen.

	Stemmen bij verkiezingen		Politieke participatie		Sociale participatie		Politieke interesse		*Political efficacy*	
	Bèta	**Sign.**	**Bèta**	**Sign.**	**Bèta**	**Sign.**	**Bèta**	**Sign.**	**Bèta**	**Sign.**
Gender (Man = 0)	0,004	ns	-0,095	***	0,111	***	-0,016	ns	-0,250	***
Nagestreefd opleidingsniveau°	0,084	***	0,007	ns	0,047	*	0,080	***	0,036	ns
Nationaliteit°	-0,022	ns	0,011	ns	0,027	ns	-0,015	ns	0,006	ns
Student§	0,112	***	-0,009	ns	0,097	***	0,136	***	0,017	ns
Gevraagd worden om te participeren in politieke activiteiten#	0,042	*	0,100	***	0,168	***	0,100	***	0,022	ns
Praten over politiek met vrienden°	0,071	***	0,077	***	0,102	***	0,104	***	0,018	ns
Praten over politiek met ouders°	0,064	***	0,014	ns	0,058	**	0,097	***	0,044	*
Nieuws volgen°	0,063	***	-0,005	ns	-0,018	ns	0,111	***	0,035	ns
Political efficacy§	0,109	***	0,070	***	-0,014	ns	0,276	***		
Politieke interesse§	0,321	***	0,218	***	0,232	***			0,297	***
Verklaarde variantie (in %)	28,8		12,0		19,7		25,0		19,3	
Aantal respondenten	2780		2760		2745		2786		2786	

Sign: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$. ° gemeten op 16 jaar, # gemeten op 18 jaar, § gemeten op 21 jaar. Alle afhankelijke variabelen zijn gemeten op 21-jarige leeftijd. Een leidersrol in een vereniging werd niet opgenomen omdat deze variabele enkel gemeten werd bij leden van verenigingen (*missing* N = 764), en deze variabele geen significante invloed had op de afhankelijke variabelen.

Data: BPPS 2006-2011.

7. Besluit

Het is duidelijk: zowel jongens als meisjes vertonen op 16-jarige leeftijd al een zeker niveau van politiek engagement, maar jongens en meisjes verschillen onderling wel voor een aantal houdingen en gedragingen. Om te gaan stemmen en wat betreft hun politieke interesse is er geen verschil (Norris et al., 2004). Meisjes zullen echter vaker kiezen voor sociale activiteiten, terwijl jongens zichzelf meer competent voelen om te participeren en deel te nemen aan meer politieke vormen van participatie, wat reeds aangetoond werd voor de intentie om te participeren (Hooghe & Stolle, 2004). Dit leidt tot een nuance van hypothese 1a: jongens zijn actiever in *politieke* vormen van (zowel geïnstitutionaliseerde als niet-geïnstitutionaliseerde) participatie, terwijl meisjes vaker sociale vormen van participatie verkiezen die onder de noemer 'niet-geïnstitutionaliseerd' vallen. Voor stemintentie is er geen verschil als we controleren voor verschillende verklarende factoren. Ook hypothese 1b dient genuanceerd te worden: jongens

vertonen meer interesse in politiek dan meisjes. Dit verschil verdwijnt echter als we rekening houden met het lagere gevoel van *political efficacy* bij meisjes. Hypothese 1c wordt bevestigd: jongens vertonen meer *internal political efficacy* dan meisjes, en dit verschil is erg uitgesproken: jongens vinden politiek veel minder vaak te ingewikkeld voor hen. Hoewel er in het internationale onderzoek niet echt een lijn te vinden was, is het verschil in België wel zeer duidelijk (Levy, 2013). We kunnen dus enerzijds de opdracht bij de meisjes leggen: als meisjes ergens aan moeten werken, is het aan hun politiek zelfvertrouwen. Er zijn geen objectieve redenen om te verklaren waarom politiek op zich moeilijker te begrijpen zou zijn voor meisjes dan voor jongens. Maar anderzijds is er ook een taak weggelegd voor de maatschappij: zolang vrouwen meer tijdsdruk hebben, voornamelijk omdat ze een groter aandeel huishoudelijk werk opnemen en doordat het politieke bedrijf traditioneel als incompatibel met vrouwelijke zorgtaken werd voorgesteld (Koelet, 2005; Smithson & Stokoe, 2005) zullen ongelijkheden blijven bestaan. Wanneer politiek systematisch wordt afgebeeld als een vrouwonvriendelijke sector en vrouwen minder de kans krijgen om zich te bewijzen op sterke ministersportefeuilles en andere belangrijke publieke functies, is het niet onlogisch dat meisjes minder interesse hebben voor politiek door een gebrek aan rolmodellen.

Als we dan kijken naar de verklarende factoren, dan zien we voor de situationele factor geen bewijs (hypothese 2): meisjes studeren vaker door en doorstuderen heeft een positieve invloed op politiek engagement. De verschillen zijn ook niet groter voor de werkende groep 21-jarige vrouwen dan voor mannen. Voor de structurele verklaring vinden we ook geen bewijs (hypothese 3): meisjes worden niet significant minder vaak gevraagd om politiek te participeren én meisjes hebben een hoger opleidingsniveau dan jongens. Het valt echter niet uit te sluiten dat andere factoren wel bewijs zouden aandragen voor deze verklaringen, maar de huidige data laten niet toe om dit verder te testen.

Voor het derde model, het socialisatiemodel, vinden we wel bewijs (hypothese 4): jongens discussiëren meer over politiek met hun vrienden, organiseren vaker activiteiten en volgen vaker het nieuws (Bennett & Bennett, 1989). Deze factoren hebben daarenboven ook nog een duidelijk positief effect op politiek engagement. Daarom hebben ze ook duidelijk effect op de relatie tussen gender en politiek engagement, maar niet in die mate dat het de effecten onbeduidend maakt. Daar slagen alleen de politieke houdingen *political efficacy* en politieke interesse in. Hierbij moeten we natuurlijk ook benadrukken dat deze factoren ook het resultaat zijn van politieke socialisatie… wat tot een vicieuze cirkel leidt. Bijzonder onrustwekkend is daarom ook dat als men controleert voor politiek engagement op een vorig tijdstip, gender nog steeds significant gelinkt is met politiek engagement. Deze studie toont dus duidelijk het belang van politieke socialisatie aan (Bennett & Bennett, 1989; Fridkin & Kenney, 2007; Verba et al., 1997).

De relatie tussen gender en politiek engagement is dus nog steeds een belangrijke bron van onderzoek. Op zich is het misschien niet problematisch dat jongens en meisjes verschillende vormen van participatie verkiezen, maar wel als de vormen die mannen verkiezen meer invloed hebben op het politieke besluitvormingsproces

dan diegene die vrouwen verkiezen – en daarvoor is reeds enig bewijs beschikbaar (Hooghe & Marien, 2012). We moeten dus niet alleen streven naar een gelijke politieke vertegenwoordiging voor mannen en vrouwen in het parlement, maar in alle vormen van participatie. *Political efficacy* lijkt daarvoor de aangewezen houding te zijn: hier vinden we de grootste verschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes voelen zich veel minder competent en vinden politiek veel ingewikkelder dan jongens. Misschien moeten we er dus niet alleen aan denken om workshops 'meisjes en techniek' te geven, maar moeten we ook workshops over 'meisjes en politiek' starten. Want de verschillen ontstaan al op erg jonge leeftijd. Daarom zijn ook jonge vrouwelijke rolmodellen in de politiek belangrijk (Hooghe, Quintelier & Reeskens, 2007). Ten slotte is het te overwegen waard om een vak rond politiek in te voeren voor alle jongeren: het kan hen de basisprincipes van democratie en politiek bijbrengen en de toekomst van ons land op een meer gendergelijke manier verzekeren. Dit zou ook nuttig zijn gezien de lage score van Vlaamse en Waalse kinderen in internationaal vergelijkend onderzoek naar burgerschap (Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001).

Bibliografie

Achen, C.H. & Blais, A. (2014). Intention to vote, reported vote, and validated vote. In D. Farrell (Ed.), *The Act of Voting: Identities, Institutions and Locale*. London: Routledge.

Agentschap voor Onderwijscommunicatie. (2008). *Onderwijs in Vlaanderen. Een brede kijk op het Vlaamse onderwijslandschap*. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie.

Almond, G. & Verba, S. (1963). *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.

Barnes, S., & Kaase, M. (1979). *Political action: Mass Participation in Five Western Democracies*. Beverly Hills: Sage.

Bennett, L.L.M., & Bennett, S.E. (1989). Enduring Gender Differences in Political Interest: The Impact of Socialization and Political Dispositions. *American Politics Research*, *17*(1), 105-122.

Bowler, S., & Donovan, T. (2002). Democracy, Institutions and Attitudes about Citizen Influence on Government. *British Journal of Political Science*, *32*(2), 371-390. doi:10.2307/4092223

Brady, H. (1999). Political Participation. In J.P. Robinson, P.R. Shaver & L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of Political Attitudes* (pp. 737-801). San Diego: Academic Press.

Burns, N., Schlozman, K.L. & Verba, S. (2001). *The private roots of public action. Gender, Equality, and political participation*. Cambridge: Harvard University Press.

Campbell, A., Gurin, G., & Miller, W.E. (1954). *The voter decides*. Evanston: Row, Peterson.

Coffe, H., & Bolzendahl, C. (2010). Same Game, Different Rules? Gender Differences in Political Participation. *Sex Roles*, *62*(5-6), 318-333.

Cross, W., & Young, L. (2004). The Contours of Political Party Membership in Canada. *Party Politics*, *10*(4), 427-444.

Dalton, R.J. (2007). *The Good Citizen. How a Younger Generation is Reshaping American Politics*. Washington, D.C: CQ Press.

Easton, D., & Dennis, J. (1969). *Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy*. New York: McGraw-Hill.

Franklin, M. (2004). *Voter Turnout and the Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies since 1945*. New York: Cambridge University Press.

Fridkin, K.L., & Kenney, P.J. (2007). Examining the Gender Gap in Children's Attitudes Toward Politics. *Sex Roles*, *56*(3/4), 133-140.

Gordon, H.R. (2008). Gendered Paths to Teenage Political Participation: Parental Power, Civic Mobility, and Youth Activism. *Gender & Society*, *22*(1), 31-55.

Greenstein, F.I. (1965). *Children and Politics*. New Haven: Yale University Press.

Hess, R.D., & Torney, J.V. (1967). *The Development of Political Attitudes in Children*. Chicago: Aldine.

Hooghe, M., & Marien, S. (2012). How to reach Members of Parliament? Citizens and Members of Parliament on the Effectiveness of Political Participation Repertoires. *Parliamentary Affairs*. doi:10.1093/pa/gss057.

Hooghe, M., & Quintelier, E. (2012). Political participation in Europe. In O.W. Gabriel & S.I. Keil (Eds.), *Society and Democracy in Europe* (pp. 220-243). London: Routledge.

Hooghe, M., Quintelier, E., & Reeskens, T. (2007). How political is the personal? Gender differences in the level and the structure of political knowledge. *Journal of Women, Politics & Policy*, *28*(2), 115-125.

Hooghe, M., & Stolle, D. (2004). Good girls go to the polling booth, bad boys go everywhere: Gender differences in anticipated political participation among American fourteen-year-olds. *Journal of Women, Politics & Policy*, *26*(3), 1-23. doi:10.1080/1554477X.2004.9971042.

Hooghe, M., Stolle, D., & Stouthuysen, P. (2004). Head start in politics - The recruitment function of youth organizations of political parties in Belgium (Flanders). *Party Politics*, *10*(2), 193-212.

Inglehart, R. (2008). Changing Values among western Publics from 1970 to 2006. *West European Politics*, *31*(1/2), 130-146.

Inglehart, R., & Norris, P. (2003). *Rising tide: gender equality and cultural change around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jennings, M.K., & Niemi, R.G. (1981). *Generations and politics: a panel study of young adults and their parents*. Princeton: Princeton University Press.

Kavadias, D. (2001). Schoolnetten als morele agenten: de beperkte relevantie van het onderscheid tussen openbaar en privaatrechtelijke scholen voor niet-cognitieve attituden van Vlaamse scholieren. *Sociale Wetenschappen*, *44*(4), 70-91.

Koelet, S. (2005). *Standvastige verschillen. Een analyse van theoretische benaderingen over de verdeling van het huishoudelijk werk tussen vrouwen en mannen op basis van tijdsbudgetonderzoek. Doctoraal proefschrift*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Lee, K.M. (2006). Effect of Internet use on College Students' Political Efficacy. *Cyberpsychology & Behavior*, *9*(4), 415-422.

Levy, B.L.M. (2013). An empirical exploration of factors related to adolescents' political efficacy. *Educational Psychology*, *33*(3), 357-390. doi:10.1080/01443410.2013.772774.

Marien, S., Hooghe, M., & Quintelier, E. (2010a). Inequalities in Non-institutionalised Forms of Political Participation: A Multi-level Analysis of 25 countries. *Political Studies*, *58*(1), 187-213. doi:10.1111/j.1467-9248.2009.00801.x.

Marien, S., Hooghe, M., & Quintelier, E. (2010b). Inequalities in Non-institutionalised Forms of Political Participation: A Multi-level Analysis of 25 countries. *Political Studies*, *58*(1), 187-213. doi:10.1111/j.1467-9248.2009.00801.x.

McFarland, D.A., & Thomas, R.J. (2006). Bowling young: How youth voluntary associations influence adult political participation. *American Sociological Review*, *71*(3), 401-425.

Norris, P., Lovenduski, J., & Campbell, R. (2004). *Gender and Political Participation*. London: Electoral Commission.

Plutzer, E. (2002). Becoming a Habitual Voter: Inertia, Resources, and Growth in Young Adulthood. *American Political Science Review*, *96*(1), 41-56.

Quintelier, E., & Blais, A. (2014). Intended and reported political participation. Unpublished paper.

Quintelier, E., Verhaegen, S., & Hooghe, M. (2014). The Intergenerational Transmission of European Identity The Role of Gender and Discussion within Families. *Journal of Common Market Studies, 52*(5), 1103-1119.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Smets, K., & Van Ham, C. (2013). The embarrassment of riches? A meta-analysis of individual-level research on voter turnout. *Electoral Studies*, *32*(2), 344-359. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.electstud.2012.12.006.

Smithson, J., & Stokoe, E.H. (2005). Discourses of Work–Life Balance: Negotiating "Genderblind" Terms in Organizations. *Gender, Work & Organization*, *12*(2), 147-168. doi:10.1111/j.1468-0432.2005.00267.x.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA. Retrieved from http://www.wam.umd.edu/ ~ jtpurta/interreport.htm.

Van der Dussen, S. (2013). *La représentation des femmes en politique (1994-2013)*. Brussel: CRISP.

Van Deth, J.W. (2001). Studying political participation: towards a theory of everything? Paper presented at the ECPR Joint Sessions. Workshop 'Electronic democracy: mobilization, organization and participation via new ICT's' Grenoble, 6-11 april 2001.

Verba, S., Burns, N., & Schlozman, K.L. (1997). Knowing and Caring about Politics: Gender and Political Engagement. *Journal of Politics*, *59*(4), 1051-1072.

Verba, S., Schlozman, K.L., & Brady, H.E. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge (England): Harvard University Press.

Wauters, B., Maddens, B., & Put, G.-J. (2014). It takes time: the long-term effects of gender quota. *Representation*, 1-17. doi:10.1080/00344893.2013.860911.

Seksisme bij jongeren in Vlaanderen. Verschillen in seksistische attitudes naargelang geslacht, leeftijd en onderwijsvorm

Lauren Vandenbossche, Gil Keppens & Bram Spruyt

Elke keer opnieuw denk ik: ik trap er niet meer in
Ik val nog liever dood dan dat ik nog eens herbegin
Vaak loop ik te dromen van een leven zonder man
Toch moet ik bekennen dat ik echt niet zonder kan

The Championettes

1. Inleiding

De laatste decennia kenden een aantal grote veranderingen voor vrouwen. Vrouwen verworven toegang tot het onderwijs en de arbeidsmarkt, en verworven juridische gelijkheid en seksuele autonomie (Abts, Dobbelaere & Voyé, 2011). De European Value Study (EVS) toont voor de periode 1990-2008 dat steeds meer burgers de stelling steunen dat beide seksen kunnen bijdragen aan het gezinsinkomen (van 62% naar 82%) en dat een werkende moeder ook een warme relatie kan onderhouden met haar kinderen (van 70% naar 85%). Toch blijven vrouwen tot op vandaag nog steeds de meeste huishoudelijke taken op zich nemen en is er nog sprake van typisch 'vrouwelijke' en 'mannelijke' taken. Vrouwen worden daarbij vaak (impliciet) voorgesteld als zorgend en mannen als ambitieus. Dergelijke voorstellingen en verwachtingen zorgen ervoor dat ook op de arbeidsmarkt aanzienlijke genderverschillen blijven bestaan, vaak in het nadeel van vrouwen (Ridgeway & Correll, 2004). In de manier waarop die verschillen tot stand komen, deden zich de afgelopen decennia een aantal belangrijke verschuivingen voor.

Vooroordelen en stereotypes manifesteren zich vandaag meer dan in het verleden in meer subtiele, verdoken vorm (cf. 'impliciet racisme'; Kuppens & Spears, 2014). In culturen waarin tolerantie belangrijk wordt geacht, zoals de Vlaamse of Belgische, worden openlijk negatieve vooroordelen steeds minder getolereerd (o.a. Bonilla-Silva, 2006). Vandaag zien we dan ook op tal van terreinen de opkomst van zogenaamde 'ambivalente' stereotypes of vooroordelen die zich kenmerken door de combinatie van

zowel negatieve als positieve elementen (Glick & Fiske, 1996) en die bijdragen tot de reproductie van ongelijkheden (Allport, 1954). Vrouwen worden zoals gezegd bijvoorbeeld vaak gezien als socialer, maar ook als minder competent dan mannen. Zulke overtuigingen geven de verwachtingen met betrekking tot vrouwen vorm, onder andere tijdens een sollicitatiegesprek (Ridgeway & Correll, 2004). Subtiel seksisme zorgt er met andere woorden voor dat vrouwen beperkt worden tot bepaalde rollen zoals de rol van huismoeder en bepaalde jobs zoals lager gewaardeerde jobs in de zorgsector (Glick & Fiske, 1996). Eckes (2002:100) spreekt van een 'discriminatie-affectieparadox': terwijl vrouwen veel vaker dan mannen bewonderd worden, blijven ze in nagenoeg alle zogenaamd 'tolerante' landen aankijken tegen aanzienlijke ongelijkheden en discriminatie. Deze paradox valt enkel te begrijpen indien men rekening houdt met de meer subtiele vooroordelen rond genderverhoudingen (Glick & Fiske, 2000). Subtiel seksisme zit vermomd in een paternalistisch jasje, waardoor het gevoel wordt opgewekt dat mannen bezorgd zijn om het welbevinden van vrouwen. Dergelijke meer paternalistische opvattingen zijn volgens Jackman (1994) typisch voor relaties van wederzijdse afhankelijkheid en veel moeilijker te bestrijden dan klassieke, openlijke vooroordelen.

In dit hoofdstuk onderzoeken we de verspreiding van verschillende vormen van seksisme bij Vlaamse jongeren. Concreet luiden onze onderzoeksvragen: (1) Hoe ruim is openlijk en subtiel seksisme verspreid onder jongeren? (2) En hoe varieert die verspreiding naargelang geslacht, leeftijd en onderwijsvorm? Om die vragen te beantwoorden maken we gebruik van de gegevens uit de meest recente JOP-monitor verzameld bij jongeren en jongvolwassenen tussen 14 en 30 jaar (N = 3116).

Een beter begrip van het voorkomen van seksistische houdingen bij jongeren in Vlaanderen is om vier redenen belangrijk. Ten eerste weten we dat subtiel seksisme een belangrijke rol speelt in de reproductie van genderongelijkheden. Beter vat krijgen op de verspreiding van dit type seksisme is een eerste stap in het bestrijden ervan. Ten tweede onderzoeken we zowel seksisme ten opzichte van vrouwen als mannen. In het verleden stond seksisme nagenoeg gelijk aan vooroordelen ten opzichte van vrouwen. In de mate dat seksisme een afgeleide is van meer traditionele rolopvattingen, kan verwacht worden dat ook mannen er het slachtoffer van worden. De bestudeerde gegevens van jongeren tussen 14 en 30 jaar laten ten derde ook toe de opvattingen vanuit een ontwikkelingsperspectief te bekijken. Adolescenten bevinden zich in een levensfase gekenmerkt door de ontwikkeling van hun seksuele identiteit. Het lijkt plausibel dat hun genderopvattingen in deze fase grondig veranderen (Lemus, Moya & Glick, 2010; Fernandez, Castro & Torrejon, 2001). Het bestuderen van jongvolwassenen schetst bovendien ook een beeld van toekomstige maatschappelijke ontwikkelingen. Ten slotte biedt het bestuderen van een beperkt aantal achtergrondkenmerken de mogelijkheid om zeer specifieke interactie-effecten te onderzoeken. Zo bestuderen we hoe de verschillen tussen jongens en meisjes veranderen naargelang de gevolgde onderwijsvorm, hoe de gevolgde onderwijsvorm de evolutie van de seksismescores beïnvloedt, enzovoort.

2. Seksistische opvattingen

In dit hoofdstuk onderzoeken we de verspreiding van diverse seksistische opvattingen bij Vlaamse jongeren en de variatie naar kenmerken zoals geslacht, leeftijd en de gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs. Daarvoor bakenen we in een eerste sectie het begrip 'seksisme' af. Vervolgens bespreken we in een tweede sectie de belangrijkste mechanismen op basis waarvan we sociale verschillen in de steun voor deze opvattingen verwachten.

2.1 Seksistische opvattingen gedefinieerd

Wanneer beschouwen we het categoriseren van mensen op basis van hun geslacht als seksisme? Dat is een belangrijke, maar geen eenvoudig te beantwoorden vraag. Verschillende auteurs wijzen op het verschil tussen het normale hanteren van (gender) categorieën en de problematische variant, namelijk seksisme (Dierckx, Motmans & Meier, 2014; Dewaele, 2009). Het gebruiken van gendercategorieën zelf dient inderdaad niet meteen beschouwd te worden als seksisme. Wanneer mensen de werkelijkheid interpreteren, categoriseren ze deze werkelijkheid om de complexiteit te reduceren en betekenis te geven (Oakes & Turner, 1980). Sociale categorieën sluiten aan bij stereotypes – de positieve of negatieve eigenschappen die we personen toedichten op basis van een vermeend groepslidmaatschap – en laten mensen toe om verwachtingen te stellen ten aanzien van personen die ze niet (goed) kennen (Dewaele, 2009). Daardoor pikken we ook eerder informatie op die de stereotypes bevestigt dan informatie die deze ontkracht. Categorieën en stereotypes worden vooroordelen op het ogenblik dat ze gebruikt worden om ongelijkheden in stand te houden, bijvoorbeeld door de gestigmatiseerde als minderwaardig, mislukt of gebrekkig voor te stellen (Goffman, 1963 in Dierckx, Motmans & Meier, 2014). In het geval van seksisme leidt een dergelijke houding tot discriminatie, waarbij mensen verschillend behandeld worden op basis van hun genderidentiteit. Het voorgaande toont dat enkel op basis van attitudes het onderscheid tussen gendercategorisatie en seksisme niet eenvoudig te maken is. Dat is problematisch aangezien concreet gedrag in surveys bijzonder moeilijk te meten is. Daarom maken we in dit onderzoek gebruik van extern gevalideerde attitudeschalen. Dat zijn schalen op basis waarvan ander onderzoek aantoonde dat hoge scores samengingen met bepaalde gedragingen. Van mannen die hoger scoren op de door ons gebruikte schaal voor subtiel seksisme, is geweten dat ze meer geneigd zijn met een beschuldigende vinger te wijzen naar een vrouw die het slachtoffer wordt van verkrachting door een kennis (Abrams, Viki, Masser & Bohner, 2003).

Zoals reeds werd vermeld in de inleiding, spreken we in onze huidige samenleving eerder van ambivalent seksisme, waarbij negatieve elementen (openlijk *hostile* seksisme) en positieve elementen (subtiel *benevolent* seksisme) een plaats krijgen (Glick & Fiske, 1996). Subtiel seksisme bestaat uit attitudes en gedragingen die vrouwen stereotiep benaderen en behandelen door hen te beperken tot bepaalde rollen (bijvoor-

beeld de rol van huismoeder) en hiervoor een algemene waardering uit te spreken. In tegenstelling tot openlijk seksisme wordt subtiel seksisme door de gestigmatiseerde groep soms als positief ervaren. De context waarbinnen die opvattingen geuit worden is daarbij sterk bepalend. De uitspraak 'Je ziet er sexy uit vandaag' wordt in sommige contexten positief aangevoeld, maar dat is niet het geval wanneer vrouwen gewezen worden op hun genderidentiteit in een context waarbinnen die irrelevant zou moeten zijn (bijvoorbeeld in een werkvergadering).

Het bestaande onderzoek naar de prevalentie van openlijk en subtiel seksisme leidt tot drie vaststellingen (Glick et al., 2000, 2004; Viki, Abrams & Hutchison, 2003; Napier, Thorisdottir & Jost, 2009; Hammond & Sibley, 2011). Ten eerste stelt de meerderheid van deze studies vast dat individuen die geneigd zijn openlijk seksisme te steunen ook de meer subtiele vormen onderschrijven en omgekeerd. Om die reden spreken Glick et al. (1996) over ambivalent seksisme. De tweeledige structuur van seksisme blijkt, ten tweede, niet enkel van toepassing te zijn op houdingen ten aanzien van vrouwen, maar evenzeer op seksistische houdingen ten aanzien van mannen (Glick & Fiske, 1999). Niettegenstaande mannen zich historisch gezien steeds in een dominante positie bevonden, zijn beide geslachten ook steeds afhankelijk van elkaar geweest. Deze wederzijdse afhankelijkheid leidt tot de verwachting dat sommige vrouwen via het gebruik van stereotypes mannen verachten ('Mannen zijn arrogant') en dat anderen de dominante positie van mannen rechtvaardigen ('Mannen moeten in de watten gelegd worden door hun vrouwen'). Onderzoek van Roets et al. (2012) toont, ten derde, dat mannen en vrouwen die zich seksistisch opstellen ten aanzien van het andere geslacht ook vaker seksistisch zijn tegenover de eigen gendergroep.

3. Sociale verschillen in seksisme

Zoals reeds aangehaald, beschrijven we in dit hoofdstuk ook de sociale verankering van seksistische attitudes. We kiezen er daarbij voor om te focussen op drie kenmerken: geslacht, leeftijd en onderwijsvorm. We hebben ervoor gekozen om religie niet op te nemen in ons onderzoek, hoewel uit eerder onderzoek blijkt dat het een interessante bijdrage kan leveren (Roggemans, 2013; Hooghe, Claes, Harell, Quintelier & Dejaeghere, 2010). In onze databank bevinden zich amper respondenten die zich profileren als zijnde gelovig (katholiek, moslim…). Een vergelijking tussen niet-gelovigen en randgelovigen/twijfelaars leek ons bijgevolg weinig zinvol. Hetzelfde geldt voor de keuze om migratieachtergrond niet op te nemen. In deze steekproef is die groep te klein om zinvolle vergelijkingen te kunnen maken. In de volgende secties beschrijven we kort welke verschillen we om welke redenen verwachten te vinden.

3.1 Verschillen tussen jongens en meisjes

Er zijn verschillende redenen waarom we bij het bestuderen van seksistische attitudes genderverschillen verwachten. Openlijk seksisme wordt doorgaans geassocieerd met een machocultuur, waartoe vooral mannen zich aangetrokken voelen (Kaufman & Richardson, 1982; Siongers & Stevens, 2002). Binnen een dergelijke machocultuur staat de dominantie van mannen over vrouwen centraal. Vrouwen worden beoordeeld op hun uiterlijk en een traditionele rolverdeling wordt verheerlijkt in het licht van een conservatief waardensysteem. Hooghe & Meeusen (2012) stellen ook dat er een sterke sociale druk ligt op Vlaamse jongens om mannelijke genderrollen aan te nemen.

- Hypothese 1) Jongens houden er meer openlijk seksistische attitudes op na tegenover vrouwen dan meisjes.

Historisch gezien hebben vrouwen dikwijls een sociaal gedomineerde[43] positie bekleed. Het is vanuit dit verschil in machtspositie tussen mannen en vrouwen dat auteurs als Jackman (1994) en Bourdieu (2001) seksisme interpreteren, namelijk als een middel tot het rechtvaardigen en het in stand houden van de ongelijke positie tussen mannen en vrouwen. Paternalisme en individualisme als ideologische verantwoordingsstrategieën worden gezien als de drijvende krachten achter dominantie (Jackman, 1994). Paternalisme, een voorwaardelijke appreciatie van gedomineerde groepen door dominante groepen voor zolang de gedomineerde groep de status quo niet in vraag stelt, wekt het gevoel op dat de dominante groep bezorgd is om het welbevinden van de gedomineerde groep, en wordt om die reden veel makkelijker aanvaard. Het gaat om een betuttelende en kleinerende houding waarbij de man aangeeft wat zijn vrouw wil/nodig heeft: 'Ze legt haar ventje graag in de watten door elke avond een lekkere maaltijd op tafel te toveren.' Individualisme zet op zijn beurt aan tot het streven naar individuele mobiliteit en het idee dat succesvolle groepen hun succes te danken hebben aan hun inzet en talent. Vrouwen zullen dus het gevoel krijgen dat ze individueel wel kunnen ontkomen aan deze ongelijke situatie (Becker, 2010). Het 'glazen plafond' is er omdat vrouwen nu eenmaal minder ambitie hebben, en niet omdat ze benadeeld worden, wordt dan gedacht. Paternalisme en individualisme dragen bij aan de reproductie van dominantierelaties. Deze gedachtegang leidt tot deze verwachting:

- Hypothese 2) Meisjes zijn meer openlijk seksistisch tegenover mannen dan jongens.

Niet alleen openlijk, maar ook subtiel seksisme is onderbouwd met traditionele stereotypes en het geloof in mannelijke dominantie. Verschillende studies tonen dat vrouwen in gelijke mate of zelfs hoger scoren op de subtiele component van seksisme (Glick et al., 2000; Becker & Wright, 2011). Dit wordt vaak verklaard door middel van de systeemrechtvaardigingstheorie (Jost, Banaji & Nosek, 2004). Subtiel seksisme is geba-

43. 'Gedomineerd' is een vakterm die verwijst naar een benadeelde positie in een machtsonevenwicht.

seerd op het idee dat elke gendergroep bepaalde sterktes heeft die compenseren voor de zwakheden van de andere groep (Becker & Wright, 2011). Subtiel seksisme biedt dus een ogenschijnlijk groepsvoordeel voor vrouwen ('Vrouwen zijn de baas in huis'). Daarnaast biedt het ook de hoop dat elk individu kan ontsnappen aan de nadelen voor de groep en stelt het mannen voor als bezorgd en liefdevol. Op basis van het voorgaande kan het volgende verwacht worden:

- Hypothese 3) Meisjes scoren minstens even hoog op subtiel seksisme tegenover vrouwen als jongens.
- Hypothese 4) Meisjes tonen minstens evenveel subtiel seksisme tegenover mannen als jongens zelf.

3.2 Leeftijdsverschillen

Het lijkt redelijk te verwachten dat het ontwikkelingsproces dat jongeren tijdens hun groei naar volwassenheid doormaken, gepaard gaat met veranderingen in hun genderopvattingen in het algemeen en de aanwezigheid van seksistische opvattingen in het bijzonder. Het bestaande onderzoek stelde een afname vast in zowel subtiel als openlijk seksisme naarmate jongeren meer volwassen worden (Lemus, Moya & Glick, 2010; Fernandez, Castro & Torrejon, 2001). Lemus et al. (2010) verklaren deze vaststelling vanuit de toename van relaties met het andere geslacht, een soort contacthypothese. Voor de puberteit hebben jongeren vaak weinig ervaring met het andere geslacht, waardoor seksistische opvattingen vaker voorkomen. Tijdens de adolescentie neemt de interactie tussen beide geslachten toe waardoor simplistische genderopvattingen genuanceerder en dus meer ambivalent worden. De jongeren leren met andere woorden dat het andere geslacht ook belangrijke noden kan invullen. Niettegenstaande seksismeattitudes globaal afnemen naarmate men ouder wordt, toont het onderzoek ook aan dat romantische relaties met het andere geslacht subtiele seksismeattitudes beperkt doen toenemen. Het gaat hier dus niet om het verouderen an sich, wel om de levenservaring en de doorgemaakte transities (zoals het samenwonen, huwen of hebben van een kind) die doorgaans aangeduid worden als de 'sociale leeftijd'. Subtiel seksisme gaat namelijk over 'hoffelijkheid', over mannen als beschermheren van hun 'gevoelige' partners. Het voorgaande leidt tot twee verwachtingen:

- Hypothese 5) Naarmate jongeren ouder worden, neemt openlijk seksisme af.
- Hypothese 6) Er is een kleine toename van subtiel seksisme naarmate jongeren ouder worden.

3.3 Verschillen naar onderwijsvorm

Het vormingspakket van scholen is de laatste decennia enorm uitgebreid (Siongers, 2007). Scholen werden altijd al verantwoordelijk geacht voor het vormen van de over-

tuigingen en waarden van leerlingen (Ohlander, Batalova & Treas, 2005), maar de laatste decennia wordt dit nog meer benadrukt, bijvoorbeeld dankzij de introductie van de vakoverschrijdende eindtermen (Siongers, 2007). Scholen leren jongeren hoe ze zich moeten gedragen als goede burgers, hoe ze moeten opkomen voor hun rechten (bijvoorbeeld de gelijke rechten voor mannen en vrouwen) enzovoort. Ze trachten ook de capaciteit te verhogen om medelijden en tolerantie te voelen voor anderen (Ohlander, Batalova & Treas, 2005).

Hoewel voorgaande initiatieven gelden voor het onderwijs in het algemeen, weten we dat er grote verschillen bestaan wat betreft opvattingen en attitudes tussen leerlingen naargelang de gevolgde onderwijsvorm (Elchardus, Herbots & Spruyt, 2013). Allereerst verwachten we van leerlingen uit het bso dat ze minder lang blootgesteld zullen worden aan de positieve effecten van onderwijs aangezien bso minder vaak leidt naar hoger onderwijs dan aso. Ten tweede hebben leerlingen uit het bso een grotere kans om op te groeien in lager geschoolde (arbeiders)gezinnen (Ohlander, Batalova & Treas, 2005). Deze gezinnen onderschrijven vaker een traditionele rolverdeling (Kulik, 2002) en stellen hun kinderen vaker bloot aan negatieve opvattingen ten aanzien van lesbische, homoseksuele of biseksuele (LGB) jongeren dan leerlingen uit het aso omdat deze onder andere de gendernormen schenden (Aerts, 2013). Eerder onderzoek toont aan dat jongeren in beroepsopleidingen effectief een grotere voorkeur hebben voor traditionele rolopvattingen (Steegmans & Motmans, 2007; Elchardus, 1999). Dat heeft waarschijnlijk ook te maken met de sterke gendersegregatie tussen de richtingen van het beroepsonderwijs (Lappalainen, Mietola & Lahelma, 2013). Richtingen in de sociale sector en gezondheidszorg bestaan bijna uitsluitend uit meisjes, terwijl richtingen in transport en technologie bijna uitsluitend door jongens gevolgd worden. Deze genderverschillen in studierichtingen zorgen voor een gendersegregatie, soms zelfs in aparte 'vakscholen'. Een voorkeur voor deze traditionele rolopvattingen hangt sterk samen met de subtiele component van seksisme (Glick & Fiske, 1996).

- Hypothese 7) Leerlingen uit het bso scoren hoger op subtiel seksisme dan leerlingen uit het aso.

Openlijk seksisme kan, net zoals gender, gelinkt worden aan een machocultuur. Verschillende auteurs associëren een antischoolcultuur en een gebrek aan studieoriëntatie in het beroepsonderwijs met een machocultuur (Jackson, 2003; Kessels & Steinmayr, 2013). Machogedrag komt dan ook meer voor in het bso dan in het aso (Derks & Vermeersch, 2001; Van Houtte, 2002). De redenering luidt dat een positieve schoolattitude moeilijk te rijmen valt met een populair imago binnen de peergroup in beroepsopleidingen. Een stoer imago wordt geassocieerd met het op zijn minst verbergen van inzet op school. Een machocultuur functioneert volgens Jackson (2003) als copingstrategie voor het verwerken van slechte schoolprestaties. Kennis in de samenleving wordt steeds belangrijker en leerlingen in het bso zijn zich ervan bewust dat zij een type onderwijs volgen dat maatschappelijk weinig aanzien geniet (Van Houtte & Stevens, 2008). Ook de leerkrachten hebben andere (lagere) verwachtingen met betrekking tot de leermogelijkheden van hun leerlingen (Van Houtte, 2006). De studenten uit het bso

participeren ook minder vaak in sociale, culturele en jeugdorganisaties die een positieve impact zouden kunnen hebben op de ontwikkeling van democratische waarden zoals de gelijkheid tussen man en vrouw (Ohlander, Batalova & Treas, 2005).

- Hypothese 8) Jongeren uit het bso vertonen meer openlijk seksisme dan jongeren die aso volgen.

3.4 Interacties tussen geslacht, leeftijd en onderwijs

De voorgaande verklaringen leiden naar verwachtingen betreffende verschillen naar drie kenmerken. Er zijn echter ook redenen die doen verwachten dat die verschillen niet los van elkaar bestaan, maar dat het ene verschil (bv. tussen de geslachten) varieert naargelang een ander kenmerk (bv. de leeftijd).

In de eerste plaats gaan we een interactie na tussen geslacht en onderwijsvorm. Zoals eerder werd verduidelijkt, vormen seksistische opvattingen vaak een onderdeel van een machocultuur. We verwachten zo'n machocultuur het sterkst te vinden in het beroepsonderwijs. Dat leidt echter ook tot de verwachting dat het genderverschil in de steun voor deze opvattingen bij leerlingen die beroepsonderwijs volgden kleiner is in vergelijking met leerlingen uit de andere onderwijsvormen. Meisjes uit het bso zullen seksistischer zijn dan meisjes uit het aso omdat ze onder andere dankzij de afwezigheid van economisch en sociaal kapitaal meer de nadruk zullen leggen op hun uiterlijk, net zoals de machojongens meer de nadruk leggen op hun fysieke kracht (McNay, 2004). Concreet verwachten we dus:

- Hypothese 9a) Vooral jongens uit het bso hebben meer afwijkende opvattingen in vergelijking met jongens uit het aso
- Hypothese 9b) Meisjes en jongens uit het bso lijken minder op elkaar dan meisjes en jongens uit het aso.
- Hypothese 10) Er is geen interactie tussen geslacht en leeftijd.

Nergens in de literatuur vinden we aanwijzingen dat de verschillen tussen meisjes en jongens groter of kleiner zouden worden naarmate ze verouderen binnen de bestudeerde leeftijdscategorie.

Een interactie tussen leeftijd en onderwijsvorm verwachten we wel. Onderzoek laat zien dat hoger geschoolde vrouwen in het algemeen initieel het 'broodwinnermodel' minder steunen dan lager geschoolde vrouwen, maar dat doorheen de levensloop de steun voor dit model van hoger geschoolde vrouwen trager afnam dan bij lager geschoolde vrouwen (Cunningham, 2008). Het is dus waarschijnlijk dat scholing een minder belangrijke voorspeller wordt tijdens de levensloop. Aangezien we hier werken met een beperkte leeftijdsgroep (tot 30 jaar), zal dit patroon in onze data waarschijnlijk niet zichtbaar zijn. Wel van toepassing is het idee dat als onderwijs een opvoedende functie heeft, jongeren die aso volgen langer blootgesteld worden aan die functie. Dat laatste

niet alleen omdat ze een grotere kans hebben om langer te studeren, maar ook omdat als de onderwijsvorm inderdaad samenhangt met seksistische opvattingen op de manier die we verwachten, jongeren die aso volgden langer vertoeven in een minder seksistische context (Siongers, 2007; Ohlander, Batalova & Treas, 2005). We verwachten daarom dat:

- Hypothese 11) Seksistische attitudes bij jongeren uit het aso zullen sneller afnemen met de leeftijd dan bij jongeren uit het bso.

Op basis van het voorgaande kan ten slotte ook een driewegsinteractie tussen geslacht, leeftijd en onderwijs verwacht worden. We hebben immers gesteld dat vooral jongens uit het bso meer afwijkende opvattingen hebben en dat jongeren uit het bso sterker vasthouden aan hun opvattingen. Zodoende kunnen we verwachten dat:

- Hypothese 12) Vooral de jongens uit de beroeps- en technische opleidingen behouden hun seksistische opvattingen naarmate ze ouder worden in vergelijking met meisjes.

4. Data en methode

Om onze hypotheses te toetsen maken we gebruik van data afkomstig van de JOP-monitor 3. Dat is een bevraging bij 12- tot 30-jarigen (Vlaams Gewest) aan de hand van een toevalsteekproef uit het Rijksregister (Bradt et al., 2014). De data werden verzameld in 2013 door middel van een postenquête. Aangezien de jongste groep (12-13 jaar) een licht aangepaste vragenlijst kreeg waarbij de genderopvattingen niet opgenomen werden, beperken we de aandacht hier tot de groep 14- tot 30-jarigen (N = 3116; respons rate = 44,2%). De data werden gewogen voor de kenmerken geslacht, leeftijd en opleidingsniveau.[44]

4.1 Operationalisering

In deze paragraaf beschrijven we de operationalisering van de gehanteerde kenmerken. We beschikken over vier afhankelijke variabelen: (1) openlijk seksisme tegenover vrouwen, (2) subtiel seksisme tegenover vrouwen, (3) openlijk seksisme tegenover mannen en (4) subtiel seksisme tegenover mannen (tabel 1). Voor de operationalisering van deze vier schalen werd telkens gebruikgemaakt van vier items die respondenten beoordeelden op een schaal van 1 (helemaal niet akkoord) tot 5 (helemaal akkoord). De gebruikte items zijn afgeleid van de Ambivalent Sexism Inventory (ASI) en de Ambivalence toward Men Inventory (AMI) van Glick & Fiske (1996; 1999). Alle items zijn

44. Een uitgebreide beschrijving van de technische details van de JOP-monitor 3 wordt gegeven in Bradt et al. (2014).

internationaal getest en gevalideerd (Glick et al., 2000; 2004) en leveren ook in Vlaanderen betrouwbare schalen op (zie bijlage).

Er worden drie onafhankelijke variabelen aan onze analyses toegevoegd: geslacht (0: jongens, 1: meisjes), leeftijd (1: 14 tot 18 jaar, 2: 19 tot 25 jaar, 3: 26 tot 30 jaar)[45] en de onderwijspositie werd gemeten aan de hand van de gevolgde onderwijsvorm (1: aso en kso, 2: tso, 3: bso, buso en dbso). Voor jongeren die reeds het secundair onderwijs voltooid hebben, werd gepeild naar de laatste onderwijsvorm waarin les werd gevolgd.

In alle analyses werd ook de relevantie van de sociale leeftijd onderzocht om hypothese 6 te toetsen. De sociale leeftijd werd gemeten door te kijken naar hoeveel transities respondenten reeds doormaakten: het hebben van kinderen, zelfstandig wonen, samenwonen, huwen, het hebben van een partner en afstuderen. Deze bleek evenwel nooit statistisch significant te zijn.

5. Resultaten

5.1 De verspreiding van vier types seksisme bij Vlaamse jongeren

Tabel 1 toont de verspreiding van de vier types seksisme bij Vlaamse jongeren. Vier zaken vallen op. We zien, ten eerste, dat er voor de vier vormen van seksisme een relatief grote spreiding is. Dat betekent dat er een verdeeldheid heerst in de mate waarin jongeren akkoord gaan met negatieve vooroordelen over mannen en vrouwen. We stellen, ten tweede, vast dat de jongeren vaak onbeslist zijn over items en dat meestal ongeveer een derde van de jongeren geen sterke mening heeft over een item. Ten derde blijkt dat een relatief grote groep leerlingen akkoord is met items die peilen naar beide schalen voor subtiel seksisme. Zo is 60% van de jongeren akkoord met de stelling dat 'een vrouw door haar man bewonderd moet worden'. In het verlengde daarvan blijkt, ten vierde, dat ook een aanzienlijke groep jongeren akkoord gaat met stellingen die peilen naar openlijk seksisme. Bijna 40% van de jongeren stemt in met de stelling dat 'mannen altijd zullen vechten om meer controle en macht in de samenleving te hebben dan vrouwen'. Dat is hoger dan verwacht, omdat onderzoek herhaaldelijk toont dat jongeren toleranter zijn dan volwassenen (Glick & Fiske, 1996; Dierckx, Motmans & Meier, 2014). Openlijk seksisme tegenover vrouwen komt, ten vijfde, meer voor dan openlijk seksisme tegenover mannen.

De correlaties tussen de vier seksismeschalen zijn allemaal sterk positief (tabel 1). Dat betekent dat indien jongeren zich seksistisch uitspreken tegenover vrouwen, ze zich ook seksistisch uitspreken tegenover mannen, en omgekeerd. Dat is logisch aangezien alle vormen van seksisme gebaseerd zijn op het gebruik van een genderonderscheid. Mensen variëren in de mate waarin ze naar dat onderscheid verwijzen, ongeacht de

45. Leeftijd werd ook getest als continue variabele en leverde dezelfde resultaten op. De categorische variabele was interessanter om een onderscheid te kunnen maken tussen de middelbare school – hoger onderwijs/overgangsleeftijd – volwassen leeftijd.

manier waarop ze het genderonderscheid zelf invullen. Interessant is wel dat de sterkte van de correlaties varieert. De correlaties tussen de openlijke en subtiele varianten zijn aanzienlijk zwakker (respectievelijk 0,350 en 0,297) dan deze tussen de varianten die betrekking hebben op mannen en vrouwen. Dit ondersteunt het idee dat hoewel beide types seksisme samenhangen het hier toch om twee verschillende types seksisme gaat.

Tabel 1. Frequentieverdelingen en factorladingen van de seksismeattitudes van jongeren en jongvolwassenen in Vlaanderen van 14 tot 30 jaar.

Items	Factor-ladingen	Frequentieverdelingen (in rijpercentages)		
		(Helemaal) Niet Akkoord	Tussen beide	(Helemaal) Akkoord
***Subtiel seksisme tegenover vrouwen* (N = 3004)**				
Elke man heeft een vrouw nodig die hij aanbidt	0,723	31,2	28,5	40,3
Een vrouw moet door haar man bewonderd worden	0,710	11,8	27,0	61,2
In vergelijking met mannen zijn vrouwen eerlijker	0,745	48,2	35,0	16,8
Veel vrouwen hebben een zekere echtheid en puurheid die weinig mannen bezitten	0,750	44,2	38,4	17,4
Eigenwaarde	2,143			
Cronbach α	0,708			
***Openlijk seksisme tegenover vrouwen* (N = 3020)**				
Vrouwen zeggen dat ze 'gelijkheid' willen, maar ze willen eigenlijk allerlei voordelen	0,754	43,1	33,4	23,6
De meeste vrouwen appreciëren niet ten volle wat mannen allemaal voor hen doen	0,786	36,0	36,6	27,4
Als een vrouw een man heeft die haar lief heeft, tracht ze hem te controleren	0,768	45,2	33,7	21,1
Vrouwen voelen zich te gemakkelijk beledigd	0,749	21,6	31,0	47,4
Eigenwaarde	2,337			
Cronbach α	0,762			
***Subtiel seksisme tegenover mannen* (N = 2993)**				
Een vrouw heeft een man nodig die ze aanbidt	0,824	29,2	28,6	42,2
Een vrouw heeft nood aan een man die haar koestert en bewondert	0,797	13,3	25,8	61,0
Een vrouw moet voor haar man zorgen, zelfs indien beide partners werken	0,706	38,9	36,8	24,4
Vergeleken met vrouwen zijn mannen minder snel hulpeloos in noodsituaties	0,543	38,0	33,1	28,9
Eigenwaarde	2,109			
Cronbach α	0,692			

Items	Factor-ladingen	Frequentieverdelingen (in rijpercentages)		
		(Helemaal) Niet Akkoord	Tussen beide	(Helemaal) Akkoord
***Openlijk seksisme tegenover mannen* (N = 2996)**				
De meeste mannen zeggen voor gelijkheid tussen man en vrouw te zijn, maar menen het niet	0,725	29,8	44,2	26,0
In een gesprek met vrouwen trachten mannen vaak te domineren	0,795	30,3	37,6	32,0
Mannen zullen altijd vechten om meer controle en macht in de samenleving te hebben dan vrouwen	0,807	24,9	35,8	39,3
Als mannen vrouwen proberen te 'helpen' willen ze vaak gewoon aantonen dat ze beter zijn dan vrouwen	0,767	44,1	32,9	23,0
Eigenwaarde	2,399			
Cronbach α	0,777			
Bivariate correlatie seksismeschalen				
Subtiel seksisme t.a.v. vrouwen en openlijk seksisme t.a.v. vrouwen	0,297***			
Openlijk seksisme t.a.v. vrouwen en openlijk seksisme t.a.v. mannen	0,411***			
Openlijk seksisme t.a.v. vrouwen en subtiel seksisme t.a.v. mannen	0,462***			
Subtiel seksisme t.a.v. mannen en openlijk seksisme t.a.v. mannen	0,350***			
Subtiel seksisme t.a.v. mannen en subtiel seksisme t.a.v. vrouwen	0,642***			
Openlijk seksisme t.a.v. mannen en subtiel seksisme t.a.v. vrouwen	0,389***			

Significantieniveau: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabel 2 presenteert vervolgens voor de vier types seksisme de (bivariate) verschillen naar geslacht, leeftijd en onderwijsvorm. Wat betreft geslacht stellen we een duidelijke tendens vast waarbij jongens en meisjes enerzijds meer geneigd zijn om zich openlijk seksistisch te uiten tegenover de andere groep (bevestiging van hypotheses 1 en 2). Anderzijds zien we dat subtiel seksisme vaker geuit wordt tegenover de eigen groep. Hypotheses 3 en 4 worden dus slechts ten dele bevestigd: meisjes (jongens) scoren ongeveer even hoog, en zelfs hoger dan jongens (meisjes) op subtiel seksisme tegenover meisjes (jongens). Dat suggereert dat jongeren in Vlaanderen subtiel seksisme toch vooral als positief ervaren en impliceert dat meisjes al dan niet bewust bijdragen aan de ongelijke machtspositie tussen mannen en vrouwen.

De resultaten tonen, ten tweede, dat seksistische attitudes afnemen met de leeftijd. Dat is voor elk van de vier seksismeschalen het geval (hypothese 5). Dit zou te maken

kunnen hebben met het behalen van een diploma. Bijkomende analyses (niet getoond) toonden dat het volgen van hoger onderwijs samengaat met afnemende seksismeattitudes.

In overeenstemming met onderzoek van Dierckx et al. (2014) blijkt, ten derde, het opleidingsniveau een sterke voorspeller te zijn voor seksistische attitudes. Voor elk van de vier seksismeschalen geldt dat jongeren die beroepsonderwijs volgden zich meer seksistisch uiten (bevestiging van hypotheses 7 en 8). We stellen bovendien een gradueel effect vast, waarbij seksisme stelselmatig afneemt van bso naar tso naar aso.

In de volgende sectie worden deze bivariate verschillen multivariaat getoetst.

Tabel 2. Seksismeattitudes bij jongeren van 14 tot 30 jaar in kolompercentages: geslacht, leeftijd en onderwijsvorm.

	Openlijk seksisme t.a.v. vrouwen	Subtiel seksisme t.a.v. vrouwen	Openlijk seksisme t.a.v. mannen	Subtiel seksisme t.a.v. mannen
Jongens	52,36	48,54	48,23	53,83
Meisjes	45,09	51,91	50,84	52,01
Eta ; p	0,042 ; ***	0,009 ; ***	0,005 ; ***	0,003 ; **
14-18 jaar	51,50	54,17	51,54	56,24
19-25 jaar	48,81	48,80	49,07	52,26
26-30 jaar	45,81	48,30	48,08	50,48
Eta ; p	0,014 ; ***	0,021 ; ***	0,006 ; ***	0,016 ; ***
Aso/kso	44,93	46,82	46,87	50,08
Tso	50,48	50,49	50,10	53,68
Bso/dbso	52,85	54,98	52,91	56,73
Eta ; p	0,038 ; ***	0,038 ; ***	0,021 ; ***	0,025 ; ***

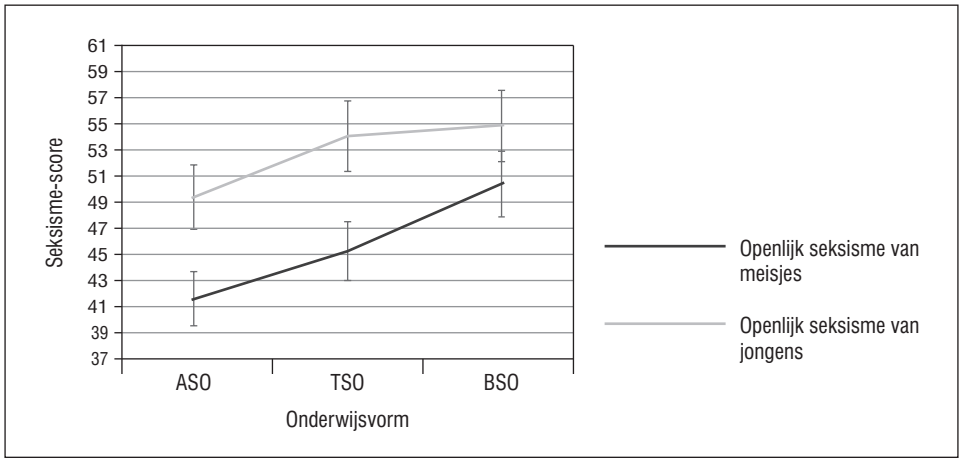
Significantieniveau: *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}010$; * $p < 0{,}050$

5.2 Sociale verschillen in seksismeattitudes bij jongeren

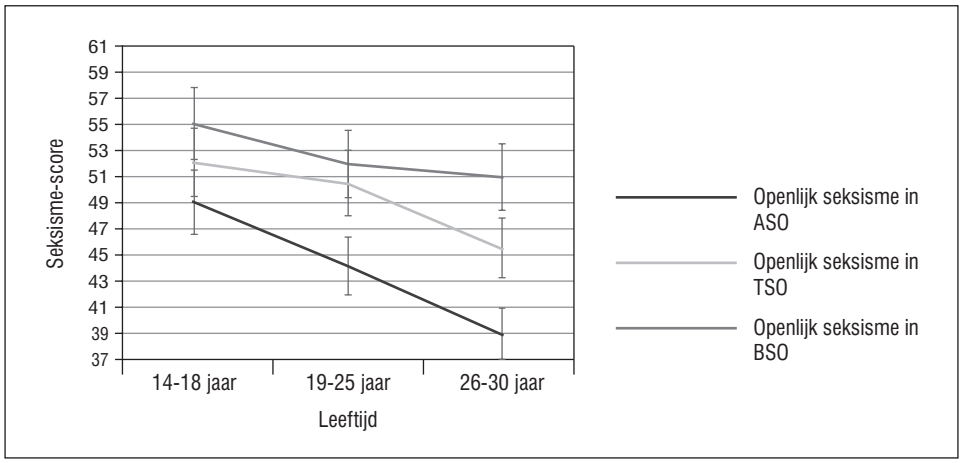
Tabel 3 geeft de resultaten van de multivariate analyse weer. Per seksismeschaal tonen we telkens het meest uitgebreide model, waarbij we ook de interactie-effecten hebben opgenomen. Een multivariate analyse zonder interactie-effecten (resultaten niet gepresenteerd) toonde dat voor alle vier de seksismeschalen de gevonden bivariate verbanden van geslacht, leeftijd en onderwijsvorm overeind blijven.

De eta's geven de effectsterkte van de indicatoren weer na controle voor de overige kenmerken in het model. Deze tonen dat verschillen in seksisme het sterkst bepaald worden door verschillen in opleidingsvorm. Gender blijkt vooral verschillen in openlijk seksisme tegenover vrouwen te verklaren. Dat bevestigt het idee dat seksismeattitudes vooral ingebed zijn in beroepsopleidingen waar een grotere voorkeur heerst voor een

machocultuur. Om die bevinding verder te exploreren, onderzoeken we de interactie-effecten.



Figuur 1. Openlijk seksisme tegenover vrouwen: interactie tussen geslacht en onderwijsvorm.

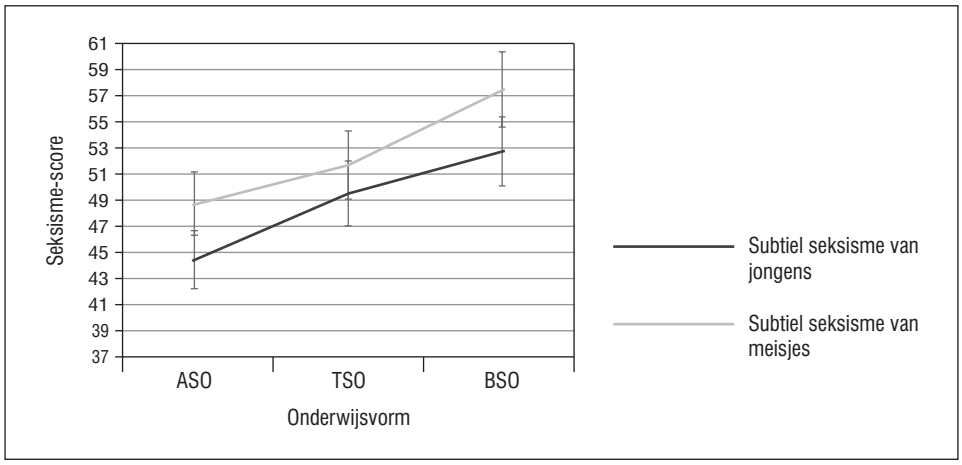


Figuur 2. Openlijk seksisme tegenover vrouwen: interactie tussen leeftijd en onderwijsvorm.

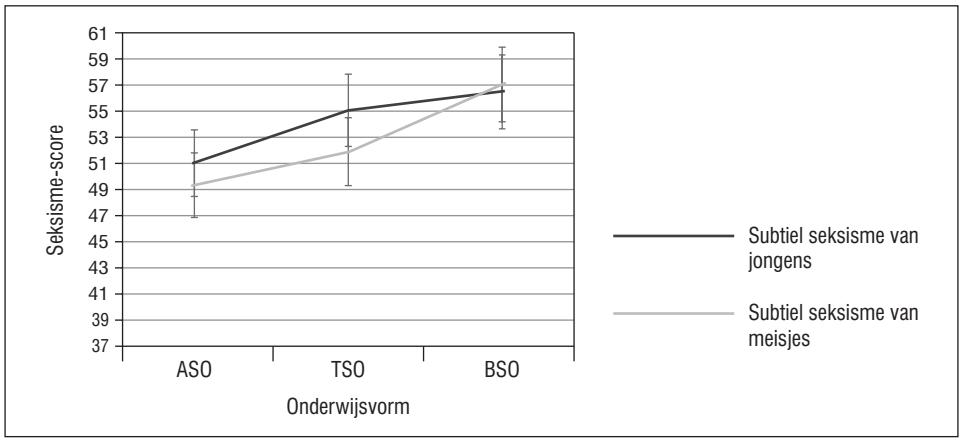
Ten eerste stellen we vast dat jongens in het algemeen meer openlijk seksistisch zijn tegenover vrouwen, maar dat de verschillen tussen jongens en meisjes in het bso kleiner zijn dan tussen jongens en meisjes in het algemeen onderwijs (geslacht en onderwijsvorm: Eta = 0,044; p = 0,039). Dit gaat in tegen hypothese 9. Het zijn vooral de meisjes uit het bso die sterk verschillen van meisjes uit het aso (zie figuur 1). Een gelijkaardige vaststelling werd gemaakt door Dobson (2012) die toont dat in beroepsopleidingen

ook meisjes vatbaar zijn voor een machocultuur. Deze meisjes kleden en schminken zich niet mainstream, provoceren graag en spijbelen vaker. Zoals eerder aangehaald, ontlenen deze meisjes vaak status aan hun uiterlijk en compenseren zij zo een gebrek aan maatschappelijke appreciatie van hun intellectuele capaciteiten (McNay, 2004; Elchardus, 1999). We zien bovendien dat de mate van openlijk seksisme tegenover vrouwen amper afneemt naarmate jongeren uit het bso volwassen worden, in tegenstelling tot jongeren uit het aso (leeftijd en onderwijsvorm: Eta = 0,070; p = 0,004). De machocultuur blijft met andere woorden ook behouden wanneer men de schoolbanken verlaat (zie figuur 2; bevestiging van hypothese 11). Zoals verwacht vinden we geen interactie tussen geslacht en leeftijd (bevestiging van hypothese 10).

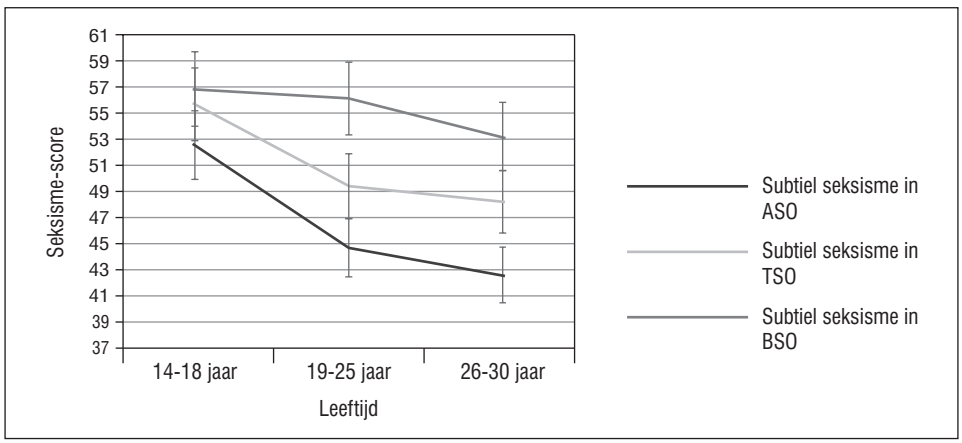
Ten tweede zien we dat, net zoals bij openlijk seksisme tegenover vrouwen, de subtiel seksistische attitudes van meisjes sterk veranderen wanneer ze les volgen in het bso (geslacht en onderwijsvorm, subtiel seksisme tegenover mannen schaal: Eta = 0,044; p = 0,054) (figuur 4; bevestiging van hypothese 9). Voor subtiel seksisme tegenover vrouwen (Eta = 0,044; p = 0,037) geldt ook dat meisjes uit het bso sterk afwijken van meisjes uit het aso, maar jongeren uit het bso lijken wel niet meer op elkaar dan jongeren uit het aso, zoals in figuur 1 het geval was (figuur 3). Beroeps- en technische opleidingen worden naast een machocultuur dus ook gekenmerkt door een grotere belichaming van traditionele genderopvattingen. Deze traditionele voorkeuren blijven ook beter behouden bij jongeren uit beroepsopleidingen wanneer ze de middelbare school verlaten (leeftijd en onderwijsvorm, subtiel seksisme tegenover vrouwen schaal: Eta = 0,077; p = 0,001, subtiel seksisme tegenover mannen schaal: Eta = 0,063; p = 0,007) (hypothese 11). Dit wordt weergegeven in de figuren 5 en 6.



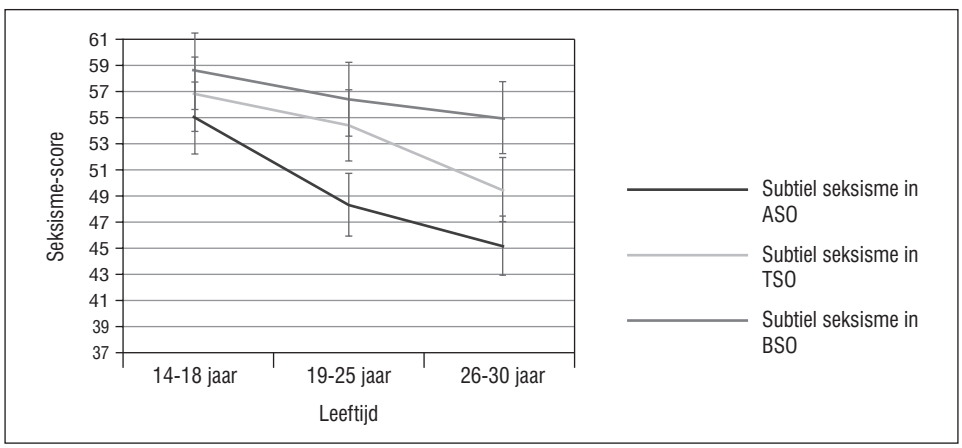
Figuur 3. Subtiel seksisme tegenover vrouwen: interactie tussen geslacht en onderwijsvorm.



Figuur 4. Subtiel seksisme tegenover mannen: interactie tussen geslacht en onderwijsvorm.

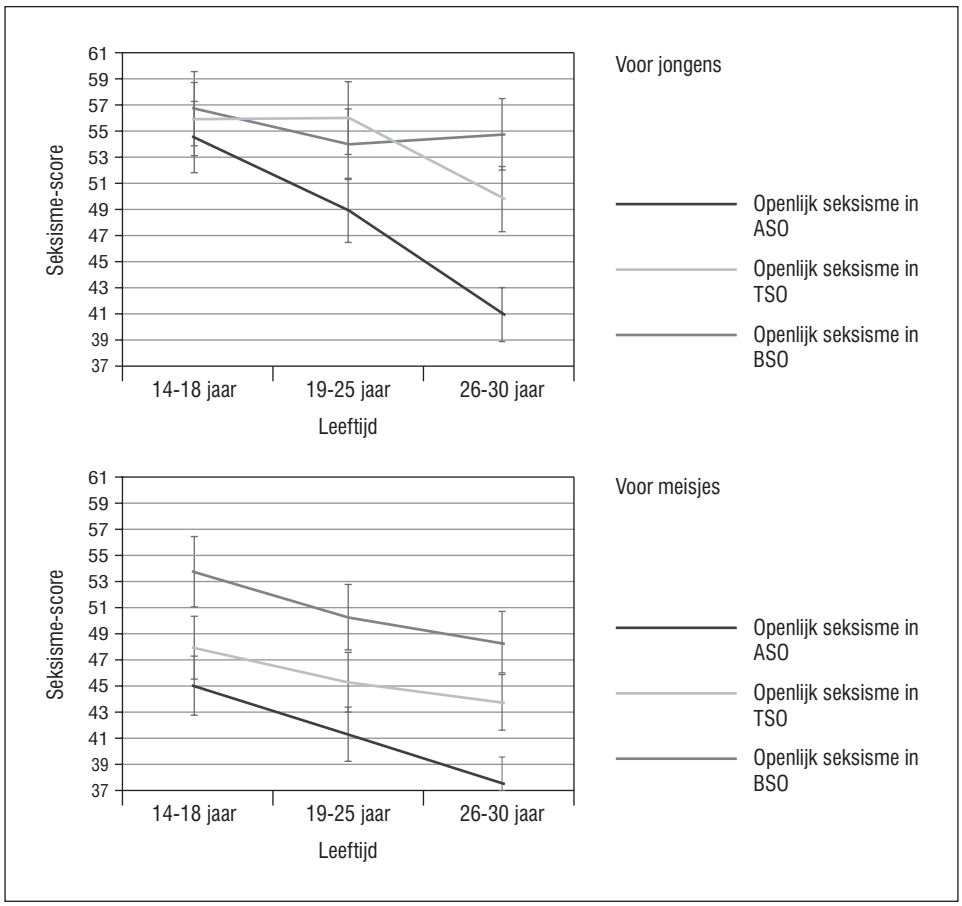


Figuur 5. Subtiel seksisme tegenover vrouwen: interactie tussen leeftijd en onderwijsvorm.

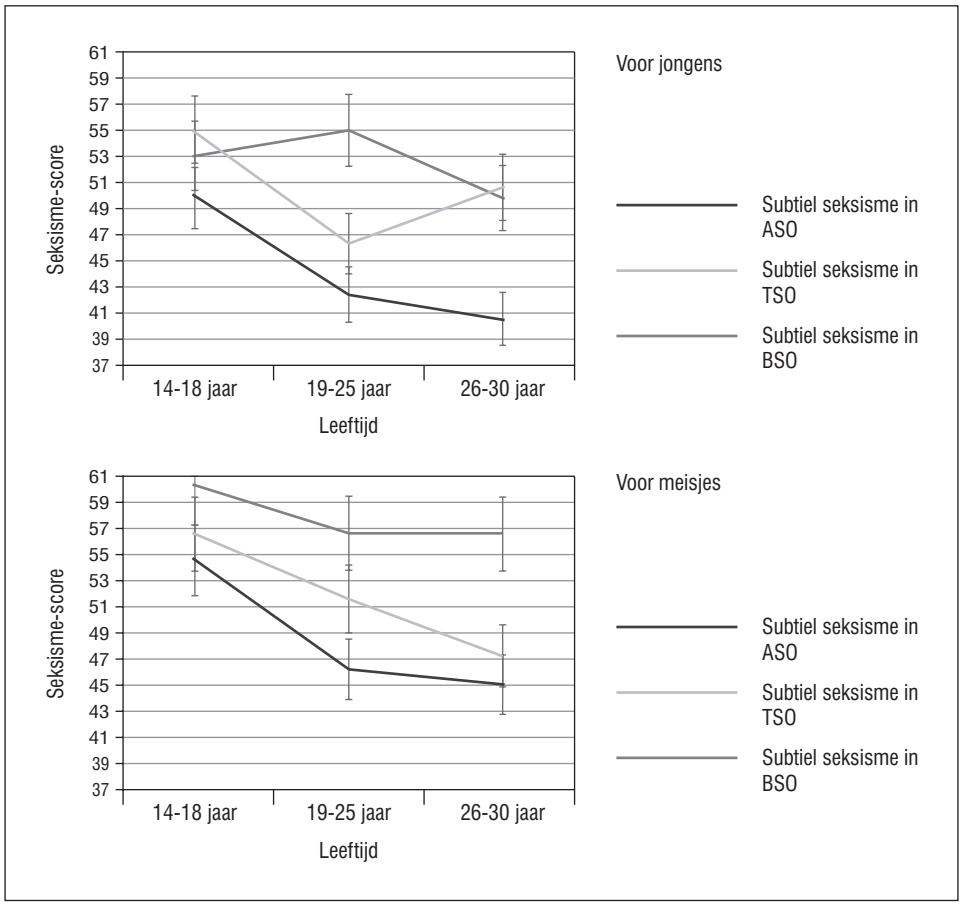


Figuur 6. Subtiel seksisme tegenover mannen: interactie tussen leeftijd en onderwijsvorm.

Ten derde zien we dat het vooral de jongens uit het beroepsonderwijs zijn die vasthouden aan openlijk seksistische opvattingen tegenover meisjes (geslacht, leeftijd en onderwijsvorm: Eta = 0,054; p = 0,082). Meisjes uit het beroepsonderwijs kennen een sterkere daling van hun seksismescores (figuur 7). Wanneer het gaat om subtiel seksistische opvattingen tegenover meisjes, zijn het vooral de jongens uit de technische opleidingen die vasthouden aan hun initiële opvattingen naarmate ze meer volwassen worden (geslacht, leeftijd en onderwijsvorm: Eta = 0,077; p = 0,002). Meisjes uit technische opleidingen en jongens uit het algemeen onderwijs laten sterker hun seksistische attitudes vallen tegenover vrouwen wanneer ze ouder worden dan jongens uit het technisch onderwijs (figuur 8; bevestiging van hypothese 12).



Figuur 7. Openlijk seksisme tegenover vrouwen: interactie tussen geslacht, leeftijd en onderwijsvorm.



Figuur 8. Subtiel seksisme tegenover vrouwen: interactie tussen geslacht, leeftijd en onderwijsvorm.

Tabel 3. Resultaten variantieanalyse ter verklaring van seksistische attitudes bij jongeren en jongvolwassenen in Vlaanderen (14 tot 30 jaar).

	Openlijk seksisme t.a.v. vrouwen		Subtiel seksisme t.a.v. vrouwen		Openlijk seksisme t.a.v. mannen		Subtiel seksisme t.a.v mannen	
	Gemiddelde	Standaardfout	Gemiddelde	Standaardfout	Gemiddelde	Standaardfout	Gemiddelde	Standaardfout
Globaal gemiddelde	49,045	0,318	50,792	0,313	49,914	0,328	53,375	0,322
Geslacht (eta[1], p)	*0,181; 0,000*		*0,089 ; 0,000*		*0,077 ; 0,000*		*0,044 ; 0,013*	
Jongens	52,415	0,435	49,139	0,428	48,506	0,447	54,177	0,441
Meisjes	45,676	0,464	52,444	0,457	51,322	0,480	52,573	0,470
Leeftijd (eta, p)	*0,137 ; 0,000*		*0,151 ; 0,000*		*0,094 ; 0,000*		*0,134 ; 0,000*	
14-18 jaar	52,300	0,600	54,814	0,589	52,417	0,618	56,766	0,607

	Openlijk seksisme t.a.v. vrouwen		Subtiel seksisme t.a.v. vrouwen		Openlijk seksisme t.a.v. mannen		Subtiel seksisme t.a.v mannen	
	Gemiddelde	Standaardfout	Gemiddelde	Standaardfout	Gemiddelde	Standaardfout	Gemiddelde	Standaardfout
19-25 jaar	49,300	0,447	49,707	0,441	49,512	0,461	53,114	0,453
26-30 jaar	45,536	0,592	47,854	0,583	47,813	0,611	50,247	0,600
Onderwijsvorm (eta, p)	*0,192 ; 0,000*		*0,207 ; 0,000*		*0,151 ; 0,000*		*0,158 ; 0,000*	
Aso	44,720	0,458	46,270	0,451	46,468	0,471	49,844	0,464
Tso	49,562	0,594	51,030	0,585	50,196	0,614	53,536	0,602
Bso	52,854	0,590	55,076	0,579	53,078	0,608	56,745	0,597
Geslacht x onderwijsvorm (eta, p)	*0,044 ; 0,039*		*0,044 ; 0,037*		*0,031 ; 0,275*		*0,044 ; 0,054*	
Jongen aso	48,118	0,708	44,353	0,697	45,117	0,727	50,903	0,716
Jongen tso	53,984	0,797	50,535	0,785	49,451	0,819	55,198	0,807
Jongen bso	55,142	0,753	52,530	0,739	50,950	0,775	56,431	0,763
Meisje aso	41,322	0,582	48,186	0,574	47,819	0,599	48,785	0,590
Meisje tso	45,141	0,882	51,524	0,868	50,941	0,914	51,874	0,894
Meisje bso	50,565	0,907	57,622	0,893	55,207	0,938	57,060	0,918
Leeftijd x onderwijsvorm (eta, p)	*0,070 ; 0,004*		*0,077 ; 0,001*		*0,031 ; 0,941*		*0,063 ; 0,007*	
14-18 jaar aso	49,769	0,764	52,184	0,752	49,180	0,786	55,151	0,772
14-18 jaar tso	51,905	1,160	55,709	1,139	52,603	1,196	56,737	1,175
14-18 jaar bso	55,227	1,147	56,548	1,123	55,467	1,180	58,408	1,158
19-25 jaar aso	45,084	0,668	44,294	0,658	45,774	0,687	48,581	0,676
19-25 jaar tso	50,675	0,796	49,065	0,786	50,272	0,820	54,145	0,808
19-25 jaar bso	52,140	0,850	55,763	0,836	52,492	0,878	56,615	0,860
26-30 jaar aso	39,308	0,928	42,332	0,913	44,451	0,953	45,800	0,940
26-30 jaar tso	46,107	1,096	48,315	1,081	47,712	1,134	49,727	1,110
26-30 jaar bso	51,194	1,044	52,917	1,030	51,275	1,080	55,213	1,061
Geslacht x leeftijd (eta, p)	*0,000 ; 0,656*		*0,010 ; 0,195*		*0,000 ; 0,884*		*0,010 ; 0,156*	
Jongen 14-18 jaar	55,732	0,809	52,242	0,857	50,832	0,832	56,780	0,819
Jongen 19-25 jaar	52,978	0,639	48,206	0,652	48,045	0,657	53,851	0,647
Jongen 26-30 jaar	48,534	0,800	46,818	0,796	46,640	0,822	51,901	0,810
Meisje 14-18 jaar	48,868	0,887	56,179	0,946	54,001	0,914	56,751	0,896
Meisje 19-25 jaar	45,621	0,627	51,843	0,630	50,980	0,648	52,376	0,635
Meisje 26-30 jaar	42,539	0,872	48,059	0,891	48,985	0,904	48,593	0,885
Leeftijd x onderwijsvorm x geslacht (eta, p)	*0,054 ; 0,082*		*0,077 ; 0,002*		*0,031 ; 0,810*		*0,044 ; 0,309*	
14-18 jaar aso jongen	54,573	1,162	49,891	1,143	47,629	1,195	56,497	1,174

	Openlijk seksisme t.a.v. vrouwen		Subtiel seksisme t.a.v. vrouwen		Openlijk seksisme t.a.v. mannen		Subtiel seksisme t.a.v mannen	
	Gemiddelde	Standaardfout	Gemiddelde	Standaardfout	Gemiddelde	Standaardfout	Gemiddelde	Standaardfout
14-18 jaar tso jongen	55,852	1,605	54,861	1,576	52,727	1,651	57,348	1,626
14-18 jaar bso jongen	56,771	1,403	52,920	1,369	52,141	1,443	56,496	1,421
14-18 jaar aso meisje	44,965	0,992	54,477	0,977	50,731	1,020	53,805	1,005
14-18 jaar tso meisje	47,958	1,675	56,556	1,644	52,479	1,731	56,126	1,696
14-18 jaar bso meisje	53,682	1,815	60,177	1,780	58,794	1,867	60,321	1,828
19-25 jaar aso jongen	48,927	1,040	42,475	1,024	44,384	1,068	49,152	1,051
19-25 jaar tso jongen	56,057	1,094	46,116	1,081	49,235	1,125	55,279	1,110
19-25 jaar bso jongen	53,951	1,182	54,837	1,160	50,516	1,218	57,122	1,197
19-25 jaar aso meisje	41,242	0,840	46,112	0,827	47,163	0,865	48,010	0,851
19-25 jaar tso meisje	45,293	1,156	52,015	1,140	51,310	1,195	53,011	1,174
19-25 jaar bso meisje	50,329	1,221	56,689	1,204	54,467	1,266	56,107	1,237
26-30 jaar aso jongen	40,855	1,444	40,693	1,418	43,339	1,479	47,059	1,462
26-30 jaar tso jongen	50,043	1,393	50,628	1,374	46,390	1,433	52,968	1,411
26-30 jaar bso jongen	54,703	1,319	49,834	1,300	50,192	1,356	55,675	1,335
26-30 jaar aso meisje	37,760	1,167	43,970	1,151	45,563	1,200	44,541	1,182
26-30 jaar tso meisje	42,172	1,692	46,002	1,669	49,034	1,758	46,486	1,713
26-30 jaar bso meisje	47,685	1,620	55,999	1,598	52,358	1,682	54,751	1,648
Adjusted R^2	0,093		0,080		0,032		0,050	
N	*3305*		3317		3295		3304	

1. Partial eta

6. Besluit en discussie

In dit hoofdstuk werd de verspreiding van seksistische attitudes onder Vlaamse jongeren onderzocht (14 tot 30 jaar). Het werd geschreven tegen de achtergrond van het hedendaagse debat over seksisme, dat bijvoorbeeld naar voren kwam bij de goedkeuring van de nieuwe seksismewet die seksisme strafbaar stelt (Milquet, 2013). Over deze wet ontstond controverse omdat ze er mogelijk voor zou kunnen zorgen dat 'een onschuldig complimentje' strafbaar wordt gemaakt. In dit besluit koppelen we onze bevindingen terug naar dat debat.

Onze analyses tonen dat een groot deel van de jongeren in Vlaanderen zowel een openlijke als een subtiele vorm van seksisme steunt. Deze tweedeling werd gemaakt omdat seksistische attitudes in de hedendaagse samenlevingen vaak subtieler geuit

worden dan in het verleden het geval was (Glick & Fiske, 1996). Dergelijke opvattingen worden minder snel als negatief beschouwd. Ze bestendigen echter wel degelijk bestaande ongelijkheden: vrouwen zien zichzelf als minder competent, accepteren vaker restricties van mannen, ervaren woede en depressie die hun prestaties ondermijnen en hebben minder hoge ambities op academisch of carrièrevlak (Hammond & Sibley, 2011; Kaufman, 2005). Opvattingen over de rol van vrouwen in de private sfeer (de verdeling van huishoudelijke taken) hebben onvermijdelijk ook een invloed op hun bijdrage aan de arbeidsmarkt, denk maar aan kinderopvang en deeltijds werk. Onze analyses wijzen er dus op dat jongeren ondanks juridische, economische en sociale veranderingen nog steeds seksistische attitudes aanhangen.

Vooral jongens in beroepsopleidingen zijn openlijk seksistisch. Dat is niet zo verwonderlijk. De studierichtingen in het bso zijn sterk genderbepaald ('houtbewerking' voor jongens en 'bio-esthetiek' voor meisjes) en men doet zich vaker macho voor (Lappalainen, Mietola & Lahelma, 2013; Jackson, 2003). Het zijn bovendien vooral deze jongens van wie de seksistische attitudes amper afnemen naarmate ze de volwassen levensfase bereiken. Terwijl jongens het vaakst openlijk seksistisch zijn, zijn meisjes vooral subtiel seksistisch. Ook hier speelt de onderwijsvorm een belangrijke rol en zijn het vooral meisjes uit het bso die hoog scoren. We vermoeden dat dit komt omdat een traditioneel rollenpatroon voor deze meisjes ook een bron van status is (Becker & Wright, 2011). Het gaat om meisjes die relatief weinig ambitie kunnen koesteren met betrekking tot hun professionele loopbaan. De zorgende moederrol is voor hen een manier om sociale waardering te verwerven (Vandebroeck, 2013). Eenzelfde redenering verklaart ook de vaststelling dat meisjes uit het bso bijvoorbeeld meer de nadruk zullen leggen op hun uiterlijk (McNay, 2004; Elchardus, 1999): ze gebruiken hun lichaam als statussymbool. Op die manier echter dreigt er een soort intern genderconflict op te treden met een duidelijke spanning tussen laag- en hoogopgeleide vrouwen, waarbij de eis voor absolute afwezigheid van genderverschillen voor de eerste groep eigenlijk ook een bedreiging van de eigen status inhoudt.

Dit hoofdstuk benadrukt met andere woorden het niet te onderschatten belang van onderwijs wanneer het gaat om seksisme bij jongeren en jongvolwassenen, zowel tijdens de opleiding als enkele jaren na het afstuderen. Er dient in het huidige debat dan ook extra aandacht besteed te worden aan de rol van onderwijs bij seksistische attitudes. De literatuur over de ontwikkeling van antischoolculturen en de daarmee gepaard gaande traditionele genderrollen in het beroepsonderwijs is omvangrijk, maar wordt nog te weinig in verband gebracht met het huidige seksismedebat.

De vaststelling dat adolescente meisjes, net als volwassen vrouwen, minstens gedeeltelijk bijdragen aan de instandhouding van de ongelijkheid tussen mannen en vrouwen via het mechanisme van subtiel seksisme is een belangrijke conclusie. Dat leidt onvermijdelijk tot de vraag wat dat subtiel seksisme voedt. Men kan in die context niet anders dan besluiten dat jongens en meisjes vandaag nog steeds verschillende socialisatiepaden volgen. Vanaf de kindertijd worden meisjes gesocialiseerd met het geromantiseerde beeld van de prins op het witte paard (Rudman & Heppen, 2003). Ook hun gedrag wordt op een andere manier gestuurd: jongens worden bijvoorbeeld

in de kleuterschool minder vaak terechtgewezen wanneer ze druk gedrag vertonen, roepen enzovoort (Martin, 1998). We moeten ons er van bewust worden dat via de verschillende socialisatiekanalen zoals de media, opvoedingsstijlen en het onderwijs de ongelijke positie tussen man en vrouw op subtiele wijze in stand wordt gehouden.

We zijn tot deze conclusies kunnen komen door nauwkeurig interactie-effecten te bestuderen in relatie tot de internationaal gevalideerde schalen van Glick & Fiske (1996; 1999; 2000; 2004). Onze pragmatische keuze om de interactie-effecten te bestuderen tussen geslacht, leeftijd en onderwijsvorm heeft ons weerhouden andere interessante factoren zoals religie te bekijken. Uit de voorgaande literatuur blijkt immers dat religie een significant effect zou hebben op de genderattitudes (Roggemans, 2013; Hooghe, Claes, Harell, Quintelier & Dejaeghere, 2010). Toekomstig onderzoek op basis van steekproeven waarin deze groepen sterker vertegenwoordigd zijn, dient zeker te focussen op een mogelijk samenspel tussen religie en het beroepsonderwijs.

Bijlage

Tabel 4. CFA seksismeschalen.

	RMSEA	Ondergrens 90% CI RMSEA	Bovengrens 90% CI RMSEA	CFI
Basismodel (vier latente variabelen, geen gekruiste ladingen)	0,146	0,143	0,149	0,605
Model 1: Basismodel, 25 error-covarianties	0,053	0,049	0,056	0,964

Bibliografie

Abrams, D., Viki, G.T.N., Masser, B., & Bohner, G. (2003). Perceptions of stranger and acquaintance rape: The role of benevolent and hostile sexism in victim blame and rape proclivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(1), 111-125.

Abts, K., Dobbelaere, K., & Voyé, L. (2011). *Nieuwe tijden, nieuwe mensen. Belgen over arbeid, gezin, ethiek, religie en politiek*. Leuven: Lannoo.

Aerts, S. (2013). *Uit de kast op school. De schoolloopbanen en schoolervaringen van holebi- en heteroleerlingen in het Vlaams secundair onderwijs*. Gent: onderzoeksgroep Cudos.

Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Massachusetts: Addison-Wesley.

Becker, J.C. (2010). Why do women endorse hostile and benevolent sexism? The role of salient female subtypes and internalization of sexist contents. *Sex Roles*, *62*(7-8), 453-467.

Becker, J.C., & Wright, S.C. (2011). Yet another dark side of chivalry: Benevolent sexism undermines and hostile sexism motivates collective action for social change. *Journal of Personality and Social Psychology*, *101*(1), 62-77.

Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists. Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States.* Oxford: Rowman & Littlefield.

Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination*. (R. Nice, Trans.). California: Stanford University Press.

Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J., & Spruyt, B. (Eds.) (2014). *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de Jop-monitor III en de Jop-schoolmonitor 2013*. Leuven: Acco.

Cunningham, M. (2008). Changing attitudes toward the male breadwinner, female homemaker family model: Influences of women's employment and education over the lifecourse. *Social Forces*, *87*(1), 299-323.

Derks, A., & Vermeersch, H. (2001). *Gender en schools presteren: Een multilevel-analyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Departement Onderwijs.

Dewaele, A. (2009). *Het discours van jongeren over man vrouw rolpatronen en holebiseksualiteit: over flexen, players en metroseksuelen*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.

Dierckx, M., Motmans, J., & Meier, P. (2014). *Attitudemeting met betrekking tot seksisme, holebifobie en transfobie. 'Beyond the box' onderzoeksrapport*. Antwerpen: Onderzoeksgroep Burgerschap, Gelijkheid en Diversiteit van de Universiteit Antwerpen.

Dobson, A. (2012). Sexy and laddish girls: unpacking complicity between two cultural imag(inations)es of young feminity. *Feminist Media Studies*, *14*(2), 253-269.

Eckes, T. (2002) Paternalistic and envious gender stereotypes: testing predictions from the stereotype content model. *Sex Roles*, *47*(3-4): 99-114.

Elchardus, M. (red.) (1999). *Zonder Maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leraren*. Gent: Globe.

Elchardus, M., Herbots, S., & Spruyt, B. (2013) Keeping on track and growing apart: An empirical analysis of the role of education and media in attitude formation. *Poetics, 41*(5), 524-544.

Fernández, M.L., Castro, Y.R., & Torrejón, M.J.S. (2001). Sexism and racism in a Spanish sample of secondary school students. *Social Indicators Research*, *54*(3), 309-328.

Glick, P., & Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(3), 491-512.

Glick, P., & Fiske, S.T. (1999). The ambivalence toward men inventory. *Psychology of Women Quarterly*, *23*(3), 519-536.

Glick, P., Fiske, S.T., Mladinic, A., Saiz, J.L., Abrams, D., Masser, B., López, W.L. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*(5), 763-775.

Glick, P., Lameiras, M., Fiske, S.T., Eckes, T., Masser, B., Volpato, C., Wells, R. (2004). Bad but Bold: Ambivalent attitudes toward men predict gender inequality in 16 nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *86*(5), 713-728.

Hammond, M.D., & Sibley, C.G. (2011). Why are benevolent sexists happier? *Sex Roles*, *65*(5-6), 332-343.

Hooghe, M., Claes, E., Harell, A., Quintelier, E., & Dejaeghere, Y. (2010). Anti-Gay Sentiment Among Adolescents in Belgium and Canada: A Comparative Investigation into the Role of Gender and Religion. *Journal of Homosexuality*, *57*(3), 384-400.

Hooghe, M., & Meeusen, C. (2012). Homophobia and the transition to adulthood: A three year panel study among Belgian late adolescents and young adults, 2008-2011. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*(9), 1197-1207.

Jackman, M.R. (1994). *The Velvet Glove: Paternalism and conflict in gender, class, and race relations*. California: University of California Press.

Jackson, S. (2003). Motives for 'laddishness' at school: Fear of failure and fear of the 'feminine'. *British Educational Research Journal*, *29*(4), 583.

Jost, J.T., Banaji, M.R., & Nosek, B.A. (2004). A decade of system justification theory: accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology*, *25*(6), 881-919.

Kaufman, D., & Richardson, B. (1982). *Achievement and women: Challenging the assumptions*. NY: Free Press.

Kaufman, G. (2005). Gender role attitudes and college students' work and family expectations. *Gender Issues*, *22*(2), 58-71.

Kessels, U., & Steinmayr, R. (2013). Macho-man in school: Toward the role of gender role concepts and help seeking in school performance. *Learning and Individual Differences*, *23*, 234-240.

Kulik, L. (2002). The Impact of Social Background on Gender-role Ideology: Parents' Versus Children's Attitudes. *Journal of Family Issues*, *23*(1), 53-73.

Kuppens, T., & Spears, R. (2014). You don't have to be well-educated to be an aversive racist, but it helps. *Social Science Research*, *45*, 211-223.

Lappalainen, S., Mietola, R., & Lahelma, E. (2013). Gendered divisions on classed routes to vocational education. *Gender and Education*, *25*(2), 189-205.

Lemus, S., Moya, M., & Glick, P. (2010). When contact correlates with prejudice: Adolescents' romantic relationship experience predicts greater benevolent sexism in boys and hostile sexism in girls. *Sex Roles*, *63*, 214-225.

Martin, K.A. (1998). Becoming a gendered body: Practices of preschools. *American Sociological Review*, 494-511.

McNay, L. (2004). Agency and experience: gender as a lived relation. In L. Adkins & B. Skeggs (Eds.), *Feminism after Bourdieu* (pp. 175-191). Oxford: Blackwell Publishing.

Milquet, J. (2013). *Een voorontwerp van wet om seksistisch gedrag te bestrijden* (Persbericht). Brussel.

Napier, J.L., Thorisdottir, H., & Jost, J.T. (2009). The joy of sexism? A multinational investigation of hostile and benevolent justifications for gender inequality and their relations to subjective well-being. *Sex Roles*, *62*(7-8), 405-419.

Oakes, P.J., & Turner, J.C. (1980). Social categorization and intergroup behaviour: does minimal intergroup discrimination make social identity more positive? *European Journal of Social Psychology*, *10*(3), 295-302.

Ohlander, J., Batalova, J. & Treas, J. (2005). Explaining educational influences on attitudes toward homosexual relations, *Social Science Research*, *34*(4), 781-799.

Ridgeway, C.L., & Correll, S.J. (2004). Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations. *Gender & Society*, *18*(4), 510-531.

Roets, A., Van Hiel, A., & Dhont, K. (2012). Is sexism a gender issue? A motivated social cognition perspective on men's and women's sexist attitudes toward own and other gender: A motivated cognition approach to sexism. *European Journal of Personality*, *26*(3), 350-359.

Roggemans, L. (2013). Homofobie en genderongelijkheid. In N. Vettenburg, M. Elchardus, J. Put & S. Pleysier (Eds.), *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent* (pp. 247-268). Brussel: Acco.

Rudman, L., & Heppen, J. (2003) Implicit romantic fantasies and women's interest in personal power: A glass slipper effect? *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*, 1357-1370.

Siongers, J., & Stevens, F. (2002). *Esthetica voor gevorderden. Over smaken en mediavoorkeuren*. In M. Elchardus & I. Glorieux (Eds.), *De symbolische samenleving* (pp. 53-85). Tielt: Lannoo.

Siongers, J. (2007). *Van generatie op generatie. Een cultuursociologische benadering van de gelijkenissen in houdingen en smaken tussen ouders en hun adolescente kinderen*. Brussel: Onderzoeksgroep TOR.

Steegmans, N., & Motmans, J. (2007). *Genderjaarboek 2007 MV United: Onderwijsmonitor*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.

Vandebroeck, D. (2013). *Harnessing the flesh. Social class and reflexive embodiment*. Brussel: Onderzoeksgroep TOR.

Van Houtte, M. (2002). *Zo de school, zo de slaagkansen? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs*. Gent: UGent.

Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture: evidence for the differentiation-polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, *38*(3), 273-292.

Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2008). Sense of futility: the missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth and Society*, *40*(2), 245-264.

Viki, G.T., Abrams, D., & Hutchison, P. (2003). The "true" romantic: Benevolent sexism and paternalistic chivalry. *Sex Roles*, *49*(9-10), 533-537.

Yu, W., & Lee, P. (2013). Decomposing gender beliefs: Cross-national differences in attitudes toward maternal employment and gender equality at home. *Sociological Inquiry*, *83*(4), 591-621.

Girls on the left, boys on the right? Genderverschillen in feministische attitudes bij 18- tot 30-jarige Vlaamse kiezers

Karen Celis, Lilith Roggemans & Bram Spruyt

1. Inleiding

Politieke partijen hebben er belang bij een goed beeld te hebben van de wensen en de opvattingen van hun kiezers, om stemmen te winnen, maar ook om na de verkiezingen hun ideeën te vertalen naar beleid. Hoe vanzelfsprekend dat ook mag lijken, tegen de achtergrond van een toenemende diversiteit in de samenleving (Vertovec, 2007) en volatiliteit bij kiezers (Tóka & Gosselin, 2010) vormt die vertaalslag vandaag voor veel politieke partijen een behoorlijke uitdaging. Nochtans zit er een structuur in de groep van stemgerechtigden. Sociale kenmerken zoals klasse, religie, leeftijd, gender en etniciteit blijven inderdaad verschillen in kiesgedrag verklaren (Caramani et al., 2014). De mechanismen die de samenleving differentiëren, beïnvloeden met andere woorden ook de politieke houdingen en het stemgedrag van burgers. Hoe sociale structuren politieke houdingen en politiek gedrag bepalen, is uiteraard van cruciaal belang voor het goed functioneren van een democratie in het algemeen, en meer bepaald voor het functioneren van politieke partijen.

Onderzoekers die politiek en gender bestuderen, toonden reeds overtuigend aan dat de vorming van zowel politieke interesse, het politieke beslissingsmodel als de politieke actoren, instituties en systemen anders tot stand komt voor mannen en vrouwen. Het gaat om verschillen die in veel gevallen zelfs bijdragen aan het reproduceren van de ongelijkheid tussen mannen en vrouwen (Waylen et al., 2013). Het verwerven van een beter begrip van die persistente genderverschillen, is belangrijk omdat: "To the extent that partisan differences across genders are persistent, these implications become more profound, characterising the political landscape for long periods of time" (Box-Steffensmeier et al., 2004: 515). Een klassieke manier om de aard en de persistentie van genderverschillen in te schatten, betreft het bestuderen van de jonge generaties in het politieke landschap (Fan & Marini, 2000; Robnett et al., 2012). In dat geval wordt onderzocht (1) of hun kijk op politiek genderbepaald is, (2) op welke wijze dan precies en (3) wat hiervan de politieke gevolgen zijn.

Tegen die achtergrond bestudeert dit hoofdstuk genderverschillen in feministische attitudes bij jonge stemgerechtigden (leeftijd: 18 tot 30 jaar) in Vlaanderen, een regio die ontbreekt in deze literatuur die sterk steunt op Brits en Amerikaans onderzoek. We onderzoeken de verspreiding van steun voor feministische opvattingen en bestuderen de verschillen zowel *tussen* als *binnen* de electoraten van verschillende partijen. Hierdoor trachten we een antwoord te formuleren op de vraag of het belangrijk is dat politieke partijen bezig zijn met genderongelijkheid om succesvol te zijn voor het nieuwe electoraat.

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd: eerst geven we een overzicht van de bestaande literatuur over genderongelijkheid in politieke voorkeuren en stemgedrag. Deze toont voornamelijk dat vrouwen progressiever stemmen en zich veeleer aan de linkerkant van het politieke spectrum positioneren. Een tweede, meer methodologische sectie beschrijft hoe de studie werd uitgevoerd en bevat een discussie over de gelaagde operationalisering van het concept van feministische houdingen. Vervolgens presenteren we de resultaten van een analyse uitgevoerd op data verzameld in 2013 met behulp van een postenquête bij 2388 jongvolwassenen in Vlaanderen. Onze resultaten tonen dat meisjes inderdaad meer feministische ideeën koesteren en dat er zowel binnen als tussen partijen genderverschillen bestaan. Opmerkelijk is dat deze genderverschillen binnen partijen het grootst zijn aan de rechterkant van het politieke spectrum. In het besluit bespreken we de implicaties van onze bevindingen.

2. Genderverschillen tussen en binnen politieke partijen

Er bestaat een uitgebreide literatuur over de vorming en de gevolgen van egalitaire genderhoudingen. Die leert ons dat meisjes en vrouwen veel vaker voorstander zijn van gendergelijkheid dan jongens en mannen (Fan & Marini, 2000). Naast gender zijn ook het opleidingsniveau, de arbeidsparticipatie en de genderhoudingen van de moeder erg belangrijk. Hoogopgeleide moeders, die actief zijn op de arbeidsmarkt en een egalitaire visie hebben op genderverhoudingen, brengen kinderen groot die gendergelijkheid nastreven (Ciabattari, 2001). Ook de gevolgen van negatieve houdingen ten aanzien van gendergelijkheid werden reeds uitgebreid onderzocht. Meisjes met een traditionele visie op genderrollen treden vroeger in het huwelijk en krijgen op jongere leeftijd hun eerste kind (Cunningham, Beutel, Barber & Thornton, 2005). Ze studeren ook minder vaak door en hun arbeidsmarktparticipatie ligt lager dan bij meisjes die de rollen van mannen en vrouwen als gelijk beschouwen (Davis & Greenstein, 2009). Deze vaak negatieve gevolgen van genderongelijkheid zetten vrouwen aan tot politieke actie om hun rechten te verdedigen. Ze zoeken daarbij vaker steun bij linkse dan bij rechtse partijen.

In de naoorlogse periode, tot de jaren 1970, stemden vrouwen vaker voor conservatieve partijen vanwege hun sterke religieuze betrokkenheid (Norris, 1999; Duverger, 1955; Lipset, 1960). Vandaag wordt vaak een omgekeerde genderkloof vastgesteld waarbij vrouwen doorheen de tijd steeds vaker voor linkse partijen gingen stemmen

(Inglehart & Norris, 2000). Sinds de jaren 1980 werd de Amerikaanse democratische presidentskandidaat steeds sterker gesteund door vrouwen dan door mannen (Box-Steffensmeir et al., 2004; Carroll, 1999; Cheney et al., 1998; Conover, 1988; Duke Whitaker, 2008; Norris, 2001).

Ook in een aantal westerse geïndustrialiseerde landen zijn de politieke attitudes van vrouwen in het algemeen opgeschoven naar de linkerkant van het politieke spectrum (Inglehart & Norris, 2000), maar in vergelijking met de Verenigde Staten blijkt de genderkloof minder stabiel te zijn. In het Verenigd Koninkrijk bijvoorbeeld is de voorkeur van vrouwen niet opgeschoven van de Conservatieven naar de Labour-partij (Campbell, 2006; 2012). Labour haalde in 1997 en 2001 veel stemmen bij jonge vrouwen, maar dat patroon herhaalde zich niet in 2005 en 2010 (Campbell, 2006; 2012). De afwezigheid van een genderkloof tussen de electoraten van partijen in het Verenigd Koninkrijk betekent echter niet dat genderverschillen geen rol spelen bij het stemmen (Campbell & Childs, 2014). Er bestaan grote verschillen *binnen* de electoraten van partijen in het Verenigd Koninkrijk. Recente studies over de leden van de conservatieve partij en hun kiezers toonden dat vrouwelijke partijleden en sympathisanten significant linkser zijn dan de conservatieve mannen op een aantal economische stellingen (Childs & Webb, 2012; 2009; Webb & Childs, 2012; Campbell & Childs, 2014).

Gelijkaardige mechanismen liggen aan de basis voor de linkse houdingen en het linkse stemgedrag van vrouwen. De 'moderne' genderkloof is het resultaat van de combinatie van een aantal transities: vrouwen deden in grote mate hun intrede op de arbeidsmarkt en vrouwen maakten qua geloofsafval een inhaalbeweging ten opzichte van mannen (Kittilson, 2013; Inglehart & Norris, 2000; Box-Steffensmeier et al., 2004). Bovendien zijn vrouwen gemiddeld vaker tewerkgesteld in de publieke sector (Sainsbury, 1999) en ook om die reden meer geneigd publieke uitgaven te verkiezen boven het verminderen van de belastingen (Campbell & Childs, 2014). Door de hogere economische zelfstandigheid van vrouwen nam ook het aantal echtscheidingen toe. Daardoor moeten vrouwen vaker dan mannen rondkomen met een lager inkomen. Ook die conditie leidt tot linkser stemgedrag en verminderde steun voor besparingen op overheidsuitgaven (Cheney et al., 1988; Campbell & Childs, 2014). Daarnaast zijn vrouwen nog steeds vaker dan mannen verantwoordelijk voor het opvoeden van de kinderen. Volgens onderzoek maakt dit moederschap hen psychologisch meer altruïstisch (Mestre et al., 2009; Lehman et al., 1995). Het is deze mix van economische en familiale interesses die de verschuiving van de vrouwelijke stemmen naar links verklaren. Steffensmeier et al. (2004) vonden dat wanneer de Amerikaanse economie verslechterde en burgers conservatiever gingen stemmen, de genderverschillen toenamen omdat de afstand tot het centrum voor de groep relatief links stemmende vrouwen groter werd.

Een tweede, hoewel minder dominante set van verklaringen voor genderverschillen *tussen* en *binnen* de electoraten van politieke partijen wijst op feministische ideeën en de representatie van vrouwen. Het feit dat vrouwen vaker feministische ideeën steunen en meer belang hechten aan de politieke representatie van vrouwen vormt ook een verklaring voor hun linkse stemgedrag en het zich onderscheiden van mannen binnen partijen (Erzeel et al., 2014). Om de genderkloof tussen partijen te verklaren wijzen deze

onderzoekers op het feit dat linkse ideologieën in het algemeen meer belang hechten aan de gelijkheid van machteloze en gemarginaliseerde groepen, inclusief vrouwen en traditioneel achtergestelde groepen (Kittilson, 2006; Duverger, 1955; Matland & Studlar, 1996). Conservatieve ideologieën daarentegen minimaliseren het structurele karakter van discriminatie en ongelijkheid en benadrukken vooral individuele verantwoordelijkheid. Ze verzetten zich tegen een grote rol van de overheid op het vlak van economie en sociale zaken, waaronder gendergelijkheid (Bryson & Heppell, 2010).

Linkse partijen worden vaker beschouwd als meer vrouwvriendelijk door de historische banden met de progressieve vrouwenbeweging (Beckwith, 2000). Daardoor rekruteren en dragen ze meer vrouwelijke kandidaten voor, wat leidt tot een grotere toename van vrouwelijke leiders bij linkse parlementaire fracties, in vergelijking met rechts georiënteerde, conservatieve partijen (Kittilson, 2006; Campbell et al., 2006). We weten ook dat er meer vrouwvriendelijke wetten worden gestemd wanneer linkse partijen aan de macht zijn (Lovenduski & Norris, 1993; Beckwith & Cowell-Meyers, 2007; Lovenduski et al., 2005; McBride & Stetson, 2001). Vrouwelijke leden van linkse partijen hebben vaker meer liberale en meer progressieve houdingen in vergelijking met vrouwen uit de rechtervleugel, wat resulteert in een grotere steun voor feministische wetten door de linkse partijen. Conservatieve partijen daarentegen hebben een meer non-feministisch of zelfs antifeministisch imago (Celis, 2006; Lovenduski & Norris, 2003; Wängnerud, 2000; Tremblay & Pelletier, 2000; Erzeel, 2012). Zij bieden meer weerstand tegen een feministische aanpassing van het beleid en ondersteunen minder de activiteiten van vrouwengroepen (Beckwith & Cowell-Meyers, 2007; Banaszak et al., 2003; Bashevkin, 1994).

Naast de verschillen tussen de partijen onderling zijn er ook genderverschillen binnen de verschillende partijen. Bij vrouwelijke vertegenwoordigers zijn vrouwelijke conservatieven vaker feministisch en tonen ze vaker interesse in vrouwenzaken dan hun mannelijke conservatieve collega's (Norris, 1996; Norris & Lovenduski, 1995; Lovenduski, 1997; Erickson, 1997; Lilie et al., 1982; Childs & Webb, 2012).

Het voorgaande leidt naar drie algemene conclusies: (1) Vrouwen zijn doorgaans meer feministisch dan mannen. (2) Vrouwen stemmen vaker voor linkse partijen of partijen die een sterker feministisch profiel hebben. (3) Vrouwen hebben ook binnen partijen een meer uitgesproken feministisch profiel dan mannen.

3. Opzet, onderzoeksvragen en data

3.1 Methode

Tegen de eerder geschetste achtergrond bestudeert dit hoofdstuk genderverschillen in de steun voor feministische principes en de steun voor feministische beleidsingrepen bij jonge stemgerechtigden (van 18 tot 30 jaar) in Vlaanderen. Niet alleen worden feministische attitudes in het algemeen weinig bestudeerd. Door te focussen op jongeren

tracht dit hoofdstuk bij te dragen aan inzichten met betrekking tot de persistentie van de genderverschillen in feministische ideeën *tussen* en *binnen* partijen. Zoals reeds werd beargumenteerd in de inleiding, is dit van belang voor de goede werking van de politieke partijen en de democratische representatie. Op basis van de literatuur verwachten we het volgende:

- Hypothese 1) Meisjes en feministische stemmers (jongens en meisjes) stemmen vaker voor linkse partijen.
- Hypothese 2) Binnen het electoraat van elke partij hebben meisjes meer feministische houdingen dan jongens.

Vervolgens onderzoeken we of de genderverschillen in feministische houdingen variëren naargelang de jongeren zich op de linker- dan wel de rechterkant van het politieke spectrum bevinden.

Om deze hypotheses te toetsen maken we gebruik van data verzameld door het Jeugdonderzoeksplatform (JOP-monitor 3). Deze data werden verzameld in het voorjaar van 2013 op basis van een representatieve steekproef bij 3133 Vlaamse jongeren tussen 14 en 30 jaar oud (Bradt et al., 2014), maar wij gebruiken enkel de data van de stemgerechtigde jongeren tussen 18 en 30 jaar oud (N = 2388). De data werden verzameld met behulp van een postenquête, waarbij geselecteerde respondenten maximaal vier keer aangeschreven werden. De totale reponse rate van de enquête bedraagt 47%. De helft van alle bevraagde jongeren zijn meisjes (49,5%), 79% van de respondenten zijn autochtoon (beide ouders zijn Belg), 20% van de moeders van de respondenten zijn laagopgeleid (secundair onderwijs niet afgerond) en 40% van de moeders is hoogopgeleid (tertiair onderwijs afgerond).

Feministische houdingen worden gemeten aan de hand van (1) de steun voor feministische principes én de steun voor (2) zachte en (3) harde beleidsmaatregelen om gendergelijkheid te bevorderen. Steun voor feministische principes werd gemeten via uitspraken die stellen dat mannen en vrouwen evenveel moeten (1) doen in het huishouden, (2) verdienen bij gelijk werk en (3) evenredig vertegenwoordigd zijn in het parlement. 'Zachte' beleidsmaatregelen om gendergelijkheid te bevorderen zijn maatregelen waarbij alleen een *inspanningsverplichting* geldt zoals 'het organiseren van kooklessen voor jongens en meisjes', 'het evenredig aanwerven van mannen en vrouwen' of 'het organiseren van politieke opleidingen voor vrouwen'. 'Harde' maatregelen gaan uit van een *resultaatsverbintenis* waarbij bijvoorbeeld 'bedrijven een boete moeten betalen als ze niet evenveel mannen als vrouwen tewerkstellen', 'politieke partijen boetes moeten betalen indien ze niet evenveel mannen als vrouwen op hun lijst hebben staan' of 'het kindergeld verminderd wordt indien vader en moeder niet in evenredige mate ouderschapsverlof opnemen'. Deze vragen over steun voor beleidsmaatregelen werden bewust verdeeld over drie terreinen: werk, privé en politiek. Dat laatste niet zozeer om variatie in feministische houdingen te onderzoeken naargelang het domein waarop de houdingen betrekking hebben, maar juist om de steun voor feministische opvattingen in het algemeen te bestuderen.

De manier waarop we deze feministische attitudes hier meten is duidelijk beter dan de twee manieren waarop zij meestal gemeten worden. De eerste meest gebruikte meting is gebaseerd op zelfidentificatie, met vragen als: 'Beschouw je jezelf als een feminist?' (o.a. Burn, Aboud & Moyles, 2000; Morgan, 1996). Het probleem met deze aanpak is dat respondenten vaak weigeren zichzelf als feminist te beschrijven, vooral mannen, alhoewel ze wel de feministische principes steunen (Williams & Andrisin Wittig, 1997).

Tabel 1. Procentuele verdeling (rijpercentages) en factorladingen van de antwoorden op de schalen voor genderongelijkheid, steun voor zachte maatregelen en steun voor harde maatregelen, naar geslacht (N = 2327).

Schaal	Items	Geslacht	(Helemaal) niet akkoord	Tussen beide	(Helemaal) akkoord	Factorlading
Principe	Mannen en vrouwen moeten evenveel doen in het huishouden	M	13,3	27,6	59,1	0,800
		V	6,0	18,0	76,0	
	Mannen en vrouwen moeten evenveel verdienen bij gelijk werk	M	4,4	10,7	84,9	0,749
		V	2,4	4,1	93,5	
	Het is belangrijk dat er evenveel mannen als vrouwen in het parlement zitten	M	30	32,7	36,	0,709
		V	11,2	29,7	59,1	
	Eigenwaarde 1,705; % verklaarde variantie 56,81, Cronbach α 0,611					
Zachte maatregelen	Er zouden op school kooklessen moeten zijn voor jongens én meisjes	M	19,0	28,0	53,0	0,739
		V	8,8	21,8	69,4	
	Bedrijven moeten aangemoedigd worden om evenveel mannen als vrouwen aan te nemen	M	31,3	29,5	39,2	0,854
		V	9,4	25,5	65,1	
	Er zijn minder vrouwen actief in de politiek dan mannen. Politieke partijen moeten daarom in opleidingen voorzien voor vrouwen	M	40,5	36,8	22,7	0,821
		V	26,0	40,2	33,9	
	Eigenwaarde 1,94, % verklaarde variantie 64,90; Cronbach α 0,728					
Harde maatregelen	Als een bedrijf niet evenveel mannen als vrouwen tewerkstelt, moet het een boete betalen	M	82,8	11,8	5,4	0,922
		V	71,5	19,9	8,6	
	Politieke partijen die niet evenveel mannen als vrouwen op hun lijst hebben staan, moeten beboet worden	M	79,3	13,2	7,5	0,925
		V	69,8	20,5	9,7	
	Als een vader minder ouderschapsverlof opneemt dan een moeder, moeten ze minder kindergeld krijgen	M	81,7	14,3	3,9	0,574
		V	83,1	12,7	4,2	
	Eigenwaarde 2,035; % verklaarde variantie 67,83; Cronbach α 0,752					

Een tweede klassieke manier om feministische attitudes te meten is door vragen te stellen als: 'Wanneer de werkloosheid hoog is, hebben mannen meer recht op een job dan vrouwen', en 'Een vrouw moet bereid zijn haar baan op te geven in het belang van

haar familie'.[46] Het probleem met zulke vragen is dat ze niet differentiëren tussen de verschillende levenssferen. Het is inderdaad best mogelijk dat men meer belang hecht aan gendergelijkheid in de publieke sfeer, zoals politiek en economie, maar minder in de private sfeer. Of misschien enkel in de politiek, aangezien politieke partijen en politici betaald worden met gemeenschapsgeld. Verder weten we uit voorgaand onderzoek naar electorale genderquota dat het belangrijk is te differentiëren tussen de steun voor gendergelijkheid, de steun voor zachte beleidsmaatregelen en de steun voor harde beleidsmaatregelen (waaronder sancties) om de gelijkheid tussen de seksen te genereren (Meier & Deschouwer, 2003).

De steun voor het gelijkheidsprincipe tussen man en vrouw is groot. Deze verdampt echter wanneer gepeild wordt naar de steun voor concrete acties en is nagenoeg nihil wanneer gesproken wordt over bindende afspraken en sancties. Onze batterij van vragen om feministische attitudes te meten focust zowel op de private sfeer als op de economische en de politieke sfeer. Voor elk van deze drie domeinen vragen we of er steun is voor het gelijkheidsprincipe van man en vrouw, steun voor het gelijkheidsprincipe bereikt door zachte beleidsmaatregelen en steun voor het gelijkheidsprincipe gevormd door harde maatregelen. Tabel 1 toont de procentuele verdeling van deze negen items en de factorladingen voor de drie verschillende schalen (principe van gendergelijkheid, steun voor zachte maatregelen en steun voor harde maatregelen). Voor drie schalen werd via factoranalyse een schaal geabstraheerd met gestandaardiseerde factorscores voor ieder individu (gemiddelde: 0 – standaardafwijking: 1). Het zijn die factorscores die in latere tabellen gepresenteerd worden.

Uit de verdeling blijkt dat de steun voor het principe van gendergelijkheid groter is dan de steun voor maatregelen om deze gendergelijkheid te bekomen. De harde maatregelen krijgen de minste steun. Er is sprake van een soort watervalsysteem: nagenoeg niemand is tegen gendergelijkheid, maar jongeren haken af wanneer er van overheidswege ingegrepen zou moeten worden om de gendergelijkheid te bekomen.

Een tweede duidelijke tendens die blijkt uit de beschrijvende data is dat vrouwen opmerkelijk meer voorstander zijn van gendergelijkheid dan mannen. Dit geldt zowel voor het principe als voor de zachte en harde maatregelen. De verschillen naar geslacht zijn wel kleiner voor de harde maatregelen. Deze worden door iedereen, ook door vrouwen, afgewezen. Dat lijkt opmerkelijk, maar rijmt in feite goed met de vaststelling dat ook voorstanders voor harde maatregelen ten aanzien van het bereiken van gendergelijkheid deze maatregelen beschouwen als een 'noodzakelijk kwaad', een middel omdat zachtere maatregelen doorgaans weinig effectief blijken.[47]

De factorladingen tonen dat op basis van de items drie goede schalen gevormd kunnen worden die respectievelijk het principe van gendergelijkheid (ladingen variërend van 0,70 tot 0,80), steun voor zachte maatregelen (ladingen 0,74 tot 0,85) en steun voor harde maatregelen (factorladingen van 0,57 tot 0,93) ter bevordering van

46. Beide voorbeelden werden genomen uit de *PARTIREP voter survey,* uitgevoerd in 2009 (www.partirep.eu).
47. Voor wat betreft electorale quota: zie Meier & Deschouwer, 2003.

gendergelijkheid meten. De correlaties tussen deze schalen variëren van 0,23 (tussen het principe en de voorkeur voor harde matregelen) tot 0,56 (tussen het principe en de voorkeur voor zachte maatregelen). Alle attitudeschalen werden als factorschalen in de analyse ingevoerd.

Als onafhankelijke variabele nemen we politieke interesse en autoritarisme mee op in de modellen. Het zijn twee factoren waarvan we weten dat ze de houding ten aanzien van gendergelijkheid beïnvloeden. Onderzoek heeft al herhaaldelijk aangetoond dat autoritarisme gerelateerd is aan traditionele genderopvattingen (Brandt & Henry, 2012; Duncan, Peterson & Winter, 1997). De mate van politieke interesse geeft aan in welke mate de jongeren betrokken zijn bij het politieke bestel. Tabel 2 toont de procentuele verdeling van deze schalen en haar factorladingen.

Tabel 2. Procentuele verdeling en factorladingen van de antwoorden op de schalen voor politieke interesse en autoritarisme voor Vlaamse jongeren (18-30 jaar) (N = 2226).

Schaal	Items	–	+/–	+	Factor-lading
Politieke interesse	Ik weet meer over politiek dan de meeste mensen van mijn leeftijd	57,6	22,5	19,9	0,870
	Wanneer er over politieke thema's of problemen gepraat wordt, heb ik daar gewoonlijk een mening over	32,1	27,2	40,7	0,854
	De meeste politieke thema's begrijp ik nauwelijks	44,7	28,9	26,4	-0,782
Eigenwaarde 2,096; % verklaarde variantie 69,87%, Cronbach α 0,785					
Autoritarisme	We hebben nood aan sterke leiders die ons voorschrijven wat we moeten doen	48,6	35,0	16,3	0,743
	Als de mensen minder zouden praten en harder zouden werken, zou alles beter gaan	34,9	35,5	29,6	0,733
	Er zijn twee soorten mensen: sterken en zwakkelingen	53,1	27,5	19,4	0,730
Eigenwaarde 1,623; % verklaarde variantie 54,09, Cronbach α 0,575					

4. Resultaten

In deze sectie bestuderen we de geslachtsverschillen voor steun aan feministische principes en feministische maatregelen zowel binnen als tussen partijen. In een eerste stap zetten we de partijvoorkeur uit naar gender (tabel 3). In overeenstemming met de literatuur trekken linkse partijen zoals Groen en sp.a ook in Vlaanderen inderdaad meer (jonge) vrouwelijke stemmen aan. Ook onder het kiezerspubliek van de katholieke centrumpartij CD&V zijn vrouwen oververtegenwoordigd. Radicale partijen als Vlaams Belang en PvdA hebben daarentegen een veeleer mannelijk kiezerspubliek bij jongeren. Ook rechtse partijen als Open Vld en N-VA trekken meer jongens dan meisjes aan.

Tabel 3. Politieke partijvoorkeur naar geslacht (in %) (N = 2293).

Partijvoorkeur	% vrouwen	% mannen
CD&V	55,3	44,7
Groen	58,3	41,7
Sp.a	61,1	38,9
Vlaams Belang	34,5	65,5
Open Vld	41,8	58,2
N-VA	44,2	55,8
PvdA	32,6	67,4
Andere, blanco of ongeldig	51,7	48,3
Totaal	49,8%	50,2%

Vervolgens berekenen we de gemiddelde steun voor feministische principes en maatregelen per electoraat en de genderkloof binnen partijen (tabel 4). Die vergelijking leidt naar drie conclusies. Ten eerste blijkt het principe van gendergelijkheid vooral gesteund te worden door jongeren die stemmen op linkse partijen als Groen, sp.a en PvdA. Ook het steunen van zowel zachte als harde overheidsmaatregelen om gendergelijkheid te garanderen vindt bij de electoraten van deze partijen de grootste steun. Jongeren die daarentegen stemmen voor Vlaams Belang of Open Vld zijn het minst voorstander van gendergelijkheid.

Ten tweede zien we dat zowel CD&V als N-VA een middenpositie innemen. Beide partijen verschillen onderling wel. CD&V neemt een tussenpositie in als het gaat om het principe van gendergelijkheid, maar leunt meer aan bij de linkse partijen als het gaat om het nemen van maatregelen om gendergelijkheid te bevorderen. Ook N-VA heeft een iets genuanceerder profiel: jongeren die voor N-VA stemmen, nemen een tussenpositie in als het gaat om het principe van gendergelijkheid, maar sluiten sterker aan bij de rechtse partijen als het gaat om het nemen van maatregelen. Dat illustreert dat de houding ten aanzien van het principe van gendergelijkheid en de steun voor specifieke maatregelen ter bevordering van die gelijkheid niet noodzakelijk in elkaars verlengde liggen (zie ook Jackman, 1994).

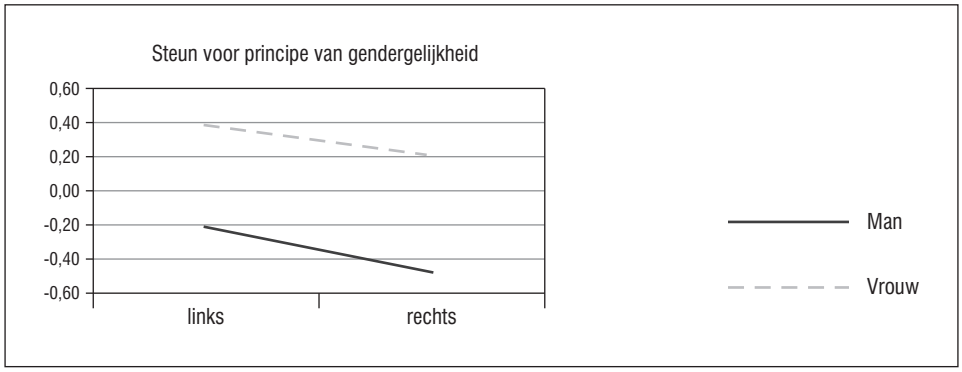
Tabel 4 geeft, ten derde, ook de gemiddelden weer voor de drie feministische schalen naar gender. Hieruit blijkt dat voor de electoraten van alle partijen geldt dat meisjes gendergelijkheid meer steunen dan jongens. De verschillen zijn echter niet bij alle partijen even groot. In het algemeen geldt dat naarmate het electoraat van een partij meer feministisch is, de spanning tussen de mannelijke en vrouwelijke kiezers kleiner wordt. Concreet zijn de verschillen daardoor aanzienlijk kleiner voor linkse partijen dan voor rechtse partijen. Dit patroon is het meest uitgesproken voor het al dan niet voorstander zijn van zachte maatregelen. Het genderverschil in gemiddelden voor Vlaams Belang (0,958 standaardafwijking) is dubbel zo groot als dat van sp.a (0,468 standaardafwijking).

Het verschil in de steun voor gendergelijkheid tussen rechts en links wordt hoofdzakelijk gevormd door de houding van de mannen. Rechtse mannen en vrouwen steunen

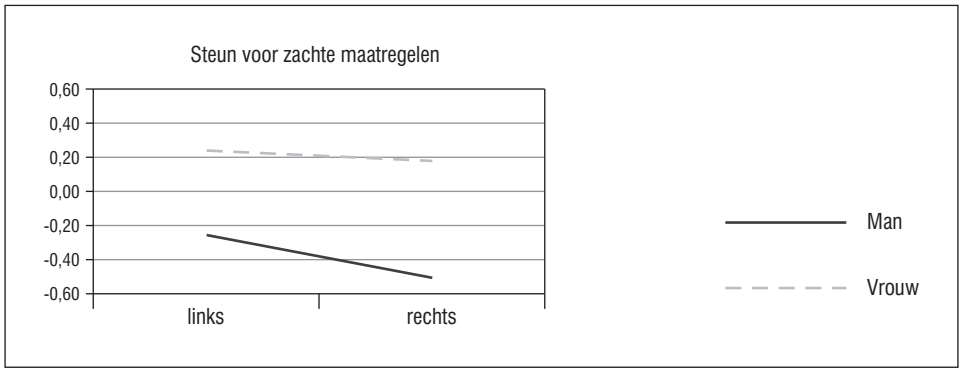
in mindere mate gendergelijkheid dan linkse mannen en vrouwen, maar dit verschil is bij mannen groter dan bij vrouwen (zie figuur 1, 2 en 3). Dit genderverschil is ook het meest uitgesproken wanneer we kijken naar de houding ten aanzien van maatregelen in vergelijking met de houding ten aanzien van gendergelijkheid. Volgens Jackman (1994) wijst dit op een paternalistische houding van de mannen, namelijk het alleen principieel steunen van gelijkheid zonder daar concrete maatregelen aan te willen verbinden.

Tabel 4. Gemiddelde score op drie genderschalen naar politieke partij en geslacht.

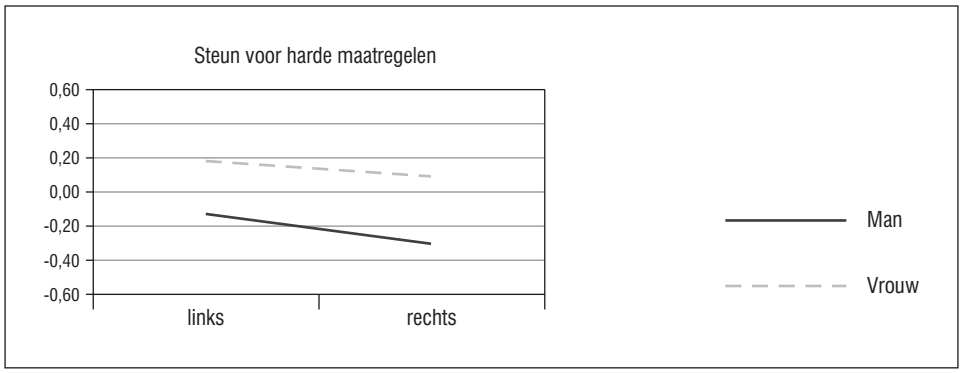
		Principe	Zachte maatregelen	Harde maatregelen
Vlaams Belang (N = 119)	Gem.	-0,257	0,042	-0,129
	M	-0,616	-0,354	-0,324
	V	0,250	0,603	0,155
	verschil	0,866	0,958	0,479
Open Vld (N = 227)	Gem.	-0,178	-0,283	-0,112
	M	-0,577	-0,597	-0,326
	V	0,209	0,019	0,092
	verschil	0,786	0,617	0,419
N-VA (N = 587)	Gem.	-0,099	-0,157	-0,099
	M	-0,414	-0,510	-0,290
	V	0,193	0,169	0,079
	verschil	0,608	0,679	0,369
CD&V (N = 334)	Gem.	0,041	0,039	0,024
	M	-0,364	-0,290	-0,167
	V	0,275	0,230	0,135
	verschil	0,639	0,521	0,302
Groen (N = 276)	Gem.	0,236	0,043	0,033
	M	-0,149	-0,303	-0,167
	V	0,434	0,222	0,139
	verschil	0,584	0,525	0,306
Sp.a (N = 270)	Gem.	0,249	0,118	0,170
	M	-0,130	-0,203	-0,062
	V	0,424	0,265	0,280
	verschil	0,554	0,468	0,343
PvdA (N = 40)	Gem.	0,274	0,029	0,030
	M	-0,014	-0,099	-0,023
	V	0,726	0,223	0,110
	verschil	0,741	0,323	0,134
Eta^2		0,027	0,033	0,018



Figuur 1. Gemiddelde steun voor het principe van gendergelijkheid naar politieke strekking en geslacht.



Figuur 2. Gemiddelde steun voor zachte matregelen naar politieke strekking en geslacht.



Figuur 3. Gemiddelde steun voor harde maatregelen naar politieke strekking en geslacht.

De opdeling naar politieke partij is boeiend, maar met het oog op het bereiken van voldoende stabiele cijfers nemen we de electoraten van enkele partijen samen volgens

een links-rechtslogica op basis van de gemiddelde scores op de genderschalen. Onder linkse partijen verstaan we om die reden sp.a, Groen, PvdA en CD&V; rechtse partijen zijn Open Vld, N-VA en Vlaams Belang.

Tabel 5. Regressieanalyse (bèta) met als afhankelijke variabele de steun voor zachte en harde beleidsmaatregelen om gendergelijkheid te bekomen (N = 2103).

	Zachte maatregelen			Harde maatregelen		
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 1	Model 2	Model 3
Geslacht (ref = man)	0,233***	0,258***	0,252***	0,152***	0,160***	0,159***
Partijvoorkeur (ref = links)	-0,250***	-0,245***	-0,258***	-0,149(*)	-0,160*	-0,198*
Geslacht*partijvoorkeur	0,188*	0,175**	0,175*	0,085	0,093	0,117
Leeftijd		-0,063**	-0,059**		-0,034	-0,036
Tso (ref = aso)		0,141***	0,117***		0,054*	0,037
Bso (ref = aso)		0,204***	0,176***		0,117***	0,085***
Politieke interesse			-0,059*			-0,014
Autoritarisme			0,070***			0,112***
Percentage verklaarde variantie	9,9%	14,5%	15,2%	4,0%	5,5%	6,4%

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

In tabel 5 worden de resultaten weergegeven van de multivariate analyse met als afhankelijke variabele de steun voor zachte maatregelen en de steun voor harde maatregelen om gendergelijkheid te bekomen. We beperken ons tot deze twee schalen, omdat ze ten eerste de meeste variatie tonen en ten tweede nauw aansluiten bij politieke beslissingsmogelijkheden. In deze analyse toetsen we of de genderkloof varieert naargelang de partijvoorkeur indien ook een aantal relevante predictoren voor feminisme worden meegenomen.

In een eerste model bekijken we het effect van gender, politieke familie en het interactie-effect tussen beide. Hieruit blijkt dat meisjes en linkse partijen grotere voorstanders zijn van politieke maatregelen tegen genderongelijkheid. In dat model specifiëren we ook een interactie-effect tussen geslacht en partijvoorkeur en toetsen zo of de genderkloof in bepaalde partijen groter is dan in andere. Dat blijkt het geval te zijn. In rechtse partijen zijn de geslachtsverschillen in de steun voor zachte maatregelen groter ($eta^2 = 0,073$). Bij de harde maatregelen is het significantieniveau vanwege de beperkte statistische kracht niet significant ($eta^2 = 0,029$).

In een tweede model voegen we leeftijd en onderwijsvorm toe. Hieruit blijkt dat steun voor gendergelijkheid en zachte en harde beleidsmaatregelen om gendergelijkheid te bevorderen afneemt met de leeftijd en groter is bij leerlingen uit het tso en het bso. Zelfs na controle van leeftijd en onderwijsvorm blijven gender, de politieke familie en de interactieterm tussen beide significant (enkel bij zachte maatregelen).

In een derde model voegen we ook een aantal parameters toe waarvan we weten dat ze de steun voor gendergelijkheid beïnvloeden: politieke kennis en autoritarisme. Jongeren die minder politieke kennis hebben en jongeren die hoog scoren voor autoritarisme zijn in grotere mate voorstander van maatregelen voor gendergelijkheid. Zelfs gecontroleerd voor deze kennis en houdingen blijft het verschil naar gender, naar politieke familie en de interactie tussen beide significant. Dit betekent dat bij jongeren in Vlaanderen de steun voor beleidsmaatregelen ter bevordering van gendergelijkheid een andere genderstructuur kent in linkse dan in rechtse partijen, en dit zelfs gecontroleerd voor een aantal relevante factoren.

5. Besluit en discussie

Het principe van gendergelijkheid wordt sterk gesteund door Vlaamse jongeren tussen 18 en 30 jaar oud. Zij vinden dat mannen en vrouwen gelijk zijn en dat huishoudelijk werk en inkomen gelijk verdeeld moeten worden tussen mannen en vrouwen. Het idee dat er evenveel mannen als vrouwen in het parlement moeten zitten, krijgt echter al iets minder steun. Deze steun voor het principe van gendergelijkheid vertaalt zich niet automatisch in een steun voor beleidsmaatregelen ten voordele van gendergelijkheid.

Het belangrijkste verschil in de steun voor gendergelijkheid vinden we tussen de geslachten: meisjes zijn veel vaker dan jongens voorstander van gendergelijkheid, alsook voor maatregelen die deze gelijkheid moeten bewerkstelligen.

Het genderverschil in de steun voor gendergelijkheid is ook niet voor alle politieke partijen even groot. We vinden kleinere genderverschillen bij jongeren die aangeven te willen stemmen voor linkse partijen dan bij jongeren die een rechtse stemvoorkeur hebben. Dit interactie-effect blijkt significant te zijn voor het al dan niet steunen van maatregelen om genderongelijkheid te bevechten. Bovendien blijft dit interactie-effect tussen gender en politieke partijvoorkeur bestaan, ook na controle voor leeftijd, onderwijsvorm, politieke interesse en autoritarisme.

Zoals blijkt uit de resultaten is het genderverschil vooral relevant voor partijen aan de rechterzijde van het politieke spectrum: de liberale partij Open Vld, de nationalistische partij N-VA en de extreemrechtse partij Vlaams Belang. Dit doet de vraag rijzen of de meisjes die stemmen voor rechtse partijen juist gestemd hebben, vanuit de optiek van gendergelijkheid. We kunnen verwachten dat jonge vrouwen met feministische attitudes die stemmen voor rechtse partijen een hogere kans hebben gefrustreerd te raken over de feministische visie van de partij van hun voorkeur. De structuur en het feministische gehalte van deze rechtse partijen laat immers vermoeden dat ze in toekomstige debatten over gendergelijkheid weleens een standpunt zouden kunnen innemen dat indruist tegen hun vrouwelijke electoraat. Zo stellen we vast dat Open Vld, in overeenstemming met haar liberaal-individualistische standpunten, groepsrepresentatie niet actief steunt. De liberale partij is traditioneel tegen genderquota en in tegenstelling tot de linkse partijen heeft zij een zwakke vrouwenafdeling binnen de partij. Als het om

moreel-ethische thema's gaat, heeft de partij evenwel steeds progressieve wetgeving gesteund, zoals de wetgeving over het homohuwelijk en de adoptierechten van homoseksuelen (Celis, 2006; Erzeel, 2012). De twee andere rechtse partijen, de nationalistische partij N-VA en de extreemrechtse partij Vlaams Belang, hebben daarentegen nooit actief feministische wetgeving gesteund, wijzen eveneens vrouwenquota af en hebben ook geen vrouwenafdelingen binnen hun partij. Het Vlaams Belang had in de jaren 1990 een uitgesproken traditionele en antifeministische visie op de publieke en private rollen van vrouwen, alsook op een ethisch thema als het legaliseren van abortus (Van Molle & Gubin, 1998). Deze expliciet antifeministische standpunten worden niet langer verkondigd door de partij (Erzeel, 2012). Toch kunnen we stellen dat hoe meer we naar rechts opschuiven op het politieke spectrum, hoe lager het feministische profiel van de politieke partijen is.

Rechts op het politieke spectrum is het genderverschil binnen de partijen groter dan bij linkse partijen. Dat betekent dat meisjes die stemmen voor rechtse partijen vanuit feministisch perspectief minder kunnen verwachten van hun politieke partij van voorkeur. Maar ook voor de politieke partijen zelf is het genderverschil binnen de partij van belang. Ook zij zouden zich zorgen moeten maken om de gendergelijkheid. Zij dreigen een deel van hun jong vrouwelijk electoraat te verliezen wanneer zij feministische standpunten niet steunen, of erger, antifeministische standpunten wel steunen. Dit risico is het hoogst voor rechtse partijen omdat zij, zoals reeds vermeld, geen vrouwenafdelingen hebben verbonden aan de partij en om ideologische redenen niet open staan voor het feministische perspectief. Voor hen is volgende boodschap dan allicht niet onbelangrijk: "The persistence of gender differences means that they become a part of the features of the political landscape and that they imply a presence and a pervasiveness that politicians and policymakers need be wary to ignore" (Box-Steffensmeier et al., 2004: 527).

Bibliografie

Banazsak, L.A., Beckwith K., & Rucht, D. (Eds.) (2003). *Women's Movements Face the Reconfigured State*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bashevkin, S. (1994). Confronting Neo-conservatism: Anglo-American Women's Movements under Thatcher, Reagan and Mulroney. *International Political Science Review*, *13*(3), 275-296.

Beckwith, K. (2000) Beyond compare? Women's movements in comparative perspective. *European Journal of Political Research*, *37*(4), 431-468.

Beckwith, K., & Cowell-Meyers, K. (2007). Sheer Numbers. *Perspectives on Politics, 5*(3), 553-565.

Box-Steffensmeier, J.M., De Boef, S., & Tse-Min, L. (2004). The dynamics of the partisan gender gap. *American Political Science Review, 98*(3), 515-528.

Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J. & Spruyt, B. (Eds.) (2014). *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 3 en de JOP-schoolmonitor 2013*. Leuven: Acco.

Burn, S.M., Aboud, R., & Moyles, C. (2000) The relationship between gender social identity and support for feminism. *Sex Roles 42*(11-12), 1081-1089.

Bryson, V., & Heppel, T. (2010). Conservatism and feminism: the case of the British Conservative Party. *Journal of Political Ideologies*, *15*(1), 31-50.

Campbell, R. (2006) *Gender and the Vote in Britain,* Colchester, Essex: ECPR Press.

Campbell, R. (2012) What do we really know about women voters? Gender, elections and public opinion. *Political Quarterly, 83*, 703-710.

Campbell, R., & Childs, S. (2014, in press). Representing Women's Interests and the UK Conservative Party: 'To the Left, To the Right', Party Members, Voters and Representatives. In K. Celis & S. Childs (Eds.), *Gender, Conservatism and Political Representation* (pp. 251-272). Colchester: ECPR Press.

Campbell, R., Childs, S., & Lovenduski, J. (2006). Equality Guarantees and the Conservative Party. *Political Quarterly*, *77*(1), 18-27.

Caramani, D., Celis, K., & Wauters, B. (2014, in press). The Representation of Old and New Groups. In K. Deschouwer & S. Depauw (Eds.), *Representing the People. A Survey among Members of State-Wide and Sub-State Parliaments* (pp. 39-65). Oxford: Oxford University Press.

Carroll, S. (1999). The disempowerment of the gender gap: Soccer Moms and the 1996 Elections. *P.S., 32*, 7-11.

Celis, K. (2006). Substantive Representation of Women and the Impact of Descriptive Representation. *Journal of Women, Politics and Policy*, *28*(2), 85-114.

Cheney, C., Kennedy, R., Alvarez, M., & Nagler, J. (1998). Explaining the gender gap in U.S. presidential elections. *Political Research Quarterly, 51*(2), 311-339.

Childs, S., & Webb, P. (2009). The Feminisation of the Conservative Parliamentary Party: Party Members' Attitudes. *The Political Quarterly, 80*, 204-213.

Childs, S., & Webb, P. (2012). *Sex, Gender and the Conservative Party.* London: Palgrave Macmillan.

Conover, P. (1988). Feminists and the Gender Gap. *Journal of Politics, 50*, 985-1010.

Duke Whitaker, W.L. (2008). *Voting the Gender Gap.* Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Duverger, M. (1955). *The political role of women*. Paris: UNESCO.

Erickson, L. (1997). Might More Women Make a Difference? Gender, Party and Ideology among Canada's Parliamentary Candidates. *Canadian Journal of Political Science*, *30*(4), 663-688.

Erzeel, S. (2012). Women's Substantive Representation in the Belgian Chamber of Representatives: Testing the Added Value of a Claims-making Approach. *World Political Science Review*, *8*(1), 28-47.

Erzeel, S., Celis, K., & Caluwaerts, D. (2014, in press). Are Conservatism and Feminism Mutually Exclusive? A Study of 'Feminist Conservative' Voters in Belgium? In K. Celis & S. Childs (Eds.), *Gender, Conservatism and Political Representation.* Colchester: ECPR Press.

Inglehart, R., & Norris, P. (2000). The developmental theory of the gender gap: Women's and men's voting behavior in global perspective. *International Political Science Review, 21*(4), 441-463.

Jackman, M. (1994). *The velvet glove. Paternalism and Conflict in Gender, Class, and Race Relations.* Berkeley: University of California Press.

Kittilson, M.C. (2006). *Challenging parties, changing parliaments: Women and elected office in contemporary Western Europe*. Columbus: The Ohio State University Press.

Kittilson, M. (2013). Party Politics. In G. Waylen, K. Celis, J. Kantola & L. Weldon (Eds.), *The Oxford Handbook on Gender and Politics* (pp. 536-553). Oxford: Oxford University Press.

Lehman, K., Burns, N., Verba, S., et al. (1995). Gender and citizenship participation: is there a different voice. *American Journal of Political Science, 39*, 267-293.

Lilie, J., Handberg, R., & Lowery, W. (1982). Women State Legislators and the ERA: Dimensions of Support and Opposition. *Women and Politics*, *2*(1-2), 23-38.

Lipset, S.M. (1960). *Political man.* Garden City, NY: Doubleday Anchor Books.

Lovenduski, J. (1997). Gender Politics: a Breakthrough for Women?, *Parliamentary Affairs, 50*(4), 708-719.

Lovenduski, J., & Norris, P. (1993). *Gender and Party Politics.* London: Sage.

Lovenduski, J., et al. (Eds.) (2005). *State Feminism and Political Representation*. Cambridge: CUP.

Lovenduski, J., & Norris, P. (2003). Westminster Women: the Politics of Presence. *Political Studies*, *51*, 84-102.

Matland, R.E., & Studlar, D.T. (1996). The contagion of women candidates in single-member district and proportional representation electoral systems: Canada and Norway. *Journal of Politics, 58*(3), 707-733.

Meier, P., & Deschouwer, K. (2003). *Antitrustwetgeving of aanfluiting van de democratie: hoe Vlaamse politici denken over genderquota*. Brussel: VUB.

McBride Stetson, D.E. (Ed.) (2001). *Abortion Politics, Women's Movements, and the Democratic State.* Oxford: Oxford University Press.

Mestre, M.V., Samper, P., Frias, M.D., & Tur, A.M. (2009). Are women more empathic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 76-83.

Morgan, B.L. (1996). Putting the feminism into feminism scales: Introduction of a Liberal Feminist Attitude and Ideology Scale (LFAIS). *Sex Roles*, *34,* 359-390.

Norris, P., & Lovenduski, J. (1995). *Political Recruitment. Gender, Race and Class in the British Parliament.* Cambridge: Cambridge University Press.

Norris, P. (1996). Women Politicians: Transforming Westminster. In J. Lovenduski & P. Norris (Eds.), *Women in Politics* (pp. 91-104). New York: Oxford University Press.

Norris, P. (1999). A gender-generation gap?. In G. Evans & P. Norris (Eds.), *Critical elections: British parties and voters in long-term perspective* (pp. 65-79). London: Sage.

Norris, P. (2001). The gender gap: Old challenges, new approaches. In S. Carroll (Ed.), *Women and American Politics: Agenda Setting for the 21st Century* (pp. 146-170). Oxford: Oxford University Press.

Sainsburry, D. (1999). *Gender, Equality and Welfare States*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swers, M. (2002). *The Difference Women Make*. Chicago: University of Chicago Press.

Tóka, G., & Gosselin, T. (2010). Persistent Political Divides, Electoral Volatility and Citizen Involvement: The Freezing Hypothesis in the 2004 European Election. *West European Politics*, *33*, 608-633.

Tremblay, M., & Pelletier, R. (2000). More Feminists or More Women? Descriptive and Substantive Representations of Women in the 1997 Canadian Federal Elections. *International Political Science Review*, *21*(4), 381-405.

Van Molle, L., & Gubin, E. (1998). *Vrouw en Politiek in België*. Tielt: Lannoo.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 29*(6), 1024-1054.

Wängnerud, L. (2000). Testing the Politics of Presence Empirically. *Scandinavian Political Studies*, *23*(1), 67-91.

Waylen G., Celis K., Kantola, J., & Weldon, L. (Eds.) (2013). *The Oxford Handbook on Gender and Politics*. Oxford: Oxford University Press.

Webb, P., & Childs, S. (2012). Gender Politics and Conservatism: The View from the British Conservative Party Grassroots. *Government and Opposition, 47*, 21-48.

Williams, R., & Andrisin Wittig, M. (1997). "I'm Not a Feminist, But…": Factors Contributing to the Discrepancy Between Pro-Feminist Orientation and Feminist Social Identity. *Sex Roles*, *37*(11/12), 885-903.

Welzijn

Jongeren, gender en geweld

Evi Verdonck, Stefaan Pleysier & Johan Put

1. Inleiding

Jongeren en geweld worden vaak in één adem genoemd, waarbij geweldplegende jongeren als prominente oorzaak worden gezien voor de vermeende toename van geweld in onze samenleving. Deze connotatie wordt bovendien versterkt door een reeks incidenten en geweldfeiten waarbij jongeren betrokken zijn op school en in de publieke ruimte, en waarover de media uitgebreid verslaggeven. De consensus dat jongerengeweld binnen de samenleving een probleem is en aandacht verdient, heeft geleid tot een toename van het wetenschappelijk onderzoek naar jongerengeweld. In Vlaanderen kunnen we op basis van de drie afnames van de JOP-monitor in 2005, 2008 en 2013 alvast stellen dat het aantal jongeren dat zich engageert in geweldgerelateerde feiten relatief beperkt blijft tot ongeveer 5% en dat er – in tegenstelling tot wat de publieke opinie en de media ons soms doen denken – geen sprake is van een stijging van het geweld gepleegd door jongeren (Cops, 2014).

Een consistente bevinding in het onderzoek naar geweld is het feit dat geslacht een belangrijke voorspeller is voor de prevalentie van daderschap (Wykes & Welsh, 2009). Traditioneel wordt er op basis van onderzoek en in de criminologische theorievorming uitgegaan van een *gender gap,* waarbij jongens manifest meer delinquentie plegen dan meisjes. Deze bevinding wordt bevestigd in verschillende tijdsperioden en culturen (Belknap & Holsinger, 2006), en ook in het maatschappelijk debat rond het fenomeen 'geweld' is een dergelijke interpretatie op zijn minst impliciet aanwezig (Verdonck, Cops, Pleysier & Put, 2011). Daarnaast is 'man zijn' ook een centrale voorspeller bij het slachtofferschap van geweld. Vrijwel alle slachtofferenquêtes komen tot de conclusie dat mannen significant meer kans lopen om slachtoffer te worden dan vrouwen, met uitzondering van seksuele delicten en huiselijk geweld (o.a. Wykes & Welsh, 2009; Verdonck et al., 2011).

In de afgelopen jaren is het aandeel meisjes en vrouwen als dader van delinquentie en geweld gestegen. Vooral uit Amerikaanse studies, maar ook uit Nederlands onderzoek (o.a. Slotboom, Wong, Swies & Van der Broek, 2011) blijkt dat meisjes zich in toenemende mate engageren in (geregistreerde) gewelddelicten, ook al is hun aandeel nog steeds aanzienlijk kleiner dan dat van jongens. Deze stijging is niet enkel te verklaren doordat meisjes nadrukkelijk meer geweldfeiten plegen dan vroeger, maar kan ook

verklaard worden door een verandering in de reactie op het gedrag van meisjes (Steffensmeier et al., 2005). Zo zal het jeugdrechtsysteem, mede ook door de toegenomen aandacht voor het fenomeen meisjescriminaliteit, nu misschien harder reageren op gedragingen die vroeger anders werden gekwalificeerd omdat het om meisjes ging. Naar aanleiding van deze 'nieuwe' meisjesproblematiek is er in Schotland een onderzoek opgestart waarbij niet alleen de prevalentie van geweld bij meisjes achterhaald werd, maar ook geluisterd werd naar wat meisjes zelf als geweld percipiëren (Tisdall, 2003; Burman, Brown & Batchelor, 2003; Burman, Batchelor & Brown, 2001; Batchelor, Burman & Brown, 2001). Meer bepaald werd de betekenisgeving en houding tegenover geweld bij 'doorsnee' meisjes nagegaan om – naast cijfers – een volledig en genuanceerd beeld te vormen van geweld in de leefwereld van meisjes. Cijfers zijn belangrijk om het geweldfenomeen te kaderen en inzicht te krijgen in de omvang en de prevalentie ervan, maar daarbij mag men niet uit het oog verliezen dat vooral belevingsaspecten van rechtstreeks betrokkenen – in dit geval jongeren – helpen om het fenomeen genuanceerd te kaderen en daadwerkelijk te begrijpen (Verdonck et al., 2011).

Door te luisteren naar de beleving van geweld bij jongeren stellen we ons als doel om dit onderbelichte en ondergewaardeerde aspect bij de studie van geweld na te gaan. Hierbij focussen we ons expliciet op de verschillen tussen meisjes en jongens wat betreft hun perceptie, attitude en ervaringen met geweld. Er wordt dieper ingegaan op de genderspecifieke gedragingen, en mogelijke reacties van jongens en meisjes op potentieel dreigende geweldsituaties worden in kaart gebracht. Bovendien wordt nagegaan hoe jongeren denken over verschillen tussen jongens en meisjes in relatie tot geweld. Alvorens in te gaan op het onderzoeksopzet wordt eerst de houding van jongeren ten opzichte van geweld belicht vanuit de bestaande literatuur, en dit in relatie tot het genderaspect.

2. Jongeren en de houding tegenover geweld

Onderzoekers schenken nauwelijks aandacht aan de perceptie en beleving van jongens en meisjes met betrekking tot het fenomeen geweld, dit in tegenstelling tot het omvangrijke onderzoek naar de prevalentie en verklaring van dader- en slachtofferschap van geweld bij jongeren. Om hieraan tegemoet te komen ontwikkelden Funk, Elliot, Urman, Flores & Mock (1999) de *attitudes towards violence scale* voor adolescenten. Hun bevindingen laten zien dat geweld over het algemeen niet geaccepteerd wordt door jongeren, met uitzondering van stellingen die verwijzen naar geweld als een vorm van zelfverdediging. Verder blijkt dat jongens een positievere houding hebben ten opzichte van geweld dan meisjes. Schinkel (2004, 2010; De Jong & Schinkel 2005) ging een stap verder en construeerde een schaal om de intrinsieke waardering van fysiek geweld – door hem 'autotelisch geweld' genoemd – bij jongeren te achterhalen. Hieruit blijkt dat jongens meer dan meisjes instemmen met items die verwijzen naar esthetische en genotgerichte aspecten van fysiek geweld (zoals: geweld is 'mooi' en 'leuk') (zie ook Verdonck & Pleysier, 2013).

In tegenstelling tot bovenstaande kwantitatieve studies worden in enkele kwalitatieve studies – en meer specifiek belevingsonderzoek – jongeren zelf uitgebreid aan het woord gelaten over het thema geweld en de beleving ervan. Hieruit blijkt dat geweld door jongens in hoofdzaak geassocieerd wordt met en beperkt wordt tot fysieke vormen van geweld (o.a. Quinn, Bell-Ellison, Loomis & Tucci, 2007). Vervolgens wordt fysiek geweld onder jongeren vaak gebanaliseerd door jongeren en niet altijd als criminaliteit beschouwd. Zo wordt fysiek geweld wel eens gezien als iets dat hoort bij 'volwassen worden', en wordt het door jongeren ook vaak gebruikt in en geïnterpreteerd als 'spel' (Vynckier, 2012; Honkatukia, Nyqvist & Pösö, 2007). Meisjes – in tegenstelling tot jongens – vullen het begrip 'geweld' breder in en vermelden naast fysiek geweld ook verbaal en psychisch geweld als vormen van geweld waar zij in aanraking mee komen (Batchelor et al., 2001; Burman et al., 2003). Bovendien ervaren meisjes verbaal en psychisch geweld als ernstiger dan fysiek geweld (Batchelor et al., 2001) en komen ze er, meer dan jongens, mee in aanraking. Uit verschillende studies blijkt dat meisjes vaker dan jongens 'kwetsend manipulatief gedrag' vertonen (Crick & Grotpeter, 1995; Slotboom et al., 2011). Dit verbaal en relationeel geweld, vaak binnen een vriendschapsrelatie, dat zich uit in roddelen, liegen of beledigen, wordt door meisjes als een krachtige katalysator beschouwd voor fysiek geweld (Batchelor et al., 2001). Roddels en beledigingen komen dusdanig meer tot stand tussen 'vriendinnen' dan 'vrienden', niettegenstaande de observatie dat meisjes hun vriendschap met andere meisjes vaak als 'het belangrijkste in hun leven' beschouwen (Tisdall, 2003; Batchelor et al., 2001; McKnight & Puttalaz, 2005; Haynie, 2002). Meisjes hechten veel belang aan de relaties met peers, maar de meeste conflicten ontstaan wel binnen deze intieme relaties (Burman et al., 2003). Uit onderzoek van Zimmerman, Morrel-Samuels, Wong, Tarver, Rabiah & White (2004) blijkt dat geweld door jongeren, veelal meisjes, het vaakst in verband gebracht wordt met factoren binnen de peercontext, zoals de behoefte aanvaard te worden door leeftijdsgenoten (zie ook Quinn et al., 2007). Er is in dat opzicht een grotere kans op conflicten bij meisjes net omdat zij, meer dan jongens, een sterke druk ervaren op het aangaan en onderhouden van relaties met hun peers (Zimmerman et al., 2004; McKnight & Putallaz, 2005). Omdat meisjes hun vriendinnen doorgaans als belangrijker beschouwen kan bovendien de invloed van een hechte vriendschap met delinquente peers groter zijn op meisjes dan op jongens (Slotboom et al., 2011).

3. Gender en geweld

De term 'geweld' heeft in het alledaagse woordgebruik diverse betekenissen, en ook in wetenschappelijke disciplines komen uiteenlopende beschrijvingen en definities terug. Hoewel iedereen dit concept intuïtief wel begrijpt, wordt het op verschillende manieren geïnterpreteerd en ingevuld, gaande van zeer eng tot zeer breed. Geweld is in dat opzicht "a slippery term which covers a huge and frequently changing range of heterogeneous physical and emotional behaviors, situations and victim-offender relationships"

(Levi & Maguire 2002: 796). Het is een per definitie multidimensionaal, sociaal geconstrueerd en ambivalent concept. Geweld kan fysiek of psychisch zijn, individueel of collectief, interpersoonlijk of institutioneel, symbolisch of structureel… (de Haan, 2008; Achterhuis, 2008). In deze bijdrage gaan we dieper in op hoe jongens en meisjes zelf verschillende benamingen en specificaties hanteren van wat geweld is (en wat geen geweld is). Geweld wordt met andere woorden niet op voorhand strikt afgebakend, omdat het gaat om subjectieve, persoonlijke invullingen van geweld door jongeren.

Eerdere genderstudies over criminaliteit en geweld focussen vaak exclusief op mannelijkheid (o.a. Messerschmidt, 2000; Connell, 1995). "Most of the time when we read about, hear about and talk about 'crime' and 'criminals', we are actually reading, hearing and talking about men and men's behaviour" (Wykes & Welsh, 2009: 1). De laatste decennia wordt, zoals gezegd, ook de relatie tussen meisjes en geweld een fenomeen dat meer en meer wordt onderzocht in criminologisch onderzoek.[48] Om geweld, zowel bij jongens als bij meisjes, te verklaren dient, aldus Kimmel & Mahler (2003), de focus niet op de vorm van geweld maar wel op de inhoud van geweld en genderidentiteit te liggen. Een voorbeeld is de gestructureerde-actietheorie (Messerschmidt, 2004) waar criminaliteit en geweld als een sociale actie of handeling worden gezien waarin de (symbolische) betekenis van sociale en culturele verhoudingen en structuren waaronder gender ge(re)produceerd worden. Geweld wordt hier uiteindelijk niet gezien als een louter mannelijke eigenschap maar als een handeling waarin mannen en vrouwen 'gender doen' of sociale identiteit uiten.

Deze benadering ligt in lijn met de *doing gender*-these van West & Zimmerman (1987) die in het volgende hoofdstuk toegepast wordt om de band tussen gender en onveiligheidsgevoelens bij jongeren na te gaan. Hieruit blijkt dat meisjes een grotere angst voor criminaliteit vertonen dan jongens. Angst voor criminaliteit of *fear of crime* is bij meisjes en vrouwen, net zoals geweld tegen meisjes en vrouwen, cultureel ingebed en maatschappelijk bepaald. Deze concepten zijn met andere woorden steeds cultureel bepaald en *gendered*, en hebben vervolgens voor vrouwen en mannen een fundamenteel verschillende connotatie (Cops & Pleysier, 2011). Meisjes worden, meer dan jongens, gesocialiseerd in die angst, mede doordat zij in het gezin en binnen de maatschappij erop gewezen worden steeds aandachtig en voorzichtig te zijn in het publieke domein. Angst voor criminaliteit is daarom een cultureel en door gender bepaalde emotie waarbij 'vrouwelijk gerichte handelingspatronen' leiden tot meer angst voor criminaliteit (Cops & Pleysier, 2011). In die zin moeten we de begrippen 'mannelijkheid' en 'vrouwelijkheid' beschouwen als "repertoires die in uiteenlopende situaties en omstandigheden steeds weer opnieuw worden opgeroepen om aan de sociale verwachtingen te voldoen die aan deze genderidentiteiten zijn verbonden" (Davis & de Haan, 2010: 78; zie ook Gadd, 2000; Jefferson, 1997). Genderidentiteiten worden voortdurend

48. In dit verband verwijzen we naar een interessante discussie in *Theoretical Criminology* tussen Miller en Messerschmidt over hoe geweld door meisjes verklaard dient te worden vanuit een genderperspectief (zie Miller, 2002a, 2002b; Messerschmidt, 2002).

ge(re)construeerd en tot uitdrukking gebracht door mannen en vrouwen binnen het gezin, het werk en de vrije tijd (Messerschmidt, 2002; 2004), zoals de socialisatie van angst bij meisjes en vrouwen. Dit betekent dat genderverschillen, in tegenstelling tot geslachtsverschillen, zich manifesteren in de handelingen van individuen. "We may be born male(s) or female(s) but we become violent and aggressive men and women in a cultural context" (White 2009: 12; Kimmel & Messner 1998: xvi).

Davis & de Haan (2010) stellen dat geweld verklaard moet worden door mannelijkheid, dat wil zeggen dat betekenissen in een bepaalde context aan het 'man zijn' worden toegeschreven. Ook al blijkt dat geweld in verreweg de meeste gevallen door mannen wordt gepleegd, het is uiteraard lang niet zo dat alle mannen zich te buiten gaan aan geweld. Meer nog, slechts weinig jongens en mannen zijn gewelddadig: "Violence is just one of many ways of 'doing gender' in a culturally specific way" (DeKeseredy & Schwartz, 2005: 356). Verbale en fysieke provocaties, onder andere tegen dierbare personen, vormen voor jongens vaak een aanleiding tot een gewelddadige confrontatie (Honkatukia, Nyqvist & Pösö, 2007; Davis & de Haan, 2010; de Haan, 2011). Jongens percipiëren deze bedreiging (on)bewust als een aanval op hun mannelijke genderidentiteit en zien zich vanuit die identiteit genoodzaakt om op deze aanval met geweld te reageren om zo hun mannelijkheid te vrijwaren (Davis & de Haan, 2010; de Haan, 2011). In het onderzoek van Honkatukia et al. (2007) werden genderverschillen ook door jongeren zelf als oorzaak gegeven voor het al dan niet plegen van geweld. Het thema 'mannelijkheid en geweld' kwam ter sprake in zowel meisjes- als jongensgroepen; 'kwetsbare vrouwelijkheid' daarentegen kwam enkel ter sprake in focusgroepen met meisjes. Volgens de auteurs ligt de verklaring in het feit dat jongens niet snel geneigd zijn om hun kwetsbaarheid te tonen of uit te spreken. Dit is allicht bij uitstek het geval in de context van een onderzoek. Sociaal wenselijke antwoorden leunen hier met andere woorden bijzonder dicht aan bij de besproken culturele en maatschappelijk bepaalde genderidentiteiten.

Uit het bovenstaande overzicht kunnen we concluderen dat er diverse vormen van mannelijkheid en vrouwelijkheid zijn. Deze diversiteit biedt de mogelijkheid om een onderscheid te maken tussen verschillende manieren voor jongeren om hun mannelijkheid en vrouwelijkheid uit te oefenen (Messerschmidt, 2004), iets wat centraal staat in het onderzoeksopzet van dit hoofdstuk.

4. Onderzoeksopzet

Uit het bovenstaande literatuuroverzicht blijkt dat er reeds onderzoek gevoerd is naar de beleving van geweld door jongeren, maar geweld op en door jongeren vanuit het perspectief van de jongeren zelf blijft een weinig onderzocht fenomeen (Zimmerman et al., 2004; Barter & Renold, 2002; Daiute & Fine, 2003), zeker in relatie tot genderspecifieke aspecten. Onze interesse richt zich in dit hoofdstuk op de vraag hoe jongens

en meisjes geweld definiëren, wat hun houding tegenover geweld en geweldssituaties is, en in welke situaties zij bereid zijn fysiek geweld te gebruiken. Het perspectief van de jongeren wordt met name mee in het debat getrokken en aan het genderaspect wordt een centrale plaats verleend. Drie onderzoeksvragen staan centraal: (1) Wat is de houding van jongeren ten aanzien van geweld en gewelddadige situaties? (2) In welke situaties en onder welke omstandigheden zijn jongeren bereid om fysiek geweld te plegen? (3) Welke genderspecifieke repertoires construeren jongeren met betrekking tot de bovenstaande vragen?

4.1 Focusgroepen

Deze onderzoeksvragen werden beantwoord met behulp van een secundaire analyse door dezelfde onderzoekers van het kwalitatief materiaal dat in het kader van het onderzoeksproject 'Jongeren en geweld. Dader- en slachtofferschap gemeten en beleefd' (Verdonck et al., 2011) in opdracht van het Vlaams Vredesinstituut werd verzameld. De dataverzameling gebeurde door middel van focusgroepen waarbij gewerkt werd met actieve werkvormen zoals vignetten en afbeeldingen. Focusgroepen stellen de jongeren in staat om hun opvattingen te ontwikkelen en te delen in een eerder 'natuurlijke' sociale context. Bovendien garandeert het werken met actieve werkvormen een maximale participatie en maakt het een gevoelig onderwerp zoals geweld toegankelijk (Punch, 2002).

Elke onderzoeksmethode heeft haar beperkingen, dus ook het werken met focusgroepen. Ten eerste dienen de respondenten in dit onderzoek zich in te leven in een situatie en te bedenken wat ze in een dergelijke situatie zouden doen, voelen enzovoort. Er werd dus niet enkel gevraagd naar werkelijk gedrag, maar ook naar intenties en geanticipeerde gevoelens. We gaan er evenwel van uit dat deze intenties indicaties zijn voor het werkelijke gedrag en de werkelijke gevoelens van mensen, en hoe zij deze situatie percipiëren (Fishbein & Ajzen, 1975). Bovendien was het in dit onderzoek niet de bedoeling om het gedrag of gevoel in specifieke situaties te meten, maar eerder om het proces van algemene betekenisgeving van jongeren over geweld in beeld te brengen (Barter & Renold, 2002). Een tweede beperking is dat de validiteit en betrouwbaarheid niet volstrekt gegarandeerd kunnen worden. Het gevoelige thema kan de jongeren weerhouden om ervaringen met geweldsincidenten te vertellen. Het was bijvoorbeeld opvallend dat jongens, in tegenstelling tot meisjes, niet snel geneigd waren hun kwetsbaarheid te tonen of uit te spreken. Jongens waren dus eerder geneigd sociaal wenselijk te antwoorden op gevoelige thema's dan meisjes. Wat betreft de validiteit zijn er ook een aantal beperkingen verbonden aan secundaire analyses van kwalitatief materiaal (Wester, 2011). De data werden oorspronkelijk verzameld met als doel de algemene beleving van geweld door jongeren na te gaan. Om deze reden werden andere interessante onderwerpen vanuit een genderperspectief, zoals pesten op school, datinggeweld enzovoort niet bevraagd en is er niet doorgevraagd op concepten die van belang kunnen zijn voor deze analyse. Dit heeft als gevolg dat de analyse voor deze bijdrage een

eerder exploratief karakter heeft waarbij niet alle inhoudelijk relevante aspecten systematisch getoetst kunnen worden. Een derde beperking betrof de grootte van de focusgroepen. Twee focusgroepen werden gehouden met elf jongeren, terwijl een focusgroep met jongeren idealiter uit vijf tot acht personen bestaat (Greenbaum, 2000). Ten vierde hadden de onderzoekers, met name in die grotere groepen, een onvolledig zicht op de groepsdynamiek, waardoor het risico bestaat dat populaire en meer mondige jongeren vaker het woord nemen en anderen zich eerder op de achtergrond houden. Dit leidt tot een volgende potentiële bedreiging. Een basiskenmerk van focusgroepen is dat de deelnemers idealiter geen eerdere interacties mogen hebben (Krueger, 1994). Dit is echter onmogelijk te bereiken met bestaande groepen die al een bepaalde groepsdynamiek hebben ontwikkeld. Aan de andere kant zorgt het werken met bestaande groepen er wel voor dat respondenten zich in een vertrouwde omgeving bevinden. De focusgroepen werden daarom zo veel mogelijk 'op locatie' afgenomen, bijvoorbeeld in een klaslokaal, jeugdbeweging of op café. De jongeren zijn vertrouwd met die locaties en voelen zich hierdoor vrijer om te spreken (Krueger, 1994). Een laatste beperking heeft betrekking op de vrijwillige deelname van de jongeren aan het onderzoek. De vrijwillige deelname van jongeren in focusgroepen die georganiseerd en afgenomen zijn in scholen (cf. infra) kan in twijfel worden getrokken (Hood, Kelley & Mayall, 1996). In een institutionele setting kan er impliciet of expliciet een zekere vorm van druk gelden op de jongeren om aan het onderzoek deel te nemen. We hebben dit trachten te minimaliseren door bij gatekeepers op school, zoals de directie, het absolute belang van vrijwillige deelname van jongeren centraal te stellen.

4.2 Steekproef

In onze studie werden zeven focusgroepen met meisjes en zeven focusgroepen met jongens gevoerd, met een gemiddeld aantal van acht jongeren. Er is niet specifiek gezocht naar jongeren met een manifeste geweldservaring. Het was uitdrukkelijk de bedoeling om met 'doorsnee' jongeren te spreken over het thema geweld en zo een ruime waaier aan betekenissen en ervaringen met betrekking tot dit thema in beeld te brengen. Daartoe werd geopteerd voor een divers samengestelde onderzoeksgroep. De volgende kenmerken hebben we bij de selectie behouden: geslacht (jongens en meisjes), leeftijd (12-15 jaar, 16-18 jaar, 19-25 jaar), onderwijsvorm (aso/tso en (d)bso), beroepsstatus (student en niet-student) en behaald diploma (geen/secundair onderwijs en hoger onderwijs).[49] In 14 focusgroepen hebben in totaal 106 Vlaamse jongeren deelgenomen, waarvan 50 jongens en 56 meisjes.

49. Een uitgebreide beschrijving van het selectieproces is terug te vinden in het onderzoeksrapport (Verdonck et al., 2011).

4.3 **Dataverzameling**

Omdat de dataverzameling staat of valt met de aanwezigheid van een voldoende grote groep en omdat last minute afzeggingen veel tijd kosten, werd er gewerkt met bestaande groepen, zoals klasgroepen, jeugdbewegingen en (oud-)leidersgroepen. De focusgroepen werden uitgevoerd in 2010 (april-juli) en de duur van de focusgroepen varieerde van anderhalf uur tot twee uur. Bij elke focusgroep waren twee onderzoekers aanwezig die fungeerden als moderator (vrouw) en notulist (vrouw of man). Aan het begin van elke focusgroep werd de nadruk gelegd op de vrijwillige deelname van de jongeren en op het vertrouwelijke en anonieme karakter van het gesprek. De gesprekken werden gevoerd aan de hand van een gesprekschema. Het onderzoeksmateriaal bestond uit twee onderdelen: (1) een reeks geschreven vignetten en (2) het aanbod van fotomateriaal (zie bijlage). Er werden vier vignetten opgesteld die kort een verhaal weergeven waarin jongeren een vorm van geweld zouden kunnen herkennen. De verhalen of vignetten bevatten inhouden die relateerden aan siblinggeweld (vignet 1), steaming[50] (vignet 2), ongewenst seksueel gedrag (vignet 3) en vandalisme (vignet 4). Naast het aanbod van vignetten werd er ook gebruikgemaakt van visuele stimuli. Vier foto's werden gebruikt waarbij de volgende geweldsituaties aan bod kwamen: fysiek geweld tegen een kind (foto 1), gevecht tussen twee mannen (foto 2), happy slapping[51] (foto 3) en handtasdiefstal van een oude vrouw (foto 4). Naar aanleiding van elke situatie werd een reeks vragen gesteld aan de jongeren, en de reactie van de deelnemers werd verder verkend door hen de ruimte te geven om de specifieke context en gedragingen te herdefiniëren op basis van hun eigen ervaringen en die van anderen binnen de groep.

4.4 **Data-analyse**

Alle gesprekken werden eerst getranscribeerd en vervolgens verder geanalyseerd door de onderzoeker-moderator op basis van de onderzoeksvragen (Strauss & Krueger, 1998). Tijdens de eerste fase van het analyseren, het open coderen, werden alle gegevens in fragmenten ingedeeld. De relevante fragmenten werden gelabeld en onderling vergeleken. In de tweede fase, het axiaal coderen, werden de codes gegroepeerd in categorieën en in de derde fase, het selectief coderen, lag de nadruk op integratie en de identificatie van verbanden.

50. Steaming is een gebeurtenis waarbij een persoon, meestal door meerdere (jonge) personen, met geweld bedreigd wordt totdat hij of zij geld of een goed (zoals een smartphone) afgeeft.

51. De term 'happy slapping' verwijst naar een verschijnsel waarbij een willekeurige persoon door een groepje – meestal jongeren – in elkaar wordt geslagen, hetgeen (meestal) op een mobiele telefoon wordt vastgelegd en nadien veelal op internet wordt geplaatst.

5. Geweld en genderspecifieke gedragsrepertoires

In de volgende paragrafen worden de bevindingen gepresenteerd. Er werd gekeken hoe jongeren praten over verschillen tussen jongens en meisjes met betrekking tot geweld en daarbij al dan niet door gender bepaalde patronen expliciteren. Bij het lezen van de resultaten dient een onderscheid gemaakt te worden tussen enerzijds effectief gedrag, waarbij jongeren vertellen hoe zij reageerden op een feitelijk gebeurde situatie, en anderzijds veronderstelde of geanticipeerde reacties, waarbij jongeren weergeven hoe zij hierop zouden reageren als deze situatie zich in de toekomst zou voordoen.

Uit de gesprekken blijkt dat zowel jongens als meisjes werden geconfronteerd met geweld als slachtoffer, dader of getuige. Alle respondenten konden relatief makkelijk een geweldsincident oproepen, voornamelijk waar zij getuige van waren. Sommige jongeren, voornamelijk jongens, getuigden over eigen criminele feiten, die varieerden van kattenkwaad, bijvoorbeeld het omvergooien van vuilnisbakken tot ernstige slagen en verwondingen. In lijn met de bevindingen van Batchelor, Burman & Brown (2001) zijn jongeren in ons onderzoek van mening dat jongens meer als dader in aanraking komen met (potentiële) geweldsituaties en dat meisjes veel meer de rol van slachtoffer en getuige vervullen. Dit traditionele patroon wordt echter niet door alle jongeren gedeeld. Meer bepaald maken jongens expliciet dat het niet noodzakelijk is dat meisjes en vrouwen minder sterk zijn, en dat zij evengoed als dader van geweld kunnen fungeren en jongens als slachtoffer. Vanuit dit perspectief stelt Messerschmidt (2004) dat het lichaam geen passief en neutraal ding is, maar dat *body performance* een belangrijke maatstaf is voor (gewelddadige) gedragingen door jongens en meisjes. Wel zijn jongeren uit onze studie, net zoals in het onderzoek van Honkatukia et al., van mening dat meisjes vaker dan jongens slachtoffer worden van seksueel geweld. Naar aanleiding van vignet 3 (ongewenst seksueel gedrag) worden mannen bij dergelijke geweldmisdrijven door de meeste jongeren geassocieerd met de dader.

Naar aanleiding van dit onderscheid in de rol van jongens en meisjes in geweldsituaties kunnen we vaststellen dat jongens en meisjes eigen genderspecifieke gedrags- of handelingsrepertoires stellen bij een confrontatie met potentieel geweld of gevaar. De meeste jongens affirmeren of versterken hun mannelijkheid door op hun beurt te reageren met fysiek geweld. Meisjes daarentegen worden als kwetsbaarder gezien, enerzijds vanuit hun rol als slachtoffer, anderzijds door de fysieke en sociale kwetsbaarheid die hen (maatschappelijk) kenmerkt. Dit betekent, in lijn met eerder onderzoek (Messerschmidt 2004; Davis & de Haan, 2010), dat mannelijkheid en vrouwelijkheid repertoires zijn die zowel door jongens en meisjes worden toegepast, en dit in verschillende situaties. In wat volgt worden deze genderspecifieke handelingsrepertoires verder uitgediept en verklaard.

5.1 Geweld als een reactie op provocatie

Jongeren gaven in het algemeen twee redenen om fysiek geweld te plegen: provocatie van dierbaren en provocatie ten aanzien van het eigen individu. Het ondergaan van dergelijke provocaties en beledigingen is voornamelijk voor jongens een belangrijke aanleiding om fysiek geweld te plegen. Jongens geven aan in staat te zijn fysiek geweld te gebruiken om zichzelf te verdedigen. Uit eerder onderzoek (o.a. Funk et al., 1999) blijkt ook dat zelfverdediging wordt gebruikt om geweld te rechtvaardigen. Aansluitend melden voornamelijk oudere jongeren verschillende situaties waarin zij vroeger geweld hadden gepleegd, maar benadrukken dat dit in hun 'jonge tijd' was en dat zij daar nu uitgegroeid zijn. Geweld behoort volgens de respondenten tot bepaalde ontwikkelingsfasen: als kind is het normaal, later niet meer. Als reactie op vignet 1 (siblinggeweld) reageerden de volgende jongens als volgt:

> R1: Er staat ook geen leeftijd bij, hè. Als An 18 jaar is en Jo is 16, dan is An wel een beetje verkeerd.
> I: Omdat ze ouder is?
> R1: Ja, dat denk ik toch.
> I: Kinderen mogen dat doen?
> R2: Nee, mogen niet, maar dat gebeurt toch. Ze zijn nog klein en die weten niet beter. Zij verdedigen zich gewoon.
> (jongens, + 18 jaar)

Zowel jongens als meisjes percipiëren een zekere mate van siblinggeweld als 'normaal'. Veel jongeren rapporteerden situaties waarbij sprake was van een vorm van rivaliteit of zelfs geweld tegen hun broer(s) of zus(sen). In lijn met wat Honkatukia et al., (2007) 'kinderlijke mannelijkheid' noemen, kunnen we stellen dat ook meisjes bekvechten en dat er in dat opzicht ook sprake kan zijn van 'kinderlijke vrouwelijkheid'. Uit onderzoek (o.a. Gelles, 1997) blijkt dat dergelijk gedrag tussen siblings hoort bij het opgroeien en op die manier als een normaal verschijnsel beschouwd kan worden.

> Broers en zussen, of broer en broer discussiëren veel. Er zal altijd wel wat geduwd worden of bij de haren getrokken worden. (jongen, –16 jaar)

Vervolgens zijn jongeren niet alleen in staat fysiek geweld te plegen om zichzelf te verdedigen, maar gebruiken zij ook geweld als reactie op een provocatie ten aanzien van dierbare personen (Honkatukia et al., 2007; Davis & de Haan, 2010). Verbale en fysieke provocaties aan het adres van dierbaren blijven voor de meeste jongens niet zonder gevolg. Het meest genoemde door jongens is het beledigen van hun moeder en fysieke provocatie gericht tegen vrienden. Een vijftienjarige jongen vertelde hoe hij volledig door het lint ging toen iemand zei dat zijn moeder 'een vieze kankerpatiënt' was.

> Mijn moeder was juist geopereerd omdat zij kanker had. Er was een jongen die zei dat mijn moeder een vieze kankerpatiënt was. Ik heb gevochten en een vriend van mij is mij komen helpen, want zijn grootvader was ook gestorven aan kanker. Die jongen had zijn neus gebroken en was zes tanden kwijt. (jongen, –16 jaar)

Naast verbale beledigingen beschouwen jongens fysiek geweld tegen dierbaren ook als een ernstige provocatie. Als er vrienden bedreigd worden of slachtoffer worden van fysiek geweld, zijn jongens bereid om hen bij te staan en desnoods fysiek geweld te gebruiken. Zij vinden het met andere woorden gerechtvaardigd zulke situaties 'recht te zetten' door geweld te gebruiken. Ook jongens die nooit geweld gepleegd hebben, of zelfs aangeven tegen geweld te zijn, melden dat ze wel in staat zouden zijn fysiek geweld te gebruiken om dierbare personen, zoals vrienden en familie, te beschermen.

> Ik ken een vriendin van 19 jaar en dat vriendje van haar sloeg haar ook af en toe. Nu vrijt hij met mijn nicht. Als ik er ooit achter kom dat hij een vinger uitsteekt naar mijn nicht, dan zal hij er niet goed van zijn. Ik ben tegen geweld, maar op dat moment weet die kerel niet wat er gebeurt. Dan ben ik mezelf niet meer. (jongen, +18 jaar)

In lijn met eerder onderzoek (de Haan, 2011; Davis & de Haan, 2010), vertelden enkele jongens uit ons onderzoek dat zij het in situaties waarin zij als pleger van geweld hebben opgetreden logisch, onvermijdelijk en volkomen terecht vinden om (op dat moment) een confrontatie aan te gaan. Zo voelde de jongen die zijn moeder verdedigde zich gedwongen en genoodzaakt om de persoon die zijn moeder beledigde een lesje te leren.

5.2 Geweld en de peergroup

De meeste jongens die zeggen ooit al eens geweld te hebben gepleegd, hebben dat in groep gedaan. Jongens geven aan dat het niet makkelijk is om onder de sociale druk van peers uit te komen. Zachtaardige jongens worden door anderen vaak als verliezers bestempeld, uitgejouwd en buitengesloten. Daardoor durven jongens zorgzame en kwetsbare gevoelens zoals angst, onzekerheid, eenzaamheid en aanhankelijkheid niet te laten zien. In deze omstandigheden laten jongens zich makkelijk verlokken tot stoerdoenerij: wie dreigt en wel eens een grens overschrijdt, imponeert zijn vrienden, wie gehoorzaamt en braaf naar school gaat, wordt algauw als een watje beschouwd. Uit de literatuur weten we dat het gezelschap van leeftijdsgenoten de noodzaak bij jongens om hun (hegemonische) mannelijkheid te affirmeren versterkt (Messerschmidt, 2004). Dat bleek ook uit onze bevindingen: jongens en jonge mannen zijn gesocialiseerd in een cultuur waar *boys don't cry* en waar bepaalde vormen van geweld sociaal gerechtvaardigd lijken voor mannen (Goodey, 1997). Zoals reeds ter sprake kwam, dient men hierbij rekening te houden met een mogelijk methode-effect waarbij jongens ook tijdens de focusgroepsgesprekken hun mannelijkheid willen affirmeren en zich stoerder voordoen dan ze zijn, zeker tegenover de anderen en een vrouwelijke onderzoekster.

Jongens kunnen, in de context van de focusgroep, niet altijd makkelijk inschatten hoe ze met de druk van peers zouden omgaan in een reële situatie. De verleiding of druk om, bijvoorbeeld naar aanleiding van het vignet over vandalisme, toe te geven en mee te doen onder invloed van vrienden, komt evenwel herhaaldelijk ter sprake. Op de

vraag hoe zij zouden reageren als vrienden stenen gooien naar een (onbewoond) huis (zie vignet 4) reageerden drie jongens als volgt:

R1: Meegooien.
Interviewer: Waarom?
R2: Anders sluiten ze u uit.
R1: Dat is niet waar.
R3: Sommige doen dat om stoer te doen.
Interviewer: Wat zou jij doen als je een vriend was van Jan en Elien?
R3: Ik zou meedoen. Want als je niet meedoet zouden ze zeggen…
R1: "Je bent een watje, je durft niks, je hebt geen lef".
R3: En dat is dan niet leuk. Sommigen doen gewoon mee. Ik zou… Ik weet het niet… hangt af…
(jongens, –16 jaar)

De neiging om op provocaties en verleidingen te antwoorden is voor jongens dus groot wanneer vrienden aanwezig zijn. Geweld wordt dan gebruikt als een middel om hun reputatie te vrijwaren, te vergroten of te herstellen (zie ook Honkatukia et al., 2007) en zo hun mannelijke eer te verdedigen. Daarentegen vinden jongens het wel belangrijk dat er geen sprake mag zijn van een onevenwichtige machtsrelatie tussen dader(s) en slachtoffer(s). Uit de gesprekken blijkt namelijk dat jongens een 'traditioneel waardepatroon' hanteren in hun perceptie en houding tegenover geweld. Een algemeen gekend basisprincipe is volgens jongens dat je geen geweld gebruikt tegen kwetsbare en weerloze slachtoffers, zoals kinderen, vrouwen en ouderen: zoiets doe je niet. Dat ligt in lijn met eerder genderonderzoek (White, 2009; Andersson, 2008). Naar aanleiding van foto 4 (diefstal van een handtas van een oude vrouw) reageerde een jongen als volgt:

> Ik vind die man een lafaard. […] Die doet dat bij een oma. Als ik dat zou zijn, ik zou dit doen bij iemand die toch wel sterker is dan een oma. (jongen, 16 jaar)

Bovendien kwam ook een ander basisprincipe ter sprake, namelijk dat men moet strijden met gelijke middelen. Enerzijds vinden jongens, zoals het bovenstaande citaat illustreert, het zwak dat een (jonge) man een (bejaarde) vrouw als slachtoffer neemt. Anderzijds zijn jongens van mening dat in een conflict ook letterlijk met gelijke wapens – 'vuist tegen vuist' – gestreden moet worden. Geweld met een wapen is volgens de jongeren in ons onderzoek altijd extreem omdat ook hier sprake is van een onevenwichtige machtsrelatie waarbij het slachtoffer volledig afhankelijk is van het handelen van de dader. Dergelijke situaties rechtvaardigen het voor jongens om weg te lopen of zich niet in te laten met geweld (Honkatukia et al., 2007). Bij het steamingvignet waarbij gedreigd wordt met een mes zei de volgende respondent:

> Moesten er drie jongens mij dit vragen, en er is niemand in de buurt, zou ik mijn gsm afgeven. Ik vind niet dat je voor je gsm het risico moet nemen dat ze je leven afpakken. (jongen, 16-18 jaar)

Ook als een vriend dreigt extreem geweld te gebruiken zonder een aantoonbare reden, zouden de jongens in het onderzoek ingrijpen in een poging die vriend te weerhouden

van dit gedrag. Volgens jongeren is er bij ernstige gewelddaden zoals steaming en happy slapping op het eerste gezicht geen duidelijke provocatie van het slachtoffer mee gemoeid. Dergelijke gewelddaden kunnen volgens hen niet door de beugel. Bovenstaande bevindingen sluiten aan bij het onderzoek van McAra & McVie (2005), die stellen dat delinquente peers door bepaalde feiten zoals geweldpleging tegen zwakkeren of wapengebruik in aanzien dalen en zichzelf daardoor ook 'buiten de groep' kunnen plaatsen. Enkele jongens reageerden als volgt op het vignet omtrent een steamingincident:

> Interviewer: Wat vinden jullie van deze situatie?
> R1: Zwak.
> R2: Heel zwak.
> R3: Dat is al extreem eigenlijk. Robbe heeft een mes op zak.
> R1: Dat is er volledig over, hè.
> (jongens, +18 jaar)

De druk van peers kwam minder ter sprake in de meisjesgroepen. Een bevinding is dat meisjes minder dan jongens spontaan en frequent optrekken in peergroups, maar desalniettemin veel belang hechten aan de vriendengroep. Meisjes hebben kleinere vriendengroepen en ontmoeten elkaar vaker thuis en minder op straat of in de publieke ruimte. Het zou dus kunnen zijn dat bepaalde mechanismen, zoals het plegen van geweld onder druk van peers, minder actief aanwezig zijn bij meisjesgroepen dan bij jongensgroepen (Matsueda & Anderson, 1998). De bevindingen van Zimmerman et al. (2004), Mcknight & Putallaz (2005) en Slotboom et al. (2011), die stellen dat meisjes een grotere kans op conflicten hebben omdat zij een sterkere druk ervaren op het aangaan en onderhouden van relaties, zijn in dit onderzoek niet teruggevonden. In lijn met Batchelor et al. (2001) percipiëren meisjes het verbaal geweld binnen een vriendschapsrelatie wel als een belangrijke aanleiding voor de ontwikkeling van fysiek geweld. Meisjes hechten veel belang aan vriendschapsrelaties, maar roddelen, uitsluiten en liegen is ook vaak eigen aan deze relaties. Meisjes uit ons onderzoek ervaren ernstig verbaal geweld zoals pesten wel als zeer ernstig. Volgens meisjes worden dergelijke vormen van geweld erg onderschat.

> Maar ik vind ook dat je met woorden veel verder komt dan met vechten. Stel dat ik Jill een goeie mep op haar gezicht geef. Na een week is dat genezen. Dan weet ze ook wat ik bedoel. Maar als ik zeg tegen Jill: "Je bent een bitch", dan gaat zij zich dat aantrekken. Je kunt harder kwetsen met woorden en dat blijft langer hangen. Je ziet constant in de spiegel: een blauw oog zie je maar een week, maar dat gevoel van "ik ben een bitch" blijft langer. (meisje, +16 jaar)

> Aja. En pesten bijvoorbeeld. Meisjes pesten elkaar niet door elkaar te slaan, maar dat brengt ook schade bij hen toe. Ik vind dat dit veel te weinig in de aandacht komt. (meisje, +18 jaar)

Voor sommige meisjes kan verbaal geweld ook een aanleiding zijn om tot fysiek geweld over te gaan. Een meisje vertelde uit eigen ervaring hoe volgehouden verbaal geweld sluimerend kon overgaan in fysiek geweld:

> G1: Zij had van alles gezegd tegen ons, maar tegen mij veel meer. Dat was dan een heel goede vriendin geworden. Maar na een tijd kwam het uit dat het allemaal leugens waren.

G2: En Natasha is erop gevlogen.
G1: Toen was het begonnen. Ze zei: "Natasha is het geweest." Maar nadien kwam het uit dat het ook anderen waren. […] Mijn geduld had ik verloren. Ik zei: "Kom!" Zij duwde en ik pakte haar haren …
Interviewer: Waarom heb jij het juist gedaan?
G1: Mijn geduld was op. Ik was het zo beu.
(meisjes, 16-18 jaar)

5.3 Geweld voor de kick

Een volgend mogelijk repertoire dat aangewend kan worden, is het gebruik van geweld als een vorm van 'sport en spel'. Zo geeft een jongen aan dat het leuk is geweldfilmpjes te zien en dat hij zelf om die reden eens een gevecht gefilmd heeft. Veel jongeren geven aan dat geweld in zekere zin ook als plezierig ervaren kan worden door plegers. Zij percipiëren zulke situaties als een typische genotsituatie voor de daders. Volgens hen kan het moment van de daad voor daders gewoon leuk zijn. Zo kan het motief voor diefstal of afpersing bijvoorbeeld, naast financieel gewin, een door de dader nagestreefde adrenalinerush zijn. Volgens de respondenten zou het motief van de dader(s) van happy slapping veeleer liggen in het plezier van het geweld op zich en het uitoefenen van macht over het slachtoffer. Het filmpje dat vervolgens op internet gezet wordt, geeft de plegers opnieuw een kick; winnen is immers vooral leuk als anderen ook weten dat je hebt gewonnen. Jongeren geven aan dat sommige personen, en dan vooral jongens, het geweld bewust opzoeken. Volgens deze respondenten zoeken groepjes jongens in uitgaansgelegenheden de confrontatie op omdat ze willen vechten. Een respondent vertelde hoe hij binnen een groep zelf het geweld opzocht bij een andere rivaliserende groep uit de buurt:

> Als er in de club […] een feestje was, gingen wij naar daar om te vechten. En toen was dat effectief dreigen met een baseball, messen, boksbeugels, kettingen enzovoort. (jongen, + 18 jaar)

Hieruit kunnen we concluderen dat jongeren soms geweld uitlokken en plegen omwille van de intrinsieke waarde van het geweld. Uit de gesprekken blijkt dat lichte vormen van geweld (tegen goederen), met name vandalisme, door veel jongeren als plezierig worden ervaren. Dit kan gaan van het stuk maken van lampen tot het breken van vensters in een leegstaand gebouw. De volgende citaten illustreren dit.

> Als je TL-lampen op de grond gooit, geeft dat een gigantische knal. Op de (jeugdbeweging) deden we dat wel eens. Dat is puur amusementsfactor op dat moment. Je denkt daar niet bij na dat dit vandalisme is. (jongen, + 18 jaar)

> […] Dat was een groot appartementsgebouw. Mijn broer is ook daarop beginnen te gooien. Al wat ik deed, was vragen: "Mag dat?" "Ja", zei hij. "Oké, enjoy." (gelach) […] Daar woonde ook niemand. Ja, misschien een dakloze of zo. (meisje, + 18 jaar)

Opmerkelijk is dat niet enkel jongens, maar ook meisjes (zie vorig citaat) zich inlaten met geweld voor de kick of vandalisme voor de fun. Hieruit blijkt dat zowel jongens

als meisjes bepaalde vormen van geweld plegen om de intrinsieke aantrekking die uitgaat van het geweld zelf (Schinkel, 2010, 2004; De Jong & Schinkel, 2005; Verdonck & Pleysier, 2013).

5.4 Kwetsbaarheid van meisjes bij potentieel gevaar

Een element dat vaak ter sprake kwam in de focusgroepen met meisjes is het gevoel van onveiligheid. Sommige meisjes in ons onderzoek stemmen hun gedrag af op bepaalde gevoelens van onveiligheid, terwijl deze 'angst' voor anderen geen invloed heeft op hun dagelijks leven. Zij gaan ervan uit dat ze de kans op slachtofferschap van geweld kunnen minimaliseren of voorkomen door mijdingsgedrag, door bepaalde buurten of straten te ontlopen.

> Als je weet dat er geen geweld gebeurt, dan kan je daar nog alleen lopen. Maar in Brussel bijvoorbeeld kan je best in een groep gaan. (meisje, -16 jaar)

Daarnaast vertelde een studente dat zij haar fysieke kwetsbaarheid probeerde te verbergen of te verminderen door zich te 'gedragen als een man'.

> Als ik alleen in een lege straat moet fietsen, dan fiets ik zoals een man. (gelach) Ja, gewoon om jezelf zo onaantrekkelijk mogelijk te maken of zo weinig mogelijk in de positie van een slachtoffer te zetten. (meisje, +18 jaar)

Voor meisjes dragen de geruchten en de verhalen die ze van elkaar en via de media horen bij tot hun gevoel van onveiligheid.

> R1: Het komt soms ook echt dichtbij.
> R2: Als er iemand in Brussel verkracht wordt, dan denk je: Aja, dat is in een grootstad, maar als dat in (naam eigen stad) gebeurt...
> R3: Dan durf ik weer een maand niet meer naar huis rijden.
> (meisjes, +18 jaar)

De bovenstaande bevinding kan wijzen op een reële angst bij meisjes, maar het kan ook ten dele een artefact van het onderzoek zijn. Meer bepaald praten meisjes en vrouwen meer open over gevoelens en emoties, in dit geval over hun onveiligheidsgevoel, dan jongens en mannen, die dit minder makkelijk doen en zeker niet bij een vrouwelijke onderzoekster (Pleysier, 2010). Mannen en jongens geven zich op dit vlak minder gemakkelijk bloot en antwoorden op een sociaal wenselijke manier. Ook dit is echter een weerspiegeling van een cultureel – door gender – geconnoteerde en maatschappelijk gestuurde kijk op geweld en onveiligheid. Op basis van eerder onderzoek weten we dat praten over emoties, gevoelens en angsten een eerder vrouwelijke dan mannelijke trek is (Barter & Renold, 2002). Ook het spreken over geweldservaringen bij jongeren is in dit onderzoek – zoals de Haan en Davis (2010) concluderen – *gendered* (Coates, 2003). Het praten over geweld draagt met andere woorden bij tot de (re)constructie van mannelijkheid of vrouwelijkheid.

6. Besluit

Geweld verkoopt, het fascineert en schrikt af, en het voedt de publieke opinie en het politieke debat. Er is geen gebrek aan literatuur en onderzoek over dit hot topic. Zo kent het etiologisch onderzoek naar geweld bij jongeren ondertussen een lange traditie, waarbij ook onderzoek wordt gedaan naar genderspecifiek geweld. Uit genderstudies is geweten dat fysiek geweld een met name mannelijke aangelegenheid is. Een minder onderzocht aspect is de betekenis die jongeren zelf geven aan geweld in het algemeen, en geweld en gender in het bijzonder. In dit onderzoek werd een centrale plaats verleend aan de beleving van jongeren van geweld en de daarmee verbonden genderbepaalde invulling van die beleving.

Uit onze bevindingen blijkt dat fysiek geweld een handeling is die veel jongeren afkeuren, maar anderzijds in bepaalde situaties ook aanvaardbaar vinden. Jongeren lijken ook zelf de klassieke stereotypen – de *usual suspects* en *ideal victims* zeg maar – te reproduceren: meisjes worden door jongeren vaker in de slachtofferrol gezien, jongens worden voornamelijk met daders geassocieerd. Daar waar meisjes zich minder inlaten met fysiek geweld, zijn jongens vaker bereid fysiek geweld te gebruiken als zijzelf of dierbare personen verbaal of fysiek geprovoceerd worden. Jongens en meisjes wenden verschillende handelingsrepertoires aan bij mogelijke confrontaties met geweld en potentiële gevaarsituaties. Zij ontwikkelen met name eigen genderrollen. Zo blijkt uit de literatuur, en ook uit onze bevindingen, dat meisjes zich vaker inlaten met verbaal geweld dan jongens en dergelijke vormen van geweld ook als meer ernstig beschouwen. Ook kwam het thema onveiligheid meer ter sprake in de focusgroepen met meisjes, wat erop kan wijzen dat zij er bijvoorbeeld door hun ouders en andere socialiserende instanties zoals de school aan herinnerd worden steeds voorzichtig en aandachtig te zijn, buitenshuis en in publieke ruimten, omdat er steeds gevaar is voor (seksueel) geweld. Meisjes uit ons onderzoek stellen dat ze in diverse situaties en bij het idee aan zeer uiteenlopende potentiële bedreigingen of gevaar meer angst ervaren voor (elke vorm van) criminaliteit dan jongens. Meisjes socialiseren en interioriseren vervolgens deze patronen en reageren via bepaalde handelingsrepertoires preventief op potentiële gevaarsituaties of hanteren copingmechanismen bij gevoelens van onveiligheid. Zoals eerder vermeld kan dit het gevolg zijn van sociaal wenselijk antwoordgedrag tijdens de focusgroepen en het feit dat meisjes, meer dan jongens, open praten over gevoelens.

Jongens willen zich in tegenstelling tot meisjes stoerder voordoen en zijn bereid om eventueel geweld te plegen om hun mannelijkheid te herstellen (de Haan & Davis, 2010). Met betrekking tot ons onderzoek kunnen we concluderen dat jongens die geconfronteerd worden met geweld in grote lijnen drie repertoires aanwenden. In de eerste plaats zijn zij bereid fysiek geweld te gebruiken bij een verbale of fysieke provocatie gericht tegen zichzelf of dierbaren. Vooral provocaties tegen dierbare en fysiek zwakkere personen blijven voor jongens vaak niet zonder gevolg. Jongens voelen een innerlijke drang om onder omstandigheden op een bepaalde manier te reageren (de Haan, 2011). Een tweede repertoire betreft het gebruiken van geweld vanuit zogenaamde *peer*

pressure. Het geweld wordt met andere woorden versterkt als jongens onder vrienden zijn, wat door jongens als een faciliterende factor voor fysiek geweld wordt gezien. In de ontwikkeling van geweld speelt de druk van peers een grotere rol voor jongens die zich niet zwak willen opstellen en zich in aanwezigheid van vrienden stoer willen voordoen. Tot slot zien we dat jongens en meisjes aangetrokken worden tot bepaalde lichte vormen van geweld of vandalisme als vorm van fun en tijdverdrijf. Maar uit deze bevindingen kunnen we, net zoals Schinkel (2004; 2010; De Jong & Schinkel, 2005), concluderen dat geweld een bepaalde aantrekkingskracht heeft en dat er een soort passie voor agressie te bespeuren is bij jongeren. Volgens Schinkel wordt het intrinsieke aspect van geweld wel eens vergeten als er naar een verklaring wordt gezocht voor het gebruik van fysiek geweld. Verder onderzoek naar de meerwaarde van deze intrinsieke waardering voor geweld in de verklaring van verschillende geweldvormen is aangewezen.

In de literatuur verwezen we reeds naar Davis en de Haan (2010) die mannelijkheid en vrouwelijkheid beschouwen als repertoires die in uiteenlopende situaties herhaaldelijk door jongens en meisjes worden opgenomen om zo genderidentiteiten te affirmeren en meteen ook het sociale verwachtingspatroon te reproduceren. Ook op basis van onze bevindingen kunnen we dit concluderen, zowel voor meisjes die bepaalde genderspecifieke repertoires uitvoeren als zij geconfronteerd worden met potentieel gevaar, als voor jongens die in dreigende geweldsituaties het noodzakelijk achten zelf geweld te gebruiken.

Tot slot willen we benadrukken dat kwalitatief belevingsonderzoek een meerwaarde blijft in onderzoek naar geweld. Het lijkt ons weinig wenselijk om een dergelijk complex fenomeen te reduceren tot enkele voor de hand liggende maar relatief weinigzeggende verbanden. Verschillende overlegorganen buigen zich over de geweldproblematiek van jongeren, maar jongeren zelf worden daar zelden bij betrokken. Als gevolg daarvan worden jongeren in problemen meer en meer omschreven als 'problematische jongeren', en hun visie en standpunten worden vaak over het hoofd gezien in wetenschappelijk onderzoek en beleidsbeslissingen (Pleysier, Cops, Verdonck & Put, 2010; Zimmerman et al., 2004; Barter & Renold, 2000; Daiute & Fine, 2003). Zeker om complexe fenomenen zoals criminaliteit, geweld en onveiligheid beter te kaderen en te begrijpen, is het noodzakelijk om rechtstreeks betrokkenen aan het woord te laten en hun visie en perceptie een fundamentele positie toe te kennen. De meerwaarde van dergelijke kwalitatieve benaderingen met de focus op de beleving van de betrokkenen wordt vanuit methodologische inzichten al langer benadrukt en mag in dat opzicht, meer dan dit in het verleden het geval was, een centrale plaats krijgen en opeisen in toekomstig onderzoek.

Bibliografie

Achterhuis, H. (2008). *Met alle geweld*. Amersfoort: Wilco.

Andersson, K. (2008). Constructing young masculinity: a case study of heroic discourse on violence. *Discourse Society, 19*(2), 139-161.

Barter, C., & Renold, E. (2002). Dilemmas of control. Methodological implications and reflections of foregrounding children's perspectives on violence. In R.M. Lee & E.A. Stanko (Eds.), *Researching violence. Essays on methodology and measurement* (pp. 88-106). London: Routledge.

Batchelor, S., Burman, M., & Brown, J. (2001). Discussing violence: let's hear it from the girls. *Probation Journal, 48*(2), 125-134.

Belknap, J., & Holsinger, K. (2006). The gendered nature of risk factors for delinquency. *Feminist Criminology, 1*(1), 48-71.

Burman, M., Batchelor, S., & Brown, J. (2001). Researching girls and violence. Facing the dilemmas of fieldwork. *British Journal of Criminology, 41*, 443-459.

Burman, M., Brown, J., & Batchelor, S. (2003). Girls and the meanings of violence. In E.A. Stanko (Ed.), *The meanings of violence* (pp. 71-89). London: Routledge.

Coates, J. (2003). *Men talk. Stories in the making of masculinities*. Oxford: Blackwell.

Connell, R. (1995). *Masculinities*. London: Polity Press.

Cops, D. (2014). Criminaliteit en onveiligheidsgevoelens doorheen de tijd. Een analyse op basis van 10 jaar JOP-monitor. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers & B. Spruyt (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters 3: Bevindingen uit de JOP-monitor 3 en de JOP-schoolmonitor 3* (pp. 68-90). Leuven: Acco.

Cops, D., & Pleysier, S. (2011). 'Doing gender' in fear of crime. The impact of gender identity on reported levels of fear of crime in adolescents and young adults. *British Journal of Criminology, 51*(1), 58-74.

Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.

Daiute, C., & Fine, M. (2003). Youth perspectives on violence and injustice. *Journal of Social Issues, 59*(1), 1-14.

Davis, K., & de Haan, W.J.M. (2010), Vechtverhalen. Geweld in de (re)constructie van mannelijkheid. In M. Althoff & J. Nijboer (Eds.), *Zoeklicht op geweld. Sociale conflicten in het publieke domein* (pp. 77-94). Den Haag: Boom Juridische uitgevers.

de Haan, W. (2008). Violence as an essentially contested concept. In S. Body-Gendrot & P. Spierenburg (Eds.), *Violence in Europe: historical and contemporary perspectives* (pp. 27-40). New York: Springer.

de Haan, W. (2011). Making sense of 'senseless violence'. In S. Karstedt, I. Loader & H. Strang (Eds.), *Emotions, crime and justice* (pp. 37-54). Oxford: Hart Publishing.

De Jong, M.J., & Schinkel, W. (2005). De verleiding van geweld. *Sociologie, 1*(3), 229-258.

DeKeseredy, W.S., & Schwartz, M.D. (2005). Masculinities and interpersonal violence. In M. Kimmel, J. Hearn & R.W. Connell (Eds.), *Handbook of studies on men and masculinities* (pp. 353-367). London: Sage.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Funk, J.B., Elliot, R., Urman, M.L., Flores, G.T., & Mock, R.M. (1999). The attitudes toward violence scale: a measure for adolescents. *Journal of Interpersonal Violence, 14*(11), 1123-1136.

Gadd, D. (2000). Masculinities, violence and defended psychosocial subjects. *Theoretical Criminology, 4*(4), 429-449.

Gelles, R. (1997). *Intimate violence in families* (3de dr.). London: Sage.

Goodey, J. (1997). Boys don't cry. Masculinities, fear of crime and fearlessnes. *British Journal of Criminology, 37*(3), 401-418.

Greenbaum, T. (2000). *Moderating focus groups. A practical guide for group facilitation*. Thousand Oaks: Sage.

Haynie, D.L. (2002). Friendship networks and delinquency: The relative nature of peer delinquency. *Journal of Quantitative Criminology, 18*(2), 99-134.

Hennessy, E., & Heary, C. (2010). Exploring children's views through focus groups. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience* (pp. 236-252). London: Sage.

Hood, S., Kelley, P., & Mayall, B. (1996). Children as research subjects: a risky enterprise. *Children and Society, 10*(2), 117-128.

Honkatukia, P., Nyqvist, L., & Pösö, T. (2007). Violence talk and gender in youth residential care. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention, 8*, 56-76.

Jefferson, T. (1997). Masculinities and crime. In M. Maguire, R. Morgan & R. Reiner (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminology* (pp. 535-558). Oxford: Clarendon.

Levi, M., & Maguire, M. (2002). Violent crime. In M. Maguire, R. Morgan & R. Reiner (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminology* (3de dr.) (pp. 795–843). Oxford: Oxford University Press.

Kimmel, M.S., & Mahler, M. (2003). Adolescent masculinity, homophobia, and violence: Random school shootings, 1982-2001. *American Behavioral Scientist, 46*(10), 1439-1458.

Kimmel, M.S., & Messner, M.A. (1998). *Men's lives* (4de dr.). New York: Macmillan.

Krueger, R. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research (2nd ed.)*. Londen: Sage.

Matsueda, R., & Anderson, K. (1998). The dynamics of delinquent peers and delinquent behaviour. *Criminology, 36*, 269-308.

McAra, L., & McVie, S. (2005). The usual suspects? Street-life, young people and the police. *Criminal Justice, 5*(1), 5-36.

Messerschmidt, J.W. (2000). *Nine lives. Adolescent masculinities, the body, and violence.* Oxford: Westview Press.

Messerschmidt, J.W. (2002). On gang girls, gender and structured action theory: A reply to Miller. *Theoretical Criminology, 6*(4), 461-475.

Messerschmidt, J.W. (2004). *Flesh and Blood: Adolescent Gender Diversity and Violence*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

McKnight, K., & Putallaz, M. (2005). Commentary: A relationship focus on girls' aggressiveness and conduct disorder. In D.J. Pepler, C. Madsen, C. Webster & K.S. Levene (Eds.), *The development and treatment of girlhood aggression* (pp. 47-52). Erlbaum: Lawrence Erlbaum Assoc Inc.

Miller, J. (2002a). The strengths and limits of 'doing gender' for understanding street crime. *Theoretical Criminology, 6*(4), 433-460.

Miller, J. (2002b). Reply to Messerschmidt. *Theoretical Criminology, 6*(4), 477-480.

Pleysier, S. (2010). *'Angst voor criminaliteit' onderzocht. De brede schemerzone tussen alledaagse realiteit en irrationeel fantoom*. Den Haag: Boom Juridische uitgevers.

Pleysier, S., Cops, D., Verdonck, E., & Put, J. (2010). Jongeren en geweld: gewelddadige jeugd of 'usual suspects'? *Tijdschrift Klinische Psychologie, 40*(4), 248-258.

Pösö, T., Honkatukia, P., & Nyqvist, L. (2008). Focus groups and the study of violence. *Qualitative Research, 8*(1), 73-89.

Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood, 9*(3), 321-341.

Quinn, G.P., Bell-Ellison, B.A., Loomis, W., & Tucci, M. (2007). Adolescent perceptions of violence: formative research findings from a social marketing campaign to reduce violence among middle school youth. *Public Health, 121*, 357-366.

Schinkel, W. (2004). The will to violence. *Theoretical Criminology, 8*(1), 5-31.

Schinkel, W. (2010). *Aspects of violence. A critical theory. Cultural criminology series*. New York: Palgrave Macmillan.

Slotboom, A., Wong, T.M.L., Swies, C., & Van der Broek, T.C. (2011). *Delinquente meisjes. Achtergronden, risicofactoren en interventies. Reeks Onderzoek en beleid.* Den Haag: WODC.

Steffensmeier, D., Schwartz, J., Zhong, H., & Ackerman, J. (2005). An assesment of recent trends in girls' violence using diverse longitudinal sources: Is the gender gap closing? *Criminology, 43*(2), 355-406.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* Thousand Oaks: Sage.

Tisdall, E.K.M. (2003). The rising tide of female violence? Researching girls' own understandings and experiences of violent behaviour. In R.M. Lee & E.A. Stanko (Eds.), *Researching violence. Essays on methodology and measurement* (pp. 137-153). London: Routledge.

Verdonck, E., Cops, D., Pleysier, S., & Put, J. (2011). *Jongeren en geweld. Dader- en slachtofferschap gemeten en beleefd.* Leuven: Acco.

Verdonck, E., & Pleysier, S. (2013). De aantrekkelijkheid van geweld en gewelddadig gedrag bij Antwerpse en Gentse jongeren. In N. Vettenburg, M. Elchardus, J. Put, & S. Pleysier (Eds.) *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent* (pp. 317-338). Leuven: Acco.

Vynckier, G. (2012). *Ervaring, beleving en coping van mid-adolescente slachtoffers van vermogens- en geweldsdelicten.* Reeks Het Groene Gras. Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.

West, C., & Zimmerman, D.H. (1987). Doing gender. *Gender and Society, 1*(2), 125-151.

Wester, F. (2011). Secundaire analyse van kwalitatief materiaal. *KWALON, 16*(1), 5-8.

White, J.W. (2009). A gendered approach to adolescent dating violence: Conceptual and methodological issues. *Psychology of Women Quarterly, 33*(1), 1-15.

Wykes, M., & Welsh, K. (2009). *Violence, gender & Justice*. London: Sage.

Zimmerman, M.A., Morrel-Samuels, S., Wong, N., Tarver, D., Rabiah, D., & White, S. (2004). Guns, gangs, and gossip. An analysis of student essays on youth violence. *The Journal of Early Adolescence, 24*(4), 385-411.

Bijlage: Onderzoeksmateriaal focusgroepen

Vignetten

1. Siblinggeweld: An en Jo zijn broer en zus. Zij zitten samen televisie te kijken. Jo wil naar de voetbalmatch kijken, maar An reageert niet. Jo trekt aan de haren van An. An geeft haar broer een slag in zijn gezicht.
2. Steaming: Bert loopt langs een groepje van drie jongeren. Een van de drie jongeren (Robbe) loopt naar Bert en zegt: "Geef je gsm eens." Bert wil zijn gsm niet afgeven. Robbe heeft een mes op zak.
3. Ongewenst seksueel gedrag: Liesbeth is klaar om naar huis te fietsen van de cinema. Ze komt Pieter tegen. Liesbeth kent Pieter van de sportclub. Liesbeth zegt dat ze gaat vertrekken. Op dat moment neemt Pieter Liesbeth vast en begint haar te kussen. Liesbeth wil dit niet.
4. Vandalisme: Een groepje van vijf jongeren komt van het jeugdhuis en wandelt naar huis. Jan en Elien gooien stenen tegen de ruiten van een huis. Zij denken dat er niemand woont. De rest van de jongeren doet niets.

Fotomateriaal

1. Fysiek geweld tegen een kind

2. Gevecht tussen twee mannen

3. Happy slapping

4. Handtasdiefstal van een oude vrouw

Genderidentiteit en gevoelens van onveiligheid. Hoe culturele verwachtingspatronen het onveiligheidsgevoel bij Vlaamse adolescenten beïnvloeden

Diederik Cops & Stefaan Pleysier

1. Inleiding

De vaststelling dat vrouwen zich (veel) onveiliger voelen dan mannen wordt over het algemeen als een voor de hand liggende waarheid beschouwd. In de omvangrijke onderzoekstraditie naar het onveiligheidsgevoel blijkt in (bijna) elke studie, onafhankelijk van de context, omvang en opzet, geslacht een van de meest sterke voorspellers te zijn van verschillen in het onveiligheidsgevoel (Hale, 1996; Sutton & Farrall, 2009). Dit hoge onveiligheidsgevoel van vrouwen werd al snel als irrationeel beschouwd, omdat het niet in overeenstemming bleek te zijn met het objectieve risico op slachtofferschap, dat voor mannen (veel) hoger zou zijn dan voor vrouwen (Walklate, 1998). Deze paradox heeft in de literatuur aanleiding gegeven tot het 'rationaliteitsdebat', waarbij zich in grote lijnen twee posities aftekenen: het rationalistische standpunt, dat veronderstelt dat mensen ook in hun angst rationeel zijn, en het symbolische standpunt waarbij de beleving van onveiligheid zich niet op een eenvoudige wijze verhoudt tot objectieve bronnen van onveiligheid (Elchardus, De Groof & Smits, 2005; Pleysier, 2011). In het symbolische paradigma wordt die zogenaamde paradox tussen objectieve en subjectieve onveiligheid en de observatie dat vrouwen consequent hogere onveiligheidsgevoelens rapporteren dan mannen in toenemende mate bekeken vanuit een genderperspectief, waarbij meer aandacht gaat naar de invloed van bestaande culturele scripts over mannelijkheid en vrouwelijkheid op de individuele onveiligheidsbeleving.

In dit hoofdstuk bouwen we voort op eerder onderzoek naar de relatie tussen genderidentiteit en de rapportage van gevoelens van onveiligheid bij (Vlaamse) jongeren (Cops & Pleysier, 2011; Cops, 2012). Daarbij trachten we de relatie tussen de identificatie met hetzij een meer mannelijke dan wel vrouwelijke genderidentiteit en gerapporteerde onveiligheidsgevoelens bloot te leggen. We veronderstellen dat gevoelens van onveiligheid in belangrijke mate worden gezien als een eerder 'vrouwelijke' emotie en dus als een onderdeel van een vrouwelijke genderidentiteit. De mate van identificatie met genderrollen en -patronen is met andere woorden van belang om individuele verschillen in

(de rapportage van) onveiligheidsgevoelens te verklaren. We starten met een beknopte bespreking van het onderzoek naar onveiligheidsgevoelens of *fear of crime* en de geobserveerde verschillen tussen mannen en vrouwen. Doorheen de onderzoekstraditie werd het hogere onveiligheidsgevoel van vrouwen in vergelijking met mannen, en de daarmee verbonden schijnbaar paradoxale relatie tussen objectieve onveiligheid en het subjectieve angstgevoel op uiteenlopende wijze geduid.

2. De fear-crime paradox en het rationaliteitsdebat

De vaststelling dat vrouwelijke respondenten in zowat alle studies een hoger angst- of onveiligheidsgevoel rapporteren dan mannen, heeft vooral de (politieke en wetenschappelijke) aandacht getrokken omdat dit verschil in tegenspraak (b)leek te zijn met het objectieve risico op slachtofferschap (Lee, 2007). Deze vergelijking tussen enerzijds de objectieve kans op slachtofferschap en anderzijds het subjectieve gevoel van onveiligheid wordt in de literatuurtraditie geduid als de *fear-crime paradox*: die groepen die de hoogste onveiligheidsgevoelens rapporteren – doorgaans vrouwen en ouderen – blijken in werkelijkheid de laagste kans te hebben om slachtoffer van criminaliteit te worden (Young, 1988; Hale, 1996). Deze tegenstelling of paradox leidde tot de dominante veronderstelling dat de gerapporteerde angst van deze groepen 'irrationeel' was, omdat hij niet in verhouding was tot het (relatief) lage risico op slachtofferschap bij deze groepen (Walklate, 1998; Pleysier, 2012). Deze paradox en het omringende debat werden lange tijd geduid en bepaald vanuit het rationalistische paradigma, waarin wordt verondersteld dat individuen rationeel zijn, ook in hun angst (Elchardus, De Groof & Smits, 2005). De empirische ontdekking van deze paradox gaf bovendien aanleiding tot een zoektocht naar allerhande mogelijke verklaringen voor het optreden van deze 'irrationele angst'. Zoals Maxfield (1984: 47) opmerkt: "the differences in fear by sex and age are so substantial that something other than direct victimization experience must be involved." Het is vanuit de zoektocht naar dit *something other* dat verschillende verklaringen voor deze paradox ontwikkeld zijn, waarbij men zich heeft gericht op beide elementen van de paradox, namelijk de relatief kleine kans op slachtofferschap en het in verhouding daartoe hoge gevoel van onveiligheid (Lee, 2007; Cops & Pleysier, 2011).

Een traditioneel belangrijke verklaring binnen dit rationalistische paradigma verwijst naar de verschillen in (percepties van) persoonlijke kwetsbaarheid (Maxfield, 1984; Hale, 1996). De kloof tussen het objectieve risico op slachtofferschap en de subjectieve angst ervoor is volgens dit perspectief te wijten aan de hogere fysieke (en sociale) kwetsbaarheid van vrouwen en ouderen (Pleysier, 2011). Deze groepen rapporteren een hoger onveiligheidsgevoel omdat ze van mening zijn dat ze minder goed in staat zijn de dreiging van slachtofferschap af te wenden en omdat ze de mogelijke gevolgen ervan als groter inschatten (LaGrange & Ferraro, 1989; Hale, 1996). Een alternatieve verklaring voor de paradox die bij deze kwetsbaarheidsthese aansluit, is wat Ferraro (1996) omschrijft als de *shadow of sexual assault*. Vrouwen rapporteren een

hoger onveiligheidsgevoel vanwege een latente en altijd aanwezige dreiging van het risico op slachtofferschap van seksuele delicten. De angst slachtoffer te worden van een seksueel delict treedt met andere woorden op als een *master offense* dat de angst om slachtoffer te worden van andere feiten overschaduwt (Ferraro, 1996; Warr, 1985). De fear-crime paradox en de als irrationeel hoog beschouwde angst van vrouwen kan daarom vanuit dit perspectief worden verklaard door de verhoogde fysieke kwetsbaarheid en/of de altijd (latent) aanwezige angst voor verkrachting bij vrouwen.

Een derde verklaring voor de fear-crime paradox richt zich, anders dan beide voorgaande, op de *crime*-component, waarbij de veronderstelde verdeling van slachtofferschap sterk in vraag wordt gesteld. Het vertrekpunt van deze invalshoek is dat officiële statistieken noch slachtofferenquêtes het slachtofferschap van vrouwen adequaat in beeld brengen, omdat deze er niet in zouden slagen bepaalde vormen van criminaliteit (zoals intrafamiliaal en seksueel geweld) en andere lichtere feiten (zoals seksuele intimidatie) waarmee vooral vrouwen in het dagelijkse leven geconfronteerd worden in beeld te brengen (Young, 1988). Wanneer wel rekening gehouden zou worden met deze vormen van slachtofferschap, dan is het onveiligheidsgevoel van vrouwen niet langer irrationeel, maar juist in proportie tot hun objectief risico op slachtofferschap. Ook deze kritiek op de fear-crime paradox blijft echter binnen de grenzen van het rationalistisch perspectief en slaagt er in dat opzicht niet in "to recognize that the parameters of the rationality debate are in and of themselves highly problematic" (Walklate, 1995: 64).

Het symbolische paradigma verlaat het idee van een paradox *as such*, omdat er helemaal geen correspondentie hoeft te bestaan tussen criminaliteit en slachtofferschap enerzijds, en gevoelens van onveiligheid anderzijds (Elchardus et al., 2005: 53). Dit paradigma is van meer recente signatuur en is indicatief voor de inhoudelijk en theoretisch meer interessante zoektocht naar een antwoord op de vraag waarom bepaalde individuen zich onveiliger voelen dan andere (Pleysier, 2011: 29; Cops, 2012). Lange tijd stond immers, vertrekkend vanuit de fear-crime paradox, de vraag centraal "who is afraid rather than why they are afraid" (Fattah, 1993: 47). Het onveiligheidsgevoel of de angst voor criminaliteit is een emotie en emoties zijn, vanuit dit perspectief bekeken, per definitie irrationeel en dus niet te reduceren tot een eenvoudige, rechtevenredige relatie met criminaliteit (Pleysier, 2011: 36). Dit paradigma interpreteert het onveiligheidsgevoel als het gevolg van meer algemene en abstracte gevoelens van maatschappelijk onbehagen die vervolgens geprojecteerd worden op het concrete risico op slachtofferschap (Elchardus et al., 2005; De Groof, 2008).

3. Van 'geslacht' naar 'gender'

Deze alternatieve invulling van het onveiligheidsgevoel laat tevens toe het verschil tussen mannen en vrouwen vanuit een meer cultureel perspectief te benaderen. Zo wordt meer aandacht besteed aan de invloed van socialisering en opvoeding in cultureel

bepaalde genderpatronen en de internalisering van de daaraan verbonden gedragscode (Pleysier, 2011: 31; De Groof, 2008). Het verschil tussen mannen en vrouwen wordt daarom niet langer als een biologisch 'gegeven' benaderd, maar als het resultaat van een socialiseringsproces in bepaalde genderrollen. Onder genderrollen wordt dan een complex van gedragingen verstaan die doorgaans aan mannen of vrouwen worden toegeschreven, of die, met andere woorden, binnen een bepaalde cultuur als 'mannelijk' of 'vrouwelijk' worden gezien (De Graaf, 2004: 112). Genderrolgedrag kan bijgevolg worden omschreven als "the extent to which a person's behaviors, occupations, and interests are considered masculine or feminine according to cultural norms" (Dacey & Kenny, 1997: 194; West & Zimmerman, 1987).

Deze genderrollen, toegepast op de verschillen in het onveiligheidsgevoel tussen mannen en vrouwen, kunnen ertoe leiden dat mannen, die worden geacht angst en emoties te onderdrukken, een lager onveiligheidsgevoel rapporteren. Vrouwen daarentegen, die meer dan mannen emoties en angsten 'mogen' laten zien, zouden een hoog onveiligheidsgevoel rapporteren. Het verschil tussen mannen en vrouwen in het geobserveerde onveiligheidsgevoel is daarom ten dele het product van een differentieel socialiseringsproces, waarbij vrouwen meer geneigd zijn deze gevoelens toe te geven, terwijl aan mannen geleerd wordt hun angsten te onderdrukken (Madriz, 1997). Vrouwen zijn "als het ware cultureel gecodeerd als kwetsbaar, mannen als brutaal en die gendertrekken worden in de opvoeding meegegeven" (Elchardus et al., 2005: 53; De Groof, 2008). Sutton & Farrall (2009: 110) verwijzen in deze context naar het fenomeen van *deceptive responding*, het gegeven dat "independently of their experienced fear levels, respondents are motivated (consciously or unconsciously) to report either high or low levels of fear". Maatschappelijke genderrolpatronen dragen ertoe bij dat mannen (on)bewust een laag en vrouwen een hoog onveiligheidsgevoel rapporteren door de maatschappelijke verwachting 'dat dit zo hoort': "Men and women will tend to enact gender-typed behaviour when they are conscious of being evaluated and keen to make a good impression" (Sutton & Farrall, 2009: 120). Met name bij mannen bleek een sterk verband te bestaan tussen de mate van sociaal wenselijk antwoordgedrag en het onveiligheidsgevoel: hoe meer mannen geneigd zijn sociaal wenselijk te antwoorden, hoe lager het gerapporteerde onveiligheidsgevoel.

Hoewel het onderscheid tussen geslacht en gender een belangrijke stap voorwaarts betekent in het overstijgen van het rationaliteitsdebat, wordt binnen de traditionele socialiseringsthese nog steeds een impliciete opdeling gehanteerd tussen *fearless men* en *fearful women* als twee onderscheiden maar intern homogene groepen. De interpretatie van het onveiligheidsgevoel als een vrouwelijke attitude biedt weliswaar belangrijke handvaten om te begrijpen waarom vrouwen zich op een geaggregeerd niveau onveiliger voelen dan mannen, maar het biedt op zich geen sluitende verklaring voor verschillen op het individuele niveau. Een belangrijke aanvulling is dat, hoewel deze genderrollen een sterk sturende invloed hebben op het denken en handelen van individuen, men niet noodzakelijk en onvermijdelijk volledig in overeenstemming met dit culturele verwachtingspatroon zal handelen (Mehta & Bondi, 1999). Er bestaat weliswaar een

dominant maatschappelijk perspectief over hoe zich conform het eigen geslacht te gedragen, maar personen kunnen variëren in de mate waarin ze deze cultureel gedeelde set van verwachtingen inlossen (Cops & Pleysier, 2011). Het archetypische onderscheid tussen 'angstloze mannen' enerzijds en 'angstige vrouwen' anderzijds, stemt dan ook niet overeen met de realiteit: "Men and women cannot be treated as independent, homogenous groups. There appear to be as many variations within gender groups as similarities across gender groups as differences between them" (Gilchrist, Bannister, Ditton & Farrall, 1998: 296). Het idee dat twee afzonderlijke en intern homogene groepen zich vormen rond het vrouw- of man-zijn doet onrecht aan een complexe sociale realiteit en negeert de soms aanzienlijke verschillen binnen deze groepen (Cops, 2012). Het is in dat opzicht van groot belang rekening te houden met de mate van individuele identificatie met heersende culturele normen die toegeschreven worden aan het ene of het andere geslacht.

Dit dynamische en dus bij uitstek variabele karakter van gender sluit zeer goed aan bij de invulling van West & Zimmerman (1987, 2009) via het concept *doing gender*. Deze interpretatie van het concept transformeert "masculinity and femininity from natural, essential properties of individuals to interactional, […], social properties of a system of relationships" (West & Zimmerman, 2009: 114). Recentelijk gaat ook meer aandacht uit naar de relevantie van het *doing gender*-concept in het onderzoek naar het onveiligheidsgevoel (o.a. Yavorski & Sayer, 2013[52]; Ranasinghe, 2013). In een eerdere studie (cf. Cops & Pleysier, 2011; Cops, 2012) hebben we dit concept gebruikt om geslachtsverschillen in het onveiligheidsgevoel te verklaren bij Vlaamse 14- tot 30-jarigen. Hieruit bleken jongeren, zowel jongens als meisjes, die zich sterker identificeerden met een mannelijke genderidentiteit een lager onveiligheidsgevoel te rapporteren. Dit effect vormde bovendien ten dele een inhoudelijke verklaring voor het feit dat vrouwen zich onveiliger voelen dan mannen: het aanvankelijke effect van 'geslacht' verminderde na opname van genderidentiteit in het model. Culturele verwachtingspatronen over 'typisch' mannelijk en vrouwelijk gedrag blijken met andere woorden het hogere onveiligheidsgevoel van vrouwen mee te verklaren. Meer specifieke analyses toonden aan dat dit effect van genderidentiteit sterker speelde bij vrouwen dan bij mannen. Doorheen de verschillende leeftijdsgroepen (adolescentie en jongvolwassenheid) bleken dan weer slechts beperkte verschillen te bestaan.

4. Gender in de adolescentie

In het empirisch onderzoek waarover hieronder wordt gerapporteerd, bekijken we de relatie tussen genderrollen en -identiteit en onveiligheidsgevoelens, meer in het bijzon-

52. Yavorski & Sayer (2013: 512) deden onderzoek naar angst voor slachtofferschap bij transgenders, "individuals who were neither socialized as females nor are small statured", die desondanks een hoge angst voor slachtofferschap rapporteerden, "revealing the socially constructed dimension of bodily agency and fear".

der bij jongeren. De aandacht voor de adolescentieperiode in deze onderzoekstraditie is met name toegenomen vanuit de ontevredenheid met de traditionele, rationalistische verklaringen voor het verschil tussen mannen en vrouwen en het door hen gerapporteerde onveiligheidsgevoel (Burt & Estep, 1981; Goodey, 1994; Deakin, 2006). De adolescentiefase fungeert in een symbolische benadering van het onderscheid tussen mannen en vrouwen in geobserveerde onveiligheidsgevoelens als een cruciale fase in het ontstaan en reproduceren van dit onderscheid, dat geïnterpreteerd kan worden als het product van differentiële socialiseringsprocessen en het aanleren van specifieke en tegengestelde genderrollen.

Goodey (1994, 1995, 1997) maakte als eerste gebruik van een directe bevraging van (pre-)adolescenten en suggereert dat het verschil in het onveiligheidsgevoel tussen jongens en meisjes zou samenvallen met de vorming van de seksuele identiteit tijdens de adolescentie. Dit verschil is bijgevolg geen biologisch 'gegeven', maar is toe te schrijven aan maatschappelijke socialiseringsprocessen waarin aan meisjes geleerd wordt om angstig te zijn en waarin jongens verondersteld worden geen angst te tonen. "The reality is females do not become afraid of sexual assault and rape upon obtaining adulthood, but rather their fear is progressively learnt through the broad influences of socialization from watching television and parental influence" (Goodey, 1996: 271). Ondanks de toenemende kloof in het gerapporteerde onveiligheidsgevoel in de adolescentie, nam echter ook bij meisjes de gemiddelde score af met ouder worden, wat enigszins botst met de verwachting dat meisjes zich steeds onveiliger zouden voelen naarmate ze ouder worden. De verklaring van Goodey (1997) voor deze vaststelling – 'aanvaarding van het lot' door meisjes – komt enigszins ongemakkelijk over en lijkt volgens ons voornamelijk toe te schrijven aan het vasthouden aan de artificiële en weinig realistische opdeling in de twee eerder vermelde intern homogene groepen van *fearless men* en *fearful women*.

De adolescentie lijkt met andere woorden een cruciale periode te zijn waarin de socialisatie van maatschappelijke verwachtingspatronen ten aanzien van (het gedrag van) jongens en meisjes ook een invloed zal uitoefenen op de beleving van onveiligheid. In dit hoofdstuk gaan we daarom na in welke mate genderidentiteit bij Vlaamse jongeren samenhangt met (de rapportage van) onveiligheidsgevoelens, en daarenboven mogelijk een verklaring biedt voor het verschil in onveiligheidsbeleving tussen jongens en meisjes. We vertrekken hierbij expliciet vanuit de individuele identificatie met de bestaande genderidentiteit, om zo het artificiële onderscheid tussen *fearless men* en *fearful women* als twee homogene groepen te overstijgen. Hierbij hanteren we grotendeels dezelfde insteek als in onze eerdere bijdrage (cf. Cops & Pleysier, 2011), al richten we ons hier enkel op de groep adolescenten (14-18-jarigen). Bovendien maken we gebruik van data die verzameld werden via een andere methode, meer bepaald een schoolsurvey. In de onderstaande analyses worden ook andere variabelen opgenomen. Terwijl eerdere studies (o.a. De Groof, 2008; Cops & Pleysier, 2011) reeds aantoonden dat gezinsfactoren en vrijetijdsbesteding weinig verklaring bieden voor het verschil in onveiligheidsgevoel tussen mannen en vrouwen, gaan we hier na in welke mate buurtkenmerken hiertoe een bijdrage kunnen leveren. Sommige auteurs suggereren immers dat vrouwen op een andere manier op buurtkenmerken reageren dan mannen (Smith & Torstensson, 1997)

5. Onderzoeksopzet

Voor de analyses in deze bijdrage maken we gebruik van de data van de JOP-schoolmonitor 2013. In deze studie werd op de eerste plaats een toevallige steekproef van secundaire scholen in het Vlaams Gewest geselecteerd. De beoogde steekproef bestond uit 70 scholen die representatief waren voor het Vlaamse secundaire schoollandschap. Uiteindelijk hebben 67 scholen meegewerkt aan het onderzoek.[53] Daarnaast werd deze survey aangevuld met een grootstedelijke steekproef, waarbij in Antwerpen, Gent en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zo veel mogelijk secundaire scholen werden gecontacteerd om aan het onderzoek mee te werken. Uiteindelijk namen uit deze steden nog eens 31 scholen deel. In deze scholen werd vervolgens op toevallige wijze één klas per studiejaar per aangeboden onderwijsvorm geselecteerd. Alle leerlingen in deze klassen vulden de vragenlijst in.[54] In totaal vulden 6688 leerlingen deze vragenlijst in, wat een responsgraad van 89 % betekent. De non-respons was vooral het gevolg van leerlingen die ziek waren, leerlingen die spijbelden of geselecteerde klassen die op het moment van de bevraging toch niet aanwezig bleken te zijn.

We maken in deze analyses enkel gebruik van de Vlaamse representatieve steekproef. Deze omvat in totaal 4135 leerlingen die schoollopen in 67 secundaire scholen in het Vlaams Gewest. Omdat in de praktijk twee afzonderlijke versies van de monitor werden afgenomen (eerste graad versus tweede en derde graad)[55] beperken de analyses zich hier bovendien tot leerlingen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Deze uiteindelijke groep, waarop de onderstaande analyses betrekking hebben, bevat in totaal 2979 leerlingen.

5.1 Afhankelijke variabele: onveiligheidsgevoelens

Het onveiligheidsgevoel wordt gemeten aan de hand van vijf items, zoals ‘de politie is niet meer in staat ons te beschermen tegen criminelen’; ‘uit angst dat er mij iets overkomt, durf ik ’s avonds niet meer alleen op straat komen’; ‘de laatste jaren zijn de

53. Om deze representativiteit zo veel mogelijk na te streven werden scholen die niet wilden/konden participeren aan het onderzoek vervangen door een andere school met dezelfde kenmerken (i.c. inrichtende macht, aangeboden graden en aangeboden onderwijsvorm(en)) uit een vervangingssteekproef die gelijktijdig met de algemene steekproef werd getrokken. Hierdoor werd getracht om de oorspronkelijke steekproef van 70 scholen zo goed mogelijk te bereiken. In totaal zijn uiteindelijk 128 secundaire scholen gecontacteerd geworden om de beoogde steekproefomvang van 70 scholen te bereiken, wat een responsgraad op schoolniveau van 52,3 % betekent. Omdat elke school die niet wenste te participeren vervangen werd door een gelijkaardige school, heeft deze (relatief) lage responsgraad geen belangrijke invloed op de representativiteit van de finale steekproef.

54. Omdat dit onderzoek gerealiseerd werd in samenwerking met het Beleidsrelevant Steunpunt Cultuur, werden de geselecteerde klassen (met uitzondering van de Brusselse, waar enkel de JOP-monitor werd afgenomen) toevallig in tweeën gedeeld, waarbij de ene helft van de leerlingen de JOP-monitor invulde en de andere helft de vragenlijst over Cultuureducatie kreeg.

55. De vragenlijst voor de eerste graad is een vereenvoudigde en verkorte versie van de monitor voor de tweede en derde graad; heel wat vragen die voor 12- en 13-jarigen weinig relevant zijn, zijn hieruit weggelaten. Omdat diverse van deze vragen gebruikt werden voor het meten van de genderidentiteit (cf. infra), was het inhoudelijk niet opportuun beide bestanden samen te nemen.

straten onveiliger geworden'. Deze schaal legt de nadruk op de subjectieve onveiligheid en mogelijke ervaringen van bedreiging, kwetsbaarheid en hulpeloosheid in situaties die in meer of mindere mate naar criminaliteit verwijzen (Verlet et al., 2009). Dit instrument meet bijgevolg een algemene en relatief stabiele attitude ten aanzien van onveiligheid en criminaliteit (Cops, 2012). Op basis van een exploratieve factoranalyse op deze items blijkt dat alle items een voldoende hoge factorlading hebben en op één achterliggende dimensie (verklaarde variantie = 57,42%, eigenwaarde:2,87) laden. De Cronbach α is met een waarde van 0,815 voldoende hoog om van een betrouwbare schaal te spreken. De gemiddelde score op de geconstrueerde somschaal bedraagt 52,78 (minimumscore 0, maximumscore 100).

5.2 Onafhankelijke variabelen

Socio-demografische (controle)variabelen. Aangezien we in deze studie (onder meer) willen nagaan in welke mate genderidentiteit het verschil tussen mannen en vrouwen in onveiligheidsgevoelens helpt te verklaren, is geslacht een eerste variabele die wordt opgenomen. Daarnaast worden ook leeftijd en etnische afkomst als socio-demografische variabelen in de analyses geïntegreerd. Deze laatste variabele is een categoriale variabele waarin zowel de afkomst van de ouders als de levensbeschouwing worden gebruikt om drie categorieën te onderscheiden: 'Belgische afkomst, 'niet-Belgische afkomst en niet-moslim' en 'niet-Belgische afkomst en moslim'. Jongeren worden als allochtoon gecategoriseerd van zodra minstens één ouder van niet-Belgische afkomst is.

Slachtofferschap. We controleren in de analyses ook voor het mogelijke effect van slachtofferschap op de onveiligheidsbeleving van Vlaamse jongeren. Om deze variabele te construeren wordt een prevalentieschaal gemaakt, waarbij de vijf vormen van slachtofferschap – vandalisme, diefstal, fysiek geweld, bedreigd met wapen, afpersing – in de JOP-schoolmonitor gehercodeerd werden naar 'al dan niet slachtoffer' en vervolgens werden opgeteld. Zo wordt een nieuwe schaal 'algemeen slachtofferschap' aangemaakt, waarbij scores variëren van 0 (geen slachtoffer) tot 5 (slachtoffer van de vijf delicten).

Ouderlijke opvolging. Ook de mate van ouderlijke opvolging wordt mee in de analyses geïntegreerd. In voorgaande studies is gebleken dat een sterkere mate van opvolging door de ouders bij jongeren samenhangt met een hoger onveiligheidsgevoel en dat dit verband een genderspecifiek karakter heeft (De Groof, 2008; Cops, 2013). In de JOP-schoolmonitor worden 'opvolging door moeder' en 'opvolging door vader' in twee afzonderlijke schalen gemeten, weliswaar met dezelfde items, waaronder 'mijn vader/moeder weet wat ik doe in mijn vrije tijd' en 'mijn vader/moeder weet waar ik naartoe ga als ik het huis uitga'. Van deze twee schalen wordt voor deze analyses een gecombineerde schaal gemaakt die peilt naar de mate waarin jongeren van mening zijn opgevolgd te worden door hun ouders. Een hogere score hangt samen met een sterker ervaren mate van ouderlijke opvolging. Op basis van de exploratieve factoranalyse

blijken alle items een voldoende hoge factorlading te hebben en op een achterliggende dimensie te laden (eigenwaarde = 4,07, verklaarde variantie = 50,8%), waarvan de Cronbach α met een waarde van 0,86 ook voldoende hoog is.

Buurtkenmerken. Om de invloed van de buurt op de onveiligheidsbeleving na te gaan, worden twee variabelen in het model opgenomen waarin percepties van de kwaliteit van de woonbuurt worden gemeten. De samenhang tussen buurtkenmerken en het onveiligheidsgevoel is reeds veelvuldig in kaart gebracht, maar wordt hier meer specifiek opgenomen als potentiële verklaring voor het verschil in onveiligheidsgevoel tussen mannen en vrouwen. Een eerste variabele peilt naar de mate waarin jongeren diverse vormen van *overlast* als een probleem in de eigen woonbuurt ervaren. De respondenten dienden voor zeven feiten (o.a. 'bekladde gevels van woningen, deuren…', 'ruziënde buurtbewoners op straat') op een vijfpunten-Likert-schaal aan te geven in welke mate ze deze ervaren als een probleem in hun eigen buurt. Ook deze items laden allen voldoende sterk op één achterliggende dimensie (eigenwaarde = 4,68, verklaarde variantie = 66,8%) met een Cronbach α van 0,92, om van deze zeven items één gecombineerde schaal te maken. Een tweede variabele peilt naar de *sociale cohesie* in de woonbuurt. Deze wordt gemeten via drie items (o.a. 'De meeste mensen in mijn buurt vertrouwen elkaar') en peilt naar de mate waarin respondenten van mening zijn dat er een sterke samenhang is tussen bewoners in de eigen woonbuurt. Een hogere score betekent een meer positieve inschatting van de lokale sociale cohesie. De drie items laden voldoende hoog op een achterliggende dimensie (eigenwaarde = 1,93, verklaarde variantie = 64,2%) met een Cronbach α van 0,72, om ook van deze items één schaal te maken.

Genderidentiteit. Geïnspireerd op West & Zimmerman (1987) en in navolging van eerdere studies (Siongers, 2010; Cops & Pleysier, 2011; Cops, 2012) creëren we een 'genderidentiteitsschaal' op basis van een discriminantanalyse. Met deze techniek trachten we het geslacht van de respondenten te voorspellen op basis van hun antwoorden op een diverse set van variabelen die allemaal in meer of mindere mate worden gezien als hetzij 'mannelijk', hetzij 'vrouwelijk'. Het gaat zowel om dagelijkse activiteiten, meer structurele engagementen als om attitudes en percepties van de respondenten. Voor de selectie van deze variabelen zijn we uiteraard beperkt tot de items die in de JOP-monitor zijn opgenomen, maar de brede opzet van deze survey laat toe een ruim scala aan relevante variabelen in deze analyse op te nemen. De lijst van variabelen en de discriminatoire waarde ervan is weergegeven in tabel 1. Via deze methode slagen we erin het geslacht van 76,7% van alle respondenten correct te voorspellen. Dit percentage is identiek voor jongens en voor meisjes. De discriminatoire waarde van de variabelen (tussen -1 en 1) drukt de sterkte en richting uit van het verband tussen deze indicatoren en de variabele 'geslacht'. Hoe dichter bij 1, hoe sterker de voorspellende waarde. Een positieve score wijst op een eerder 'mannelijke' indicator, een negatieve score op een eerder 'vrouwelijke' indicator. Ongeacht het geslacht van de respondent is op basis van de scores en de discriminatiewaarde van de verschillende indicatoren een gendermaat geconstrueerd. Hoge (positieve) scores wijzen op sterk mannelijk georiën-

teerde activiteiten en attitudes, terwijl lagere (negatieve) scores overeenkomen met als vrouwelijk geïnterpreteerde activiteiten en attitudes.

Tabel 1. Discriminantanalyse 'genderidentiteitsschaal'.

Items	Discriminant scores
Vrijetijdspatroon 'Sport en spel' (schaal)	0,469
Huishoudelijke taken/klusjes thuis (frequentie)	-0,163
Shoppen in de stad/in een winkelcentrum (frequentie)	-0,412
Dingen samen doen met het gezin (frequentie)	-0,068
Tevredenheid met gewicht	0,408
Tevredenheid met fysieke conditie	0,040
Tevredenheid met uiterlijk	0,173
Lidmaatschap van een sportclub	0,048
Deelname deeltijds kunstonderwijs	-0,424
Creatieve hobby's (frequentie)	0,083
Etnocentrisme (houding)	0,183
Schaamte (t.a.v. delinquent gedrag) (houding)	-0,248
Dader vandalisme (frequentie)	0,230

Bron: JOP-schoolmonitor 2013.

Het belangrijke voordeel van deze methode is dat deze schaal uitdrukt in welke mate respondenten zichzelf identificeren met een meer vrouwelijke dan wel een meer mannelijke genderidentiteit, en dit onafhankelijk van het geslacht van de respondent. Vrouwen die met andere woorden een sterk 'sport en spel'-georiënteerd vrijetijdspatroon hebben, weinig shoppen en dingen met het gezin doen, lid zijn van een sportclub en lage schaamtegevoelens ten aanzien van delinquent gedrag uitdrukken, scoren hoger en dus eerder aan de masculiene kant van de schaal. Deze schaal gaat dus niet langer over het biologische onderscheid tussen mannen en vrouwen, maar wel om de culturele vertaling van het man- of vrouw-zijn (Siongers, 2010).

6. Resultaten

Ons uitgangspunt, geïnspireerd op het onderzoek naar dit onderwerp, is dat het onveiligheidsgevoel wordt gezien als een eerder vrouwelijke emotie, maar dat met name de mate waarmee een individu zich met het heersende maatschappelijke verwachtingspatroon identificeert en zich hieraan conformeert van centraal belang is. We verwachten met andere woorden dat respondenten met een meer mannelijke genderidentiteit een lager onveiligheidsgevoel zullen rapporteren, net omdat dit laatste maatschappelijk

wordt bestempeld als typisch vrouwelijk. Bovendien veronderstellen we dat door het integreren van genderidentiteit in het model het effect van geslacht zelf zal verminderen. Genderidentiteit zal met andere woorden, althans zo verwachten we, een (gedeeltelijke) inhoudelijke verklaring bieden op de vraag waarom vrouwen een hoger onveiligheidsgevoel rapporteren dan mannen. We opteren daarom voor een hiërarchische of stapsgewijze opbouw van het regressiemodel, omdat dit toelaat zowel het directe effect van genderidentiteit op het onveiligheidsgevoel te identificeren als het effect hiervan op de kloof tussen jongens en meisjes in het gerapporteerde onveiligheidsgevoel vast te stellen. De geleidelijke integratie van de variabelen maakt het mogelijk na te gaan in welke mate respectievelijk de omgevingskenmerken en de genderidentiteit het effect van 'geslacht' kunnen verklaren.

Tabel 2. Hiërarchische lineaire regressieanalyse met 'onveiligheidsgevoelens' als afhankelijke variabele (gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten).

	Model 1 β	**Model 2** β	**Model 3** β
Intercept	63,05	52,03	50,92
Socio-demografische kenmerken			
Man	-0,370***	-0,356***	-0,290***
Leeftijd	-0,009	-0,002	-0,002
Belgische afkomst			
Niet-Belgische afkomst, niet-moslim	-0,062*	-0,065**	-0,063**
Niet-Belgische afkomst, moslim	-0,054*	-0,065**	-0,075***
Omgevingskenmerken			
Slachtofferschap		0,060**	0,058**
Ouderlijke opvolging		0,112***	0,110***
Sociale cohesie		-0,036	-0,033
Overlastperceptie		0,095***	0,093***
Mannelijke genderidentiteit			**-0,118*** **
Adjusted R^2	0,145	0,166	0,175
ΔR^2	83,19***	13,45***	21,93***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Bron: JOP-schoolmonitor 2013.

Uit het eerste model in tabel 2 blijkt duidelijk het sterke effect van geslacht (β = -0,370, $p < 0,001$). Mannen rapporteren ook in deze analyses een (veel) lager onveiligheidsgevoel dan vrouwen. Daarnaast worden ook significante verschillen gevonden op basis van etnisch-culturele achtergrond, waarbij jongeren van Belgische afkomst een hoger onveiligheidsgevoel rapporteren dan zowel niet-Belgische en niet-moslimjongeren (β = -0,062, $p < 0,05$) als niet-Belgische moslimjongeren (β = -0,054, $< 0,05$). Deze

effecten zijn echter relatief beperkt, hoewel ze ook significant blijven in de opeenvolgende modellen. Het effect van leeftijd tot slot blijkt niet significant te zijn. De variabelen die in een tweede stap aan het model worden toegevoegd hangen (met uitzondering van sociale cohesie) allemaal significant samen met het onveiligheidsgevoel. Jongeren die meer slachtoffer van criminaliteit worden (β = 0,060, $p < 0,01$), die een sterkere ouderlijke opvolging ervaren (β = 0,112, $p < 0,001$) en die meer overlastfenomenen als een probleem in hun eigen buurt ervaren (β = 0,095, $p < 0,001$), zeggen zich meer onveilig te voelen. Controleren voor deze variabelen verandert echter weinig aan het effect van geslacht, dat vrijwel even sterk blijft als in het eerste model (β = -0,356, $p < 0,001$).

Wanneer in model 3 de variabele 'genderidentiteit' wordt opgenomen, kunnen twee vaststellingen worden geformuleerd. Ten eerste blijkt dit inderdaad significant samen te hangen met het onveiligheidsgevoel (β = -0,118, $p < 0,001$): respondenten met een eerder masculiene genderidentiteit rapporteren een lager onveiligheidsgevoel. Ten tweede leidt de integratie van deze variabele tot een afname van het effect van geslacht (β = -0,290, $p < 0,001$), wat suggereert dat alvast een gedeelte van het verschil tussen mannen en vrouwen kan worden toegeschreven aan het feit dat mannen een meer masculiene genderidentiteit hebben en als gevolg daarvan minder geneigd zijn gevoelens van onveiligheid te rapporteren.

We gaan tot slot ook na of de identificatie met de genderidentiteit een verschillende invloed heeft op het onveiligheidsgevoel bij mannen en vrouwen. In tabel 3 gebruiken we daarom dezelfde variabelen als in het algemene model, maar wordt het regressiemodel getoetst bij jongens en meisjes afzonderlijk.

Het aanvankelijke verschil tussen jongens en meisjes in de gemiddelde score op de schaal die onveiligheidsgevoelens meet is vrij uitgesproken. Zonder controle voor de invloed van andere variabelen (model 0) blijkt uit de waarde van het intercept dat jongens gemiddeld 44,56 scoren op deze schaal, terwijl de gemiddelde score bij meisjes oploopt tot 59,88.[56] In model 1 worden vervolgens de socio-demografische en de omgevingskenmerken in het regressiemodel opgenomen. Diverse variabelen hangen significant samen met het onveiligheidsgevoel, waarbij deze over het algemeen gelijklopend zijn bij jongens en bij meisjes. Het valt echter op dat allochtone moslimjongens significant lager scoren dan autochtone jongens (β = -0,125, $p < 0,01$), terwijl een gelijkaardig verschil bij de meisjes niet kan worden vastgesteld. De verklarende waarde van deze variabelen blijkt desondanks in beide subgroepen relatief beperkt. Ten slotte wordt nagegaan hoe genderidentiteit samenhangt met het onveiligheidsgevoel bij meisjes en jongens afzonderlijk (model 2). Hieruit komt naar voren dat deze variabele enkel significant samenhangt met de beleving van onveiligheid bij jongens (β = -0,168, $p < 0,001$); bij meisjes (β = -0,054, n.s.) blijkt er geen verband tussen beide te zijn. Jongens met een meer feminiene genderidentiteit scoren hoger op de schaal die peilt

56. Strikt genomen drukt het intercept de score op de afhankelijke variabele – het onveiligheidsgevoel – uit wanneer de onafhankelijke variabelen in het model de score 0 hebben.

naar het onveiligheidsgevoel. Deze variabele blijkt bovendien ook de aanvankelijke kloof in de score op de afhankelijke variabele (onveiligheidsgevoelens) tussen jongens en meisjes (cf. model 0) in beperkte mate te verkleinen: het opnemen van bijkomende onafhankelijke variabelen in de opeenvolgende modellen verkleint enkel in model 2 het verschil tussen de intercepten in beide groepen enigszins. Het is wel opvallend in deze analyses dat, in vergelijking met de resultaten in tabel 2, de verklaarde variantie (R^2) in beide groepen laag blijft. Dit wijst er met andere woorden op dat, niettegenstaande het significante effect van genderidentiteit bij de jongens, de variabele 'geslacht', de enige variabele die niet meer in deze analyses zit, een belangrijke rol speelt.

Tabel 3. Hiërarchische lineaire regressieanalyse met 'onveiligheidsgevoelens' als afhankelijke variabele bij jongens en meisjes (gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten).

		Mannen			Vrouwen	
	Model 0	**Model 1** β	**Model 2** β	**Model 0**	**Model 1** β	**Model 2** β
Intercept	44,56	30,28	32,54	59,88	59,18	58,70
Socio-demografische kenmerken						
Leeftijd		0,025	0,027		-0,030	-0,031
Belgische afkomst						
Niet-Belgische afkomst, niet-moslim		-0,078*	-0,072*		-0,061*	-0,061*
Niet-Belgische afkomst, moslim		-0,103**	-0,125***		-0,037	-0,042
Omgevingskenmerken						
Slachtofferschap		0,080*	0,076*		0,053	0,052
Ouderlijke opvolging		0,108**	0,096**		0,130***	0,132***
Sociale cohesie		0,002	0,011		-0,072*	-0,072*
Overlastperceptie		0,095**	0,097**		0,108**	0,106**
Mannelijke genderidentiteit			**-0,168*** **			**-0,054**
Adjusted R^2		0,027	0,054		0,032	0,034
ΔR^2		4,46***	25,43***		6,06***	3,16

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Bron: JOP-schoolmonitor 2013.

7. Besluit en discussie

In deze bijdrage hebben we getracht na te gaan of de bevindingen uit een eerdere studie (Cops & Pleysier, 2011) naar het verband tussen gender en (de rapportage van) onveiligheidsgevoelens bij Vlaamse jongeren gereproduceerd konden worden op basis

van nieuwe, meer recente data. Meer specifiek werden de data uit de JOP-schoolmonitor 2013 hiervoor gebruikt. Algemeen genomen lopen de bevindingen in deze analyses sterk parallel met onze eerdere resultaten omtrent de relatie tussen genderidentiteit en het onveiligheidsgevoel bij adolescenten. De mate waarin jongeren zich met een bepaalde genderidentiteit identificeren hangt rechtstreeks samen met het gerapporteerde onveiligheidsgevoel. Hoe meer respondenten zich identificeren met een eerder mannelijke genderidentiteit, hoe lager het onveiligheidsgevoel dat ze rapporteren, ongeacht hun geslacht. Respondenten, zowel vrouwen als mannen, die een eerder feminiene genderidentiteit rapporteren, scoren dan weer hoger op de schaal naar onveiligheidsgevoelens. Ook na controle voor etnische afkomst en buurtkenmerken (sociale cohesie en overlastperceptie) houdt dit verband stand, wat erop wijst dat deze factoren geen verschillend effect hebben op het onveiligheidsgevoel van jongens en meisjes, zoals op basis van eerder onderzoek werd gesuggereerd (Smith & Torstensson, 1997). Bijkomend wijzen de bovenstaande analyses erop dat deze genderidentiteit vooral bij jongens een bepalende invloed heeft op de mate waarin ze toegeven zich onveilig te voelen. Hoe sterker jongens zich identificeren met een mannelijke genderidentiteit, hoe minder geneigd ze zijn toe te geven dat ze zich onveilig voelen. Bij meisjes is dit effect een stuk kleiner en niet significant. Enigszins opvallend is dat dit in tegenstelling is tot onze eerdere bevindingen, waarin het verband tussen genderidentiteit en het gerapporteerde onveiligheidsgevoel sterker bleek te zijn bij de vrouwelijke subgroep (Cops & Pleysier, 2011). Een mogelijke verklaring hiervoor is het verschil in de onderzochte leeftijdsgroep in beide studies. Desondanks sluit deze vaststelling aan bij de eerdere bevindingen van Sutton & Farrall (2009) die constateerden dat controle voor sociaal wenselijk antwoordgedrag enkel bij mannen van invloed was, terwijl er bij vrouwen geen effect bleek. Het maatschappelijk verwachtingspatroon blijkt in het geval van onveiligheidsgevoelens vooral een sturende invloed uit te oefenen op de mannelijke subgroep.

Waar deze resultaten verder op wijzen, is dat het in onderzoek geobserveerde onveiligheidsgevoel op een niet te verwaarlozen manier ook sociaal en cultureel bepaald wordt. Het gerapporteerde gevoel van onveiligheid wordt met andere woorden door veel meer beïnvloed dan door enkel een rationele afweging van het persoonlijke risico op slachtofferschap. Dit betekent dat het rationaliteitsdebat in deze context als grotendeels irrelevant kan worden beschouwd. Immers, het onveiligheidsgevoel is een emotie, en emoties zijn per definitie irrationeel: “emotions, such as fear, are not based on rational objective assessments of the chances of becoming victim” (Fattah, 1993: 45; Walklate, 1995). Desondanks impliceert het verlaten van het rationalistische paradigma en de nadruk op de culturele relevantie van het onveiligheidsgevoel geenszins dat eerdere verklaringen voor de verschillen tussen mannen en vrouwen met betrekking tot het onveiligheidsgevoel niet correct zouden (kunnen) zijn. Onder andere Jacksons (2009) analyses suggereerden dat geslachtsverschillen in onveiligheidsbeleving wel degelijk verklaard kunnen worden door bijvoorbeeld te controleren voor percepties van kwetsbaarheid. Echter, zowel deze kwetsbaarheidsthese als bijvoorbeeld Ferraro’s (1996) *master offense*-concept en het feit dat het hogere onveiligheidsgevoel van vrouwen in essentie is terug te voeren op een hogere angst voor seksuele delicten, kan

naadloos aansluiting vinden bij het bestaan van cultureel geconstrueerde beelden over hoe vrouwen (en mannen) zijn en zich het best dienen te gedragen. Beelden over (seksuele) kwetsbaarheid en bijbehorende angst voor verkrachting bij vrouwen kunnen het resultaat zijn van een socialiseringsproces dat tijdens de adolescentie aanvangt (Burt & Estep, 1981) en dat tijdens de levensloop een belangrijk onderdeel blijft vormen van de genderidentiteit. Meisjes en vrouwen worden van jongs af gesocialiseerd in een cultureel bepaald genderpatroon en internaliseren een daaraan verbonden gedragscode (Pleysier, 2010). Maar ook jongens en mannen ondergaan dit proces van socialisatie en internaliseren de daaraan voor hen dominant verbonden gedragscodes. Zo worden jongens onder meer verondersteld hun emoties, zorgen en angsten te onderdrukken en niet te expliciteren: *boys don't cry* (Goodey, 1997). Deze verschillende perspectieven kunnen daarom niet zozeer als tegengesteld, maar veeleer als complementair worden gezien.

Tegelijkertijd – en even cruciaal als het voorgaande – dient de actieve rol van de gesocialiseerde persoon te worden erkend (Mehta & Bondi, 1999). Cultureel bepaalde verwachtingspatronen over adequaat genderrolgedrag zijn weliswaar (nog steeds) sterk aanwezig, maar de mate waarin deze maatschappelijke verwachtingen geïnternaliseerd worden door het individu is afhankelijk van de individuele identificatie met de mannelijke of vrouwelijke genderrol (Cops, 2012: 229). De invloed van genderidentiteit op de (rapportage van) onveiligheidsbeleving moet in deze context veeleer gezien worden als een verklaring die eerder op macroniveau een rol speelt. De mate van identificatie met een maatschappelijk bepaalde genderidentiteit beïnvloedt met andere woorden niet enkel op een rechtstreekse wijze de rapportage van onveiligheidsgevoelens, maar zal tegelijkertijd ook een impact hebben op andere beïnvloedende factoren van dit onveiligheidsgevoel. Ook percepties van kwetsbaarheid, de mate van aanwezigheid in de publieke ruimte, de mate van opvolging door de ouders, enzovoort – factoren die allemaal samenhangen met het onveiligheidsgevoel – zijn evenmin genderneutraal en worden mee bepaald door maatschappelijke verwachtingen over wat 'normaal' mannelijk of vrouwelijk gedrag is. De erkenning dat (de rapportage van) het onveiligheidsgevoel niet genderneutraal is, en zelfs in belangrijke mate gestuurd wordt door dergelijke maatschappelijke verwachtingspatronen, biedt interessante nieuwe uitwegen om tot een goed begrip van dit complexe sociale fenomeen te komen.

Bibliografie

Burt, M., & Estep, R. (1981). Apprehension and fear: learning a sense of sexual vulnerability. *Sex Roles, 7*(5), 511-522.

Cops, D. (2012). *Angst voor criminaliteit bij jongeren. Een geïntegreerde benadering van een vergeten sociale groep.* Den Haag: Boom Lemma.

Cops, D. (2013). De invloed van ouderlijke responsiviteit en opvolging op de onveiligheidsbeleving van adolescenten. *Panopticon*, 34(2), 100-114.

Cops, D., & Pleysier, S. (2011). Doing gender in fear of crime. The impact of gender identity on reported levels of fear of crime in adolescents and young adults. *British Journal of Criminology, 51*(1), 58-74.

Dacey, J., & Kenny, M. (1997). *Adolescent development. 2nd edition*. Madison: Brown & Benchmark.

Deakin, J. (2006). Dangerous people, dangerous places: the nature and location of young people's victimisation and fear. *Children & Society, 20*, 376-390.

De Graaf, H. (2004). Psychoseksuele ontwikkeling. In J. De Wit, W. Slot & M. van Aken (Eds.), *Psychologie van de adolescentie* (pp. 110-124). Baarn: HB Uitgevers.

De Groof, S. (2008). And my mama said…The (relative) parental influence on fear of crime among adolescent girls and boys. *Youth and Society, 39*(3), 267-293.

Elchardus, M., De Groof, S., & Smits, W. (2005). Rational fear or represented malaise. A crucial test of two paradigms explaining fear of crime. *Sociological Perspectives, 51*(3), 453-471.

Fattah, E. (1993). Research on fear of crime. Some common conceptual and measurement problems. In W. Bilsky, C. Pfeiffer & P. Wetzels (Eds.), *Fear of crime and criminal victimization* (pp. 45-70). Stuttgart: Enke.

Ferraro, K. (1996). Women's fear of victimization: shadow of sexual assault? *Social Forces, 75,* 667-690.

Gilchrist, E., Bannister, J., Ditton, J., & Farrall, S. (1998). Women and the 'fear of crime'. Challenging the accepted stereotype. *British Journal of Criminology, 38*(2), 283-298.

Goodey, J. (1994). Fear of crime: what can children tell us? *International Review of Victimology*, *3*, 195-210.

Goodey, J. (1996). Adolescence and the socialization of gendered fear. In M. Schwarz & D. Milovanovic (Eds.), *Race, gender and class in criminology* (pp. 267-291). London: Garland.

Goodey, J. (1997). Boys don't cry. Masculinities, fear of crime and fearlessness. *British Journal of Criminology, 37*(3), 401-418.

Hale, C. (1996). Fear of crime: a review of the literature. *International Review of Victimology, 4,* 79-152.

Jackson, J. (2009). A psychological perspective on vulnerability in the fear of crime. *Psychology, Crime & Law, 15*(4), 365-390.

LaGrange, R., & Ferraro, K. (1989). Assessing age and gender differences in perceived risk and fear of crime. *Criminology, 27*(4), 697-719.

Lee, M. (2007). *Inventing fear of crime. Criminology and the politics of anxiety.* Cullompton: Willan Publishing.

Madriz, E. (1997). Images of criminals and victims: a study on women's fear and social control. *Gender and Society, 11,* 342-356.

Maxfield, M. (1984). The limits of vulnerability in explaining fear of crime: a comparative neighborhood analysis. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 21,* 233-250.

Mehta, A., & Bondi, L. (1999). Embodied discourse: on gender and fear of violence. *Gender, Place and Culture, 6*(1), 67-84.

Pleysier, S. (2010). *'Angst voor criminaliteit' onderzocht. De brede schemerzone tussen alledaagse realiteit en irrationeel fantoom*. Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.

Pleysier, S. (2011). Over objectieve en subjectieve onveiligheid. En de (on)zin van het rationaliteitsdebat. *Tijdschrift voor Veiligheid, 10*(4), 24-40.

Ranasinghe, P. (2013). 'Undoing' gender and the production of insecurity and fear. *British Journal of Criminology, 53*, 824-842.

Siongers, J. (2010). De grenzen van verdraagzaamheid. Over de houding ten aanzien van andere culturen bij jongeren. In N. Vettenburg, J. Deklerck & J. Siongers (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor* 2 (pp. 259-282). Leuven: Acco.

Smith, W., & Torstensson, M. (1997). Gender differences in risk perception and neutralizing fear of crime. Toward resolving the paradox. *British Journal of Criminology, 37*(4), 608-634.

Sutton, R., & Farrall, S. (2009). Untangling the web. Deceptive responding in fear of crime research. In M. Lee & S. Farrall (Eds.), *Fear of crime. Critical voices in an age of anxiety* (pp. 108-124). Londen: Routledge.

Verlet, D., Callens, M., & Pleysier, S. (2009). De Vlaming en zijn (on)veiligheidsgevoelens: ongelijk verdeeld en verspreid? In J. Pickery (Ed.), *Vlaanderen gepeild 2009!* (pp. 241-272). Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.

Walklate, S. (1995). *Gender and crime. An introduction*. Londen: Prentice Hall.

Walklate, S. (1998). Excavating the fear of crime: fear, anxiety or trust? *Theoretical Criminology, 2*(4), 403-418.

Warr, M. (1985). Fear of rape among urban women. *Social Problems, 32*(3), 238-250.

West, C., & Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender & Society, 1*(2), 125-151.

West, C., & Zimmerman, D. (2009). Accounting for doing gender. *Gender & Society*, *23*(1), 112-122.

Yavorski, J., & Sayer, L. (2013). 'Doing fear': the influence of hetero-femininity on (trans)women's fears of victimization. *The Sociological Quarterly, 54,* 511-533.

Young, J. (1988). Risk of Crime and Fear of Crime: A Realist Critique of Survey-Based Assumptions. In M. Maguire & J. Pointing (Eds.), *Victims of Crime: A New Deal* (pp.164–76). Milton Keys: Open University Press.

Genderverschillen in psychopathologie bij adolescenten in gemeenschapsinstellingen

Lore Van Damme, Olivier Colins & Wouter Vanderplasschen

1. Inleiding

1.1 Adolescentie als turbulente ontwikkelingsfase

In de literatuur worden de termen 'jongeren', 'adolescenten', 'pubers', 'jeugdigen'... afwisselend en door elkaar gebruikt, telkens refererend aan een specifieke leeftijdsgroep. Ten eerste dient het begrip 'adolescentie' duidelijk onderscheiden te worden van het begrip 'puberteit'. De puberteit wordt door Brysbaert (2006) omschreven als de periode van louter biologische ontwikkelingen, resulterend in een volwassen lichaam en seksuele maturiteit. Het concept 'adolescentie' daarentegen beslaat de gehele overgangsperiode, waarbij het biologische, cognitieve en sociaal-emotionele functioneren stuk voor stuk evolueren naar een volwassen niveau (Van Aken & Slot, 2004). Ten tweede heerst er in de literatuur onduidelijkheid omtrent de leeftijdsgrenzen van deze levensfase. In de ontwikkelingspsychologie deelt men de adolescentieperiode veelal op in drie fasen, weliswaar met wisselende leeftijdsgrenzen (Van der Laan & Blom, 2005). De voorliggende studie betreft de populatie van 12- tot 18-jarigen in gemeenschapsinstellingen en omvat, afhankelijk van de gehanteerde leeftijdsafbakening, volgens sommigen enkel de vroege en middenadolescentie (Van der Laan & Blom, 2005). Anderen zijn dan weer van mening dat ook de late adolescentie nog onder deze bovengrens van 18 jaar valt (Berk, 2006). Doorheen het hoofdstuk hanteren we bijgevolg bewust de algemene term 'adolescenten' volgens de bovenstaande omschrijving.

Vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief wordt de adolescentie omschreven als een overgangsperiode tussen de kindertijd en de volwassenheid die gekenmerkt wordt door ontwikkelingen op verschillende domeinen (Van der Laan & Blom, 2005). Op biologisch vlak krijgen adolescenten te maken met de ontwikkeling van primaire en secundaire geslachtskenmerken (Berk, 2006). Op cognitief vlak zien we bij adolescenten een ontwikkeling in de richting van het formeel-operationele denken, een beter gefundeerd moreel besef en een toenemende metacognitie en cognitieve zelfregulatie (Brysbaert, 2006). Op sociaal-emotioneel vlak vindt er een zoektocht naar autonomie plaats, dikwijls vergezeld van ouder-kindconflicten (Laursen, Coy & Collins, 1998; Steinberg & Morris, 2001). Er is sprake van ontluikende seksualiteit en een toenemend belang van de peergroup (Verhofstadt-Denève, 1998; Vettenburg, Elchardus & Walgrave, 2007).

Onderzoek heeft aangetoond dat er genderverschillen zijn op het vlak van de zonet genoemde ontwikkelingen (Marcotte et al., 2002). Een eerste verschil situeert zich op biologisch vlak, meer bepaald het moment waarop de lichamelijke veranderingen plaatsvinden. Bij meisjes vindt de puberteit eerder plaats dan bij jongens. Vroegrijpe meisjes, zeer vroegrijpe jongens en laatrijpe jongens wijken bijgevolg het meest af van hun leeftijdsgenoten en rapporteren meer depressieve symptomen (Kaltiala-Heino, Kosunen & Rimpelä, 2003). Op cognitief vlak is er een verschil terug te vinden in de ontwikkeling van het moreel besef. In het geval van morele dilemma's zijn meisjes over het algemeen meer geneigd te beslissen vanuit een zorgethisch perspectief, jongens eerder vanuit een rechtenperspectief. Deze scheiding is echter niet zo strikt en zowel bij meisjes als jongens is er veelal sprake van een combinatie van beide benaderingen (Berk, 2006; Jaffee & Hyde, 2000). Tot slot zien we, wat de sociaal-emotionele ontwikkeling betreft, een verschil op het vlak van de beleving en impact van de lichamelijke veranderingen gedurende de adolescentie. Meisjes rapporteren over het algemeen een negatiever lichaamsbeeld in vergelijking met jongens (Buddeberg-Fischer & Klaghofer, 2002; Fonseca & Matos, 2011). Jongens ervaren de fysieke veranderingen namelijk veelal als een teken van mannelijkheid (Nolenhoeksema & Girgus, 1994). Voor meisjes daarentegen betekenen deze veranderingen een verlies van het prepuberale lichaamsbeeld dat in onze maatschappij gewaardeerd wordt (Usmiani & Daniluk, 1997). Deze ontwikkelingen gaan voor meisjes dan ook gepaard met een grotere mate van stress en meer depressieve symptomen dan jongens (Marcotte et al., 2002).

Zoals reeds duidelijk werd uit de bovenstaande bevindingen, gaat de veelheid aan veranderingen en uitdagingen in de adolescentie gepaard met een verhoogde kwetsbaarheid, toenemende spanningen en onrust (Van Aken & Slot, 2004). Dit alles maakt de adolescentie tot een turbulente levensfase, door Hall (1904) als eerste omschreven als een periode van *storm and stress*. Deze periode wordt gekenmerkt door een verhoogd risico op zowel internaliserende als externaliserende problemen[57] (Van Aken & Slot, 2004). Bijgevolg is het aangewezen voldoende aandacht te besteden aan de psychische gezondheid van adolescenten. Dit wordt ook onderschreven door de volgende twee bevindingen: (1) het feit dat psychopathologie een relatief veelvoorkomend fenomeen is [bv. bij 27,6% (Bruffaerts, Bonnewyn, Van Oyen, Demarest & Demyttenaere, 2004) tot 29,1% (The WHO World Mental Health Survey Consortium, 2007) van de volwassen Belgische populatie was er ooit sprake van een psychiatrische stoornis; voor 10,7% werd in het afgelopen jaar minimum één stoornis gerapporteerd (Bruffaerts et al., 2004)]; en (2) het feit dat een groot deel van deze stoornissen hun aanvang kent in de kindertijd of adolescentie (The WHO World Mental Health Survey Consortium, 2007).

57. 'Internaliserend' versus 'externaliserend' verwijst naar de verschillende wijzen waarop adolescenten kunnen omgaan met spanning en emoties die ze ervaren. Internaliserend betreft het naar binnen richten van spanning en emoties, met innerlijke onrust als gevolg. Faalangst en neerslachtigheid zijn voorbeelden van internaliserende problemen. Externaliserend betreft het naar buiten richten van spanning en emoties, onder andere door deze uit te werken of af te reageren op de buitenwereld. Hyperactiviteit en agressief gedrag vallen bijvoorbeeld onder de noemer van externaliserende problemen.

Onderzoek heeft verder ook aangetoond dat er duidelijke genderverschillen zijn in de prevalentie van zowel internaliserende als externaliserende problemen tijdens de adolescentie (Marcotte, Fortin, Potvin & Papillon, 2002). Meisjes vertonen hogere prevalenties van internaliserende stoornissen in vergelijking met jongens [bv. een prevalentie van 12,1% (meisjes) versus 7,7% (jongens) voor angststoornissen; en 11,7% (meisjes) versus 7,3% (jongens) voor depressieve stoornissen (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler & Angold, 2003)]. Wat internaliserend probleemgedrag in ruimere zin betreft, rapporteren meisjes een hogere mate van stress, neerslachtigheid en angstgevoelens, en hebben ze een lager zelfbeeld in vergelijking met jongens (Birndorf, Ryan, Auinger & Aten, 2005; Moksnes, Moljord, Espnes & Byrne, 2010). Ook in onderzoek bij Vlaamse schoolgaande adolescenten vinden we dit terug (Op de Beeck & Pauwels, 2010). Zo schatten schoolgaande meisjes hun gevoel van eigenwaarde (gemiddelde ($\bar{x}$ = 13,84; standaarddeviatie (SD) = 3,71) significant lager in dan jongens ($\bar{x}$ = 15,10; SD = 3,12) (Van Damme, Colins, Pauwels & Vanderplasschen, 2014), en rapporteren ze een hogere score voor internaliserend probleemgedrag ($\bar{x}$ = 17,20; SD = 9,06 versus $\bar{x}$ = 12,07; SD = 7,75; Planckaert, 2010).

Jongens vertonen dan weer meer externaliserende stoornissen [bv. een prevalentie van 7,0% (jongens) versus 1,1% (meisjes) voor ADHD (aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit)[58] (Costello et al., 2003); en een prevalentie van 1,8 tot 16% (jongens) versus 0,8 tot 9,2% (meisjes) voor CD (antisociale gedragsstoornis)[59] (Loeber, Burke, Lahey, Winters & Zera, 2000)]. Wat externaliserend gedrag in ruimere zin betreft, vinden we voor Vlaamse schoolgaande jongens (versus meisjes) een hogere score voor externaliserende problemen ($\bar{x}$ = 16,20; SD = 8,66 versus $\bar{x}$ = 13,24; SD = 7,04; Planckaert, 2010). Zo blijkt dat opvallend meer jongens (83,9%) dan meisjes (68,1%) ooit reeds een delict hebben gepleegd (Planckaert, 2010). Wat het afgelopen jaar betreft, rapporteert een significant hoger percentage jongens (versus meisjes) het plegen van een diefstal (15,8% versus 9,9%), gewelddelict (9,2% versus 1,7%) of druggerelateerd delict (4,9% versus 1,3%) (Vettenburg et al., 2007). Wel merken we op dat meisjes die veel delicten hebben gepleegd bijkomende internaliserende problemen rapporteren, iets wat niet systematisch teruggevonden wordt bij delinquente jongens (Pepler, Jiang, Craig & Connolly, 2010).

De bovenstaande cijfers illustreren dat zowel internaliserend als externaliserend (probleem)gedrag relatief 'normale' verschijnselen zijn in de adolescentie, en dit zowel voor jongens als voor meisjes. Het idee van *storm and stress* dient dan ook in zekere mate genuanceerd te worden (Males, 2009; Op de Beeck & Pauwels, 2010; Vettenburg, Deklerck & Siongers, 2010). Voor de meeste adolescenten gaat de adolescentie voorbij zonder noemenswaardige problemen of is er slechts sprake van wat onschuldig zoek- of experimenteergedrag van voorbijgaande aard. Niettemin is er een kleine groep waarbij het gestelde

58. *Attention deficit hyperactivity disorder*: adolescenten met deze gedragsstoornis worden gekenmerkt door concentratieproblemen, impulsiviteit en overbeweeglijkheid (American Psychiatric Association [APA], 2013).

59. *Conduct disorder*: adolescenten met deze gedragsstoornis vertonen een repetitief en aanhoudend patroon van norm-/regelovertredend gedrag (bv. agressie, diefstal, brandstichting) (APA, 2013).

gedrag en/of de opvoedingscontext zorgwekkend zijn, de ontwikkeling in het gedrang dreigt te komen en hulpverlening bijgevolg aangewezen is. Zo pleegde 5,6% van de Vlaamse schoolgaande adolescenten drie of meer verschillende delicten in het afgelopen jaar en rapporteert 4,4% ernstige suïcidegedachten voor het afgelopen jaar (Vettenburg et al., 2007). Het is dan ook aannemelijk dat het Agentschap Jongerenwelzijn jaarlijks voor meer dan 20 000 adolescenten hulp- en dienstverlening organiseert, naar aanleiding van een als misdrijf omschreven feit (MOF) of een problematische opvoedingssituatie (POS)[60] (Agentschap Jongerenwelzijn, 2012). Bovendien is het, gezien de zonet vermelde redenen van aanmelding en plaatsing, niet verwonderlijk dat psychische klachten binnen de jeugdhulpverlening prominent aanwezig zijn (D'Oosterlinck, Broekaert, De Wilde, Bockaert & Goethals, 2006). Dit lijkt bij uitstek het geval te zijn in de meest hoogdrempelige van deze voorzieningen, met name de gemeenschapsinstellingen waar jaarlijks meer dan 1000 adolescenten worden geplaatst (Agentschap Jongerenwelzijn, 2012).

1.2 Gemeenschapsinstellingen

In tegenstelling tot de vele privé-initiatieven (voorzieningen en projecten) binnen de jeugdhulpverlening worden de gemeenschapsinstellingen georganiseerd door de Vlaamse overheid. Hun decretale opdracht omvat het voorzien van gesloten opvang, oriëntatie, observatie en residentiële begeleiding (1) voor adolescenten die een MOF hebben gepleegd; en (2) voor adolescenten in een POS die zich meermaals onttrokken hebben aan eerdere maatregelen en waarbij plaatsing noodzakelijk wordt geacht ter bescherming van hun persoonlijke integriteit (Vlaams Parlement, 2008). Concreet betreft het adolescenten waarbij het probleemgedrag en/of de wantoestanden binnen de opvoedingscontext dermate ernstig en/of aanhoudend zijn dat het gevaren inhoudt voor de adolescent zelf (bv. in geval van gedwongen prostitutie, automutilatie) en/of diens omgeving (bv. in geval van zware agressie-incidenten), en waarbij de jeugdrechter bijgevolg beslist dat een zekere mate van vrijheidsbeperking, bescherming en structuur noodzakelijk zijn (Zorginspectie, 2012).

De Vlaamse overheid kent momenteel twee gemeenschapsinstellingen, elk bestaande uit twee campussen. De Kempen in Mol bestaat uit de campussen 'De Hutten' (gesloten afdeling voor 40 jongens) en 'De Markt' (halfopen afdeling voor 72 jongens; gesloten time-outwerking voor 10 meisjes). De Zande heeft een campus in Ruiselede (halfopen afdeling voor 54 jongens; gesloten afdeling voor 27 jongens) en in Beernem (gesloten afdeling voor 40 meisjes; halfopen afdeling voor 6 meisjes) (Zorginspectie, 2012). De gemeenschapsinstellingen hebben zowel een vrijheidsbeperkende als een hulpverlenende finaliteit (Verhellen, 1994). De vrijheidsbeperkende en structurerende aanpak heeft tot doel de veiligheid van de adolescent en de samenleving te waarborgen, terwijl

60. Sinds het decreet betreffende de integrale jeugdhulp wordt de term 'POS' vervangen door de term 'verontrustende situatie' (Vlaams Parlement, 2013).

het onderwijs-, pedagogisch en therapeutisch aanbod erop gericht zijn de adolescent te (re)socialiseren en (re-)integreren (Agentschap Jongerenwelzijn, 2011). De plaatsing in een gemeenschapsinstelling is gebonden aan een reeks strikte voorwaarden (onder andere een minimumleeftijd van 12 jaar voor een open afdeling, 14 jaar voor een gesloten afdeling) en kan beschouwd worden als een van de meest ingrijpende maatregelen die een jeugdrechter kan opleggen (Zorginspectie, 2012). In dat opzicht, en in navolging van voorgaand onderzoek (Colins, 2009), worden adolescenten in gemeenschapsinstellingen in Vlaanderen vergelijkbaar geacht aan adolescenten in detentiecentra in het buitenland. In wat volgt hanteren we de overkoepelende term 'vrijheidsbeperkende voorzieningen'. Wanneer het specifiek de Vlaamse of buitenlandse instellingen betreft, gebruiken we respectievelijk de termen 'gemeenschapsinstellingen' en 'detentiecentra'.

1.3 Psychopathologie bij adolescenten in vrijheidsbeperkende voorzieningen

Zowel Europese als Amerikaanse studies tonen aan dat adolescenten in detentie kampen met aanzienlijke psychische problemen (Fazel, Doll & Långström, 2008), met prevalenties gaande van 66% (Teplin, Abram, McClelland, Dulcan & Mericle, 2002) tot zelfs 100% (Gretton & Clift, 2011). Cijfermateriaal met betrekking tot de situatie van adolescenten in de Vlaamse gemeenschapsinstellingen ligt in dezelfde lijn: ongeveer 80% van de jongens in een gemeenschapsinstelling voldeed aan de criteria voor minimaal één psychiatrische stoornis (Colins, Vermeiren, Schuyten & Broekaert, 2009). Ondanks de groeiende interesse rond dit thema is onderzoek omtrent psychopathologie bij adolescenten in vrijheidsbeperkende voorzieningen nog beperkt, onder andere omdat de meerderheid van de beschikbare studies focust op jongens. Meisjes in dergelijke voorzieningen vormen een onderbelichte groep (Vermeiren, 2003), ook in Vlaanderen. Bijgevolg is het thema 'gender' binnen deze populatie van adolescenten slechts in beperkte mate de focus van onderzoek.

Gezien de opvallende stijging van het aantal meisjes in detentie de afgelopen jaren (Puzzanchera, 2009; Snyder & Sickmund, 2006) worden meer en meer prevalentiestudies met betrekking tot meisjes gevoerd (Hamerlynck, Doreleijers, Vermeiren, Jansen & Cohen-Kettenis, 2008; Van Doorn, Jansen, Vermeiren, Hamerlynck & Doreleijers, 2012). Slechts een beperkt aantal van deze studies onderzocht echter zowel mannelijke als vrouwelijke adolescenten. Bijgevolg werden genderverschillen inzake de prevalentie van psychopathologie vaak bestudeerd door onderzoeksresultaten te vergelijken van puur mannelijke (Colins et al., 2009; Vreugdenhil, Doreleijers, Vermeiren, Wouters & Van den Brink, 2004) en puur vrouwelijke steekproeven (Dixon, Howie & Starling, 2004; Lederman, Dakof, Larrea & Li, 2004). Methodologische verschillen (bv. de instrumenten en het tijdskader, gebruikt voor het in kaart brengen van psychopathologie) tussen deze studies verhinderen verder betrouwbare conclusies met betrekking tot genderverschillen over studies heen (Colins et al., 2010).

Het beperkte aantal prevalentiestudies dat zowel mannelijke als vrouwelijke adolescenten onderzocht, toonde over het algemeen aan dat meisjes in detentie vaker volde-

den aan de diagnostische criteria voor angststoornissen (bv. 37% versus 12% voor separatieangststoornis; Karnik et al., 2009), stemmingsstoornissen (bv. 22% versus 13% voor depressieve stoornis; Teplin et al., 2002), ADHD (16% versus 8%; Karnik et al., 2009), middelengerelateerde stoornissen (andere dan cannabis) (bv. 59% versus 41% voor alcoholafhankelijkheid; Gretton & Clift, 2011) en ODD (oppositioneel-opstandige gedragsstoornis)[61] (40% versus 19%; Gretton & Clift, 2011). De studies die zowel mannelijke als vrouwelijke adolescenten betrekken, zijn echter voornamelijk afkomstig uit de Verenigde Staten en Canada. Bijgevolg is het onzeker in welke mate deze resultaten gegeneraliseerd kunnen worden naar Europese landen, die een andere socio-demografische samenstelling kennen en een andere organisatie van justitie, jeugdhulpverlening en (geestelijke) gezondheidszorg voor adolescenten (Colins et al., 2013).

Slechts één Europese studie onderzocht genderverschillen inzake de prevalentie van psychiatrische stoornissen bij jongens en meisjes in detentie (Plattner et al., 2009). Meisjes vertoonden hogere prevalenties voor angststoornissen (bv. 48% versus 15% voor separatieangststoornis) en afhankelijkheid van middelen (75% versus 50%) dan jongens, terwijl geen genderverschillen werden teruggevonden voor stemmingsstoornissen, ADHD, ODD en CD (Plattner et al., 2009). Hoewel dit onderzoek aantoont dat vergelijkbare genderverschillen ook aanwezig zijn bij adolescenten in Europese detentiecentra (Plattner et al., 2009), moet bij de interpretatie van de cijfers rekening gehouden worden met een aantal beperkingen. Ten eerste werd slechts een relatief klein aantal meisjes bestudeerd (N = 56), wat niet toelaat verreikende conclusies te trekken. Ten tweede werd de prevalentie van psychiatrische stoornissen in kaart gebracht aan de hand van een diagnostisch interview dat nog niet veelvuldig is gebruikt in forensisch onderzoek (Colins et al., 2010). Verder onderzoek is dan ook nodig om na te gaan of deze bevindingen gerepliceerd kunnen worden in een grotere steekproef en door middel van veelvuldig gebruikte diagnostische interviews, zoals de DISC-IV (Diagnostic Interview Schedule for Children-IV; Shaffer, Fisher, Lucas, Dulcan & Schwab-Stone, 2000).

1.4 Voorliggende studie

Het huidige onderzoek heeft tot doel zicht te krijgen op de psychische gezondheid van jongens en meisjes in gemeenschapsinstellingen, een kwetsbare en tot nu toe onderbelichte groep binnen het Vlaamse jeugdonderzoek. Meer bepaald beogen we het in kaart brengen van (1) de prevalentie van internaliserende en externaliserende psychiatrische stoornissen, en (2) genderverschillen inzake de prevalentie van psychopathologie bij adolescenten in een gemeenschapsinstelling. Op basis van het beperkte beschikbare onderzoek verwachten we (1) hoge prevalenties van psychopathologie bij

61. *Oppositional defiant disorder*: adolescenten met deze gedragsstoornis zijn ongehoorzaam, hebben moeite met het aanvaarden van gezag en stellen negatief, agressief en opstandig gedrag (APA, 2013).

zowel jongens als meisjes in een gemeenschapsinstelling, en (2) hogere prevalenties van psychopathologie bij meisjes in vergelijking met jongens, met uitzondering van cannabisgerelateerde stoornissen en CD.

2. Methode

2.1 Participanten

De data werden verzameld in het kader van twee opeenvolgende studies in zowel de gesloten als de halfopen afdelingen van de twee Vlaamse gemeenschapsinstellingen. De gegevens over de geplaatste jongens werden verzameld van januari 2005 tot februari 2007. In die periode werden 305 jongens at random geselecteerd op basis van de volgende criteria: (1) geplaatst voor minimaal een maand, (2) voldoende kennis van het Nederlands en (3) van Belgische of Marokkaanse origine. Om een relatief grote steekproef van geplaatste meisjes te bekomen, selecteerden we meisjes in vier verschillende periodes: (1) van juli 2008 tot april 2009, (2) van januari tot mei 2010, (3) van oktober 2010 tot maart 2011, en (4) van augustus tot december 2011. Alle meisjes die voldeden aan de volgende criteria kwamen in aanmerking voor het onderzoek: (1) geplaatst voor minimaal een maand en (2) voldoende kennis van het Nederlands. Gezien het beperkte aantal geplaatste meisjes in de Vlaamse gemeenschapsinstellingen werden er, naast Belgische en Marokkaanse meisjes, ook meisjes met een andere etnische afkomst bij het onderzoek betrokken. Wat betreft de niet-Belgische meisjes, waren er echter geen significante verschillen op het vlak van psychopathologie en op andere vlakken tussen meisjes van Marokkaanse origine (N = 16) en meisjes van een andere buitenlandse origine (N = 31) (details beschikbaar op aanvraag bij de eerste auteur van deze studie).

Van de 526 adolescenten (304 jongens, 222 meisjes) die in aanmerking kwamen voor het onderzoek, konden er 31 (14 jongens, 17 meisjes) niet bevraagd worden wegens praktische omstandigheden (bv. de strikte dagplanning) en 55 (45 jongens, 10 meisjes) onder hen weigerden deel te nemen. Dit resulteerde in een uiteindelijke steekproef van 440 adolescenten (245 jongens, 195 meisjes), of een participatiegehalte van 83,7%. Een meer gedetailleerde beschrijving van beide steekproeven is terug te vinden in voorgaande publicaties (Colins, Bijttebier, Broekaert & Andershed, 2014; Colins et al., 2009; Colins, Vermeiren, Schuyten, Broekaert & Soyez, 2008; Van Damme, Colins & Vanderplasschen, 2014).

2.2 Procedure

Voorliggend onderzoek werd goedgekeurd door de Ethische Commissie van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent. Aangezien de

screening van emotionele problemen tot het takenpakket van de gemeenschapsinstellingen behoort, was de geïnformeerde toestemming van de ouders niet vereist. De participanten werden benaderd en bevraagd volgens een gestandaardiseerd protocol. De adolescenten die voldeden aan de inclusiecriteria werden individueel benaderd en kregen mondelinge en schriftelijke informatie met betrekking tot het doel, de inhoud en de duur van het onderzoek. Ze werden verzekerd dat de informatie vertrouwelijk zou worden behandeld en dat weigering tot deelname geen invloed zou hebben op hun juridisch statuut of hun verblijf in de gemeenschapsinstelling. De adolescenten konden een volwassene raadplegen omtrent hun beslissing tot deelname en ze dienden schriftelijk hun geïnformeerde toestemming te geven, alvorens van start werd gegaan met de bevraging. De participanten ontvingen geen vergoeding en het interview vond plaats in een afzonderlijke ruimte in de gemeenschapsinstelling, met voldoende privacy. De afname gebeurde door de tweede auteur van deze studie of een laatstejaarsstudente orthopedagogiek, allen getraind in het afnemen van het diagnostische interview 'DISC-IV' en geen deel uitmakend van het personeelsteam van de gemeenschapsinstelling.

2.3 Instrumenten

2.3.1 Psychopathologie

De prevalentie van psychiatrische stoornissen in het afgelopen jaar werd gemeten aan de hand van de Nederlandse vertaling van het gestructureerd diagnostisch interview 'DISC-IV' (Diagnostic Interview Schedule for Children-IV; Ferdinand & Van der Ende, 2002). De DISC-IV is ontwikkeld om kinderen en adolescenten van 9 tot 17 jaar te interviewen. Zowel in klinische als schoolgaande steekproeven blijkt het een betrouwbaar en valide instrument te zijn (Crowley, Mikulich, Ehlers, Whitmore & MacDonald, 2001; Shaffer et al., 2000). In de voorliggende studie brachten we ADHD, ODD, CD, alcoholgerelateerde stoornissen, cannabisgerelateerde stoornissen, middelengerelateerde stoornissen (andere dan alcohol/cannabis), depressieve/dysthyme (licht depressieve) stoornis, PTSD (posttraumatische stressstoornis)[62], en SAD (separatieangststoornis)[63] in kaart met de DISC-IV. Algemene comorbiditeit verwijst naar de aanwezigheid van minstens twee van deze tien stoornissen. In overeenstemming met voorgaand onderzoek (Colins et al., 2009), differentiëren we tussen drie diagnostische categorieën. 'Puur internaliserend' verwijst naar het hebben van stemmings- en/of angststoornissen zonder comorbide externaliserende stoornissen. 'Puur externaliserend' verwijst naar het hebben van alleen gedragsstoornissen en/of middelengerelateerde stoornissen zonder comorbide internaliserende stoornissen. 'Comorbiditeit in- en externaliserend' verwijst

62. *Post-traumatic stress disorder*: deze angststoornis doet zich voor naar aanleiding van een traumatische ervaring en omvat symptomen zoals slaapproblemen, enorme prikkelbaarheid en hevige schrikreacties (APA, 2013).

63. *Separation anxiety disorder*: adolescenten met deze angststoornis vertonen een overmatige bezorgdheid en angst bij afwezigheid van de ouders/primaire verzorgers (APA, 2013).

naar de aanwezigheid van minstens één internaliserende en één externaliserende stoornis.

2.3.2 Socio-demografische karakteristieken

Aan de hand van een socio-demografische vragenlijst werd gestandaardiseerde informatie verzameld met betrekking tot de leeftijd, origine en beroepsstatus van de ouders/primaire verzorgers. We spreken van een lage beroepsstatus wanneer beide ouders/primaire verzorgers werkloos waren of werkten als (on)geschoolde arbeiders. Een gemiddeld tot hoge beroepsstatus werd toegekend wanneer minstens één van beide ouders/primaire verzorgers werkte als bediende, kaderlid, zelfstandige of beoefenaar van een vrij beroep (bv. advocaat, dokter). De gezinssituatie werd geoperationaliseerd aan de hand van de dichotome variabele 'intact gezin', die aangeeft of de adolescent voor de huidige plaatsing al dan niet bij beide ouders woonde.

2.4 Analyses

Allereerst presenteren we de socio-demografische karakteristieken van de steekproef. Vervolgens geven we de prevalentiecijfers van psychiatrische stoornissen weer voor de totale steekproef, aangevuld met de specifieke prevalentiecijfers voor jongens en meisjes afzonderlijk. Hierna exploreren we de genderverschillen inzake psychopathologie aan de hand van Fishers exact toetsen (voor categorische, dichotome variabelen) en onafhankelijke t-toetsen (voor continue variabelen). SPSS 19.0 werd gebruikt voor alle analyses, met 0,05 als standaard voor statistische significantie.

3. Resultaten

Tabel 1 biedt een overzicht van de socio-demografische karakteristieken van de participanten. De steekproef bestaat uit 55,7% jongens en 44,3% meisjes, tussen 12 en 17 jaar ($\bar{x}$ = 15,88; *SD* = 1,06). Een vierde van de participanten was niet van Belgische origine. De beroepsstatus van de ouders/primaire verzorgers was laag voor ongeveer de helft van de adolescenten. Een vierde van de adolescenten woonde voor de huidige plaatsing bij beide ouders. Ongeveer 40% van de adolescenten in onze steekproef kende reeds een vorige plaatsing in een gemeenschapsinstelling. Wat genderverschillen betreft, vinden we een significant, weliswaar zeer klein, leeftijdsverschil terug tussen jongens en meisjes op het moment van de bevraging. Bovendien was er bij significant meer jongens dan meisjes sprake van een lage beroepsstatus van de ouders/primaire verzorgers. Tot slot woonden significant meer jongens voor de huidige plaatsing bij beide ouders en kenden significant meer jongens dan meisjes reeds een vorige plaatsing in een gemeenschapsinstelling.

Tabel 1. Socio-demografische karakteristieken.

	Totaal (N = 440)	Jongens (N = 245)	Meisjes (N = 195)	Jongens vs. Meisjes
	N (%)	*N* (%)	*N* (%)	*t (df) / Fisher's Exact Test: p*
Leeftijd ($\bar{x}$(SD))	15,88 (1,06)	15,98 (1,09)	15,76 (1,01)	2,22 (438)*
Origine: niet-Belgisch (vs. Belgisch)	110 (25,0)	53 (21,6)	57 (29,2)	0,08
Beroepsstatus ouders/primaire verzorgers: laag (vs. gemiddeld tot hoog)	232 (52,7)	154 (62,9)	78 (40,0)	0,00**
Intact gezin: ja (vs. neen)	106 (24,1)	74 (30,2)	32 (16,4)	0,00**
Eerdere plaatsing in een gemeenschapsinstelling: ja (vs. neen)	183 (41,6)	124 (50,6)	59 (30,3)	0,00**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Noot: $\bar{x}$ = gemiddelde; *SD* = standaarddeviatie.

Tabel 2. Prevalentie psychopathologie: algemeen overzicht.

	Totaal (N = 440)	Jongens (N = 245)	Meisjes (N = 195)	Jongens vs. Meisjes
	N (%)	*N* (%)	*N* (%)	*Fisher's Exact Test: p*
Min. één stoornis	388 (88,2)	203 (82,9)	185 (94,9)	0,00**
Min. één stoornis (zonder CD)	374 (85,0)	197 (80,4)	177 (90,8)	0,00**
Min. één internaliserend	160 (36,4)	50 (20,4)	110 (56,4)	0,00**
Min. één externaliserend	368 (83,6)	199 (81,2)	169 (86,7)	0,15
Algemene co-morbiditeit	334 (75,9)	179 (73,1)	155 (79,5)	0,12
	N (%)	*N* (%)	*N* (%)	*Fisher's Exact Test: p*
Puur internaliserend	20 (4,5)	4 (1,6)	16 (8,2)	0,00**
Puur externaliserend	223 (50,7)	150 (61,2)	73 (37,4)	0,00**
Co-morbiditeit in- en externaliserend	140 (31,8)	46 (18,8)	94 (48,2)	0,00**
	M (SD)	*M (SD)*	*M (SD)*	*t (df)*
Aantal stoornissen	3,16 (2,05)	2,76 (1,88)	3,66 (2,15)	-4,67 (381,76)**
Aantal internaliserend	0,53 (0,80)	0,24 (0,51)	0,89 (0,94)	-8,59 (277,15)**
Aantal externaliserend	2,60 (1,79)	2,48 (1,75)	2,75 (1,83)	-1,62 (435)

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Noot: CD = Antisociale gedragsstoornis.

Tabel 2 geeft een algemeen overzicht van de prevalentie van psychopathologie tijdens het afgelopen jaar bij jongens en meisjes in een gemeenschapsinstelling. Bij 82,9% van de jongens en 94,9% van de meisjes is er sprake van minstens één stoornis. Voor meisjes (in vergelijking met jongens) vinden we significant hogere prevalenties terug voor

minstens één stoornis, minstens één stoornis zonder CD en minstens één internaliserende stoornis.[64] Wat de drie diagnostische categorieën betreft, vallen significant meer meisjes in de categorieën 'puur internaliserende stoornissen' en 'comorbiditeit van in- en externaliserende stoornissen', terwijl significant meer jongens in de categorie 'puur externaliserende stoornissen' onder te brengen vallen. Wat het aantal stoornissen betreft, nemen we bij meisjes significant hogere aantallen waar in het algemeen en voor internaliserende stoornissen in het bijzonder.

Wanneer we inzoomen op de internaliserende stoornissen, dan zien we dat stemmingsstoornissen frequenter voorkomen dan angststoornissen, in totaal respectievelijk 26,8% en 21,4%. Deze bevinding blijft van toepassing wanneer we de prevalentiecijfers voor jongens en meisjes afzonderlijk bekijken. Wat genderverschillen betreft, vinden we significant hogere prevalenties terug bij meisjes (versus jongens) voor zowel stemmings- als angststoornissen, op de dysthyme stoornis na.

Tabel 3. Prevalentie psychopathologie: internaliserende stoornissen.

	Totaal (N = 440)	Jongens (N = 245)	Meisjes (N = 195)	Jongens vs. Meisjes
	N (%)	*N* (%)	*N* (%)	*Fisher's Exact Test: p*
Min. één stemmingsstoornis	118 (26,8)	35 (14,3)	83 (42,6)	0,00**
Depressieve stoornis	112 (25,5)	32 (13,1)	80 (41,0)	0,00**
Dysthyme stoornis	6 (1,4)	3 (1,2)	3 (1,5)	1,00
Min. één angststoornis	94 (21,4)	22 (9,0)	72 (36,9)	0,00**
Post traumatische stress stoornis	45 (10,2)	5 (2,0)	40 (20,5)	0,00**
Separatieangststoornis	68 (15,5)	19 (7,8)	49 (25,1)	0,00**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Wanneer we de externaliserende stoornissen meer in detail bekijken, dan zien we dat gedragsstoornissen iets minder frequent voorkomen dan middelengerelateerde stoornissen, in totaal respectievelijk 68,9% en 72,7%. Deze verhouding vinden we terug bij jongens, maar niet bij meisjes. Wat genderverschillen betreft, worden er bij meisjes (versus jongens) voor drie stoornissen [i.e. ADHD, ODD en middelengerelateerde stoornissen (andere dan alcohol/cannabis)] significant hogere prevalenties teruggevonden.

64. Bijkomende analyses (met origine als dichotome controlevariabele) wijzen er echter op dat genderverschillen in psychopathologie variëren naargelang origine (i.e. Belgisch versus niet-Belgisch). Bij niet-Belgische meisjes, in vergelijking met niet-Belgische jongens, vinden we significant hogere prevalenties over de hele lijn (i.e. voor minstens één stoornis, minstens één stoornis zonder CD, minstens één internaliserende stoornis, minstens één externaliserende stoornis en algemene comorbiditeit), terwijl we bij Belgische meisjes enkel een significant hogere prevalentie vinden voor minstens één internaliserende stoornis.

Tabel 4. Prevalentie psychopathologie: externaliserende stoornissen.

	Totaal (*N* = 440)	Jongens (*N* = 245)	Meisjes (*N* = 195)	Jongens vs. Meisjes
	N (%)	*N* (%)	*N* (%)	*Fisher's Exact Test: p*
Min. één gedragsstoornis	303 (68,9)	162 (66,1)	141 (72,3)	0,18
ADHD	73 (16,6)	27 (11,0)	46 (23,6)	0,00**
ODD	142 (32,3)	69 (28,2)	73 (37,4)	0,04*
CD	267 (60,7)	146 (59,6)	121 (62,1)	0,62
Min. één middelengerelateerde stoornis	320 (72,7)	180 (73,5)	140 (71,8)	0,75
Min. één alcoholgerelateerde stoornis	229 (52,0)	133 (54,3)	96 (49,2)	0,34
Min. één cannabisgerelateerde stoornis	268 (60,9)	155 (63,3)	113 (57,9)	0,28
Min. één middelengerelateerde stoornis (andere dan alcohol/cannabis)	167 (38,0)	79 (32,2)	88 (45,1)	0,01*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Noot: ADHD = Aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit, ODD = Oppositioneel-opstandige gedragsstoornis, CD = Antisociale gedragsstoornis.

4. Discussie

4.1 Hoge prevalentie van psychopathologie bij jongens en meisjes in gemeenschapsinstellingen

Het opvallend hoge prevalentiecijfer bij adolescenten in een gemeenschapsinstelling voor minstens één psychiatrische stoornis in het afgelopen jaar (i.e. 88,2%) overtreft in sterke mate de prevalentie in de algemene populatie. Zo bijvoorbeeld kende 38,2% van de volledige Europese populatie (i.e. zowel kinderen, adolescenten als volwassenen) minstens één stoornis in het afgelopen jaar (Wittchen et al., 2011). Voor Europese volwassenen was de prevalentie in het afgelopen jaar 9,6% (ESEMeD/MHEDEA 2000 Investigators, 2004), voor de Belgische volwassen populatie was dit 10,7% (Bruffaerts et al., 2004). Deze bevinding stemt overeen met voorgaand onderzoek en wijst op de aanzienlijke psychische problemen waar adolescenten in vrijheidsbeperkende voorzieningen mee kampen (Fazel et al., 2008; Sawyer et al., 2010). Bovendien ondersteunen onze onderzoeksresultaten de hypothese dat meisjes in dergelijke voorzieningen hogere prevalentiecijfers vertonen voor de meeste psychiatrische stoornissen, in vergelijking met jongens (met een algemene prevalentie van 82,9% voor jongens, versus 94,9% voor meisjes in een gemeenschapsinstelling).

De gevonden genderverschillen zijn gelijkaardig aan vorige studies over adolescenten in detentiecentra in het buitenland (Gretton & Clift, 2011; Karnik et al., 2009; Teplin

et al., 2002). Ze zijn echter, in zekere mate, conflicterend met epidemiologisch onderzoek bij schoolgaande adolescenten (Polanczyk et al., 2007; Sawyer, Miller-Lewis & Clark, 2007). Op basis van onze bevindingen en in lijn met Sawyer et al. (2007) kunnen we aannemen dat de significant hogere prevalenties van internaliserende stoornissen bij meisjes (versus jongens) in een gemeenschapsinstelling een weerspiegeling vormen van het algemene patroon van genderverschillen in de samenleving. Dit blijkt echter niet het geval te zijn voor externaliserende stoornissen (McCabe, Lansing, Garland & Hough, 2002). Het idee dat meisjes in een gemeenschapsinstelling de jongens evenaren wat betreft prevalentiecijfers voor externaliserende stoornissen is op zich niet zo verrassend, aangezien agressief en delinquent gedrag veelvoorkomende redenen vormen tot plaatsing bij zowel jongens als meisjes (Karnik et al., 2009). Onze resultaten wijzen er echter op dat deze meisjes de prevalentiecijfers van jongens voor meerdere van deze stoornissen zelfs overtreffen. Deze bevinding kan op verschillende manieren verklaard en/of geïnterpreteerd worden.

Een eerste verklaring heeft betrekking op genderspecifieke benaderingen van het justitiële systeem, waarbij meisjes milder worden behandeld dan jongens (Andersson, 2007; Lenssen, Doreleijers, Van Dijk & Hartman, 2000). Bijgevolg dienen meisjes meer probleemgedrag te vertonen alvorens ze in aanmerking komen voor een plaatsing (Andersson, 2007). Op die manier vertegenwoordigen meisjes die in vrijheidsbeperkende voorzieningen terechtkomen de meest antisociale groep (Abram, Teplin, McClelland & Dulcan, 2003). Dit fenomeen wordt mogelijk nog versterkt door het beperkte aantal plaatsen in dergelijke instellingen voor meisjes versus jongens, zoals het geval is in de Vlaamse gemeenschapsinstellingen (i.c. 56 versus 193 plaatsen; Zorginspectie, 2012).

Een tweede verklaring heeft betrekking op de zogenaamde 'genderparadox', die stelt dat de gendergroep met de laagste prevalentie het zwaarst getroffen is (Loeber & Keenan, 1994). Hoewel bij een kleiner aantal meisjes sprake is van een gedragsstoornis, vertoont de beperkte groep meisjes met een dergelijke stoornis een ernstiger en meer comorbide patroon van psychopathologie. De hogere prevalentie van comorbide in- en externaliserende stoornissen bij meisjes versus jongens in een gemeenschapsinstelling ondersteunt deze paradox. Ybrandt (2008) verklaart de verhoogde complexiteit van psychische noden bij meisjes vanuit vigerende socialisatiepraktijken: aangezien in de algemene samenleving externaliserend gedrag bij meisjes minder wordt aanvaard, proberen zij dit mogelijk te onderdrukken, wat de kans doet toenemen op het ontwikkelen van bijkomende internaliserende problemen.

Ten derde is het mogelijk dat meisjes, in vergelijking met jongens, een hogere drempel van risicofactoren moeten bereiken (bv. een grotere mate van misbruik en psychische problemen in het gezin; McCabe et al., 2002) vooraleer ze antisociaal gedrag gaan vertonen (Loeber & Keenan, 1994). Op die manier groeien meisjes die antisociaal gedrag vertonen veelal op in meer nefaste omstandigheden, gekenmerkt door een opeenstapeling van risicofactoren (Odgers, 2002). Traumatische ervaringen, die zich meer voordoen bij meisjes dan bij jongens in vrijheidsbeperkende voorzieningen (McCabe et al., 2002), spelen naar alle waarschijnlijkheid dan ook een cruciale rol in de gender-

specifieke ontwikkeling en het voortbestaan van de reeds vermelde, veelvoorkomende comorbiditeit van in- en externaliserende problemen bij deze meisjes.

4.2 Maatschappelijke implicaties

Vooraleer in te gaan op de klinische relevantie van voorliggend onderzoek, wijzen we graag op de maatschappelijke relevantie van de studie van psychopathologie bij adolescenten in gemeenschapsinstellingen. Zoals reeds aangegeven in de inleiding gaat het hier om een niet te onderschatten groep, met name jaarlijks meer dan duizend adolescenten die geplaatst worden naar aanleiding van een POS of een MOF (Agentschap Jongerenwelzijn, 2012). Wat de plaatsingsgrond betreft, zijn er echter enkele belangrijke ontwikkelingen aan de gang. In de nota met betrekking tot de differentiatie van het aanbod van de gemeenschapsinstellingen wordt namelijk het criterium 'maatschappelijke noodzaak tot beveiligde residentiële opvang' naar voren geschoven, dit ter vervanging van de oorspronkelijke vorderingsgronden POS en MOF: "Maatschappelijke noodzaak betekent in dit verband dat zowel de veiligheid van de jongere als maatschappijbeveiliging met een wisselende mate in het geding kan zijn" (Agentschap Jongerenwelzijn, 2011: 22).

De notie 'maatschappelijke noodzaak' wordt op die manier ingezet ter rechtvaardiging van de vrijheidsbeperkende en structurerende aanpak in de gemeenschapsinstellingen. Het onderwijs-, pedagogisch en therapeutisch aanbod van de gemeenschapsinstellingen staat dan weer in functie van de terugkeer naar de maatschappij (Agentschap Jongerenwelzijn, 2011). De opvallend hoge prevalenties van psychiatrische stoornissen in de huidige steekproef van adolescenten in gemeenschapsinstellingen vormen ongetwijfeld een grote uitdaging voor de (re)socialisatie en (re-)integratie van deze adolescenten. Concrete aanbevelingen hieromtrent volgen verderop in de discussie, bij de bespreking van de klinische implicaties.

Graag wijzen we eerst nog op een bijkomend aandachtspunt voor de (re)socialisatie en (re)integratie van adolescenten die verblijven in een gemeenschapsinstelling. Bij een groot deel van deze adolescenten is er sprake van maatschappelijke kwetsbaarheid. In de voorliggende steekproef wordt dit onder andere geïllustreerd door de hoge prevalentie van psychopathologie, de lage beroepsstatus van de ouders/primaire verzorgers voor ongeveer de helft van de adolescenten. Maatschappelijke kwetsbaarheid, veelal gegroeid vanuit een opeenstapeling van negatieve ervaringen met maatschappelijke instellingen (bv. school en hulpverlening), vormt een belangrijke risicofactor voor delinquentie (Hirschi, 1969; Vettenburg & Walgrave, 2002). Bijgevolg is het aangewezen actief in te zetten op het herstellen of stimuleren van positieve sociale banden tussen adolescenten en dergelijke instituten, teneinde de kans op een geslaagde terugkeer naar de samenleving te maximaliseren. Enerzijds moet dit thema een plaats krijgen binnen de concrete hulpverlening aan deze adolescenten, anderzijds dienen de verschillende maatschappelijke instellingen inspanningen te leveren om sociale ongelijkheid en uitsluiting actief te voorkomen en te bestrijden (Coussée & Bradt, 2012).

4.3 Klinische implicaties

Wat de klinische relevantie van de voorliggende studie betreft, wijzen de aanzienlijke psychische noden van adolescenten in vrijheidsbeperkende voorzieningen op het belang van effectieve psychische en, waar nodig, psychiatrische ondersteuning, behandeling en nazorg voor deze populatie. De hoge prevalentie van comorbiditeit in deze doelgroep zet dit extra in de verf. In het geval van comorbiditeit is er namelijk sprake van een verhoogde kwetsbaarheid, gezien de complexe wisselwerking tussen comorbide stoornissen onderling (Loeber & Keenan, 1994) en de veronderstelde negatieve uitkomsten die daarmee samengaan [bv. een verhoogd risico op arrestatie (Abram & Teplin, 1991), ongunstige behandeluitkomsten (Clingempeel, Curley & Henggeler, 2008) en suïcide (Brent et al., 1993)].

De hoge prevalentiecijfers voor psychopathologie in onze steekproef kunnen gekaderd worden binnen de opnameplicht van de gemeenschapsinstellingen, die maakt dat deze, in tegenstelling tot andere voorzieningen, niet kunnen weigeren bepaalde adolescenten op te nemen. Er is dan ook sprake van een specifieke groep adolescenten waarbij een plaatsing in verschillende voorzieningen herhaaldelijk stopgezet of geweigerd wordt vanwege hun zware problematiek, en waarbij de jeugdrechter slechts één optie meer rest: plaatsing in een gemeenschapsinstelling (Zorginspectie, 2012). Dit zorgt ervoor dat de gemeenschapsinstellingen te maken krijgen met een zeer diverse en uitdagende doelpopulatie. Om hierop in te spelen zijn er in de gemeenschapsinstellingen psychologen werkzaam die instaan voor wekelijkse individuele gesprekken met adolescenten en/of hun ouders. Op indicatie worden er psychologische of diagnostische metingen uitgevoerd. Samen met logopedisten en ergotherapeuten voorzien de psychologen zowel individuele als groepssessies voor bepaalde jongens/meisjes, gericht op specifieke thema's zoals sociale vaardigheden en agressiemanagement. Bovendien kunnen ze beroep doen op vaste outreach-teams vanuit psychiatrische ziekenhuizen (bv. voor intervisie voor het personeel, individuele consultaties voor de jongere en medische ondersteuning) (Zorginspectie, 2012). Deze omkadering en het huidige therapeutische aanbod blijken echter onvoldoende antwoord te bieden op de steeds complexere problematiek van deze adolescenten.

Het actuele gebrek aan afgestemde en gedegen psychische ondersteuning voor adolescenten in een gemeenschapsinstelling wordt treffend geïllustreerd aan de hand van twee recente krantenkoppen: "Psychisch gestoorde jongeren maken ons werk onmogelijk. Jeugdinstellingen staken wegens onaangepaste hulp" (Vanhecke, 2013) en "Personeel De Zande eist betere opvang voor 14-jarige" (De Clercq, 2013). Ook in de nota met betrekking tot de differentiatie van het aanbod van de gemeenschapsinstellingen wordt dit probleem expliciet aangehaald, meer bepaald als een van de belangrijke ontwikkelingen binnen de gerechtelijke jeugdhulp die aanleiding hebben gegeven tot deze nota: "De toenemende complexiteit en ook wel chroniciteit van de problemen van jongeren die zich aandienen bij de jeugdrechter, vereisen een goede en gesystematiseerde diagnostiek, doen de behoefte ontstaan aan meer afgebakende, conceptuele hulptrajecten voor specifieke doelgroepen binnen de gemeenschapsinstellingen en veronderstellen

een gestroomlijnde samenwerking met andere sectoren en disciplines, in het bijzonder de kinder- en jeugdpsychiatrie, de zorgsector voor personen met een handicap en de gespecialiseerde drughulpverlening" (Agentschap Jongerenwelzijn, 2011: 3).

De hierboven aangehaalde aandachtspunten sluiten naadloos aan bij de missie van het recentelijk doorgevoerde decreet betreffende de integrale jeugdhulp, met name het streven naar flexibele zorg op maat via een intersectorale samenwerking en afstemming van het jeugdhulpaanbod (Vlaams Parlement, 2013). De grootschalige hervorming van de jeugdhulp biedt op die manier een kader voor een grondige evaluatie en hertekening van het aanbod binnen de gemeenschapsinstellingen. Deze herstructurering zal worden doorgevoerd in de loop van 2014-2016. Concreet staat elke gemeenschapsinstelling voor de uitdaging de voorgestelde modules (bv. observatie, begeleiding, behandeling) vorm te geven. Structureel gezien betekent dit een reorganisatie van de huidige leefgroepenwerking. Op inhoudelijk vlak dient men vervolgens per module op zoek te gaan naar de best passende invulling van en de nodige accenten binnen het onderwijs-, pedagogisch en therapeutisch aanbod (Agentschap Jongerenwelzijn, 2011).

Het is echter noodzakelijk de logge en tijdrovende hervormingen niet af te wachten, maar reeds op korte termijn de hierboven toegelichte problematiek gericht aan te pakken. We wijzen daarom graag op het belang van een standaardscreening bij intake in een gemeenschapsinstelling, bijvoorbeeld aan de hand van de MAYSI-2 (Massachusetts Youth Screening Instrument-Version 2) (Grisso, Barnum, Fletcher, Cauffman & Peuschold, 2001). Een dergelijke screening heeft een dubbel doel: enerzijds het detecteren van die adolescenten waarbij er sprake is van acute psychische problemen (bv. suïcidegevaar) die directe voorzorgsmaatregelen en psychische hulp vereisen; anderzijds het detecteren van die adolescenten waarbij er nood is aan verdere diagnostiek (Stewart & Trupin, 2003). Screening vormt aldus een eerste, noodzakelijke stap in de zoektocht naar gepaste ondersteuning binnen of buiten de muren van de gemeenschapsinstelling. Wanneer deze screening standaard gebeurt bij de intake in een gemeenschapsinstelling en niet enkel op indicatie, voorkomt men dat bepaalde (veelal internaliserende) problemen onopgemerkt en onbehandeld blijven.

Tot slot zoomen we graag in op de onderbelichte, maar zeer kwetsbare groep van meisjes in een gemeenschapsinstelling. Gezien de aanvankelijk lagere aantallen van meisjes (versus jongens) in vrijheidsbeperkende voorzieningen (Snyder & Sickmund, 2006) zijn therapeutische programma's en behandelmodellen binnen dergelijke instellingen veelal op jongens gericht (Andersson, 2007). Het stijgende aantal geplaatste meisjes (Puzzanchera, 2009), samen met de hoge mate van psychiatrische (co)morbiditeit (Loeber & Keenan, 1994) en de aanhoudende problemen op het vlak van sociale adaptatie (Van der Molen, Krabbendam, Beekman, Doreleijers & Jansen, 2013) wijzen op het mogelijke belang van genderspecifieke interventies, die inspelen op genderspecifieke noden. Zo bijvoorbeeld genieten deze meisjes mogelijk meer voordeel van een emotionele of relationele aanpak, die focust op hechtingsproblemen en de nefaste impact van traumatische ervaringen (McCabe et al., 2002; Odgers, 2002) dan van een gedragsmatige aanpak. Opnieuw zien we dat men in de differentiatienota reeds melding maakt van de hierboven vermelde aandachtspunten. Zo vormt structurele differentiatie

op basis van gender een belangrijk principe binnen deze nota, al zal het nog afwachten zijn welke concrete beleidskeuzes en praktijkimplicaties hieruit zullen voortvloeien (Agentschap Jongerenwelzijn, 2011).

4.4 Beperkingen van voorliggend en aanbevelingen voor verder onderzoek

Bij de interpretatie van de gerapporteerde resultaten dient men rekening te houden met een aantal beperkingen. Ten eerste gebruikten we enigszins verschillende inclusiecriteria voor jongens en meisjes: enkel jongens van Belgische of Marokkaanse origine kwamen in aanmerking, terwijl meisjes van alle origines werden meegenomen in het onderzoek. De meisjes van Marokkaanse origine verschilden echter niet van de meisjes van een andere buitenlandse origine op het vlak van psychopathologie, noch op andere vlakken. Bijkomende analyses tonen wel aan dat genderverschillen in psychopathologie variëren naargelang origine (i.e. Belgisch versus niet-Belgisch). Verder onderzoek is nodig om de rol van origine in relatie tot gender en psychopathologie grondiger te bestuderen. Ten tweede laat de cross-sectionele opzet van de huidige studie niet toe om genderspecifieke ontwikkelingspaden naar comorbiditeit en de rol van bijbehorende protectieve en risicofactoren (bv. zelfbeeld, traumatische ervaringen) te bestuderen. Longitudinaal onderzoek is dan ook nodig om verder licht te werpen op de complexe wisselwerking en ontwikkeling van problemen waarmee deze specifieke populatie wordt geconfronteerd. Tot slot zijn we ons ervan bewust dat de voorliggende studie een sterke probleemfocus kent, zoals wel vaker het geval is bij deze doelgroep (Aalsma, Lapsley & Flannery, 2006; Colins et al., 2010; Plattner et al., 2009). Het is van groot belang, zowel in praktijk als onderzoek, om in de toekomst ook ruimte te maken voor meer sterktegerichte en empowerende benaderingen (Thakker, Ward & Tidmarsh, 2006). Zo bijvoorbeeld kan het bevragen van de kwaliteit van leven van deze adolescenten ons een beeld geven van hun persoonlijke perspectief op en tevredenheid met verschillende levensdomeinen (Van Damme, Colins, De Maeyer, Vermeiren & Vanderplasschen, under review). Op die manier kunnen we inzicht verwerven in de mate waarin de aanwezigheid van bepaalde problemen al dan niet gevoelens van last of onwelzijn teweegbrengen, wat klinisch relevant is, bijvoorbeeld met betrekking tot behandelmotivatie (Leenarts, Hoeve, Van de Ven, Lodewijks & Doreleijers, 2013).

Bibliografie

Aalsma, M.C., Lapsley, D.K., & Flannery, D.J. (2006). Personal fables, narcissism, and adolescent adjustment. *Psychology in the Schools, 43*(4), 481-491.

Abram, K.M., & Teplin, L.A. (1991). Co-occurring disorders among mentally ill jail detainees: Implications for public policy. *American Psychology, 46*(10), 1036-1045.

Abram, K.M., Teplin, L.A., McClelland, G.M., & Dulcan, M.K. (2003). Comorbid psychiatric disorders in youth in juvenile detention. *Archives of General Psychiatry, 60*(11), 1097-1108.

Agentschap Jongerenwelzijn (2011). *Differentiatie van het aanbod in de gemeenschapsinstellingen*. Brussel: Vlaamse Overheid.

Agentschap Jongerenwelzijn (2012). *Jaarverslag 2012*. Brussel: Vlaamse Overheid.

Andersson, B. (2007). Diversity in residential care and treatment for young people in Sweden. Sweden: Göteborg University, Department of Psychology.

American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (fifth ed.). Washington, DC: APA.

Berk, L.E. (2006). *Development through the lifespan* (4 ed.). Illinois: Pearson.

Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P., & Aten, M. (2005). High self-esteem among adolescents: longitudinal trends, sex differences, and protective factors. *Journal of Adolescent Health, 37*(3), 194-201.

Brent, D.A., Pepper, J.A., Moritz, G., Allman, C., Friend, A., Roth, C., Schweers, J., Balach, L., & Baugher, M. (1993). Psychiatric risk factors for adolescent suicide: A case-control study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32*(3), 521-529.

Bruffaerts, R., Bonnewyn, A., Van Oyen, F., Demarest, S., & Demyttenaere, K. (2004). Prevalentie van mentale stoornissen in de Belgische bevolking. *Tijdschrift voor Geneeskunde, 60*(2), 75-85.

Brysbaert, M. (2006). *Pyschologie*. Gent: Academia Press.

Buddeberg-Fischer, B., & Klaghofer, R. (2002). Development of body image in adolescence. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 51*(9), 697-710.

Clingempeel, W.G., Curley, S., & Henggeler, S.W. (2008). Beyond treatment effects: Comorbid psychopathologies and long-term outcomes among substance-abusing delinquents. *American Journal of Orthopsychiatry, 78*(1), 29-36.

Colins, O. (2009). *Psychiatric disorders and psychopathy in detained male adolescents.* Gent: Academia Press.

Colins, O., Vermeiren, R., Schuyten, G., & Broekaert, E. (2009). Psychiatric Disorders in Property, Violent, and Versatile Offending Detained Male Adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry, 79*(1), 31-38.

Colins, O., Vermeiren, R., Schuyten, G., Broekaert, E., & Soyez, V. (2008). Informant agreement in the assessment of disruptive behavior disorders in detained minors in Belgium: A diagnosis-level and symptom-level examination. *Journal of Clinical Psychiatry, 69*(1), 141-148.

Colins, O., Vermeiren, R., Vreugdenhil, C., van den Brink, W., Doreleijers, T., & Broekaert, E. (2010). Psychiatric Disorders in Detained Male Adolescents: A Systematic Literature Review. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie, 55*(4), 255-263.

Colins, O., Bijttebier, P., Broekaert, E., & Andershed, H. (2014). Psychopathic-Like Traits Among Detained Female Adolescents: Reliability and Validity of the Antisocial Process Screening Device and the Youth Psychopathic Traits Inventory. *Assessment*. *21*(2), 195-209.

Colins, O., Boonmann, C., Veenstra, J., Van Domburgh, L., Buffing, F., Doreleijers, T.A.H., & Vermeiren, R.R.J.M. (2013). Mental health problems and recidivism among detained male adolescents from various ethnic origins. *European Child & Adolescent Psychiatry, 22*(8), 481-490.

Costello, E.J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry, 60,* 837-844.

Coussée, F., & Bradt, L. (Eds.) (2012). *Jeugdwerk en sociale uitsluiting. Handvatten voor een emanciperend jeugdbeleid*. Leuven: Acco.

Crowley, T.J., Mikulich, S.K., Ehlers, K.M., Whitmore, E.A., & MacDonald, M.J. (2001). Validity of structured clinical evaluations in adolescents with conduct and substance problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*(3), 265-273.

D'Oosterlinck, F., Broekaert, E., De Wilde, J., Bockaert, L.F., & Goethals, I. (2006). Characteristics and profile of boys and girls with emotional and behavioural disorders in Flanders mental health institutes: a quantitative study. *Child: Care, Health and Development, 32*(2), 213-224.

De Clercq, R. (2013). Personeel De Zande eist betere opvang voor 14-jarige. *Het Nieuwsblad*.

Dixon, A., Howie, P., & Starling, J. (2004). Psychopathology in female juvenile offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(6), 1150-1158.

ESEMeD/MHEDEA 2000 Investigators (2004). Prevalence of mental disorders in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. Acta Psychiatrica Scandinavica, *109*, 21-27.

Fazel, S., Doll, H., & Långström, N. (2008). Mental Disorders Among Adolescents in Juvenile Detention and Correctional Facilities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 47*(9), 1010-1019.

Ferdinand, R., & Van der Ende, J. (2002). *Diagnostic Interview Schedule for Children. Authorized Dutch translation of the NIMH DISC-IV (Shaffer D, Fisher P, Lucas C and the NIMH editorial board)*. Rotterdam: Erasmus University, Department of Child and Adolescent Psychiatry, Sophia Children's Hospital.

Fonseca, H., & Matos, M.G. (2011). Are adolescent weight-related problems and general well-being essentially an issue of age, gender or rather a pubertal timing issue. *Journal of Pediatric Endocrinology & Metabolism, 24*(5-6), 251-256.

Gretton, H.M., & Clift, R.J.W. (2011). The mental health needs of incarcerated youth in British Columbia, Canada. *International Journal of Law and Psychiatry, 34*(2), 109-115.

Grisso, T., Barnum, R., Fletcher, K.E., Cauffman, E., & Peuschold, D. (2001). Massachusetts Youth Screening Instrument for Mental Health Needs of Juvenile Justice Youths. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(5), 541-548.

Hall, G.S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. New York: D. Appleton and Company.

Hamerlynck, S.M.J.J., Doreleijers, T.A.H., Vermeiren, R., Jansen, L.M.C., & Cohen-Kettenis, P.T. (2008). Aggression and psychopathology in detained adolescent females. *Psychiatry Research, 159*(1-2), 77-85.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency.* Berkeley: University of California Press.

Jaffee, S.R., & Hyde, J.S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 126*, 703-706.

Kaltiala-Heino, R., Kosunen, E., & Rimpelä, M. (2003). Pubertal timing, sexual behaviour and self-reported depression in middle adolescence. *Journal of Adolescence, 26*(5), 531-545.

Karnik, N.S., Soller, M., Redlich, A., Silverman, M., Kraemer, H.C., Haapanen, R., & Steiner, H. (2009). Prevalence of and Gender Differences in Psychiatric Disorders Among Juvenile Delinquents Incarcerated for Nine Months. *Psychiatric Services, 60*(6), 838-841.

Laursen, B., Coy, K.C., & Collins, W.A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development, 69*(3), 817-832.

Lederman, C.S., Dakof, G.A., Larrea, M.A., & Li, H. (2004). Characteristics of adolescent females in juvenile detention. *International Journal of Law and Psychiatry, 27*(4), 321-337.

Leenarts, L.E.W., Hoeve, M., Van de Ven, P.M., Lodewijks, H.P.B., & Doreleijers, T.A.H. (2013). Childhood maltreatment and motivation for treatment in girls in compulsory residential care (vol. 35, pg. 1041, 2013). *Children and Youth Services Review, 35*(9), 1656-1656.

Lenssen, S.A.M., Doreleijers, T.A.H., Van Dijk, M.E., & Hartman, C.A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence, 23*(3), 287-303.

Loeber, R., Burke, J.D., Lahey, B.B., Winters, A., & Zera, M. (2000). Oppositional Defiant and Conduct Disorder: A review of the past 10 years, part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*(12), 1468-1484.

Loeber, R., & Keenan, K. (1994). Interaction between conduct disorder and its comorbid: Effects of age and gender. *Clinical Psychology Review, 14*(6), 497-523.

Males, M. (2009). Does the Adolescent Brain Make Risk Taking Inevitable?: A Skeptical Appraisal. *Journal of Adolescent Research, 24*(1), 3-20.

Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., & Papillon, M. (2002). Gender Differences in Depressive Symptoms During Adolescence: Role of Gender-Typed Characteristics, Self-Esteem, Body Image, Stressful Life Events, and Pubertal Status. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(1), 29-42.

McCabe, K.M., Lansing, A.E., Garland, A., & Hough, R. (2002). Gender differences in psychopathology, functional impairment, and familial risk factors among adjudicated delinquents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41*(7).

Moksnes, U.K., Moljord, I.E.O., Espnes, G.A., & Byrne, D.G. (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 49*(5), 430-435.

Nolenhoeksema, S., & Girgus, J.S. (1994). The Emergence of Gender Differences in Depression during Adolescence. *Psychological Bulletin, 115*(3), 424-443.

Odgers, C.L., & Moretti, M.M. (2002). Aggressive and Antisocial Girls: Research Update and Challenges. *International Journal of Forensic Mental Health, 1*(2), 103-119.

Op de Beeck, H., & Pauwels, L. (2010). Do Unstructured Routines Modify the Link Between Social-Psychological Strain and Adolescent Offending? *European Journal on Criminal Policy and Research, 16*(4), 221-235.

Pepler, D.J., Jiang, D., Craig, W.M., & Connolly, J. (2010). Developmental trajectories of girls' and boys' delinquency and associated problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(7), 1033-1044.

Planckaert, E. (2010). Trauma, psychopathologie en delinquentie bij schoolgaande jongeren (Ongeplubliceerde masterproef). Universiteit Gent, België.

Plattner, B., Steiner, H., The, S.S., Kraemer, H.C., Bauer, S.M., Kindler, J., Friedrich, M.H., Kasper, S., & Feucht, M. (2009). Sex-specific predictors of criminal recidivism in a representative sample of incarcerated youth. *Compr Psychiatry, 50*(5), 400-407.

Polanczyk, G., De Lima, M.S., Horta, B.L., Biederman, J., & Rohde, L.A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry, 164*(6), 942-948.

Puzzanchera, C. (2009). *Juvenile arrests 2007*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Sawyer, M.G., Guidolin, M., Schulz, K.L., McGinnes, B., Zubrick, S.R., & Baghurst, P.A. (2010). Mental health and wellbeing of adolescents on remand in Australia. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 44*(6), 551-559.

Sawyer, M.G., Miller-Lewis, L.R., & Clark, J.J. (2007). The mental health of 13-17 year-olds in Australia: Findings from the National Survey of Mental Health and Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(2), 185-194.

Shaffer, D., Fisher, P., Lucas, C.P., Dulcan, M.K., & Schwab-Stone, M.E. (2000). NIMH Diagnostic Interview Schedule for Children Version IV (NIMH DISC-IV): Description, differences from previous versions, and reliability of some common diagnoses. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*(1), 28-38.

Snyder, H.N., & Sickmund, M. (2006). Juvenile Offenders and Victims: 2006 National Report. Washington DC: US: Department of Justice, OJP, OJJDP.

Steinberg, L., & Morris, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.

Stewart, D.G., & Trupin, E.W. (2003). Clinical utility and policy implications of a statewide mental health screening process for juvenile offenders. *Psychiatric Services, 54*(3), 377-382.

Teplin, L.A., Abram, K.M., McClelland, G.M., Dulcan, M.K., & Mericle, A.A. (2002). Psychiatric disorders in youth in juvenile detention. *Archives of General Psychiatry, 59*(12), 1133-1143.

Thakker, J., Ward, T., & Tidmarsh, P. (2006). A reevaluation of relapse prevention with adolescents who sexually offend: a Good-Lives Model. In H.E. Barbaree & W.L. Marshall (Eds.), *The Juvenile Sex Offender* (pp. 313-335). New York: Guilford.

The WHO World Mental Health Survey Consortium (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry, 6*(3), 168-176.

Usmiani, S., & Daniluk, J. (1997). Mothers and their adolescent daughters: Relationship between self-esteem, gender role identity, and body image. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(1), 45-62.

Van Aken, M., & Slot, W. (2004). Inleiding. In J. De Wit, W. Slot, & M. van Aken (Eds.), *Psychologie van de adolescentie: Basisboek* (23 ed., pp. 1-22). Baarn: HB.

Van Damme, L., Colins, O., De Maeyer, J., Vermeiren, R., & Vanderplasschen, W. (under review). Girls' Quality of Life Prior to Detention and its Psychosocial and Socio-Economic Correlates. *Quality of Life Research*.

Van Damme, L., Colins, O., Pauwels, L., & Vanderplasschen, W. (2014). Relationships between Global and Domain-specific Self-evaluations and Types of Offending in Community Boys and Girls. *Journal of Community Psychology*. doi: 10.1002/jcop.21727

Van Damme, L., Colins, O., & Vanderplasschen, W. (2014). Gender differences in psychiatric disorders and clusters of self-esteem among detained adolescents. *Psychiatry Research*. http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2014.10.012i

Van der Laan, A.M., & Blom, M. (2005). *Jeugddelinquentie: risico's en bescherming: Bevindingen uit de WODC monitor zelfgerapporteerde jeugdcriminaliteit 2005*. Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.

Van der Molen, E.V., Krabbendam, A.A., Beekman, A.T.F., Doreleijers, T.A.H., & Jansen, L.M.C. (2013). Detained adolescent females' multiple mental health and adjustment problem outcomes in young adulthood. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(9), 950-957.

Van Doorn, S., Jansen, L.M.C., Vermeiren, R.R.J.M., Hamerlynck, S.M.J.J., & Doreleijers, T.A.H. (2012). Psychopathology of adolescent detained versus psychiatric inpatient females. *Psychiatry Research, 195*(3), 129-133.

Vanhecke, N. (2013). Psychisch gestoorde jongeren maken ons werk onmogelijk. Jeugdinstellingen staken wegens onaangepaste hulp. *De Standaard*.

Verhellen, E. (1994). *Jeugdbeschermingsrecht*. Gent: Mys & Breesch.

Verhofstadt-Denève, L. (1998). *Adolescentiepsychologie*. Leuven: Garant.

Vermeiren, R. (2003). Psychopathology and delinquency in adolescents: A descriptive and developmental perspective. *Clinical Psychology Review, 23*(2), 277-318.

Vettenburg, N., Deklerck, J., & Siongers, J. (2010). Jong zijn in Vlaanderen. De belangrijkste bevindingen uit de JOP-monitor 2. In N. Vettenburg, J. Deklerck, & J. Siongers (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit JOP-monitor 2* (pp. 311-324). Leuven: Acco.

Vettenburg, N., Elchardus, M., & Walgrave, L. (2007). Jong zijn in Vlaanderen. De belangrijkste bevindingen uit de JOP-monitor 1. In N. Vettenburg, M. Elchardus, & L. Walgrave (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 1* (pp. 249-262). Leuven: LannooCampus.

Vettenburg, N., & Walgrave, L. (2002). Een integratie van theorieën over persisterende delinquentie: maatschappelijke kwetsbaarheid. In P. Goris, & L. Walgrave (Eds.), *Van kattenkwaad en erger: Actuele thema's uit de jeugdcriminologie* (pp. 44-59). Leuven: Garant.

Vlaams Parlement (2008). *Decreet van 7 maart 2008 inzake bijzondere jeugdbijstand*. Brussel: Vlaamse Overheid.

Vlaams Parlement (2013). *Ontwerp van decreet betreffende de integrale jeugdhulp: Tekst aangenomen door de plenaire vergadering*. Brussel: Vlaamse Overheid.

Vreugdenhil, C., Doreleijers, T., Vermeiren, R., Wouters, L., & Van den Brink, W. (2004). Psychiatric disorders in a representative sample of incarcerated boys in the Netherlands. *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry, 43*(1), 97-104.

Wittchen, H.U., Jacobi, F., Rehm, J., Gustavsson, A., Svensson, M., Jönsson, B., Olesen, J., Allgulander, C., Alonso, J., Faravelli, C., Fratiglioni, L., Jennum, P., Lieb, R., Maercker, A., van Os, J., Preisig, M., Salvador-Carulla, L., Simon, R., & Steinhausen, H.C. (2011). The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010. *European Neuropsychopharmacology, 21*(9), 655-679.

Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence, 31*(1), 1-16.

Zorginspectie. (2012). *Rapport: Gemeenschapsinstellingen en De Grubbe: Inspecties april-mei 2012*. Brussel: Vlaamse Overheid.

Auteursbiografieën

Lieve Bradt is als doctor-assistent verbonden aan de vakgroep Sociale Agogiek van de Universiteit Gent. Sinds 2012 is zij copromotor van het Jeugdonderzoeksplatform.

Karen Celis is als onderzoeksprofessor verbonden aan de vakgroep Politieke Wetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel en codirecteur Onderzoek van RHEA – Expertisecentrum voor Gender, Diversiteit & Intersectionaliteit. Ze verricht theoretisch en empirisch onderzoek (kwalitatief en comparatief) naar de politieke vertegenwoordiging van groepen (vrouwen, etnische minderheden, klasse, holebi[1]s en leeftijdsgroepen), gelijkekansenbeleid en staatsfeminisme. Ze is auteur van (samen met Petra Meier) *De Macht van het Geslacht* (Acco, 2006), (samen met Petra Meier en Bram Wauters, ed.) *Gezien, Gehoord, Vertegenwoordigd? Diversiteit in de Belgische Politiek* (Academia Press, 2010) en co-editor van *The Oxford Handbook on Gender and Politics* (Oxford University Press, 2013).

Olivier F. Colins werkt als postdoctoraal onderzoeker in Curium-Leids Universitair Medisch Centrum, Nederland, en als assistant-professor aan het Örebro University Center for Criminological And PsychoSocial Research. Hij studeerde sociaal werk en orthopedagogiek. Vóór zijn doctoraatsstudie werkte hij als opvoeder in een O.O.O.C. Zijn onderzoek focust op het screenen en meten van psychische problemen bij adolescenten in detentie; neurale correlaten van empathie bij jongens met een gedragsstoornis in een strafrechtelijke context; en het meten, de ontwikkeling en de voorspellende waarde van psychopate karaktertrekken in verschillende landen, settings en leeftijdsgroepen. Ook maakt hij deel uit van InForSANA (International Forensic Screening and Assessment Network for Adolescents).

Diederik Cops is als postdoctoraal onderzoeker op het Jeugdonderzoeksplatform (JOP) verbonden aan de Onderzoekslijn Jeugdcriminologie van het Leuvens Instituut voor Criminologie (LINC). Daarnaast doceert hij als deeltijds lector het vak criminologie aan de Sociale Hogeschool Leuven. Zijn onderzoeksinteresses zijn jeugddelinquentie, jongerenoverlast en angst voor criminaliteit bij jongeren.

Pedro De Bruyckere is pedagoog en onderzoeker aan de Arteveldehogeschool in Gent. Met sociaal pedagoog Bert Smits schreef hij de boeken *Is het nu Generatie X, Y of Einstein?* en *De jeugd is tegenwoordig*. Begin 2013 rolde *Jongens zijn slimmer dan meisjes* van de persen, een boek waarin hij samen met Casper Hulshof dieper ingaat op de mythes over onderwijs en leren. Dit boek verschijnt in het voorjaar van 2015 bij Academic Press in een internationale versie met Paul Kirschner als tweede auteur. Pedro blogt actief op xyofeinstein.be en theeconomyofmeaning.com.

Liselotte Deppenbroek heeft een master Communicatiewetenschap van de Universiteit van Amsterdam. Ze is in 2009 afgestudeerd in de richting Media en Populaire Cultuur met een scriptie over paardenmeisjes als subcultuur. Na haar studie is ze als Online Media Strategist begonnen bij Google in Dublin. Inmiddels woont ze weer in Nederland en werkt ze als sales manager, nog altijd bij Google.

Linda Duits is geaffilieerd aan het Instituut voor Cultuurwetenschappelijk Onderzoek van de Universiteit Utrecht. Ze promoveerde in 2008 aan de Universiteit van Amsterdam op een onderzoek naar meisjescultuur in de multiculturele samenleving. Daarna werd ze bij diezelfde universiteit universitair docent op het gebied van kwalitatieve onderzoeksmethoden. Sinds 2010 werkt ze zelfstandig als onderzoeker, publicist en docent vanuit haar bedrijf Diep. Haar specialisme is populaire cultuur, in het bijzonder op het gebied van gender en jongeren. Onlangs publiceerde zij de bundel *The Ashgate Research Companion to Fan Cultures* (coredactie met Koos Zwaan en Stijn Reijnders).

Ignace Glorieux is gewoon hoogleraar Sociologie en voorzitter van de vakgroep Sociologie aan de Vrije Universiteit Brussel. Zijn onderzoek situeert zich vooral op het vlak van tijdsbesteding en tijdsordening, schoolloopbanen en de transitie van school naar werk en cultuurparticipatie. Hij is president van de International Association for Time Use Research (IATUR), en verder onder meer lid van de expertgroep die het European Time Use Research Program van EUROSTAT superviseert, lid van de Time Use Data Access System Advisory Group van de University of Maryland en lid van het European Research Network on Transitions in Youth.

Ellen Huyge is licentiate in de Sociale Wetenschappen (Universiteit Antwerpen). Sinds 2013 is zij verbonden aan de vakgroep Sociologie van de UGent en maakt ze deel uit van de onderzoekseenheid CuDOS (Cultural Diversity: Opportunities & Socialization). Zij werkt binnen het Procrustes-project aan een doctoraat rond het genderdifferentieel presteren in het secundair onderwijs en benadert hierbij het fenomeen vanuit een (sub) cultureel perspectief.

Peter In 't Veld is hoogleraar Algemene Pathologie aan de faculteit Geneeskunde en Farmacie van de Vrije Universiteit Brussel. Hij is initiator van meerdere projecten rond de voorbereiding van leerlingen secundair onderwijs op de toelatingsproef voor de opleiding tot (tand)arts.

Gil Keppens studeerde in 2012 af als master in de Sociologie aan de Vrije Universiteit Brussel. Momenteel is hij als doctoraatsstudent op het Jeugdonderzoeksplatform (JOP)

verbonden aan de Onderzoeksgroep TOR aan de Vrije Universiteit Brussel. Zijn huidige onderzoeksinteresse situeert zich binnen het domein van jongerenonderzoek, onderwijssociologie en culturele sociologie. In zijn doctoraat onderzoekt hij occasioneel spijbelgedrag en de invloed van de school en de omgeving op het zelfbestendigende karakter van spijbelen.

Ilse Laurijssen is postdoctoraal onderzoeker bij de Onderzoeksgroep TOR aan de Vrije Universiteit Brussel. Zij is betrokken bij de achtereenvolgende longitudinale SONAR-onderzoeken die de transitie van onderwijs naar arbeid in Vlaanderen in kaart trachten te brengen. Haar voornaamste interesse gaat daarbij uit naar de rol van toegeschreven kenmerken (geslacht, sociale en etnische herkomst) in onderwijs en in de vroege arbeidsloopbanen. In haar doctoraat (2012) analyseerde ze de keuze voor deeltijds werk bij jongvolwassen vrouwen: *Verdeeld tussen arbeid en gezin. Een panelstudie naar de context en dynamiek van de keuze voor deeltijds werk* (VUBPress, Brussel).

Wouter Leerman studeerde af in de opleiding Sociaal Werk aan de UGent. Momenteel werkt hij als sociaal werker voor CAW Antwerpen – Boysproject, een sociale organisatie voor mannelijke en transgender sekswerkers, en als praktijklector sociaal werk aan de Karel de Grote-Hogeschool.

John Lievens is hoofddocent in de vakgroep Sociologie aan de Universiteit Gent, waar hij kwantitatieve onderzoeksmethoden en demografie doceert. Hij is er verbonden aan de onderzoeksgroep CuDOS. Zijn onderzoeksthema's betreffen cultuur- en kunstenparticipatie, cultuurbeleving, leefstijlen, sociaalwetenschappelijke methodologie, seksuele gezondheid, en partnerkeuze in etnische minderheden. Sinds 2001 is hij als coördinator betrokken bij de opeenvolgende steunpunten voor beleidsrelevant onderzoek naar cultuur.

Stefaan Pleysier is docent aan de faculteit Rechtsgeleerdheid van de KU Leuven en coordineert, samen met Johan Put, de onderzoekslijn Jeugdcriminologie aan het Leuvens Instituut voor Criminologie (LINC). Hij doceert jeugdcriminologie en onderzoeksmethoden in de bachelor en master Criminologische Wetenschappen. Zijn onderzoek focust zich op het thema jeugddelinquentie en (de maatschappelijke aanpak van) problematisch en geproblematiseerd gedrag bij jongeren. Stefaan Pleysier was MacCormick Fellow aan de Edinburgh Law School en research associate aan de University of Oxford en London School of Economics and Political Sciences (LSE).

Johan Put is gewoon hoogleraar aan de faculteit Rechtsgeleerdheid van de KU Leuven, verbonden aan het Instituut voor Sociaal Recht (ISR) en het Leuvens Instituut voor Criminologie (LINC). Hij is verantwoordelijk voor onderwijs, onderzoek en dienstverlening in het jeugdbeschermingsrecht en het sociaal- en welzijnsrecht en betrokken bij diverse interdisciplinaire en interuniversitaire onderzoeksprojecten (Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin; Jeugdonderzoeksplatform; Kenniscentrum Kinderrechten). Hij is onder meer auteur van het *Handboek Jeugdbeschermingsrecht*, redactielid van verscheidene tijdschriften (o.a. *Youth Justice* en *Panopticon*) en hoofdredacteur van het *Tijdschrift voor Jeugd- en Kinderrechten*.

Ellen Quintelier is postdoctoraal onderzoeker aan de KU Leuven aan het Centre for Citizenship and Democracy en beleidsmedewerker onderzoek en maatschappelijke dienstverlening aan de Karel de Grote-Hogeschool in Antwerpen. Haar werk situeert zich op de scheidingslijn tussen politieke gedragingen en politieke sociologie, en focust zich meer specifiek op politieke participatie en politieke socialisatie bij jongeren. Eerder werk verscheen in *New Media & Society*, *Journal of Common Market Studies* en *Youth & Society*.

Lilith Roggemans is postdoctoraal onderzoeker aan de vakgroep Sociologie van de Vrije Universiteit Brussel. Haar expertise ligt voornamelijk in het domein van de jeugdsociologie. Als medewerkster van het Jeugdonderzoeksplatform (JOP) houdt ze zich voornamelijk bezig met de houding van Vlaamse jongeren ten aanzien van anderen, zoals leden van een andere religieuze groep of jongeren met een andere seksuele geaardheid. In 2014 werkte zij ook mee aan het project rond de toelatingsproef voor de opleiding tot (tand)arts.

Hebe Schaillée is master in de Lichamelijke Opvoeding en Bewegingswetenschappen en geaggregeerde voor het secundair onderwijs. Zij is als doctoraatsstudent verbonden aan de faculteit Lichamelijke Opvoeding en Kinesitherapie van de Vrije Universiteit Brussel. Haar doctoraatsonderzoek focust op de invloed van verschillende sportcontexten ten aanzien van positieve jeugdontwikkeling bij jongeren. Haar onderzoeksinteresse gaat uit naar de sportgerelateerde ontwikkelingservaringen van meisjes en de impact van mogelijke beïnvloedende factoren zoals de inherente karakteristieken van de sport, de organisatorische aspecten van de context en de begeleidingsstijl.

Jessy Siongers is als postdoctoraal onderzoeker en als coördinator van het Steunpunt voor Beleidsrelevant Onderzoek Cultuur verbonden aan de vakgroep Sociologie van de Universiteit Gent (onderzoeksgroep CuDOS). Daarnaast is zij copromotor van het Jeugdonderzoeksplatform aan de Vrije Universiteit Brussel. Haar onderzoeksactiviteiten situeren zich voornamelijk binnen de cultuur-, jeugd- en onderwijssociologie. Zij verrichtte in dit kader onder meer onderzoek naar jongeren en maatschappelijke attitudes, jongeren en culturele preferenties en praktijken, de relatie tussen culturele preferenties en attitudes, amateurkunstbeoefening en cultuureducatie.

Wendy Smits is doctor in de sociologie en heeft een Master Degree in Quantitative Analysis in the Social Sciences. Ze is als postdoctoraal onderzoekster op het Steunpunt Cultuur verbonden aan de onderzoeksgroep TOR van de Vrije Universiteit Brussel. Zij is onder meer coauteur van *Het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen, Anatomie en oorzaken van het wantrouwen* en *Het grootste geluk* en onderzoekt momenteel de maatschappelijke participatie van kansengroepen.

Bram Spruyt is docent sociologie aan de Vrije Universiteit Brussel. Zijn belangrijkste onderzoeksinteresses situeren zich op het vlak van de onderwijssociologie, publiek opinieonderzoek en jeugdonderzoek. Hij is een van de promotoren van het Jeugdonderzoeksplatform en het Steunpunt Cultuur.

Marc Theeboom is doctor in de Lichamelijke Opvoeding en master in de Vrijetijdsagogiek en verbonden aan de Vrije Universiteit Brussel als gewoon hoogleraar aan de faculteiten Lichamelijke Opvoeding en Kinesitherapie (LK) en Psychologie en Educatiewetenschappen (PE). Hij is voorzitter van de vakgroep Sportbeleid en -management en van de onderzoeksgroep Sport and Society. Zijn onderzoeksinteresse gaat uit naar agogische en beleidsmatige aspecten van sport in het algemeen en specifieke aandachtsgroepen in het bijzonder. Hij heeft een bijzondere interesse in de ontwikkeling en evaluatie van zogenaamde 'sportplusinitiatieven', waarin sport wordt gebruikt als middel voor persoonlijke en sociale ontwikkeling.

Lore Van Damme behaalde in 2011 het diploma van master in de Pedagogische Wetenschappen (afstudeerrichting Orthopedagogiek) aan de Universiteit Gent. Ze beëindigde haar studies met een stage in de forensische kinder- en jeugdpsychiatrie en een masterproef rond zelfbeeld en delinquentie bij schoolgaande jongeren. Momenteel werkt zij als doctoraatsstudente, onder promotorschap van prof. dr. Wouter Vanderplasschen en copromotorschap van dr. Olivier Colins. Zij bestudeert de psychische gezondheid en kwaliteit van leven van meisjes in een gemeenschapsinstelling. Bovendien maakt zij deel uit van het International Forensic Screening and Assessment Network for Adolescents (InForSANA), een interdisciplinair en internationaal consortium van Europese onderzoekers.

Tineke Van de Walle promoveerde in 2011 op een proefschrift over jeugdwerk en sociale uitsluiting. Nadien werkte zij nog enkele jaren op de vakgroep Sociale Agogiek van de Universiteit Gent als JOP-medewerker. Haar voornaamste onderzoeksfocus was de georganiseerde vrije tijd. Momenteel werkt zij op de dienst stedenbeleid van de stad Brugge.

Lauren Vandenbossche is master in de Sociologie (Universiteit Antwerpen). In 2013 studeerde ze af in de richting Sociologie van Zorg en Welzijn met een thesis over het verblijf van Marokkaanse ouderen in woonzorgcentra. Momenteel is ze als doctoraatsbursaal verbonden aan de onderzoeksgroep TOR van de Vrije Universiteit Brussel en maakt ze deel uit van het Jeugdonderzoeksplatform. Haar onderzoeksactiviteiten situeren zich binnen de jeugdsociologie, met een focus op gender.

Wouter Vanderplasschen is docent orthopedagogiek bij de vakgroep Orthopedagogiek aan de Universiteit Gent. Zijn onderwijsopdracht omvat onder meer de opleidingsonderdelen Ethiek en deontologie van het pedagogisch handelen, Orthopedagogische diagnostiek, handelingsplanning en methoden en Middelenmisbruik: preventie en behandeling. Op het vlak van wetenschappelijk onderzoek richt hij zich voornamelijk op de herstelprocessen (*recovery*) van jongeren en volwassenen met alcohol- en drugproblemen en hun kwaliteit van leven. Een andere belangrijke onderzoeksfocus betreft de zorgcoördinatie en -continuïteit en case management/trajectbegeleiding in de jeugdhulpverlening en ggz. Hij is de auteur van meer dan vijftig internationale, peer-reviewed publicaties en van verscheidene boekpublicaties over de bovenstaande thema's.

Mieke Van Houtte is hoogleraar in de vakgroep Sociologie van de Universiteit Gent en hoofd van de onderzoeksgroep CuDOS. Haar onderzoek situeert zich binnen de onderwijssociologie en concentreert zich op schooleffecten op uiteenlopende uitkomsten bij leerlingen en leerkrachten, en gelijke kansen. Haar werk is gepubliceerd in gerenommeerde internationale tijdschriften zoals *Sociology of Education, American Educational Research Journal, Oxford Review of Education* en *Acta Sociologica*.

Dimitri Van Maele is postdoctoraal medewerker aan de vakgroep Sociologie van de Universiteit Gent (onderzoeksgroep CuDOS) en onderzoekscoördinator van het Procrustes-project. Zijn onderzoek richt zich voornamelijk op de aard en het belang van sociale relaties op school. Hij is redacteur van het boek *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging* (Springer, 2014) en publiceerde zijn werk in internationale tijdschriften zoals *Educational Administration Quarterly, Teaching and Teacher Education, American Journal* of *Education en Teachers College Record*.

Wendelien Vantieghem is master in de Sociologie (Universiteit Gent) en volgde tevens de specifieke lerarenopleiding. Zij werkt sinds 2012 als doctoraatsbursaal vanuit de UGent – vakgroep Sociologie op het Procrustes-project en focust hierbij op het aspect van de genderidentiteit en de druk tot genderconform gedrag. Zij onderzoekt hoe deze samenhangen met schoolprestaties en welbevinden.

Evi Verdonck is assistente aan de faculteit Rechtsgeleerdheid van de KU Leuven en verbonden aan het Leuvens Instituut voor Criminologie (LINC). Binnen de onderzoekslijn Jeugdcriminologie, onder coördinatie van Stefaan Pleysier en Johan Put, bereidt zij een doctoraat voor over de betekenis en verklaring van fysiek geweld bij jongeren.

Gedrukt en gebonden bij Acco, Leuven