

Gender en etnische diversiteit op school: Een kwantitatief onderzoek naar genderverschillen in de relatie tussen etnische diversiteit en interetnische vriendschap

S. Thys¹

Samenvatting

Vooralsnog focust onderzoek over interetnische vriendschap op school vooral op de etnische samenstelling van de school als belangrijkste determinant van interetnisch contact. Ondanks het feit dat meisjes en jongens verschillend omgaan met etnische diversiteit, is er echter weinig onderzoek dat een genderfocus opneemt bij de studie van interetnische vriendschap. Daarom bekijkt dit artikel genderverschillen in de relatie tussen etnische diversiteit op school en interetnische vriendschap. Multilevel analyses werden uitgevoerd op data van 11 872 leerlingen, verzameld in 2004-2005 in 85 Vlaamse secundaire scholen. Op deze data werd het effect van een interactie tussen gender en etnische diversiteit op interetnische vriendschap getest. Tegen de theoretische verwachtingen in, verschillen meisjes niet significant van jongens op het vlak van interetnische vriendschappen, en zijn er geen genderverschillen in de relatie tussen etnische diversiteit op school en interetnische vriendschap. De onderzoekmatige en maatschappelijke implicaties van deze resultaten worden in de discussie besproken.

1 Inleiding

Het onderwijs in Vlaanderen wordt gekenmerkt door een hoge mate van etnische segregatie, terwijl interetnische contacten in belangrijke mate op school gestimuleerd kunnen worden (Joyner & Kao, 2000; Moody, 2001; White et al., 2009). Voorgaande studies tonen aan dat de etnische diversiteit van een sociaal netwerk bepalend is voor de interactiepatronen tussen de leden van dit netwerk

(Clark-Ibanez & Felmler, 2004; Fischer, 2008; Hallinan & Smith, 1985; Johnson & Marini, 1998; Sigelman & Welch, 1993). Deze studies zijn echter voornamelijk Amerikaans, en wat geldt voor Amerika, geldt niet noodzakelijk voor Vlaanderen. Daarenboven werd de invloed van gender nog niet of nauwelijks besproken in de literatuur rond etnische diversiteit en interetnische vriendschap. Dit terwijl er argumenten zijn voor genderverschillen in de manier van omgaan met etnische diversiteit (Mahonen, Jasinskaja-Lahti, & Liebkind, 2011). Als meisjes gevoeliger zijn voor uitsluiting en sociale relaties, kan de invloed van etnische diversiteit op interetnische vriendschap anders zijn voor meisjes dan voor jongens (Lee, Howes & Chamberlain, 2007). Het is daarom sociologisch relevant de genderverschillen in de relatie tussen etnische diversiteit op school en interetnische vriendschap in Vlaanderen te onderzoeken.

Daarnaast weten we dat interetnische vriendschap op school van belang is voor de sociale en intellectuele ontwikkeling van leerlingen, de sociale cohesie op school en de integratie van minderheidsgroepen (Allport, 1954; Hallinan & Smith, 1985; Holland, 2012; Martinovic, van Tubergen, & Maas, 2009; Stotzer & Hossellman, 2012). Allport (1954) werkte dit uit in zijn contacttheorie, die stelt dat interetnische vriendschap onder de juiste condities de vooroordelen en stereotypen tussen groepen vermindert (Hewstone & Swart, 2011). Opdat deze positieve effecten zouden voorkomen, moeten een aantal voorwaarden aanwezig zijn, zoals een gelijke status tussen de individuen, gemeenschappelijke doelen, wederzijdse samenwerking en steun van autoriteiten (Pettigrew, 1998). Maar, zijn deze voorwaarden voor positief interetnische contact wel voldoende aanwezig? Uit onderzoek (Agirdag et al, 2012a)

blijkt dat etnische diversiteit ook interetnische conflicten met zich mee kan brengen. Onderzoek naar interetnische vriendschap en etnische diversiteit op school is in de huidige diverse samenleving dus maatschappelijk relevant omwille van de positieve maar ook negatieve implicaties die interetnische contacten kunnen hebben (Allport, 1954; Martinovic et al., 2009). Indien jongens en meisjes anders omgaan met etnische diversiteit, heeft dit belangrijke gevolgen voor hun latere functioneren in de maatschappij. Zoals ook Mahonen en collega's (2011) aangeven, is het van belang de voorwaarden voor interetnisch contact afzonderlijk voor jongens en meisjes te onderzoeken, om de interetnische relaties onder adolescenten te verbeteren. Informele intergroepsrelaties zijn een belangrijk aspect van de schoolervaring van zowel autochtone als allochtone jongens en meisjes, maar worden nog te weinig vanuit een genderperspectief onderzocht (Moody, 2001).

2 Theoretische en empirische achtergrond

2.1 Etnische diversiteit op school

Eerder onderzoek over etnische diversiteit op school belicht voornamelijk de gevolgen ervan voor de studieprestaties van de leerlingen (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2012b; Brookover et al., 1978; Frost, 2007; Van der Silk, Driessen, & De Bot, 2006). Etnische diversiteit op school heeft echter ook een invloed op non-cognitieve aspecten van schoolbeleving. Daarom wordt in Vlaanderen sinds kort meer en meer onderzoek gedaan naar de relatie tussen etnische diversiteit en interetnische vriendschap (Baysu, Phalet, & Brown, 2009; Demanet, Agirdag & Van Houtte, 2012; Meuleman & Reeskens, 2008; Van Houtte & Stevens, 2009).

Argumenten voor een positieve effect van etnische diversiteit, vinden we in de structurele theorie van Blau (1977) (Martinovic et al., 2009). Deze theorie focust op de sociale opportuniteitsstructuur als centrale factor in het verklaren van relatiepatronen tussen individuen (Blau, 1986). In een etnisch diverse context hebben leerlingen meer kans om in

contact te komen met iemand van een andere etniciteit. Elke persoon zal dan binnen de sociale structuur verschillende posities en rollen aannemen, waardoor kenmerken van meerdere personen met elkaar overlappen, en de kans op groepsoverschrijdende contacten groter wordt (Blau, 1977). Fysieke en sociale nabijheid van mensen uit andere groepen speelt dus volgens Blau (1960) een grote rol. Dit betekent ook dat de verhouding tussen de verschillende groepen in de samenleving van belang is. Allochtone leerlingen bevinden zich in een minderheidspositie, waardoor we kunnen verwachten dat ze meer intergroepcontacten hebben dan de meerderheidsgroep (Blau, 1977). De fysieke nabijheid van mensen uit andere groepen is voor hen groter. Daarom wordt verondersteld dat de relatie tussen etnische diversiteit op school en interetnische vriendschap verschilt voor allochtone en autochtone leerlingen.

Toch is het verhaal hiermee niet af. Er bestaan ook theoretische argumenten voor een negatief effect van etnische diversiteit (Hallinan & Smith, 1985; Putnam, 2007; Savelkoul, Gesthuizen, & Scheepers, 2011). Blau (1986) bekijkt tenslotte enkel de invloed van statistische waarschijnlijkheid op contact, en besteedt geen aandacht aan de emotionele aspecten van dit contact. Zijn dit altijd positieve contacten, zoals interetnische vriendschap, of zou de grotere kans op intergroepcontact ook tot negatieve contacten kunnen leiden? In tegenstelling tot de structurele benadering van Blau (1977), focussen de constrict- en conflicttheorie op de statusverschillen tussen etnische groepen, die een gevoel van bedreiging kunnen opwekken (Hallinan & Smith, 1985). Zo luidt het standpunt van de groepsconflictheorie dat etnische diversiteit de competitie om schaarse waarden en middelen aanwakkerd, wat de gevoelens van bedreiging binnen de meerderheidsgroep vergroot (Bobo & Zubrinsky, 1996; Bobo, 1999; Savelkoul et al., 2011). Dit zorgt ervoor dat men zich richt op de eigen groep, en deze zal verheerlijken ten opzichte van de andere groep. Dus, waar de contacttheorie van Allport (1954) stelt dat interetnisch contact het onderscheid tussen de eigen en de andere groep doet vervagen, stelt de conflicttheorie dat een grotere etnische

diversiteit dit onderscheid net versterkt (Demagnet et al., 2012; Pettigrew, 1998). Daarenboven worden volgens Hooghe en collega's (2009) de gevoelens van bedreiging die etnische diversiteit met zich meebrengt snel omgezet tot algemene gevoelens van onbehagen, wat het sociaal kapitaal van een netwerk doet verminderen (Savelkoul et al., 2011). Deze vermindering van sociaal kapitaal staat centraal in de constricttheorie van Putnam (2007). Putnam's theorie (2007) stelt dat etnische diversiteit het bindend sociaal kapitaal (binnen groepen) en overbruggend sociaal kapitaal (tussen groepen) van een groep op korte termijn reduceert, omdat het ervoor zorgt dat mensen terugvallen op hun privéleven (Demagnet et al., 2012). Zowel de intra- én interetnische relaties verminderen volgens Putnam (2007) in een etnisch diverse context. Op lange termijn zouden deze negatieve effecten echter verdwijnen doordat de segregatie wordt vervangen door het ontstaan van nieuwe identiteiten en vernieuwde solidariteit.

Maar, in hoeverre kunnen deze twee stromingen nu worden toegepast op de Vlaamse secundaire schoolcontext? Een studie van Van Houtte en Stevens (2009) toont aan dat de theoretische stellingen van Blau (1977) bevestigd worden voor Vlaanderen. Het positieve effect van etnische diversiteit op interetnische vriendschap wordt enkel bij autochtone leerlingen teruggevonden, maar het belang van de nabijheid van andere groepen wordt voor alle leerlingen bevestigd. De bevinding dat allochtone leerlingen door hun minderheidspositie meer vriendschappen aangaan met autochtone medestudenten, maar dat autochtone leerlingen meer invloed ondervinden van de etnische samenstelling van de school, toont dit aan. Daarnaast testten Demagnet en collega's (2012) de constricttheorie, door te onderzoeken wat de invloed is van etnische diversiteit op de kwaliteit en kwantiteit van zowel intra- als interetnische vriendschappen in Vlaamse scholen. Hiermee zijn zij de eerste die de constricttheorie testen in de context van etnisch diverse scholen in Vlaanderen (Demagnet et al., 2012). Uit deze studie blijkt dat de constricttheorie niet kan worden bevestigd voor Vlaanderen. Leerlingen in etnisch diverse scholen hebben inder-

daad minder vrienden dan leerlingen in etnisch homogene scholen, maar deze associatie wordt verklaard door de SES-context van de school. De mogelijkheden tot positief contact zouden immers kleiner zijn op een school met een lage SES-context omdat de gevoelens van bedreiging en competitie hier reeds groter zijn (Letki, 2008; Tolsma, van der Meer, & Gesthuizen, 2009).

Uit deze studies blijkt dat de structurele theorie van Blau (1977) bevestigd wordt voor autochtone leerlingen in de Vlaamse secundaire schoolcontext, en dat de constricttheorie van Putnam (2007) weerlegd wordt. Beide onderzoeken nemen gender wel op als controlevariabele, maar de invloed ervan wordt niet grondig besproken. De relatie tussen etnische diversiteit op school en interetnische vriendschap werd door deze onderzoeken gedifferentieerd naargelang etniciteit, maar niet naargelang gender (Demagnet et al., 2012; Van Houtte & Stevens, 2009). Ook op internationaal vlak is er weinig tot geen onderzoek dat gender als focus beschouwt in deze relaties. Toch is gender een kenmerk dat sterk samenhangt met opvattingen over vriendschap en sociale relaties. Zowel de Vlaamse als de internationale literatuur rond etnische diversiteit op school en interetnische vriendschap mist dus een gender insteek.

2.2 Etnische diversiteit en gender op school

Onderzoek naar genderverschillen in interetnische vriendschap is schaars, maar er bestaat wel literatuur over genderverschillen in sociale relaties, netwerken en attitudes ten opzichte van andere groepen. Van daaruit zijn er redenen om te veronderstellen dat gender een invloed heeft op het omgaan met etnische diversiteit en het aangaan van interetnische vriendschap. Zo blijkt uit een studie van Johnson en Marini (1998) dat er genderverschillen bestaan in de attitudes rond etnische minderheden. Ook ander onderzoek toont aan dat meisjes op de middelbare school positiever staan ten opzichte van immigranten dan jongens (Mahonen et al., 2011). Bovendien staan meisjes in het algemeen meer open voor nieuwkomers in de groep en zijn ze gevoeliger voor sociale uitsluiting (Lee et al., 2007). Jongens daarente-

gen, blijken minder positieve ervaringen te hebben met interetnisch contact, en hebben een grotere angst voor contact met andere groepen. Een verklaring voor deze positievere attitudes van meisjes ten opzichte van etnische minderheden, vinden Johnson en Marini (1998) in het feit dat meisjes gesocialiseerd worden om een grote bezorgdheid om anderen en een focus op relaties te ontwikkelen. Dit laatste wordt ook beschreven in een literatuuroverzicht van Rose en Rudolph (2006), waaruit blijkt dat meisjes veel belang hechten aan relationele doelen en interpersoonlijke zorgen, terwijl jongens statusge-oriënteerde doelen belangrijk vinden. Zo geven meisjes bijvoorbeeld vaker dan jongens aan dat relaties belangrijk zijn voor het definiëren van zichzelf. Kortom, uit de literatuur blijkt dat de relationele oriëntatie van meisjes vooral interpersoonlijk zou zijn, terwijl jongens meer individualistisch en instrumentalistisch zouden zijn (Johnson & Marini, 1998).

Deze genderverschillen in de oriëntatie ten opzichte van anderen, leiden volgens Johnson en Marini (1998) tot een grotere tolerantie van interetnische vriendschapsrelaties. Maar vertalen deze positieve attitudes zich altijd in concreet gedrag? Op basis van hun bevindingen suggereren de auteurs dat verder onderzoek moet gedaan worden naar de gedragsmatige gevolgen die de verschillen in attitudes ten opzichte van etnische minderheden kunnen hebben. Ook ander onderzoek beveelt aan verder te bekijken hoe jongens en meisjes verschillend reageren op dezelfde sociale contexten (Rubin, Budowski & Laursen, 2009). Vandaar dat Lee en collega's (2007) onderzoek deden naar de etnische heterogeniteit van sociale netwerken als een functie van gender. Daarmee toonden ze aan dat meisjes in het derde en vierde leerjaar etnisch heterogenere netwerken hebben dan jongens. Ander onderzoek vult hierop aan dat het aantal interetnische contacten bij meisjes in de adolescentie hoger is dan bij jongens (Mahonen et al, 2011).

Ook de invulling van sociale relaties verschilt naargelang gender. Volgens Beutel en Marini (1995) ervaren meisjes een groter gevoel van onderlinge afhankelijkheid en

verbondenheid met anderen, doordat in hun socialisatie de nadruk wordt gelegd op introspectie en een zorgende verantwoordelijkheid (Beutel & Marini, 1995). Uit ander onderzoek blijkt dat de gevoelens van verbondenheid met de school hoger zijn bij meisjes dan bij jongens (Beutel & Marini, 1995; Karreman & Bekker, 2012; Rankin et al., 2004; McNeely, 2002). Eerder werd al aangetoond dat verbondenheid met de school negatief gerelateerd is aan het stellen van probleemgedrag en het gebruiken van geweld (McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002). Naast de interpersoonlijke oriëntatie, is deze verbondenheid met de school een tweede kenmerk dat in verband staat met etnische diversiteit op school, interetnische vriendschap en gender. De verbondenheid met school kan een tegenwicht bieden aan mogelijke conflictsituaties tussen verschillende groepen. Een mogelijke conflictsituatie in de vorm van dreiging van een andere groep, werd door Bugental & Beaulieu (2009) bestudeerd. Zij vonden dat jongens meer onmiddellijk reageren op dreiging van een andere groep dan meisjes, en dat deze eerste vaker betrokken zijn bij agressie tussen groepen dan meisjes. Ook Rose en Rudolph (2006) merken dat meisjes in de vroege adolescentie meer samenwerkend spel vertonen dan jongens en ook vaker dan jongens aangeven op een verzoenende wijze te reageren op mogelijke conflictsituaties.

Tot slot zien we dat ook de waardeoriëntaties van jongens en meisjes in de adolescentie van elkaar verschillen (Beutel & Marini, 1995). Meisjes zullen minder snel dan jongens competitie accepteren, maar vaker hun bezorgdheid en verantwoordelijkheid voor het welzijn van anderen uiten. Bugental & Beaulieu (2009) verklaren de grotere competitiegerichtheid van jongens vanuit evolutionair perspectief, omdat jongens die sneller reageerden op competitie van anderen meer succes hadden bij het andere geslacht. Vanuit de sociale en evolutionaire psychologie wordt dus verondersteld dat de manier om voor- delen te halen uit groepslidmaatschap voor jongens en meisjes verschilt. Jongens zijn succesvol wanneer ze zich engageren in competitie tussen groepen, terwijl meisjes er baat

bij hebben interpersoonlijke relaties aan te gaan met anderen om ondersteunende netwerken te creëren. Maar kan dit perspectief het gedrag van adolescenten in deze diverse samenleving nog voorspellen? Uit onderzoek blijkt dat jongens doorgaans hoger scoren op indicaties voor prestatiegerichtheid en dat ze het belangrijk vinden het beter te doen dan anderen (Schneider, Woodburn, del Toro, & Udvari, 2005). Dit hangt samen met de bevinding dat statusgeoriënteerde doelen voor jongens belangrijk zijn, en dat statuskenmerken voor jongens een belangrijk criterium zijn bij de keuze van vrienden (Rose & Rudolph, 2006; Clark & Ayers, 1992). De vriendschappen van meisjes vertonen in de adolescentie meer gelijkenissen op vlak van persoonlijkheid, terwijl jongens en hun vrienden vooral gelijkaardig zijn op vlak van status (Clark & Ayers, 1992).

Samengevat leiden we uit het literatuuroverzicht af dat er drie kenmerken zijn die in verband staan met etnische diversiteit, interetnische vriendschap, en gender: interpersoonlijke oriëntatie, verbondenheid met de school en competitief gedrag. Kunnen we dan wel aannemen dat een etnisch diverse school zowel voor jongens als voor meisjes een grotere kans op interetnische vriendschap met zich meebrengt? Aangezien meisjes meer dan jongens geneigd zijn verschillen tussen zichzelf en anderen over het hoofd te zien, lijkt het aannemelijk te veronderstellen dat zij in een etnisch diverse context meer interetnische vriendschappen zullen aangaan dan jongens (Beutel & Marini, 1995). Deze genderverschillen staan in het breder theoretisch licht van de genderrolsocialisatietheorie. Uit de eerder vermelde studie van Johnson en Marini (1998) leerden we al dat genderspecifieke socialisatie een belangrijke rol zou spelen bij het ontstaan van genderverschillen in de oriëntatie ten opzichte van anderen. De auteurs kunnen deze verklaring echter niet testen; ze kunnen deze enkel aannemen op basis van het uitsluiten van andere verklaringen. Maar genereert genderspecifieke socialisatie dan wel zo rigide genderverschillen in interetnische vriendschap als verwacht? In dit onderzoek zal de verklaring van het gendereffect expliciet getest worden, aan de hand van

de drie bovenvermelde kenmerken waarvan reeds herhaaldelijk is bewezen dat ze sterk verschillen bij jongens en meisjes.

3 Onderzoeksoptzet

Op basis van deze bevindingen verwachten we concreet dat etnische diversiteit op school een positieve invloed heeft op interetnische vriendschap, maar dat deze invloed positiever is voor meisjes dan voor jongens (Blau, 1977; Joyner & Kao, 2000; Lee et al., 2007; Mahonen et al., 2011; Van Houtte & Stevens, 2009). Om een beter zicht te krijgen op de determinanten van interetnische vriendschap en specifiek op de rol van gender, wordt deze hypothese getest aan de hand van drie onderzoeksvragen. Ten eerste: Wat is de invloed van gender op het aantal interetnische vriendschappen? Uit de literatuur rond genderverschillen in sociale relaties kunnen we verwachten dat meisjes meer interetnische vriendschappen aangaan dan jongens. Daarbij is het tevens relevant de SES van de leerling op te nemen als controlevariabele, omdat onderzoek uitwijst dat die het aantal interetnische vriendschappen kan beïnvloeden (Demanet et al., 2012; Joyner & Kao, 2000; Van Houtte & Stevens, 2009). Ten tweede: Zijn er genderverschillen in de relatie tussen etnische diversiteit en interetnische vriendschap? Hierbij wordt verwacht dat meisjes een sterkere positieve invloed ondervinden van etnische diversiteit op school dan jongens. Omdat de etnische diversiteit van een school samenhangt met de SES-context van de school wordt deze hier als controlevariabele opgenomen (Demanet et al., 2012). Ten derde: Worden deze genderverschillen verklaard door de verschillen in interpersoonlijke oriëntatie, competitiegerichtheid en verbondenheid met de school? Omdat uit eerder onderzoek blijkt dat het effect van etnische diversiteit verschilt naargelang de etniciteit van de leerlingen, worden deze onderzoeksvragen afzonderlijk voor allochtone en autochtone leerlingen getest (Van Houtte & Stevens, 2009).

4 Methoden

4.1 Data

Om bovenstaande vragen te onderzoeken, wordt een kwantitatief onderzoek uitgevoerd op de data van het Vlaams Leerlingen Onderzoek, die werd verzameld in 2004-2005 in 85 Vlaamse secundaire scholen. Met deze kwantitatieve studie op de VLO data, bouwt dit onderzoek verder op de eerdere onderzoeken van Van Houtte en Stevens (2009) en Demanet en collega's (2012) op dezelfde data, door een genderfocus toe te voegen. De dataset verzamelt de gegevens van 11872 leerlingen van 13 tot 20 jaar met een gemiddelde leeftijd van 16 jaar (SA=1.30). Ze werd verworven via een meertrapssteekproef waarbij eerst 48 gemeentes werden geselecteerd uit de 240 Vlaamse gemeentes (Demanet et al., 2012). Hierbij waren de grootste gemeentes oververtegenwoordigd. Daarna werden binnen deze gemeentes alle secundaire scholen die een derde en vijfde jaar aanboden geselecteerd. Uiteindelijk namen 85 scholen deel, wat neerkomt op een responsgraad van 31%. De deelnemende scholen zijn representatief voor de Vlaamse onderwijssetting en er werd geen systematische vertekening in deelname gedetecteerd (Demanet et al., 2012; Van Houtte & Stevens, 2009).

4.2 Variabelen

Afhankelijke variabele

Om een maat voor *interetnische vriendschap* te bekomen, werd aan de respondenten gevraagd hoeveel van hun vrienden van niet-Belgische afkomst zijn (zie ook Van Houtte & Stevens, 2009). De leerlingen konden op deze vraag antwoorden met 1 (niemand), 2 (een paar), 3 (de helft), 4 (de meeste), of 5 (allemaal). De leerlingen in deze steekproef geven aan gemiddeld een paar vrienden van niet-Belgische afkomst te hebben (zie tabel 1). De verdeling van deze variabele is significant scheef (*Skewness*=1.290; SA=0.023) maar het transformeren van de variabele, verandert de resultaten niet significant. Een bivariate vergelijking van het gemiddeld aantal vrienden van niet-Belgische afkomst toont een klein maar significant verschil tussen jongens (gem.=2.04; SA=0.91) en meis-

jes (gem.=2.07; SA=0.85), waarbij meisjes aangeven iets meer vrienden van niet-Belgische afkomst te hebben. Daarnaast stellen allochtone leerlingen gemiddeld meer vrienden van niet-Belgische afkomst te hebben (gem.=3.11; SA=1.08) dan autochtone leerlingen (gem.=1.92; SA=0.75). Ook leerlingen met een lage sociaaleconomische status geven aan meer vrienden van niet-Belgische afkomst te hebben. Dit wordt aangetoond door een significante bivariate correlatie tussen de SES van de leerling en het aantal vrienden van niet-Belgische afkomst ($r = -0.232$; $p < 0.01$).

Leerlingenkenmerken

Het belangrijkste kenmerk van de leerlingen voor dit onderzoek is *gender* (jongen = 0, meisje = 1). De steekproef bestaat uit 5745 jongens, en 6098 meisjes, dat is 48.5% jongens en 51.5% meisjes (zie tabel 1). De *etniciteit* van de leerlingen wordt bepaald aan de hand van de geboorteplaats van de grootmoeder van moeders zijde (Van Houtte & Stevens, 2009). Op basis daarvan worden acht etnische groepen onderscheiden; autochtone Belgen (82.5%), West-Europese immigranten (4.4%), Zuid-Europese immigranten (1.2%), Turken (3.3%), Marokkanen (3.3%), andere Noord-Afrikanen (0.5%), Oost-Europese immigranten (0.9%), en anderen (3.9%). Leerlingen die in de categorieën autochtone Belgen of West-Europese immigranten werden geplaatst, worden als autochtone leerlingen beschouwd. De andere zes categorieën zullen hier gezien worden als allochtone leerlingen (autochtoon = 0, allochtoon = 1). Indien informatie over de grootmoeder afwezig was (bij 115 respondenten), werd de nationaliteit van de vader en moeder gebruikt als een indicatie voor de etnische herkomst van de leerling (Van Houtte & Stevens, 2009). Bij afwezigheid van data over de nationaliteit van vader en moeder (bij 39 cases uit de eerdere 115 respondenten), werden de taal die thuis gesproken wordt, de religieuze overtuiging, en de naam van de leerling gebruikt om deze leerling in te delen in de categorie allochtoon of autochtoon. Beschrijvende statistieken tonen aan dat 1324 leerlingen of 11.2% van de res-

pondenten in deze steekproef allochtoon is. Er is een significante samenhang tussen de etniciteit van de leerlingen en hun sociaal-economische status ($t=40.06$; $p < 0.001$). De gemiddelde SES voor autochtone leerlingen is 5.45 (SA=1.93) terwijl de gemiddelde SES voor allochtone leerlingen 2.96 (SA=2.23) bedraagt.

Als indicator voor de SES van de leerlingen wordt de SES van het gezin gebruikt, die werd berekend op basis van de beroepsstatus van vader en moeder. Hierbij werd de hoogste van de twee als belangrijkste indicator gekozen. De waarden voor SES variëren tussen 1 (ongeschoolde handenarbeid) en 8 (vrije beroepen, professionelen en bedrijfsleiders). De gemiddelde SES van de leerlingen is 5.20 met een standaardafwijking van 2.10 (zie tabel 1). In deze steekproef zijn vooral de lagere en hogere middenkaders sterk vertegenwoordigd.

Verklarende variabelen

De verklarende kenmerken interpersoonlijke oriëntatie, competitiegerichtheid en verbondenheid met de school worden geoperationaliseerd als de variabelen *vienschappelijk vertrouwen*, *prestatie-motivatie* en *verbondenheid met de school*. Het *vienschappelijk vertrouwen* wordt gemeten aan de hand van een Likert-schaal op basis van vier items: 'Ik wou dat ik andere schoolvrienden had (omgekeerd gecodeerd)', 'Mijn vrienden op school aanvaarden me zoals ik ben', 'Ik vertrouw mijn schoolvrienden', 'Mijn schoolvrienden respecteren mijn gevoelens en ideeën'. De leerlingen konden op deze items antwoorden met categorieën gaande van past helemaal niet bij mij (waarde 1) tot past helemaal bij mij (waarde 5). Deze schaal heeft een Cronbach's alfa van 0.76. De waarden van deze vier items werden opgeteld, wat ons een schaal oplevert van 4 (laag vertrouwen) tot 20 (hoog vertrouwen). Het gemiddelde gevoel van vienschappelijk vertrouwen is 15.81 met een standaardafwijking van 2.76 (zie tabel 1). Het vienschappelijk vertrouwen ligt zowel bij jongens als bij meisjes vrij hoog maar blijkt iets groter te zijn bij meisjes (gem.=16.07; SA=2.75) dan bij jongens (gem.=15.53; SA=2.74).

Prestatiemotivatie wordt gemeten met behulp van zes items die nagaan in welke mate de leerlingen gemotiveerd zijn om te presteren en het beter te doen dan anderen: 'Ik wil het op school beter doen dan mijn klasgenoten', 'Ik voel me succesvol wanneer ik het beter doe dan de meeste van mijn klasgenoten', 'Ik laat de leerkracht graag merken dat ik slimmer ben dan mijn klasgenoten', 'Het beter doen dan mijn klasgenoten is belangrijk voor mij', 'Ik voel me pas echt goed als ik als enige de vragen van de leerkracht kan beantwoorden', en 'Het is belangrijk voor mij dat mijn klasgenoten vinden dat ik goed ben in schoolwerk'. De leerlingen konden deze stellingen beantwoorden met categorieën gaande van absoluut niet akkoord (waarde 1) tot volledig akkoord (waarde 5). Op basis daarvan werd een gestandaardiseerde schaal aangemaakt met een Cronbach's alfa van 0.84. De scores op deze items werden gesommeerd waardoor de schaal een minimumwaarde van 6 heeft en een maximumwaarde van 30. De gemiddelde score is 15.28 met een standaardafwijking van 4.54 (zie tabel 1). Zoals verwacht ligt de gemiddelde prestatie-motivatie significant hoger bij jongens (gem.=15.97; SA=4.68) dan bij meisjes (gem.=14.63; SA=4.31).

Tot slot wordt de *verbondenheid van de leerlingen met de school* geoperationaliseerd aan de hand van 18 items over de mate waarin de leerlingen zich deel voelen van hun school (zie de appendix). Deze schaal is gebaseerd op Goodenow's (1993) psychologische schaal omtrent het gevoel van schoollidmaatschap bij de leerlingen. De antwoordcategorieën op elk van deze items gaan van absoluut niet akkoord (waarde 1) tot volledig akkoord (waarde 5). De schaal heeft een Cronbach's alfa van 0.86. De scores werden gesommeerd, waardoor de schaal een minimumwaarde heeft van 18 en een maximumwaarde van 89. Het gemiddelde gevoel van verbondenheid met de school ligt op 61.10 met een standaardafwijking van 9.42 (zie tabel 1). De meisjes in deze steekproef rapporteren over het algemeen een groter gevoel van verbondenheid met de school (gem.=61.65; SA=9.44) dan de jongens (gem.=60.54; SA=9.34).

Tabel 1

Leerlingenkenmerken: Gemiddelden of frequenties met hun standaardafwijking (SA) en de resultaten van de vergelijking tussen jongens en meisjes

	Totaal		Jongens (48.5%) (N=11,843)		Meisjes (51.5%) (N=11,843)		Vershil in gem.
	Gem. / %	SA	Gem.	SA	Gem.	SA	T-test/ Chi-Square
Interetnische vriendschap	2,05 (N=11,522)	0,88	2,04 (N=5,604)	0,91	2,07 (N=5,898)	0,85	-0,03 * t = -1,93
SESgezin	5,20 (N=11,137)	2,10	5,31 (N=5,361)	2,09	5,10 (N=5,755)	2,11	0,21*** t = 5,37
Etniciteit - allochtoon	11,2% (N=11,870)		11,0% (N=5744)		11,3% (N=6097)		0,520 $\chi^2=0,508$
Verbonden- heid met school	61,10 (N=11,543)	9,42	60,54 (N=5,622)	9,34	61,65 (N=5,900)	9,44	-1,11*** t = -6,36
Prestatie- motivatie	15,28 (N=11,643)	4,54	15,97 (N=5,655)	4,68	14,63 (N=5,969)	4,31	1,34*** t = 16,03
Vertrouwen in vrienden	15,81 (N=11,554)	2,76	15,53 (N=5,595)	2,74	16,07 (N=5,939)	2,75	-0,54*** t = -10,43

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Variabelen op schoolniveau

Als indicator voor de *etnische diversiteit* op school wordt in dit onderzoek de omgekeerde Herfindahl-index volgens Putnam (2007) gebruikt (Lancee & Dronkers, 2008). Deze index meet de heterogeniteit van een school in termen van de verschillende aanwezige etnische groepen. De omgekeerde Herfindahl-index werd berekend door de acht eerder geconstrueerde etnische groepen in te vullen in volgende formule:

$$\left((P \text{ etnische groep1})^2 + (P \text{ etnische groep2})^2 + \dots + (P \text{ etnische groep n})^2 \right) * -1.$$

Deze uiteindelijke index voor etnische diversiteit gaat van -1 tot 0. Hierbij staat -1 voor

volledige homogeniteit of geen diversiteit en staat 0 voor volledige diversiteit (Van Houtte & Stevens, 2009). De gemiddelde diversiteit op school bedraagt voor dit onderzoek -0.67 (SA=0.23) met een minimum diversiteit van -1 en een maximum van -0.18 (zie tabel 2). Er is slechts één school die de totale homogeniteit heeft, terwijl ongeveer de helft van de scholen een heterogeniteit van -0.72 of hoger heeft. Voor allochtone leerlingen is de gemiddelde etnische diversiteit op school significant hoger (gem.= -0.48; SA=0.22) dan voor autochtone leerlingen (gem.= -0.76; SA=0.16).

De *SES-context* van de school wordt geoperationaliseerd als de gemiddelde SES van de leerlingen. De SES-compositie heeft

Tabel 2

Schoolkenmerken: Gemiddelden met hun standaardafwijking (SA)

	Gem.	SA
Etnische diversiteit	-0,67 (N=85)	0,23
SES context	4,80 (N=85)	1,23

in dit onderzoek waarden van 2 tot 6.72 en is gemiddeld 4.80 met een standaardafwijking van 1.23 (zie tabel 2). De etnische diversiteit van de school hangt significant negatief samen met de SES-context van de school met een *Pearson* correlatie van -0.749 ($p \leq 0.001$). Deze multicollineariteit vervormt de resultaten echter niet aanzienlijk.

4.3 Analyse

Aangezien we hier te maken hebben met een geclusterde steekproef en variabelen op zowel school- als individueel niveau, is multilevel analyse de gepaste techniek. In eerste instantie zal een nulmodel worden geschat, waaruit we de verdeling van de te verklaren variantie tussen beide niveaus kunnen afleiden (Hox,

2002) (zie tabel 3). Daarna zal in model 1 van de multilevel analyses de eerste onderzoeksvraag beantwoord worden door het effect van etnische diversiteit en gender op interetnische vriendschap voor Vlaamse secundaire scholen te testen. Model 2 zal inzicht verschaffen in de tweede en tevens centrale onderzoeksvraag door een cross-level interactie-effect van gender en etnische diversiteit te testen. In model 3 worden deze relaties gecontroleerd voor de controlevariabelen: SES-context van de school, en individuele SES van de leerlingen. Model 4 beantwoordt de derde onderzoeksvraag door na te gaan of de drie verklarende variabelen vriendschappelijk vertrouwen, prestatiemotivatie en verbondenheid met de school het effect van gender kunnen verklaren.

Tabel 3

Nulmodellen: variatie tussen en binnen scholen in aantal vrienden van niet-Belgische afkomst voor autochtone en allochtone leerlingen.

	Autochtone leerlingen	Allochtone leerlingen
Intercept	0,126 (0,046)*	-0,083 (0,043)
<i>Variaties</i>		
Binnen school	0,921 (0,013)***	0,944 (0,039)***
Tussen scholen	0,160 (0,027)***	0,054 (0,020)*
Proportie variantie tussen scholen	0,15	0,054

Noot: De gestandaardiseerde coëfficiënten worden getoond met hun standaardfout tussen haakjes.

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

5 Resultaten

De multilevel nulmodellen (zie tabel 3) tonen aan dat interetnische vriendschap niet enkel door individuele kenmerken wordt bepaald, wat maakt dat multilevel analyse de noodzakelijke techniek is. Bij allochtone leerlingen wordt 5.4% van de variatie in interetnische vriendschap verklaard door verschillen tussen scholen. Bij autochtone leerlingen bedraagt dit percentage 15%. Uit model 1 van de multilevel analyses lezen we af dat etnische diversiteit voor autochtone en allochtone leerlingen positief gerelateerd is aan het aantal interetnische vriendschappen (zie tabel 4

en 5 model 1). Dit betekent dat leerlingen meer vrienden van niet-Belgische afkomst hebben als ze op een school zitten waar veel verschillende etnische groepen aanwezig zijn. Waar we voor dit onderzoek echter vooral in geïnteresseerd zijn, is de invloed van gender. Uit de bivariate vergelijking bleek al dat het gemiddeld aantal vrienden van niet-Belgische afkomst bij meisjes iets hoger lag dan bij jongens. We zien dit echter niet terug in de multilevel analyses. Tegen de verwachtingen in werd er zowel voor autochtone als allochtone leerlingen geen significante invloed van gender op interetnische vriendschap gevonden (zie tabel 4 en 5 model 1). Meisjes en jongens

Tabel 4

Determinanten van interetnische vriendschap bij **autochtone leerlingen** uit het derde en vijfde jaar secundair onderwijs

Autochtone leerlingen				
	Model1	Model2	Model3	Model4
Intercept	2,802 (0,067)***	2,790 (0,076)***	2,937 (0,092)***	3,027 (0,108)***
Diversiteit γ	1,158 (0,090)***	1,142 (0,102)***	0,924 (0,130)***	0,900 (0,103)***
γ^*	0,118	0,132	0,137	0,105
Gender - meisje γ	0,024 (0,016)	0,048 (0,076)	0,111 (0,079)	0,140 (0,080)
γ^*	0,000	0,004	0,009	0,013
Diversiteit*meisje γ		0,032 (0,098)	0,108 (0,101)	0,140 (0,103)
γ^*		0,004	0,012	0,016
Ses compositie γ			-0,047 (0,022)*	-0,046 (0,022)*
γ^*			-0,001	-0,001
SES gezin γ			-0,014 (0,004)**	-0,014 (0,004)**
γ^*			0,000	0,000
Verbondenheid met school γ				0,000 (0,001)
γ^*				0,000
Prestatiemotivatie γ				-0,002 (0,002)
γ^*				0,000
Vriendschappelijk vertrouwen γ				-0,006 (0,003)*
γ^*				0,000
<i>Varianties</i>				
Intercept U_0	0,037 (0,008)	0,037 (0,008)	0,018 (0,004)	0,018 (0,004)
SES gezin			0,000 (0,000)	0,000 (0,000)

Noot. De ongestandaardiseerde gamma coëfficiënten (γ) worden getoond met daarnaast hun standaardfout tussen haakjes, de gestandaardiseerde coëfficiënten (γ^*) en de varianties van de coëfficiënten.

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

verschillen in de uiteindelijke analyse dus niet significant van elkaar in het aantal vrienden van niet-Belgische afkomst. Uit de bivariate analyses bleek wel dat meisjes een mindere motivatie tot presteren vertonen, dat ze een groter vertrouwen hebben in vrienden en dat ze een grotere verbondenheid voelen met de school dan jongens (zie tabel 1). Daarnaast blijkt uit model 2 dat etnische diversiteit zowel voor jongens als voor meisjes hetzelfde effect heeft op interetnische vriendschap (zie

tabel 4 en 5 model 2). Het interactie-effect is namelijk niet significant.

Wanneer we vervolgens deze relaties controleren voor de SES-context, is het effect van etnische diversiteit voor de allochtone leerlingen niet meer significant (zie tabel 5 model 3). Voor de autochtone leerlingen blijft het effect van etnische diversiteit overeind, en is een hoge SES-context op school gerelateerd aan minder vrienden van niet-Belgische afkomst ($\gamma = -0.047$; $p \leq 0.05$) (zie tabel 4

Tabel 5

Determinanten van interetnische vriendschap bij **allochtone leerlingen** uit het derde en vijfde jaar secundair onderwijs

Allochtone leerlingen				
	Model1	Model2	Model3	Model4
Intercept	2,802 (0,067)***	2,790 (0,076)***	3,816 (0,191)***	3,941 (0,317)***
Diversiteit γ	1,158 (0,090)***	1,142 (0,102)***	0,246 (0,379)	0,290 (0,369)
γ^*	0,118	0,132	0,106	0,122
Gender - meisje γ	0,024 (0,016)	0,048 (0,076)	-0,022 (0,169)	0,040 (0,175)
γ^*	0,000	0,004	-0,004	0,007
Diversiteit*meisje γ		0,032 (0,098)	0,064 (0,309)	0,155 (0,316)
γ^*		0,004	0,022	0,056
Ses compositie γ			-0,104 (0,065)	-0,078 (0,063)
γ^*			-0,008	-0,006
SES gezin γ			-0,056 (0,016)***	-0,064 (0,016)***
γ^*			-0,001	-0,001
Verbondenheid met school γ				-0,000 (0,004)
γ^*				0,000
Prestatiemotivatie γ				0,003 (0,007)
γ^*				0,000
Vriendschappelijk vertrouwen γ				-0,015 (0,013)
γ^*				0,000
Varianties				
Intercept U_0	0,037 (0,008)***	0,037 (0,008)***	0,051 (0,023)*	0,040 (0,021)
SES gezin			0,000 (0,002)	0,000 (0,000)

Noot. De ongestandaardiseerde gamma coëfficiënten (γ) worden getoond met daarnaast hun standaardfout tussen haakjes, de gestandaardiseerde coëfficiënten (γ^*) en de varianties van de coëfficiënten.

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

model 3). Bij allochtone leerlingen wordt een dergelijk effect niet vastgesteld omdat de associatie tussen de SES-context op school en het aantal interetnische vriendschappen verklaard wordt door de individuele SES van de leerlingen (zie tabel 5 model 3). Dit toont aan dat het verband tussen de SES-context van de school en interetnische vriendschap voor allochtone leerlingen een selectie-effect is van de sociaaleconomische status van deze leerlingen. Voor allochtone leerlingen is de

sociaaleconomische status van het gezin dus het belangrijkste kenmerk gerelateerd aan interetnische vriendschap. Een hoge sociaaleconomische achtergrond is voor hen gerelateerd aan minder vrienden van niet-Belgische afkomst ($\gamma = -0.056$; $p \leq 0.001$). Als dit betekent dat allochtone leerlingen dan meer vrienden van Belgische afkomst hebben, dan sluiten allochtone leerlingen met een hoge sociaaleconomische status meer interetnische vriendschappen. Ook voor autochtone leerlin-

gen vinden we een negatief verband tussen de individuele SES en het aantal interetnische vriendschappen (zie tabel 4 model 3). Een hoge sociaaleconomische achtergrond is voor autochtone leerlingen gerelateerd aan minder vrienden van niet-Belgische afkomst ($\gamma = -0.014$; $p \leq 0.01$).

De resultaten van model 4 tonen ons tot slot dat het gevoel van verbondenheid met de school en de motivatie om te presteren geen verband houdt met het aangaan van interetnische vriendschap (zie tabel 4 en 5 model 4). De verwachte genderverschillen in deze variabelen kunnen wel bevestigd worden vanuit de bivariate analyses (zie tabel 1), maar deze verschillen zorgen niet voor genderverschillen in het aangaan van interetnische vriendschap. Enkel het vriendschappelijk vertrouwen blijkt voor autochtone leerlingen in negatief verband te staan met het aantal vrienden van niet-Belgische afkomst ($\gamma = -0.006$ $p < 0.05$) (zie tabel 4 model 4). Autochtone leerlingen die een sterk vertrouwen hebben in hun vrienden, stellen minder vrienden van niet-Belgische afkomst te hebben dan autochtone leerlingen die weinig vertrouwen hebben in hun vriendengroep. Dit kan twee dingen betekenen: hoe lager het vertrouwen in vrienden, hoe meer vrienden van niet-Belgische afkomst. Ofwel: hoe meer vrienden van niet-Belgische afkomst, hoe lager het vriendschappelijk vertrouwen.

6 Discussie

Omdat Vlaanderen gekenmerkt wordt door een hoge mate van etnische segregatie in het onderwijs, is onderzoek naar het ontstaan van interetnische vriendschappen op school van groot belang (Demantet et al., 2012; Jacobs et al., 2009). Ondanks de aanwijzingen dat jongens en meisjes op verschillende manieren omgaan met etnische diversiteit, is er een gebrek aan onderzoek dat specifiek aandacht besteedt aan de rol van gender bij interetnische vriendschap. Daarom bekijkt dit onderzoek genderverschillen in de relatie tussen etnische diversiteit op school en het ontstaan van interetnische vriendschap. Zo is deze studie uniek in het opnemen van een

gender-focus in actueel onderzoek naar het effect van etnische diversiteit op interetnische vriendschap.

Uit eerder onderzoek in Vlaanderen bleek al dat de structurele theorie van Blau (1977) enkel bevestigd wordt voor autochtone leerlingen. De resultaten van de multilevel analyses tonen dit hier nogmaals aan. Het positief effect van heterogeniteit op intergroepsrelaties, wordt enkel voor autochtone leerlingen teruggevonden, wat de eerdere publicatie van Van Houtte en Stevens (2009) bevestigt. Hun bevinding dat autochtone leerlingen vooral invloed ondervinden van de etnische samenstelling van de school, wordt met de resultaten van dit onderzoek gestaafd. Maar het vernieuwende aan dit onderzoek betreft de invloed van gender. Door het onderscheiden van jongens en meisjes op vlak van de stijgende interesse in de relatie tussen etnische diversiteit en interetnische vriendschap op school, levert dit onderzoek een unieke bijdrage aan voorgaande literatuur. Omwille van de interpersoonlijke oriëntatie van meisjes, hun hogere verbondenheid met de school en de grotere competitiegerichtheid van jongens, werd verwacht dat meisjes op de middelbare school een positievere invloed ondervinden van etnische diversiteit op het aangaan van interetnische vriendschap. Ondanks deze theoretische verwachtingen blijkt gender in de uiteindelijke analyses echter niet gerelateerd te zijn aan interetnische vriendschap. Het verschil tussen jongens en meisjes in het omgaan met etnische diversiteit blijkt dus niet zo rigide als gedacht.

Toch biedt het opnemen van gender een meerwaarde aan dit onderzoek doordat het toelaat de verwachte genderverschillen in oriëntatie ten opzichte van anderen, competitiegerichtheid en verbondenheid met de school te bevestigen. Volgens de bivariate analyses verschillen jongens en meisjes op vlak van interpersoonlijke oriëntatie, competitiegerichtheid en verbondenheid met de school. Hiermee worden de verwachtingen van de genderrolsocialisatie theorie bevestigd (Block, 1973; Eccles, 1987). We kunnen beamen dat meisjes inderdaad een groter vertrouwen hebben in hun vrienden dan jongens, dat de verbondenheid die meisjes met de

school voelen groter is bij meisjes dan bij jongens, en dat meisjes minder dan jongens gericht zijn op competitie. De vanuit de genderrolsocialisatie theorie verwachte genderverschillen in oriëntatie ten opzichte van anderen kunnen dus bevestigd worden, maar deze verschillen zorgen niet voor genderverschillen in het aangaan van interetnische vriendschap. Ze kunnen echter wel belangrijke implicaties hebben op vlak van andere aspecten van schoolbeleving, zoals welbevinden, interesse in school, studiemotivatie, en interactie met de leerkracht (Rose & Rudolph, 2006; McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002). Dat de genderverschillen in sociale relaties niet kunnen worden doorgetrokken naar interetnische vriendschap leidt tot de vraag of interetnische vriendschappen dan specifiek andere kenmerken hebben dan intra-etnische vriendschappen (Joyner & Kao, 2000). Zijn interetnische vriendschappen oppervlakkiger dan vriendschappen tussen jongeren met eenzelfde etnische achtergrond? Eerder werd al vastgesteld dat interetnische vriendschappen minder wederkerig zijn dan intra-etnische vriendschappen (Clark & Ayers, 1992). Verder bleek uit eerder onderzoek dat beste vrienden vaker van dezelfde etnische herkomst zijn en dat interetnische vrienden minder gedeelde activiteiten beleven dan intra-etnische vrienden (Kao & Joyner, 2004). Daarenboven blijkt uit deze studie dat het vriendschappelijk vertrouwen voor autochtone leerlingen significant negatief gerelateerd is aan het aantal vrienden van niet-Belgische afkomst. Het vriendschappelijk vertrouwen vertaalt zich niet zoals verwacht in een openheid ten opzichte van potentiële nieuwe vrienden maar eerder in een focus op de eigen vriendengroep. Een verklaring hiervoor kan zijn dat autochtone leerlingen die in hoge mate vertrouwen op hun vriendengroep, niet op zoek gaan naar nieuwe vrienden uit andere groepen. Dit kan echter ook betekenen dat interetnische vriendschappen voor autochtone leerlingen gekenmerkt worden door een lager vriendschappelijk vertrouwen.

Bij deze bevindingen moeten we in het achterhoofd houden dat genderspecifieke socialisatie niet voor iedereen hetzelfde bete-

kent. Er kunnen ook verschillen zijn in genderspecifieke socialisatie naargelang etniciteit. Zo verschilt de invloed van competitie op vriendschap naargelang culturele achtergrond (Schneider et al., 2005). Ook het genderverschil in attitudes ten opzichte van etnische minderheden blijkt groter bij blanken dan bij zwarten, omwille van de lage aanvaarding van blanke mannen ten opzichte van interetnisch contact (Johnson & Marini, 1998). Dit wordt in deze studie niet meegenomen, maar impliceert dat het voor toekomstig onderzoek interessant zou zijn een interactie tussen etniciteit en gender te beschouwen. Daarnaast gaat het in dit onderzoek om vriendschap bij een beperkte leeftijdsgroep van 13- tot 20-jarigen. Vriendschappen zijn op die leeftijd complexe, fragiele en dynamische sociale contexten (Casper & Card, 2010). Bovendien spreken we hier enkel over de kwantiteit van interetnische vriendschap, waarbij er niets gezegd kan worden over de wederkerigheid van de individueel aangegeven vriendschapsbanden. Daarom zou de genderfocus met betrekking tot interetnische vriendschap op school door toekomstig onderzoek verder uitgediept moeten worden. Een uitgebreidere techniek zoals een sociale netwerkanalyse of een kwalitatief onderzoek zou toelaten dit meer in detail te gaan bekijken. Ten slotte is dit onderzoek uitgevoerd op relatief oude data die vergaard is in 2004-2005. We kunnen ons hierbij de vraag stellen of deze resultaten nog gelden in de huidige diverse samenleving.

Ondanks deze beperkingen, leveren deze resultaten een bijdrage aan het maatschappelijke debat omtrent etnische diversiteit en gender op school. Informele intergroepsrelaties blijven een belangrijk aspect van de schoolervaring van zowel autochtone als allochtone jongens en meisjes, en moeten dus in al hun aspecten besproken worden (Moody, 2001). Daarom is dit onderzoek naar gender, interetnische vriendschap en etnische diversiteit maatschappelijk zeer relevant (Allport, 1954; Martinovic et al., 2009). Naast de implicaties van de genderverschillen in interpersoonlijke oriëntatie, competitiegerichtheid en verbondenheid met de school voor de schoolbeleving van jongens en meisjes, heeft ook het effect van etnische diversiteit voor autochtone leer-

lingen een aantal implicaties. Het lage gemiddelde aan interetnische vriendschappen en de sterke associatie tussen SES en etniciteit tonen aan dat de grenzen tussen etnische groepen in de huidige situatie sterk vastliggen (Blau, 1986). Uit de bevinding dat enkel autochtone leerlingen een positief effect ondervinden van een hoge etnische diversiteit op school, blijkt, zoals reeds eerder gesteld door Van Houtte en Stevens (2009), dat de verhouding tussen groepen belangrijk is voor intergroepscontact. Dit impliceert het belang van een etnisch diverse context voor autochtone leerlingen. Autochtone leerlingen zijn lid van de meerderheidsgroep, waardoor het voor hen mogelijk is om helemaal niet in contact te komen met andere groepen, terwijl dit voor de minderheidsgroep minder waarschijnlijk is. Maar er worden ook vragen gesteld bij de mogelijkheden tot integratie. Deze mogelijkheden worden beperkt doordat het Vlaams onderwijssysteem volgens het principe van vrije schoolkeuze is georganiseerd (Demanet et al., 2012). Agirdag en collega's (2012a) nuanceren daarenboven de gepercipieerde negatieve gevolgen van etnische segregatie. Zij stellen dat de etnische samenstelling van de school geen invloed heeft op cognitieve uitkomsten van leerlingen. Desegregatie blijkt niet noodzakelijk te zijn voor betere cognitieve uitkomsten, maar het blijkt wel belangrijk voor de sociale cohesie en de integratie van zowel allochtone als autochtone leerlingen. Toch leren we ook uit dat onderzoek dat allochtone leerlingen meer gepest worden wanneer ze op scholen zitten waar ook meer autochtone leerlingen zitten. Hier zien we dat heterogeniteit ongewenste negatieve gevolgen met zich mee kan brengen wanneer niet voldoende aandacht wordt besteed aan het waarderen van diversiteit en het aanleren van competenties om met die diversiteit om te gaan. Dit laatste blijkt zeker in verband met het actuele begrip superdiversiteit van belang te zijn. Agirdag en collega's (2012a) suggereren in dat opzicht dat beleid rond schoolsegregatie moet inspelen op de percepties over de gevolgen van schoolsegregatie. Ook de attitudes ten opzichte van etnische diversiteit en etnische minderheden zijn hieromtrent belangrijk. Uit de literatuur blijkt dat jongens en meisjes verschillende

attitudes hebben ten aanzien van etnische minderheden (Johnson en Marini, 1998), wat aan toont dat gender een belangrijk aspect is om mee te nemen in het beleid rond etnische desegregatie. Met deze bevindingen vormt de genderfocus van dit onderzoek een opstap naar verdere theorie- en beleidsvorming rond inter-etnische vriendschap op school.

Noot

- 1 Met dank aan Prof. Dr. Mieke Van Houtte om van het schrijven van dit wetenschappelijk artikel een boeiend leerproces te maken.

Literatuur

- Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vandebroucke, A., & Van Houtte, M. (2012a). *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012b). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 28, 366-378.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison: Wesley Publishing Company.
- Baysu, G., Phalet, K., & Brown, R. (2009). School diversity and minority school adjustment: The roles of intergroup friendship and perceived discrimination. In *The integration of European Second-Generation Stakeholders Conference*.
- Beutel, A. M. & Marini, M. M. (1995). Gender and values. *American Sociological Review*, 60, 436-448.
- Blau, P. M. (1960). A theory of social integration. *American Journal of Sociology*, 65, 545-556.
- Blau, P. M. (1977). *Inequality and heterogeneity*. New York, USA: The Free Press.
- Blau, P. M. (1986). *Introduction to the transaction edition*. In *Exchange and power in social life*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Block, J. H. (1973). Conceptions of sex role - Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 28, 512-526.

- Bobo, L. & Zubrinsky, C. L. (1996). Attitudes on residential integration: Perceived status differences, mere in-group preference, or racial prejudice? *Social Forces*, 74, 883-909.
- Bobo, L. D. (1999). Prejudice as group position: Microfoundations of a sociological approach to racism and race relations. *Journal of Social Issues*, 55, 445-472.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary-school social climate and school-achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.
- Bugental, D. B. & Beaulieu, D. A. (2009). Sex differences in response to coalitional threat. *Evolution and Human Behavior*, 30, 238-243.
- Casper, D. M. & Card, N. A. (2010). "We were best friends, but ... ": Two studies of antipathetic relationships emerging from broken friendships. *Journal of Adolescent Research*, 25, 499-526.
- Clark, M. L. & Ayers, M. (1992). Friendship similarity during early adolescence - Gender and racial patterns. *Journal of Psychology*, 126, 393-405.
- Clark-Ibanez, M. & Felmler, D. (2004). Interethnic relationships: The role of social network diversity. *Journal of Marriage and Family*, 66, 293-305.
- Demanet, J., Agirdag, O., & Van Houtte, M. (2012). Constrict in the school context. *Sociological Quarterly*, 53, 654-675.
- Eccles, J. S. (1987). Gender-roles and womens achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-171.
- Fischer, M. J. (2008). Does campus diversity promote friendship diversity? A look at interracial friendships in college. *Social Science Quarterly*, 89, 631-655.
- Frost, M. B. (2007). Texas students' college expectations: Does high school racial composition matter? *Sociology of Education*, 80, 43-65.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents - Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Hallinan, M. T. & Smith, S. S. (1985). The effects of classroom racial composition on students interracial friendliness. *Social Psychology Quarterly*, 48, 3-16.
- Hewstone, M. & Swart, H. (2011). Fifty-odd years of inter-group contact: From hypothesis to integrated theory. *British Journal of Social Psychology*, 50, 374-386.
- Holland, M. M. (2012). Only here for the day: The social integration of minority students at a majority white high school. *Sociology of Education*, 85, 101-120.
- Hooghe, M., Reeskens, T., Stolle, D., & Trappers, A. (2009). Ethnic diversity and generalized trust in Europe a cross-national multilevel study. *Comparative Political Studies*, 42, 198-223.
- Hox, J. (2002). The basic two-level regression model: Introduction. In *Multilevel analysis Techniques and applications* (pp. 11-35). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L., and Lothaire, S. (2009). De sociale lift blijft steken: De prestaties van allochtone leerlingen in de Vlaamse gemeenschap en de Franse gemeenschap. Opgehaald op 10 februari 2013, van <http://www.vvsg.be/onderwijs/Documents/Rapporten/2009%20De%20sociale%20lift%20blijft%20steken,%20prestaties%20van%20allochtone%20leerlingen.pdf>
- Johnson, M. K. & Marini, M. M. (1998). Bridging the racial divide in the United States: The effect of gender. *Social Psychology Quarterly*, 61, 247-258.
- Joyner, K. & Kao, G. (2000). School racial composition and adolescent racial homophily. *Social Science Quarterly*, 81, 810-825.
- Kao, G. & Joyner, K. (2004). Do race and ethnicity matter among friends? Activities among interracial, interethnic, and intraethnic adolescent friends. *Sociological Quarterly*, 45, 557-573.
- Karreman, A. & Bekker, M. H. J. (2012). Feeling angry and acting angry: Different effects of autonomy-connectedness in boys and girls. *Journal of Adolescence*, 35, 407-415.
- Lancee, B. & Dronkers, J. (2008). Ethnic diversity in neighborhoods and individual trust of immigrants and natives: A replication of Putnam (2007) in a West-European country. In *The International Conference on Theoretical Perspectives on Social Cohesion and Social Capital*, Royal Flemish Academy of Belgium for Science and the Arts, Brussels, Palace of the Academy.

- Lee, L., Howes, C., & Chamberlain, B. (2007). Ethnic heterogeneity of social networks and cross-ethnic friendships of elementary school boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, *53*, 325-346.
- Letki, N. (2008). Does diversity erode social cohesion? Social capital and race in British neighbourhoods. *Political Studies*, *56*, 99-126.
- Mahonen, T. A., Jasinskaja-Lahti, I., & Liebkind, K. (2011). The impact of perceived social norms, gender, and intergroup anxiety on the relationship between intergroup contact and ethnic attitudes of adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, *41*, 1877-1899.
- Martinovic, B., van Tubergen, F., & Maas, I. (2009). Dynamics of interethnic contact: A panel study of immigrants in the Netherlands. *European Sociological Review*, *25*, 303-318.
- Meuleman, B. & Reeskens, T. (2008). The relation between integration policy and majority attitudes toward immigration. An empirical test across European countries. In *Dag van de Sociologie* Leuven.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, *72*, 138-146.
- Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology*, *107*, 679-716.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, *49*, 65-85.
- Putnam, R. D. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, *30*, 137-174.
- Rankin, J. L., Lane, D. J., Gibbons, F. X., & Gerard, M. (2004). Adolescent self-consciousness: Longitudinal age changes and gender differences in two cohorts. *Journal of Research on Adolescence*, *14*, 1-21.
- 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*, 98-131.
- Rubin, K., Budowski, W., & Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: The Guilford Press.
- Savelkoul, M., Gesthuizen, M., & Scheepers, P. (2011). Explaining relationships between ethnic diversity and informal social capital across European countries and regions: Tests of constrict, conflict and contact theory. *Social Science Research*, *40*, 1091-1107.
- Schneider, B. H., Woodburn, S., del Toro, M. D. P., & Udvari, S. J. (2005). Cultural and gender differences in the implications of competition for early adolescent friendship. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, *51*, 163-191.
- Sigelman, L. & Welch, S. (1993). The contact hypothesis revisited - Black-white interaction and positive racial-attitudes. *Social Forces*, *71*, 781-795.
- Stotzer, R. L. & Hossellman, E. (2012). Hate crimes on campus: Racial/ethnic diversity and campus safety. *Journal of Interpersonal Violence*, *27*, 644-661.
- Tolsma, J., van der Meer, T., & Gesthuizen, M. (2009). The impact of neighbourhood and municipality characteristics on social cohesion in the Netherlands. *Acta Politica*, *44*, 286-313.
- Van der Slik, F. W. P., Driessen, G. W. J. M., & De Bot, K. L. J. (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: a longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*, *22*, 293-308.
- Van Houtte, M. & Stevens, P. A. J. (2009). School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium. *Sociology of Education*, *82*, 217-239.
- White, F. A., Wootton, B., Man, J., Diaz, H., Rasiah, J., Swift, E. et al. (2009). Adolescent racial prejudice development: The role of friendship quality and interracial contact. *International Journal of Intercultural Relations*, *33*, 524-534.

Auteur

Sarah Thys is verbonden aan de Vakgroep Sociologie van de Universiteit Gent.

Correspondentieadres: Sarah.thys@ugent.be

Abstract

Gender and ethnic diversity at school:

A quantitative study of gender differences in the relationship between ethnic diversity and interethnic friendship.

So far, research on interethnic friendship at school has primarily focused on ethnic diversity as the main determinant of interethnic contact. Despite the fact that girls and boys react differently to ethnic diversity, there has been little research that focuses on gender in the study of interethnic friendship. Therefore, this article looks at gender differences in the relationship between ethnic diversity at school and interethnic friendship. Quantitative analysis were conducted on data of 11 872 students of 13 to 20 years old, collected in 2004-2005 for the Flemish Educational Project. The influence of an interaction effect of gender and ethnic diversity on interethnic friendship was tested through a multilevel analyses. Results show that, against theoretical expectations, there are no differences in the number of interethnic friendships between boys and girls, and gender does not alter the relationship between ethnic diversity and interethnic friendship. Implications for future educational research and policy are discussed.

Appendix

Goodenow's (1993) psychologische schaal van schoolidmaatschap:

1. Ik voel me echt deel van deze school.
2. Wanneer ik ergens goed in ben, wordt dit hier ook opgemerkt
3. Mensen als ik worden hier moeilijk aanvaard.
4. Mijn mening wordt door de medeleerlingen ernstig genomen.
5. De meeste leerkrachten zijn geïnteresseerd in mij.
6. Soms heb ik het gevoel dat ik hier niet pas.
7. Er is zeker één volwassene op school waarmee ik kan praten als ik een probleem heb.
8. Iedereen op school is vriendelijk tegen mij.
9. De leerkrachten op deze school zijn niet geïnteresseerd in mensen zoals ik.
10. Ik neem deel aan verschillende activiteiten op deze school.
11. Ik word met evenveel respect behandeld als andere leerlingen.
12. Ik voel me anders dan de meeste leerlingen hier.
13. Ik kan echt mezelf zijn op deze school.
14. De mensen op school weten dat ik goed werk kan leveren.
15. Ik wou dat ik op een andere school zat.
16. De andere leerlingen aanvaardden me zoals ik ben.
17. Ik ben trots op deze school te zitten.
18. De leerkrachten respecteren mij.