

UIT DE KAST OP SCHOOL
DE SCHOOLLOOPBANEN EN
SCHOOLERVARINGEN VAN HOLEBI-
EN HETEROLEERLINGEN IN HET
VLAAMS SECUNDAIR ONDERWIJS

SASKIA AERTS

Proefschrift voorgelegd tot het behalen van de
graad van Doctor in de Sociologie

Onder promotorschap van Prof. Dr. Mieke Van Houtte
Onder co-promotorschap van Dr. Alexis Dewaele

academiejaar 2012 - 2013



UIT DE KAST OP SCHOOL
DE SCHOOLLOOPBANEN EN
SCHOOLERVARINGEN VAN HOLEBI-
EN HETEROLEERLINGEN IN HET
VLAAMS SECUNDAIR ONDERWIJS

SASKIA AERTS

Proefschrift voorgelegd tot het behalen van de
graad van Doctor in de Sociologie

Onder promotorschap van Prof. Dr. Mieke Van Houtte
Onder co-promotorschap van Dr. Alexis Dewaele

academiejaar 2012 - 2013



INHOUDSTAFEL

VOORWOORD.....	7
----------------	---

DEEL I ALGEMENE INLEIDING

PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLINGEN	10
MAATSCHAPPELIJK KADER.....	12
De juridische context.....	12
De sociale context	12
THEORETISCH KADER	14
Incongruentie.....	14
Sociale relaties.....	16
EMPIRISCH KADER	21
Holebi-jongeren als onderzoekspopulatie	21
De schoolloopbanen van holebi-jongeren	22
Gendersverschillen bij holebi-jongeren	23
ONDERZOEKSVRAGEN	25
METHODOLOGIE.....	28
Onderzoek bij holebi's	28
Kwantitatief luik	30
Kwalitatief luik.....	39

DEEL II EMPIRISCHE STUDIES

TOELICHTING.....	44
STUDIE 1. SENSE OF BELONGING IN SECONDARY SCHOOLS: A SURVEY OF LGB AND HETEROSEXUAL STUDENTS IN FLANDERS	45
Introduction.....	45
Literature review.....	46
Methods.....	49
Results.....	54
Discussion.....	58
STUDIE 2. SCHOOL MOTIVATION IN SECONDARY SCHOOLS: A SURVEY OF LGB AND HETEROSEXUAL STUDENTS IN FLANDERS	61
Introduction.....	61
Literature review.....	62
Methods.....	64

Results.....	69
Discussion.....	72
STUDIE 3. THE IMPACT OF SEXUAL IDENTIFICATION AND WELL-BEING ON SCHOOL FAILURE AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN FLANDERS.....	75
Introduction.....	75
Literature review.....	76
Methods.....	77
Results.....	81
Discussion.....	86
STUDIE 4. HOMONEGATIVITY IN THE TECHNICAL AND VOCATIONAL TRACK: A SURVEY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN FLANDERS.....	88
Introduction.....	88
Literature review.....	89
Methods.....	93
Results.....	96
Discussion.....	99
STUDIE 5. A QUALITATIVE EXPLORATION OF GENDER DIFFERENCES IN SEXUAL IDENTITY DEVELOPMENT AND SCHOOL PERFORMANCE OF FLEMISH LGB SECONDARY SCHOOL STUDENTS.....	101
Introduction.....	101
Literature review.....	102
Methods.....	105
Results.....	106
Discussion.....	109
<u>DEEL III ALGEMENE CONCLUSIE EN DISCUSSIE</u>	
Samenvatting van de onderzoeksresultaten.....	114
Beperkingen en onderzoeksaanbevelingen.....	116
Beleidsaanbevelingen	121
Conclusie	123
BIJLAGEN.....	127
REFERENTIES.....	128

VOORWOORD

Dit proefschrift is het resultaat van bijna vier jaar onderzoek naar de schoolloopbanen en schoolervaringen van holebi- en heteroleerlingen in het Vlaams secundair onderwijs, een onderzoek dat mogelijk gemaakt werd dankzij het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek (project G.0062.09N). Om de schoolloopbanen en -ervaringen van holebi- en heteroleerlingen te onderzoeken werd gebruik gemaakt van zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethodes. Er werden statistische analyses uitgevoerd op secundaire gegevens die verzameld werden in het kader van het Zzzip@Youth project (Dewaele, Vincke, Van Houtte, & Cox, 2008) en daarnaast werd een aanvullende kwalitatieve dataverzameling uitgevoerd met het oog op het verder uitdiepen van de bevindingen uit het kwantitatieve luik van het onderzoek.

De resultaten van dit onderzoek hebben geleid tot vijf empirische artikels die gepresenteerd zijn op internationale congressen, gepubliceerd zijn in internationale academische tijdschriften of die zich momenteel in het reviewproces van een tijdschrift bevinden. Dit proefschrift is een bundeling van deze artikels, voorafgegaan door een algemene inleiding waarin de maatschappelijke context van het onderzoek, het theoretisch kader, de resultaten van voorgaand empirisch onderzoek en de gebruikte methoden van het doctoraatsonderzoek besproken worden. Deel drie van dit proefschrift bestaat uit een algemene conclusie en discussie, waarin ook aandacht besteed wordt aan verdere onderzoeks- en beleidsaanbevelingen.

Overzicht van de artikels die opgenomen zijn in dit proefschrift:

Studie 1: Sense of belonging in secondary schools: A survey of LGB and heterosexual students in Flanders

Auteurs: Saskia Aerts, Mieke Van Houtte, Alexis Dewaele, Nele Cox, John Vincke

Gepresenteerd op:

Dag van de Sociologie, Groningen, 10/06/2010

European Conference on Educational Research, Helsinki, 26/08/2010

Gepubliceerd in: Journal of Homosexuality, 2012, 59, p. 90-113

Studie 2: School motivation in secondary schools: A survey of LGB and heterosexual students in Flanders

Auteurs: Saskia Aerts, Mieke Van Houtte, Alexis Dewaele, Nele Cox, John Vincke

Gepresenteerd op: Equal is not enough, Antwerpen, 02/12/2010

Gepubliceerd in: Youth & Society, OnlineFirst, 12/12/2012

(<http://yas.sagepub.com/content/early/2012/12/11/0044118X12467657.abstract>),

Studie 3: The impact of sexual identification and well-being on school failure among secondary school students in Flanders

Auteurs: Saskia Aerts, Mieke Van Houtte, Alexis Dewaele, Nele Cox, John Vincke

Gepresenteerd op: Dag van de Sociologie, Gent, 26/05/2011

Revise and resubmit voor: International Studies in Sociology of Education

Studie 4: Homonegativity in the technical and vocational track: A survey of secondary school students in Flanders

Auteurs: Saskia Aerts, Mieke Van Houtte, Alexis Dewaele, Nele Cox, John Vincke

Gepresenteerd op:

Conference of the European Sociological Association, Genève, 10/09/2011

European Conference on Educational Research, Berlijn, 14/09/2011

In review voor: Journal of LGBT Youth

Studie 5: A qualitative exploration of gender differences in sexual identity development and school performance of LGB secondary school students in Flanders

Auteurs: Saskia Aerts, Mieke Van Houtte, Alexis Dewaele, John Vincke

Gepresenteerd op: European Conference on Educational Research, Cadiz, 20/09/2012

In review voor: Gender and Education



DEEL I
ALGEMENE INLEIDING

PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLINGEN

Het verklaren van de sociale ongelijkheid in het onderwijs en de hiermee gepaard gaande onderwijsachterstand van bepaalde groepen leerlingen heeft steeds een bijzondere plaats ingenomen binnen de onderwijssociologie. De invloed van sociale herkomst op de schoolloopbanen van leerlingen was reeds het onderwerp van één van de eerste en invloedrijkste onderwijssociologische onderzoeken (Coleman et al., 1966) en is tot op de dag van vandaag nog steeds één van de meest onderzochte onderwerpen binnen de onderwijssociologie. De sociale ongelijkheid in het onderwijs is immers nog steeds erg hoog, zeker in Vlaanderen (OECD, 2010; UNICEF België, 2013), en de gevolgen van deze ongelijkheid zijn nog steeds erg zichtbaar. Leerlingen uit lagere sociale klassen en allochtone leerlingen doen het immers slechter op school dan leerlingen uit hogere klassen en autochtone leerlingen (Duquet, Glorieux, Laurijssen, & Van Dorsselaer, 2006; Groenez, Van den Brande, & Nicaise, 2003; OECD, 2010).

Studies die deze onderwijsachterstand trachten te verklaren, verwijzen vaak naar de incongruentie die deze leerlingen ervaren tussen hun eigen identiteit of cultuur en wat van hen verwacht wordt op school. Zo heeft onderzoek aangetoond dat de onderwijsachterstand van leerlingen uit lagere sociale klassen en allochtone leerlingen gedeeltelijk verklaard kan worden door de incongruentie die zij ervaren tussen hun thuiscultuur en de schoolcultuur (Aschaffenburg & Maas, 1997; De Graaf, de Graaf, & Kraaykamp, 2000; Duquet et al., 2006; Perreira, Mullan Harris, & Lee, 2006). Een vergelijkbare redenering wordt gevolgd om de onderwijsachterstand van jongens ten opzichte van meisjes te verklaren. De feminisering van het onderwijs zou ervoor zorgen dat jongens minder goed presteren omdat ze zich minder goed voelen in een door vrouwen gedomineerde omgeving en omdat wat van hen verwacht wordt niet strookt met de typisch mannelijke genderrol (Burke, 1989; Derks & Vermeersch, 2002; Epstein, 1998; Richardson, Koller, & Katz, 1986).

Een groep die in dit kader in internationaal onderzoek nog maar recent op de voorgrond treedt, en in Vlaanderen in dit verband nauwelijks is bestudeerd, zijn holebi-jongeren. Nochtans kan worden verwacht dat ook zij aanpassingsproblemen ervaren op school, gegeven het heteronormatieve karakter van deze instellingen (Cox, Dewaele, & Vincke, 2012; Dewaele, Vincke, Cox, & Dhaenens, 2009; Ellis & High, 2004; Pelleriaux, 2003) en de homonegatieve attitudes die gevonden worden bij jongeren (Hooghe & Meeusen, 2012; Hooghe, Quintelier, Claes, Dejaeghere, & Harrell, 2010; Pelleriaux, 2003). Uit recent onderzoek op andere domeinen weten we dat holebi-jongeren, en dan vooral meisjes en biseksuele jongeren, vaak een kwetsbare positie innemen. Zo heeft onderzoek naar mentaal welbevinden herhaaldelijk aangetoond dat holebi-jongeren vaak te kampen hebben met psychologische problemen (D'Augelli, 2005; Fergusson, Horwood, & Beautrais, 1999; Ueno, 2010), ook in Vlaanderen (Cox, Vanden Berghe, Dewaele, & Vincke, 2008; Schoonacker, Dumon, & Louckx, 2009; Van Den Berghe, Dewaele, Cox, & Vincke, 2010; van Heeringen & Vincke, 2000; Versmissen, Dewaele, Meier, & Van Houtte, 2011).

Wat echter nog maar nauwelijks werd onderzocht is of de heteronormativiteit en homonegativiteit die aanwezig zijn op school een effect hebben op de schoolloopbanen en schoolervaringen van holebi-jongeren. Internationaal onderzoek doet veronderstellen dat holebi's ook op school een kwetsbare positie innemen. In vergelijking met heteroleerlingen behalen holebileren in het secundair onderwijs slechtere resultaten, studeren ze minder

vaak verder na het secundair onderwijs en hebben ze minder het gevoel dat ze erbij horen op school (Bos, Sandfort, de Bruyn, & Hakvoort, 2008; Busseri, Willoughby, Chalmers, & Bogaert, 2006; Galliher, Rostosky, & Hughes, 2004; Pearson, Muller, & Wilkinson, 2007; Rostosky, Owens, Zimmerman, & Riggle, 2003; Russell, Seif, & Truong, 2001). Deze resultaten zijn echter niet zomaar te generaliseren naar Vlaanderen, want dankzij de relatief holebivriendelijke wetgeving in België in vergelijking met vele andere landen, kan Vlaanderen gezien worden als een relatief holebivriendelijke omgeving (Borghs & Eeckhout, 2009).

De specifieke situatie in Vlaanderen levert een unieke context om de ervaringen van holebileerlingen te bestuderen. Daarnaast hebben we getracht om enkele hiaten uit voorgaand onderzoek aan te pakken. Zo hebben we ervoor gekozen om de schoolloopbanen van holebileerlingen niet enkel aan de hand van holebispecifieke verklaringen te bestuderen, maar ook rekening te houden met bredere onderwijssociologische processen. Typisch onderwijssociologische thema's zoals het gevoel erbij te horen op school en processen van sociale uitsluiting kunnen immers ook een impact hebben op de schoolervaringen en schoolloopbanen van holebi's, en door deze processen mee te nemen kan een vergelijking gemaakt worden met de schoolloopbanen van heteroleerlingen. Op methodologisch vlak hebben we, waar mogelijk, getracht om te differentiëren tussen homoseksuele, biseksuele en lesbische leerlingen, iets wat niet altijd gebeurt in onderzoek naar de schoolloopbanen van holebileerlingen (Pearson et al., 2007; Poteat & Espelage, 2007; Rostosky et al., 2003). Nochtans ervaren biseksuele jongeren vaak nog grotere moeilijkheden op school en hebben ze vaak nog meer te kampen met psychosociale problemen dan homoseksuele en lesbische jongeren (Busseri et al., 2006; Galliher et al., 2004; Murdock & Bolch, 2005; Russell et al., 2001). Uniek aan deze studie is ook dat we voor het kwantitatieve luik gebruik maakten van data van zowel heteroseksuele als holebileerlingen, waardoor het mogelijk werd om een vergelijking te maken. Deze referentiegroep ontbreekt in veel voorgaande onderzoeken (Murdock & Bolch, 2005; Poteat & Espelage, 2007). Voor zover wij weten, zijn wij ook de eersten die onderzoek deden naar verschillen in schoolmotivatie, naar de oorzaken van de hogere mate van homonegativiteit die teruggevonden wordt bij leerlingen uit het technisch secundair onderwijs (TSO) en beroepssecundair onderwijs (BSO) en naar de gevolgen van deze homonegativiteit voor holebileerlingen in deze onderwijstypes. Het meeste onderzoek naar de schoolloopbanen van holebi-jongeren is bovendien kwantitatief van aard (uitzonderingen zijn: Lee, 2002; Mac an Ghail, 1991; Smith, 1998; van Bergen & van Lisdonk, 2010). Dit proefschrift toont echter aan dat ook kwalitatieve onderzoeksmethoden tot interessante inzichten met betrekking tot de schoolloopbanen en -ervaringen van holebileerlingen kunnen leiden. Op die manier wordt bovendien de mogelijkheid gecreëerd om ook andere aspecten van de schoolloopbaan te bevragen of stil te staan bij verklaringen die moeilijk kwantitatief te toetsen zijn.

In dit proefschrift willen we een beeld schetsen van de verschillen en gelijkenissen in schoolloopbanen en -ervaringen tussen holebi- en heteroleerlingen in Vlaamse secundaire scholen. Daarnaast gaan we op zoek naar mogelijke verklaringen voor deze bevindingen, en dit zowel met behulp van kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethodes. Het kwantitatieve luik van dit proefschrift is gebaseerd op data die verzameld werden in het kader van het Zzzip@Youth project. Dit werd in 2007 uitgevoerd in opdracht van de toenmalige minister van Welzijn door het Steunpunt Gelijkekansenbeleid (Dewaele et al., 2008). Op basis van deze kwantitatieve data hebben we ontdekt dat vooral lesbische en biseksuele meisjes een kwetsbare positie innemen in het Vlaams secundair onderwijs. Omdat we deze bevinding niet

konden verklaren aan de hand van de gegevens die we voorhanden hadden, hebben we dit verder onderzocht in het kwalitatieve luik van dit proefschrift.

In het volgende onderdeel geven we een overzicht van de maatschappelijke context van het onderzoek.

MAATSCHAPPELIJK KADER

Heel wat onderzoek naar seksuele minderheden gebeurt nog steeds in de Verenigde Staten. Hoewel dat Amerikaanse onderzoek baanbrekend is geweest in de ontwikkeling van het onderzoek naar holebi's en nog steeds zeer waardevol en toonaangevend is, moet men opletten met het generaliseren van bevindingen uit de specifieke Amerikaanse context naar andere landen. De ervaringen van holebi's worden immers sterk beïnvloed door de context waarin ze opgroeien en leven, en die verschilt sterk van land tot land. Aangezien dit doctoraatsonderzoek is uitgevoerd in Vlaanderen, lichten we hieronder kort de Vlaamse context toe.

De juridische context

Een eerste aspect van de maatschappelijke context dat in grote mate het leven en de ervaringen van holebi's beïnvloedt, is de juridische context. Het laatste decennium zijn er in België een aantal belangrijke juridische maatregelen genomen die de gelijkheid tussen holebi's en hetero's vergroot hebben (Borghs & Eeckhout, 2009). Zo is er sinds 2002 een antidiscriminatiewetgeving die specifiek verwijst naar seksuele oriëntatie als grond voor discriminatie. Een volgende grote doorbraak was de aanpassing van de huwelijkswetgeving in 2003. Holebikoppels hadden al sinds 1996 de mogelijkheid om een samenlevingscontract te ondertekenen, maar het duurde tot 2003 vooraleer ze ook echt voor de wet konden trouwen. Een andere belangrijke stap werd genomen in 2006, wanneer de mogelijkheid tot adoptie werd opengesteld voor koppels van hetzelfde geslacht.

Deze situatie verschilt sterk van de situatie in sommige andere landen. Zo zijn er nog steeds een heleboel (vooral Islamitische en/of Afrikaanse) landen waarin homoseksualiteit verboden is, in zes landen staat er zelfs de doodstraf op homoseksuele daden (RoSa, 2004). In Europa, Noord-Amerika, Australië en Nieuw-Zeeland is homoseksualiteit wettelijk toegestaan, maar de gelijkberechtiging van holebi's en hetero's verschilt sterk tussen verschillende landen. Zo is binnen Europa het holebihuwelijk en adoptie door holebikoppels slechts toegestaan in zeven lidstaten (ILGA-Europe, 2012). België is dus één van de koplopers wat betreft gelijkberechtiging van holebi's. Toch betekent dit niet dat de rechten van holebi's en hetero's in België volledig gelijk zijn. Zo worden lesbische meemoeders niet automatisch erkend als ouder van hun kind en is een kind uit het buitenland adopteren in de praktijk bijna onmogelijk voor holebikoppels omdat geen enkel adoptiebureau samenwerkt met herkomstlanden die holebikandidaatouders accepteren (Borghs, 2013).

De sociale context

De maatschappelijke context gaat echter verder dan alleen juridische aspecten. Ook de houding van mensen ten opzichte van homoseksualiteit en gelijke rechten voor holebi's verschilt sterk van land tot land en beïnvloedt de mate waarin holebi's zich geaccepteerd voelen in de samenleving. Gegevens voor België illustreren dat de afkeuring van

homoseksualiteit over het algemeen significant gedaald is tussen 2002 en 2010 (ESS, 2012). Ook in andere landen zien we een vergelijkbare daling in negatieve attitudes, al is die niet overal even sterk. Cijfers uit de Verenigde Staten tonen aan dat terwijl in 1988 nog 71,9% van de bevolking het homohuwelijk afkeurde, deze afkeuring in 2010 gedaald is tot 39,9% (Baunach, 2012). Binnen Europa blijken er grote verschillen te zijn in de attitudes van de inwoners van de verschillende EU-lidstaten (European Union Agency for Fundamental Rights, 2009). Wat de acceptatie van het holebihuwelijk en adoptie door holebikoppels betreft, staat Nederland bovenaan de lijst met 82% van de bevolking die het homohuwelijk steunt en 69% die adoptie door holebikoppels goedkeurt. De tegenstand is het grootst in Griekenland en Letland, waar 84% van de bevolking tegen het homohuwelijk gekant is en 89% tegen holebi-adoptie.

Hoewel de tolerantie van homoseksualiteit dus overal gestegen is, blijkt uit onderzoek wel dat er nog steeds grote verschillen zijn tussen verschillende groepen in de samenleving. Zo blijkt uit verschillende Vlaamse onderzoeken dat ouderen, mannen, lager opgeleiden en religieuzen homonegatiever zijn dan jongeren, vrouwen, hoger opgeleiden en niet-religieuzen (Corijn, 2004; Pickery & Noppe, 2007; Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2012c), een trend die we ook terugvinden in andere landen (vb: Adolfsen, Keuzenkamp, & Kuyper, 2006; Baunach, 2012; Davies, 2004; Morrison & Morrison, 2002).

In dit proefschrift wordt gefocust op de ervaringen van holebi-jongeren in het secundair onderwijs, en onderzoek naar de attitudes van scholieren toont aan dat er ook daar grote verschillen zijn. Zo blijkt dat jongens over het algemeen homonegatiever zijn dan meisjes (Hooghe & Meeusen, 2012; Hooghe et al., 2010; Pelleriaux, 2003), dat religieuze leerlingen homonegatiever zijn dan niet-religieuze leerlingen en dat de hoogste homonegativiteit gemeten wordt bij moslimjongeren (Hooghe & Meeusen, 2012; Hooghe et al., 2010). Opvallend is dat het verschil tussen jongens en meisjes en tussen moslims en niet-moslims toeneemt naarmate de jongeren ouder worden (Hooghe & Meeusen, 2012). Daarnaast blijkt dat jongeren uit het technisch secundair onderwijs (TSO) en het beroepssecundair onderwijs (BSO) homonegatiever zijn dan jongeren uit het algemeen secundair onderwijs (ASO) (Pelleriaux, 2003).

Deze schets van de maatschappelijke context met betrekking tot holebi's in Vlaanderen toont aan dat de omgeving waarin jongeren opgroeien nog steeds niet overal even holebivriendelijk is. Vooral de negatieve attitudes van scholieren uit het secundair onderwijs – in het bijzonder van jongens, jongeren uit het TSO en BSO en moslims – suggereren dat holebileerlingen in het secundair onderwijs het niet altijd gemakkelijk zullen hebben. In dit proefschrift willen we nagaan in hoeverre deze ervaringen een invloed hebben op de schoolloopbanen van holebileerlingen. In het volgende onderdeel schetsen we het theoretisch kader van waaruit we vertrokken zijn, daarna wordt dit onderzoek gekaderd in voorgaand empirisch onderzoek naar holebi's en ten slotte bespreken we de methoden die gebruikt zijn in de empirische studies.

THEORETISCH KADER

Het doel van dit proefschrift was nagaan in hoeverre de schoolloopbanen en schoolervaringen van holebi- en heterojongeren in Vlaamse secundaire scholen verschillen van elkaar en hoe deze verschillen of gelijkenissen verklaard kunnen worden. Voorgaand internationaal onderzoek heeft reeds aangetoond dat holebilerlingen in vergelijking met heteroleerlingen slechtere resultaten behalen, minder vaak hogere studies aanvatten en minder het gevoel hebben dat ze erbij horen op school (Bos et al., 2008; Busseri et al., 2006; Galliher et al., 2004; Pearson et al., 2007; Rostovsky et al., 2003; Russell et al., 2001). In Vlaanderen is hier echter nog maar zelden onderzoek naar gevoerd.

Wat in Vlaanderen wel al onderzocht werd, is de schoolachterstand van andere groepen in de samenleving, zoals bijvoorbeeld leerlingen uit lagere sociale klassen (Groenez et al., 2003; Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007), allochtone leerlingen (Agirdag, Van Avermaet, & Van Houtte, 2013; Duquet et al., 2006; Jacobs, Rea, & Hanquinet, 2007; Sierens, Van Houtte, Loobuyck, Delrue, & Pelleriaux, 2006) of jongens (Derks & Vermeersch, 2001; Van Houtte, 2004c). Wanneer men de slechtere prestaties van deze groepen op school tracht te verklaren, verwijst men vaak naar de aanpassingsproblemen die zij omwille van hun groepslidmaatschap ervaren op school. We gaan dieper in op twee mechanismen die een impact kunnen hebben op deze aanpassingsproblemen: de incongruentie die sommige groepen leerlingen ervaren met de typische kenmerken van ons onderwijs en de sociale relaties met leerkrachten en medeleerlingen op school.

Incongruentie

Wat leerlingen moeten leren op school en welke waarden en attitudes belangrijk gevonden worden, wordt voornamelijk bepaald door de Vlaamse overheidsdienst die de eindtermen opstelt en de onderwijskoepels en onderwijsinstellingen die deze eindtermen concretiseren in leerplannen. Deze instanties worden voor het grootste deel geleid door autochtone middenklassers, en ook de lesgevers komen nog steeds vooral uit deze lagen van de bevolking (Huyge et al., 2009). De stempel die deze groep drukt op het onderwijs, wordt door onderwijssociologen vaak aangehaald als verklaring voor de onderwijsachterstand van leerlingen die uit andere groepen afkomstig zijn, zoals allochtonen en leerlingen uit lagere sociale klassen. Deze leerlingen zouden een incongruentie ervaren tussen hun thuiscultuur en de verwachtingen van de school.

Een klassieke theorie die verwijst naar deze incongruentie is de culturele kapitaaltheorie van Bourdieu (1966). Deze theorie stelt dat leerlingen uit lagere sociale klassen een incongruentie ervaren tussen de cultuur waarmee ze thuis vertrouwd zijn en de cultuur van de hogere sociale klassen die op school de norm vormt. Deze hogere klassen gebruiken hun cultuur om zich te onderscheiden van de lagere klassen en hun macht te behouden. Ze hebben hun cultuur geïnstitutionaliseerd via de scholen, waardoor de kinderen uit de hogere sociale klassen bevoordeeld worden. Deze kinderen zijn immers vertrouwd met de attitudes en gedragingen die positief beoordeeld worden door leerkrachten. Kinderen die deze kennis en vaardigheden niet van thuis uit meegekregen hebben, zullen zich minder geaccepteerd voelen op school. Empirisch onderzoek heeft aangetoond dat de thuiscultuur inderdaad een impact heeft op de schoolprestaties van kinderen uit lagere sociale klassen (Aschaffenburg & Maas, 1997; De Graaf et al., 2000).

De onderwijsachterstand van allochtone jongeren wordt soms eveneens verklaard vanuit een incongruentie tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur (Duquet et al., 2006; Perreira et al., 2006). Zo stelt de integratiehypothese dat de schoolachterstand van allochtone leerlingen onder meer bepaald de incongruentie die zij ervaren tussen hun culturele achtergrond en de cultuur van het gastland (Duquet et al., 2006). Jongeren die beter geïntegreerd zijn in het gastland, zullen volgens deze hypothese minder problemen ervaren tijdens hun schoolloopbaan. Empirisch onderzoek bevestigt de integratiehypothese echter niet altijd. Sommige onderzoeken tonen aan dat de schoolachterstand van allochtonen inderdaad zal verdwijnen dankzij hun integratie, andere concluderen dat de schoolachterstand net zal vergroten door integratie en nog andere stellen dat de schoolachterstand van immigranten uit de tweede generatie zal verkleinen, maar bij volgende generaties weer zal toenemen (voor een overzicht, zie: Perreira et al., 2006). Veel hangt af van de origine van de leerlingen en de context waarin ze terecht komen.

Een vergelijkbare redenering wordt gevolgd om de zwakkere schoolprestaties van jongens, ten opzichte van die van meisjes, te verklaren. Hier zou de feminisatie van het onderwijs tot aanpassingsproblemen leiden bij jongens, met als gevolg een schoolachterstand. Deze feminisatie kan naar twee verschillende processen verwijzen: een groter aandeel vrouwelijke leerkrachten in het onderwijs en een algemene vervrouwelijking van de schoolcultuur. Het percentage vrouwelijke leerkrachten in Vlaanderen stijgt de laatste decennia gestaag (Huyge et al., 2009; Siongers, Glorieux, & Elchardus, 2002; Vanerum & Polaster, 2009). Tijdens het schooljaar 2011-2012 bedroeg het aandeel vrouwelijke leerkrachten in het secundair onderwijs 63% (Departement Onderwijs en Vorming, 2012). Daarnaast toont onderzoek aan dat de school- en onderwijscultuur tegenwoordig meer typisch vrouwelijke kenmerken vertoont (Depaepe, Lauwers, & Simon, 2004; Siongers et al., 2002). Zo is er meer aandacht voor de sociaal-psychologische ontwikkeling van de leerlingen en speelt de school meer en meer een opvoedkundige en zorgende rol in de ontwikkeling van jongeren. Het zijn ook vooral typisch vrouwelijke kenmerken, zoals gehoorzaamheid, netheid en samenwerking, die gewaardeerd worden bij leerlingen (Brophy, 1985; Hoff Sommers, 2000; Siongers et al., 2002). Uit onderzoek blijkt bovendien dat leerkrachten, ongeacht hun geslacht, over het algemeen meer typisch vrouwelijke houdingen vertonen dan de gemiddelde bevolking (Siongers et al., 2002). Zo zijn ze in vergelijking met andere volwassenen meer verdraagzaam en solidair, en minder individualistisch ingesteld. In het publieke debat wordt vaak gesteld dat deze feminisering van het onderwijs ervoor zorgt dat jongens zich minder goed voelen op school en slechter presteren (Klasse, 2012; Peeters, 2011; Vandenbergh, 2009). Voor jongens is het immers veel moeilijker om aan de verwachtingen van een gefeminiseerde schoolcultuur te voldoen aangezien die in sterk contrast staan met de cultureel voorgeschreven mannelijke genderrol (Brophy, 1985; Derks & Vermeersch, 2002; Epstein, 1998; Jackson, 1998; Mac an Ghail, 1994). Hierdoor gaan zij onderwijs als iets vrouwelijks percipiëren en zich ertegen afzetten, wat ertoe kan leiden dat ze slechter presteren (Burke, 1989; Derks & Vermeersch, 2002; Epstein, Elwood, Hey, & Maw, 1998; Richardson et al., 1986). Empirisch onderzoek lijkt deze veronderstellingen echter zelden te bevestigen. Zowel het geslacht van de leraar (Asher & Gottman, 1973; Brophy, 1985; Derks & Vermeersch, 2001; Good, Sikes, & Brophy, 1973; Siongers et al., 2002; Timmermans & van Essen, 2004) als het feminiene karakter van van de schoolcultuur (Derks & Vermeersch, 2001; Siongers et al., 2002) blijken weinig tot geen effect te hebben op de schoolprestaties en het schoolwelbevinden van jongens op school.

Hoewel het idee van incongruentie reeds verschillende toepassingsgebieden kent, wordt het zelden gebruikt als theoretisch uitgangspunt wanneer men de schoolloopbanen van holebilerlingen onderzoekt. Nochtans kan worden verwacht dat ook deze leerlingen te kampen hebben met aanpassingsproblemen op school, gegeven het heteronormatieve karakter van deze instellingen (Cox et al., 2012; Dewaele et al., 2009; Ellis & High, 2004; Pelleriaux, 2003). Heteronormativiteit verwijst naar “institutions, practices, and attitudes through which heterosexuality is constructed as a coherent sexuality and a privileged system in the dominant culture” (Salo, 2004). In een heteronormatieve omgeving wordt heteroseksualiteit gezien als de norm en alternatieve gevoelens of gedragingen worden abnormaal, verkeerd of deviant gevonden (Chesir-Teran, 2003; Dewaele et al., 2009; Flowers & Buston, 2001; Gwalla-Ogisi & Sikorski, 1996). Op school is deze heteronormativiteit zichtbaar in de studieboeken die amper verwijzen naar homoseksualiteit (Cox et al., 2012; Dewaele et al., 2009; Ellis & High, 2004; Pelleriaux, 2003), in het pathologiseren of verzwijgen van homoseksualiteit door sommige leerkrachten (Buston & Hart, 2001; Ellis & High, 2004) en in het schoolbeleid dat geen rekening houdt met specifieke noden van holebilerlingen, zoals bijvoorbeeld het opnemen van seksuele oriëntatie als grond van discriminatie in het schoolreglement, het aanbieden van informatie over seksuele oriëntatie en een leerlingenbegeleiding die open staat voor jongeren die vragen hebben over hun seksuele identiteit (Adams, Cox, & Dunstan, 2004; Baczkiewicz, Christensen, & Schoenfeld, 2004; Khayatt, 1995; Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen, & Palmer, 2012; Mishna, Newman, Daley, & Solomon, 2008; Warwick, Chase, Aggleton, & Sanders, 2004).

In een heteronormatieve omgeving is het voor holebi-jongeren moeilijk om hun seksuele identiteit te ontwikkelen. Niet alleen hebben ze af te rekenen met vooroordelen van anderen, maar vaak zijn ze zelf ook gesocialiseerd in een omgeving die homoseksualiteit afkeurt, ontkent of abnormaal vindt. Deze jongeren hebben dus zelf negatieve ideeën over homoseksualiteit meegekregen en overgenomen, een fenomeen dat geïnternaliseerde homonegativiteit genoemd wordt (DiPlacido, 1998; Meyer, 2003). Hun gevoelens en verlangens passen niet bij het beeld van seksualiteit dat ze ingeprent gekregen hebben en worden ook niet erkend in de omgeving waarin ze opgroeien. Dit heeft niet alleen een impact op hun seksuele identiteitsontwikkeling, maar kan hen ook het gevoel geven dat ze niet passen in hun omgeving. Datzelfde gevoel van incongruentie blijkt een belangrijke impact te hebben op de schoolloopbanen en -ervaringen van andere groepen, maar we weten niet of dit bij holebi's ook het geval is. Een mogelijke indicator van de heteronormativiteit of homonegativiteit die holebilerlingen ervaren op school, is de manier waarop ze hun sociale relaties op school inschatten. In het volgende onderdeel gaan we dieper in op de impact van sociale relaties met medeleerlingen en leerkrachten op de schoolloopbaan en staan we stil bij verschillen tussen hetero- en holebilerlingen.

Sociale relaties

Verschuillende onderzoeken hebben reeds aangetoond dat de sociale relaties op school een belangrijke invloed hebben op de schoolloopbaan van leerlingen. We bespreken in dit onderdeel achtereenvolgens de impact van relaties met leerkrachten en van relaties met medeleerlingen, en passen dit toe op de situatie van holebilerlingen.

Sociale relaties met leerkrachten

Hoe beter de relaties tussen leerlingen en leerkrachten zijn, hoe positiever de attitudes van leerlingen ten opzichte van school, hoe hoger hun motivatie en inzet en hoe groter hun gevoel

erbij te horen op school (Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004; Engels, Aelterman, Schepens, & Van Petegem, 2001; Patrick, Kaplan, & Ryan, 2007; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994; Vieno, Perkins, Smith, & Santinello, 2005). De theoretische verklaringsmodellen die meestal door onderwijspsychologen gebruikt worden om de positieve impact van goede leerkracht-leerlingrelaties te kaderen, vertrekken vaak vanuit de hechtingstheorie van Bowlby (1982). Deze theorie stelt dat er een goede interactie moet zijn tussen een kind en zijn of haar opvoeder om tot een hechte relatie te komen. Deze hechte relatie is volgens Bowlby noodzakelijk voor een positieve emotionele ontwikkeling van het kind. Indien die hechte relatie afwezig is, kan dit leiden tot leerproblemen, een laag zelfbeeld en problemen met het uitbouwen van sociale relaties. Op basis van deze theorie argumenteren onderwijsonderzoekers dat ondersteunende en hechte banden tussen leerlingen en leerkrachten positievere gevolgen hebben voor leerlingen dan leerling-leerkracht relaties die gekenmerkt worden door afhankelijkheid en conflict (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Wentzel, 1998). Sociologisch georiënteerde auteurs doen eerder beroep op het concept sociaal kapitaal, en dan vooral vanuit de interpretatie van Coleman (1988). Coleman begrijpt onder sociaal kapitaal een set van hulpmiddelen (ingeburgerde verplichtingen en verwachtingen, normen en waarden, gezagsrelaties, informatiekanalen, enz.) die een individu in een samenleving ter beschikking staan om bepaalde doelen te bereiken. Onderzoekers die vertrekken van het sociaal kapitaal concept van Coleman om de positieve invloed van goede leerling-leerkrachtrelaties te verklaren, argumenteren dat de sociale relaties die een leerling ontwikkelt met zijn of haar leerkracht een belangrijke hulpbron zijn om zich goed te voelen op school en goede prestaties te behalen (Crosnoe et al., 2004; Muller, 2001).

Onderzoek naar de relaties tussen leerkrachten en leerlingen in Vlaanderen toont aan dat deze relaties over het algemeen als positief beschouwd worden door leerlingen en leerkrachten. Zo ervaren leerlingen bijvoorbeeld relatief weinig racisme van leerkrachten (Stevens, 2010) en evalueren de meeste leerlingen hun relaties met leerkrachten als positief (Vlaamse Scholierenkoepel, 2011). Toch doen er zich soms ook problemen voor. Eén op vijf leerlingen geven aan dat ze geen goed contact hebben met leerkrachten en één of vier heeft weinig vertrouwen in leerkrachten (Vlaamse Scholierenkoepel, 2011). Daarnaast voelen één op zeven leerlingen zich wel eens onrechtvaardig behandeld op school. Onderzoek toont aan dat vooral leerlingen die zich deviant gedragen op school het gevoel hebben dat ze gediscrimineerd worden door leerkrachten (Stevens, 2009). Deze perceptie van onrechtvaardigheid kan beïnvloed worden door verschillende processen, waaronder het pygmalioneffect (Rosenthal & Jacobsen, 1968). Dit effect ontstaat wanneer verwachtingen van mensen de resultaten beïnvloeden. Toegepast op de schoolsituatie betekent dit dat wanneer leerkrachten lage verwachtingen hebben van leerlingen, die leerlingen ook slechter zullen presteren. Het belang van verwachtingen sluit aan bij de invloed van “beliefs” of overtuigingen die voorgesteld wordt door andere auteurs (Agirdag et al., 2013; Pajares, 1992; Van Houtte, 2004b). Overtuigingen zijn gebaseerd op subjectieve evaluaties en beoordelingen. Ze bevinden zich tussen kennis en actie, wat betekent dat overtuigingen nieuwe kennis filteren en op die manier het gedrag beïnvloeden. Toegepast op de relaties tussen leerlingen en leerkrachten betekent dit dat hoe leerkrachten zich ten opzichte van leerlingen gedragen, beïnvloed wordt door de overtuigingen die ze hebben over die leerlingen. De effecten van verwachtingen en overtuigingen van leerkrachten op de prestaties van leerlingen zijn reeds herhaaldelijk aangetoond in onderwijskundig onderzoek, maar zijn over het algemeen eerder klein en afhankelijk van verschillende tussenliggende factoren (voor een overzicht, zie Brophy, 1983).

De vraag is nu of de sociale relaties tussen leerlingen en leerkrachten anders zijn voor holebilerlingen dan voor heteroleerlingen. Er is nog maar weinig onderzoek gevoerd naar leerling-leerkrachtinteracties bij holebilerlingen, maar studies tonen wel aan dat die relaties niet altijd positief verlopen. Er zijn leerkrachten die homoseksualiteit gewoon negeren in de klas, wat ervoor kan zorgen dat het gevoel van “anders zijn” en het isolement van holebilerlingen versterkt wordt. Heel wat leerkrachten laten het thema bijvoorbeeld nooit aan bod komen tijdens de lessen (Baczkiewicz et al., 2004; Cox et al., 2012; Dewaele et al., 2009; Ellis & High, 2004; Khayatt, 1995; Pelleriaux, 2003; Schoonacker et al., 2009; Warwick et al., 2004) of durven het niet te benoemen wanneer het toch aan de orde is (Buston & Hart, 2001). Wanneer het gaat over seksualiteit tijdens de les, wordt dit vaak gelijkgesteld met heteroseksualiteit (Ellis & High, 2004), en als homoseksualiteit dan toch aan bod komt, is dat vaak alleen in het kader van informatie over HIV/AIDS (Buston & Hart, 2001; Cox et al., 2012; Ellis & High, 2004). De manier waarop leerkrachten homoseksualiteit bespreken in de klas, is vaak afhankelijk van hun eigen attitudes hierover (Biddulph, 2006; Buston & Hart, 2001; Ellis & High, 2004; Khayatt, 1995), terwijl het net op een objectieve manier besproken zou moeten kunnen worden. Sommige leerkrachten rechtvaardigen het negeren van homoseksualiteit omdat ze vinden dat seksualiteit niet thuis hoort op school of omdat ze denken dat hun leerlingen te homonegatief zijn om er op een respectvolle manier over te kunnen praten (Buston & Hart, 2001). Vaak reageren leerkrachten ook niet op homonegatief pestgedrag in de klas, waardoor ze het signaal geven dat ze dit gedrag aanvaarden en dat het normaal is dat holebi's gepest worden (Baczkiewicz et al., 2004; Khayatt, 1995; Mishna et al., 2008; Schoonacker et al., 2009; Warwick et al., 2004). Soms gaan leerkrachten zelfs nog een stapje verder en plagen of pesten ze zelf holebilerlingen, stigmatiseren ze homoseksualiteit, verspreiden ze foutieve informatie of stellen ze homoseksualiteit op een negatieve manier voor (Baczkiewicz et al., 2004; Buston & Hart, 2001; Khayatt, 1995; Kosciw et al., 2012; Mishna et al., 2008).

Naast de leerling-leerkrachtrelaties hebben uiteraard ook de relaties tussen leerlingen onderling een belangrijke impact op het schoolwelbevinden van leerlingen.

Sociale relaties met medeleerlingen

Uit onderzoek blijkt dat vrienden één van de belangrijkste motieven zijn voor leerlingen om naar school te komen (Engels et al., 2001). Leerlingen zien de school dus naast een leeromgeving ook als een sociale ontmoetingsplaats waar ze contacten kunnen leggen en onderhouden met leeftijdsgenoten.

Tijdens de adolescentiefase worden leeftijdsgenoten steeds belangrijker (Kooreman, 2007; Scholte & Van Aken, 2006; Steinberg, 1989; Trickett & Moos, 1973). Zo vinden adolescenten populair zijn bij hun leeftijdsgenoten vaak belangrijker dan academisch succes (Coleman, 1961; Schneider & Coutts, 1982; Urdan & Schoenfelder, 2006). De invloed van leeftijdsgenoten op het academisch presteren van jongeren hoeft echter niet noodzakelijk negatief te zijn. Veel hangt af van de academische cultuur binnen de vriendengroep. De schoolattitudes en schoolmotivatie van een individu worden immers sterk beïnvloed door de attitudes van zijn of haar vrienden (Berndt, 1999; Nelson & DeBacker, 2008; Steinberg, 1989; Urdan & Schoenfelder, 2006; Van Houtte, 2004a), dus wanneer er een positieve academische cultuur leeft binnen een vriendengroep is de kans groot dat de meeste individuele leden van die groep ook positieve attitudes hebben en gemotiveerd zijn.

Sociale relaties met medeleerlingen hebben ook een invloed op de identiteitsontwikkeling van jongeren. Identiteiten zijn immers sociaal geconstrueerd. Leeftijdsgenoten fungeren tijdens de identiteitsontwikkeling als referentiegroep en dus als basis voor vergelijking (Bradford-Brown, 1990; Coleman, 1961; Collins, 1994). Aangezien de meeste leeftijdsgenoten heteroseksueel zijn, ontbreekt het holebi-jongeren vaak aan homoseksuele identificatievoorbeelden. Ze merken dat ze op het vlak van seksuele aantrekkingskracht en verlangens anders zijn dan hun referentiegroep en dat die ervaringen bovendien afwijken van de heteronormatieve verwachtingen die de samenleving stelt. Dit kan tot moeilijkheden leiden in het accepteren en ontwikkelen van de eigen seksuele identiteit, zeker wanneer mensen in hun directe omgeving homoseksualiteit op een negatieve manier gaan evalueren. Mensen spiegelen zich immers aan het idee dat ze denken dat anderen van hen hebben en het zijn onder andere die ervaringen of ideeën die hun zelfbeeld bepalen (cfr. de looking-glass self van Cooley, 1902). Wanneer ze denken dat de evaluatie door anderen negatief is, kan dit leiden tot een negatief zelfbeeld. Uit onderzoek naar de seksuele identiteitsontwikkeling van holebi's is gebleken dat zij omwille van heteronormatieve verwachtingen, een gebrek aan positieve identificatievoorbeelden en negatieve reacties van anderen hun eigen seksuele identiteit vaak gaan verloochenen of niet kenbaar durven maken (Cox, Dewaele, Van Houtte, & Vincke, 2010; D'Augelli & Hershberger, 1993; Dewaele & Van Houtte, 2010; Mosher, 2001; Newman & Muzzonigro, 1993).

Naast het idee dat anderen negatief denken over hun seksuele voorkeur kunnen holebi-jongeren ook echt te maken krijgen met negatieve reacties van anderen omwille van hun (vermeende) seksuele identiteit. Juist omdat ze hiermee afwijken van de norm, zijn ze een potentieel slachtoffer van pestgedrag of discriminatie. Uit onderzoek naar sociale uitsluiting op school blijkt dat kinderen en jongeren om uiteenlopende redenen uitgesloten kunnen worden, maar dat de rode draad vaak "anders zijn" is. Mensen kunnen als "anders" beschouwd worden omdat ze afwijken van de heteronorm, maar even goed omdat ze minder fysiek aantrekkelijk bevonden worden, een huidaandoening hebben, overgewicht hebben, een visuele of auditieve beperking hebben, slechter of net beter presteren dan hun leeftijdsgenoten, gendernonconform gedrag vertonen of een andere etniciteit hebben (Hugh-Jones & Smith, 1996; Magin, Adams, Heading, Pond, & Smith, 2008; Mishna, 2003; zie bijvoorbeeld: Young & Sweeting, 2004). De sociale identiteitstheorie (Tajfel & Turner, 1979) biedt een mogelijke verklaring voor waarom meestal leerlingen die "anders zijn" gepest worden. Deze theorie stelt dat een groep gevormd wordt doordat mensen zichzelf categoriseren aan de hand van bepaalde kenmerken. Deze groep (de ingroup) plaatsen ze dan tegenover andere groepen waarvan ze verschillen (de outgroup). Pesten en uitsluiten van anderen is een manier om de ingroup te onderscheiden van de outgroup (Gini, 2006; Thurlow, 2001). Op die manier tracht men de identiteit van de eigen groep en van zichzelf als deel van die groep te verduidelijken en het groepslidmaatschap te versterken (Burns, Maycock, Cross, & Brown, 2013; Thurlow, 2001). Deze verklaring sluit aan bij de dominantietheorie die vaak gebruikt wordt om individueel pestgedrag te duiden (Pellegrini & Long, 2002). De dominantietheorie stelt dat pestgedrag gebruikt wordt door individuen om macht te krijgen en te behouden in een bepaalde groep. Empirisch onderzoek toont aan dat pesten inderdaad vaak gebruikt wordt om het lidmaatschap van een bepaalde groep te behouden en als een manier om machtsrelaties op te bouwen en te versterken (Burns et al., 2013; Demanet, 2008; Gini, 2006; Magin et al., 2008).

Ook homonegatief pestgedrag kan vanuit de sociale identiteitstheorie en de dominantietheorie benaderd worden. Holebi's worden immers meestal niet uitgesloten of gepest omdat de daders iets tegen hen persoonlijk of tegen hun seksuele identiteit hebben, maar vooral omdat deze daders hun eigen positie willen versterken (Franklin, 2000). Dit wordt bijvoorbeeld aangetoond door het feit dat homonegatieve scheldwoorden – en dan vooral scheldwoorden die verwijzen naar mannelijke homoseksualiteit – niet alleen gebruikt worden tegen mensen waarvan men denkt dat ze holebi zijn, maar tegen alles dat gezien wordt als onmannelijk, niet cool of anders (Plummer, 2001; Thurlow, 2001). Hieruit blijkt ook de link tussen homonegativiteit en mannelijkheid. Homonegativiteit is vaak een manier voor jongens om hun eigen mannelijkheid en heteroseksualiteit te bewijzen (Franklin, 2000; Herek, 1986; Kimmel, 1994; Whitley, 2002). Jongens die regelmatig homonegatief gedrag vertonen, blijken ook hoger te scoren op andere mannelijkheidsindicatoren (Davies, 2004; Franklin, 2000; Parrott, Adams, & Zeichner, 2002; Whitley, 2002). Volgens de “gender belief system theory” is homonegatief pestgedrag bovendien niet alleen een manier om de eigen mannelijkheid en heteroseksualiteit te bewijzen, maar verwijst het ook naar de wens om de traditionele genderpatronen te behouden (Whitley, 2002). Deze motivatie vinden we terug in onderzoek dat aantoont dat vooral holebi's die gendernormen overschrijden het slachtoffer worden van homonegatief pestgedrag (Glick, Gangl, Gibb, Klumpner, & Weinberg, 2007; Lehavot & Lambert, 2007). Onderzoek naar de kenmerken van de daders van homonegatief pestgedrag toont ook aan dat een traditionele genderrolideologie sterk samenhangt met homonegativiteit (Davies, 2004; Louderback & Whitley, 1997; Polimeni, Hardie, & Buzwell, 2000; Whitley, 2002). Homonegativiteit is dus niet alleen een strategie om de eigen machtspositie te behouden, maar ook om de bestaande hiërarchieën en sociale relaties in de samenleving te bestendigen.

Een belangrijk verschil tussen algemeen pestgedrag en homonegatieve discriminatie is dat slachtoffers van homonegatief pestgedrag vaak op verschillende domeinen homonegativiteit ervaren (vb: zowel op school als thuis en bij vrienden), waardoor ze geen veilige omgeving hebben waar ze terecht kunnen (Burnett, 2009; Mishna et al., 2008; Rahamin, Dupont, & DuBeau, 1996). Andere minderheidsgroepen die geconfronteerd worden met discriminatie kunnen vaak nog wel terecht bij familie of andere leden van hun gemeenschap aangezien die dezelfde discriminatie ervaren. Daarnaast brengt de onzichtbaarheid van iemands seksuele oriëntatie vaak extra moeilijkheden met zich mee. Omwille van die onzichtbaarheid is het immers moeilijker om je als holebi te identificeren met andere holebi's (Rahamin et al., 1996). Bovendien is het zichtbaar maken van de eigen seksuele oriëntatie vaak essentieel om steun te kunnen krijgen van anderen, maar tegelijk is het ook een groot risico omdat men hierdoor nog meer gepest kan worden of steun kan verliezen (Mishna et al., 2008).

Uit internationaal onderzoek blijkt dat holebileerlingen vaak gepest worden op school omwille van hun seksuele oriëntatie (Baczkiwicz et al., 2004; Buston & Hart, 2001; Kosciw et al., 2012; Mishna et al., 2008). Ook in Vlaanderen ervaren holebi-jongeren meer discriminatie dan heterojongeren (Dewaele et al., 2008). Bovendien zijn de cijfers die voorhanden zijn waarschijnlijk een onderschatting, want vaak durven leerlingen die gepest worden dit niet melden omdat ze beschaamd zijn of bang zijn voor repercussies (Mishna et al., 2008; Warwick et al., 2004).

Het slachtoffer worden van pestgedrag kan erg negatieve gevolgen hebben, zowel op de mentale gezondheid als op de schoolloopbaan. Slachtoffers van pestgedrag hebben vaak te

kampen met een lage zelfwaardering, eenzaamheid, fysieke of psychosomatische symptomen, angst, vermijdingsgedrag, depressie, zelfmoordneigingen of zelfmoordpogingen (Hawker & Boulton, 2000; Hugh-Jones & Smith, 1996; Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, & Rantanen, 1999; Kumpulainen et al., 1998; Magin et al., 2008). Ook op hun schoolloopbaan kan het een negatieve invloed hebben, uit onderzoek blijkt immers dat leerlingen die gepest of uitgesloten worden op school zich minder betrokken voelen, negatievere attitudes hebben ten opzichte van school, minder gemotiveerd zijn, meer kans hebben om slecht te presteren, vaker afwezig zijn en vaker voortijdig de schoolbanken verlaten (Boulton, Chau, Whitehand, Amataya, & Murray, 2009; Buhs, Ladd, & Herald, 2006; Demanet & Van Houtte, 2012b). Dezelfde negatieve gevolgen zijn ook teruggevonden bij holebi's die gepest werden op school. Ook hier werd een negatieve impact op hun psychologisch welbevinden gevonden (Birkett, Espelage, & Koenig, 2009; Bontempo & D'Augelli, 2002; D'Augelli, Grossman, & Starks, 2006; Hershberger & D'Augelli, 1995). Vaak voelen holebileerlingen zich door pestgedrag ook nog meer geïsoleerd op school, halen ze slechtere schoolresultaten of verlaten ze hierdoor voortijdig de schoolbanken (Flowers & Buston, 2001; Khayatt, 1995; Mishna et al., 2008). Bovendien heeft pestgedrag dat gericht wordt tegen een bepaald kenmerk van een individu of tegen een specifieke groep van mensen vaak ernstigere gevolgen dan gelijkaardige incidenten waarbij men eerder toevallig als slachtoffer uitgekozen wordt (Herek, Gillis, & Cogan, 1999; McDevitt, Balboni, García, & Gu, 2001), en dit niet alleen voor het individu in kwestie maar voor de hele gemeenschap die gevisieerd wordt (Garnets, Herek, & Levy, 2003; Hutson, Anglin, Stratton, & Moore, 1997).

In het volgende onderdeel gaan we na welke aspecten van het leven van holebi-jongeren reeds aandacht gekregen hebben in wetenschappelijk onderzoek en wat we weten over de schoolloopbanen en -ervaringen van holebi-leerlingen uit internationale studies. Daarnaast geven we ook aandacht aan de genderverschillen die regelmatig naar voor komen in holebi-onderzoek.

EMPIRISCH KADER

De laatste decennia is er heel wat veranderd wat betreft de houding tegenover homoseksualiteit en de strijd voor gelijke kansen voor holebi's. Tegelijk met deze maatschappelijke veranderingen is ook het holebi-onderzoek sterk uitgebreid. Er wordt nu niet alleen veel meer onderzoek naar holebi's gedaan, het onderzoek is ook gevarieerder geworden. Terwijl in het holebi-onderzoek vroeger vooral gefocust werd op de meest zichtbare groep holebi's, namelijk volwassen homomannen, wordt er nu steeds meer aandacht besteed aan vrouwen en jongeren.

Holebi-jongeren als onderzoekspopulatie

Het meeste onderzoek naar holebi-jongeren bestudeert hun algemeen welbevinden en mentale gezondheid. Deze onderzoeksfocus is ontstaan uit alarmerende berichten over de hoge zelfmoordcijfers bij holebi-jongeren wereldwijd (D'Augelli, Hershberger, & Pilkington, 2001; Fergusson et al., 1999; Garofalo, Wolf, Kessel, Palfrey, & DuRant, 1998; Meyer, 2003; Russell & Joyner, 2001) en in Vlaanderen (Schoonacker et al., 2009; van Heeringen & Vincke, 2000). Bijna elk onderzoek dat het welbevinden van holebi- en heterojongeren vergelijkt, toont aan dat holebi-jongens en -meisjes een lager welbevinden hebben dan hun heteroseksuele leeftijdsgenoten. Zo vertonen holebi-jongeren meer depressieve symptomen

(Bos et al., 2008; D'Augelli, 2005; Fergusson et al., 1999; Ueno, 2010), hebben ze een lagere zelfwaardering (Bos et al., 2008; Hershberger & D'Augelli, 1995) en hebben ze een verhoogd risico op psychologische problemen (D'Augelli et al., 2001; Fergusson et al., 1999; Garofalo et al., 1998; Russell & Joyner, 2001). Vaak verklaart men deze kwetsbare positie van holebi-jongeren door het feit dat ze geconfronteerd worden met psychologische uitdagingen die uniek zijn aan hun ervaringen als leden van een gestigmatiseerde groep (Elze, 2002; Meyer, 2003). Veel holebi-jongeren krijgen te maken met homonegatieve discriminatie (Bontempo & D'Augelli, 2002; Hershberger & D'Augelli, 1995), en opgroeien in een heteronormatieve en homonegatieve omgeving kan ervoor zorgen dat ze de negatieve sociale attitudes over homoseksualiteit gaan internaliseren (DiPlacido, 1998). Bovendien ervaren veel holebi-jongeren een gebrek aan steun van familie, vrienden en leerkrachten (Bos et al., 2008; Schoonacker et al., 2009; Ueno, 2005).

Een tweede focus in onderzoek naar holebi-jongeren is hun seksuele identiteitsontwikkeling. Al sinds de jaren 1970 proberen onderzoekers dit proces te beschrijven met behulp van coming-out modellen. Deze modellen zijn vaak gebaseerd op een essentialistische visie op seksuele identiteitsontwikkeling. Essentialistische theorieën zien de holebi-identiteit als een kernaspect van iemands persoonlijkheid, iets dat reeds voor de geboorte of in de vroege kindertijd vastgelegd is (Kitzinger & Wilkinson, 1995; Mosher, 2001). De seksuele identiteitsontwikkeling wordt dan gezien als een proces dat bestaat uit een reeks van stappen of fasen die een individu moet doorlopen om een stabiele seksuele identiteit te ontwikkelen. Voorbeelden van essentialistische coming-out modellen zijn die van Plummer (1975), Cass (1979), Coleman (1984), Troiden (1988), Minton and McDonald (1984), and Carrion and Lock (1997). De laatste decennia is er veel kritiek gekomen op deze essentialistische modellen, voornamelijk omdat ze geen rekening houden met de dynamische aspecten van seksualiteit en seksuele identiteit, en met de diversiteit aan coming-out ervaringen (Kitzinger & Wilkinson, 1995; Mosher, 2001; Savin-Williams & Diamond, 2000).

Een thema waar echter nog veel minder onderzoek naar gedaan is, zeker in Vlaanderen, is de schoolcarrière van holebi-jongeren. Het meeste onderzoek dat aandacht besteedt aan de schoolcontext heeft het vooral over de discriminatie die holebileerlingen op school ervaren of de heteronormativiteit die nog steeds diep geworteld zit in het onderwijs (Buston & Hart, 2001; Ellis & High, 2004; vb: Mishna et al., 2008). In dit proefschrift willen we het ook hebben over de schoolloopbanen van de holebi-jongeren zelf. Het lijkt ons interessant om na te gaan of de negatieve signalen op andere domeinen (vb: mentaal welbevinden, sociale steun, geweld ...) ook zichtbaar zijn in de schoolloopbanen van holebi-jongeren. In het volgende onderdeel gaan we na wat we reeds weten over de schoolloopbanen van holebi-jongeren uit internationaal en Vlaams onderzoek. We focussen hierbij op drie aspecten van de schoolloopbaan, namelijk het gevoel erbij te horen, de schoolmotivatie en de schoolprestaties.

De schoolloopbanen van holebi-jongeren

Voorgaand internationaal onderzoek toonde reeds herhaaldelijk aan dat holebi's het slechter doen op school dan hetero's. Ze halen slechtere resultaten, hebben meer kans op falen, vinden goede resultaten minder belangrijk, kiezen minder vaak voor vakken die noodzakelijk zijn voor hoger onderwijs, hebben minder hoge onderwijsaspiraties en studeren minder vaak verder na het secundair onderwijs (Bos et al., 2008; Busseri et al., 2006; Kosciw et al., 2012; Pearson et al., 2007; Rostosky et al., 2003; Russell et al., 2001). Bovendien hebben holebi-jongeren ook vaak minder het gevoel dat ze erbij horen op school dan heterojongeren, vinden

ze het moeilijker om zich te concentreren op schoolwerk en op te letten in de klas en missen ze vaker lessen of hele dagen school (Galliher et al., 2004; Kosciw et al., 2012; Pearson et al., 2007; Rostosky et al., 2003). In Vlaanderen lijken de verschillen tussen holebi- en heteroleerlingen echter minder groot te zijn. Beschrijvend onderzoek naar de schoolloopbanen van holebi-jongeren vond geen significante verschillen in schoolprestaties, schoolmotivatie en schoolzinloosheid tussen hetero- en holebi-jongeren (Dewaele et al., 2008). Wel blijkt uit datzelfde onderzoek dat lesbische en biseksuele meisjes gemiddeld minder uren studeren of huiswerk maken en meer B- en C-attesten gekregen hebben (wat wijst op meer schools falen) dan homo- en biseksuele jongens.

Er kan worden verondersteld dat de heteronormativiteit en homonegativiteit die aanwezig zijn op school er voor zorgen dat holebi-jongeren zich minder thuis voelen op school, minder gemotiveerd zijn en/of minder goed presteren. Wanneer het rechtstreekse verband tussen homonegativiteit en de schoolloopbaan van holebi's onderzocht wordt, zien we dat holebi-leerlingen die vaak gepest worden op school of die het gevoel hebben dat hun school een homonegatieve omgeving is, inderdaad vaker slechte schoolresultaten halen, minder vaak verder studeren en minder het gevoel hebben dat ze erbij horen dan holebi-leerlingen die niet geconfronteerd worden met discriminatie of een homonegatieve schoolomgeving (Kosciw et al., 2012; Murdock & Bolch, 2005; Poteat & Espelage, 2007; Rostosky et al., 2003). Heteronormativiteit op school kan er bovendien voor zorgen dat holebi-jongeren minder steun ervaren van leerkrachten, wat ertoe kan leiden dat ze slechtere schoolresultaten behalen (Pearson et al., 2007) en minder het gevoel hebben dat ze erbij horen op school (Murdock & Bolch, 2005). Holebi-leerlingen die wel leerkrachten hebben die hen steunen daarentegen, voelen zich minder onveilig op school, spijbelen minder, hebben vaker het gevoel dat ze erbij horen, hebben betere schoolresultaten en hogere onderwijsaspiraties ((Kosciw et al., 2012). Niet alleen sociale relaties met leerkrachten blijken een belangrijke impact te hebben op de schoolprestaties van holebileerlingen, maar ook hun relaties met de familie en leeftijdsgenoten (Bos et al., 2008).

Daarnaast kan ook het psychologisch welbevinden van holebileerlingen een impact hebben op hun schoolloopbaan. Holebi-jongeren vertonen vaak een lager welbevinden dan hun heteroseksuele leeftijdsgenoten (Bos et al., 2008; Fergusson et al., 1999; Garofalo et al., 1998; Hershberger & D'Augelli, 1995; Russell & Joyner, 2001; Ueno, 2010) en een laag psychologisch welbevinden kan een negatief effect hebben op schoolprestaties en schoolmotivatie (Fergusson & Woodward, 2002; Needham, Crosnoe, & Muller, 2004; Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000). Onderzoek naar de schoolloopbanen van holebi-leerlingen houdt echter zelden rekening met deze factor. Een ander aspect waar in schoolloopbanenonderzoek bij holebi-jongeren zelden rekening mee gehouden wordt, zijn eventuele verschillen tussen jongens en meisjes.

Genderverschillen bij holebi-jongeren

Het meeste onderwijsonderzoek toont aan dat meisjes meer gemotiveerd zijn voor school, beter presteren en minder deviant gedrag vertonen dan jongens (Demantet, Vanderwegen, Vermeersch, & Van Houtte, 2012; Derks & Vermeersch, 2001; Van Houtte, 2004c). Voor holebi-jongeren blijken deze genderverschillen echter niet altijd op te gaan. Enkele studies hebben aangetoond dat holebimeisjes minder positieve attitudes hebben ten opzichte van school en meer schoolproblemen vertonen dan heteromeisjes (Russell et al., 2001). Daarnaast heeft onderzoek ook aangetoond dat lesbische en biseksuele meisjes minder het gevoel hebben dan ze erbij horen op school dan heteromeisjes, heterojongens en homo- en biseksuele

jongens (Galliher et al., 2004). Wat schoolprestaties betreft, vonden sommige onderzoekers geen effect van seksuele oriëntatie bij meisjes (Pearson et al., 2007; Russell et al., 2001), terwijl homojongens het wel slechter bleken te doen dan heterojongens (Kosciw et al., 2012; Pearson et al., 2007). De verschillen in attitudes ten opzichte van school en in engagement voor school zijn dan weer groter tussen lesbische en heteromeisjes dan tussen homo- en heterojongens (Pearson et al., 2007). Recent onderzoek naar het opleidingsniveau van hetero's en holebi's ten slotte, vond dat hoewel homomannen vaak een hoger diploma hebben dan heteromannen, lesbische vrouwen meestal een lager opleidingsniveau hebben dan heterovrouwen (Ueno, Roach, & Peña-Talamantes, 2013). Hoewel er dus wel genderverschillen gevonden worden in onderzoek naar de schoolloopbanen van holebi-jongeren, is er geen duidelijk patroon in terug te vinden.

Verklaringen voor deze genderverschillen in schoolloopbanen kunnen worden gevonden in genderverschillen op andere domeinen. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat homojongens zich minder goed voelen op school en minder goed presteren dan lesbische meisjes omdat ze meer geconfronteerd worden met discriminatie (Franklin, 2000; Kosciw et al., 2012; Poteat & Espelage, 2007; Rivers, 2001; Thurlow, 2001), maar langs de andere kant tillen lesbische en biseksuele meisjes over het algemeen zwaarder aan homonegatieve discriminatie en gebruiken ze minder vaak gepaste strategieën om er mee om te gaan (Dewaele & Van Houtte, 2010; Frydenberg & Lewis, 1991; Versmissen et al., 2011; Whitesell & Harter, 1996). Ook de genderidentiteit van holebi-jongeren kan een invloed hebben op de genderverschillen in hun schoolresultaten. Over het algemeen wordt stereotiep vrouwelijk gedrag, zoals verantwoordelijkheid, stiptheid en samenwerkingsgerichtheid, sterk geapprecieerd door leerkrachten, wat in het voordeel kan spelen van meisjes (Beaman, Wheldall, & Kemp, 2006; Datta, Schaeffer, & Davis, 1968; Dusek & Joseph, 1983; Schneider & Coutts, 1979; Younger, Warrington, & Williams, 1999). Uit onderzoek blijkt bovendien dat meer vrouwelijke kenmerken zowel bij jongens als bij meisjes leiden tot betere schoolprestaties (Burke, 1989). Als we veronderstellen dat mannelijke homoseksualiteit samengaat met een meer feminiene genderidentiteit – wat overigens niet volgens elk onderzoek vanzelfsprekend is (Bailey & Zucker, 1995; Lakkis, Ricciardelli, & Williams, 1999; Lippa, 2000; Storms, 1980) –, zou dit in het voordeel kunnen spelen van homoseksuele jongens. Vaak wordt gendernonconformiteit bij jongens echter negatiever beoordeeld dan bij meisjes, waardoor homojongens die deze typisch vrouwelijke kenmerken vertonen misschien net minder aanvaard worden op school (Kosciw et al., 2012; Young & Sweeting, 2004). Bij homomannen blijkt gendernonconformiteit ook sterker gelinkt te zijn aan psychologische problemen, terwijl dit bij lesbiennes niet het geval is (Skidmore, Linsenmeier, & Bailey, 2006; Young & Sweeting, 2004).

Hoewel sommige van bovenstaande bevindingen in het voordeel en andere in het nadeel van lesbische meisjes kunnen spelen, duiden de meeste onderzoeken wel eerder op een kwetsbare positie voor lesbische en biseksuele meisjes. Zo rapporteren lesbische en biseksuele meisjes bijvoorbeeld minder positieve relaties met en minder steun van hun familie, leerkrachten en vrienden dan homojongens (Dewaele, Cox, Van Den Berghe, & Vincke, 2006; Dewaele et al., 2008; Galliher et al., 2004; Russell et al., 2001; Vincke, Dewaele, Van den Berghe, & Cox, 2006). Uit onderzoek blijkt bovendien dat vooral lesbische en biseksuele meisjes meer kans maken op psychologische problemen zoals een laag zelfbeeld, depressie, identiteitsverwarring, geïnternaliseerde homonegativiteit, zelfmoordgedachten en automutilatie (D'Augelli et al., 2001; Galliher et al., 2004; Mohr & Fassinger, 2000; Russell & Joyner, 2001; Van Den Berghe et

al., 2010; van Heeringen & Vincke, 2000; Vincke et al., 2006). Lesbische en biseksuele meisjes worden zich vaak ook pas later bewust van hun seksuele oriëntatie (Rosario, Schrimshaw, Hunter, & Braun, 2006; Savin-Williams & Diamond, 2000; Vincke & Stevens, 1999) en ervaren het vaker als een onverwacht, alles veranderend moment in hun leven (Diamond, 2007). Daarnaast vinden ze het vaak moeilijker om zich te outen omwille van de onzichtbaarheid van lesbiennes in de samenleving (Black & Underwood, 1998; Dewaele & Van Houtte, 2010; Felten, van Hoof, & Schuyf, 2010; Kitzinger & Wilkinson, 1995) en kiezen er daarom vaker voor om hun geaardheid verborgen te houden (Frydenberg & Lewis, 1991; Hampel & Petermann, 2005). Soms proberen deze meisjes de aandacht van hun seksuele voorkeur af te leiden door zich als modelstudenten te gedragen (Black & Underwood, 1998). Dit heeft misschien op korte termijn een positieve invloed op hun schoolresultaten, maar maakt hen ook kwetsbaar voor depressies en andere psychologische problemen omdat ze vaak niet de juiste strategieën hebben ontwikkeld om met hun seksuele identiteit om te gaan wanneer ze er uiteindelijk toch mee geconfronteerd worden.

In het volgende deeltje wordt uiteengezet hoe al deze bevindingen uit theorie en voorgaand onderzoek zich vertalen in concrete onderzoeksvragen.

ONDERZOEKSVRAGEN

De centrale onderzoeksvraag van dit proefschrift is in hoeverre de schoolloopbanen van holebileerlingen in het Vlaams secundair onderwijs verschillend zijn van die van heteroleerlingen. De schoolervaringen en schoolloopbanen van holebi-jongeren werden nog maar amper onderzocht in Vlaanderen. Nochtans bieden de juridische en sociale context in Vlaanderen een uniek perspectief om deze vraag te onderzoeken. Ondanks de grote juridische gelijkheid van holebi's en hetero's in vergelijking met andere landen (ILGA-Europe, 2012; RoSa, 2004), blijkt immers uit voorgaand onderzoek dat er grote verschillen zijn in de aanvaarding van homoseksualiteit tussen jongeren (Hooghe & Meeusen, 2012; Hooghe et al., 2010; Pelleriaux, 2003). Holebi-jongeren geven ook vaker dan heterojongeren aan dat ze gepest worden op school (Dewaele et al., 2008) en de Vlaamse scholen zijn nog steeds zeer heteronormatieve omgevingen (Cox et al., 2012; Dewaele et al., 2009). We weten echter niet welke invloed dit heeft op de schoolloopbanen en schoolervaringen van de holebileerlingen zelf. Gebaseerd op uitgebreid literatuuronderzoek en de beschikbare data hebben we voor het kwantitatieve deel van dit proefschrift gekozen om te focussen op vier aspecten van de schoolloopbanen en schoolervaringen van holebileerlingen, namelijk het gevoel erbij te horen op school, de schoolmotivatie, de schoolprestaties en de hogere mate van homonegativiteit in het TSO en BSO.

Het gevoel erbij te horen of “sense of belonging” is een concept dat vaak gebruikt wordt in het onderwijskundig onderzoek en dat verwijst naar de mate waarin leerlingen zich geaccepteerd, gerespecteerd, geïntegreerd en gesteund voelen op school (Goodenow, 1993b). We hebben gekozen om het gevoel erbij te horen te onderzoeken omdat dit bepalend blijkt te zijn voor veel andere aspecten van de schoolloopbaan (Battistich & Hom, 1997; Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001). Bovendien is het gevoel erbij te horen een schoolvariabele die in het bijzonder voor leerlingen met een “outsider status” van belang kan zijn. Van hen valt immers te verwachten dat ze minder het gevoel hebben dat ze erbij horen op school, net omdat ze “anders” zijn dan de meerderheid of de norm. Vaak krijgen deze leerlingen omwille van hun

“anders zijn” ook meer te maken met pestgedrag of discriminatie (Hugh-Jones & Smith, 1996; Kosciw et al., 2012; Magin et al., 2008; Mishna, 2003; Mishna et al., 2008; Young & Sweeting, 2004), wat een negatieve invloed kan hebben op hun gevoel erbij te horen (Murdock & Bolch, 2005; Poteat & Espelage, 2007). Voorgaand internationaal onderzoek toonde reeds aan dat holebi's vaak minder het gevoel hebben dat ze erbij horen op school (Galliher et al., 2004; Pearson et al., 2007; Rostosky et al., 2003), maar gezien de specifieke Vlaamse context mogen we deze bevindingen niet automatisch overnemen.

De tweede focus van dit onderzoek zijn de verschillen in schoolmotivatie tussen holebi- en heteroleerlingen. Met schoolmotivatie bedoelen we de mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn om dingen bij te leren en om te presteren op school. We kozen voor dit aspect van de schoolloopbaan omdat dit voor zover wij weten nog nooit eerder onderzocht werd bij holebi's. Schoolmotivatie is nochtans wel bepalend voor veel andere schoolvariabelen. Zo bepaalt het onder andere voor een stuk de schoolprestaties, want iets bijleren is alleen mogelijk wanneer men er actief mee bezig is (Dotterer, McHale, & Crouter, 2009). Daarnaast heeft een gebrek aan schoolmotivatie ook een slechte invloed op spijbelen en deviant gedrag op school (Jenkins, 1997). We verwachten dat holebi's minder gemotiveerd zijn voor school dan hetero's omdat uit internationaal onderzoek blijkt dat ze minder het gevoel hebben dat ze erbij horen op school (Galliher et al., 2004; Pearson et al., 2007; Rostosky et al., 2003) en vaak meer discriminatie ervaren dan heterojongeren (Dewaele et al., 2008; Kosciw et al., 2012). Bovendien zou het ook kunnen dat meer holebispecifieke factoren een negatieve invloed hebben, zoals geïnternaliseerde homonegativiteit en stigmabewustzijn (DiPlacido, 1998; Meyer, 2003; Pinel, 1999).

Een derde focus in dit onderzoek zijn de verschillen in schoolprestaties tussen holebi- en heteroleerlingen. Omdat de schoolprestaties van scholieren in Vlaanderen moeilijk te vergelijken zijn aangezien elke school haar eigen evaluatiemethoden gebruikt, hebben we ervoor gekozen om te kijken naar schools falen. Aan het einde van elk schooljaar krijgt elke leerling een attest dat bepaalt of hij of zij al dan niet mag overgaan naar het volgende jaar. Er zijn drie attesten mogelijk. Een A-attest betekent dat de leerling mag overgaan naar het volgende leerjaar in dezelfde studierichting. Een B-attest betekent dat de leerling wel mag overgaan naar het volgende jaar, maar dat hij of zij een andere - meestal lager gewaardeerde - studierichting moet kiezen. De derde optie is een C-attest, wat betekent dat de leerling niet naar het volgende leerjaar mag overgaan en dus zijn of haar jaar moet overdoen. Zowel een B- als een C-attest worden beschouwd als schools falen. Voorgaand internationaal onderzoek toonde reeds aan dat holebi's vaak slechter presteren op school (Busseri et al., 2006; Murdock & Bolch, 2005; Pearson et al., 2007; Rostosky et al., 2003; Russell et al., 2001). We verwachten dat holebileerlingen meer kans hebben op een B- of C- attest omdat ze omwille van hun seksuele voorkeur vaak minder steun krijgen van hun omgeving (Bos et al., 2008; Schoonacker et al., 2009; Ueno, 2005), meer gediscrimineerd worden (Bontempo & D'Augelli, 2002; Hershberger & D'Augelli, 1995) en een lager psychologisch welbevinden hebben (Bos et al., 2008; D'Augelli, 2005; Fergusson et al., 1999; Ueno, 2010).

Voorgaand onderzoek naar homonegativiteit onder jongeren toonde aan dat leerlingen uit het TSO en BSO duidelijk meer homonegatieve attitudes hebben dan leerlingen uit het ASO (Pelleriaux, 2003). Daarom zijn we in de vierde studie die opgenomen is in dit proefschrift nagegaan of wij die verschillen ook terugvinden in onze data, hoe eventuele verschillen tussen de onderwijstypes verklaard kunnen worden en of holebileerlingen in het TSO en BSO ook

meer discriminatie ervaren dan holebilerlingen in het ASO. Het onderwijssysteem in Vlaanderen wordt gekenmerkt door een sterke sociale ongelijkheid, waardoor leerlingen met een lage socio-economische status oververtegenwoordigd zijn in het BSO en TSO (Boone, 2013; Boone & Van Houtte, 2012; Duquet et al., 2006; Groenez et al., 2003). Gebaseerd op onderzoek dat de socio-economische status van individuen verbindt aan hun opvattingen en waarden (Elchardus, 1999), verwachten we dat de homonegativiteit van leerlingen in het TSO en BSO samenhangt met hun socio-economische status. In de vierde studie focussen we op drie variabelen die sterk samenhangen met socio-economische status, namelijk participatie in het verenigingsleven, genderrolideologie en religie. We verwachten dat leerlingen uit het TSO en BSO homonegatiever zijn dan leerlingen uit het ASO omdat ze minder participeren in het verenigingsleven (De Groof & Siongers, 1999; Stevens & Elchardus, 2001) en een traditionelere genderrolideologie hebben (Elchardus, 1999). Opleidingsniveau blijkt bovendien ook samen te hangen met religiositeit (Albrecht & Heaton, 1984; Ruiter & van Tubergen, 2009). Participatie in het verenigingsleven heeft een sterke invloed op de ontwikkeling van democratische attitudes en waarden (De Groof & Siongers, 1999; Roker, Player, & Coleman, 1999; Stolle & Hooghe, 2002) en onderzoek toont aan dat een traditionele genderrolideologie sterk samenhangt met homonegativiteit (Fingerhut & Peplau, 2006; Lehavot & Lambert, 2007; Whitley, 2002). De meest voorkomende religies in Vlaanderen zijn het rooms katholicisme en de islam, twee religies die homoseksualiteit afkeuren (Congregation for the Doctrine of the Faith, 2003; Minwalla, Rosser, Feldman, & Varga, 2005; Yip, 2004). Uit voorgaand onderzoek bleek reeds dat aanhangers van deze religies homonegatiever zijn dan niet-gelovigen (Adolfson et al., 2006; Baunach, 2012; Corijn, 2004; Davies, 2004; Morrison & Morrison, 2002; Pickery & Noppe, 2007; Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2012c).

Uit de resultaten van de studies op basis van de kwantitatieve data bleek dat vooral lesbische en biseksuele meisjes een kwetsbare positie innemen op school, een bevinding die we ook terugvinden op andere domeinen (D'Augelli et al., 2001; Galliher et al., 2004; Mohr & Fassinger, 2000; Russell & Joyner, 2001; Russell et al., 2001). Met behulp van diepte-interviews bij holebi-jongeren in het secundair onderwijs zijn we op zoek gegaan naar verklaringen voor deze genderverschillen. We focusten op verschillende factoren die uit de literatuur naar voren kwamen als mogelijke verklaringen voor de kwetsbare positie van lesbische en biseksuele meisjes op school. Thema's die aan bod kwamen tijdens de interviews waren de seksuele identiteitsontwikkeling, ervaringen met discriminatie, psychologisch welbevinden, sociale relaties en genderidentiteit. In de studie op basis van kwalitatieve data die opgenomen is in dit proefschrift (studie 5) focussen we op verschillen in seksuele identiteitsontwikkeling aangezien uit de interviews en uit voorgaand onderzoek (Black & Underwood, 1998; Diamond, 2007; Felten et al., 2010; Kitzinger & Wilkinson, 1995; Rosario et al., 2006; Savin-Williams & Diamond, 2000) bleek dat meisjes het hiermee vaak moeilijker hebben dan jongens en dat deze moeilijkheden bovendien een grote impact hebben op hun schoolprestaties.

In het volgende onderdeel bespreken we op welke manier we deze onderzoeksvragen onderzocht hebben.

METHODOLOGIE

Dit onderzoek is gebaseerd op twee databronnen: kwantitatieve gegevens die verzameld werden met behulp van een online survey en kwalitatieve gegevens die verkregen werden door middel van diepte-interviews. In dit onderdeel wordt eerst stilgestaan bij enkele algemene methodologische aandachtspunten bij het verzamelen van onderzoeksgegevens bij holebi's en daarna worden achtereenvolgens de methodologie van het kwantitatieve en het kwalitatieve luik van dit proefschrift besproken.

Onderzoek bij holebi's

Holebi's als verborgen populatie

Wanneer men een aselechte steekproef van een bepaalde onderzoekspopulatie wilt trekken, is het noodzakelijk dat men over een lijst van alle potentiële respondenten beschikt waaruit men op toevallige wijze personen kan selecteren (Moore & McCabe, 2005). Dit is echter onmogelijk wanneer men respondenten wilt selecteren op basis van hun seksuele voorkeur, want er bestaat natuurlijk geen lijst van alle holebi's in Vlaanderen. En zelfs al zou een dergelijke lijst bestaan, dan zou die sowieso al een selectie op zich zijn, want niet iedereen die seksuele contacten heeft met personen van hetzelfde geslacht identificeert zich als holebi en niet alle holebi's beleven hun seksuele voorkeur op dezelfde manier (Diamond, 2007; Diamond, 2012; Savin-Williams & Diamond, 2000). Seksuele voorkeur bestaat immers uit verschillende dimensies en kan zowel verwijzen naar seksuele identiteit als naar seksueel gedrag of seksueel verlangen (Laumann, Gagnon, Michael, & Michaels, 1994). Het is dus onmogelijk om op basis van objectieve criteria te bepalen wie holebi is en wie niet. Dit maakt dat holebi's omschreven worden als een verborgen populatie, waardoor een toevallige selectie van holebi-respondenten bemoeilijkt wordt en nooit volledig representatief zal zijn voor de totale holebipopulatie.

Aangezien holebi's niet op een toevallige manier geselecteerd kunnen worden uit de bevolking, moet men gebruik maken van andere manieren om respondenten te rekruteren. Veel gebruikte methodes in holebi-onderzoek zijn het verspreiden van posters en flyers, samenwerken met holebiverenigingen, verspreiden van oproepen tot deelname via het internet en de sneeuwbalmethode waarbij men respondenten rekruteert via de sociale netwerken van de onderzoekers en andere respondenten (Browne, 2005; D'Augelli & Grossman, 2006; Meyer & Wilson, 2009; Rothblum, 2007). Een voordeel van de sneeuwbalmethode is dat je respondenten bereikt die misschien niet zelf zouden reageren op een aankondiging of oproep voor het onderzoek, maar die wel willen meewerken als het hen persoonlijk gevraagd wordt door iemand die ze kennen (Browne, 2005). Een nadeel is echter dat de groep van potentiële respondenten beperkt wordt tot mensen die deel uitmaken van bepaalde netwerken (Browne, 2005; Meyer & Wilson, 2009).

Omwille van de verborgenheid van holebi's als onderzoekspopulatie en de niet-toevallige manieren van dataverzameling is het mogelijk dat de holebi's die deelnemen aan wetenschappelijk onderzoek een vertekend beeld geven van de werkelijke holebipopulatie. Uit voorgaand holebi-onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat oudere holebi's, etnische minderheden, lager opgeleiden, biseksuelen en lesbiennes vaak ondervertegenwoordigd zijn (Versmissen et al., 2011; Vincke et al., 2006; Vincke & Stevens, 1999). Aangezien holebi's nooit echt "geteld" zijn in de samenleving, weten we ook niet hoe bepaalde kenmerken (vb: opleidingsniveau,

gender, etnische afkomst, ...) verdeeld zijn binnen de holebipopulatie en hebben we dus ook geen vergelijkingsbasis (Meyer & Wilson, 2009). Zo is het mogelijk dat seksuele identificatie en zich outen als holebi samenhangt met socio-economische, culturele, sociale en persoonlijke kenmerken, die op hun beurt dan weer correleren met uitkomstvariabelen zoals welbevinden of schoolresultaten. De meest gebruikte dataverzamelmethode gaat bovendien uit van zelfselectie, waardoor de respondenten vaak erg gemotiveerd zijn om deel te nemen, maar meestal ook een uitgesproken mening hebben over het onderzoeksthema of er persoonlijke ervaring mee hebben (Meyer & Wilson, 2009; Vincke & Stevens, 1999; Wright, 2005). Het is belangrijk dat je als onderzoeker deze vertekeningen probeert op te vangen door een zo breed mogelijk publiek te trachten bereiken en indien nodig extra inspanningen te doen om bepaalde moeilijk bereikbare doelgroepen te betrekken bij het onderzoek.

In sommige gevallen is het echter wel mogelijk om te werken met representatieve data, bijvoorbeeld men gebruik maakt van gegevens die afkomstig zijn uit grootschalig populatieonderzoek. Vaak wordt in dergelijke onderzoeken echter niet gevraagd naar de seksuele voorkeur van de respondent, althans niet in Vlaanderen. Men kan ook werken met een representatieve steekproef van de volledige bevolking, op voorwaarde dat die steekproef groot genoeg is om vergelijkingen tussen holebi's en hetero's mogelijk te maken. Meestal maken holebi's immers maar een klein percentage uit van de totale steekproef, waardoor de absolute aantallen vaak te klein zijn om betekenisvolle statistische analyses te doen (Rothblum, 2007). In Vlaams onderzoek is het meestal onmogelijk om een dergelijk grote steekproef te verzamelen, zeker wanneer men zich wilt beperken tot jongeren.

Dataverzameling via internet

Uit onderzoek blijkt dat 80% van de Vlamingen minstens één keer per week gebruik maakt van het internet (Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2011). Bij jongeren (16 – 24 jaar) stijgt dit aandeel zelfs tot 96%. Dit maakt van het internet een toegankelijke manier om een grote diversiteit aan respondenten voor wetenschappelijk onderzoek te bereiken. Bovendien is dataverzameling via het internet relatief goedkoop en snel omdat de onderzoekers geen enquêtes hoeven te drukken en verzenden en niet hoeven te werken met interviewers (Heerwegh, 2001; Mustanski, 2001; Wright, 2005). Via online surveys kan men grote aantallen mensen bereiken in een relatief korte periode en online surveys zijn vaak ook gebruiksvriendelijker omdat ze zo geprogrammeerd kunnen worden dat vragen die niet van toepassing zijn voor een bepaalde respondent niet aangeboden worden (Baltar & Brunet, 2011; Heerwegh, 2001).

Dataverzameling via internet is in het bijzonder voor holebi-onderzoek een interessante methode omdat bepaalde segmenten van de holebipopulatie erg actief zijn op internet (Mustanski, 2001). Het internet biedt immers een veilige en anonieme omgeving om informatie te verzamelen over holebiseksualiteit of om contact te zoeken met andere holebi's. Deze anonimiteit kan er ook voor zorgen dat respondenten meer geneigd zijn om informatie te geven over gevoelige onderwerpen, zoals bijvoorbeeld seksuele identiteit (Gosling, Vazire, Srivastava, & John, 2004). Wanneer men enkel papieren enquêtes gebruikt om gegevens te verzamelen voor holebi-onderzoek, resulteert dit vaak in een erg selecte steekproef van holebi's die actief zijn in het holebiverenigingsleven of het commerciële holebimilieau, omdat dit vaak de plaatsen zijn waar dergelijke vragenlijsten verspreid worden (D'Augelli & Grossman, 2006; Meyer & Wilson, 2009; Rothblum, 2007). Dankzij dataverzameling via het internet kunnen ook respondenten bereikt worden die vaak over het hoofd gezien worden bij

ander onderzoek, zoals bijvoorbeeld holebi's uit regio's waar weinig holebiverenigingen zijn of holebi's die zich nog niet geout hebben (Meyer & Wilson, 2009; Mustanski, 2001; Wright, 2005).

Aan online vragenlijsten zijn echter ook enkele nadelen verbonden. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat oudere en laag opgeleide mensen minder gebruik maken van het internet (Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2011), waardoor een online survey nooit representatief kan zijn voor de volledige bevolking. Bovendien weet je als onderzoeker zelden hoeveel personen de oproep tot deelname aan een onderzoek gezien hebben, wat respondenten gemotiveerd heeft om aan het onderzoek deel te nemen en hoe gelijkaardig of anders deze groep respondenten is in vergelijking met de beoogde onderzoekspopulatie (Meyer & Wilson, 2009; Wright, 2005). Bij voorgaand holebi-onderzoek via online surveys zijn verschillen waargenomen in de kenmerken van de respondenten die via verschillende internetkanalen gerekruteerd werden en respondenten die deelnamen aan een online panelstudie (Fernee & Keuzenkamp, 2011). Zo waren de respondenten die zichzelf aangemeld hadden via internet vaker jong, vrouw en minder vaak biseksueel dan de deelnemers van de panelstudie. Daarnaast rapporteerden ze ook meer negatieve reacties van anderen, meer depressieve symptomen en meer zelfmoordneigingen. Toch hoeft dit niet te betekenen dat de resultaten van onderzoek op basis van een online survey per definitie onbetrouwbaar zijn. Sommige onderzoeken tonen immers aan dat de demografische kenmerken van respondenten van onderzoek via een traditionele pen-en-papier survey en een online survey sterk vergelijkbaar zijn (Gosling et al., 2004), ook bij holebi-onderzoek (Koch & Emrey, 2001).

Een specifieke vorm van online dataverzameling, die wij voornamelijk gebruikt hebben voor het kwalitatieve luik van dit proefschrift, is dataverzameling via Facebook. Iedereen die een account heeft op Facebook kan lid worden van de verschillende groepen die Facebook rijk is, al dan niet mits toelating van de groepsbeheerder. Facebookgroepen zijn virtuele gemeenschappen die Facebookgebruikers met bepaalde interesses of gedeelde ervaringen met elkaar verbinden. Gegeven de groepenstructuur van Facebook kan dit een geschikt medium zijn om respondenten uit bepaalde subgroepen in de samenleving te rekruteren (Bhutta, 2012). Zo hebben bijvoorbeeld alle holebi-jongerenverenigingen een Facebookpagina, waardoor deze pagina's een ideale uitvalsbasis kunnen zijn om jonge holebi's te rekruteren. Een ander voordeel van Facebook als rekruteringspool voor dit onderzoek is dat een groot deel van de potentiële respondenten, jongeren uit het secundair onderwijs, erg actief is op Facebook. Uit het Apestaartjaren onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat 80% van de ondervraagde jongeren (12 - 18 jaar) de voorbije maand ingelogd heeft op Facebook en dat 81% van alle jongeren met een Facebookprofiel bovendien minstens één keer per dag inlogt (Graffiti Jeugddienst & Jeugdwerknet, 2012). Een nadeel van dataverzameling via Facebook is echter dat je alleen respondenten zal bereiken die gebruik maken van Facebook en die bevriend zijn met mensen of verenigingen op wiens pagina de aankondiging voor het onderzoek verschenen is (Baltar & Brunet, 2011).

Kwantitatief luik

Onderzoekspopulatie en data

Voor het kwantitatieve luik van dit proefschrift werd secundaire data gebruikt die verzameld werd voor het Zzzip@Youth project, een onderzoeksproject in opdracht van de Vlaamse Overheid en in samenwerking met het Steunpunt Gelijkekansenbeleid (Dewaele et al., 2008).

Het Zzzip@Youth project had als belangrijkste doel het in kaart brengen van verschillen en gelijkenissen in de schoolloopbanen en de seksuele identiteitsontwikkeling van holebi- en heterojongeren in Vlaanderen. De gegevens uit de Zzzip@Youth dataset werden verzameld bij zowel hetero's als holebi's en bij zowel jongens als meisjes, wat ons in staat stelt om vergelijkingen te maken tussen verschillende groepen.

De gegevens van het Zzzip@Youth project werden verzameld door middel van een online vragenlijst en deze dataverzameling vond plaats van oktober tot december 2007. Verschillende instanties werden gevraagd om de vragenlijst te verspreiden onder jongeren en hen op te roepen om deel te nemen aan het onderzoek (o.a. secundaire en hogere scholen, jeugddiensten en jongerenwebsites). Van de 653 secundaire scholen die aangeschreven werden om de vragenlijst te verspreiden onder hun leerlingen hebben er 77 positief gereageerd. Om een voldoende groot aantal holebi-jongeren te bereiken werd de link naar de online survey ook verspreid via verschillende holebi-jongerenverenigingen en -websites. De meerderheid van de respondenten (76%) is via zijn of haar school op de website met de vragenlijst terechtgekomen, 3% via een holebi-organisatie, 6% via een jeugdhuis, jeugdbeweging of jongerenorganisatie, 4% via een vriend of vriendin, 2% via een banner op een website, 4% via surfen op het internet en 5% op een andere manier (Dewaele et al., 2008). De deelname aan het onderzoek was gebaseerd op vrijwillige reactie, maar door verschillende rekruteringskanalen te gebruiken werd getracht om een zo divers mogelijke steekproef te bereiken. Op die manier werd de veel voorkomende bias van selectiviteit in holebi-onderzoek (D'Augelli & Grossman, 2006; Meyer & Wilson, 2009; Rothblum, 2007) aangepakt, want slechts 17.5% van de holebi's uit de steekproef zijn actief lid van een holebi-organisatie. Om potentiële respondenten te overhalen om deel te nemen, werd gebruik gemaakt van intrinsieke en extrinsieke incentives. Zo konden de deelnemers cinematickets en mp3-spelers winnen en werd hen gezegd dat ze door deelname aan het onderzoek het gelijkemansbeleid konden ondersteunen. In de vragenlijst werden ook de contactgegevens van de jongeren gevraagd met het oog op verder kwalitatief onderzoek in het originele Zzzip@Youth project (Cox, 2011), maar die gegevens werden losgekoppeld van de data die gebruikt werden voor dit proefschrift zodat de anonimiteit van de respondenten gegarandeerd bleef.

In de vragenlijst werd onder andere gepeild naar de schoolloopbaan, de seksuele ontwikkeling, de sociale relaties, de sociale participatie, de genderidentiteit en -ideologie en het psychologisch welbevinden van de respondenten. Alle respondenten kregen dezelfde vragenlijst, maar afhankelijk van hun seksuele voorkeur (gebaseerd op zelfidentificatie) kregen ze ook enkele specifieke vragen. Zo werd er bij de heterojongeren bijvoorbeeld ook gepeild naar hun homonegativiteit en bij de holebi-jongeren naar holebispecifieke variabelen zoals het coming-out proces en minderheidsstressoren.

De vragenlijst werd vóór de verspreiding getest in een middelbare school in Gent. Enkele leerlingen uit het derde ASO (N = 13), derde BSO (N = 16), vierde BSO (N = 17), vijfde TSO (N = 20), zesde ASO (N = 15) en zesde TSO (N = 14) werden gevraagd om de vragenlijst in te vullen en opmerkingen te geven als ze iets niet begrepen of dubbelzinnig vonden. Deze pretest leverde heel wat waardevolle informatie op met betrekking tot de duidelijkheid van de gebruikte concepten en de gebruiksvriendelijkheid van de vragenlijst. Als gevolg van de pretest werd de vragenlijst licht aangepast waardoor de vragen relevanter en duidelijker werden voor de beoogde doelgroep (jongeren tussen 14 en 21 jaar). De interne consistentie

van de gebruikte schalen werd geanalyseerd en die bleek over het algemeen voldoende coherent.

In totaal vulden 4384 jongeren de vragenlijst volledig in, maar in dit proefschrift wordt gefocust op de schoolloopbanen en schoolervaringen van leerlingen uit het secundair onderwijs. We gebruiken dan ook enkel de data van de respondenten die aangaven dat ze op het moment van de dataverzameling in het secundair onderwijs zaten (N = 1745) en we maken geen gebruik van de retrospectieve gegevens van oudere respondenten. Dit om een zekere vergelijkbaarheid van de resultaten te garanderen, eventuele generatie-effecten uit te sluiten en een duidelijke onderzoekspopulatie af te bakenen. Van deze respondenten identificeerde 90,4% (N: 1517) zich als heteroseksueel, 5,2% (N: 74) als homoseksueel of lesbisch en 4,4% (N: 88) als biseksueel. De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 15,97 (bereik: 12 – 25, SD: 1,57), 39% (N: 680) van de respondenten waren jongens en 61% (N: 1065) waren meisjes. In vergelijking met de totale bevolking van Vlaanderen in die leeftijdscategorie (50.84% jongens en 49.16% meisjes, Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2012b), zijn meisjes dus licht oververtegenwoordigd in deze steekproef. Dit is eerder ongebruikelijk in holebi-onderzoek (Versmissen et al., 2011; Vincke et al., 2006; Vincke & Stevens, 1999), maar komt wel vaker voor bij onderzoek naar jongeren in het algemeen (Hooghe & Meeusen, 2012; Pelleriaux, 2003; Vercruyssen & Verhaeghe, 2010). De vertekening is echter zeer beperkt en we verwachten niet dat dit een significante invloed zal hebben op onze onderzoeksresultaten. Wat het onderwijstype betreft, blijkt dat de helft van de respondenten in het ASO zit (N = 872), 31.3% (N = 546) in het TSO, 2.7% (N = 47) in het KSO, and 16% (N = 280) in het BSO. Vergeleken met officiële cijfers van het aantal leerlingen per onderwijstype (ASO: 40.3%, TSO:31.2%, KSO:2.2%, BSO: 26.3%, Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2012a) zijn leerlingen uit het BSO dus licht ondervertegenwoordigd en leerlingen uit het ASO licht oververtegenwoordigd in onze steekproef. Ook hier blijft het verschil echter beperkt en verwachten we dus geen sterke vertekeningen van de onderzoeksresultaten.

Onderzoeksontwerp

Dit proefschrift omvat vier empirische artikels op basis van kwantitatieve data. De gegevens die gebruikt werden voor deze studies werden geanalyseerd met behulp van meervoudige regressietechnieken. Wanneer de aard van de data dit toeliet, hebben we gebruik gemaakt van lineaire regressieanalyses omdat we een lineair effect verwachtten tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabelen. In studie drie hebben we omwille van de binaire afhankelijke variabele echter geopteerd voor een logistische regressieanalyse.

Voor elke analyse zijn we vertrokken vanuit een bivariaat model dat enkele de centrale determinant en de afhankelijke variabele bevatte. Daarna voegden we stapsgewijs controlevariabelen en potentiële mediërende variabelen toe, zodat het effect van elke groep variabelen op de afhankelijke variabele en op de andere relaties bestudeerd kon worden.

In studie één en twee gingen we na hoe holebi- en heteroleerlingen verschillen in de mate waarin ze het gevoel hebben dat ze erbij horen op school en in de mate waarin ze gemotiveerd zijn om te leren en te presteren op school. Voor beide studies hebben we twee verschillende modellen getest: een model met algemene verklarende variabelen dat getest werd op de gegevens van de holebi- en heterorespondenten in de steekproef en een model met naast deze algemene variabelen ook enkele holebispecifieke variabelen dat enkel getest werd op de

gegevens van de holebirespondenten. Het model met enkel de algemene variabelen werd apart getest voor de jongens en de meisjes in de steekproef omdat we geïnteresseerd waren in eventuele genderverschillen.

In studie drie gingen we na hoe holebi- en heteroleerlingen verschilden in hun schoolprestaties. Voor deze studie werd één model getest op de volledige dataset van respondenten uit het secundair onderwijs. Er werd gecontroleerd voor seksuele identiteit en gender.

In studie vier waren we geïnteresseerd in de homonegativiteit van leerlingen uit de verschillende onderwijstypes. Aangezien homonegatieve attitudes alleen bevestigd werden bij de heteroleerlingen hebben we het model met verklarende variabelen enkel getest op de gegevens van de heteroleerlingen. Daarnaast hebben we ook een analyse uitgevoerd op de gegevens van de holebilerlingen om na te gaan of holebilerlingen in het TSO en BSO meer homonegativiteit ervaren dan holebilerlingen uit het ASO.

Operationalisering van de centrale variabelen

In dit onderdeel wordt de operationalisering van de vijf centrale concepten in dit proefschrift besproken: seksuele identiteit, het gevoel erbij te horen op school, schoolmotivatie, schoolprestaties en homonegativiteit. De operationalisering van alle andere variabelen die gebruikt werden in de empirische modellen zijn terug te vinden in de empirische studies.

Seksuele identiteit

Seksuele identiteit was de hoofddeterminant in de drie studies waarin we verschillende aspecten van de schoolloopbanen van holebi's en hetero's met elkaar vergeleken.

In de Zzzip@Youth survey werden twee vaak gebruikte maten voor seksuele identiteit en seksuele oriëntatie opgenomen: een schaal gebaseerd op de maat van Coleman (1990) en een schaal gebaseerd op de categorisatie van Kinsey (1948). Coleman heeft een complexe maat van seksuele oriëntatie ontwikkeld waarin negen verschillende dimensies van seksuele oriëntatie gemeten worden. In de Zzzip@Youth vragenlijst werd slechts één onderdeel van deze maat opgenomen, namelijk met wie men momenteel seksuele contacten verkiest, over wie men momenteel seksuele fantasieën heeft en met wie men momenteel partnerrelaties verkiest. Uit de data blijkt dat de verdeling van de antwoorden niet sterk verschilt over de verschillende dimensies (zie tabel 1). Ook de verschillen tussen jongens en meisjes zijn niet heel groot, al blijkt hier wel dat meisjes iets minder exclusief gericht zijn op jongens dan jongens gericht zijn op meisjes, behalve wat betreft partnerrelaties. De categorisatie van Kinsey gaat na hoe respondenten zichzelf zien of identificeren en meet dus eerder de seksuele identiteit. Uit de data blijkt dat de overgrote meerderheid van de respondenten zichzelf identificeert als 'volledig heteroseksueel' (zie tabel 1). De tweede grootste categorie bevat respondenten die zichzelf als 'veel meer heteroseksueel als homoseksueel' zien. De andere categorieën worden duidelijk veel minder gekozen. Hier zijn de verschillen tussen jongens en meisjes wel iets groter. Het grootste verschil nemen we waar in de eerste categorie: jongens blijken zichzelf iets vaker als volledig heteroseksueel te identificeren.

TABEL 1: MATEN VAN SEKSUELE ORIËNTATIE

Coleman (1990)

	Totaal		Jongens		Meisjes	
	N	%	N	%	N	%
Momenteel verkies ik seksuele contacten met...						
enkel met meisjes	619	36,5%	589	87,9%	30	2,90%
	35	2,1%	15	2,2%	20	2%
	12	0,7%	3	0,4%	9	0,90%
met jongens en meisjes in gelijke mate	26	1,5%	10	1,5%	16	1,60%
	30	1,8%	4	0,6%	26	2,50%
	72	4,2%	7	1,0%	65	6,30%
enkel met jongens	901	53,2%	42	6,3%	859	83,80%
Momenteel heb ik seksuele fantasieën over...						
enkel over meisjes	599	36,8%	569	85,7%	30	3,10%
	49	3,0%	25	3,8%	24	2,50%
	16	1,0%	5	0,8%	11	1,10%
over jongens en meisjes in gelijke mate	35	2,1%	11	1,7%	24	2,50%
	34	2,1%	4	0,6%	30	3,10%
	91	5,6%	4	0,6%	87	9%
enkel over jongens	805	49,4%	46	6,9%	759	78,70%
Momenteel verkies ik partnerrelaties met...						
enkel met meisjes	631	37,2%	591	88,3%	40	3,90%
	21	1,2%	10	1,5%	11	1,10%
	10	0,6%	3	0,4%	7	0,70%
met jongens en meisjes in gelijke mate	21	1,2%	12	1,8%	9	0,90%
	21	1,2%	5	0,7%	16	1,60%
	41	2,4%	5	0,7%	36	3,50%
enkel met jongens	950	56,0%	43	6,4%	907	88,40%

Kinsey (1948)

	Totaal		Jongens		Meisjes	
	N	%	N	%	N	%
Hoe zie (of identificeer) jij jezelf?						
volledig heteroseksueel	1247	74,3%	533	81,3%	714	69,8%
veel meer heteroseksueel dan homoseksueel	270	16,1%	59	9,0%	211	20,6%
beetje meer heteroseksueel dan homoseksueel	33	2,0%	6	0,9%	27	2,6%
evenveel heteroseksueel dan homoseksueel	25	1,5%	9	1,4%	16	1,6%
beetje meer homoseksueel dan heteroseksueel	16	1,0%	6	0,9%	10	1,0%
veel meer homoseksueel dan heteroseksueel	40	2,4%	13	2,0%	27	2,6%
volledig homoseksueel/lesbisch	48	2,9%	30	4,6%	18	1,8%

Opmerking: We rapporteren hier enkel de valide percentages. Totaalpercentages kunnen licht afwijken van 100% omwille van de afronding.

Omdat het doel van dit proefschrift ligt in het vergelijken van heteroseksuele en holebileerlingen hadden we duidelijke, vergelijkbare categorieën nodig. We hebben ervoor gekozen om te vertrekken vanuit de categorisatie van Kinsey omdat we wilden nagaan hoe respondenten die zichzelf identificeren als holebi verschillen van respondenten die zichzelf identificeren als hetero. Dit impliceert echter dat jongeren die twijfelen over hun seksuele identiteit en/of zich (ook) aangetrokken voelen tot hetzelfde geslacht, maar zichzelf niet als biseksueel, homoseksueel of lesbisch identificeren, niet als holebi gecategoriseerd zijn in dit onderzoek.

Kinsey stelde seksuele voorkeur voor als een continuüm, een bipolaire schaal met aan de uiteinden de extremen ‘volledig homoseksueel’ en ‘volledig heteroseksueel’. Hij transformeerde dit continuüm echter zelf in een categorische variabele door zeven categorieën te onderscheiden. Het is diezelfde categorisatie die ook voor dit onderzoek gebruikt werd, alleen werd in de Zzzip@Youth vragenlijst ook een achtste categorie ‘ik weet het niet’ toegevoegd. We weten echter niet met zekerheid waarom respondenten deze categorie gekozen hebben, dus we hebben de antwoorden van deze respondenten (N: 66) niet meegenomen in de analyses. Voor studie 1 en 2 hebben we de scores herleid tot drie categorieën: heteroseksueel (N: 1517), biseksueel (N: 74) en lesbisch/homoseksueel (N: 88). De eerste categorie bestaat uit de eerste twee items (‘volledig heteroseksueel’ en ‘veel meer heteroseksueel dan homoseksueel’). De biseksuele categorie bestaat uit de middelste drie items (‘beetje meer heteroseksueel dan homoseksueel’, ‘evenveel heteroseksueel als homoseksueel’ en ‘beetje meer homoseksueel dan heteroseksueel’). De derde categorie, ten slotte, verwijst naar respondenten die zichzelf zien als ‘veel meer homoseksueel dan heteroseksueel’ of ‘volledig homoseksueel/lesbisch’. We hebben ervoor gekozen om te werken met drie in plaats van zeven categorieën omdat dit ons beter in staat stelde om vergelijkingen tussen hetero’s, biseksuelen en homoseksuelen/lesbiennes te maken. Eenzelfde categorisatie wordt ook gebruikt in de meeste andere studies die werken met de maat van Kinsey (vb: Dewaele et al., 2008; Rieger, Chivers, & Bailey, 2005; Rosenthal, Sylva, Safron, & Bailey, 2011). Voor studie drie hebben we op aanraden van externe reviewers met twee in plaats van drie categorieën gewerkt zodat de absolute aantallen per categorie minder klein zijn. Voor deze studie hebben we de eerste twee categorieën samengenomen als ‘heteroseksueel’ (N: 1517) en de overige vijf als ‘holebi’ (N: 162).

Gevoel erbij te horen

Het gevoel erbij te horen verwijst naar de mate waarin leerlingen zich persoonlijk geaccepteerd, gerespecteerd, geïntegreerd en gesteund voelen op school. Dit aspect van schoolwelbevinden wordt in verschillende meetinstrumenten opgenomen, bijvoorbeeld in de School Attachment Questionnaire van Mouton en collega’s (1993), de School Connection maat van Brown en Evans (2002) of de School Connectedness maat van Resnick et al. (1997) (voor een overzicht, zie: Libbey, 2004).

In de Zzzip@Youth vragenlijst werd gekozen voor één van de best gevalideerde en meest gebruikte maten om het gevoel erbij te horen na te gaan, namelijk de Psychological Sense of School Membership schaal (PSSM, Goodenow, 1993b). Goodenow baseerde zich voor het ontwikkelen van deze schaal onder andere op het werk van Finn (1989) en Wehlage et al. (1990). De PSSM-schaal bestaat uit 18 items (zie tabel 2) die verschillende aspecten van het gevoel erbij te horen meten. De PSSM-schaal werd specifiek ontworpen voor vroeg- en midden-adolescenten en wordt vaak gebruikt in onderzoek naar leerlingen uit het secundair

onderwijs (vb: Anderman & Anderman, 1999; Israelashvili, 1997; Kosciw et al., 2012; Van Houtte & Van Maele, 2011).

De Cronbach's alpha van de schaal bedraagt 0,88, wat wijst op een sterke interne consistentie van de items. Elk item op de schaal werd gescoord aan de hand van een 5-punten schaal die loopt van (0) absoluut niet akkoord tot (4) volledig akkoord. Van al deze scores werd voor elke respondent het gemiddelde genomen. Een lage score komt overeen met een zwak gevoel erbij te horen, een hoge score met een sterk gevoel erbij te horen. De respondenten scoorden gemiddeld 2,49 (bereik: 0-4; N: 1667; SD: 0,56) en hadden over het algemeen dus een gemiddelde tot eerder hoge score op het gevoel erbij te horen.

TABEL 2: ITEMS VAN DE PSYCHOLOGICAL SENSE OF
SCHOOL MEMBERSHIP SCHAAL

(Goodenow, 1993)

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

Schoolmotivatie

In de tweede studie gingen we na wat de verschillen en gelijkenissen in schoolmotivatie zijn tussen holebi- en heteroleerlingen.

In de Zzzip@Youth survey werd schoolmotivatie gemeten aan de hand van twee schalen van Maehr en Midgley (1996) die nagaan welke doelen leerlingen nastreven op school. Maehr en Midgley maken het onderscheid tussen leerdoelen en prestatiedoelen en hebben dit onderscheid gebaseerd op onderzoek dat aantoonde dat nastreven van leer- of prestatiedoelen verschillende gevolgen kan hebben (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988).

Zowel de leermotivatieschaal als de prestatiemotivatieschaal bestond uit zes items (zie tabel 3) en elk item werd gescoord aan de hand van een 5-puntenschaal die ging van (0) absoluut niet

akkoord tot (4) volledig akkoord. De totaalscore per schaal werd berekend door per respondent het gemiddelde te nemen van zijn of haar scores op de items van die schaal. Een lage score kwam overeen met een lage leer- of presteermotivatie, een hoge score met een hoge leer- of presteermotivatie. De respondenten scoorden gemiddeld 1,92 (bereik: 0–4; N: 1698; SD: 0,8) op leermotivatie en 1,62 (bereik: 0–4; N: 1694; SD: 0,81) op presteermotivatie. Over het algemeen rapporteerden de respondenten dus een lage tot gemiddelde leer- en prestatiemotivatie. De Cronbach's alpha van de leermotivatieschaal bedroeg 0,87 en die van de prestatiemotivatieschaal 0,88, wat voor beide schalen wijst op een sterke interne consistentie van de items.

TABEL 3: ITEMS VAN DE LEERMOTIVATIE-
EN PRESTATIEMOTIVATIESCHAAL

(Maehr & Midgley, 1996)

Leermotivatie

Ik houd van schoolwerk waarvan ik bijleer, ook al maak ik veel fouten.
Een belangrijke reden waarom ik mijn schoolwerk doe, is nieuwe dingen leren.
Ik houd van schoolwerk dat me aan het denken zet.
Een belangrijke reden waarom ik mijn schoolwerk doe, is er beter in worden.
Een belangrijke reden waarom ik mijn schoolwerk doe, is dat ik het leuk vind.
Ik doe mijn schoolwerk omdat het me interesseert.

Prestatiemotivatie

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 leerkrachten 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 leerkrachten kan beantwoorden.
Het is belangrijk voor mij dat mijn klasgenoten vinden dat ik goed ben in schoolwerk.

Schoolprestaties

In de derde studie van dit proefschrift gingen we op zoek naar verschillen in schoolprestaties tussen holebi- en heteroleerlingen.

In de Zzzip@Youth vragenlijst werden verschillende aspecten van de schoolloopbaan bevraagd. Wat het secundair onderwijs betreft, weten we onder andere van elke respondent voor elk schooljaar welk attest hij of zij gekregen heeft en of hij of zij een zomertaak of herexamen gekregen heeft. Daarnaast weten we ook welk eindpercentage hij of zij gekregen heeft op het einde van het schooljaar voorafgaand aan de dataverzameling. Al deze maten zijn gebaseerd op zelfrapportering.

Aangezien elke school in Vlaanderen haar eigen evaluatiemethoden kent en er geen gestandaardiseerde testen afgenomen worden waarop een vergelijkbare maat voor schoolprestaties gebaseerd kan worden, hebben we ervoor gekozen om een prestatie maat te construeren op basis van de attesten die de leerlingen de voorbije schooljaren gekregen hebben. Aan het einde van elk schooljaar in het secundair onderwijs krijgt elke leerling een A, B, of C-attest. Een A-attest betekent dat de leerling in het volgende schooljaar dezelfde

studierichting mag blijven volgen, een B-attest betekent dat hij of zij moet overschakelen naar een andere, meestal lager gewaardeerde studierichting, en een C-attest betekent dat de leerling zijn of haar schooljaar moet overdoen. Zowel een B- als een C-attest wordt gezien als schools falen.

Concreet werd aan alle respondenten gevraagd welke attesten zij gekregen hadden in de voorbije tien jaar. Op basis van deze gegevens hebben we een nieuwe variabele gecreëerd met code 0 wanneer de respondent altijd een A-attest heeft gekregen en code 1 als de respondent minstens één keer een B- of C-attest gekregen heeft. In de totale steekproef heeft 63,7 % (N = 1077) van de respondenten altijd een A-attest gekregen en 36,3 % (N = 615) heeft ten minste één B- of C- attest gekregen.

Homonegativiteit

In de vierde studie van dit proefschrift hebben we onderzocht hoe de hogere graad van homonegativiteit onder leerlingen in het TSO en het BSO verklaard kan worden. We spreken hier en in de rest van dit proefschrift over homonegativiteit en niet over homofobie omdat dit concept volgens ons beter de lading dekt. Homofobie doet veronderstellen dat het om een soort irrationele angst zou gaan die buiten het individu ontstaat en waar het individu dus weinig impact op heeft (Herek, 2000; Sandfort, 2005). Bovendien verwijst het eerder naar een individueel kenmerk, terwijl een afkeer voor holebi's vaak cultureel bepaald is en grote groepen of gemeenschappen kenmerkt. Omwille van deze redenen gebruiken wij, in navolging van van Wijk (2005), Mayfield (2001) en Dewaele (2008), liever de term homonegativiteit dan homofobie.

De mate van homonegativiteit werd in de Zzzip@Youth survey onderzocht met een instrument gebaseerd op de Attitudes Toward Lesbians and Gay Men (ATLG) schaal van Herek (1994). De originele ATLG-schaal bestaat uit twintig stellingen die nagaan welke attitudes heteroseksuele mannen en vrouwen hebben over homomannen en lesbische vrouwen. Voor de Zzzip@Youth vragenlijst werd dit instrument ingekort tot elf stellingen (zie tabel 4). In de originele maat verwees de helft van de stellingen naar mannelijke homoseksualiteit en de helft naar vrouwelijke homoseksualiteit, maar in de Zzzip@Youth survey werd telkens naar homoseksualiteit en holebi's in het algemeen verwezen. De Cronbach's alpha van de schaal bedroeg 0,9, wat wijst op een sterke interne consistentie van de items.

De respondenten konden bij elke stelling aanduiden in welke mate ze ermee akkoord gingen, gaande van (0) absoluut niet akkoord tot (4) volledig akkoord. De totale score op de schaal werd berekend door per respondent het gemiddelde van de waarden op de verschillende stellingen te nemen. Een lage score komt overeen met een lage mate van homonegativiteit, een hoge score met een hoge mate van homonegativiteit. De respondenten scoorden gemiddeld 0.69 (bereik: 0-4; N: 1517; SD: 0.72) op homonegativiteit, wat betekent dat ze gemiddeld een eerder lage mate van homonegativiteit vertonen. De verdeling van de waarden op deze schaal is echter sterk scheef, dus voor de analyses hebben we deze variabele getransformeerd door er de vierkantswortel van te nemen.

TABEL 4: ITEMS VAN DE HOMONEGATIVITEITSCHAAL

(gebaseerd op Herek, 1994)

Holebi's passen gewoonweg niet in onze samenleving.
Holebi's moeten dezelfde rechten en plichten hebben als hetero's (trouwen, adopteren, werken waar ze willen,...).
Homoseksualiteit is een zonde.
Homoseksualiteit is op zich geen probleem, maar wat de samenleving ervan maakt kan een probleem zijn.
Holebi's zijn ziek.
Ik vind holebi's walgelijk.
Holebi's zijn pervers.
Homoseksualiteit is een normale uiting van iemands seksualiteit.
Seksueel gedrag tussen twee mensen van hetzelfde geslacht is fout.
Holebi's hebben gewoon een ander type levensstijl die je niet hoeft te veroordelen.
Ik zou niet graag gezien worden met een holebi.

Kwalitatief luik

Omdat niet alle aspecten van de schoolloopbanen en -ervaringen van holebi-jongeren in kaart gebracht kunnen worden met kwantitatief onderzoek, werd er in het projectvoorstel van dit doctoraatsonderzoek reeds een kwalitatief luik voorzien. Uit de resultaten van de kwantitatieve studies bleek inderdaad dat niet alle gevonden resultaten verklaard konden worden aan de hand van de variabelen die beschikbaar waren in de survey. Vooral de genderverschillen die uit de eerste drie studies naar voren kwamen, vroegen om bijkomend kwalitatief onderzoek. Het belangrijkste doel van het kwalitatieve luik van dit proefschrift was nagaan in welke mate de ervaringen, processen van betekenisgeving en interpretaties van het lid zijn van een seksuele minderheid samenhangen met de gevonden genderverschillen in de voorgaande kwantitatieve studies. Op basis van een uitgebreid literatuuronderzoek werden verschillende mogelijke factoren in dit proces bevraagd.

Concreet werd ervoor gekozen om semi-gestructureerde kwalitatieve interviews af te nemen van leerlingen uit het secundair onderwijs die zich als holebi identificeren. We hebben gekozen voor individuele interviews omdat we geïnteresseerd waren in de persoonlijke ervaringen van de respondenten. Bovendien liggen een aantal van de besproken onderwerpen (vb: genderidentiteit, seksuele identiteit) ook vrij gevoelig bij veel mensen, waardoor een individueel interview te verkiezen is boven bijvoorbeeld groepsgesprekken.

De interviews werden afgenomen tussen november 2011 en mei 2012. De respondenten werden gerekruteerd via aankondigingen op Facebookpagina's die regelmatig bezocht worden door (holebi)jongeren en via de sneeuwbal methode. Zes respondenten reageerden rechtstreeks op een Facebookaankondiging van de onderzoekers, twee hadden over het onderzoek gehoord van vrienden op Facebook, vier werden gerekruteerd via kennissen van de onderzoekers, drie hadden erover gehoord van andere respondenten en twee reageerden op een aankondiging van een holebi-organisatie. Dankzij deze verschillende rekruteringskanalen bekwamen we een relatief diverse steekproef die bestond uit negen jongens en acht meisjes tussen dertien en twintig jaar. Acht respondenten volgden een richting in het ASO, vijf in het BSO, drie in het TSO en één in het KSO. De meeste respondenten participeerden niet in een

holebivereniging. Een overzicht van de belangrijkste karakteristieken van de respondenten is te raadplegen in tabel 5.

De respondenten konden zichzelf kandidaat stellen om deel te nemen aan het onderzoek door contact op te nemen met de onderzoekers via mail of telefoon. We kregen enkele aanmeldingen binnen van potentiële respondenten die op dat moment niet meer in het secundair onderwijs zaten, maar die werden niet opgenomen in het onderzoek. Hoewel het bij onderzoek bij minderjarigen gebruikelijk is om toestemming van de ouders te vragen, werd dit voor dit onderzoek niet gedaan. Deze maatregel was noodzakelijk omdat veel jongeren uit het secundair onderwijs nog niet met hun ouders gepraat hebben over hun seksuele oriëntatie. Het verplichten van ouderlijke toestemming voor interviews over de seksuele oriëntatie van holebi-jongeren of andere gevoelige onderwerpen wordt dan ook afgeraden (D'Augelli & Grossman, 2006; Rogers, D'Angelo, & Futterman, 1994). We hebben wel de respondenten zelf voor de aanvang van het interview ingelicht over het verloop en het doel van het onderzoek en hen op de hoogte gebracht van wat er met hun informatie zou gebeuren.

De interviews duurden gemiddeld anderhalf uur en vonden plaats op een locatie die de respondent in kwestie zelf gekozen had. Soms was dit bij de respondent thuis, maar vaak ook op een 'neutrale' locatie zoals een rustig café, een vergaderruimte van een ontmoetingsplek voor holebi's of een interviewlokaal van de universiteit. Eén interview werd afgenomen via Skype, een softwareprogramma waarmee je via internet kan telefoneren met behulp van een webcam. Ook de dag en het tijdstip waarop de interviews doorgingen, konden de respondenten zelf kiezen. Meestal was dat op woensdagnamiddag, tijdens een schoolvakantie of in het weekend. Om de anonimiteit van de respondenten te garanderen worden in dit proefschrift schuilnamen gebruikt. In sommige gevallen zijn die gekozen door de respondent zelf, maar meestal lieten ze die keuze aan de interviewer over.

Elk interview begon met een korte voorstelling van het onderzoek. Het verloop van het interview werd toegelicht en de respondent kreeg de mogelijkheid om een schuilnaam te kiezen. De interviewer gebruikte een indicatieve topiclijst (zie bijlage 1) om ervoor te zorgen dat de belangrijkste thema's zeker aan bod zouden komen, maar de volgorde van de thema's was afhankelijk van het verloop het gesprek. Thema's die aan bod kwamen tijdens de interviews waren de schoolloopbaan en schoolervaringen, seksuele identiteitsontwikkeling, ervaringen met discriminatie, psychologisch welbevinden, sociale relaties en genderidentiteit. Aan het einde van elk interview kreeg elke deelnemer bij wijze van bedanking een pakketje met informatiebrochures, stickers en magazines die we gekregen hadden van çavaria, de koepel van Vlaamse holebi- en transgenderverenigingen.

Voor de analyse van de data vertrokken we gedeeltelijk vanuit een Grounded Theory benadering, waarbij het de bedoeling is om een theorie, die verbonden is aan een bepaalde setting, te ontwikkelen door middel van een inductieve en deductieve analyse van kwalitatieve data (Glaser & Strauss, 1967). Aan de hand van kwalitatieve interviews wilden we nagaan hoe de genderverschillen die we gevonden hadden in het kwantitatieve luik van het onderzoek verklaard konden worden. Het opzet van deze studie was exploratief van aard omdat we op voorhand geen mogelijke determinanten wilden uitsluiten. Elk interview werd opgenomen en nadien volledig uitgeschreven met de hulp van twee jobstudenten. De interviewer maakte aan de hand van de opnames ook van elk interview een uitgebreide, thematisch gestructureerde samenvatting. Deze transcripties en samenvattingen werden gecodeerd met behulp van NVivo

9, een softwareprogramma dat specifiek ontwikkeld werd voor het analyseren van kwalitatieve data. De codes werden bepaald door de gegevens uit de interviews. Elk thema dat aan bod kwam, kreeg een andere code. Deze codes hebben we nadien gecategoriseerd en vereenvoudigd tot we een consistente verzameling codes bereikt hadden. Aan de hand van de samenvattingen van de interviews zijn we dan per code nagegaan wat de belangrijkste bevindingen waren. In lijn met Glasers (1992) 'open coding' benadering bepaalden we dus de focus van het onderzoek pas tijdens het analyseproces, gebaseerd op de elementen die belangrijk bleken te zijn voor de respondenten. Deze bevindingen hebben we dan verder uitgewerkt in een wetenschappelijk artikel (zie studie 5 in deel II).

TABEL 5: BESCHRIJVENDE MATRIX VAN DE RESPONDENTEN

Schuilnaam	Geslacht	Leeftijd	Onderwijstype	Leerjaar
Andreas	jongen	15	ASO	4
Sofie	meisje	17	ASO	6
Eva	meisje	20	BSO	7
Erika	meisje	20	BSO	7
Thierry	jongen	16	TSO	5
Kenzie Archibald	jongen	18	BSO	7
Niels	jongen	18	BSO	deeltijds
Thomas	jongen	16	ASO	6
Katrien	meisje	18	ASO	6
Elio	jongen	18	ASO	5
Mel	meisje	18	BSO	deeltijds
Kjell	jongen	15	ASO	4
Kato	meisje	17	ASO	5
Jelle	meisje	13	TSO	2
Steven	jongen	16	TSO	5
Sarah	meisje	15	ASO	4
Tom	jongen	15	KSO	3



DEEL II
EMPIRISCHE STUDIES

TOELICHTING

In de eerste studie gaan we na of holebilerlingen meer of minder het gevoel hebben dat ze erbij horen op school dan heteroleerlingen. Onze hypothese is dat holebi's minder het gevoel hebben dat ze erbij horen op school dan hetero's omdat ze meer gediscrimineerd worden. We verwachten ook dat leerlingen die hun school als holebivriendelijk ervaren, meer het gevoel hebben dat ze erbij horen dan leerlingen die hun school niet als holebivriendelijk ervaren. Daarnaast gaan we na of het gevoel erbij te horen van holebilerlingen beïnvloed wordt door hun coming-out. We verwachten dat holebilerlingen die zich geout hebben bij medeleerlingen en leerkrachten en wiens coming-out minder geaccepteerd wordt, minder het gevoel hebben dat ze erbij horen op school.

In de tweede studie gaan we na of holebi-leerlingen meer of minder gemotiveerd zijn voor school dan heteroleerlingen. We focussen op twee types motivatie: motivatie om bij te leren en motivatie om te presteren. Onze hypothese is dat holebilerlingen minder gemotiveerd zijn om te leren en presteren op school dan heteroleerlingen omdat ze minder het gevoel hebben dat ze erbij horen en omdat ze meer gediscrimineerd worden op school. Daarnaast gaan we ook na of holebilerlingen die meer geïnternaliseerde homonegativiteit ervaren of een hoger stigmabewustzijn hebben minder gemotiveerd zijn.

De derde studie gaat over verschillen in schoolprestaties tussen holebi- en heteroleerlingen. We verwachten dat holebilerlingen meer kans hebben op een B- of C-attest omdat ze minder steun krijgen van hun omgeving, meer gediscrimineerd worden en een lager psychologisch welbevinden hebben. Hierbij gaan we ook na of er een interactie-effect is van gender, want we verwachten dat lesbische en biseksuele meisjes een lager welbevinden hebben dan homo- en biseksuele jongens en daardoor ook meer kans hebben om te falen op school.

In de vierde studie gaan we op zoek naar verklaringen voor de hogere homonegativiteit in het TSO en BSO. We verwachten dat de lagere sociaal-economische status (SES) van de leerlingen in het TSO en BSO in vergelijking met leerlingen uit het ASO ertoe bijdraagt dat ze minder tolerant zijn ten opzichte van homoseksualiteit. We selecteerden drie variabelen die samenhangen met SES: participatie in het verenigingsleven, genderrolideologie en religie. Onze hypothese stelt dat leerlingen uit het TSO en BSO homonegatiever zijn dan leerlingen uit het ASO omdat ze minder participeren in het verenigingsleven, een meer traditionele genderrolideologie hebben en meer religieus zijn.

De vijfde studie ten slotte is gebaseerd op kwalitatieve onderzoeksgegevens. Hierin gaan we na hoe de genderverschillen in het gevoel erbij te horen, de schoolmotivatie en het schools falen die we gevonden hebben in de eerste drie studies verklaard kunnen worden. We focussen hierbij op de seksuele identiteitsontwikkeling, aangezien die bleek de verschillen tussen jongens en meisjes en bovendien een grote impact bleek te hebben op de schoolloopbanen van de lesbische en biseksuele meisjes die we geïnterviewd hebben.

STUDIE 1.

SENSE OF BELONGING IN SECONDARY SCHOOLS: A SURVEY OF LGB AND HETEROSEXUAL STUDENTS IN FLANDERS

Introduction

Lesbian, gay and bisexual (LGB) youth are often discriminated against at school because of their sexual orientation, not only by their peers, but also by some of their teachers (Bacziewicz et al., 2004; Buston & Hart, 2001; Kosciw, Greytak, Diaz, & Bartkiewicz, 2009; Mishna et al., 2008). On top of that overt discrimination, many schools are very heteronormative environments. Heteronormativity refers to institutions, practices and attitudes that make heterosexuality a privileged system in the dominant culture (Salo, 2004). Heterosexuality is proposed as the “normal” sexual orientation and alternative feelings or behaviors are seen as “abnormal”, “wrong”, or “deviant” (Chesir-Teran, 2003; Dewaele et al., 2009; Flowers & Buston, 2001; Gwalla-Ogisi & Sikorski, 1996; Pearson et al., 2007). This heteronormativity is visible in textbooks, which only rarely mention homosexuality (Cox et al., 2012; Dewaele et al., 2009; Ellis & High, 2004; Pelleriaux, 2003), but also in the pathologising or silencing of homosexuality by some teachers (Buston & Hart, 2001; Ellis & High, 2004).

This homonegativity in schools can have serious impacts on LGB students’ school experiences and school careers (Mishna et al., 2008; Poteat & Espelage, 2007). We already know that adolescents with non-heterosexual attractions often have greater difficulty engaging in school, e.g. they get lower grades, skip classes more often, and have lower educational aspirations (Busseri et al., 2006; Pearson et al., 2007; Russell et al., 2001). In this study we focus on the impact of sexual orientation on school sense of belonging. Sense of belonging is a frequently used concept in educational studies (for an overview, see Osterman, 2000). It refers to the degree of feeling accepted, respected, integrated and supported within the school environment (Goodenow, 1993b). International research suggests that LGB students have a lower school sense of belonging than heterosexual students (Bos et al., 2008; Galliher et al., 2004; Rostovsky et al., 2003). We want to investigate whether this is also the case in secondary schools in Flanders, the Dutch-speaking part of Belgium.

Belgium is known as a quite LGB friendly country, a perception that is reflected in the legal equalities of LGBs. Belgium has an anti-discrimination law with specific reference to LGBs, and same-sex couples have the possibility to marry and adopt children (Borghs & Eeckhout, 2009). Research also shows quite positive attitudes among the Flemish population toward LGBs and LGB rights, especially compared with the attitudes in most other European countries (European Commission, 2006; European Union Agency for Fundamental Rights, 2009). However, these legal equalities and perceived tolerance among the population do not mean that LGBs are fully accepted in Belgian society. Schools in Flanders are still very heteronormative (Cox et al., 2012; Dewaele et al., 2009; Pelleriaux, 2003), and secondary school students, and especially Muslim students and students from vocational and technical tracks, seem to have rather negative attitudes toward LGBs (Cox et al., 2012; Dewaele et al., 2009; Hooghe et al., 2010; Pelleriaux, 2003). In general in Flanders bullying is not more prevalent than it is in other countries. Recent data show that 14% to 15% of the secondary school students in Flanders show bullying behaviour (Demagnet, 2008). We find similar results in international studies (Nansel et al., 2001; Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999).

With this research we want to overcome some of the limitations of other studies on the sense of school belonging of LGB students. Some of these studies do not differentiate between adolescents with only same-sex attractions and those who are attracted to both boys and girls (Pearson et al., 2007; Poteat & Espelage, 2007; Rostosky et al., 2003). However, previous research did show that bisexual youth often have greater difficulties at school and more psycho-social problems in comparison to homosexuals and lesbians (Busseri et al., 2006; Galliher et al., 2004; Murdock & Bolch, 2005; Russell et al., 2001). Another advantage of this study is that it uses data from both heterosexual and LGB students, what makes it possible to compare both groups. The unavailability of this comparable data is one of the limitations of some of the other studies on the sense of school belonging of LGB students (Murdock & Bolch, 2005; Poteat & Espelage, 2007).

In this paper we use an ecological perspective to investigate the reciprocal relationships between individuals and their environment, in this case between LGB students and their schools. A useful paradigm that links the individual and the environment is the Person-Environment Fit Theory (Edwards, Caplan, & Van Harrison, 1998). This theory proposes that stress arises from a misfit between the individual and his or her environment. When we translate this theoretical paradigm to the specific situation of LGB students, we can assume that the sexual orientation of LGB youth does not match with the heteronormativity and even homonegativity that are present in many schools. We expect this misfit to have an effect on the students' sense of school belonging.

Literature review

Sense of belonging and the educational career

Goodenow (1993b) defines students' sense of belonging as the psychological membership students experience in their school or classroom. Sense of belonging refers to the extent to which students feel personally accepted, respected, included, and supported by others in the school social environment. The degree of sense of belonging students experience has an impact on different aspects of their school experience and educational career. Students with a lower sense of belonging are less socially integrated in school (Pearson et al., 2007), and feel less attached to school and teachers. They are likely to be more isolated and alienated from school and peers, and to skip classes to avoid interactions with others (Johnson et al., 2001; Mouton & Hawkins, 1996; Pearson et al., 2007). This can lead to a lower engagement with academic activities, lower grades, a greater likelihood of failing courses, choosing a less challenging curriculum, having lower expectations for further education and various kinds of deviant behaviors (Battistich & Hom, 1997; Demanet & Van Houtte, 2012a; Johnson et al., 2001; Pearson et al., 2007).

Students with a greater sense of belonging however, show higher academic interest, motivation and engagement and get higher grades (DeWit & Karioja, 2002; Freeman, Anderman, & Jensen, 2007; Goodenow, 1992; Goodenow, 1993a; Mouton & Hawkins, 1996; Osterman, 2000; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996). They also have higher academic expectations, value school activities more, and report fewer incidents of in-school victimization (DeWit & Karioja, 2002; Freeman et al., 2007; Goodenow, 1992; Goodenow, 1993b; Roeser et al., 1996). The amount of deviant behavior displayed by a student in school can be influenced by his or her sense of belonging as well. Research shows that students with a higher sense of belonging show lower levels of school misconduct, have lower rates of truancy,

and get fewer disciplinary referrals for inappropriate behavior (Demagnet & Van Houtte, 2012a; DeWit & Karioja, 2002; Jenkins, 1997).

Although many studies show a link between sense of belonging on the one hand and academic interest and performance on the other hand, causal relations between these variables remain open for debate and might be reciprocal (Freeman et al., 2007; Goodenow, 1992). Students' sense of belonging can be influenced by many factors, but one paradigm that is of specific relevance here, is the Person-Environment Fit Theory. The Person-Environment Fit Theory proposes that stress arises from a misfit between the individual and his or her environment (Edwards et al., 1998). This theory originates from organizational research, where it is used to examine the fit between an organization and its employees. It is also used in educational research to investigate the effects of a fit between students and their classroom or school on their academic achievement (Fraser & Fisher, 1983; Fraser & Rentoul, 1980; Nielsen & Moos, 1978). When we translate this theoretical paradigm to the specific situation of LGB students, we can assume that the sexual orientation of LGB youth does not match with the heteronormativity and homonegativity that are present in many schools. We think this misfit can have an effect on their sense of school belonging.

Sense of belonging and LGB students

Research shows that LGB youth have a lower school sense of belonging than heterosexual students (Bos et al., 2008; Galliher et al., 2004; Pearson et al., 2007; Rostosky et al., 2003). This difference between LGB and heterosexual students can be caused by various factors. One important factor is the heteronormativity that is present in most institutions, especially schools. Heteronormativity refers to the ignorance of, or discrimination against LGBs at the institutional or societal level (Buston & Hart, 2001), and is related to concepts such as heterosexism (Buston & Hart, 2001; Chesir-Teran, 2003; Flowers & Buston, 2001), compulsory heterosexuality (Flowers & Buston, 2001; Khayatt, 1995; Rich, 1980) or institutionalized homophobia (Black & Underwood, 1998; Mishna et al., 2008; Pearson et al., 2007).

There are many examples of the presence of this heteronormativity in schools. Research showed that homosexuality is often not, or only rarely, mentioned in courses at school (Baczkiwicz et al., 2004; Cox et al., 2012; Dewaele et al., 2008; Ellis & High, 2004; Khayatt, 1995; Pelleriaux, 2003; Schoonacker et al., 2009; Warwick et al., 2004). Presenting sexuality and sexual identity in the single form of heterosexuality is a reductive strategy that actively marginalizes students who are beginning to identify as LGB (Ellis & High, 2004). Another practice that is sometimes used by heterosexist teachers is the pathologising of homosexuality (Buston & Hart, 2001; Cox et al., 2012; Ellis & High, 2004). They classify homosexuality as a mental illness or only refer to it as an indicator of susceptibility to infection with HIV. If LGB issues are raised during class, they are often referred to as 'it' or 'that issue', a practice that is called "strategic silence" (Buston & Hart, 2001). A specific discourse on sexuality is often not available to teachers, rendering their language vague, unspecific and exclusionary. Researchers suggest that the moral values of teachers have an important influence on the way they refer to homosexuality and react to homonegativity (Biddulph, 2006; Buston & Hart, 2001; Ellis & High, 2004; Khayatt, 1995). Some teachers steer clear of tackling homophobia because they believe that education should remain neutral on sexual issues (Buston & Hart, 2001). Teachers sometimes even justify heterosexist education by claiming that pupils are too homonegative for LGB issues to be discussed or acknowledged. Homosexuality is invisible in the curriculum

as well as in school policies. Bullying policies, for example, often do not mention homophobic bullying as a distinct form of discrimination and, therefore, do not provide a mechanism for monitoring it (Adams et al., 2004; Baczkiewicz et al., 2004; Khayatt, 1995; Kosciw et al., 2009; Mishna et al., 2008; Warwick et al., 2004).

Institutional heterosexism is not the only form of homonegativity experienced by LGB students. Many LGB students are also verbally or physically discriminated against by peers or even teachers at school (Baczkiewicz et al., 2004; Buston & Hart, 2001; Kosciw et al., 2009; Mishna et al., 2008). This discrimination can impact LGBs' sense of isolation (Flowers & Buston, 2001; Khayatt, 1995), and can prevent them from making friends because others might fear being mocked for associating with LGBs (Flowers & Buston, 2001). Discrimination against LGBs can also cause educational difficulties such as poor academic performance or even dropping out of school (Mishna et al., 2008). Research shows that when there is more homophobia at school, boys in general have a lower sense of belonging and girls withdraw more from school (Poteat & Espelage, 2007). An interesting finding is that the victims of homonegative discrimination are not necessarily LGB identified individuals (Espelage & Swearer, 2008; Thurlow, 2001; Warwick et al., 2004). Homophobic insults often refer to everything viewed as unmanly, non-normative or uncool (Thurlow, 2001).

LGB students are not only discriminated against by peers, but sometimes by their teachers as well. LGBs often report teasing, stigmatizing of homosexuality, misinformation based on stereotyping and myth, pathologizing of homosexuality and treating it as being simply about sexual behavior or framing it as dangerous (Baczkiewicz et al., 2004; Buston & Hart, 2001; Khayatt, 1995; Kosciw et al., 2009; Mishna et al., 2008). The response of other students as well as teachers to homonegative banter might play an important role in developing and maintaining a climate that is supportive of sexually questioning and LGB youth (Espelage & Swearer, 2008; Mishna et al., 2008; Murdock & Bolch, 2005). Homonegative comments often go unchallenged by other pupils (Buston & Hart, 2001) and teachers (Baczkiewicz et al., 2004; Khayatt, 1995; Mishna et al., 2008; Schoonacker et al., 2009; Warwick et al., 2004). Many adolescents even think that antigay harassment and violence are socially acceptable, particularly in response to inferred sexual innuendos or gender norm violations (Franklin, 2000).

Several researchers suggest that LGB students who choose to out themselves at school could have more negative experiences than LGBs who keep their sexual orientation hidden (Busseri et al., 2006; Mishna et al., 2008; Pearson et al., 2007; Smith, 1998). These suggestions are confirmed by Kosciw et al. (2009), who showed that if students come out to their peers, they experience more victimization. But they also found that LGB students who are out to all the other students and teachers at school have a greater sense of belonging than students who are not. This finding confirms the theory of DiPlacido (1998), who states that coming out leads to more external stressors (e.g. victimization), but less internal stressors (e.g. poor self-image). The absence of internal stressors could moderate the effects of discrimination on the sense of belonging of LGB students.

In the international research field we find only a few empirical studies that give attention to the sense of belonging of LGBs (Gallagher et al., 2004; Murdock & Bolch, 2005; Pearson et al., 2007; Poteat & Espelage, 2007; Rostosky et al., 2003). The most important conclusions of these studies are that same-sex attracted youth feel less socially integrated in their schools (Pearson

et al., 2007), that homophobic victimization predicts a lower sense of school belonging in homosexual students (Poteat & Espelage, 2007), that sexual minority students report a lower sense of school belonging (Galliher et al., 2004; Rostosky et al., 2003), with sexual minority females at particular risk ((Galliher et al., 2004), and that the school climate regarding LGBs has a significant influence on the sense of belonging of LGB students (Murdock & Bolch, 2005).

Methods

Sample

We used data from the Zzzip@Youth project for this study. The Zzzip@Youth project was funded by the Flemish Government and the main aim was to investigate differences and resemblances between the educational careers and school experiences of LGB and heterosexual youth (Dewaele et al., 2008). This study focuses on one aspect of the school experiences, i.e. sense of belonging.

The data of the Zzzip@Youth project are collected with an online survey. The data-gathering took place from October to December 2007. The respondents are recruited through different organizations and institutions such as secondary schools, youth services and specific organizations and websites for LGB youth. We focused on the individual experiences and characteristics of the respondents and did not collect data at the school level.

We only included data of secondary school students in our analyses (N = 1,745), omitting those respondents who are enrolled in higher education or at the labour market. 90.4% (N: 1,517) of our respondents are heterosexual, 5.2% (N: 74) are homosexual or lesbian and 4.4% (N: 88) are bisexual. The mean age of our respondents is almost 16 (15,97), and 39% (N: 680) of our respondents are boys. For an overview of the demographic statistics of the sample, see Table 1.

Design

To get a first idea of the relationship between sexual orientation and sense of belonging, we compared the mean scores on the sense of belonging scale for all the different subgroups in the sample, using One-Way ANOVA. Then we performed hierarchical multiple regression analyses to test whether sexual orientation has an impact on the sense of belonging of secondary school students and whether this relationship is influenced by the perceived homonegativity of the school. Because we are interested in gender differences, we perform the analyses separately for the boys and the girls in the sample. To be able to investigate differences between the subgroups of LGB students in greater detail and to test the possible impact of their coming out, we also perform a separate analysis for the LGBs in the sample. We performed additional t-tests to assess whether the results for the boys and the girls are significantly different.

The first multiple regression model includes only the dependent variable, i.e. sense of belonging, and the main independent variable, i.e. sexual orientation. We use dummies to integrate the sexual orientation measure, with heterosexual as the reference category for the analyses with the boys and girls, and homosexual as the reference category for the analyses with the LGBs.

In the second model we add age as first control variable, because the age of the respondent could have an impact on the school sense of belonging or other variables in the model. Students in the lower grades are often more engaged and have a higher sense of school belonging than students in higher grades (Anderman, 2003; DeWit & Karioja, 2002; Johnson et al., 2001; McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002). But younger students also appear to be less tolerant toward homosexuality compared to older students (Dewaele et al., 2008; Poteat, Espelage, & Koenig, 2009), so maybe LGBs in the lower grades perceive more discrimination from their peers and therefore have a lower sense of belonging.

In the third model we include dummies for the educational track variable as students in lower tracks often report a lower sense of belonging than students in higher tracks (Smerdon, 2002; Van Houtte & Van Maele, 2011). Research also showed that students in technical and vocational tracks are less tolerant toward LGBs (Pelleriaux, 2003), and this can impact the sense of belonging of LGB students in these tracks. This variable consists of four categories: academic, technical, arts and vocational education, that correspond with the four educational tracks in the Flemish secondary education system. We add these tracks as dummies and use academic education as the reference category.

In the next models we include variables that measure the perceived homonegativity in schools, because previous research showed that a homonegative school climate and homophobic victimization in school leads to a lower sense of belonging of LGB students (Murdock & Bolch, 2005; Poteat & Espelage, 2007). The variables included to measure homonegativity in schools are a measure for perceived discrimination by teachers (Model 4), a measure for the perceived discrimination by peers (Model 5), and a measure for perceived LGB friendliness of the school (Model 6).

We performed a separate analysis for the LGBs in the sample in which we included two additional models to integrate the possible influence of LGBs' coming-out to teachers and classmates and the acceptance of this outing. We included these coming out variables because previous studies suggested or showed that LGB students who come out in school may experience more negative interactions with peers and teachers (Busseri et al., 2006; Kosciw et al., 2009; Mishna et al., 2008; Pearson et al., 2007; Smith, 1998), which could influence their sense of school belonging.

Variables

To measure the central determinant, i.e. sexual orientation, we use the Kinsey scale (Bell & Weinberg, 1979; Kinsey, Pomeroy, & Martin, 1948; Kinsey, Pomeroy, Wardell, Martin, & Gebhard, 1957). The Kinsey scale asks the respondents to indicate how they see or identify themselves on a 7-point scale that ranges from exclusively heterosexual (1) to exclusively homosexual (7). We added an eighth category 'I do not know', but we excluded the respondents who indicated this category from the analyses (N = 66). Because the aim of this study is to compare heterosexuals with homosexuals and bisexuals, we recoded the answers on the Kinsey scale to create three distinct categories, e.g. heterosexual, bisexual and lesbian/homosexual. The heterosexual category consists of the first two categories of the Kinsey scale ('exclusively heterosexual' and 'much more heterosexual than homosexual'). The bisexual category comprises the three middle categories of the Kinsey scale ('a bit more heterosexual than homosexual'; 'equally heterosexual and homosexual'; 'a bit more homosexual than heterosexual'). The last category refers to the respondents who see

themselves as 'much more homosexual than heterosexual' or 'exclusively homosexual'. This recoding has been used in other studies that worked with the Kinsey scale as well (Busseri et al., 2006; Dewaele et al., 2008; Vincke et al., 2006). Research using both measures of sexual orientation (three dimensional and seven dimensional) has proved that these measures correspond very well (Storms, 1980). In the total sample, 90.4% of the respondents are heterosexual (N: 1517), 5.2% are homosexual or lesbian (N: 74) and 4.4% are bisexual (N: 88). For an overview of the descriptive statistics, see Table 1.

The dependent variable in this study is sense of belonging, measured with the Psychological Sense of School Membership (PSSM) scale of Goodenow (1993b). This scale consists of 18 items. Examples of these items are 'I feel like a real part of this school', 'Sometimes I feel as if I do not belong here' and 'I wish I was in a different school'. The respondents had to rate each item on a 5-point Likert-scale, ranging from 'totally not agree' (0) to 'totally agree' (4). The total score on the scale was computed using the mean-method. A low score on the scale corresponds with a low sense of belonging, a high score with a high sense of belonging. The reliability of the scale in the total sample (N= 1,667) is 0.88 (Chronbach's Alpha) and the mean score is 2.49 (SD= 0.56, range= 0-4).

Age was measured by asking respondents to indicate their year of birth. We then recoded this variable to get the age of the respondents in 2007, the year when the data was gathered (N: 1,745; mean: 15.97; SD: 1.57). Educational track was measured by asking which educational track or level they were enrolled in at the time the data was gathered. They could choose between primary school, academic secondary education, arts secondary education, technical secondary education, vocational secondary education, higher education at a college or higher education at university. For this research, we only included respondents from secondary education (N= 1,745; academic= 50%; technical= 31.3%; arts= 2.7%; vocational= 16%).

To measure the misfit LGB students experience between their sexual orientation and the homonegativity in their schools, we asked the respondents about the amount of discrimination they perceive in their schools and how LGB friendly they rate their school. To measure perceived discrimination by teachers we used a general discrimination scale based on a sub-scale of Al-Methen & Wilkinson (1998). This scale consists of 6 items, for example 'Teachers do not help me when I need help' and 'Teachers punish me without a reason'. The respondents had to rate each item on a 5-point Likert-scale, ranging from 'totally not agree' (0) to 'totally agree' (4). The total score on this scale was computed using the mean-method. A low score on the scale corresponds with low perceived discrimination, a high score with high perceived discrimination. Perceived discrimination by peers was measured with a scale based on measures of Utsey (1998) and Krieger et al (2005). These scales were designed for measuring racist discrimination, but we adapted them so they could be used for homophobic discrimination. Our scale consisted of three items: 'How many times in the last 6 months are you insulted or ridiculed', '... are you spat on or hit', '... threatened'. For each of these items we asked whether this was because of their sexual orientation. The respondents could chose between 'never' (0), 'seldom', 'sometimes', 'often', and 'very often' (4). The total score on this scale was computed using the mean-method. A low score on the scale corresponds with low perceived discrimination, a high score with high perceived discrimination. Perceived LGB friendliness of the school was measured with one question, 'Can you tell us how LGB friendly you perceive your school to be?', which the respondents had to answer by rating a 5-point Likert-scale, ranging from 'totally not LGB friendly' to 'very LGB friendly'. The mean score on

the scale measuring perceived discrimination by teachers was 1.19 (N= 1,662; SD= 0.71; range= 0-4; CA= 0.84), the mean score on the scale measuring perceived discrimination by peers was 0.61 (N= 1,556; SD= 0.58; range= 0-4; CA= 0.65), and the respondents perceived their school as a rather LGB friendly environment (N= 1,556; mean= 3.33; SD= 1.08; range= 1-5). To compare results of LGBs with the total sample or to compare results of boys and girls in the sample, see Table 1.

For the sample of LGB youth we also included measures for the degree of coming-out to classmates and teachers and for the acceptance of their outing by classmates and teachers. The degree of coming-out to classmates and teachers and the perceived acceptance of this outing are measured with a scale based on a measure of Mohr and Fassinger (2000). For the degree of coming-out the respondents had to rate to what degree they think their classmates/teachers know there are LGB on a 7-point Likert-scale, ranging from 'do not know it at all' (1) to 'I am sure they know and we have talked about it openly' (7). The acceptance of this outing was measured in a similar way, asking to what degree classmates/teachers accepted their coming out with a 5-point Likert-scale, ranging from 'they completely accept me' (1) to 'they absolutely do not accept me' (5). When we take a look at the mean scores, we see that the LGB students are a little more out toward their classmates (N= 132; mean= 4.86; SD= 2.24; range= 1-7) than toward their teachers (N= 125; mean= 3.47; SD= 2.22; range= 1-7), but when they have come out, we see no significant differences in acceptance among classmates (N= 89; mean= 4.45; SD= 0.71; range= 1-5) and teachers (N= 49; mean= 4.47; SD= 0.65; range= 1-5).

TABLE 1: DESCRIPTIVE STATISTICS: FREQUENCIES (%) OR MEANS AND STANDARD DEVIATIONS (SD)

Variables (range)	Total	Boys	Girls	LGBs
sense of belonging (0-4)	2,49 (SD: 0,55)	2,43 (SD: 0,54)	2,53 (SD: 0,56)	2,36 (SD: 0,62)
sexual orientation				
heterosexual	90,4% (N: 1517)	90,2% (N: 592)	90,4% (N: 925)	-
homosexual/lesbian	5,2% (N: 74)	6,6% (N: 21)	4,4% (N: 53)	54,3% (N: 88)
bisexual	4,4% (N: 88)	3,2% (N: 43)	5,2% (N: 45)	45,7% (N: 74)
gender				
boys	39% (N: 680)	-	-	39,5% (N: 64)
girls	61% (N: 1056)	-	-	60,5% (N: 98)
age	15,97 (SD: 1,57)	15,99 (SD: 1,65)	15,96 (SD: 1,53)	16,41 (SD: 1,45)
educational track				
academic	50% (N: 872)	43,4% (N: 295)	54,2% (N: 577)	46,9% (N: 76)
arts	2,7% (N: 47)	2,2% (N: 15)	3% (N: 32)	7,4% (N: 12)
technical	31,3% (N: 546)	39,9% (N: 271)	25,8% (N: 275)	25,9% (N: 42)
vocational	16% (N: 280)	14,6% (N: 99)	17% (N: 181)	19,8% (N: 32)
discrimination by teachers (0-4)	1,19 (SD: 0,71)	1,31 (SD: 0,76)	1,11 (SD: 0,68)	1,09 (SD: 0,75)
discrimination by peers (0-4)	0,6 (SD: 0,58)	1,69 (SD: 0,66)	1,55 (SD: 0,52)	1,79 (SD: 0,67)
LGB-friendliness of the school (1-5)	3,33 (SD: 1,08)	3,14 (SD: 1,15)	3,46 (SD: 1,03)	3,48 (SD: 0,96)
degree of outness (1-7)				
teachers	-	-	-	3,53 (SD: 2,23)
classmates	-	-	-	4,91 (SD: 2,24)
acceptance of coming-out (1-5)				
teachers	-	-	-	4,48 (SD: 0,65)
classmates	-	-	-	4,48 (SD: 0,7)

Results

To get a first idea of the relationship between sexual orientation and sense of belonging, we compared the means of sense of belonging for all the different subgroups in the sample, using One-Way ANOVA. The results show that heterosexual girls clearly have the highest sense of belonging (2.56; range= 0-4), and a post hoc Bonferroni test confirms that their mean score on sense of belonging differs significantly from the mean scores of bisexual girls (2.2; $p < 0.001$) and heterosexual boys (2.42; $p < 0.001$).

To test the relationship between sexual orientation and sense of belonging, we did three multiple regression analyses: one for the boys, one for the girls and one for the LGBs in the sample. For the boys, we did not find a significant effect of sexual orientation on sense of belonging (final model: homosexual β : 0.002; $p > 0.05$ – bisexual β : -0.032; $p > 0.05$). The only significant effects on sense of belonging in the final model are educational track, with boys from technical (β : -0.086; $p < 0.05$) and vocational tracks (β : -0.127; $p < 0.001$) experiencing less sense of belonging compared to boys in academic tracks; discrimination by teachers (β : -0.419; $p < 0.001$) or peers (β : -0.180; $p < 0.001$), with boys who perceive more discrimination experiencing a lower sense of belonging; and perceived LGB friendliness of the school (β : 0.238; $p < 0.001$), with boys perceiving their school as an LGB friendly environment having a higher sense of belonging. The total multivariate model for the boys explains 35.5 % of the variance in sense of belonging (see Table 2).

TABLE 2: MULTIVARIATE MODELS FOR BOYS: BETA COEFFICIENTS AND EXPLAINED VARIANCE

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
sexual orientation (hetero = 0)						
homosexual	0,020	0,021	0,006	-0,014	0,006	0,002
bisexual	0,023	0,024	0,020	-0,037	-0,034	-0,032
age		-0,011	0,037	0,034	0,017	0,006
educational track (academic = 0)						
arts			-0,004	-0,017	-0,006	-0,009
technical			-0,164***	-0,136***	-0,115**	-0,086*
vocational			-0,186***	-0,174***	-0,150***	-0,127***
discrimination by teachers				-0,490***	-0,461***	-0,419***
discrimination by peers					-0,194***	-0,180***
LGB-friendliness of the school						0,238***
Adjusted R ²	-0,003	-0,004	0,031***	0,267***	0,302***	0,355***

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

In contrast to the results for the boys, sexual orientation does have a significant effect on sense of belonging for the girls in the sample. In the first model we see that bisexual girls (β : -0.147; $p < 0.001$) have a significantly lower sense of belonging than heterosexual girls and this effect remains significant and only slightly gets smaller in the last model (β : -0.121; $p < 0.001$). In model 4, where we introduced the measure for discrimination by teachers, lesbians (β : -0.083; $p < 0.01$) also appear to have a slightly lower sense of belonging compared to heterosexual

girls. This effect remains significant when we control for discrimination by peers and perceived LGB friendliness of the school in model 5 (β : -0.073; $p < 0.05$) and 6 (β : -0.078; $p < 0.01$). To explain why being lesbian only became a significant predictor of sense of belonging when we introduced a measure for perceived discrimination by teachers, we looked at the bivariate correlation between sexual orientation and perceived discrimination by teachers. This showed a small (but non-significant) negative relation between sexual orientation and perceived discrimination (r : -0.03; $p > 0.05$). This implies that (ignoring the non-significance of the result) the more girls identify themselves as exclusively lesbian, the less they perceive discrimination by teachers. Other significant effects in the final model for the girls are educational track, with girls from arts tracks (β : 0.062; $p < 0.05$) having a slightly higher sense of belonging, and girls in vocational tracks (β : -0.084; $p < 0.01$) having a lower sense of belonging than girls in academic tracks; discrimination by teachers (β : -0.389; $p < 0.001$) or peers (β : -0.157; $p < 0.001$), with girls who perceive more discrimination having a lower sense of belonging; and perceived LGB-friendliness of the school (β : 0.106; $p < 0.001$), with girls perceiving their school as an LGB-friendly environment having a higher sense of belonging. The final model for the girls explains 25.6% of the variance in sense of belonging (see Table 3).

TABLE 3: MULTIVARIATE MODELS FOR GIRLS: BETA COEFFICIENTS AND EXPLAINED VARIANCE

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
sexual orientation (hetero = 0)						
lesbian	-0,055	-0,054	-0,055	-0,083**	-0,073*	-0,078**
bisexual	-0,147***	-0,147***	-0,154***	-0,141***	-0,121***	-0,121***
age		-0,010	0,036	0,011	-0,001	-0,010
educational track (academic = 0)						
arts			0,065*	0,067*	0,070*	0,062*
technical			-0,091**	-0,093**	-0,067*	-0,060
vocational			-0,124***	-0,104**	-0,092**	-0,084**
discrimination by teachers				-0,430***	-0,406***	-0,389***
discrimination by peers					-0,157***	-0,157***
LGB-friendliness of the school						0,106***
Adjusted R ²	0,022***	0,021***	0,040***	0,224***	0,246***	0,256***

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

A t-test comparison of the unstandardized coefficient for homosexual boys with the coefficient of lesbian girls shows a significant difference ($t = 2.078$; $p < 0.05$), meaning that the effect of sexual orientation on sense of belonging significantly differs for boys and girls. The t-value for the comparison of bisexual boys and girls however, is non-significant ($t = 1.603$; $p > 0.05$).

We performed another multiple regression analysis for the LGBs in the sample, which revealed that the sexual orientation of LGB youth (whether they are homosexual/lesbian or bisexual) does not have an impact on their sense of belonging (final model: lesbian β : -0.076; $p > 0.05$ – bisexual β : -0.067; $p > 0.05$). The only significant effects on sense of belonging in the

final model for LGBs are perceived discrimination by teachers (β : -0.406; $p < 0.01$), with LGBs who perceive more discrimination having a lower sense of belonging; and perceived LGB-friendliness of the school (β : 0.367; $p < 0.001$), with LGBs who perceive their school as an LGB-friendly environment having a higher school sense of belonging. The total multivariate model for LGB students explains 39.6% of the variance in sense of belonging (see Table 4).

TABLE 4: MULTIVARIATE MODELS FOR LGBS: BETA COEFFICIENTS AND EXPLAINED VARIANCE

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8
sexual identification (homo = 0)								
lesbian	-0,051	-0,018	0,047	-0,087	-0,091	-0,026	-0,053	-0,076
bisexual	-0,103	-0,060	0,045	-0,114	-0,118	-0,050	-0,051	-0,067
age		-0,181	-0,116	0,002	0,000	-0,016	-0,008	-0,069
educational track (academic = 0)								
arts			-0,101	-0,140	-0,134	-0,093	-0,181	-0,064
technical			-0,316	-0,245	-0,246	-0,249	-0,276	-0,094
vocational			-0,314	-0,343*	-0,338	-0,434*	-0,471*	-0,349
discrimination by teachers				-0,582***	-0,581***	-0,498**	-0,463**	-0,406**
discrimination by peers					-0,018	-0,041	0,017	-0,051
degree of outness								
classmates						-0,026	-0,089	-0,029
teachers						0,277	0,232	0,189
acceptance of coming-out								
classmates							0,160	-0,023
teachers							0,132	0,080
LGB-friendliness of the school								0,367*
Adjusted R ²	-0,043	-0,038	-0,021	0,308**	0,287*	0,312*	0,325*	0,396**

Note: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Discussion

With this study we wanted to investigate the differences in school sense of belonging between heterosexual and LGB secondary school students in Flanders. Our results show that there are only few and small effects of sexual orientation on sense of belonging. Lesbian and bisexual girls appear to have a slightly lower sense of belonging than heterosexual girls, but we did not find a significant effect of sexual orientation for the boys in the sample.

The effect of being lesbian only became significant when we controlled for the perceived discrimination by teachers. The bivariate correlation between sexual orientation and perceived discrimination by teachers showed a small (but non-significant) negative relation, which implies that the absence of discrimination could buffer the effect of sexual orientation on sense of belonging for lesbian girls. This is a quite surprising finding, because other research shows that many LGB-students are victims of discrimination and/or have a lower sense of belonging (Galliher et al., 2004; Pearson et al., 2007; Poteat & Espelage, 2007; Rostosky et al., 2003).

A comparison of the mean sense of belonging of all the subgroups in the sample reveals significant differences between heterosexual girls and heterosexual boys and between heterosexual girls and bisexual girls. Gender differences in sense of belonging are the subject of many studies (e.g. Brutsaert & Van Houtte, 2002; DeWit & Karioja, 2002; Galliher et al., 2004; Ma, 2003). Explanations for these differences are often found in the fact that typical female characteristics, like discipline, obedience and structure, are more appreciated in the school context. An interesting new finding here, are the differences between girls with different sexual orientations. Bisexual girls clearly have a lower sense of belonging compared to heterosexual girls and in the multivariate models we also find a small significant effect for lesbian girls. It is possible that non-heterosexual girls show more resistance to these typical female characteristics or may even possess less of these typical gender-related traits. As such, lesbian and bisexual girls may not comply as much as heterosexual girls with the demands of typical femininity in school, which may in turn have an effect on their sense of belonging.

Other research in different disciplines focuses on the potential links between gender-related traits and sexual orientation, but never in the educational context (Bailey & Zucker, 1995; Lakkis et al., 1999; e.g. Lippa, 2000). The conclusions from these studies differ depending on the measurement of gender-related traits. Lippa (2000) summarizes that when masculinity/femininity is measured as a one-dimensional continuum, gay men on average are more feminine and lesbian women are more masculine than heterosexuals. When it is measured as a two-dimensional concept, with masculinity in terms of instrumental personality traits and femininity in terms of expressive traits, gay men score as high as heterosexual men on instrumentality but somewhat higher on expressiveness, and lesbian women score as high as heterosexual women on expressiveness but somewhat higher on instrumentality. A third approach, gender diagnosticity, refers to the probability that an individual is predicted to be male or female based on some set of gender-related indicators, such as occupational or hobby preferences. Gender diagnosticity measures appear to be more strongly associated with sexual orientation than either instrumentality or expressiveness. These findings give some evidence for the probability of differences in gender-related behavior between heterosexual and lesbian girls, but none of these theories refer to bisexual girls. It is possible that lesbian and bisexual girls do not feel they belong in school because they do not conform with these heteronormative gender-related expectations.

Bisexual girls appear to be an exceptionally vulnerable group, and because theories that link sexual orientation with gender-specific behavior do not mention this group, we looked for other possible explanations that focus on the specific difficulties for bisexuals in society. Bisexuality is often perceived as just a transition period on the way to becoming heterosexual or homosexual (Barker, Bowes-Catton, Iantaffi, Cassidy, & Brewer, 2008; Dewaele, 2009; Israel & Mohr, 2004; Schoonacker et al., 2009). Research showed that for some youngsters bisexuality can indeed be a kind of transition identity when they doubt about their sexual orientation, but certainly not for all (Rosario et al., 2006). When they do not perceive it as just a phase, this non-acceptance of their sexual identity may have negative impacts on their sense of belonging. And those who do use it as a transition identity often have more fears and difficulties because they are still struggling with their sexual orientation, which can also have an impact on their sense of belonging in school. Another prejudice about bisexuality is that it is a choice (Dewaele, 2009). Many people think that bisexuals just cannot choose between boys or girls, or do not understand why bisexuals do not choose the easier option, i.e. an opposite-sex partner. Bisexuality is often perceived as an identity for people who do not dare to out themselves as a homosexual, or for people who just use it to become popular (Barker et al., 2008; Israel & Mohr, 2004; Schoonacker et al., 2009), which similarly stipulates bisexuality as a rather negative identity. Another possible explanation for their specific difficulties is that bisexuality is not visible in the media and popular culture, where sexuality is mostly presented as something dichotomous (heterosexual or homosexual) (Alexander, 2010; Barker et al., 2008; Bryant, 2007; Schoonacker et al., 2009). If bisexual characters are represented in television soaps or movies, they tend to be promiscuous people with insatiable desires. This can make bisexual people feel abnormal, what can create internal stressors which have an impact on their sense of belonging.

One possible explanation as to why we do not find the same effects of sexual orientation for boys and girls might be the fact that girls are more likely to internalize distress (e.g. caused by victimization) than boys (Galliher et al., 2004; Leadbeater, Kuperminc, Blatt, & Hertzog, 1999). Sense of belonging measures the more internal aspects of school experience, thus discovering that they are not heterosexual can have a more serious impact on school sense of belonging for girls than for boys.

Another interesting finding in this study is that the perceived LGB friendliness of the school and the perceived discrimination by teachers and peers are significant indicators of sense of belonging for all students, irrespective of their sexual orientation. This implies that when schools actively strive for more LGB friendliness in their policies and curricula, and promote LGB friendly attitudes within their staff and student population, this can have positive results for all the students, not only for the LGBs. However, we have to take into account that we only measured the perception of LGB friendliness. Because we work with cross-sectional data it is possible that students with a greater sense of belonging also perceive their school as more LGB friendly, so we need to be careful with causal interpretations.

There are a few limitations to this study. First, we did not use a random sample of respondents, which makes our results unrepresentative for the broader population. But this is impossible when you want to investigate a hidden population like LGBs. We do not know the total population of LGBs in society, so it is impossible to select a representative sample. In order to reach enough LGBs to make a valid comparison, one has to work with other sampling methods, such as an online survey. Online surveys make it possible to reach a big pool of

potential respondents in quite a small time period. Another advantage of online surveys is their anonymity. We hoped this would increase the chance that LGBs would participate in the study and that respondents would be willing to give information on sensitive subjects such as (homo)sexuality. Most adolescents are also acquainted with the Internet and use it often, so it can be a useful medium to recruit youth. Online surveys, however, also have some disadvantages. They generate an unknown selection effect, because the respondents choose whether they participate or not. This increases the odds of a certain type of respondents participating (e.g. people who often use the Internet, motivated respondents, etc.). Another limitation of this study are the relatively small numbers of certain subgroups of the LGB-population in the sample (e.g. bisexual boys). This might have influenced our analyses. Further research could focus on these minorities in the LGB population to get a more detailed view of their situation.

We measured sexual orientation with the Kinsey scale. This scale places individuals on a 7-point continuum ranging from exclusively heterosexual to exclusively homosexual, with different gradations in between. By re-categorizing the respondents into three strict, undifferentiated categories, we nullified the attempt to step away from rigid categorizations of sexual orientation. This is an important limitation of this study, but it was necessary to be able to compare LGBs with heterosexuals. Another limitation of using fixed categorizations such as the Kinsey scale is that it gives the impression of a fixed, static sexual orientation, when in fact people's placement on the scale can vary at different times in their lives. For this research we were interested in the school experiences of LGB youth who identify as LGB at one point in their life, but further longitudinal research could give interesting insights on the influence of sexual identity fluidity on people's lives.

Another possible focus for further research are the tracking effects, as this research showed that there are significant effects of educational tracks on sense of belonging. This is also shown in other studies (Smerdon, 2002; Van Houtte & Van Maele, 2011), but never specifically for LGB students. A focus on the specific experiences of lesbian and bisexual girls is recommended, because for this subgroup we did find an effect of sexual orientation on sense of school belonging. For investigating these specific populations (e.g. LGBs in technical or vocational tracks, lesbian and bisexual girls), qualitative research methods are more appropriate. These methods give the opportunity to investigate relations and experiences more in depth. Another interesting path for further research are the potential links between gender-related traits and sexual orientation, and in the light of this study, their possible impacts on the school experience of LGB youth.

This study demonstrates that sexual orientation has only few and small effects on the sense of belonging of LGB and heterosexual students in Flanders. A possible explanation for these positive results may be the specific Flemish context, as Belgium is known as a quite LGB-friendly country. By highlighting these optimistic results of our research however, we do not want to overshadow the continuing difficulties for LGB and heterosexual students in Flemish high schools. Schools in Flanders are still very heteronormative (Cox et al., 2012; Dewaele et al., 2009; Pelleriaux, 2003), and secondary school students, and especially muslim students and students from vocational and technical tracks, seem to have rather negative attitudes toward LGBs (Cox et al., 2012; Dewaele et al., 2009; Hooghe et al., 2010; Pelleriaux, 2003). We also have to keep in mind that in this study we only focused on sense of school belonging, not on general mental health or well-being. Other studies on the situation of LGBs in Flanders

give evidence of significantly more mental health problems and less general well-being compared to heterosexuals (Schoonacker et al., 2009; Vincke et al., 2006).

STUDIE 2.

SCHOOL MOTIVATION IN SECONDARY SCHOOLS: A SURVEY OF LGB AND HETEROSEXUAL STUDENTS IN FLANDERS

Introduction

Research has shown repeatedly that LGB (lesbian, gay and bisexual) adolescents experience more difficulties in school than heterosexual adolescents (Busseri et al., 2006; Pearson et al., 2007; Rostosky et al., 2003; Russell et al., 2001). These studies found differences in school belonging, school performance, truancy, and likelihood of pursuing post-secondary education, but as far as we know, no study has yet investigated differences in performance motivation or mastery motivation between LGB and heterosexual students. A lack of school motivation, however, is often at the root of many educational difficulties (Anderman, 2003; Dotterer et al., 2009; Furrer & Skinner, 2003; Jenkins, 1997). The aims of this study are to find out whether LGB students are more or less motivated to learn and perform in school than heterosexual students, and to explain possible differences in school motivation.

LGB students may be less motivated to learn and perform in school because of the lesser sense of school belonging they experience (Aerts, Van Houtte, Dewaele, Cox, & Vincke, 2012b; Galliher et al., 2004; Pearson et al., 2007; Rostosky et al., 2003) and the larger amount of discrimination they perceive at school (Kosciw et al., 2009; Mishna et al., 2008). Another, more LGB-specific factor that could be related to the school motivation of LGB students is the fact that they are part of a stigmatized social group. Living in a heteronormative or homonegative environment can lead to the internalization of homonegative attitudes (DiPlacido, 1998). Another minority-specific stressor is stigma consciousness or the degree to which LGBs expect to be stereotyped by others because of their sexual orientation (Pinel, 1999). As far as we know, neither internalized homonegativity nor stigma consciousness have ever been linked to school motivation.

This study is unique in using data collected from heterosexual as well as LGB students, making it possible to compare both groups. Moreover, the data at hand are collected in Flanders, the Dutch speaking part of Belgium. Belgium is known as a fairly LGB-friendly country, a perception that is reflected in the legal equalities of LGBs. Belgium has an anti-discrimination law with specific reference to LGBs, and same-sex couples have the possibility to marry and adopt children (Borghs & Eeckhout, 2009). Research also shows quite positive attitudes among the Flemish population toward LGBs and LGB rights, especially compared with most other European countries (European Commission, 2006; European Union Agency for Fundamental Rights, 2009). If LGB students tend to be less motivated for school in as seemingly an advantageous context as the Flemish one, greater problems can be predicted in more adverse settings.

Literature review

School motivation

People's motivation influences how they choose to invest their time, how much energy they dedicate to a given task, how they think and feel about it, and how long they persist at it (Urda & Schoenfelder, 2006). When applied to the educational context, we can describe school motivation as the degree to which students initiate learning activities and maintain both an involvement and a commitment to the process of learning (Ames, 1999). Investigating motivation in educational research is important because it contributes to academic achievement. As active participation is necessary for learning to occur, disengagement may lead to decreased academic performance and school success (Anderman, 2003; Dotterer et al., 2009; Pearson et al., 2007). Educational commitment has a strong inverse effect on school crime, school nonattendance and school misconduct (Jenkins, 1997), and increased involvement and participation in school fosters the development of an assertive, outgoing, and confident orientation in social life (Kulka, Kahle, & Klingel, 1982).

The school motivation of a student can be influenced by different processes, depending on the specific goal he or she wants to reach. We focus on a goal that is of specific relevance to the school environment, academic achievement. When investigating achievement goals, educational researchers often distinguish mastery goals, also called task goals or learning goals, from performance goals, which are also called ability goals or ego goals (Ames, 1992).

When oriented toward mastery goals, students' purpose is to develop their competence (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Midgley et al., 2000). They seek to extend their mastery and understanding, and learning is perceived as inherently interesting, as an end in itself. The attention of students who attach importance to mastery goals is focused on the task. They want to develop new skills and learn things for the pleasure and satisfaction that is derived from their performance. A mastery goal orientation has been associated with adaptive patterns of learning. Performance goals, on the other hand, are aspired to by people who are concerned with being judged able, being successful or outperforming others. When oriented toward performance-approach goals, students' purpose is to demonstrate their competence. The attention is not focused on the task, but on the self. A performance-approach orientation has been associated with both adaptive and maladaptive patterns of learning. Mastery and performance goals are seen as two different aspects of school motivation. Whether students adopt mastery or performance goals is, in part, dependent on their classroom experiences, essentially their perceptions of how the teacher structures the classroom (Ames, 1999).

School experiences of LGB students

As far as we know, no previous research has ever specifically investigated the mastery and performance motivation of LGB students. However, we do know that LGB adolescents experience various difficulties in school. Compared to heterosexual students, they often get lower grades, are more likely to fail a course, are less likely to complete advanced courses necessary for higher education, are less likely to pursue any type of post-secondary education, and are more likely to have missed classes or full days of school (Busseri et al., 2006; Kosciw et al., 2009; Pearson et al., 2007; Russell et al., 2001). These findings are often explained by differences in relationships with family, teachers, other adults, and peers (Murdock & Bolch, 2005; Pearson et al., 2007; Seelman, Walls, Hazel, & Wisneski, 2011), but also by the perceived level of homonegativity in a school and the amount of victimization experienced by LGB

students (Birkett et al., 2009; Kosciw et al., 2009; Murdock & Bolch, 2005; Seelman et al., 2011).

We know from previous research that LGB students generally display lower levels of sense of school belonging than heterosexual students (Aerts et al., 2012b; Galliher et al., 2004; Pearson et al., 2007; Rostosky et al., 2003). Sense of belonging refers to the extent to which students feel personally accepted, respected, included, and supported by others in the school social environment. Different studies have shown a reciprocal link between the sense of school belonging and the school motivation of students (Finn, 1989; Goodenow, 1992; Nelson & DeBacker, 2008). These researchers have found that students who feel embedded in their schools are more likely to try hard, and those who participate in school and classroom activities are more likely to develop positive feelings about their schools.

LGB students not only perceive a lower sense of school belonging, but are often confronted with verbal or physical homonegative bullying at school as well (Kosciw et al., 2009; Mishna et al., 2008). These experiences can have an impact on their sense of isolation (Flowers & Buston, 2001) and their self-esteem (Thurlow, 2001), but also on their school career by leading to poor academic performance and even dropping out (Mishna et al., 2008). An interesting finding from homonegative bullying research is that not only students who identify as LGB are victimized, but also students who are perceived as being homosexual, lesbian or bisexual (Espelage & Swearer, 2008; Thurlow, 2001; Warwick et al., 2004). Previous research on school bullying showed that students who are bullied at school are less motivated to perform well (Graham, Bellmore, & Mize, 2006; Iyer, Kochenderfer-Ladd, Eisenberg, & Thompson, 2010; Skues, Cunningham, & Pokharel, 2005). As such we could assume that experiencing a low sense of school belonging and being confronted with bullying in school can have an impact on the school motivation of LGB students.

Minority stress among LGB students

Discrimination and sense of school belonging are related to school motivation for all students, but LGB students also experience specific minority-related stressors that may influence their school motivation. This stigma-related distress is often called 'minority stress' (DiPlacido, 1998; Meyer, 2003). Minority stress refers to the stressful social environment that is created by the stigma, prejudice and discrimination that are experienced by people who belong to stigmatized minority groups.

One of these minority-stressors is the internalized homonegativity that some LGBs experience (DiPlacido, 1998). Internalized homonegativity develops when negative societal attitudes about homosexuality are internalized by LGB individuals. It may negatively impact an individual's coping resources and strategies, and may limit an LGB person's access to community and social support systems, which in turn leads to poorer well-being and mental health (Cox et al., 2008; DiPlacido, 1998; Meyer, 2003; Van Den Berghe et al., 2010). Internalized homonegativity has been linked frequently to the well-being of LGBs, but as far as we know, it has never been associated with the school motivation of LGB students.

Another minority-specific stressor which could be associated with the school motivation of LGB students is the degree of stigma consciousness they experience. Stigma consciousness refers to the degree to which stigmatized groups expect to be stereotyped by others (Pinel, 1999). Experiencing stigma can have a negative impact on the psychological and social

functioning of stigmatized individuals (Frable, Wortman, & Joseph, 1997; Lewis, Derlega, Griffin, & Krowinski, 2003; Van Den Berghe et al., 2010).

Dealing with these minority stressors could lead to high levels of accumulated stress, and previous research has shown that higher levels of emotional distress have a negative influence on the academic motivation of students (Roeser et al., 2000), and are negative predictors of school interest (Wentzel, 1998). Previous research already showed that high degrees of stigma consciousness are related to lower school or task performance (Brown & Pinel, 2003; Pinel, Warner, & Chua, 2005), and this factor might therefore also be related to school motivation.

Purpose of the study

With this study we aim to fill one of the gaps in the literature on the school careers and experiences of LGB students, that is the impact of their sexual orientation on their school motivation. We focus on two types of school motivation: mastery and performance motivation. Sense of school belonging and the discrimination that is experienced by LGB secondary school students are included in the analyses to investigate whether these factors cause differences in school motivation between LGB and heterosexual students. In addition, we want to investigate whether sexual minority stressors such as internalized homonegativity and stigma consciousness have an impact on the school motivation of LGB students. The following hypotheses resulted from the literature review:

Hypothesis 1: LGB students are less motivated for school than heterosexual students.

Hypothesis 2: Sense of school belonging partly explains the impact of sexual orientation on school motivation.

Hypothesis 3: Perceived discrimination partly explains the impact of sexual orientation on school motivation.

Hypothesis 4: Internalized homonegativity and stigma consciousness partly explain the lower school motivation of LGB students.

Methods

Sample

We used data from the Zzzip@Youth research project for this study (Dewaele et al., 2008). The main aim of this project is to investigate differences and similarities between the school careers of LGB and heterosexual youth in Flanders. This present study focuses on one aspect of the school career, that is the school motivation of secondary school students.

Data from the Zzzip@Youth research project were collected with an online survey. The data-gathering took place from October to December 2007. The respondents were recruited through different organizations and institutions, such as secondary schools, youth services and specific organizations and websites for LGB youth. We focused on the individual experiences of the respondents and did not collect data of schools or other organizations.

We only included data from secondary school students in the analyses (N = 1,745), omitting those respondents enrolled in higher education or who were in the labor market. Of the respondents in our sample 90.4% (N = 1,517) identified as heterosexual, 5.2% (N = 74) as gay or lesbian, and 4.4% (N = 88) as bisexual. The mean age of the respondents was almost 16

(15,97, range 12-25), and 39% (N = 680) of the respondents were boys. For an overview of the demographic statistics of the sample, see Table 1.

Research design

To test whether LGB students have lower school motivation than heterosexual students we performed hierarchical multiple regression analyses with mastery and performance motivation as the dependent variables. We performed the analyses separately for the boys and girls in the sample, because gender has an important impact on school motivation (Dotterer et al., 2009; Goodenow, 1992; Kindermann, 2007), and because we were interested in gender differences among LGB students.

The first regression model included only sexual orientation and mastery or performance motivation. We used dummy variables to integrate sexual orientation, and chose heterosexual as the reference category. In the second model we added the control variables, i.e. age and educational track. We included age because younger students are usually more engaged in school than older students (Dotterer et al., 2009; Eccles, Midgley, & Adler, 1984; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001). The educational track variable consisted of four categories: the academic, technical, arts and vocational tracks, which correspond to the four educational streams in the Flemish secondary education system. We added educational track as a control variable because many studies have found that students from the technical and vocational track are less motivated for school than students from the academic track (Braddock & Dawkins, 1993; Trautwein & Lüdtke, 2009; Van Houtte & Stevens, 2010a). We added the tracks as dummies and used academic education as the reference category. In the third model we added sense of belonging because different studies show a link between secondary school students' sense of belonging and their motivation (Finn, 1989; Goodenow, 1992; Nelson & DeBacker, 2008), and because LGBs often experience a lower sense of belonging in school than heterosexual students (Aerts et al., 2012b; Galliher et al., 2004; Pearson et al., 2007; Rostosky et al., 2003). To test the hypothesis that perceived discrimination has an impact on the relationship between sexual orientation and school motivation, we included two measures of perceived discrimination in the fourth and fifth model: perceived discrimination by teachers and experiences of bullying. We included these discrimination variables because research on bullying and discrimination suggests that students who are discriminated against or bullied by peers or teachers are less motivated for school (Graham et al., 2006; Iyer et al., 2010; Skues et al., 2005), and LGBs are shown to experience more discrimination and bullying in school than heterosexual students (Kosciw et al., 2009; Mishna et al., 2008).

To investigate whether the minority stress experienced by LGB students has an impact on their school motivation, we performed separate analyses for the LGB students in the sample. In these analyses we included two measures of minority stress, i.e. stigma consciousness and internalized homonegativity. The first regression model included only mastery or performance motivation and sexual orientation. We used dummy variables to integrate sexual orientation, with homosexual as the reference category. The second model included the control variables, i.e. age and educational track. The measure for stigma consciousness was included in the third model, and in the fourth a measure for internalized homonegativity was added. We included these measures of minority stress because higher levels of emotional distress can have a negative influence on students' academic motivation and school interest (Roeser et al., 2000; Wentzel, 1998).

Measures

There are different ways to measure sexual orientation. Some researchers include all individuals who feel same-sex attractions, regardless of how they see or identify themselves (Bos et al., 2008). Others use a combination of same-sex attractions and same-sex relationships (Russell & Joyner, 2001; Ueno, 2005). Still others choose to use pre-defined categories and ask the respondents to indicate which label suits them best (Garofalo et al., 1998), or use a combination of self-identification and sexual relationships (Fergusson et al., 1999). For this study we chose to use the Kinsey scale (Bell & Weinberg, 1979; Kinsey et al., 1948), because we were interested in the school motivation of self-identified LGB students. The respondents were asked to indicate how they see or identify themselves on a 7-point scale that ranges from exclusively heterosexual (1) to exclusively homosexual (7). Because the aim of this study is to compare heterosexuals with lesbians, gay boys and bisexuals, we recoded the answers on the scale to create three distinct categories: heterosexual, bisexual and lesbian/gay. The heterosexual category consists of the first two categories of the Kinsey scale (exclusively heterosexual and much more heterosexual than homosexual). The bisexual category comprises the three middle categories of the Kinsey scale (somewhat more heterosexual than homosexual; equally heterosexual and homosexual; somewhat more homosexual than heterosexual). The last category refers to respondents who see themselves as much more homosexual than heterosexual or exclusively homosexual. This recoding has been used in other studies that have worked with the Kinsey scale (Busseri et al., 2006; Dewaele et al., 2008; Vincke et al., 2006), and research that used both the three dimensional and the seven dimensional measure of sexual orientation has proved that these measures correspond very well (Storms, 1980). In the total sample, 90.4% (N = 1,517) of the respondents identified themselves as heterosexual, 5.2% (N = 74) as gay or lesbian, and 4.4% (N = 88) as bisexual (see Table 1). When we speak of LGB students in this study, we mean students who indicated the third, fourth, fifth, sixth or seventh category on the Kinsey scale. We did not include students who question their sexual identity or who are (still) closeted. This means that the figures we present in this article are not necessarily an accurate estimation of the proportion of LGBs in Flemish secondary schools.

We used the scales of Maehr and Midgley (1996) to measure the mastery and performance motivation of the respondents. Each scale consists of six items, and each item is measured on a five-point scale, ranging from strongly disagree (0) to strongly agree (4). The total score on the scale is computed using the mean method. A low score on the scale corresponds with a low mastery or performance motivation, a high score with a high mastery or performance motivation. The reliability of the mastery motivation scale in the total sample (N = 1,698) is 0.87 (Chronbach's Alpha (CA)) and the mean score is 1.92 (Standard Deviation (SD) = 0.8, range = 0-4; see Table 1). The reliability of the performance motivation scale in the total sample (N = 1,694) is 0.88 (CA) and the mean score is 1.62 (SD = 0.81, range = 0-4; see Table 1). So in general, respondents score in the low to middle range regarding mastery and performance motivation.

Age was measured by asking the respondents to indicate their year of birth. We then recoded this variable to get the age of the respondents in 2007, the year when the data was gathered (N = 1,745; mean = 15.97; SD = 1.57; range = 12-25; see Table 1). Educational track of the respondents was measured by asking them to indicate their current educational track or level. They could choose between primary school, academic secondary education, arts secondary education, technical secondary education, vocational secondary education, higher education

at a university college or higher education at a university. We only included respondents enrolled in secondary education (N = 1,745; academic = 50%; technical = 31.3%; arts = 2.7%; vocational = 16%; see Table 1).

Sense of belonging is measured with the Psychological Sense of School Membership (PSSM) scale of Goodenow (1993b). This scale consists of 18 items and the respondents had to rate each item on a five-point Likert-scale, ranging from strongly disagree (0) to strongly agree (4). The total score on the scale was computed using the mean method. A low score on the scale corresponds with a low sense of belonging, a high score with a high sense of belonging. The reliability of the scale in the total sample (N = 1,667) is 0.88 (CA) and the mean score is 2.49 (SD = 0.55, range = 0-4; see Table 1). So in general, respondents score in the middle range regarding their sense of belonging. Perceived discrimination is measured with two scales. The scale that measures experiences of bullying is based on scales of Utsey (1998) and Krieger et al. (2005) and focuses on visible, direct ways of bullying. This scale consists of three items: How many times in the last six months were you insulted or ridiculed, ... were you spat on or hit, ... were you threatened. The second scale measures perceived discrimination by teachers and is based on a sub-scale of Al-Methen & Wilkinson (1998). This scale consists of six items, including: Teachers do not help me when I need help and Teachers give me lower marks on tests or exams than I deserve. The mean score on the scale measuring experiences of bullying is 0.6 (N = 1,556; SD = 0.58; range = 0-4; CA = 0.65; see Table 1), and that of the scale measuring perceived discrimination by teachers is 1.19 (N = 1,662; SD = 0.71; range = 0-4; CA = 0.84; see Table 1). In general, respondents score in the lower range regarding perceived discrimination.

To measure stigma consciousness, we used Pinel's Stigma Consciousness Scale (1999). This scale consists of 10 items including: Stereotypes about LGBs have not affected me personally and Most heterosexuals have a problem viewing LGBs as equals. The response scale ranges from strongly disagree (0) to strongly agree (4). The total score on the scale was computed using the mean method. A low score on the scale corresponds with low stigma consciousness, a high score with high stigma consciousness. The mean score on the scale is 1,86 (SD = 0,49; CA = 0.64; see Table 1), so the LGBs in the sample score in the lower range regarding stigma consciousness. We measured internalized homonegativity using Mayfield's Internalized Homonegativity Inventory (IHNI) for gay men (2001). We adapted the scale to relieve the contents of its male perspective and selected nine items after an exploratory pre-test that indicated the most relevant ones. The response scale ranges from strongly disagree (0) to strongly agree (4) and includes items such as: Sometimes I feel ashamed of my sexual orientation and I see my sexual orientation as a gift. The total score on the scale was computed using the mean method. A low score on the scale corresponds with low internalized homonegativity, a high score with high internalized homonegativity. The reliability of the scale is 0.80 (CA), and the mean score is 1,30 (SD = 0,65; see Table 1). So in general, the LGBs in the sample score in the lower range regarding internalized homonegativity.

TABLE 1: DESCRIPTIVE STATISTICS: FREQUENCIES (% AND N) OR MEANS AND STANDARD DEVIATIONS (SD)

Variables (range)	Total	Boys	Girls	LGB	Homosexual	Lesbian	Bisexual
Performance motivation (0-4)	1,62 (SD: 0,81)	1,71 (SD: 0,82)	1,56 (SD: 0,80)	1,67 (SD: 0,81)	2,09 (SD: 0,8)	1,91 (SD: 0,8)	1,97 (SD: 0,66)
Mastery motivation (0-4)	1,92 (SD: 0,8)	1,85 (SD: 0,87)	1,97 (SD: 0,75)	1,98 (SD: 0,73)	1,92 (SD: 0,77)	1,25 (SD: 0,73)	1,78 (SD: 0,79)
Sexual identification							
Heterosexual	90,4% (N: 1517)	90,2% (N: 592)	90,4% (N: 925)	-	-	-	-
Homosexual/lesbian	5,2% (N: 74)	6,6% (N: 21)	4,4% (N: 53)	54,3% (N: 88)	-	-	-
Bisexual	4,4% (N: 88)	3,2% (N: 43)	5,2% (N: 45)	45,7% (N: 74)	-	-	-
Gender							
Boys	39% (N: 680)	-	-	39,5% (N: 64)	-	-	28,4% (N: 21)
Girls	61% (N: 1056)	-	-	60,5% (N: 98)	-	-	71,6% (N: 53)
Age	15,97 (SD: 1,57)	15,98 (SD: 1,64)	15,95 (SD: 1,52)	16,41 (SD: 1,45)	-	-	-
Educational track							
Academic	50% (N: 872)	43,4% (N: 295)	54,2% (N: 577)	46,9% (N: 76)	53,5% (N: 23)	44,4% (N: 20)	44,6% (N: 33)
Arts	2,7% (N: 47)	2,2% (N: 15)	3% (N: 32)	7,4% (N: 12)	4,7% (N: 2)	6,7% (N: 3)	9,5% (N: 7)
Technical	31,3% (N: 546)	39,9% (N: 271)	25,8% (N: 275)	25,9% (N: 42)	25,6% (N: 11)	26,7% (N: 12)	25,7% (N: 19)
Vocational	16% (N: 280)	14,6% (N: 99)	17% (N: 181)	19,8% (N: 32)	16,3% (N: 7)	22,2% (N: 10)	20,3% (N: 15)
Sense of belonging (0-4)	2,49 (SD: 0,55)	2,43 (SD: 0,54)	2,52 (SD: 0,56)	-	2,47 (SD: 0,67)	2,39 (SD: 0,57)	2,28 (SD: 0,61)
Discrimination by teachers (0-4)	1,19 (SD: 0,71)	1,31 (SD: 0,75)	1,11 (SD: 0,67)	-	1,19 (SD: 0,74)	0,95 (SD: 0,77)	1,12 (SD: 0,74)
Experiences of bullying (0-4)	0,6 (SD: 0,58)	1,69 (SD: 0,66)	1,55 (SD: 0,51)	-	0,91 (SD: 0,79)	0,66 (SD: 0,63)	0,79 (SD: 0,59)
Stigma consciousness (0-4)	-	-	-	1,86 (SD: 0,49)	2,03 (SD: 0,54)	1,76 (SD: 0,5)	1,81 (SD: 0,41)
Internalized homonegativity (0-4)	-	-	-	1,30 (SD: 0,65)	1,09 (SD: 0,7)	1,18 (SD: 0,68)	1,49 (SD: 0,54)

Results

The first hypothesis stated that LGB students are less motivated for school than heterosexual students. To test this hypothesis, we performed four hierarchical multiple regression analyses that focused on the performance and the mastery motivation of girls and boys. It appeared that lesbian girls are slightly less motivated to perform (performance motivation) than heterosexual girls (standardized coefficient (β): -0.073; probability-value (p) < 0.05). The association between the sexual orientation of girls and their motivation to learn (mastery motivation) was not significant (see Table 2). The boys' sexual orientation had no significant impact on their mastery or performance motivation (see Table 3). Thus the first hypothesis was only confirmed for the performance motivation of lesbian girls.

To test the second hypothesis, that sense of school belonging partly explains the impact of sexual orientation on school motivation, we included a measure for sense of belonging in our analyses. These analyses did not show a significant impact of sense of belonging on the performance motivation of girls, but they did show a significant association with their mastery motivation (β : 0.214; p < 0.001; see Table 2). For the boys in the sample sense of school belonging was significantly related to both their performance (β : 0.152; p < 0.01) and mastery (β : 0.309; p < 0.001) motivation (see Table 3). Girls and boys with a strong sense of belonging appear to be more motivated to learn than boys and girls who experienced less of a sense of belonging, and boys with a greater sense of belonging also appear to be more motivated to perform. However, sense of belonging did not explain the lower performance motivation of lesbian girls, so the second hypothesis was rejected.

The third hypothesis was that perceived discrimination partly explains the impact of sexual orientation on school motivation. To test this hypothesis, we included measures for perceived discrimination in the multiple regression models. The results showed that perceived discrimination by teachers is a significant predictor of the performance (β : 0.088; p < 0.05) and mastery (β : -0.089; p < 0.05) motivation of girls. Girls who perceive more discrimination by teachers are slightly more motivated to perform in school, but slightly less motivated to learn (see Table 2). Experiences of bullying were not significantly related to the performance motivation of girls, but they were associated with the mastery motivation of girls (β : 0.089; p < 0.01). Girls who had experienced more bullying in the last six months are slightly more motivated to learn (see Table 2). The models for the boys showed no significant effects of perceived discrimination by teachers, but those who had experienced more bullying in the last six months appear to be slightly more motivated to perform than boys who experienced less bullying (β : 0.099; p < 0.05; see Table 3). Perceived discrimination did not explain the lower performance motivation of lesbian girls, so the third hypothesis was rejected.

The final models for the girls explained only 2.7% of the variance in performance motivation, and 7.5% of the variance in mastery motivation (see Table 2). The final models for the boys explained only 1.7% of the variance in performance motivation and 10.3% of the variance in mastery motivation (see Table 3).

TABLE 2: MULTIVARIATE MODELS FOR GIRLS: STANDARDIZED
COEFFICIENTS AND EXPLAINED VARIANCE

Performance motivation girls					
Variables	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Sexual identification (hetero = 0)					
Lesbian	-0,074*	-0,079*	-0,080*	-0,072*	-0,073*
Bisexual	0,062	0,055	0,054	0,057	0,054
Age		0,125***	0,125***	0,129***	0,131***
Educational track (academic = 0)					
Arts		0,019	0,020	0,017	0,016
Technical		-0,088*	-0,089*	-0,085*	-0,089*
Vocational		-0,090*	-0,091*	-0,090*	-0,092*
Sense of belonging			0,009	0,032	0,037
Discrimination by teachers				0,090*	0,088*
Experiences of bullying					0,030
Adjusted R ²	0,008*	0,023***	0,022***	0,027***	0,027***
Mastery motivation girls					
Variables	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Sexual identification (hetero = 0)					
Lesbian	-0,008	-0,017	-0,004	-0,012	-0,016
Bisexual	-0,011	-0,018	0,018	0,015	0,006
Age		0,149***	0,140***	0,137***	0,143***
Educational track (academic = 0)					
Arts		0,006	-0,009	-0,007	-0,010
Technical		-0,030	-0,009	-0,013	-0,026
Vocational		-0,052	-0,023	-0,024	-0,029
Sense of belonging			0,234***	0,197***	0,214***
Discrimination by teachers				-0,082*	-0,089*
Experiences of bullying					0,089**
Adjusted R ²	-0,002	0,013**	0,064***	0,069***	0,075***

Note: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

TABLE 3: MULTIVARIATE MODELS FOR BOYS: STANDARDIZED COEFFICIENTS AND EXPLAINED VARIANCE

Performance motivation boys					
Variables	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Sexual identification (hetero = 0)					
Homosexual	0,077	,073	0,072	0,075	0,065
Bisexual	0,041	,039	0,037	0,043	0,042
Age		,069	0,065	0,065	0,073
Educational track (academic = 0)					
Arts		0,013	0,013	0,015	0,010
Technical		0,017	0,033	0,035	0,028
Vocational		-0,004	0,014	0,018	0,010
Sense of belonging			0,092*	0,126*	0,152**
Discrimination by teachers				0,059	0,057
Experiences of bullying					0,099*
Adjusted R ²	0,004	0,002	0,009	0,01	0,017*
Mastery motivation boys					
Variables	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Sexual identification (hetero = 0)					
Homosexual	0,069	0,056	0,054	0,054	0,051
Bisexual	0,061	0,051	0,045	0,045	0,045
Age		0,066	0,055	0,055	0,058
Educational track (academic = 0)					
Arts		-0,051	-0,049	-0,049	-0,051
Technical		-0,133**	-0,084	-0,084	-0,086*
Vocational		-0,024	0,033	0,032	0,030
Sense of belonging			0,302***	0,301***	0,309***
Discrimination by teachers				-0,002	-0,003
Experiences of bullying					0,031
Adjusted R ²	0,005	0,018*	0,105***	0,104***	0,103***

Note: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

The fourth hypothesis stated that minority stressors partly explain the lower school motivation of LGB students. To test this hypothesis we performed multiple regression analyses on a subsample that included only the LGBs in our study. The models that tested the association between these stressors and mastery motivation were not significant, but we did find an effect of sexual orientation on performance motivation. Lesbian girls appear to be less motivated to perform than homosexual boys (β : -0.318; $p < 0.01$). Internalized homonegativity was not significantly related to the school motivation of LGB students, but stigma consciousness was. LGBs who experience more stigma consciousness are more motivated to perform in school (β : 0.257; $p < 0.01$). Introducing these minority stressors, however, did not change the effect of sexual orientation, and the models were not significant, so the fourth

hypothesis could also be rejected. The final performance model for LGBs explains 13.6% of the variance in performance motivation (see Table 4).

TABLE 4: MULTIVARIATE MODELS FOR LGBS: STANDARDIZED COEFFICIENTS AND EXPLAINED VARIANCE				
Performance motivation LGBs				
Variables	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Sexual identification (hetero = 0)				
Lesbian	-0,388***	-0,390***	-0,333**	-0,318**
Bisexual	-0,085	-0,089	-0,035	-0,003
Age		-0,065	-0,080	-0,084
Educational track (academic = 0)				
Arts		0,023	0,005	0,018
Technical		0,072	0,098	0,092
Vocational		0,020	0,015	0,001
Stigma consciousness			0,228**	0,257**
Internalized homonegativity				-0,095
Adjusted R ²	0,109***	0,091**	0,135***	0,136***
Mastery motivation LGBs				
Variables	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Sexual identification (hetero = 0)				
Lesbian	-0,097	-0,089	-0,128	-0,117
Bisexual	-0,066	-0,052	-0,090	-0,061
Age		0,023	0,032	0,029
Educational track (academic = 0)				
Arts		-0,042	-0,023	-0,033
Technical		0,047	0,029	0,025
Vocational		-0,097	-0,093	-0,105
Stigma consciousness			-0,157	-0,135
Internalized homonegativity				-0,072
Adjusted R ²	-0,007	-0,020	-0,004	-0,007

Note: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

To sum up, we find that lesbian girls are less motivated to perform in school, and this result is not explained by sense of belonging, perceived discrimination, internalized homonegativity or stigma consciousness.

Discussion

As LGB adolescents often experience more educational difficulties than heterosexual students (Busseri et al., 2006; Pearson et al., 2007; Rostosky et al., 2003; Russell et al., 2001), we wanted to investigate whether they are also less motivated to perform and learn in school. We expected that LGB students would be less motivated because they often experience a lower sense of belonging in school (Aerts et al., 2012b; Galliher et al., 2004; Pearson et al., 2007;

Rostosky et al., 2003), and face more discrimination and bullying (Kosciw et al., 2009; Mishna et al., 2008) than heterosexual students. In addition, we investigated minority-specific factors that could influence the school motivation of LGB students. Because same-sex attracted students are part of a stigmatized group in society, they often have to deal with stigma-related stressors such as internalized homonegativity (DiPlacido, 1998) and stigma consciousness (Pinel, 1999). We expected that these could negatively influence the school motivation of LGB students.

The results show that sexual orientation is only associated with the performance motivation of lesbian girls. Lesbian girls seem to be slightly less motivated to perform than heterosexual girls, and this finding was not explained by their sense of belonging or perceived discrimination, nor by minority-specific stressors.

Another finding of our study was that experiences of bullying were not significantly related to the performance motivation of girls, but perceived discrimination by teachers was. However, contrary to what was expected (Graham et al., 2006; Iyer et al., 2010; Skues et al., 2005), girls who perceived more discrimination by teachers were slightly more motivated to perform in school. Perhaps girls who experience discrimination by teachers want to prove they deserve more respect by showing they are better than other students. Alternatively, it is possible that girls who display more performance goals perceive more discrimination from teachers because performance motivation is typically seen as a masculine characteristic (Middleton & Midgley, 1997; Pajares & Valiante, 2001), and teachers generally react negatively to non-gender-conforming behavior in class (Levy, 1972; Robinson, 1992). Both explanations are fairly speculative and could not be tested with our data, so further research on this subject is advised.

An analysis of the subsample of LGBs showed that lesbian girls were not only less motivated to perform than heterosexual girls, but they were also less motivated to perform than homosexual boys. Introducing stigma consciousness to the analyses did not explain the effect of being lesbian, but the results showed that LGBs who experienced low stigma consciousness were less motivated to perform. A tentative explanation for the positive relationship between stigma consciousness and performance motivation could be that LGBs who expect to be stereotyped because of their sexual orientation want to prove themselves and show that they can perform as well as heterosexual students. We can link this assumption to research on the school achievement of ethnic minorities which showed that minority students with a high awareness of racial discrimination or racial barriers often respond in ways that are conducive rather than detrimental to academic success (Bowman & Howard, 1985; O'Connor, 1999; Sanders, 1997). As far as we know, however, this effect is not investigated among sexual minorities, so further research in this field is recommended.

We examined the relationships between sense of school belonging, perceived discrimination by teachers, perceived bullying, stigma consciousness and internalized homonegativity on the one hand, and the school motivation of LGB students on the other hand. However, these factors did not explain why lesbian girls were less motivated to perform in school. In future research some aspects of psychological well-being could be taken into account. Previous research showed that lesbian girls often have a lower general well-being (Galliher et al., 2004; Van Den Berghe et al., 2010), and higher levels of emotional distress shape the ability to engage in school (Pearson et al., 2007) and are a negative predictor of school interest

(Wentzel, 1998). Our measures also show some limitations that could influence the results. One is the fact that we only measured direct and visible forms of bullying and discrimination. Previous research has shown that the discrimination experienced by sexual minority girls is less verbal, physical and direct than that of homosexual boys (Hequembourg & Brallier, 2009; Kosciw et al., 2009; Poteat & Espelage, 2007; Rivers, 2001; Whitesell & Harter, 1996). Further research should also take into account less obvious forms of discrimination, such as exclusion, marginalization or being ignored.

Another important limitation of this study is that we did not use a random sample of respondents, which makes our results unrepresentative for the broader population. However, in order to reach enough LGBs to make a valid comparison, one has to work with other – less representative – sampling strategies. The advantages of online surveys is that they make it possible to reach a big pool of potential respondents in quite a small time, and that they are more anonymous. This anonymity increases the chance that LGBs participate in the study and that respondents are willing to give information on sensitive subjects such as (homo)sexuality. Most adolescents are also acquainted with the internet and use it often, so that this can be a useful medium to recruit youth. Online surveys, however, also have disadvantages. The most important disadvantage is that they generate an unknown selection effect, because the respondents choose whether to participate or not. This increases the odds of a certain type of respondents participating (e.g. people who often use the internet, motivated respondents, etc.).

Another limitation of the study is that we measured sexual orientation with a re-categorization of the Kinsey scale. This scale places individuals on a 7-point scale ranging from exclusively heterosexual to exclusively homosexual, with different gradations in between. By re-categorizing the respondents into three strict, undifferentiated categories, we nullified the attempt to step away from rigid categorizations of sexual orientation. This is an important limitation of this study, but it was necessary to be able to compare LGBs with heterosexuals. Another limitation of using fixed categorizations such as the Kinsey scale is that it gives the impression of a fixed, static sexual orientation, when in fact people's placement on the scale can vary at different times in their lives. It is possible that some of the heterosexual-identified respondents will come out at a later age, but the cross-sectionality of our study did not allow us to take into account this changing aspect of sexual orientation. Further longitudinal research could give interesting insights on the influence of sexual identity fluidity on people's lives. By using the Kinsey scale we also restricted our respondents to adolescents who identified as LGB. Research that also includes youth who are questioning their sexual orientation or who feel attracted to the same sex without identifying as LGB, could give other results.

This study demonstrates that sexual orientation has few and small effects on the school motivation of students in Flanders. A possible explanation for these positive results may be the specific Flemish context. As stated in the introduction of this article, Belgium is known as a fairly LGB-friendly country. Results of comparable studies in other, less LGB-friendly, countries could be less positive. To create a better understanding of these contextual influences, international comparative research is needed. A focus on the specific experiences of lesbian girls is also advised, because for this subgroup we do find an effect of sexual orientation on performance motivation. This might be investigated in more detail by using qualitative research methods, since these methods are more appropriate to study the specific

experiences of small subgroups. Another aspect that was not investigated in this study but that could be interesting in explaining school motivation among LGB students is the intersections with other social differences like race, social class and religion. Further research is needed to investigate the impact of these factors.

In general, the results of this study are quite positive. Except for the lower performance motivation of lesbian girls, LGB students are not less motivated for school than their heterosexual peers. But while highlighting these optimistic results of our research, we do not want to overshadow the continuing difficulties for LGB students in Flemish secondary schools. Other studies point to enduring discrimination against LGBs in school (Dewaele et al., 2008; Pelleriaux, 2003), and we should keep in mind that this study has only focused on school motivation, not on general life satisfaction. Other studies on the situation of LGBs in Flanders give evidence of significantly more mental health problems and less general well-being than among heterosexuals (Schoonacker et al., 2009; Versmissen et al., 2011).

STUDIE 3.

THE IMPACT OF SEXUAL IDENTIFICATION AND WELL-BEING ON SCHOOL FAILURE AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN FLANDERS

Introduction

Previous studies have repeatedly demonstrated that LGB (lesbian, gay and bisexual) students perform worse in school than heterosexual students (Kosciw et al., 2012; Pearson et al., 2007; Russell et al., 2001) and often experience a lower psychological well-being (D'Augelli, 2005; Fergusson et al., 1999; Ueno, 2010). Although several studies acknowledged that well-being has an important impact on school achievement (Fergusson & Woodward, 2002; Needham et al., 2004; Roeser et al., 2000), only few studies used these findings to explain the lower school performance of LGB students in secondary schools (Pearson et al., 2007). With this study we try to fill in this gap in the expanding literature on the lives of LGB adolescents.

When investigating the lives of sexual minorities, it is important to take into account the social and cultural context of the study (Adamczyk & Pitt, 2009). The acceptance and tolerance of homosexuality varies a lot among countries. The data at hand were collected in Flanders, the northern part of Belgium. Belgium is known as a fairly LGB-friendly country, a perception that is reflected in the legal equalities of LGB individuals. Belgium has an anti-discrimination law with specific reference to LGBs and same-sex couples have the possibility to marry and to adopt children (Borghs & Eeckhout, 2009). Along with these political and legal changes, the social climate in Belgium has changed considerably during the last decade. Data of five consecutive waves of the European Social Survey show that the disapproval of homosexuality in Belgium has decreased significantly between 2002 and 2010 (ESS, 2012).

The specific Belgian context regarding LGB rights offers this study a unique perspective in LGB research. If LGB students tend to fail more in school because of poor well-being despite being in a seemingly advantageous context as the Flemish one, greater problems can be predicted in more adverse settings. Before examining whether Flemish LGB students fail more

at school than their heterosexual counterparts do, and whether this is related to their well-being, we provide a short overview of research regarding the school careers of LGB students, the link between well-being and school performance, and the well-being of LGB students.

Literature review

Previous research consistently showed that LGB students perform worse in school than heterosexual students. LGB students get lower grades, are more likely to fail a course, are less likely to complete advanced courses necessary for higher education, are less likely to pursue any type of post-secondary education, and are more likely to have missed classes or full days of school (Busseri et al., 2006; Kosciw et al., 2012; Pearson et al., 2007; Rostosky et al., 2003; Russell et al., 2001). The academic disadvantage of same-sex attracted students is often linked to the (lack of) support they get from teachers and peers and the homonegativity that is present in many schools (Murdock & Bolch, 2005; Russell et al., 2001; Seelman et al., 2011). Unsupportive relationships with teachers are associated with lower grade point averages (Pearson et al., 2007) and decreased feelings of school belonging (Murdock & Bolch, 2005). Same-sex attracted students who know many supportive staff members, however, feel less unsafe in school, are less likely to have missed school days, have a greater sense of being part of their school community, report higher grade point averages, and have higher educational aspirations (Kosciw et al., 2012). Frequently victimized LGB students or LGB students who perceive homonegativity in their schools often show lower school achievement, are less likely to pursue any post-secondary education, and experience less school belonging than same-sex attracted students who do not perceive much homonegativity (Kosciw et al., 2012; Murdock & Bolch, 2005).

Several studies found that poorer academic performance is associated with lower psychological well-being (Fergusson & Woodward, 2002; Needham et al., 2004; Roeser et al., 2000). Needham and colleagues (2004) suggest that the relationship between well-being and school performance is influenced by three mediating processes, i.e. school absence, engagement, and the bond between teachers and students. Previous research found strong and consistent associations between school absence and academic achievement (Attwood & Croll, 2006; Henry, 2007), and Needham et al. (2004) showed that students who struggle with mental health problems are more likely to skip school. Low well-being could also disrupt concentration and impede the ability of students to fully engage in the learning process (Needham et al., 2004), while engagement is proven to be very important for school achievement (Pearson et al., 2007; Wentzel, 1998). Mental health problems could also hamper bonding between students and teachers because students with low psychological well-being are more absent from school, have more problems completing their assignments on time, and are less concentrated in class (Needham et al., 2004). A supportive relationship with teachers is important for the academic achievement of all students (Crosnoe et al., 2004; Goodenow, 1993b), but especially for students at risk of dropping out of high school (Muller, 2001). All these factors are possible explanations for the impact of well-being on school performance, but the link between well-being and school performance can be reciprocal in that experiences of failure in school can have an impact on the psychological well-being of students as well. Previous research has shown that poor school performance can lead to more depressive symptoms among students (Cole, Martin, Powers, & Truglio, 1996; Greenberger, Chen, Tally, & Dong, 2000; Masten et al., 2005).

Almost every comparative study on the well-being of LGB and heterosexual youth shows that LGB boys and girls experience lower well-being and higher levels of psychological distress than their heterosexual peers. LGB adolescents show more depressive symptoms, report a lower self-esteem, and are at increased risk for psychological disorders (Bos et al., 2008; D'Augelli, 2005; D'Augelli et al., 2001; Fergusson et al., 1999; Garofalo et al., 1998; Hershberger & D'Augelli, 1995; Russell & Joyner, 2001; Ueno, 2010). An often cited explanation for these findings is that LGB adolescents face psychological challenges unique to their experiences as members of a stigmatized group (Elze, 2002; Meyer, 2003; Sandfort, Bos, Collier, & Metselaar, 2010; Schoonacker et al., 2009). Many same-sex attracted adolescents are confronted with homonegative discrimination in school (Bontempo & D'Augelli, 2002; D'Augelli, 2005; Elze, 2002; Hershberger & D'Augelli, 1995), and growing up in a heteronormative or homonegative environment can lead to the internalization of negative societal attitudes about homosexuality (DiPlacido, 1998). Another reason why LGB students may have lower well-being than heterosexual students is the lack of support they get from family, peers and teachers (Bos et al., 2008; Schoonacker et al., 2009; Ueno, 2005).

The link between psychological well-being and school performance is not often investigated in research on the school careers of LGB students. As far as we know, only Pearson and colleagues (2007) showed that sexual minority boys' lower grade point averages and greater likelihood of failing a course are partly a result of their higher levels of emotional distress. This higher level of emotional distress also partly explained why same-sex attracted boys and girls were less likely than youth without same-sex attractions to complete courses that are necessary for higher education. Similarly, Murdock and Bolch (2005) mentioned the psychological vulnerability of LGB students as a possible reason for their lower school adjustment, but they did not test this hypothesis. With this study we want to further investigate the possible link between well-being and school failure among LGB students, taking into account the specific features of the Flemish context.

Methods

Sample

We used data from the Zzzip@Youth research project for this study (Dewaele et al., 2008). The main aim of this project is to investigate differences and similarities between the school careers of LGB and heterosexual youth in Flanders. This study focuses on one aspect of schooling: the school failure of secondary school students.

The data of the Zzzip@Youth research project were collected with an online survey. The data-gathering took place from October to December 2007. The respondents were recruited through different organizations and institutions, such as secondary schools and youth services. We distributed the questionnaire through specific organizations and websites for LGB youth as well to gather a comparable number of LGB respondents.

In the analyses, we only included the data of secondary school students (N = 1745), omitting those respondents who were enrolled in higher education or in the labor market. Of the respondents in the sample, 90.4% (N = 1517) identified as heterosexual and 9.6% (N: 162) identified as lesbian, gay or bisexual. The mean age of the respondents is almost 16 (15.97), and 39% (N = 680) of the respondents are boys. The LGBs in the sample are slightly older than the heterosexuals (LGB: 16.41 / heterosexuals: 15.95). The gender distribution in both

groups is comparable (39% boys in the heterosexual group, 39.5% boys in the LGB group). For an overview of the demographic statistics of the sample, see Table 1.

TABLE 1. DESCRIPTIVE STATISTICS: FREQUENCIES (% AND N) OR MEANS AND STANDARD DEVIATIONS (SD)

	Total (N: 1745)	Heterosexual (N: 1517)	LGB (N: 162)
School failure			
Received a B or C certificate	36.3% (N: 615)	35.9% (N: 528)	41.9% (N: 67)
Never received a B or C certificate	63.7% (N: 1077)	64.1% (N: 943)	58.1% (N: 93)
Gender			
Boys	39% (N: 680)	39% (N: 592)	39.5% (N: 64)
Girls	61% (N: 1056)	61% (N: 925)	60.5% (N: 98)
Age	15.97 (SD: 1.57)	15.95 (SD: 1.56)	16.41 (SD: 1.45)
Educational track			
Academic	50% (N: 872)	50.5% (N: 766)	46.9% (N: 76)
Arts	2.7% (N: 47)	2.2% (N: 34)	7.4% (N: 12)
Technical	31.3% (N: 546)	32% (N: 485)	25.9% (N: 42)
Vocational	16% (N: 280)	15.3% (N: 232)	19.8% (N: 32)
Unsupportive interactions (range: 0-3)	0.95 (SD: 0.53)	0.93 (SD: 0.52)	1.11 (SD: 0.54)
Discrimination by teachers (range: 0-4)	1.19 (SD: 0.71)	1.19 (SD: 0.7)	1.09 (SD: 0.75)
Being insulted or ridiculed	78.3% (N: 1,218)	77.8% (N: 1,052)	87% (N: 127)
Being spat on or hit	19.3% (N: 300)	19% (N: 257)	21.2% (N: 31)
Being threatened	22.4% (N: 349)	21.9% (N: 296)	28.1% (N: 41)
Depressive symptoms (range: 0-4)	1.28 (SD: 0.74)	1.24 (SD: 0.72)	1.59 (SD: 0.83)
Self-esteem (range: 0-4)	2.61 (SD: 0.68)	2.64 (SD: 0.65)	2.48 (SD: 0.81)

Research design

We use school failure as an indicator of school performance because there are no standardized tests (e.g., in the form of centrally administered and standardized examinations) in the Flemish educational system, which makes educational achievement hard to compare across students (Stevens, 2007). We measured school failure by counting how many times students had to repeat a grade or drop down to a lower track, two changes in the school career that are perceived as failure. In accordance with the study of Bos and colleagues (2008), we measured psychological well-being by focusing on two important aspects: self-esteem and depressive symptoms. We also included measures for perceived discrimination and support of teachers and peers in our analyses as control variables because these variables are shown to have an impact on both school performance and psychological well-being.

We first explored the relationships between the main variables in our model with a cross tabulation and a correlation matrix. The relationship between sexual identification and school failure was investigated in greater detail by performing step-wise logistic regression analyses. To test if psychological well-being mediates this relationship, we performed a Sobel-test.

The first regression model of the logistic regression analysis included only school failure and sexual identification. We used dummy variables to integrate sexual identification, and used

heterosexual as the reference category. In the second model we added gender, age and educational track as control variables. Gender was included because previous research showed that it has an important impact on school performance (Dotterer et al., 2009; Needham et al., 2004; Wentzel, 1998), and well-being (Brooks, Harris, Thrall, & Woods, 2002; Fergusson & Woodward, 2002). We included age because younger students are often more engaged in school than older students (Dotterer et al., 2009; Eccles et al., 1984; Gottfried et al., 2001). Mainstream secondary education in Flanders consists of four different tracks: an academic track, a technical, a vocational, and an arts track. Educational track was included as a control variable because students in the technical and vocational track often show a lower school performance compared to students in the academic track (Hallinan & Kubitschek, 1999; Van Houtte, 2004b). We included these tracks as dummies, with academic track as the reference category. In the third model we included a measure of support and four measures of discrimination because the literature review showed that experiencing supportive relations in school or at home has a positive impact on school performance (Crosnoe et al., 2004; Goodenow, 1993a; Muller, 2001; Murdock & Bolch, 2005; Pearson et al., 2007), while experiencing discrimination in school has a negative impact (Birkett et al., 2009; Kosciw et al., 2012; Murdock & Bolch, 2005; Seelman et al., 2011). We could not focus solely on homonegative discrimination because we wanted to compare LGB and heterosexual students, so the discrimination measures we included were more general measures of discrimination or bullying. In the final model we introduced two measures of well-being because the main interest of our study was to investigate if the higher degrees of school failure among LGB students could be explained by poorer well-being. In the final model we included an interaction term that combined the scores on gender and sexual identification to investigate possible gender differences.

Measures

To measure the central determinant, sexual identification, we used the Kinsey scale (Bell & Weinberg, 1979; Kinsey et al., 1948). We asked the respondents to indicate how they see or identify themselves on a 7-point scale that ranges from exclusively heterosexual (1) to exclusively homosexual (7). We added an eighth category 'I do not know', but we excluded the respondents who indicated this category from the analyses (N = 66). Because the aim of this study was to compare heterosexuals with LGBs, we recoded the answers on the scale to create a dichotomous variable with two values: heterosexual (0) and LGB (1). The heterosexual category consisted of the first two categories of the Kinsey scale ('exclusively heterosexual' (N = 1,247) and 'much more heterosexual than homosexual' (N = 270)). The LGB category comprised the five other categories of the Kinsey scale ('a bit more heterosexual than homosexual' (N = 33); 'equally heterosexual and homosexual' (N = 25); 'a bit more homosexual than heterosexual' (N = 16); 'much more homosexual than heterosexual' (N = 40); 'exclusively homosexual' (N = 48)). A similar categorization of the Kinsey scale was used in other studies (Rieger et al., 2005; Rosenthal et al., 2011), but we did not provide a separate category for the three middle Kinsey values (often identified as bisexual) to avoid too small categories. In the total sample, 90.4% (N = 1517) of the respondents were categorized as heterosexual and 9.6% (N: 162) as LGB (see Table 1).

There are no standardized tests in the Flemish educational system that could provide a comparable measure of school performance in the form of grade point averages, but at the end of each school year, every student receives a certificate that indicates whether he or she can continue in his or her current educational track. An 'A certificate' means that the student can

continue the track; a 'B certificate' indicates that the student needs to join another, usually lower track; and a 'C certificate' means that the student has to repeat his or her grade. Both B and C certificates can be considered to denote failing. Other educational studies in Flanders also have used these certificates as measures for school performance (Van Houtte, 2004b). We asked the respondents which certificates they had received the past ten years, and created a new variable with code 0 if the respondent had always received an A certificate, and code 1 if the respondent had ever received a B or C certificate. In our sample, 63.7 % (N = 1077) of the respondents had always received an A certificate and 36.3 % (N = 615) had received at least one B or C certificate, thus experiencing failure at least once in his or her school career (see Table 1).

We included gender, age and educational track as control variables. Thirty-nine percent (N = 680) of the respondents were boys (see Table 1). Age was measured by asking the respondents to indicate their year of birth. We then recoded this variable to get the age of the respondents in 2007, the year when the data was gathered (N= 1745; mean= 15.97; SD= 1.57; see Table 1). Educational track was measured by asking which type/level of education the respondents were in. They could choose between primary school, academic secondary education, arts secondary education, technical secondary education, vocational secondary education, higher education at a university college or higher education at a university. For this study, we only included respondents from secondary education (N = 1745). Half of the respondents were in the academic track (N = 872), 31.3% (N = 546) in the technical track, 2.7% (N = 47) in the arts track, and 16% (N = 280) were in the vocational track (see Table 1).

The scale for measuring support was based on the Unsupportive Social Interactions Inventory (USII) of Ingram et al. (2001). The USII was developed to assess unsupportive responses that a person receives from other people regarding a stressful event in his or her life. We shortened the original inventory to 12 items. The answer options ranged from (0) 'they never reacted this way' to (3) 'they always reacted this way'. The total score on the scale was computed using the mean-method. A low score on the scale meant they experienced few unsupportive reactions, a high score that they perceived many unsupportive reactions. The reliability of this scale was 0.86 (Chronbach's Alpha) and the mean score was 0.95 (N: 1556; SD: 0.53; see Table 1). The LGBs in the sample have received slightly more unsupportive reactions than the heterosexuals (LGB: M: 1.11; SD: 0.54 – heterosexual: M: 0.93; SD: 0.52; t: 4.172, $p < 0.001$; see Table 1). To measure perceived bullying we included three variables based on measures of Utsey (1998) and Krieger et al. (2005). These variables were: 'How many times in the last six months are you insulted or ridiculed', '... are you spat on or hit', '... are you threatened'. The respondents could choose between 'never' (0), 'rarely', 'sometimes', 'often', and 'very often' (4). We recoded these variables into binary measures, with score zero if the respondent had never experienced this kind of bullying and score one if he or she had experienced this kind of bullying at least rarely. The majority of the respondents had been insulted or ridiculed at least rarely (78.3%; N: 1218), but had never been spat on or hit (80.7; N: 1256), or threatened (77.6%; N: 1207) (see Table 1). The LGBs in the sample had experienced slightly more bullying than the heterosexuals (see Table 1). Perceived discrimination by teachers was measured with a scale based on a sub-scale of Al-Methen & Wilkinson (1998). This scale consists of six items. The respondents had to rate each item on a 5-point Likert-scale, ranging from 'totally not agree' (0) to 'totally agree' (4). The total score on the scale was computed using the mean-method. A low score on the scale corresponded with low perceived discrimination, a high score with high perceived discrimination. The reliability of the scale in

the total sample (N= 1662) was 0.84 (Chronbach's Alpha) and the mean score was 1.19 (SD: 0.71; see Table 1). The LGBs in the sample had perceived slightly less discrimination by teachers than the heterosexuals, but the difference was not significant (LGB: M: 1.09; SD: 0.75 – heterosexual: M: 1.19; SD: 0.7; t: 1.72, $p > 0.05$; see Table 1).

We estimated the well-being of the respondents with measures for depressive symptoms and self-esteem. Depressive symptoms was measured with the CES-D scale of Radloff (1977). This scale consists of 20 items measuring different non-clinical symptoms of depression. The respondents could indicate for each symptom how often they had experienced it during the past week. The answer options ranged from one (never) to five (very often). The total score on the scale was computed with the mean-method. A higher score meant having experienced more depressive symptoms. The reliability of the scale was 0.93 (Chronbach's Alpha) and the mean score of the respondents in the total sample was 1.28 (N = 1598, SD = 0.74; see Table 1). The LGBs in the sample showed slightly more depressive symptoms than the heterosexuals (LGBs: M: 1.59; SD: 0.82 – heterosexuals: M: 1.24; SD: 0.72; t: 5.8, $p < 0.001$; see Table 1). The variable self-esteem represents the way a person accepts himself or herself as he or she is (Brutsaert, 2001), and consists of a Likert scale inspired by both the Revised Janis-Field Scale (Eagly, 1967) and the Rosenberg Self-Concept Scale (Rosenberg, 1963). The scale consists of 12 items, with answer options ranging from zero (absolutely not agree) to four (totally agree). The total score on the scale was computed with the mean-method. A higher score on the scale meant that the respondent had higher self-esteem. The reliability of the scale was 0.90 (Chronbach's Alpha). The mean score of the respondents in the total sample was 2.61 (N = 1604; SD = 0.68; see Table 1). The LGBs in the sample had slightly lower self-esteem than the heterosexuals (LGBs: M: 2.48; SD: 0.81 – heterosexuals: M: 2.64; SD: 0.65; t: 2.9, $p < 0.01$).

Results

The cross tabulation to investigate the relationship between sexual identification and school failure showed that they are significantly related to each other ($\text{Chi}^2 = 19.03$; $p < 0.001$; see Table 2). The worst achieving group in our sample are the sexual minority girls, who received more B or C certificates than heterosexual girls (50% vs. 32.7%) and heterosexual boys (50% vs. 40.9%). The best achieving group are the sexual minority boys, who received less B or C certificates than the heterosexual boys (29.7% vs. 40.9%) and the sexual minority girls (29.7% vs. 50%). The correlation matrix to explore the relationship between sexual identification and well-being showed that the LGB respondents report more depressive symptoms ($r = 0.14$; $p < 0.001$; see Table 3) and a lower self-esteem ($r = -0.071$; $p < 0.01$). Respondents who reported more depressive symptoms had a higher chance to receive a B or C certificate ($r = 0.055$; $p < 0.05$), but the regression between self-esteem and school failure was not significant. The correlation matrix also showed that only sexual identification and the interaction term combining sexual identification and gender were highly correlated ($r: -0.762$; see Table 3), so there is no problem of multicollinearity. The results of the Sobel-test showed that neither depressive symptoms nor self-esteem can be interpreted as mediators in the relationship between sexual identification and school failure (depressive symptoms: Sobel = 0.84; $p > 0.05$ - self-esteem: Sobel = 0.19; $p > 0.05$; results not shown).

TABLE 2. CROSS TABULATION OF SCHOOL FAILURE BY
SEXUAL IDENTIFICATION CATEGORY

Sexual identification category		School failure	
		At least one B or C	Never B or C
	Heterosexual boy	40.9% (N: 233)	59.1% (N: 337)
	Heterosexual girls	32.7% (N: 295)	67.3% (N: 606)
	Sexual minority boy	29.7% (N: 19)	70.3% (N: 45)
	Sexual minority girls	50% (N: 48)	50% (N: 48)
Chi-square = 19.03 (p < 0.001)			

TABLE 3. CORRELATION MATRIX

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Sexual												
1 identification	-0.003	0.087***	0.016	0.097***	-0.043	0.067*	0.017	0.044	0.140***	-0.071**	0.762***	0.037
2 Gender		-0.009	-0.081**	0.006	-0.136***	-0.018	-0.110***	-0.159***	0.147***	-0.155***	0.201***	-0.054*
3 Age			0.271***	0.002	-0.039	-0.029	-0.123***	-0.011	0.014	0.075**	0.067**	0.288***
4 Educational track				0.067**	0.041	-0.068**	0.080**	0.124***	0.024	-0.04	0.019	0.394***
5 Unsupportive interactions					0.223***	0.134***	0.171***	0.161***	0.429***	-0.293***	0.091***	0.032
6 Discrimination by teachers						0.070**	0.147***	0.154***	0.215***	-0.212***	-0.035	0.075**
7 Being insulted or ridiculed							0.214***	0.220***	0.185***	-0.172***	0.039	0.01
8 Being spat on or hit								0.397***	0.172***	-0.189***	0.022	0.071**
9 Being threatened									0.192***	-0.144***	0.03	0.04
10 Depressive symptoms										-0.600***	0.130***	0.055*
11 Self-esteem											-0.126***	-0.039
12 Sexual identification * Gender												0.070**
13 B or C certificate												

N = 1745

Note: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

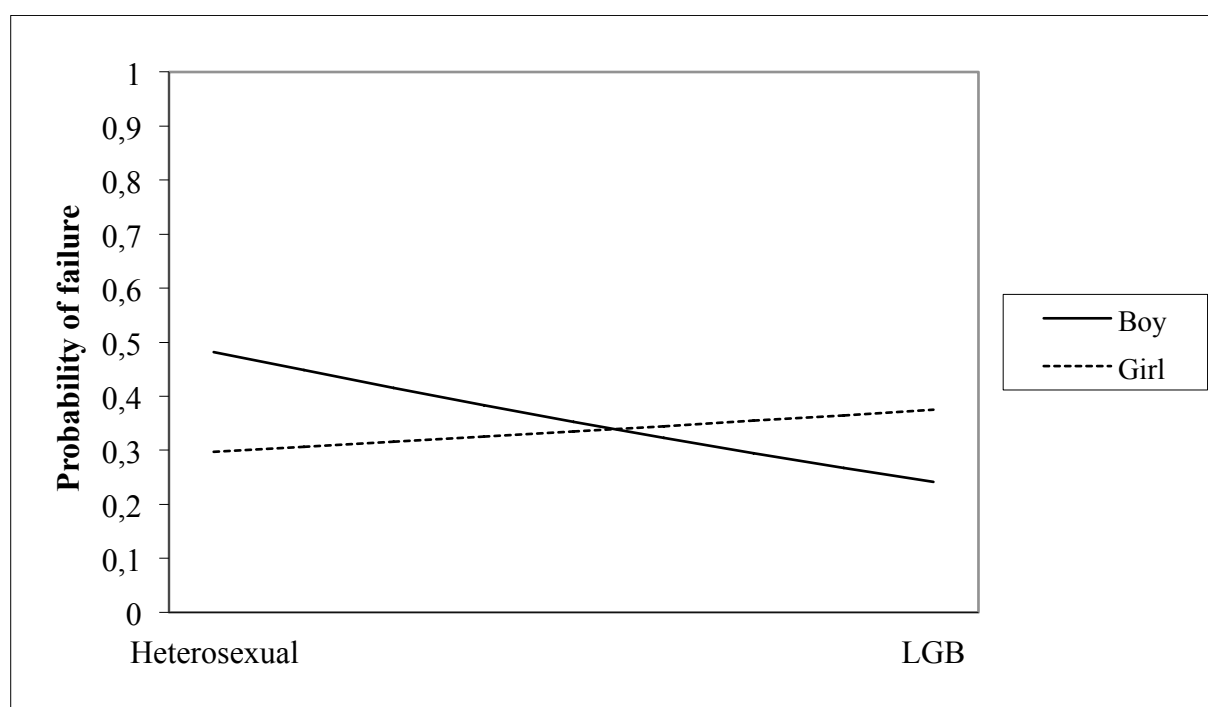
The first logistic regression model showed that sexual identification had no direct impact on school failure. In the second model we entered gender, age and educational track as control variables, which increased the explained variance of the model from 0.2% to 29.6% (see Table 4). While gender appeared to have no significant impact on school failure, age and educational track did. Older students ($b = 0.407$; $p < 0.001$; $OR = 1.502$), and students from the arts ($b = 1.343$; $p < 0.001$; $OR = 3.829$), technical ($b = 1.854$; $p < 0.001$; $OR = 6.387$) and vocational ($b = 1.544$; $p < 0.001$; $OR = 4.681$) track were more likely to have received a B or C certificate than younger students and students from the academic track. In the third model we included measures of support and perceived discrimination, which increased the explained variance of the model to 30.5%. Support was not significantly related to school failure, but students who perceived more discrimination by teachers ($b = 0.181$; $p < 0.05$; $OR = 1.198$) and students who reported they had been spat on or hit ($b = 0.381$; $p < 0.05$; $OR = 1.463$) had a higher chance to have received a B or C certificate. The well-being variables were added in the fourth model, but they had no significant impact on school failure and did not significantly increase the explained variance of the model. What did change, however, was that the effect of perceived discrimination by teachers was no longer significant after including depressive symptoms and self-esteem. In the last model we added an interaction effect of gender and sexual identification ($b = 1.203$; $OR: 3.330$, $p < 0.01$) which showed that the odds of receiving a B or C certificate were smaller for the sexual minority boys than for the heterosexual boys in the sample, but the odds for sexual minority girls appeared to be higher than those for heterosexual girls (see Figure 1). The interaction effect also showed that while the odds of receiving a B or C certificate for the heterosexual girls were lower than those for the heterosexual boys, the odds for sexual minority girls were higher than those for the sexual minority boys. The final model explained 31.2% of the variance in school failure (see Table 4).

TABLE 4. RESULTS OF A LOGISTIC REGRESSION ANALYSIS OF SCHOOL FAILURE: UNSTANDARDIZED COEFFICIENTS, STANDARD ERRORS AND ODDS RATIOS

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Sexual identification: LGB	0.242 (0.18)	0.150 (0.209)	0.166 (0.212)	0.128 (0.213)	-0.592 (0.347)
Gender: girl	1.274	1.162 -0.060 (0.129)	1.180 -0.009 (0.133)	1.136 -0.059 (0.138)	0.553 -0.188 (0.145)
Age		0.942 0.407*** (0.047)	0.991 0.425*** (0.048)	0.943 0.426*** (0.049)	0.828 0.426*** (0.049)
Educational track (ref: academic)		1.502 ***	1.529 ***	1.531 ***	1.531 ***
Arts		1.343*** (0.362)	1.374*** (0.362)	1.405*** (0.363)	1.386*** (0.367)
Technical		3.829 1.854*** (0.144)	3.951 1.852*** (0.146)	4.076 1.849*** (0.147)	3.997 1.836*** (0.147)
Vocational		6.387 1.544***	6.374 1.553***	6.353 1.559***	6.270 1.571***

		(0.179)	(0.183)	(0.183)	(0.184)
		4.681	4.726	4.755	4.810
Unsupportive interactions (range: 0-4)			-0.086	-0.158	-0.161
			(0.126)	(0.135)	(0.135)
			0.917	0.854	0.852
Discrimination by teachers (range: 0-4)			0.181*	0.156	0.148
			(0.091)	(0.093)	(0.093)
			1.198	1.169	1.159
Being insulted or ridiculed: yes			0.183	0.160	0.174
			(0.164)	(0.165)	(0.165)
			1.201	1.173	1.190
Being spat on or hit: yes			0.381*	0.355*	0.342
			(0.176)	(0.177)	(0.178)
			1.463	1.426	1.408
Being threatened: yes			-0.179	-0.204	-0.226
			(0.166)	(0.167)	(0.168)
			0.826	0.815	0.798
Depressive symptoms (range: 0-4)				0.114	0.137
				(0.114)	(0.115)
				1.120	1.147
Self-esteem (range: 0-4)				-0.058	-0.031
				(0.121)	(0.122)
				0.943	0.969
Sexual identification * Gender					1.203**
					(0.440)
					3.330
Constant	-0.612***	-8.103***	-8.734***	-8.563***	-8.598***
	(0.058)	(0.733)	(0.818)	(0.889)	(0.892)
	0.542	0.000	0.000	0.000	0.000
Nagelkerke R ²	0.002	0.296***	0.305***	0.306***	0.312***
N=1442					
Note: presented are unstandardized coefficients, standard errors and odds ratios					
*p < .05; **p < .01; ***p < .001					

Figure 1. Interaction between sexual identification and gender



Discussion

Based on previous studies, we hypothesized that LGB students experience more school failure because they have a lower psychological well-being. The results showed that sexual identification was not related to school failure in a direct way, but introducing an interaction effect combining sexual identification and gender showed that the odds of receiving a B or C certificate were higher for sexual minority girls than for heterosexual girls. Contrary to our expectations, this effect was not related to a lower well-being, because although the LGB students in the sample scored higher on depressive symptoms and lower on self-esteem than the heterosexual students, these factors did not seem to be related to their school failure. Another possible explanation for the higher odds of school failure among sexual minority girls are the minority-specific stressors they are confronted with as members of a stigmatized group. For example, growing up in a heteronormative or homonegative environment can lead to internalization of the negative societal attitudes about homosexuality and to high degrees of stigma consciousness (Pinel, 1999). Girls are more likely to internalize distress than boys (Galliher et al., 2004; Leadbeater et al., 1999), so when girls are confronted with distressing situations linked to their minority status - for example concerns regarding their coming-out process - this can have a greater impact on their school career than is the case for boys. Therefore we advise further investigation into the possible impact of minority-related stressors like stigma consciousness and internalized homonegativity.

The results also showed that while the odds for receiving a B or C certificate were lower for heterosexual girls than for heterosexual boys, sexual minority girls had higher odds of receiving a B or C certificate than sexual minority boys. This result is quite surprising because it is generally stated that boys perform worse in school than girls (Anderman & Anderman, 1999; DeWit & Karioja, 2002), and good school performance is often seen as a typically female characteristic (Burke, 1989; Richardson et al., 1986). Our results suggest that this might be

true for heterosexual students, but not necessarily for sexual minority students. The link between gender-related traits and sexual orientation has intrigued researchers from various disciplines (Bailey & Zucker, 1995; Lakkis et al., 1999; Lippa, 2000), but the conclusions from these studies differ depending on the measurement of gender-related traits (Lippa, 2000). We recommend further research on differences and similarities in gendered behavior between heterosexual and sexual minority girls, and on its possible influence on school performance and school failure.

Contrary to the findings for the girls in the sample, we found that the odds of receiving a B or C certificate were not higher, but lower for the sexual minority boys than for the heterosexual boys in the sample. Although most previous studies on the school careers of sexual minority boys found that sexual minority boys perform worse in school than heterosexual boys (Kosciw et al., 2012; Pearson et al., 2007; Russell et al., 2001), this finding is in line with previous research on the same data that showed that sexual minority boys do not have a lower sense of school belonging (Aerts et al., 2012b) and are not less motivated to learn or perform in school (Aerts, Van Houtte, Dewaele, Cox, & Vincke, 2012a) than heterosexual boys. A possible explanation for these positive results can be found in the recent literature on the 'declining significance of homophobia' (McCormack, 2012). McCormack investigated homophobia in secondary schools in Great Britain and found that homophobia has declined significantly among boys in secondary education. Gay boys are socially integrated, and both homophobic and hypermasculine behavior are regarded as unacceptable. This could explain the absence of educational difficulties among sexual minority boys in our studies, but recent research on homonegativity in Flemish secondary schools did not find similar results as were found in Great Britain (Dewaele et al., 2009; Hooghe & Meeusen, 2012), and the study of McCormack says nothing about sexual minority girls. Further research on the decline of homophobia in secondary education in Flanders is strongly recommended.

There are a few limitations to this study. First of all, we did not use a random sample of respondents because LGBs are a hidden population in society, making it impossible to select a representative sample. In order to reach enough LGBs to make a valid comparison, one has to work with other – less representative – sampling strategies. We used an online survey to collect our data because online surveys make it possible to reach a large pool of potential respondents in quite a small time period. Another advantage of online surveys is their anonymity. This should increase the chance that LGBs would participate in the study and that respondents would be willing to give information on sensitive subjects such as sexual identity. Online surveys, however, have some disadvantages as well. They generate an unknown selection effect because the respondents choose whether or not they participate. This increases the odds of a certain type of respondents participating (e.g. people who often use the Internet, motivated respondents, etc.). Despite using an online survey, the number of LGBs in our sample is still rather small. This makes it hard to compare the results of the boys and girls in the sample in greater detail. For example, we cannot distinguish the experiences of the bisexual students from those of the gay and lesbian students. Future research could further investigate the gender and sexual identification differences among LGB students.

Another limitation of this study is that we used a binary measure of sexual identification. This measure is based on the Kinsey scale, which places individuals on a 7-point scale ranging from exclusively heterosexual to exclusively homosexual. By re-categorizing the respondents into two strict, undifferentiated categories, we nullified the attempt to step away from rigid

categorizations of sexual identification. This is an important limitation of this study, but it was necessary to be able to compare LGBs with heterosexuals. Another limitation of using the Kinsey scale is that it gives the impression of a fixed, static sexual identification, when in fact people's placement on the scale can vary at different times in their lives. Further longitudinal research could give interesting insights in the influence of sexual identity fluidity on students' school careers and could take into account the limitations that are caused by the cross-sectionalism of our data.

This study has shown that sexual minority girls fail more in secondary education than heterosexual girls and sexual minority boys. Our hypothesis that this could be caused by their lower psychological well-being was not supported by the results. This discrepancy with previous research could be related to the way we measured well-being, because we only focused on general well-being factors. Specific minority stressors could have a greater impact on the school performance and school failure of sexual minority girls. Another interesting path for further research is the link between sexual identification and gender related traits. It could be that sexual minority girls fail more frequently because they show fewer of the typical female traits that are associated with good school performance. In any case, the vulnerable position of sexual minority girls is an important point of interest for local and school policy makers. We advise to further investigate the school experiences and careers of lesbian and bisexual girls, preferably through in-depth qualitative research.

STUDIE 4.

HOMONEGATIVITY IN THE TECHNICAL AND VOCATIONAL TRACK: A SURVEY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN FLANDERS

Introduction

Previous research on the homonegativity of secondary school students in Flanders showed that students in the technical and vocational track have more negative attitudes towards LGBs (lesbians, gays and bisexuals) than students in the academic track (Pelleriaux, 2003; Vettenburg, Elchardus, Put, & Pleysier, 2013). At the same time, comparative research on the school experiences of students in Flanders showed that LGB students experience more name-calling and are more ridiculed than their heterosexual peers (Dewaele et al., 2008). This study aims to explain the homonegativity of lower track students and connect the research on school experiences of LGB students to the research on homonegativity among secondary school students in Flanders.

Regular secondary education in Flanders exists of four different tracks: an academic track, a technical, a vocational, and an arts track. The technical and vocational track are perceived as the lower tracks, a perception that is reflected in the lower socio-economic background of the students in these tracks (Duquet et al., 2006; Groenez et al., 2003). Based on research that relates socio-economic status (SES) to values and traditions among youth (Elchardus, Kavadias, & Siongers, 1999), we hypothesize that these socio-economic differences between tracks might influence the level of tolerance towards homosexuality. In this study we focus on three variables that are closely related to socio-economic status: organizational membership, sex role ideology, and religion.

Previous research showed that lower track students participate less in social, cultural and youth organizations (De Groof & Siongers, 1999; Stevens & Elchardus, 2001; Van Houtte & Stevens, 2010b). Being a member of such organizations, however, is shown to have a positive impact on the development of democratic attitudes and values (De Groof & Siongers, 1999; Roker et al., 1999; Stolle & Hooghe, 2002). Research on sex role ideology showed that students in the vocational track have more traditional ideas about sex roles (Elchardus, 1999), and pointed at a strong link between homonegativity and a traditional sex role ideology (Fingerhut & Peplau, 2006; Lehavot & Lambert, 2007; Whitley, 2002). Studies investigating the link between SES and religion revealed that lower SES people are often more religious (Albrecht & Heaton, 1984; Ruiter & van Tubergen, 2009), and the two most prevalent religions in Flanders, namely Roman Catholicism and Islam, are both rather homonegative in nature (Congregation for the Doctrine of the Faith, 2003; Minwalla et al., 2005; Yip, 2004). We want to investigate if differences in organizational membership, sex role ideology and religion can explain why students from the technical and vocational track have more homonegative attitudes. Furthermore, we want to investigate if these homonegative attitudes lead to more perceived bullying among LGB students in these tracks.

This study builds on previous research on homonegativity among secondary school students (Chesir-Teran, 2003; Franklin, 2000; Pelleriaux, 2003; Poteat et al., 2009), but as far as we know it is the first time that a study focuses on track differences in homonegativity. Results from this study could be useful to develop specific programs to combat the homonegativity among lower track students. Other, non-tracked, educational systems could benefit from the results of this study because it aims to explain the association between homonegativity and socio-economic status.

Literature review

Homonegativity in Flemish secondary schools

Belgium is known as a quite LGB friendly country, which is reflected in the legal equalities of LGBs. Belgium has an anti-discrimination law with specific reference to LGBs, and same-sex couples have the possibility to marry and to adopt children (Borghs & Eeckhout, 2009). The social climate regarding LGB rights and homosexuality in Belgium has changed considerably during the last decade. Data of five consecutive waves of the European Social Survey show that the disapproval of homosexuality in Belgium has decreased significantly between 2002 and 2010 (ESS, 2012). However, these legal equalities and the perceived tolerance among the population do not imply that LGBs are fully accepted in Belgian society. Schools in Flanders are still very heteronormative, and secondary school students seem to have rather negative attitudes towards LGBs (Dewaele et al., 2009; Hooghe et al., 2010; Pelleriaux, 2003), especially lower track students (Pelleriaux, 2003).

A possible explanation for the track differences in attitudes towards homosexuality is the socio-economic composition of the different tracks. The social inequality in the Flemish educational system is high (Groenez et al., 2003; OECD, 2010). Working class parents less often opt for the more demanding – academic - tracks in secondary education than service class parents, even if their children achieved equally well throughout primary school (Boone & Van Houtte, 2012). We assume that these socio-economic differences can have an influence on the dominant attitudes and values in the different tracks. Previous research showed that

people with higher levels of education or with parents who have higher levels of education - variables that are often used to measure SES - have more liberal ideas on moral issues and tend to be more tolerant towards LGBs or other minority groups in society (Bobo & Licari, 1989; Himmelstein & MacRae, 1988; Marsiglio, 1993; Pelleriaux, 2003). Not only the link with educational level could suggest a negative relationship between SES and homonegativity, but also the fact that SES has a significant impact on media preferences and taste, which in turn has an influence on values and attitudes (Elchardus et al., 1999). In this study we focus on three additional factors associated with SES that could explain the greater homonegativity in the lower tracks, namely organizational membership, sex role ideology and religion.

Organizational membership

Research on organizational membership established that being a member of an organization has a positive impact on the development of democratic attitudes and values (De Groof & Siongers, 1999; Roker et al., 1999; Stolle & Hooghe, 2002). Not only the transmission of values that are present in organizations explains this impact (Huysse, 2001), but also the fact that embedding in more diverse networks leads to more nuanced and more tolerant values, and enhances the chance that people get into contact with diverse groups of people (Lewis, 2003; Mutz, 2002). Following Allport's contact hypothesis (1954), previous research showed that contact with LGBs is negatively correlated with homonegativity (Anderssen, 2002; Heinze & Horn, 2009; Herek & Capitano, 1996; Herek & Glunt, 1993; Overby & Barth, 2002).

However, the effect of social participation on values and attitudes can be reciprocal or the result of self-selection. Possibly people with certain values will participate more in these kinds of activities (Hooghe, 2003; Stolle & Hooghe, 2002). Also the type of organization or activity can impact the development of certain values (De Groof & Siongers, 1999). It seems that only participation in youth, cultural and social organizations has an impact, while being a member of organized sports clubs does not. The study of Osborne and Wagner (2007) showed that students choosing sports as extracurricular activity are in general more homonegative than those choosing arts. Previous research in Flanders showed that students who participate in youth organizations or art or music academies are more tolerant towards LGBs, but students who participate in sport clubs are not (Pelleriaux, 2003). Importantly, not only the current, active membership to a certain organization has an impact on values, but previous and passive memberships as well (Hooghe, 2003; Wollebaek & Selle, 2002).

Previous research showed that students in the vocational and technical track participate less in social, youth and leisure organizations than students in the academic track (De Groof & Siongers, 1999; De Pauw, Vermeersch, Coussée, Vettenburg, & Van Houtte, 2010; Elchardus, 1999; Stevens & Elchardus, 2001). For every 100 students from the academic track participating in cultural and artistic organizations in Flanders, only 56 students from the vocational track participate and only 69 students from the technical track (De Groof & Siongers, 1999). In youth organizations we find similar figures, only 5.5% of the members of youth organizations in Flanders join a vocational track, while 13.2% of all Flemish students are enrolled in vocational education (De Pauw et al., 2010). Another study showed that vocational track students participate less in social and sports organizations too (Stevens & Elchardus, 2001).

Based on these findings, we hypothesize that students in the lower tracks are more homonegative because they participate less in social, cultural, artistic or youth organizations.

Sex role ideology

The violation of gender norms is one of the most persistent stereotypes about homosexuality (Cox et al., 2012; Fingerhut & Peplau, 2006; Whitley, 2002), and research showed that LGBs who violate gender norms are subject to more prejudice than LGBs who behave in accordance to the typical sex roles (Glick et al., 2007; Lehavot & Lambert, 2007). This leads to the assumption that it is not the same-sex sexual behavior as such that is rejected, but rather the manifestation of gender nonconforming behavior (Kuyper & Bakker, 2006; Whitley, 2002). Studies confirmed this by showing that homophobic victimization is not always directed towards LGB identified individuals (Espelage & Swearer, 2008; Thurlow, 2001; Warwick et al., 2004). Homonegative insults often refer to everything that is viewed as nonnormative or uncool (Thurlow, 2001). People who show gender nonconforming behavior or who are perceived as LGB are often negatively judged, especially by people who attach value to traditional sex roles (Davies, 2004; Louderback & Whitley, 1997; Polimeni et al., 2000; Whitley, 2002).

Vocational track students generally have more traditional ideas about sex roles (Elchardus, 1999). This is probably because, compared to students from the academic track, they have a much higher chance to be socialized in lower educated, working-class families, and these families tend to differentiate between the sexes more sharply than middle-class families (Cunningham, 2001; Kulik, 2002). In working-class families, mother's and father's roles are often more sharply differentiated (Kohn, 1963), and previous research showed that lower-class boys prefer a more masculine sex-role than upper-class boys (Hall & Kibith, 1965). However, more recent research finds no support for the hypothesis that sex-role differentiation is more pronounced in the lower socio-economic status groups, maybe because the working-class family is changing and moving towards an emulation of the middle-class lifestyle (McCandless, Lueptow, & McClendon, 1989).

Based on these findings, we hypothesize that the higher homonegativity of students in the lower tracks could be partly explained by their more traditional sex role ideology.

Religion

Flanders has a strong Roman Catholic tradition with 72.7 % of the respondents in a representative sample identifying as Catholic (Botterman, Hooghe, & Bekkers, 2009). However, this does not mean they actually practice their religion. Only 5.9 % of the respondents attends a religious service at least once a week. The second largest group in Flanders (23.5%) identifies as free-minded (in Dutch: vrijzinnig) or non-religious. Only 3.7% identifies with another religion or worldview, of which approximately 2% identifies as Muslim. This is probably an underestimation because the survey was only distributed in Dutch and was limited to respondents with the Belgian nationality. Although Muslims are still a limited minority in Belgium, it is the largest and most visible religious minority group. Most Muslims in Belgium have a Turkish or Moroccan background.

The most prevalent religions in Flanders, namely Roman Catholicism and Islam, are both rather homonegative in nature. Although the Roman Catholic Church welcomes people attracted to the same sex, it teaches that homosexual relationships and sexual acts are sinful and it does not allow same-sex marriages (Congregation for the Doctrine of the Faith, 2003). Research that links religiosity to attitudes towards homosexuality shows that people who frequently visit Catholic services and have more religious ideas, show more conservative

moral attitudes than less religious Catholics (Harris & Mills, 1985; van den Akker, van der Ploeg, & Scheepers, 2012), especially in more religious countries (Scheepers, Te Grotenhuis, & Van Der Silk, 2002; van den Akker et al., 2012) or more fundamentalist churches (Ebaugh & Haney, 1978). Recent research in Flanders showed that Catholics have more negative attitudes towards LGBTs than non-religious or free-minded people, even if they do not regularly attend religious services (Slootmaeckers & Lievens, 2012). The most negative attitudes towards homosexuality in Flanders, however, are found among Islamic youth (Hooghe et al., 2010; Pelleriaux, 2003). To explain the intolerance among Muslims towards homosexuality, people often point at some passages in the Koran that could refer to a rejection of homosexuality (Minwalla et al., 2005; Yip, 2004). But also the importance that is attached to gender norms and the procreative functions of marriage could influence their attitudes (Duyvendak, Bos, & Hekma, 2010; Yip, 2004).

Research findings regarding the relation between religiosity and educational level or socio-economic status are not always consistent. Research on church attendance in 60 countries shows that religious services are less attended by higher than by lower educated people, but the association is small (Ruiter & van Tubergen, 2009). When not only church attendance but also other measures of religiosity are taken into account, the relationship between educational level and religiosity is negative and linear on all religiosity measures, except church attendance (Albrecht & Heaton, 1984). Studies on the link between the level of education and religiosity of Muslim immigrants in Belgium do not yield consistent results either. One study showed that level of education does not seem to predict Muslims' religiosity (Fleischmann, 2011), but another stated that religious participation is higher among immigrants who received little schooling (Smits, van Tubergen, & Ruiter, 2010).

Based on these findings, we hypothesize that students in the lower tracks are more homonegative because Catholic and Muslim students might be overrepresented in these tracks.

Bullying of LGB Students

An educational system that produces greater achievement differences between high-achieving and low-achieving students - as in Flanders - is more likely to display higher school violence rates (Akiba, LeTendre, Baker, & Goesling, 2002). In such systems, low-achieving students may be labeled as academic failures or regard themselves as having limited future opportunities (Malmberg & Trempala, 1997; Van Houtte & Stevens, 2010b). This sense of futility imposed by the educational system sometimes leads to feelings of frustration that can cause them to get involved in violence or other forms of misconduct in school (Akiba et al., 2002; Demanet, 2008). Therefore, we hypothesize that lower track students exert more bullying behavior.

Next to these assumptions on higher rates of bullying in the lower tracks, we know that LGB students in Flemish schools experience more name-calling and are more ridiculed than their heterosexual peers (Dewaele et al., 2008). This reported bullying probably underestimates the problem, because many children and youth do not admit being victimized (Warwick et al., 2004). Following these findings, we assume that LGB students in the technical and vocational track perceive more bullying than LGB students in the academic track.

Methods

Design

To explore the relationship between educational track and organizational membership, sex role ideology, and religion, we performed bivariate analyses. To test if organizational membership, sex role ideology and religion explain the differences in homonegativity between students in the academic track and students in the technical and vocational tracks, we performed a stepwise multiple regression analysis on data of 1517 heterosexual students. The first model only included the central determinant, educational track, as dummies, with academic track as the reference category. In the second model we controlled for age and gender, as boys and younger students are in general more homonegative than girls and older students (Buston & Hart, 2001; Pelleriaux, 2003; Poteat et al., 2009). Measures for religion, organizational membership, and sex role ideology are introduced in the third, fourth and fifth model.

To test if LGB students experience more bullying than heterosexual students and if this difference is greater in the lower tracks, we performed a stepwise multiple regression analysis on data of 1745 heterosexual and LGB students. The first model included only sexual orientation, introduced as a continuous variable (see Variables). In the second model we added age and gender as control variables because boys and younger students are more often targets of homonegative bullying (D'Augelli et al., 2006; Dewaele et al., 2008; Franklin, 2000; Rivers, 2001; Thurlow, 2001). We used dummies to include the educational track variable in the third model, with academic track as the reference category. In the last model we included two interaction terms combining the sexual orientation and educational track of the respondents to investigate if LGB students in the technical and vocational track perceive more bullying than LGB students in the academic track.

Sample

This study used data from the Zzzip@Youth project, which mainly aims to investigate differences and resemblances between the educational careers and school experiences of LGB and heterosexual youth in Flanders (Dewaele et al., 2008). The data were collected with an online survey from October to December 2007. The respondents were recruited through different organizations and institutions, such as secondary schools, youth services and specific organizations and websites for LGB youth.

We only included data of secondary school students in our analyses, omitting those respondents who were enrolled in higher education or at the labor market. We used two samples for the analyses in this study. The sample to test the first hypothesis included only heterosexual students (N: 1517) because the questions that measured homonegativity in our survey were only presented to those respondents who identified as heterosexual. To test the second hypothesis we used the total sample of heterosexual and LGB secondary school students (N: 1745) because we were interested in differences in experiences of bullying between heterosexual and LGB students, taking into account the educational track they are in.

Measures

Educational track was measured by asking in which educational track or level the respondents were enrolled at the time the data was gathered: 'primary school', 'academic secondary

education', 'arts secondary education', 'technical secondary education', 'vocational secondary education', 'higher education at a college' or 'higher education at university'. We only included respondents enrolled in secondary education (N: 1745; academic: 50%; technical: 31.3%; arts: 2.7%; vocational: 16%; see Table 1).

The degree of homonegativity in heterosexual students was measured with a scale based on the Attitudes Towards Lesbians and Gay Men (ATLG) scale of Herek (1994). The original ATLG scale presents 20 statements that tap heterosexuals' affective responses to homosexuality and to gay men and lesbians. We have shortened this measure to only 11 statements. Originally half of the items referred to male homosexuality and half to female homosexuality, but in our study we referred to homosexuality and LGBs in general. Each item was measured on a five-point scale, ranging from 'totally disagree' (0) to 'totally agree' (4). The total score on the scale was computed using the mean method. A low score on the scale corresponded with low homonegativity, a high score with high homonegativity (Chronbach's Alpha (CA): 0.90; N: 1,517; mean: 0.69; SD: 0.72, range: 0-4; see Table 1). The distribution of this measure was significantly skewed (1.123, SE: 0.063), so we decided to transform the variable by taking the square root and we uses this transformed variable in the analyses.

The scale for experiences of bullying was based on measures of Utsey (1998) and Krieger et al. (2005). The scale consisted of three items: 'How many times in the last 6 months are you insulted or ridiculed', '... are you spat on or hit', '... are you threatened'. The respondents could chose between 'never' (0), 'seldom', 'sometimes', 'often', and 'very often' (4). The total score on this scale was computed using the mean-method. A low score on the scale corresponded with low perceived discrimination, a high score with high perceived discrimination (CA: 0.65; N: 1556; mean: 0.61; SD: 0.58; range: 0-4; see Table 1). The distribution of this measure was significantly skewed (1.698, SE: 0.062), so we decided to transform the variable by taking the square root and we used this transformed variable in the analyses.

Age was measured by asking respondents to indicate their year of birth. This variable was recoded to get the age of the respondents in 2007, the year of the data gathering. The mean age in the total sample was 15.97 (N: 1745; SD: 1.57; see Table 1). The mean age in the subsample of heterosexuals was 15.95 (N: 1517; SD: 1.56; see Table 1). As for the gender, both in the total sample as in the subsample of heterosexuals 61 % of the respondents indicated they were female (see Table 1).

To measure religion the respondents could choose between 'Catholicism', 'Protestantism', 'Islam', 'Jewish-Orthodox religion', 'free-minded', 'not religious' or 'other'. Because the frequencies of some of the categories were very small, we recoded the variable into four meaningful categories: 'Catholicism', 'Islam', 'other religion' (including Protestantism and Jewish-Orthodox religion) and 'not religious' (including free-minded and not religious). The respondents that indicated 'other' (N: 39), were excluded from the analyses because most of them did not fill out this question seriously. We introduced this variable in the analysis as dummies, using 'not religious' as the reference category. More than half of the respondents (59.5%; N: 905) indicated they were Catholic, 4.9% (N: 74) said they were Muslim, 33.1% (N: 489) was not religious, and 0.8% (N: 12) indicated another religion than Islam or Catholicism (see Table 1).

To measure organizational membership we asked to indicate of which organizations respondents were a member in the past, were a passive or active member now, or were never a member. The list of organizations included cultural associations, LGB organizations, youth organizations, arts academies, sport clubs, and social organizations. We introduced this variable in the analysis as a dichotomous measure. A minority of the respondents (13.2%; N: 200) reported they had never been a member of any of the mentioned organizations, while 86,8% (N: 1317) indicated they were an active or passive member, or had been a member in the past (see Table 1).

Sex role ideology was measured using two scales: masculine ideology (seven items) and feminine ideology (eight items) (Vermeersch, T'Sjoen, Kaufman, Vincke, & Van Houtte, 2010). The items measuring masculine ideology included characteristics such as 'status' and 'autonomy' (e.g. 'A man should avoid being dependent on others'), 'toughness' (e.g. 'A real man does not give in, he fights back') and 'anti-femininity' (e.g. 'There is definitely something wrong with a boy practicing ballet as a hobby'). The items measuring feminine ideology included typical feminine characteristics such as 'being attractive and thin' (e.g. 'It is only natural that girls spend more attention to their looks than boys'), a focus on 'nurturance' (eg 'Kids are the main responsibility for women') and being 'domestic' (e.g. 'It is in the best interest for everyone if women do the housekeeping'). Items were measured on a five-point scale, ranging from 'totally disagree' (0) to 'totally agree' (4). We combined both scales to get one sex role ideology scale. The total score on this scale was computed using the mean method. A low score on the scale corresponds with a less traditional sex role ideology, a high score with a more traditional sex role ideology (CA: 0.83; N: 1517; mean: 1.72; SD: 0.57, range: 0-4; see Table 1).

Sexual orientation was measured with the Kinsey scale (Bell & Weinberg, 1979), a seven-point scale referring to sexual identification as a dimensional concept rather than as a dichotomy, and ranging from exclusively heterosexual (1) to exclusively homosexual (7). We added an eighth category 'I do not know', but we excluded the respondents who indicated this category from the analyses (N = 66). Because the aim of the first analysis was to compare heterosexuals with homosexuals and bisexuals, we recoded the answers on this scale to create three distinct categories, i.e. heterosexual, bisexual and lesbian/homosexual. The heterosexual category consisted of the first two categories of the Kinsey scale ('exclusively heterosexual' and 'much more heterosexual than homosexual'). The bisexual category comprised the three middle categories ('a bit more heterosexual than homosexual'; 'equally heterosexual and homosexual'; 'a bit more homosexual than heterosexual'). The last category referred to the respondents who saw themselves as 'much more homosexual than heterosexual' or 'exclusively homosexual'. This recoding had been used in other studies that worked with the Kinsey scale as well (Busseri et al., 2006; Dewaele et al., 2008; Vincke et al., 2006), and research that used both the three-dimensional and seven-dimensional scale proved that these measures corresponded very well (Storms, 1980). In the total sample, 90.4% (N: 1517) of the respondents identified as heterosexual, 5.2% (N: 74) as homosexual or lesbian and 4.4% (N: 88) as bisexual; see Table 1. In the second analysis we worked with the original, uncategorized, Kinsey scale, where a higher score refers to a more same-sex centered sexual orientation.

TABLE 1: DESCRIPTIVE STATISTICS: FREQUENCIES (% AND N)
OR MEANS AND STANDARD DEVIATIONS (SD)

Variables (range)	Total (N: 1745)	Heterosexuals (N: 1517)
Homonegativity (0-4)	/	0.69 (SD: 0.72)
Experiences of bullying (0-4)	0.61 (SD: 0.58)	/
Age	15.97 (SD: 1.57)	15.95 (SD: 1.56)
Gender		
Boys	39% (N: 680)	39% (N: 529)
Girls	61% (N: 1056)	61% (N: 925)
Sexual orientation		
Heterosexual	90.4% (N: 1517)	/
Homosexual/Lesbian	5.2% (N: 74)	/
Bisexual	4.4% (N: 88)	/
Educational track		
Academic	50% (N: 872)	50.5% (N: 766)
Arts	2.7% (N: 47)	2.2% (N: 34)
Technical	31.3% (N: 546)	32% (N: 485)
Vocational	16% (N: 280)	15.3% (N: 232)
Religion		
Catholic	/	59.5% (N: 903)
Muslim	/	4.9% (N: 74)
Other religion	/	0.8% (N: 12)
Not religious	/	33.1% (N: 489)
Organizational membership		
Never member	/	13.2% (N: 200)
Current or past member	/	86.8% (N: 1317)
Sex role ideology (0-4)	/	1.72 (SD: 0.57)

Results

A Pearson Chi² test showed that educational track was significantly related to organizational membership (Chi²: 52.69; $p < 0.001$) and religion (Chi²: 40.29; $p < 0.001$; see Table 2). The crosstabs to compare the scores on these variables for the different tracks showed that only 8.1% (N: 62) of the students in the academic track never participated in a social organization, compared to 25.9% (N: 60) of the students in the vocational track and 15.5% (N: 75) of the students in the technical track. And while 10.6% (N: 24) of the students in the vocational track identified as Muslim, only 3.1% (N: 23) of the students in the academic track did. An ANOVA test showed that the students in the different tracks scored significantly different on sex role ideology as well ($F: 11.894, p < 0.001$; see Table 2): students in the technical (M: 1.8, SD: 0.57, N: 485) and vocational track (M: 1.82, SD: 0.61, N: 232) scored significantly higher on traditional sex role ideology than students in the academic (M: 1.65, SD: 0.55, N: 766) and arts track (M: 1.47, SD: 0.57, N: 34).

TABLE 2: BIVARIATE STATISTICS: FREQUENCIES (N AND %) OR MEANS AND STANDARD DEVIATIONS (SD)

	Academic (N: 744)	Arts (N: 34)	Technical (N: 473)	Vocational (N: 227)
Religion*				
Catholic	64.1% (N: 477)	38.2% (N: 13)	62.6% (N: 296)	51.5% (N: 117)
Muslim	3.1% (N: 23)	0% (N: 0)	5.7% (N: 27)	10.6% (N: 24)
Other	0.9% (N: 7)	0% (N: 0)	0.6% (N: 3)	0.9% (N: 2)
Not religious	31.9% (N: 237)	61.8% (N: 21)	31.1% (N: 147)	37% (N: 84)
Organizational membership**	(N: 766)	(N: 34)	(N: 485)	(N: 232)
Never member	8.1% (N: 62)	8.8% (N: 3)	15.5% (N: 75)	25.9% (N: 60)
Current or past member	91.9% (N: 704)	91.2% (N: 31)	84.5% (N: 410)	74.1% (N: 172)
Sex role ideology***	1.65 (SD: 0.55)	1.47 (SD: 0.57)	1.8 (SD: 0.57)	1.82 (SD: 0.61)

Note: * χ^2 : 40.29 ($p < .001$); ** χ^2 : 52.69 ($p < .001$); *** F: 11.894 ($p < .001$)

The results showed that students from the technical and vocational track had more homonegative attitudes than students from the academic track (technical: β : 0.058; $p < 0.05$ – vocational: β : 0.117; $p < 0.001$; see Table 3), Muslim and Catholic students appeared to be more homonegative than non-religious students (Muslim: β : 0.170; $p < 0.001$ – Catholic: β : 0.055; $p < 0.05$; see Table 3), and students with a more traditional sex role ideology showed more homonegativity than students with a less traditional sex role ideology (β : 0.411; $p < 0.001$; see Table 3). Contrary to the expectations, however, organizational membership was not significantly related to homonegativity. When religion, organizational membership and sex role ideology were entered in the model, the relationship between educational track and homonegativity remained significant. So although religion and sex role ideology were significantly related to homonegativity, they did not explain the relationship between educational track and homonegativity. The final model explained 35.1% of the total variance in homonegativity.

TABLE 3: HOMONEGATIVITY IN HETEROSEXUAL STUDENTS:
STANDARDIZED COEFFICIENTS AND EXPLAINED VARIANCE

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Educational track					
Arts	-0,003	0,004	0,016	0,016	0,029
Technical	0,147***	0,098***	0,086**	0,081**	0,058*
Vocational	0,155***	0,188***	0,167***	0,160***	0,117***
Age		-0,115***	-0,123***	-0,122***	-0,081***
Gender		-0,348***	-0,351***	-0,353***	-0,208***
Religion					
Catholic			0,075**	0,078**	0,055*
Muslim			0,243***	0,235***	0,170***
Other religion			0,025	0,026	0,028
Organizational membership				-0,045	-0,025
Sex role ideology					0,411***
Adjusted R ²	0,030***	0,158***	0,210***	0,212***	0,351***

Note: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

The analyses to test differences in perceived discrimination showed that the more the respondents identified themselves as LGB, the more they perceived bullying (β : 0.105; $p < 0.01$; see Table 4), and that students in the technical track experienced more bullying than students in the academic track (β : 0.101; $p < 0.05$; see Table 4). However, we did not find similar results for the students from the vocational track, and the interaction terms that combined sexual orientation and educational track were not significant (see Table 4). So contrary to the expectations, we could not state that LGB students in vocational or technical tracks perceived more discrimination than LGB students in the academic track. The final model explained only 3 % of the variance in perceived discrimination.

TABLE 4: DETERMINANTS OF PERCEIVED DISCRIMINATION:
STANDARDIZED COEFFICIENTS AND EXPLAINED VARIANCE

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Sexual orientation	0,107***	0,112***	0,117***	0,105**
Age		-0,054*	-0,072**	-0,072**
Gender		-0,105***	-0,093***	-0,093***
Educational track				
Arts			0,029	0,029
Technical			0,103***	0,101*
Vocational			0,052	0,029
Sexual orientation*technical track				0,002
Sexual orientation*vocational track				0,032
Adjusted R ²	0,011***	0,023***	0,031***	0,030***

Note: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Discussion

This study aimed to explain why lower track students show more homonegative attitudes than other students, and if these attitudes are translated in more experienced bullying by LGB students in these tracks. Because the Flemish educational system is characterized by social inequality (Groenez et al., 2003; OECD, 2010), we investigated whether the differences in SES between the different educational tracks could explain the higher levels of homonegativity among students in the technical and vocational track. We considered three factors that are associated with SES and that are shown to be related to homonegativity in previous research, namely organizational membership, sex role ideology and religion.

The results showed that lower track students have more homonegative attitudes than students from the academic track, but although sex role ideology and religion are significantly related to homonegativity, they do not explain the impact of educational track. Sex role ideology appeared most associated with homonegative attitudes, confirming previous research (Davies, 2004; Louderback & Whitley, 1997; Polimeni et al., 2000; Whitley, 2002). For religion the results also pointed in the expected direction: both Catholic and Muslim students were more homonegative than non-religious students. The found association between being Muslim and homonegativity among high school students corresponds with previous Flemish research (Hooghe et al., 2010; Pelleriaux, 2003), but as far as we know it is the first time that identifying as Catholic is found to be associated with homonegativity in Flanders.

Contrary to the results of previous research (Pelleriaux, 2003), organizational membership did not seem to have an important impact on homonegativity. It is possible that this result is influenced by the measure we used to include organizational membership. This was an extensive measure that included many different kinds of organizations and activities. Previous research showed that not only the participation as such, but also the type of organization has an impact the development of certain values (De Groof & Siongers, 1999). So depending on which organizations are included, the results could be different.

None of the considered variables in the first analyses explained the relation between track position and homonegativity. Further research should focus on other factors, such as the information students get about homosexuality in school or whether they know LGB individuals personally. It might be that students from the lower tracks get less information about homosexuality at home and at school, or maybe they know less LGBs personally than students from the academic track. These variables were not included in this study, but are shown to have an impact on homonegativity in previous research (Anderssen, 2002; Heinze & Horn, 2009; Herek & Capitano, 1996; Herek & Glunt, 1993; Overby & Barth, 2002).

The results of the second analysis showed that the more the students identified with a same-sex centered sexual orientation, the more they perceived bullying. We tried to explain this finding by making the link with the educational track they were enrolled in, but the interaction effect combining sexual orientation and educational track did not show that LGB students in the technical or vocational track experience more discrimination than LGB students in the academic track. This suggests that more negative attitudes towards LGBs in the lower tracks do not necessarily correspond with a higher perception of bullying among LGB students in these tracks. Research on the link between attitudes and behavior showed that people's behavior does not always reflect their attitudes (Ajzen & Fishbein, 1977; Ajzen & Fishbein, 2005; Wicker, 1969), and in this case this could be related to the relatively tolerant

climate in Belgium. The fact that Belgium is known as a quite LGB friendly country makes that homonegative bullying is commonly not tolerated in Belgian society. However, this does not mean that people's attitudes about LGBs are very positive or that homosexuality as an alternative identity or lifestyle is fully accepted.

Another possible explanation for the discrepancy between attitudes and behavior might be that LGBs in heteronormative environments try to hide their sexual orientation, and therefore are less confronted with homonegative discrimination (Glick et al., 2007; Lasser & Tharinger, 2003; Lehavot & Lambert, 2007). Not all homonegative behaviors are perceived as discrimination by LGBs either. Previous research suggested that, especially in very homonegative environments, LGBs can get used to homonegative banter and do not perceive it as such a threat (Poteat & Espelage, 2007), just like boys take name-calling less serious than girls because they are confronted with it more frequently (Whitesell & Harter, 1996).

Although the results of this study could be interpreted as rather positive because the degrees of homonegativity and bullying are rather low, we should keep in mind that homonegative bullying is not the only consequence of homonegative attitudes. In a heteronormative or homonegative environment LGBs can experience stress because they have the feeling that they do not fit in this environment; a specific kind of stress called 'minority stress' (Cox et al., 2008; Meyer, 2003). Next to overt homonegative discrimination or bullying, other examples of minority stressors are the expectation of being stereotyped, i.e. 'stigma consciousness' (Pinel, 1999); the internalization of negative societal attitudes, i.e. called 'internalized homophobia' (DiPlacido, 1998); and the choice of concealment or disclosure of one's stigmatizing attribute (Meyer, 2003). Although not included in this study, these forms of minority stress could be interesting to include in future research.

There are a few limitations to this study. Firstly, we did not use a random sample of respondents, which makes our results unrepresentative for the broader population. However, LGBs remain a hidden population and in order to reach enough LGBs to make a valid comparison, one has to work with other sampling methods, such as an online survey. Another limitation is that although we measured sexual orientation with the Kinsey scale which places sexual orientation on a continuum, in one of the analyses we re-categorized the respondents into three strict, undifferentiated categories, and thereby we nullified the attempt to step away from rigid categorizations of sexual orientation.

Although based on Flemish data, this study can be of great importance for other countries that struggle with problems of homonegativity in schools. Present findings in the Flemish context suggest that creating a tolerant climate for LGBs by improving equal rights and legal protection can diminish bullying and is an important first step, but it does not completely change the attitudes towards homosexuality. School-based actions that go further than just formal rules and regulations, and that focus on changing the attitudes of students are needed, especially in technical and vocational education.

STUDIE 5.

A QUALITATIVE EXPLORATION OF GENDER DIFFERENCES IN SEXUAL IDENTITY DEVELOPMENT AND SCHOOL PERFORMANCE OF FLEMISH LGB SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Introduction

Previous research showed that LGB (lesbian, gay, and bisexual) students in secondary schools are confronted with various difficulties. Many LGB students are discriminated against or bullied at school because of their sexual orientation (Kosciw et al., 2012; Mishna et al., 2008), and schools are often very heteronormative environments (Chesir-Teran, 2003; Flowers & Buston, 2001). This homonegativity and heteronormativity in schools can have serious impacts on LGB students' school performance. Previous research showed that LGB adolescents get lower grades, skip classes more often, and have lower educational aspirations (Pearson et al., 2007; Russell et al., 2001).

When investigating the experiences of sexual minority individuals, it is important to take into account the specific research context. The attitudes toward homosexuality differ greatly among countries and this may influence the way LGB people feel accepted in society. This study is performed in Flanders, the Dutch speaking part of Belgium. Belgium is known as a fairly LGB friendly country, a perception that is reflected in the legal equalities of LGBs. Belgium has an anti-discrimination law with specific reference to LGBs, and same-sex couples have the possibility to marry and adopt children (Borghs & Eeckhout, 2009). Research also shows quite positive attitudes among the Flemish population toward LGBs and LGB rights, especially compared with the general attitudes in most other European countries (European Commission, 2006; European Union Agency for Fundamental Rights, 2009). Previous studies on the school careers and experiences of LGB students in Flemish secondary schools showed that especially lesbian and bisexual girls take a vulnerable position in school. Compared to heterosexual girls, they have a lower sense of belonging in school (Aerts et al., 2012b), are less motivated to perform (Aerts et al., 2012a), and fail more in secondary education (Aerts, Van Houtte, Dewaele, Cox, & Vincke, 2011). These findings contradict previous studies in other countries, where the most worrisome results were found among same-sex attracted boys and not among sexual minority girls (Kosciw et al., 2012; Pearson et al., 2007).

Because the gender differences in school careers and experiences found in previous research appeared to be ambiguous, we wanted to explore this subject in more detail with qualitative research methods. Qualitative techniques might provide a more comprehensive view on the diversity of experiences, perceptions and processes that underlie the gender differences that were found in previous research. We performed in-depth interviews with seventeen LGB boys and girls who were enrolled in secondary education in Flanders. For this study we focused on three aspects of sexual identity development that might be related to gender differences in school performance, namely awareness of same-sex attractions, self-acceptance, and disclosure of the sexual identity to others.

As far as we know, it is the first time that aspects concerning the sexual identity development of sexual minority individuals are linked to gender differences in school performance among LGB youth. However, we know from previous research that the sexual identity development of women differs from that of men in many ways. Lesbian and bisexual women are often

aware of their same-sex attractions at a later age (Rosario et al., 2006; Savin-Williams & Diamond, 2000; Vincke & Stevens, 1999), and frequently experience this awareness as an unexpected transformative moment in their lives (Diamond, 2007). Additionally, they often perceive the acceptance of their sexual identity and the disclosure of this identity to others as harder (Black & Underwood, 1998; Khayatt, 1995; Kitzinger & Wilkinson, 1995), and tend to use more nonadaptive coping strategies (Frydenberg & Lewis, 1991; Hampel & Petermann, 2005). Previous research has shown that a less integrated sexual identity can have a negative impact on the psychological adjustment of LGB youths (Rosario, Schrimshaw, & Hunter, 2011), and this study explores how similar processes might have an impact on their school performance.

Literature review

Most educational research shows that girls perform better at school than boys. They are more engaged (Johnson et al., 2001; Kindermann, 2007), more motivated (Dotterer et al., 2009; Goodenow, 1992; Wentzel, 1998), are less involved in school crime and misconduct (Demant & Van Houtte, 2012a; Jenkins, 1997), and get higher grades (Anderman & Anderman, 1999; Derks & Vermeersch, 2001; Van Houtte, 2004c). Among same-sex attracted students, however, the results do not seem to be as consistent. Some studies show that same-sex attracted girls report lower school belonging than same-sex attracted boys and other-sex attracted boys and girls (Galliher et al., 2004), and report less positive attitudes toward school and more school troubles than other-sex attracted girls (Russell et al., 2001). Russell and colleagues (2001), however, showed that the romantic attraction of girls is not significantly related to their school results. Pearson and colleagues (2007) found no significant differences among same-sex attracted and other-sex attracted girls either, but just like Kosciw and colleagues (2012) they did find that same-sex attracted boys have significantly lower school results and are more likely to fail a course than their other-sex attracted peers. This shows that the international research on gender differences in the school careers of same-sex attracted students is fairly ambiguous. In Flanders, however, studies consistently showed that lesbian and bisexual girls take a vulnerable position in school. Compared to heterosexual girls, they have a lower sense of school belonging (Aerts et al., 2012b), are less motivated to perform in school (Aerts et al., 2012a), and have a higher chance to fail in secondary education (Aerts et al., 2011). These findings correspond with previous research on the vulnerability of sexual minority girls regarding mental health issues (Schoonacker et al., 2009; Van Den Berghe et al., 2010; Versmissen et al., 2011).

A possible explanation for the vulnerable position of lesbian and bisexual girls in Flemish schools are the specific difficulties they experience regarding their sexual identity development. Sexual identity development is one of the most-investigated aspects in the lives of sexual minorities. From the 1970s, researchers tried to describe this process with coming-out models, mostly based on an essentialist view on sexual identity development. Essentialist theories depict homosexual identities as core, fundamental ways of being that are determined either prenatally or in early childhood (Kitzinger & Wilkinson, 1995; Mosher, 2001). Identifying as homosexual is merely seen as a process of learning to recognize and accept what one was all along. Most of these essentialist models consist of a set of stages or phases that an individual has to pass in order to develop a stable sexual identity. Examples of these models are those of Plummer (1975), Cass (1979), Coleman (1984), Troiden (1988), Minton and McDonald (1984), and Carrion and Lock (1997).

In the last decades these essentialist models have received a lot of critique because they lack the ability to explain the fluid and dynamic nature of sexuality (Kitzinger & Wilkinson, 1995; Mosher, 2001; Savin-Williams & Diamond, 2000), and oversimplify the diversity of coming-out experiences (Mosher, 2001; Savin-Williams & Diamond, 2000). Most of these models are conceptualized around the experiences of white men and do not incorporate gender, race, and other demographic differences (Eliason, 1996; McCarn & Fassinger, 1996; Savin-Williams & Diamond, 2000). Because the sexual identity development of women seemed to differ from that of men, some theorists developed specific models for women (e.g. Chapman & Brannock, 1987; Faderman, 1984; McCarn & Fassinger, 1996; Peplau, Spalding, Conley, & Veniegas, 1999; Ponse, 1978; Sophie, 1985). These models, although different in various aspects, are often vulnerable to the same critiques as the general or men-based models. Therefore some theorists developed other ways to look at female sexual identity development. Diamond (2007; 2012) for example, proposed the dynamical systems theory as a starting point for describing the sexual identity development of same-sex attracted women. This theory takes into account the variability over time that is seen as a typical feature of women's sexual identity development.

In this study we focus on three aspects of sexual identity development: awareness of same-sex attractions, self-acceptance, and disclosure of the sexual identity to others. Regarding the first awareness of same-sex attractions or first sexual questioning, previous research showed that women often discover at a later age that they are (also) attracted to persons of the same sex (Rosario et al., 2006; Savin-Williams & Diamond, 2000; Vincke & Stevens, 1999). Although the quality and context of a woman's early attractions and behavior are more important for subsequent features of sexual identity development than the timing (Diamond & Savin-Williams, 2000), women who are aware of their same-sex attractions at a later age often perceive more difficulties because they have to rearrange their self-image at a time when it is already more or less consolidated (Schoonacker et al., 2009). Because the first awareness of same-sex attraction comes at a later age compared to men, self-identification as lesbian or bisexual is later as well (Savin-Williams & Diamond, 2000; Vincke & Stevens, 1999). Although differences in the timing of identity formation do not seem to be associated with psychological adjustment, greater identity integration is related to less depressive and anxious symptoms, fewer conduct problems, and higher self-esteem (Rosario et al., 2011).

Another difference in the sexual identity development of women and men is that women often experience their first sexual questioning as a singular transformative moment, rather than as the long period of progressive, unfolding awareness that is often found among sexual minority men (Diamond, 2007). The onset of women's sexual questioning as well as the self-labeling as a lesbian or bisexual, are often attributed to a social or situational antecedent, for example meeting another lesbian, watching a television show on lesbianism, or experiencing romantic attraction of a female friend.

Another aspect of sexual identity development is the disclosure of a person's sexual orientation to others. Research that investigated gender differences in disclosure experiences of LGBs showed no consistent results. Some found that lesbian and bisexual women disclose their sexual orientation earlier and more than men (Rivers, 2001), while others show that same-sex attracted women are less open about their sexual orientation to others (Dewaele et al., 2008), and still others found no significant gender differences (D'Augelli & Hershberger, 1993; Savin-Williams & Diamond, 2000; van Lisdonk & van Bergen, 2010). However, previous

studies are quite consistent when reporting the gap between self-labeling and disclosure, which seems to be smaller for women (Savin-Williams & Diamond, 2000; van Lisdonk & van Bergen, 2010; Vincke & Stevens, 1999). Once sexual-minority women know they are not heterosexual, they often immediately disclose this information to someone, usually a best female friend (Savin-Williams & Diamond, 2000).

Disclosing the sexual identity is not a singular experience. LGBs continuously monitor and modify the degree to which their sexual orientation is known by others, a process that is often called visibility management (Dewaele & Van Houtte, 2010; Lasser & Tharinger, 2003). Disclosing the sexual identity to others might be perceived as harder by sexual minority women because these women are less visible in society (Black & Underwood, 1998; Dewaele & Van Houtte, 2010; Felten et al., 2010; Kitzinger & Wilkinson, 1995). They are less visible because same-sex intimacy among women is more socially accepted and often not perceived as reflecting a lesbian or bisexual identity (Black & Underwood, 1998; Dewaele & Van Houtte, 2010; Williams, 1985). Also, gay male communities are often larger and more commercially institutionalized, which adds to the visibility of gay men in society (Dempsey, Hillier, & Harrison, 2001; Vincke et al., 2006). The invisibility of sexual minority women protects these women from discrimination, but also offers them fewer role models that can serve as sources of support in accepting their sexual orientation (Dempsey et al., 2001; Dewaele & Van Houtte, 2010). Another factor that could make the visibility management of lesbian and bisexual women more difficult is the fact that women are more pressured to conform to the heterosexual norm than men (Khayatt, 1995; Plummer, 2001). They have to be appealing and available to men and are more pressured to find a good husband and settle down by getting married. This invisibility and heteronormativity can cause lesbian or bisexual women to be less certain about their sexual identity (Dempsey et al., 2001; Vincke et al., 2006).

Some LGBs choose not to disclose their sexual orientation to others and try to “pass” as heterosexual. This passing behavior is mostly performed as a coping strategy to avoid negative reactions (García, 2009; Schoonacker et al., 2009), but is often perceived as stressing (Schoonacker et al., 2009), and can include a higher risk for major depression if the sexual identity suddenly asserts itself before one has developed adequate supports and coping skills (Black & Underwood, 1998). Girls more often show passing behavior than boys (Frydenberg & Lewis, 1991; Hampel & Petermann, 2005), which makes them more vulnerable to depression and other psychological dysfunctions.

Most of these gender differences in the sexual identity development of LGBs show disadvantages for sexual minority women. Lesbian and bisexual women are often aware of their same-sex attractions at a later age (Rosario et al., 2006; Savin-Williams & Diamond, 2000; Vincke & Stevens, 1999) and frequently experience this awareness as an unexpected transformative moment in their lives (Diamond, 2007). Additionally, they perceive the disclosure of their sexual orientation as harder because of the invisibility of female homosexuality in society (Black & Underwood, 1998; Dewaele & Van Houtte, 2010; Felten et al., 2010; Kitzinger & Wilkinson, 1995) and the heteronormative pressures they are confronted with (Khayatt, 1995; Plummer, 2001). On top of that, girls tend to use more nonadaptive coping strategies, like passing behavior (Frydenberg & Lewis, 1991; Hampel & Petermann, 2005), which makes them even more vulnerable. In line with the negative impact of a less integrated sexual identity on psychological adjustment that was shown by Rosario et al. (2011), we think these disadvantages can have an impact on their school experiences. In

this study we investigate how the school performance of sexual minority youth is influenced by their sexual identity, and explore the possible impact of gender differences in sexual identity development on the vulnerable position of sexual minority girls in school.

Methods

This study is part of a larger research project on the school careers of sexual minority youth in Flanders (Dewaele et al., 2008). The main aim of this study was to find out to what extent the experiences and interpretations of being part of a sexual minority are linked to gender differences in the school careers of LGB youth. Because of the explorative nature of this research question, we chose to use a qualitative research method. We adopted a Grounded Theory approach, in which a substantive theory, related to a particular setting, is developed through inductive and deductive analysis of qualitative data (Glaser & Strauss, 1967). During the analysis of the data, sexual identity development became the focus, as this process appeared to be very important for the respondents. Because initially we did not focus on sexual identification processes alone and because we did not use conditional matrices or other devices to structure the data, the findings emerged from the analysis very much in line with Glaser's (1992) 'open coding' approach, rather than Strauss and Corbin's (1990) 'systematic coding' approach.

We performed semi-structured qualitative interviews with seventeen self-identified LGB students that were enrolled in secondary education (age range: 13 – 20). We used a topic list to make sure that the same subjects were dealt with in every interview. These subjects included school careers and experiences, sexual identity development, experiences of discrimination, mental well-being, social relationships and gender identity. The interviews took place from November 2011 until May 2012 at a location chosen by the respondents and lasted on average one hour and a half. The interviews were recorded, transcribed and analyzed using NVivo 9 qualitative data analysis software.

An overview of the main characteristics of the respondents can be found in Table 1. The respondents were recruited through announcements on Facebook pages that are frequently visited by (LGB) youth, and with snowball-sampling. Six respondents reacted directly to a Facebook announcement of the researchers, two heard it from a friend on Facebook, four were recruited via acquaintances of the researchers, three heard it from other participants, and two reacted to an announcement of an LGB organization. These different recruitment methods allowed us to select a diverse sample that consisted of nine boys and eight girls. Eight respondents were enrolled in academic educational tracks, five in vocational tracks, three in technical tracks, and one in an artistic track. The majority of the respondents (N = 15) were enrolled in regular secondary education (i.e. grade 1 – 7). The other two respondents were enrolled in part-time vocational education in which regular school days are alternated with days of internship at the labor market. Most of the respondents did not participate in an LGB organization. Because of privacy concerns the names of the respondents in this paper are not their real names.

TABLE 1: DESCRIPTIVE CHARACTERISTICS OF RESPONDENTS

Name	Gender	Age	Educational track	Grade
Andreas	male	15	academic	4
Sofie	female	17	academic	6
Eva	female	20	vocational	7
Erika	female	20	vocational	7
Thierry	male	16	technical	5
Kenzie	male	18	vocational	7
Niels	male	18	vocational	part-time
Thomas	male	16	academic	6
Katrien	female	18	academic	6
Elio	male	18	academic	5
Mel	female	18	vocational	part-time
Kjell	male	15	academic	4
Kato	female	17	academic	5
Jelle	female	13	technical	2
Steven	male	16	technical	5
Sarah	female	15	academic	4
Tom	male	15	artistic	3

Results

The interviews showed that many of the girls in the sample experienced difficulties in their school career that could be associated with their sexual identity. Sofie, for example, told that she did not perform well in the second grade, probably because she was struggling with her sexual identity.

“In the second grade I had a difficult time. That was sort of ... well it was during the transition between feeling it and being aware of it. During that difficult time my school results were getting worse.” (Sofie, 17)

As illustrated by the following citation, however, these girls did not always link this lower school performance to their developing sexual identity. When the researcher asked Sarah whether her sexual orientation has an influence on her school performance, she answered:

“Now it has no impact on my school performance anymore, but in the second grade it did, although I didn’t recognize it back then. I sort of revolted against my parents and I didn’t work for school. But when I finally came out to my sister and had a serious relationship with a girl, it was all straightened out. Then I worked hard for school again. So I think that it had an influence, but I wasn’t aware of it.” (Sarah, 15)

The previous citation also illustrates that for most of these girls their sexual orientation has no negative impact on their school performance any more once they accept their sexual identity and identify as lesbian or bisexual toward themselves and others. And even when they have not totally accepted their sexual orientation, the awareness of same-sex attractions does not

have to have a negative impact on their school performance. For Sofie for example, getting good school results was a way to prove to herself and others that she was still good at something.

“For me my school results were a way to show that, well ... that I could do something good. I didn’t feel well at the time and I felt I was not good at anything. Through my school results I showed that I was good in something, and in turn my school results even got better.” (Sofie, 17)

In contrast to the experiences of most of the girls in the sample, the majority of the boys reported explicitly that their sexual orientation has or had no significant impact on their school motivation or performance. For example, when the interviewer asked Thomas whether questioning his sexual identity had an influence on his school results or motivation, he answered:

“No, actually not. Although it was always more difficult to begin with my homework when I was thinking about it, it did not really have a big influence on my school results.” (Thomas, 16)

To explain the differences that we found between the boys and girls in the sample, we looked for other gender differences in how they experienced their sexual minority status and school career. Some of the most remarkable differences were found in how these boys and girls experienced their sexual identity development.

The following citations illustrate how most of the boys in the sample remembered that they already felt different than other boys before they were aware of their sexual orientation.

“I think I already discovered my sexual orientation when I was in love with a boy in elementary school, but then I forgot about it for a few years and only later on I realized that I am gay.” (Thierry, 16)

“I didn’t realize that I was gay in primary school, but I knew there was something different about me. However, it lasted until ... I think until the second half of the first grade of secondary school before I really understood it.” (Steven, 16)

Although some of the girls also experienced their sexual identity development as a slowly unfolding awareness, other girls attributed the onset of their sexual questioning to very specific social or situational antecedents. Erika, for example, recognized her feelings when a girl she knew came out to her, and Sarah discovered it when a girl admitted she was in love with her.

“One of my classmates knew somebody from her judo class or something, who went to the same school as us. She was in the fifth or fourth grade when I got to know her. In the beginning of this school year she came out to me and we talked about it. I had the feeling that I felt the same way as she did and that’s how I started to recognize my same-sex attractions.” (Erika, 20)

“I think I found out about being LGB when a girl I knew told me that she was in love with me. Because of what she said, I realized that I felt the same way. By that time I already had a relationship with a boy, but I expected a lot more of a partner than what I experienced with him.” (Sarah, 15)

The girls and boys in the sample did not only differ in how and when they experienced their first same-sex attractions, but also in how they look back at the process of accepting their sexual minority identity. Contrary to previous research on this subject (D'Augelli & Hershberger, 1993; Savin-Williams & Diamond, 2000), we found that the acceptance process was perceived as longer and harder by the girls than by the boys in the sample. When the interviewer asked Erika if she found it hard to discover that she was also attracted to girls, she said:

“In the beginning I did, I denied it. I said to myself “no, not again, put it out of your head”. But finally I had to accept it, although I found it hard.” (Erika, 20)

Along the interview, she continued:

“Yes, I doubted my feelings for a long time because I was in a relationship with a boy. I found it weird that I could be in love with a girl when I was dating a boy. I tried to push it away from me by saying to myself “no, it’s not true, you don’t feel the same, it’s not the same at all”. I really tried to delude myself but that didn’t work, so I decided to tell my boyfriend about my feelings.” (Erika, 20)

Some of the boys in the sample found it very hard to accept their sexual identity as well, but most of them did not perceive this acceptance process as such a hard or difficult experience. Kenzie and Steven, for example, explicitly said that they had always accepted themselves as they were. When the interviewer asked them if they found it hard to accept their sexual identity, they answered:

“Well, sometimes I try to imagine how it would be if I were heterosexual, but in fact, well, after all I’m happy that I’m gay because that’s who I am.” (Kenzie, 18)

“No, I am who I am and I have to make the best of it. Better this than being unhappy with a woman for the rest of my life.” (Steven, 16)

The fact that they knew their parents and friends would accept their sexual identity made it easier for some of the boys to accept their sexual identity. This is illustrated by the answer of Kjell when he was asked if he found it hard to accept his sexual identity.

“I didn’t find it hard because I knew my parents would accept me no matter what, and my friends as well. But taking the plunge to tell them was a bit difficult. Besides that, I did not really have issues with it.” (Kjell, 15)

The girls in the sample experienced more difficulties with disclosing their sexual identity. Among girls, the decision to come out is more fraught with concerns about relations with peers (Khayatt, 1995), and the fear about the reactions of others is an important barrier against full self-acceptance (Schoonacker et al., 2009). For Erika the fear of disclosing her

sexual identity to others started to control her entire life because she was very afraid of what others would think of her.

“I told myself “you can’t tell it to anyone, it’s just not normal”. I really thought I was abnormal and I couldn’t sleep because of it for a long time. All the time I was busy thinking “I have to tell it to somebody”, but I couldn’t. I didn’t know who I could tell because I was always thinking about how they would react. I was really afraid of it.” (Erika, 20)

The first coming out experience in school is often perceived as a big relief for girls. Sofie, for example, stated that she liked school much more once she had disclosed her sexual orientation in class.

“The positive thing about going to school now is that it is much more fun, I like it much more now because I can be myself and I don’t have to hide myself anymore. The relationships with my friends also became closer after I came out to them.” (Sofie, 17)

For boys the experience of coming out to others in school is not always such a big issue. Partly because they have often fully accepted their sexual identity already at a younger age (Savin-Williams & Diamond, 2000; Vincke & Stevens, 1999), like Kenzie. For him a real coming out was not even necessary.

“In the first grade it was not really visible that I was gay, so nobody ever made a fuss about it. But I think they knew it, because gay boys are still somewhat different than heterosexual boys. But I have never really told anyone, they just knew it.” (Kenzie, 18)

Discussion

In this study we tried to explore how differences in sexual identity development between boys and girls could be related to gender differences in their school performance. We focused on three specific aspects of sexual identity development, namely the first awareness of same-sex attractions, the process of self-acceptance, and the disclosure of the sexual identity to others. Although previous research found various differences in the sexual identity development of men and women, these findings were, as far as we know, never related to LGB students’ school careers. Because of the explorative nature of this study, we used a qualitative research method. We interviewed seventeen self-identified LGB students who were enrolled in secondary education.

The interviews showed that especially the girls in the sample experienced their sexual orientation as an influential factor in their school career. Their school results were often negatively influenced by the difficulties they experienced because of their same-sex attractions. However, for most of these girls this influence disappeared once they accepted their sexual minority identity and disclosed it to others. This finding implicates that when investigating the effect of sexual orientation on school careers and experiences – and maybe also on other psychological or social domains – it is important to take into account the degree to which girls accept their sexual identity. If they are struggling with their sexual identity, they might experience more difficulties in school – and maybe also in other domains – than when

they have accepted it and feel comfortable with it. We did not find similar results for the boys in the sample. Although some of the boys experienced their sexual identity development as a difficult time as well, most of them explicitly stated that it had no influence on their school results.

The differences that we found in the awareness of same-sex attractions between boys and girls could explain the more negative impact of sexual identity among girls. Some of the sexual minority girls in the sample stated that they discovered their same-sex attractions quite surprisingly in a specific social or situational context. The boys in the sample, however, never mentioned these kind of circumstances, but rather perceived their sexual identity development as a slow, unfolding awareness that often started well before secondary education. These findings are in line with research that states that sexual orientation and sexual identity development of women is more fluid, variable and situational (Dempsey et al., 2001; Diamond, 2007; Savin-Williams & Diamond, 2000). Another difference between boys and girls that we found in the interviews and that could explain the worse school performance of lesbian and bisexual girls is that most of the girls found it hard to accept their sexual minority identity and this process of self-acceptance often took a long time. Although some of the boys in the sample found it difficult to accept their sexual identity as well, most of them did not perceive this process of self-acceptance as such a hard experience. A third aspect of sexual identity development that arose from the interviews and seemed to be experienced in a different way by the boys and girls are the concerns that they have about disclosing their sexual identity to others. While the disclosure of the sexual identity was often not such a big issue for the boys, some of the girls stated they were very afraid of the reactions of others. This finding corresponds with research that states that interpersonal, intimate relationships are often of greater importance for girls than for boys (Francis, 2000; Gilligan, 1982; Warrington, Younger, & Williams, 2000).

The differences in first awareness of same-sex attractions, self-acceptance and disclosure that we found might be related to the specific position that lesbian and bisexual women take in society. Previous research showed that sexual minority women are less visible in society than gay or bisexual men (Black & Underwood, 1998; Dewaele & Van Houtte, 2010; Felten et al., 2010; Kitzinger & Wilkinson, 1995). This invisibility means that questioning girls have fewer role models that can serve as sources of support in accepting their sexual orientation (Dempsey et al., 2001; Dewaele & Van Houtte, 2010). Another factor that might have an impact is the fact that women are more pressured to conform to the heterosexual norm than men (Khayatt, 1995; Plummer, 2001).

We also found that sexual minority students are often unaware of the influence of their sexual orientation on their school careers and experiences. Some of the respondents only realized later on that their bad school results of a few years prior might have been caused by the troubles they experienced with recognizing and accepting their same-sex attractions at that time. Because our respondents were all still in secondary education during the interviews, this phenomenon could become even clearer when older LGBs are interviewed and asked to look back at their school career. But not all LGB students experience their sexual orientation as a disadvantage for their school career. Some respondents viewed their school results as a way to prove to others that they are still good at something, even when they are gay, lesbian or bisexual. Similar results are found in research on the school achievement of ethnic minorities which shows that minority students with a high awareness of racial discrimination or racial

barriers often respond in ways that are conducive rather than detrimental to academic success (Bowman & Howard, 1985; O'Connor, 1999; Sanders, 1997).

Although the focus of this study was on the vulnerable position of lesbian and bisexual girls in school, this does not mean that sexual minority boys experience no difficulties during their secondary school career. We know from previous international research that sexual minority boys are more victimized in school than sexual minority girls (Franklin, 2000; Kosciw et al., 2012; Poteat & Espelage, 2007; Rivers, 2001; Thurlow, 2001), and previous research in Flanders showed that sexual minority boys perceive their environment as more homonegative than sexual minority girls do (Dewaele et al., 2008). However, these experiences do not seem to have such a large impact on their school performance, maybe because these boys employ better adapted coping strategies (Frydenberg & Lewis, 1991; Hampel & Petermann, 2005) or externalize distress more (Galliher et al., 2004; Leadbeater et al., 1999).

Although we tried to select a diverse sample of respondents by using different recruitment methods, the results that we found are influenced by the characteristics of the sample. All respondents were adolescents who identified themselves as LGB while they were still in secondary school, and most of them also disclosed their sexual identity to others at a rather young age. The respondents had to react voluntarily to an announcement of the researchers and had to agree to meet a researcher whom they had never seen before to talk about quite sensitive subjects. Youth who are uncomfortable with or unsure of their sexual orientation are probably less inclined to participate in such studies. Further research should try to include these LGB students as well, for example by interviewing older LGBs who did not identify as LGB in secondary school or tried to pass as heterosexual. Including this group of LGBs would give a more complete view on the school experiences of same-sex attracted adolescents. Another specificity of this sample is that the respondents all grew up in a region that is internationally perceived as quite LGB friendly. If the same study were carried out in another country, the results could be different. It would be interesting to compare the school experiences of LGB students in different countries to get a clearer view on the impact of the social and cultural context.

In summary, sexual identity development seems to have a greater impact on the school performance of girls than that of boys, especially in the period when they are discovering and trying to accept their sexual identity. These gender differences might be related to differences in the sexual identity development, for example in the context in which they discover their same-sex attractions or in the difficulties they experience when trying to accept it. What this study also showed, however, is that the sexual identity development does not have a negative impact for all lesbian and bisexual girls – sometimes the impact is even positive. Much depends upon the circumstances in which these girls develop their sexual identity and on the coping mechanisms they have developed.



DEEL III
ALGEMENE CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In het vorige onderdeel van dit proefschrift hebben we aan de hand van vijf empirische studies een beeld geschetst van de verschillen en gelijkenissen in de schoolloopbanen en schoolervaringen van holebi- en heteroleerlingen in het Vlaams secundair onderwijs. In dit onderdeel worden de belangrijkste resultaten van deze studies samengevat en wordt er even stilgestaan bij de beperkingen van dit onderzoek. Daarnaast geven we ook suggesties voor verder onderzoek naar de schoolloopbanen van holebi-jongeren en vertalen we enkele van de belangrijkste bevindingen naar concrete maatregelen en suggesties die toegepast kunnen worden in het onderwijsbeleid en door individuele scholen en leerkrachten.

Samenvatting van de onderzoeksresultaten

In de eerste drie studies die opgenomen zijn in dit proefschrift worden verschillende aspecten van de schoolloopbanen van holebi- en heteroleerlingen onderzocht. In de eerste studie gingen we na of holebi- en heteroleerlingen verschillen in het gevoel erbij te horen op school, in de tweede studie onderzochten we verschillen in de leer- en presteermotivatie van holebi- en heteroleerlingen en in de derde studie focusten we op verschillen in schools falen. Uit de resultaten van deze studies bleek dat seksuele identiteit geen effect heeft op het gevoel erbij te horen, de schoolmotivatie of de schoolprestaties voor jongens, maar wel voor meisjes. Lesbische en biseksuele meisjes hebben minder het gevoel dat ze erbij horen op school, zijn minder gemotiveerd om te presteren op school en hebben meer kans op falen dan heteromeisjes.

In het theoretisch kader van dit proefschrift werd gewezen op twee mogelijke verklaringen voor de slechtere schoolprestaties van holebilerlingen: (1) de incongruentie die zij ervaren tussen hun seksuele voorkeur en de heteronormatieve context van de school en (2) de problematische sociale relaties die zij ervaren op school omwille van hun seksuele voorkeur. Aangezien we niet beschikten over variabelen op schoolniveau, was het moeilijk om het effect van de schoolcontext na te gaan. Wel vroegen we aan de respondenten hoe holebivriendelijk zij hun school percipiëren. We hebben deze variabele opgenomen in de eerste studie en hoewel de perceptie van holebivriendelijkheid wel een positieve invloed had op het gevoel erbij te horen van leerlingen – zelfs ongeacht hun eigen seksuele voorkeur –, verklaarde dit niet waarom lesbische en biseksuele meisjes minder het gevoel hebben dat ze erbij horen op school dan heteromeisjes. In de eerste studie peilden we ook naar de mate waarin holebilerlingen zich geout hebben op school en de mate waarin deze coming-out aanvaard werd door medeleerlingen en leerkrachten omdat ook deze variabelen iets kunnen zeggen over de acceptatie van holebi's op school. Beide variabelen bleken echter geen invloed te hebben op het gevoel erbij te horen van holebilerlingen. In de tweede studie hebben we het gevoel erbij te horen meegenomen in de analyses. Vorig onderzoek en de resultaten van de eerste studie toonden immers aan dat holebi's, en dan vooral lesbische en biseksuele meisjes, minder het gevoel hebben dat ze erbij horen op school dan hetero's. Ook dit kan wijzen op een incongruentie die zij ervaren tussen hun seksuele voorkeur en de heteronormatieve context van de school. Hoewel het gevoel erbij te horen een positieve invloed had op de leermotivatie van jongens en meisjes en op de prestatiemotivatie van jongens, verklaarde dit niet waarom lesbische meisjes minder gemotiveerd zijn om te presteren op school dan heteromeisjes.

Wat de sociale relaties op school betreft, hebben we in de eerste drie studies gecontroleerd voor de discriminatie door leerkrachten en het pestgedrag dat leerlingen ervaren. Leerlingen die meer discriminatie door leerkrachten of meer pestgedrag percipieerden, bleken minder het

gevoel te hebben dat ze erbij hoorden op school, maar de perceptie van discriminatie verklaarde niet waarom lesbische en biseksuele meisjes minder het gevoel hebben dat ze erbij horen op school dan heteromeisjes. Lesbische meisjes bleken tegen de verwachtingen in zelfs minder discriminatie door leerkrachten te ervaren dan heteromeisjes. Wat de invloed van gepercipieerde discriminatie door leerkrachten op de schoolmotivatie betreft, vonden we dat meisjes die meer discriminatie door leerkrachten ervaren meer gemotiveerd zijn om te presteren, maar minder gemotiveerd zijn om te leren. Ook hier bood dit echter geen verklaring voor de lagere prestatie-motivatie van lesbische meisjes. Voor jongens vonden we geen significante effecten van discriminatie door leerkrachten, maar we vonden wel dat jongens meer gemotiveerd zijn om te presteren wanneer ze meer pestgedrag ervaren. Voor de meisjes vonden we een soortgelijk verband tussen de ervaring van pestgedrag en leermotivatie: meisjes die meer pestgedrag ervaren zijn meer gemotiveerd om te leren. De relatie tussen discriminatie enerzijds en het gevoel erbij te horen en de schoolmotivatie anderzijds blijkt dus niet volledig in de lijn van de verwachtingen te liggen. Wat de relatie met schools falen betreft, vonden we geen significant verband met ervaren discriminatie door leerkrachten, pestgedrag of niet-ondersteunende interacties. Ook hier bieden sociale relaties echter geen verklaring voor de hogere kans op falen voor lesbische meisjes.

Naast variabelen die verwijzen naar een incongruentie tussen het individu en de schoolcontext of naar problematische sociale relaties, zijn we ook de invloed van enkele andere factoren nagegaan. Zo onderzochten we in de tweede studie of minderheidsstressoren zoals geïnternaliseerde homonegativiteit en stigmabewustzijn een invloed hadden op de schoolmotivatie van holebilerlingen. Hieruit bleek dat holebi's die zich meer bewust zijn van het stigma dat hun seksuele identiteit met zich meebrengt meer gemotiveerd waren om te presteren op school. We konden echter niet aantonen dat stigmabewustzijn of geïnternaliseerde homonegativiteit de oorzaken waren van de lagere prestatie-motivatie van lesbische meisjes. In de derde studie gingen we na of een lager psychologisch welbevinden de relatie tussen seksuele identiteit en schools falen bij meisjes zou kunnen verklaren, maar ook dat bleek niet op te gaan.

De variabelen die opgenomen werden in de eerste drie studies bieden dus geen sluitende verklaring voor de meer problematische schoolloopbanen van lesbische en biseksuele meisjes. Daarom zijn we op basis van kwalitatief onderzoek op zoek gegaan naar andere mogelijke verklaringen. De vijfde studie toont aan dat één van de verklaringen de moeilijkere seksuele identiteitsontwikkeling van lesbische en biseksuele meisjes zou kunnen zijn. Uit de interviews bleek immers dat deze meisjes hun seksuele voorkeur vaak erg plots ontdekken naar aanleiding van een bepaalde ontmoeting of gebeurtenis, terwijl dit voor jongens vaker een proces is dat veel langer duurt en waar ze dus geleidelijk aan kunnen wennen. De acceptatie van die voorkeur wordt door meisjes vaak ook moeilijker gevonden en ze zijn vaker bezorgd over de reacties van anderen op hun coming out.

De vierde studie in dit proefschrift vertrok niet zozeer vanuit de ervaringen van holebilerlingen, maar vanuit de attitudes van heteroleerlingen ten opzichte van homoseksualiteit en holebi's. Deze studie bevestigt vorig onderzoek waaruit bleek dat leerlingen uit het TSO en BSO vaak negatievere attitudes hebben ten opzichte van holebi's dan leerlingen uit het ASO. Leerlingen uit het TSO en BSO hebben omwille van de sociale ongelijkheid in het onderwijs vaak een lagere socio-economische status, wat op zijn beurt samenhangt met andere variabelen zoals genderrolideologie, sociale participatie en religie. Wij

gingen na of deze variabelen kunnen verklaren waarom leerlingen in het TSO en BSO meer homonegatieve attitudes hebben dan leerlingen in het ASO, maar dit blijkt niet het geval te zijn. Een andere bevinding uit deze studie is dat de hogere mate van homonegativiteit bij leerlingen in het TSO en BSO er niet noodzakelijk voor zorgt dat holebilerlingen in deze onderwijstypes meer pestgedrag ervaren dan holebilerlingen in het ASO. Homonegatieve attitudes gaan dus niet noodzakelijk gepaard met homonegatief pestgedrag.

Beperkingen en onderzoeksaanbevelingen

Kwantitatief luik

Een algemene beperking van het kwantitatieve luik van dit onderzoek is dat er gebruik gemaakt wordt van cross-sectionele data. Hierdoor is het onmogelijk om met zekerheid uitspraken te doen over de causaliteit van de gevonden verbanden. Dit zou wel mogelijk zijn met longitudinaal onderzoek. Een bijkomend voordeel van longitudinaal onderzoek is bovendien dat dan ook de fluiditeit van seksuele voorkeur in rekening gebracht kan worden. Voorgaand onderzoek toonde immers aan dat de seksuele voorkeur van individuen kan veranderen doorheen de tijd (Baumeister, 2000; Vincke et al., 2006). Het zou interessant kunnen zijn om bijvoorbeeld na te gaan of er verschillen zijn in de schoolloopbanen van individuen die zich reeds jong als holebi identificeren en individuen die dat pas op latere leeftijd doen.

Bij de voor- en nadelen van het gebruik van een online vragenlijst werd reeds uitgebreid stilgestaan in het methodologisch kader van dit proefschrift. De overige beperkingen van de vragenlijst zijn vooral te vinden bij de maten die gebruikt werden. Zo werd de seksuele voorkeur van de respondenten bevraagd aan de hand van een maat gebaseerd op het instrument van Coleman (1990) en een maat van Kinsey (1948). De maat van Kinsey meet hoe respondenten zichzelf identificeren en de maat van Coleman meet met wie men momenteel seksuele contacten verkiest, over wie men momenteel seksuele fantasieën heeft en met wie men momenteel partnerrelaties verkiest. Hoewel deze maten al verschillende dimensies van seksuele voorkeur dekken, misten we een maat die louter de seksuele aantrekking van respondenten meet. In dit onderzoek waren we immers geïnteresseerd in de ervaringen van holebi-jongeren, een doelgroep waarvan sommigen misschien nog geen ervaring hebben met seksuele contacten, fantasieën en partnerrelaties, of zichzelf niet identificeren als holebi of hetero. Voor deze doelgroep kan het meer bruikbare informatie opleveren om gewoon naar seksuele aantrekking in het algemeen te peilen (Kooiman & Keuzenkamp, 2012). Uiteindelijk hebben we ervoor gekozen om met de maat van Kinsey te werken in onze studies. We hebben respondenten dus alleen als holebi gecategoriseerd als ze zichzelf ook zo identificeerden. Op die manier bleven we zo dicht mogelijk bij de labels die de respondenten zichzelf toekenden, maar misten we natuurlijk wel de respondenten die zich niet als holebi identificeren maar zich wel tot personen van hetzelfde geslacht aangetrokken voelen.

Ook enkele andere maten die we opgenomen hebben in onze analyses waren misschien niet altijd de meest geschikte maten om te meten wat we wilden weten. Zo bleek uit de analyses dat de ervaring van pestgedrag slechts in zeer beperkte mate de kwetsbare positie van lesbische en biseksuele meisjes op school kan verklaren. Een belangrijke beperking van deze maat is echter dat ze alleen directe, openlijke vormen van discriminatie meet. Voorgaand onderzoek toonde evenwel aan dat deze vormen van pesten veel minder voorkomen bij meisjes dan bij jongens

(Hequembourg & Brallier, 2009; Kosciw et al., 2012; Poteat & Espelage, 2007; Rivers, 2001; Whitesell & Harter, 1996). Om een goed beeld te krijgen van de invloed van pesten op de schoolloopbanen van lesbische en biseksuele meisjes kan in verder onderzoek ook rekening gehouden worden met meer indirecte vormen van pestgedrag, zoals uitsluiten en roddelen. Deze soorten van pesten komen immers veel vaker voor bij meisjes en kunnen eveneens een impact hebben op hun welbevinden en schoolprestaties. Wat ervaringen met discriminatie en pestgedrag betreft, zou het ook interessant kunnen zijn om naar specifieke homonegatieve discriminatie te peilen. Uit ons onderzoek bleek dat vooral de variabele die ervaring van discriminatie door leerkrachten mat tot onverwachte resultaten leidde. Deze variabele zou verder onderzocht kunnen worden in toekomstig onderzoek.

De maat waarover we beschikten om homonegatieve attitudes te meten vertoont eveneens enkele beperkingen. Niet alle items zijn even duidelijk en bovendien meet deze schaal vooral traditionele homonegativiteit en wordt er veel minder gekeken naar moderne homonegativiteit. Traditionele homonegativiteit is een zeer expliciete vorm van homonegativiteit die gebaseerd is op religieuze of moralistische ideeën over homoseksualiteit. Voorbeelden van traditionele homonegatieve attitudes zijn dat homoseksualiteit een zonde of een ziekte is. Moderne homonegativiteit daarentegen is meer subtiel en ingebed in onze samenleving waardoor het vaker onbewust voorkomt en moeilijker te observeren is. Voorbeelden van moderne homonegatieve attitudes zijn dat holebi's het belang van hun seksuele identiteit overdrijven en dat ze te veel rechten eisen. Vaak vinden mensen die deze attitudes onderschrijven homoseksualiteit op zich geen probleem, maar vinden ze dat holebi's zich niet zo duidelijk moeten profileren als holebi. Uit onderzoek blijkt dat traditionele homonegativiteit steeds minder onderschreven wordt in Westerse landen (Adolfson et al., 2006; Morrison & Morrison, 2002). Moderne homonegativiteit daarentegen, komt nog steeds veel voor (Massey, 2009; van Wijk, van de Meerendonk, Bakker, & Vanwesenbeeck, 2005), ook bij jongeren (Cox et al., 2012). Aangezien de maat voor homonegativiteit in dit onderzoek vooral naar traditionele homonegativiteit peilt, missen we een groot deel van de homonegatieve attitudes die minder expliciet en discriminerend zijn. Opvallend is wel dat we zelfs met deze maat significante verschillen vinden tussen de onderwijstypes, wat erop wijst dat traditionele homonegativiteit bij jongeren nog zeker niet verdwenen is.

Naast de vragenlijst en de gebruikte maten brengt ook de steekproef die gebruikt werd voor het kwantitatieve luik van dit proefschrift enkele beperkingen met zich mee. Ten eerste was de deelname aan het onderzoek gebaseerd op vrijwillige reactie, wat betekent dat enkel respondenten die zelf het initiatief namen om deel te nemen een vragenlijst hebben ingevuld. Hoewel getracht werd om via verschillende rekruteringskanalen een zo divers mogelijke steekproef te verkrijgen, is de bereikte steekproef niet representatief voor alle leerlingen uit het Vlaams secundair onderwijs. Er werd geprobeerd om een voldoende groot aantal holebi's te verzamelen door onder andere via kanalen te rekruteren die specifiek naar holebi's gericht zijn. Desalniettemin is het totale aantal holebi's in de steekproef nog steeds redelijk klein waardoor bepaalde groepen, zoals bijvoorbeeld biseksuele jongens, amper vertegenwoordigd zijn. Hierdoor was het moeilijk om gedetailleerde verschillen binnen de holebipopulatie te onderzoeken, terwijl dit wel interessante informatie zou kunnen opleveren.

In de dataset die we gebruikten beschikten we enkel over gegevens van individuele leerlingen, waardoor het onmogelijk was om schooleffecten na te gaan. Aangezien het schoolwelbevinden en de schoolloopbanen van leerlingen echter ook bepaald kunnen worden door de cultuur die

heerst in een bepaalde school (vb: anti-schoolcultuur, machocultuur, feminiene leerkrachtencultuur, heteronormatieve cultuur), had het interessant kunnen zijn om ook over deze gegevens te beschikken. Zo kan het bijvoorbeeld zijn dat in de ene school een veel tolerantere cultuur leeft dan in de andere of veel meer aandacht wordt besteed aan thema's zoals homoseksualiteit. Deze factoren zouden ook een invloed kunnen hebben op de schoolloopbanen en het schoolwelbevinden van leerlingen, zeker wanneer die zelf tot een seksuele minderheid behoren. Gerelateerd hieraan zou het ook interessant kunnen zijn om na te gaan wat het effect van bepaalde holebivriendelijke maatregelen is op de attitudes ten opzichte van homoseksualiteit onder de leerlingen en het schoolwelbevinden van holebileerlingen. Naast schooleffecten zou het ook interessant kunnen zijn om de invloed van de sociale en juridische context in een bepaald land na te gaan. Het zou immers kunnen dat de relatief positieve resultaten die we gevonden hebben in dit onderzoek gedeeltelijk verklaard kunnen worden door het tolerante klimaat in Vlaanderen. Onderzoek in andere regio's toonde bijvoorbeeld aan dat ook homoseksuele jongens het vaak slechter doen op school (Kosciw et al., 2012; Pearson et al., 2007) en dat de verschillen in de schoolloopbanen tussen hetero's en holebi's veel groter zijn (Busseri et al., 2006; Pearson et al., 2007; Rostosky et al., 2003; Russell et al., 2001). Internationaal comparatief onderzoek zou een beter zicht kunnen geven op de invloed van de nationale context.

Er zijn ook mogelijke verklaringen voor de kwetsbare positie van lesbische en biseksuele meisjes die niet onderzocht werden in dit proefschrift. Voorgaand onderzoek toonde bijvoorbeeld aan dat meisjes vaak minder aangepaste strategieën gebruiken dan jongens om met tegenslagen of negatieve ervaringen om te gaan (Frydenberg & Lewis, 1991; Hampel & Petermann, 2005). Zo gaan ze problemen of negatieve ervaringen vaak meer internaliseren dan jongens (Leadbeater et al., 1999). Ze leggen de oorzaak van het probleem meer bij zichzelf, wat kan leiden tot internaliserende symptomen (vb: depressie, laag zelfbeeld of angststoornissen). Jongens daarentegen externaliseren meer en leggen de oorzaak van een probleem dus eerder buiten zichzelf, waardoor ze zich ook minder zorgen zullen maken en hun frustraties op een andere manier zullen uit (vb: via agressie of gedragsstoornissen). Het zou kunnen dat internaliserende symptomen een even grote of zelfs grotere impact hebben op bepaalde aspecten van de schoolloopbaan dan externaliserende, maar het verband tussen internaliserende symptomen en de schoolloopbaan werd zelden onderzocht (Fergusson & Woodward, 2002; uitzonderingen zijn: Kovacs & Goldstom, 1991; Needham et al., 2004; Roeser et al., 2000). Een andere potentiële verklaring is de positie van lesbische vrouwen in de samenleving. Lesbische vrouwen zijn minder zichtbaar in de samenleving dan homomannen (Black & Underwood, 1998; Dewaele & Van Houtte, 2010; Felten et al., 2010; Kitzinger & Wilkinson, 1995), waardoor het voor meisjes die twijfelen over hun seksuele voorkeur moeilijker is om steun te vinden bij rolmodellen. Bovendien ervaren vrouwen vaak meer druk om zich te conformeren aan de traditionele heteronormen dan mannen (Khayatt, 1995; Plummer, 2001), wat het voor meisjes vaak moeilijker maakt om hun seksuele voorkeur te accepteren.

De meeste verklaringen gaan er bovendien vanuit dat de genderverschillen bij heterojongeren overeenkomen met de genderverschillen bij holebi's, maar dat hoeft niet het geval te zijn. Er is immers ook onderzoek dat stelt dat homomannen en lesbische vrouwen respectievelijk meer en minder vrouwelijke kenmerken vertonen dan hun heterotegenhangers, al is hier geen consensus over (Lippa, 2000). Deze afwijking van de traditionele gendernormen zou in het voordeel kunnen spelen van homomannen, aangezien hun vrouwelijkere genderidentiteit

beter zou aansluiten bij de verwachtingen van leerkrachten. Leerkrachten waarderen immers vooral de typisch vrouwelijk genderrol, die zich uit in kenmerken zoals verantwoordelijkheid, stiptheid en samenwerkings-gerichtheid (Beaman et al., 2006; Datta et al., 1968; Dusek & Joseph, 1983; Schneider & Coutts, 1979; Younger et al., 1999). Dit zou kunnen verklaren waarom de homojongens het niet slechter doen dan de heterojongens in ons onderzoek, terwijl de lesbische meisjes het wel slechter doen dan de heteromeisjes.

Belangrijk voor toekomstig onderzoek naar de schoolloopbanen van holebi- en heteroleerlingen is in ieder geval dat er rekening gehouden wordt met mogelijke genderverschillen. Uit dit onderzoek bleek dat vooral lesbische en biseksuele meisjes het slechter doen op school, maar we hebben niet helemaal kunnen blootleggen waarom hun seksuele voorkeur een negatiever effect heeft dan die van homoseksuele en biseksuele jongens. Het kan ook interessant zijn om niet te kijken naar de kwetsbare positie van meisjes, maar net naar de sterke positie van jongens en na te gaan waarom zij het beter doen dan lesbische meisjes en heterojongens.

Kwalitatief luik

De steekproef die gebruikt werd voor het kwalitatieve luik van dit proefschrift vertoont eveneens enkele beperkingen. Ook hier lag het initiatief om deel te nemen aan het onderzoek volledig bij de respondenten zelf. Bovendien was de drempel tot deelname bij het kwalitatieve luik nog iets groter aangezien de respondenten zelf via mail of telefoon contact moesten opnemen met de onderzoeker. Ze moesten bereid zijn om af te spreken met iemand die ze nog nooit gezien hadden om te praten over onderwerpen die bij veel mensen toch vrij gevoelig liggen. We hebben geprobeerd om die afstand wat te verkleinen door de respondenten op voorhand goed in te lichten over het onderzoek en ze zelf de locatie en het tijdstip van het interview te laten kiezen, maar uiteindelijk bereikten we toch vooral jongeren die sociaal aangelegd waren en het geen probleem vonden om met een wildvreemde te praten over zichzelf en hun seksuele voorkeur. Ik had niet het gevoel dat deze respondenten zich geremd voelden om met mij over hun ervaringen te praten. Vaak hadden ze er duidelijk al vaker met iemand over gepraat.

Voor enkele respondenten was het echter wel één van de eerste keren dat ze met iemand over hun seksuele voorkeur praatten. Bij hen had ik sterk het gevoel dat ze mij als een soort hulpverlener zagen. Eén respondent had het gesprek zelfs heel goed voorbereid en wist precies wat ze allemaal wilde vertellen. Omdat dit me belangrijk leek om een vertrouwensband op te bouwen, heb ik haar eerst haar verhaal laten vertellen en ben ik nadien pas ingegaan op de thema's die interessant waren voor mijn onderzoek. Andere respondenten wisten helemaal niet wat er van hen verwacht werd en bij hen was ik degene die het gesprek lopende moest houden. Geen enkele respondent heeft aangegeven dat hij of zij op een bepaalde vraag liever niet wilde antwoorden, hoewel ik aan het begin van elk gesprek wel benadrukt heb dat ze alleen moesten vertellen wat ze wilden delen met mij.

In sommige gevallen gingen de gesprekken door bij de respondent thuis en was er een ouder aanwezig die nood had aan informatie over de seksuele voorkeur van zijn of haar zoon of dochter. Als deze situatie zich voordeed heb ik gezorgd dat het interview zelf zonder derden kon doorgaan en nadien heb ik dan soms nog even met de ouders gepraat. Ik had ook een heleboel informatieve brochures over seksuele voorkeur bij voor de respondenten zelf zodat ze, indien ze dit nodig hadden, nog informatie ter beschikking hadden nadat ik weg was.

Aangezien we specifiek op zoek waren naar jongeren die zichzelf identificeerden als holebi, hebben we ook alleen jongeren bereikt die al redelijk zeker waren over hun seksuele identiteit. Meestal hadden ze zich ook al geout bij anderen en hadden ze al veel nagedacht over hun seksuele voorkeur. Enkele meisjes gaven aan dat ze lang getwijfeld hadden of ze zichzelf als lesbisch of biseksueel wilden identificeren, maar we hebben amper jongeren bereikt die echt twijfelden over hun geaardheid. Het zou echter ook interessant kunnen zijn om holebi's die zich pas later geout hebben te interviewen over de invloed van hun seksuele voorkeur op hun schoolloopbaan. Zij zouden tijdens hun schoolloopbaan misschien minder geneigd zijn om aan dergelijk onderzoek deel te nemen, maar kunnen wel relevante ervaringen gehad hebben die een breder beeld kunnen scheppen van de schoolloopbanen van holebi's. Bovendien bleek uit de interviews dat jongeren zich vaak niet bewust zijn van de impact van hun seksuele voorkeur op hun schoolloopbaan in de periode dat ze zelf school lopen.

De selectiviteit van de steekproef zorgt ervoor dat ik enkel iets kan zeggen over de schoolloopbanen en –ervaringen van leerlingen uit het secundair onderwijs die zichzelf identificeren als holebi en die willen deelnemen aan onderzoek dat gaat over de ervaringen van holebi-jongeren op school. Binnen deze selecte groep hebben we wel een grote diversiteit aan ervaringen kunnen onderzoeken. Er waren zowel jongens als meisjes in de steekproef en zowel jongeren die het moeilijk hadden met hun seksuele voorkeur als jongeren die hun seksuele identiteit volledig aanvaard hadden. Ook de ervaringen van de jongeren waren heel verschillend. Zo waren er jongeren die helemaal geen problemen ervaren hadden thuis of op school, maar er waren er even goed anderen die erg gepest werden en/of de relatie met (één van) hun ouders volledig verbroken hadden omwille van hun seksuele voorkeur.

We hadden misschien tot rijkere data kunnen komen als we tijd hadden gehad om een betere vertrouwensband op te bouwen met de respondenten. Zo zouden we elkaar eerst beter kunnen leren kennen waardoor de interviews ook iets diepgaander konden zijn. Het exploratieve karakter van de interviews heeft ook als nadeel dat er verschillende thema's kort aangeraakt worden, maar meestal niet heel diepgaand onderzocht konden worden.

Een laatste bedenking bij het kwalitatieve luik van dit onderzoek is in hoeverre mijn eigen geslacht en seksuele voorkeur de interviews beïnvloed zouden kunnen hebben. Zo zou het kunnen dat jongens en meisjes op een andere manier met mij praten of andere dingen al dan niet willen vertellen omwille van mijn geslacht. Mijn seksuele voorkeur was niet meteen duidelijk voor de respondenten en aangezien dit een belangrijk thema was voor dit onderzoek, zou het kunnen dat het voor de respondenten een verschil zou gemaakt hebben als ik zelf holebi was en hier met hen over gepraat zou hebben. Ook andere onderzoekers hebben reeds stilgestaan bij de invloed van hun eigen geslacht of seksuele voorkeur op de informatie die ze verzamelen tijdens kwalitatief onderzoek. Zo rapporteert Pascoe (2007) uitgebreid over hoe ze een “least-gendered identity” trachtte aan te nemen tijdens haar observerend onderzoek naar masculiniteit in een middelbare school. Opvallend is dat zij weigerde te praten over haar eigen seksuele voorkeur met respondenten, hoewel ze aan de lezers van het onderzoek wel aangeeft dat ze relaties met vrouwen verkiest. McCormack (2012) daarentegen heeft zich tijdens zijn veldonderzoek naar masculiniteit en heteroseksualiteit op een middelbare school wel expliciet geout als homo, maar hij stelt dat dit geen significante invloed heeft gehad op zijn observaties. Het is natuurlijk moeilijk om dit echt na te gaan en ook in mijn onderzoek weet ik eigenlijk niet of mijn seksuele identiteit of het feit dat ik dit niet expliciet duidelijk gemaakt heb een invloed heeft gehad op de resultaten. Het lijkt me dan ook aangewezen om daar voor de

aanvang van verder onderzoek naar dergelijke thema's bij stil te staan en dit in rekening te brengen bij de analyse van de gegevens.

Beleidsaanbevelingen

De resultaten van de studies tonen aan dat de verschillen in de schoolloopbanen van holebi's en hetero's relatief klein zijn. Sommige holebi-jongeren hebben minder het gevoel erbij te horen op school en zijn minder gemotiveerd of hebben meer kans op falen dan heterojongeren, maar de meerderheid ervaart geen problemen omwille van zijn of haar seksuele voorkeur. Wel blijkt uit het onderzoek dat de verschillen zich vooral situeren bij meisjes. Dat is opvallend omdat onderzoek naar genderverschillen op school meestal aantoonde dat meisjes het net beter doen dan jongens (Demant et al., 2012; Derks & Vermeersch, 2001; Dotterer et al., 2009; Kindermann, 2007; Van Houtte, 2004c; Wentzel, 1998). Holebilerlingen blijken ook niet meer homonegativiteit te ervaren in het TSO en BSO dan holebilerlingen in het ASO, terwijl de attitudes ten opzichte van holebi's en homoseksualiteit bij heteroleerlingen in het TSO en BSO wel duidelijk negatiever zijn dan die van heteroleerlingen in het ASO.

Hoewel deze resultaten over het algemeen eerder positief zijn, leggen ze wel twee problemen bloot. Ten eerste wijzen de resultaten op een kwetsbare positie van lesbisch en biseksuele meisjes op school en ten tweede tonen ze dat er duidelijke verschillen zijn in homonegativiteit tussen verschillende groepen in de samenleving. Beide fenomenen zijn belangrijke aandachtspunten voor het beleid, zowel op maatschappelijk niveau als op schoolniveau.

Kwetsbare positie van holebimeisjes

Om ervoor te zorgen dat holebimeisjes zich beter voelen op school, meer gemotiveerd zijn en minder kans hebben op falen moeten we eerst weten waarom hun seksuele voorkeur een impact heeft op hun schoolloopbaan. Uit de vijfde studie in dit proefschrift blijkt dat het in ieder geval iets zou kunnen te maken hebben met de moeilijkheden die zij ervaren tijdens hun seksuele identiteitsontwikkeling. Vaak hebben ze het moeilijk met de aanvaarding van hun seksuele voorkeur en zijn ze bang voor de reacties van anderen. Zoals in studie vijf werd aangegeven, zou het kunnen dat zij het moeilijker hebben dan jongens omdat lesbiennes minder zichtbaar zijn in de samenleving (Black & Underwood, 1998; Dewaele & Van Houtte, 2010; Felten et al., 2010; Kitzinger & Wilkinson, 1995). Voor lesbische meisjes zou het dan ook kunnen helpen als er rolmodellen aanwezig zijn op school. Dit kunnen lesbische leerkrachten zijn, maar er kan even goed aandacht besteed worden aan lesbische vrouwen tijdens de lessen (vb: mediafiguren, historische figuren). Een andere mogelijkheid is het uitnodigen van vormingsmedewerkers van holebi-jongerenverenigingen op school. Zij gaan op een interactieve wijze in dialoog met leerlingen over homoseksualiteit en vertellen hierbij ook over hun eigen ervaringen. Voor meisjes (en jongens) die twijfelen over deze geaardheid, kan het al een hele hulp betekenen om te zien dat er ook anderen zijn die hetzelfde meemaken als zij.

Aangezien lesbische meisjes vaker een lager psychologisch welbevinden hebben (Galliher et al., 2004; Van Den Berghe et al., 2010; van Heeringen & Vincke, 2000; Vincke et al., 2006), is het ook belangrijk dat ze bij iemand terecht kunnen op school wanneer ze daarover willen praten. Een goed uitgebouwde en toegankelijke leerlingenbegeleiding die op de hoogte is van de specifieke moeilijkheden die holebimeisjes kunnen ervaren, kan een hele hulp betekenen voor deze meisjes. Een andere manier om hulp te verlenen aan holebimeisjes die problemen ervaren omwille van hun geaardheid is het oprichten van GSA's (gay straight alliances). Dit

zijn vrijwillige groepen van leerlingen en leerkrachten die een steunnetwerk vormen voor holebilerlingen op school. Onderzoek heeft aangetoond dat lid zijn van een GSA, maar ook de loutere aanwezigheid van een GSA op school een positieve impact heeft op academische prestaties, het gevoel erbij te horen op school, sociale relaties op school en de mate waarin holebilerlingen zich goed voelen bij hun eigen seksuele voorkeur en seksuele identiteitsontwikkeling (Kosciw et al., 2012; Lee, 2002; Walls, Kane, & Wisneski, 2010). In verschillende landen zijn GSA's sterk ingeburgerd, maar in Vlaanderen komen dergelijke initiatieven niet echt van grond. Waarschijnlijk heeft dat te maken met het feit dat de meeste scholen in Vlaanderen niet echt een cultuur van extracurriculaire activiteiten hebben, waardoor dergelijke initiatieven niet echt aanspreken.

Homonegatieve attitudes

Uit dit onderzoek hebben we geleerd dat gelijke rechten en juridische bescherming voor holebi's de attitudes tegenover homoseksualiteit bij de bevolking niet volledig kunnen veranderen. Deze gelijke rechten zijn een belangrijke eerste stap en hebben er waarschijnlijk ook mee voor gezorgd dat de attitudes van de bevolking veel positiever geworden zijn dan tien jaar geleden (Hooghe & Meeusen, 2012), maar om attitudes bij alle groepen in de samenleving te veranderen is er meer nodig dan dat. Er is behoefte aan acties die verder gaan dan het veranderen van formele regels en procedures en die focussen op het veranderen van attitudes, vooral van die doelgroepen die het meest homonegatief zijn, zoals jongens, moslimjongeren en leerlingen uit het TSO en BSO.

Om gerichte acties voor deze doelgroepen te ontwikkelen moet men weten waarom deze jongeren homonegatief zijn. Uit dit en voorgaand onderzoek bleek reeds dat er een sterk verband bestaat tussen homonegativiteit en een traditionele genderrolideologie (Fingerhut & Peplau, 2006; Hooghe & Meeusen, 2012; Lehavot & Lambert, 2007; Whitley, 2002). Dit impliceert dat wanneer men de ideeën over man-vrouwrolpatronen kan veranderen, men misschien meteen ook meer tolerantie ten opzichte van homoseksualiteit gaat creëren. Dit kan interessant zijn omdat dit betekent dat men het niet noodzakelijk expliciet over homoseksualiteit moet hebben om ideeën hierover te veranderen. Vooral in groepen waar dit thema erg gevoelig ligt, kan het misschien meer aangewezen zijn om via een omweg meer tolerante attitudes te creëren. Werken aan genderbewustzijn bij leerkrachten en schoolleiding en dat ook overbrengen naar de leerlingen kan al een grote stap in de richting van een holebivriendelijke school betekenen.

Belangrijk is in ieder geval dat scholen duidelijk maken dat homonegativiteit niet getolereerd wordt en dat holebilerlingen er even welkom zijn als heteroleerlingen. Dit kan aan de hand van eenmalige diversiteitsprojecten, maar onderzoek toont aan dat die niet altijd even doeltreffend zijn (Elchardus et al., 1999). De waarden van leerlingen worden immers meer beïnvloed via het informele curriculum dan via het formele. Zo toont onderzoek naar de ontwikkeling van ethnocentrisme bijvoorbeeld aan dat de leerlingen toleranter zijn wanneer er een goed uitgebouwde leerlingenraad is, wanneer ze deelnemen aan sociale of culturele activiteiten op school, wanneer hun leerkrachten zich goed voelen en wanneer de leerkrachten zelf een tolerante houding hebben (Elchardus et al., 1999). Daarnaast zijn de effecten van dergelijke korte projecten vaak ook niet erg duurzaam (Kavadias & Dehertogh, 2010). Een open, tolerant klimaat moet dus echt ingebed zijn in de werking van de school en moet op lange termijn doelen gericht zijn. Dit kan gepaard gaan met kleine aanpassingen of maatregelen, zoals het vermelden van seksuele voorkeur als grond voor pestgedrag in het

schoolreglement of informatie verschaffen voor leerlingen die twijfelen over hun seksuele voorkeur. Deze geven immers een sterk signaal over de waarden die een school wilt nastreven. Belangrijk is ook dat homoseksualiteit bespreekbaar gemaakt wordt op school. Het moet uit de taboesfeer gehaald worden en een plaats krijgen binnen het dagelijkse leven op school. Dat kan bijvoorbeeld door naar homoseksualiteit te verwijzen tijdens de lessen zonder dat er noodzakelijk bij stilgestaan hoeft te worden en zonder dat het discussies hoeft op te roepen. Hiervoor is er natuurlijk wel nood aan een positief, tolerant schoolklimaat, want alleen in die omgeving is het mogelijk om op een respectvolle manier gevoelige of moeilijke thema's te bespreken. Daarnaast is het ook nodig dat leerlingen op school en via de media juiste informatie krijgen over homoseksualiteit. Veel vooroordelen ten opzichte van homoseksualiteit zijn immers gebaseerd op foute veronderstellingen, bijvoorbeeld dat het onnatuurlijk, een keuze of een ziekte is.

Een holebivriendelijk klimaat creëren op school kan ervoor zorgen dat holebi's zich makkelijker gaan outen op school, wat er op zijn beurt tot leidt dat holebi's zichtbaarder worden en meer leerlingen persoonlijk holebi's zullen kennen. Uit onderzoek blijkt dat het persoonlijk kennen van holebi's een positieve invloed heeft op de attitudes ten opzichte van holebi's en homoseksualiteit, vooral bij jongens (Hooghe & Meeusen, 2012; Pelleriaux, 2003; Slootmaeckers & Lievens, 2012). Een tolerant schoolklimaat kan dus de attitudes van individuele leerlingen beïnvloeden, maar heeft ook een positieve impact op het schoolwelbevinden van leerlingen. De eerste studie in dit proefschrift toonde immers aan dat de perceptie van een holebivriendelijk schoolklimaat niet alleen een positieve invloed heeft op het gevoel erbij te horen van holebileerlingen, maar ook op dat van heteroleerlingen.

Conclusie

Eén van de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek is dat de verschillen in de schoolloopbanen van holebi- en heteroleerlingen alleen terug te vinden zijn bij holebimeisjes. Opvallend hier is dat ze op sommige vlakken niet alleen significant verschillen van heteromeisjes, maar ook van homo- en heterojongens. In het kwalitatieve luik van dit proefschrift werd één mogelijke verklaring van de kwetsbare positie van holebimeisjes blootgelegd, namelijk dat ze hun seksuele identiteitsontwikkeling als moeilijker ervaren. Volgend onderzoek en het beleid rond holebi's op school dient rekening te houden met deze genderverschillen en de mogelijke impact van seksuele identiteitsontwikkeling.

Een andere bevinding van dit proefschrift is dat de gevonden verschillen in de schoolloopbanen van holebi's en hetero's eerder klein zijn. Bovendien toonde de vierde studie aan dat homonegatieve attitudes niet noodzakelijk leiden tot de ervaring van homonegatief pestgedrag. Dit betekent echter niet dat we deze homonegativiteit niet moeten aanpakken. Het is immers niet omdat we weinig verschillen vinden tussen de schoolloopbanen van holebi's en hetero's dat holebi's het op alle domeinen even goed doen. Recent onderzoek toont bijvoorbeeld aan dat holebi's nog steeds meer psychologische problemen ervaren dan hetero's (Schoonacker et al., 2009; Versmissen et al., 2011) en dat holebi's in Vlaanderen nog steeds regelmatig geconfronteerd worden met geweld omwille van hun seksuele voorkeur of afwijkende genderidentiteit (D'haese, Van Houtte, & Dewaele, 2013).

Misschien situeren de problemen van holebileerlingen zich niet zozeer in de schoolloopbaan - al mogen we hier de negatieve resultaten voor lesbische en biseksuele meisjes niet negeren -, toch kan de school een ideale plaats zijn om attitudes te veranderen en een positief signaal te

geven. Scholen waar iedereen zich goed voelt en iedereen kansen krijgt om zich ten volle te ontwikkelen zijn misschien een utopie, maar dan toch één die we verplicht zijn na te streven.

BIJLAGEN

Bijlage 1: Topiclijst kwalitatieve interviews

- Schoolwelbevinden, schoolmotivatie, schoolprestaties

- Ontdekking en coming-out op school:
 - Wanneer ontdekt en ervaring
 - Zichtbaarheid op school
 - Eigen coming-out op school

- Discriminatie:
 - Holebijongens <> holebimeisjes: frequentie en soort
 - Eigen ervaringen

- Sociale relaties:
 - Ouders
 - Vrienden
 - Leerkrachten

- Welbevinden:
 - Gelukkig zijn
 - Zelfbeeld
 - Zorgen
 - Depressie
 - Zelfmoord
 - Geïnternaliseerde homonegativiteit

- Genderidentiteit:
 - Verschillen jongens en meisjes op school
 - Eigen mannelijkheid/vrouwelijkheid
 - Onzekerheid
 - Invloed op schoolresultaten

REFERENTIES

- Adamczyk, A., & Pitt, C. (2009). Shaping attitudes about homosexuality: The role of religion and cultural context. *Social Science Research*, 38, 338-351.
- Adams, N., Cox, T., & Dunstan, L. (2004). 'I am the hate that dare not speak its name': Dealing with homophobia in secondary schools. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 259-269.
- Adolfson, A., Keuzenkamp, S., & Kuyper, L. (2006). Opinieonderzoek onder de bevolking. In S. Keuzenkamp, D. Bos, J. W. Duyvendak, & G. Hekma (Eds.), *Gewoon Doen. Acceptatie van Homoseksualiteit in Nederland* (pp. 27-55). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Aerts, S., Van Houtte, M., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke, J. (2011). The impact of sexual identification and well-being on school failure among secondary school students in Flanders. Gepresenteerd op de Dag van de Sociologie, 26 mei 2012, Gent.
- Aerts, S., Van Houtte, M., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke, J. (2012a). School motivation in secondary schools: A survey of LGB and heterosexual students in Flanders. *Youth & Society*. Online voorpublicatie. doi:10.1177/0044118X12467657
- Aerts, S., Van Houtte, M., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke, J. (2012b). Sense of belonging in secondary schools: A survey of LGB and heterosexual students in Flanders. *Journal of Homosexuality*, 59, 90-113.
- Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Report*, 115(3), 1-50.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 173-221) Routledge, Psychology Press.
- Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P., & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 countries. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- Al-Methen, A. E., & Wilkinson, W. J. (1998). Perceived causes of failure among secondary school students. *Research in Education*, 48, 26-41.
- Albrecht, S. L., & Heaton, T. B. (1984). Secularization, higher education, and religiosity. *Review of Religious Research*, 26(1), 43-58.
- Alexander, J. (2010). Bisexuality in the media: A digital roundtable. *Journal of Bisexuality*, 7(1&2), 115-124.

- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. New York: Addison Wesley.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-267.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Ames, C. A. (1999). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Report*, 91(3), 409-421.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-27.
- Anderssen, N. (2002). Does contact with lesbians and gays lead to friendlier attitudes? A two year longitudinal study. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 12, 124-136.
- Aschaffenburg, K., & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*, 62(4), 573-587.
- Asher, S. R., & Gottman, J. M. (1973). Sex of teacher and student reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 65(2), 168-171.
- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21(4), 467-484.
- Baczkiwicz, E.A., Christensen, L.H., & Schoenfeld, E.C. (2004). Students' perceptions of heterosexual attitudes present in schools located in the Duluth region., University of Minnesota Duluth. Retrieved from <http://www.d.umn.edu/~dfalk/research/perceptions.pdf>
- Bailey, J. M., & Zucker, K. J. (1995). Childhood sex-typed behavior and sexual orientation: A conceptual analysis and quantitative review. *Developmental Psychology*, 31, 43-55.
- Baltar, F., & Brunet, I. (2011). Social research 2.0: Virtual snowball sampling method using Facebook. *Internet Research*, 22(1), 57-74.
- Barker, M., Bowes-Catton, H., Iantaffi, A., Cassidy, A., & Brewer, L. (2008). British bisexuality: A snapshot of bisexual identities in the United Kingdom. *Journal of Bisexuality*, 8(1), 141-162.
- Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997-2001.

- Baumeister, R. F. (2000). Gender differences in erotic plasticity: The female sex drive as socially flexible and responsive. *Psychological Bulletin*, 126(3), 347-374.
- Baunach, D. M. (2012). Changing same-sex marriage attitudes in America from 1988 through 2010. *Public Opinion Quarterly*, 76(2), 364-378.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58(3), 339-366.
- Bell, A. P., & Weinberg, M. S. (1979). *Het Kinsey Rapport over vrouwelijke en mannelijke homoseksualiteit*. Amsterdam/Brussel: Elsevier.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.
- Bhutta, C. B. (2012). Not by the book: Facebook as a sampling frame. *Sociological Methods & Research*, 41(1), 57-88.
- Biddulph, M. (2006). Sexualities equality in schools: Why every lesbian, gay, bisexual or transgender (LGBT) child matters. *Pastoral Care*, (June), 15-21.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 989-1000.
- Black, J., & Underwood, J. (1998). Young, female, and gay: Lesbian students and the school environment. *Professional School Counseling*, 1(3), 15-20.
- Bobo, L., & Licari, F. C. (1989). Education and political tolerance: Testing the effects of cognitive sophistication and target group affect. *The Public Opinion Quarterly*, 53(3), 285-308.
- Bontempo, D. E., & D'Augelli, A. R. (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *Journal of Adolescent Health*, 30, 364-374.
- Boone, S. (2013). *De context van ongelijkheid: Bepalende factoren bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs*. Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent, <http://hdl.handle.net/1854/LU-3108274>
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2012). In search of the mechanisms conducive to class differentials in educational choice: A mixed method research. *Sociological Review*, in press.
- Borghs, P. (2013). One in two domestic adoptions in Flanders by gay couples, http://www.ilga-europe.org/home/guide_europe/country_by_country/belgium/One-in-two-domestic-adoptions-in-Flanders-by-gay-couples

- Borghs, P., & Eeckhout, B. (2009). LGB rights in Belgium, 1999-2007: A historical survey of a velvet revolution. *International Journal of Law, Policy and the Family*, 24(1), 1-28.
- Bos, H. M. W., Sandfort, T. G. M., de Bruyn, E. H., & Hakvoort, E. M. (2008). Same-sex attraction, social relationships, psychosocial functioning, and school performance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 44(1), 59-68.
- Botterman, S., Hooghe, M., & Bekkers, R. (2009). Levenbeschouwing en maatschappelijke participatie: Is levensbeschouwing nog steeds een motiverende factor?. In J. Pickery (Ed.), *Vlaanderen Gepeild! 2009* (pp. 7-29). Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Boulton, M. J., Chau, C., Whitehand, C., Amataya, K., & Murray, L. (2009). Concurrent and short-term longitudinal associations between peer victimization and school and recess liking during middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 207-221.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss - Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Bowman, P. J., & Howard, C. (1985). Race-related socialization, motivation, and academic achievement: A study of black youths in three-generation families. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24(2), 134-141.
- Braddock, J. H., & Dawkins, M. P. (1993). Ability grouping, aspirations, and attainments: Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Journal of Negro Education*, 62(3), 324-336.
- Bradford-Brown, B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S.S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge: Harvard University Press.
- Brooks, T. L., Harris, S. K., Thrall, J. S., & Woods, E. R. (2002). Association of adolescent risk behaviors with mental health symptoms in high school students. *Journal of Adolescent Health*, 31, 240-246.
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. In L.C. Wilkinson & C. B. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (pp. 115-142). New York: Academic Press.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.
- Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37(1), 41-58.

- Brown, R. P., & Pinel, E. C. (2003). Stigma on my mind: Individual differences in the experience of stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 626-633.
- Browne, K. (2005). Snowball sampling: Using social networks to research non-heterosexual women. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 47-60.
- Brutsaert, H. (2001). *Co-educatie: Studiekansen en kwaliteit van het schoolleven*. Leuven: Garant.
- Brutsaert, H., & Van Houtte, M. (2002). Girls' and boys' sense of belonging in single-sex versus co-educational schools. *Research in Education*, 68, 48-56.
- Bryant, W. M. (2007). Brokeback media. *Journal of Bisexuality*, 7(1&2), 127-133.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Burke, P. J. (1989). Gender identity, sex, and school performance. *Social Psychology Quarterly*, 52(2), 159-169.
- Burnett, L. (2009). We don't have any of THEM at our school! Lesbian, gay, bisexual and transgender student, teacher and parent invisibility and issues, <http://www.opendoors.net.au/resources/documents/we-dont-have-any-them-our-school.pdf>
- Burns, S., Maycock, B., Cross, D., & Brown, G. (2013). The power of peers: Why some students bully others to conform. *Qualitative Health Research*, 18(2), 1704-1716.
- Busseri, M. A., Willoughby, T., Chalmers, H., & Bogaert, A. R. (2006). Same-sex attraction and successful adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(4), 563-575.
- Buston, K., & Hart, G. (2001). Heterosexism and homophobia in Scottish school sex education: Exploring the nature of the problem. *Journal of Adolescence*, 24(1), 95-109.
- Carrion, V. G., & Lock, J. (1997). The coming out process: Developmental stages for sexual minority youth. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2, 368-377.
- Cass, V. (1979). Homosexual identity formation: A theoretical model. *Journal of Homosexuality*, 4, 219-235.
- Chapman, B., & Brannock, J. (1987). Proposed model of lesbian identity development: An empirical examination. *Journal of Homosexuality*, 14(3/4), 69-80.
- Chesir-Teran, D. (2003). Conceptualizing and assessing heterosexism in high schools: A setting-level approach. *American Journal of Community Psychology*, 31(3-4), 267-279.

- Cole, D. A., Martin, J. M., Powers, B., & Truglio, R. (1996). Modeling causal relations between academic and social competence and depression: A multitrait-multimethod longitudinal study of children. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2), 258-270.
- Coleman, E. (1984). Developmental stages of the coming out process. In *Homosexuality and psychotherapy: A practitioner's handbook of affirmative models* (pp. 31-44). New York: Haworth Press.
- Coleman, E. (1990). Toward a synthetic understanding of sexual orientation. In D. McWhirter, S. Sanders, & J. Machover Reinisch (Eds.), *Homosexuality/heterosexuality. Concepts of sexual orientation*. New York: Oxford University Press.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, United States Government Printing Office.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital and the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Collins, W. A. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence*. London: Sage Publications.
- Congregation for the Doctrine of the Faith. (2003). *Considerations regarding proposals to give legal recognition to unions between homosexual persons*. Rome, Offices of the Congregation for the Doctrine of the Faith.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Corijn, M. (2004). Wat denkt de Vlaming over het huwelijk en het ouderschap bij partners van hetzelfde geslacht?. *Huishoudens*, <http://www.cbgs.be>
- Cox, N. (2011). *Al wie da nie springt... Een sociologische analyse van minderheidsstress, identiteit en stigma bij holebi-jongeren*, Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent.
- Cox, N., Dewaele, A., Van Houtte, M., & Vincke, J. (2010). Stress-related growth, coming out, and internalized homonegativity in lesbian, gay, and bisexual youth. An examination of stress-related growth within the minority stress model. *Journal of Homosexuality*, 58(1), 117-137.
- Cox, N., Dewaele, A., & Vincke, J. (2012). "I do respect them, but I'd rather have them normal and discrete like everybody else": Exploring stereotypes and sexual stigma in a Flemish context with sexual minority and majority youth. In N. Cox (Ed.), *Al wie da ni springt... Een sociologische analyse van minderheidsstress, identiteit en stigma bij holebi-jongeren*. (pp. 101-111). Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent.

- Cox, N., Vanden Berghe, W., Dewaele, A., & Vincke, J. (2008). General and minority stress in an LGB population in Flanders. *Journal of LGBT Health Research*, 4(4), 181-194.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Cunningham, M. (2001). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes toward gender and household labor in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 111-122.
- D'Augelli, A. R. (2005). Developmental and contextual factors and mental health among lesbian, gay, and bisexual youth. In A.M. Omoto & A. S. Kurtzman (Eds.), *Sexual orientation and mental health: examining identity and development in lesbian, gay, and bisexual people*. Washington: APA Books.
- D'Augelli, A. R., & Grossman, A. H. (2006). Researching lesbian, gay, and bisexual youth: Conceptual, practical, and ethical considerations. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3(2-3), 35-56.
- D'Augelli, A. R., Grossman, A. H., & Starks, M. T. (2006). Childhood gender atypicality, victimization, and PTSD among lesbian, gay, and bisexual youth. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(11), 1462-1482.
- D'Augelli, A. R., & Hershberger, S. L. (1993). Lesbian, gay, and bisexual youth in community settings: Personal challenges and mental health problems. *American Journal of Community Psychology*, 21(4), 421-448.
- D'Augelli, A. R., Hershberger, S. L., & Pilkington, N. W. (2001). Suicidality patterns and sexual orientation-related factors among lesbian, gay, and bisexual youths. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 31(3), 250-264.
- D'haese, L., Van Houtte, M., & Dewaele, A. (2013). *Geweld tegenover holebi's. Verkennende studie over de beleving, de omstandigheden en de uitkomsten van holebigeweld in Vlaanderen Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansebeleid*.
- Datta, L., Schaeffer, E., & Davis, M. (1968). Sex and scholastic aptitude as variables in teacher's ratings of the adjustment and classroom behavior of negro and other seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 59(2), 94-101.
- Davies, M. (2004). Correlates of negative attitudes toward gay men: Sexism, male role norms, and male sexuality. *The Journal of Sex Research*, 41(3), 259-266.
- De Graaf, N. D., de Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111.
- De Groof, S., & Siongers, J. (1999). Schoolse en niet-schoolse participatie bij jongeren. Het profiel en de houdingen van participerende jongeren. *Tijdschrift voor Sociologie*, 20(3-4), 471-500.

- De Pauw, P., Vermeersch, H., Coussée, F., Vettenburg, N., & Van Houtte, M. (2010). *Jeugdbewegingen in Vlaanderen. Een onderzoek bij groepen, leden en leidingen*. Brussel: Vlaams Ministerie van Cultuur, Jeugd, Sport en Media.
- Demagnet, J. (2008). Populair of verstoten? Een netwerkanalytische studie naar de sociale kenmerken van pesters in het Vlaams secundair onderwijs. *Tijdschrift voor Sociologie*, 29(4), 397-423.
- Demagnet, J., & Van Houtte, M. (2012a). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514.
- Demagnet, J., & Van Houtte, M. (2012b). The impact of bullying and victimization on students' relationships. *American Journal of Health Education*, 43(2), 104-113.
- Demagnet, J., Vanderwegen, P., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2012). Taking the attitude of the other: The role of study attitudes in mediating gender compositional effects on girls' and boys' school misbehavior. Gepresenteerd op de Midterm Conference van het Research Network Sociology of Education van de European Sociological Association, 13 september 2012, Gent.
- Dempsey, D., Hillier, L., & Harrison, L. (2001). Gendered (s)explorations among same-sex attracted young people in Australia. *Journal of Adolescence*, 24, 67-81.
- Depaepe, M., Lauwers, H., & Simon, F. (2004). De feminisering van het leerkrachtencorps in België in de negentiende en de twintigste eeuw. In *Revue belge de philologie et d'histoire*. Tome 82 fasc. 4. (pp. 969-994).
- Departement Onderwijs en Vorming. (2012). *Vlaams onderwijs in cijfers 2011-2012* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Derks, A., & Vermeersch, G. (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.
- 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). Tiel: Lannoo.
- Dewaele, A. (2008). De sociale netwerken van holebi's: Over vriendschap en andere bloedbanden. Universiteit Antwerpen, <http://hdl.handle.net/1854/LU-1142969>
- Dewaele, A. (2009). Bi-zondere jongeren. Over biseksualiteit en categorische dogma's. *Welwijs*, 20(4), 19-22.
- Dewaele, A., Cox, N., Van Den Berghe, W., & Vincke, J. (2006). De maatschappelijke positie van holebi's en hun sociale netwerken: Over vriendschap en andere bloedbanden Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.

- Dewaele, A., & Van Houtte, M. (2010). Zichtbaarheid- en discriminatiemanagement bij holebi-jongeren. Antwerpen/Hasselt: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Dewaele, A., Vincke, J., Cox, N., & Dhaenens, F. (2009). Het discours van jongeren over man-vrouw rolpatronen en holebiseksualiteit. Over flexen, players en metroseksuelen. Antwerpen/Hasselt: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Dewaele, A., Vincke, J., Van Houtte, M., & Cox, N. (2008). De schoolloopbanen van holebi- en heterojongeren. Antwerpen/Hasselt: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- DeWit, D. J., & Karioja, K. (2002). Sense of school membership: A mediating mechanism linking student perceptions of school culture with academic and behavioural functioning. Toronto: Centre for Addiction and Mental Health.
- Diamond, L. M. (2007). A dynamical systems approach to the development and expression of female same-sex sexuality. *Perspectives on Psychological Science*, 2(2), 142-161.
- Diamond, L. M. (2012). The desire disorder in research on sexual orientation in women: Contributions of dynamical systems theory. *Archives of Sexual Behavior*, 41, 73-83.
- Diamond, L. M., & Savin-Williams, R. C. (2000). Explaining diversity in the development of same-sex sexuality among young women. *Journal of Social Issues*, 56(2), 297-313.
- DiPlacido, J. (1998). Minority stress among lesbians, gay men, and bisexuals: A consequence of heterosexism, homophobia, and stigmatization. In G. Herek (Ed.), *Stigma and sexual orientation* (pp. 138-159). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2009). The development and correlates of academic interest from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 509-519.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). Wit krijgt schrijft beter: Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld. Antwerpen: Garant.
- Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327-346.
- Duyvendak, J. W., Bos, D., & Hekma, G. (2010). De kast op een kier: Ontwikkelingen in de acceptatie van homoseksualiteit onder etnische en religieuze minderheden in Nederland. In S. Keuzenkamp (Ed.), *Steeds Gewoner, Nooit Gewoon. Acceptatie van Homoseksualiteit in Nederland*. (pp. 320-332). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Eagly, A. (1967). Involvement as a determinant of response to favorable and unfavorable information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 1-15.
- Ebaugh, H. R. F., & Haney, C. A. (1978). Church attendance and attitudes toward abortion: Differentials in liberal and conservative churches. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 17(4), 407-413.

- Eccles, J., Midgley, C., & Adler, T. F. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. *Advances in Motivation and Achievement*, 3, 283-331.
- Edwards, J. R., Caplan, R. D., & Van Harrison, R. (1998). Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research. In C.L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 28-67). Oxford: Oxford University Press.
- Elchardus, M. (1999). *Zonder maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leraren*. Gent: Globe.
- Elchardus, M., Kavadias, D., & Siongers, J. (1999). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Eliason, M. J. (1996). Identity formation for lesbian, bisexual and gay persons: Beyond a "minoritizing" view. *Journal of Homosexuality*, 30(3), 31-58.
- Ellis, V., & High, S. (2004). Something more to tell you: Gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling. *British Educational Research Journal*, 30(2), 213-225.
- Elze, D. E. (2002). Risk factors for internalizing and externalizing problems among gay, lesbian, and bisexual adolescents. *Social Work Research*, 26(2).
- Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2001). *Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs*. *Welwijs*, 12, 28-33.
- 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/Philadelphia: Open University Press.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., & Maw, J. (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2008). Addressing research gaps in the intersection between homophobia and bullying. *School Psychology Review*, 37(2), 155-159.
- ESS. (2012). *European Social Survey*. <http://www.europeansocialsurvey.org/>
- European Commission. (2006). *Eurobarometer 66: Public opinion in the European Union*. Luxemburg: European Commission.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2009). *Homophobia and discrimination on grounds of sexual orientation and gender identity in the EU member states: Part II - The social situation*. Vienna: European Union Agency for Fundamental Rights.
- Faderman, L. (1984). The "new gay" lesbians. *Journal of Homosexuality*, 10, 85-95.

- Felten, H., van Hoof, J., & Schuyf, J. (2010). 'Wees jezelf, maar wees niet anders'; Heterojongeren over homo- en biseksualiteit. In S. Keuzenkamp (Ed.), *Steeds gewoner, nooit gewoon. Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland* (pp. 54-76). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Beautrais, A. L. (1999). Is sexual orientation related to mental health problems and suicidality in young people? *Archives of General Psychiatry*, 56, 876-880.
- Fergusson, D. M., & Woodward, L. J. (2002). Mental health, educational, and social role outcomes of adolescents with depression. *Archives of General Psychiatry*, 59, 225-231.
- Ferneer, H., & Keuzenkamp, S. (2011). Selectiviteit van de Roze Vragenlijst. Een vergelijking met paneldata. Gepresenteerd op de Dag van de Sociologie op 26 mei 2012, Gent.
- Fingerhut, A. W., & Peplau, L. A. (2006). The impact of social roles on stereotypes of gay men. *Sex Roles*, 55(3), 273-278.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fleischmann, F. (2011). *Second-generation muslims in European societies: Comparative perspectives on education and religion*. Universiteit Utrecht.
- Flowers, P., & Buston, K. (2001). "I was terrified of being different": Exploring gay men's accounts of growing-up in a heterosexist society. *Journal of Adolescence*, 24(1), 51-65.
- Frable, D. E. S., Wortman, C., & Joseph, J. (1997). Predicting self-esteem, well-being, and distress in a cohort of gay men: The importance of cultural stigma, personal visibility, community networks, and positive identity. *Journal of Personality*, 65(3), 599-624.
- Francis, B. (2000). *Boys, girls and achievement. Addressing the classroom issues*. London & New York: Routledge/Falmer.
- Franklin, K. (2000). Antigay behaviors among young adults: Prevalence, patterns, and motivators in a noncriminal population. *Journal of Interpersonal Violence*, 15(4), 339-362.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1983). Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 303-313.
- Fraser, B. J., & Rentoul, A. J. (1980). Person-environment fit in open classrooms. *Journal of Educational Research*, 73(3), 159-167.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.

- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Galliher, R. V., Rostosky, S. S., & Hughes, H. K. (2004). School belonging, self-esteem, and depressive symptoms in adolescents: An examination of sex, sexual attraction status, and urbanicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(3), 235-245.
- García, L. (2009). "Now why do you want to know about that?" Heteronormativity, sexism, and racism in the sexual (mis)education of Latina youth. *Gender & Society*, 23(4), 520-541.
- Garnets, L. D., Herek, G. M., & Levy, B. (2003). Violence and victimization of lesbians and gay men: Mental health consequences. In L.D. Garnets & D. C. Kimmel (Eds.), *Psychological Perspectives on Lesbian, Gay, and Bisexual Experiences* (pp. 188-206). New York: Columbia University Press.
- Garofalo, R., Wolf, R. C., Kessel, S., Palfrey, J., & DuRant, R. H. (1998). The association between health risk behaviors and sexual orientation among a school-based sample of adolescents. *PEDIATRICS*, 101, 895-902.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65.
- Glaser, B. G. (1992). *Emergence vs. forcing: Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Glick, P., Gangl, C., Gibb, S., Klumpner, S., & Weinberg, E. (2007). Defensive reactions to masculinity threat: More negative affect toward effeminate (but not masculine) gay men. *Sex Roles*, 57, 55-59.
- Good, T. L., Sikes, J. N., & Brophy, J. E. (1973). Effects of teacher sex and students sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 74-87.
- Goodenow, C. (1992). School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students. Gepresenteerd op de Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.

- Gosling, S. D., Vazire, S., Srivastava, S., & John, O. P. (2004). Should we trust web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions about internet questionnaires. *American Psychologist*, 59(2), 93-104.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Graffiti Jeugddienst & Jeugdwerknet. (2012). *Onderzoeksrapport Apestaartjaren 4*. Gent: Jeugdwerknet.
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 363-378.
- Greenberger, E., Chen, C., Tally, S. R., & Dong, Q. (2000). Family, peer, and individual correlates of depressive symptomatology among U.S. and Chinese adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(2), 209-219.
- Groenez, S., Van den Brande, I., & Nicaise, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens*. Leuven: Steunpunt LOA.
- Gwalla-Ogisi, N., & Sikorski, S. (1996). Adolescents who are gay, lesbian, or bisexual: The schools' challenge. In L. M. Bullock, R. A. Gable, & J. R. Ridky (Eds.), *Understanding individual differences. National symposium on what educators should know about adolescents who are gay, lesbian, or bisexual* (pp. 36-40) Reston, Virginia: Council for Children with Behavioral Disorders.
- Hall, M., & Kibith, R. A. (1965). Sex-role preference among children of upper and lower social class. *The Journal of Social Psychology*, 62, 101-110.
- Hallinan, M. T., & Kubitschek, W. N. (1999). Curriculum differentiation and high school achievement. *Social Psychology of Education*, 3, 41-62.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 73-83.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Harris, R. J., & Mills, E. W. (1985). Religion, values and attitudes toward abortion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 24(2), 137-154.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.

- Heerwegh, D. (2001). *Survey-onderzoek middels het Internet. Een exploratie van het terrein. Onderzoeksverslag van het Departement Sociologie, Afdeling Dataverzameling en Analyse.* Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Heinze, J. E., & Horn, S. S. (2009). Intergroup contacts and beliefs about homosexuality in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 937-951.
- Henry, K. L. (2007). Who's skipping school: Characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health*, 77(1), 29-35.
- Hequembourg, A. L., & Brallier, S. A. (2009). An exploration of sexual minority stress across the lines of gender and sexual identity. *Journal of Homosexuality*, 56, 273-298.
- Herek, G. M. (1986). On heterosexual masculinity. Some psychical consequences of the social construction of gender and sexuality. *American Behavioral Scientist*, 29(5), 563-577.
- Herek, G. M. (1994). Assessing heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: A review of empirical research with the ATLG scale. In B. Greene & G. M. Herek (Eds.), *Lesbian and Gay Psychology. Theory, Research and Clinical Applications.* (pp. 206-228). *Psychological Perspectives on Lesbian and Gay Issues.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Herek, G. M. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 19-22.
- Herek, G. M., & Capitanio, J. P. (1996). "Some of my best friends": Intergroup contact, concealable stigma, and heterosexuals' attitudes toward gay men and lesbians. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(4), 412-424.
- Herek, G. M., Gillis, J. R., & Cogan, J. C. (1999). Psychological sequelae of hate crime victimization among lesbian, gay, and bisexual adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 945-951.
- Herek, G. M., & Glunt, E. K. (1993). Interpersonal contact and heterosexuals' attitudes toward gay men: Results from a national survey. *The Journal of Sex Research*, 30(3), 239-244.
- Hershberger, S. L., & D'Augelli, A. R. (1995). The impact of victimization on the mental health and suicidality of lesbian, gay, and bisexual youths. *Developmental Psychology*, 31(1), 65-74.
- Himmelstein, J. L., & MacRae, J. A. Jr. (1988). Social issues and socioeconomic status. *The Public Opinion Quarterly*, 52(4), 492-512.
- Hirtt, N., Nicaise, I., & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid.* Berchem: Epo.
- Hoff Sommers, C. (2000). *The war against boys. How misguided feminism is harming our young men.* New York: Touchstone.
- Hooghe, M. (2003). Participation in voluntary associations and value indicators: The effect of current and previous participation experiences. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 32(1), 47-69.

- 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, 1197-1207.
- Hooghe, M., Quintelier, E., Claes, E., Dejaeghere, Y., & Harrell, A. (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.
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1996). Self-reports on short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- Hutson, H. R., Anglin, D., Stratton, G., & Moore, J. (1997). Hate crime violence and its emergency department management. *Annals of Emergency Medicine*, 29(6), 786-791.
- Huyge, E., Siongers, J., Vangoidsenhoven, G., Elchardus, M., Kavadias, D., & Glorieux, I. (2009). Het beroep van leraar doorgelicht. Een cross-sectionele en longitudinale studie naar het profiel en de loopbaan van leraren in vergelijking met andere beroepsgroepen. Brussel / Antwerpen: Vrije Universiteit Brussel / Universiteit Antwerpen.
- Huyse, L. (2001). Over burgerschap, inburgering en de rol van het middenveld. In M. Elchardus, L. Huyse, & M. Hooghe (Eds.), *Het Maatschappelijke Middenveld Vlaanderen* (pp. 137-146). Brussel: VUB Press.
- ILGA-Europe. (2012). ILGA-Europe Rainbow Map. http://www.ilga-europe.org/home/publications/reports_and_other_materials/rainbow_europe_map_and_index_may_2012
- Ingram, K. M., Betz, N. E., Mindes, E. J., Schmitt, M. M., & Smith, N. G. (2001). Unsupportive responses from others concerning a stressful life event: Development of the unsupportive social interactions inventory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20(2), 173-207.
- Israel, T., & Mohr, J. (2004). Attitudes toward bisexual women and men. *Journal of Bisexuality*, 4(1), 117-134.
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, 20, 525-535.
- Iyer, R. V., Kochenderfer-Ladd, B., Eisenberg, N., & Thompson, M. (2010). Peer victimization and effortful control. Relations to school engagement and academic achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 361-387.
- Jackson, D. (1998). Breaking out of the binary trap: Boys' underachievement, schooling and gender relations. In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, & J. Maw (Eds.), *Failing boys? Issues in gender and achievement* (pp. 77-95). Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

- Jacobs, D., Rea, A., & Hanquinet, L. (2007). Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie: Vergelijking tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap. Brussel: Koning Boudewijn Stichting.
- Jenkins, P. H. (1997). School delinquency and the school social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(3), 337-367.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318-340.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *BMJ. British medical journal*, 319(7206), 348-351.
- Kavadias, D., & Dehertogh, B. (2010). Scholen en burgerschapseducatie. De totstandkoming van de vraag tot ondersteuning binnen scholen. Brussel: Koning Boudewijn Stichting.
- Khayatt, D. (1995). Compulsory heterosexuality: Schools and lesbian students. In M. Campbell & A. Manicom (Eds.), *Knowledge, Experience and Ruling Relations: Studies in the Social Organization of Knowledge* (pp. 149-162). Toronto: University of Toronto Press.
- Kimmel, M. S. (1994). Masculinity as homophobia. http://faculty.ucc.edu/psysoc-stokes/index_files/page0003.htm
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78(4), 1186-1203.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (1948). *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: Saunders.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., Wardell, B., Martin, C. E., & Gebhard, P. H. (1957). *Sexual behavior in the human female*. Philadelphia: Saunders.
- Kitzinger, C., & Wilkinson, S. (1995). Transitions from heterosexuality to lesbianism: The discursive production of lesbian identities. *Developmental Psychology*, 31(1), 95-104.
- Klasse. (2012). Man voor de klas: Een bedreigd ras? *Klasse*, 221, 8-13.
- Koch, N. S., & Emrey, J. A. (2001). The internet and opinion measurement: Surveying marginalized populations. *Social Science Quarterly*, 82(1), 131-138.
- Kohn, M. L. (1963). Social class and parent-child relationships: An interpretation. *American Journal of Sociology*, 68(4), 471-480.
- Kooiman, N., & Keuzenkamp, S. (2012). Alle homo's in een hokje. Zoektocht naar de beste categorisering van seksuele voorkeur. Gepresenteerd op de Dag van de Sociologie, 26 mei 2012, Gent.
- Kooreman, P. (2007). Time, money, peers, and parents: Some data and theories on teenage behavior. *Journal of Population Economics*, 20, 9-33.

- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A. (2012). *The 2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M., & Bartkiewicz, M. J. (2009). *The 2009 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kovacs, M., & Goldstom, D. (1991). Cognitive and social cognitive development of depressed children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(3), 388-392.
- Krieger, N., Smith, K., Naishadham, D., Hartman, C., & Barbeau, E. M. (2005). Experiences of discrimination: Validity and reliability of a self-report measure for population health research on racism and health. *Social Science and Medicine*, 61, 1576-1596.
- Kulik, L. (2002). The impact of social background on gender-role ideology. *Journal of Family Issues*, 23(1), 53-73.
- Kulka, R. A., Kahle, L. R., & Klingel, D. M. (1982). Aggression, deviance, and personality adaptation as antecedents and consequences of alienation and involvement in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(3), 261-279.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22(7), 705-717.
- Kuyper, L., & Bakker, F. (2006). *De houding ten opzichte van homoseksualiteit. Een beschrijvende literatuurstudie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Lakkis, J., Ricciardelli, L. A., & Williams, R. J. (1999). Role of sexual orientation and gender-related traits in disordered eating. *Sex Roles*, 41, 1-16.
- Lasser, J., & Tharinger, D. (2003). Visibility management in school and beyond: A qualitative study of gay, lesbian, bisexual youth. *Journal of Adolescence*, 26, 233-244.
- Laumann, E. O., Gagnon, J. H., Michael, R. T., & Michaels, S. (1994). *The social organization of sexuality: Sexual practices in the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J., & Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology*, 35(5), 1268-1282.
- Lee, C. (2002). The impact of belonging to a high school gay/straight alliance. *The High School Journal*, 13-26.
- Lehavot, K., & Lambert, A. J. (2007). Toward a greater understanding of antigay prejudice: On the role of sexual orientation and gender role violation. *Basic and Applied Social Psychology*, 39(3), 279-292.

- Levy, B. (1972). The school's role in the sex-role stereotyping of girls: A feminist review of the literature. *Feminist Studies*, 1(1), 5-23.
- Lewis, G. B. (2003). Black-white differences in attitudes toward homosexuality and gay rights. *Public Opinion Quarterly*, 67, 59-78.
- Lewis, R. J., Derlega, V. J., Griffin, J. L., & Krowinski, A. C. (2003). Stressors for gay men and lesbians: Life stress, gay-related stress, stigma consciousness, and depressive symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(6), 716-729.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Lippa, R. A. (2000). Gender-related traits in gay men, lesbian women, and heterosexual men and women: The virtual identity of homosexual-heterosexual diagnosticity and gender diagnosticity. *Journal of Personality*, 68(5), 899-926.
- Louderback, L. A., & Whitley, B. E. (1997). Perceived erotic value of homosexuality and sex-role attitudes as mediators of sex differences in heterosexual college students' attitudes toward lesbians and gay men. *The Journal of Sex Research*, 34(2), 175-182.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- Mac an Ghail, M. (1991). Schooling, Sexuality and Male Power: Towards an Emancipatory Curriculum. *Gender & Education*, 3(3), 291-310.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Maehr, M., & Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Magin, P., Adams, J., Heading, G., Pond, D., & Smith, W. (2008). Experiences of appearance-related teasing and bullying in skin diseases and their psychological sequelae: Results of a qualitative study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 22, 430-436.
- Malmberg, L. E., & Trempala, J. (1997). Anticipated transition to adulthood: The effect of educational track, gender, and self-evaluation on Finnish and Polish adolescent's future orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(5), 517-537.
- Marsiglio, W. (1993). Attitudes toward homosexual activity and gays as friends: A national survey of heterosexual 15- to 19-year-old males. *The Journal of Sex Research*, 30(1), 12-17.
- Massey, S. (2009). Polymorphous prejudice: Liberating the measurement of heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*, 56(2), 147-172.

- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R. et al. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733-746.
- Mayfield, W. (2001). The development of an internalized homonegativity inventory for gay men. *Journal of Homosexuality*, 41(2), 53-76.
- McCandless, N. J., Lueptow, L. B., & McClendon, M. (1989). Family socioeconomic status and adolescent sex-typing. *Journal of Marriage and Family*, 51(3), 627-635.
- McCarn, S. R., & Fassinger, R. E. (1996). Revisioning sexual minority identity formation: A new model of lesbian identity and its implications for counseling and research. *The Counseling Psychologist*, 24(3), 508-534.
- McCormack, M. (2012). *The declining significance of homophobia. How teenage boys are redefining masculinity and heterosexuality*. New York: Oxford University Press.
- McDevitt, J., Balboni, J., García, L., & Gu, J. (2001). Consequences for victims. A comparison of bias- and non-bias-motivated assaults. *American Behavioral Scientist*, 45(4), 697-713.
- 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(4), 138-146.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674-697.
- Meyer, I. H., & Wilson, P. A. (2009). Sampling lesbian, gay, and bisexual populations. *Journal of Counseling Psychology*, 56(1), 23-31.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E. et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Minton, H., & McDonald, G. (1984). Homosexual identity formation as a development process. *Journal of Homosexuality*, 9(2/3), 91-104.
- Minwalla, O., Rosser, B. R. S., Feldman, J., & Varga, C. (2005). Identity experience among progressive gay muslims in North America: A qualitative study within Al-Fatiha. *Culture, Health & Sexuality*, 7(2), 113-128.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336-347.

- Mishna, F., Newman, P. A., Daley, A., & Solomon, S. (2008). Bullying of lesbian and gay youth: A qualitative investigation. *British Journal of Social Work, 39*(8), 1598-1614.
- Mohr, J., & Fassinger, R. (2000). Measuring dimensions of lesbian and gay male experience. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 33*, 66-90.
- Moore, D. S., & McCabe, G. P. (2005). Een steekproeftrekking ontwerpen. In *Statistiek in de Praktijk. Theorieboek (3de herziene druk, pp. 199-208)*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Morrison, M. A., & Morrison, T. G. (2002). Development and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of Homosexuality, 43*(2), 15-37.
- Mosher, C. M. (2001). The social implications of sexual identity formation and the coming-out process: A review of the theoretical and empirical literature. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 9*(2), 164-173.
- Mouton, S.G., Dewitt, J., & Glazier, B. (1993). Assessing attachment to school in middle school students: The School Attachment Questionnaire, University of Houston, Department of Educational Psychology, Houston, TX.
- Mouton, S. G., & Hawkins, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology, 16*(3), 297-305.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry, 71*(2), 241-255.
- Murdock, T. B., & Bolch, M. B. (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and bisexual (LGB) high school youth: Variable and person-centered analyses. *Psychology in the Schools, 42*(2), 159-172.
- Mustanski, B. S. (2001). Getting wired: Exploiting the Internet for the collection of valid sexuality data. *The Journal of Sex Research, 38*(4), 292-301.
- Mutz, D. C. (2002). Cross-cutting social networks: Testing democratic theory in practice. *American Political Science Review, 96*(1), 111-126.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*(16), 2094-2100.
- Needham, B. L., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social Problems, 51*(4), 569-586.
- Nelson, R. M., & DeBacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *The Journal of Experimental Education, 76*(2), 170-189.
- Newman, B. S., & Muzzonigro, P. G. (1993). The effects of traditional family values on the coming out process of gay male adolescents. *Adolescence, 28*(109), 213-226.

- Nielsen, H. D., & Moos, R. H. (1978). Exploration and adjustment in high school classrooms: A study of person-environment fit. *Journal of Educational Research*, 72(1), 52-57.
- O'Connor, C. (1999). Race, class, and gender in America: Narratives of opportunity among low-income African American youths. *Sociology of Education*, 72(3), 137-157.
- OECD. (2010). PISA 2009 results: Overcoming social background - Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Osborne, D., & Wagner, W. E. (2007). Exploring the relationship between homophobia and participation in core sports among high school students. *Sociological Perspectives*, 50(4), 597-613.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Overby, L. M., & Barth, J. (2002). Contact, community context, and public attitudes toward gay men and lesbians. *Polity*, 34, 433-456.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation?. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parrott, D. J., Adams, H. E., & Zeichner, A. (2002). Homophobia: Personality and attitudinal correlates. *Personality and Individual Differences*, 32, 1269-1278.
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you're a fag. Masculinity and sexuality in high school*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 93-98.
- Pearson, J., Muller, C., & Wilkinson, L. (2007). Adolescent same-sex attraction and academic outcomes: The role of school attachment and engagement. *Social Problems*, 54(4), 523-542.
- Peeters, J. (2011, December 20). Gezocht: mannelijke juffrouw. *De Standaard*.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.

- Pelleriaux, K. (2003). Stereotypering van holebi's in het secundair onderwijs. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Peplau, L. A., Spalding, L. R., Conley, T. D., & Veniegas, R. C. (1999). The development of sexual orientation in women. *Annual Review of Sex Research*, 10, 70-99.
- Perreira, K. M., Mullan Harris, K., & Lee, D. (2006). Making it in America: High school completion by immigrant and native youth. *Demography*, 43(3), 511-536.
- Pickery, J., & Noppe, J. (2007). Vlamingen over homo's: Loopt het beleid voorop? Attitudes tegenover holebi's en holebiseksualiteit in Vlaanderen. In J. Pickery (Ed.), *Vlaanderen gepeild!* (pp. 199-224). Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Pinel, E. C. (1999). Stigma consciousness: The psychological legacy of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 114-128.
- Pinel, E. C., Warner, L. R., & Chua, P. (2005). Getting there is only half the battle: Stigma consciousness and maintaining diversity in higher education. *Journal of Homosexuality*, 61(3), 481-506.
- Plummer, D. C. (2001). The quest for modern manhood: Masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia. *Journal of Adolescence*, 24(1), 15-23.
- Plummer, K. (1975). *Sexual stigma: An interactionist account*. London: Routledge.
- Polimeni, A., Hardie, E., & Buzwell, S. (2000). Homophobia among Australian heterosexuals: The role of sex, gender role ideology, and gender role traits. *Current Research in Social Psychology*, 5(4), 47-62.
- Ponse, B. (1978). *Identities in the lesbian world: The social construction of self*. London: Greenwood Press.
- Poteat, V. P., & Espelage, D. L. (2007). Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 27(2), 175-191.
- Poteat, V. P., Espelage, D. L., & Koenig, B. W. (2009). Willingness to remain friends and attend school with lesbian and gay peers: Relational expressions of prejudice among heterosexual youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 952-962.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Rahamin, R., Dupont, P. J., & DuBeau, T. (1996). Considerations in working with adolescents who are gay, lesbian, or bisexual. In L. M. Bullock, R. A. Gable, & J. R. Ridky (Eds.), *Understanding Individual Differences. National Symposium on What Educators Should Know About Adolescents Who Are Gay, Lesbian, or Bisexual* (pp. 28-31). Council for Children with Behavioral Disorders.

- Resnick, M. D., Harris, K. M., & Shew, M. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA, The Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832.
- Rich, A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs*, 5(4), 631-660.
- Richardson, S. A., Koller, H., & Katz, M. (1986). Factors leading to differences in the school performance of boys and girls. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 7(1), 49-55.
- Rieger, G., Chivers, M. L., & Bailey, J. M. (2005). Sexual arousal patterns of bisexual men. *Psychological Science*, 16(8), 579-584.
- Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18(1), 32-46.
- Robinson, K. H. (1992). Class-room discipline: Power, resistance and gender. A look at teacher perspectives. *Gender & Education*, 4(3), 273-288.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Rogers, A. S., D'Angelo, L., & Futterman, D. (1994). Guidelines for adolescent participation in research: Current realities and possible resolutions. *IRB, A review of Human Subjects Research*, 16(4), 1-6.
- Roker, D., Player, K., & Coleman, J. (1999). Young people's voluntary and campaigning activities as sources of political education. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 185-198.
- RoSa. (2004). *Allochtone holebi's*. Brussel: RoSa.
- Rosario, M., Schrimshaw, E. W., & Hunter, J. (2011). Different patterns of sexual identity development over time: Implications for the psychological adjustment of lesbian, gay, and bisexual youths. *Journal of Sex Research*, 48(1), 3-15.
- Rosario, M., Schrimshaw, E. W., Hunter, J., & Braun, L. (2006). Sexual identity development among lesbian, gay, and bisexual youths: Consistency and change over time. *Journal of Sex Research*, 43(1), 46-58.
- Rosenberg, M. (1963). Parental interest and children's self-conceptions. *Sociometry*, 26(1), 35-49.
- Rosenthal, A. M., Sylva, D., Safran, A., & Bailey, J. M. (2011). Sexual arousal patterns of bisexual men revisited. *Biological Psychology*, 88(1), 112-115.

- Rosenthal, R., & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rostosky, S. S., Owens, G. P., Zimmerman, R. S., & Riggle, E. D. B. (2003). Associations among sexual attraction status, school belonging, and alcohol and marijuana use in rural high school students. *Journal of Adolescence*, 26(6), 741-751.
- Rothblum, E. D. (2007). From science fiction to computer-generated technology: Sampling lesbian, gay, and bisexual individuals. In I.H. Meyer & M. E. Northridge (Eds.), *The health of sexual minorities: Public health perspectives on lesbian, gay, bisexual, and transgender populations* (pp. 442-454). New York: Springer Publishing Company.
- Ruiter, S., & van Tubergen, F. (2009). Religious attendance in cross-national perspective: A multilevel analysis of 60 countries. *American Journal of Sociology*, 115(3), 863-95.
- Russell, S. T., & Joyner, K. (2001). Adolescent sexual orientation and suicide risk: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 91(8), 1276-1281.
- Russell, S. T., Seif, H., & Truong, N. L. (2001). School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study. *Journal of Adolescence*, 24(1), 111-127.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Salo, A. (2004). Working class lesbian women in their work communities. In J. Lehtonen & K. Mustola (Eds.), *"Straight People Don't Tell Do They...?" Negotiating the Boundaries of Sexuality and Gender at Work* (pp. 194-205). Helsinki: Oy Edita Ab.
- Sanders, M. G. (1997). Overcoming obstacles: Academic achievement as a response to racism and discrimination. *The Journal of Negro Education*, 66(1), 83-93.
- Sandfort, T. (2005). Homofobie: Welk probleem? Wiens probleem?. *Tijdschrift voor Seksuologie*, 29, 11-18.
- Sandfort, T. G. M., Bos, H. M. W., Collier, K. L., & Metselaar, M. (2010). School environment and the mental health of sexual minority youths: A study among Dutch young adolescents. *American Journal of Public Health*, 100(9), 1696-1700.
- Savin-Williams, R. C., & Diamond, L. M. (2000). Sexual identity trajectories among sexual-minority youths: Gender comparisons. *Archives of Sexual Behavior*, 29(6), 607-627.
- Scheepers, P., Te Grotenhuis, M., & Van Der Silk, F. (2002). Education, religiosity and moral attitudes: Explaining cross-national effect differences. *Sociology of Religion*, 63(2), 157-176.
- Schneider, F. W., & Coutts, L. C. (1979). Teacher orientations towards masculine and feminine: Role of sex of teacher and sex composition of school. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 11(2), 99-111.

- Schneider, F. W., & Coutts, L. M. (1982). The high-school environment: A comparison of coeducational and single-sex schools. *Journal of Educational Psychology*, 74, 898-906.
- Scholte, R., & Van Aken, M. (2006). Peer relations in adolescence. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp. 175-194). Hove: Psychology Press.
- Schoonacker, M., Dumon, E., & Louckx, F. (2009). WELEBI. Onderzoek naar het mentaal en sociaal welbevinden van lesbische en biseksuele meisjes. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Seelman, K. L., Walls, N. E., Hazel, C., & Wisneski, H. (2011). Student school engagement among sexual minority students: Understanding the contributors to predicting academic outcomes. *Journal of Social Service Research*, 38(1), 3-17.
- Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K., & Pelleriaux, K. (2006). *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press.
- Siongers, J., Glorieux, I., & Elchardus, M. (2002). De gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs: Een empirische analyse. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Skidmore, C. W., Linsenmeier, J. A. W., & Bailey, J. M. (2006). Gender nonconformity and psychological distress in lesbians and gay men. *Archives of Sexual Behavior*, 35(6), 685-697.
- Skues, J. L., Cunningham, E. G., & Pokharel, T. (2005). The influences of bullying behaviors on sense of school connectedness, motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 15(1), 17-26.
- Slootmaeckers, K., & Lievens, J. (2012). Cultural capital and attitudes toward homosexuals: Exploring the relation between lifestyle and homonegativity. Werkdocument
- Smerdon, B. A. (2002). Students' perceptions of membership in their high schools. *Sociology of Education*, 75(4), 287-305.
- Smith, G. W. (1998). The ideology of "fag": The school experience of gay students. *Sociological Quarterly*, 39(2), 309-335.
- Smits, F., van Tubergen, F., & Ruiter, S. (2010). Religious practices among Islamic immigrants: Moroccan and Turkish men in Belgium. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 49(2), 247-263.
- Sophie, J. (1985). A critical examination of stage theories of lesbian identity development. *Journal of Homosexuality*, 12, 39-51.
- Steinberg, L. (1989). Peer groups. In *Adolescence* (second ed., pp. 151-181). New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Stevens, F., & Elchardus, M. (2001). De speelplaats als cultureel centrum. De beleving van de leefwereld van jongeren. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

- Stevens, P. (2007). Exploring the importance of teachers' institutional structure on the development of teachers' standards of assessment in Belgium. *Sociology of Education*, 80(4), 314-329.
- Stevens, P. A. J. (2009). Pupils' perspectives on racism and differential treatment by teachers: On stragglers, the ill and being deviant. *British Educational Research Journal*, 35(3), 413-430.
- Stevens, P. A. J. (2010). Racisme van leerkrachten in de klas. Een exploratief onderzoek naar de betekenis en perceptie van racisme bij leerkrachten door hun autochtone en allochtone leerlingen. *Tijdschrift voor Sociologie*, 3-4, 330-353.
- Stolle, D. & Hooghe, M. (2002). Preparing for the learning school of democracy. The effects of youth and adolescent involvement on value patterns and participation in adult life. Gepresenteerd op de ECPR Joint Sessions, 22 maart 2002, Turijn.
- Storms, M. D. (1980). Theories of sexual orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(5), 783-792.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Studiedienst van de Vlaamse Regering. (2011). Aandeel van de bevolking dat minstens één keer per week het internet bezoekt: totaal en naar geslacht, leeftijd en opleiding. <http://www4dar.vlaanderen.be/sites/svr/Cijfers/Pages/Excel.aspx>
- Studiedienst van de Vlaamse Regering. (2012a). Schoolbevolking in het algemeen/technisch/beroeps/kunst secundair onderwijs t.o.v. de totale schoolbevolking in de tweede, derde en vierde graad van het secundair onderwijs, in %. <http://www4.vlaanderen.be/sites/svr/Cijfers/Pages/Excel.aspx>
- Studiedienst van de Vlaamse Regering. (2012b). Totale bevolking naar leeftijdsgroepen/-klassen en geslacht per arrondissement (Vlaams Gewest). <http://aps.vlaanderen.be/svr/demografie.html>
- Studiedienst van de Vlaamse Regering. (2012c). VRIND 2012. Vlaamse Regionale Indicatoren. Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S. Worschel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Thurlow, C. (2001). Naming the "outsider within": Homophobic pejoratives and the verbal abuse of lesbian, gay and bisexual high-school pupils. *Journal of Adolescence*, 24(1), 25-38.
- Timmermans, G., & van Essen, M. (2004). De mythe van het 'vrouwengevaar'. Een historische inventarisatie van (inter)nationaal onderzoek naar de relatie tussen feminisering en 'jongensproblemen' in het onderwijs. *Pedagogiek*, 2(1), 57-71.

- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19, 243-258.
- Trickett, E., & Moos, R. (1973). School environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Troiden, R. (1988). *Gay and lesbian identity*. New York: General Hall.
- Ueno, K. (2005). Sexual orientation and psychological distress in adolescence: Examining interpersonal stressors and social support processes. *Social Psychology Quarterly*, 68(3), 258-277.
- Ueno, K. (2010). Same-sex experiences and mental health during the transition between adolescence and young adulthood. *The Sociological Quarterly*, 51, 484-510.
- Ueno, K., Roach, T. A., & Peña-Talamantes, A. E. (2013). The dynamic association between same-sex contact and educational attainment. Voorpublicatie online: <http://dx.doi.org/10.1016/j.alcr.2012.09.002>
- UNICEF België. (2013). Iedereen gelijke kansen op school? Dat denken zij ervan. Het perspectief van maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren in het onderwijsdebat. Overpelt: Drukkerij-Vaes.
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Utsey, S. O. (1998). Assessing the stressful effects of racism: A review of instrumentation. *Journal of Black Psychology*, 24, 269-288.
- van Bergen, D., & van Lisdonk, J. (2010). Acceptatie en negatieve ervaringen van homojongeren. In S. Keuzenkamp (Ed.), *Steeds Gewoner, Nooit Gewoon. Acceptatie van Homoseksualiteit in Nederland*. (pp. 154-173). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- van den Akker, H., van der Ploeg, R., & Scheepers, P. (2013). Disapproval of homosexuality: Comparative research on individual and national determinants of disapproval of homosexuality in 20 European countries. *International Journal of Public Opinion Research*, 25(1), 64-86.
- Van Den Berghe, W., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke, J. (2010). Minority-specific determinants of mental well-being among lesbian, gay and bisexual youth. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(1), 153-166.
- van Heeringen, C., & Vincke, J. (2000). Suicidal acts and ideation in homosexual and bisexual young people: A study of prevalence and risk factors. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 494-499.

- Van Houtte, M. (2004a). Gender context of the school and study culture, or how the presence of girls affects the achievement of boys. *Educational Studies*, 30(4), 409-423.
- Van Houtte, M. (2004b). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110(354), 388.
- Van Houtte, M. (2004c). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30(2), 159-172.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. (2010a). School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium. *British Educational Research Journal*, 36(2), 209-237.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. (2010b). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23-43.
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2011). Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students. *Teachers College Report*, 114(7).
- van Lisdonk, J., & van Bergen, D. (2010). Homojongeren en hun seksuele voorkeur: invulling en uiting. In S. Keuzenkamp (Ed.), *Steeds gewoner, nooit gewoon. Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland* (pp. 132-153). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- van Wijk, E., van de Meerendonk, B., Bakker, F., & Vanwesenbeeck, I. (2005). Moderne homonegativiteit: De constructie van een meetinstrument voor het meten van hedendaagse reacties op zichtbare homoseksualiteit in Nederland. *Tijdschrift voor Seksuologie*, 29, 19-27.
- Vandenbergh, J. (2009, November 5). Er moeten meer mannen voor de klas. *Nieuwsblad*.
- Vanerum, L., & Polaster, E. (2009). De feminisering van het lerarenkorps in het Vlaamse secundair onderwijs. *Impuls*, 40(2), 57-63.
- Vercruyssen, A. & Verhaeghe, P. (2010). *Studentenbarometer 2009-2010 nonresponse report*. Gent: Universiteit Gent.
- Vermeersch, H., T'Sjoen, G., Kaufman, J. M., Vincke, J., & Van Houtte, M. (2010). Gender ideology, same-sex peer group affiliation and the relationship between testosterone and dominance in adolescent boys and girls. *Journal of Biosocial Science*, 00, 463-475.
- Versmissen, D., Dewaele, A., Meier, P., & Van Houtte, M. (2011). *Zzzip²: Onderzoek naar de levenskwaliteit van Vlaamse holebi's*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansbeleid.
- Vettenburg, N., Elchardus, M., Put, J., & Pleyzier, S. (2013). *Jong in Gent en Antwerpen: Bevindingen uit de Jop-monitor Antwerpen-Gent*. Leuven / Den Haag: Acco.

- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36, 327-339.
- Vincke, J., Dewaele, A., Van den Berghe, W., & Cox, N. (2006). Zzzip "Een statistisch onderzoek met het oog op het verzamelen van basismateriaal over de doelgroep holebi's". Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Vincke, J., & Stevens, P. (1999). Een beleidsgerichte algemene survey van Vlaamse homoseksuele mannen en vrouwen. Basisrapport. Brussel/Gent: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Cel Gelijke Kansen / Universiteit Gent - Vakgroep Sociologie.
- Vlaamse Scholierenkoepel. (2011). Hoe link is je school? De Vlaamse Scholierenkoepel onderzoekt de relaties op school. Het onderzoeksrapport. Brussel: Vlaamse Scholierenkoepel.
- Walls, N. E., Kane, S. B., & Wisneski, H. (2010). Gay-straight alliances and school experiences of sexual minority youth. *Youth & Society*, 41(3), 307-332.
- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26(3), 393-407.
- Warwick, I., Chase, E., Aggleton, P., & Sanders, S. (2004). Homophobia, sexual orientation and schools: A review and implications for action. London: University of London.
- Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1990). Reducing the risk: Schools as communities of support. Albany, New York: State University of New York Press.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Whitesell, N. R., & Harter, S. (1996). The interpersonal context of emotion: Anger with close friends and classmates. *Child Development*, 67, 1345-1359.
- Whitley, B. E. (2002). Gender-role variables and attitudes toward homosexuality. *Sex Roles*, 45(11-12), 691-720.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25(4), 41-78.
- Williams, D. G. (1985). Gender, masculinity-femininity, and emotional intimacy in same-sex friendship. *Sex Roles*, 12(5/6), 587-600.
- Wollebaek, D., & Selle, P. (2002). Does participation in voluntary associations contribute to social capital? The impact of intensity, scope, and type. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 31(1), 32-61.

- Wright, K. B. (2005). Researching internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3).
- Yip, A. K. T. (2004). Negotiating space with family and kin in identity construction: The narratives of British non-heterosexual muslims. *The Sociological Review*, 52(3), 336-350.
- Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50(7/8), 525-537.
- Younger, M., Warrington, M., & Williams, J. (1999). The gender gap and classroom interactions: Reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 325-341.