

**GESLACHTSCONTEXT VAN DE SCHOOL,  
ZELFWAARDERING EN STRESS BIJ VROEG-  
ADOLESCENTE MEISJES.**

**Een onderzoeksnota**

**Herman Brutsaert & Mieke Van Houtte**

**1. INLEIDING**

Gedurende de vroeg-adolescentie (ongeveer 12 tot 16 jaar) ontwikkelt zich, zowel bij meisjes als bij jongens, een dynamische wisselwerking tussen het versneld psychologisch groeiritme enerzijds en een sterker geworden profilering van de geslachtsrolsocialisatie anderzijds. Deze interactie resulteert in een intensifiëring van de seksidentiteit. Voor meisjes houdt dit verhoogde geslachtsrolbewustzijn onder meer in dat ze een sterkere behoefte gaan ontwikkelen aan het zich aanvaard weten door hun sociale omgeving, terwijl zich bij jongens doorgaans een grotere prestatiedrang gaat manifesteren (cf. Petersen, 1980; Bush, 1987; Simmons & Blyth, 1987; Brown & Gilligan, 1992). De vroeg-adolescentie wordt bovendien ingevolge het samenvallen van dit versnelde groeiritme en het strakkere verwachtingspatroon vanuit de omgeving, gekenmerkt door een verhoogde kwetsbaarheid. Zo is in tal van onderzoekingen vastgesteld dat dergelijke confrontatie, inzonderheid bij meisjes, resulteert in een toename van velerlei spanningen en in de ontwikkeling van een minder gunstig zelfbeeld (Brutsaert, 1987; Simmons e.a., 1987; Compas & Wagner, 1991; Larson & Ham, 1993; Thorne, 1993; AAUW, 1995; Keel e.a., 1997).

Met betrekking tot de bij meisjes meer uitgesproken behoefte aan sociale aanvaarding en het in belangrijke mate begaan zijn met de kwaliteit van de sociale relaties, is aangetoond dat hun vriendschappen intenser worden gedurende deze levensfase (Gilligan, 1982; Eder, 1985; Maccoby, 1990). Daarenboven zouden meisjes van de kant van hun vrienden meer betrokkenheid en empathie verwachten en ontvangen dan

jongens (Berndt, 1982; Clark & Bittle, 1992; Brown e.a., 1999; Nolen-Hoeksema & Rusting, 1999). Zo'n gepercipieerde sociale ruggensteun verhoogt dan wel de veerkracht en de mentale weerbaarheid tegen de spanningen die gepaard gaan met bepaalde situaties (Thoits, 1982; Compas e.a., 1986; Brown & Gilligan, 1992) maar tegelijkertijd houdt de hogere investering in sociale relaties en de neiging zich verantwoordelijk te voelen voor de kwaliteit van die relaties een risico in voor het welbevinden (Wagner & Compas, 1990; Bjorkvist, 1994; Benenson & Christakos, 2003).

Rekening houdend met de schoolcontext kan er hier nog worden op gewezen dat binnen een prestatiegerichte (ASO-) schoolcultuur, spanningen kunnen optreden door het feit dat meisjes mogelijk geconfronteerd worden met, enerzijds, de behoefte aan sociaal succes en empathie en, anderzijds, de verwachtingen op school aangaande zelfstandig werken en prestatiegerichtheid (Bush, 1987; Brutsaert, 1990, 2001; Hannan e.a., 1996). Met andere woorden, meisjes die er gedurende de vroeg-adolescentie *sowieso* toe neigen de sociale omgeving te interpreteren vanuit hun geslachtsidentiteit (Chodorow, 1978), ervaren binnen een competitieve onderwijscontext een soort conflict tussen de dominante inhoud van de meisjesrol en de adequate rolvervulling op school. Het in competitie treden met de medeleerlingen is voor hen immers in zekere zin tegenstrijdig met de behoefte aan sociale aanvaarding. Veel hangt uiteraard af van de wijze waarop meisjes met dit rollenconflict omgaan en van de mate waarin ze dit conflict weten te remediëren. Wordt deze spanning bewust of onbewust als té belastend ervaren of slaagt de leerlinge er niet in de tegenstrijdige rolverwachtingen op een effectieve wijze in balans te brengen, dan zal dergelijke situatie ongetwijfeld repercussies hebben voor haar welbevinden. Bij jongens is er uiteraard weinig kans op het ontvangen van dergelijke tegenstrijdige signalen omdat bij hen het verhoogde geslachtsrolbewustzijn - e.g. intensifiëring van kenmerken als ambitie en prestatiegerichtheid - congruent is aan de rolverwachtingen op school (Brutsaert, 1987; Bush, 1987; Cole e.a., 1999).

Wenden we nu deze redenering aangaande het zogenaamde affiliatie-prestatie conflict aan ter verklaring van de stressverschillen tussen meisjes en jongens, dan mag er voorts, binnen de schoolcontext, worden van uitgegaan dat meisjes in sterkere mate worden geconfronteerd met dergelijke spanningen in gemengde dan in gescheiden scholen. Immers, vermits meisjes in deze levensfase bijzonder gevoelig zijn voor andermans oordeel over zichzelf en de aandacht van de jongens willen trekken, staan ze in aanwezigheid van jongens sterker onder druk om te voldoen aan de stereotype vrouwelijke rolverwachtingen (Orenstein, 1994; Brutsaert, 1999; Warrington & Younger, 2001), terwijl de verwachtingen op het vlak van presteren er tegelijkertijd toe aanzetten met hen in competitie te treden. Uiteraard zijn er, zoals daarmee reeds gesuggereerd, variaties onder de meisjes inzake de intensiteit waarmee dit potentiële rollenconflict wordt ervaren. Zo kan bijvoorbeeld de mate van zelfwaardering hierbij een cruciale rol spelen. Zelfwaardering betekent immers dat men zijn persoonlijke identiteit op een positieve wijze aanvoelt en dat men zichzelf aanvaardt zoals men is. Het zichzelf als waardevol aanzien leidt bovendien tot een hogere graad van weerbaarheid en flexibiliteit met een meer adequate rollenvervulling tot gevolg (Gecas, 1982; Hurrelmann, 1988). Kortom, door het vergroten van de zogenaamde frustratietolerantie kan zelfwaardering mogelijk fungeren als een buffer, die toelaat beter het

hoofd te bieden aan het *in casu* affiliatie-prestatie conflict. Als hypothese kan dan ook worden vooropgesteld dat, bij meisjes, een eventueel effect van gemengdheid op stress zal verzwakken of verdwijnen bij een relatief hoge graad van zelfwaardering.

Dergelijke vergelijkende analyse noopt uiteraard tot controle voor enkele cruciale factoren. Zo zijn er, vooreerst, redenen om rekening te houden met de sociale achtergrond van de respondenten. Vroeger onderzoek heeft immers aangetoond dat leerlingen uit de lagere sociale lagen doorgaans kwetsbaarder zijn op het vlak van stress dan leerlingen uit de meer begoede klassen (Rutter, 1979; Gore e.a., 1992). Voorts zijn er de met de academische prestaties verband houdende kenmerken - met name, leerprestaties en curriculumpositie (studierichting) - die, als indicatoren van aanpassing aan de schoolomgeving, kunnen worden verondersteld een direct effect uit te oefenen op stress. Tenslotte, lijkt het tevens aangewezen te controleren voor het sociaal-psychologische gezinskenmerk 'ouderlijke aanmoediging'. Nogal wat studies hebben immers aangetoond dat diverse facetten van welbevinden in sterke mate worden bepaald door de mate waarin kinderen zich geruggenstund voelen door hun ouders (cf. Wertlieb e.a., 1987; Dubow & Tisak, 1989; Brutsaert, 1993).

## 2. DATA

Voor deze analyse werd gebruik gemaakt van gegevens van 6427 leerlingen uit het derde jaar in een gestratificeerde steekproef van 68 katholieke scholen voor Algemeen Secundair Onderwijs (Brutsaert, 2001). Van deze 68 scholen waren er op het moment van de bevraging, met name het schooljaar 1995-1996, 25 gemengd - tussen 24% en 75% meisjes - (met 1142 meisjes en 1085 jongens) en 43 gescheiden (met 2228 meisjes en 1972 jongens). De geselecteerde scholen zijn verspreid over de verschillende Vlaamse provincies.

De gegevens werden ingezameld door de leerlingen in klasverband een schriftelijke vragenlijst te laten invullen. Dit nam minder dan één lesuur in beslag en gebeurde in aanwezigheid van de onderzoeksassistente, die het opzet vooraf toelichtte en tijdens de bevraging, indien nodig, bijkomende uitleg gaf.

## 3. VARIABELEN

De afhankelijke variabele, *stress*, werd gemeten door een schaal met tien items die peilen naar allerlei mogelijke klachten van psychosomatische aard, waarmee vijftienjarigen geconfronteerd kunnen worden (bijvoorbeeld: 'gebeurt het dat je moeilijk in slaap raakt?' of 'gebeurt het dat je je misselijk voelt?'). De respondenten hadden de keuze tussen drie antwoordcategorieën: nooit, soms en heel vaak. De betrouwbaarheidscoëfficiënt, Cronbachs alfa, bedraagt 0.73 en de inter-item correlaties variëren

tussen 0.09 en 0.39, met een gemiddelde van 0.21 (voor de volledige schaal zie Brutsaert, 2001).

De graad van *gemengdheid* van de school is een continue variabele en wordt gemeten in termen van het percentage meisjes dat wordt aangetroffen op school. Een school met 0% meisjes is dan logischerwijze een jongensschool en een school met 100% meisjes is een meisjesschool.

Om de *sociaal-economische status* (SES) van het gezin van herkomst van de leerling vast te stellen, werd de respondenten gevraagd het huidige beroep van hun vader - of indien de vader werkloos of gepensioneerd was, of om een andere reden niet tewerkgesteld op het moment van de bevraging, het vroegere beroep - te noemen of te beschrijven. De genoemde beroepen werden bij de verwerking van de vragenlijsten ondergebracht in de klassieke E.G.P.-classificatie (Erikson e.a., 1979). Deze classificatie bestaat uit tien categorieën gaande van ongeschoolde handenarbeid tot vrije beroepen, bedrijfsleiders en professionelen. Er wordt rekening gehouden met de sector (hoofdarbeid, handenarbeid), de vereiste scholing, de zelfstandigheid en het al niet leidinggevend karakter van het beroep. De oorspronkelijke tien categorieën werden gereduceerd tot acht categorieën door de categorieën zelfstandigen met personeel, zelfstandigen zonder personeel en zelfstandige landbouwers samen te nemen. Doorgaans wordt het beroep dat de vader uitoefent beschouwd als een goede indicator van de SES van het gezin waarin het kind opgroeit (Hauser, 1994).

De *leerprestaties* van de leerling werden gemeten in termen van het eindresultaat van het vorig schooljaar. Gezien echter de anonimiteit van de respondenten werd gewaarborgd, is het niet mogelijk de validiteit van de antwoorden te controleren.

De *curriculumpositie* van de leerling werd vastgesteld door de hiërarchische plaats van de verschillende ASO-richtingen (derde leerjaar) in termen van waardering en moeilijkheidsgraad te bepalen op basis van (subjectieve, maar zeer gelijklopende) informatie die werd verschaft door de directies van de bevragede scholen en na raadpleging van een drietal PMS-centra. De gebruikte rangorde - van relatief laag naar relatief hoog - is dan: (1) economie-moderne talen, menswetenschappen-moderne talen; (2) economie-wiskunde, moderne talen-wiskunde; (3) Latijn-Grieks, Latijn-moderne talen; (4) Latijn-wiskunde, Grieks-wiskunde.

De *ouderlijke aanmoediging* werd gemeten door middel van een Likert-schaal bestaande uit negen items met vier antwoordcategorieën gaande van 'nooit' tot 'heel vaak'. Voorbeelden van items zijn 'Mijn ouders hebben vertrouwen in mij' en 'Ik denk niet dat mijn ouders geloven dat ik iets goed kan doen' (Brutsaert, 1986, 1993). Cronbachs alfa bedraagt 0.75 en de inter-itemcorrelaties variëren tussen 0.23 en 0.53 (voor de volledige schaal zie Brutsaert, 2001).

Om *zelfwaardering* te meten werd gebruik gemaakt van een Likert-schaal die deels werd geïnspireerd op de 'Revised Janis Field Scale' (Eagly, 1967) en de 'Rosenberg Self Concept Scale' (Rosenberg, 1963) en deels werd samengesteld uit zelf geconstrueerde uitspraken. De schaal bestaat uit twaalf items met vijf antwoordcategorieën gaande van 'volledig akkoord' tot 'absoluut niet akkoord' (Cronbachs alfa 0.88 en inter-itemcorrelaties tussen 0.48 en 0.69). Voorbeelden van items zijn 'Ik aanvaard

mezelf zoals ik ben' en 'Soms denk ik dat ik nergens goed voor ben en helemaal niet deug' (voor de volledige schaal zie Brutsaert, 2001).

De verschillende determinanten op het leerlingniveau vertonen onderling geen sterke samenhang, zodat er geen gevaar is voor sterke multicollineariteit (zie bijlage).

#### 4. ANALYSE

Voor de analyses wordt gebruik gemaakt van 'Hierarchical Linear Modeling' (HLM) (Raudenbush e.a., 2000). De keuze voor multilevelanalyse heeft twee redenen. Ten eerste hebben we te maken met een clustersteekproef, namelijk een steekproef van leerlingen binnen een steekproef van scholen. Eigen aan clustersteekproeven is dat niet voldaan wordt aan de eis van onafhankelijkheid van de cases, die gesteld wordt bij de 'klassieke' statistische technieken. Door gebruik van multilevelanalyse kunnen type-I-fouten (of het ten onrechte verwerpen van de nulhypothese) ten gevolge van de afhankelijkheid van de cases, vermeden worden (Hox, 1995). Ten tweede hebben we te maken met variabelen die op verschillende niveaus gemeten zijn, het leerlingniveau (bijvoorbeeld de afhankelijke variabele stress) en het schoolniveau (bijvoorbeeld de centrale determinant gemengdheid). Wanneer gewerkt wordt met variabelen gemeten op verschillende niveaus en er wordt geen gebruik gemaakt van multilevelanalyse, worden die variabelen tot één gemeenschappelijk niveau teruggebracht door aggregatie of desaggregatie, met alle statistische gevolgen van dien (Hox, 1995).

Multilevelanalyse levert - onder andere - ongestandaardiseerde (1) gammacoëfficiënten op, die geïnterpreteerd kunnen worden als regressiecoëfficiënten (Hox, 1995).

Eerder onderzoek heeft uitgewezen dat meisjes in gemengde scholen gemiddeld significant hoger scores qua stress (gemiddelde 7.71) dan meisjes in gescheiden scholen (gemiddelde 7.40,  $t = -2.69$ ,  $p < 0.01$ , zie Brutsaert, 2001). Via multilevelanalyse (zie tabel 1) kan worden vastgesteld dat de significantie van het verband tussen de graad van gemengdheid van de school (in termen van de proportie meisjes) en stress standhoudt wanneer rekening wordt gehouden met individuele kenmerken - SES, leerprestaties, curriculumpositie en ouderlijke aanmoediging - en de SES-context van de school: naarmate er proportioneel meer meisjes zijn op school ervaren meisjes minder stress (Brutsaert, 2001 en zie ook tabel 1, model 1). In overeenstemming met de gevolgde redenering is er bij de jongens geen sprake van een significant effect van graad van gemengdheid op stress ( $p = .311$ ) (Brutsaert, 2001 en zie ook tabel 1, model 1).

Wat de overige in het model betrokken determinanten betreft, wordt enkel bij de meisjes een effect van SES-context vastgesteld: scholen met een relatief groot aantal meisjes uit de meer begoede sociale lagen brengen blijkbaar minder spanningen teweeg en dit onafhankelijk van het sociaal-economische milieu waaruit de respondenten zelf komen. Dat dit effect bij jongens niet wordt vastgesteld, hangt waarschijnlijk samen met het feit dat jongens minder gericht zijn op hun medeleerlingen voor wat de

ontwikkeling van hun attitudinale en persoonlijkheidskenmerken aangaat. Goede studieresultaten en een meer veeleisende studierichting gaan enkel bij meisjes gepaard met minder stress. Dat betere schoolresultaten een gunstig effect hebben op het stressniveau, mag geen verwondering wekken. Ook een wederzijdse beïnvloeding is hier plausibel, maar alleen longitudinaal onderzoek kan daar duidelijkheid in brengen. Het negatieve effect van curriculumpositie op stress moet worden gezien in het licht van het feit dat we te maken hebben met ASO-scholen. Een minder veeleisende richting kan in deze scholen een bron van stress zijn, omdat leerlingen in meer veeleisende richtingen een referentiepunt vormen voor zelfevaluatie. Uiteindelijk is in het Vlaamse schoolstelsel deel uitmaken van een minder veeleisende richting immers vaak het gevolg van afstromen, of dus falen. Eigenaardig genoeg spelen deze met academische prestaties gepaard gaande kenmerken bij de jongens geen rol. Ten slotte, gaat zowel bij de jongens als bij de meisjes meer ouderlijke aanmoediging gepaard met minder stress. Het is ook vrij evident dat adolescenten minder stress ervaren naarmate ze meer ouderlijke aanmoediging krijgen.

Tabel 1. Graad van gemengdheid school en stress. Verklarende rol van zelfwaardering. Resultaten HLM-analyse: gamma-coëfficiënten (en standaardfouten)

	Model 1		Model 2	
	Meisjes (N=2997)	Jongens (N=2865)	Meisjes (N=2960)	Jongens (N=2819)
<i>Intercept</i>	7.694*** (0.078)	5.596*** (0.085)	7.626*** (0.072)	5.575*** (0.077)
<i>Schoolniveau</i>				
Gemengdheid	-0.005* (0.002)	0.003 (0.003)	-0.003 (0.002)	0.001 (0.003)
SES-context	-0.597*** (0.105)	0.150 (0.120)	-0.409*** (0.091)	0.178 (0.114)
<i>Leerlingniveau</i>				
SES	-0.038 (0.026)	-0.012 (0.030)	-0.021 (0.026)	-0.007 (0.029)
Leerprestaties	-0.016* (0.007)	0.001 (0.007)	0.009 (0.006)	0.009 (0.007)
Curriculumpositie	-0.156* (0.074)	-0.064 (0.042)	-0.160* (0.065)	-0.051 (0.038)
Ouderlijke aanmoediging	-0.243*** (0.018)	-0.175*** (0.014)	-0.100*** (0.018)	-0.038* (0.015)
Zelfwaardering			-0.198*** (0.008)	-0.192*** (0.009)

\*  $p < 0.05$

\*\*  $p < 0.01$

\*\*\*  $p < 0.001$

Wanneer de variabele zelfwaardering wordt toegevoegd aan het model, neemt bij de meisjes, naar verwachting, het effect van graad van gemengdheid af en is het niet langer significant op het 5%-niveau ( $p = 0.090$ , zie tabel 1, model 2). De vooropgestelde hypothese dat, bij meisjes, een eventueel effect van mixiteit op stress zal verzwakken of verdwijnen bij een relatief hoge graad van zelfwaardering, wordt dus min of meer bevestigd.

De andere vastgestelde effecten blijven overeind, met uitzondering van het effect van studieprestaties bij meisjes. Het feit dat goede studieprestaties leiden tot minder stress, heeft dus alles te maken met het gunstige effect van studieprestaties op zelfwaardering. En zowel bij de meisjes als bij de jongens neemt het effect van ouderlijke aanmoediging op stress sterk af bij controle voor zelfwaardering. Bij de jongens daalt ook de significantie van het effect van ouderlijke aanmoediging gevoelig. Dit wijst erop dat het effect van ouderlijke aanmoediging op stress eveneens overwegend via zelfwaardering verloopt.

## 5. CONCLUSIE

In deze grotendeels exploratieve analyse werd gepoogd een partiële verklaring te bieden voor het differentiële effect van mixiteit op stress bij meisjes. Meer bepaald, werd nagegaan of meisjes uit de gemengde scholen inderdaad gemiddeld hoger scoren op stress dan meisjes uit gescheiden scholen omdat ze daar in sterkere mate worden geconfronteerd met het zogenaamde affiliatie-prestatie conflict - d.w.z. dat zij er tegelijk meer onder druk zouden staan om te voldoen aan de vrouwelijke geslachtsstereotype verwachtingen en in competitie zouden moeten treden met jongens op het vlak van schoolprestaties.

Deze interpretatie werd getoetst via het persoonlijkheidskenmerk 'zelfwaardering', waarvan werd vooropgesteld dat het mogelijk fungeert als een buffermechanisme tegen de negatieve gevolgen van dergelijke affiliatie-prestatie tegenstrijdigheid. Vermits een relatief hoge graad van zelfwaardering gepaard gaat met meer mentale weerbaarheid en flexibiliteit, mag normaliter worden verwacht dat de spanningen tengevolge van het geponeerde rollenconflict beter kunnen worden getolereerd bij sterke zelfwaardering. Concreet betekent dit dat het mixiteitseffect - althans gedeeltelijk - zou verdwijnen bij controle voor dit kenmerk. Onze analyse bevestigde de gevolgde redenering min of meer: de statistische significantie van de oorspronkelijke relatie tussen gemengdheid en stress daalde tot het 0.10-niveau. Zelfwaardering fungeert dus inderdaad mede ter bescherming tegen de mogelijke spanningen die optreden als gevolg van het sterker uitgesproken affiliatie-prestatie conflict in de gemengde schoolcontext.

Nu dient wel onder de aandacht te worden gebracht dat onderhavige analyse gebaseerd is op een steekproef van vroeg-adolescenten die een veeleer academisch (ASO-) type van school bezoeken. Het is dus best mogelijk dat een analyse bij meisjes uit het

technisch en/of beroepsonderwijs andere resultaten aan het licht zou brengen. In dergelijk type scholen is de prestatiedruk wellicht minder intens en daalt bijgevolg ook de kans op voornoemd conflict.

## VOETNOTEN

- (1) De HLM-software genereert niet automatisch gestandaardiseerde resultaten, het is dan ook niet gebruikelijk bij HLM-analyses gestandaardiseerde coëfficiënten te rapporteren, tenzij het expliciet de bedoeling is de effecten van de determinanten onderling te vergelijken (zie ook Hox, 1995).

## BIBLIOGRAFIE

- American Association of University Women (AAUW) (1995), *How Schools Shortchange Girls*. Washington, D.C.: American Association of University Women.
- Benenson, J. & A. Christakos (2003), The greater fragility of females' versus males' closest same-sex friendships, *Child Development*, 74(4), 1123-1129.
- Berndt, T. (1982), The features and effects of friendships in early adolescence, *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Bjorkqvist, K. (1994), Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: a review of recent research, *Sex Roles*, 30, 177-88.
- Brown, L. & C. Gilligan (1992), *Meeting at the crossroads: women's psychology and girls' development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, L., N. Way & J. Duff (1999), The others in my I: adolescent girls' friendships and peer relations, in N. Johnson, M. Roberts & J. Worell (eds.), *Beyond Appearance. A New Look at Adolescent Girls*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Brutsaert, H. (1986), *Gelijke kansen en leerlinggerichtheid in het secundair onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Brutsaert, H. (1987), Geslacht, zelfwaardering en studieresultaten: een onderzoeksnota, *Tijdschrift voor Sociologie*, 8, 83-90.
- Brutsaert, H. (1990), Changing sources of self-esteem among girls and boys in secondary schools, *Urban Education*, 24, 432-439.
- Brutsaert, H. (1993), *School, Gezin en Welbevinden*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Brutsaert, H. (1999), Coeducation and gender identity formation: a comparative analysis of secondary schools in Belgium, *British Journal of Sociology of Education*, 20, 343-353.
- Brutsaert, H. (2001), *Co-educatie. Studiekansen en Kwaliteit van het Schoolleven*. Leuven/Apeldoorn: Garant.



- Bush, D. (1987), The impact of family and school on adolescent girls' aspirations and expectations: the public-private split and the reproduction of gender inequality, in J. Figueira-McDonough & R. Sarri (eds.), *The Trapped Woman*. London: Sage Publications.
- Chodorow, N. (1978), *The Reproduction of Mothering*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, M. & M. Bittle (1992), Friendship expectations and the evaluation of present friendships in middle childhood and early adolescence, *Child Study Journal*, 22, 115-35.
- Cole, D., J. Martin, L. Peeke, A. Seroczynski & J. Fier. (1999), Children's over- and underestimation of academic competence: a longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety, *Child Development*, 70, 459-73.
- Compas, B., L. Slavin, B. Wagner & K. Vannatta (1986), Relationship of life events and social support with psychological dysfunction among adolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 205-21.
- Compas, B. & B. Wagner (1991), Psychosocial stress during adolescence: intrapersonal and interpersonal processes, in M. Colten & S. Gore (eds.), *Adolescent stress*. New York: Aldine De Gruyter.
- Dubow, E. & J. Tisak (1989), The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem-solving skills, *Child Development*, 60, 1412-1423.
- Eagly, A. (1967), Involvement as a determinant of response to favorable and unfavorable information, *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 1-15.
- Eder, D. (1985), The cycle of popularity: interpersonal relations among female adolescents, *Sociology of Education*, 58, 154-65.
- Erikson, R., J. Goldthorpe & L. Portocarero (1979), Intergenerational class mobility in three West European countries: England, France and Sweden, *British Journal of Sociology*, 10, 415-441.
- Gecas, V. (1982), The self-concept, *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gore, S., R. Aseltine & M. Colton (1992), Social structure, life stress and depressive symptoms in a high school-aged population, *Journal of Health and Social Behavior*, 33, 97-113.
- Hannan, D., E. Smyth, J. McCullagh, R. O'leary & D. McMahon (1996), *Coeducation and Gender Equality*. Dublin: Oak Tree Press.
- Hauser, R. (1994), Measuring socioeconomic status in studies of child development, *Child Development*, 65, 1541-1545.
- Hox, J. (1995), *Applied Multilevel Analysis*. Amsterdam: TT-Publikaties.
- Hurrelmann, K. (1988), *Social Structure and Personality Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keel, P., J. Fulkerson & G. Leon (1997), Disordered eating precursors in pre- and early adolescent girls and boys, *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 203-16.
- Larson, R. & M. Ham (1993), Stress and "storm and stress" in early adolescence: the relationship of negative events with dysphoric affect, *Developmental Psychology*, 29, 130-40.

- Maccoby, E. (1990), Gender and relationships. A developmental account, *American Psychologist*, 45, 513-20.
- Nolen-Hoeksema, S. & C. Rusting (1999), Gender differences in well-being, in D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (eds.), *Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Orenstein, P. (1994), *School Girls: Young Women, Self-Esteem, and the Confidence Gap*. New York: Doubleday.
- Petersen, A. (1980), Biopsychosocial processes in the development of sex-related differences, in J. Parsons (ed.), *The Psychobiology of Sex Differences and Sex Roles*. New York: McGraw Hill.
- Raudenbush, S., A. Bryk, Y. Cheong & R. Congdon (2000), *HLM5. Hierarchical Linear and Non-Linear Modeling*. Chicago: Scientific Software International, Inc.
- Rosenberg, M. (1963), Parental interest and children's self-conceptions, *Sociometry*, 23, 35-49.
- Rutter, M. (1979), Protective factors in children's responses to stress and disadvantage, in M. Kent & J. Rolf (eds.), *Primary Prevention of Psychopathology: Social Competence in Children* (vol.3). Hanover, New Hampshire: University Press of New England.
- Simmons, R. & D. Blyth (1987), *Moving into Adolescence*. New York: Aldine De Gruyter.
- Simmons, R., R. Burgeson, S. Carlton-Ford & D. Blyth (1987), The impact of cumulative change in early adolescence, *Child Development*, 58, 1220-1234.
- Thoits, P. (1982), Conceptual, methodological and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress, *Journal of Health and Social Behavior*, 23, 145-59.
- Thorne, B. (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Wagner, B. & B. Compas (1990), Gender, instrumentality, and expressivity: moderators of the relation between stress and psychological symptoms during adolescence, *American Journal of Community Psychology*, 18, 383-406.
- Warrington, M. & M. Younger (2001), Single-sex classes and equal opportunities for girls and boys: perspectives through time from a mixed comprehensive school in England, *Oxford Review of Education*, 27, 339-356.
- Wertlieb, D., C. Weigel & M. Feldstein (1987), Stress, social support, and behavior symptoms in middle childhood, *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 204-211.

## Bijlage

Correlatiematrix onafhankelijke variabelen leerlingniveau (N=6427).

	SES	Leerprestaties	Curriculumpositie	Ouderlijke Aanmoediging
Leerprestaties	.066*** (N=5921)			
Curriculumpositie	.231*** (N=6147)	.498*** (N=6198)		
Ouderlijke aanmoediging	.033** (N=6085)	.176*** (N=6134)	.091*** (N=6359)	
Zelfwaardering	.061*** (N=6058)	.134*** (N=6109)	.124*** (N=6334)	.389*** (N=6269)

