

PEER PRESSURE IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS:

EEN SOCIOLOGISCHE, KWALITATIEVE STUDIE AAN DE HAND VAN
FOCUSGROEPEN

Amy De Blende

Inhoudstafel

INHOUDSTAFEL	2
DANKWOORD	3
ABSTRACT	4
1. INLEIDING.....	5
2. LITERATUURSTUDIE	6
2.1 SOCIALISATIE IN GENDERROLLEN.....	6
2.2 INVLOED VAN <i>PEER PRESSURE</i> OP SCHOOLPRESTATIES.....	8
2.2.1 De jongensvisie op school	10
2.2.2 De meisjesvisie op school	11
3. METHODOLOGIE.....	14
3.1 ONDERZOEKSDESIGN	14
3.2 DATAVERZAMELING.....	14
3.2.1 Vragenlijst	16
3.3 ETHIEK.....	17
3.4 ANALYSEREN VAN DE DATA.....	18
4. RESULTATEN.....	20
4.1 KLEDING	20
4.2 GEDRAG	22
4.3 SCHOOLPRESTATIES	25
4.4 WAAROM CONFORMEREN LEERLINGEN AAN DE <i>PEER GROUP</i> ?	28
5. DISCUSSIE EN BESLUIT.....	33
APPENDIX	38
APPENDIX A: DEFINITIEVE DROP-OFF DIE PEILT NAAR SOCIAAL-DEMOGRAFISCHE KENMERKEN VAN LEERLINGEN ..	38
APPENDIX B: DEFINITIEVE SEMIGESTRUCTUREERDE TOPICLIJST VOOR FOCUSGROEPEN	38
APPENDIX C: TOESTEMMINGSBRIEF AAN OUDERS MET EEN “PASSIEVE <i>CONSENT</i> ”	38
APPENDIX D: TRANSCRIPTIES EN AUDIO-OPNAMEN VAN DE FOCUSGROEPEN	39
APPENDIX E: CODEMATRIX.....	39
APPENDIX F: N-VIVO BESTAND	39
BIBLIOGRAFIE.....	40

Dankwoord

Met deze masterproef is de eindstreep van mijn vierjarige opleiding Sociologie aan de Universiteit Gent in zicht. Deze opleiding heeft me heel wat inzichten gegeven en mijn kritisch denkvermogen meer dan aangescherpt. Een bedanking aan al de mensen die deze masterproef mede mogelijk hebben gemaakt, is hier dan ook op zijn plaats.

Als eerste wil ik mijn promotor professor dr. Mieke Van Houtte bedanken omdat zij sinds onze eerste ontmoeting enthousiast meedacht en mee is blijven denken bij het tot stand komen van dit eindwerk. Tevens wees ze me tijdig op de praktische haalbaarheid van een aantal zaken. Mede dankzij haar ben ik blijven geloven in de haalbaarheid om met de jongeren aan de slag te gaan voor het afnemen van de focusgroepen. Ik wil haar in het bijzonder bedanken voor de waardevolle feedback en de handige tips tijdens de verschillende fasen van deze masterproef die van mij een beter socioloog in wording hebben gemaakt.

Verder wil ik Ama Amitai, doctoraatstudente Sociologie aan de Universiteit Gent, bedanken voor de hulp bij het coderen van de kwalitatieve data. Toen ik even het bos door de bomen niet meer zag, stuurde Ama bij om het grotere geheel niet uit het oog te verliezen.

Ook wil ik de school waar de focusgroepen werden afgenomen en in het bijzonder de leerlingenbegeleidster bedanken voor haar medewerking. Ze sprong zonder aarzelen enthousiast mee in dit avontuur. Dankzij haar werd het in de praktijk mogelijk om focusgroepen af te nemen op de school. Zonder haar organisatie zou dit onderzoek nooit zo soepel verlopen zijn. Haar enthousiasme en haar inzet voor dit onderzoek waren bewonderenswaardig.

Tot slot wil ik de leerlingen die deelnamen aan de focusgroepen bedanken voor hun bijdrage: hun eerlijkheid en hun openheid in de gesprekken waren een aangename verrassing en hebben ervoor gezorgd dat ik met degelijk onderzoeksmateriaal aan de slag kon gaan. Het resultaat hiervan kunt u in deze masterproef lezen.

Abstract

Sinds de jaren negentig doet er zich een wending voor in het wetenschappelijk onderzoek naar prestatieverschillen tussen jongens en meisjes in het secundair onderwijs. Vanaf dan is er een jongensproblematiek in het onderwijs: het blijken niet de meisjes, maar de jongens te zijn die minder presteren. Deze prestatieverschillen in het secundair onderwijs zijn reeds veel onderzocht. Wat echter minder onderzocht werd, is de invloed en druk om te conformeren aan de *peer group* - een groep vrienden die op regelmatige basis interageren met elkaar en die meestal bestaat uit medescholieren van hetzelfde geslacht. Tijdens de adolescentie worden scholieren gevoeliger aan de *peer groups* en de druk die daarvan uitgaat. Deze druk is de *peer pressure* en kan gezien worden als het ervaren van een soort dwang om de groepsnormen over te nemen. Er bestaan verschillende *peer groups* van meisjes en jongens, elk met hun eigen waarden en normen alsook een eigen visie op school. Dit heeft bijgevolg een belangrijke invloed op de schoolprestaties. Het is dan ook van belang om deze *peer pressure* en de invloed op de schoolprestaties verder te onderzoeken. Via focusgroepen wordt gekeken hoe jongeren uit het derde en het vierde middelbaar *peer pressure* ervaren in het Vlaamse secundair onderwijs. Verder wordt onderzocht hoe deze groepsdruk de schoolprestaties beïnvloedt en of deze *peer pressure* verschilt naargelang gender. De conformiteitsdruk wordt door de leerlingen zelf aangehaald aan de hand van kleding, gedrag binnen en buiten de klas en schoolprestaties. Het is via deze elementen dat *peer pressure* zich manifesteert in het secundair onderwijs. Ten slotte wordt er besproken waarom de leerlingen ingaan op deze *peer pressure*.

1. Inleiding

Sinds enkele decennia wordt er wetenschappelijk onderzoek verricht naar de bestaande prestatieverschillen tussen jongens en meisjes in het secundair onderwijs (Gilbert & Gilbert, 2001; Harker, 2000; Legewie & DiPrete, 2012; Rogers & Hallam, 2010; Van Houtte, 2004; Younger, Warrington, & Williams, 1999). Deze prestatieverschillen zijn vandaag de dag nog steeds aanwezig in verschillende Westerse landen (Connell, 1996; Francis, 2005), de zogenaamde “gender gap” (Legewie & DiPrete, 2012). Er bestaat echter geen intellectueel verschil tussen beide geslachten waardoor er andere oorzaken aan dit fenomeen ten grondslag moeten liggen (Fergusson & Horwood, 1997). Aanvankelijk, in de jaren zeventig, was vooral het onderpresteren van meisjes een probleem (Epstein, 1998; Francis, 2000). Hier werden oorzaken voor gezocht waarbij Hayes (1998) aantoonde dat de oorzaken vaak bij de meisjes zelf lagen (Hodgetts, 2008). Ze hadden bijvoorbeeld een lage eigenwaarde waardoor ze slechter presteerden op school (Haywood & Mac an Ghail, 1996; Hodgetts, 2008). Daarnaast werden er sociale normen en verwachtingen van gender in schoolboeken weergegeven (Anyon, 1983). Zo vonden onderzoekers een gebrek aan vrouwelijke rolmodellen voor de meisjes in de schoolboeken (Vantieghem, Vermeersch, & Van Houtte, 2014). Sinds de jaren negentig doet er zich een kentering voor in het wetenschappelijk onderzoek naar prestatieverschillen. Vanaf dan blijken het niet de meisjes, maar de jongens te zijn die minder presteren in het onderwijs. Meisjes behalen sindsdien betere schoolresultaten dan jongens (Francis, 2000). Zelfs in de stereotiepe, typisch mannelijke vakken zoals wiskunde en wetenschappen presteren meisjes beter (Duckworth & Seligman, 2006). Wetenschappers zoeken naar verklaringen voor de prestatieverschillen en meer bepaald voor de ondermaatse prestaties van jongens.

Om de genderverschillen in prestaties te onderzoeken, wordt gekeken naar de geslachtsspecifieke *peer groups* van jongens en meisjes in het onderwijs. Zowel jongens als meisjes vinden het belangrijk om populair te zijn (Jackson, 2006). Dit verkrijgen ze door te conformeren aan de groepsnormen en de gedragingen van de *peer group*. Dit conforme gedrag heeft een grote invloed op de prestaties van de scholieren aangezien *peer groups* bepaalde visies hebben op school (Dornbusch, 1989; Gurian, 2001; Ryan, 2001; Warrington, Younger, & Williams, 2000). Er is reeds veel onderzoek gedaan naar de eigenlijke prestatieverschillen en *peer groups* in het secundair onderwijs. Wat echter minder onderzocht werd, is de conformiteitsdruk die uitgaat van de deze *peer groups*. Het is dan ook van belang om deze conformiteitsdruk verder te onderzoeken. De volgende onderzoeksvragen worden op een kwalitatieve manier onderzocht: “Hoe ervaren jongeren *peer pressure* in het secundair onderwijs en verschilt dit naargelang gender?”, “Hoe beïnvloedt *peer pressure* de schoolprestaties en verschilt dit naargelang gender?”. Met het oog op de mogelijke invloed en onderliggende mechanismen van *peer pressure* worden de onderzoeksvragen door middel van zes focusgroepen met jongens en meisjes uit het secundair onderwijs onderzocht. Het doel van de focusgroepen is om de leerlingen met elkaar te laten interageren en meer inzicht te krijgen in de betekenisgeving van leerlingen aan *peer pressure*. Net die interactie en discussies kunnen interessante bevindingen opleveren, aangezien het de mechanismen van *peer pressure* kan blootleggen. Deze groepsdynamiek op zichzelf kan immers belangrijke informatie geven over *peer pressure*.

2. Literatuurstudie

2.1 Socialisatie in genderrollen

Om de prestatieverschillen tussen jongens en meisjes te begrijpen dient eerst het concept 'gender' verklaard te worden. Gender staat centraal in de literatuur over prestatieverschillen. Hoewel het concept gender pas in de jaren zeventig ontstond, is het een oud fenomeen waarover reeds verschillende sociologen spraken, met elk een eigen invulling van het concept (Chafetz, 1999; Holmes, 2007; West & Zimmerman, 1987). Zo had Durkheim het over bepaalde geslachtsrollen waardoor verschillen in geslacht duidelijk worden door hun specifieke rol in de samenleving (Holmes, 2007; Kandal, 1988; Lehmann, 1994). Ook Marx en Weber zagen gender als basis voor sociale ongelijkheid in de samenleving (Chafetz, 1999). Volgens hen lag de oorzaak van deze ongelijkheid bij het kapitalisme (Marx & Engels, 1867) en het militaire, religieuze en magische aspect (Weber, 1949). Simmel stelde dan weer dat genderverschillen en genderongelijkheid veranderen naargelang de context: plaats en tijd zijn dus van belang (Kandal, 1988). Parsons ten slotte focust vooral op de socialisatie van bepaalde geslachtsrollen en de rolverdeling van mannen en vrouwen (Parsons, 1951). Zo haalt hij aan dat de man voornamelijk werkt voor een inkomen en de vrouw eerder thuisblijft om de kinderen op te voeden.

Zodra de term 'gender' tot stand kwam, ontstonden er moeilijkheden over de precieze definiëring en invulling van het concept (Chafetz, 1999; Holmes, 2007; West & Zimmerman, 1987). Het is immers moeilijk om gender te onderscheiden van geslacht (Holmes, 2007; West & Zimmerman, 1987). Geslacht gaat om het biologische verschil tussen man en vrouw, zoals de anatomie en de hormonen van het lichaam (West & Zimmerman, 1987). Gender is daarentegen het sociaal geconstrueerde verschil tussen mannen en vrouwen (Adler, Kless, & Adler, 1992; Cragin & Simonds, 1999; Holmes, 2007; Ridgeway & Correll, 2004; West & Zimmerman, 1987). Het gaat hier om de culturele betekenis van mannelijk- en vrouwelijkheid die door de sociale omgeving gecreëerd wordt. Gender is bijgevolg sociaal bepaald en omvat niet alleen mannelijk of vrouwelijk gedrag, maar ook bepaalde attitudes en verwachtingen. '*Doing gender*' komt hieruit voort en geeft aan dat bepaald gedrag als typisch mannelijk of vrouwelijk wordt gezien (West & Zimmerman, 1987). Bepaalde gedragingen worden geassocieerd met een bepaald gender. Men *is* dus niet een bepaald gender, maar men *doet* aan gender. Het *doing gender*-principe komt tot stand door de sociaal gestuurde percepties en interacties. Dit gaat verder dan louter de kledingstijl, ook gedragingen zoals de man die de hand van de vrouw neemt worden als typisch voor een bepaald gender gezien. Gender wordt met andere woorden gecreëerd tijdens de interactie, waardoor het verandert naargelang de omgeving (Garfinkel, 1967; Holmes, 2007). Zo zouden er verschillende genderrollen bestaan waarbij bijvoorbeeld die van een vrouw kan verschillen naargelang de cultuur en de tijdperiode waarin een samenleving zich bevindt (Holmes, 2007). Anderzijds zal gender ervoor zorgen dat de interactie ook gestructureerd wordt door genderrollen (Garfinkel, 1967). Aan gender doen zorgt er immers voor dat verschillen tussen man en vrouw gecreëerd worden, hoewel deze verschillen niet natuurlijk of biologisch zijn (West & Zimmerman, 1987). Ook de wisselwerking tussen de samenleving en het individu staat centraal. Gender legitimeert namelijk de maatschappelijke verschillen tussen man en vrouw, maar anderzijds produceert gender ook deze verschillen.

Er zijn bepaalde gedragingen die als typisch mannelijk of vrouwelijk beschouwd worden (West & Zimmerman, 1987). Gender zit met andere woorden in ons dagelijkse leven en wordt door de omgeving gecreëerd en aangeleerd (Adler et al., 1992; Cragin & Simonds, 1999; Holmes, 2007; Ridgeway & Correll, 2004; West & Zimmerman, 1987). Dit kan gelinkt worden aan socialisatie, een proces dat vanaf de geboorte aanwezig is (Sharp, 2015). Wanneer men nieuwe sociale situaties of veranderingen in de leefwereld meemaakt, vindt socialisatie plaats (Crespi, 2004; Denzin, 1977). Het is een proces waarbij de sociale orde geïnternaliseerd wordt (Sharp, 2015). De maatschappelijk aanvaardbare waarden, normen, verwachtingen en attitudes worden aangeleerd en geïnternaliseerd om een waardig lid van de maatschappij te worden (Crespi, 2004; Denzin, 1977; Harris, 1995; Mead, 1934; Sharp, 2015). Door deze socialisatie oefent de maatschappij invloed uit op het gedrag van individuen. Er is echter een verschil in socialisatie naargelang geslacht, meer bepaald worden jongens en meisjes van bij de geboorte verschillend gesocialiseerd en krijgen zij een andere genderrol aangeleerd (Crespi, 2004; Denzin, 1977). Er wordt hen dus een 'passend' gedragspatroon bijgebracht dat aan de genderrollen voldoet (Anselmi & Law, 1998; Crespi, 2004; Denzin, 1977). Socialisatie zorgt op die manier voor het verwerven van sociaal aanvaarde persoonlijkheidskenmerken die passen binnen de genderrollen van de maatschappij (Crespi, 2004). De socialisatie en de genderrollen zorgen voor verschillende attitudes en gedragingen bij mannen en vrouwen (Adler et al., 1992; Baker & Entwisle, 1987; Mead, 1934). Dit genderverschillend gedrag wordt uiteindelijk geïnternaliseerd in het 'zelf' (Booher-Jennings, 2008).

De ouders vormen een belangrijke socialisatieagent. Zij oefenen een belangrijke invloed uit op hun kinderen (Eccles, Jacobs, & Harold, 1990; Harris, 1995). Zo zullen ouders ervoor zorgen dat hun kinderen zich op een correcte, maatschappelijk aanvaardbare manier gedragen (Sharp, 2015). Ouders helpen, al dan niet bewust, mee aan het socialisatieproces in genderrollen (Eccles & Hoffman, 1984; Eccles et al., 1990; Eccles & Parsons, 1984). Ze hebben bepaalde verwachtingen en percepties van hun kinderen afhankelijk van het geslacht van hun kind. Ouders gaan eveneens hun kinderen anders behandelen naargelang het biologische geslacht (Thorne, 1993). Ouders zijn bijvoorbeeld minder betrokken bij de scholing van hun zoon dan bij die van hun dochter. Ook hebben ze minder hoge verwachtingen van het presteren van hun zoon ten opzichte van het presteren van hun dochter (Carter & Wojtkiewicz, 2000).

Naast ouders zijn ook *peer groups* een van de belangrijkste socialisatieagenten waarvan attitudes en gedragingen worden geleerd en overgenomen (Ide, Parkerson, Haertel, & Walberg, 1981; Merton, 1957; Ryan, 2001). De *peer group* socialiseert zich in de waarden, normen, genderrollen en -patronen die in de maatschappelijke cultuur aanwezig zijn (Adler et al., 1992; Glassner, 1976; Harris, 1995). De rollen die jongens en meisjes in de *peer groups* leren, blijven voortbestaan in de volwassenheid. Het effect van *peer groups* wordt interdisciplinair onderzocht waarbij er gefocust wordt op het primair of secundair onderwijs (Ide et al., 1981; Zimmerman, 2003). Het is pas na de Tweede Wereldoorlog dat wetenschappelijk onderzoek zich richtte op de *peer group* als een socialisatieagent, voorheen was dit niet het geval (Ide et al., 1981). Sindsdien wordt eveneens het effect van *peer groups* op de schoolprestaties onderzocht, waaruit blijkt dat *peer groups* een belangrijke rol spelen bij de schoolprestaties van jongens en meisjes (Ide et al., 1981; Ryan, 2001; Zimmerman, 2003). In het

onderzoek naar prestatieverschillen in het secundair onderwijs gaat het om jongens en meisjes die zich in de adolescentie bevinden (Coleman, 1963; Newman & Newman, 1976). Deze periode wordt over het algemeen gekenmerkt door minder tijd doorbrengen met de ouders (Berndt, 1979; Brown, Lerner, & Steinberg, 2004). Ouders oefenen nog steeds een invloed uit op hun kinderen, maar deze vermindert tijdens de adolescentie (Newman & Newman, 1976), waardoor de conformiteit van scholieren met hun ouders ook vermindert (Bronfenbrenner, 1970, Brown et al., 2004). Net wanneer ouders minder invloed uitoefenen op hun kinderen, worden scholieren steeds gevoeliger voor *peer groups* en de druk die deze uitoefenen (Newman & Newman, 1976, Sumter, Bokhorst, Steinberg, & Westenberg, 2009). Scholieren brengen namelijk meer tijd door met hun *peer group*, waardoor er meer interactie ontstaat met deze *peer group* (Berndt, 1979). Dit leidt tot een stijging in conform gedrag van de scholieren aan de *peer group* (Berndt, 1979; Sumter et al., 2009). In de late adolescentie is er echter een daling in deze interactie en bijgevolg ook in het conform gedrag (Brown, Clasen, & Eicher, 1986).

2.2 Invloed van peer pressure op schoolprestaties

Een *peer group* is een groep van vrienden die op regelmatige basis interageren met elkaar (Brown, 1990). Bij gelijkaardige waarden, attitudes en status tussen leerlingen zal er vaker een vriendschap uitgebouwd worden (Hallinan & Williams, 1990), aangezien conforme interesses helpen om bij een bepaalde groep te horen (Santor, Messervey, & Kusumakar, 2000). Een *peer group* bestaat meestal uit medescholieren van eenzelfde geslacht (Harris, 1995; Van Houtte, 2004). De scheiding tussen jongens- en meisjesgroepen zorgt ervoor dat er binnen de groepen genderverschillen kunnen ontstaan (Thorne, 1993). Genderstereotypes zitten diep geworteld binnen de verschillende *peer groups*, wat zorgt voor bepaalde attitudes en gedragingen (Warrington et al., 2000). Een *peer group* legt een bepaalde druk op, de *peer pressure*, die belangrijker wordt gevonden dan de druk van leerkrachten en ouders (Jackson, 2006). De medeleerlingen zorgen voor een conformiteitsdruk aan de groepsnormen aangezien *peer pressure* gezien kan worden als het ervaren van een soort dwang om de groepsnormen op te nemen (Newman & Newman, 1976; Ryan, 2001; Ungar, 2000). Het is een specifieke sociale invloed die zorgt voor een conformiteit aan een bepaalde manier van denken en gedrag (Lashbrook, 2000). Deze invloed zorgt ervoor dat een bepaalde attitude of gedachte verandert bij een persoon (Hallinan & Williams, 1990). Het gaat om de invloed die individuen ondervinden van een bepaalde groep met wie ze zich identificeren en waarvan men ook zelf deel wil uitmaken (Brown et al. 1986). Het individu ervaart dan een druk om iets te doen. Wanneer scholieren een *peer group* hebben, gaan ze zich steeds vergelijken met anderen (Merton, 1957). Individuen gaan ervan uit dat *peers* met een gelijke gender ook dezelfde waarden en gedragingen hebben als degene die zij nastreven, waardoor *peer pressure* vaak geslachtsgebonden is. Zo gaan meisjes zich meer vergelijken met vrouwelijke leeftijdsgenoten en gaan jongens eerder kijken naar mannelijke leeftijdsgenoten (Dornbusch, 1989; Gurian, 2001; Warrington et al., 2000). Leerlingen nemen het gedrag van andere, in hun ogen succesvolle, *peers* over (Hallinan & Williams, 1990).

De druk die jongeren kunnen ervaren vanuit deze *peer group* kan zich over verschillende domeinen kenbaar maken (Brown et al., 1986). Dit gaat dan bijvoorbeeld over het deelnemen aan sociale activiteiten zoals naar feestjes of concerten gaan, maar *peer pressure* kan zich bijvoorbeeld ook

voordoen in het nuttigen van alcohol (Aseltine, 1995; Brown et al., 1986). Jongens zouden meer geneigd zijn hun *peers* te volgen bij wangedrag dan meisjes (Brown et al., 1986; Van Tubergen & van Gaans, 2016). Daarnaast is *peer pressure* ook aanwezig bij de conformiteit aan de normen van de *peer group* zoals de muzieksmaak en de kledingstijl (Brown et al., 1986). Een ander belangrijk domein waarin jongeren druk ervaren is de betrokkenheid op school (Brown et al., 1986; Jackson, 2006; Ryan, 2001). Er wordt namelijk een typische, genderspecifieke visie op de academische wereld gepromoot in de *peer group* (Jackson, 2006). De invloed van *peers* is een belangrijke invloed voor de schoolresultaten (Coleman, 1961; Ide et al., 1981; Ryan, 2001; Santor et al., 2000). Coleman (1966) stelt dat prestaties van scholieren sterk gelinkt zijn aan de resultaten van andere scholieren in de school, namelijk aan die van scholieren uit bestaande *peer groups*. Hierdoor spelen bij de *peer group* genderspecifieke verwachtingen en gedragingen een rol (Harris, 1995; Van Houtte, 2004). De invloed van *peers* valt bijvoorbeeld op bij jongens met meisjesvrienden, die hogere verwachtingen hebben in het onderwijs dan jongens met vrienden van hetzelfde geslacht. *Peer groups* zouden een grotere rol hebben op de prestaties van scholieren dan bijvoorbeeld de leerkracht (Zimmerman, 2003). Scholieren gaan immers een *peer group* zoeken met dezelfde waarden (Ryan, 2001). Dit is ook zo op vlak van waarden omtrent school (Dornbusch, 1989; Gurian, 2001; Ryan, 2001; Warrington et al., 2000). Scholieren die goed presteren op school gaan een *peer group* zoeken met scholieren die ook goed presteren (Ryan, 2001). Ook het omgekeerde geldt: scholieren die een negatieve kijk hebben op school zoeken een *peer group* die ook deze waarden nastreeft. Scholieren die omgaan met een *peer group* die school negatief percipieert, zullen slechtere schoolprestaties hebben (Ide et al., 1981; Ryan, 2001; Zimmerman, 2003). De *peer group* waarmee scholieren zich identificeren in het begin van het schooljaar zet een belangrijke toon voor de schoolprestaties voor de rest van het schooljaar. Dit wil ook zeggen dat *peer groups* kunnen veranderen: scholieren kunnen tijdens het schooljaar de ene *peer group* inwisselen voor een andere (Kindermann, 1993). Toch blijven de meeste scholieren binnen eenzelfde *peer group*. Scholieren kunnen ook lid zijn van meerdere *peer groups* (Ryan, 2001). Er bestaan met andere woorden verschillende *peer groups* van meisjes en jongens, met elk hun eigen waarden en normen alsook een eigen visie op school (Dornbusch, 1989; Gurian, 2001; Ryan, 2001; Warrington et al., 2000). Dit heeft bijgevolg een belangrijke invloed op de schoolprestaties.

Er wordt onderling tussen de scholieren niet gepraat over de druk die ze elkaar opleggen (Jackson, 2006). De *peer pressure* kan indirect, door bijvoorbeeld observatie, een invloed hebben. Zo kunnen scholieren zien of hun medescholieren werken voor school (Hundleby & Mercer, 1987). Ook via humor en roddels komt *peer pressure* naar voren. Je hoort medescholieren op deze manier praten over hun mening over school. Daarnaast wordt er geroddeld over onacceptabel gedrag, wat meteen een bepaalde norm zet voor aanvaardbaar gedrag binnen de *peer group* (Eder & Sanford, 1986). Op deze manieren worden motivatie en engagement op school beïnvloed door de *peer group*. Daarnaast kan de conformiteitsdruk verschillen op vlak van intensiteit (Ryan, 2001). De druk om zich te conformeren aan de *peer group* is een proces dat steeds verder gaat. In het begin kan de druk zich bijvoorbeeld uiten door het niet-indienen van schooltaken. Deze druk kan zich steeds verderzetten tot gedrag waar consequenties aan vasthangen. Dit gaat dan bijvoorbeeld over het niet-volgen van lessen. Ook het gebruiken van drugs en sportieve prestaties bereiken kunnen deel zijn van conform gedrag (Kindermann, McCollam, & Gibson, 1996; Urberg, Degirmencioglu, & Pilgrim, 1997). *Peer pressure* en conformiteit zijn dus sterke indicatoren voor schoolresultaten (Coleman, 1961; Ide et al., 1981; Ryan,

2001; Santor et al., 2000). De bestaande prestatieverschillen tussen jongens en meisjes kunnen dan ook verklaard worden vanuit het principe van *peer pressure*. Zo stelt Carvalho (2016) dat meisjes de gestelde normen meer adaptief kunnen volgen en opnemen dan jongens. Brown en medeauteurs (1986) daarentegen vinden geen genderverschillen in het ervaren van *peer pressure*, met uitzondering van de druk voor wangedrag, waarvoor jongens gevoeliger zijn. De studie van Boehnke (2008) toont aan dat het voornamelijk jongens zijn die zorgen voor *peer pressure* op school. Zowel jongens als meisjes ondervinden evenveel *peer pressure*, maar jongens zouden er vaker de dader van zijn. Meisjes zouden dan weer vaker 'nerd', 'strever' of 'lievelingetje' genoemd worden dan jongens en zouden ook meer angst hebben om uitgesloten te worden. In die zin zouden meisjes vaker het slachtoffer zijn van *peer pressure*.

2.2.1 De jongensvisie op school

Wat gezien wordt als mannelijk gedrag varieert naargelang de context en de sociale omgeving (Frosh & Phoenix, 2002, Holmes, 2007). Dit gaat terug op de definitie van gender: de sociale constructie van mannelijk en vrouwelijk gedrag die door de omgeving geconstrueerd wordt (Adler et al., 1992; Cragin & Simonds, 1999; Holmes, 2007; Ridgeway & Correll, 2004; West & Zimmerman, 1987). Het is eveneens belangrijk om te stellen dat mannelijkheid enkel en alleen bestaat omdat het in tegenstelling staat tot 'iets dat niet mannelijk is' zoals vrouwelijkheid en homoseksualiteit (Connell, 1996; Schippers, 2007). Er wordt een soort hiërarchie gecreëerd van 'wat mannelijkheid is' binnen de *peer group*. Elke *peer group* streeft waarden, normen en gedragingen na die consistent zijn met de algemene cultuur (Adler et al., 1992). Het stereotiepe beeld van jongens kan omschreven worden als competitief, actief, agressief en luidruchtig (Francis, 2000). Zo vindt de mannelijke *peer group* het belangrijk om atletisch te presteren (Adler et al., 1992; Coleman, 1961). Dit geeft hen immers een hoge status bij hun leeftijdsgenoten. Een ander kenmerk van de mannelijke *peer group* is het *cool* overkomen (Adler et al., 1992). Dit gaat om de kledingstijl, maar ook gedragingen zijn belangrijk. Er wordt bijvoorbeeld gesocialiseerd in de idee dat mannen niet emotioneel zijn. Daarnaast wordt mannelijkheid gekenmerkt door het breken van de regels, het ingaan tegen de autoriteiten en het zich in de problemen werken (Miller, 1958). Jongens willen zich volwassen gedragen en gaan bijvoorbeeld contact zoeken met volwassenen buiten de schoolomgeving (Adler et al., 1992). Jongens willen tonen dat ze onafhankelijk zijn.

De mannelijke *peer group* heeft een eigen academische cultuur, wat gelinkt kan worden aan het onderpresteren van jongens op school (Merton, 1957). Willis (1977) toont in zijn *resistance theory* aan dat jongeren die school niet belangrijk vinden, zich hiertegen zullen verzetten. Deze tegenwerking uit zich in storend gedrag. Hierdoor kan de theorie van Willis (1977) dus een verklaring bieden voor de tendens dat vooral jongens storend gedrag vertonen en anderen pesten (Demagnet, 2008; Demagnet & Van Houtte, 2011). De mannelijke *peer group* wordt gekenmerkt door het breken van regels (Miller, 1958) en een antischoolcultuur die zich duidelijk afzet tegen de dominante waarden op school (Lacey, 1966; Legewie & DiPrete, 2012; Van Tubergen & van Gaans, 2016). De vrouwelijke *peer group* daarentegen moedigt het schoolwerk juist aan.

Machogedrag speelt een rol in de mannelijke *peer group*: jongens willen er *cool* uitzien en gedragen zich ook zo (Harris, 1995). Doordat goede schoolresultaten niet samengaan met populariteit, gaan

scholieren goede schoolprestaties vermijden (Coleman, 1961). De mannelijke *peer group* moedigt hen dan ook aan om niet, of zo min mogelijk, te werken voor school (Epstein, 1998). Jongens zijn minder gemotiveerd dan meisjes, staan negatiever ten opzichte van school en werken bijgevolg minder (Francis, 2000; Warrington et al., 2000). Ze hebben een meer relaxte houding met betrekking tot hun studie en willen er dan ook zo weinig mogelijk tijd aan besteden (Coleman, 1963; Warrington et al., 2000). Daarnaast worden ze vaker geïsoleerd door leerkrachten, omdat er verwacht wordt dat jongens de les meer storen (Younger et al., 1999). Machogedrag staat centraal binnen de mannelijke *peer group*, wat voor erkenning, status en populariteit zorgt bij medescholieren. Jongens hebben een cultuur die weinig interesse heeft in school, zich vooral focust op sport, auto's, afspreken met vrienden, populariteit, muziek en andere niet-schoolse activiteiten (Coleman, 1961, 1963). Het is belangrijker om er goed uit te zien en atletisch goed te presteren dan om goede resultaten te behalen. Scholieren verkrijgen een bepaalde sociale status, die door hun *peer group* bepaald wordt, wanneer ze goed scoren op niet-schoolse activiteiten (Newman & Newman, 1976). Scholieren willen een hoge status verkrijgen bij de medescholieren waardoor ze het vooropgestelde gedrag van de *peer group* overnemen (Coleman, 1963).

Het *laddism* van Jackson (2006) biedt een verklaring voor de genderverschillen in het onderwijs. Binnen het *laddism* spreekt men over een *lad*. Dit is een enigszins verwarrende term aangezien het in het dagelijkse taalgebruik vertaald en gebruikt wordt als een synoniem voor 'jongen'. Een *lad* heeft in de sociologie echter een andere betekenis en wordt geassocieerd met een bepaalde vorm van masculiniteit (Francis, 1999; Jackson, 2006). Sommigen definiëren het concept als een blanke jongere uit de arbeidersklasse met een typische antischoolcultuur (Willis, 1977). Sinds de jaren negentig doelde men eerder op middenklassejongens in plaats van arbeidersjongens (Francis, 1999). De typische gedragingen van *lads* gaan echter over de sociale klassen heen. Hoewel de betekenis en definitie van een *lad* verandert over groepen, tijd en plaatsen heen, zijn er toch gemeenschappelijke kenmerken te vinden (Jackson, 2006). Zo vinden *lads* het academisch presteren en schoolwerk iets typisch vrouwelijks, wat volgens hen niet *cool* is (Epstein, 1998; Frosh & Phoenix, 2002, Jackson, 2006). Ook vertonen *lads* vaak storend gedrag in de klas (Francis, 1999). De waarden en gedragingen die de mannelijke *peer group* vooropstelt, komen dus overeen met dit *laddish* gedrag. Scholieren krijgen erkenning wanneer zij zich mannelijk gedragen zoals wordt voorgeschreven in de *peer group* (Frosh & Phoenix, 2002; Francis, 1999, 2000).

2.2.2 De meisjesvisie op school

Het proberen verklaren van prestatieverschillen kan niet alleen door 'wat mannelijk is' te bespreken. Ook 'wat vrouwelijk is' moet onderzocht worden. Net zoals bij mannelijkheid zijn er verschillende vormen van vrouwelijkheid die telkens gevormd worden door de specifieke historische en contextuele situatie (Reay, 2001). Meisjes zijn doorgaans meer gemotiveerd en geëngageerd op school en spenderen meer tijd aan schoolwerk (Francis, 2000; Warrington et al., 2000). Daarnaast storen ze de lessen minder en spijbelen ze minder vaak dan jongens. Ze nemen hun studie ernstiger op dan jongens en staan positiever tegenover school (Warrington et al., 2000). Dit zorgt ervoor dat ze meer hun best doen op school en bijgevolg ook betere schoolattitudes hebben, wat de vrouwelijke *peer group* aanmoedigt (Legewie & DiPrete, 2012). De vrouwelijke *peer group* is meer gefocust op het academisch

presteren dan de mannelijke (Reay, 2001). Vaak zijn meisjes ook volwassener en meer sociaalvaardig dan jongens van dezelfde leeftijd. Tijdens de speeltijd gaan jongens eerder voetballen. Meisjes gaan daarentegen op een bankje zitten praten. Ook hier komen de genderrollen terug: mannen zijn atletisch en krijgen op die manier status, vrouwen niet.

Schoolwerk wordt als iets typisch vrouwelijks gezien (Epstein, 1998; Frosh & Phoenix, 2002). De visie van de vrouwelijk *peer group* op school is dus in tegenstelling tot de mannelijke *peer group* positief. Jongens moeten zoveel mogelijk activiteiten vermijden die als vrouwelijk bestempeld worden: ze moeten schoolwerk vermijden of tenminste doen alsof ze dit uit de weg gaan (Epstein, 1998; Frosh & Phoenix, 2002; Jackson, 2006). Naast het schoolwerk worden ook enkele specifieke studieonderdelen als vrouwelijk gezien (Connell, 1996; Pomerantz, Altermatt, & Saxon, 2002). Het gaat dan respectievelijk over taal (Pomerantz et al., 2002), kleding, verzorging, opvoeding en koken (Connell, 1996). Naast de vrouwelijke studieonderdelen zijn er echter ook vakken die als typisch mannelijk worden gezien zoals wiskunde, wetenschappen (Connell, 1996; Pomerantz et al., 2002), techniek en sport (Connell, 1996). Jongens willen in geen geval laten blijken dat ze opletten in de lessen van de vrouwelijke studieonderdelen, uit angst geassocieerd te worden met vrouwelijkheid in plaats van het typisch mannelijke karakter van hun *peer group*. Indien ze dit niet vermijden, worden ze immers niet aanvaard door hun leeftijdsgenoten (Epstein, 1998; Frosh & Phoenix, 2002). Meisjes en jongens die de populaire *peer group* verwerpen hebben vaak te maken met uitsluiting in de groep (Renold, 2001). Anders gesteld kan genderconform gedrag, het voldoen aan het door de *peer group* voorgeschreven gedrag, verbonden worden met het verkrijgen van een status bij de *peer group* (Epstein, 1998; Frosh & Phoenix, 2002). Dit omdat er aan de genderverwachtingen van de *peer group* voldaan wil worden (Coleman, 1963; Frosh & Phoenix, 2002; Francis, 1999, 2000).

Net als jongens vinden ook meisjes het belangrijk om populair te zijn. Dit gaan ze, net zoals jongens, proberen te verkrijgen door te conformeren aan de groepsnormen van de *peer group* (Jackson, 2006). Populariteit is dan ook een belangrijke factor in de *peer groups*, zowel bij jongens als bij meisjes (Younger et al., 1999). Populaire meisjes zijn meisjes die er mooi uitzien, steeds de nieuwste kleding hebben, make-up dragen en met vrienden op stap gaan. Ze krijgen aandacht van de populaire, atletische, *laddish* jongens van de school en kunnen het ook goed vinden met hen (Merten, 1997; Renold, 2001). Deze populaire jongens zijn onverschillig ten opzichte van schoolwerk en prestaties, wat typisch *laddish* gedrag is (Jackson, 2006). Er is naast een mannelijke *lad* ook een vrouwelijke tegenhanger: de *ladette*. Deze meisjes zijn de tegenhanger van de stereotiepe, goede studente en gaan schoolwerk vermijden om een goede status bij de *peer group* te krijgen. Dit gaat echter in tegen de stereotiepe vrouwelijke *peer group* die school net zeer positief bekijkt (Francis, 2000; Frosh & Phoenix, 2002; Warrington et al., 2000). *Ladettes* storen net zoals *lads* de lessen, hebben geen respect voor de leerkrachten en gedragen zich *cool*, waardoor zij status krijgen. De *ladettes* zijn eerder populair in een beperkte groep, veel meisjes vermijden immers de *ladettes* (Jackson, 2006). Opvallend is dat meisjes goed presteren en populair zijn kunnen combineren, wat niet het geval is bij jongens (Stanley, 1986). Zo kunnen meisjes tegenwerken in de les, maar toch veel studeren tijdens de examenperiode, zodat ze goed presteren op school.

Er is reeds heel wat onderzoek verricht naar prestatieverschillen tussen jongens en meisjes. Er is echter heel wat minder onderzoek over de conformiteitsdruk die uitgaat van de *peer group* (Hallinan & Williams, 1990). De conformiteitsdruk die *peers* opleggen wordt vaak bekeken in de zin van hoe individuen hun gedrag veranderen (Lashbrook, 2000). Zo wordt *peer pressure* gemeten aan de hand van gecorreleerd gedrag met hun vrienden (Ide et al., 1981). Hierbij steken echter enkele moeilijkheden de kop op. Zo is het moeilijk om een effect van *peer pressure* op prestaties te kunnen inschatten, aangezien jongeren zelf kiezen met wie ze zich associëren (Zimmerman, 2003). *Peer groups* kunnen wijzigen, waardoor er een overlapping kan ontstaan van scholieren die zich met meerdere *peer groups* identificeren of van *peer group* veranderen tijdens het schooljaar (Kindermann et al., 1996). Zo kunnen er statistische effecten van *peer groups* gevonden worden die er eigenlijk niet zijn. Het is van belang het tekort in de literatuur over *peer pressure* verder te onderzoeken. Tevens is het belangrijk dat *peer pressure* op een kwalitatieve wijze onderzocht wordt, aangezien er op die manier goed nagegaan kan worden hoe scholieren zich voelen bij deze *peer pressure* en waarom zij precies ingaan op deze druk. De betekenisgeving van scholieren staat hierbij centraal. De volgende onderzoeksvragen worden op een kwalitatieve manier onderzocht: “Hoe ervaren jongeren *peer pressure* in het secundair onderwijs en verschilt dit naargelang gender?”, “Hoe beïnvloedt *peer pressure* de schoolprestaties en verschilt dit naargelang gender?”.

3. Methodologie

3.1 Onderzoeksdesign

De onderzoeksvragen worden op een kwalitatieve manier onderzocht aan de hand van focusgroepen, wat ook groepsinterviews genoemd wordt (Mortelmans, 2007). Kwalitatief onderzoek heeft echter een beperktere reikwijdte in vergelijking met kwantitatief onderzoek en de resultaten kunnen niet veralgemeend worden naar een grotere populatie. Dit vormt niet noodzakelijk een probleem, net omdat dit onderzoek als doel heeft om de leerlingen met elkaar te laten interageren en zo meer inzicht te krijgen in de leefwereld en de betekenisgeving van de leerlingen. Er is een moderator, namelijk de onderzoeker, tijdens het gesprek aanwezig die de respondenten stimuleert om te praten over *peer pressure* en genderconform gedrag. Er moet diepgang in het gesprek ontstaan opdat betekenisvolle ideeën naar boven komen. Het is daarbij van belang dat de respondenten zich goed voelen in de focusgroep, zodat ze hun visie en percepties over *peer pressure* durven geven. Net de interactie en discussies tussen de leerlingen kunnen interessante bevindingen opleveren, aangezien het de mechanismen van *peer pressure* kan blootleggen. Dit is dan ook een belangrijke reden waarom er in dit onderzoek voor focusgroepen geopteerd wordt. Op praktisch vlak vereisen focusgroepen een goede organisatie: zowel de school, de onderzoeker als de jongeren zoeken een gezamenlijk moment waarop de focusgroep kan plaatsvinden.

De steekproef bestaat uit scholieren die algemeen secundair onderwijs volgen in een school met een stedelijke context. Op basis van toeval worden enkele leerlingen uit de tweede graad van het secundair onderwijs geselecteerd, wat overeenkomt met leerlingen uit het derde en vierde middelbaar. De keuze voor de tweede graad komt voort uit het feit dat oudere scholieren zich minder conformeren aan en zich minder laten beïnvloeden door *peer groups* (Brown et al., 1986).

3.2 Dataverzameling

Het dataverzamelingsproces gebeurde op cyclische wijze, zoals de Grounded Theory van Glaser en Strauss (1967) vooropstelt (Mortelmans, 2007). Het afnemen van de focusgroepen gebeurt in twee fasen, zodat er zo nodig bijgestuurd kan worden in het proces. Er werden in totaal zes focusgroepen afgenomen in een school met een stedelijke context. De eerste fase in het dataverzamelingsproces bestaat uit focusgroepen 1 en 2, de tweede fase bestaat uit focusgroepen 3, 4, 5 en 6. De afname van de focusgroepen duurde telkens een lesuur lang, wat overeenkomt met 45 à 50 minuten. Het opteren voor een langer gesprek zou geen zinvolle informatie meer opleveren, aangezien de meeste leerlingen zich verveelden na 30 minuten. Eén focusgroep duurde iets langer dan een lesuur, omdat er twee lessen beschikbaar waren.

De school was meteen bereid om deel te nemen aan het onderzoek en het contact verliep optimaal via de leerlingenbegeleidster van de school. Met het oog op de mogelijke invloed en de onderliggende mechanismen van *peer pressure*, werden twee focusgroepen gehouden met enkel jongens, twee met enkel meisjes en twee gemengde focusgroepen. Deze gemengde focusgroepen kunnen interessante resultaten opleveren aangezien er discussies kunnen ontstaan tussen de jongens en de meisjes

onderling. De selectie van de respondenten werd toevallig bepaald op basis van de leerlingenlijst van een klas uit het derde of vierde middelbaar die op dat moment een vrij studie-uur had. De leerlingenbegeleidster selecteerde op voorhand enkele leerlingen van de leerlingenlijst van de desbetreffende klas, wat voor een mogelijke vertekening van de klas zorgde. Het is immers mogelijk dat onbewust de betere leerlingen geselecteerd werden, hoewel er naar een goede verdeling gestreefd werd. Zo werd er geprobeerd een zo gelijk mogelijke genderverdeling te bekomen, wat belangrijk is om eventuele verschillen te achterhalen tussen *peer pressure* en conformiteit bij jongens en meisjes in het secundair onderwijs. Daarnaast werd er gestreefd naar een mix tussen goed en slecht presterende leerlingen en het al dan niet hebben van een migratieachtergrond. Op die manier is de focusgroep een goede representatie van de klasgroep. De twee focusgroepen met jongens bestond uit een groep van zeven en een groep van zes jongens. De focusgroepen met enkel meisjes bestond tweemaal uit zeven leerlingen. Tenslotte waren er nog twee gemengde focusgroepen. De eerste gemengde focusgroep had een verdeling van vijf jongens en één meisje, de tweede gemengde focusgroep bevatte drie jongens en drie meisjes. Dit zorgde voor een totaal van 39 respondenten, waarvan 18 meisjes en 23 jongens.

Door de toevallige selectie van de respondenten moet er in de analyse rekening gehouden worden met de migratiecontext van sommige leerlingen. 23 van de 39 leerlingen, namelijk 10 jongens en 13 meisjes, hebben een migratieachtergrond. Deze leerlingen hebben minstens één ouder die geen West-Europese afkomst heeft. De afkomst van deze leerlingen is heel divers, maar de meerderheid, tien leerlingen, komt uit Turkije. Daarnaast hebben drie leerlingen een migratieachtergrond uit Marokko, twee uit Rusland, twee uit Albanië, één uit Tunesië en één uit Ghana. Ten slotte is er één respondent uit India, één uit Afghanistan, één uit de Dominicaanse Republiek en één leerling die haar afkomst niet weet. 15 van deze leerlingen zijn geboren in België, de andere leerlingen wonen reeds tussen de 3 en 14 jaar in België. Twee leerlingen hebben ouders met een migratieachtergrond uit een West-Europees land en zijn vervolgens ondergebracht bij de leerlingen zonder migratieachtergrond. Op die manier hebben 16 van de 39 leerlingen geen migratieachtergrond, waarvan 12 jongens en 4 meisjes. De leeftijd van de leerlingen in de focusgroepen uit het derde en vierde middelbaar is echter uiteenlopend. 25 leerlingen hebben zoals voorspeld een leeftijd van 15 of 16 jaar. Er zijn echter zes leerlingen van 14 jaar die dit schooljaar nog moeten verjaren, zes leerlingen van 17 jaar oud en één leerling van 18 jaar. Een reden voor deze variatie kan de migratiecontext zijn. Enkele leerlingen hebben eerst taalonderwijs gevolgd vooraleer zij aan deze school studeerden. Enkele leerlingen zullen misschien een jaar gedubbeld hebben.

De focusgroepen worden kort besproken om een beeld te schetsen van de leerlingen en de context van iedere focusgroep. Ieder gesprek werd afgenomen in een vrij klaslokaal waar het gesprek niet gestoord kon worden. De leerlingen en de moderator zaten in een cirkel om zo het gesprek meer spontaan te laten verlopen. De eerste groep was een gemengde focusgroep met één meisje en vijf jongens, waarvan vijf leerlingen met een migratieachtergrond. De genderverdeling was hier niet optimaal. Deze groep bevatte echter de hele klas 4 Economie Wiskunde, waardoor zij wel goed op elkaar konden inspelen. Het was moeilijk om hen over *peer pressure* te laten praten, maar de invloed hiervan was duidelijk aanwezig: wanneer iemand iets vertelde, veranderden anderen onmiddellijk hun mening. Deze leerlingen vonden prestaties belangrijk, presteerden hoog en – zoals ze het zelf

formuleerden – “stoeften” graag over hun goede punten. Toch wilden deze jongeren ook grappig zijn. De tweede focusgroep was een meisjesgroep uit 4 Economie Talen, waarvan zes leerlingen met een migratieachtergrond. Ook zij vonden prestaties belangrijk, “werken voor hun toekomst” kwam vaak aan bod. Zij gaven aan dat de leerlingen van 4 Economie Wiskunde (de eerste focusgroep) heel hoog scoorden en vaak “stoeften” over hun prestaties. De derde focusgroep was opnieuw een meisjesgroep en bevatte meisjes uit 3 Economie Talen. Hier hadden zes meisjes een migratieachtergrond. Ze zagen zichzelf als “schoolmoe” en wilden niet of zo min mogelijk voor school werken. De vierde focusgroep bestond uit zeven jongens uit 3 Wetenschappen, waarvan drie met een migratieachtergrond. Zij hadden een stoere “*I don’t care*” houding, maar tijdens de examens wilden zij goed scoren. Zij gaven *peer pressure* heel duidelijk aan: ze ervoeren groepsdruk en gaven aan dat het moeilijk is hier als jongen tegenin te gaan. De voorlaatste focusgroep was opnieuw een jongensgroep uit 4 Latijn Wiskunde. In het begin van het gesprek werden we onderbroken door de leerlingenbegeleidster, omdat de leerlingen een onvoorziene vervangende les kregen. Een lesuur later werd het gesprek hervat. In deze groep zat slechts één jongen met een migratieachtergrond. Ook de leerlingen uit deze klas vonden presteren heel belangrijk en staaften dit aan de hand van hun studierichting. Dit is de enige groep die pesten en uitsluiten aanhaalde. De laatste focusgroep was gemengd en bestond uit drie jongens en drie meisjes uit 4 Humane Wetenschappen. Twee leerlingen hadden een migratieachtergrond. Volgens de leerlingenbegeleidster was dit een klas die vaak in de problemen komt. Het was dus mogelijk dat de leerlingenbegeleidster de ‘moeilijke leerlingen’ niet selecteerde voor de focusgroep, maar net leerlingen selecteerde die goed meewerkten in de klas. In dit gesprek werd er open over *peer pressure* gepraat. Punten werden amper aangehaald. Een meisje was in het begin van de focusgroep bezig op haar gsm en was niet geïnteresseerd in het onderzoek, dit veranderde echter toen de jongeren over kleding praatten.

Slechts twee focusgroepen praatten zeer makkelijk over *peer pressure*. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze twee focusgroepen, namelijk de jongensgroep uit 3 Wetenschappen en de gemengde groep uit 4 Humane Wetenschappen, zich eerder in de populaire *peer group* bevonden. In deze focusgroepen zaten ook enkele “leiders” van de populaire *peer group* die groepsdruk vaak onbewust opleggen aan anderen. De andere leerlingen uit de focusgroep die zichzelf als “populair” bestempelden en deel uitmaakte van de populaire *peer group*, durfden in te gaan tegen de leider. Op die manier werd het mogelijk om in deze twee focusgroepen heel concreet over *peer pressure* te praten. Leerlingen uit deze focusgroepen die niet tot de populaire *peer group* behoorden durfden minder het woord nemen, net omdat ze geen deel uitmaakten van die groep. Zo was het opvallend dat de leerlingen uit de focusgroep van 4 Humane Wetenschappen zich in de cirkel spontaan in twee groepen verdeelden: aan de ene kant gingen de luidruchtige en volgens hen de “populaire leerlingen” zitten, aan de ene kant gingen de stillere en volgens hen de “niet-populaire leerlingen” zitten.

3.2.1 Vragenlijst

De focusgroep startte met een woordje uitleg over mezelf als onderzoeker, de bedoeling van het gesprek, de anonimiteit van de leerlingen en andere informatie. Hierna vulden de respondenten een korte *drop-off* in waarbij enkele sociaal-demografische kenmerken werden bevraagd zoals de migratieachtergrond en het beroep van de ouders. Ook gaven de leerlingen hierin zelf aan of zij onder,

op of boven het klasgemiddelde presteerden. Deze *drop-off* werd gewijzigd na afname van de eerste focusgroep: de migratieachtergrond van de leerling werd beter bevraagd in de tweede en definitieve versie (Appendix A). Als opening van het gesprek stelden de jongeren zichzelf voor. Ze brainstormden daarna over 'vrienden op school'. Er werden ook stellingen besproken zoals "om geaccepteerd te worden op school moet je soms veranderen/jezelf blijven". Daarna kwamen enkele sleutelvragen aan bod die peilden naar het belang van schoolresultaten en werken voor school. Ook de percepties over leerlingen met goede punten of met slechte punten werden uitgebreid besproken.

Er werd tijdens de focusgroep gebruikgemaakt van een semigestructureerde topiclijst (Appendix B), dit is een lijst met onderwerpen die tijdens het gesprek aan bod moeten komen (Mortelmans, 2007). Door met een topiclijst in plaats van met een vragenlijst te werken, zorgde dit voor een meer natuurlijke conversatie met de leerlingen en stimuleerde het spontaniteit. Zo kon de moderator gemakkelijk inpikken op thema's die de leerlingen zelf aan bod lieten komen. Het zorgde daarbij voor een minder beladen sfeer, wat het onderzoek naar *peer pressure* alleen maar ten goede kwam. De leerlingen durfden open te spreken, hoewel de moderator door de semigestructureerde topiclijst het gesprek toch in handen had. Een topiclijst had ook nadelen, zo werden onderwerpen in elke groep lichtjes anders bevraagd en kwamen in de verschillende groepen andere thema's naar boven bij de leerlingen. Dit maakte het moeilijker om de groepen te vergelijken en te analyseren. In dit onderzoek primeerden de voordelen van een topiclijst. De semigestructureerde topiclijst werd na de eerste fase van de dataverzameling aangepast (Appendix B). Te directe vragen zoals "Beïnvloeden jongeren elkaar?" werden anders geformuleerd in de tweede fase van de dataverzameling, omdat dit de leerlingen afschrikte. De vragenlijst peilde vooral naar percepties van de leerlingen over *peer pressure* en presteren op school.

3.3 Ethiek

Omwille van het diepgaande en persoonlijke karakter van kwalitatief onderzoek moet steeds het ethische aspect voor ogen gehouden worden (Mortelmans, 2007). Dit zowel voor, tijdens als na het onderzoek. Er is een '*informed consent*' tussen beide partijen, namelijk de onderzoeker en de respondent. Hierin gaf de respondent zijn toestemming om vrijwillig deel te nemen aan het onderzoek. De respondenten zaten in het secundair onderwijs, waren tussen de 14 en 18 jaar oud en waren dus voornamelijk minderjarig. Bijgevolg was de toestemming van de ouders noodzakelijk alvorens de respondenten mochten deelnemen aan het onderzoek. Er werd aan alle leerlingen in het derde en vierde middelbaar een brief meegegeven waarin de ouders toestemming gaven dat hun zoon of dochter deelnam aan het onderzoek door middel van een '*passieve consent*' (Appendix C). Dit wil zeggen dat de ouders de onderzoeker contacteerden indien hun zoon of dochter *niet* mag deelnemen. Hierbij mocht echter de vrijwillige toestemming van de scholieren zelf niet uit het oog verloren worden. De respondenten werden in het begin van de focusgroep ook ingelicht over het onderwerp van het onderzoek en over wat er precies verwacht werd van hen. Verder werd de privacy van de jongeren steeds gegarandeerd en gerespecteerd. De school werd anoniem gemaakt in het onderzoek en de leerlingen kozen een eigen schuilnaam, waardoor hun identiteit niet gelinkt werd aan de onderzoeksresultaten.

Aangezien focusgroepen bestaan uit verschillende respondenten, moet de moderator van het gesprek

verschillende types respondenten herkennen en stimuleren om deel te nemen aan het groepsgesprek over genderconform gedrag in het secundair onderwijs (Mortelmans, 2007). De focusgroep bestond uit adolescenten, waarbij er een grote kans was op de aanwezigheid van storende participanten. Net zoals de *peer pressure* die zich uit op school, konden er ook tijdens het gesprek elementen van die *peer pressure* naar boven komen, wat net een van de redenen is waarom er voor focusgroepen geopteerd werd. Een respondent kon het gesprek storen door bijvoorbeeld anderen uit te lachen of te beledigen. Dit gedrag van die ene respondent kon de toon zetten naar andere respondenten toe om ook te conformeren aan deze storende participant. Het kon ervoor zorgen dat niemand het nog *cool* vond om mee te werken, wat uiteraard voor problemen kon zorgen voor de kwaliteit van het gesprek. Dit probleem moest dus vermeden worden door de moderator. Het kon ook zijn dat storende participanten ervoor zorgden dat andere respondenten geen persoonlijke elementen durfden aanhalen, uit angst om uitgelachen te worden of er niet bij te horen (Jackson, 2006). De moderator moest ervoor zorgen dat elke respondent voldoende aan het woord kwam, zodat ook verlegen respondenten het woord namen. In de praktijk was dit moeilijk. De stillere leerlingen antwoordden vaak met “ja, ik denk hetzelfde” wanneer de moderator extra vragen stelde, wat kan wijzen op *peer pressure*.

Ten slotte kon de aanwezigheid van de moderator een invloed uitoefenen op de antwoorden van de respondenten (Mortelmans, 2007). Sociaal wenselijke antwoorden konden een probleem zijn. Toch vormde dit geen groot probleem, aangezien de klasgenoten ook aanwezig waren tijdens de focusgroep en die *peer pressure* ook een rol speelde tijdens het gesprek. De leerlingen zouden eerder conformeren aan hun klasgenoten dan sociaal wenselijk te antwoorden ten opzichte van de onderzoeker. Het was bijvoorbeeld opvallend dat de leerlingen vaak grappige schuilnamen hadden zodat de klasgenoten hiermee lachten. Anderen kozen dan weer voor schuilnamen van presidenten. Ook in de keuze van de schuilnaam is de *peer pressure* aanwezig.

3.4 Analyseren van de data

Voor het analyseren van de focusgroepen werd tevens gebruik gemaakt van de Grounded Theory van Glaser en Strauss (1967) of de Constant Vergelijkende Methode (Mortelmans, 2007). Centraal in de theorie staat het komen tot een theorievorming op basis van het afgenomen empirisch materiaal, in dit geval de afgenomen focusgroepen (Mortelmans, 2007). De focusgroepen werden opgenomen en zo snel mogelijk getranscribeerd (Appendix D), zodat het gesprek tussen de leerlingen nog fris in het geheugen van de onderzoeker zat. Door het gesprek volledig op te nemen was er zo min mogelijk kans op vertekening bij het transcriberen. Na de afname werd per focusgroep het verloop, de mogelijke problemen en overige gedachten genoteerd door de onderzoeker. Na de transcriptie werden de data gecodeerd met behulp van het programma N-Vivo, omdat dit programma het toelaat om de grote codes doorheen de verschillende focusgroepen aan te geven (Appendix F).

De analyse gebeurde in verschillende fasen: het open coderen, het axiaal coderen en het selectief coderen (Mortelmans, 2007). Om te beginnen werden er delen tekst uit de focusgroepen benoemd met een code. Deze codes sloten heel nauw aan bij de data en de beleving van de leerlingen. Ook codes die niet relevant waren voor de onderzoeksvragen, kwamen hier aan bod. Een tweede stap in het codeerproces zorgde ervoor dat de verschillende codes tot een geheel gebracht werden, zo

ontstonden er concepten die relevant waren voor de onderzoeksvragen. Daarnaast werd er een matrix opgesteld met relevante codes, die per leerling werd aangevuld (Appendix E). Dit impliceerde dat heel wat van de data niet verder gebruikt werd in de analyse. Uiteindelijk kwam er bij het selectief coderen een centrale categorie uit de concepten naar voren, wat de theorie vormde. Dit codeerproces gebeurde eveneens cyclisch: bij de codes werd er steeds teruggekoppeld naar de originele data.

4. Resultaten

In alle focusgroepen is er doorheen de verschillende thema's één opvallende bevinding vast te stellen: de leerlingen benadrukken hun individuele eigenheid en geven aan dat ze onafhankelijk zijn van enige vorm van *peer pressure*. Ze zien zichzelf met andere woorden als uniek en niet beïnvloedbaar door hun *peers*. Tijdens de focusgroepen komen er toch percepties van *peer pressure* naar boven, maar deze betreft voornamelijk de andere leerlingen en niet henzelf. De meerderheid van de leerlingen geeft aan dat anderen, zowel jongens als meisjes, onderhevig zijn aan *peer pressure* maar zichzelf niet. In de onderzoeksresultaten daarentegen is de *peer pressure* bij de leerlingen duidelijk aanwezig.

Bij het sluiten van vriendschap en het selecteren van een *peer group* zoeken de leerlingen naar gelijkenissen met andere leerlingen. De vlakken waarop deze gelijkenissen zich manifesteren kunnen verschillen. Het hebben van "hetzelfde karakter" en "dezelfde interesses en hobby's" – zoals ze het zelf uitdrukken – komen hierbij het meest aan bod. Enkele keren wordt het hebben van "eenzelfde etnische afkomst" beschouwd als een belangrijke gelijkennis waaruit vriendschap ontstaat. Andere vormen van gelijkenissen die worden aangehaald bij het selecteren van de *peer group*, zijn het dragen van "dezelfde kleding", het leveren van "dezelfde prestaties" en het volgen van "dezelfde studierichting". De leerlingen geven ook aan dat ze *peer groups* zullen mijden die andere schoolwaarden en –attitudes nastreven.

Conformiteit wordt door de leerlingen zelf aangehaald aan de hand van kleding, gedrag en schoolprestaties. Verder valt het ook op dat leerlingen die één vorm van conformiteit belangrijk vinden, niet of in beperktere mate zullen conformeren aan een andere vorm. Zo praat de helft van de scholieren niet over het belang van prestaties, waarbij tijdens de focusgroep afgeleid kan worden dat het voor hen waarschijnlijk niet of minder belangrijk is. Deze jongeren bespraken voornamelijk andere vormen van *peer pressure* zoals gedrag en kleding. De conformiteit wordt verder toegelicht naargelang gender en het al dan niet hebben van een migratieachtergrond.

4.1 Kleding

Kleding is een belangrijke manier voor de leerlingen om zich te conformeren aan andere leerlingen. Op school zijn er enkele "trendsetters" waaraan leerlingen zich conformeren. Wanneer zij nieuwe kleding dragen of een bepaalde nieuwe stijl lanceren, gaan andere leerlingen die kleding ook eerder dragen of de nieuwe stijl volgen. Er is een genderverschil bij de *peer pressure* die uitgaat van kleding: bij meisjes is de *peer pressure* heel expliciet aanwezig en wordt er openlijk gesproken en geoordeeld over kleding, bij jongens is de conformiteitsdruk op een meer subtiele manier aanwezig en blijft het item eerder onbesproken.

Voor meisjes blijkt kleding een belangrijke factor om bij een groep te horen. Kleding komt dan ook zeer uitgebreid en spontaan aan bod en wordt gezien als de belangrijkste vorm van conformeren aan andere meisjes. 14 van de 18 meisjes geven dit dan ook expliciet aan. Meisjes die goed in de groep liggen, gaan "offshowen, dat is tonen dat je alles hebt". Deze populaire meisjes dragen de nieuwste trends, dragen vaak merkkleding en laten duidelijk blijken dat anderen er niet bijhoren als zij anders

gekleed zijn. Het dragen van make-up speelt geen rol. Er wordt vaak “geroddeld over” en “gelachen met meisjes die de mode niet volgen”, op die manier laten de populaire meisjes duidelijk merken wie er wel of niet tot hun *peer group* behoort. Dit kan zelfs zorgen voor jaloezie tussen meisjes over andermans kleding, maar ook materieel bezit zoals de nieuwste smartphone kan zorgen voor het onderscheid tussen de populaire en de niet-populaire meisjes. Er wordt ook aangegeven dat vooral de “kledingstijl” van belang is, merkkleding was vroeger belangrijk, maar die rol is nu overgenomen door het hebben van “stijl”. Het hebben van dezelfde schoenen staat ook heel centraal in het conformeren aan de *peers*. Toch benadrukken de meisjes uit de focusgroepen dat zijzelf niet toegeven aan de *peer pressure* en “dragen wat ze willen”, maar dat andere meisjes deze *peer pressure* wel duidelijk ondervinden. Toch dragen veel meisjes kleding die overeenstemt met de populaire meisjes.

Twee meisjes vormen een uitzondering en ontkennen enige vorm van conformiteit met betrekking tot kleding. Ze dragen kleding die ze “gewoon mooi vinden”, ongeacht de rol of de invloed van anderen. De leerlingen benadrukken hun eigen unieke identiteit, hoewel de grote meerderheid van de meisjes *peer pressure* wel degelijk erkent. De jongens gingen hier op in: zij geven aan dat meisjes net heel vaak dezelfde kleding dragen om te conformeren. Dit doen ze “uit onzekerheid” en “om een duidelijk groep te vormen”, “erbij te horen”. Via kleding onderscheiden verschillende meisjesgroepjes zich van elkaar, aldus de jongens. Kledij is dan ook een belangrijke factor om vriendschap te sluiten, het zorgt immers voor gelijkenis tussen vrienden, waardoor er verschillende *peer groups* kunnen ontstaan op basis van kledij. Een van de twee meisjes die een uitzondering vormt en conformiteit volledig ontkent, gaat in onderstaand citaat in tegen de jongens.

Dirk, jongen: “Bij meisjes ga je heel vaak nog dezelfde kleren beginnen dragen zo. Eén iemand heeft die schoenen, plotseling hebben die allemaal, ja nu draagt iedereen die schoenen. Bij jongens ga je dat zo iets minder hebben van ‘we gaan allemaal dezelfde kleren aandoen want ik wil bij het rijtje horen’.”

Fatima, meisje: “Nee ik vind dat gewoon mooie kleren om aan te doen.”

Zowel de jongens als de meisjes komen tot het besluit dat meisjes kleding belangrijk vinden door er heel open over te spreken. Bij de jongens komt kleding minder aan bod. Zij benadrukken hun eigen identiteit waarbij ze amper of niet beïnvloed worden door anderen. Volgens de meisjes is kleding niet van belang bij jongens om status te krijgen bij de *peers*. Er zijn slechts vier jongens die bekennen dat er wel *peer pressure* bestaat onder hen. Zij vinden het toch belangrijk dat ze de mode volgen. Één respondent kijkt zelfs naar de kledingstijl om vriendschap te sluiten, via kleding maak je namelijk deel uit van een bepaalde “community”. Voor hem is kleding belangrijk omdat het ook andere gelijkenissen weergeeft zoals hobby’s. Jongens geven aan dat ze bij een opmerking over een bepaald kledingstuk ervoor gaan zorgen dat ze dat kledingstuk niet meer zullen dragen op school. Dit is ook zo bij meisjes. Merkkleding blijkt bij jongens niet van belang, “stijl hebben” daarentegen is iets dat meermaals naar boven komt, net zoals bij meisjes. Andere jongens bespreken kleding niet of “dragen gewoon wat vanboven in de schuif ligt”. Hoewel jongens aangeven dat kleding er niet toe doet en ze “gewoon iets dragen”, geven ze toch aan dat “eruit zien als een nerd betekent dat je een nerd bent”. Hoewel ze niet erg veel met kledij bezig zijn, zullen ze toch proberen om “niet als een nerd over te komen”. Bij jongens is het dus een kwestie van niet te hard je best te doen wat kleding betreft, maar

toch conformeren zij om nonchalant stijlvol te zijn. Dat nonchalante is immers stoer, te weinig of net veel met kleding bezig zijn is dat niet.

4.2 Gedrag

Naast kleding is ook gedrag een factor waaraan *peers* zich conformeren, dit zowel binnen de klas als buiten de schoolmuren.

In de focusgroepen worden de populaire leerlingen in de klas hoofdzakelijk gezien als die leerlingen die op een slecht blaadje bij de leerkracht staan en op die manier aanzien krijgen van hun *peers*. Deze populaire leerlingen “maken de hele tijd grappen in de klas en geven opmerkingen op de leerkracht” en conformeren aan de antischoolse *peer group*. Ze willen voornamelijk “de les storen” en “de leerkracht uitdagen en uitschelden”, wat zorgt voor erkenning bij de andere leerlingen. Als gevolg hiervan krijgen zij ook opmerkingen van de leerkracht. Zulk gedrag wordt gezien als stoer. Het gaat hier vaak om “extraverte” leerlingen met veel zelfvertrouwen, “ze zijn sociaal en hebben veel vrienden”. De helft van de jongens geeft dit soort gedrag aan als *cool* en stoer, alsook een derde van de meisjes. Het is opvallend dat er bij het bespreken van de populaire leerlingen in de klas geen onderscheid wordt gemaakt tussen *cool* gedrag van jongens enerzijds en van meisjes anderzijds. Ze conformeren op eenzelfde manier door zich duidelijk kenbaar te maken in de klas en de les op de een of andere manier te storen, zodat ze negatieve aandacht van de leerkracht krijgen. Door lessen te storen, geen respect te hebben voor de leerkrachten en zich *cool* te gedragen zullen zij status krijgen.

Niet iedereen blijkt weg te komen met het vertonen van grappig gedrag in de klas. Wanneer je niet tot de *peer group* behoort die zulk gedrag vooropstelt, wordt dit gedrag zelfs afgekeurd zoals in onderstaand citaat weergegeven.

Dirk, jongen: “De ene persoon als die een grap vertelt, gaat de klas zich draaien, gaan die luisteren, want die is populair. En dat gaat grappig zijn. Als een andere persoon iets zou zeggen, dan zou niemand zich omdraaien en zouden ze misschien soms zelfs dan zeggen van ‘probeert gij grappig te zijn? Ge zijt echt niet grappig’. Terwijl dat dezelfde grap is.”

Dit toont aan dat er meer van belang is dan louter gedrag om aanzien te krijgen bij de *peers*. Het totale plaatje van de leerling moet kloppen, je moet bij de populaire groep behoren vooraleer dit gedrag als *cool* wordt gezien door anderen. Zo niet, word je bekeken als ‘niet *cool* genoeg’ om zulk gedrag te stellen. Je moet met andere woorden op meerdere vlakken conformeren aan de *peer group*.

Hoewel deze antischoolse visie over populaire leerlingen op het eerste gezicht unaniem blijkt onder de respondenten, wordt deze later tijdens het gesprek toch sterk genuanceerd. De leerlingen komen tot een besluit dat er in totaal drie verschillende mogelijkheden zijn om populair te zijn op basis van gedrag en prestaties, waarvan de antischoolse *peer group* een eerste vorm is.

De tweede manier om populair te zijn is volgens sommige leerlingen door net “slim te zijn” en “veel mee te werken in de klas”. Deze leerlingen krijgen op die manier erkenning van de *peers* en staan, in

tegenstelling tot de vorige leerlingen, net op een goed blaadje bij de leerkracht. Zich op deze manier conformeren wordt door twee jongens aangegeven die het zelf belangrijk vinden om hoge cijfers te behalen en “stoefen” met deze cijfers. Ook één meisje dat boven het klasgemiddelde presteert, geeft deze vorm aan. Deze vorm van conformeren is duidelijk minder aanwezig dan de voorgaande. Het verschil met leerlingen die aan de voorgaande vorm conformeren ligt voornamelijk in de studierichting. De jongens uit Latijn Wiskunde zetten zich bijvoorbeeld af van stoer gedrag en conformeren aan schools gedrag dat eerder als typisch vrouwelijk wordt gezien. Schools presteren wordt voor jongens als niet-populair gezien door de grote meerderheid van de leerlingen, omdat het regelrecht ingaat tegen de typisch mannelijke schoolattitudes. Toch zijn er jongens die aan deze *peer group* conformeren. De meerderheid van de meisjes gaat aan deze vorm schoolse *peer group* conformeren. Dit zijn dan vooral de meisjes die hoge cijfers behalen.

Het stellen van schools gedrag wordt soms niet alleen voor jongens, maar ook voor meisjes als slecht gezien. Meisjes gaan volgens de leerlingen in de focusgroep meer gebruikmaken van een derde en laatste vorm van conformeren in de klas, een combinatie van de voorgaande vormen: het combineren van “grappig zijn en opmerkingen geven” en “goede cijfers halen” is de sleutel tot succes. Deze vorm wordt door twee meisjes aangegeven die het zelf belangrijk vinden om goed te presteren op school. De prestaties van meisjes die aan dit gedrag conformeren blijken slechts “oké” te zijn, het zou niet gaan om hoge cijfers. Dit zou mogelijk verklaard kunnen worden doordat de meisjes zich in deze vorm bevinden tussen de *peer group* met antischoolgedrag enerzijds en de groep met het typische vrouwelijke schoolse gedrag anderzijds. Deze combinatievorm kan als een gulden middenweg gezien worden waardoor deze cijfers “goed genoeg zijn om te slagen”, maar niet zo excellent zijn zoals de leerlingen uit de schoolse *peer group*. Via deze vorm gaan ze aan beide groepen conformeren.

Yasmina, meisje: “Zij gaan bijvoorbeeld heel veel leerkrachten uitdagen, uitschelden en van die toestanden. En allez, slecht omgaan met andere mensen. Maar die gaan er wel voor zorgen dat die hun punten oké zijn. Ze gaan er wel voor zorgen dat ze slagen op het einde van het jaar.”

ADB, moderator: “Is dat er dan net door of is dat dan?”

Yasmina, meisje: “Meestal is dat net er door. Je hebt er maar heel weinig, ik ken maar één meisje, die echt goede punten heeft, die altijd boven de 70% heeft. ... Dat is geen leuke om mee in de klas te zitten, dat hebben we zelf gezien, maar het is wel een heel heel intelligent en slim meisje.”

Uit de focusgroepen blijkt dat de derde vorm, de combinatie van de eerdere twee vormen van conformeren, ook voor jongens kan. Deze derde vorm komt voor bij diegenen die presteren op school belangrijk vinden, maar zich niet aan de schoolse *peer group* conformeren. Zo geeft een jongen die boven het klasgemiddelde scoort en presteren belangrijk vindt deze vorm zelf aan. Door gedrag te stellen zoals “grapjes maken en opmerkingen geven op de leerkracht”, willen jongens zich expliciet distantiëren van een ‘nerd’ of een ‘strever’. Het komt dan door het gedrag, en niet door de goede punten, dat zij erkenning krijgen van de *peer group*. Zij laten immers uitschijnen dat prestaties en school niet belangrijk zijn voor hen, hoewel ze dit gedrag toch combineren met hoge cijfers. Ze kunnen op deze manier laten blijken dat hun hoge cijfers komen omdat ze gewoonweg “slim” zijn. Dit komt

later aan bod (4.4). Daarnaast moet de kanttekening gemaakt worden dat prestaties niet belangrijk zijn voor die leerlingen die antischoolgedrag stellen. Op die manier is het mogelijk dat er veel meer leerlingen zijn die onder de combinatievorm vallen, maar het gewoonweg niet hebben over prestaties door de *peer pressure*. Zij zullen vooral hun grappig en *cool* gedrag tonen en hun prestaties niet vermelden. Dit stilhouden van hun prestaties zal eerder bij jongens het geval zijn, omdat de grote meerderheid van de jongens net de *peer pressure* ervaart waarbij antischoolgedrag vooropgesteld wordt.

Naast het gedrag binnen de klas, vormt ook het gedrag buiten de schoolmuren een belangrijke manier om zich te conformeren aan andere leerlingen. Zoals kleding voor meisjes een belangrijke factor is om bij een groep te horen, is gedrag buiten de schoolmuren voor jongens een belangrijke vorm om zich te conformeren aan anderen. “Stoer gedrag”, ‘s avonds “buiten rondhangen”, “roken”, zich focussen op het “sociaal leven in plaats van op school” zijn manieren om aanzien te krijgen bij de leeftijdsgenoten. Het is voor de jongens vooral van belang om op een negatieve manier aandacht te krijgen en “dingen te doen die ouderen ook doen”: “hoe meer problemen je hebt, hoe *cooler*”, want “het is als jongen gewoon stoer om dingen te doen die *wijs* zijn”. Onderstaand citaat geeft weer dat *peer pressure* er soms voor zorgt dat de jongens in de problemen komen.

Kimpie, jongen: “Er zijn ook zo mensen, ze gaan u zo beïnvloeden en dan krijg jij zo problemen.”
ADB, moderator: “En beïnvloeden op welk vlak?”
Kimpie: “Bijvoorbeeld ‘kom, ga mee we gaan iets doen’. En dan maken ze zo alles kapot enzo. (gelach)”.

Enkele jongens geven duidelijk aan dat zij de *peer pressure* ervaren. Het is volgens hen moeilijk om tegen die groepsdruk in te gaan. Wanneer de jongens niet ingaan op de *peer pressure*, wordt er snel gezegd dat ze “niets durven”. De leerlingen geven aan dat “alleen tegen deze groepsdruk ingaan moeilijk is”, als er met meer dan één leerling tegen de groep wordt ingegaan, valt deze *peer pressure* echter weg. Toch wordt vaak ingestemd met de populaire *peer group* om het “makkelijk te houden”, op die manier ontstaat er geen ruzie. Wanneer ze conformeren aan de *peer group* en meedoen met de andere jongens, komen ze vaak in de problemen terecht, wat net zorgt voor aanzien bij de *peer group*.

Er is, net zoals bij het gedrag in de klas, een onderscheid op te merken tussen jongens onderling. Het zijn namelijk de jongens die in de klas stoer doen, die vaak ook na school zulk gedrag vertonen. De jongens die op school op een goed blaadje staan bij de leerkracht en prestaties belangrijk vinden zullen na school eerder tijd maken voor hobby’s zoals “gamen” en “sporten”. Ook zij geven echter niet toe dat ze na school gaan studeren, wat toch opmerkelijk is. Ze conformeren dan niet aan de *laddish peer group*, maar toch distantiëren ze zich van veel te werken uit angst om ‘nerd’ genoemd te worden. Deze jongens combineren hun goede prestaties dus met antischoolgedrag en bevinden zich in de combinatievorm. Bij meisjes komt gedrag buiten de schooluren niet of amper aan bod. Enkele meisjes vermelden dat ze sporten, lezen of shoppen in hun vrije tijd, maar deze vrijetijdbesteding lijkt in mindere mate aanwezig dan bij de jongens. Dit wordt mogelijk verklaard doordat de meisjes die de combinatievorm hanteren als de meisjes die schoolse attitudes hebben, na de schooluren studeren.

4.3 Schoolprestaties

De laatste vorm van conformiteit die door de leerlingen wordt aangehaald, is conformiteit op basis van de schoolprestaties. Er bestaan genderverschillen bij de *peer pressure* rond prestaties, net zoals er tussen jongens onderling en meisjes onderling ook verschillen zijn.

Een opvallende tendens in de *drop-off* is dat slechts één leerling zijn eigen prestaties onder het klasgemiddelde schat. De meerderheid van de leerlingen schat zichzelf op het klasgemiddelde en een andere grote groep schat zichzelf boven het klasgemiddelde. Dit is merkwaardig, want de overgrote meerderheid vermeldt tijdens de focusgroepen dat zij prestaties niet belangrijk vinden of praten niet over schoolresultaten. Er zijn 16 leerlingen die aangeven dat prestaties belangrijk voor hen zijn. Hoewel de meerderheid van de leerlingen dus aangeeft dat school niet belangrijk is, zien we een discrepantie met hun gepercipieerde schoolresultaten - deze zijn immers wel goed en variëren van redelijke tot goede cijfers. Het is echter mogelijk dat de leerlingen hun eigen prestaties fout inschatten, net zoals de mogelijkheid op sociaal wenselijke antwoorden naar de onderzoeker toe. Bij de methodologie (3.3 Ethiek) werd echter besproken dat de leerlingen eerder sociaal wenselijk aan de medeleerlingen zullen zijn.

Daarnaast is er een effect van de studierichting: deze is bepalend voor de aard van *peer pressure*. Er worden namelijk andere vormen van conformiteit belangrijk geacht. Zo is het opvallend dat de jongens uit 4 Latijn Wiskunde allemaal aangeven dat presteren belangrijk is, zoals in onderstaand citaat wordt weergegeven. De leerlingen vermelden daarbij dat ze door goed te presteren niet bij de populaire *peer group* behoren.

Thelegend27, jongen, Latijn Wiskunde: "Ja, we zitten in een Latijnse richting en ik denk dat de meeste van de mensen daar wel geen zin hebben om te buizen."

Fitzgerald, jongen, Latijn Wiskunde: "En ik denk dat niemand van ons in het populaire groepje zit."

Bij de jongens uit 3 Wetenschappen en bij de gemengde groep uit 4 Humane Wetenschappen is er niemand die prestaties belangrijk vindt, maar voor hen is groepsdruk rond gedrag belangrijk. Dit is een opvallende tegenstelling. De leerlingen geven aan dat het volgen van "dezelfde studierichting" van belang is bij het selecteren van de *peer group*. *Peer groups* die andere schoolwaarden en -attitudes nastreven zullen ze mijden, wat in onderstaand citaat aan bod komt.

Balder, jongen, Latijn Wiskunde: "Populaire groep, ik weet het niet ze. Ik denk niet dat er hier op school echt zo. Ge hebt natuurlijk wel zo'n paar randdebielen noem ik dat meestal. En die vinden zichzelf dan wel populair, maar ik heb zoiets van. ... Voor mij zijt gij niet populair. Ik mijd u als de pest, sorry."

Bij de twee meisjesfocusgroepen vindt de grote meerderheid prestaties belangrijk. Slechts een minderheid geeft aan van niet.

In het algemeen geldt de idee dat scholieren zo weinig mogelijk tijd aan studeren en schoolwerk willen besteden. "School komt dan ook op de tweede plaats", de prioriteiten van de leerlingen liggen eerder in hun "sociaal leven en in hun vrije tijd". Dit is zowel bij jongens als bij meisjes het geval, maar toch komt dit frequenter voor bij jongens. De meerderheid van de jongens geven aan dat zij amper of niet werken voor school. Een nul op tien halen vinden ze niet erg en zelfs *cool*, ze "imiteren andere jongens met buizen, want dat is stoer". Wanneer iemand slechte punten heeft, wordt hier voornamelijk mee gelachen omdat dit als stoer gedrag gezien wordt. Het is echter opvallend dat enkel jongens aangeven dat zij lachen met slechte punten en dit stoer vinden. Het is zelfs zo dat hoe lager iemand scoort, hoe *cooler* het gezien wordt en hoe meer ermee gelachen wordt: "Ge kunt buizen met een vier of écht buizen met een één". De reden waarom ze lachen is "omdat men er niet voor gestudeerd heeft", waardoor het dus niet aan de capaciteiten van de leerling zelf ligt, maar aan een gebrek aan studeren. Onderstaand citaat geeft weer dat school niet als een prioriteit wordt aangezien en slecht presteren voor hen *cool* is.

Kimpe, jongen: "In onze vriendengroep is het niet zo dat wij thuiskomen en direct voor school gaan werken. Gelijk als we slechte punten hebben dan weten we ook gewoon dat we er niets voor hebben gedaan, maar dat we het eigenlijk wel zouden kunnen als we er iets voor zouden doen."

De leerlingen die prestaties niet belangrijk vinden of die conformeren aan de *peer group* die prestaties niet belangrijk vindt, stellen vaak antischoolgedrag zoals in vorig thema werd uitgelegd. Dit onverschillig zijn ten opzichte van schoolwerk en prestaties, is typisch *laddish* gedrag zoals beschreven door Jackson (2006).

Een belangrijke nuanciering is dat de meerderheid van deze jongens "geen slechte punten wilt, maar ze er gewoon geen tijd en moeite in wil stoppen". Het is immers het studeren dat als niet-*cool* wordt gezien. Toch vinden een aantal jongens prestaties helemaal niet belangrijk. Ze lachen zowel met goede als met slechte punten "omdat het ons gewoon echt niet interesseert".

Er zijn dus enerzijds jongens die prestaties onbelangrijk vinden, lage punten behalen en antischoolgedrag stellen zoals de *lads* van Jackson (2006). Anderzijds zijn er jongens die wel degelijk belang hechten aan goed presteren. De jongens die goed presteren kan men plaatsen onder de tweede vorm van *peer pressure*, namelijk het nastreven van schools gedrag waarbij prestaties belangrijk zijn. De studierichting heeft bij deze jongens een belangrijke invloed. Zo is het opvallend dat alle leerlingen uit de focusgroepen die Latijn studeren hun prestaties wel belangrijk vinden, net als de jongens uit Economie Wiskunde. Zij geven hun studierichting dan ook aan als verklaring voor hun belang aan prestaties. De meisjes vertellen inderdaad dat er jongens zijn die veel meer studeren dan meisjes en zelfs "stoefen" met hun goede punten. "Stoefen" met goede punten wordt echter als slecht gezien door heel wat medeleerlingen, zowel door jongens als door meisjes. Enkel wanneer het eerder uitzonderlijk is dat je goede punten hebt, mag je ermee te koop lopen. Ten slotte zijn er jongens die zeer hoge scores combineren met antischoolgedrag in de klas, zoals de derde vorm van *peer pressure* rond gedrag aangeeft. Op deze manier gaan zij zich distantiëren van een "nerd" of een "strever", wat verder wordt uitgelegd (4.4).

Ook bij de meisjes bestaan er verschillen bij het al dan niet belangrijk vinden van prestaties. Bij meisjes blijkt lachen met slechte punten niet of in mindere mate het geval. Zij gaan hun klasgenoten, voornamelijk andere meisjes, net aanmoedigen om beter te studeren en hen duidelijk maken waarom prestaties van belang zijn. Wanneer iemand daarna nog steeds geen moeite doet om te studeren, gaan ze hier niet verder op in. De meerderheid van de meisjes conformeert aan schools gedrag, doet hun best op school, studeert veel en haalt goede tot zeer goede cijfers. Een minderheid van de meisjes gaat net zoals een deel van de jongens lachen met slechte punten en dit dan ook niet zo belangrijk vinden, dit zijn de *ladettes* zoals Jackson (2006) beschrijft. Zij bevinden zich onder de eerste vorm van *peer pressure* rond gedrag en gaan zich heel stoer en grappig gedragen in de klas. Hoewel dit bij de meisjes eerder een minderheid is, vormt dit gedrag de meerderheid bij de jongens. Ten slotte zijn er heel wat meisjes die goed presteren combineren met stoer en populair gedrag in de klas. Bij deze combinatievorm behalen meisjes dus eerder punten die goed genoeg zijn om te slagen, die slechts "oké", maar niet zo excellent als de schoolse *peer group* zijn. De jongens daarentegen behalen zeer goede cijfers in deze combinatievorm, maar compenseren dit door hun antischoolgedrag.

Wanneer leerlingen het zelf erg vinden om slechte cijfers te hebben, wordt er meer meegedeeld dan wanneer de leerlingen het zelf *cool* vinden om slecht te scoren. Zowel meisjes als jongens gaan op dat moment proberen te helpen. Uiteindelijk heeft "iedereen wel eens slechte punten", maar het is wel "jammer wanneer je ervoor gewerkt hebt". Slechts één jongen geeft aan dat hij ook hier zou lachen met de slechte cijfers, hoewel er gestudeerd is. Dit omdat het net wél aan de capaciteiten ligt, want er is wel voor gestudeerd: "dan zijt ge gewoon debiel geweest". Er is daarnaast ook sprake van *peer pressure* in het omgaan met slechte cijfers. Leerlingen vinden slechte cijfers misschien wel erg en gaan daardoor verzwijgen dat ze hebben gestudeerd. Zo denkt de rest dat de slechte cijfers komen door er niet voor te werken en wordt er voornamelijk gelachen met de prestaties. Op die manier ligt het niet aan de leerlingen zelf.

Ten slotte wordt er een verschil opgemerkt tussen leerlingen naargelang het al dan niet hebben van een migratieachtergrond. In het algemeen lijken de jongens en meisjes met een migratieachtergrond meer schoolgericht te zijn dan de leerlingen zonder migratieachtergrond. De jongens uit de focusgroepen met een migratieachtergrond vinden prestaties belangrijk, er zijn echter een paar jongens met een migratieachtergrond die niet over prestaties praten, waaruit eerder kan afgeleid worden dat zij prestaties niet van belang vinden. Er is één jongen met een migratieachtergrond die expliciet aangeeft dat prestaties niet belangrijk zijn, maar hij behaalt wel goede punten. Wanneer er dieper wordt ingegaan op het belang van prestaties tijdens de focusgroep, kon afgeleid worden dat prestaties voor hem wel van belang zijn, hoewel hij eerst expliciet aangaf van niet. De jongens met een migratieachtergrond die prestaties belangrijk vinden, lijken meer gebruik te maken van de combinatievorm: ze vinden prestaties belangrijk, maar gaan dit ietwat camoufleren met *laddish*, stoer gedrag. Het lijken vooral jongens zonder migratieachtergrond die zich expliciet afzetten tegen schools gedrag en zich conformeren aan de stoere gedragingen van de antischoolse *peer group*.

Ook bij meisjes zijn er verschillen op te merken naargelang het al dan niet hebben van een migratieachtergrond. Alle meisjes die aangeven dat prestaties belangrijk zijn, hebben een

migratieachtergrond, op één meisje na. “Werken voor uw eigen toekomst” wordt vaak aangehaald wanneer het gaat over goed presteren op school, dit omdat hun ouders deze kansen niet hebben gekregen. De meisjes met een migratieachtergrond zien leerlingen met goede punten als “een inspiratiebron”. Dit stemt overeen met de dominante *peer group* bij meisjes die schools gedrag vooropstelt. Ook een jongen met een migratieachtergrond geeft aan dat hij opkijkt naar jongens met goede cijfers. Er is echter ook *peer pressure* bij meisjes om te conformeren aan de *laddish peer group*, maar dit geldt eerder voor een minderheid. Zo geeft een meisje met een migratieachtergrond aan dat ze, wanneer ze studeert, door andere leerlingen met een migratieachtergrond wordt uitgescholden met de woorden “wat voor een Belg zijn jij?”. Door deze opmerking en door te lachen met het studeren, willen ze het meisje stimuleren om niet te werken voor school, zoals de *laddettes* van Jackson (2006). Dit fenomeen wordt *acting white* genoemd: het meisje dat wel studeert wordt beschouwd als een verrader van haar oorspronkelijke cultuur (Ogbu, 2004). Onderstaande dialoog geeft weer hoe dit onder de meisjes met een migratieachtergrond speelt.

Poezietje, meisje, migratieachtergrond: “En als ik dan bijvoorbeeld studeer voor mijn examens en ik heb gewoon mijn blaadjes in mijn hand met mijn leerstof, dan gaat die echt zo beginnen zeggen van... of beginnen uitschelden ofzo. Of echt uitschelden van ‘Wat voor een Belg zijn jij?’ en ja.”

Yasmina, meisje, migratieachtergrond: “Wij studeren allemaal, anders zitten we hier niet. Maar kijk, ge moet wel goede punten halen.”

Poezietje: “Maar dan zo ja. Ik wil goede punten halen en dan beginnen die gewoon zo te lachen dan. Ik weet het niet. Ik snap echt niet wat grappig is aan iemand die een beetje studeert. Het is niet dat ik super veel studeer, maar ik doe wel mijn best.”

4.4 Waarom conformeren leerlingen aan de peer group?

Volgens de leerlingen zijn er verschillende vriendengroepen, elk met een eigen leidersfiguur, waarvan enkele vriendengroepen die duidelijk als populairder bestempeld worden. Het zijn net de leidersfiguren uit de populaire groepen die de *peer pressure* opleggen aan de volgers, of de niet-populaire jongeren. Deze leiders heb je doorheen de verschillende thema’s van conformiteit. Zo zijn er bijvoorbeeld de trendsetters die vooral bij meisjes bepalen welke kleding goed is, maar deze leiders zullen ook bijvoorbeeld antischoolgedrag opleggen. Er wordt vaak door de leerlingen ingestemd met de populaire *peer group* om het “makkelijk te houden” en geen ruzie te krijgen met de populaire *peer group*.

De leerlingen uit de focusgroepen conformeren aan de *peer group* om twee redenen, die met elkaar verweven zijn. De voornaamste reden is om “erbij te horen”. De leerlingen hebben angst om “geen vrienden te hebben” en gaan zich daarom aanpassen aan de *peer group*. Een tweede reden is de angst om “uitgelachen” te worden en om “beoordeeld” te worden door anderen, wat samenhangt met de angst om “geen vrienden te hebben”. De angst om uitgelachen te worden heeft een grote invloed op de leerlingen: “dan moet je altijd voorzichtig zijn met elk ding dat je zegt”. Zo komt in elke focusgroep aan bod dat iemand die veel studeert en goede cijfers haalt al snel als “strever” of “nerd” wordt benoemd.

De concepten nerd en strever worden door de jongeren als twee synoniemen gebruikt en komen qua betekenis en gebruik met elkaar overeen: ze “werken veel voor school” en “presteren goed”. Een strever of een nerd gaat volgens de leerlingen uit de focusgroep vooral over jongens: het is voor jongens namelijk minder aanvaard om veel te studeren en goed te presteren. Meisjes spreken amper over deze gevolgen van goed presteren bij hen, in tegendeel: het wordt voor de meerderheid als positief aangezien. De twee concepten worden beiden zowel positief als negatief gebruikt door de jongeren. Een strever is iemand die “elke dag, elk uur studeert”. Ook een nerd “steekt al zijn tijd in school en heeft geen leven”. Deze leerlingen vallen op door hun hoge cijfers en hebben vaak vrienden die ook veel studeren. De concepten worden negatief gebruikt: het zorgt voor het uitlachen, plagen, uitsluiten en zelfs pesten van deze leerlingen. Een belangrijk element van dit negatieve gebruik is kleding, zoals eerder aangegeven: er uitzien als een nerd zorgt namelijk voor een beeld van de stereotiepe nerd die “Latijn studeert en met zijn boeken naar school komt”. Wanneer je veel studeert reageren *peers* al snel met “waar hou jij u mee bezig?” of lachen ze door die leerling nerd of strever te noemen.

Iemand een nerd of strever noemen, wordt soms ook positief gebruikt. Strever is positief als het als mopje wordt gebruikt, de grens is hierbij echter vaag en onduidelijk. Ook nerd kan als iets positiefs worden gezien, al hangen hier enkele voorwaarden aan vast. Een eerste voorwaarde is dat de leerlingen goede punten behalen, maar “na school niet meteen studeren”. Door buiten school niet met school bezig te zijn, krijgen zij toch aanzien bij hun *peers*. Een tweede voorwaarde is dat deze leerlingen niet te veel praten over school, punten en studeren. In werkelijkheid studeren deze jongeren 's avonds, maar zullen ze dit eerder “verbergen en verzwijgen” voor hun *peers*. Dit is de combinatievorm die eerder werd besproken en ook in onderstaande dialoog wordt weergegeven: deze leerlingen studeren hard maar gaan dit toch ietwat kunnen compenseren met antischoolgedrag buiten de schooluren en mogelijk ook in de klas. Deze positieve vorm van een nerd wordt door de respondent omschreven als een “nerd die *beast* is”, wat wel als *cool* wordt aangezien. Eerder werd aangegeven dat jongens met een migratieachtergrond en meisjes vaker de combinatievorm hanteren.

Hasan, jongen met migratieachtergrond: “Maar dat kan een nerd zijn die “beast” is of een nerd zijn die geen leven heeft (gelach). ... Een nerd die geen leven heeft steekt al zijn tijd in school en een nerd die “beast” is, die wel goede punten heeft, maar die daar niet zo veel over praat. ... Die haalt goede punten, maar die speelt ook veel games met mij. Snapte? Dat is leuk.”

Arno, jongen zonder migratieachtergrond: “Maar hij studeert 's avonds.”

Door de combinatievorm te gebruiken kan aan de negatieve connotatie van nerd ontsnapt worden. Toch blijft men de jongens die de combinatievorm hanteren als nerd zien, maar dan op een lachwekkende, niet-gemeende en positieve manier. Het is met andere woorden een middenweg tussen het stellen van conform gedrag aan de *peer group* enerzijds en toch voldoende te presteren op school anderzijds. Doordat de goede schoolresultaten samengaan met andere gewenste kenmerken zoals goed zijn in een sport, leidt dit tot een hogere status, net zoals het samengaan met stoer gedrag in de klas of buiten de schoolmuren. Wanneer goede punten en veel studeren niet gecombineerd worden met antischoolgedrag, wordt een nerd wel als iets negatiefs gezien. Het is opvallend dat een

strever of nerd zijn amper of zelfs niet besproken wordt bij meisjes, wat bij jongens net een bron is om te conformeren aan *peer pressure* uit angst om nerd genoemd te worden. Volgens de vrouwelijke *peer group* is studeren minder erg ten opzichte van de mannelijke *peer group*.

Een tweede manier om als leerling te ontsnappen aan het uitlachen is door “excuses” te geven voor het studeren of door het studeren te “verzwijgen”. Op die manier is het zeker *cool* wanneer je goede cijfers haalt, je er niet voor hebt geleerd en je als “slimmerik” wordt aangezien. De reden waarom het studeren vaak verzwegen wordt is de angst om een nerd of een strever genoemd te worden. Voornamelijk jongens komen moeilijk uit voor de tijd die ze in schoolwerk stoppen omdat ze bang zijn om “uitgelachen te worden”, wat aansluit bij de tweede reden om te conformeren. Enkele leerlingen geven aan dat zij eerlijk zouden uitkomen voor hun schoolwerk. Anderen gebruiken excuses zoals “ik moest van mijn moeder studeren” als reden waarom zij werken voor school. Door een ‘geldige’ reden aan het studeren te geven, een reden waarvoor zij zelf niet kiezen, wordt dit door de *peers* beter begrepen en wordt er minder geoordeeld. In onderstaand citaat wordt weergegeven hoe leerlingen excuses verzinnen om niet beoordeeld te worden.

Dirk, jongen: “Bij de ene vriendengroep is dat cool zo, is dat goed om te leren. ‘Ah oké ge doe uw best voor school, dat is goed van u’. Bij andere vriendengroepen is dat nog altijd soms zo van ‘Ah nee’. Dus bij de ene persoon als die zo zou zeggen ‘hebt gij geleerd?’ en dan zouden ze zo zeggen van ‘ja ja ik ga het goed kunnen’ en dat je daar zo blij mee zijt. Bij de andere persoon zou je zo zeggen ‘ah niet echt, gewoon eens naar gekeken’ en zo terwijl dat ge zo. ... Ge hoort zo echt kei vaak mensen excuses zoeken voor dingen ofzo. Of zo nog wat liegen over dingen. ... Ja, om niet beoordeeld te worden.”

Het centrale idee is dus dat het stoer is om hoge cijfers te hebben, als je er – zagezegd – niet voor studeert. Het uitkomen voor schoolwerk ligt in het algemeen heel gevoelig bij de scholieren, “niet de punten, maar het werken wordt verzwegen”. Zo lijkt het namelijk of je vanzelf slim en intellectueel bent. Jongens reageren namelijk met “oh, zo stoer, ge hebt goede punten”. Het zijn dus niet de punten, maar het is het studeren wat het niet-stoer maakt. Daarmee gaat gepaard dat wanneer je slechte resultaten hebt, dit komt omdat je er “toch niet voor gewerkt hebt”. Het ligt dan niet aan de capaciteiten van de leerlingen, maar aan hun gebrek aan motivatie en studeren.

Hoewel de meerderheid van de *peers* voornamelijk een typisch nonchalant schoolgedrag promoten en het voor jongens niet *cool* is om als een “slimmerik” gezien te worden, is het evenmin *cool* om als “dom” bestempeld te worden en “uitgelachen te worden” door hun *peers*: “dan zijt ge gewoon debiel geweest”. Er is dus niet alleen angst om uitgelachen te worden met goede cijfers, maar ook met slechte cijfers. Jongens en een deel van de meisjes, de *ladettes*, die antischoolgedrag stellen hebben door hun gedrag een excuus wanneer er slechte schoolresultaten behaald worden: ze hebben er namelijk “niets voor gedaan”. Voor meisjes ligt dit anders, zij kunnen het studeren eerder combineren met populariteit, bij hen is de schoolse *peer group* dominantier en wordt schoolwerk vaker positief gezien.

Naast de angst om geen vrienden te hebben en de angst om uitgelachen te worden, zijn de leerlingen ook bang om “geassocieerd te worden met sukkels”. Er blijken leerlingen te zijn die als “sukkels”

worden beschouwd door de populaire groep. Het zijn vooral de jongens die veel studeren die als sukkels worden bekeken, de nerds en strevers. Bij meisjes spreekt men amper of niet over sukkels, net zoals nerd en strever amper of niet aan bod komen bij meisjes. Deze verdeling tussen de populaire leerlingen en de sukkels is een perceptie die de leerlingen zelf maken. Deze verdeling is van groot belang voor hen. De eigen positie verlaagt namelijk wanneer er met iemand gepraat wordt die een lagere positie heeft: de eigen "coolheidsfactor gaat naar beneden", zoals in onderstaand citaat wordt vermeld. De meeste scholieren zetten zich dan ook af tegen leerlingen die als niet-populair worden gezien, uit angst voor die associatie met hen.

Gabbie, meisje: "Ik was zo aan het praten met zo een persoon en dan opeens dan zeiden ze zo van 'doordat je nu met die persoon aan het praten bent, is uw coolheidsfactor naar beneden'."

Het is opvallend dat de leerlingen tijdens de focusgroepen spontaan verantwoording aflegden voor hun conforme gedrag. Het is namelijk door hun "onzekerheid over de eigen identiteit" dat zij zich aanpassen aan anderen. Ze zijn nog op zoek naar hun eigen identiteit, zoals onderstaand citaat weergeeft.

Gabbie, meisje: "Oké nu zijn we nog steeds aan het opzoeken naar onze identiteit, later als je al uw identiteit hebt gevonden kan het u niet veel schelen wat anderen erover denken. Maar nu allez is het meer zo van aanpassen aan anderen."

In het zoeken naar de eigen identiteit van adolescenten speelt leeftijd een cruciale rol, iets wat de leerlingen uit de focusgroep zelf ook aangeven. Tijdens de adolescentie zijn veel jongeren "onzeker en zoeken ze hun eigen identiteit", dit voornamelijk in de lagere jaren van het secundair onderwijs. In de hogere jaren van het secundair onderwijs speelt die *peer pressure* volgens de leerlingen een minder grote rol in vergelijking met de lagere jaren in het secundair onderwijs. Oudere scholieren conformeren inderdaad minder aan de *peer group* dan jongere scholieren zoals voorgaand onderzoek van Brown en medeauteurs (1986) aantoont. In de hogere jaren van het onderwijs gaan de leerlingen meer "zichzelf durven zijn". De leeftijden van de respondenten uit het onderhavige onderzoek zijn echter uiteenlopend. De meerderheid heeft een leeftijd van 15 of 16 jaar. Er zijn echter zes leerlingen van 14 jaar die dit schooljaar nog moeten verjaren, zes leerlingen van 17 en één leerling die al 18 jaar is. Het was duidelijk dat de oudere leerlingen makkelijker over *peer pressure* praatten dan de jongere leerlingen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de jongere scholieren in tegenstelling tot de oudere leerlingen *peer pressure* nog ervaren, waardoor ze er minder over durven te praten. De tendens dat de leerlingen hun eigen unieke identiteit benadrukten was zowel bij de jongere als bij de oudere leerlingen aanwezig.

Ten slotte geven enkele leerlingen ook een verandering van populair gedrag aan naarmate de leerlingen aan een hogere graad in het secundair onderwijs les volgen. In het lager secundair onderwijs is het volgens de *peer group* stoer om storend gedrag te vertonen, in het hoger secundair onderwijs krijg je net aanzien van de medeleerlingen door goed te presteren en schoolse attitudes na te streven, zoals in onderstaand citaat weergegeven. De leeftijd hier volgens hen een cruciale rol bij.

Yasmina, meisje: "Die mensen van hogere jaren ... toen zij in onze jaren zaten waren zij elke keer aan het werken en werken. En diegene die iets meer studeerde en de beste punten behaalde was eigenlijk zo populair. En nu zijn de domme, gemene mensen de populairen, terwijl zij eigenlijk amper studeren ofzo."

Andere leerlingen geven eerder aan dat het gewoonweg aan de jongeren van vandaag ligt en niet noodzakelijk verschilt tussen de verschillende graden in het secundair onderwijs: "de leerlingen zijn schoolmoe" en zien school dan ook als iets nutteloos.

5. Discussie en besluit

Via focusgroepen werd onderzocht hoe jongeren *peer pressure* ervaren in het secundair onderwijs, hoe deze groepsdruk de schoolprestaties beïnvloedt en of deze *peer pressure* verschilt naargelang gender. Jongens en meisjes ervaren evenveel *peer pressure*, zoals ook Boehnke (2008) in zijn studie aantoonde. Uit de focusgroepen blijkt dat deze druk zich op verschillende vlakken manifesteert bij jongens en meisjes. *Peer pressure* wordt door de leerlingen zelf aangehaald aan de hand van kleding, gedrag binnen en buiten de klas en schoolprestaties. Via deze elementen manifesteert *peer pressure* zich in het secundair onderwijs. Hoewel de leerlingen in eerste instantie hun onafhankelijkheid van enige vorm van *peer pressure* benadrukken, is de *peer pressure* in de onderzoeksresultaten bij de leerlingen duidelijk aanwezig. De leerlingen geven ook aan dat ze *peer groups* die andere schoolwaarden en -attitudes nastreven zullen mijden.

Zoals reeds aangehaald, ervaren leerlingen *peer pressure* en conformeren ze aan andere leerlingen op basis van kleding. Er zijn enkele “trendsetters” op school waaraan leerlingen zich conformeren: wanneer deze trendsetters nieuwe kleding dragen of een bepaalde nieuwe kledingstijl introduceren, gaan andere leerlingen die kleding ook eerder dragen om zo aan hen te conformeren. Voor meisjes blijkt kleding de belangrijkste factor om zich te conformeren aan andere meisjes. De populaire meisjes dragen de nieuwste trends, dragen vaak merkleding of een nieuwe “kledingstijl” en laten duidelijk blijken dat anderen er niet bijhoren als ze anders gekleed zijn. Er wordt namelijk vaak “geroddeld over” of “gelachen met” meisjes die de mode niet volgen. Brown en medeauteurs (1986) hadden dezelfde bevindingen, namelijk dat de populaire meisjes steeds nieuwe kleren dragen en zich sterk spiegelen aan schoonheidsidealen. Ook make-up speelt volgens de auteurs een belangrijke factor, maar dit wordt in de focusgroepen niet belangrijk geacht. Twee meisjes uit de focusgroepen vormen een uitzondering en ontkennen enige vorm van conformiteit met betrekking tot kleding. Ze dragen kleding die ze “gewoon mooi vinden”, ongeacht de rol of de invloed van anderen.

In het algemeen benadrukken de leerlingen hun eigen unieke identiteit, hoewel de grote meerderheid van de meisjes *peer pressure* wel degelijk erkent. De jongens erkennen dat meisjes net heel vaak dezelfde kleding dragen om te conformeren. Dit doen ze “uit onzekerheid” en “om een duidelijk groep te vormen”, “erbij te horen”. Bij meisjes wordt er openlijk gesproken en geoordeeld over kleding, bij jongens is de conformiteitsdruk op een meer subtiele manier aanwezig en blijft het eerder onbesproken. Er zijn slechts vier jongens die bekennen dat er wel *peer pressure* bestaat onder hen. Zij vinden het toch belangrijk dat ze de mode volgen. Wanneer jongens een opmerking over een bepaald kledingstuk krijgen, zullen ze dat kledingstuk niet meer dragen op school. Dit is ook zo bij meisjes. Hoewel kleding er niet toe doet bij jongens en ze “gewoon iets dragen wat van boven in de schuif ligt”, geven ze toch aan dat “eruit zien als een nerd betekent dat je een nerd bent”. In de literatuur blijkt het voor jongens belangrijk om er *cool* en goed uit te zien (Coleman, 1961, 1963; Harris, 1995), in de focusgroepen gaat het eerder om een conformiteit aan een nonchatante stijl: het is een kwestie van niet te hard je best te doen wat kleding betreft. Te hard je best doen is immers niet *cool*.

Naast kleding zijn ook gedrag, binnen en buiten de schoolmuren, en prestaties factoren waaraan *peers* zich conformeren. *Peer groups* hebben een groot effect op schoolprestaties (Ide et al., 1981; Ryan, 2001; Zimmerman, 2003). De gedragsvormen die aan bod kwamen in de analyse kunnen

gekoppeld worden aan de schoolprestaties van de leerlingen. De leerlingen komen tot het besluit dat er in totaal drie verschillende mogelijkheden zijn om populair te zijn op basis van gedrag en prestaties, waarvan de antischoolse attitude een eerste vorm is. De populaire leerlingen zijn diegenen die op een slecht blaadje bij de leerkracht staan en op die manier aanzien krijgen van hun *peers*. Deze populaire leerlingen “maken de hele tijd grappen in de klas en geven opmerkingen op de leerkracht”. Ze willen voornamelijk “de les storen” en “de leerkracht uitdagen en uitschelden”, wat zorgt voor erkenning bij de andere leerlingen. Door lessen te storen, geen respect te hebben voor de leerkrachten en zich *cool* te gedragen krijgen zij status. Dit is vooral het geval bij jongens, die hiermee conformeren aan de mannelijke *peer group* die hen aanmoedigt om niet, of zo min mogelijk, te werken voor school zodat ze status verwerven bij de *peers* (Epstein, 1998; Jackson, 2006; Willis, 1977; Reay, 2001). Jongens vermijden op die manier schoolwerk omdat dit als vrouwelijk wordt gezien (Frosh & Phoenix, 2002). Door de *peer pressure* wordt school minder belangrijk beschouwd en behalen jongens en ook sommige meisjes minder goede resultaten (Walberg, Singh, & Tsai, 1984). Net zoals het gedrag in de klas, conformeren voornamelijk jongens aan stoer gedrag buiten de schoolmuren. ‘s Avonds “buiten rondhangen”, “roken”, zich focussen op het “sociaal leven in plaats van op school” zijn manieren om aanzien te krijgen bij de leeftijdsgenoten. Het is voor jongens vooral van belang om op een negatieve manier aandacht te krijgen en “dingen te doen die ouders ook doen”: “hoe meer problemen je hebt, hoe *cooler*”. Dat jongens zich volwassen willen gedragen komt ook aan bod in de literatuur (Adler et al., 1992). Onderzoek geeft, net zoals deze studie, aan dat jongens meer geneigd zijn om aan wangedrag te conformeren (Brown et al., 1986; Van Tubergen & van Gaans, 2016). Bij meisjes komt gedrag buiten de school minder aan bod. Deze eerste vorm van populariteit verwerven verwijst naar de *lads* en *ladettes* van Jackson (2006). De *ladettes* gaan echter in tegen de stereotype vrouwelijke *peer group* die school net zeer positief bekijkt en vormen eerder een minderheid onder de meisjes (Francis, 2000; Frosh & Phoenix, 2002; Warrington et al., 2000). Hoewel deze antischoolse visie over populaire leerlingen op het eerste gezicht unaniem blijkt onder de respondenten, wordt deze later tijdens het gesprek toch genuanceerd: de leerlingen geven aan dat er nog twee andere manieren bestaan om populariteit te verwerven.

De tweede manier om populair te zijn is volgens sommige leerlingen door net “slim te zijn” en “veel mee te werken in de klas”. Het gaat hier om de schoolse *peer group*. Het verschil met leerlingen die aan de voorgaande vorm conformeren ligt voornamelijk in de studierichting. De jongens uit Latijn Wiskunde zetten zich bijvoorbeeld af tegen stoer gedrag en conformeren aan schools gedrag dat eerder als typisch vrouwelijk wordt gezien. Schools presteren wordt voor jongens als niet-populair gezien door de grote meerderheid van de leerlingen, omdat het regelrecht ingaat tegen de typisch mannelijke schoolattitudes. Toch zijn er jongens die aan deze *peer group* conformeren. De jongens die op school op een goed blaadje staan bij de leerkracht en prestaties belangrijk vinden zullen na school eerder tijd maken voor hobby’s zoals “gamen” en “sporten”. Ook zij geven echter niet toe dat ze na school studeren, wat toch opmerkelijk is. Meisjes gaan meer aan deze vorm conformeren. Deze vorm is de stereotiepe vrouwelijk schoolse *peer group* (Francis, 2000; Frosh & Phoenix, 2002; Warrington et al., 2000). In het algemeen is de vrouwelijke *peer group* meer gefocust op het academisch presteren (Reay, 2001). De meisjes die zich aan deze normen spiegelen behalen hoge cijfers. Bij meisjes komt gedrag buiten de schooluren niet of amper aan bod, dit wordt mogelijk verklaard doordat meisjes na de schooluren zullen studeren.

Toch ervaren ook deze leerlingen *peer pressure* om antischoolgedrag te stellen, waardoor er vaak een derde en laatste vorm van *peer pressure* wordt gebruikt: de combinatievorm, die het “grappig zijn en opmerkingen geven” combineert met “goede cijfers halen”. De prestaties van meisjes in deze vorm blijken “goed genoeg te zijn om te slagen”, maar zijn niet zo excellent als die van de leerlingen uit de schoolse *peer group*. De tendens dat meisjes goed presteren en toch grappig zijn en opvallen in de klas kunnen combineren, komt in de literatuur aan bod. Zo kunnen meisjes de leerkracht tegenwerken in de klas, maar toch veel studeren tijdens de examenperiode, zodat ze goed presteren op school (Stanley, 1986). Uit de focusgroepen blijkt dat de combinatievorm ook door jongens gebruikt wordt, voornamelijk door de jongens met een migratieachtergrond. Stanley (1986) daarentegen gaf eerder aan dat de combinatievorm in mindere mate bij jongens aanwezig was. Scholieren die goede resultaten behalen worden snel een ‘nerd’ of ‘strever’ genoemd (Boehnke, 2008), dat zijn leerlingen die “veel werken voor school” en “goed presteren”.

Wanneer goede punten en veel studeren niet gecombineerd worden met antischoolgedrag, wordt ‘nerd’ als iets negatiefs gezien. Volgens de leerlingen uit de focusgroep zijn ‘nerds’ en ‘strevers’ vooral jongens. Voor hen is het namelijk minder aanvaard om veel te studeren en goed te presteren. Boehnke (2008) daarentegen vindt dat vooral meisjes nerd worden genoemd en dat zij meer angst hebben om uitgesloten te worden. Deze bevinding wordt tegengesproken in de focusgroepen, voor meisjes blijkt het immers minder erg wanneer zij veel studeren. De jongens lijken net meer angst te hebben om nerd of strever genoemd te worden. Een strever kan ook positief zijn als het als mopje wordt gebruikt. De grens is hierbij echter vaag en onduidelijk. Ook nerd kan positief gebruikt worden, al hangen hier enkele voorwaarden aan vast. Een eerste voorwaarde is dat deze leerlingen die goede punten behalen niet meteen na de schooldag gaan studeren. Door buiten school niet met school bezig te zijn, krijgen zij toch aanzien bij hun *peers*. Een tweede voorwaarde is dat deze leerlingen niet te veel praten over school, punten en studeren. In werkelijkheid studeren deze jongeren ’s avonds, maar zullen ze dit eerder verbergen en verzwijgen voor hun *peers*. Deze derde vorm, de combinatievorm, wordt voornamelijk gebruikt om zich te kunnen distantiëren van een nerd of strever. Het komt dan door het gedrag, en niet door de goede punten, dat zij erkenning krijgen van de *peer group*. Door antischoolgedrag te stellen kan men zich distantiëren van een nerd of strever te zijn.

Ten slotte wordt er een verschil opgemerkt tussen leerlingen met en leerlingen zonder migratieachtergrond. In het algemeen zijn de jongens en meisjes in de focusgroepen met een migratieachtergrond meer schoolgericht dan de leerlingen zonder migratieachtergrond. De jongens uit de focusgroepen met een migratieachtergrond die prestaties belangrijk vinden, maken meer gebruik van de combinatievorm: ze vinden prestaties belangrijk, maar gaan dit ietwat camoufleren met *laddish*, stoer gedrag. Vooral jongens zonder migratieachtergrond zetten zich af te tegen schools gedrag en conformeren zich aan de stoere gedragingen van de antischoolse *peer group*. Ook bij meisjes zijn er verschillen op te merken tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Op één meisje na hebben alle meisjes die aangeven dat prestaties belangrijk zijn, een migratieachtergrond. “Werken voor uw eigen toekomst” wordt vaak aangehaald wanneer het gaat over goed presteren op school, omdat hun ouders deze kansen niet hebben gekregen. Dit stemt overeen met de dominante *peer group* bij meisjes die schools gedrag vooropstelt.

Algemeen kan gesteld worden dat het stoer is om hoge cijfers te halen, als je er – zogezegd – niet voor studeert. De leerlingen willen “zo weinig mogelijk studeren” en stellen “school op de tweede plaats”. Zo lijkt het of je vanzelf slim en intellectueel bent, wat ook in de literatuur wordt gevonden (Epstein, 1998; Frosh & Phoenix, 2002; Jackson, 2006). “Het werken wordt verzwegen, maar de punten niet”: het is voor jongens en meisjes goed om hoge cijfers te halen, zolang je er – zogezegd – niet voor werkt, zoals ook Jackson (2006) in haar studie vindt. Enerzijds zorgt het voor een excuus wanneer er slechte schoolresultaten behaald worden: ze hebben er namelijk “niets voor gedaan”. Anderzijds zorgt het ervoor dat de scholieren handelen volgens de normen die de *peer group* oplegt, namelijk zo “min mogelijk werken voor school”, zodat ze status verwerven bij de *peers*. Jongens reageren namelijk met “oh, zo stoer, ge hebt goede punten”. Het zijn dus niet de punten, maar het is het studeren wat het niet-stoer maakt. Daarmee gaat gepaard dat wanneer je slechte resultaten behaalt, dit komt doordat je er “toch niet voor gewerkt hebt”. Het ligt dan niet aan de capaciteiten van de leerlingen, maar aan hun gebrek aan motivatie en studeren. Toch blijkt dit bij meisjes veel minder het geval te zijn dan bij jongens. Studeren wordt voor jongens als slechter gezien dan voor meisjes. Het is dan ook zo dat meisjes makkelijker de combinatievorm kunnen hanteren en die hoge cijfers iets vaker kunnen combineren met grappig en storend gedrag in de klas. Daarnaast gebruiken jongens en meisjes “excuses” om het studeren goed te praten. Door een ‘geldige’ reden voor het studeren te geven, een reden waarvoor zij zelf niet kiezen, wordt dit door de *peers* beter begrepen en wordt er minder geoordeeld.

De invloed die *peers* uitoefenen gaat samen met bepaalde emoties. De voornaamste reden waarom scholieren conformeren aan de *peer group* is om “erbij te horen” en om “niet beoordeeld te worden door anderen”, wat ook in de studie van Lashbrook (2000) gevonden wordt. Ze hebben angst om alleen te zijn (Lashbrook, 2000; Renold, 2001) en “geen vrienden te hebben”, wat ook bij de leerlingen in dit onderzoek naar boven kwam. Door hun onzekerheid over de eigen identiteit passen de leerlingen zich aan anderen aan. Ze zijn immers “nog op zoek naar hun eigen identiteit”. Deze negatieve gevoelens zorgen net voor conform gedrag. Het is door de angst om deze negatieve gevoelens te ervaren, dat scholieren hun eigen gedrag aanpassen aan het voorgeschreven gedrag van de *peer group*, zodat er geen uitsluiting kan plaatsvinden (Asch, 1956; Lashbrook, 2000). Ook de angst om “uitgelachen” te worden door anderen heeft een grote invloed op de leerlingen: “dan moet je altijd zo voorzichtig zijn met elk ding dat je zegt”. Dit is het geval wanneer leerlingen bijvoorbeeld meer studeren dan de *peer group* voorschrijft. Vaak gebruiken de leerlingen dan “excuses” voor hun schoolwerk of “verzwijgen” ze het gewoonweg, zoals ook Jackson in haar studie vindt (2006). Het is volgens de leerlingen “moeilijk om alleen tegen de groepsdruk in te gaan”. Als er met meer dan één leerling tegen de groep wordt ingegaan, valt deze *peer pressure* echter weg. Toch wordt er vaak ingestemd met de populaire *peer group* om het “makkelijk te houden”, op die manier ontstaat er geen ruzie. Volgens de leerlingen durven “oudere leerlingen meer zichzelf zijn” en conformeren ze minder aan de *peer group* dan jongere scholieren, zoals ook voorgaand onderzoek van Brown en medeauteurs (1986) aantoont.

Genderverschillen werden in deze studie kritisch bekeken, niet alle jongens en meisjes zijn immers hetzelfde (Thorne, 1993). De genderverschillen zijn niet zwart-wit van elkaar te onderscheiden: enerzijds zijn er meisjes die het zeer goed doen op school en ook veel tijd in schoolwerk stoppen, anderzijds zijn er *ladettes* die niet voldoen aan deze karakteristieken. Ook bij jongens kan het zijn dat zij niet binnen de stereotiepe cultuur passen. Zo zijn er jongens die wel goed presteren. De gevonden

variatie tussen jongens en meisjes kan verklaard worden doordat de leerlingen een *peer group* zoeken die dezelfde schoolwaarden en –attitudes nastreeft, zoals de leerlingen zelf aangeven. Zo zullen diegenen die prestaties belangrijk vinden conformeren aan de *peer group* die dit ook belangrijk vindt. Ook het omgekeerde geldt. Deze bevinding wordt ook in de literatuur teruggevonden (Dornbusch, 1989; Gurian, 2001; Ryan, 2001; Warrington et al., 2000). Dit onderzoek had echter een beperkt aantal focusgroepen. Meer kwalitatief onderzoek naar *peer pressure* in het secundair onderwijs is dan ook nodig om nog dieper te kunnen ingaan op de thematiek. Daarnaast zou het optimaal zijn om in volgend onderzoek uitsluitend met leerlingen uit het vierde jaar secundair onderwijs te werken, aangezien zij makkelijker over *peer pressure* praatten tijdens de afgenomen focusgroepen. Gezien de evolutie van onze Westerse maatschappij naar een steeds groter wordende multiculturele samenleving, dient in volgend onderzoek de invloed van het al dan niet hebben van een migratieachtergrond op *peer pressure* uitgebreider onderzocht te worden.

Appendix

Appendix A: Definitieve drop-off die peilt naar sociaal-demografische kenmerken van leerlingen

De drop-off kan opgevraagd worden bij de onderzoeker.

Appendix B: Definitieve semigestructureerde topiclijst voor focusgroepen

De topiclijst kan opgevraagd worden bij de onderzoeker.

Appendix C: Toestemmingsbrief aan ouders met een “passieve consent”

Geachte ouder, voogd,

Uw zoon of dochter uit het 3^e of 4^e middelbaar ASO wordt mogelijks geselecteerd om deel te nemen aan een sociologisch onderzoek. Voor dit kwalitatief onderzoek wordt er onder mijn begeleiding in kleine groepjes gepraat en gediscussieerd over onderwerpen zoals school, vriendschappen en beïnvloeding van leerlingen.

Het onderzoek gaat door tijdens de schooluren, meer bepaald tijdens een vrij studieuur wanneer de leerkracht afwezig is. Uw zoon of dochter mist in geen geval lessen. Verder wordt de anonimiteit van uw zoon of dochter verzekerd. Het is in geen geval mogelijk dat uw zoon of dochter zijn/haar naam verschijnt in het onderzoek. Er wordt immers met een ‘schuilnaam’ gewerkt.

Indien u verkiest dat uw zoon of dochter *niet* participeert aan dit onderzoek kan u me dit laten weten op onderstaand mailadres.

Alvast bedankt voor uw medewerking.

Met vriendelijke groeten

Amy De Blende
Masterstudente sociologie, Universiteit Gent
E-mailadres: amy.deblende@ugent.be

Appendix D: Transcripties en audio-opnames van de focusgroepen

De transcripties en audio-opnames van de afgenomen focusgroepen zijn in bezit van de onderzoeker.

Appendix E: Codematrix

De vergelijkende codematrix kan opgevraagd worden bij de onderzoeker.

Appendix F: N-Vivo bestand

Het N-Vivo bestand met codes van de data kan opgevraagd worden bij de onderzoeker.

Bibliografie

- Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 169-187.
- Anyon, J. (1983). Intersections of gender and class: Accommodation and resistance by working-class and affluent females to contradictory sex role ideologies. *Journal of Education*, 25-48.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological monographs: General and applied*, 70(9), 1.
- Aseltine, R. H., Jr (1995). A reconsideration of parental and peer influences on adolescent deviance. *Journal of health and social behavior*, 103-121.
- Baker, D. P., & Entwisle, D. R. (1987). The influence of mothers on the academic expectations of young children: A longitudinal study of how gender differences arise. *Social Forces*, 65(3), 670-694.
- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15(6), 608.
- Boehnke, K. (2008). Peer pressure: A cause of scholastic underachievement? A cross-cultural study of mathematical achievement among German, Canadian, and Israeli middle school students. *Social Psychology of Education*, 11(2), 149-160.
- Booher-Jennings, J. (2008). Learning to label: socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 149-160.
- Bronfenbrenner, U. (1970). Reaction to social pressure from adults versus peers among Soviet day school and boarding school pupils in the perspective of an American sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(3), 179.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. *At the threshold: The developing adolescent*, (171-196). Cambridge, MA, US: Harvard University Press, 642 pp.
- Brown, B. B., Clasen, D. R., & Eicher, S. A. (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology*, 22(4), 521.
- Brown, B., Lerner, R., & Steinberg, L. (2004). Adolescents' relationships with peers. *Handbook of adolescent psychology* (pp. 363–394).
- Carter, R. S., & Wojtkiewicz, R. A. (2000). Parental involvement with adolescents' education: do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35(137).
- Carvalho, R. G. G. (2016). Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality. *Personality and Individual Differences*, 94 (54-58).
- Chafetz, J. S. (1999). The varieties of gender theory in sociology. *Handbook of the sociology of gender* (pp. 3-23): Springer.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. Free Press of Glencoe, Oxford.
- Coleman, J. S. (1963). *The adolescent society*: Free Press of Glencoe, Illinois.
- Coleman, J. S. (1966). Equality of educational opportunity.
- Connell, R. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *The Teachers College Record*, 98(2), 206-235.
- Cragin, B., & Simonds, W. (1999). The Study of Gender in Culture *Handbook of the Sociology of Gender* (pp. 195-212): Springer.

- Crespi, I. (2004). Socialization and gender roles within the family: A study on adolescents and their parents in Great Britain. *MCFA Annals*, 3.
- Demanet, J. (2008). Populair of verstoeten? Een netwerkanalytische studie naar de sociale kenmerken van pesters in het Vlaamse secundaire onderwijs. *Tijdschrift voor sociologie*, 29(4), 397-423.
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2011). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514.
- Denzin, N. K. (1977). *Childhood socialization: Transaction Publishers*.
- Dornbusch, S. M. (1989). The sociology of adolescence. *Annual review of sociology*, 233-259.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of educational psychology*, 98(1), 198.
- Eccles, J. S., & Hoffman, L. (1984). Socialization and the maintenance of a sex-segregated labor market. *Research in child development and social policy*, 1, 367-420.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183-201.
- Eccles, J. S., & Parsons, J. (1984). Sex differences in math participation. *Women in science*, pp. 93-138.
- Eder, D., & Sanford, S. (1986). The development and maintenance of interactional norms among early adolescents.
- Epstein, D. (1998). *Failing boys?: Issues in gender and achievement: McGraw-Hill International*.
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (1997). Gender differences in educational achievement in a New Zealand birth cohort. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32, 83-96.
- Francis, B. (1999). Lads, lasses and (new) labour: 14-16-year-old students' responses to the 'laddish behaviour and boys' underachievement' debate. *British Journal of Sociology of Education*, 20.
- Francis, B. (2000). *Boys, girls and achievement: addressing the classroom issues: Routledge*.
- Francis, B. (2005). Not/knowing their place: Girls' classroom behaviour. *Problem girls: Understanding and supporting troubled and troublesome girls and young women*, 9-22.
- Frosh, S., & Phoenix, A. (2002). *Young masculinities: Understanding boys in contemporary society: Palgrave*.
- Garfinkel, H. (1967). *Ethnomethodological studies: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ*.
- Gilbert, P., & Gilbert, R. (2001). Masculinity, inequality and post-school opportunities: disrupting oppositional politics about boys' education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 1-13.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery grounded theory: strategies for qualitative inquiry. Aldin, Chicago*.
- Glassner, B. (1976). Kid Society. *Urban Education*, 11(1), 5-22.
- Gurian, M. (2001). *Boys and girls learn differently! A guide for teachers and parents: John Wiley & Sons. Jossey-Bass*.
- Hallinan, M. T., & Williams, R. A. (1990). Students' characteristics and the peer-influence process. *Sociology of Education*, 122-132.
- Harker, R. (2000). Achievement, gender and the single-sex/coed debate. *British Journal of Sociology of Education*, 21.

- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological review*, 102(3), 458.
- Hayes, D. 1998. The displacement of girls as the 'educationally disadvantaged' subject: A genealogical tale. *Change: Transformations in Education*, 1(2): 7–15.
- Haywood, C., & Mac an Ghail, M. (1996). Schooling masculinities. *Understanding masculinities*, 50-60.
- Hodgetts, K. (2008). Underperformance or 'getting it right'? Constructions of gender and achievement in the Australian inquiry into boys' education. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 465-477.
- Holmes, M. (2007). What is gender? *Sociological approaches*: Sage.
- Hundleby, J. D., & Mercer, G. W. (1987). Family and friends as social environments and their relationship to young adolescents' use of alcohol, tobacco, and marijuana. *Journal of Marriage and the Family*, 151-164.
- Ide, J. K., Parkerson, J., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1981). Peer group influence on educational outcomes: A quantitative synthesis. *Journal of educational psychology*, 73(4), 472.
- Jackson, C. (2006). *Lads and ladettes in school: Gender and a fear of failure*. Maidenhead: Open University Press.
- Kandal, T. R. (1988). The woman question in classical sociological theory.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29(6), 970.
- Kindermann, T. A., McCollam, T. L., & Gibson, E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, 279-312.
- Lacey, C. (1966). Some sociological concomitants of academic streaming in a grammar school. *British Journal of Sociology*, 245-262.
- Lashbrook, J. T. (2000). Fitting in: Exploring the emotional dimension of adolescent peer pressure. *Adolescence*, 35(140), 747.
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485.
- Lehmann, J. M. (1994). Durkheim and women: *U of Nebraska Press*.
- Marx, K., & Engels, F. (1867). *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie* (Vol. 1): Meissner.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist* (Vol. 1): University of Chicago press.
- Merten, D. E. (1997). The meaning of meanness: Popularity, competition, and conflict among junior high school girls. *Sociology of Education*, 175-191.
- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*. The Free Press.
- Miller, W. B. (1958). Lower class culture as a generating milieu of gang delinquency. *Journal of Social Issues*, 14(3), 5-19.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*: Acco Leuven.
- Newman, P. R., & Newman, B. M. (1976). Early adolescence and its conflict: Group identity versus alienation. *Adolescence*, 11(42), 261.
- Ogbu, J. U. (2004). Collective identity and the burden of "acting White" in Black history, community, and education. *The Urban Review*, 36(1), 1-35.

- Parsons, T. (1951). *The Social System*: Routledge.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of educational psychology, 94*(2), 396.
- Reay, D. (2001). 'Spice Girls', 'Nice Girls', 'Girlies', and 'Tomboys': Gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education, 13*(2), 153-166.
- Renold, E. (2001). 'Square-girls', femininity and the negotiation of academic success in the primary school. *British Educational Research Journal, 27*(5), 577-588.
- Ridgeway, C., & Correll, S. J. (2004). Unpacking the gender system a theoretical perspective on gender beliefs and social relations. *Gender & society, 18*(4), 510-531.
- Rogers, L., & Hallam, S. (2010). Gender differences in perceptions of studying for the GCSE. *International Journal of Inclusive Education, 14*(8), 795-811.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child development, 72*(4), 1135-1150.
- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of youth and adolescence, 29*(2), 163-182.
- Schippers, M. (2007). Recovering the feminine other: Masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory and society, 36*(1), 85-102.
- Sharp, M. (2015). What is Socialization? *The Socjourn*.
- Stanley, J. (1986). "Sex and the quiet schoolgirl." *British Journal of Sociology of Education, 7*(3): 275-286.
- Sumter, S. R., Bokhorst, C. L., Steinberg, L., & Westenberg, P. M. (2009). The developmental pattern of resistance to peer influence in adolescence: Will the teenager ever be able to resist? *Journal of adolescence, 32*(4), 1009-1021.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*: Rutgers University Press.
- Ungar, M. T. (2000). The myth of peer pressure. *Adolescence, 35*(137), 167.
- Urberg, K. A., Değirmencioglu, S. M., & Pilgrim, C. (1997). Close friend and group influence on adolescent cigarette smoking and alcohol use. *Developmental Psychology, 33*(5), 834.
- Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies, 30*(2), 159-173.
- Van Tubergen, F., & van Gaans, M. (2016). Is there an oppositional culture among immigrant adolescents in the Netherlands? *Youth & Society, 48*(2), 202-219.
- Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2014). Why "Gender" disappeared from the gender gap:(re-) introducing gender identity theory to educational gender gap research. *Social Psychology of Education, 17*(3), 357-381.
- Walberg, H. J., Singh, R. P., & Tsai, S.-I. (1984). The achievement productivity of psychological variables: A replication and extension in Rajasthan, India. *Alberta Journal of Educational Research*.
- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal, 26*(3), 393-407.
- Weber, M. (1949). *The methodology of the social sciences* (Vol. 90): Free Press New York.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society, 1*(2), 125-151.

- Willis, P. E. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*: Columbia University Press.
- 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.
- Zimmerman, D. J. (2003). Peer effects in academic outcomes: Evidence from a natural experiment. *Review of Economics and statistics*, 85(1), 9-23.