

De invloed van de etnische klassensamenstelling op emotionele- en gedragsproblemen en de mediërende en modererende rol van het klassenklimaat

Masterscriptie Jeugdstudies, januari 2014



Eva Smeele, studentnummer 3285774
Eerste begeleider: Gonneke Stevens
Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht

Abstract:

ONDERWERP: Deze studie heeft gekeken naar de invloed van de etnische samenstelling van de klas op emotionele- en gedragsproblemen van leerlingen behorend tot de etnische minderheid en de meerderheid. De verwachting was dat het niveau van emotionele- en gedragsproblemen bij etnische minderheden afneemt naarmate zij met meer etnische minderheden in de klas zitten. Daarnaast is onderzocht in hoeverre het klassenklimaat een mediërende en modererende rol speelt binnen de relatie tussen de etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen. **METHODE:** Voor deze studie zijn de Nederlandse data uit 2009-2010 van de cross-sectionele Health Behavior School-aged Children (HBSC) vragenlijst gebruikt. Hier hebben 5719 leerlingen tussen de 11 en 16 jaar aan meegedaan. **RESULTATEN/CONCLUSIE:** Wanneer er meer etnische minderheden in de klas zaten, nam de hyperactiviteit voor etnische minderheden af. Voor de meerderheid namen totale gedragsproblemen, emotionele problemen en peer problemen toe wanneer zij meer klasgenoten hadden behorend tot de etnische minderheid. Deze toename was bescheiden en werd grotendeels verklaard doordat de meerderheid het klassenklimaat negatiever ervoer. Vervolgstudies zouden dieper in kunnen gaan op de invloed van de etnische klassensamenstelling op emotionele- en gedragsproblemen voor de meerderheid en de rol van het klassenklimaat binnen de relatie tussen de etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen.

INTRODUCTIE

De laatste jaren is de zorg over problematisch gedrag bij jongeren toegenomen. Er wordt verondersteld dat etnische minderheden meer emotionele- en gedragsproblemen vertonen (Vollebergh, 2003; van Oort, Joung, van der Ende, Mackenback, Verhulst & Crijnen, 2006), maar de geringe onderzoeken wijzen niet eenduidig op de ontwikkeling van meer emotionele- en gedragsproblemen bij etnische minderheden (Stevens & Vollebergh, 2008). Dat maakt het van belang zicht te krijgen op de risicofactoren van emotionele- en gedragsproblemen voor etnische minderheden. De etnische groep en de context waarin zij zich begeven lijken hierbij van invloed te zijn (Stevens & Vollebergh, 2008).

Onderzoek wijst uit dat voor jongeren de klassencontext van belang kan zijn bij het wel of niet ontwikkelen van emotionele- en gedragsproblemen (Gielsing, Vollebergh & van Dorsselaer, 2010). In deze studie is gekeken naar de relatie tussen het percentage etnische minderheden in de klas en emotionele- en gedragsproblemen bij de etnische minderheid en de meerderheid.

De etnische dichtheidshypothese

Faris & Dunham introduceerden in 1939 de term 'etnische dichtheidshypothese'. Deze hypothese stelt dat hoe hoger het percentage etnische minderheden binnen een bepaalde leefomgeving is, hoe minder kans zij lopen om emotionele- en gedragsproblemen te ontwikkelen (Faris & Dunham, 1939; Bhugra & Arya, 2005; Bécares, Nazroo & Stafford, 2009; Gielsing et al, 2010; Albor et al, 2012). Faris & Dunham ontdekten dat niet in de armere wijken met de meeste Afro-Amerikanen, maar juist in de wijken met de beste gezondheidsvoorzieningen en de meeste blanke Amerikanen, Afro-Amerikanen de meeste emotionele problemen vertoonden. Zij veronderstelden dat het omgeven zijn met relatief veel etnische minderheden een protectieve werking heeft op het ontwikkelen van emotionele- en gedragsproblemen voor etnische minderheden.

Als theoretische verklaring voor deze hypothese worden voornamelijk twee mechanismes genoemd. Ten eerste is het aannemelijk dat er door een verhoogde etnische dichtheid, meer sociale steun aanwezig is, wat als protectieve factor kan werken voor het

ontwikkelen van emotionele- en gedragsproblemen. Ten tweede is de verwachting dat etnische minderheden minder worden blootgesteld aan discriminatie wanneer zij met meer zijn, wat het risico op de ontwikkeling van emotionele- en gedragsproblemen beperkt (Albor et al, 2012).

De meeste empirische studies met betrekking tot de etnische dichtheidshypothese onder volwassenen hebben zich tot nu toe op het wijkniveau gericht. Uit een reviewstudie van 34 onderzoeken kwam naar voren dat de etnische dichtheidshypothese over het algemeen bevestigd werd. In wijken met een hoog percentage etnische minderheden lieten etnische minderheden minder emotionele- en gedragsproblemen zien (Albor et al, 2012).

Als we ons richten op onderzoek onder jongeren, zien we geen eenduidige resultaten. Zowel positieve (Wickrama, Noh & Bryant, 2005; Kvernmo & Heyerdahl, 2003) als negatieve relaties (Abada, Hou & Ram, 2007; Fagg, Curtis, Stansfeld & Congdon, 2006) werden gevonden tussen de etnische dichtheid van de buurt en de emotionele- en gedragsproblemen onder etnische minderheden. Afro-Amerikanen en Sami vertoonden minder emotionele- en gedragsproblemen wanneer zij in een etnisch diverse wijk woonden. Voor blanke jongeren had de etnische diversiteit nagenoeg geen invloed op hun emotionele- en gedragsontwikkeling (Wickrama et al, 2005). Echter vonden twee andere studies in Canada (Abada et al, 2007) en Groot-Brittannië (Fagg et al, 2006) meer emotionele problemen bij etnische minderheden in wijken met een hoge etnische dichtheid.

Voor jongeren lijkt het etnische dichtheidseffect minder sterk te gelden dan voor volwassenen op wijkniveau. Verondersteld kan worden dat voor deze groep de school als omgevingsfactor van groter belang is. Dit is immers de plek waar jongeren veel tijd doorbrengen (Gieling et al, 2010). In Nederland hebben Gieling en collega's (2010) onderzoek gedaan naar de etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen. Etnische minderheden lieten meer externaliserend probleemgedrag zien wanneer zij een minderheid vormden in de klas, terwijl dit niet het geval was wanneer zij in de meerderheid waren. Voor Nederlandse leerlingen werd geen verband waargenomen tussen de etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen (Gieling et al, 2010). Internationale onderzoeken geven vergelijkbare uitkomsten weer (Georgiades, Boyle & Fife, 2012; Benner & Crosnoe, 2011). Georgiades en collega's (2012) toonden aan dat een hogere etnische klassendichtheid relateerde aan minder emotionele- en gedragsproblemen bij Latijn-Amerikaanse en Afro-Amerikaanse jongeren. Ook basisschoolleerlingen behorend tot de etnische minderheid lieten minder emotionele- en gedragsontwikkeling zien naarmate zij meer klasgenoten hadden behorend tot dezelfde etniciteit (Benner & Crosnoe, 2011). Daarentegen vonden Georgiades en collega's (2012) voor Aziatische jongeren wel meer emotionele- en gedragsproblemen bij een hoge etnische klassendichtheid. Voor de meerderheid werden meer emotionele- en gedragsproblemen geconstateerd bij een hogere etnische klassendichtheid (Georgiades et al, 2012). Benner & Crosnoe (2011) rapporteerden allereerst een daling van emotionele- en gedragsproblemen voor de meerderheid wanneer de etnische dichtheid steeg, maar dit veranderde in een stijging van de problematiek naarmate de etnische klassensamenstelling verder steeg.

De literatuur laat overwegend een bevestigend beeld zien van de etnische dichtheidshypothese voor jongeren behorend tot de etnische minderheid in de schoolklas. Er kan verwacht worden dat een hogere etnische klassensamenstelling zorgt voor minder emotionele- en gedragsproblemen bij etnische minderheden. Voor de meerderheid worden

positieve, geen en negatieve relaties gevonden tussen de etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen. We verwachten dan ook dat voor deze groep de etnische klassensamenstelling minder van invloed is op emotionele- en gedragsproblemen.

De rol van het klassenklimaat

Er zijn theoretische en empirische aanwijzingen dat het ervaren klassenklimaat een belangrijke rol speelt in de relatie tussen de etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen van etnische minderheden.

Vanuit de theorie kan verondersteld worden dat, bij een positief klimaat in de klas leerlingen meer onderlinge sociale steun ervaren en er minder discriminatie plaatsvindt. Dit zijn de twee mechanismen die voor het etnische dichtheidseffect lijken te zorgen (Albor et al, 2012). Hierdoor kan verwacht worden dat jongeren minder emotionele- en gedragsproblemen ontwikkelen bij een positief klassenklimaat. Het ervaren klassenklimaat zou de relatie tussen de etnische samenstelling van de klas en emotionele- en gedragsproblemen kunnen verklaren dan wel beïnvloeden.

Studies naar de ervaring van de etnische minderheid en de meerderheid omtrent de onderlinge omgang van klasgenoten, zijn met name gericht op indicatoren van het klassenklimaat zoals slachtofferschap en pestgedrag, maar niet op het algemeen ervaren klassenklimaat. Wel is het aannemelijk dat de onderlinge omgang van klasgenoten bijdraagt aan hoe leerlingen het klimaat in de klas ervaren. Etnische minderheden gaven aan minder slachtofferschap (Hanish & Guarra, 2000; Vervoort, Scholte & Overbeek, 2010; Agirdaga, Demaneta, Van Houtte & Van Avermaet, 2011) en pestgedrag (Verkuyten & Thijs, 2002) te ervaren wanneer zij zich in een klas begaven met een hoge etnische samenstelling. Leerlingen behorend tot de meerderheid rapporteerden echter een hogere mate van ervaren slachtofferschap en pestgedrag naarmate het percentage etnische minderheden toenam (Benner, Graham & Mistry, 2008; Hanish & Guarra, 2000; Vervoort et al, 2010; Verkuyten & Thijs, 2002). Verondersteld kan worden dat wanneer er meer etnische minderheden in de klas zitten, zij een positiever klassenklimaat ervaren, terwijl van de meerderheid wordt verwacht dat zij in deze situatie een negatiever klassenklimaat ervaren.

Daarnaast hebben verschillende studies aangetoond dat er een relatie bestaat tussen klassenklimaat en emotionele- en gedragsproblemen van leerlingen. Onderzoeken wijzen op een eenduidig positief effect van klassenklimaat op de emotionele- en gedragsontwikkeling van zowel etnische minderheden als de meerderheid (Shochet, Dadds, Ham & Montague, 2006; Georgiades et al, 2012; Anderman, 2002; Way, Reddy & Rhodes, 2007).

Een hogere etnische samenstelling lijkt voor een positiever ervaren klimaat te zorgen voor etnische minderheden, wat de emotionele- en gedragsontwikkeling positief zou kunnen beïnvloeden. Voor de meerderheid lijkt te gelden dat een hogere etnische klassensamenstelling samenhangt met een lager klassenklimaat, wat kan zorgen voor meer emotionele- en gedragsproblemen. Met andere woorden, klassenklimaat zou een mediator kunnen zijn in de relatie tussen etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen.

Het ervaren klassenklimaat zou echter ook een moderator kunnen zijn in de relatie tussen de etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen van

leerlingen. Een positief klassenklimaat zou de invloed van bepaalde risicofactoren op het ontwikkelen van emotionele- en gedragsproblemen kunnen afzwakken. Vanuit de theorie kan verondersteld worden dat etnische minderheden meer onderlinge steun en minder discriminatie van klasgenoten ervaren wanneer er een positief klassenklimaat heerst (Albor et al, 2012). Verwacht kan worden dat etnische minderheden geen hogere mate van emotionele- en gedragsproblemen laten zien bij een lage etnische klassensamenstelling als zij een positief klassenklimaat ervaren.

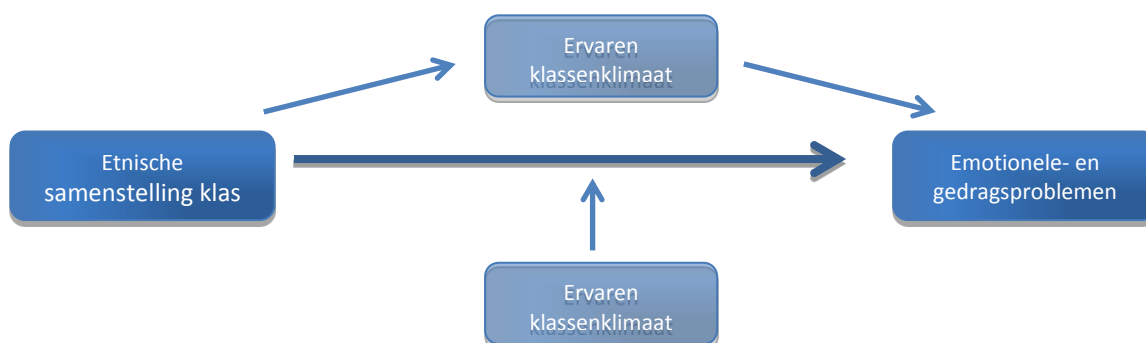
Empirische studies ondersteunen deze compenserende werking van een positief klassenklimaat op risicofactoren van emotionele- en gedragsproblemen. Leerlingen lieten niet meer emotionele- en gedragsproblemen zien als zij in een klas zaten met meer leerlingen met gedragsproblematiek (Wang & Dischion, 2011) of een negatief zelfbeeld hadden (Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001) (risicofactoren van emotionele- en gedragsproblemen), wanneer er een positief klassenklimaat heerste.

Uitgaande van bovenstaande bevindingen kan verondersteld worden dat een positief ervaren klassenklimaat de relatie tussen etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen afzwakt. Met andere woorden, bij een positief ervaren klassenklimaat is de etnische samenstelling van de klas minder van invloed op emotionele- en gedragsproblemen van etnische minderheden en de meerderheid.

Onderzoeksvraag en hypotheses

Deze studie kijkt naar de relatie tussen de etnische samenstelling van de klas en emotionele- en gedragsproblemen van zowel etnische minderheden als de meerderheid. Daarnaast wijst literatuur uit dat het ervaren klassenklimaat een mediërende en een modererende rol zou kunnen spelen binnen de relatie tussen etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen. De te onderzoeken relaties zijn schematisch weergegeven in figuur 1. De centrale onderzoeksvraag is: *In hoeverre is er een relatie tussen etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen en welke rol speelt klassenklimaat binnen dit verband?*

Figuur 1: Schematische weergave van de te onderzoeken relaties



Aan de hand van de literatuur zijn drie hypotheses opgesteld:

- Hypothese 1: Een hogere etnische klassensamenstelling zorgt voor minder emotionele- en gedragsproblemen bij etnische minderheden en is minder van invloed op de meerderheid.
- Hypothese 2: Het etnische dichtheidseffect wordt verklaard door verschillen in ervaren klassenklimaat. Naarmate etnische minderheden met meer etnische

minderheden in een klas zitten zullen zij positiever zijn over het klassenklimaat, hetgeen hun emotionele- en gedragsproblemen vermindert. Voor de meerderheid daalt het klassenklimaat, en stijgen daarmee de emotionele- en gedragsproblemen wanneer de etnische samenstelling van de klas toeneemt.

- Hypothese 3: Als het klassenklimaat positief wordt ervaren, is de etnische samenstelling van de klas minder van invloed op het ontwikkelen van emotionele- en gedragsproblemen voor etnische minderheden en de meerderheid.

METHODE

Onderzoeksgroep

Deze studie maakt gebruik van de Health Behavior in School-aged Children (HBSC) vragenlijst, afgenomen in het najaar van 2009. Dit onderzoek, gericht op de gezondheid en welzijn van scholieren tussen de 11 en 16 jaar, wordt in meer dan 43 landen uitgevoerd. Dit onderzoek maakt alleen gebruik van de Nederlandse data. Door middel van random sampling is een representatieve steekproef samengesteld van jongeren in de laatste klas van het basisonderwijs en de eerste vier klassen van het voortgezet onderwijs. Van de 142 gecontacteerde scholen, hebben 77 scholen deelgenomen aan het onderzoek (54%), wat heeft geleid tot 5719 deelnemers. De voornaamste reden om niet aan het onderzoek mee te doen was voor scholen het te veel ontvangen van onderzoekaanvragen. Scholen die wel en niet deelnamen verschilden niet significant in schoolniveau, stedelijkheid en percentage etnische minderheden. De deelgenomen klassen telden 6% afwezige leerlingen, waarvan de voornaamste reden ziekte was (van Dorsselaer, de Looze, Vermeulen-Smit, de Roos, Verdurmen, ter Bogt & Vollebergh, 2009).

De onderzoeksgroep bestaat voor 49% uit jongens en voor 51% uit meisjes. De gemiddelde leeftijd is 13,2 jaar. 81% van de jongeren is Nederlands en 19% behoort tot een etnische minderheid, waarvan 14% een niet-westerse afkomst hebben en 5% een westerse afkomst. Leerlingen behoren tot een etnische minderheid wanneer de leerling of één van de ouders in het buitenland is geboren. In deze studie is onderscheid gemaakt tussen de meerderheid, westerse en niet-westerse etnische minderheden.

Instrumenten

Etnische klassensamenstelling: Het percentage etnische minderheden per klas bepaalt de etnische klassensamenstelling. Omtrent etnische minderheden is er geen onderscheid gemaakt tussen afzonderlijke minderheidsgroepen. Oftewel, er is naar het totaal aantal etnische minderheden gekeken en vergeleken met de meerderheid in de klas.

Probleemgedrag: In het HBSC onderzoek is de 'Strengths and Difficulties Questionnaire' (SDQ) afgenomen ontwikkeld door Goodman (1997). Onderzoek heeft uitgewezen dat het een betrouwbaar en valide instrument is om emotionele- en gedragsproblemen van jongeren in kaart te brengen (Goodman, Meltzer & Bailey, 1998; Ronning, Handegaard, Sourander & Mørch, 2004). De SDQ is opgebouwd uit vier schalen: emotionele problemen, gedragsproblemen, hyperactiviteit en peer problemen. Items, zoals 'Ik pieker veel' en 'Ik word erg boos en ben vaak driftig' kunnen leerlingen beantwoorden met: 'niet waar', 'een beetje waar' of 'zeker waar' over het afgelopen halfjaar.

Ervaren klassenklimaat: Het klassenklimaat richt zich op de onderlinge omgang van klasgenoten zoals een leerling die ervaart. Dit lijkt het meest invloedrijke component te zijn binnen ervaren klassenklimaat in relatie tot de etnische dichtheidshypothese (Way et al, 2007; Wang & Dishion, 2011). Het ervaren klassenklimaat wordt gemeten door middel van drie stellingen gericht op acceptatie door klasgenoten en het vriendelijk en hulpvaardig omgaan met elkaar, die leerlingen kunnen beantwoorden met een 5-puntschaal lopend van 'helemaal mee eens' tot 'helemaal niet mee eens'.

Data-analyse

Lineaire regressieanalyses hebben de verschillende relaties tussen etnische klassensamenstelling, emotionele- en gedragsproblemen en klassenklimaat onderzocht (Field, 2009). Alle uitgevoerde lineaire regressieanalyses in deze studie zijn gecorrigeerd voor sekse, leeftijd, SES en schoolniveau. De variabele etnische klassensamenstelling is gecentreerd om multicollineariteit tegen te gaan. Voor het toetsen van het hoofdeffect, de relatie tussen etnische samenstelling van de klas en emotionele- en gedragsproblemen, is een interactie-effect opgenomen tussen etnische klassensamenstelling en etniciteit. Op deze manier is de relatie tussen etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen voor westerse en niet-westerse etnische minderheden vergeleken met deze relatie voor de meerderheid. Significante interactie-effecten zijn vervolgens per etnische groep apart uitgevoerd om te onderzoeken in wat ze van elkaar verschilden.

Om te onderzoeken of het ervaren klassenklimaat de relatie tussen de etnische samenstelling van de klas en probleemgedrag kan verklaren, zijn aparte analyses uitgevoerd tussen etnische klassensamenstelling en klassenklimaat, en klassenklimaat en emotionele- en gedragsproblemen. Daarnaast is gecontroleerd of het hoofdeffect, het verband tussen etnische klassenklimaat en emotionele- en gedragsproblemen vermindert, wanneer klassenklimaat als voorspeller wordt meegenomen. Vervolgens is een driewegsinteractie tussen etnische klassensamenstelling, etniciteit en ervaren klassenklimaat toegevoegd aan de regressieanalyse van het hoofdeffect om ervaren klassenklimaat als modererende factor te onderzoeken. Tot slot zijn van de significante driewegsinteracties er per etnische groep analyses uitgevoerd van het hoofdeffect, bij 25% met de laagste score op klassenklimaat, 50% met een gemiddelde score en 25% met de hoogste score op klassenklimaat.

RESULTATEN

Correlatieanalyses hebben de onderlinge samenhang van de variabelen onderzocht (zie tabel 1). De meest opvallende bevindingen worden besproken. Leerlingen behorend tot de meerderheid lieten meer emotionele problemen en hyperactiviteit zien dan etnische minderheden. Leerlingen behorend tot een etnische minderheid vertoonden wel meer gedragsproblemen en peer problemen. Naarmate er meer etnische minderheden in de klas zaten, steeg het totale probleemgedrag, gedragsproblemen en peer problemen. Hyperactiviteit vormde hierop een uitzondering en daalde onder leerlingen bij een hogere etnische klassensamenstelling. Tot slot daalden alle type probleemgedragingen significant wanneer leerlingen een positieve sfeer in de klas ervoeren.

Tabel 1: Correlatietabel (n = 7507)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Sekse^a	1											
2 Leeftijd	-,027*	1										
3 SES	-,009	-,031**	1									
4 Schoolniveau^b	-,001	-,057**	-,278**	1								
5 Etniciteit^c	,021	,001	-,195**	-,138**	1							
6 Etnische klassensamenstelling	,032**	-,026*	-,200**	-,247**	,560**	1						
7 Klassenklimaat	,075**	-,117**	,022	,022	,016	-,018	1					
8 Totaal probleemgedrag	,032**	,060**	-,078**	-,152**	-,001	,030*	-,295**	1				
9 Emotionele problemen	,252**	,053**	-,009	-,012	-,035**	-,002	-,184**	,708**	1			
10 Gedragsproblemen	-,159**	,017	-,088**	-,172**	,072**	,078**	-,163**	,631**	,213**	1		
11 Hyperactiviteit	-,026*	,092**	-,017	-,078**	-,083**	-,077**	-,153**	,722**	,274**	,365**	1	
12 Peerproblemen	-,044**	-,036**	-,125**	-,182**	,094**	,137**	-,309**	,555**	,310**	,227**	,089**	1

* p < 0,05 ** p < 0,01

^a 0=jongen 1=meisje

^b 0=vmbo- en gemixte vmbo/havo klassen 1=(gemixte) havo en vwo klassen

^c 0=meerderheid 1=etnische minderheid

Het etnische dichtheidseffect en probleemgedrag

Om het etnische dichtheidseffect te onderzoeken zijn lineaire regressieanalyses uitgevoerd. Sekse, leeftijd, SES en schoolniveau lieten in de correlatietabel een significant verband zien met emotionele- en gedragsproblemen. Alle regressieanalyses in deze studie zijn hier dan ook voor gecorrigeerd.

Tabel 2 geeft de resultaten van de regressieanalyses weer op alle probleemgebieden. Ook na het uitvoeren van de regressieanalyse lieten leerlingen meer totaal probleemgedrag, emotionele problemen en peer problemen zien wanneer ze in een klas zaten met meer etnische minderheden. Gedragsproblemen en hyperactiviteit stegen daarentegen niet.

Verwacht werd dat de relatie tussen het percentage etnische minderheden in de klas en het vertonen van emotionele- en gedragsproblemen anders zou zijn voor etnische minderheden dan voor de meerderheid. Tabel 2 laat inderdaad zien dat de relatie tussen de etnische klassensamenstelling en totaal probleemgedrag, emotionele problemen en hyperactiviteit voor niet-westerse etnische minderheden anders was dan voor de meerderheid. De relatie tussen de etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen voor westerse etnische minderheden in vergelijking met de meerderheid verschilden niet significant van elkaar.

Tabel 2: De relatie tussen etnische klassensamenstelling en probleemgedrag (n = 7507)

	Totaal probleemgedrag	Emotionele problemen	Gedrags- problemen	Hyper- activiteit	Peer problemen
	β	β	β	β	
Sekse^a	.039**	.284**	-.162**	-.033**	-.056**
Leeftijd	.060**	.059**	.017	.056**	.011
SES	-.052**	-.021	-.040**	-.013	-.076**
Schoolniveau (ref = vmbo/havo)	-.141**	-.008	-.151**	-.102**	-.136**
Etniciteit (ref = meerderheid)					
Niet-westerse etnische minderheid	-.035	-.063**	.060**	-.057**	.001
Westerse etnische minderheid	-.025	-.037**	.010	-.031*	.010
Etnische klassensamenstelling	.066*	.071**	.045	-.004	.078**
Etnische klassensamenstelling * Niet-westers	-.105**	-.083*	-.063	-.102**	-.004
Etnische klassensamenstelling * Westers	-.001	-.007	-.003	-.004	.015

* p < .05 ** p < .01 ^a 0=jongen 1=meisje

Om de interacties te kunnen interpreteren zijn opnieuw dezelfde regressieanalyses gedraaid voor niet-westerse etnische minderheden en de meerderheid apart. Uit tabel 3 blijkt dat wanneer de etnische klassensamenstelling toenam, hyperactiviteit daalde voor niet-westerse etnische minderheden en totaal probleemgedrag en emotionele problemen stegen voor de meerderheid.

Klassenklimaat als mediator van het etnische dichtheidseffect

Aanwijzingen dat het ervaren klassenklimaat het etnische dichtheidseffect in de klas zou kunnen verklaren zijn nader onderzocht. Hierbij is ten eerste de relatie tussen de etnische klassensamenstelling en het ervaren klassenklimaat bestudeerd.

Tabel 3: Relatie tussen etnische klassensamenstelling en probleemgedrag, voor niet-westerse etnische minderheden en de meerderheid

		Totaal probleemgedrag	Emotionele problemen	Hyper- activiteit
		β	β	β
Meerderheid n = 6079	Sekse ^a	.045**	.287**	-.037*
	Leeftijd	.065**	.058**	.060**
	SES	-.058**	-.023	-.023
	Schoolniveau (ref = vmbo/havo)	-.150**	-.013	-.114**
	Etnische klassensamenstelling	.037*	.040**	-.004
Niet-Westers n = 1077	Sekse ^a	.014	.245**	-.016
	Leeftijd	.029	.060	.021
	SES	-.016	-.021	.030
	Schoolniveau (ref = vmbo/havo)	-.069	.018	.023
	Etnische klassensamenstelling	-.023	-.003	-.103*

* $p < .05$ ** $p < .01$ ^a 0=jongen 1=meisje

Regressieanalyses gaven weer dat wanneer de etnische samenstelling van de klas steeg, het klassenklimaat daalde (tabel 4). Deze effecten verschilden significant voor niet-westerse en westerse etnische minderheden ten opzichte van de meerderheid. Vervolgens zijn dezelfde regressieanalyses uitgevoerd per etnische groep. Bij een stijgend percentage etnische minderheden daalde het klassenklimaat voor de meerderheid ($\beta = -.083$, $t = -5.546$, $p < .01$), maar werd geen verband gevonden voor westerse en niet-westerse etnische minderheden (westers: $\beta = -.075$, $t = 1.089$, $p = .277$; niet-westers: $\beta = -.034$, $t = .794$, $p = .428$).

Ten tweede is de relatie tussen klassenklimaat en emotionele- en gedragsproblemen geanalyseerd. Met uitzondering van hyperactiviteit, lieten de regressieanalyses duidelijk een daling zien van alle type probleemgedragingen wanneer het klassenklimaat positiever werd ervaren voor zowel etnische minderheden als de meerderheid (totaal probleemgedrag: $\beta = -.306$, $t = -4.908$, $p < .01$; emotionele problemen: $\beta = -.209$, $t = -3.462$, $p < .01$; gedragsproblemen: $\beta = -.163$, $t = -2.594$, $p < .05$; peerproblemen: $\beta = -.355$, $t = -5.886$, $p < .01$).

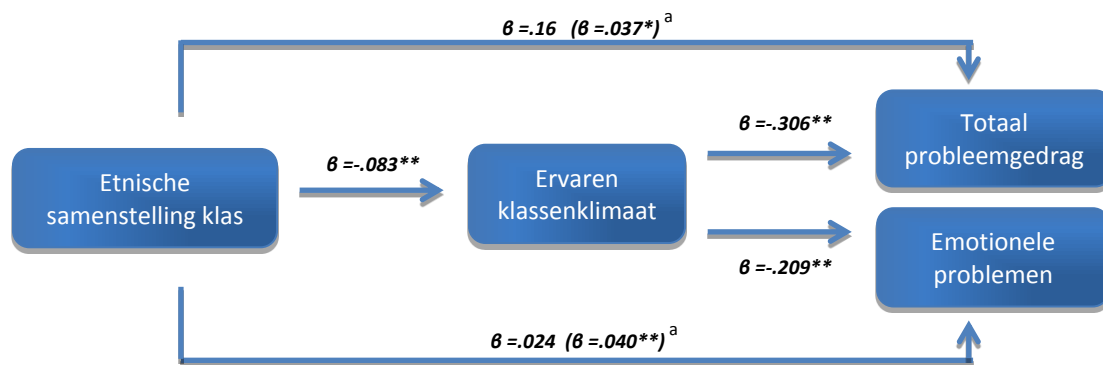
Tabel 4: Relatie tussen etnische klassensamenstelling en klassenklimaat (n = 7507)

	Klassenklimaat
	β
Sekse ^a	.080**
Leeftijd	-.118**
SES	.045**
Schoolniveau (ref = vmbo/havo)	.002
Etniciteit (ref = meerderheid)	
Niet-westerse etnische minderheden	.037*
Westerse etnische minderheden	.005
Etnische klassensamenstelling	-.137**
Etnische klassensamenstelling * Niet-westers	.154**
Etnische klassensamenstelling * Westers	.061**

* $p < .05$ ** $p < .01$ ^a 0=jongen 1=meisje

Om te kijken of de gevonden etnische dichtheidseffecten bleven bestaan wanneer klassenklimaat mee werd genomen als voorspeller, voerden we analyses uit voor de meerderheid met totaal probleemgedrag en emotionele problemen. Alleen voor deze verbanden zijn immers significante relaties gevonden tussen etnische klassensamenstelling en klassenklimaat voor de meerderheid, en tussen klassenklimaat en genoemde probleemgebieden. Naast het controleren voor geslacht, leeftijd, SES en schoolniveau, werd deze keer ook voor klassenklimaat gecorrigeerd. Het significante effect van een verhoogde etnische klassensamenstelling op een verhoogde totale en emotionele problemen bij de meerderheid verdween wanneer rekening werd gehouden met het niveau van het klassenklimaat (zie figuur 2). Geconcludeerd kan worden dat klassenklimaat een totale mediator is voor de relatie tussen de etnische klassensamenstelling en totaal probleemgedrag en emotionele problemen voor de meerderheid.

Figuur 2: Klassenklimaat als mediator van het etnische dichtheidseffect voor de meerderheid



* $p < .05$ ** $p < .01$ ^a Tussen haakjes staan de beta's van het hoofdeffect (zonder klassenklimaat)

Klassenklimaat als moderator van het etnische dichtheidseffect

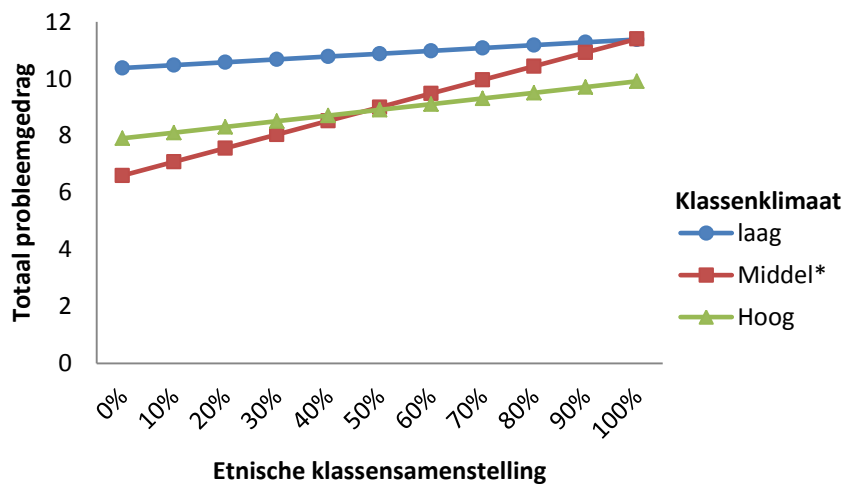
Een tweede veronderstelling was dat het etnische dichtheidseffect varieert bij een verschillend klassenklimaat. Deze factor zou de relatie tussen het percentage etnische minderheden in de klas en emotionele- en gedragsproblemen bijvoorbeeld kunnen verzwakken. Een drieweginteractie tussen etnische klassensamenstelling, etniciteit en klassenklimaat is toegevoegd aan de eerste regressieanalyse (te zien in tabel 2).

Uitkomsten toonden aan dat voor niet-westerse etnische minderheden de invloed van het klassenklimaat op het verband tussen de etnische klassensamenstelling en totale problemen ($\beta = .162$, $t = 2.249$, $p < .05$), emotionele problemen ($\beta = .172$, $t = 2.401$, $p < .05$) en peerproblemen ($\beta = .317$, $t = 4.479$, $p < .01$) anders was dan voor de meerderheid. Voor westerse etnische minderheden in vergelijking met de meerderheid werd geen interactie gevonden tussen klassenklimaat en de etnische klassensamenstelling.

Vervolgens is voor de meerderheid en niet-westerse etnische minderheden apart het effect van de etnische klassensamenstelling op totaal probleemgedrag, emotionele problemen en peerproblemen onderzocht bij een laag, gemiddeld, en hoog klassenklimaat per etnische groep. Uit de analyses kwam naar voren dat met een gemiddeld klassenklimaat, het probleemgedrag van de meerderheid steeg op alle drie de probleemgebieden bij een hoger aantal etnische minderheden in de klas (totaal probleemgedrag: $\beta = .048$, $t = 2.170$, $p < .05$; emotionele problemen: $\beta = .071$, $t = 3.354$, $p < .01$; peerproblemen: $\beta = .071$, $t =$

3.262, $p < .01$). Eveneens laat grafiek 1 zien dat de relatie tussen de etnische klassensamenstelling en totaal probleemgedrag het sterkst was bij een gemiddeld klassenklimaat. Dit geldt ook voor emotionele en peer problemen. Bij een laag en hoog klassenklimaat werd er geen verband gevonden van de etnische klassensamenstelling op alle drie de probleemgebieden (totaal probleemgedrag: laag: $\beta = .001$, $t = .021$, $p = .983$; hoog: $\beta = .020$, $t = .645$, $p = .519$; emotionele problemen: laag: $\beta = -.024$, $t = -.910$, $p = .363$; hoog: $\beta = .030$, $t = .957$, $p = .339$; peer problemen: laag: $\beta = -.002$, $t = -.089$, $p = .929$; hoog: $\beta = .020$, $t = .636$, $p = .525$).

Grafiek 1: Relatie tussen etnische klassensamenstelling en totaal probleemgedrag bij een verschillend klassenklimaat voor de meerderheid.



* $p < .05$

Voor niet-westerse etnische minderheden had het aantal etnische minderheden geen invloed op emotionele- en gedragsproblemen, wat de onderlinge sfeer in de klas ook was (totaal probleemgedrag: laag: $\beta = .020$, $t = .645$, $p = .519$ middel: $\beta = .053$, $t = .774$, $p = .440$ hoog: $\beta = -.085$, $t = -1.076$, $p = .283$; emotionele problemen: laag: $\beta = .030$, $t = .957$, $p = .339$ middel: $\beta = -.024$, $t = -.369$, $p = .713$ hoog: $\beta = -.006$, $t = -.074$, $p = .941$; peerproblemen: laag: $\beta = .020$, $t = .636$, $p = .525$ middel: $\beta = .086$, $t = 1.317$, $p = .189$ hoog: $\beta = .122$, $t = 1.580$, $p = .116$).

Geconcludeerd kan worden dat het ervaren klassenklimaat een modererende rol speelt bij het etnische dichtheidseffect van totale gedragsproblemen, emotionele problemen en peer problemen voor de meerderheid.

DISCUSSIE

In deze studie is gekeken naar het verband tussen de etnische klassensamenstelling op emotionele- en gedragsproblemen voor zowel etnische minderheden als de meerderheid. De etnische dichtheidshypothese stelt dat etnische minderheden minder emotionele- en gedragsproblemen vertonen wanneer zij zich in een omgeving met meer etnische minderheden begeven. Aanwijzingen dat het etnische dichtheidseffect voor jongeren

voornamelijk van toepassing is in de schoolklas zijn nader onderzocht in deze studie, waarbij eveneens de rol van het klassenklimaat is bestudeerd.

Allereerst werd verwacht dat een hoger aantal etnische minderheden in de klas zorgt voor minder emotionele- en gedragsproblemen bij etnische minderheden en minder van invloed is op de meerderheid (hypothese 1). Tegen de verwachtingen is de etnische dichtheidshypothese voor etnische minderheden maar op één probleemgebied bevestigd, terwijl voor de meerderheid er op drie probleemgebieden een relatie gevonden is met de etnische samenstelling van de klas.

Etnische minderheden lieten meer hyperactiviteit zien wanneer ze in een minderheidspositie waren in de klas, maar niet wanneer zij zich in een etnisch diverse omgeving begeven. Dit is gedeeltelijk in overeenstemming met eerder onderzoek dat een bevestiging van het etnische dichtheidseffect in de klas voor externaliserend probleemgedrag vond bij de etnische minderheid (Gieling et al, 2010; Benner & Crosnoe, 2011). Externaliserend probleemgedrag lijkt sterker samen te hangen met omgevingsfactoren, zoals de etnische klassensamenstelling. De ervaren steun van klasgenoten en het minder blootgesteld worden aan discriminatie wanneer er een hoge etnische samenstelling is, zouden verklaringen kunnen zijn voor de lage mate van hyperactiviteit voor etnische minderheden in deze situatie (Albor et al, 2012).

Voor totaal probleemgedrag en emotionele, gedrags- en peer problemen zijn geen relaties gevonden tussen de etnische samenstelling van de klas en probleemgedrag onder etnische minderheden. Ten eerste zou het kunnen zijn dat de etnische dichtheidshypothese alleen van invloed is wanneer er naar het percentage van de eigen etnische groep wordt gekeken, en niet naar het totaal aantal etnische minderheden in de klas. Georgiades en collega's (2012) en Benner en Crosnoe (2011) namen alleen het percentage van de eigen etnische groep mee bij het berekenen van het etnische dichtheidseffect en vonden grotendeels bevestigende uitkomsten van dit effect. Het is aannemelijk dat etnische minderheden de meeste steun ervaren van hun eigen etnische groep. Daarnaast zouden sommige etnische groepen meer discriminatie kunnen ervaren van de meerderheid dan andere etnische groeperingen. Deze twee factoren zijn van invloed op het etnische dichtheidseffect (Albor et al, 2012). Behalve dat de etnische dichtheidshypothese waarschijnlijk het sterkst werkt binnen de eigen etnische groep, zou de hypothese ook een verschillend effect kunnen hebben per etnische groep. In een studie lieten Latijn-Amerikaanse en Afro-Amerikaanse jongeren een daling zien van emotionele- en gedragsproblemen bij een hogere etnische dichtheid, terwijl emotionele- en gedragsproblemen van Aziatische jongeren juist stegen (Georgiades et al, 2012). Het meenemen van het totaal aantal etnische minderheden bij het berekenen van het etnische dichtheidseffect in plaats van alleen de eigen etnische groep, en het niet kijken naar verschillen van het etnische dichtheidseffect per etnische groep, zouden een verklaring kunnen zijn voor het feit dat er maar op één probleemgebied een bevestiging is gevonden van dit effect voor etnische minderheden. Ten tweede zou de system justification theory een verklaring kunnen bieden. Deze theorie stelt dat de mensen behorend tot de minderheid minder vijandig op discriminatie en uitsluiting van de meerderheid reageren, omdat dit gedrag passend is volgens de hiërarchie tussen beide groepen in de samenleving. Het lijkt erop dat de etnische minderheid gewend is geraakt aan hun minderheidspositie en

zij niet meer totaal probleemgedrag laten zien wanneer zij zich in een klas begeven waar zij de minderheid zijn (Eilbrecht, Stevens, Wigman, van Dorsselaer & Vollebergh, 2014).

De meerderheid liet meer totaal probleemgedrag, emotionele problemen en peer problemen zien wanneer de etnische samenstelling van de klas steeg. Deze resultaten zijn in strijd met die van Gieling en collega's (2010), waarbij geen effect van de etnische samenstelling van de klas op emotionele- en gedragsproblemen werd gevonden. Hun data bevatte gemiddeld een lager percentage etnische minderheden per klas, waardoor er minder snel een verband aangetoond kan worden tussen de etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor het verschil in uitkomsten. Daarnaast hebben zij oudere data gebruikt, wat erop zou kunnen wijzen dat de etnische dichtheidshypothese in de klas met de tijd is veranderd. Een recente studie van Eilbrecht en collega's (2014) vond vergelijkbare uitkomsten met deze studie. De meerderheid rapporteerde meer emotionele- en gedragsproblemen wanneer zij in een klas zaten met een hogere etnische samenstelling. De system justification theory kan opnieuw een verklaring bieden. De meerderheid lijkt gewend te zijn geraakt aan hun 'comfortabele' meerderheidspositie. Een hoog aantal klasgenoten van een etnische minderheid zou sociale angst kunnen oproepen bij de meerderheid, waardoor zij meer emotionele- en gedragsproblemen ontwikkelen (Eilbrecht et al, 2014).

Daarnaast is de rol van het ervaren klassenklimaat met betrekking tot het etnische dichtheidseffect onderzocht. Verondersteld werd dat het etnische dichtheidseffect verklaard zou kunnen worden door verschillen in het ervaren klassenklimaat. Naarmate er meer etnische minderheden in een klas zitten zal de etnische minderheid positiever zijn over het klassenklimaat, hetgeen hun emotionele- en gedragsproblemen vermindert, zo was de verwachting. Voor de meerderheid veronderstelde we dat wanneer de etnische klassensamenstelling zou stijgen, het klassenklimaat zou dalen, en daarmee de emotionele- en gedragsproblemen zouden stijgen (hypothese 2). Resultaten lieten zien dat het klassenklimaat inderdaad een belangrijke rol speelt, maar wederom een verschillend effect had voor etnische minderheden en de meerderheid. Tegen de verwachtingen, maar in overeenstemming met de eerder besproken resultaten, is er geen verband gevonden tussen de etnische samenstelling van de klas en klassenklimaat voor etnische minderheden. De etnische samenstelling van de klas lijkt daarmee überhaupt van weinig invloed te zijn voor etnische minderheden. Andere studies hebben echter uitgewezen dat etnische minderheden een positievere omgang van klasgenoten ervaren wanneer zij met meer etnische minderheden in een klas zitten (Hanish & Guarra, 2000; Vervoort et al, 2010; Agirdaga et al, 2011; Verkuyten & Thijs, 2002). Deze studies hebben niet naar klassenklimaat in het algemeen gekeken, maar meer specifiek naar ervaren slachtofferschap en pestgedrag. De inconsistente uitkomsten omtrent de literatuur en deze studie zouden erop kunnen wijzen dat etnische minderheden wel minder slachtofferschap en pestgedrag ervaren wanneer de etnische klassensamenstelling toeneemt, maar hierdoor het algemene klassenklimaat voor hen niet stijgt.

Voor de meerderheid speelde het ervaren klassenklimaat wel een mediërende rol binnen de etnische dichtheidshypothese. Het klassenklimaat werd negatiever ervaren wanneer de meerderheid meer klasgenoten van etnische minderheden had, wat verband hield met meer totaal probleemgedrag en emotionele problemen. Deze uitkomsten zijn in

lijnen met eerdere studies die een negatievere omgang van klasgenoten constateerde voor de meerderheid wanneer de etnische samenstelling van de klas toenam (Hanish & Guarra, 2000; Vervoort et al, 2010; Verkuyten & Thijs, 2002; Benner et al, 2008).

Tot slot is onderzocht in hoeverre het ervaren klassenklimaat het etnische dichtheidseffect kan beïnvloeden. De verwachting was dat als het klassenklimaat positief werd ervaren, de etnische samenstelling van de klas minder van invloed zou zijn op het ontwikkelen van emotionele- en gedragsproblemen voor zowel etnische minderheden als de meerderheid (hypothese 3). Deze hypothese is deels bevestigd. Voor de etnische minderheid is wederom geen verband gevonden tussen klassenklimaat en het etnische dichtheidseffect. Voor de meerderheid zagen we dat als het klassenklimaat erg positief werd ervaren, het etnische dichtheidseffect inderdaad geen invloed meer had op emotionele- en gedragsproblemen, terwijl dit wel het geval was bij een gemiddeld klassenklimaat. Het klassenklimaat leek hier een protectieve werking te hebben op de negatieve gevolgen van een hogere etnische samenstelling van de klas voor de meerderheid. Ook eerdere studies toonden aan dat een positief klassenklimaat risicofactoren van emotionele- en gedragsproblemen kunnen afzwakken (Wang & Dishion, 2011; Kuperminc et al, 2001). Opvallend is dat bij een laag klassenklimaat evenmin een verband is gevonden tussen etnische klassensamenstelling en emotionele- en gedragsproblemen. De relatie tussen klassenklimaat en probleemgedrag lijkt daarmee relatief sterk. Dit betekent dat jongeren die een laag klassenklimaat ervoeren 26% meer totaal probleemgedrag lieten zien dan leerlingen die een gemiddeld klassenklimaat ervoeren in deze studie.

Beperkingen

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Ten eerste is er gebruik gemaakt van cross-sectionele data. De richting van het verband kan daarmee niet met zekerheid vastgesteld worden. Het is echter onwaarschijnlijk dat de mate van probleemgedrag van jongeren in de klas van invloed is op de etnische samenstelling van de klas. Met betrekking tot het ervaren klassenklimaat kan de richting van het verband meer ter discussie gesteld worden. Zo zou het kunnen zijn dat een positief klassenklimaat niet minder probleemgedrag tot gevolg heeft, maar dat minder probleemgedrag zorgt voor een positievere sfeer in de klas. Longitudinaal onderzoek zou hier meer duidelijkheid kunnen scheppen. Ten tweede is de gebruikte data in deze studie verzameld door middel van zelfrapportages van leerlingen. Zij zouden sociaal wenselijke antwoorden kunnen hebben gegeven op vragen over emotionele- en gedragsproblemen en klassenklimaat (Thijs, Westhof & Koomen, 2011). Huidige resultaten zouden hierdoor anders kunnen uitvallen. Ten derde is de data genest, wat in deze studie betekent dat leerlingen van dezelfde school en klas elkaar zouden kunnen beïnvloeden. Hier is geen rekening mee gehouden tijdens de data-analyses. Alhoewel er een kans bestaat dat er te snel significante verbanden zijn geconstateerd, wijst onderzoek uit dat er weinig variantie bestaat op klasse niveau (Verkuyten & Thijs 2002). Ten vierde is er, zoals eerder benoemd, uitsluitend gekeken naar de verhouding etnische minderheden en de meerderheid bij het bestuderen van het etnische dichtheidseffect. Het zou zo kunnen zijn dat alleen etnische minderheden behorend tot dezelfde etnische groep van invloed zijn op de etnische dichtheidshypothese doordat per etnische groep een verschillende mate van steun en discriminatie ervaren kan worden. Tot slot waren klassen nog maar maximaal twee

maanden samen tijdens de datacollectie. Dat er alsnog effecten van de etnische klassendichtheid zijn gevonden, wijst erop dat factoren van de sociale context al na een korte tijd van invloed zijn.

Aanbevelingen

Deze studie laat zien dat de etnische dichtheidshypothese in de schoolklas bevestigd wordt, maar met name voor de meerderheid. De meerderheid vertoont meer emotionele- en gedragsproblemen wanneer zij met meer etnische minderheden in de klas zitten. Dit lijkt verklaard te kunnen worden doordat zij een negatiever klassenklimaat ervaren. De negatieve relatie tussen de etnische samenstelling van de klas en de emotionele- en gedragsproblemen van de meerderheid vallen weg, wanneer de sfeer in de klas als erg positief wordt ervaren.

Geconcludeerd kan worden dat het etnische dichtheidseffect in de schoolklas uiteindelijk een kleine rol lijkt te spelen voor beide etnische groepen. Op enkele gebieden stegen de emotionele- en gedragsproblemen voor leerlingen naarmate de etnische samenstelling van de klas toenam, maar deze stijging was niet op alle probleemgebieden te zien. Het zitten in een etnisch gemengde klas lijkt voor weinig extra emotionele- en gedragsproblemen te zorgen bij leerlingen. Bovendien lijken deze emotionele- en gedragsproblemen in gemengde klassen grotendeels verklaard te worden door het klassenklimaat. Om emotionele- en gedragsproblemen te verminderen, bevelen wij dan ook aan om interventies te richten op het klassenklimaat. Een positief klassenklimaat kan de kleine negatieve effecten van een etnisch diverse klas afzwakken. Met name op gemengde scholen zou dit de emotionele- en gedragsproblemen van etnische minderheden en de meerderheid kunnen terugdringen.

Zover bekend is dit het eerste onderzoek dat de rol van het klassenklimaat binnen het etnische dichtheidseffect heeft onderzocht. Resultaten wijzen uit dat de sfeer in de klas een belangrijke functie heeft binnen dit effect in de schoolklas. Vervolgonderzoek naar het etnische dichtheidseffect in de schoolklas in relatie tot het klassenklimaat is nodig om tot een sterke onderbouwing te komen en voornamelijk dieper in te gaan op de rol van het klassenklimaat binnen deze relatie. Longitudinale studies hebben hierbij de voorkeur, omdat op deze manier duidelijker wordt wat de oorzaak-gevolg effecten zijn tussen de etnische klassensamenstelling, emotionele- en gedragsproblemen en het ervaren klassenklimaat. Daarnaast zouden vervolgstudies zich kunnen richten op het verschil in probleemgebieden waarop etnische minderheden en de meerderheid hoge scores rapporteerden omtrent het etnische dichtheidseffect, respectievelijk hyperactiviteit en totaal probleemgedrag, emotionele problemen en peer problemen. Tot slot zal onderzoek gericht op de invloed van de dichtheid van de eigen etnische groep duidelijkheid kunnen geven over wanneer de etnische dichtheidshypothese het meest van kracht is, wanneer de gehele etnische minderheidsgroep of alleen de eigen etnische groep wordt meegenomen.

REFERENTIES:

- Abada, T., Hou, F., & Ram, B. (2007). Racially mixed neighborhoods, perceived neighborhood social cohesion and adolescent health in Canada. *Social Science & Medicine*, *65*, 2004-2017.
- Agirdaga, O., Demaneta, J., van Houtte, M., & van Avermaet, P. (2011). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations*, *35*(4), 465-473
- Albor, C., Shaw, R., Atkin, K., Becares, L., Stafford, M., Kiernan, K., ... Pickett, K. (2012). Impact of ethnic density on adult mental disorders: narrative review. *The British Journal of Psychiatry*, *201*, 11-19.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 795-809.
- Bécares, L., Nazroo, J., & Stafford, M. (2009). The buffering effects of ethnic density on experienced racism and health. *Health Place*, *15*(3), 700-708.
- Benner, A. D., & Crosnoe, R. (2011). The Racial/Ethnic Composition of Elementary Schools and Young Children's Academic and Socioemotional Functioning. *American Educational Research Journal*, *48*(3), 621-646, doi: 10.3102/0002831210384838
- Benner, A. D., Graham, S., & Mistry, R. S. (2008). Discerning direct and mediated effects of ecological structures and processes on adolescents' educational outcomes. *Developmental Psychology*, *44*, 840-854. doi: 10.1037/0012-1649.44.3.840.
- Bhugra, D., & Arya, P. (2005). Ethnic density, cultural congruity and mental illness in migrants. *International Review of Psychiatry*, *17*(2), 133-137. Doi: 10.1080/09540260500049984
- Dorselaer van, S., De Looze, D., Vermeulen-Smit, E., De Roos, S., Verdurmen, J., Ter Borg, T., & Vollebergh, W. (2009). HBSC 2009, Gezondheid, welzijn en opvoeding van jongeren in Nederland. Utrecht: Trimbos-instituut.
- Eilbracht, L., Stevens, G., Wigman, J., van Dorsselaer, S., & Vollebergh, W. (2014). Mild Psychotic Experiences Among Ethnic Minority and Majority Adolescents and the Role of Ethnic Density. **In press.**
- Fagg, J., Curtis, S., Stansfeld, S., & Congdon, P. (2006). Psychological distress among adolescents, and its relationship to individual, family and area characteristics in East London. *Social Science & Medicine*, *63*, 636-648.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications Limited.
- Faris, R. E., & Dunham, H.W. (1939). *Mental disorders in urban areas: an ecological study of schizophrenia and other psychoses*. Oxford, England: University of Chicago Press.
- Georgiades, K., Boyle, M., & Fife, K. (2012). Emotional and Behavioral Problems among adolescents students: the role of immigrant, racial/ethnic Congruence and Belongingness in Schools. *Journal of Youth Adolescence*, *42*, 1473-1492

- Gielsing, M., Vollebergh, W., & van Dorsselaer, S. (2010). Ethnic density in school classes and adolescent mental health. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *45*, 639-646.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The strengths and Difficulties Questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *7*, 125 – 130.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, *28*(2), 201-223.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, *39*, 141–159.
- Kvermo S. & Heyerdahl S. (2003). Acculturation Strategies and Ethnic Identity as Predictors of Behavior Problems in Arctic Minority Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *42*(1), 57-65.
- Oort van, F. V. A., Joung, I. M. A., van der Ende, J., Mackenback, J. P., Verhulst, F. C., & Crijnen, A. A. M. (2006). Internalising and externalising behaviours in young adults: Dutch natives and Turkish migrants in the Netherlands. *Ethnicity & Health*, *11*(2), 133-151. doi:10.1080/13557850500460280.
- Portes, A. & Hao, L. (2004). The Schooling of Children of Immigrants: Contextual Effects on the Educational Attainment of the Second Generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *20*(7), 101-119.
- Ronning, J. A., Handegaard, B. H., Sourander, A., & Morch, W. (2004). The Strengths and Difficulties Self-Report Questionnaire as a screening instrument in Norwegian community samples. *European Child & Adolescent Psychiatry*. *13*(2), 73-82. doi: 10.1007/s00787-004-0356-4.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *35*, 170–179.
- Thijs, J., Westhof, S., & Koomen, H. (2011). Ethnic incongruence and the student-teacher relationship: The perspective of ethnic majority teachers. *Journal of School Psychology*, *50* (2), 257-273.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and racial studies*, *25*(2), 310-331.
- Vervoort, M.H.M., Scholte, R.H.J., & Overbeek, G. (2010). Bullying and Victimization Among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 1-11.
- Vollebergh, W. A. (2003). Gemiste kansen. *Kind en adolescent*, *24*(4), 136-144.
- Wang, M. T., & Dishion, T. J. (2011). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, *22*, 40–53.

Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology, 40*, 194–213.

Wickrama, K.A.S., Noh, S., & Bryant, C.M. (2005). Racial differences in adolescent distress: differential effects of the family and community for blacks and whites. *Journal of Community Psychology, 33*(3), 261-282.