

Ongelijkheid en segregatie in het onderwijslandschap: effecten op ethnocentrisme

Bram Spruyt

1. Inleiding

Ons onderwijssysteem staat traditioneel bekend als doorgeefluik van vakspecifieke kennis en vaardigheden. De laatste jaren zien we echter een verruiming van de visie van het onderwijsbeleid. Onderwijs wordt steeds meer erkend als een belangrijke schakel in de ‘burgerschapsoepvoeding’ van de bevolking (Coffey, 2001: hoofdstuk 4). Deze evolutie voltrekt zich niet alleen in ons land, maar ook in een groot deel van de Westerse ontwikkelde landen (voor een overzicht: Lord & Harland 2000, CIDREE 2005; Ofsted 2001). De invoering van de vakoverschrijdende eindtermen kunnen we beschouwen als een voorlopig hoogtepunt van deze verruimde visie. Het vakoverschrijdende thema ‘opvoeden tot burgerzin’ maakt van waardeopvoeding en het bestrijden van ethnocentrisme een concrete onderwijsdoelstelling (De Coninck e.a. 2002: 65).

Met het oog op het realiseren van onderwijsdoelstellingen is er in het bredere schooleffectiviteitsonderzoek veel interesse voor de mogelijke effecten van groepssamenstellingen op onderwijsuitkomsten. Deze voornamelijk op schoolprestaties gerichte interesse komt overgewaaid uit de Verenigde Staten waar zij betrekking had op de etnische segregatie en de mindere studieresultaten van zwarte leerlingen in gettoscholen.

Dit artikel wenst de bezorgdheid rond de effecten van groepssamenstelling in het schooleffectiviteitsonderzoek enerzijds, en het reduceren van ethnocentrisme als een concrete onderwijsdoelstelling anderzijds, te koppelen. In een eerste fase gaan we drie elementen na. Ten eerste onderzoeken we in welke mate de samenstelling van Vlaamse leerlingengroepen verschilt naar risicokenmerken voor ethnocentrisme, ten tweede gaan we na hoe deze groepskenmerken onderling verbonden zijn en ten slotte onderzoeken we welke segregerende rol

de onderwijsvormen, de onderwijskoepels en de schoollocaties spelen. In een tweede fase trachten we na te gaan in welke mate segregatie een autonome rol speelt in het verklaren van ethocentrisme bij individuele leerlingen. Concreet uit dit zich in de vraag of er sprake is van een additioneel effect wanneer leerlingen met een gelijkaardige achtergrond, onafhankelijk van hun individuele kenmerken, geconcentreerd worden in groepen. Hiermee wordt ingegaan op de vraag naar meer aandacht voor culturele verklaringen van ethocentrisme (Elchardus & Siongers 2007). Doorheen de analyses besteden we extra aandacht aan de etnische problematiek, dewelke binnen het ruimere segregatiedebat steeds veel aandacht heeft gekregen. Zo zullen we enerzijds nagaan hoe de etnische groepssamenstelling zich verhoudt tot groepskenmerken geassocieerd met risicokenmerken op ethocentrisme. Anderzijds onderzoeken we welke invloed de aanwezigheid van allochtone leerlingen heeft op het ethocentrisme bij autochtone leerlingen.

2. Literatuur

Fundamenteel in elke poging tot realisatie van een vakoverschrijdende eindterm als *'de leerling kan op een verdraagzame wijze omgaan met verschillen in sekse, huidskleur en etniciteit.* (De Coninck e.a. 2002: 65)', is het beantwoorden van de vraag hoe deze houding tot stand komt, welke de verklarende factoren zijn en waarom het indijken van deze houding in de praktijk zo moeilijk blijkt. Bekijken we de beschikbare literatuur rond ethocentrisme enerzijds en de schooleffectiviteit anderzijds, dan springen twee zaken in het oog. Ten eerste, de opvallende afwezigheid van culturele verklaringen ten bate van sociaalpsychologische verklaringen (Elchardus & Siongers 2003; 2007). Deze sociaalpsychologische verklaringen zijn bovendien vaak doorspekt met een strikt economisch-mechanische causale logica. Ten tweede, de bezorgdheid en aandacht in het schooleffectiviteitsonderzoek – dat m.b.t. houdingen schaars is – voor mogelijke effecten van groepssamenstelling op uitkomstveranderlijken bij individuele leerlingen. Effecten die, als ze voorkomen m.b.t. de houdingen van individuele leerlingen, in feite de baan openleggen voor meer culturele verklaringen, waardoor het gebrek aan aandacht voor deze laatsten des te opvallender wordt. Een verdere uitwerking en verduidelijking van deze twee stellingen schept het referentiekader van dit artikel. Eveneens worden zo de onderzoeksvragen voorgesteld en de gekozen analysemethode verduidelijkt.

Het gros van de verklaringen van ethocentrisme ziet de houding gegrond in een persoonlijk gevoel van onbehagen (Elchardus & Siongers 2003). Zo staat onbehagen centraal in de wijdverspreide en in de literatuur dominant aanwezig zijnde deprivatietheorieën (Billiet, Carton & Huys 1990; Olzak 1993; Lindler 1993; Wimmer 2000) die ethocentrisme verklaren vanuit een gepercipieer-

de bedreiging vanwege vreemde bevolkingsgroepen. Of dergelijke bedreiging op economische (Olzak 1993) dan wel op culturele gronden (Wimmer 2000; Cohen 1991) stoelt, is in feite ondergeschikt aan de centrale idee dat een persoonlijke achterstelling omslaat in negatieve houdingen tegenover migranten. Etnocentrisme wordt dan gezien als een wrange en krampachtige beschermingsreflex van het eigen hebben en zijn, die vooral wordt teruggevonden bij mensen die het moeilijk hebben in onze samenleving. Specifiek met betrekking tot jongeren kunnen indicatoren die verwijzen naar de thuissituatie – opleiding en tewerkstelling van de ouders, gezinsamenstelling – maar ook meer persoonlijke mislukkingervaringen zoals onderwijsvertraging, gezien worden als potentiële gronden voor deprivatie (Roe 1999; Elchardus 1999).

Onbehagen kan daarnaast ook een gevolg zijn van een gebrekkige maatschappelijke integratie en het gevoel er alleen voor te staan. Actief deelnemen aan het verenigingsleven en het hebben van een duidelijke levensbeschouwing is vanuit die optiek belangrijk. Mensen die participeren aan het verenigingsleven stellen zich verdraagzamer op dan diegenen die dat niet doen (Billiet, Carton & Huys 1990; Elchardus, Hooghe & Smits 2000). Over de richting van het verband en de precieze verklaring ervoor bestaat echter discussie. Onderzoek toonde bovendien aan dat vooral het soort vereniging van belang is. Vooral leden van zogenaamd ‘sociale verenigingen’ (bv. mensenrechtenorganisaties) stellen zich aanzienlijk minder etnocentrisch op (Elchardus, Kavadias & Siongers 1998; Glanville 1999). Een stevige maatschappelijke integratie kan ook via het hebben van een duidelijke levensbeschouwing worden gerealiseerd. Dat suggereert althans de vaststelling dat het ontbreken van, en vooral het onverschillig staan tegenover, elke levensbeschouwing samen gaat met negatieve gevoelens tegenover allochtone bevolkingsgroepen (Elchardus, Kavadias & Siongers 1998; De Witte, Hooge & Walgrave 2000). Specifiek m.b.t. jongeren wordt in deze context ook de kwaliteit van de relatie met de ouders relevant geacht. Niet alleen zal de kwaliteit van deze relatie de invloed van ouders op de houdingen van hun kinderen bepalen, jongeren met een negatieve relatie met de ouders stellen zich bovendien etnocentrischer op dan jongeren met een goede relatie met de ouders (Elchardus, Kavadias & Siongers 1998).

Het steeds zoeken naar een individuele oorzaak voor etnocentrisme in de voorgaande verklaringen en het daarbij negeren van de autonome rol van cultuur, kreeg reeds heel wat kritiek. Deze richtte zich voornamelijk op deprivatietheorieën, maar kan duidelijk worden veralgemeend. Enigszins voorzichtig worden deprivatietheorieën een gebrek aan verklaringskracht verweten (Pelleriaux 2001; Elchardus & Siongers 2007), meer uitgesproken verwijt men hen een fundamenteel verkeerde visie op houdingen en waarden in het algemeen (Derks 2000). De voorzichtige kritiek wijst op het feit dat de ‘objectieve’ persoonskenmerken die op deprivatie zouden kunnen wijzen slechts een beperkte verklaringskracht hebben in modellen ter verklaring van etnocentrisme. Bovendien kunnen deze verklaringen moeilijk duiden waarom bepaalde mensen

met een hoge sociale status soms meer ethocentrisch zijn en mensen met een lage sociale status soms minder. Een snelle, maar onbevredigende, verklaring luidt dat een interpretatieproces van de eigen levenscondities voorafgaat aan de vorming van bepaalde houdingen. De aandacht verschuift zo van absolute naar relatieve deprivatie (Wimmer 2000). Dergelijke nuancering verplaatst echter het probleem want waarom interpreteren sommigen hun levensomstandigheden als 'bedreigd en gedepriveerd' en anderen niet? Deprivatietheorie kan geen afdoend antwoord bieden op deze vragen en beschouwt ze als gegeven en onverklaard. Dat is evenwel problematisch door de impliciet gehanteerde visie op houdingen binnen deze verklaringen. Door slechts van de persoonlijke levensomstandigheden en gevoelens uit te gaan, worden houdingen gereduceerd tot gedragsdisposities: aanpassingsstrategieën aan (veranderende) levensomstandigheden. Dit strikt denken in termen van oorzaak en gevolg dwingt deze benadering op zoek te gaan 'een individuele oorzaak' voor het innemen van bepaalde houdingen. De meer fundamentele kritiek spitst zich toe op dat uitgangspunt. Zij verwijt de zienswijze een sociaal behaviorisme ingevuld vanuit een voornamelijk economische logica, dat de autonomie van cultuur ontkent door cultuur als het aggregaat van individuele houdingen te zien (Derks 2000). Er zijn echter duidelijke indicaties om cultuur ten minste een aanvullende verklaringskracht toe te kennen.

Zo stellen we een steeds weerkerend verband vast tussen de media- en smaakvoorkeuren van personen en hun houding tegenover migranten (Elchardus & Siongers 2003; Pelleriaux 2001; Bryson 1996). Het in statistische modellen invoeren van media- en smaakvoorkeuren zorgt er bovendien vaak voor dat de rechtstreekse verklaringskracht van objectieve persoonskenmerken sterk wordt gereduceerd. Het initieel gevonden verband tussen achtergrondkenmerken en ethocentrisme verloopt dus deels langs een door cultuur gemedieerde weg. We kunnen echter niet zomaar stellen dat muziek- of mediavorkeuren de 'oorzaken' zijn van ethocentrisme, zoals wel eens verkeerdelijk wordt voorgesteld. De media- en smaakvoorkeuren worden daarentegen gezien als empirisch waarneembare kenmerken van een (sub)cultuur waar een ethocentrismevertoog beter of minder goed in gedijt. Deze interpretatie is theoretisch gegrond in het werk rond symbolische grenzen wat uitvoerig besproken wordt in Pelleriaux (2001) en Elchardus & Siongers (2007). Samengevat gaan zij ervan uit dat cultuurproducten door groepen worden gehanteerd om zich van anderen te onderscheiden. Via een dergelijke afgrenzing ontstaan subculturen met andere smaken, voorkeuren en houdingen die het louter individuele overstijgen. De benadering acht het mogelijk dat cultuurtrekken zich verspreiden los van de condities waarin mensen leven, en acht dit vooral waarschijnlijk als deze cultuurtrek sterk aanwezig is binnen een bepaalde groep. Deze verklaring lijkt in het bijzonder op te gaan voor de bestudering van de houdingen van jongeren. Eén van de belangrijkste taken voor jongeren is immers het construeren van een eigen identiteit. Zowel de school, media en commercie reiken hen bij deze taak ongekende mogelijkheden.

In deze context is ook het vaak teruggevonden verband tussen de gevolgde onderwijsvorm en ethnocentrisme (Elchardus, Kavadias & Siongers 1998; De Witte, Hooge & Walgrave 2000), ook na controle voor individuele kenmerken, erg relevant. Leerlingen uit het BSO blijken doorgaans ethnocentrischer te zijn dan leerlingen uit het TSO en ASO. Deze vaststelling kan echter op meerdere wijzen worden geïnterpreteerd. Ze kan bijvoorbeeld het gevolg zijn van 'wat' en/of 'hoe' er in bepaalde onderwijsvormen wordt onderwezen. Gegeven de sociale reproductie en ongelijkheid in onderwijsprestaties naar sociale achtergrond (o.a. Tan 1998; Nicaise & Groenez 2002) en het verschil in maatschappelijke waardering met een watervaldynamiek¹ als (natuurlijk) gevolg, vormt de onderwijsvorm echter mogelijk ook een sterke intern segregerende factor binnen het Vlaams onderwijssysteem. Een sterke concentratie van leerlingen met een gelijkaardige achtergrond in dezelfde groepen laat ruimte voor een zelfversterkende dynamiek m.b.t. houdingen die het louter individuele van de leerlingen overstijgt (Pelleriaux 2001). Deze dynamiek kan uitmonden in de overname van cultuurpatronen door mensen die niet de achtergrondkenmerken hebben waarmee deze patronen doorgaans worden geassocieerd (Elchardus & Siongers 2003). In dit breder perspectief wordt ervan uitgegaan dat een cultuur niet te herleiden is tot individuele attitudes en dat houdingen en kenmerken van andere leerlingen relevant zijn bij de verklaring van de houdingen van een individuele leerling. Een dergelijke ruimte suggereren ook de resultaten van Kavadias (2004) die vaststelde dat een goede kennis omtrent thema's verbonden met de holocaust, wel een noodzakelijke, maar geenszins een voldoende voorwaarde vormt voor democratische burgerschapshoudingen bij jongeren.

Specifiek met betrekking tot waarden en houdingen ziet de culturele benadering houdingen niet als gedragsdisposities, maar eerder als vertogen (Elchardus & Spruyt 2007). Een vertoog bestaat niet uit één houding, maar meestal uit een complex van houdingen dat de waarneming en interpretatie van de omgeving ordent en structureert. De vertooganalyse acht het mogelijk, misschien zelfs waarschijnlijk, dat mensen die een sociale ruimte betreden waarin een bepaald discours sterk aanwezig is, deze manier van spreken en waarnemen overnemen en zo verder verspreiden. In tegenstelling tot de zienswijze die houdingen als een gedragsdispositie benadert, gaat de discoursbenadering ervan uit dat houdingen niet noodzakelijk tot een 'individuele oorzaak' kunnen worden teruggebracht. Het discours, de subcultuur of het supra-individuele niveau kan worden gezien als een 'sociaal feit' in de Durkheimiaanse betekenis. Het heeft een zelfstandigheid t.o.v. de individuen binnen een sociale ruimte en oefent er een zeker dwingend karakter op uit. Nieuwkomers worden er mee geconfronteerd zoals kinderen met een taal, waardoor het discours de oorzaak is voor haar verder bestaan en verspreiding.²

De benadering met een nadruk op het bestaan van vertogen, subculturen en symbolische grenzen, vindt zijn aansluiting bij de regelmatig weerkerende bezorgdheid rond groepsamenstellingseffecten in onderwijsonderzoek. Deze be-

zorgdheid werd in het verleden voornamelijk m.b.t. studieresultaten geuit en vormde de achterliggende idee bij het legendarische ‘busingprogramma’ waarbij in de Verenigde Staten zwarte leerlingen uit gettoscholen werden verplaatst naar meer gemengde scholen met als doel hun studieprestaties te verbeteren. Uitgangspunt daarbij was de vaststelling dat onderwijs volgen een collectieve gebeurtenis is en dat de samenstelling van scholen of leerlingengroepen bepaalt met welke leerlingen een jongere zal omgaan, welke vrienden hij/zij zal maken en aan welke houdingen en waarden hij/zij zal worden blootgesteld (Elchardus, Kavadias & Siongers 1998).

Het ‘busingprogramma’ mislukte echter en tot op de dag van vandaag werd er onder wetenschappers geen consensus gevonden over het bestaan van groeps-samenstellingseffecten. Een aantal auteurs (o.a. McPherson & Willms 1987; Tesser e.a. 1999) meent dat er wel degelijk sprake is van een effect. Daarbij is er discussie of dit effect voor alle leerlingen hetzelfde is (o.a. Lavacic & Woods 2002; Clark e.a. 1999) en/of het om een lineair effect gaat (Dagevos & Gijssberts 2005). Ten slotte zijn er ook een aantal auteurs (o.a. Gray e.a. 1990; Hutchinson 1999; Nash 2003) die de concentratiethese verwerpen en stellen dat het effect van de schoolmix mogelijk een gevolg is van meetfouten en/of té beperkte data. Onderzoek naar de effecten van de schoolmix op houdingen en waarden is schaarser. Pelleriaux (2001) stelde vast dat een concentratie van leerlingen met een zwakke sociale achtergrond en/of sterke gevoelens van demotie en/of een B-attest, een autonoom effect heeft op de positie die individuele leerlingen innemen op de ‘nieuwe breuklijn’.³ Van Damme e.a. (2004) bestudeerden de invloed van de schoolmix en kwamen tot het besluit dat het effect van de schoolmix op houdingen kleiner is dan bij prestaties.

Specifiek met betrekking tot ethocentrisme reikt de literatuur twee tegengestelde hypothesen aan rond de gevolgen van interetnische contacten op de houdingen ten aanzien van andere etnische groepen, namelijk de contact- en de concurrentiethese. Volgens de contactthese reduceert contact de vooroordelen, stereotypen en negatieve attitudes tussen etnische groepen (Williams 1947; Allport 1954). De concurrentiethese ziet uit contact tussen etnische groepen vooral concurrentie en conflict vloeien. Het water tussen beide benaderingen is in feite minder diep dan op het eerste zicht lijkt. Aanhangers van meer specifieke vormen van de contacthypothese hebben voorwaarden geformuleerd opdat contact daadwerkelijk tot positieve resultaten zou leiden (Voor een overzicht: Vogt 1997: Chapter 5; Goldsmith 2004). Toegepast op de Vlaamse situatie zijn er een aantal redenen waarom men kan verwachten dat meer contact de wederzijdse tolerantie bevordert:

- a. Het relatieve aandeel allochtonen in de Vlaamse (school)bevolking is klein (zie verder) waardoor zelfs bij een sterke concentratie van allochtone leerlingen in bepaalde groepen, hun relatieve aandeel alleen in uitzonderlijke gevallen echt groot wordt. Dat is belangrijk aangezien kleinere groepen al-

- lochtenen minder bedreigend zouden overkomen voor de autochtone bevolkingsgroepen (Vogt 1997).
- b. Vanuit het onderwijsbeleid is er een duidelijk engagement ter bevordering van maatschappelijke verdraagzaamheid. Onderzoek bij leerkrachten toont aan dat zij in vergelijking met mensen met een gelijkaardig diploma opvallend tolerant zijn (Elchardus 1999).
 - c. Indien we de operationalisering van een leerlingengroep goed definiëren, kunnen we er vanuit gaan dat het steeds om een betekenisvolle interactie gaat tussen autochtone en allochtone leerlingen en dat leerlingen die naar dezelfde school gaan ook daadwerkelijk veelvuldig contact met elkaar hebben.
 - d. Het mechanisme van zelfselectie waarbij tolerante mensen meer contact hebben (Tsukashima & Montero 1976) wordt enigszins buitenspel gezet aangezien we werken met scholen, waardoor leerlingen niet echt de keuze hebben of ze al dan niet veel met allochtone leerlingen in contact komen.

Zowel de vanuit theoretische perspectieven geformuleerde vraag naar meer culturele verklaringen voor ethnocentrisme, als de in het onderwijsonderzoek manifeste interesse naar het bestaan van samenstellingseffecten die niet reduceerbaar zijn tot het louter individuele, maken een exploratie van de verschillen in samenstelling van Vlaamse leerlinggroepen en het vervolgens nagaan van de potentiële gevolgen van deze ongelijkheid op de individuele houdingen van leerlingen relevant.

3. Probleemstelling en methode

Tegen de achtergrond van voorgaande literatuur wordt de probleemstelling geformuleerd:

1. Hoe sterk verschillen Vlaamse leerlingengroepen inzake de aanwezigheid van leerlingen met risicokenmerken op het vlak van ethnocentrisme? Hoe hangen de verschillende geaggregeerde risicokenmerken onderling samen en welke segregerende rol spelen de onderwijsvormen, -netten en locatie daarin? En wat is de relatie tussen de aanwezigheid van allochtone leerlingen en het ethnocentrisme bij autochtone leerlingen?
2. Is er een invloed van de groepssamenstelling op de individuele ethnocentriscores na controle voor individuele achtergrondkenmerken? Is het in die context mogelijk de invloed van de aanwezigheid van allochtone leerlingen en leerlingen met risicokenmerken op het ethnocentrisme bij autochtone leerlingen van elkaar te scheiden?

Door risicokenmerken op ethnocentrisme van het individuele niveau te aggregeren naar het groepsniveau, trachten we de ongelijkheid in groepssamenstelling in het onderwijslandschap te beschrijven en risicoklimaten voor ethnocentrisme

af te bakenen. We zullen daartoe de samenhang tussen de geaggregeerde kenmerken exploreren en ze trachten te verwerken in een of meerdere samengestelde indicator(en) voor groepssamenstelling. De achterliggende idee is dat een individuele leerling die schoolloopt in een groep met veel leerlingen die risicokenmerken op ethocentrisme dragen, een veel hogere kans heeft met ethocentrische vertogen te worden geconfronteerd.

Eens die afbakening is gemaakt, wordt in een tweede fase nagegaan of er sprake is van een additionele, zelfversterkende dynamiek wanneer leerlingen met een gelijkaardige achtergrond in dezelfde groepen geconcentreerd raken. Tevens wordt er nagegaan welke invloed de aanwezigheid van allochtone leerlingen heeft op het ethocentrisme van autochtone leerlingen. Op dat ogenblik dringt zowel de 'geneste structuur' van de data als de aard van de onderzoeksvraag het gebruik van multilevelmodellen op. Leerlingen werden bevroegd in groepen waardoor, als gevolg van hun gedeelde geschiedenis, kan worden verwacht dat leerlingen uit eenzelfde groep sterker op elkaar gelijk zijn dan leerlingen uit verschillende groepen (Hox 2002). Het negeren van die clustering resulteert in een onderschatting van de standaardfouten van regressieparameters (Woodhouse e.a. 1995). Meer inhoudelijk maken multilevelmodellen het mogelijk veranderlijken gemeten op een verschillend operationalisatieniveau (individu versus groep) in eenzelfde analyse te betrekken en daarbij het oorspronkelijke niveau van operationalisatie expliciet te behouden. Precies die eigenschap maakt het mogelijk na te gaan of de context waarbinnen leerlingen schoollopen, onder de vorm van de kenmerken van hun medeleerlingen, een invloed heeft op de individuele houdingen tegenover migranten. Samenvattend maken multilevelmodellen het mogelijk om een individu op een statistisch correcte wijze als lid van een groep te beschouwen (Woodhouse e.a. 1995). Typerend voor de modellen die in dit artikel gebruikt worden is dat het om zogenaamde 'random intercept' modellen gaat. Hierbij wordt uitdrukkelijk opgelegd dat alleen de intercepten en niet de slopes van de regressierechten van de betrokken leerlingengroepen onderling kunnen variëren. Concreet betekent dit dat er verondersteld wordt dat het verband tussen de onafhankelijke veranderlijken en de afhankelijke veranderlijke (hier: ethocentrisme) dezelfde is voor alle groepen (Hox 2002).

4. Data en operationalisatie

In een eerste deel wordt getracht een beeld te schetsen van de ongelijkheid van de leerlingensamenstelling in Vlaamse leerlingengroepen. De leerlingengroepen worden gekenmerkt door aggregatie van de individuele kenmerken naar groepsniveau. Om dat groepsniveau te operationaliseren dient te worden gezocht naar een sociologisch zinvolle definitie van een school. Een voor de hand liggende

definiëring lijkt de administratieve eenheid. Echter, grote scholen hebben vaak verschillende vestigingen die qua leiding, dagelijkse organisatie en bevolking dermate van elkaar verschillen dat het niet aangewezen lijkt ze als één geheel te beschouwen. De vestigingsplaats was niet voor alle databanken beschikbaar, waardoor een combinatie vestiging met administratieve eenheid niet mogelijk was. Bovendien zou in dat geval ook steeds gecontroleerd dienen te worden voor aangeboden onderwijsvorm. Daarom werd voor een derde optie gekozen waarbij de administratieve eenheid in combinatie met de onderwijsvorm met een werd ingebouwd. Op die manier kan men niet echt spreken van scholen

Tabel 1. Operationalisatie van de groepskenmerken.

Kenmerk	Operationalisatie: vorm waaronder het kenmerk werd geaggregeerd
Etniciteit	Omdat eerder onderzoek (Billiet, Carton & Huys 1990) aangeeft dat Vlamingen allochtonen associëren met moslims en in Vlaanderen Marokkanen en Turken de belangrijkste vertegenwoordigers zijn van deze groep, beschouwen we een leerling als allochtoon indien zijn vader en/of moeder de Turkse of Marokkaanse nationaliteit heeft.
Opleiding ouders	Ouders worden als laagopgeleid beschouwd indien geen van beiden een diploma hoger onderwijs behaalde.
Tewerkstelling vader en moeder	Omdat leerlingen moeilijk het onderscheid kunnen maken tussen een werkloze ouder of een huisman/vrouw, worden beide categorieën samengenomen.
Familiesituatie	Een leerling die niet bij beide ouders woont, beschouwen we als niet in een intact gezin levend.
Participatie	Een leerling die actief lid is van een vereniging (d.w.z. deelneemt aan de activiteiten), beschouwen we als participierend aan het verenigingsleven.
Levensbeschouwing	Een leerling is levensbeschouwelijk onverschillig indien hij de optie "religie interesseert me niet" aanduidde bij de vraag naar zijn levensbeschouwing
Relatie met de ouders	Leerlingen dienden hun relatie met beide ouders a.d.h.v. diverse Likert items te beoordelen. Deze relatie werd beschouwd als 'negatief' voor de 25% leerlingen met de laagste scores.
Schoolloopbaan	De schoolloopbaan van een leerling beschouwen we als onregelmatig indien hij in het secundair onderwijs ooit een B- of C-attest kreeg.
Mediavorkeur	A. Leerlingen met een voorkeur voor commerciële media (VT4, KanaalTwee, VTM). B. Leerlingen met een uitgesproken voorkeur voor publieke media (Een, Canvas, of leerlingen die alle zenders goed vinden). Als gevolg van de omnivoriteit in het medialandschap zijn deze twee indicatoren geen tegenpolen van elkaar.

maar eerder van leerlingengroepen van eenzelfde school en eenzelfde onderwijsvorm. De keuze wordt gerechtvaardigd door de vaststelling dat de verschillende onderwijsvormen in de praktijk vaak relatief afgezonderd van elkaar les volgen. Er dient benadrukt te worden dat het hier niet om klassen gaat. In de praktijk kunnen leerlingen met elkaar in de klas zitten, maar dit is niet noodzakelijk het geval. Om voor de analyses op geaggregeerd niveau een voldoende aantal groepen te hebben werden drie databanken samengevoegd [TOR-waardeonderzoek 1996-1997; TOR-participatieonderzoek 1999-2000 en 2000-2001]⁴ waarbij een ondergrens van 20 leerlingen als minimale groepsgrootte werd gehanteerd. Kleinere groepen werden uit het bestand geweerd. De samengestelde databank bevatte de gegevens van 19.060 leerlingen, verdeeld over 258 leerlingengroepen met 20 tot 302 leerlingen (mediaan leerlingenaantal: 54,50) uit het vierde dan wel zesde jaar secundair onderwijs. Voor elk van deze groepen werden groepskenmerken geconstrueerd. Dit gebeurde op basis van de verklaringen voor ethocentrisme die in de literatuurstudie werden besproken. Binnen dat kader acht de contacthypothese de aanwezigheid van allochtone leerlingen in groepen belangrijk. De deprivatiethese verwijst naar meer objectieve sociaal-economische achtergrondkenmerken zoals opleiding en tewerkstelling van de ouders, gezinssamenstelling alsook persoonlijke mislukkingervaringen in de schoolloopbaan als voorspellers van ethocentrisme. Specifiek met betrekking tot de houdingen van jongeren wordt ook de relatie met de ouders belangrijk geacht. Verklaringen die ethocentrisme als een gevolg van onbehagen zien, duiden participatie aan het verenigingsleven en het hebben van een duidelijke levensbeschouwing aan als ethocentrismerekkers. De culturele verklaringen, ten slotte, reiken vooral de mediavorkeur aan als een belangrijke verklarende veranderlijke. Elk van deze individuele kenmerken werd geaggregeerd naar groepsniveau waardoor groepskenmerken verkregen werden. Tabel 1 presenteert de operationalisatie van deze kenmerken.

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, wordt teruggegrepen naar de samengestelde databank met individuele gegevens. In één van de samenvattende databanken werd ethocentrisme niet bevraagd waardoor de gegevens van leerlingen uit deze databank niet konden worden gebruikt. Het nadeel van deze databank is dat ze werd geconstrueerd uit drie databanken die op verschillende tijdstippen werden verzameld. Leerlingen uit groepen die meer dan eens werden bevraagd, werden als lid van één leerlingengroep beschouwd. Ondanks het feit dat dit er slechts enkelen waren, zorgt dit euvel mogelijk voor een onderschatting van de concentratie-effecten. Bij de voorbereiding van dit artikel werden daarom ter controle de modellen ook voor de afzonderlijke databanken geschat. Deze analyses toonden precies dezelfde conclusies als deze voor de samengestelde databank. In dit artikel zullen alleen de resultaten van de samengestelde databank gepresenteerd worden.

Als gevolg van de aard van de uitspraken van de schaal waarmee we ethocentrisme opmeten (zie bijlage), is deze schaal niet bruikbaar voor allochtone

leerlingen hoewel zij de uitspraken wel dienden te beoordelen. Om een kunstmatig concentratie-effect van de aanwezigheid van allochtone leerlingen te vermijden, werden zij voor de multilevelanalyses buiten beschouwing gelaten. Hiervoor werden zo strikt mogelijke criteria gebruikt. Naast alle leerlingen met een vader en/of moeder met Turkse of Marokkaanse nationaliteit (701 leerlingen), werden ook alle leerlingen die als godsdienst Islam (107) of 'andere'⁵ (728) opgaven, verwijderd. Na alle selecties te hebben doorgevoerd, vertegenwoordigt de samengestelde TOR-leerlingendatabank 13.292 leerlingen uit het Vlaams secundair onderwijs.

5. Analyses

5.1 Afbakening van risicoklimaten op etnocentrisme

Door aggregatie van de genoemde individuele kenmerken naar groepsniveau worden groepskenmerken verkregen. Door plaatsgebrek is het niet mogelijk om de verdelingen voor de kenmerken afzonderlijk te bespreken en wordt meteen hun onderlinge samenhang beschreven. Daartoe wordt eerst de correlatiematrix tussen de afzonderlijke groepskenmerken bestudeerd, waarna een hoofdcomponentenanalyse wordt uitgevoerd. Een dergelijke datareductietechniek is niet alleen interessant omdat dan specifiek verder gewerkt kan worden met het gemeenschappelijke uit de afzonderlijke groepsindicatoren, het is ook met het oog op de latere multilevelanalyses wenselijk om multicollineariteitsproblemen met sterk samenhangende groepskenmerken te vermijden.

De correlaties laten drie relevante besluiten toe. Ten eerste zijn er een aantal groepskenmerken die sterk tot zeer sterk met elkaar samenhangen nl. het percentage leerlingen met laagopgeleide ouders, het percentage leerlingen dat actief lid is van een vereniging, het percentage leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs, het percentage leerlingen met een voorkeur voor commerciële TV-zenders en het percentage leerlingen met een voorkeur voor publieke TV-zenders. Het percentage leerlingen dat niet in een intact gezin leeft en het percentage leerlingen wiens moeder werkloos of huisvrouw is, correleren wat minder sterk met de eerder genoemde kenmerken zonder dat ze er echt los van staan. Een tweede vaststelling is dat de groepskenmerken levensbeschouwelijke onverschilligheid en een negatieve relatie met de ouders slechts matig tot zeer zwak met de andere kenmerken samenhangen. Aangezien niet zozeer individuele groepskenmerken het voorwerp van studie vormen, maar eerder de brede samenhang tussen de aanwezigheid van risicokenmerken met het oog op etnocentrisme, worden deze kenmerken niet verder gebruikt bij de verdere definiëring van een indicator voor groepssamenstelling. Ten derde valt de relatief afgezonderde positie van het percentage

leerlingen wiens vader werkloos of huisman is en het percentage allochtone leerlingen op. Deze groepskenmerken correleren onderling erg sterk, maar veel minder met de andere kenmerken. De scheve verdeling van beide kenmerken, in 56% van de leerlingengroepen is geen enkele allochtone leerling aanwezig en in bijna 33% van de groepen is er geen enkele vader werkloos of huisman, laat voorlopig niet toe te besluiten dat deze kenmerken relatief los staan van de andere kenmerken. De zwakke correlaties met de overige groepskenmerken en de onderlinge sterke correlatie kunnen het gevolg zijn van het feit dat vele groepen voor deze twee kenmerken een waarde nul hebben, maar wel verschillen voor de overige kenmerken. In eerste instantie worden de kenmerken 'allochtone leerlingen' en 'leerlingen waarvan de vader werkloos of huisman is' dan ook niet bij de hoofdcomponentenanalyse betrokken. Na de hoofdcomponentenanalyse eerst te hebben uitgevoerd op die kenmerken die bivariaat goed met elkaar correleren, kan later de relatie tussen de op die manier geconstrueerde indicator(en) voor groepssamenstelling en het percentage allochtone leerlingen en leerlingen met werkloze vaders worden uitgeklaard.

Na de eerste selectieronde blijven er op die manier 7 veranderlijken over die in een hoofdcomponentenanalyse werden ingevoerd. Dit resulteerde in één component met eigenwaarde 3,82 en een variatiedekking van 54,51% (tabel 2). Het percentage leerlingen waarvan de moeder werkloos of huisvrouw is en de leerlingen die niet in een intact gezin leven, laden iets minder goed op de gemeenschappelijke component, zonder dat ze een afzonderlijke component vormen. Gezien de vaststelling dat de twee laatste kenmerken iets minder goed laden op de factor, lijkt het meer aangewezen verder te werken met de factorscoreschaal dan met de somschaal, zodat de bijdrage van elk kenmerk wordt gewogen. De op die manier geconstrueerde indicator beschrijft de mate waarin in een bepaalde leerlingengroep risicokenmerken met betrekking tot ethocentrisme aanwezig zijn. Een hoge score wijst op een sterke aanwezigheid van leerlingen met risicokenmerken en dus op een risicoklimaat.

De verdeling van deze indicator leert iets over de ongelijkheid in samenstelling van Vlaamse leerlingengroepen. Figuur 1 visualiseert deze. We stellen een verdeling met meerdere pieken vast, wat mogelijk op grote verschillen tussen subgroepen wijst.

Met behulp van een dummy regressieanalyse gaan we daarom de verschillen in groepssamenstelling na tussen de onderwijsnetten, -vormen en locatie.⁶

In de eerste drie modellen worden onderwijsvorm, -net en locatie afzonderlijk opgenomen. Vooral de grote verschillen tussen de onderwijsvormen vallen meteen op. Zo bedraagt het verschil tussen de ASO/KSO- en de BSO-groepen, indien geen andere veranderlijken opgenomen worden, meer dan 2 standaardafwijkingen. ASO herbergt daarmee vooral groepen met een zwakke aanwezigheid van risicokenmerken op ethocentrisme, het BSO de groepen met een sterke aanwezigheid van risicokenmerken op ethocentrisme, het TSO neemt een

Tabel 2. Correlatiematrix Groepskenmerken (N: 258 groepen).

	% allochtone II.	% II. dat niet in een intact gezin leeft	% II. met laag-geleide ouders	% II. van de vader werkloos of huisman is	% II. waarvan de moeder werkloos of huisvrouw is	% II. dat actief lid is van een vereniging	% II. met een onregelmatige schoolloopbaan	% II. met een negatieve relatie met de ouders	% II. met een voorkeur voor commerciële TV-zenders	% II. met een voorkeur voor publiek TV-zenders	% II. dat levensbeschouwelijk onverschillig is
% allochtone II.	1										
% II. dat niet in een intact gezin leeft	,110ns	1									
% II. met laaggeleide ouders	,326**	,337***	1								
% II. waarvan de vader werkloos of huisman is	,638***	,219***	,283***	1							
% II. waarvan de moeder werkloos of huisvrouw is	,449***	-,056ns	,464***	,323***	1						
% II. dat actief lid is van een vereniging	-,321***	-,405***	-,653***	-,350***	-,363***	1					
% II. met een onregelmatige schoolloopbaan	,300***	,455***	,597***	,265***	,282***	-,524***	1				
% II. met een negatieve relatie met de ouders	-,075ns	,193**	,045ns	-,210**	-,224***	-,113ns	,239***	1			
% II. met een voorkeur voor commerciële TV-zenders	,102ns	,191***	,684***	,095ns	,297***	-,468***	,487***	,092ns	1		
% II. met een uitgesproken voorkeur voor publieke TV-zenders	-,227***	-,313***	-,726***	-,201**	-,293***	,515***	-,577***	-,129*	-,770***	1	
% II. dat levensbeschouwelijk onverschillig is	-,154*	,142**	,184**	,009ns	-,134*	-,064ns	,198**	,070ns	,212**	-,307***	1

II. = Leerlingen; N: 258 leerlingengroepen;

Significantieniveaus: * p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001; ns = Niet Significant

Bron: TOR – Scholendatabank.

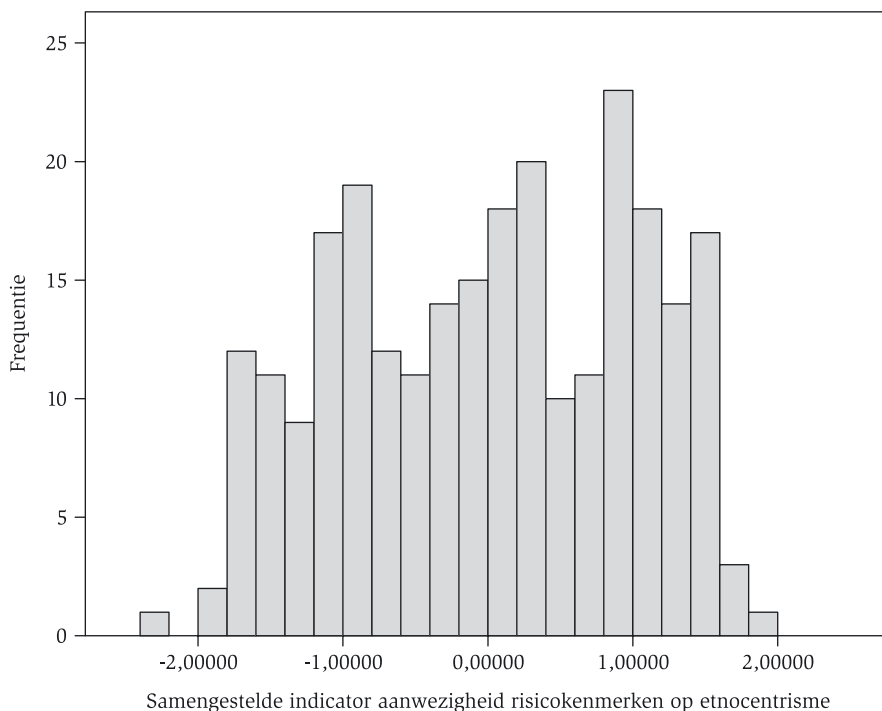
middenpositie in. Na controle voor net en locatie worden de verschillen tussen de onderwijsvormen iets kleiner, maar niet heel veel (model 4). De vaststelling dat de onderwijsvorm met slechts drie categorieën in staat is om bijna 80%

Tabel 3. Hoofdc componentenanalyse: leerlingengroepskenmerken.

Groepskenmerk	Componentladingen
% ll. met laagopgeleide ouders	,893
% ll. met een uitgesproken voorkeur voor publieke TV-zenders	-,852
% ll. met een uitgesproken voorkeur voor commerciële TV-zenders	,796
% ll. met een onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs	,772
% ll. dat actief lid is van een vereniging	-,771
% ll. waarvan de moeder werkloos of huisvrouw is	,487
% ll. dat niet in een intact gezin leeft	,481

Eigenwaarde: 3,82; Verklaarde variantie: 54,51%; Cronbach' s Alfa: ,849

Bron: TOR – Scholendatabank.



Figuur 1. Verdeling samengestelde indicator voor groepsamenstelling.

van de variantie van de continue indicator voor groepsamenstelling te vatten, geeft aan dat de verschillende onderwijsvormen nagenoeg compleet naast elkaar staan op het continuüm van deze indicator en intern erg homogeen zijn. De onderwijsvormen zijn dan ook duidelijk meer dan een indeling van studierichtingen. Het lijken ook manifeste en bruuske grenzen van verschillende werelden te zijn, althans wat betreft de aanwezigheid van risicokenmerken op etnocentrisme. De verschillen tussen de onderwijsnetten qua groepssamenstelling zijn duidelijk ondergeschikt aan deze tussen de onderwijsvormen. Een initieel verschil waarbij het vrij onderwijs meer groepen met een zwakke(re) aanwezigheid van risicokenmerken op etnocentrisme lijkt te huisvesten (model 2), blijkt zich bovendien uiteindelijk slechts enkel in het TSO (model 5) voor te doen. De heterogeniteit aan studierichtingen in deze laatste onderwijsvorm (26 studierichtingen), roept in die context de vraag op of een verschil in aangeboden studierichtingen tussen de netten niet verantwoordelijk is voor het verschil in groepssamenstelling.

Tabel 4. Dummy regressieanalyse: Aanwezigheid risicokenmerken op etnocentrisme naar onderwijsvorm, -net en locatie.

Onafh. Veranderlijken	Model				
	1	2	3	4	5
Constante	1,139***	,339***	-,013ns	1,305***	1,215***
<i>Onderwijsvorm</i>					
ASO/KSO	-2,225***			-2,178***	-2,119***
TSO	-,953***			-,910***	-,690***
<i>Onderwijsnet</i>					
Vrij Onderwijs		-,520***		-,291***	-,120ns
<i>Stad/Platteland</i>					
Stad			,057ns	-,039ns	-,043ns
Interactietermen					
ASO/KSO*Vrij Onderwijs					-,125ns
TSO*Vrij Onderwijs					-,358*
R ²	,789	,062	,001	,808	,813

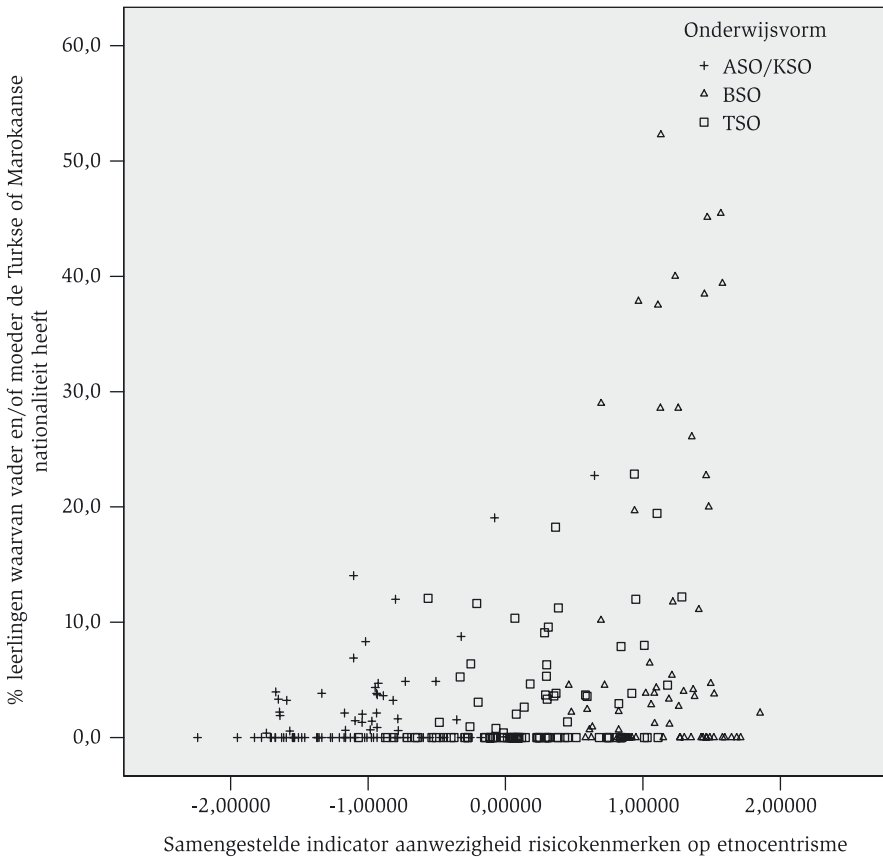
Significantieniveaus: * p < ,05; **p < ,01; ***p < ,001; ns = Niet Significant

Bron: TOR – Scholendatabank.

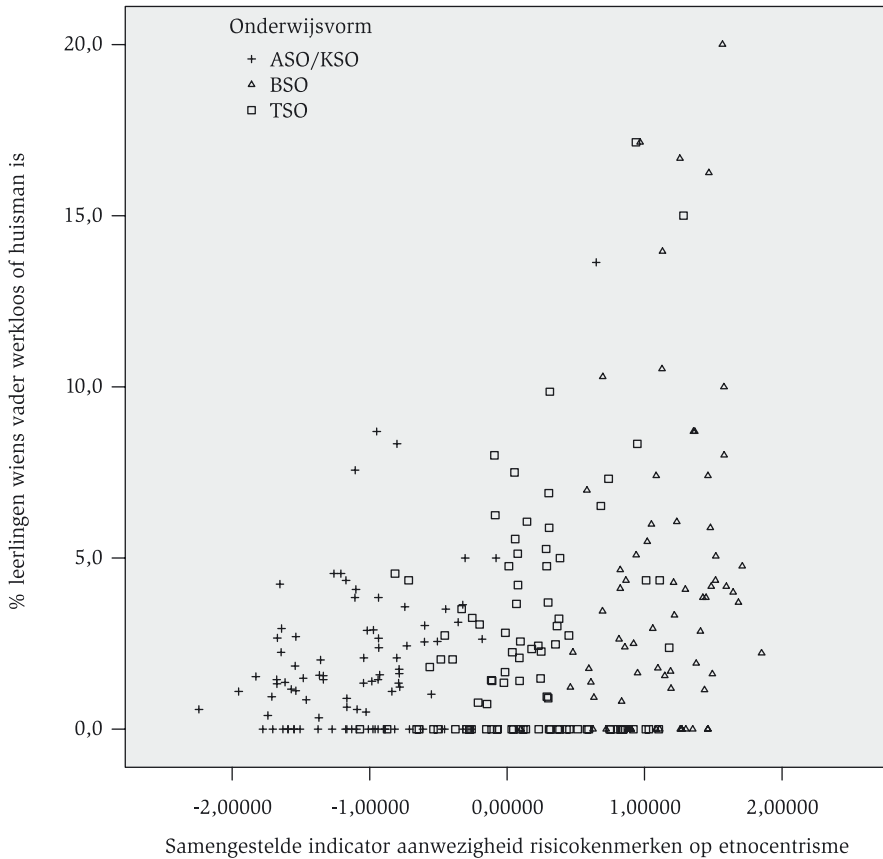
Bij het bestuderen van de correlatiematrix werd vastgesteld dat het percentage allochtone leerlingen en het percentage leerlingen waarvan de vader werkloos of huisman is, onderling erg goed maar slechts zwak met de andere kenmerken correleerden. De erg scheve verdeling van deze variabelen speelt daarbij

mogelijk een rol. Twee scatterplots tussen de algemene indicator voor groepssamenstelling en de twee kenmerken zorgen voor verheldering.

We verkrijgen tweemaal eenzelfde beeld. Naarmate er hogere scores op de indicator voor de aanwezigheid van risicokenmerken op ethocentrisme worden bereikt, waaiert de puntenwolk uit en worden de onderlinge verschillen tussen de leerlingengroepen m.b.t. het percentage allochtone leerlingen en het percentage vaders dat werkloos of huisman is, steeds groter. Er is wel degelijk een verband tussen de indicator voor groepssamenstelling en de twee kenmerken, maar dit verband kan niet eenvoudig in een (regressie)rechte samengevat worden. Etnische segregatie blijkt ingebed te zijn in een bredere segregatiedynamiek, waarbij leerlingengroepen met veel allochtone leerlingen ook leerlingengroepen met veel leerlingen met risicokenmerken op ethocentrisme zijn. En ook voor leerlingengroepen met veel leerlingen wiens vader werkloos of huisman is, gaat die stelling op. Voor beide kenmerken geldt echter dat de omgekeerde stelling niet noodzakelijk waar is. Leerlingengroepen die hoog scoren



Figuur 2. Relatie indicator voor groepssamenstelling en % allochtonen.



Figuur 3. Relatie indicator voor groepsamenstelling en % werkloze vaders.

op de samengestelde indicator voor groepsamenstelling hebben niet noodzakelijk veel allochtone leerlingen of leerlingen wiens vader werkloos of huisman is. Hiervoor is het relatieve aandeel van leerlingen met deze twee kenmerken in de Vlaamse leerlingenpopulatie immers te laag.

Deze vaststelling schept interessante mogelijkheden. Zo wordt het mogelijk om in de latere multilevelmodellen de invloed van de aanwezigheid van risicokenmerken enerzijds en van allochtone leerlingen anderzijds op de houdingen van autochtone leerlingen, te scheiden en met elkaar te confronteren.

Voorgaande exploratie toont dat Vlaamse leerlingengroepen ongelijk starten met het oog op het bestrijden van etnocentrisme. Ze verschillen in de aanwezigheid van allochtone leerlingen en leerlingen met risicokenmerken m.b.t. etnocentrisme. Deze verschillen in uitgangspositie maken de vraag naar de potentiële gevolgen van deze ongelijkheid relevant. We beschouwen groepen met leerlingen met risicokenmerken op etnocentrisme als 'risicoklimaten op etno-

centrisme' en de segregatieliteratuur reikt ons hypotheses aan betreffende de invloed van meer of minder contact tussen groepen met een verschillende etnische origine. Het nagaan van de invloed van deze groepskenmerken op de individuele etnocentrismescores bij autochtone leerlingen, geeft bovendien op meer theoretisch vlak een duidelijke indicatie of er bij de verklaring van etnocentrisme ook rekening dient te worden gehouden met groepsdynamieken die het louter individuele overstijgen.

5.2 Groepssamenstelling en etnocentrisme: het geheel is meer dan de som van de delen

De analyse wordt in vijf stappen opgebouwd. Referentiepunt vormt het nulmodel, een model zonder verklarende veranderlijken dat tot doel heeft de totale variantie op te delen en toe te wijzen aan de verschillende niveaus. We vinden een intra-groeps correlatie van 19%, d.w.z. dat indien van een leerling uitsluitend geweten is tot welke leerlingengroep hij behoort, 19% van de variantie in etnocentrismescores verklaard kan worden. Zoals eerder aangegeven worden in het eerste model de individuele kenmerken van de leerlingen ingevoerd, met uitzondering van de smaak- en mediavorkeuren en andere kenmerken die in verband kunnen worden gebracht met het culturele klimaat in een groep. Aangezien we vooral geïnteresseerd zijn in mogelijke concentratie-effecten worden de effecten van de individuele kenmerken hier niet besproken (besprekingen van effecten van individuele kenmerken bij jongeren op etnocentrisme kunnen worden teruggevonden in Elchardus, Kavadias & Siongers (1998) en in De Witte, Hooge & Walgrave 2000). De resterende intra-groeps correlatie (ρ : 14,7%) geeft een idee van de mate waarin leerlingen uit eenzelfde groep op elkaar lijken m.b.t. etnocentrisme nadat werd gecontroleerd voor hun individuele achtergrond.

In het tweede model wordt de indicator voor groepssamenstelling ingevoerd. Hiermee wordt getracht de context waarbinnen leerlingen naar school gaan, in de vorm van de kenmerken van de andere leerlingen uit de groep, te modelleren. Deze context blijkt een substantieel en significant effect te hebben. In groepen met veel leerlingen met risicokenmerken op etnocentrisme, stellen leerlingen zich negatiever op t.o.v. allochtonen in vergelijking met groepen met een minder uitgesproken aanwezigheid van leerlingen met risicokenmerken op etnocentrisme, ook na controle voor hun individuele kenmerken. Er dient te worden benadrukt dat deze vaststelling verder gaat dan de stelling dat de gemiddelde etnocentrismescore in groepen met veel leerlingen met risicofactoren op etnocentrisme, hoger ligt in vergelijking met groepen met minder leerlingen met risicokenmerken op etnocentrisme. In het nulmodel kan men vaststellen dat de gemiddelde etnocentrismescore tussen groepen sterk verschilt. Dit verschil is ten dele het gevolg van de samenstelling van deze groe-

pen (model 1). Maar zelfs indien voor die verschillen in samenstelling wordt gecontroleerd, blijken de gemiddelde scores van groepen met veel leerlingen met risicokenmerken op etnocentrisme nog steeds hoger te liggen (model 2) zonder dat dit verschil terug te brengen is tot de loutere samenstelling van de groepen. Het geheel blijkt duidelijk meer te zijn dan de som van de samenstellende delen. Het vinden van een significant effect van groepssamenstelling dat de invloed van individuele kenmerken overstijgt, geeft aan dat de problematiek rond het bestrijden van etnocentrisme bij jongeren ook als een collectief verschijnsel dient te worden beschouwd en geanalyseerd. In dit verruimd perspectief stellen we een Mattheüs-effect vast. Immers, leerlingen met risicokenmerken op etnocentrisme hebben niet alleen vanuit hun individuele kenmerken een hogere kans op houdingen die maatschappelijk niet gewaardeerd worden (zie model 1), ze hebben ook een hogere kans om in groepen terecht te komen die deze houdingen aanzwengelen (zie model 2 in combinatie met het eerste gedeelte van dit artikel).

Met betrekking tot de aanwezigheid van alloctonen werden er in de literatuur twee (tegengestelde) hypothesen teruggevonden nl. de contact- versus de concurrentiehypothese. Door de scheve verdeling van het percentage alloctonen, werd dit kenmerk als categorische veranderlijke⁷ in de analyse opgenomen (model 3). Aangezien het logisch lijkt dat er slechts een effect kan zijn wanneer het percentage alloctonen een zekere hoogte bereikt, is het niet echt verwonderlijk dat er geen significant verschil is tussen groepen zonder allochtone leerlingen en deze waar er slechts een geringe aanwezigheid is. In de groepen waar 3,7% of meer van de leerlingen van allochtone afkomst is, is er daarentegen een negatief én significant effect op etnocentrisme en dit na controle voor groepssamenstelling en de individuele kenmerken. Deze vaststelling pleit in het voordeel van de contacthypothese die stelt dat meer contact tot minder vooroordelen en een positievere houding t.o.v. alloctonen leidt. Gezien het geringe aantal allochtone leerlingen is wel enige voorzichtigheid geboden. Het gevonden effect ligt wel in de lijn van de bevindingen van Thys en Vandermissen (1993) die vaststelden dat leerlingen uit beroepsscholen minder racistisch waren ingesteld in scholen met veel minderheidsleerlingen in vergelijking met scholen zonder minderheidsleerlingen. Ook Wells e.a. (2005) vonden dat leerlingen uit raciaal gemengde scholen zich toleranter opstelden t.o.v. van leerlingen met een andere etnische achtergrond.

Er worden bijgevolg wel degelijk concentratie-effecten vastgesteld. Dat maakt de vraag relevant hoe deze concentratie-effecten dienen te worden geïnterpreteerd. Het groeperen van leerlingen met gelijkaardige kenmerken kan een cultureel klimaat doen ontstaan dat etnocentrisme al dan niet aanwakkert. Van zo'n cultureel klimaat kan men verwachten dat het o.a. tot uiting komt in de smaak- en mediavorkeuren van de individuele leerlingen (Elchardus & Siongers 2003; Kavadias 2003). Indien deze redenering opgaat, dient na invoering van deze kenmerken het effect van de indicator voor groepssamenstelling klei-

ner te worden. Dit blijkt ook het geval te zijn (model 4). Het effect van de indicator voor groepsamenstelling daalt sterk, maar blijft wel significant. Ook het effect van het percentage allochtone leerlingen verkleint, zij het minder sterk en het effect blijft eveneens significant ($p: 0,001$).

De smaak- en mediavorkeuren kunnen duidelijk in verband gebracht worden met ethocentrisme (Elchardus & Siongers 2003). Een voorkeur voor house en techno hangt samen met een minder tolerante houding t.o.v. allochtonen. Een voorkeur voor alternatieve of harde muziek remt het ethocentrisme. Ook de zendervoorkeur blijkt belangrijk te zijn. Vooral leerlingen met een uitgesproken voorkeur voor commerciële TV-zenders stellen zich minder tolerant op t.o.v. allochtonen. Pelleriaux (2001) verklaart het effect van de onderwijsvorm op ethocentrisme vanuit het bestaan van een specifieke demotiecultuur in het BSO. Leerlingen uit deze onderwijsvorm zouden in sterke mate het gevoel hebben achtergesteld te zijn. Indien er vanuit wordt gegaan dat concentratie-effecten kunnen worden geïnterpreteerd als het effect van het culturele klimaat dat in groepen heerst, is het interessant om naast de media- en smaakvoorkeuren ook andere kenmerken in te voeren die dit culturele klimaat verder kunnen typeren. In de samengestelde TOR-leerlingendatabank was geen demotieschaal aanwezig, als benadering werd een negatief toekomstbeeld in de analyse opgenomen. Leerlingen met een negatief toekomstbeeld staan negatiever t.o.v. allochtonen in vergelijking met de leerlingen die lager scoren op deze schaal.

Totnogtoe werd het effect van de gevolgde onderwijsvorm buiten beschouwing gelaten. Nochtans blijken er in onderzoek vaak erg grote waarde- en houdingsverschillen tussen de onderwijsvormen te bestaan (o.a. Elchardus, Kavadias & Siongers 1998; De Witte, Hooge & Walgrave 2000; Pelleriaux 2001). Theoretisch zijn er verschillende mogelijke verklaringen voor deze vaststelling. De verschillen zouden een gevolg kunnen zijn van wat en/of hoe er wordt geleerd, maar evenzeer van het groeperen van leerlingen met een gelijkaardige sociaal-economische achtergrond en het culturele klimaat dat daaruit voortvloeit. Eerder (tabel 4) werd er al op gewezen dat er een bijzonder sterk verband bestaat tussen de aanwezigheid van risicokenmerken op ethocentrisme en de onderwijsvorm. Het samen invoeren van deze sterk samenhangende maten is problematisch omdat met de gegeven steekproefgrootte het unieke effect van de veranderlijken moeilijk op een betrouwbare wijze van elkaar gescheiden kunnen worden (Loosveldt & Welkenhuysen-Gybels 2002). Als in model 4 (tabel 5) de onderwijsvorm wordt ingevoerd (met ASO/KSO als referentiegroep) blijkt het effect van de maat voor achterstelling niet langer en de onderwijsvorm slechts marginaal ($p = 0,037$ voor de afwijking van BSO tegenover ASO/KSO; $p = 0,070$ voor afwijking met TSO) significant te zijn. Deze vaststelling geeft aan dat men het verband tussen ethocentrisme en de gevolgde onderwijsvorm vrij aardig kan vatten. Dit enerzijds door de individuele kenmerken van de leerlingen die deze vormen bevolken *en* anderzijds door het 'surplus' dat ontstaat als leerlingen met een gelijkaardige achtergrond in dezelfde groepen geconcen-

Tabel 5. Resultaten multilevel analyses: TOR-samengestelde individuele leerlingendatabank.

Veranderlijke	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	Para*	S.E.	Para	S.E.	Para	S.E.	Para	S.E.
Constante	,611	,038	,631	,035	,679	,040	,407	,040
Level 1 veranderlijken (Individuele kenmerken)								
Sekse (0 = jongen)	-,326	,019	-,331	,019	-,329	,019	-,245	,019
Opleiding vader (interval)	-,049	,009	-,047	,009	,047	,009	-,029	,009
Opleiding moeder (interval)	-,047	,009	-,044	,009	-,044	,009	-,023**	,009
Vader werkloos of huisman (0 = vader werkt)	-,006ns	,062	-,013ns	,062	-,012ns	,062	-,022ns	,060
Vader werkt om andere redenen niet (0 = vader werkt)	-,076*	,034	-,079*	,034	-,077*	,034	-,060ns	,033
Moeder werkloos of huisvrouw (0 = moeder werkt)	,010ns	,017	,009ns	,017	,008ns	,017	,008ns	,017
Moeder werkt om andere redenen niet (0 = moeder werkt)	,060ns	,040	,059ns	,040	,060ns	,040	,060ns	,039
Onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs	-,011ns	,017	-,022ns	,017	-,020ns	,017	-,013ns	,017
Katholiek Kerngelovig (0 = Onverschillig)	-,323	,041	-,317	,041	-,318	,041	-,143	,040
Katholiek Randgelovig (0 = Onverschillig)	-,195	,027	-,193	,027	-,193	,027	-,101	,026
Twijfelen maar Christelijk (0 = Onverschillig)	-,316	,026	-,314	,026	-,314	,026	-,207	,026
Vrijzinnig (0 = Onverschillig)	-,482	,031	-,484	,030	-,483	,031	-,337	,030
Niet Gelovig (0 = Onverschillig)	-,316	,029	-,316	,029	-,315	,029	-,211	,028
Actief lid van een vereniging	-,077	,018	-,072	,018	-,072	,018	-,031*	,017
Lid Sociale vereniging	-,290	,019	-,289	,019	-,289	,021	-,207	,018
Woonst niet in een intact gezin (0 = woont in een intact gezin)	,006ns	,021	-,002ns	,021	,003ns	,035	-,006ns	,020

Veranderlijke	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	Para*	S.E.	Para	S.E.	Para	S.E.	Para	S.E.
Nulmodel Rho: 19,065% (N: 13.292 leerlingen)								
Uitgesproken voorkeur voor publieke Tv-zenders							-,084	,018
Uitgesproken voorkeur voor commerciële Tv-zenders							,151	,016
Muziekvoorkeur: Harde muziek							-,036	,008
Muziekvoorkeur: House, Techno, Gabber, Hardcore							,104	,008
Muziekvoorkeur: Alternatieve muziek							-,157	,009
Negatief toekomstbeeld							,050	,008
Level 2 veranderlijken (Groepsamenstelling)								
Indicator aanwezigheid risicokenmerken op etnocentrisme			,302	,035	,335	,035	,230	,032
Percentage allochtone leerlingen 0-3,7% (0 = Geen allochtone leerlingen)					-,027ns	,054	-,021ns	,049
Percentage allochtone leerlingen 3,7% of meer (0 = Geen allochtone leerlingen)					-,177	,054	-,142**	,050
% Totaal verklaarde variantie	12,033		15,965		16,425		23,765	
% Verklaarde variantie leerling-niveau	7,302		7,261		7,267		14,073	
% Verklaarde variantie groepsniveau	32,118		52,914		55,302		64,909	
Intra-groepsrelatie (Rho) (%)	14,712		10,682		10,196		8,776	

Significantie niveaus: ns: niet Significant; * $p < .05$; ** $p < .01$; de anderen tot op $p < .001$

* het gebruikte programma (MLN) geeft steeds ongestandaardiseerde effectparameters. Door de continue veranderlijken in te voeren als z-scores kunnen de effectparameters als β 's gelezen worden (Pellieraux 2001).

Bron: TOR samengestelde individuele leerlingendatabank.

treerd raken. Een surplus waarvan model 4 (tabel 5) toont dat het kan worden gekarakteriseerd door kenmerken die, eerder dan etnocentrisme te 'veroorzaken', verwijzen naar het culturele klimaat waarin een etnocentrismevertoog beter of minder goed gedijt. Zonder hierbij andere (deel)verklaringen uit te sluiten,⁸ interpreteren we vanuit die vaststelling dat het zo vaak gevonden effect van de onderwijsvorm op etnocentrisme ten minste ten dele kan worden geïnterpreteerd als een samenstellingseffect resulterend uit een bijzonder efficiënt segregatiemechanisme dat, hoewel gevoed met individuele prestaties, ontuchterend sociaal voorspelbaar blijkt te zijn.

6. Besluit

Met de instelling van de vakoverschrijdende eindtermen rond burgerschap werd het bestrijden van etnocentrisme een expliciete onderwijsdoelstelling. In dit artikel worden de verschillen in samenstelling van leerlingengroepen m.b.t. risicokenmerken op etnocentrisme in het Vlaamse onderwijslandschap geëxploreerd en hun potentiële gevolgen voor de houdingen van individuele leerlingen getoetst. Door individuele kenmerken naar groepsniveau te aggregeren worden groepskenmerken geconstrueerd. De verkregen groepskenmerken staan niet los van elkaar en hun onderlinge samenhang kan dan ook worden verwerkt in een indicator die de aanwezigheid van risicokenmerken met het oog op etnocentrisme in groepen weerspiegelt. De verscheidenheid tussen de Vlaamse leerlingengroepen is erg groot, waarbij vooral de grote verschillen tussen de onderwijsvormen in het oog springen. Indien van de ene onderwijsvorm wordt overgestapt naar een andere, stapt men letterlijk van de ene wereld in de andere. Van een wereld waarin de meerderheid van de leerlingen hoopgeleide ouders heeft, in intacte gezinnen leeft, een regelmatige schoolloopbaan kent, een moeder heeft die niet werkloos of huisvrouw is, actief lid van een vereniging is en een voorkeur voor publieke TV-zenders heeft, naar een wereld die wordt gekenmerkt door het spiegelbeeld van deze kenmerken. Groepen met veel allochtone leerlingen zijn ook vaak groepen met veel leerlingen die risicokenmerken dragen met het oog op etnocentrisme. Etnische segregatie blijkt ingebed te zijn in een bredere segregatiedynamiek waardoor allochtone leerlingen uiteindelijk een grote kans hebben terecht te komen in groepen met een sterk etnocentrismediscours. Omdat het relatieve aandeel van de allochtone leerlingen in de ganse Vlaamse schoolbevolking klein is, gaat de omgekeerde stelling niet noodzakelijk op en zijn groepen met veel leerlingen met risicokenmerken op etnocentrisme niet noodzakelijk groepen met veel allochtone leerlingen. Precies omdat de samenhang tussen beide groepskenmerken onvoldoende te beschrijven is in een strikt lineair verband, wordt het mogelijk om in een volgende stap een eventuele invloed van de aanwezigheid van allochtone leerlingen enerzijds en deze van leerlingen met risicokenmer-

ken op etnocentrisme anderzijds op de individuele etnocentrismescore van leerlingen van elkaar te scheiden en afzonderlijk te bestuderen.

Na het beschrijven van de ongelijkheid m.b.t. de samenstelling van Vlaamse leerlingengroepen, wordt in een tweede deel nagegaan wat de effecten van de samenstelling van een groep zijn op de mate van etnocentrisme bij de individuele leerlingen. Theoretisch sluit die zoektocht aan bij auteurs die pleiten voor meer culturele verklaringen voor etnocentrisme als aanvulling op verklaringen die zich hoofdzakelijk concentreren op individuele achtergrondkenmerken ter verklaring van etnocentrisme. De geconstrueerde indicator voor groepssamenstelling blijkt relevant bij het verklaren van de houdingen van autochtone leerlingen m.b.t. allochtonen. Leerlingen uit groepen met meer leerlingen met risicokenmerken op etnocentrisme stellen zich negatiever op t.a.v. allochtonen, ook na controle voor hun individuele kenmerken. Er ontstaat m.a.w. in dergelijke groepen een dynamiek m.b.t. etnocentrisme die niet te reduceren is tot de individuele kenmerken van de leerlingen. Het aldus vastgestelde Mattheüs-effect, waarbij leerlingen met risicokenmerken op etnocentrisme niet alleen vanuit hun persoonlijke kenmerken een grotere kans hebben zich etnocentrisch op te stellen, maar ook een grotere kans hebben in groepen terecht te komen die deze gevoelens verder aanzwengelen, toont aan dat het reduceren van etnocentrisme bij jongeren ook als een collectief verschijnsel dient te worden beschouwd en bestudeerd.

Desegregatieprogramma's gingen er in het verleden steeds vanuit dat meer contact tussen mensen met een verschillende etnische achtergrond zou leiden tot meer onderlinge tolerantie. De vaststellingen in dit artikel lijken deze assumptie te bevestigen. We hebben immers een negatief verband vastgesteld waarbij autochtone leerlingen uit groepen met meer allochtone leerlingen zich toleranter opstellen t.a.v. allochtonen. Meer contact met allochtone leerlingen reduceert bij autochtone leerlingen blijkbaar de vooroordelen, stereotypen en negatieve gevoelens tegenover allochtone bevolkingsgroepen. Door het geringe aantal groepen met veel allochtone leerlingen is voorzichtigheid evenwel geboden. Een steekproef waar deze groepen oververtegenwoordigd zijn, zou meer vergelijkingsmogelijkheden bieden. Als gevolg van de gebruikte etnocentrismeschaal kon ook niets worden verteld over de gevolgen van concentratie van allochtone leerlingen voor de allochtone leerlingen zélf. Als contact etnocentrisme remt voor autochtone leerlingen, is dit dan ook het geval voor allochtone leerlingen?

De onderwijsvorm en de geconstrueerde indicator voor groepssamenstelling blijken onderling zo sterk samen te hangen dat het, met de beschikbare data, moeilijk wordt om ze van elkaar te scheiden. De vaststelling dat de onderwijsvormen op de continue indicator nagenoeg naast elkaar staan en intern vrij homogeen zijn, in combinatie met de relevantie van dezelfde indicator voor groepssamenstelling in de verklaring van etnocentrisme, wordt geïnterpreteerd

als een indicatie dat de onderwijsvormen mogelijk als symbolische grenzen fungeren voor groepen met een gelijkaardige achtergrond. Grenzen die duidelijk heel verschillende houdingen tegenover allochtonen markeren.

Concentratie-effecten vaststellen is één zaak, maar onmiddellijk rijst de vraag hoe deze dienen te worden geïnterpreteerd. Er wordt steun gevonden voor de interpretatie die deze effecten ziet als het resultaat van het culturele klimaat dat ontstaat in groepen met een hogere concentratie aan leerlingen met bepaalde kenmerken (Elchardus & Siongers 2003). Van dat culturele klimaat wordt verwacht dat het tot uiting komt in o.a. de smaak- en mediavorkeuren. In het algemeen tekent zich een tweedeling af waarbij de meer commerciële, op amusement of machogerichte cultuur samenhangt met negatievere houdingen t.a.v. allochtonen. Een cultuur gekenmerkt door een voorkeur voor publieke omroepen en/of alternatieve muziek, hangt samen met minder ethnocentrische houdingen.

NOTEN

1. De term 'watervaldynamiek' verwijst naar de tendens waarbij leerlingen zo hoog mogelijk starten en bij falen afzakken.
2. De kritiek, zoals o.a. gegeven in Jacobs et al. (2001), op vertooganalyse dat deze de houdingen niet echt zou verklaren is dan ook een miskenning van de eigenheid van deze benadering. Precies het uitgangspunt van de vertooganalyses is dat zij zelfbestendigend werkt en op die manier 'de oorzaak' van haar eigen voortbestaan vormt.
3. De nieuwe breuklijn verwijst naar een cluster van houdingen als ethnocentrisme, utilitair individualisme, autoritarisme en antipolitieke houdingen.
4. Voor de technische verslagen en rapporten van deze databanken zie Elchardus, Kavadias & Siongers (1998), De Groof, Elchardus & Stevens (2001), De Groof & Siongers (2003). Omdat bij de verzameling van de databanken geen scholen werden betrokken die alleen KSO aanboden, werd het aantal KSO-groepen te klein om afzonderlijk te behouden. Deze groepen werden bij de ASO-groepen gevoegd.
5. Het betreffen hier levensbeschouwingen die niet onder één van volgende categorieën gerekend kunnen worden (Katholiek in drie gradaties, Islam, Vrijzinnig of Niet-Gelovig).
6. De onderwijsnetten verwijzen naar de instanties die het onderwijs organiseren. Het Gemeenschapsonderwijs wordt ingericht door de Vlaamse Gemeenschap, het Officieel Gesubsidieerd onderwijs wordt ingericht door steden en gemeenten, het Vrij onderwijs wordt ingericht door privépersonen, het betreffen voornamelijk Katholieke scholen. De locatie werd bepaald aan de hand van de indeling van het stedenfonds (zie www.thuisindestad.be) waarbij 3 grootsteden en 11 centrumsteden samen werden genomen.
7. Het percentage allochtone leerlingen werd opgedeeld in 3 delen met volgende categorieën: Geen allochtone leerlingen/0 tot 3,7%/3,7% of meer. De laatste categorie bevat 25% van de leerlingengroepen. 3,7% lijkt weinig maar binnen deze groep neemt het percentage allochtone leerlingen zeer snel toe tot een maximale aanwezigheid van 52%.

8. Eerder vermeldden we reeds dat Kavadias (2004) een zeker verband vond tussen 'kennis' van de holocaust en ethocentrisme. Dezelfde auteur (2003) toonde ook dat leerkrachten die uitsluitend in het ASO lesgeven minder ethocentrisch zijn vergeleken met collega's die uitsluitend in het BSO onderwijzen.

BIBLIOGRAFIE

- Abma, R. (1990), *Jeugd en Tegencultuur. Een theoretische verkenning*. Nijmegen: SUN
- Allport, G.W. (1954), *The nature of prejudice*. Boston: Beacon Press.
- Billiet, J., Carton A. & R. Huys (1990), *Onbekend of onbemind? Een sociologisch onderzoek naar de houding van de Belgen tegenover migranten*. Leuven: Departement Sociologie.
- Bosker, R. & T. Snijders (1999), *Multilevel Analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage Publications.
- Bryson, B. (1996), "Anything but heavy metal": Symbolic exclusion and musical dislikes, *American sociological Review*, 61(5), 884-899.
- CIDREE (2005), *Cross-curricular themes in secondary education*. Report of a CIDREE collaborative project, March 2005, St-Katelijne Waver: Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE).
- Clark, J., Dyson, A. & S. Millward (1999), *Housing and Schooling: A case study in joined-up problems*. York: York Publishing Services.
- Coffey, A. (2001), *Education and Social Change*. Buckingham, Open University Press
- Cohen, P. (1991), Wir hassen die Menschen, oder: Antirassismus und Antihumanismus, pp. 311-336 in: U. Bielefeld (red.) *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Junius.
- Dagevos, J. & M. Gijsberts (2005), *Uit elkaars buurt. De invloed van etnische concentratie op integratie en beeldvorming*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- De Coninck, C., Maes, B., Sleurs, W. & C. Van Woensel (2002), *Over de Grenzen. Vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad van het Secundair onderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs Dienst voor Onderwijsontwikkeling.
- De Groof, S. & J. Siongers (2003), *Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school. Technisch verslag van het OBPWO-project 00.01 in opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en op initiatief van de Vlaamse Minister voor Onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel Onderzoeksgroep TOR.
- De Groof, S., Elchardus, M. & F. Stevens (2001), *Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk. Technisch verslag: beschrijving van de schalen. Bijlage bij het OBPWO-project 9801 in opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, op initiatief van de Vlaamse minister bevoegd voor onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel Onderzoeksgroep TOR.
- Derks, A. (2000), *Individualisme zonder verhaal*. Brussel: VUBpress.
- De Witte, H., Hooge, J. & L. Walgrave (2000), *Jongeren in Vlaanderen: Gemeten en Geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*. Leuven: Universitaire Pers.
- Elchardus, M. & J. Siongers (2007), Ethnocentrism, taste and symbolic boundaries, *Poetics*, 35(4/5), 215-239.
- Elchardus, M. & B. Spruyt (2007), *Does higher education influence the attitudes with regard to the extreme right?* Paper presented at the 8th Conference of the European Sociological Association, Glasgow, 3-6 September 2007.

- Elchardus, M. & J. Siongers (2003), Racisme, een kwestie van smaak? Een onderzoek bij jongeren uit het 4e en 6e jaar secundair onderwijs in Vlaanderen, *Sociologische gids*, 50(3), 279-290.
- Elchardus, M., Hooghe M. & W. Smits (2000), *Tussen burger en overheid. Een onderzoeksproject naar het functioneren van het maatschappelijke middenveld in Vlaanderen. Samenvatting van de onderzoeksresultaten*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel Onderzoeksgroep TOR.
- Elchardus, M., De Groof, S., Debusscher, M., Derks, A., Glorieux, I., Hooghe, M., Kavadias, D., Lauwers, S., Moens, M., Pelleriaux, K., Siongers, J., Smits, W. & F. Stevens (1999), *Zonder Maskers. Een actueel portret van leerlingen en hun leerkrachten*. Gent: Globe.
- Elchardus, M., Kavadias D. & J. Siongers (1998), *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Een empirisch onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel Onderzoeksgroep TOR.
- Glanville, J.L. (1999), Political socialization or selection? Adolescent extracurricular participation and political activity in early adulthood, *Social Science Quarterly*, 80(2), 279-290.
- Goldsmith, P.A. (2004), Schools' Role in Shaping Race Relations: Evidence on Friendliness and Conflict, *Social Problems*, 51(4), 587-612.
- Gray, J., Jesson, D. & N. Sime (1990), 'Estimating differences in the examination performance of secondary schools in six LEA's: A multilevel approach to school effectiveness, *Oxford Review of Education*, 16, 137-158.
- Hox, J.J. (2002), *Multilevel analysis: techniques and applications*. Mahwah (N.J.): Erlbaum.
- Hutchinson, D. (1999), *The effect of group-level influences on pupils' progress in reading. Doctoral Thesis*. London: University of London.
- Jacobs, D., Abts, K., Phalet, K. & M. Swyngedouw (2001) Verklaringen voor ethnocentrisme. De rol van sociaal kapitaal, sociaal-economische onzekerheid, sociale integratie en gevoelens van discriminatie. Een verkenning (Explaining ethnocentrism: the effects of social capital, social integration, social insecurity, and discrimination), Vlaanderen gepeild. De Vlaamse overheid en burgeronderzoek 2001. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, pp. 99-132.
- Lavacic, R. & P. Woods (2002), Raising school performances in the League Tables (Part 2): Barriers to responsiveness in three disadvantaged schools, *British Educational Research Journal*, 28(2), 227-247.
- Lindler, W. (1993), Migrationswirkungen, institutionelle Politik und politische Öffentlichkeit, pp. 147-164 in: W. Kälin & R. Moser (eds.) *Migrationen aus der Dritten Welt. Ursachen – Wirkungen – Handlungsmöglichkeiten*. Bern: Haupt.
- Lord, P. & J. Harland (2000), *Pupils' Experiences and Perspectives of the National Curriculum*, Qualifications and Curriculum Authority (QCA).
- Loosveldt, G. & J. Welkenhuysen-Gybels (2002), *Regressieanalyse: een introductie in de multivariabelenanalyse*. Leuven: Acco.
- Kavadias, D. (2004), Voltooid verleden tijd? Het verband tussen kennis over de nazi-genocide en democratische attitudes bij adolescenten in Brussel, *Res Publica*, 10(4), 535-554.
- Kavadias, D. (2003), *Over leven in de klas... De invloed van de onderwijsvormen op de attitudes van leerkrachten secundair onderwijs in Vlaanderen*. PSW-paper 2003/2. Antwerpen: UIA-faculteit PSW.
- McPherson, A. & J.D. Willms (1987), Equalization and improvement: some effects of comprehensive reorganisation in Scotland, *Sociology*, 21, 509-539.
- Nash, R. (2003), Is the School Composition Effect Real?: A Discussion With Evidence From the UK PISA Data, *School Effectiveness and School Improvement*, 14(4), 441-457.

- Nicaise, I. & S. Groenez (2002), Onderwijs en sociale achterstelling, *Persoon en Gemeenschap*. 55(3), 147-158.
- Ofsted (2001), *Secondary personal, social and health education (PSHE)*. Ofsted subject reports, 1999-2000.
- Olzak, S., (1993), *The dynamics of ethnic competition and conflict*. Stanford: University Press.
- Pelleriaux, K. (2001), *Demotie en burgerschap*. Brussel: VUBpress.
- Roe, K. (1999), Verschillende lotsbestemmingen – verschillende melodieën: schoolprestaties, verwachte status en muzieksmaken, pp. 11-37 in: G. De Meyer & K. Roe (eds.) *Het zijn maar liedjes. Handboek populaire muziekstudies*. Leuven: Garant.
- Tan, B. (1998), Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaams Onderwijs, *Tijdschrift voor Sociologie*, 19(2), 169-205.
- Tesser, P.T.M., Merens, J.G.F. & C.S. Van Praag (1999), *Rapportage minderheden 1999: Positie in het onderwijs en de arbeidsmarkt*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Thys, L. & V. Vandersmissen (1993), Onderzoek naar schoolbeleving in Vlaanderen. Rapport 2: omgang met medeleerlingen, *Caleidoscoop*, 5, 4-9.
- Tsukashima, R.T. & D. Montero (1976), The contact hypothesis: Social and economic contact and generational changes in the study of Black anti-Semitism, *Social Forces*, 55, 149-165.
- Van Damme, J., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Opdenakker, M.-C. & P. Onghena (2004), *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco.
- Vogt, W.P. (1997), *Tolerance and Education: Learning to Live With Diversity and Difference*. London: Sage.
- Wells, A.S., Holme, J.J., Revilla, A.T. & A.K. Atanda (2005), *How Desegregation Changed Us: The Effects of Racially Mixed Schools on Students and Society. A study of Desegregated High Schools and Their Class of 1980 Graduates Teachers College, Columbia University of California at Los Angeles*. London: Harvard University Press.
- Williams, R.M. (1947), *The reduction of intergroup tensions*. New York: Social Science Research Council.
- Wimmer, A. (2000), Racism in nationalised states: A framework for comparative research, in: ter Wal, J. & Verkuyten, M. (eds.), *Comparative perspectives on racism*. Ashgate: Aldershot, pp. 47-72.
- Woodhouse, G. (ed.) (1995), *A guide to MLn for New Users*. London: Institute of Education Multilevel Models Project.

BIJLAGE

Tabel 6. Ladingen en betrouwbaarheid van de schaal voor etnocentrisme in de TOR – samengestelde leerlingendatabank.

Uitspraak	Ladingen	Alfa
V1 België had eigenlijk nooit vreemdelingen mogen binnenlaten	,843	,807
V2 Migranten zijn over het algemeen niet te vertrouwen	,854	,808
V3 Vreemdelingen nemen ons werk af	,797	,812
V4 Migranten komen hier profiteren van de uitkeringen	,830	,809
V5 In sommige buurten doet de overheid te veel voor migranten en te weinig voor de Belgen	,753	,818
V6 Mensen uit verschillende culturen hebben best zo weinig mogelijk contact met elkaar	,739	,819
V7 Ik ben een racist	,805	,818
V8 Ik ben een antiracist	–,700	,929
V9 We moeten er op toezien dat wij ons ras zuiver houden	,794	,812
V10 Migranten moeten onder elkaar huwen	,748	,816
Eigenwaarde	6,206	
Verklaarde variantie	62,060%	
Cronbach's Alfa	,845	

N = 13.292 leerlingen (alle leerlingen die in de uiteindelijke multilevel-analyses werden betrokken).

Bron: TOR – samengestelde leerlingendatabank.