

## Veilige hechting met ouders, leerkrachten en school, sociale cohesie op school en etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren

*Roselien Vervae<sup>\*1</sup>, Mieke Van Houtte & Peter A. J. Stevens*

---

### Samenvatting

Als gevolg van de wereldwijde migratieprocessen, zijn ook de scholen in Vlaanderen meer etnisch divers geworden. Rekening houdend met het ontbreken van onderzoek naar determinanten van etnische vooroordelen bij Vlaamse leerlingen en Bowlby's hechtingstheorie, wil deze studie het belang van enerzijds het individuele gevoel van hechting en anderzijds de sociale cohesie op school bij Vlaamse leerlingen uit het secundair onderwijs onderzoeken. Bovendien worden etnische schoolcompositie en leerlingenkenmerken die eerder gerelateerd werden aan etnische vooroordelen, mee in rekening gebracht. Er wordt gebruikgemaakt van de data van het Racisme en Discriminatie in Secundaire Scholen-onderzoek (RaDiSS 2), verzameld aan de hand van papieren vragenlijsten bij 2.058 leerlingen en 669 leerkrachten, verspreid over 48 Vlaamse secundaire scholen. Deze studie toont aan dat het individuele gevoel van veilig gehecht te zijn, geassocieerd wordt met minder etnische vooroordelen: Vlaamse jongeren die zich gesteund voelen door hun ouders, leerkrachten en school zijn minder etnisch bevooroordeeld. Bovendien lijkt sociale cohesie binnen een school samen te hangen met minder vooroordelen bij Vlaamse leerlingen.

---

### Kernwoorden

etnische vooroordelen, veilige hechting, sociale cohesie, Vlaamse leerlingen

---

---

### Inleiding

Sinds de Tweede Wereldoorlog is Vlaanderen een multiculturele samenleving geworden. Tijdens de jaren zestig migreerden heel wat arbeiders van Marokko, Turkije en later van Oost-Europa (Polen, Bulgarije, Roemenië en Kosovo) naar België. Ze kwamen

---

\* Roselien.Vervae<sup>t</sup>@UGent.be

1 CuDOS, Sociologie, Universiteit Gent

oorspronkelijk naar hier om te werken, maar na een tijd vestigde ook hun familie zich in België (Sierens, Van Houtte, Loobuyck, Delrue & Pelleriaux, 2006; Vanduynslager, Wets, Noppe & Doyen, 2013). Ten gevolge van deze arbeidsmigratie en later familiehereniging zijn ook de Vlaamse scholen steeds meer (etnisch) divers geworden (Brief et al., 2005; Desmedt & Nicaise, 2006). Deze evolutie ging gepaard met een toename van studies naar de attitudes van de Vlamingen tegenover etnische minderheden (Billiet & Witte, 1995; Witte, 1999). Bestaand onderzoek focust echter vooral op de negatieve gevolgen van etnische vooroordelen voor het welbevinden en zelfvertrouwen van minderheden (Sierens et al., 2006; Timmerman, Hermans & Hoornaert, 2002; Wong, Eccles & Sameroff, 2003). Het weinige onderzoek dat de determinanten van etnische vooroordelen onderzoekt, beperkt zich vaak tot individuele, sociodemografische kenmerken (Coenders, Lubbers & Scheepers, 2004; Vervoort, Scholte & Scheepers, 2008). Er wordt zelden gekeken naar de invloed van de kwaliteit van de relatie met ouders, leerkrachten en scholen. Dit is nochtans erg nuttig, aangezien dit soort invloeden beter te controleren en te veranderen is dan individuele, sociodemografische kenmerken van de leerlingen (Marcoulides, Heck & Papanastasiou, 2005). Bowlby's hechtingstheorie (1969) stelt dat kinderen die zich veilig gehecht voelen bij bepaalde actoren, zoals ouders, leerkrachten en school, meer empathisch, medelevend, zorgzaam, altruïstisch en tolerant zijn dan onveilig gehechte kinderen (Mikulincer & Shaver, 2001, 2005). Bovendien toont onderzoek aan dat veilig gehechte kinderen minder etnisch bevooroordeeld zijn (Dalal, 2006; Mikulincer & Shaver, 2001, 2005). Dit onderzoek is echter kwalitatief en experimenteel, waardoor het gebaseerd is op een klein aantal observaties en kwantitatief, grootschalig onderzoek hier een belangrijke aanvulling kan betekenen. Naast het individuele gevoel van hechting kan ook de sociale cohesie binnen een school gerelateerd worden aan etnische vooroordelen van leerlingen. Het "school-als-gemeenschap"-perspectief ziet de school als een plaats waar leerlingen zich gesteund en gerespecteerd voelen (Demanet & Van Houtte, 2012; Libbey, 2004), wat dan weer geassocieerd wordt met meer empathie, respect voor anderen en sociale vaardigheden van de leerlingen (Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997). Dit zijn allemaal belangrijke aspecten die gerelateerd kunnen worden aan etnische vooroordelen (Mikulincer, 1997). Ten slotte is het merendeel van het onderzoek naar etnische vooroordelen gericht op de Amerikaanse context. Daarom is er nood aan verder onderzoek in andere contexten, zoals Vlaanderen, waar etnische minderheden ook etnische vooroordelen en discriminatie in het onderwijs ervaren (D'hondt, Van Houtte & Stevens, 2015; Vervaet, D'hondt, Van Houtte & Stevens, 2015).

Deze studie wil een bijdrage leveren aan het onderzoek naar determinanten van etnische vooroordelen door tegelijk te focussen op het individuele gevoel van hechting en de sociale cohesie op school bij Vlaamse leerlingen uit het secundair onderwijs. Bovendien controleren we voor etnische schoolcompositie en leerlingenkenmerken die eerder gerelateerd werden aan etnische vooroordelen.

---

## Theoretisch kader

### Etnische vooroordelen

De termen ‘etnische vooroordelen’ en ‘etnocentrisme’ verwijzen naar bepaalde ideeën en attitudes tegenover etnische minderheden (Elchardus & Siongers, 2009). Sumner (1906) omschrijft etnocentrisme als een begrip met een duale structuur: het omvat zowel een overdreven negatieve attitude tegenover anderen als een bovenmatig positieve houding tegenover de eigen groep. In deze studie verwijzen etnische vooroordelen enkel naar het negatieve aspect (Quillian, 1995; Witte, 1999), aangezien er in Vlaanderen geen sterke relatie gevonden werd tussen de negatieve houding tegenover etnische minderheden en positieve houding tegenover de eigen groep (Elchardus & Siongers, 2009). Bovendien werden de schadelijke gevolgen van deze negatieve attitudes voor etnische minderheden meermaals aangetoond (Sierens et al., 2006; Timmerman, Hermans & Hoornaert, 2002; Wong, Eccles & Sameroff, 2003). Aangezien deze negatieve houdingen van meerderheidsgroepen nefast zijn voor etnische minderheden (Billiet & De Witte, 1995; Elchardus & Siongers, 2009) en Vlaamse scholen tegelijk steeds meer (etnisch) divers worden (Brief et al., 2005; Desmedt & Nicaise, 2006), heeft deze studie tot doel de determinanten van etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren bloot te leggen. Eerder onderzoek toonde aan dat geslacht (Dejaeghere, Hooghe & Claes, 2012; Stevens, Charalambous, Tempriou, Mesaritou & Spyrou, 2014; Vervoort, Scholte & Scheepers, 2008), inkomen (Camhré, De Witte & Billiet, 2001; Witte, 1999), socio-economische status (Quillian, 1995), opleidingsniveau (Dejaeghere, Hooghe & Claes, 2012; Duriez & Hutsebaut, 2000; Zick, Pettigrew & Wagner, 2008), de gevolgde onderwijsvorm (Elchardus & Siongers, 2003; Van Praag, Boone, Stevens & Van Houtte, 2015), het hebben van allochtone vrienden (Pettigrew, 2008; Vervoort, Scholte & Scheepers, 2008; Vezzali, Giovannini & Capozza, 2012) en de etnische compositie van een school (Bakker, Denessen, Pelzer, Veneman & Lage-weg, 2007; Pettigrew & Tropp, 2006) gerelateerd zijn aan de mate van vooroordelen bij Vlaamse jongeren. Tot zover wij weten, werd er echter nog geen kwantitatief onderzoek gedaan naar de relatie tussen hechting en etnische vooroordelen. Dit terwijl heel wat studies aantonen dat hechting samenhangt met een waaier aan uitkomsten die duidelijk gerelateerd kunnen worden aan etnische vooroordelen (Mikulincer, 1997; Shaver & Hazan, 1993).

### Hechting

Hechting verwijst naar affectieve relaties die mensen hebben met andere mensen (Krohn, Massey, Skinner & Lauer, 1983). De veilige of onveilige gehechtheidspatronen van mensen hebben een invloed op hun denken, voelen en handelen (Bowlby, 1969). Bowlby's hechtingstheorie (1969) toonde het belang aan van het gevoel veilig gehecht

te zijn. Oorspronkelijk was het gezin de belangrijkste bron van hechting, aangezien ouders belangrijke rolmodellen zijn en zij hun kinderen sociaal aanvaardbaar gedrag aanleren (Wiatrowski, Griswold & Roberts, 1981). We zien echter dat wanneer een samenleving complexer en meer divers wordt, ook leerkrachten en school een grotere rol krijgen in de socialisatie van kinderen (Smelser & Halpern, 1978; Parsons, 1959). Daarom maken we in deze studie een onderscheid tussen drie hechtingsactoren: ouders, leerkrachten en school (Wiatrowski, Griswold & Roberts, 1981). Een veilige hechting aan deze actoren blijkt cruciaal te zijn voor de algemene ontwikkeling en het welbevinden van jongeren (Barber & Olsen, 2004; Battistich et al., 1997).

Bovendien hangt een veilige hechting ook samen met heel wat uitkomsten die gereleerd kunnen worden aan etnische vooroordelen (Mikulincer, 1997; Shaver & Hazan, 1993). Zo toont onderzoek aan dat jongeren die zich veilig gehecht voelen, positiever staan tegenover anderen (Cohen, Towbes & Flocco, 1988), meer zelfvertrouwen hebben (Mikulincer, 1998), meer openstaan voor informatie die onze stereotiepe denkbelden tegenspreekt (Mikulincer & Arad, 1999) en meer empathisch, zorgzaam en altruïstisch zijn (Mikulincer & Shaver, 2005). Bovendien gaan ze gemakkelijker relaties aan, hebben ze meer vertrouwen in anderen en zijn hun sociale vaardigheden beter ontwikkeld (Bartholomew & Horowitz, 1991). Verder blijken veilig gehechte jongeren meer tolerant te zijn, minder negatieve reacties te uiten tegenover en meer positief te interageren met allochtonen (Mikulincer & Shaver, 2001). Daarenboven voelen ze zich minder bedreigd door immigranten, focussen ze zich minder op verschillen tussen groepen en kunnen ze beter omgaan met stressvolle situaties (Bartholomew & Horowitz, 1991; Mikulincer, 1998; Mikulincer & Florian, 1998). Met andere woorden, mensen hebben minder nood aan het uiten van negatieve reacties tegenover minderheden wanneer ze een sterk gevoel van veilige hechting hebben (Mikulincer, 1997). Ondanks deze relevante bevindingen werd de directe relatie tussen het gevoel van veilige hechting en etnische vooroordelen tot zover wij weten nog niet kwantitatief onderzocht.

## Sociale cohesie

Voor we verder ingaan op de relatie tussen sociale cohesie en etnische vooroordelen, willen we even stilstaan bij de veelheid aan begrippen die door elkaar gebruikt worden binnen dit soort onderzoek (voor een overzicht, zie Libbey, 2004). In de Engelstalige literatuur worden begrippen als *'attachment'*, *'bonding'*, *'connectedness'* en *'engagement'* gebruikt om te verwijzen naar enige verbondenheid met de school. Wij gebruiken de term *'sociale cohesie'*. Castelijn et al. (2009) omschrijven sociale cohesie als de mate waarin het individu zich identificeert met het collectief, in deze context de school, en het collectief het individu accepteert. Sociale cohesie in dit artikel verwijst naar het gedeeld gevoel van verbondenheid met school bij leerlingen binnen eenzelfde school (Demant & Van Houtte, 2012).

## Sociale cohesie en etnische vooroordelen

Niet enkel het individuele gevoel van hechting, maar ook de sociale cohesie binnen een school kan worden gerelateerd aan etnische vooroordelen van leerlingen. Barber en Olsen (2004) onderscheiden drie elementen bij socialisatie van adolescenten: verbondenheid met belangrijke anderen, regulering van gedrag en psychologische autonomie. Het “school-als-gemeenschap”-perspectief focust op het eerste aspect: de verbondenheid/hechting met de school. De school wordt gezien als een plaats waar leerlingen zich gesteund en gerespecteerd voelen (Demanet & Van Houtte, 2012; Libbey 2004), waardoor leerlingen bovendien meer empathisch zouden zijn, meer respect zouden hebben voor anderen en over meer sociale vaardigheden zouden beschikken (Battistich et al., 1997). Ook deze aspecten kunnen allemaal gerelateerd worden aan etnische vooroordelen (Mikulincer, 1997). Toch werd in vorig onderzoek, voor zover we weten, de relatie tussen sociale cohesie of een gedeeld gevoel van veilige hechting op school en etnische vooroordelen nooit eerder onderzocht.

## School- en individuele kenmerken en etnische vooroordelen

Hoe meer etnische minderheden op school, hoe groter de kans op interetnische contacten tussen Vlaamse en allochtone leerlingen (Blau, 1994; Fritzsche, 2006; Van Praag, Stevens & Van Houtte, 2014). Dit zorgt ervoor dat een hoger aantal allochtone leerlingen op school gepaard kan gaan met minder negatieve attitudes bij meerderheidsleerlingen tegenover minderheden (Bakker et al., 2007; Pettigrew & Tropp, 2006). Onderzoek toont namelijk aan dat louter de aanwezigheid of een hogere concentratie van niet-Belgen gepaard kan gaan met minder etnische vooroordelen (Kalin, 1996; Zebrowitz, White & Wieneke, 2008). Dit kan deels verklaard worden door de loutere blootstellingshypothese (*mere exposure hypothesis*) van Zajonc (1968). Die stelt dat herhaalde blootstelling aan etnische minderheden gepaard gaat met meer vertrouwen en dit resulteert in een meer positieve houding tegenover allochtonen. De contacthypothese van Allport (1954) gaat ervan uit dat loutere blootstelling aan allochtonen niet volstaat om vooroordelen te reduceren. Hij zegt dat loutere blootstelling enkel zou leiden tot minder vooroordelen indien (a) verschillende groepen een gelijke status verwachten en ervaren, (b) ze gemeenschappelijke doelen nastreven, (c) er samenwerking bestaat en (d) er steun komt van bovenaf. Pettigrew (1998) voegde vriendschap toe als vijfde voorwaarde. De positieve effecten van het hebben van allochtone vrienden op etnische vooroordelen werd meermaals bevestigd (Pettigrew, 2008; Vervoort, Scholte & Scheepers, 2008; Vezzali, Giovannini & Capozza, 2012). Gezien de belangrijke rol die veilige hechting speelt in (interetnische) relaties, kan het ook bijdragen aan het inzicht in de effecten van interetnische vriendschap op etnische vooroordelen (Mikulincer & Shaver, 2001). Het is mogelijk dat interetnische vriendschappen een gevoel van veilige hechting activeren en dat dit gepaard gaat met het bevorderen van warme en vriendelijke relaties en oprechte bezorgdheid voor anderen, resulterend in

minder negatieve vooroordelen tegenover etnische minderheden. Vervolgens zijn er nog enkele individuele kenmerken die vaak gerelateerd worden aan de mate van etnische vooroordelen. Onderzoek toont aan dat vrouwen (Coenders & Scheepers, 1998; Elchardus & Siongers, 2003), mensen met een hoger inkomen (Camhré, De Witte & Billiet, 2001; Witte, 1999) en mensen met een hogere socio-economische status (Quillian, 1995) minder etnisch bevooroordeeld zijn. Bovendien zou een hoger opleidingsniveau ook gepaard gaan met minder etnische vooroordelen (Camhré, De Witte & Billiet, 2001; Elchardus & Siongers, 2003). Het secundair onderwijs in Vlaanderen bestaat uit vier onderwijsvormen: (a) algemeen secundair onderwijs (= ASO: voorbereiding op hoger onderwijs), (b) beroepssecundair onderwijs (= BSO: praktisch en jobspecifiek onderwijs), (c) kunstsecundair onderwijs (= KSO: algemeen onderwijs gecombineerd met kunst) en (d) technisch secundair onderwijs (= TSO: meer gefocust op technische en praktische onderwerpen). Onderwijsvormen zijn over het algemeen hiërarchisch gerangschikt op basis van de mate van abstractie en theorievorming: ASO wordt beschouwd als de meest gewaardeerde en moeilijkste onderwijsvorm, terwijl BSO en TSO vaak onderaan de ladder geplaatst worden (Van Houtte & Stevens, 2010; Boone & Van Houtte, 2013). Specifiek voor Vlaanderen lijken leerlingen uit het BSO meer bevooroordeeld te zijn dan leerlingen uit meer academische onderwijsvormen (Elchardus & Siongers, 2003; Van Praag, Boone, Stevens & Van Houtte, 2015). Aangezien er in het BSO meer etnische minderheden aanwezig zijn dan in het ASO en TSO (Demagnet, Agirdag & Van Houtte, 2011), zouden we op basis van de contacttheorie (Allport, 1954) verwachten dat leerlingen in het BSO minder bevooroordeeld zijn. De *realistic group conflict theory* (Campbell, 1965), die stelt dat competitie tussen groepen voor waardevolle, schaarse goederen ethnocentrisme kan veroorzaken, biedt een mogelijke verklaring voor de bevinding dat in het BSO toch meer vooroordelen worden vastgesteld. Het is bovendien zo dat individuen met een laag opleidingsprofiel zich meer bedreigd voelen tegenover etnische minderheden, omdat deze streven naar, onder andere, dezelfde jobs (Quillian, 1995; Scheepers, Gijberts & Coenders, 2002; Semyonov, Raijman & Gorodzeisky, 2006).

---

## Deze studie

In deze studie willen we de relatie tussen hechting met verschillende actoren en etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren testen (H1). Hierbij wordt zowel gekeken naar veilige hechting met de ouders, leerkrachten als de school. We verwachten dat een groter gevoel van veilige hechting met zowel de ouders (H1a), leerkrachten (H1b) als de school (H1c) gepaard gaat met minder etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren. Bovendien verwachten we dat leerlingen in scholen waar een gedeeld gevoel van veilige hechting met de school bestaat onder de leerlingen en er dus sprake is van sociale cohesie, minder etnisch bevooroordeeld zullen zijn (H2). Er wordt bovendien gecontroleerd voor etnische schoolcompositie en enkele individuele kenmerken die vaak gerelateerd worden aan het al dan niet hebben van etnische vooroordelen.

---

## Methode

### Steekproef

We gebruikten de data van het RaDiSS 2-onderzoek (Racisme en Discriminatie in Secundaire Scholen), verzameld tijdens het schooljaar 2014-2015. Om voldoende variatie te garanderen, werd een getrapte steekproef gebruikt op basis van de verstedelijkingsgraad van de schoolomgeving en de etniciteit van de leerlingen. Eerst werden vier grote, multiculturele steden geselecteerd, namelijk Antwerpen, Gent, Hasselt en Sint-Niklaas. Vervolgens werden alle secundaire scholen (behalve kunstonderwijs vanwege van het geringe aantal ingeschreven leerlingen) opgesplitst op basis van de ligging: in het centrum van de stad, een voorstedelijk gebied, of een landelijk gebied. Het doel was om twee derde van de eerste groep en een derde van de laatste twee groepen te realiseren. Binnen deze steden werd een verdere selectie gemaakt, waarbij een derde van de scholen gekenmerkt werd door een lage proportie etnische minderheden (minder dan 15%), een derde met een matige proportie (tussen 15% en 49,9%), een derde met een hoge proportie (tussen 50% en 100%). In totaal werden 55 scholen gecontacteerd, waarvan er 49 wilden deelnemen aan het onderzoek (een respons van 92%). Van deze scholen waren er 29 gelokaliseerd in het stadscentrum, 13 in een voorstedelijk gebied en 7 in een landelijk gebied. Verder waren er 15 scholen met een lage proportie etnische minderheden, 17 scholen met een matige proportie en 17 scholen met een hoge proportie. De leerlingen van het zesde middelbaar werden bevraagd aan de hand van een papieren vragenlijst. In totaal vulden 3.367 van de 4.107 leerlingen een vragenlijst in, wat resulteerde in een respons van 82 procent. De enige reden waarom leerlingen niet deelnamen aan het onderzoek was dat ze afwezig waren door ziekte of op uitstap waren, waardoor dit geen vertekend beeld oplevert. De leerlingen vulden de vragenlijst in onder toezicht van de onderzoeker en één of meerdere leerkrachten. De vragenlijsten waren niet anoniem, aangezien de data later gekoppeld zouden worden aan andere data, waaronder de attesten en eindresultaten van de leerlingen. De leerlingen werden verwittigd dat hun namen verwijderd werden zodra alle gegevens verwerkt waren en dat de leerkrachten hun vragenlijsten niet mochten en konden inkijken. Zo was de uiteindelijke dataset toch betrouwbaar en anoniem. Aangezien “etnische vooroordelen” in deze studie verwijst naar vooroordelen tegenover zowel Turken, Marokkanen als Oost-Europeanen, werden enkel de Vlaamse jongeren mee opgenomen in dit onderzoek (71%). Dit resulteerde in een steekproef van 2.233 Vlaamse leerlingen. Van deze leerlingen was 50 procent vrouwelijk, 44,9 procent zat in het ASO, 31,6 procent in het BSO, 23,5 procent in het TSO. De gemiddelde leeftijd en socio-economische status (= SES) bedroeg respectievelijk 17,45 (range 15-29) en 55,1 (range 16-90) (zie Tabel 1).

## Variabelen

*Etnische vooroordelen.* Etnische vooroordelen verwijst naar een negatieve houding tegenover mensen die tot een andere groep behoren (Quillian, 1995; Witte, 1999). Aangezien de meeste etnische minderheden in Vlaanderen uit Marokko, Turkije en Oost-Europa (Polen, Bulgarije, Roemenië en Kosovo) komen, werden negatieve houdingen tegenover deze drie groepen samengenomen onder de term ‘etnische vooroordelen’. Er werd een 5-punts-Likertschaal gebruikt met 18 items, met antwoordcategorieën gaande van *helemaal niet akkoord* (= 1) tot *volledig akkoord* (= 5). Drie voorbeelden van items zijn “Marokkanen/Turken/Oost-Europeanen dragen niet bij tot de welvaart van België”, “Marokkanen/Turken/Oost-Europeanen zijn over het algemeen onbetrouwbaar”, en “In sommige buurten doet de overheid meer voor de Marokkanen/Turken/Oost-Europeanen dan voor de Belgen die er wonen” (Quillian, 1995). Ontbrekende waarden werden opgevangen door itemcorrelatiesubstitutie: een ontbrekende waarde voor één item werd vervangen door de waarde van het item dat het sterkst correleerde met dat item (Huisman, 2000). De schaal werd gecreëerd door de gemiddelde score op de 18 items te berekenen, wat leidde tot een mogelijke score van 1 tot 5. Een hogere score betekende meer etnische vooroordelen. De Cronbachs alfa voor deze schaal bedroeg 0,89 ( $n = 2.233$ ; gemiddelde ( $M$ ) = 2,84; standaarddeviatie ( $SD$ ) = 0,68) (zie Tabel 1).

*Hechting met ouders.* Hechting met ouders of ouderlijke steun verwijst naar de mate waarin leerlingen zich aanvaard en gerespecteerd voelen door hun ouders en het gevoel hebben dat deze geloven in zijn/haar kunnen (Brutsaert, 2001). Er werd een 5-punts-Likertschaal gebruikt met zeven items, met antwoordcategorieën gaande van *nooit* (= 1) tot *altijd* (= 5). Drie voorbeelden van items zijn “Mijn ouders aanvaarden mij zoals ik ben”, “Ik heb het gevoel dat mijn ouders heel weinig om mij geven”, en “Mijn ouders hebben vertrouwen in mij” (Brutsaert, 1993). Ontbrekende waarden werden opgevangen door itemcorrelatiesubstitutie (Huisman, 2000). Er werd een principale componentenanalyse uitgevoerd, die resulteerde in één factor. De zeven items hadden een lading van 0,672 tot 0,829. De schaal werd gecreëerd door de gemiddelde score op de zeven items te berekenen, wat leidde tot een mogelijke score van 1 tot 5. Een hogere score betekende meer veilige hechting met de ouders. De Cronbachs alfa voor deze schaal bedroeg 0,86 ( $n = 2.233$ ;  $M = 4,26$ ;  $SD = 0,66$ ) (zie Tabel 1).

*Hechting met leerkrachten.* Hechting met leerkrachten werd gemeten aan de hand van de *Psychological Sense of School Membership scale* (Goodenow, 1993; Libbey, 2004). Deze schaal bestaat uit zeven items, waarbij leerlingen konden antwoorden aan de hand van een 5-puntenschaal, gaande van *helemaal niet akkoord* (= 1) tot *helemaal akkoord* (= 5). Drie voorbeelden van items zijn “De mensen op school weten dat ik goed werk kan leveren”, “De leerkrachten respecteren mij” en “De leerkrachten op deze school zijn niet geïnteresseerd in mensen zoals ik”. Er werd een principale componentenanalyse uitgevoerd, die resulteerde in één factor. De zeven items hadden een lading van 0,417 tot 0,747. De schaal werd gecreëerd door de gemiddelde score op de zeven items te berekenen, wat leidde tot een mogelijke score van 1 tot 5. Een hogere score



betekende meer veilige hechting met hun leerkrachten. De Cronbachs alfa voor deze schaal bedroeg 0,78 ( $n = 2.233$ ;  $M = 3,62$ ;  $SD = 0,57$ ) (zie Tabel 1).

*Hechting met de school.* Hechting met de school werd ook gemeten aan de hand van de *Psychological Sense of School Membership scale* (Goodenow, 1993; Libbey, 2004). Deze schaal bestaat uit elf items, waarbij leerlingen konden antwoorden aan de hand van een 5-puntenschaal, gaande van *helemaal niet akkoord* (= 1) tot *helemaal akkoord* (= 5). Drie voorbeelden van items zijn “Ik voel me echt deel van deze school”, “Ik wou dat ik op een andere school zat” en “Iedereen op school is vriendelijk tegen mij”. Er werd een principale componentenanalyse uitgevoerd, die resulteerde in één factor. De elf items hadden een lading van 0,483 tot 0,759. De schaal werd gecreëerd door de gemiddelde score op de elf items te berekenen, wat leidde tot een mogelijke score van 1 tot 5. Een hogere score betekende meer veilige hechting met de school. De Cronbachs alfa voor deze schaal bedroeg 0,84 ( $n = 2.233$ ;  $M = 3,47$ ;  $SD = 0,62$ ) (zie Tabel 1).

*Sociale cohesie.* Om sociale cohesie te meten, werden de individuele metingen van hechting met de school (Goodenow, 1993) geaggregeerd tot het schoolniveau (Demanet & Van Houtte, 2012), door het gemiddelde hiervan te nemen in elke school (Hofstede, Neuijen, Ohayv en Sanders, 1990). Hierbij werd eerst nagegaan of het gevoel van hechting met de school gedeeld werd bij leerlingen van dezelfde school. Daartoe berekenden we de *mean rater reliability* (Shrout & Fleiss, 1979; Glick, 1985), gebaseerd op de *intra-class correlation* (ICC) op basis van een one-way ANOVA met hechting met school als afhankelijke variabele en school als factor. De ICC wordt berekend aan de hand van de volgende formule: (Between Mean Square-Within Mean Square)/Between Mean Square, en moet groter zijn dan 0,6 om geaggregeerd te mogen worden (Glick, 1985; Shrout & Fleiss, 1979). Voor hechting met school bedroeg de ICC 0,78. Scholen verschillen significant voor wat het gemiddeld niveau van hechting van de leerlingen betreft ( $F = 4,616$ ;  $p < 0,001$ ). Dit betekent dat hechting met school gedeeld wordt bij leerlingen en dat het dus legitiem is om te spreken van sociale cohesie op schoolniveau. Het gemiddelde bedraagt 3,5 ( $SD = 0,19$ ) (zie Tabel 1).

*Etnische schoolcompositie.* Etnische compositie is een variabele op schoolniveau gebaseerd op de proportie etnische minderheden per school in de steekproef. De etniciteit van de leerlingen werd bepaald op basis van het geboorteland van de grootmoeder langs moeders kant (OECD, 2008). Als deze gegevens ontbraken, werd het geboorteland van de moeder gebruikt en indien ook deze data ontbraken, werd het geboorteland van de leerling zelf gebruikt. Zoals gebruikelijk (Demanet, Agirdag & Van Houtte, 2011; Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte 2013) en in lijn met de officiële Vlaamse definitie van allochtonen (Brans et al., 2004) werden leerlingen als allochtoon beschouwd als hun grootmoeder, hun moeder of de leerling zelf werd geboren buiten West-Europa (Timmerman, Vanderwaeren & Crul, 2003). De gemiddelde proportie etnische minderheden op school bedroeg 0,19 ( $SD = 0,19$ ) (zie Tabel 1).

*Geslacht.* Onze steekproef is gelijkmatig verdeeld wat geslacht betreft: 50 procent van de leerlingen is vrouwelijk, 50 procent mannelijk (zie Tabel 1).

*Socio-economische status.* De SES van de leerlingen werd gemeten aan de hand van het beroep van hun ouders. Hun beroep werd gehercodeerd met behulp van de *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992), afgeleid van de *International Standard Classification of Occupations* (ISCO-88). De hoogste score van de twee ouders werd gebruikt als indicator voor de SES van de leerlingen. Hoe hoger de score, hoe hoger de SES. In onze steekproef was de minimumscore 16 en de maximumscore 90, met een gemiddelde waarde van 55,10 ( $SD = 15,94$ ) (zie Tabel 1).

*Onderwijsvorm.* Er werd gevraagd aan de leerlingen om aan te geven in welke studierichting ze zitten. Op basis van de richting werd de variabele “onderwijsvorm” aangemaakt, waarbij we een onderscheid maakten tussen algemeen (ASO), beroeps (BSO), kunst (KSO) en technisch secundair onderwijs (TSO). Leerlingen uit het KSO werden niet mee opgenomen in de analyses, aangezien dit om een erg klein aantal ging. Aangezien onderzoek aantoonde dat leerlingen uit het TSO en BSO meer etnisch bevooroordeeld zijn dan leerlingen uit het ASO (Witte, 1999), maakten we twee dummyvariabelen aan met “ASO” (44,9%) als referentiecategorie: de variabele “TSO” (31,6%) en “BSO” (23,5%) (zie Tabel 1).

*Interetnische vriendschappen.* Er werd aan de leerlingen gevraagd hoeveel van hun vrienden van niet-Belgische afkomst waren. De mogelijke antwoorden waren niemand (= 1), een paar (= 2), de helft (= 3), de meesten (= 4) en allemaal (= 5). Er werden drie dummyvariabelen aangemaakt met “geen enkele niet-Belgische vriend” (11,7%) als referentiecategorie: de variabele “een paar niet-Belgische vrienden” (73,5%), “de helft niet-Belgische vrienden” (9%) en “de meeste/allemaal niet-Belgische vrienden” (5,8%) (zie Tabel 1).

**Tabel 1.** Beschrijvende statistieken voor afhankelijke en onafhankelijke variabelen: frequenties (%), gemiddelden, standaarddeviaties (SD), minimum (Min.) en maximum (Max.) waarden (n = 2.233).

		%	Gemiddelde	SD	Min.	Max.
<i>Uitkomstvariabele</i>						
Etnische vooroordelen			2,84	,68	1	5
<i>Variabelen schoolniveau</i>						
Etnische schoolcompositie			,19	,19	,00	,95
Sociale cohesie			3,50	,19	2,81	4,20
<i>Variabelen individueel niveau</i>						
Geslacht	Mannelijk	50%				
	Vrouwelijk	50%				
Socio-economische status			55,10	15,94	16	90

	%	Gemiddelde	SD	Min.	Max.
Onderwijsvorm					
Algemeen secundair onderwijs	44,9%				
Technisch secundair onderwijs	31,6%				
Beroeps secundair onderwijs	23,5%				
Allochtone vrienden					
Geen enkele	11,7%				
Een paar	73,5%				
De helft	9%				
De meeste/allemaal	5,8%				
Hechting ouders		4,26	,66	1	5
Hechting leerkrachten		3,62	,57	1	5
Hechting school		3,47	,62	1	5

## Onderzoeksopzet

Aangezien we werken met een geclusterde steekproef van leerlingen binnen scholen, was een multilevelanalyse het meest geschikt (MLwiN 2.30). Sociale cohesie is een onafhankelijke variabele op schoolniveau, veilige hechting met de ouders, leerkrachten en school onafhankelijke variabelen op het individuele niveau. Er werd gecontroleerd voor etnische compositie op schoolniveau en geslacht, SES, het hebben van allochtone vrienden en de onderwijsvorm op individueel niveau. Alle metrische variabelen werden gecentreerd met behulp van *grand mean centering*.

Het eerste model (Tabel 3, Model 0) was het *intercept-only*-model, een onvoorwaardelijk model om te kijken hoeveel van de variantie in etnische vooroordelen zich op individueel en schoolniveau bevindt. In het tweede model (Tabel 3, Model 1) werd hechting op individueel niveau toegevoegd om de eerste hypothesen te testen die verwachten dat leerlingen die veilig gehecht zijn aan hun ouders (H1a), leerkrachten (H1b) en school (H1c) minder etnisch bevooroordeeld zijn. We controleerden voor etnische schoolcompositie, aangezien onderzoek aantoonde dat louter de aanwezigheid (Zajonc, 1968; Zebrowitz, White & Wieneke, 2008) of een hogere concentratie (Kalin, 1996) van etnische minderheden gepaard gaat met minder etnische vooroordelen. Verder werden geslacht, SES, het hebben van allochtone vrienden en de onderwijsvorm mee opgenomen als controlevariabelen, aangezien onderzoek aantoonde dat mannen, mensen met een lagere SES, mensen met weinig of geen allochtone vrienden en leerlingen in het BSO en TSO meer etnisch bevooroordeeld zijn dan vrouwen, mensen met een hogere SES, mensen met meer allochtone vrienden en leerlingen in het ASO (Coenders, Lubbers & Scheepers, 2004; Pettigrew, 1998; Thijs & Verkuyten, 2014; Vervoort, Scholte & Scheepers, 2008; Witte, 1999). In het derde model (Tabel 3, Model 2) werd sociale cohesie toegevoegd om de tweede hoofdhypothese te testen die stelt dat meer sociale cohesie binnen een school gepaard gaat met minder etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren (H2).

## Resultaten

De bivariate correlaties in Tabel 3 tonen dat hechting met zowel ouders ( $r = -,091$ ;  $p < ,01$ ), leerkrachten ( $r = -,172$ ;  $p < ,01$ ) als school ( $r = -,163$ ;  $p < ,01$ ) negatief gecorreleerd was met etnische vooroordelen. Dit toont aan dat leerlingen die zich veilig gehecht voelen bij hun ouders, leerkrachten en school minder etnisch bevooroordeeld zijn dan leerlingen die zich niet veilig gehecht voelen. Ook het hebben van allochtone vrienden ( $r = -,162$ ) en SES ( $r = -,103$ ) waren negatief gecorreleerd met etnische vooroordelen. Dit betekent dat leerlingen met een hogere SES en leerlingen met meer allochtone vrienden minder etnisch bevooroordeeld zijn dan leerlingen met een lagere SES en leerlingen met weinig/geen allochtone vrienden. Een significante, positieve relatie werd gevonden tussen geslacht ( $r = ,090$ ), onderwijsvorm ( $r = ,226$ ) en etnische vooroordelen. Vrouwelijke leerlingen en leerlingen uit ASO zijn minder bevooroordeeld dan mannelijke leerlingen en leerlingen uit BSO of TSO.

We startten de multilevelanalyse met een onvoorwaardelijk model (Tabel 3, Model 0). Dit model geeft aan dat 21 procent van de variantie in etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren zich op schoolniveau bevindt.

Het tweede model toonde dat de relatie tussen hechting met de ouders en vooroordelen negatief en significant was ( $p < ,05$ ; Tabel 3, Model 1), dus de eerste hypothese (H1a) werd bevestigd: leerlingen die zich veilig gehecht voelen bij hun ouders, zijn minder etnisch bevooroordeeld. Ook de associatie tussen hechting met de leerkrachten en de mate van vooroordelen was negatief en significant ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 1), dus werd de tweede hypothese (H1b), die veronderstelde dat een veilige hechting met de leerkrachten gepaard gaat met minder etnische vooroordelen ook bevestigd. Een veilige hechting met de school bleek ten slotte negatief en significant gerelateerd te zijn aan vooroordelen ( $p < ,05$ ; Tabel 3, Model 1), waarmee de derde hypothese (H1c) ook bevestigd werd: leerlingen die zich veilig gehecht voelen op school, zijn minder etnisch bevooroordeeld.

We controleerden voor etnische schoolcompositie, geslacht, SES, het hebben van allochtone vrienden en de onderwijsvorm van de leerlingen (Tabel 3, Model 1). Mannelijke leerlingen bleken meer etnisch bevooroordeeld te zijn dan vrouwelijke leerlingen ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 1). Leerlingen uit het TSO ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 1) en BSO ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 1) scoorden hoger op etnische vooroordelen dan leerlingen uit het ASO. Hoe meer allochtone vrienden de Vlaamse leerlingen hadden, hoe minder etnische vooroordelen ze hadden: zowel leerlingen met een paar ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 1), de helft ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 1) als de meeste/allemaal ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 1) allochtone vrienden waren minder bevooroordeeld dan leerlingen zonder allochtone vrienden.

In het derde model (Tabel 3, Model 2) gingen we na of sociale cohesie binnen een school geassocieerd was met de mate van etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren. Dit bleek zo te zijn: in scholen met een sterkere cohesie waren Vlaamse leerlingen minder etnisch bevooroordeeld ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 2). De tweede hoofdhypothese (H2) werd dus ook bevestigd. Door het toevoegen van sociale cohesie aan het model, zien we dat het

effect van etnische schoolcompositie vergroot ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 2). Dit kan deels verklaard worden door het feit dat het positieve effect van etnische schoolcompositie op vooroordelen onderdrukt wordt in het eerste model. Aangezien de sociale cohesie in scholen met meer allochtonen minder sterk is, wordt het effect van schoolcompositie sterker na controle voor sociale cohesie. Het effect van het individuele gevoel van hechting met de school werd iets kleiner ( $p < ,1$ ; Tabel 3, Model 2). Mannelijke leerlingen bleken nog steeds meer etnisch bevooroordeeld te zijn dan vrouwelijke leerlingen ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 2). Leerlingen uit het TSO ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 2) en BSO ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 2) scoorden hoger op etnische vooroordelen dan leerlingen uit het ASO. Hoe meer allochtone vrienden de Vlaamse leerlingen hadden, hoe minder etnische vooroordelen ze hadden: zowel leerlingen met een paar ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 2) als die met, de helft ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 2) of de meeste/allemaal ( $p < ,001$ ; Tabel 3, Model 2) allochtone vrienden waren minder bevooroordeeld dan leerlingen zonder allochtone vrienden.

**Tabel 3.** Etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren. Multilevelresultaten ( $n = 2.233$ , groepen = 48).

	Model 0	Model 1	Model 2
<b>Schoolniveau</b>			
Etnische schoolcompositie		<b>-,390*</b> (,150)	<b>-,634***</b> (,144)
Sociale cohesie			<b>-,635***</b> (,148)
<b>Individueel niveau</b>			
Geslacht (ref: Mannelijk)		<b>,091***</b> (,029)	<b>,092***</b> (,029)
Socio-economische status		-,001 (,001)	-,001 (,001)
Technisch secundair onderwijs (ref: ASO)		<b>,235***</b> (,047)	<b>,209***</b> (,046)
Beroeps secundair onderwijs (ref: ASO)		<b>,470***</b> (,052)	<b>,440***</b> (,051)
Een paar allochtone vrienden (ref: Geen)		<b>-,233***</b> (,042)	<b>-,235***</b> (,042)
De helft allochtone vrienden (ref: Geen)		<b>-,462***</b> (,061)	<b>-,460***</b> (,061)
De meeste/allemaal allochtone vrienden (ref: Geen)		<b>-,492***</b> (,071)	<b>-,492***</b> (,071)
Hechting ouders		<b>-,046*</b> (,021)	<b>-,048*</b> (,021)
Hechting leerkrachten		<b>-,093***</b> (,028)	<b>-,094***</b> (,028)
Hechting school		<b>-,058*</b> (,027)	<b>-,048°</b> (,027)
Constante	2,789***	2,835***	2,859***
Variantie individueel niveau	,403	,372	,372
Variantie schoolniveau	,107	,042	,027
Log-Likelihood	4.412,983	4.203,649	4.187,183

De gecentreerde coëfficiënten zijn gepresenteerd, met standaardfouten tussen haakjes.

\* $p \leq ,05$ , \*\* $p \leq ,01$ , \*\*\* $p \leq ,001$ , ° $p \leq ,1$ . Significante resultaten zijn vet gedrukt.

---

## Discussie en conclusie

Wereldwijde migratie zorgde voor een toename van etnische diversiteit in de samenleving en scholen. Deze evolutie ging gepaard met meer onderzoek naar etnische vooroordelen van de etnische meerderheid ten aanzien van etnische minderheden. De negatieve gevolgen van vooroordelen voor etnische minderheden werden al meermaals bevestigd (Sierens et al., 2006; Timmerman, Hermans & Hoornaert, 2002; Wong, Eccles & Sameroff, 2003). Desondanks bestaat er weinig onderzoek naar de determinanten van etnische vooroordelen. De weinige studies die dit doen, kijken bijna uitsluitend naar determinanten op individueel niveau (Coenders, Lubbers & Scheepers, 2004; Vervoort, Scholte & Scheepers, 2008). Dit onderzoek bouwt hierop voort door te kijken naar de relatie tussen veilige hechting met de ouders, leerkrachten en school op individueel niveau en etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren. Bovendien wordt ook de rol van sociale cohesie op schoolniveau onderzocht. Daarbij wordt rekening gehouden met de etnische compositie van een school en andere sociodemografische kenmerken die eerder gerelateerd werden aan etnische vooroordelen. Eerst werd nagegaan of een gevoel van veilige hechting bij Vlaamse jongeren met zowel de ouders, leerkrachten als de school gepaard ging met minder etnische vooroordelen. Vervolgens werd er gekeken of meer sociale cohesie binnen een school gerelateerd was aan minder etnische vooroordelen.

De belangrijkste bevinding van dit onderzoek is dat het individuele gevoel van veilig gehecht te zijn aan zowel ouders, leerkrachten als school geassocieerd wordt met minder etnische vooroordelen bij Vlaamse adolescenten. Onze eerste hypothese met drie deelhypotheseën werd dus bevestigd. Dit is in lijn met eerder onderzoek dat aantoonde dat veilige hechting gepaard gaat met heel wat aspecten die gerelateerd kunnen worden aan etnische vooroordelen. Wanneer leerlingen zich veilig gehecht voelen, zullen ze dus niet enkel meer tolerant, empathisch en zorgzaam zijn (Mikulincer & Shaver, 2001, 2005), maar ook minder bevooroordeeld zijn ten aanzien van etnische minderheden. Dit toont nogmaals het belang aan om niet enkel individuele kenmerken, maar ook de sociale relaties binnen een schoolcontext mee op te nemen in onderzoek over vooroordelen (Stevens & Görgöz, 2010). Door een onderscheid te maken tussen de verschillende hechtingsactoren, vonden we dat zowel ouders, vrienden, leerkrachten als de school een invloed hebben op de etnische attitude van jongeren (Munniksma, Flache, Verkuyten & Veenstra, 2012). Dit is erg relevant om concrete beleidsimplicaties te formuleren.

Bovendien lijken Vlaamse leerlingen in scholen met meer sociale cohesie minder etnisch bevooroordeeld te zijn. Leerlingen op scholen waar een gedeeld gevoel van veilige hechting met de school bestaat, zullen minder etnisch bevooroordeeld zijn. Daardoor werd ook de tweede hypothese van dit onderzoek bevestigd. Dit kan deels verklaard worden doordat leerlingen die zich gesteund en gerespecteerd voelen op school, meer empathisch zijn, meer respect hebben voor anderen en over meer sociale vaardigheden beschikken (Battistich et al., 1997), allemaal eigenschappen die gerelateerd kunnen worden aan minder etnische vooroordelen (Mikulincer, 1997).

Als we kijken naar de rol van de etnische samenstelling van een school, vonden we dat de aanwezigheid van etnische minderheden op school gepaard gaat met minder etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren. Dit is in lijn met eerdere bevindingen die aantonen dat louter de aanwezigheid of een hoger aantal minderheden kan leiden tot minder vooroordelen (Kalin, 1996; Zajonc, 1968; Zebrowitz, White & Wieneke, 2008). De positieve invloed van veilige hechting op schoolniveau en de etnische samenstelling van de school tonen bovendien aan dat ook schoolkenmerken een rol spelen bij het verklaren van etnische vooroordelen. Desondanks bevestigden onze bevindingen het belang van enkele individuele en relationele kenmerken, die eerder gerelateerd werden aan de mate van etnische vooroordelen. Jongens lijken meer etnisch bevooroordeeld te zijn dan meisjes (Coenders & Scheepers, 1998; Vervoort, Scholte & Scheepers, 2008). Ondanks het feit dat etnische minderheden vaker in TSO en BSO terechtkomen (Boone & Van Houtte, 2013; Khmelkov & Hallinan, 1999; Van Houtte & Stevens, 2009), stelden we vast dat leerlingen in het TSO en BSO meer vooroordelen hebben tegenover etnische minderheden dan jongeren uit het ASO (Witte, 1999). Dit is in tegenspraak met wat we zouden verwachten op basis van de contacttheorie (Allport, 1954). Aangezien er zich net in deze richtingen meer etnische minderheden bevinden, zouden we verwachten dat leerlingen in deze onderwijsvormen minder bevooroordeeld zijn. De *realistic group conflict theory* (bv. Campbell, 1965) biedt een mogelijke verklaring voor de bevinding dat in het BSO toch meer vooroordelen worden vastgesteld. Deze theorie stelt dat competitie tussen groepen voor waardevolle, schaarse goederen vijandigheid of ethnocentrisme kan creëren. Bovendien blijkt dat individuen met een laag opleidingsprofiel zich meer bedreigd voelen tegenover etnische minderheden, omdat deze strijden voor dezelfde plaatsen op de arbeidsmarkt (Quillian, 1995; Scheepers et al., 2002; Semyonov, Raijman & Gorodzeisky, 2006). Dit kan dus zeker en vast van toepassing zijn op leerlingen in technische en beroepsrichtingen. Ten slotte gaat het hebben van allochtone vrienden gepaard met minder etnische vooroordelen (Pettigrew, 2008; Vervoort, Scholte & Scheepers, 2008; Vezzali, Giovannini & Capozza, 2012). Onze resultaten tonen bovendien aan dat ook de hoeveelheid niet-Belgische vrienden een rol speelt: hoe meer allochtone vrienden, hoe minder etnisch bevooroordeeld Vlaamse jongeren zijn.

Naast deze relevante bevindingen, kent deze studie ook enkele gebreken. Aangezien we een getrapte steekproef gebruikten op basis van de verstedelijkingsgraad van de schoolomgeving en de etniciteit van de leerlingen, zijn onze bevindingen moeilijk te veralgemenen naar heel Vlaanderen. Het is bovendien een cross-sectioneel onderzoek, waardoor het onmogelijk is om uitspraken te doen over de causaliteit. Zo zou het kunnen dat leerlingen die meer bevooroordeeld zijn, zich minder veilig gehecht voelen bij hun ouders, leerkrachten en op school of dat deze leerlingen minder snel naar scholen gaan die gekenmerkt worden door een sterke sociale cohesie. Bovendien zouden andere metingen kunnen leiden tot andere bevindingen. Zo werd enkel de rol van veilige hechting onderzocht, zonder een onderscheid te maken tussen de verschillende types van onveilige hechting, namelijk vermijdende, ambivalente en gedesorienteerde hechting. Vervolgens kan de schaal die werd gebruikt om etnische vooroordelen te

meten gevoelig zijn voor sociaal wenselijke antwoorden. Daardoor zou het nuttig kunnen zijn om meer impliciete metingen van vooroordelen op te nemen (Glock & Krolak-Schwerdt, 2014). Ten slotte werden vooroordelen tegenover Turken, Marokkanen en Oost-Europeanen samengenomen. Het apart analyseren van vooroordelen tegenover deze minderheden zou kunnen leiden tot andere bevindingen, aangezien vooroordelen samenhangen met de nationaliteit van de minderheden en de immigratiegeschiedenis van een land (Chang & Demyan, 2007; Kalin, 1996). Dit is ook een van de redenen waarom de resultaten specifiek gelden voor Vlaanderen, en niet veralgemeend kunnen worden naar andere landen.

Deze studie opent de deur voor verder onderzoek naar etnische vooroordelen binnen de schoolcontext en bevestigt dat het belangrijk is om zowel individuele, relationele als schoolkenmerken mee op te nemen als mogelijke determinanten (Bar-Tal, 1997; Stevens & Görgöz, 2010). Hechting blijkt verbonden te zijn aan heel wat uitkomsten die gerelateerd kunnen worden aan etnische vooroordelen. Het zou nuttig zijn om na te gaan welk van deze processen, zoals empathie, zelfvertrouwen, sociale vaardigheden, de relatie tussen hechting en vooroordelen medieert of modereert. Bovendien kan longitudinaal onderzoek een meerwaarde betekenen, aangezien onderzoek aantoonde dat de invloed van de ouders, vrienden, leerkrachten en school evolueert doorheen de ontwikkeling van een kind en bij veranderingen in de samenleving (Brutsaert, 1993; Hello, Scheepers & Gijsberts, 2002). In deze studie wordt enkel gekeken naar de aard van de relaties tussen leerlingen en hun verschillende hechtingsactoren. Toekomstig onderzoek zou kunnen controleren voor de attitudes van die significante anderen. Zo kunnen we verwachten dat leerlingen die veilig gehecht zijn aan ouders die etnisch bevooroordeeld zijn, meer vooroordelen zullen hebben dan leerlingen die een veilige hechting hebben met onbevooroordeelde ouders. Het feit dat we in deze studie de hechtingstheorie konden bevestigen, toont echter aan dat in relatie met etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren, de aard van deze hechtingsrelaties belangrijk zijn, los van wat de hechtingsfiguren denken over etnische minderheden. Ten slotte zou toekomstig onderzoek onze bevindingen kunnen toetsen in een representatieve steekproef van scholen, zodat de bevindingen veralgemeend kunnen worden naar heel Vlaanderen. Dit onderzoek zou ook relevant zijn om meer concrete en leeftijdsgebonden beleidsimplicaties te formuleren om etnische vooroordelen bij jongeren aan te pakken.

Om etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren te reduceren, zou men er alvast voor moeten zorgen dat jongeren zich veilig gehecht voelen. Goede relaties tussen leerlingen en hun ouders, leerkrachten en school moeten dan ook een streefdoel worden binnen het Vlaamse onderwijssysteem. Dit is geen evidente opdracht, aangezien we weten dat naarmate het kind ouder wordt, het moeilijker is om veilige hechting te bewerkstelligen (IJzendoorn, Tavecchio, Goossens & Vergeer, 1982). Toch kan het “school-als-gemeenschap”-perspectief een belangrijke inspiratiebron vormen. Volgens deze benadering zijn scholen effectief wanneer er ruimte is voor samenwerking, participatie, goede relaties tussen leerlingen en leerkrachten, waar leerlingen het gevoel hebben inspraak te hebben op school (Demanet & Van Houtte,



2012). Wanneer een school deze doelen nastreeft, zullen de leerlingen zich veel meer gehecht en gesteund voelen door medeleerlingen, leerkrachten en school (Libbey, 2004). Dit kan onder andere door leerkrachten te stimuleren om bepaalde lesmethodieken te hanteren die gericht zijn op samenwerking of door het oprichten van een leerlingenraad op school. Daardoor zal er hoogstwaarschijnlijk meer sociale cohesie ontstaan, wat dan weer gepaard kan gaan met minder etnische vooroordelen. Streven naar een etnische mix op school en interetnische vriendschappen stimuleren, zijn ook mogelijke initiatieven om etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren te reduceren.

---

## Bibliografie

- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2015). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*. DOI: 10.1177/0013124514536610.
- Agirdag, O., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1-50.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-378.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Bakker, J., Denessen, J., Pelzer, B., Veneman, M. & Lageweg, S. (2007). De houding jegens klasgenoten: etnisch gekleurd? Een onderzoek naar factoren van invloed op de attitude van basisschoolleerlingen jegens klasgenoten van verschillende etnische herkomst. *Pedagogiek*, 27(3), 201-222.
- Barber, B. K. & Olsen, J. A. (2004). *Assessing the transitions to middle and high school*. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30.
- Bar-Tal, D. (1997). Formation and change of ethnic and national stereotypes: An integrative model. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(4), 491-523.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of personality and social psychology*, 61(2), 226.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
- Billiet, J. & Witte, H. (1995). Attitudinal dispositions to vote for a 'new' extreme right-wing party: The case of 'Vlaams Blok'. *European Journal of Political Research*, 27(2), 181-202.
- Blau, P. M. (1994). *Structural contexts of opportunities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Boone, S. & Van Houtte, M. (2013). In search of the mechanisms conducive to class differentials in educational choice: A mixed method research. *The Sociological Review*, 61(3), 549-572.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Brans, M., Jacobs, D., Martineillo, M., Rea, A., Swyngedouw, M., Adam, I., Balancier, P., Florence, E. & van Der Straeten, T. (2004). *Onderzoek en beleid: De gevalstudie van immigratie in België*. Gent: Academia Press.

- Brief, A. P., Umphress, E. E., Dietz, J., Burrows, J. W., Butz, R. M. & Scholten, L. (2005). Community matters: Realistic group conflict theory and the impact of diversity. *Academy of Management Journal*, 48(5), 830-844.
- Brutsaert, H. (Ed.) (1993). *School, gezin en welbevinden: zesdeklassers en hun sociale omgeving*. Leuven: Garant.
- Brutsaert, H. (Ed.) (2001). *Co-educatie: studiekansen en kwaliteit van het schoolleven*. Leuven: Garant.
- Camhré, B., De Witte, H. & Billiet, J. (2001). *The attitude towards foreigners in Belgium*. Racism and Xenophobia, Abstracts. Presented at the Unico Conference on Racism and Xenophobia, Stockholm, 29-31 August 1999.
- Campbell, D. T. (1965). Ethnocentric and other altruistic motives. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*: 283-311. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Castelijns, J., Koster, B. & Vermeulen, M. (Eds.) (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Chang, D. F. & Demyan, A. L. (2007). Teachers' stereotypes of Asian, Black, and White students. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 91.
- Coenders, M. T. A., Lubbers, M. & Scheepers, P. L. H. (2004). Weerstand tegen scholen met allochtone kinderen: De etnische tolerantie van hoger opgeleiden op de proef gesteld. *Mens en Maatschappij*, 79(2), 124-147.
- Coenders, M. & Scheepers, P. (1998). Support for ethnic discrimination in the Netherlands 1979-1993: Effects of period, cohort, and individual characteristics. *European Sociological Review*, 14(4), 405-422.
- Cohen, L. H., Towbes, L. C. & Flocco, R. (1988). Effects of induced mood on self-reported life events and perceived and received social support. *Journal of personality and social psychology*, 55(4), 669.
- Dalal, F. (2006). Racism: Processes of detachment, dehumanization, and hatred. *Psychoanalytic Quarterly*, 75(1), 131.
- Dejaeghere, Y., Hooghe, M. & Claes, E. (2012). Do ethnically diverse schools reduce ethnocentrism? A two-year panel study among majority group late adolescents in Belgian schools. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 108-117.
- Demagnet, J., Agirdag, O. & Van Houtte, M. (2011). Etnische schoolsamenstelling en sociaal kapitaal: een onderzoek naar de effecten van etnische concentratie en heterogeniteit op verbondenheid met leeftijdsgenoten, leerkrachten en de school bij autochtone en allochtone leerlingen. In J. Dronkers (Ed.), *Goede bedoelingen in het onderwijs: kansen en missers* (Vol. 86, pp. 105-131). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Demagnet, J. & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514.
- Desmedt, E. & Nicaise, I. (2006). Etnische segregatie in het onderwijs: Horen, zien en zwijgen? In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue & K. Pelleriaux (Eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 91-108). Gent: Academia Press.
- D'hondt, F., Van Houtte, M. & Stevens, P. (2015). Etnische discriminatie op school: ervaringen van adolescenten met een migratieachtergrond. *Welwijs*, 26(4), 3-6.
- Duriez, B. & Hutsebaut, D. (2000). The relation between religion and racism: The role of post-critical beliefs. *Mental Health, Religion & Culture*, 3(1), 85-102.

- Elchardus, M. & Siongers, J. (2003). Racisme, een kwestie van smaak. *Sociologische gids*, 50(3), 259-284.
- Elchardus, M. & Siongers, J. (2009). *Vreemden: naar een cultuursociologische benadering van etnocentrisme*. Tiel: LannooCampus.
- Fritzsche, S. (2006). Multikulturelle Schülerschaft und Fremdenfeindlichkeit. In W. Helsper et al. (Eds.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (pp. 75 – 96). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ganzeboom, H. B., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56.
- Glick, W. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: pitfalls in multilevel research. *Academy of Management Review*, 10(3), 601-616.
- Glock, S. & Krolak-Schwerdt, S. (2014). Stereotype activation versus application: how teachers process and judge information about students from ethnic minorities and with low socioeconomic background. *Social Psychology of Education*, 17(4), 589-607.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Hello, E., Scheepers, P. & Gijsberts, M. (2002). Education and ethnic prejudice in Europe: explanations for cross-national variances in the educational effect on ethnic prejudice. *Scandinavian journal of educational research*, 46(1), 5-24.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D. & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative science quarterly*, 35(2), 286-316.
- Huisman, M. (2000). Imputation of missing item responses: Some simple techniques. *Quality and Quantity*, 34(4), 331-351.
- IJzendoorn, M. H., Tavecchio, L. W. C., Goossens, F. A. & Vergeer, M. M. (1982). *Opvoeden in geborgenheid: een kritische analyse van Bowlby's attachmenttheorie*. Van Loghum Slaterus.
- Juchtmans, G. & Nicaise, I. (2013). Religion and Immigration. The acculturation attitudes of Muslim primary school children attending Flemish schools. In E. Smyth et al. (Eds.), *Religious Education in a Multicultural Europe. Children, Parents and Schools* (pp. 132-163). Palgrave Macmillan.
- Kalin, R. (1996). Ethnic attitudes as a function of ethnic presence. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28(3), 171-179.
- Khmelkov, V. T. & Hallinan, M. T. (1999). Organizational effects on race relations in schools. *Journal of social Issues*, 55(4), 627-645.
- Krohn, M. D., Massey, J. L., Skinner, W. F. & Lauer, R. M. (1983). Social bonding theory and adolescent cigarette smoking: A longitudinal analysis. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 337-349.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of school health*, 74(7), 274-283.
- Marcoulides, G. A., Heck, R. H. & Papanastasiou, C. (2005). Student perceptions of school culture and achievement: testing the invariance of a model. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 140-152.
- Mikulincer, M. (1997). Adult attachment style and information processing: individual differences in curiosity and cognitive closure. *Journal of personality and social psychology*, 72(5), 1217.

- Mikulincer, M. (1998). Adult attachment style and affect regulation: strategic variations in self-appraisals. *Journal of personality and social psychology*, 75(2), 420.
- Mikulincer, M. & Arad, D. (1999). Attachment working models and cognitive openness in close relationships: A test of chronic and temporary accessibility effects. *Journal of personality and social psychology*, 77(4), 710.
- Mikulincer, M. & Florian, V. (1998). The relationship between adult attachment styles and emotional and cognitive reactions to stressful events. In J.A. Simpson & W.S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 143-165). New York: Guilford Press.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2001). Attachment theory and intergroup bias: evidence that priming the secure base schema attenuates negative reactions to out-groups. *Journal of personality and social psychology*, 81(1), 97.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2005). Attachment security, compassion, and altruism. *Current directions in psychological science*, 14(1), 34-38.
- Munniksmma, A., Flache, A., Verkuyten, M. & Veenstra, R. (2012). Parental acceptance of children's intimate ethnic outgroup relations: The role of culture, status, and family reputation. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 575-585.
- OECD (2008). *Jobs for immigrants: Labour market integration in Belgium, France, the Netherlands and Portugal*. Paris: OECD Publishing.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard educational review*, 29(4), 297-318.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85.
- Pettigrew, T. F. (2008). Future directions for intergroup contact theory and research. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(3), 187-199.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Quillian, L. (1995). Prejudice as a response to perceived group threat: Population composition and anti-immigrant and racial prejudice in Europe. *American Sociological Review*, 60(4), 586-611.
- Scheepers, P., Gijsberts, M. & Coenders, M. (2002). Ethnic exclusionism in European countries. Public opposition to civil rights for legal migrants as a response to perceived ethnic threat. *European Sociological Review*, 18(1), 17-34.
- Semyonov, M., Raijman, R. & Gorodzeisky, A. (2006). The rise of anti-foreigner sentiment in European societies, 1988-2000. *American Sociological Review*, 71(3), 426-449.
- Shaver, P. R. & Hazan, C. (1993). Adult romantic attachment: Theory and evidence. *Advances in personal relationships*, 4, 29-70.
- Shrout, P. E. & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: uses in assessing rater reliability. *Psychological bulletin*, 86(2), 420.
- Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K. & Pelleriaux, K. (Eds.) (2006). *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press.
- Smelser, N. J. & Halpern, S. (1978). The historical triangulation of family, economy, and education. *American Journal of Sociology*, 84, S288-S315.
- Stevens, P. A., Charalambous, P., Tempriou, A., Mesaritou, E. & Spyrou, S. (2014). Testing the relationship between nationalism and racism: Greek-Cypriot students' national/ethnic identities and attitudes to ethnic out-groups. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(11), 1736-1757.

- Stevens, P. A. & Görgöz, R. (2010). Exploring the importance of institutional contexts for the development of ethnic stereotypes: a comparison of schools in Belgium and England. *Ethnic and Racial Studies*, 33(8), 1350-1371.
- Sumner, W. G. (Ed.) (1906). *Folkways: The sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. New York: Ginn and Company.
- Thijs, J. & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1-21.
- Timmerman, C., Hermans, P. & Hoornaert, J. (2002). *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*. Leuven: Garant.
- Timmerman, C., Vanderwaeren, E. & Crul, M. (2003). The second generation in Belgium. *International Migration Review*, 37(4), 1065-1090.
- Vanduynslager, L., Wets, J., Noppe, J. & Doyen, G. (2013). *Vlaamse migratie- en integratiemonitor 2013*. Brussel: Steunpunt Inburgering en Integratie, Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Van Houtte, M. & Stevens, P. A. (2009). Study involvement of academic and vocational students: Does between-school tracking sharpen the difference? *American Educational Research Journal*, 46(4), 943-973.
- Van Houtte, M. & Stevens, P. (2010). School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium. *British Educational Research Journal*, 36(2), 209-237.
- Van Praag, L., Stevens, P. A. J. & Van Houtte, M. (2014). 'Integration' and educational success: How ethnic minority and majority group acculturation attitudes and expectancies shape student-teacher relations in Flemish schools. Midterm Conference RN10 Sociology of Education, European Sociological Association, Lisbon, 8-9 September 2014.
- Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P. A. & Van Houtte, M. (2015). How tracking structures attitudes towards ethnic out-groups and interethnic interactions in the classroom: an ethnographic study in Belgium. *Social Psychology of Education*, 18(1), 165-184.
- Vervaeet, R., D'hondt, F., Van Houtte, M. & Stevens, P. A. J. (2015). *Flemish teachers' ethnic prejudice: the role of ethnic school composition and teachability*. European Sociological Association, Abstracts. Presented at the European Sociological Association, Prague, 26-28 August 2015.
- Vervoort, M., Scholte, R. & Scheepers, P. (2008). Allochtonen in de klas – De relatie tussen de proportie allochtonen in de klas, vriendschappen en interetnische attitudes van adolescenten. *Migrantenstudies*, 24(2), 128-147.
- Vezzali, L., Giovannini, D. & Capozza, D. (2012). Social antecedents of children's implicit prejudice: Direct contact, extended contact, explicit and implicit teachers' prejudice. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 569-581.
- Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P. A. & Van Houtte, M. (2015). How tracking structures attitudes towards ethnic out-groups and interethnic interactions in the classroom: an ethnographic study in Belgium. *Social Psychology of Education*, 18(1), 165-184.
- Wiatrowski, M. D., Griswold, D. B. & Roberts, M. K. (1981). Social control theory and delinquency. *American Sociological Review*, 46(5), 525-541.
- Witte, H. (1999). 'Alledaags' racisme in België. Een overzicht van de onderzoeksliteratuur over racistische opvattingen en een interpretatie van de betekenis van het opleidingsniveau. *Migrantenstudies*, 15(1), 2-27.

- Wong, C. A., Eccles, J. S. & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of Personality*, 71(6), 1197-1232.
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(2), 1-27.
- Zebrowitz, L. A., White, B. & Wieneke, K. (2008). Mere exposure and racial prejudice: Exposure to other-race faces increases liking for strangers of that race. *Social Cognition*, 26(3), 259-275.
- Zick, A., Pettigrew, T. F. & Wagner, U. (2008). Ethnic prejudice and discrimination in Europe. *Journal of Social Issues*, 64(2), 233-251.

---

**Abstract**

As a result of global migration processes, schools in Flanders are now notably ethnically diverse. Taking into consideration the lack of research on determinants of Flemish students' ethnic prejudice and Bowlby's attachment theory, we want to examine the role of the individual feeling of attachment and the social cohesion in schools for Flemish students' degree of ethnic prejudice in secondary education. Moreover, we control for ethnic school composition and pupil characteristics that have been shown to be related to ethnic prejudice. The data used are taken from the Racism and Discrimination in Secondary Schools Research (RaDiSS 2), collected by means of a written questionnaire by 2.058 students and 669 teachers in 40 Flemish secondary schools. The main finding of this study is that the individual feeling of being securely attached is associated with lower levels of ethnic prejudice: Flemish pupils who feel supported by their parents, teachers and school are less ethnic prejudiced. Moreover, social cohesion in a school is related with lower degrees of ethnic prejudice among Flemish students.

---

**Keywords**

ethnic prejudice, secure attachment, social cohesion, Flemish pupils

---