



Vrije Universiteit Brussel

Faculteit van de Economische, Sociale en
Politieke Wetenschappen en Solvay Business School

Ongelijkheid en segregatie in het onderwijslandschap; effecten op ethnocentrisme

Bram Spruyt

Eindverhandeling ingediend tot het
behalen van de graad van licentiaat
in de sociale wetenschappen: sociologie

Academiejaar : 2005 - 2006

Promotor: Prof. Dr. Mark Elchardus

Een woord van dank

Het schrijven van een eindverhandeling was voor mij een confrontatie met de eigen beperkingen. De tijdens de opleiding verkregen theoretische inzichten en methodologische principes in de praktijk omzetten, bleek soms wat moeilijker dan verwacht. Aan het eind van die weg vol bochten en valkuilen, kan ik alleen maar dankbaar zijn dat er mensen zijn die bereid waren tijd en energie voor mij vrij te maken. Ik wil deze verhandeling dan ook beginnen met het uitdelen van een boeket ik-dank-u-wel's.

De eerste ik-dank-u-wel gaat naar mijn promotor Prof. Dr. Mark Elchardus, zonder wie deze verhandeling uiteraard nooit geschreven was. Het trof me in het bijzonder dat hij ondanks zijn ruime kennis en ervaring, zich toch nog kon inleven in de probleempjes waar een beginner bij het schrijven van een eindverhandeling mee worstelt. Echt bedankt. Een grote ik-dank-u-wel gaat ook naar Jessy Siongers voor het construeren van de samengestelde databank, voor het leren temmen van het (soms wispelturige) MLN-programma en voor het beantwoorden van al mijn relevante en minder relevante vragen.

Zoals een boeket geen boeket is zonder de vele, kleine, op zichzelf weinig opvallende bloempjes, zo zou dit dankwoord geen dankwoord zijn zonder vermelding van alle personen die me onderweg een 'zetje' gaven. Familie, vrienden en medestudenten: het is fijn om er niet alleen voor te staan. Hartelijk dank.

Rest me nog de persoon te bedanken die het meest 'last' had van de perikelen rond het schrijven van een eindverhandeling. Kim, bedankt omdat je Kim bent.

Allen hartelijk bedankt. Hopend dat ik jullie ooit zal kunnen helpen, zoals jullie mij hielpen.

Bram Spruyt

11/5/2006

Een woord van dank	[II]
Inhoudsopgave	[III]
1 Inleiding	[1]
2 Probleemstelling	[2]
3 Algemene afbakening en begrippenkader	[3]
3.1 Concentratie- versus elitescholen: over welke scholen gaat het dan precies?.....	[3]
3.2 Scholenkenmerken: een brede invulling.....	[6]
3.2.1 <i>Etniciteit</i>	[6]
3.2.2 <i>Sociale achtergrond</i>	[7]
3.2.2.1 Het opleidingsniveau van de ouders.....	[9]
3.2.2.2 De beroepsituatie van de vader.....	[9]
3.2.2.3 De gezinssamenstelling.....	[10]
3.2.2.4 De relatie met de ouders.....	[11]
3.2.2.5 Schoolachterstand.....	[12]
3.2.3 <i>Levensbeschouwing</i>	[12]
3.2.4 <i>Participatie</i>	[13]
3.2.5 <i>Media- en smaakvoorkeur</i>	[14]
3.3 Onderwijsvorm: De sterkst segregerende factor in het Vlaams Onderwijs?.....	[17]
3.4 Hoe ontstaat Segregatie? Meer dan één oorzaak.....	[19]
3.4.1 <i>Localisatie: De concentratieschool als 'buurtschool'</i>	[20]
3.4.2 <i>Voorkeuren en bewuste keuzes van ouders: individuele keuzes met publieke gevolgen</i>	[21]
3.4.3 <i>Schoolstrategieën: de strijd om de (sterke) leerling?</i>	[22]
4 De Data: drie samengevoegde databanken	[26]
4.1 Afbakening van de analyse-eenheid: wat is een school?	[28]
4.2 Operationalisatie van onderwijsvorm, -net en locatie.....	[30]
4.2.1 <i>De onderwijsvormen</i>	[30]
4.2.2 <i>De onderwijsnetten</i>	[31]
4.2.3 <i>De locatie</i>	[31]
5 De samenstelling van leerlingengroepen: bekeken door enkele veranderlijken	[33]
5.1 Etniciteit.....	[34]
5.2 Het opleidingsniveau van de ouders.....	[36]
5.3 Vader werkloos of huisvader.....	[38]
5.4 Moeder werkloos of huismoeder.....	[39]
5.5 Leerlingen die niet in een intact gezin leven.....	[41]
5.6 Leerlingen met een negatieve relatie met de ouders.....	[42]
5.7 Leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan in het Secundair	

Onderwijs.....	[43]
5.8 Lid van een vereniging.....	[45]
5.9 Levensbeschouwendelijk onverschillige leerlingen.....	[48]
5.10 Uitgesproken voorkeur voor commerciële TV-zenders.....	[50]
5.11 Uitgesproken voorkeur voor publieke TV-zenders.....	[51]
5.12 De groepskenmerken: een zoektocht naar samenhang.....	[52]
6 De concentratiethese: het geheel is meer dan de som van de delen.....	[63]
6.1 Gehanteerde methode: multilevelmodellen.....	[67]
6.2 Segregatie in het Vlaams Onderwijs: gevolgen voor etnocentrisme.....	[68]
6.2.1 Databank I: de samengestelde TOR-leerlingendatabank.....	[70]
6.2.2 Databank II: TOR-participatieonderzoek 1999-2000.....	[79]
6.2.3 Databank III: TOR-waardenonderzoek 1996-1997.....	[81]
7 Besluit en discussie	[84]
Bijlagen	[89]
Bibliografie	[100]

1 Inleiding

Het belang van een goede opleiding kan in onze samenleving nauwelijks overschat worden. Er is mogelijk geen enkel ander kenmerk dat in sociologisch onderzoek zo vaak voor scheidsrechter speelt als het opleidingsniveau van de respondent. Gaande van verschillen in tewerkstellingsmogelijkheden over grote verschillen in politieke en maatschappelijke houdingen en opvattingen tot verschillen in gezondheid en sterftekansen, kan het opleidingsniveau verschillen tussen mensen in grote mate verklaren. Tegelijk worden bijzonder duurzame ongelijkheden inzake behaald opleidingsniveau vastgesteld. Het onderwijs blijkt erg reproducerend te werken.

Als er naar onderwijsuitkomsten, van welke aard dan ook, gekeken wordt, kunnen twee dingen bestudeerd worden. Ten eerste kan nagegaan worden in welke mate een bepaalde uitkomst voorspelbaar was op basis van de individuele achtergrondkenmerken van de leerling. Zo weet men dat het sociaal herkomstmilieu van leerlingen nauw samenhangt met bijvoorbeeld hun studieprestaties. Anderzijds is de school op de eerste plaats een interactiekader. Een plaats waar mensen samenkomen en bepaalde dingen doen. Precies dat samenkomen kan ook het voorwerp van studie vormen. Leerlingen komen immers allemaal met een eigen figuurlijk rugzakje vol talent, achtergrond en individuele kenmerken naar de schoolpoort waar ze andere leerlingen ontmoeten. Men weet dat de rugzakjes van al deze leerlingen niet in dezelfde mate gevuld zijn. Men weet bovendien ook dat scholen onderling verschillen met betrekking tot de samenstelling van hun leerlingenpubliek. In extreme gevallen krijgen ze het etiket concentratie- of eliteschool opgeplakt. Dat samenbrengen van leerlingen met een verschillende achtergrond, heeft in het verleden reeds heel wat stof doen opwaaien. Bekend zijn de hoogoplopende discussies, betwiste maatregelen en felle burgerprotesten uit de Verenigde Staten van de jaren '50 – '70 rond de desegregatie van scholen. De aandacht voor zogenaamde 'concentratiescholen' wijst op het belang van de samenstelling van scholen en leerlingengroepen. Vragen zoals remt een school met leerlingen uit een zwak sociaal milieu de ontwikkeling van leerlingen of draagt de aanwezigheid van allochtone leerlingen bij tot een afname van vooroordelen, staan in dergelijke debatten centraal. Ook in deze verhandeling gaat de aandacht naar verschillen in de samenstelling van scholenbevolkingen en de mogelijke gevolgen daarvan.

2 Probleemstelling

Deze verhandeling zoekt een antwoord op twee vragen. Op de eerste plaats wordt de vraag gesteld in welke mate er in Vlaamse scholen sprake is van segregatie van het leerlingenpubliek. Trekken bepaalde scholen in Vlaanderen een hoofdzakelijk 'sterk' leerlingenpubliek aan en anderen een eerder 'zwak'? En welke (verdelende) rol spelen de verschillende onderwijsvormen, -netten en de locatie van de school daarin? Na eerst de ongelijkheid tussen Vlaamse scholen inzake hun leerlingenpubliek te

hebben beschreven, wordt in een tweede deel gezocht naar de mogelijke gevolgen ervan. Is er sprake van een additioneel effect wanneer leerlingen met een gelijkaardige sociaal-economische en culturele achtergrond geconcentreerd worden in bepaalde scholen? Of maakt dat eigenlijk niet zoveel uit? Deze concentratiethese werd reeds herhaaldelijk en met wisselende resultaten getest m.b.t. studieprestaties (zie o.a. Van Damme et al, 2004; Tesser et al. 1999; Westerbeek, 1999; Hutchinson, 1999). In deze verhandeling wordt ze bekeken in het licht van ethnocentrisme. Meer concreet wordt de vraag gesteld of de groepsamenstelling waarbinnen leerlingen naar school gaan, los van hun eigen individuele kenmerken, een invloed heeft op hun houdingen m.b.t. allochtonen.

De keuze om ethnocentrisme te nemen als te verklaren veranderlijke werd ingegeven door twee zaken. Ten eerste hebben maatregelen ter bestrijding van segregatie in het onderwijs naast het verbeteren van de schoolresultaten van 'zwarte' leerlingen, steeds het bestrijden van raciale vooroordelen als tweede doelstelling gehad (Armor & Rosell, 2002). Daarbij werd ervan uitgegaan dat gemengde scholen ethnocentrisme drukken. Die aanname staat evenwel niet buiten discussie (Goldsmith, 2004), waardoor het boeiend is om na te gaan of de aanwezigheid van allochtone leerlingen een effect heeft op de mate van ethnocentrisme bij autochtone leerlingen. Een tweede reden om ethnocentrisme te nemen is dat het een zogenaamde 'consensuswaarde' is. Anders dan bij prestaties, waar goede prestaties steeds als doel worden gesteld, is het voor houdingen immers niet steeds duidelijk wat nastrevenswaardig wordt geacht. Bij ethnocentrisme is dat echter wel het geval (Elchardus, Kavadias en Siongers, 1998). Scholen leggen meestal sterk de nadruk op verdraagzaamheid en ook vanuit het beleid wordt het indijken van ethnocentrisme vooropgesteld. In de vakoverschrijdende eindterm 'Opvoeden tot Burgerzin' voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs vindt men als doelstelling: "*De leerlingen kunnen op een verdraagzame manier omgaan met verschillen in sekse, huidskleur en etniciteit*" (De Coninck et al., 2002). Uit onderzoek blijkt bovendien dat leerkrachten een opvallend tolerantere houding aannemen t.o.v. vreemdelingen dan andere volwassen Vlamingen met een vergelijkbaar opleidingsniveau (Elchardus et al., 1999). Om deze redenen leek ethnocentrisme een geschikte afhankelijke veranderlijke.

3 Algemene afbakening en begrippenkader

Alvorens een antwoord op de onderzoeksvragen kan worden gezocht, is een duidelijke begripsafbakening noodzakelijk. Debatten rond segregatie en concentratie zijn verre van recent. Er is bijgevolg al heel wat wetenschappelijke literatuur beschikbaar. Deze is echter sterk op de Amerikaanse context gericht, waardoor enige voorzichtigheid bij vergelijkingen geboden is. Een overzicht van die beschikbare informatie dient als uitgangspunt om naar de probleemstelling en de Vlaamse onderwijscontext te kijken.

3.1 Concentratie- versus elitescholen: over welke scholen gaat het dan precies?

De termen ‘concentratie-’ en ‘eliteschool’ worden veelvuldig en vaak erg snel in de mond genomen. Over de precieze inhoud ervan wordt dikwijls veel minder uitleg verschaft. Toch is het van groot belang goed af te bakenen wat men er precies mee bedoelt. De termen zijn immers overgewaaid uit de Verenigde Staten waar het debat rond segregatie op scholen al in de jaren ‘50 woedde. Het is echter niet mogelijk om de situatie in de VS zonder meer te vergelijken met deze in Vlaanderen (Karsten et al., 2003). Dat is in de eerste plaats het geval voor het onderwijssysteem. De (kwaliteits)verschillen tussen scholen zijn in de VS aanzienlijk groter dan in Vlaanderen. Dit is het gevolg van een minder sterk aanwezige centrale kwaliteitsbewaking en scholen die in de VS voor een aanzienlijk deel gefinancierd worden door ‘lokale taken’ welke sterk schommelen van district tot district (Willms, 1992). Men mag bovendien ook niet vergeten dat segregatie tussen blanken en zwarten in bepaalde delen van de VS tot 1954 bij wet verplicht was (Jencks et al., 1972). Een tweede belangrijk verschil heeft betrekking op de demografische samenstelling van de leerlingenbevolking (Karsten et al., 2003). Dit komt tot uiting in de invulling van het begrip concentratieschool. Klassiek definieert men een concentratieschool als een school met een zeer hoog percentage allochtone leerlingen. Vandaar de termen ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen die ook vandaag nog veelvuldig gehanteerd worden. Maar wat bedoelt men met ‘zeer hoog’? In Amerikaans onderzoek hanteert men aanzienlijk hogere percentages (60 - 80%) allochtone leerlingen als criterium om een school als concentratieschool te bestempelen dan dit in Vlaanderen of onze buurlanden het geval is. In onderzoek in deze laatste regio’s wordt veelal het criterium ‘50% of meer allochtonen’ als gangbare maatstaf beschouwd om een school als concentratieschool te bestempelen (Bollens & Fripont, 2001; Dagevos & Gijsberts, 2005; Peleman, 1997, Karsten et al. 2003). En zelfs dit laatste percentage is in feite al erg hoog, aangezien de wetgeving terzake een criterium van 20% aanwezigheid van anderstalige leerlingen in absolute zin én een relatieve aanwezigheid die 10% hoger ligt dan de andere scholen van het Lokale Overlegplatform, hanteert om een school als heterogeen te beschouwen en aldus een beschermd statuut toe te kennen (GOK, 2002).

Los van de vraag of het definiëren van een concentratieschool in absolute percentages allochtonen wel zinvol is, kan men de vraag stellen of alleen een etniciteitscriterium hanteren geen éézijdige benadering van de werkelijkheid is. Of hierdoor het debat niet op een verkeerd niveau wordt gevoerd en men aan ‘eticiteit’ dingen gaat toeschrijven die er eigenlijk niet bijhoren. Men heeft dit vrij snel en na een behoorlijk drastische maatregel ingezien. Toen in 1966 in de Verenigde Staten James Coleman zijn Equality of Educational Opportunity (alias het Coleman-rapport) publiceerde, was dat het startpunt voor een reeks maatregelen die gericht waren op het verbeteren van schoolresultaten van zwarte leerlingen (de zogenaamde Green factors) (Armor & Rossell, 2002). Vaststelling was dat ‘zwarte’ leerlingen beduidend betere prestaties behaalden wanneer ze naar gemengde scholen gingen in vergelijking met zwarte leerlingen die naar homogeen ‘zwarte’ scholen gingen. Men trok hieruit de

conclusie dat desegregatie zou leiden tot meer gelijke studieprestaties. Dit leidde tot wat de geschiedenis zou ingaan als het 'bussingprogramma'. Dat bestond erin om zwarte leerlingen uit de getto's te vervoeren naar 'witte scholen'¹. De verwachtingen waren hoog gespannen, maar werden niet ingelost (Armor & Rossell, 2002). Door het uitblijven van resultaten en het massale protest van ouders, werd het programma stopgezet. Slechts enkele jaren later, toonde Jencks en collega's (1972) door een heranalyse van de data aan waar de fout zat. Het beleid had een selectie-effect over het hoofd gezien. De zwarte leerlingen die naar witte scholen gingen, hadden vaak een heel andere sociaal-economische achtergrond dan de zwarte leerlingen die naar zwarte scholen gingen. De eerste groep kwam uit de economisch sterkere lagen van de bevolking en hadden ouders die hogere verwachtingen stelden t.a.v. de studieresultaten van hun kinderen. Ze stuurden hun kinderen dan ook bewust meer naar gemengde scholen. Niet het feit dat deze leerlingen naar gemengde scholen gingen was bepalend voor hun betere studieprestaties, wel de hogere motivatie en betere sociaal-economische achtergrond van deze leerlingen (Karsten et al., 2003). Precies door dit selectie-effect was het niet echt verwonderlijk dat het bussing-programma niet de verwachte resultaten opleverde.

Het hierboven aangehaalde voorbeeld belicht de mogelijkheid dat etnische segregatie van leerlingen op de eerste plaats sociaal- economische segregatie is. (Jungbluth & Van Langen, 1990; Karsten et al., 2003). In dat geval zijn verschillen tussen scholen (bv. met betrekking tot prestaties) mogelijk niet te wijten aan verschillen in kleur van de school, maar aan sociaal-economische verschillen tussen het leerlingenpubliek van deze scholen (Dagevos en Gijsberts, 2005). Het hanteren van alleen een etniciteitscriterium, negeert bovendien mogelijke integratieverschillen binnen de groep van allochtone leerlingen (Kahlenberg, 2001). Precies die verschillen over het hoofd zien, bleek één van de kapitale fouten bij het bussing-programma. Daarom vertrekt deze verhandeling van een brede invulling van de begrippen concentratie- en eliteschool waarbij ook kenmerken van het sociale economische en culturele milieu opgenomen worden. Eerder dan van 'zwarte' en 'witte' leerlingen, zal er hier van 'bevoorrechte' of 'achtergestelde' leerlingen gesproken worden. Om de 'mate van achterstelling' van een leerling te bepalen wordt een breed spectrum aan achtergrondveranderlijken en kenmerken van leerlingen in acht genomen. Door aggregatie van die relevante kenmerken van individuele leerlingen naar schoolniveau kan een onderscheid gemaakt worden tussen scholen die een eerder 'bevoorrecht' publiek rekruteren en scholen die een eerder 'achtergesteld' publiek aantrekken.

Merk ten slotte op dat het begrip concentratieschool meestal slechts in één richting gebruikt wordt. Volgens de hier gehanteerde definitie, duidt men er die scholen mee aan waar een meerderheid van de leerlingen uit de sociaal zwakkere milieus afkomstig is. Wanneer een school gekenmerkt wordt door een hoge concentratie aan 'sterke' leerlingen, spreekt men niet van een concentratieschool maar van een eliteschool.

¹ In de Nederlandse gemeente Gouda werd in 1989 eenzelfde maatregel genomen met als enig verschil dat het op vrijwillige basis gebeurde (Karsten et al., 2003).

3.2 Scholenkenmerken: een brede invulling

Net zoals dit het geval is voor de ganse bevolking is de leerlingenpopulatie in het Vlaams onderwijs erg heterogeen. Leerlingen verschillen naar etniciteit, levensbeschouwing, sociaal-economische achtergrond en culturele bagage. Scholen, onderwijsvormen en studierichtingen delen deze leerlingenpopulatie op in deelverzamelingen (Overbeeke, 2003). Een eerste deel van deze verhandeling gaat na welke verschillen er tussen deze deelverzamelingen m.b.t. een aantal kenmerken zijn. Op die manier wordt een schets gemaakt van de diversiteit in het scholenlandschap in Vlaanderen. Aan de hand van deze kenmerken wordt het mogelijk om scholen te vergelijken en in een tweede stap ook na te gaan of en hoe de verdelingen van de verschillende kenmerken onderling samenhangen. Zowel de literatuur rond segregatie in het onderwijs als diegene rond de verklaring van etnocentrisme², de uiteindelijke afhankelijke veranderlijke, en een aantal praktische overwegingen deden dienst als leidraad voor de selectie van de relevante kenmerken. De praktische overwegingen hebben betrekking op de mogelijkheden en beperkingen van de beschikbare leerlingendatabanken. De drie gebruikte leerlingendatabanken werden immers voor uiteenlopende doeleinden geconstrueerd en hebben bijgevolg verschillende gebruiksmogelijkheden. Aangezien alleen een veranderlijke die in de drie databanken aanwezig was geaggregeerd kon worden, bepaalde de databank met de minste informatie steeds welke veranderlijke wel of niet kon worden opgenomen. Ook verschillen in de wijze waarop bepaalde veranderlijken werden gemeten, zorgden ervoor dat bepaalde veranderlijken niet konden worden opgenomen.

In het volgende deel wordt een voorstelling gegeven van de gebruikte kenmerken van leerlingen evenals een bondige beschrijving van de relevantie van deze kenmerken. Tevens wordt er ook meteen aangegeven hoe de verschillende kenmerken geoperationaliseerd werden. De keuzes die hierbij gemaakt werden, worden eveneens toegelicht.

3.2.1 *Etniciteit*

Een eerste veranderlijke wordt aangereikt vanuit het hart van het segregatiedebat nl. etniciteit. In dat segregatiedebat wordt voortdurend gesproken over ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen en staat de verdeling van allochtone leerlingen over de verschillende scholen bijgevolg centraal. Om die reden is het evident dat de verdeling van allochtone leerlingen over de scholen nader wordt bekeken. In een vorig deel werd de mogelijkheid belicht dat etnische segregatie in de eerste plaats sociaal-economische segregatie zou kunnen zijn. In dat geval zouden scholen met veel allochtone leerlingen ook scholen

² Bij de beschrijving van de verklaringen voor etnocentrisme wordt de indeling volgens Elchardus & Siongers (2003) gevolgd.

moeten zijn met veel leerlingen uit een sociaal zwak milieu (Dagevos & Gijsberts, 2005). Hiermee is niet gezegd dat de problemen van allochtone leerlingen volledig terug te brengen zijn tot een sociaal-economische oorsprong (Nicaise & Groenez, 2002). De lijst met studies die aantonen dat allochtonen nog steeds als een afzonderlijke zwakke groep in onze samenleving staan is erg lang. Specifiek naar de schoolcontext toe, stelt men vast dat allochtone leerlingen meer in het BSO en BuSo terechtkomen, meer schoolachterstand en vertraging oplopen en meer ongekwalificeerd uitstromen, en dat alles ná controle voor verschillen in sociale herkomst (Nicaise & Groenez, 2002; Van der Veen, 2001). Hierdoor kan men verwachten dat allochtonen niet gelijk verdeeld zijn over de verschillende onderwijsvormen. Er kan een oververtegenwoordiging in het BSO en een ondervertegenwoordiging in het ASO verwacht worden.

Aangezien Vlamingen allochtonen op de eerste plaats met moslims associëren en in Vlaanderen Turken en Marokkanen de belangrijkste vertegenwoordigers zijn van deze groepen (Billiet, Carton & Huys, 1990), werd ervoor gekozen om een leerling waarvan tenminste één ouder de Turkse of Marokkaanse nationaliteit heeft als allochtoon te beschouwen.

3.2.2 Sociale achtergrond

Zoals bij etniciteit meteen aangegeven wordt een samenhang verwacht tussen etnische en sociaal-economische segregatie. Concreet zou dit dan betekenen dat scholen die veel allochtonen aantrekken, ook een oververtegenwoordiging kennen van autochtone leerlingen die uit een sociaal zwak milieu komen. Dit is meteen een eerste reden waarom ook factoren die een zicht geven op de sociaal-economische herkomst van de leerling worden opgenomen als schoolkenmerk. Een tweede reden is afkomstig uit de verklaringen rond ethnocentrisme.

Mensen die sociaal-economisch zwak staan, blijken vatbaarder te zijn voor ethnocentrisme (Billiet, 1993). Deprivatietheorieën spelen hierop in door te stellen dat groepen die hun status bedreigd zien, hun status verliezen of gewoon een lage status hebben zich ethnocentrischer zullen opstellen als een gevolg van onbehagen met hun eigen situatie (Elchardus & Siongers, 2003). Over de wijze waarop dit mechanisme precies werkt is er discussie. Een aantal auteurs (Blalock, 1967; Olzak, 1992; Billiet, 1993) stelt dat sociale groepen in concurrentie met elkaar staan voor de verwerving van schaarse goederen. Die concurrentie vertaalt zich in een gevoel van bedreiging (Blalock, 1967). Via het mechanisme van sociale contra-identificatie leidt dit tot een negatieve houding ten opzichte van allochtonen (Eisinga & Scheepers, 1989). Aangezien allochtonen zich vooral in de lagere sociale lagen bevinden (Dagevos, Martens & Veenman, 1996) zullen autochtonen die zich ook in deze lage sociale lagen bevinden, zich het sterkst bedreigd voelen (Billiet, Carton & Huys, 1990). Een verdere verfijning van deze verklaring stelt dat het niet zozeer de reële achterstelling, maar eerder gevoelens van achterstelling zijn die ethnocentrische houdingen in de hand werken (Billiet, Carton & Huys, 1990).

Zo stelt Pelleriaux (2001): *‘achterstelling leidt niet steeds tot een gevoel van achterstelling, maar gevoelens van achterstelling leiden wel vaak tot rechtse houdingen op de nieuwe breuklijn*³.

De twee aangehaalde redenen rechtvaardigen de opname van een aantal kenmerken van de sociaal-economische achtergrond van de leerling. Als indicatoren voor de sociaal economische achtergrond van leerlingen worden in eerste instantie een aantal gezinskenmerken opgenomen. Men kan immers aannemen dat de ontwikkeling van jongeren gebeurt in interactie met zijn omgeving (Lerner, 1978). Ondanks het hoge echtscheidingscijfer en de toename van de éénoudergezinnen blijft het gezin nog steeds hét socialisatieveld bij uitstek (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). Zo heeft het gezinsmilieu nog steeds een erg belangrijke invloed op de schoolprestaties van leerlingen (Tan 1998; Nicaise & Groenez, 2002; Douterlungne, Van Brusselen & Van De Velde, 1996). Alle democratiseringsmaatregelen voor het onderwijs ten spijt, blijkt ons onderwijssysteem nog steeds erg reproducerend te werken waarbij leerlingen uit een sociaal zwak milieu duidelijk minder goed af zijn (Nicaise & Groenez, 2002).

Ook met het oog op waarden en houdingen blijkt de invloed van het gezin erg groot. In die mate zelfs dat Elchardus, Kavadias & Siongers (1998) spreken van een ‘ouderlijk curriculum’ dat op een bewuste of onbewuste manier de houdingen en waarden van kinderen beïnvloedt. Als gezinskenmerken die een beeld schetsen van de sociale achtergrond van de leerling worden achtereenvolgens besproken: het opleidingsniveau van de ouders, de beroepsituatie van de vader en moeder en de gezinssamenstelling.

3.2.2.1 Het opleidingsniveau van de ouders.

Hoewel het opleidingsniveau van de ouders hier bij de sociaal-economische veranderlijken geplaatst wordt, dient erop gewezen te worden dat deze veranderlijke meer meet dan alleen de materiële situatie waarin de leerling opgroeit. Ouders die hoger opgeleid zijn, hebben als gevolg daarvan een bredere algemene vorming. Deze resulteert mogelijk in een grotere openheid naar anderen toe. Mogelijk betekent dit dat zowel persoonlijke als maatschappelijke crisissituaties minder vlug aan vreemde bevolkingsgroepen worden toegeschreven (Billiet, Carton & Huys, 1990; Konig, 1997). Opleidingsniveau blijkt in het onderzoek naar ethnocentrisme een erg doorslaggevende factor (o.a. Billiet, Carton & Huys, 1990). Steeds weer blijkt dat mensen die lager opgeleid zijn er meer ethnocentrische houdingen op na houden. Volgens Billiet, Carton en Huys (1990) zijn gevoelens van machteloosheid de verbindende factor. Het lijkt dan ook logisch dat kinderen met laagopgeleide ouders een hogere kans hebben om op te groeien in een ‘klimaat’ waar ethnocentrische houdingen sterker aanwezig zijn. Onderzoek bij jongeren leerde dat de invloed van het opleidingsniveau van de ouders vooral via de media- en smaakvoorkeur verloopt (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998).

³ Waarbij ethnocentrisme één van de houdingen is van deze ‘nieuwe breuklijn’.

Voor de concrete operationalisatie werd het percentage leerlingen met laagopgeleide ouders als karakteriserend voor het opleidingsniveau van de ouders van de leerlingen beschouwd. Ouders werden als laagopgeleid beschouwd indien geen enkele van hen een diploma hoger onderwijs behaalde.

3.2.2.2 De beroepssituatie van de vader

Dronkers (1992) trof na controle voor andere factoren een negatief effect aan van de werkloosheid van de vader op de schoolloopbaan van de kinderen. Verder uitgediept besloot te Grotenhuis (1993) dat dit effect zich enkel voordeed voor kinderen van de laagst opgeleide ouders. Een verdere verfijning stelt dat ook de oorzaak van de werkloosheid een rol speelt (Madge, 1983). Elchardus en al. (1996) stelden vast dat de werkloosheidservaring een blijvend effect heeft op zowel de schoolloopbaan als de houdingen van kinderen. De werkloosheid van vader hangt samen met mindere schoolprestaties dewelke door het onderwijssysteem vertaald worden in schoolachterstand. Vooral de combinatie van een werkloze vader en het falen op school, zorgde voor een verhoogde kans op meer ethnocentrische en racistische houdingen bij jongeren (Elchardus et al., 1996).

Om deze reden zou het dan ook belangrijk zijn niet alleen de huidige beroepssituatie van de vader in rekening te brengen, maar ook of de vader ‘ooit’ werkloos was. Deze informatie was echter slechts voor één databank beschikbaar, waardoor teruggegrepen diende te worden naar de huidige beroepssituatie. Leerlingen kunnen moeilijk een onderscheid maken tussen een ouder die werkloos is of één die huisvrouw of –man is (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). Dat kan leiden tot een onderschatting van het aantal werkloze ouders (vooral bij moeders is dit het geval). Als concrete operationalisatie werd daarom het percentage vaders dat werkloos of huisman is, gehanteerd als kenmerkende veranderlijke.

Maar mogelijk rijst er een probleem bij de aggregatie van dit kenmerk. De werkloosheidsgraad voor mannen lag in de periode 1995-2001 in Vlaanderen nooit boven de 8% (NIS, 2005) en ook het percentage huismannen is in Vlaanderen erg beperkt (zie bijlage I). Daardoor kan na aggregatie een verdeling verwacht worden waarbij voor veel leerlingengroepen nauwelijks variantie wordt aangetroffen voor dit kenmerk omdat de aanwezigheid van leerlingen met dit kenmerk zo laag ligt. Indien in een volgende fase getracht wordt om na te gaan in welke mate dit kenmerk samenhangt met andere kenmerken bestaat de mogelijkheid dat er ten onrechte zou besloten worden dat er geen samenhang bestaat. Om die reden wordt ook het percentage leerlingen wiens moeder werkloos of huisvrouw is, meegenomen in de analyse. In bijlage I wordt getoond dat de relatie tussen het opleidingsniveau en het al of niet tewerkgesteld zijn voor vaders dezelfde is als voor moeders met dit verschil dat er veel meer moeders huisvrouw zijn. Laaggeschoolde moeders zijn veel vaker werkloos of huisvrouw dan hooggeschoolde moeders. Omdat via de veranderlijke tewerkstelling van de vader toch vooral getracht wordt een zicht te krijgen op de sociaal-economische situatie van het gezin, lijkt het weinig problematisch om het percentage moeders dat werkloos of huisvrouw is als uitgangspunt te

nemen. Een gezin waar de moeder werkloos of huisvrouw is, is immers ook een gezin waar van maximaal één beroepsinkomen geleefd wordt.

3.2.2.3 De gezinsamenstelling

Ten gevolge van een verhoogd aantal echtscheidingen, is het aantal kinderen dat in éénoudergezinnen leeft de laatste drie decennia aanzienlijk toegenomen (Sweet & Bumpass, 1990). Kinderen uit éénoudergezinnen presteren op school aanzienlijk minder goed dan kinderen uit tweeoudergezinnen. Dit verschil wordt kleiner naarmate men controleert voor economische achtergrond (McLanahan, 1985), maar verdwijnt niet (Entwisle & Alexander, 1995; Zill, 1996). Een verklaring voor het resterende verschil wordt gezocht in een gebrek aan sociaal kapitaal bij kinderen uit een éénoudergezin (Astone & McLanahan, 1991). Ouders die er alleen voor staan zouden het moeilijker hebben om veel tijd met hun kinderen door te brengen (Pong, 1998). Brutsaert (1993) stelt: *‘huwelijksontbinding vergroot niet alleen de kans op negatieve perceptie van de gezinsrelaties in toto, kinderen gaan ook een gemis ervaren aan belangstelling, ruggesteun en vertrouwen vanwege de ouders’*. Een aantal auteurs (Bronfenbrenner, 1979; Brutsaert, 1993) wijzen op een mogelijke interactie met geslacht, waarbij jongens gevoeliger zijn voor een verstoorde gezinsamenstelling.

Pong (1998) vertaalt deze bevindingen naar een mogelijk schoolcompositie-effect. Scholen met een hoger aantal kinderen uit éénoudergezinnen zouden het daarbij minder goed presteren om twee redenen. Ten eerste zullen dit scholen zijn die een sociaal- economisch zwakker publiek rekruteren. Ten tweede zou de hoeveelheid sociaal kapitaal van deze scholen relatief lager liggen als gevolg van de beperkte interactiemogelijkheden die kinderen in éénoudergezinnen hebben.

3.2.2.4 De relatie met de ouders

Een verschil in sociaal milieu zou ook een invloed kunnen hebben op de relatie met de ouders. Dewaele en Cossey (1982) vonden dat binnen arbeidersgezinnen de gezagsrelaties een eerder autoritair karakter hebben, terwijl ouders uit de hogere milieus er een meer persoon- en kindgerichte aanpak op na houden. Jongeren die een goede relatie hebben met vader en/of moeder stellen zich minder ethocentrisch op (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). Bovendien lijkt het ook waarschijnlijk dat de aard van de kind-ouder relatie een invloed heeft op de mate waarin de waarden en houdingen van ouders overgenomen worden door de kinderen (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998).

Als schoolkenmerk werd het percentage leerlingen dat een slechte relatie met de ouders heeft geoperationaliseerd. Individuele leerlingen gaven aan de hand van een aantal items de kwaliteit van de relatie met de ouders weer. Hieruit werd een somschaal geconstrueerd. Vervolgens werd de totale

groep leerlingen in vier gelijke delen opgesplitst. Leerlingen die bij de groep met de laagste scores (0-56,25) behoren werden beschouwd als leerlingen die een slechte relatie hebben met hun ouders.

3.2.2.5 Schoolachterstand

Leerlingen worden doorheen hun schoolcarrière echter ook voortdurend zelf beoordeeld en gesanctioneerd (Verhoeven, 2000). In het licht van de deprivatietheorieën kan bijgevolg ook de schoolachterstand als mogelijke bron van statusverlies aanzien worden (Elchardus, 1999; Elchardus et al., 1996; Pelleriaux, 2001). Om die reden wordt ook het percentage leerlingen dat een onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs kende opgenomen. Onder een onregelmatige schoolloopbaan wordt zowel het veranderen van onderwijsvorm en/of het overzitten van een leerjaar in het secundair onderwijs beschouwd.

Centraal in de verklaringen die gegroepeerd kunnen worden onder de noemer deprivatietheorieën is de notie van onbehagen (Elchardus & Siongers, 2003). Dat onbehagen kan echter ook het gevolg zijn van een gebrek aan zingeving en detraditionalisering. Opvallend is immers de meer etnocentrische houding van jongeren die verklaren levensbeschouwelijk onverschillig te zijn (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). Als indicatoren voor zingeving en integratie kunnen zowel de levensbeschouwing als de participatie gehanteerd worden (Elchardus & Siongers, 2003).

3.2.3 *Levensbeschouwing.*

Mensen kunnen er heel uiteenlopende levensbeschouwingen op na houden. Maar gemeenschappelijk aan deze levensbeschouwingen is dat ze allen de uitdrukkelijke doelstelling hebben waardensystemen aan de leden over te dragen (Coffé, 2002). Secularisering zorgde bij jongeren voor een toename van twee groepen nl. de Katholieken die hun geloof verloren hebben maar nog wel aan bepaalde kerkelijke rituelen deelnemen en de levensbeschouwelijk onverschilligen (Elchardus & Heyvaert, 1991). Met name deze laatste groep blijkt een hogere kans te hebben om zich meer etnocentrisch op te stellen (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998, Elchardus et al., 1999; De Witte, Hooge & Walgrave, 2000). Onverschilligheid en tolerantie zijn duidelijk twee verschillende zaken (Elchardus, 1994). Ook Billiet en Loosveldt (1998) stellen dat het behoren tot een duidelijke levensbeschouwing de gevoelens van bedreiging door andere bevolkingsgroepen drukt. Een mogelijke verklaring schuilt in de nadruk die vrijwel alle levensbeschouwingen leggen op tolerantie (Coffé, 2002).

Met betrekking tot levensbeschouwing wordt het percentage leerlingen dat zich levensbeschouwelijk onverschillig verklaard, beschouwd als groepskenmerk.

3.2.4 *Participatie*

Op macro-niveau ziet Putnam (2000) een levendig verenigingsleven als een voorwaarde voor het behoud van democratie en goede economische prestaties. Mensen die participeren aan het

verenigingsleven stellen zich in ieder geval verdraagzamer op dan diegenen die dit niet doen (Billiet, Carton & Huys, 1990; Elchardus, Hooghe & Smits, 2000). De verklaring hiervoor wordt in twee richtingen gezocht (Elchardus en Siongers, 2003). Enerzijds draagt participatie bij tot integratie in de samenleving. Mensen die onvoldoende geïntegreerd zijn in het sociale netwerk van de maatschappij, zullen zich ook sterker afzetten tegen andere groepen (Billiet, Carton, Huys, 1990). Anderzijds kan de vereniging ook aanzien worden als een oefengrond voor democratische burgerschapswaarden. Participatie verhoogt in die optiek het sociaal kapitaal van de betrokkenen. Toch is enige nuancering noodzakelijk. Bepaalde auteurs (Elchardus, Kavadias en Siongers 1998; Glanville, 1999) wijzen op het belang van de soort vereniging. Vooral leden van sociale verenigingen, zoals milieumensenrechten en vredesbewegingen, zouden zich aanzienlijk minder etnocentrisch opstellen. Deze vaststelling draagt bij tot de twijfel omtrent de richting van het causale verband tussen participatie en verdraagzaamheid. Zo kan het zijn dat participatie verdraagzaamheid bevordert, maar het is ook mogelijk dat meer verdraagzame mensen gewoon meer participeren (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). Swyngedouw en collega's (2001) opteren eerder voor dit laatste. Wat in ieder geval vast staat is dat er sprake is van een selectieve rekrutering naar onderwijsniveau waarbij hoogopgeleiden meer participeren (Coffé, 2002).

De meest voor de hand liggende keuze voor de operationalisatie van dit kenmerk zou het percentage leerlingen dat participeert aan sociale verenigingen zijn, maar deze informatie was slechts voor twee van de drie databanken beschikbaar. Daarom werd gekozen om participatie tweemaal op te nemen. Een eerste maal als het percentage leerlingen dat lid is van een sociale vereniging. In dat geval kan de oefening alleen gedaan worden voor een beperkt aantal groepen. Een tweede maal wordt het percentage leerlingen dat actief participeert aan tenminste één vereniging gebruikt en kan de analyse voor alle groepen gedaan worden.

3.2.5 Media- en smaakvoorkeur

Eerder dan het resultaat te zijn van (vermeende) achterstelling of een gebrek aan zingeving, ziet een volgende benadering etnocentrisme als een deel van een groter cultureel complex (Elchardus & Siongers, 2003). Die klemtoon op cultuur leidde tot een verhoogde aandacht voor jeugd(sub)culturen. Jongeren gaan steeds langer naar school waardoor de jeugdfase steeds meer een zelfstandige fase wordt tussen de kinderjaren en de volwassenheid (De Witte, Hooge & Walgrave, 2000). Eén van hun belangrijkste taken in deze fase is het ontwikkelen van een eigen identiteit. Zowel de school, waar leerlingen vele uren per dag met andere leerlingen doorbrengen, als de commercie en media die zich massaal op de jeugd hebben toegespitst, bieden de materiële voedingsbodem voor het ontstaan van dergelijke jeugd(sub)culturen (Abma, 1990). Over de rol van de media als belangrijk socialisatieveld voor jongeren is nog weinig discussie. Zo geeft bijna 40% van de 12- 18-jarigen het kijken van TV of video op als één van de drie meest gedane vrijetijdsactiviteiten (De Witte, Hooge & Walgrave, 2000).

Een concreet voorbeeld van een beschrijving van jeugd(sub)culturen wordt aangereikt door Whyte (1943) die een onderscheid maakt tussen 'college boys' en 'corner boys'. De eerste groep streefde naar goede schoolprestaties en conformeerde zich aan de middenklassennormen met als doel maatschappelijk op te klimmen. De tweede groep was eerder gericht op het hier en nu en richtte zich in hun vrijetijdsbesteding vooral op amusement en sensatie (Abma, 1990). Later hebben vooral onderzoekers die geassocieerd worden met de 'Birmingham-school', veel aandacht besteed aan jeugd(sub)cultuur. Deze jeugd(sub)culturen zagen zij vaak als een uiting van verzet van jongeren (Hall & Jefferson, 1971). Die sterke nadruk op verzet is verdwenen maar de aandacht voor jeugd(sub)culturen is gebleven. Een subcultuur wordt door Elchardus, Kavadias en Siongers (1998) als volgt omschreven: [...] *het gaat om fenomenen die een mate van structuur hebben, die zich centrerend rond bepaalde praktijken (vormen van vrijetijdsbesteding, vormen van media- en cultuurconsumptie), die specificiteiten vertonen op het vlak van de smaak (en de wijze waarop bijvoorbeeld de symbolische betekenis van de kledij wordt gehanteerd) en die zich uiten in specificiteiten in opvattingen en waarden.*

De media- en smaakvoorkeur wordt op die manier gezien als een empirisch waar te nemen aanduiding voor een jeugd(sub)cultuur. De concrete onderzoeksresultaten tonen aan dat er in de media- en smaakvoorkeuren van jongeren en mensen in het algemeen zich duidelijk patronen aftekenen (o.a. Siongers en Stevens 2002; Stevens, 2001; Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998) en dat deze patronen vervolgens in verband kunnen gebracht worden met ethnocentrische houdingen (Elchardus & Siongers, 2003; Lubbers, Scheepers & Vergeer, 2000). Zo gaat een voorkeur voor commerciële media gepaard met meer ethnocentrische houdingen en dit zowel voor volwassenen als voor jongeren (Hooge, 2002). Een voorkeur voor meer elitaire media remt ethnocentrisme af.

Over de precieze relatie tussen de mediavorkeur en een ethnocentrische houding is er discussie (Van Hemel, 2005). Lubbers, Scheepers & Vergeer (2000) stellen dat de mediagebruikers hun houdingen en attitudes conformeren aan de berichtgeving, terwijl Meuleman et al. (2003) er juist van uitgaan dat het de mediagebruikers zijn die op basis van hun houdingen en attitudes een voorkeur hebben voor bepaalde media. Eerder dan de precieze relatie tussen mediavorkeur en ethnocentrisme te willen uitklaren, gaat deze verhandeling ervan uit dat de mediavorkeur van leerlingen een aanwijzing kan zijn voor het bestaan van bepaalde jeugd(sub)culturen die in zwakkere of sterkere mate met ethnocentrische houdingen kunnen geassocieerd worden.

Een verschil in bevraging beperkte de operationalisatiemogelijkheden voor de media- en smaakvoorkeur. Om de scholen op dit vlak te karakteriseren werden twee TV-maten geconstrueerd nl. een uitgesproken voorkeur voor commerciële TV-zenders en een uitgesproken voorkeur voor publieke zenders. Hierbij is het belangrijk op te merken dat deze twee maten niet elkaars complement zijn,

waardoor beiden in de analyse dienen betrokken te worden. Alleen de TV-voorkeur opnemen is een beperking, maar één waarvan de gevolgen beperkt zijn. De voorkeur voor bepaalde TV-zenders, kranten en tijdschriften hangt immers nauw met elkaar samen (Stevens, 2001). En daarenboven lijkt de TV binnen de verzameling van mediaproducten een heel prominente plaats te nemen. Om die redenen lijkt het weinig problematisch om alleen de TV-voorkeur als geaggregeerd kenmerk op te nemen.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de verschillende geaggregeerde kenmerken en hun operationalisaties.

Tabel 1: Overzicht geaggregeerde veranderlijken

Geaggregeerd kenmerk	Operationalisatie op Schoolniveau
Etniciteit	% Leerlingen met tenminste één ouder met de Turkse of Marokkaanse nationaliteit
Opleidingsniveau ouders	% Leerlingen waarvan geen enkele ouder een diploma hoger onderwijs behaalde
Beroepspositie vader	% Leerlingen wiens vader werkloos of huisman is
Beroepspositie moeder	% Leerlingen waarvan de moeder werkloos of huisvrouw is
Gezinssamenstelling	% Leerlingen dat niet in een intact gezin [(vader-moeder-kind(eren))] leeft
Schoolachterstand	% Leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan in het Secundair Onderwijs
Relatie met de ouder(s)	% Leerlingen met een negatieve relatie met de ouders (op een somschaal 0-56,25 scores)
Participatie	% Leerlingen dat lid is van een sociale vereniging
Levensbeschouwing	% Leerlingen dat actief participeert in een vereniging
Mediavorkeur	% Levensbeschouwelijk onverschillige leerlingen % Leerlingen met een uitgesproken voorkeur voor 'commerciële' TV-zenders % leerlingen met een voorkeur voor Eén, Canvas of leerlingen die alle zenders waarderen

Bovenstaande kenmerken werden gezocht in het licht van het onderzoek rond ethnocentrisme. Het zijn kenmerken waarvan uit de literatuur bleek dat ze een verhoogd risico op ethnocentrisme inhouden (met uitzondering van het % allochtone leerlingen). Meteen dient aangegeven te worden dat ethnocentrisme sterk samenhangt met een aantal andere houdingen, die samen de 'nieuwe breuklijn' vormen (Elchardus, 1994). Indien het lijstje overlopen wordt, valt bovendien onmiddellijk op dat een aantal van deze kenmerken ook in verband met studieprestaties kunnen worden gebracht. Ook al omdat vanuit deprivatietheorieën de link tussen slechte studieprestaties en ethnocentrisme gelegd worden. Op die manier geven de gehanteerde schoolkenmerken meer weer dan alleen 'risicofactoren' m.b.t.

etnocentrisme, maar meten ze eerder de algemene sociaal economische en culturele achterstelling van het leerlingenpubliek in een school.

3.3 Onderwijsvorm: De sterkst segregerende factor in het Vlaams Onderwijs?

Aan het einde van het literatuuroverzicht i.v.m. de kenmerken die in verband kunnen worden gebracht met etnocentrisme, wordt nog even dieper ingegaan op het belang van de onderwijsvorm. Deze onderwijsvormen zijn om twee redenen van belang in deze verhandeling. Ten eerste kan het groeperen van leerlingen in verschillende onderwijsvormen aanzien worden als een vorm van interne segregatie binnen het onderwijs. Ten tweede blijken er in het onderzoek naar waarden en houdingen sterke verschillen naar voren te komen tussen de verschillende onderwijsvormen. Op beide punten wordt dieper ingegaan.

Tot en met het zesde leerjaar van het basisonderwijs is er formeel gezien in het Vlaams Onderwijssysteem geen sprake van interne segregatie van leerlingen⁴. Leerlingen volgen het basisonderwijs waar geen verdere opsplitsing in onderwijsvormen en –richtingen gemaakt wordt. Dit is wel het geval na de overgang naar het secundair onderwijs. In de eerste graad beperkt dit zich tot een A- en een B-stroom. Vanaf het derde jaar secundair onderwijs worden 4 grote onderwijsvormen onderscheiden nl. het algemeen (ASO), kunst (KSO), technisch (TSO) en beroepsonderwijs (BSO). Elke onderwijsvorm wordt op zijn beurt opgesplitst in verschillende studierichtingen (Tielemans, 2003). Indien de verschillende onderwijsvormen op een continuüm geplaatst worden dan gaat dit van een grote nadruk op algemene theoretische kennis (ASO) naar een klemtoon op praktijkopleiding (BSO). Leerlingen uit het ASO worden voorbereid op hoger onderwijs, leerlingen uit het BSO worden voorbereid op intrede in de arbeidsmarkt (Tielemans, 2003). Het Technisch secundair onderwijs neemt een tussenpositie in. Door het groot aantal studierichtingen (26) binnen deze onderwijsvorm is het erg moeilijk om een karakterschets van het TSO te geven. Een aantal studierichtingen, vb. handel,... leggen een sterkere nadruk op theorie en neigen hierdoor eerder naar het ASO terwijl andere richtingen meer praktijkgericht zijn en meer aansluiten bij het BSO. In het Kunstsecundair onderwijs zitten het minst aantal leerlingen. Typisch voor het KSO is dat de leerlingen er naast een algemene theoretische kennis ook de actieve beoefening van een kunstvak aanleren (Tielemans, 2003).

De onderwijsvormen verschillen niet alleen inzake de klemtoon die in hun onderwijs gelegd worden, maar ook m.b.t. de maatschappelijke waardering. Hoewel er geen zinnige reden te bedenken is om praktische kennis minder te waarderen dan theoretische kennis, wordt het ASO doorgaans hoger ingeschat dan het BSO (Bossaerts, Denys & Tegenbos, 2002)⁵. Dit is ook een gevolg van het feit dat

⁴ Indien het Buitengewoon Onderwijs buiten beschouwing wordt gelaten.

⁵ In deze verhandeling is geen ruimte voor verdere discussie omtrent de oorzaken en gevolgen van deze problematiek. Meer informatie kan gevonden worden in het boek 'Accent op Talent' van de vermelde auteurs.

het ASO leerlingen expliciet voorbereiden op hoger onderwijs. Het verschil in waardering leidt tot het ontstaan van een 'watervalstelsel' waarbij leerlingen zo 'hoog' mogelijk starten en bij negatieve resultaten afzakken (Verhoeven, 2000). Dit alles met als resultaat dat leerlingen uit het BSO in vele gevallen niet expliciet voor een praktijkopleiding kiezen, maar er eerder door mislukken in gesukkeld zijn (Elchardus et al, 1999). Steeds weer wordt ook vastgesteld dat de sociale achtergrond van leerlingen nog steeds een sterke invloed heeft op de onderwijsloopbaan en het uiteindelijk behaalde onderwijsniveau (o.a. Belet & Laurijssen, 2002; Tan, 1998; Pelleriaux, 2001; Glorieux & Laurijssen, 2003). Vooral het opleidingsniveau van de ouders, eerder dan de sociaal- economische status, zou doorslaggevend zijn voor de schoolprestaties van leerlingen (Tan, 1998). Op die manier kan de onderwijsvorm wel eens de sterkst segregerende factor in het Vlaams onderwijs zijn.

Uit ondertussen talrijk onderzoek (o.a. Pelleriaux, 2001 ; Elchardus et al, 1996 ; 1999; De Witte, Hooge & Walgrave, 2000) is gebleken dat er aanzienlijke verschillen zijn tussen de houdingen en waarden van leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen. In die mate zelfs dat Elchardus et al. (1999) stellen dat ASO en BSO twee verschillende werelden zijn. Het is echter minder duidelijk hoe dit effect van de onderwijsvorm precies te interpreteren is aangezien de onderwijsvormen zelf weinig theoretisch inhoudelijke betekenis hebben. Billiet, Carton & Huys (1990) wezen eerder op de inhoudelijke verschillen van de vorming die in de verschillende onderwijsvormen gegeven worden. Een meer algemene vorming in het ASO zou een meer open en tolerantere houding naar anderen toe aanleren.

Een andere mogelijkheid bestaat eruit de onderwijsvorm in te passen in de deprivatietheorieën. Door de combinatie van de maatschappelijke appreciatie en 'het watervalstelsel', kan men verwachten dat leerlingen uit het BSO zich sterker achtergesteld voelen. Dit zou echter maar één deel van de verklaring zijn (Pelleriaux, 2001). Een ander gedeelte van de verklaring komt vanuit de culturele invalshoek en stelt dat een (demotie)cultuur zich ook kan verspreiden los van de eigen (vermeende) achterstelling (Pelleriaux, 2001; De Groof, Elchardus & Stevens, 2001). Men gaat er dan vanuit dat het samenbrengen van leerlingen een bepaald klimaat kan doen ontstaan dat een autonoom effect kan hebben op de houdingen en waarden van leerlingen.

Gegeven de sociale reproductie in het onderwijs en de hiërarchische ordening van de verschillende onderwijsvormen, kunnen sterke verschillen tussen de verschillende onderwijsvormen verwacht worden in de samenstelling van hun leerlingenpubliek.

3.4 Hoe ontstaat segregatie? Meer dan één oorzaak

In het eerste gedeelte van deze verhandeling wordt getracht na te gaan in welke mate er sprake is van segregatie in het Vlaamse onderwijs. Segregatie wordt door Willms (1992) als volgt gedefinieerd:

“Segregation refers to the extent to which pupils from different groups are separated by schools they attend, or the classrooms and instructional groups in which they are placed [...] Segregation can occur between instructional groups within classes, between classes within schools, and between schools within communities or school districts (Willms, 1992)” In deze verhandeling wordt alleen naar segregatie van leerlingen tussen scholen gekeken.

Een grondige bespreking van de mogelijke gevolgen van segregatie in het onderwijs is niet mogelijk indien men voorbijgaat aan de processen die deze segregatie tot stand doen komen. Want hoe komt het precies dat leerlingen onevenredig naar sociale achtergrond over de verschillende scholen verdeeld raken? Waarom trekken bepaalde scholen voornamelijk ‘bevoorrechte’ leerlingen aan en andere eerder ‘achtergestelde’? Heeft men hier te maken met bewuste dan wel onbewuste strategieën? En van wie dan wel? En hoe is tenslotte de wetgeving op dit vlak in Vlaanderen geregeld?

Hoewel er in deze verhandeling duidelijk voor gekozen werd om de begrippen ‘bevoorrecht’ en ‘achtergesteld’ te hanteren en de aandacht niet te beperken tot het debat rond allochtonen versus autochtonen, spitst de beschikbare literatuur zich in vele gevallen wél expliciet toe op de concentratie van allochtone leerlingen in bepaalde scholen. Waar mogelijk zal getracht worden om nog eens extra aan te tonen dat het debat uitgebreider kan gevoerd worden dan alleen het verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen.

3.4.1 Localisatie: De concentratieschool als ‘buurtschool’

De belangrijkste oorzaak voor segregatie op school is ‘ruimtelijke segregatie’ (Bolt, 2001; De Rycke & Swyngedouw, 1997; Gorard & Taylor, 2001). Mensen wonen meestal niet zomaar door elkaar, maar veeleer geclusterd volgens nationaliteit, sociaal-economische status,... (Clout & Dennis, 1980). Ruimtelijke segregatie is op de eerste plaats inkomenssegregatie (De Corte, 1993). Mensen met een vergelijkbaar inkomen, kunnen ook vergelijkbare keuzes maken op de woningmarkt en hebben hierdoor een hogere kans om in elkaars buurt te gaan wonen (De Rycke & Swyngedouw, 1997). Men heeft hier te maken met een zelfversterkend proces waarbij eens een bepaalde buurt gekenmerkt wordt door een bepaalde categorie mensen ze deze vervolgens ook sterker gaat aantrekken (Brookover & Erickson, 1975). De etnische segregatie past hier voor het grootste gedeelte in. Vele allochtonen hebben een laag inkomen wat hun keuzes op de woningmarkt beperken. Ze zijn vaak aangewezen op buurten die door autochtonen niet gewenst zijn. In een buurt met vele goedkope huurwoningen kan men bijgevolg een grote concentratie van allochtonen verwachten (Bolt, 2001; De Rycke & Swyngedouw, 1997). Deze ruimtelijke segregatie trekt zich vervolgens door naar andere maatschappelijke domeinen. Men woont niet alleen naast elkaar, maar ook het werk, ontspanning en het volgen van onderwijs gebeuren grotendeels naast elkaar. In die zin vormt de segregatie op school

slechts een afspiegeling van de samenleving (Gramberg, 2000; Dagevos & Gijsberts, 2005). Dit, omdat bij de schoolkeuze van ouders de ‘afstand tot de school’ een erg belangrijke factor blijkt te zijn⁶ (De Corte & Magiels-Corsus, 1985). Een logisch gevolg van dit alles is dan ook dat scholen die in buurten liggen met veel allochtonen zelf ook veel allochtone leerlingen zullen hebben⁷. Vanuit de vaststelling dat allochtonen oververtegenwoordigd zijn in steden (Jungbluth & Van Langen, 1990) kan verwacht worden dat scholen met een hogere aanwezigheid allochtonen in steden worden teruggevonden.

Onthouden we dat segregatie op school voor een groot deel terug te brengen is tot ruimtelijke segregatie. Toch slechts voor een deel, want uit onderzoek van o.a. Peleman (1997) m.b.t. de stad Antwerpen is gebleken dat concentratiescholen⁸, wel in de buurt liggen van wijken met hogere percentages allochtonen maar dat het aantal allochtone leerlingen binnen deze scholen vaak een stuk hoger ligt dan men op basis van de ruimtelijke concentratie kon verwachten (Peleman, 1997; De Rycke & Swyngedouw, 1997). Bij de segregatie van het leerlingenpubliek dienen bijgevolg nog andere processen mee te spelen. Eén daarvan heeft te maken met de keuzes van leerlingen en hun ouders.

3.4.2 Voorkeuren en bewuste keuzes van ouders: individuele keuzes met publieke gevolgen

Volgens James Coleman wordt de onderwijsgeschiedenis sinds de Industriële Revolutie gekenmerkt door een strijd tussen twee krachten nl. enerzijds de wens voor optimale onderwijskansen voor álle kinderen en anderzijds de wens van elke familie voor het béste onderwijs voor zijn eigen kinderen (Kahlenberg, 2001). Volgens Jencks et al. (1972) definiëren mensen een goede school in de eerste plaats als een school met ‘goede’ leerlingen⁹ en gaat men in de schoolkeuze rekening houden met het leerlingenpubliek dat een school aantrekt. Ouders uit de hogere sociale milieus zouden er de voorkeur aan geven dat hun kinderen onderwijs volgen met leerlingen die uit een gelijkaardig milieu komen en dit vanuit de vrees dat hun kind ‘geremd’ zal worden bij een te hoge aanwezigheid van leerlingen uit een sociaal zwak milieu (Kahlenberg, 2001). Andere auteurs (Taeuber & James 1982; Wells & Crain, 1992) zien de voorkeuren van ouders uit de hogere sociale milieus eerder als strategie om hun sociale status te behouden door het zich distantiëren van groepen die lager op de sociale ladder staan. Omdat de sociale positie van de meerderheid van de allochtone gezinnen ongunstiger is dan die van autochtonen, zullen ouders uit een hoger sociaal milieu vaak een voorkeur hebben voor scholen met

⁶ Voor het basisonderwijs blijkt het zelfs dé belangrijkste keuzefactor te zijn. Voor het Secundair onderwijs is het de tweede belangrijkste factor. De belangrijkste is er of de school al dan niet Katholiek is.

⁷ Peleman (1997) pleit er dan ook voor om concentratiescholen te definiëren in termen van de relatieve aanwezigheid van allochtone leerlingen i.p.v. in absolute aantallen.

⁸ Volgens haar definitie scholen met meer dan 50% Turkse of Marokkaanse leerlingen.

⁹ Jencks et al. (1972) geven aan dat de invulling van ‘goede leerlingen’ afhankelijk is van de context. Dit sterkt de overtuiging om niet alleen naar etniciteit te kijken.

een gering aandeel allochtonen leerlingen (De Rycke & Swyngedouw, 1997; Dijkstra & Van Breenen, 1989).

De tendens van autochtone ouders om een school met een hoge concentratie allochtone leerlingen te mijden, wordt in de vakliteratuur aangeduid met de term 'witte vlucht' (De Rycke & Swyngedouw, 1997). Vaak heeft dit verschijnsel een cumulatief effect en raken scholen in een spiraal van steeds sterker wordende concentratie van 'zwarte' leerlingen. Als reactie op die 'witte' vlucht ontstaat vaak een 'zwarte' vlucht waarbij ook ouders van allochtone leerlingen de school steeds meer gaan vermijden (Peleman, 1997). In het meest extreme geval moet de betrokken school haar deuren sluiten omdat er te weinig leerlingen nog bereid zijn om er naar school te gaan. Sinds 1988 diende elf Antwerpse basisscholen de deur om die reden te sluiten (De Standaard, 11/02/2002).

Hoe sterk de wens van ouders voor een 'witte school' wel kan zijn, werd in 1957 pijnlijk geïllustreerd in Little Rock (Arkansas) in de Verenigde Staten. Daar diende het leger te worden ingezet om 9 zwarte leerlingen naar school te laten gaan. Blanke ouders hadden er zich namelijk als menselijke buffer opgesteld om dit te verhinderen (Rutten, 2004). Minder spectaculair, maar niettemin tekenend is de jaarlijkse traditie van enkele honderden ouders en leerlingen om daags van tevoren te kamperen voor de schoolpoorten van de Don Bosco-school in Haacht met als doel hun kind te kunnen inschrijven in deze 'witte school' (De Standaard, 23/05/05).

De localisatie- en de verklaring die vertrekt vanuit de voorkeuren van ouders en leerlingen noemt Peleman (1997) de 'klassieke' verklaringen. Hiermee is het verhaal echter niet ten einde aangezien deze verklaringen geen antwoord bieden op de vraag waarom bepaalde allochtone leerlingen een grote afstand afleggen om in een 'concentratieschool' te geraken. Afgaande op de klassieke verklaringen kan men makkelijk verklaren waarom bepaalde 'sterke' leerlingen verre verplaatsingen maken, maar niet waarom de 'zwakkeren' verdere verplaatsingen zouden maken. Nochtans wordt dat laatste wel vastgesteld (Peleman, 1997). Om hiervoor een verklaring te bieden dient er een derde speler bij betrokken te worden: de scholen zelf.

3.4.3 Schoolstrategieën: de strijd om (de sterke) leerling?

Veel wetenschappelijke informatie is er niet over te vinden, maar op geregelde tijdstippen wordt er in de media wel over bericht: bepaalde scholen trachten via de grijze zone in de wetgeving een gewenst leerlingenpubliek te selecteren. Die strategieën kunnen onderverdeeld worden in 2 categorieën nl. het resoluut weigeren van een inschrijving enerzijds, het afschrikken van leerlingen, voornamelijk via de kosten van onderwijs anderzijds. Op beide strategieën wordt dieper ingegaan.

Artikel 24 van de Belgische Grondwet waarborgt de vrijheid van onderwijs. Toegepast op de hier behandelende problematiek betekent dit dat de gemeenschap de keuzevrijheid van ouders m.b.t. onderwijs dient te waarborgen (Delbaere, Heselmans & Loisen, 2003). Hoewel scholen op basis hiervan leerlingen niet formeel kunnen weigeren, hebben scholen van het Vrije net die mogelijkheid lange tijd in de praktijk wel min of meer gehad. Zij konden immers de eigenheid van hun pedagogisch project invoeren om een leerling te weigeren¹⁰. Concreet was het zo bijvoorbeeld mogelijk dat een Katholieke school een leerling met een andere godsdienst weigerde vanuit de eigenheid van het pedagogische project (Dujardin, 2004).

In 2002 is in de wetgeving verandering gekomen door een decreet dat rechtstreeks betrokken was bij de segregatieproblematiek in het onderwijs nl. het Decreet van Gelijke Onderwijskansen I¹¹ van 28 juni 2002. Het decreet omvat een aantal beschermingsmaatregelen voor leerlingen uit sociaal zwakkere milieus, zowel (!) allochtone als autochtone. Het belangrijkste aspect ervan was de toekenning van een absoluut recht op inschrijving in de school of vestiging naar keuze (GOK, 2002). Om heterogeen samengestelde scholen te beschermen mag een school een anderstalige leerling¹² wel doorverwijzen indien er meer dan 20% anderstalige leerlingen op de school zitten én de relatieve aanwezigheid van anderstalige leerlingen 10% hoger ligt dan de andere scholen van het lokale overlegplatform (Overbeeke, 2003)¹³.

Tegen de maatregelen kwam verzet zowel van de scholen uit het Vrije net, die de maatregelen als een inbreuk op hun pedagogische project zagen¹⁴, als het Vlaams Blok, die er niet mee akkoord gingen dat ouders niet langer konden kiezen voor een school die zich duidelijk profileerde (De Standaard, 30/10/2002). Het protest toont de grote gevoeligheid voor de problematiek aan. En ook na het in werking treden van het decreet kwamen er al snel klachten over scholen die op allerlei manieren probeerden om bepaalde leerlingen (toch) niet in te schrijven. Zo zijn er voorbeelden van Antwerpse scholen die allochtone ouders uren lieten wachten in een lokaal en ondertussen autochtone ouders voorlieten. Of directies die wel erg veel nadruk legden op de kostprijs van een bepaalde studierichting. Nog andere negeerden gewoon vragen van allochtone ouders (De Standaard, 17/03/04).

Uit de voorbeelden blijkt dat het bepaald niet eenvoudig is om een papieren decreet ook in de praktijk om te zetten. Bovendien bevat het decreet geen maatregelen die de 'witte vlucht' zouden kunnen beperken. Immers ook voor ouders uit de hogere sociale milieu's is het recht op inschrijving in de

¹⁰ Openbare scholen dienen krachtens artikel 24 van de Grondwet neutraal onderwijs in te richten en hadden bijgevolg die weigeringsmogelijkheid niet.

¹¹ Bedoeling was om drie decreten te maken. Tot op vandaag zijn decreet II en III evenwel nog niet afgewerkt. Deze wetgeving is een invulling van de Europese richtlijn 2000/43/EG m.b.t. de gelijke behandeling van personen ongeacht ras of etnische afstamming (Overbeeke, 2003).

¹² In de wetgeving gedefinieerd als een leerling die niet beschikt over een getuigschrift basisonderwijs in het Nederlands.

¹³ Merk op dat de bevoegde wetgeving geen etniciteit- maar een taalcriterium hanteert om een heterogene school te definiëren. Bovendien wordt ook een relatief criterium gebruikt.

¹⁴ Ze werden door het Arbitragehof in het ongelijk gesteld omdat leerlingen en ouders nog steeds dienen in te stemmen met het pedagogisch project en schoolreglement alvorens een geldige inschrijving kan gedaan worden (De Standaard, 16/10/2003).

school naar keuze absoluut (Overbeeke, 2003). Het recht op inschrijving loste het probleem ook niet altijd op. Op scholen met een goede reputatie ontstond 'het recht van de snelste'. Ouders uit een sociaal zwakker milieu bleken vaak onvoldoende vertrouwd te zijn met de administratie en waren vaak te laat om zich in bepaalde 'populaire' scholen in te schrijven (Delbaere, Heselmans & Loisen, 2003). In bepaalde gevallen nam die noodzaak tot vroege inschrijving ook wel erg hallucinante vormen aan. Zo was in 2003 het Sint-Jan Bergmanscollege in Brussel reeds tot het schooljaar 2008-2009 volgeboekt (De Standaard, 02/09/2003).

Het formeel weigeren van leerlingen is uiteraard een erg drastische en opvallende strategie. Daarnaast zijn er nog een aantal meer 'onopvallende' selectiestrategieën mogelijk. Eén daarvan bestaat eruit het onderwijs duurder en zo minder aantrekkelijk voor sociaal zwakkere leerlingen te maken. Ook op dit vlak bestaat er een grijze zone in de wetgeving.

Er is het principe van de kosteloosheid van onderwijs. Voor het secundair onderwijs verplichten artikel 13.2 b) van het Internationaal Verdrag inzake economische, sociale en culturele rechten (1966) en artikel 28 van het verdrag van de Rechten van het Kind (1989) de geleidelijke invoering van kosteloos onderwijs voor het Secundair Onderwijs. Kosteloos betekent niet gratis en geleidelijk is in de praktijk erg langzaam, met als gevolg dat het tot op vandaag nog heel wat geld kost om kinderen secundair onderwijs te laten volgen.

Ook op dit vlak hebben scholen uit het Vrije net een grotere bewegingsvrijheid dan deze van het Officiële net. De beperktere subsidiëring van het Vrije net in vergelijking met de twee andere netten, maakt het noodzakelijk voor scholen om een groter deel van de rekening naar de ouders door te schuiven. Dat maakt het onderwijs in het Vrije net per definitie duurder voor ouders. Onderzoek van het HIVA¹⁵ (Bollens & Fripont, 2001) geeft aan dat voor het schooljaar 1999-2000 de kostprijs voor onderwijs in het Vrije net gemiddeld 175 en 125 EUR duurder was ten opzichte van respectievelijk het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs (OGO) en het Gemeenschapsonderwijs (GO). Dat betekent dat het volgen van onderwijs in het Vrije net nog steeds 20% duurder is in vergelijking met het Gemeenschapsonderwijs (Bollens & Fripont, 2001). Studiebeurzen brengen geen zoden aan de dijk en dekken gemiddeld slechts 19% van de totale studiekosten. Door een verhoging van de studiekosten en het niet aanpassen van de studietoelagen sinds 1986 is de verhouding tussen de maximale toelage en de gemiddelde studiekosten bovendien teruggelopen van 79 naar 36% (Bollens & Fripont, 2001).

Los van de verschillen in subsidiëring die het onderwijs in het Vrije net in ieder geval duurder maken, kunnen scholen afzonderlijk sterk verschillen wat betreft de kostprijs van hun onderwijs. Uit hetzelfde onderzoek van het HIVA bleek dat scholen 18% van de totale variantie in studiekosten voor hun

¹⁵ Het HIVA nam in haar steekproef geen concentratiescholen (meer dan 50% allochtonen) op en ook scholen met een specifieke aard (zoals Steinerscholen, ...) werden niet opgenomen. Scholen uit het VGO zijn bijgevolg allemaal Katholieke scholen.

rekening nemen (Bollens & Fripont, 2001). Belangrijke uitgavenposten waarop verschillen in kostprijs tot stand komen zijn: het al dan niet verplicht dragen van (dure) uniformen, schooluitstappen, schoolboeken en schoolmateriaal, ... (Bollens & Fripont, 2001). Maar ook de wijze, tijdstip en spreiding van betalingen kunnen een belangrijke rol spelen¹⁶. Kortom, scholen kunnen met de studiekosten een aantal richtingen uit. Het is logisch dat afhankelijk van de gekozen richting een school meer of minder aantrekkelijk zal zijn voor leerlingen uit een sociaal zwakker milieu.

Het belang van studiekosten geeft nog eens extra aan waarom in deze verhandeling op de eerste plaats naar sociaal-economische segregatie wordt gekeken. De onderzoekers zochten ook naar verbanden tussen de kostprijs van het onderwijs en de sociale achtergrond van de leerlingen. Daar kwam evenwel geen éénduidig beeld in naar voren. Zo hebben inkomen en opleidingsniveau een tegenstrijdig effect. In scholen waar het gemiddelde inkomensniveau hoog ligt zijn de studiekosten ook hoger, maar in scholen waar veel leerlingen uit hoogopgeleide gezinnen naar school gaan zijn de studiekosten dan weer gemiddeld lager. De onderzoekers kunnen geen verklaring vinden voor deze vaststellingen (Bollens & Fripont, 2001).

De verklaring van segregatie vanuit schoolstrategieën leerde dat scholen van het Vrije net duurder zijn en bovendien tot 2002 meer mogelijkheden hadden om leerlingen te weigeren in vergelijking met scholen uit het Officiële net. Men kan dan ook verwachten dat scholen met een hoge aanwezigheid van leerlingen uit een zwak sociaal-economisch en cultureel milieu eerder in het Officiële net zullen worden teruggevonden.

Na het overzicht van de relevante kenmerken en de mogelijke oorzakelijke mechanismen van segregatieprocessen, kan de overstap naar de feitelijke situatie gemaakt worden. In welke mate verschillen scholen onderling m.b.t. de kenmerken van het leerlingenpubliek dat ze aantrekken? Zijn er verschillen naar onderwijsvorm, net en locatie? En in welke mate hangen deze kenmerken onderling samen? En is het bijgevolg mogelijk om één maat te construeren die de leerlingensamenstelling van scholen kan typeren? Deze vragen vormen de kern van het eerste empirische deel van deze verhandeling.

4 De Data: drie samengevoegde databanken.

Om na te gaan in welke mate Vlaamse scholen verschillen wat betreft hun leerlingenpubliek, wordt gebruik gemaakt van drie databanken die door de TOR-onderzoeksgroep ter beschikking werden gesteld. Op basis van deze drie disproportioneel gestratificeerde toevallige bloksteekproeven werd een

¹⁶ Betaalt men in schijven of alles in één keer? Is er begeleiding voor ouders die het moeilijk hebben? Komen alle kosten aan het begin van het schooljaar of meer verspreid? (Bollens & Fripont, 2001)

scholendatabank geconstrueerd. Dit, door de relevante achtergrondkenmerken van de leerlingen te aggregeren naar schoolniveau. De afzonderlijke databanken zijn representatief naar leerlingen toe, maar in deze verhandeling staan ook de scholen centraal. Door het samenvoegen van verschillende databanken wordt een aanzienlijk groter aantal scholen in de analyse betrokken. Het samenvoegen van verschillende databestanden schept mogelijkheden en beperkingen. Eerder werd al aangegeven dat verschillen in aanwezigheid van items en de wijze van bevraging, een aantal zaken onmogelijk maakten. In het onderstaande gedeelte wordt een beknopte voorstelling gegeven van de gebruikte databanken.

De eerste databank werd verzameld in het schooljaar 1996-1997 in het kader van het waardeonderzoek in het secundair onderwijs (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). De vragenlijsten werden ingevuld door laatstejaarsleerlingen van het voltijds secundair onderwijs. Scholen die alleen KSO aanbieden werden vanwege hun specificiteit geweerd uit de steekproef (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). De tweede en derde databank zijn het resultaat van twee participatieonderzoeken uitgevoerd in de schooljaren 1999-2000 en 2001-2002. In het eerste onderzoek werden naast zesde ook vierdejaarsleerlingen bevroegd (De Groof, Elchardus, Stevens, 2001). In het laatste onderzoek werden ook de leerlingen uit het tweede jaar secundair onderwijs bij het onderzoek betrokken.

Het was niet mogelijk om steeds alle leerlingen in een school te bevragen. Met het oog op mogelijke schooleffecten is het interessant om vooral de hogere jaren te bevragen. Het is immers redelijk te veronderstellen dat indien er een schooleffect bestaat, dit zich duidelijker zal uitkristalliseren naarmate leerlingen langer op een school vertoeven. En hoewel niet alle leerlingen hun ganse secundaire schoolcarrière in dezelfde school verblijven, kan aangenomen worden dat leerlingen uit de hogere jaren gemiddeld langer in éénzelfde school zullen zitten.

Ook vanuit het onderzoek naar waarden en houdingen zijn vooral de hogere jaren het interessantst om te bevragen. Hoewel de ontwikkeling van maatschappelijke en politieke opvattingen reeds in de tienerjaren start, krijgen ze pas een echte structuur in de adolescentie (Raaijmakers & Vollebergh, 1991). De Witte, Hooge & Walgrave (2000) raden aan om leerlingen over maatschappelijke thema's pas vanaf de tweede graad secundair onderwijs te bevragen.

Twee duidelijke redenen om vooral de hogere jaren van het secundair onderwijs te bevragen, maar vanuit een segregatieoptiek heeft deze keuze mogelijk een onderschatting van het aantal 'achtergestelde' leerlingen als gevolg. De mogelijkheid op het volgen van deeltijds onderwijs en een leerplicht tot 18 jaar (Tielemans, 2003), zorgen ervoor dat leerlingen met problematische schoolloopbanen mogelijk al uitgestroomd waren en niet langer in aanmerking kwamen voor

bevraging. Dit geldt sterker voor leerlingen uit het zesde dan leerlingen uit het vierde jaar¹⁷. Enige voorzichtigheid is dan ook geboden.

4.1 Afbakening van de analyse-eenheid: wat is een school?

In dit eerste deel wordt het individuele niveau verlaten en vormt het groepsniveau het analyseniveau. Dit betekent concreet dat uitspraken niet langer gedaan worden op basis van de individuele leerlingen, maar wel op basis van groepen van leerlingen. Niet langer de individuele kenmerken zijn van belang, wel de verdelingen van de groepskenmerken.

In de literatuurstudie werd voortdurend over ‘scholen’ gesproken zonder een expliciete invulling aan dit begrip te geven. Naar analyses toe is het noodzakelijk om het begrip ‘school’ te operationaliseren. Hiervoor zijn verschillende mogelijkheden, elk met hun eigen voor- en nadelen. De meest voor de handliggende operationalisatie is de ‘administratieve hoofdzetel’ als analyse-eenheid te nemen. Het nadeel van deze werkwijze is echter dat grote scholen vaak verschillende vestigingen hebben en deze inzake leiding, studierichtingen en organisatie soms dermate van elkaar verschillen dat het weinig aangewezen lijkt om deze vestigingen als één geheel te beschouwen. Een meer aangewezen aanpak lijkt dan ook de vestiging als basis analyse-eenheid te nemen. De vestigingsplaats was echter niet voor alle databanken beschikbaar waardoor dit geen alternatief was. Bovendien zou, als gevolg van de verwachte samenstellingverschillen van de onderwijsvormen (zie vorig deel), om vergelijkingen tussen de scholen mogelijk te maken steeds dienen gecontroleerd te worden voor aangeboden onderwijsvorm(en). Zo lijkt het weinig zinvol om te besluiten dat school A een sterker leerlingepubliek aantrekt dan school B als deze laatste alleen BSO en de eerste alleen ASO aanbiedt. Een derde reden om te differentiëren naar onderwijsvorm vloeit voort uit de vaststelling dat zelfs indien verschillende onderwijsvormen op één locatie zitten, deze toch vaak van elkaar gescheiden zijn. Het is vooral het effect van die gemeenschappelijke context die het onderwerp van interesse vormt.

Daarom werd voor een derde optie gekozen nl. de combinatie van de onderwijsvorm met de administratieve hoofdzetel. De onderwijsvorm wordt hierdoor van bij de start in de definitie van een school ingebouwd. Dat betekent dat men niet echt van scholen kan spreken maar eerder van groepen leerlingen die in eenzelfde onderwijsvorm zitten binnen éénzelfde administratieve hoofdzetel. Belangrijk is dat dit geen klassen of richtingen zijn, maar juist een groepering daarvan. In de praktijk zullen leerlingen uit eenzelfde groep mogelijk bij elkaar in de klas zitten, maar dit is zeker niet altijd het geval.

¹⁷ Om een indicatie te krijgen hoe sterk deze vertekening speelt werden voor een aantal kenmerken vergelijkingen gemaakt tussen de vierde en zesdejaars, deze bleken echter niet significant te zijn. In verdere analyses werd dan ook geen onderscheid naar leerjaar gemaakt.

Indien deze definiëring gehanteerd wordt, worden er door het samenvoegen van de drie databanken, en na de onderstaande vermelde selecties te hebben doorgevoerd, 258 leerlingengroepen verkregen. Volgens de gehanteerde definitie waren er voor het schooljaar 2001-2002 in Vlaanderen in totaal 1304 leerlingengroepen (Ministerie van Onderwijs). Dit betekent dat de samengestelde TOR-scholendatabank 19,79% van de Vlaamse leerlingengroepen vertegenwoordigt.

Bovenstaande tabel geeft een overzicht van de verdeling van het aantal leerlingen per leerlingengroep.

Tabel 2: Overzicht analyse-eenheid leerlingengroep : Administratieve eenheid * onderwijsvorm

N	Gemiddeld leerlingenaantal	Mediaan Leerlingenaantal	Standaarddeviatie	Min. Leerlingenaantal	Max. Leerlingenaantal
258	74,26	54,50	58,77	20	302

Bron: TOR- Scholendatabank

Net zoals er grote en kleine scholen bestaan, varieert ook de grootte van de hier gebruikte leerlingengroepen. Naarmate groepen kleiner worden, vergroot de kans dat toevalsfluctuaties voor vertekeningen zorgen. Daarom werd besloten om alleen groepen met minimaal 20 leerlingen in de analyse te behouden. Deze bijkomende selectie had als concreet gevolg dat het aantal leerlingengroepen uit het 2^{de} leerjaar secundair onderwijs erg beperkt werd, waardoor ook de overblijvende tweedejaarsgroepen uit de analyses geweerd werden. Op die manier wordt slechts verder gewerkt met leerlingengroepen met leerlingen van het 4^{de} en/of 6^{de} jaar secundair onderwijs. Vijftig procent van de bestudeerde groepen bevat 20 tot 54,5 leerlingen. Het gemiddeld aantal leerlingen in een groep wordt omhoog getrokken door een (beperkt) aantal groepen met een zeer hoog leerlingenaantal. De grootste groep bevat 302 leerlingen.

Bij kwantitatieve data-analyse worden extreme waarden vaak buiten beschouwing gelaten of afzonderlijk besproken. Als gevolg van de aard van het onderwerp wordt bij de bespreking van de verdeling wel veel aandacht besteed aan deze ‘outliers’. Het zijn immers precies die groepen die een hoge (of juist zeer lage) concentratie van bepaalde leerlingen kennen. Door de aanzienlijke variatie in groeps grootte kan bij de lezer het vermoeden groeien dat het steeds de kleinste groepen zijn die voor deze extreme percentages van een bepaald kenmerk verantwoordelijk zijn. In een kleine groep zal een afzonderlijke leerling immers relatief zwaarder doorwegen dan in een grote groep. Om aan te geven dat het meestal niet de kleinste groepen zijn die voor de extreme waarden zorgen, zal bij de bespreking van deze extreme waarden steeds het leerlingenaantal vermeld worden. Na alle selecties doorgevoerd te hebben, vertegenwoordigt de totale scholendatabank 19.060 Vlaamse leerlingen verdeeld over 258 leerlingengroepen.

4.2 Operationalisatie van onderwijsvorm, -net en locatie

Er worden verschillen in leerlingensamenstelling verwacht naar gelang het onderwijsnet, de onderwijsvorm en de locatie. Bij de bespreking van de verdelingen van de relevante kenmerken zal

dan ook nagegaan worden in welke mate deze verschillen daadwerkelijk vast te stellen zijn en welke grootte ze aannemen. Hieronder wordt duidelijk gemaakt wat precies onder onderwijsnet, -vorm en locatie verstaan worden en hoe ze in de analyse worden opgenomen.

4.2.1 De onderwijsvormen

In Vlaanderen zijn er vier onderwijsvormen (zie ook sectie 3.3). Aangezien het KSO een onderwijsvorm is met veel minder leerlingen in vergelijking met de andere onderwijsvormen (Tielemans, 2003) en bij het waardeonderzoek geen scholen die exclusief KSO aanbieden bevestigd werden, zijn er te weinig KSO- groepen om ze als een afzonderlijke categorie te beschouwen. De kenmerken van leerlingen uit het KSO blijken bovendien sterk overeen te komen met deze van leerlingen uit het ASO (De Groof, Elchardus & Stevens, 2001). Om die redenen worden bij de veranderlijke onderwijsvorm slechts drie categorieën onderscheiden waarbij de KSO- groepen bij de ASO-groepen werden gevoegd.

Tabel 3: Verdeling leerlingengroepen over de onderwijsvormen

Onderwijsvorm	TOR- Scholendatabank		Reële situatie 2001-2002	
	%	N	%	N
ASO/KSO	35,3	91	30,8	401
TSO	37,2	96	36,2	472
BSO	27,5	71	33,1	431
Totaal	100	258	100	1304

Bron : TOR- Scholendatabank en Departement onderwijs ; Eigen bewerking

Bovenstaande tabel geeft de verdeling van de diverse leerlingengroepen over de onderwijsvormen weer. Ter controle wordt ook de reële situatie weergegeven. In vergelijking met die reële situatie zitten er in de geconstrueerde databank iets minder dan 5 procentpunten meer ASO/KSO – groepen dan in werkelijkheid het geval is. Hierdoor ligt het aantal BSO-groepen in de geconstrueerde databank in ongeveer dezelfde verhouding lager dan in werkelijkheid. De relatieve aanwezigheid van TSO-groepen in de geconstrueerde databank is nagenoeg dezelfde als in het ganse Vlaams onderwijslandschap.

4.2.2 De onderwijsnetten

Bij het bespreken van de verschillen in samenstelling van het leerlingenpubliek van groepen zullen er ook vergelijkingen naar onderwijsnet gemaakt worden. Onderstaande tabel geeft de verdeling van de leerlingengroepen over de netten weer. Met 65% van de leerlingengroepen is het Vrij Onderwijs veruit het grootste net binnen de gebruikte databank, wat een goede benadering van de werkelijkheid vormt.

Het Gemeenschapsonderwijs bevat 24,8% van de leerlingengroepen. Het OGO is met 10% van de leerlingengroepen het kleinste onderwijsnet.

Tabel 4: Verdeling leerlingengroepen over de onderwijsnetten

Onderwijsnet	TOR- Scholendatabank		Reële situatie 2001-2002	
	%	N	%	N
Vrij Onderwijs	65,1	168	64,5	841
Officieel Gesubsidieerd Onderwijs (OGO)	10,1	26	9,3	121
Gemeenschapsonderwijs	24,8	64	26,2	342
Totaal	100	258	100	1304

Bron : TOR- Scholendatabank en Departement onderwijs ; Eigen bewerking

Die geringe grootte van het OGO enerzijds en de vanuit de literatuurstudie gezeten verwachting dat er vooral verschillen tussen het Vrij Onderwijs en de andere netten zijn inzake de samenstelling van het leerlingenpubliek anderzijds, gaf aanleiding om het Gemeenschapsonderwijs en OGO samen te nemen.

4.2.3 De locatie.

Om de leerlingengroepen op te delen naar locatie wordt de indeling van het stedenfonds (zie ook www.thuisindestad.be) gevolgd. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen 3 grootsteden (bv Antwerpen, Gent), 11 centrumsteden (bv Mechelen, Leuven) en het platteland. Deze indeling gebeurde op basis van het ruimtelijk structuurplan Vlaanderen, de indeling volgens de sociaal-economische Raad van Vlaanderen en de Socio-economische typologie van de gemeenten zoals gepubliceerd in het derde kwartaalnummer 1998 van het Driemaandelijks Tijdschrift van het Gemeenkrediet van België (Dewael, Van Grimbergen & Vanhengel, 2002). In vergelijking met de reële situatie is er een ondervertegenwoordiging van leerlingengroepen uit de grootsteden in de TOR-samengestelde scholendatabank. Daartegenover staat een oververtegenwoordiging van de groepen uit het platteland. Het geringe aantal groepen uit de grootsteden, gaf aanleiding tot het samennemen van de groot- en de centrumsteden in de verdere analyses.

Tabel 5: Verdeling leerlingengroepen naar locatie

Onderwijsnet	TOR- Scholendatabank		Reële situatie 2001-2002	
	%	N	%	N
Grootstad	5,4	14	12,3	161
Centrumstad	18,2	47	19,6	255
Platteland	76,4	197	68,1	888
Totaal	100	258	100	1304

Bron : TOR- Scholendatabank en Departement onderwijs ; Eigen bewerking

In bijlage II worden tenslotte ook de kruistabellen weergegeven tussen onderwijsvorm, -netten en locatie. Deze leren dat het Vrij onderwijs meer ASO/KSO en TSO maar vooral veel minder BSO aanbiedt in vergelijking met het Gemeenschapsonderwijs en OGO. Dat in steden het relatieve aandeel van groepen uit het Vrij onderwijs iets lager ligt in vergelijking met de groepen van het platteland. Deze verschillen zijn bovendien iets groter in de TOR-samengestelde databank in vergelijking met de

reële situatie. Het relatieve aandeel van de ASO/KSO groepen ligt iets hoger op het platteland in vergelijking met de steden. Dit wordt gecompenseerd door een relatieve ondervertegenwoordiging van het BSO op het platteland. Ook hier zijn de gevonden verschillen in de TOR-samengestelde databank iets te uitgesproken in vergelijking met de reële situatie.

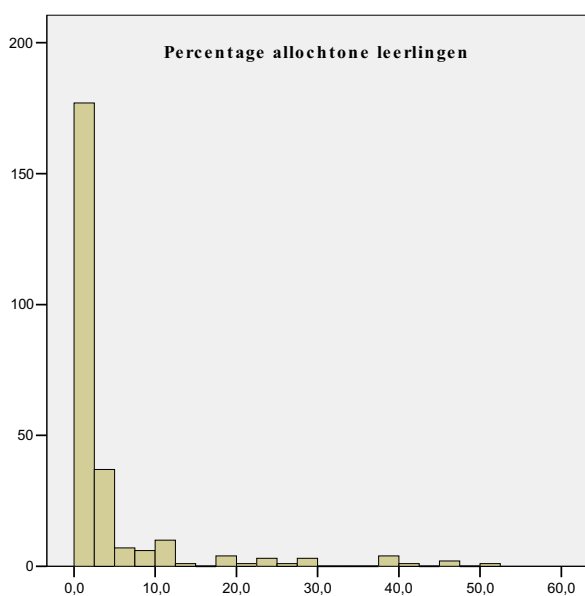
De boodschap uit deze vaststellingen luidt dat zinvolle uitspraken over verschillen in samenstelling van het leerlingenpubliek naar onderwijsvorm, -net of locatie alleen gedaan kunnen worden ná controle voor de twee andere kenmerken.

5 De samenstelling van leerlingengroepen: bekeken door enkele veranderlijken

In dit gedeelte wordt aan de hand van empirische gegevens getracht een beeld te schetsen van de ongelijkheid inzake de verdeling van leerlingenkenmerken over de Vlaamse leerlingengroepen. Dit gebeurt in twee stappen. In een eerste stap wordt de verdeling van de leerlingengroepen m.b.t. een bepaald kenmerk, zonder enig verder onderscheid of opsplitsing, aan de hand van enkele parameters beschreven. In een tweede stap wordt de ganse verzameling leerlingengroepen uitgesplitst naar onderwijsvorm, -net en locatie en wordt er nagegaan in welke mate er verschillen tussen deze subgroepen zijn.

Bij de werkwijze dient één belangrijke opmerking gemaakt te worden. De bespreking van de verdelingen voor de verschillende groepskenmerken gebeurt aan de hand van een aantal parameters. De meest gangbare zijn het gemiddelde en de standaardafwijking. Ze zijn eenvoudig te interpreteren maar hebben als grote zwakte dat ze gevoelig zijn voor scheve verdelingen en extreme waarnemingen. In dat geval wordt het gemiddelde vertekend in de richting van de lange staart van de verdeling (McCabe & Moore, 2003). Parameters van de familie van de mediaan (vb. mediaan, kwartielen, decielen, ...) hebben deze gevoeligheid niet. Hun waarde reageert niet sterk op veranderingen in slechts enkele waarnemingen, zelfs niet indien deze veranderingen extreem groot zijn (Despontin, 2003). Dit komt omdat deze maten enkel rekening houden met de rangordening van observaties en niet met de exacte waarden (Stevens & Van Pelt, 2003). Mediaan en gemiddelde zullen dicht bij elkaar liggen naarmate een verdeling meer normaal verdeeld is. Bij een perfecte normale verdeling vallen ze zelfs samen (McCabe & Moore, 2003). Deze opmerking is in deze context van groot belang. Er kan immers verwacht worden dat indien er sprake is van segregatie, extreme waarnemingen zullen voorkomen en verdelingen misschien afwijken van de normale verdeling. Voor elk kenmerk zal bijgevolg ook steeds het histogram worden weergegeven.

5.1 Etniciteit



eerste is dit de sterke scheefheid van de verdeling. In 56,6% van de leerlingengroepen is geen enkele allochtone leerling terug te vinden. Daartegenover staat dat 10% van de leerlingengroepen toch meer dan 11% allochtone leerlingen bevatten. In drie leerlingengroepen zitten meer dan 50%

allochtone leerlingen. In de groep met het hoogste percentage allochtone leerlingen (44 leerlingen) hebben meer dan 52% van de leerlingen tenminste één ouder van Turkse of Marokkaanse nationaliteit. Door de scheefheid van de verdeling is het weinig zinvol om maten, gebaseerd op het gemiddelde, te interpreteren. De leerlingengroepen met een hoog percentage allochtone leerlingen zullen het gemiddelde immers optrekken (McCabe & Moore, 2003). Indien het gemiddelde herberekend wordt zonder de 5% meest extreme waarnemingen valt het fors terug (Van 3,95 naar 2,37%)¹⁸. Om een zicht te krijgen op de spreiding van de leerlingengroepen m.b.t. de etniciteit van de leerlingen, kan men daarom beter de kwantielen interpreteren. Indien de extreme groepen buiten beschouwing worden gelaten is de spreiding erg klein. In 75% van de leerlingengroepen ligt het percentage allochtone leerlingen tussen 0 en 3,73%. Desondanks zijn er toch een aantal groepen zijn die zich sterk onderscheiden door een opvallend hoge aanwezigheid van allochtone leerlingen. Er zijn maar weinig allochtone leerlingen in het Vlaams onderwijs, maar diegenen die er zijn, zitten in een relatief beperkt aantal leerlingengroepen.

Vervolgens stelt zich de vraag in welke mate er verschillen zijn in het percentage allochtone leerlingen per leerlingengroep naar onderwijsvorm, -net en locatie. De erg scheve verdeling maakt de klassieke regressie- en variantie analyses niet aangewezen. Daarom werd het percentage allochtone leerlingen

Net zoals in de ganse bevolking is het aandeel allochtonen in het Vlaams onderwijs eerder beperkt. Er zijn dan ook maar weinig leerlingengroepen met een hoge concentratie aan allochtone leerlingen. Toch kunnen bij de bestudering van de verdeling een aantal interessante vaststellingen worden gedaan.

Tabel 6: Percentage leerlingen waarvan tenminste één ouder de Turkse of Marokkaanse nationaliteit heeft

Parameter	
N	258
Gemiddelde	3,95
5% Trimmed Mean	2,37
Standaardafwijking	8,75
1 ^{ste} Deciel	0
1 ^{ste} Kwartiel	0
Mediaan	0
3 ^{de} Kwartiel	3,73
9 ^{de} deciel	11,79
Minimum	0
Maximum	52,3

Bron: TOR- Scholendatabank

¹⁸ Het is bijgevolg een probleem om voor de verdeling van % allochtone leerlingen over netten, vormen, stad/platteland methodes te gebruiken (vb regressiemethoden of variantie-analyses) die het gemiddelde als uitgangspunt nemen.

omgezet naar een categorische veranderlijke met drie categorieën. In bijna 83% van de leerlingengroepen zitten minder dan 5% allochtone leerlingen, in 5% van de leerlingengroepen tussen de 5 en 10% en in 12% van de leerlingengroepen 10% of meer. In onderstaande tabel wordt de uitsplitsing naar onderwijsvorm, -net en locatie van deze veranderlijke gemaakt. Cramer's V doet dienst als effectmaat.

Men treft aanzienlijke en significante verschillen aan tussen de onderwijsvormen en netten. De vaststelling dat allochtone leerlingen het moeilijk hebben in ons onderwijssysteem (o.a. Nicaise & Groenez, 2002), komt tot uiting in de onderwijsvorm waar groepen met veel allochtone leerlingen worden teruggevonden. Het beperkte absolute aantal allochtone leerlingen zit geconcentreerd in een beperkt aantal leerlingengroepen en deze dient men niet meteen in het ASO/KSO te zoeken. In deze onderwijsvorm bevatten 92% van de leerlingengroepen minder dan 5% allochtone leerlingen. In slechts vier groepen zijn 10% of meer leerlingen van allochtone afkomst aanwezig. In het BSO daarentegen bevat ruim een kwart van de leerlingengroepen 10% of meer allochtone leerlingen. Het

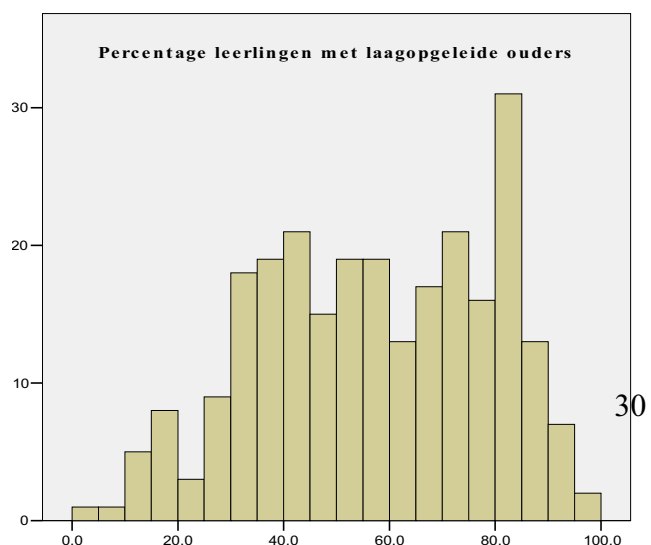
Tabel 7: Percentage allochtone leerlingen; verschillen naar onderwijsvorm, -net en locatie

		Percentage allochtone leerlingen als categorische veranderlijke			
		Minder dan 5%	5 tot 10%	10% of meer	Totaal
Onderwijsvorm	ASO/KSO	84 (92,3%)	3 (3,3%)	4 (4,4%)	91(100%)
	TSO	79 (82,3%)	8 (8,3%)	9 (9,4%)	96(100%)
	BSO	51 (71,8%)	2 (2,8%)	18 (25,4%)	71(100%)
	Cramers' V	,201 (p ,000)			
Onderwijsnet	OGO en Gemeenschapsonderwijs	67 (74,4%)	8 (8,9%)	15 (16,7%)	90(100%)
	Vrij Onderwijs	147 (87,5%)	5 (3%)	16 (9,5%)	168(100%)
	Cramers' V	,173 (p , 021)			
Locatie	Platteland	169 (85,8%)	8 (4,1%)	20 (10,2%)	197(100%)
	Stad	45 (73,8%)	5 (8,2%)	11 (18%)	61(100%)
	Cramers' V	,136 (p ,091)			
Totaal		214 (82,9%)	13 (5%)	31 (12%)	258(100%)

Bron: TOR- Scholendatabank

TSO neemt een middenpositie in. Voor deze onderwijsvorm valt in vergelijking met de twee andere onderwijsvormen vooral het relatief groot aantal leerlingengroepen met tussen de 5 en 10% allochtone leerlingen op. Wat betreft de onderwijsnetten, bevatten de groepen uit het OGO en Gemeenschapsonderwijs meer allochtone leerlingen dan deze uit het Vrij Onderwijs en dit zowel voor de categorieën 5-10% als 10% en meer. Voor deze laatste categorie, bedraagt het verschil tussen de onderwijsnetten 7,2 procentpunten. Op basis van de lokalisatieverklaring zijn verschillen naar locatie te verwachten. De leerlingengroepen met 5% of meer allochtone leerlingen, zijn inderdaad oververtegenwoordigd in de steden. Deze verschillen blijken evenwel statistisch niet significant te zijn (indien een overschrijdingskans van 5% gehanteerd wordt).

5.2 Het opleidingsniveau van de ouders.



Tabel 8: Percentage leerlingen met laagopgeleide ouders

Parameter	
N	258
Gemiddelde	57,14
Standaardafwijking	21,63
1 ^{ste} Deciel	29,30
1 ^{ste} Kwartiel	39,89
Mediaan	57,92
3 ^{de} Kwartiel	76,00
9 ^{de} deciel	83,94
Minimum	2,80
Maximum	95,60

Bron: TOR-Scholendatabank

De verdeling van het percentage leerlingen waarvan geen enkele van de ouders een diploma hoger onderwijs behaalde, geeft een ander beeld dan deze van etniciteit. Niet alleen ligt het gemiddelde percentage leerlingen met laagopgeleide ouders een stuk hoger dan het percentage allochtone leerlingen, ook is er veel meer spreiding tussen de verschillende leerlingengroepen. Gaande van 2,8 (177 leerlingen) tot 95,6 % (51 leerlingen) wordt nagenoeg het ganse continuüm bestreken. De verdeling is veel minder scheef wat voor een deel tot uiting komt in het dicht bij elkaar liggen van mediaan en gemiddelde. In de gemiddelde leerlingengroep hebben meer dan 57% van de leerlingen laagopgeleide ouders. De standaardafwijking van 21,63 procentpunten wijst op een erg grote spreiding tussen de leerlingengroepen.

Vervolgens worden de verschillen tussen de leerlingengroepen wat betreft het percentage leerlingen met laagopgeleide ouders naar onderwijsvorm, -net en locatie bestudeerd a.d.h.v. dummy-regressie analyses. De eerste drie modellen geven de bivariate modellen weer. In het laatste model worden de drie veranderlijken tezamen in de analyse betrokken.

Tabel 9: Dummy-regressie: Percentage leerlingen met laagopgeleide ouders naar onderwijsvorm, -net en stedelijke omgeving.

Onafhankelijke veranderlijken	Model			
	1	2	3	4
Constante	79,258***	63,263***	57,629***	47,606***
Onderwijsvorm				
ASO/KSO	-44,200***			-43,549***
TSO	-17,546***			-16,937***
Onderwijsnet				
Vrij Ond.		-9,403**		-4,985**
Stad/pl				
Stad			-2,069ns	-3,92*
R²	,675	,043	,002	,692

Significantieniveau's: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; ns= Niet Significant

Bron: TOR-Scholendatabank

laagopgeleide ouders een hogere kans hebben om zelf laagopgeleid te zijn, wordt hier op een alternatieve manier weergegeven¹⁹. De gemiddelde BSO-groep bevat 79% leerlingen met laagopgeleide ouders. Ter vergelijking: in de gemiddelde ASO/KSO-groep ligt dit meer dan 44 procentpunten lager. Na controle voor onderwijsnet en locatie wordt dit verschil nauwelijks kleiner. De TSO-groepen nemen een duidelijke middenpositie in. Ook de verschillen tussen de onderwijsnetten zijn aanzienlijk. Het bruto-verschil tussen het Vrij onderwijs en het Gemeenschapsonderwijs en OGO bedraagt 9,4 procentpunten. Dit verschil wordt bijna gehalveerd na

¹⁹ De gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs blijkt immers een goede voorspeller te zijn van het uiteindelijk behaalde onderwijsniveau (Belet & Laurijssen, 2002; Tan, 1998).

Bij de bivariate modellen zijn alleen de verschillen tussen de netten en de onderwijsvormen significant. Vooral de erg grote verschillen tussen de onderwijsvormen vallen meteen op. De vaststelling dat kinderen van

controle voor onderwijsvorm en locatie (4de model). Bivariaat is er geen significant verschil tussen de steden en het platteland. Na controle voor onderwijsvorm en net wordt dit verschil plots groter en bovendien significant. Het percentage leerlingen met laagopgeleide ouders per leerlingengroep ligt in de stad gemiddeld 3,92 procentpunten lager dan op het platteland. Een verschil in aanwezigheid van de verschillende onderwijsvormen in de stad en het platteland, zorgde ervoor dat het effect bivariaat niet significant werd bevonden.

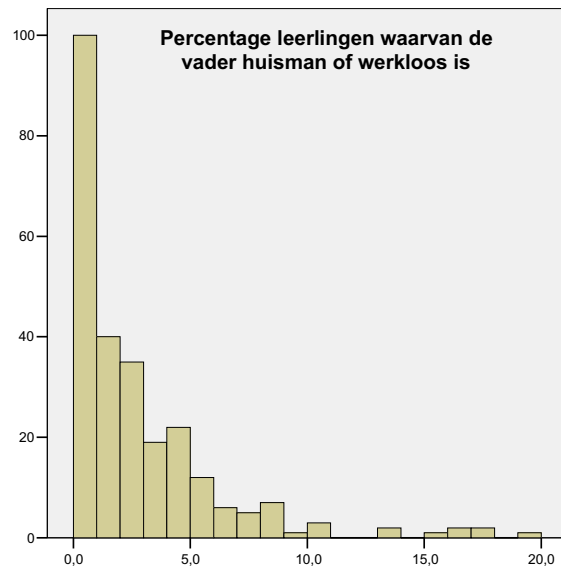
Het model waarin de drie veranderlijke tegelijk werden opgenomen slaagt erin om 69% van de variantie tussen de leerlingengroepen te verklaren. Dit is vooral te danken aan de grote verschillen tussen de onderwijsvormen. De gevolgde onderwijsvorm is duidelijk een vertaling van het opleidingsniveau van de ouders.

5.3 Vader werkloos of huisvader

Tabel 10: Percentage leerlingen waarvan de vader werkloos of huisman is

Parameter	
N	258
Gemiddelde	2,67
5% Trimmed mean	2,19
Standaardafwijking	3,44
1 st Deciel	0
1 st Kwartiel	0
Mediaan	1,60
3 ^{de} Kwartiel	3,89
9 ^{de} deciel	6,91
Minimum	0
Maximum	20,00

Bron: TOR-Scholendatabank



In 32,9% van de leerlingengroepen is op het ogenblik van de bevraging geen enkele van de vaders werkloos of huisman. Aangezien de verdeling erg scheef is, lijkt het minder aangewezen te kijken naar maten gebaseerd op het gemiddelde. Men kan vaststellen dat in 50% van de leerlingengroepen het percentage vaders dat werkloos of huisvader is, maximaal 1,60% bedraagt. In de meeste extreme groep (22 leerlingen) is 20% van de vaders werkloos of huisman. De range van amper 20 procentpunten geeft aan dat de spreiding tussen de groepen voor dit kenmerk eerder beperkt is (dit valt ook op in het histogram). Zo zijn de 50% middelste groepen te vatten binnen een interval van minder dan 4 procentpunten.

Ook voor het percentage leerlingen waarvan de vader werkloos of huisman is, stelt zich de vraag of er verschillen zijn naar onderwijsvorm, -net en locatie. Door de scheve verdeling, wordt eenzelfde strategie gevolgd als bij het percentage allochtone leerlingen. Achter de indeling van dit kenmerk zit de idee dat de werkloosheidsgraad voor mannen in de periode van de afname van de vragenlijsten, nooit boven de 8% uitkwam (NIS, 2005). Indien het percentage leerlingen wiens vader werkloos of huisman is in een groep boven de 8% ligt, kan men spreken van een zekere mate van concentratie. Het is dan ook vooral de laatste categorie van deze veranderlijke die interessant is. De bijhorende tabel geeft de verschillen naar onderwijsvorm, -net en locatie weer.

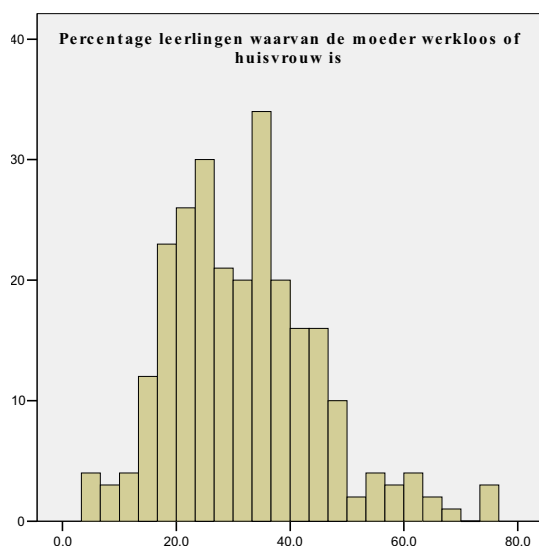
Tabel 11: Percentage leerlingen wiens vader werkloos is; verschillen naar onderwijsvorm, -net en locatie

		Percentage leerlingen wiens vader werkloos of huisman is			
		0%	0 tot 8%	8% of meer	Totaal
Onderwijsvorm	ASO/KSO	27 (29,7%)	61 (67%)	3 (3,3%)	91(100%)
	TSO	42 (43,8%)	49 (51%)	5 (5,2%)	96 (100%)
	BSO	16 (22,5%)	44 (62%)	11 (15,5%)	71(100%)
	Cramers' V	,182 (p ,002)			
Onderwijsnet	OGO en Gemeenschapsonderwijs	27 (30%)	49 (54,4%)	14 (15,6%)	90 (100%)
	Vrij Onderwijs	58 (34,5%)	105 (62,5%)	5 (3%)	168 (100%)
	Cramers' V	,230 (p ,001)			
Locatie	Platteland	67 (34%)	116 (58,9%)	14 (7,1%)	197 (100%)
	Stad	18 (29,5%)	38 (62,3%)	5 (8,2%)	61 (100%)
	Cramers' V	,042 (p ,798)			
Totaal		85 (32,9%)	154 (59,7%)	19 (7,4%)	258 (100%)

Bron: TOR- Scholendatabank

Er zijn aanzienlijke verschillen tussen de onderwijsvormen, waarbij vooral de afgezonderde plaats van het BSO meteen opvalt. In de ASO/KSO- en de TSO- groepen hebben respectievelijk slechts 3,3 en 5,2% van de leerlingengroepen een percentage vaders dat werkloos of huisman is van 8% of meer. Bij de BSO- groepen ligt dit op 15,5%. Het meest in het oog springend zijn echter de verschillen tussen de onderwijsnetten. In 15,6% van de groepen uit het OGO en Gemeenschapsonderwijs ligt het percentage leerlingen wiens vader werkloos of huisman is op 8% of meer. Dit tegenover slechts 3% in het Vrij Onderwijs. Ook deze verschillen zijn statistisch significant. Dat is niet het geval bij de verschillen naar locatie waarbij over de 3 categorieën van het percentage leerlingen wiens vader werkloos of huisman is, heen slechts kleine verschillen vast te stellen zijn.

5.4 Moeder werkloos of huisvrouw

**Tabel 12: Percentage leerlingen waarvan de moeder werkloos of huisvrouw is**

Parameter	
N	258
Gemiddelde	31,96
Standaardafwijking	13,04
1 ^{ste} Deciel	17,12
1 ^{ste} Kwartiel	22,57
Mediaan	30,64
3 ^{de} Kwartiel	39,55
9 ^{de} deciel	48,08
Minimum	4,30
Maximum	75,00

Bron: TOR- Scholendatabank

In de gemiddelde leerlingengroep is bijna 32% van de moeders werkloos of huisvrouw. De mediaan ligt ongeveer 1,5 procentpunt lager. Deze centrummaten liggen een stuk hoger dan bij de vaders. In bijlage I wordt getoond dat dit verschil tussen moeders en vaders vooral te wijten is aan een veel hoger aantal huismoeders in vergelijking met huisvaders. In de groep (24 leerlingen) met het minst aantal moeders dat werkloos of huisvrouw is, ligt het percentage

op 4,3%. Aan het andere uiterste van het continuüm is er een leerlingengroep (82 leerlingen) waar 75% van de moeders werkloos of huisvrouw is. Tussen deze uitersten ligt een quasi normale verdeling met een standaardafwijking van 13 procentpunten.

Om de verschillen naar onderwijsvorm, -net en locatie m.b.t. dit kenmerk tussen de leerlingengroepen te beschrijven, kan nu ook gewoon gebruik gemaakt worden van dummy-regressie analyses. Onderstaande tabel geeft hier de resultaten van weer.

Tabel 13 : Dummy-regressie; Percentage leerlingen waarvan de moeder werkloos of huisvrouw is

Onafhankelijke veranderlijken	Model			
	1	2	3	4
Constante	39,980***	31,430***	32,664***	39,618***
Onderwijsvorm				
ASO/KSO	-13,970***			-14,543***
TSO	-8,303***			-8,805***
Onderwijsnet				
Vrij Ond.		,817ns		2,417ns
Stad/pl				
Stad			-2,967ns	-3,483*
R²	,178	,001	,009	,199

Significantieniveau's: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; ns = Niet Significant
Bron: TOR-Scholendatabank

Men stelt grote verschillen tussen de onderwijsvormen vast. Deze verschillen worden bovendien groter na controle voor onderwijsnet en locatie. In de ASO/KSO-groepen ligt het percentage moeders dat werkloos of

huisvrouw is 14,5 procentpunten lager in vergelijking met de BSO-groepen. De TSO-groepen nemen een middenpositie in. De verschillen naar onderwijsnet blijken niet significant te zijn. Na controle voor onderwijsvorm en -net ligt het percentage moeders dat werkloos of huisvrouw is 3,5 procentpunten lager in de leerlingengroepen uit de steden in vergelijking met deze van het platteland. Na invoering van de onderwijsvorm, -net en locatie kan net geen 20% van de variantie tussen de leerlingengroepen verklaard worden.

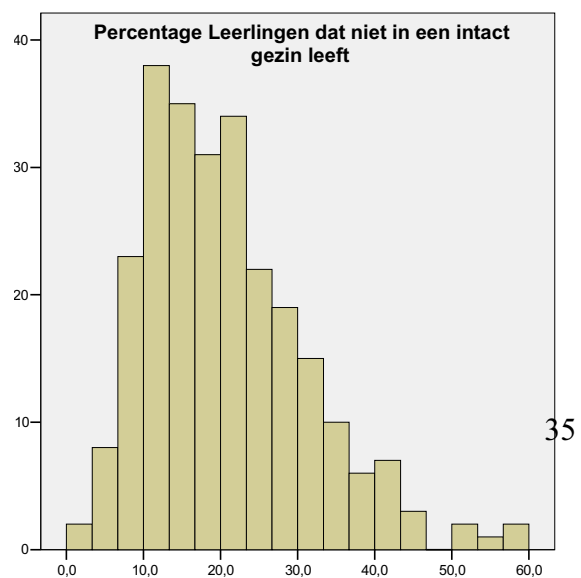
5.5 Leerlingen die niet in een intact gezin leven

Tabel 14: Percentage leerlingen dat niet in een intact gezin leeft

Parameter	
N	258
Gemiddelde	20,67
Standaardafwijking	10,59
1 st e Deciel	9,05
1 st e Kwartiel	12,45
Mediaan	19,05
3 ^{de} Kwartiel	26,79
9 ^{de} deciel	34,80
Minimum	2,50
Maximum	58,30

Bron: TOR-Scholendatabank

Steeds meer



kinderen leven in een gezin waar, om welke reden dan ook, een vader of moeder ontbreekt. In de hier bestudeerde leerlingengroepen is zelfs geen enkele leerlingengroep terug te vinden waarvan alle leerlingen in een intact gezin leven. Het laagste percentage is 2,5% (40 leerlingen). Aan het andere einde van het continuüm wordt een groep (25 leerlingen) teruggevonden waar meer dan 58% van de leerlingen niet in een intact gezin leeft. Wanneer naar het centrum van de verdeling gekeken wordt, stelt men vast dat in de gemiddelde leerlingengroep meer dan 20% van de leerlingen niet in een intact gezin leeft. De mediaan ligt ongeveer 1,5 procentpunt lager. De standaardafwijking van 10,59 procentpunten wijst op een aanzienlijke maar geen opvallend grote spreiding. De 50% middelste groepen kunnen gevat worden binnen een interval van minder dan 14 procentpunten. Binnen de 25% groepen waar het percentage het hoogst ligt, leeft meer dan één op de drie leerlingen niet in een intact gezin. In het histogram stelt men vast dat een beperkt aantal groepen (5) zich afzondert van de rest van de verdeling. Het zijn de groepen waar 50% of meer van de leerlingen niet in een intact gezin leeft.

Tabel 15: Dummy regressie-analyse : Leerlingen dat niet in een intact gezin leeft

Onafhankelijke veranderlijken	Model			
	1	2	3	4
Constante	26,953***	27,311***	20,687***	32,068***
<i>Onderwijsvorm</i>				
ASO/KSO	-10,533***			-9,030***
TSO	-6,903***			-5,538***
<i>Onderwijsnet</i>				
Vrij Onderwijs		-10,200***		-9,162***
<i>Stad/Platteland</i>				
Stad			-,076ns	-,791ns
R²	,156	,212	,000	,323

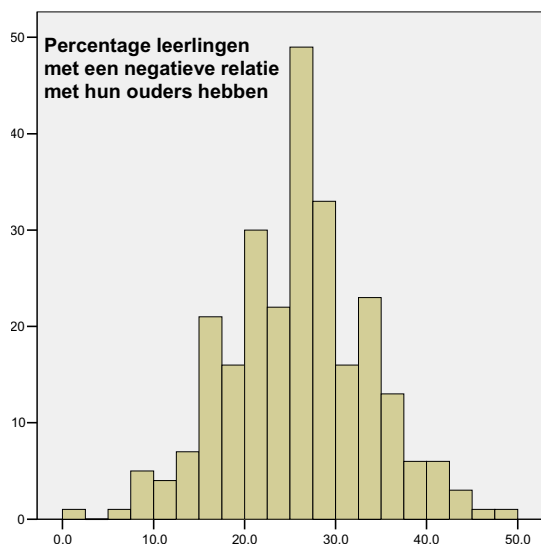
Significantieniveau's: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; ns= Niet Significant

Bron: TOR-Scholendatabank

Vervolgens worden de verschillen naar onderderwijsvorm, -net en locatie bestudeerd. Hierbij vallen een aantal interessante zaken op. De verschillen tussen onderwijsvorm zijn ook nu weer significant. In vergelijking met BSO-groepen zitten er in de ASO/KSO-groepen, na controle voor locatie en net, gemiddeld meer dan 9 procentpunten minder leerlingen die niet in een intact gezin leven. Het TSO neemt weer een middenpositie in. Zoals bij de andere kenmerken speelt de onderwijsvorm een aanzienlijk segregerende rol. Wat echter het meest opvalt is het relatief grote verschil tussen de onderwijsnetten. Hoewel het verschil kleiner wordt na controle voor onderwijsvorm en locatie,

bevatten de groepen uit het Vrij onderwijs gemiddeld meer dan 9 procentpunten minder leerlingen die niet in een intact gezin leven. Dat verschil is zelfs lichtjes groter dan het verschil tussen de ASO/KSO- en BSO-groepen. De locatie blijkt geen significant effect te hebben. Door het opnemen van de onderwijsvorm, -net en de locatie kan 32% van de variantie tussen de leerlingengroepen voor dit kenmerk verklaard worden.

5.6 Leerlingen met een negatieve relatie met de ouders



Tabel 16: Percentage leerlingen met een negatieve relatie met de ouders

Parameter	
N	258
Gemiddelde	25,81
Standaardafwijking	7,78
1 ^{ste} Deciel	16,20
1 ^{ste} Kwartiel	20,59
Mediaan	25,90
3 ^{de} Kwartiel	30,25
9 ^{de} deciel	35,74
Minimum	0
Maximum	47,60

Bron: TOR- Scholendatabank

Als de verdeling van het percentage leerlingen met een negatieve relatie met hun ouders beschouwd wordt, wordt een vrijwel symmetrische verdeling aangetroffen. Mediaan en gemiddelde liggen dan ook erg dicht bij elkaar, respectievelijk 25,90 en 25,81%. De 50% middelste leerlingengroepen kunnen gevat worden binnen een interval van iets minder dan 10 procentpunten. De standaardafwijking ligt met 7,78 procentpunten iets lager. In één leerlingengroep (25 leerlingen) heeft geen enkele leerlingen een negatieve relatie met zijn ouders. Aan het andere uiterste van het continuüm wordt een leerlingengroep (23 leerlingen) teruggevonden waarin 47,6% van de leerlingen een negatieve relatie met de ouders heeft.

In de volgende stap wordt er gezocht naar mogelijke verschillen tussen onderwijsvormen, -netten en locatie. Hierbij valt op dat er in feite maar weinig verschillen vast te stellen zijn. Het verschil tussen ASO/KSO en BSO is erg klein en maar net significant. Er zijn geen significante verschillen tussen de onderwijsnetten. Het percentage leerlingen met een negatieve relatie met de ouders ligt iets hoger in de steden dan in het platteland, maar ook dit verschil is maar net significant. Na invoering van de onderwijsvorm, -net en locatie kan nog geen 4% van de variantie van het percentage leerlingen met een negatieve relatie verklaard worden.

Tabel 17: Dummy regressie-analyse: Leerlingen met een negatieve relatie met de ouders

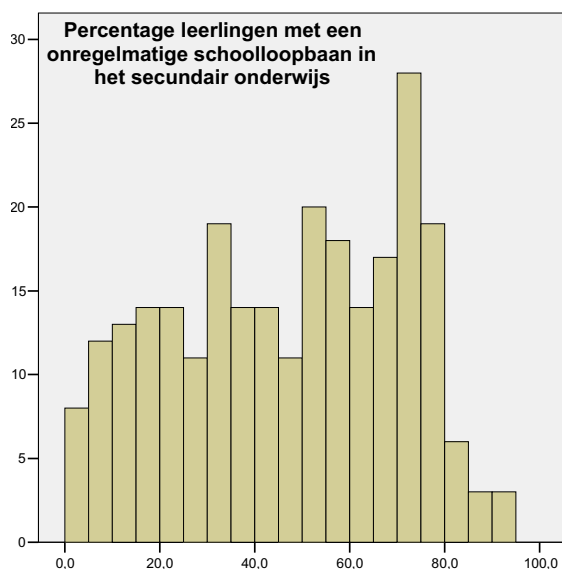
Onafhankelijke veranderlijken	Model			
	1	2	3	4
Constante	27,181***	25,276***	25,224***	25,910***
<i>Onderwijsvorm</i>				
ASO/KSO	-2,442*			-2,525*
TSO	-1,381ns			-1,468ns
<i>OnderwijsNet</i>				
Vrij Onderwijs		,812ns		1,174ns
<i>Stad/ Platteland</i>				
Stad			2,459*	2,399*
R²	,015	,002	,018	,037

Significantieniveau's: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; ns= Niet Significant

Bron: TOR-Scholendatabank

5.7 Leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs

De verdeling van het percentage leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs is over nagenoeg (van 0 tot 92,6%) het ganse continuüm gespreid. In de gemiddelde leerlingengroep heeft 46,52% van de leerlingen ooit een jaar moeten overzitten of veranderde van richting/vorm. Het



Tabel 18: Percentage leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs

Parameter	
N	258
Gemiddelde	46,52
Standaardafwijking	23,75
1 st e Deciel	12,30
1 st e Kwartiel	26,58
Mediaan	45,75
3 ^{de} Kwartiel	67,87
9 ^{de} deciel	76,00
Minimum	0
Maximum	92,60

Bron: TOR-Scholendatabank

mediaanpercentage ligt iets lager.

De standaardafwijking van 23,75 procentpunten wijst op een erg grote spreiding tussen de leerlingengroepen m.b.t. dit kenmerk. Dat kan ook in het histogram worden vastgesteld, waar er een

afwezigheid van een centrum in de verdeling opvalt. Dat is mogelijk een gevolg van sterke verschillen tussen subgroepen²⁰. Deze verschillen kunnen vooral verwacht worden tussen de onderwijsvormen. Als gevolg van een ‘watervalstelsel’²¹ in het secundair onderwijs kan immers verwacht worden dat vooral BSO-groepen hoge percentages leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan kennen. Leerlingen uit de ASO-groepen kunnen alleen maar een onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs hebben indien ze een jaar hebben overgezet. Een dummy-regressie analyse gaat na of deze verschillen naar onderwijsvorm, -net en locatie daadwerkelijk worden teruggevonden. Onderstaande tabel geeft de resultaten hiervan weer.

Tabel 19: Dummy regressie-analyse: Leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs

Onafhankelijke veranderlijken	Model			
	1	2	3	4
Constante	65,598***	54,221***	46,041***	69,750***
<i>Onderwijsvorm</i>				
ASO/KSO	-43,234***			-41,897***
TSO	-10,283***			-9,073***
<i>Onderwijsnet</i>				
Vrij Onderwijs		-11,821***		-7,882***
<i>Stad/ Platteland</i>				
Stad			2,040ns	,250ns
R²	,596	,056	,001	,620

*Significantieniveau's: * p<,05 ; **p<,01 ; ***p<,001 ; ns= Niet Significant*
Bron: TOR- Scholendatabank

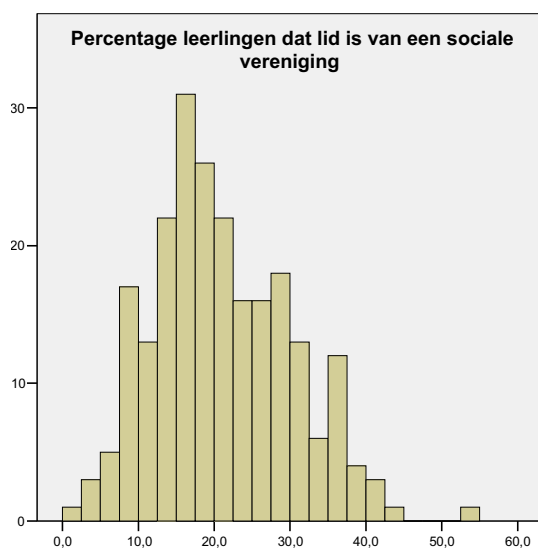
In overeenstemming met de verwachtingen wordt een groot verschil tussen de onderwijsvormen vastgesteld. Na controle voor onderwijsnet en locatie ligt het percentage leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs in de ASO/KSO-groepen bijna 42 procentpunten lager in vergelijking met de BSO-groepen. Het percentage ligt in de TSO-leerlingengroepen na controle voor net en locatie 9 procentpunten lager in vergelijking met de BSO-leerlingengroepen. Dit betekent dat het TSO een middenpositie inneemt wat betreft de onderwijsvormen maar toch eerder aansluiting vindt bij het BSO dan bij de ASO/KSO-groepen dewelke zich duidelijk afscheiden van de andere twee onderwijsvormen. Er is ook een significant

²⁰ In bijlage III wordt het histogram per onderwijsvorm weergegeven.

²¹ Voor meer uitleg hieromtrent zie: deel over de relevantie van onderwijsvorm (sectie 3.3).

verschil tussen de onderwijsnetten. In het Vrij onderwijs ligt het percentage leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs, na controle voor onderwijsvorm en locatie, 7,9 procentpunten lager in vergelijking met het OGO en Gemeenschapsonderwijs. Verschillen op dit vlak tussen de onderwijsnetten werden in binnen- en buitenland reeds herhaaldelijk vastgesteld (Van Houtte, 2002)²². Een verklaring hiervoor wordt gezocht in de richting van een verschil in kwaliteit van het schoolleven. In het Vrij onderwijs zouden er hogere academische eisen gesteld worden en meer discipline gevraagd worden in vergelijking met het officieel onderwijs (o.a. Coleman et al. 1982; Bryk, Lee & Holle, 1993). Van Damme et al. (2004) stellen ook vast dat het gemiddeld percentage leerlingen dat het getuigschrift van de eerste graad in dezelfde school behaalt, meer dan 12 procentpunten lager ligt in het Gemeenschapsonderwijs in vergelijking met het Vrij onderwijs. Dat belicht de mogelijkheid dat een aantal leerlingen die van school veranderen omwille van een b- of een c-attest, daarbij mogelijk ook van net veranderen. Het verschil naar locatie is klein en bovendien niet significant.

5.8 Lid van een vereniging



Tabel 20: Percentage leerlingen dat lid is van een sociale vereniging

Parameter	
N	230
Gemiddelde	20,91
Standaardafwijking	9,12
1 ^{ste} Deciel	9,25
1 ^{ste} Kwartiel	13,89
Mediaan	19,60
3 ^{de} Kwartiel	27,62
9 ^{de} deciel	34,48
Minimum	0
Maximum	54,5

Bron: TOR-Scholendatabank

²² Voor een uitgebreid overzicht van de discussie, onderzoeksresultaten en verklaringen zie Van Houtte (2002).

Zoals eerder aangegeven wordt er gewerkt met twee operationalisaties van participatie. Een eerste maal wordt gekeken naar het percentage leerlingen dat lid is van een sociale vereniging. Aangezien de informatie hierover niet voor alle databanken beschikbaar was, zijn er slechts 230 leerlingengroepen in de analyse aanwezig. Bij een blik op het histogram en de bijhorende tabel stellen we een verdeling met relatief weinig spreiding vast. In de gemiddelde leerlingengroep is 20,91% van de aanwezige leerlingen lid van een sociale vereniging. Het mediaanpercentage ligt iets meer dan 1 procentpunt lager. Het ganse continuüm wordt niet bestreken, het percentage leerlingen dat lid is van een sociale vereniging ligt voor alle leerlingengroepen tussen 0 en 54,5%. De standaardafwijking van 9,12 procentpunten wijst toch op een behoorlijke spreiding tussen de leerlingengroepen al kunnen de 50% middelste groepen binnen een interval van minder dan 14% gevat worden.

Tabel 21: Dummy regressie-analyse leerlingen dat lid is van een sociale vereniging

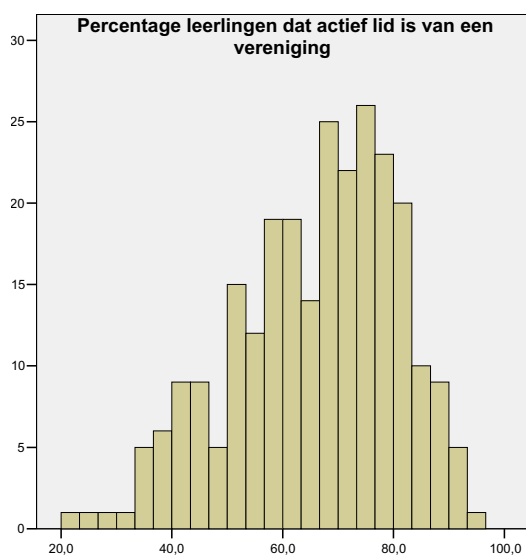
Onafhankelijke veranderlijken	Model			
	1	2	3	4
Constante	15,768***	22,255***	20,883***	17,395***
Onderwijsvorm				
ASO/KSO	11,476***			11,871***
TSO	2,919*			3,255*
Onderwijsnet				
Vrij Onderwijs		-2,101ns		-3,019**
Stad/ Platteland				
Stad			,133ns	,182ns
R²	,284	,012	,000	,310

Significantieniveau's: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; ns= Niet Significant
Bron: TOR- Scholendatabank

In de leerlingengroepen uit het ASO/KSO ligt het percentage leerlingen dat lid is van een sociale vereniging duidelijk het hoogst. In vergelijking met BSO-leerlingengroepen ligt dit percentage meer dan 11 procentpunten hoger in de ASO/KSO-groepen. De eerder kleine verschillen tussen TSO

en BSO vallen op. Het zijn dan ook vooral de ASO leerlingengroepen die er bovengemiddeld hogere percentages leerlingen bevatten die lid zijn van een sociale vereniging. De verschillen tussen de onderwijsnetten worden pas significant na controle voor onderwijsvorm en locatie. In dat geval ligt het percentage leerlingen dat lid is van een sociale vereniging in het Vrij onderwijs 3 procentpunten lager in vergelijking met het Gemeenschapsonderwijs en OGO. Er zijn geen significante verschillen tussen de steden en het platteland. Aan de hand van onderwijsvorm, -net en locatie kan 31% van de variantie tussen de leerlingengroepen verklaard worden.

Als voor alle leerlingengroepen een bespreking van de participatiegraad dient gemaakt te worden, kan dit alleen maar door participatie op een andere manier te operationaliseren. In dat geval wordt niet



langer naar het percentage leerlingen dat lid is van een sociale vereniging maar naar het percentage dat actief lid is van een vereniging gekeken.

Tabel 22: Percentage leerlingen dat actief lid is van een vereniging

Parameter	
N	258
Gemiddelde	65,92
Standaardafwijking	14,73
1 st Deciel	43,72
1 st Kwartiel	56,56
Mediaan	68,42
3 ^{de} Kwartiel	77,23
9 ^{de} deciel	83,15
Minimum	22,7
Maximum	95,3

Bron: TOR-Scholendatabank

Het gemiddelde ligt fors hoger in vergelijking met de participatie aan sociale verenigingen, wat logisch is aangezien deze laatste een deelverzameling van de totale verzameling verenigingen vormt. Opvallend is dat zelfs in de groep waar het minst leerlingen participeren er toch nog meer dan 22% onder hen actief lid is van een vereniging. Daar staat tegenover dat in de groep met de hoogste participatie meer dan 95% van de leerlingen actief lid is van een vereniging. Men stelt een grotere range vast als bij het lidmaatschap van sociale verenigingen en ook de standaardafwijking van bijna 15 procentpunten wijst op een grotere spreiding binnen de leerlingengroepen.

Bij de vergelijking naar onderwijsvorm, -net en locatie worden een aantal patronen vastgesteld die anders zijn dan bij de bespreking van het lidmaatschap van sociale vereniging. Het patroon m.b.t. de onderwijsvormen is niet gewijzigd al zijn de verschillen meer uitgesproken. Het verschil tussen ASO/KSO en BSO bedraagt nu meer dan 26 procentpunten. Ter vergelijking: bij de sociale verenigingen was dit minder dan 11,5 procentpunten. Wel valt op dat TSO nu sterker afwijkt van het BSO en meer een echte middenpositie inneemt. De verschillen tussen de onderwijsnetten waren bij de sociale verenigingen eerder klein en maar net significant. Bij het percentage leerlingen dat actief lid is van een vereniging zijn deze een stuk groter en sterk significant. Het percentage leerlingen dat actief lid is van een vereniging ligt in de leerlingengroepen van het Vrij onderwijs, na controle voor

Tabel 23: Dummy regressie-analyse: Leerlingen dat actief lid is van een vereniging

Onafhankelijke veranderlijken	Model			
	1	2	3	4
Constante	50,930***	59,994***	67,073***	48,620***
<i>Onderwijsvorm</i>				
ASO/KSO	26,165***			24,963***
TSO	15,492***			14,421***
<i>Onderwijsnet</i>				
Vrij Onderwijs		9,105***		6,119***
<i>Stad/ Platteland</i>				
Stad			-4,863*	-3,609*
R²	,490	,087	,020	,541

Significantieniveau's: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; ns = Niet Significant

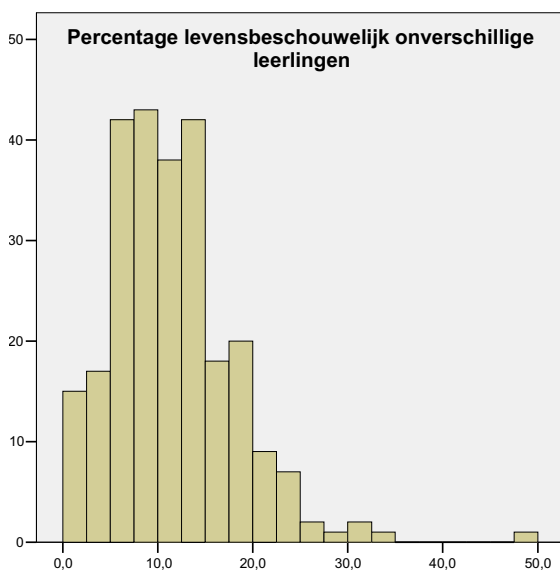
Bron: TOR-Scholendatabank

onderwijsnet en locatie, 6,1 procentpunten hoger in vergelijking met de leerlingengroepen uit het Gemeenschapsonderwijs en OGO. Dat betekent dat het verschil tussen de netten niet alleen groter is bij het percentage leerlingen dat actief lid is van een vereniging in vergelijking met het percentage leerlingen dat lid is van een sociale vereniging, maar het verschil bovendien van richting veranderd is. De verschillen naar locatie waren bij de sociale verenigingen klein en niet significant. Andermaal zijn deze groter en wel significant bij de bespreking van het actief lidmaatschap aan verenigingen in het algemeen. In de leerlingengroepen

uit de steden ligt het percentage leerlingen dat actief lid is van een vereniging 3,6 procentpunten lager dan in deze van het platteland.

Bovenstaande vaststellingen geven toch aan dat het lidmaatschap van sociale verenigingen niet meteen een afspiegeling vormt van het lidmaatschap van verenigingen in zijn geheel. Dat komt ook tot uiting in de proportie verklaarde variantie. Waar bij de sociale verenigingen aan de hand van onderwijsvorm, -net en locatie 31% van de variantie kon verklaard worden, is dit bij de verenigingen in zijn geheel meer dan de 54%.

5.9 Levensbeschouwelijk overschillige leerlingen



Tabel 24: Percentage levensbeschouwelijk overschillige leerlingen

Parameter	
N	258
Gemiddelde	11,51
Standaardafwijking	6,60
1 ^{ste} Deciel	4,55
1 ^{ste} Kwartiel	6,75
Mediaan	10,88
3 ^{de} Kwartiel	14,80
9 ^{de} deciel	19,78
Minimum	0
Maximum	50

Bron: TOR- Scholendatabank

In de gemiddelde leerlingengroep verklaart 11,51% van de leerlingen zich levensbeschouwelijk overschillig. Het mediaan- percentage ligt iets lager. De eerder lage percentages voor de centrummaten staan in contrast met een range van toch 50 procentpunten. Uit het histogram kan men echter afleiden dat één extreme groep (26 leerlingen) zich duidelijk van de andere groepen afscheidt en de range met 15 procentpunten vergroot. De spreiding van de overige leerlingengroepen is eerder beperkt. Dat kan zowel uit het histogram, de beperkte standaardafwijking (6,6 procentpunten) en het interkwartiel (8,05 procentpunten) worden afgeleid. In de 10% leerlingengroepen waar het percentage levensbeschouwelijk overschillige leerlingen het hoogst ligt, ligt dit percentage op 19,78% of meer.

Tabel 25: Dummy regressie-analyse: Levensbeschouwelijk overschillige leerlingen

Onafhankelijke veranderlijken	Model			
	1	2	3	4
Constante	13,180***	10,704***	11,504***	12,321***
Onderwijsvorm				
ASO/KSO	-4,102***			-4,381***
TSO	-,601ns			-,854ns
Onderwijsnet				
Vrij Onderwijs		1,236ns		1,640 ns
Stad/ Platteland				
Stad			,024ns	-,071ns
R²	,076	,008	,000	,089

Significantieniveau's: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; ns= Niet Significant

Bron: TOR-Scholendatabank

Ook hier stelt zich de vraag naar verschillen tussen leerlingengroepen naar onderwijsnet, -vorm en locatie. Aangezien de scholen van het Vrije net hoofdzakelijk Katholieke scholen zijn en deze

vanuit een duidelijke levensbeschouwing vertrekken, kan verwacht worden dat het percentage levensbeschouwelijk onverschillige leerlingen het laagst ligt in de groepen uit het Vrije net. Dat blijkt echter niet het geval te zijn. Bij de bivariate analyses is alleen het verschil tussen BSO en ASO/KSO significant. In deze laatste groepen ligt het percentage leerlingen dat zich levensbeschouwelijk onverschillig noemt gemiddeld 4,1 procentpunten lager dan in de BSO-groepen. Na controle voor onderwijsnet en locatie wordt dit verschil lichtjes groter. Er zijn geen significante verschillen tussen BSO en TSO. In tegenstelling met wat mogelijk verwacht zou worden ligt het percentage levensbeschouwelijk onverschillige leerlingen in het Vrij onderwijs lichtjes hoger in vergelijking met het officieel onderwijs. Dat verschil blijkt evenwel niet significant te zijn. Ook de verschillen tussen stad en platteland zijn niet significant. Na invoering van onderwijsvorm, -net en locatie kan slechts 8,9% van de varantie tussen de leerlingengroepen verklaard worden. Die verklaring is voor het overgrote deel toe te schrijven aan het verschil tussen de ASO/KSO- en BSO-groepen. Al is ook dit verschil, zeker vergeleken met andere kenmerken, eerder klein te noemen.

5.10 Uitgesproken voorkeur voor commerciële TV-zenders

Tabel 26: Percentage leerlingen met een uitgesproken voorkeur voor commerciële TV-zenders

Parameter	
N	258
Gemiddelde	47,83
Standaardafwijking	16,06
1 st Deciel	26,46
1 st Kwartiel	34,18
Mediaan	47,62
3 ^{de} Kwartiel	59,76
9 ^{de} deciel	71,01
Minimum	17,20
Maximum	84,00

Bron: TOR-Scholendatabank

Het percentage leerlingen met een uitgesproken voorkeur voor commerciële TV-zenders is quasi normaal verdeeld over de verschillende leerlingengroepen. Gemiddeld ligt het percentage op 47,83%. De mediaan ligt nauwelijks iets lager. De standaardafwijking van 16 procentpunten wijst op een aanzienlijke spreiding tussen de

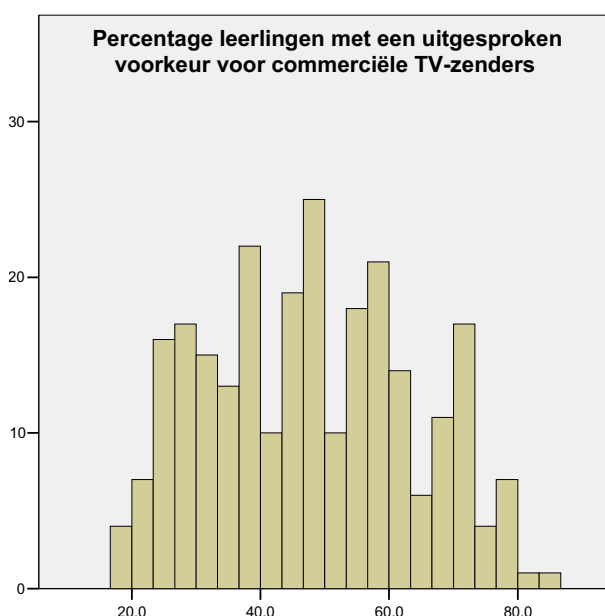
leerlingengroepen. Dit vertaalt zich echter niet in lange

zich

Alle

de

daar



uitdovende staarten. In tegenstelling met andere kenmerken zijn er bij deze verdeling geen leerlingengroepen die afzonderen van de anderen. Het ganse continuüm wordt niet geheel bestreken. leerlingengroepen bevinden zich tussen 17,20 en 84%. De vorm van de verdeling lijkt op diegene van het percentage leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan. Ook werd een brede middenmoot in het histogram teruggevonden. Grote verschillen tussen de onderwijsvormen

konden er toen een verklaring voor bieden. En dit is ook bij deze verdeling ook het geval.

Tabel 27: Dummy regressie-analyse: Leerlingen met een uitgesproken voorkeur voor commerciële Tv-zenders

Onafhankelijke veranderlijken	Model			
	1	2	3	4
Constante	61,684***	49,385***	47,444***	61,257***
Onderwijsvorm				
ASO/KSO	-26,912***			-26,970***
TSO	-11,732***			-11,788***
Onderwijsnet				
Vrij Onderwijs		-2,393ns		,509ns
Stad/ Platteland				
Stad			1,616ns	,581ns
R²	,446	,005	,002	,447

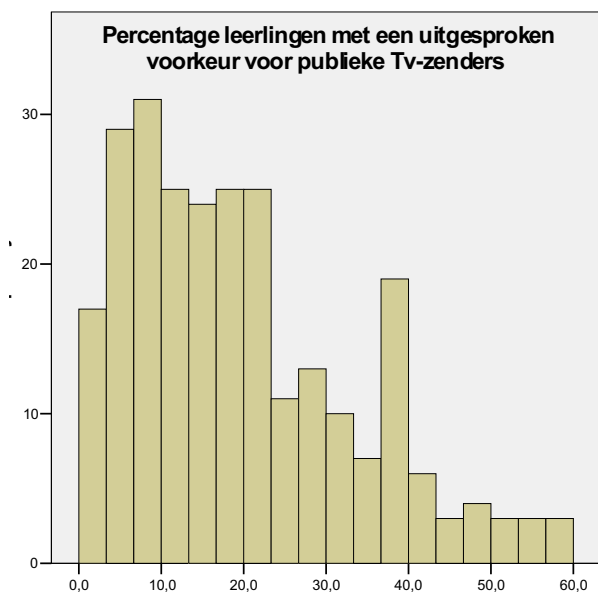
Significantieniveau's: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; ns= Niet Significant

Bron: TOR- Scholendatabank

Het gemiddelde percentage in de BSO-groepen ligt boven de 61%. In de ASO/KSO-groepen ligt dit percentage bijna 27 procentpunten lager. De TSO-groepen nemen een echte middenpositie

in. Zowel de verschillen naar onderwijsnet en locatie blijken niet significant te zijn. Na opname van de drie veranderlijken kan 44,7% van de variantie tussen de leerlingengroepen verklaard worden.

5.11 Leerlingen met een uitgesproken voorkeur voor publieke TV-zenders



Tabel 28: Percentage leerlingen met een uitgesproken voorkeur voor publieke TV-zenders

Parameter	
N	258
Gemiddelde	19,58
Standaardafwijking	13,76
1 ^{ste} Deciel	4,43
1 ^{ste} Kwartiel	8,51
Mediaan	16,85
3 ^{de} Kwartiel	29,19
9 ^{de} deciel	39,29
Minimum	0
Maximum	59,20

Bron: TOR-Scholendatabank

Deze veranderlijke hangt uiteraard nauw samen met de voorgaande, maar is niet zijn complement. Om die reden wordt ook het

percentage leerlingen met een uitgesproken voorkeur voor publieke TV-zenders kort besproken. Het gemiddelde percentage (19,58%) ligt meer dan de helft lager in vergelijking met de voorkeur voor commerciële TV-zenders en ook de spreiding is kleiner. In 8 leerlingengroepen heeft geen enkele leerling een uitgesproken voorkeur voor publieke TV-zenders. Aan de andere kant van het continuüm hebben in één leerlingengroep (76 leerlingen) meer dan 59% van de leerlingen een voorkeur voor deze zenders.

De verschillen naar net, onderwijsvorm en locatie vertonen hetzelfde beeld als bij de commerciële TV-zenders : een groot en significant verschil naar onderwijsvorm en geen significante verschillen tussen de onderwijsnetten en locatie. Wat betreft de onderwijsvorm zijn de laagste percentages in het BSO

Tabel 29: Dummy regressie-analyse: Leerlingen met een uitgesproken voorkeur voor publieke Tv-zenders

Onafhankelijke veranderlijken	Model			
	1	2	3	4
Constante	7,349***	17,651***	19,635***	6,931***
Onderwijsvorm				
ASO/KSO	25,125***			25,090***
TSO	9,052***			9,018***
Onderwijsnet				
Vrij Onderwijs		2,961ns		,415ns
Stad/ Platteland				
Stad			-,236ns	,730ns
R²	,549	,011	,000	,550

Significantieniveau's: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; ns= Niet Significant

Bron: TOR- Scholendatabank

terug te vinden en de hoogste in het ASO/KSO. Na controle voor net en locatie is het verschil tussen de twee 25 procentpunten. De TSO-groepen nemen ook hier weer een middenpositie in.

5.12 De groepkenmerken: een zoektocht naar samenhang

Op basis van de literatuurstudie werden een aantal leerlingenkenmerken geselecteerd die relevant bleken in het onderzoek naar ethnocentrisme. Deze werden vervolgens geaggregeerd naar groepsniveau. Op die manier is voor iedere leerlingengroep geweten wat de relatieve aanwezigheid is van leerlingen met een bepaald kenmerk. In het voorgaande deel werden de afzonderlijke verdelingen voor deze kenmerken besproken. Een volgende stap in de analyse wordt gezet door te zoeken naar een (mogelijke) samenhang tussen deze kenmerken. Op een dergelijke samenhang werd in de literatuurstudie meermaals gewezen. Zo werd er de mogelijkheid belicht dat etnische segregatie op de eerste plaats sociaal-economische segregatie is. Indien dit het geval is dan moet er een sterke samenhang gevonden worden tussen het percentage allochtone leerlingen en de percentages voor kenmerken van de sociaal-economische achtergrond. Het opleidingsniveau van de ouders hangt op individueel niveau sterk samen met de media- en smaakvoorkeur. Hierdoor kan men verwachten dat ook op schoolniveau mogelijk een samenhang kan worden teruggevonden.

Bij de analyses wordt stapsgewijs te werk gegaan. Eerst worden de bivariate correlaties tussen de afzonderlijke kenmerken besproken. Die geven een eerste kijk op samenhangen en patronen. Kenmerken die met geen enkel ander kenmerk correleren kunnen dan reeds opzij geschoven worden. Vervolgens wordt d.m.v. een hoofdcomponentenanalyse getracht een samengestelde maat te construeren. Er wordt ook beschreven hoe de diverse leerlingengroepen onderling verschillen m.b.t. deze maat. Op die manier wordt een beter zicht verkregen op de ongelijkheid in samenstelling van leerlingengroepen in het Vlaams onderwijs. De samengestelde maat zal verder gebruikt worden bij het analyseren van het effect van de groepssamenstelling op ethnocentrisme. Onderstaande correlatiematrix geeft alvast de bivariate correlaties tussen de groepskenmerken weer.

Tabel 30: Correlatiematrix Groepskenmerken

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

Ll. = Leerlingen

Bron: TOR- Scholendatabank

Significantieniveau's: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; ns = Niet Significant

De bivariate correlaties tonen drie zaken. Ten eerste zijn er een aantal groepskenmerken die sterk tot zeer sterk met elkaar correleren 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 goed met de eerder genoemde kenmerken zonder dat ze er echt los van staan. Een tweede vaststelling is dat de groepskenmerken levensbeschouwelijk onverschilligheid en een negatieve relatie met de ouders slechts matig tot zeer zwak met de andere kenmerken samenhangen. Het zijn duidelijk kenmerken die op zichzelf staan en niet samenhangen met andere groepskenmerken waardoor het ook weinig zinvol is om ze later in de hoofdcomponentenanalyse te betrekken. Indien men geïnteresseerd is in hun effecten, kunnen ze beter afzonderlijk in de analyse ingevoerd worden. Een derde opvallend iets is de relatief afgezonderde positie van het percentage leerlingen wiens vader werkloos of huisman is en het percentage allochtone leerlingen. Deze groepskenmerken correleren onderling erg goed, maar een stuk minder goed met de andere kenmerken. Hieruit kan voorlopig nog niet besloten worden dat deze twee kenmerken relatief los staan van de andere kenmerken. Bij de beschrijving van de afzonderlijke verdelingen van de twee kenmerken viel immers op dat net deze twee veranderlijken een zeer scheve verdeling hebben. Zo is er in meer dan 56% van de leerlingengroepen geen enkele allochtone leerling aanwezig en in bijna 33% van de leerlingengroepen is geen enkele van de vaders werkloos of huisman. Hierdoor hebben heel wat van de leerlingengroepen een waarde nul voor deze twee kenmerken maar wel verschillende waarden voor de resterende kenmerken. Mogelijk verklaart dit de eerder zwakke correlaties met de andere groepskenmerken. Een aanwijzing in de richting van die verklaring is de vaststelling dat het percentage moeders dat werkloos of huisvrouw is, waarvan bij de bespreking van de verdeling gebleken is dat deze veel minder scheef verdeeld is, een stuk beter met de andere kenmerken samenhangt.

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 deze analyse eerst te hebben uitgevoerd op die kenmerken die bivariaat goed met elkaar correleren, kan later de relatie tussen de op die manier geconstrueerde maat voor achterstelling op groepsniveau 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 proportie verklaarde variantie van 54,51%. Onderstaande tabel geeft de concrete resultaten weer van deze hoofdcomponentenanalyse.

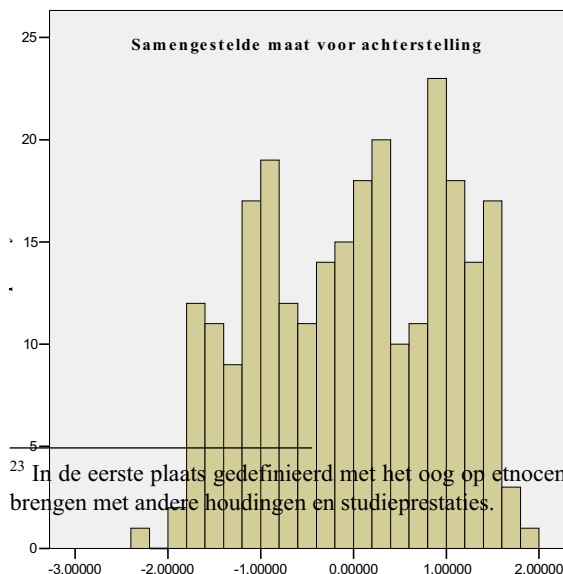
Tabel 31: Hoofdcomponentenanalyse: leerlingengroepskenmerken

Kenmerk	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

Vooral de kenmerken die verwijzen naar culturele achterstelling laden erg hoog op de geconstrueerde factor. Zoals op basis van de correlatiematrix kon verwacht worden, laden het percentage leerlingen waarvan de moeder werkloos of huisvrouw is en de leerlingen die niet in een intact gezin leven iets minder goed op de gemeenschappelijke component in vergelijking met de andere kenmerken. Niettemin zijn ze niet in staat een afzonderlijke component te vormen. De Cronbach's Alfa geeft aan dat indien van de afzonderlijke kenmerken een somschaal zou gemaakt worden, dit nog een goede schaal zou zijn. Gezien de vaststelling dat de twee laatste kenmerken iets minder goed laden op de factor, lijkt het echter meer aangewezen verder te werken met de factorscoreschaal waarbij de bijdrage van elk kenmerk gewogen wordt. De op die manier geconstrueerde maat kan beschouwd worden als een algemene maat voor sociaal-culturele en economische achterstelling²³. De schaal heeft een gemiddelde van 0 en een standaardafwijking van 1. Een hoge score op de schaal betekent dat de leerlingen uit die leerlingengroep een eerder zwakke sociaal- economische en culturele achtergrond hebben. Een lage score wijst op een eerder sterke achtergrond. Een bijkomend kenmerk van deze schaal is dat 95% van de leerlingengroepen binnen het interval (-2,2) gevat kunnen worden.

In eerste instantie wordt net zoals bij de afzonderlijke kenmerken de verdeling voor deze maat d.m.v. een aantal parameters beschreven. Vervolgens wordt nagegaan welke verschillen er tussen de onderwijsvormen, -netten en locaties zijn m.b.t. de achterstelling van hun leerlingen.



Tabel 32: Samengestelde maat voor achterstelling op groepsniveau

Parameter	
N	258
Gemiddelde	,000
Standaardafwijking	1,000
1 ^{ste} Deciel	-1,463
1 ^{ste} Kwartiel	-,887
Mediaan	,064
3 ^{de} Kwartiel	,868
9 ^{de} deciel	1,306
Minimum	-2,241
Maximum	1,852

²³ In de eerste plaats gedefinieerd met het oog op ethocentrisme, maar zoals eerder reeds aangegeven werd ook in verband te brengen met andere houdingen en studieprestaties.

Bron: TOR- Scholendatabank

Zoals gezegd is het een eigenschap van een factorscoreschaal dat het gemiddelde nul is en de standaardafwijking 1. De mediaan ligt iets meer dan een halve standaardafwijking hoger dan het gemiddelde. De 50% middelste groepen kunnen gevat worden binnen een interval van 1,755 standaardafwijkingen. Het verschil tussen de 10% leerlingengroepen die het meest achtergesteld zijn en de 10% meest bevoorrechte groepen is 2,769 standaardafwijkingen.

Het histogram geeft een verdeling weer waarbij schijnbaar een centrum ontbreekt. Meer in detail kan men drie pieken vaststellen. Een gelijkaardig patroon werd reeds vastgesteld bij het percentage leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan. In dat geval was de verklaring te vinden in de grote verschillen tussen de onderwijsvormen²⁴. Om die reden wordt er ook voor de samengestelde maat voor achterstelling op groepsniveau gezocht naar verschillen tussen de onderwijsvormen, -netten en locatie. Onderstaande tabel geeft de resultaten van de dummy-regressie analyses weer.

Tabel 33: Dummy regressie-analyse: Maat voor achterstelling op groepsniveau

Onafhankelijke 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
<i>Interactietermen</i>					
ASO/KSO* Vrij					-,125ns
Onderwijs					
TSO*Vrij					-,358*
Onderwijs					
R²	,789	,062	,001	,808	,813

Significantieniveau's: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; ns= Niet Significant

Bron: TOR- Scholendatabank

²⁴ In bijlage III wordt het histogram uitgesplitst naar onderwijsvorm. De histogrammen van ASO/KSO- en BSO-groepen staan op het continuüm van de maat voor achterstelling op groepsniveau compleet naast elkaar.

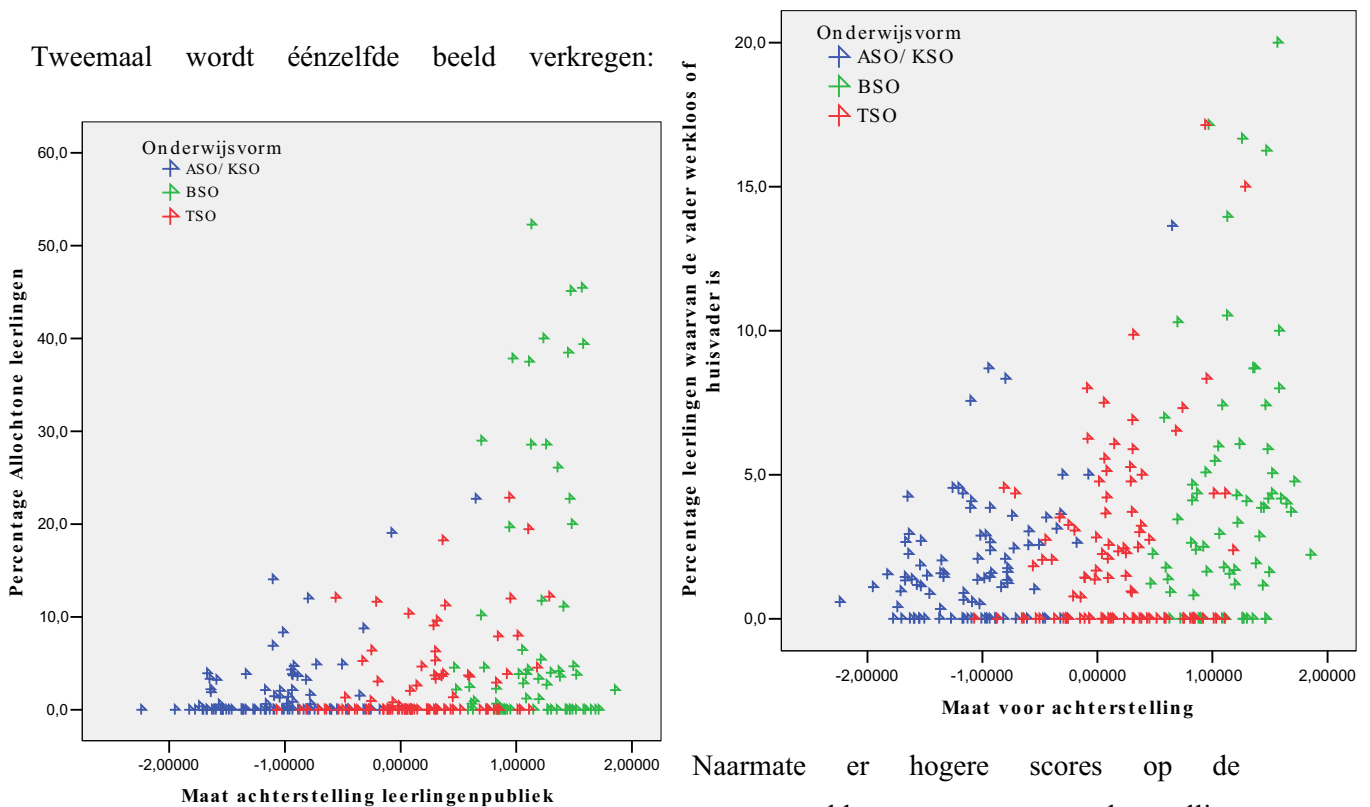
In de eerste drie modellen worden de onderwijsvorm, -net en locatie afzonderlijk opgenomen. Vooral de grote verschillen tussen de onderwijsvormen vallen meteen op. Zo bedraagt het verschil tussen de ASO/KSO-groepen en de BSO-groepen, indien geen andere veranderlijken opgenomen worden, meer dan 2 standaardafwijkingen. Het TSO neemt een middenpositie, maar neigt toch iets meer naar het BSO toe. Na controle voor net en locatie worden de verschillen tussen de onderwijsvormen iets, maar niet veel, kleiner. Bivariaat scoren de groepen uit het Vrij Onderwijs gemiddeld een halve standaardafwijking lager op de schaal voor achterstelling in vergelijking met de groepen uit het OGO en Gemeenschapsonderwijs. Wanneer onderwijsvorm, -net en locatie samen in de analyse worden ingevoerd, wordt het verschil tussen de onderwijsnetten gehalveerd. Om precies te weten waar deze verschillen tussen de onderwijsnetten zich situeren worden er in het vijfde model twee interactietermen tussen onderwijsvorm en net ingevoerd.

De stelling dat het OGO en Gemeenschapsonderwijs een zwakker publiek rekruteren dan het Vrij onderwijs dient genuanceerd te worden aangezien het verschil tussen de netten volledig in de TSO-groepen gerealiseerd wordt ($p: ,012$). Binnen die TSO groepen ligt de score op de maat voor achterstelling gemiddeld ,358 lager in de groepen van het Vrij Onderwijs in vergelijking met de groepen uit het OGO en Gemeenschapsonderwijs²⁵. De verschillen tussen de onderwijsnetten wat betreft de BSO- en ASO/KSO-groepen zijn niet langer significant. Een verklaring voor deze vaststellingen is niet meteen voor handen. Binnen het TSO is er wel een grote diversiteit aan studierichtingen (26) (Tielemans, 2003). Bepaalde daarvan sluiten nauw aan bij het BSO terwijl andere eerder bij het ASO staan. Mogelijk is er tussen de onderwijsnetten een verschil in aangeboden studierichtingen, dewelke het verschil in achterstelling op groepsniveau tussen de TSO groepen van de verschillende netten kan verklaren. De verschillen in groepssamenstelling tussen de steden en het platteland blijken niet significant te zijn. Na invoering van onderwijsvorm, -net, locatie en de interactietermen kan meer dan 81% van de variantie tussen de leerlingengroepen m.b.t. de maat voor achterstelling verklaard worden.

²⁵ Indien de OGO groepen weggelaten worden, wordt het verschil tussen de groepen uit het Vrij Onderwijs en deze uit het Gemeenschapsonderwijs groter.

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. Meteen werd opgemerkt dat het hier om twee erg scheef verdeelde verdelingen gaat waardoor het op dat ogenblik nog onmogelijk was om verdere uitspraken te doen over de relatie tussen deze twee kenmerken en overige kenmerken. Het is op dit punt dat dieper ingegaan wordt op die relatie. Twee scatterplots tussen de algemene maat voor achterstelling van het leerlingepubliek op groepsniveau en de twee kenmerken zorgen voor verheldering.

Tweemaal wordt éénzelfde beeld verkregen:



Naarmate er hogere scores op de samengestelde maat voor achterstelling bereikt worden, waaiert de puntenwolk uit en worden de onderlinge verschillen tussen de leerlingengroepen m.b.t. de twee kenmerken steeds groter. Hierdoor wordt meteen duidelijk dat het verkeerd zou geweest zijn om bij de bespreking van de correlatiematrix te besluiten dat de twee kenmerken los stonden van de andere kenmerken. Er is wel degelijk een verband tussen de maat voor achterstelling en de twee kenmerken, maar dit verband is slechts in één richting te interpreteren. Leerlingengroepen met veel allochtone leerlingen zijn wel degelijk ook leerlingengroepen die hoog scoren op de maat voor achterstelling op groepsniveau. En ook voor leerlingengroepen met veel leerlingen wiens vader werkloos of huisman is gaat die stelling op. Echter voor beide kenmerken geldt dat de omgekeerde stelling niet noodzakelijk waar is. Leerlingengroepen die hoog scoren op de samengestelde maat hebben niet noodzakelijk veel allochtone leerlingen of leerlingen wiens vader werkloos of huisman is. Hiervoor zijn er immers teveel leerlingengroepen waar het percentage voor de beide kenmerken zeer laag of gelijk aan 0 is. Met betrekking tot het percentage allochtone leerlingen

kan het belang van localisatie niet over het hoofd worden gezien. Zo is het mogelijk dat bepaalde leerlingengroepen qua kenmerken zeer sterk lijken op leerlingengroepen met een hoog percentage allochtone leerlingen, maar toch nauwelijks allochtone leerlingen bevatten omdat ze gelegen zijn in buurten waar nauwelijks allochtone leerlingen wonen. De in de literatuurstudie geformuleerde hypothese dat etnische segregatie op de eerste plaats sociaal- economische segregatie is, houdt stand en kan zelfs verruimd worden tot sociaal- economisch en culturele segregatie²⁶.

Voor de analyse m.b.t. het effect van de groepssamenstelling zal eerst de maat voor achterstelling op groepsniveau worden ingevoerd en in de tweede stap het percentage allochtone leerlingen. Op die manier kan nagegaan worden of het percentage allochtone leerlingen nog iets extra verklaart bovenop de verklaring van de mate van achterstelling van de groep. Door die strategie wordt er recht gedaan aan het verband dat werd vastgesteld. Gezien de scheve verdeling van het percentage allochtone leerlingen, is het noodzakelijk om dit kenmerk op te nemen als een categorische veranderlijke²⁷.

Om nog een beter inzicht te verkrijgen op wat de ongelijkheid in het Vlaamse scholenlandschap inzake hun leerlingenpubliek precies inhoudt, wordt een terugkoppeling gemaakt naar de oorspronkelijke leerlingengroepskenmerken. De leerlingengroepen werden op basis van de maat voor achterstelling op groepsniveau van het leerlingenpubliek gerangschikt en vervolgens werden de kenmerken van de 10% meest extreme groepen met elkaar vergeleken. Onderstaande tabel geeft de resultaten hiervan weer.

²⁶ Deze verhandeling heeft niet als doel beleidsaanbevelingen te geven. Uit de scatterplots blijkt wel dat indien beleidsmaatregelen i.v.m. een achtergesteld leerlingenpubliek zich alleen richten op scholen met veel allochtone leerlingen, er veel scholen, die met uitzondering van de aanwezigheid van allochtone leerlingen identiek zijn qua leerlingensamenstelling, over het hoofd worden gezien.

²⁷ Met drie categorieën nl. geen allochtone leerlingen, weinig allochtone leerlingen en de 25% leerlingengroepen met het hoogste percentage allochtone leerlingen.

Bij de meest extreme groepen valt op dat bij de meest achtergestelde leerlingengroepen nauwelijks groepen uit het OGO en Gemeenschapsonderwijs en bij de meest bevoorrechte de leerlingengroepen uit het Vrij Onderwijs in de minderheid zijn. Dit is opvallend aangezien eerder vastgesteld werd dat in het algemeen leerlingengroepen uit het Vrij Onderwijs een minder achtergesteld leerlingenpubliek aantrekken in vergelijking met het OGO en Gemeenschapsonderwijs. De meest achtergestelde leerlingengroepen blijken allen BSO-groepen te zijn en de meest bevoorrechte zijn allen ASO/KSO-groepen. Voor elk kenmerk wordt telkens het gemiddelde, de mediaan en de standaardafwijking weergegeven. De vastgestelde verschillen behoeven nauwelijks verdere uitleg en de grijs/wit arcering kan symbool staan voor een verschil als dag tegen nacht inzake de leerlingensamenstelling tussen de uiterste groepen. Zo bedraagt het verschil in gemiddeld percentage leerlingen met laagopgeleide

Tabel 34: Vergelijking kenmerken van de 10% meest achtergestelde met de 10% meest bevoorrechte leerlingengroepen

Kenmerk	10% meest achtergestelde leerlingengroepen (N : 26 waarvan 22 Vrij onderwijs ; Vorm : enkel BSO-groepen)			10% meest bevoorrechte leerlingengroepen (N : 26 waarvan 10 Vrij Onderwijs ; Vorm : enkel ASO/KSO-groepen)		
	Gemid.	Mediaan	Std.	Gemid.	Mediaan	Std.
% allochtone ll.	10,26	1,06	15,73	,60	,00	1,21
% ll met laagopgeleide ouders	84,78	85,45	6,88	25,81	26,87	10,83
% ll. waarvan de vader werkloos of huisman is	5,10	4,08	4,79	1,15	1,11	1,12
% ll. waarvan de moeder werkloos of huisvrouw is	43,36	42,41	16,06	20,83	20,75	8,03
% ll. dat actief lid is van een vereniging	44,22	44,10	10,15	81,08	80,13	6,00
% ll. met een onregelmatige schoolloopbaan	65,76	66,09	13,90	14,35	12,20	8,89
% ll. met een uitgesproken voorkeur voor commerciële Tv- zenders	68,33	71,43	10,96	26,87	26,39	4,48
% ll. met een uitgesproken voorkeur voor publieke Tv-zenders	6,54	5,46	4,71	41,98	39,32	9,69
% ll. dat niet in een intact gezin leeft	33,31	33,36	12,90	12,99	12,40	5,32

Bron : TOR- Scholendatabank

ouders 59 procentpunten ; ligt het percentage werkloze vaders en het percentage leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs, meer dan 4 keer hoger in de meest achtergestelde leerlingengroepen in vergelijking met de meest bevoorrechte. Ook de verschillen inzake gemiddeld percentage leerlingen dat actief lid is van een vereniging (36,86 procentpunten), de mediavorkeur (41,46 en 35,44 procentpunten) en de gezinssituatie (20,32 procentpunten), zijn bijzonder groot.

De standaardafwijking duidt de spreiding tussen de leerlingengroepen aan. Met uitzondering van het percentage leerlingen met laagopgeleide ouders en het percentage leerlingen met een uitgesproken voorkeur voor publieke TV-zenders, is de spreiding in de meest achtergestelde leerlingengroepen fors hoger in vergelijking met de meest bevoorrechte groepen. Dit betekent dat er binnen de subgroep van meest achtergestelde leerlingengroepen nog een grote diversiteit bestaat en er bijgevolg leerlingengroepen zijn dewelke het een stuk beter doen op het vlak van achterstelling van hun

leerlingenpubliek dan het gemiddelde laat uitschijnen, maar tegelijk ook dat een aantal groepen nog veel hoger scoren op de verschillende achterstellingskenmerken.

En met deze laatste vergelijking en vaststellingen, is de bespreking van de ongelijkheid in samenstelling van Vlaamse leerlingengroepen ten einde. Een beschrijving die een aantal frappante verschillen aan het licht bracht en zo vanuit een eigen invalshoek een beeld schetste van de sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs. De impact van die verschillen wordt des te meer duidelijk als ze geplaatst worden binnen een breder kader van maatschappelijke ontwikkelingen.

De democratisering van het onderwijs veranderde de maatschappelijke functie ervan (Pelleriaux, 2001). Het behaalde onderwijsniveau speelt in onze samenleving meer dan ooit een stratificerende rol (o.a. Manssens, 2000; De Vries, 1993; Pelleriaux, 1998). Door de klemtoon op het meritocratische karakter van dit onderwijssysteem, verandert bovendien de perceptie van een laag opleidingsniveau (Pelleriaux, 2001). *'Het individuele schuldmodel is weer in opmars'*, besluiten De Boyser, Dierckx & Vracken (2003). In de 'kennismaatschappij' die ontstond hebben mensen met een beperkte opleiding het moeilijk. Niet alleen hebben ze een hogere kans om werkloos te worden (Elchardus et al., 1996) en blijven ze ook langer werkloos (Marx et al., 1999), maar ze hebben het ook gewoon moeilijker in een samenleving die in grote mate afgestemd is op hooggeschoolden. De ontwikkeling van een commerciële massacultuur spreekt bovendien proportioneel meer laaggeschoolden aan en toont hen gedragsvoorbeelden die vaak niet stroken met deze die binnen de schoolpoorten verwacht worden.

Het zou verkeerd zijn om alleen de negatieve kanten van bovenstaande ontwikkelingen te belichten. De onderwijsexpansie en de ontwikkeling van de media hebben zeker ook hun goede kanten. Dat neemt echter niet weg dat het onderwijssysteem dé sorteermachine van onze samenleving geworden is. Na een collectieve opwarming in het basisonderwijs, wordt de sprint vanaf het secundair onderwijs ingezet. Ongeveer 6 jaar later is de schifting voltooid en stelt men vast dat de verschillende problematieken netjes in het BSO geconcentreerd zijn. Het ASO groepeerde de meest bevoorrechte leerlingen en het TSO neemt een middenpositie in. 'Democratisch onderwijs' blijft toch vreemd klinken.

Voorgaande analyses toonden aan hoe opvallend de interne segregatie in het Vlaams onderwijs is. Die vaststelling leidt automatisch naar de vraag wat de gevolgen van die groepering precies zijn. Doet het samenbrengen van leerlingen met eenzelfde sociaal economische en culturele achtergrond, (zelfversterkende) dynamieken ontstaan die ervoor zorgen dat negatieve houdingen m.b.t. allochtonen een impuls krijgen of eerder geremd worden? En wat is het effect van de aanwezigheid van allochtone leerlingen hierin? Deze vragen vormen de ruggengraat van het volgende deel.

6 De concentratiethese: het geheel is meer dan de som van de delen.

Leerlingengroepen verschillen onderling op het vlak van hun samenstelling. Die ongelijkheid werd in het voorgaande deel beschreven. In dit deel wordt op zoek gegaan naar de gevolgen ervan. Om dat na te gaan dient onderzocht te worden of de samenstelling van de leerlingengroepen (verder aangeduid met de term 'schoolmix') na controle voor individuele kenmerken een autonoom effect heeft op de mate van etnocentrisme van een leerling.

De schoolmix bepaalt met welke leerlingen een leerling zal omgaan, welke vrienden hij zal maken en aan welke houdingen en waarden hij zal worden blootgesteld (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). De andere leerlingen spelen dan ook een rol in een deel van de opvoeding (De Witte, Hooge & Walgrave, 2000). Het lijkt bijgevolg dan ook redelijk een effect van de schoolmix te verwachten. Het is de zoektocht naar dat mogelijk effect en zijn grootte, die het tweede grote luik van deze verhandeling vormt.

De theoretische grondslag voor dit gedeelte van de onderzoeksvraag werd gevonden in de concentratiethese. Deze is een expliciete uitwerking van de idee dat een geheel meer is dan de som van de samenstellende delen. Dat een cultuur niet te herleiden is tot individuele attitudes, en de houdingen van andere leerlingen bijgevolg relevant zijn bij de verklaring van de houdingen van een individuele leerling (Pelleriaux, 2001). Centraal staat de assumptie dat door het samenbrengen van individuen er dynamieken kunnen ontstaan die het louter individuele overstijgen.

Discussies rond het effect van de schoolmix gaan terug tot de eerste debatten i.v.m. concentratie en segregatie in het onderwijs. Het wetenschappelijk onderzoek hieromtrent heeft zich hoofdzakelijk gericht op studieprestaties. Daarbij werd er onder wetenschappers geen consensus gevonden rond het bestaan van deze effecten. Een aantal auteurs (o.a. McPherson & Willms, 1987; Westerbeek, 1999; Tesser et al., 1999) meent dat er wel degelijk sprake is van een effect. Zo stelt Willms (1992): "*the composition of a school intake can have a substantial effect on pupils' outcomes over and above the effects associated with pupils' individual ability and social class*". Dat effect is mogelijk niet voor alle leerlingen hetzelfde. Een aantal auteurs (o.a. Lavacic & Woods, 2002; Clark et al., 1999; Westerbeek, 1999) menen dat de concentratie van sociaal zwakke leerlingen binnen bepaalde scholen vooral nadelig is voor de studieprestaties van deze zwakke leerlingen. Bankston en Caldas (1997) gaan verder en stellen dat de leerprestaties in scholen met leerlingen uit de sociaal hogere milieus beter zijn en dit ongeacht de afkomst van de individuele leerling. Bepaalde auteurs (o.a. Dagevos & Gijsberts, 2005; Levine & Havighurst, 1989) gaan een stap verder door uit te gaan van het bestaan van 'tolerantiedrempels' (critical mass). In dat geval is het effect van concentratie niet lineair en treden effecten pas op bij een bepaald niveau van concentratie (Pelleriaux, 2001). Zo stelden Dagevos en

Gijsberts (2005) vast dat wanneer er ‘zwarteeschooleffecten’ optreden, deze het sterkst zijn op scholen met meer dan de helft allochtone leerlingen. Tenslotte zijn er ook een aantal auteurs (o.a. Gray et al., 1990; Hutchinson, 1999; Mortimore, Sammons & Thomas, 1994; Nash, 2003²⁸) die niet akkoord gaan met de concentratiethese en stellen dat het effect van de schoolmix mogelijk een gevolg is van meetfouten. Zo stellen Mortimore, Sammons & Thomas (1994) dat de gevonden effecten van de schoolmix een gevolg zijn van té beperkte data. Indien meer gedetailleerde informatie over het aanvangsniveau van de leerlingen zou verzameld worden, verdwijnt volgens de auteurs het schoolmixeffect.

Onderzoek naar de effecten van de schoolmix op houdingen en waarden is veel schaarser. In onderzoek naar ‘demotie en burgerschap’ (Pelleriaux, 2001) werden concentratie-effecten van de sociale achtergrond, demotie en het percentage leerlingen met een B-attest in het secundair onderwijs op de positie die een individuele leerling inneemt op de ‘nieuwe breuklijn²⁹’ vastgesteld. Van Damme et al. (2004) bestudeerden de invloed van de schoolmix op zowel prestaties als houdingen en kwamen tot de conclusie dat het effect van de schoolmix op houdingen kleiner is dan bij prestaties. Ook stelden de auteurs vast dat het effect van scholen groter is dan datgene van klassen. In deze verhandeling wordt niet afgedaald tot het klasniveau maar alleen met een groeps- en individueel niveau gewerkt.

Specifiek m.b.t. tot etnocentrisme lijkt het interessant om na te gaan of de aanwezigheid van allochtone leerlingen een autonoom effect heeft. Hieromtrent zijn er twee gangbare (en tegengestelde) hypothesen nl. de concurrentie- versus contacthypothese. De harde kern van de contacthypothese stelt dat contacten tussen etnische groepen een reductie van de vooroordelen en stereotypen met zich meebrengen (Billiet, Carton & Huys, 1990). Daarbij is het uiteraard moeilijk om te bepalen in welke richting het verband precies loopt. Contact is doorgaans moeilijk te definiëren, maar die moeilijkheid vervalt voor een deel wanneer men het over scholen heeft. Het is immers redelijk te veronderstellen dat in scholen met veel allochtone leerlingen er ook meer onderlinge contacten zijn in vergelijking met scholen waar er geen allochtone leerlingen schoollopen. Verdere verfijningen van de contacthypothese stellen dat bepaalde voorwaarden³⁰ dienen vervuld te zijn opdat contact tot positieve resultaten zou leiden (Goldsmith, 2004).

In tegenstelling met de contacthypothese gaat de concurrentiethese ervan uit dat er tussen sociale groepen belangentegenstellingen kunnen ontstaan (Billiet, Carton & Huys, 1990; Swyngedouw et al.,

²⁸ Nash (2003) is formeel: “[...] *It would be a pity, to say the least, if the attention given to the school composition effect, which may not even be real in many reports, were allowed to distract our attention from processes of greater importance to success at school.*”

²⁹ De ‘nieuwe breuklijn’ is een cluster van houdingen (met als harde kern: etnocentrisme, autoritarisme, utilitair individualisme) die onderling zeer nauw samenhangen (Pelleriaux, 2001).

³⁰ Een gelijke status van de interactanten, gedeelde doelen, samenwerking en steun van de hogergeplaatsten (bv een leraar in een klas).

2001). Het zijn dan vooral de lagere sociale klassen die dienen te concurreren met etnische minderheden en deze groepen als een bedreiging ervaren (Snauwaert & Vanbeselaere, 2001). De concurrentiethese bouwt verder op de vaststelling dat het vooral de sociaal zwakkeren zijn die veelvuldig in contact met allochtonen komen omdat ze in elkaars buurt wonen en, zoals uit het voorgaande deel naar voren kwam, met elkaar op school zitten. Als gevolg van een onderlinge concurrentie kan vanuit de concurrentiethese een positieve samenhang tussen het percentage allochtone leerlingen en de mate van ethnocentrisme van individuele autochtone leerlingen verwacht worden³¹. Vanuit de contacthypothese wordt daarentegen een negatieve samenhang verwacht.

Opmerkelijk is tenslotte dat hoewel er in de wetenschappelijke literatuur geen consensus bestaat rond het bestaan van concentratie-effecten, ouders van leerlingen er vaak wél sterk in geloven (Thrupp, 1997). Zowel het door hen definiëren van een ‘goede school’ als ‘een school met goede leerlingen’ (Trupp, 1997; Jencks et al., 1972) als een verschijnsel als ‘de witte vlucht’, zijn hiervan de getuigen.

Zoals eerder in de literatuurstudie reeds werd vermeld, kan ethnocentrisme vanuit verschillende perspectieven benaderd worden. Een negatieve houding t.o.v. allochtonen kan het resultaat zijn van persoonlijke deprivatie of detraditionalisering. Onderzoek geeft echter aan dat deze theorieën ethnocentrisme slechts beperkt kunnen verklaren (Elchardus & Siongers, 2003). Een andere benadering plaatst ethnocentrisme binnen een groter cultureel geheel en legt de link met het bestaan van een jeugd(sub)cultuur. Het is vanuit deze benadering dat het vervolg van deze verhandeling verder werkt. Er wordt expliciet van uitgegaan dat concentratie-effecten te interpreteren zijn als effecten van het cultureel klimaat dat in groepen ontstaat wanneer leerlingen met een gelijkaardige achtergrond samengebracht worden. Zo verklaart Pelleriaux (2001) concentratie-effecten met betrekking tot de ‘nieuwe breuklijn’ specifiek vanuit het bestaan van een ‘demotiecultuur’. Belangrijk voor dit deel is dat er verwacht wordt dat concentratie-effecten ten minste voor een deel verlopen langs kenmerken die naar een bepaalde cultuur verwijzen. De media- en smaakvoorkeuren zijn hiervan belangrijke indicatoren.

In de modelopbouw zal om bovenstaande redenen eerst een model geschat worden met individuele kenmerken maar zonder de smaak- en mediavorkeur en andere kenmerken die kunnen verwijzen naar het cultureel klimaat in een groep. Dit eerste model geeft een beeld van de mate waarin individuele achtergrondkenmerken ethnocentrisme bij leerlingen kunnen verklaren. Vervolgens wordt de maat voor achterstelling op groepsniveau ingevoerd. De maat, ontwikkeld in sectie 5.12, omvat 7 geaggregeerde groepskenmerken nl. het percentage leerlingen met laagopgeleide ouders, het percentage leerlingen dat niet in een intact gezin leeft, het percentage leerlingen wiens moeder werkloos of huisvrouw is, het

³¹ De beide hypothesen kunnen nog verder verfijnd worden (zie Goldsmith, 2004). Hier is het enkel de bedoeling aan te geven dat er discussie bestaat of contacten tussen allochtonen en autochtonen ethnocentrisme al dan niet kan drukken.

percentage leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan, het percentage leerlingen dat actief lid is van een vereniging, het percentage leerlingen met een uitgesproken voorkeur voor commerciële TV-zenders en het percentage leerlingen met een uitgesproken voorkeur voor publieke TV-zenders. In een derde model wordt het percentage allochtone leerlingen ingevoerd. Met model 2 en 3 wordt getracht de context waarin leerlingen naar school gaan, onder de vorm van de kenmerken van de medeleerlingen, te modelleren. In een laatste stap (model 4) worden de kenmerken die verwijzen naar het cultureel klimaat in groepen ingevoerd. Zij helpen bij het interpreteren van de eventueel vastgestelde concentratie-effecten uit model 2 en 3.

6.1 Gehanteerde Methode: multilevelmodellen

Om het effect van de ‘schoolmix’ statistisch na te gaan wordt gebruik gemaakt van multilevelmodellen. Het gebruik van deze modellen dringt zich om twee redenen op. Ten eerste schieten de klassieke regressiemethoden tekort bij het analyseren van de gebruikte data. Deze methoden gaan er immers van uit dat de verschillende observatie-eenheden (hier: leerlingen) statistisch onafhankelijk van elkaar zijn (Van den Noortgate, Pustjens & Onghena, 2004). Dit is met betrekking tot gegevens van leerlingen uit verschillende leerlingengroepen niet hard te maken. In het voorgaande deel werd immers net beschreven dat leerlingen niet ‘ad random’ over de verschillende Vlaamse leerlingengroepen gespreid zijn en bepaalde leerlingengroepen een heel andere publiek bevatten in vergelijking met andere groepen. Daarenboven hebben leerlingen die al enkele jaren in eenzelfde school/groep zitten een gedeelde geschiedenis (Hox, 2002). Bovenstaande zaken maken het waarschijnlijk dat leerlingen binnen eenzelfde groep sterker op elkaar lijken dan leerlingen uit verschillende groepen. Het negeren van die clustering resulteert in het onderschatten van de standaardfouten van regressiecoëfficiënten (Woodhouse et al., 1995). Een tweede reden om multilevelmodellen te gebruiken hangt nauw samen met de gestelde onderzoeksvraag. Bij de concentratiethese wordt de vraag gesteld of de concentratie van een bepaald kenmerk een invloed kan hebben die losstaat van het al dan niet hebben van dat kenmerk (Pelleriaux, 2001). Dit impliceert dat men geïnteresseerd is in relaties tussen veranderlijken van verschillende niveaus (het groeps- versus leerlingniveau) Het negeren van deze verschillende niveaus zou leiden tot het probleem van ‘ecological fallacy’ waarbij men bv. geaggregeerde data zou interpreteren op individueel niveau (Hox, 2002)³². Een bijkomend voordeel van de gebruikte modellen is dat er rekening wordt gehouden met

³² Een voorbeeld wordt gegeven in Pelleriaux (2001): “[...] Zo is het bijvoorbeeld denkbaar dat de klasgrootte een invloed heeft op de prestaties van een leerling. Klasgrootte is een kenmerk van een hoger analyseniveau dan de prestaties van een leerling. [...] De onderzoeker zou in de eerste fase van de analyse de gemiddelde prestatie van de leerlingen in elke klas kunnen berekenen. In een tweede fase zou dan de klasgrootte in verband kunnen worden gebracht met deze prestatimaat. Het probleem met deze aanpak is echter dat men, strikt genomen, niet het effect berekent van de klasgrootte op de prestaties

het relatieve gewicht van iedere groep. Bij het berekenen van groepseffecten wordt hierdoor de invloed van kleine groepen beperkt (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). Samengevat maken multilevelmodellen het mogelijk om een individu op een statistisch correcte wijze als lid van een groep te beschouwen (Woodhouse, 1995).

Typerend voor de modellen die in deze verhandeling 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: etnocentrisme) dezelfde is voor alle groepen (Hox, 2002).

6.2 Segregatie in het Vlaams Onderwijs: gevolgen voor etnocentrisme

Om na te gaan wat het effect van de aanwezigheid van achtergestelde en allochtone leerlingen is op de houdingen t.o.v. allochtonen van de individuele leerlingen, worden drie databanken geanalyseerd. Een eerste maal wordt de samengestelde TOR- leerlingendatabank, die de basis vormde voor de TOR-scholendatabank, bestudeerd. Verschillen in bevraging tussen de oorspronkelijke databanken, beperken bepaalde mogelijkheden in deze samengestelde databank. In één databank werd etnocentrisme niet bevestigd waardoor de leerlingen uit deze databank niet in de analyses betrokken kunnen worden. Een bijkomend nadeel van de samengestelde databank is dat het gaat om metingen die op verschillende tijdstippen werden uitgevoerd. Leerlingen uit scholen die meer dan eens bevestigd werden, werden als lid van één school beschouwd. Door het tijdsverschil kunnen leerlingen elkaar misschien minder beïnvloeden en zullen qua houdingen mogelijk minder op elkaar lijken³³. Omwille van bovenstaande redenen wordt na analyse van de samengestelde databank een stap terug gezet naar de oorspronkelijke databanken, zijnde het TOR-participatie-onderzoek 1999-2000 en het TOR-waardeonderzoek 1996-1997. Op die manier kan een beeld gevormd worden van de stabiliteit van bepaalde vaststellingen. Door een vergelijking van de resultaten van de oorspronkelijke databanken met de samengestelde databank, kan nagegaan worden of het informatieverlies bij het samenvoegen geen aanleiding geeft tot inhoudelijke vertekeningen. Het naast elkaar plaatsen van de resultaten van de oorspronkelijke databanken is ook interessant aangezien het om twee onafhankelijk van elkaar verzamelde databanken gaat. Vaststellingen die in de twee databestanden worden gedaan, krijgen hierdoor een grotere betrouwbaarheid.

van de leerlingen maar van de klasgrootte op de gemiddelde prestaties van de leerlingen in de klas [...]."

³³ Met dank aan Jessy Siongers voor de opmerking. Er dient bijgevolg de assumptie gemaakt te worden dat er gedurende de periode tussen de bevraging(en) geen grote verschuiving in de rekrutering van het leerlingenpubliek van scholen zijn geweest, zodanig dat groepen binnen één school die op verschillende momenten bevestigd werden zo sterk op elkaar lijken dat ze als één groep kunnen beschouwd worden. Een schending van die assumptie zal zorgen voor een onderschatting van de concentratie-effecten.

De te verklaren afhankelijke veranderlijke is etnocentrisme. Etnocentrisme verwijst naar een negatieve, intolerante en discriminerende houding t.o.v. allochtonen (De Witte, Hooge & Walgrave, 2000). Een positieve in-group evaluatie gaat in dat geval gepaard met een negatieve out-group evaluatie (Billiet, Carton & Huys, 1990). Negatieve gevoelens t.o.v. allochtonen krijgen vorm binnen vertogen waarbij de achteruitgang van de kwaliteit van het leven eenzijdig aan deze allochtone bevolkingsgroepen worden toegeschreven. Eens deze houding voldoende verspreid is onder de bevolking, vindt ze haar weg naar de politiek binnen extreemrechtse partijen (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). Met de opkomst van het Vlaams Blok is in Vlaanderen de aandacht voor etnocentrisme sterk gegroeid. En dit vanuit het besef dat een attitude geen absoluut gegeven is, maar aangeleerd en dus in principe veranderbaar (Billiet & Meuleman, 2005)³⁴. In de inleiding werd al aangegeven dat zowel vanuit het beleid als de directies van scholen etnocentrisme als een te bestrijden houding wordt gezien.

Om etnocentrisme op te meten wordt gebruik gemaakt van een somschaal op basis van 10 uitspraken (zie bijlage IV voor een beschrijving van de constructie en de verdeling van de schaal)³⁵. Deze schaal maakt geen verder onderscheid tussen etnocentrisme en racisme³⁶. Als gevolg van de aard van de uitspraken is deze schaal bovendien niet bruikbaar voor allochtone leerlingen. Zij werden op voorhand uit de databestanden verwijderd. Indien dit niet gebeurde, zou het immers erg voorspelbaar zijn dat leerlingen in groepen met veel allochtone leerlingen zich minder etnocentrisch opstellen. Om de allochtone leerlingen uit de databestanden te verwijderen werden zo strikt mogelijke criteria gehanteerd. Op de eerste plaats werden alle leerlingen waarvan de moeder en/of vader de Turkse of Marokkaanse nationaliteit heeft/hebben, verwijderd uit het databestand. Daarnaast werd ook een bijkomende selectie naar geloofsovertuiging doorgevoerd. Immers, ouders die tot de tweede of latere generaties behoren hebben vaak reeds de Belgische nationaliteit. Omdat deze mensen qua kenmerken vaak zeer sterk lijken op allochtonen zonder de Belgische nationaliteit, dienden ook de leerlingen met zulke ouders verwijderd te worden. Daarom werden alle leerlingen die als godsdienst de Islam (bv nog 107 leerlingen na verwijdering allochtone leerlingen in de samengestelde leerlingendatabank) of een 'andere' godsdienst³⁷ (bv nog 728 leerlingen in de samengestelde leerlingendatabank) opgaven eveneens uit de databanken verwijderd.

6.2.1 Databank I: de samengestelde TOR-leerlingendatabank

³⁴ Hierin verschilt onderzoek naar houdingen met dat naar prestaties. Bij dit laatste flakkert de vraag naar wat al dan niet genetisch bepaald is, steeds weer op.

³⁵ Zie De Groof, Elchardus & Stevens (2001b) voor een overzicht van de ontstaansgeschiedenis, ontwikkeling en aanpassingen van deze schaal.

³⁶ Het verschil is dat bij racisme de ongunstige kenmerken van vreemdelingen als het resultaat van biologische verschillen worden beschouwd (De Witte, Hooge & Walgrave, 2000).

³⁷ Het betreffen hier levensbeschouwingen die niet onder één van volgende categorieën gerekend kunnen worden (Katholiek in drie gradaties, Islam, Vrijzinnig of Niet Gelovig).

Na alle selecties te hebben doorgevoerd, vertegenwoordigt de samengestelde TOR-leerlingendatabank 13.416 leerlingen uit het Vlaams Onderwijs verdeeld over 258 groepen. In de onderstaande tabel worden de gestandaardiseerde resultaten van de multilevelanalyses weergegeven.

De analyse wordt doorheen vier stappen opgebouwd. Allereerst wordt er een zogenaamd ‘nulmodel’ geschat. Dat model, waarin geen verklarende veranderlijken worden opgenomen, splitst de totale variantie op in de variantie op individueel en deze op groepsniveau. Door de variantie op groepsniveau te relateren aan de totale variantie wordt de intra-groepsrelatiecoëfficiënt (rho) verkregen (Onghema, Pustjens & Van Den Noortgate, 2004). Deze rho (hier $p: ,19$) geeft het bruto-groepseffect weer. De interpretatie ervan verloopt als volgt. Indien van leerlingen slechts geweten is tot welke leerlingengroep zij behoren, kan 19% van de variantie van ethnocentrisme verklaard worden. In de verdere modellen wordt getracht om dat bruto-groepseffect zoveel mogelijk weg te verklaren door het toevoegen van individuele en groepskenmerken. Hierbij fungeert het nulmodel als referentiemodel.

Zoals eerder aangegeven worden in het eerste model de individuele kenmerken van de leerlingen ingevoerd, met uitzondering van de smaak- en mediavorkeur en andere kenmerken die in verband kunnen gebracht worden met het cultureel klimaat in een groep. Aangezien vooral mogelijke concentratie-effecten het voorwerp van interesse vormen, worden de effecten van de individuele kenmerken vrij bondig overlopen.

Tabel 35: 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.
Nulmodel Rho: ,19026 (N: 13.416 leerlingen)								
Constate	,614	,037	,639	,034	,685	,038	,406	,039
Sekse (0=jongen)	-,321	,019	-,329	,019	-,328	,019	-,241	,018
Opleiding vader (interval)	-,048	,009	-,043	,009	-,043	,009	-,026**	,008
Opleiding moeder (interval)	-,047	,009	-,041	,009	-,041	,009	-,021*	,008
Vader werkloos of huisvrouw (0 = vader werkt)	-,004ns	,062	-,013ns	,062	-,011ns	,062	-,020ns	,060
Vader werkt om andere redenen niet (0 = vader werkt)	-,072*	,034	-,075*	,034	-,073*	,034	-,054ns	,033
Moeder werkloos of huisvrouw (0 = moeder werkt)	,010ns	,017	,008ns	,017	,007ns	,017	,008ns	,017
Moeder werkt om andere redenen niet (0 = moeder werkt)	,064ns	,040	,062ns	,040	,063ns	,040	,061ns	,038
Onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs	-,010ns	,017	-,029ns	,017	-,028ns	,017	-,019ns	,017
Katholiek Kerngelovig (0= Onverschillig)	-,328	,041	-,321	,041	-,323	,041	-,142	,040
Katholiek Randgelovig (0= Onverschillig)	-,197	,027	-,197	,027	-,197	,027	-,101	,026
Twijfelen maar Christelijk (0= Onverschillig)	-,317	,026	-,314	,026	-,314	,026	-,204	,025
Vrijzinnig (0= Onverschillig)	-,480	,031	-,481	,031	-,478	,031	-,329	,030
Niet Gelovig (0= Onverschillig)	-,317	,029	-,316	,029	-,315	,029	-,209	,028
Actief lid van een vereniging	-,081	,017	-,073	,017	-,073	,017	-,031ns	,017
Lid Sociale vereniging	-,293	,019	-,291	,021	-,290	,019	-,207	,018
Maat voor achterstelling op groepsniveau			,234	,021	,256	,021	,178	,020
Percentage allochtone leerlingen 0-3,7% (0= Geen allochtone leerlingen)					-,004ns	,049	-,004ns	,046
Percentage allochtone leerlingen 3,7% of meer (0= Geen allochtone leerlingen)					-,187	,050	-,149**	,047
Uitgesproken voorkeur voor publieke Tv-zenders							-,082	,018
Uitgesproken voorkeur voor commerciële Tv-zenders							,146	,016
Muziekvoorkeur: Harde muziek							-,034	,008
Muziekvoorkeur House, Techno, Gabber, Hardcore							,102	,008
Muziekvoorkeur: Alternatieve muziek							-,165	,009
Negatief toekomstbeeld							,049	,008
% Totaal verklaarde variantie	12,006		17,473		18,013		24,661	
% Verklaarde variantie leerling-niveau	07,260		07,217		07,227		14,227	
% Verklaarde variantie groepsniveau	32,205		61,118		63,915		69,069	
Intra-groepsrelatie (Rho) (%)	14,696		08,964		08,374		07,811	

Bron: TOR samengestelde individuele leerlingendatabank
Significantie niveau's: ns: niet Significant; * $p < .05$; ** $p < .01$; de anderen tot op $p < .001$

Zoals herhaaldelijk reeds werd vastgesteld (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998; Raaijmakers, 1993; De Witte, Hooge & Walgrave, 2000), staan jongens negatiever t.o.v. allochtonen dan meisjes. Ouders die hoger opgeleid zijn remmen het ethocentrisme van hun kinderen, maar zowel voor de vader als de moeder is het effect eerder klein. Uit het vierde model zal blijken dat dit effect bovendien onrechtstreeks verloopt. Als naar de tewerkstelling van de vader gekeken wordt, stelt men vast dat er geen significant verschil bestaat tussen de leerlingen wiens vader werkt en deze wiens vader werkloos of huisman is. Leerlingen wiens vader niet werkt om andere redenen stellen zich minder ethocentrisch op dan leerlingen wiens vader werkt, maar ook dat effect verloopt niet direct. Er worden geen significante verschillen vastgesteld m.b.t. ethocentrisme naar tewerkstelling van de moeder. Een onregelmatige schoolloopbaan zou mogelijk een aanwijzing kunnen zijn voor persoonlijke deprivatie, maar blijkt eveneens geen significant effect te hebben. De geloofsovertuiging blijkt wel een significante invloed te hebben. Ook dat is een wekerende vaststelling (o.a. De Witte, Hooge & Walgrave, 2000; Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). Alles is beter dan een levensbeschouwelijk onverschillige houding, zo blijkt. Vooral vrijzinnigen, katholieken die regelmatig naar de kerk gaan en katholieken die twifelen, blijken zich een stuk toleranter t.o.v. allochtonen op te stellen. Participatie aan het verenigingsleven blijkt ook een goed middel te zijn om ethocentrisme te drukken, maar meteen wordt het belang van het soort vereniging duidelijk. Vooral leden van een sociale vereniging houden er minder ethocentrische houdingen op na. Lidmaatschap van verenigingen in het algemeen heeft in het finale model geen significant effect meer.

Hoewel bepaalde van de individuele kenmerken een significant effect hebben, is de globale verklaringskracht van deze kenmerken eerder bescheiden (12% van de totale variantie). De intragroepsrelatie daalt met ongeveer 4,5 procentpunten. De resterende rho (ρ : ,147) geeft een idee van de mate waarin leerlingen uit eenzelfde groep op elkaar lijken m.b.t. ethocentrisme, nadat gecontroleerd werd voor hun individuele achtergrond. Op leerling-niveau kan iets meer dan 7% van de variantie verklaard worden, op groepsniveau is dat iets meer dan 32%. Men stelt dan ook vast dat de individuele achtergrond van leerlingen relatief weinig verklaringskracht heeft voor zijn houding m.b.t. allochtonen. Hierdoor blijft er nog een aanzienlijk deel van de variantie over om weg te verklaren.

In het tweede model wordt de maat voor achterstelling op groepsniveau ingevoerd. Met deze maat wordt de samenstelling van de groep waartoe een leerling behoort, gezien door 7 kenmerken (zie sectie 5.12), in de analyse gebracht. Hiermee wordt getracht de context waarbinnen leerlingen naar school gaan, in de vorm van de kenmerken van de andere leerlingen, te modelleren. Deze context blijkt een aanzienlijk én significant effect te hebben. In groepen met veel sociaal economisch en cultureel achtergestelde leerlingen, stellen leerlingen zich negatiever op t.o.v. allochtonen in vergelijking met groepen met een meer bevoorrecht leerlingenpubliek, ook na controle voor hun individuele kenmerken. Indien de maat voor achterstelling van het leerlingenpubliek van een groep

één standaardafwijking toeneemt, en alle andere kenmerken constant blijven, neemt de maat voor etnocentrisme met ,234 standaardafwijkingen toe. Op groepsniveau verdubbelt de proportie verklaarde variantie bijna. Die toch wel aanzienlijke verklaringskracht van de mate van achterstelling op groepsniveau, na controle voor de individuele achtergrond, geeft aan dat problematiek rond achterstelling van leerlingen in belangrijke mate als een collectief verschijnsel kan gezien worden. Als een samenleving wil werken aan het verkleinen van de gevolgen van de persoonlijke achtergrond van leerlingen, geven deze vaststellingen aan dat men ook dient na te denken over de manier waarop groepssamenstellingen tot stand komen.

Met betrekking tot de aanwezigheid van alloctonen werden er in de literatuur twee (tegengestelde) hypothesen teruggevonden nl. de contact- versus de concurrentiehypothese. Uit de eerdere analyses (sectie 5.12) bleek dat leerlingengroepen met veel allochtone leerlingen meestal ook leerlingengroepen zijn die hoog scoren op de maat voor achterstelling op groepsniveau. Van die maat blijkt nu dat ze positief gerelateerd is aan etnocentrisme. Hierdoor wordt de vraag of de aanwezigheid van allochtone leerlingen een versterkend (concurrentiethese), een remmend (contacthypothese) of helemaal geen effect heeft op etnocentrisme van autochtone (!) leerlingen, extra boeiend. Door de scheve verdeling van het percentage alloctonen, werd dit kenmerk als categorische veranderlijke³⁸ 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 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 een negatief én significant effect op etnocentrisme en dit na controle voor de maat voor achterstelling op groepsniveau. Deze vaststelling pleit in het voordeel van de contacthypothese die stelde dat meer contact tot minder vooroordelen en een positievere houding t.o.v. alloctonen zou leiden. 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 Vandersmissen (1993) die vaststelden dat leerlingen uit beroepsscholen minder racistisch waren ingesteld op scholen met veel minderheidsleerlingen in vergelijking met scholen zonder minderheidsleerlingen. Ook Wells et al. (2005) vonden dat leerlingen uit raciaal gemengde scholen zich toleranter opstelden t.o.v. van leerlingen met een andere etnische achtergrond.

Merk op dat in groepen met relatief veel allochtone leerlingen twee tegengestelde mechanismen werken. Enerzijds stimuleert de hogere mate van achterstelling van het leerlingenpubliek de etnocentrische houdingen van autochtone leerlingen, waarbij de hogere aanwezigheid van allochtone

³⁸ 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 men mag niet vergeten dat binnen deze groep het percentage alloctonen zeer snel toeneemt tot een maximale aanwezigheid van 52% (zie beschrijving verdeling percentage allochtone leerlingen).

leerlingen die houdingen vervolgens drukt. Ter illustratie werd getracht dit, weliswaar op een sterk vereenvoudigde wijze, concreet voor te stellen. Hiervoor werden de leerlingen in vier groepen opgedeeld op basis van de mate van achterstelling van de bevolking van de groep waartoe ze behoren én de aanwezigheid van allochtone leerlingen in hun groep. Per op die manier gevormde groep werd

Tabel 36: Gemiddeld etnocentrisme van leerlingen ingedeeld in vier groepen

	Aanwezigheid allochtone leerlingen			
	3,7% of minder allochtone leerlingen		Meer dan 3,7% allochtone leerlingen	
Meer bevoorrechte groepen	<i>N</i>	7590	<i>N</i>	997
	Gemiddelde	34,76	Gemiddelde	32,28
	Mediaan	32,50	Mediaan	30,00
	Std.	21,48	Std.	19,70
Meer achtergestelde groepen	<i>N</i>	3383	<i>N</i>	1446
	Gemiddelde	48,81	Gemiddelde	43,07
	Mediaan	47,50	Mediaan	42,50
	Std.	23,07	Std.	24,07

Bron: TOR- samengestelde leerlingendatabank

Totale N: 13416

One- Way Anova F: 363,113; p: ,000

Bonferri Post Hoc Tests: Meer bevoorrechte groepen met 3,7% of minder allochtone leerlingen en Meer bevoorrechte groepen met meer dan 3,7% allochtone leerlingen: p ,005

Alle andere paarsgewijze verschillen: p ,000

dan de gemiddelde etnocentrismescore berekend.

Aan de hand van een variantie-analyse en bijhorende post hoc testen kunnen de gemiddelden van de groepen onderling vergeleken worden. De gemiddelden van de verschillende groepen verschillen significant van elkaar en ook de paarsgewijze verschillen zijn allen significant. De mate van achterstelling van de groepsbevolking creëert de grootste verschillen, maar ook het de aanwezigheid van allochtone leerlingen speelt een rol. De grootste verschillen treft men aan tussen leerlingen uit groepen met een achtergesteld leerlingepubliek en weinig allochtone leerlingen enerzijds en leerlingen uit groepen met meer bevoorrechte leerlingen met meer allochtone leerlingen anderzijds.

Na invoering van de maat voor achterstelling op groepsniveau en de aanwezigheid van allochtone leerlingen is de intra-groepsrelatie gedaald tot 7,9%. Op het niveau van de leerlingengroepen is 63% van de variantie verklaard. Deze forse optrekking van de proportie verklaarde variantie geeft aan dat het collectieve een verklaring biedt bovenop het individuele. Dat collectieve weegt in relatieve zin bovendien ook vrij zwaar door.

Er worden bijgevolg wel degelijk concentratie-effecten vastgesteld. Dat maakt de vraag hoe deze concentratie-effecten geïnterpreteerd dienen te worden relevant. Zoals eerder aangegeven wordt er in deze verhandeling van uitgegaan dat het groeperen van leerlingen met gelijkaardige kenmerken een bepaald cultureel klimaat kan doen ontstaan dat etnocentrisme al dan niet aanwakkert. Van zo'n cultuur kan men verwachten dat ze o.a. tot uiting komt in de smaak- en de mediavorkeur van de

individuele leerlingen (Elchardus & Siongers, 2003 ; Kavadias, 2003). Indien deze redenering opgaat, dient na invoering van deze kenmerken het effect van de maat voor achterstelling kleiner te worden³⁹.

Dit blijkt ook het geval te zijn (model 4). Het effect van de maat voor achterstelling daalt sterk, maar blijft wel significant. Ook het effect van het percentage allochtone leerlingen daalt, maar minder sterk en het blijft eveneens significant ($p: ,0012$). Verder kan men ook vaststellen dat het effect van het opleidingsniveau van de vader en moeder een stuk kleiner wordt en minder significant. Alles wijst erop dat de in het eerste model gevonden effecten op ethnocentrisme voor een gedeelte indirect langs de kenmerken die verwijzen naar een bepaalde jeugd(sub)cultuur verlopen.

De smaak- en mediavorkeuren kunnen duidelijk in verband gebracht worden met ethnocentrisme. 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 ethnocentrisme. 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 de houdingen van de ‘nieuwe breuklijn’ 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 gegaan wordt dat concentratie-effecten geïnterpreteerd kunnen worden als het effect van het cultureel klimaat dat in groepen heerst, is het interessant om naast de media- en smaakvoorkeuren ook andere kenmerken in te voeren die dit cultureel 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. Het volledige model verklaart 14,23% van de variantie op leerlingenniveau en 69,07% van de variantie op groepsniveau. De overblijvende intra-groeps correlatie van ,078 (rho nulmodel : ,190) duidt op een niet geïdentificeerd gedeelte van het groepseffect.

Eerder werd aangegeven dat bepaalde auteurs i.v.m. concentratie-effecten over ‘tolerantiedrempels’ spreken. Zij wijzen erop dat het effect van de concentratie van leerlingen met een bepaald kenmerk zich mogelijk pas voordoet wanneer hun relatieve aanwezigheid een bepaald percentage overschrijdt. In dat geval is het effect van concentratie niet lineair, zoals impliciet bij de voorgaande analyses steeds werd verondersteld. Daarom werd het derde model herschat met de maat voor achterstelling op groepsniveau als categorische veranderlijke. Op die manier wordt er geen specifieke relatie tussen de maat voor achterstelling op groepsniveau en ethnocentrisme opgelegd. De kwantielen deden dienst als

³⁹ De samengestelde leerlingendatabank heeft als nadeel dat ze bepaalde veranderlijken die als kenmerkend voor een jeugd(sub)cultuur kunnen gelden, minder goed kan weergeven. De smaakvoorkeur wordt hier volledig kenmerkt aan de hand van de muziekvoorkeuren van leerlingen. In bijlage IV wordt een overzicht gegeven van de gehanteerde veranderlijken en hun constructie.

scheidingsfactor⁴⁰. Onderstaande tabel geeft de resultaten weer, waarbij alleen de effecten van de groepskenmerken worden getoond.

Tabel 37: Tolerantiedrempels; de maat voor achterstelling op groepsniveau continu en categorisch

Veranderlijke	Model 3		Model 5	
	Para.	S.E.	Para.	S.E.
Nulmodel Rho: ,19026 (N: 13.416 leerlingen)				
Maat voor achterstelling op groepsniveau	,256	,021	/	/
Percentage allochtone leerlingen 0-3,7% (0 = Geen allochtone leerlingen)	-,004ns	,049	-,020ns	,051
Percentage allochtone leerlingen 3,7% of meer (0 = Geen allochtone leerlingen)	-,187	,050	-,166**	,051
Maat voor achterstelling als cat. 2 ^{de} Kwartiel (0 = 1 ^{ste} Kwartiel)			,172**	,064
Maat voor achterstelling als cat. 3 ^{de} Kwartiel (0 = 1 ^{ste} Kwartiel)			,444	,064
Maat voor achterstelling als cat. 4 ^{de} Kwartiel (0 = 1 ^{ste} Kwartiel)			,640	,062
% Totaal verklaarde variantie	<i>18,013</i>		17,644	
% Verklaarde variantie leerling-niveau	<i>07,227</i>		07,231	
% Verklaarde variantie groepsniveau	<i>63,915</i>		61,960	
Intra-groeps correlatie (Rho) (%)	<i>08,374</i>		08,788	

Bron: TOR samengestelde individuele leerlingendatabank
 Significantie niveaus: ns: niet Significant; * $p < .05$; ** $p < .01$; de anderen tot op $p < .001$

De 25% leerlingengroepen met het meest bevoorrechte leerlingenpubliek doen dienst als referentiecategorie. De afwijkingen t.o.v. deze categorie worden steeds in ongeveer dezelfde mate groter naarmate voor de maat van achterstelling een kwart hoger wordt genomen. Dezelfde oefening werd ook voor de afzonderlijke databanken (bijlage V) gedaan. Hierbij werden eveneens geen overtuigende afwijkingen van de lineariteitsassumptie vastgesteld. Worden beide modellen vergeleken op het vlak van de variantie die ze kunnen verklaren, dan zijn de verschillen minimaal maar in het voordeel van het model met de maat voor achterstelling als een continue veranderlijke. Deze vaststellingen doen besluiten dat het maken van deze lineariteitsassumptie niet onrealistisch was, zodat de maat voor achterstelling verder als een continue veranderlijke kan worden ingevoerd.

⁴⁰ Om vergissingen te vermijden: Het gaat hier om een groepskenmerk dat ingedeeld wordt. De indeling gebeurde op basis van het aantal leerlingengroepen en niet op basis van het aantal leerlingen. De keuze om op te delen o.b.v. de kwantilen is arbitrair. Er waren geen duidelijke aanwijzingen over hoe opgedeeld diende te worden. Opdelingen in 3 en 5 categorieën leverde geen andere vaststellingen op. Ze worden dan ook niet weergegeven.

Totnogtoe werd het effect van de gevolgde onderwijsvorm buiten beschouwing gelaten. Nochtans blijkt uit onderzoek deze veranderlijke uiterst relevant te zijn voor het verklaren van verschillen tussen leerlingen wat betreft houdingen en attitudes (o.a. Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998 ; De Witte, Hooge & Walgrave ; Pelleriaux, 2001). Bij de bespreking van de verdeling van de maat voor achterstelling op groepsniveau (sectie 5.12) werd aangegeven dat er een zeer nauw verband bestaat tussen de onderwijsvorm en de mate van achterstelling van het leerlingenpubliek van een groep. Zo verklaart de onderwijsvorm (een veranderlijke met amper drie categorieën) bijna 80% van de variantie van de maat voor achterstelling op groepsniveau. En als het histogram van de maat voor achterstelling uit elkaar getrokken wordt op basis van de onderwijsvorm, staan de histogrammen van de ASO/KSO- en BSO-groepen letterlijk compleet naast elkaar (bijlage III). Het invoeren van onafhankelijke veranderlijken die onderling zo sterk samenhangen, zorgt voor multicollineariteitsproblemen (Loosveldt & Welkenhuysen – Gybels, 2002). Een typisch verschijnsel dat op dit probleem wijst, is dat twee veranderlijken afzonderlijk een significant effect hebben maar niet langer significant blijven als ze samen in de analyse worden ingevoerd. Regressiemethoden met meerdere onafhankelijke veranderlijken gebruiken voor de schatting van de effecten van de onafhankelijke veranderlijken immers het partiële of unieke effect van de betrokken veranderlijken. Door de grote overlapping tussen twee sterk samenhangende veranderlijken, zullen deze veranderlijken echter nauwelijks nog een uniek gedeelte hebben (Loosveldt & Welkenhuysen – Gybels, 2002). Om die redenen lijkt het niet aangewezen om na invoering van de maat voor achterstelling op groepsniveau ook nog eens te controleren voor de onderwijsvorm.

Om te illustreren dat het probleem zich wel degelijk stelt, werd de oefening alsnog gedaan. Hierbij werden de TSO-groepen even buiten beschouwing gelaten aangezien de heterogeniteit⁴¹ van deze onderwijsvorm voor problemen zou zorgen. De resultaten worden in onderstaande tabel gepresenteerd, waarbij alleen de effecten van de groepskenmerken worden weergegeven. Op een haast perfecte wijze wordt het probleem geïllustreerd. Zowel de maat voor achterstelling op groepsniveau als de onderwijsvorm hebben afzonderlijk wel een significant en groot effect (model 6 & 7), maar wanneer ze tezamen ingevoerd worden is het effect van de maat niet langer en dat van onderwijsvorm slechts net ($p: ,034$) significant (model 8).

⁴¹ Eerder werd reeds meermaals opgemerkt dat het TSO moeilijk te karakteriseren is als gevolg van zijn grote verscheidenheid aan studierichtingen. Een vertaling hiervan kan gevonden worden bij de uitsplitsing van het histogram van de maat van achterstelling op groepsniveau naar onderwijsvorm. In vergelijking met de andere onderwijsvormen is de verdeling voor het TSO een stuk breder uitgespreid over de maat voor achterstelling op groepsniveau.

Tabel 38: Relatie maat voor achterstelling en onderwijsvorm; alleen ASO/KSO- en BSO-groepen

Veranderlijke	Model 6		Model 7		Model 8	
	Para.	S.E.	Para.	S.E.	Para.	S.E.
Nulmodel Rho: ,23358 (N: 8861leerlingen)						
Maat voor achterstelling op groepsniveau	,193	,022	/	/	,082ns	,057
Onderwijsvorm : BSO (0= ASO/KSO)	/	/	,463	,052	,285*	,134
% Totaal verklaarde variantie		28,031		28,191		28,303
% Verklaarde variantie leerling-niveau		14,236		14,229		14,228
% Verklaarde variantie groepsniveau		73,294		74,001		74,486
Intra-groepsrelatie (Rho) (%)		08,668		08,457		08,312

Bron: TOR samengestelde individuele leerlingendatabank

Significantie niveau's: ns: niet Significant; * p<.05; **p<.01; de anderen tot op p<.001

Deze illustratie sterkt de idee dat het effect van de onderwijsvorm (op ethnocentrisme) in grote mate geïnterpreteerd kan worden als het effect van de sociaal economisch en culturele achtergrond van de leerlingen die deze onderwijsvormen bevolken. Het effect van de onderwijsvormen wordt dan gezien als een compositie-effect. In sectie 5.12 wordt getoond hoe de leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen uit ‘verschillende werelden’ afkomstig zijn. Binnen het onderwijssysteem worden die groepen ook ‘netjes’ uit elkaar gehouden met als gevolg dat ook houdingen en attitudes van leerlingen uit verschillende onderwijsvormen sterk van elkaar te onderscheiden zijn. Bovenstaande interpretatie wordt geprefereerd boven een meer strikte interpretatie van het feit dat het effect van de onderwijsvorm niet significant blijft na invoering van de maat voor achterstelling op groepsniveau. In dat laatste geval zou men besluiten dat een gedeelte van het verschil tussen ASO/KSO- en BSO-leerlingen niet terug te brengen is tot de individuele kenmerken van leerlingen of de kenmerken van de groepering van leerlingen. Dit betekent zoveel als stellen dat een verschil in aanpak tussen de onderwijsvormen een stuk van de verschillen in ethnocentrisme tussen de onderwijsvormen kan verklaren. Met de gegevens die hier beschikbaar waren, kan die hypothese niet nagegaan worden⁴².

Hiermee zijn de analyses wat betreft de TOR- samengestelde leerlingendatabank afgerond. Omdat met name de kenmerken die verwijzen naar een jeugd(sub)cultuur in de samengestelde leerlingendatabank slechts beperkt werden opgemeten, worden de analyses overgedaan voor de databanken die aan de basis lagen van deze samengestelde leerlingendatabank, zijnde het TOR-participatieonderzoek 1999-2000 en het TOR-waardeonderzoek 1996-1997. Op die manier worden de gevonden vaststellingen

⁴² Kavadias (2003) vond in deze context dat hoewel leerkrachten als groep toleranter zijn dan andere volwassenen met een vergelijkbaar opleidingspeil, ze wel beïnvloed worden door de ‘tegencultuur’ van leerlingen. Leerkrachten die alleen in beroeps en/of technische scholen lesgeven scoren systematisch hoger op ethnocentrisme en autoritarisme, ook na controle voor hun eigen opleiding en levensbeschouwing.

verfijnd getoetst op de afzonderlijke databestanden. Er dient benadrukt te worden, dat het bijgevolg niet gaat om databanken die volledig los staan van de samengestelde databank maar er juist een onderdeel van vormen.

6.2.2 Databank II: TOR-participatieonderzoek 1999-2000

Aangezien het vooral de bedoeling is om een vergelijking te maken met de samengestelde databank en bepaalde zaken wat fijner te bestuderen, zullen in de bespreking vooral de verschillpunten en opvallende gelijkenissen tussen de resultaten van deze en de vorige databank centraal staan. De tweede databank vertegenwoordigt de gegevens van 10.629 vierde- en zesdejaars leerlingen, verdeeld over 159 groepen. De resultaten, weergegeven in onderstaande tabel, werden gewogen naar onderwijsvorm, -net en leerjaar.

De intra-groepscoëfficiënt van het nulmodel is in deze databank ($\rho: ,197$) iets groter in vergelijking met deze van de samengestelde databank ($\rho: ,190$). Bij de individuele kenmerken zijn er geen inhoudelijk verschillende vaststellingen in vergelijking met de samengestelde leerlingendatabank. Het leerjaar is in tegenstelling met deze laatste databank hier wel opgenomen omdat deze in het volledige model een significant effect heeft⁴³. Dat was bij de samengestelde databank niet het geval, waardoor het ook niet werd weergegeven.

De mate van sociaal economische en culturele achterstelling van het leerlingenpubliek heeft een vergelijkbaar en significant effect op etnocentrisme als in de samengestelde databank. Leerlingen uit groepen met een achtergesteld leerlingenpubliek staan negatiever t.o.v. allochtonen in vergelijking met leerlingen uit groepen met een meer bevoorrecht leerlingenpubliek, los van hun eigen individuele kenmerken. Het toevoegen van de maat voor achterstelling op groepsniveau trekt de proportie verklaarde variantie op het groepsniveau fors op (van 34 naar 59%).

⁴³ Leerlingen uit het zesde jaar staan negatiever t.o.v. allochtonen dan leerlingen uit het vierde jaar. Dat is opvallend aangezien onderzoek op dezelfde databank naar de 'nieuwe breuklijn' (De Groof, Elchardus & Stevens, 2001a) aangaf dat de leerlingen uit het zesde jaar zich linkser op de nieuwe breuklijn bevinden dan de 4^{de} jaars.

Tabel 39: Resultaten multilevel analyses: TOR- participatieonderzoek 1999-2000

Nulmodel Rho: ,19654 (N: 10.629leerlingen)	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	Para	S.E.	Para	S.E.	Para	S.E.	Para	S.E.
Veranderlijke								
Constate	,632	,044	,651	,040	,714	,046	,320	,044
Sekse: (0= jongen)	-,338	,021	-,347	,021	-,346	,021	-,196	,023
6 ^{de} Leerjaar (0= 4 ^{de})	-,004ns	,017	-,003ns	,017	-,004ns	,017	-,146	,017
Opleiding vader (interval)	-,055	,010	-,051	,010	-,051	,010	-,024**	,009
Opleiding moeder (interval)	-,058	,010	-,054	,010	-,054	,010	-,021*	,009
Vader werkloos of huisman (0 = vader werkt)	-,018ns	,067	-,027ns	,067	-,026ns	,067	-,037ns	,063
Vader werkt om andere redenen niet (0 = vader werkt)	-,074*	,037	-,078*	,037	-,077*	,037	-,068*	,035
Moeder werkloos of huisvrouw (0 = moeder werkt)	,004ns	,020	,001ns	,020	,001ns	,020	-,008ns	,019
Moeder werkt om andere redenen niet (0 = moeder werkt)	,009ns	,042	,007ns	,042	,007ns	,042	,032ns	,040
Onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs	-,017ns	,019	-,032ns	,019	-,031ns	,019	-,012ns	,018
Katholiek Kergelovig (0= Onverschillig)	-,369	,048	-,362	,048	-,361	,048	-,167	,045
Katholiek Randgelovig (0= Onverschillig)	-,204	,029	-,203	,029	-,202	,029	-,103	,028
Twijfelen maar Christelijk (0= Onverschillig)	-,339	,029	-,335	,029	-,334	,029	-,198	,028
Vrijzinnig (0= Onverschillig)	-,461	,033	-,461	,033	-,460	,033	-,245	,032
Niet Gelovig (0= Onverschillig)	-,331	,032	-,330	,031	-,329	,031	-,166	,030
Lid Sociale vereniging	-,259	,021	-,256	,021	-,256	,021	-,149	,019
Actief lid van een vereniging	-,069	,020	-,063**	,020	-,063**	,020	-,016ns	,019
Maat voor achterstelling op groepsniveau			,220	,026	,248	,026	,115	,024
Percentage allochtone leerlingen 0-3,7% (0= Geen allochtone leerlingen)					-,056ns	,058	-,060ns	,052
Percentage allochtone leerlingen 3,7% of meer (0= Geen allochtone leerlingen)					-,204**	,063	-,121*	,057
Smaak: Macho							,140	,011
Smaak: Amusement							,202	,011
Smaak: Harde muziek							-,010ns	,010
Smaak: Cultureel correct							-,315	,011
Autonomiestreven							,065	,008
% Totaal verklaarde variantie		12,712		17,562		18,199		29,252
% Verklaarde variantie leerling-niveau		07,565		07,525		07,520		19,296
% Verklaarde variantie groepsniveau		33,751		58,594		61,860		69,951
Intra-groeps correlatie (Rho) (%)		14,917		09,872		09,164		08,348

Bron: TOR participatieonderzoek 1999-2000
Significantie niveau 's: ns: niet Significant; * p<.05; **p<.01; de anderen tot op p<.001

De vaststelling dat een hogere aanwezigheid van allochtone leerlingen het etnocentrisme van de autochtone leerlingen remt, wordt hier bevestigd. Het statistisch significante effect (p: ,0013) in groepen met 3,7% of meer allochtone leerlingen (β : -,204) is zelfs lichtjes groter ten opzichte van dit in de samengestelde databank (β : -,187). Het toevoegen van de aanwezigheid van allochtone leerlingen levert op groepsniveau iets meer dan 2 procentpunten extra verklaarde variantie op.

Het invoeren van de kenmerken die verwijzen naar een jeugd(sub)cultuur, doen de concentratie-effecten sterk verkleinen. Dit sterkt de idee dat de gevonden groepeffecten terug te brengen zijn tot het cultureel klimaat dat in bepaalde groepen ontstaat wanneer leerlingen met gelijkaardige kenmerken worden samen geplaatst. Zo halveert het effect van de maat voor achterstelling op groepsniveau en bijna hetzelfde lot ondergaat het effect het percentage allochtone leerlingen. Hierdoor is dit laatste effect nog maar net significant. Leerlingen die hoog scoren op de ‘Macho’ en/of ‘Entertainment’ schaal staan negatiever tegenover allochtonen. Leerlingen die hoog scoren op de ‘Harde muziek’ en ‘Cultureel correct’ schaal nemen een positiever houding aan. Om het culturele klimaat verder te typeren werd voor deze databank ook het autonomiestreven opgenomen. Een hoog autonomiestreven gaat gepaard met meer etnocentrische houdingen.

Het grote voordeel van deze databank is dat de smaakvoorkeur zeer precies werd opgemeten⁴⁴. Die precieze opmeting vertaalt zich in een verhoogde proportie verklaarde variantie op individueel niveau (19%) in vergelijking met de samengestelde leerlingendatabank (14%). Op groepsniveau is het verschil in proportie verklaarde variantie tussen de twee databanken zeer klein. Het volledige model verklaart 29% van de variantie in etnocentrisme, tegenover 24,7% bij de samengestelde databank. Samengevat zijn er slechts lichte afwijkingen tussen de twee databanken. Deze leiden niet tot inhoudelijke verschillende conclusies.

6.2.3 Databank III: TOR-waardeonderzoek '96 – '97

De derde databank is deze van het TOR- waardeonderzoek, afgenomen in het schooljaar 1996-1997 bij 3.851 leerlingen uit het zesde jaar secundair onderwijs, verdeeld over 82 groepen. De resultaten werden gewogen naar provincie, vorm en onderwijsnet en zijn weergegeven in onderstaande tabel. Voor een overzicht van de gebruikte schalen wordt naar bijlage VII verwezen.

Aangezien de gevonden patronen inhoudelijk bijna volledig overeenstemmen met deze uit de twee voorgaande databanken, wordt de bespreking beknopt gehouden. Het bruto-groepseffect (ρ : ,191) is bijna identiek aan dit van de TOR- samengestelde leerlingendatabank. De in het eerste model opgenomen individuele kenmerken verklaren iets, maar niet erg veel van de variantie van etnocentrisme. De maat voor achterstelling op groepsniveau heeft in vergelijking met de vorige databanken het grootste effect (β : ,260). Leerlingen uit meer achtergestelde groepen stellen zich, na controle voor de individuele kenmerken, etnocentrischer op dan leerlingen uit groepen met meer bevoorrechte leerlingen. Een gebrek aan allochtone leerlingen (amper 66 leerlingen hebben een vader en/of moeder met de Turkse of Marokkaanse nationaliteit) in deze databank maakt het haast onmogelijk om zinvolle uitspraken te doen over het effect van hun aanwezigheid op het etnocentrisme van autochtone leerlingen. Het effect verloopt wel in dezelfde richting, maar is nauwelijks significant.

In deze verhandeling wordt ervan uitgegaan dat concentratie-effecten ten minste gedeeltelijk verlopen via het cultureel klimaat dat in leerlingengroepen ontstaat als gevolg van de samenstelling van de groepen. Ook de resultaten van het TOR- waardeonderzoek wijzen in die richting. Net zoals bij de voorgaande databanken verkleint het effect van de maat voor achterstelling op groepsniveau na invoering van de kenmerken die verwijzen naar de smaak-, mediavorkeur en demotie en autonomiestreven. Leerlingen met een 'populistische' mediavorkeur en/of een voorkeur voor entertainment muziek of TV-programma's stellen zich negatiever op t.a.v. allochtonen. Een voorkeur voor 'harde' muziekgenres en/of de dronouter-dimensie gaat gepaard met een positievere houding

⁴⁴ Zie bijlage VI voor toelichting en beschrijving van de gebruikte schalen.

t.a.v. allochtonen. Naast de media- en smaakvoorkeur werden ook een schaal voor autonomiestreven enerzijds en demotie anderzijds toegevoegd. Autonomiestreven blijkt geen significant effect meer te hebben op ethocentrisme, voor demotie is dat wel zo. Leerlingen die hoger scoren op deze laatste schaal staan negatiever t.o.v. allochtonen.

Tabel 40: Resultaten multilevel analyses: TOR- waardeonderzoek '96 – '97

Veranderlijke	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	Para	S.E.	Para	S.E.	Para	S.E.	Para	S.E.
Nulmodel Rho: ,19069 (N: 3.851 leerlingen)								
Constante	,573	,069	,593	,063	,628	,065	,409	,063
Sekse (0= jongen)	-,299	,037	-,300	,036	-,299	,036	-,280	,036
Opleiding vader (interval)	-,027ns	,017	-,022ns	,017	-,021ns	,017	-,008ns	,016
Opleiding moeder (interval)	-,034*	,017	-,027ns	,017	-,027ns	,017	-,005ns	,016
Vader werkloos of huisman (0 = vader werkt)	,040ns	,124	,041ns	,124	,042ns	,123	-,001ns	,118
Vader werkt om andere redenen niet (0 = vader werkt)	-,120*	,059	-,119*	,059	-,118*	,059	-,097ns	,056
Moeder werkloos of huisvrouw (0 = moeder werkt)	,014ns	,031	,011ns	,031	,011ns	,031	,012ns	,030
Moeder werkt om andere redenen niet (0 = moeder werkt)	,107ns	,077	,102ns	,077	,101ns	,077	,056ns	,073
Onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs	,011ns	,033	-,012ns	,033	-,011ns	,033	-,008ns	,031
Katholiek Kergelovig (0= Onverschillig)	-,219**	,070	-,212**	,070	-,213**	,070	-,029ns	,069
Katholiek Randgelovig (0= Onverschillig)	-,132*	,056	-,134*	,056	-,135*	,056	-,041ns	,055
Twijfelen maar Christelijk (0= Onverschillig)	-,214	,052	-,212	,052	-,211	,052	-,104*	,050
Vrijzinnig (0= Onverschillig)	-,456	,063	-,461	,063	-,455	,063	-,286	,061
Niet Gelovig (0= Onverschillig)	-,245	,057	-,249	,057	-,245	,057	-,136*	,055
Actief lid van een vereniging	-,089**	,032	-,079*	,032	-,078*	,032	,003ns	,031
Lid Sociale vereniging	-,323	,035	-,320	,035	-,319	,034	-,248	,033
Maat voor achterstelling op groepsniveau			,260	,036	,275	,035	,142	,034
Percentage allochtonen leerling: 3.7% of meer					-,200*	,088	-,176*	,082
Populartistische cultuur							,175	,020
Harde muziek							-,069	,016
Entertainment							,073	,016
Dansmuziek							-,015ns	,015
Dranouter							-,116	,016
Autonomiestreven							,027ns	,014
Demotie							,115	,014
% Totaal verklaarde variantie		10,469		16,900		17,324		25,646
% Verklaarde variantie leerling-niveau		06,397		06,358		06,397		15,392
% Verklaarde variantie groepsniveau		27,750		61,639		63,696		69,163
Intra-groeps correlatie (Rho) (%)		15,389		08,803		08,374		07,909

Bron: TOR waardeonderzoek '96 – '97

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

Als de resultaten van de analyses op de drie databanken met elkaar vergeleken worden, stelt men geen inhoudelijke verschilpunten vast. Vooral een vergelijking tussen het TOR- participatieonderzoek en het TOR- waardeonderzoek is interessant aangezien dit twee onafhankelijk van elkaar verzamelde databanken zijn. De link tussen deze twee databanken en de samengestelde databank is vooral interessant om na te gaan of het informatieverlies bij het samenvoegen van de databanken niet voor inhoudelijke vertekeningen heeft gezorgd.

7 Besluit en discussie

Tussen de inleiding en het hieronder geformuleerde besluit werd een lange weg afgelegd. Om een globaal beeld te krijgen van de algemene uiteenzetting worden de belangrijkste bevindingen op een rijtje gezet.

De onderwijsexpansie verhoogde de deelname aan het onderwijs, niet de ongelijkheid binnen het onderwijssysteem. In het eerste deel van deze verhandeling wordt dit vanuit een alternatieve invalshoek benaderd. In plaats van te kijken naar de onderwijs- en slaagkansen van individuele leerlingen, wordt een kijkje genomen binnen de diverse leerlingengroepen uit het Vlaams onderwijslandschap. Er wordt gekeken naar de samenstelling m.b.t. een aantal kenmerken van deze groepen. De verscheidenheid tussen de leerlingengroepen is erg groot. Indien van de ene onderwijsvorm overgestapt wordt naar een andere, stapt men letterlijk van de ene wereld de andere binnen. 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 gekenmerkt wordt door het spiegelbeeld van deze kenmerken. Het blijkt dan ook mogelijk om één maat te construeren die de achterstelling van het leerlingenpubliek van een groep karakteriseert. De verschillen tussen de onderwijsvormen m.b.t. deze maat zijn enorm. Zo kan de onderwijsvorm bijna 80% van de variantie van de maat verklaren. De onderwijsvormen kunnen bijgevolg als één van de sterkst segregerende factoren in het Vlaams secundair onderwijs beschouwd worden. De stelling dat groepen uit het OGO en Gemeenschapsonderwijs een zwakker leerlingenpubliek hebben dan deze uit het Vrij onderwijs, dient genuanceerd te worden. Er worden immers wel verschillen tussen de onderwijsnetten gevonden, maar deze blijven beperkt tot de TSO-groepen.

Groepen met veel allochtone leerlingen, zijn ook vaak groepen met een achtergesteld leerlingenpubliek. Omdat het relatieve aandeel van de allochtone leerlingen in de het ganse Vlaamse schoolbevolking eerder beperkt is, gaat de omgekeerde stelling niet noodzakelijk op en zijn groepen met veel achtergestelde leerlingen niet steeds groepen met veel allochtone leerlingen. Hiervoor zijn er gewoon te weinig allochtone leerlingen in het Vlaams Onderwijs. Dat er een verband bestaat tussen de mate van achterstelling van de leerlingen en de aanwezigheid van allochtone leerlingen in een groep, is echter wel duidelijk. Etnische segregatie blijkt weldegelijk op de eerste plaats sociaal economische en culturele segregatie te zijn.

Het vaststellen van de ongelijkheid inzake de samenstelling van de Vlaamse leerlingengroepen vormt slechts een eerste deel van de probleemstelling. Eens deze verschillen te hebben vastgesteld, dringt de vraag naar de mogelijke gevolgen ervan, zich op. Dit wordt getest met betrekking tot ethnocentrisme.

Over deze negatieve houding t.a.v. allochtonen is er bij zowel het beleid als de directies van scholen een consensus dat het om een te bestrijden houding gaat.

De maat voor achterstelling van het leerlingenpubliek van groepen blijkt erg relevant in het verklaren van de houdingen van autochtone leerlingen m.b.t. allochtonen. Leerlingen uit groepen met een achtergesteld leerlingenpubliek stellen zich negatiever op t.a.v. allochtonen, ook na controle voor de individuele kenmerken. Het bestaan van een groepseffect, na controle voor de individuele kenmerken, toont aan dat achterstelling in belangrijke mate als een collectief verschijnsel dient aanzien te worden. Leerlingen met een zwakke achtergrond hebben een hogere kans om in groepen te komen met veel leerlingen met een zwakke achtergrond. En precies die groepering heeft een zelfstandig effect op de mate van ethnocentrisme van deze individuele leerlingen. Aangezien ethnocentrisme vanuit het beleid en de scholen als een te bestrijden houding wordt aanzien, vormen de vaststellingen op die manier een illustratie van het overbekende Mattheus-effect : « *van wie niets heeft zal het weinige dat hij heeft ontnomen worden (citaat in Elchardus, 1996)* ».

Specifiek m.b.t. de aanwezigheid van allochtonen gingen desegregatieprogramma's er in het verleden steeds van uit dat meer contact tussen mensen met een verschillende etnische achtergrond zou leiden tot meer onderlinge tolerantie. De vaststellingen uit deze verhandeling lijken hen gelijk te geven. Er wordt een negatief verband gevonden, waarbij autochtone leerlingen uit groepen met meer allochtone leerlingen zich toleranter t.a.v. allochtone opstellen. Meer contact met allochtone leerlingen, reduceert bij allochtone leerlingen blijkbaar de vooroordelen, stereotypen en negatieve gevoelens tegenover allochtone bevolkingsgroepen. Door geringe aantal allochtone leerlingen, dient men wel voorzichtig met deze conclusie op te gaan.

De onderwijsvorm en de maat voor achterstelling op groepsniveau blijken onderling te sterk samen te hangen om ze statistisch van elkaar te scheiden. Dat is interessant omdat dit voor een deel een inhoudelijke betekenis geeft aan het effect van de onderwijsvorm. Het is een compositie-effect dat ontstaat wanneer leerlingen met gelijkaardige sociaal economische en culturele achtergrond samen geplaatst worden.

Concentratie-effecten vaststellen is één zaak, maar onmiddellijk rijst de vraag hoe deze geïnterpreteerd dienen te worden. Er wordt steun gevonden voor de interpretatie die deze effecten ziet als het resultaat van het cultureel klimaat dat ontstaat in groepen met een hogere concentratie aan leerlingen met bepaalde kenmerken. Van dat cultureel klimaat wordt verwacht dat het tot uiting komt in o.a. de smaak- en mediavorkeur. 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, alternatieve of

cultureel correcte smaken, hangt samen met minder ethnocentrische houdingen. Naast de smaak- en mediavorkeur kan men het cultureel klimaat, dat gelinkt wordt met een verhoogd ethnocentrisme, kenmerken door een verhoogd gevoel van demotie, negatief toekomstbeeld en/of autonomiestreven.

Na controle voor de smaak- en mediavorkeur maar ook demotie, autonomiestreven en een negatief toekomstbeeld, verkleint het effect van de maat voor achterstelling. Dit wijst erop dat de gevonden concentratie-effecten ten minste voor een deel lopen doorheen het cultureel klimaat dat in een leerlingengroep heerst als gevolg van de samenstelling van de groep.

Aan het begin van deze verhandeling wordt er expliciet voor gekozen om de segregatieproblematiek ruimer dan alleen vanuit een etniciteitoptiek te bestuderen.

Na bovenstaande vaststellingen te hebben opgeteld, dient misschien hetzelfde te worden gedaan voor het begrip 'de multiculturele samenleving'. Immers, als de jongeren van vandaag de volwassenen van morgen zijn en de houdingen die in het vierde dan wel zesde jaar worden aangenomen gedurende hun verdere leven min of meer stabiel blijven, zorgt de groepering in onderwijsvormen ervoor dat een 'multiculturele samenleving' wel eens veel minder met etniciteitverschillen zou te maken kunnen hebben dan op het eerste zicht gedacht wordt.

Bepaalde vaststellingen doen is een noodzakelijke maar uiteindelijk kleine stap in de richting van een grondig alternatief voor de huidige situatie. Ter afronding van deze verhandeling wordt er kort ingegaan op verdere nuanceringen, discussiepunten en aanzetten tot onderzoek die naar aanleiding van de hier behandelde materie gesteld kunnen worden.

De uitgevoerde analyses hadden enkel betrekking op leerlingen uit het Vlaams onderwijssysteem. De ongelijkheden in samenstelling van de leerlingengroepen blijken groot te zijn. Het zou boeiend zijn dezelfde oefening te doen voor het Brussels of Waals gewest. Zijn de verschillen in samenstelling van de leerlingengroepen in deze gewesten vergelijkbaar, groter of kleiner dan in het Vlaams gewest en wat zijn daar dan de precieze gevolgen van?

Interne segregatie in de vorm van verschillende onderwijsvormen is een gevolg van een verhoogde deelname aan onderwijs onder de bevolking. Kan deze interne segregatie vermeden worden op een manier die recht doet aan de behoeften en de belangen van alle betrokken partijen? En hoe dan wel? Uitstel van studiekeuze en een minder strakke differentiëring zijn in deze context veel gehoorde termen, maar hoe ga je dan concreet om met het differentieel presteren van leerlingen? Is het mogelijk de blijvende ongelijkheid in het onderwijs te reduceren of is het een logisch gevolg van de 'democratisering' van het onderwijs? De belangrijke rol die de cultuur waarin kinderen opgroeien in dit alles speelt, geeft niet bepaald een optimistisch vooruitzicht.

Met betrekking tot de aanwezigheid van het percentage allochtone leerlingen, gaven de vaststellingen het voordeel aan de contacthypothese. In alle geanalyseerde databanken bleek een hogere aanwezigheid van allochtone leerlingen het ethnocentrisme van autochtone leerlingen te remmen. Enige voorzichtigheid bij de interpretatie van het gevonden effect is wel geboden. Groepen met erg veel allochtone leerlingen zijn in de totale verzameling van Vlaamse leerlingengroepen eerder schaars, waardoor ze in representatieve steekproeven relatief weinig voorkomen. Deze schaarste betekent uiteraard niet dat er geen zijn en ook niet dat er geen problemen zijn, wél dat representatieve steekproeven misschien niet de meest geschikte informatiebron zijn om deze problematiek te analyseren. Een steekproef waar deze groepen oververtegenwoordigd zijn, zou mogelijk meer vergelijkingsmogelijkheden bieden. Deze data waren echter niet beschikbaar. Als gevolg van de gebruikte ethocentrischeschaal kon ook niets verteld worden over de gevolgen van concentratie van allochtone leerlingen voor de allochtone leerlingen zélf. Zij vormen echter de keerzijde van de medaille. Als contact ethocentrisme remt voor autochtone leerlingen, is dit dan ook het geval voor allochtone leerlingen? Belemmert de concentratie van allochtone leerlingen hun integratie in de samenleving? Groeit er in dergelijke groepen een antiwesters klimaat? Vragen die, gegeven de internationale ontwikkelingen brandend actueel zijn. Vragen die, voor er beleidsmaatregelen kunnen genomen worden, ook absoluut een antwoord verdienen. En zo heeft deze verhandeling enkele (kleine) vragen trachten te beantwoorden, maar heeft ze er zelf nog meer (en grotere) gesteld.

Bijlagen

Bijlage I

Tabel 41: Kruistabel Opleiding vader versus Professionele situatie vader

Opleiding	Professionele situatie vader							Totaal
	Werkt tegen betaling	Werkloos	Huisman	Gepensioneerd	Ziek/ werk-onbekwaam/ invalide	Loopbaan-onderbreking	Andere	
Geen	78 (44,3%)	21 (11,9%)	2 (1,1%)	52 (29,5%)	15 (8,5%)	0 (0%)	8 (4,5%)	176 (100%)
Lager	423 (64%)	55 (8,3%)	7 (1,1%)	88 (13,3%)	74 (11,2%)	2 (,3%)	12 (1,8%)	661 (100%)
Onderwijs Middelbaar	2678 (84,9%)	114 (3,6%)	11 (,3%)	158 (5%)	157 (5%)	9 (,3%)	28 (,9%)	3155 (100%)
Onderwijs, niet voltooid	7936 (92,4%)	136 (1,6%)	26 (,3%)	251 (2,9%)	162 (1,9%)	9 (,1%)	71 (,8%)	8591 (100%)
Middelbaar	7222 (93,3%)	70 (,9%)	13 (,2%)	130 (1,7%)	73 (1%)	18 (,2%)	52 (,7%)	7578 (100%)
Onderwijs Hoger	124 (86,7%)	1 (,7%)	1 (,7%)	3 (2,1%)	5 (3,5%)	1 (,7%)	8 (5,6%)	143 (100%)
Andere	18461 (90,9%)	397 (2%)	60 (,3%)	682 (3,4%)	486 (2,4%)	39 (,2%)	179 (,9%)	20203 (100%)

Bron : TOR samengestelde leerlingendatabank

Tabel 42: Kruistabel Opleiding moeder versus Professionele situatie moeder

Opleiding	Professionele situatie moeder							Totaal
	Werkt tegen betaling	Werkloos	Huisvrouw	Gepensioneerd	Ziek/ werk-onbekwaam/ invalide	Loopbaan-onderbreking	Andere	
Geen	36 (12,6%)	21 (7,4%)	210 (73,7%)	8 (2,8%)	6 (2,1%)	0 (0%)	4 (1,4%)	285 (100%)
Lager	280 (35,6%)	54 (6,9%)	401 (51%)	11 (1,4%)	26 (3,3%)	1 (,1%)	13 (1,7%)	786 (100%)
Onderwijs Middelbaar	1902 (52,1%)	191 (5,2%)	1359 (37,2%)	23 (,6%)	120 (3,3%)	22 (6%)	32 (,9%)	3649 (100%)
Onderwijs, niet voltooid	5783 (64,4%)	272 (3%)	2579 (28,7%)	40 (,4%)	176 (2%)	64 (,7%)	70 (,8%)	8984 (100%)
Middelbaar	5686 (79,7%)	73 (1%)	1130 (15,8%)	55 (,8%)	87 (1,2%)	65 (,9%)	39 (,5%)	7135 (100%)
Onderwijs Hoger	52 (64,2%)	4 (4,9%)	19 (23,5%)	2 (2,5%)	2 (2,5%)	0 (0%)	2 (2,5%)	81 (100%)
Andere	13739 (65,7%)	615 (2,9%)	5698 (27,2%)	139 (,7%)	417 (2%)	152 (,7%)	160 (,8%)	20920 (100%)

Bron : TOR samengestelde leerlingendatabank

Beide kruistabellen geven aan dat de relatie tussen het opleidingsniveau van de ouder en zijn/haar tewerkstelling dezelfde voor vaders als voor moeders is. Alleen zijn er veel meer huismoeders dan huisvaders (27,2 tegen ,3%). Hieruit kan worden afgeleid dat een leerling met laagopgeleide ouders een grotere kans heeft in een gezin te leven waar slechts één arbeidsinkomen is, dan een leerling met hoogopgeleide ouders. Met het opnemen van de professionele status wordt getracht een beeld te krijgen van de economische situatie van het gezin waarin een leerling opgroeit. Deze optiek gecombineerd met bovenstaande vaststellingen maakt het interessant om ook het percentage moeders dat werkloos of huisvrouw is te aggregeren. Verwacht kan worden dat de verdeling van die percentages over de leerlingengroepen minder scheef is dan bij de vaders.

Bijlage II: Kruistabellen leerlingengroepen onderwijsvorm, -net en locatie

De eerste kruistabel geeft de aangeboden onderwijsvormen naar onderwijsnet weer. De tussen haakjes geplaatste getallen en percentages geven de verdelingen weer voor de reële situatie in het schooljaar 2001-2002. Het Vrij onderwijs biedt meer ASO/KSO en TSO maar vooral veel minder BSO aan in vergelijking met het Gemeenschapsonderwijs en OGO. Om die reden kunnen alleen zinvolle uitspraken gedaan worden over de verschillen tussen de netten ná controle voor de onderwijsvorm.

Tabel 43: Kruistabel Onderwijsnet en Onderwijsvorm

Onderwijsvorm	Onderwijsnet					
	OGO en Gemeenschapsonderwijs		Vrij Onderwijs		Totaal	
	N	%	N	%	N	%
ASO/KSO	27 (124)	30,0 (26,8)	64 (277)	38,1 (32,9)	91 (401)	35,3 (30,8)
BSO	33(168)	36,7 (36,3)	38 (263)	22,6 (31,3)	71 (431)	27,5 (33,1)
TSO	30(171)	33,3 (36,9)	66 (301)	39,3 (35,8)	96 (472)	37,2 (36,2)
Totaal	90 (463)	100	168 (841)	100	258 (1304)	100

Bron: TOR- Scholendatabank en Departement onderwijs; Eigen Bewerking

De tussen haakjes weergegeven aantallen en percentages geven de verdeling zoals ze op basis van de gegevens van het Departement Onderwijs voor het schooljaar 2001-2002 in werkelijkheid waren weer. In de gebruikte samengestelde scholendatank valt vooral een aanzienlijke ondervertegenwoordiging van het aantal BSO- groepen uit het Vrij onderwijs op ten opzichte van de reële situatie.

De verschillen in aangeboden onderwijsvormen naar locatie zijn eerder gering. In de stad wordt iets minder ASO/KSO aangeboden en iets meer BSO in vergelijking met het platteland.

Tabel 44: Kruistabel Onderwijsvorm en Locatie

Onderwijsvorm	Locatie					
	Platteland		Stad		Totaal	
	N	%	N	%	N	%
ASO/KSO	71 (266)	36 (30)	20 (135)	32,8 (32,5)	91 (472)	35,3 (36,2)
BSO	52 (300)	26,4 (33,7)	19 (131)	31,1 (31,5)	71 (431)	27,5 (33,1)
TSO	74 (322)	37,6 (36,3)	22 (150)	36,1 (36,1)	96 (401)	37,2 (30,8)
Totaal	197 (888)	100	61 (416)	100	258 (1304)	100

Bron: TOR- Scholendatabank en Departement Onderwijs; Eigen bewerking

In vergelijking met de reële situatie zijn deze verschillen in de samengestelde scholendatabank iets meer uitgesproken dan in werkelijkheid het geval zou zijn.

De verschillen tussen stad en platteland naar onderwijsnet zijn dan weer iets groter. In de stad is er een ondervertegenwoordiging van het Vrij Onderwijs. De afwijkingen tussen de samengestelde scholendatabank en de reële situatie zijn in dit geval eerder gering.

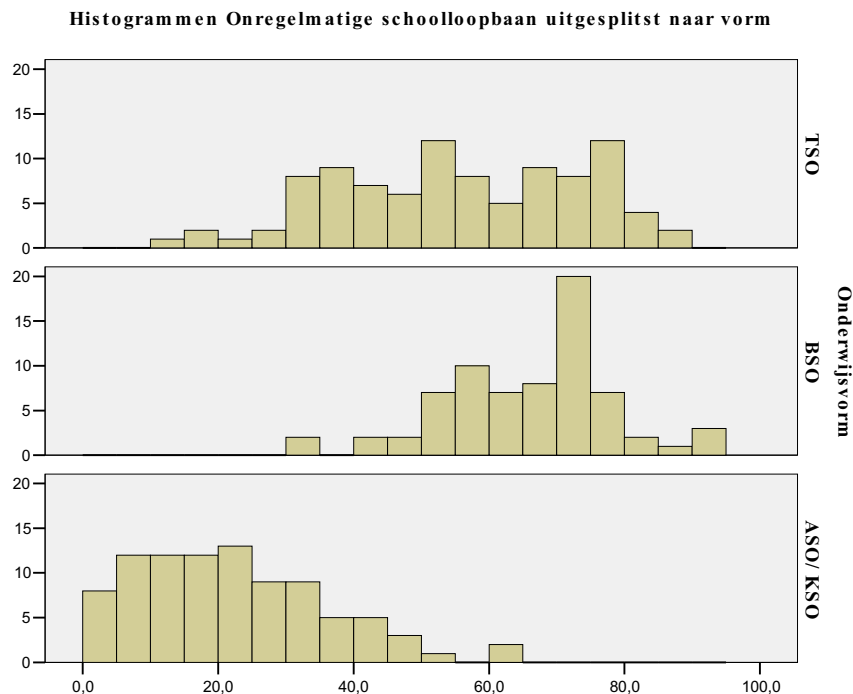
Tabel 45: Kruistabel Onderwijsnet en Locatie

	Locatie					
	Platteland		Stad		Totaal	
Onderwijsnet	N	%	N	%	N	%
OGO en Gemeenschapsonderwijs	67 (312)	34,0 (35,1)	23 (151)	37,7 (36,3)	90 (463)	34,9 (35,5)
Vrij Onderwijs	130 (576)	66,0 (64,9)	38 (265)	62,3 (63,7)	168 (841)	65,1 (64,5)
Totaal	197 (888)	100	61 (416)	100	258 (1304)	100

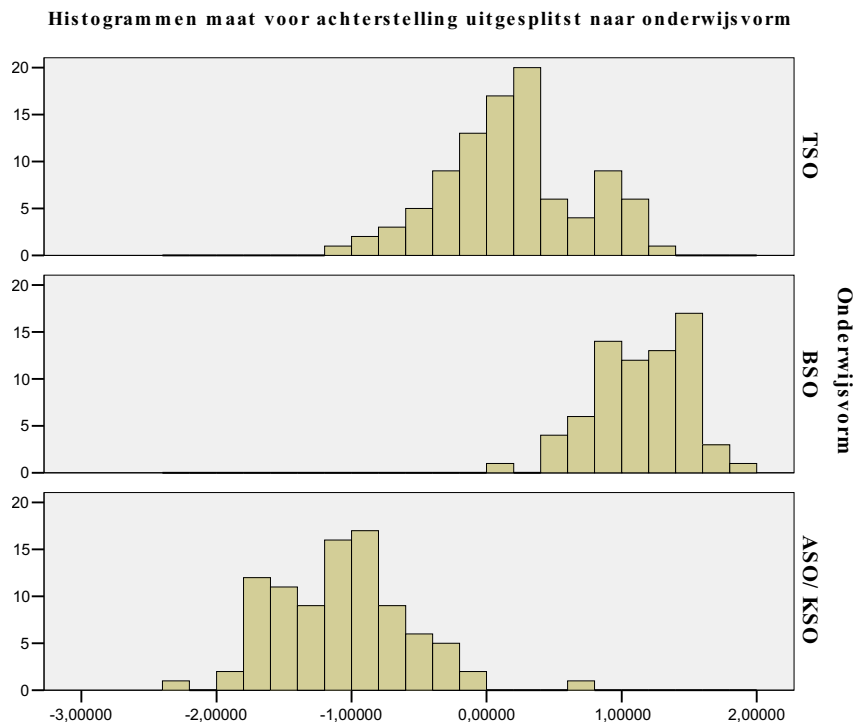
Bron: TOR- Scholendatabank en Departement onderwijs; Eigen bewerking

De gevonden verschillen maken de duidelijk dat zinvolle uitspraken over verschillen in samenstelling van het leerlingenpubliek naar onderwijsvorm, -net of locatie alleen gedaan kunnen worden ná controle voor de twee andere kenmerken.

Bijlage III



In de bovenstaande en onderstaande histogrammen wordt de verdeling van respectievelijk het percentage leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan in het Secundair onderwijs en deze van de maat voor achterstelling op groepsniveau uitgesplitst naar vorm. Ze geven een illustratie van de mate waarin de onderwijsvormen een interne segregatie van de leerlingen binnen het Vlaams onderwijssysteem veroorzaken.



Bijlage IV: Gebruikte schalen TOR- samengestelde leerlingen databank

A) Etnocentrismeschaal

Attitudes zoals etnocentrisme zijn toestanden die niet meteen gemeten kunnen worden. Om ze te kunnen meten legt men in survey-onderzoek de respondent verschillende items voor die verwijzen naar de specifieke aspecten van de houding. Door combinatie van deze items wordt een schaal verkregen die de achterliggende houding meet (Billiet & Meuleman, 2005). Onderstaande tabel geeft de items van de etnocentrismeschaal, de factorladingen en de cronbach's alfa weer voor de TOR-samengestelde leerlingendatabank. De schaal voor etnocentrisme/racisme belicht twee componenten van etnocentrisme/racisme. De uitspraken die verwijzen naar werk, sociale zekerheid en arbeidsmigratie (V1, V3, V4, V5) behoren tot de sociale component. De items V2, V6, V9 en V10 verwijzen eerder naar de culturele component. Deze 8 items werd verder aangevuld met 2 items (V7 & V8) die verwijzen naar een ideologische identificatie (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). Voor alle gebruikte databanken is deze schaal op identieke wijze geconstrueerd.

Tabel 46: Ladingen en betrouwbaarheid van de schaal voor etnocentrisme in de TOR- samengestelde leerlingendatabank

Uitspraak	Ladingen	Alfa
<i>V1 België had eigenlijk nooit vreemdelingen mogen binnenlaten</i>	,843	,807
<i>V2 Migranten zijn over het algemeen niet te vertrouwen</i>	,854	,808
<i>V3 Vreemdelingen nemen ons werk af</i>	,797	,812
<i>V4 Migranten komen hier profiteren van de uitkeringen</i>	,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 rascist	,805	,818
V8 Ik ben een antirascist	-,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

Bron: TOR- samengestelde leerlingendatabank

N= 13.416 leerlingen (alle leerlingen die in de uiteindelijke multilevel-analyses werden betrokken).

Tabel 47: Beschrijving somschaal (0-100) etnocentrisme

Maat	Waarde
N	13.416
Missing	0
Gemiddelde	39,01
Standaardafwijking	22,94
1 st Kwartiel	22,50
Mediaan	37,50
3 ^{de} Kwartiel	52,50
Min.	0
Max.	100

Bron: TOR- samengestelde leerlingendatabank

Hiernaast afgebeelde tabel geeft een beschrijving van de verdeling van de autochtone leerlingen (de leerlingen die in de multilevel- analyses betrokken worden) op de etnocentrisme-schaal weer. De gemiddelde score op de schaal bedraagt 39%. De gemiddelde autochtone leerling staat dan ook relatief positief t.a.v. van allochtonen. Meteen dient wel te worden opgemerkt dat zowel de range van 100

procentpunten als de standaardafwijking van bijna 23 punten, aangeven dat er relatief veel spreiding tussen de houdingen van de betrokken leerlingen is.

B) Schalen voor smaakvoorkeur

Het nadeel van de TOR- samengestelde leerlingendatabank is dat de media- en smaakvoorkeuren niet zo uitgebreid als bij de afzonderlijke databanken in kaart kunnen worden gebracht. Naast de uitgesproken voorkeur voor commerciële dan wel publieke Tv-zenders, kunnen ook de muziekvoorkeuren in de analyses betrokken worden. De uiteindelijk gebruikte schalen om de smaakvoorkeur m.b.t. muziek in kaart te brengen zijn zo sterk mogelijk gelijkend op deze ontwikkeld en gehanteerd in (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). Met name de schaal voor alternatieve muziek en harde muziek werd op volledig identieke wijze geconstrueerd. Voor de somschaal die in het genoemde werk 'dansmuziek' werd genaamd, wees de chronbach's alfa uit dat er o.b.v. de samengestelde databank geen goede schaal kon gevormd worden op de manier zoals in het werk aangegeven. De enige mogelijkheid om een goede schaal te krijgen, was alleen de muziekgenres 'house' en 'techno' te behouden. Onderstaande tabel geeft een beschrijving van de gebruikte schalen.

Tabel 48 : Overzicht ; beschrijving gebruikte schalen muziekvoorkeur TOR- samengestelde leerlingendatabank

Maat	Schaal		
	Harde muziek Somschaal (0-100)	Alternatieve muziek Somschaal (0-100)	House en Techno Somschaal (0-100)
N	13.416	13.416	13.416
Missing	0	0	0
Gemiddelde	43,68	42,21	59,90
Standaardafwijking	25,16	18,15	29,30
1 st Kwartiel	25,00	30,00	40
Mediaan	42,50	42,00	65

3 ^{de} Kwartiel	62,50	56,00	80
Min.	0	0	0
Max.	100	100	100
Chronbach's Alfa	,875	,785	,805

Bron: TOR- samengestelde leerlingendatabank

Bijlage V: De maat voor achterstelling op groepsniveau ; continu of categorisch

Tabel 49: Tolerantiedrempels; de maat voor achterstelling op groepsniveau continu en categorisch voor TOR- participatie- en waardeonderzoek

Veranderlijke	TOR-participatieonderzoek 2000 N: 10.629 leerlingen		TOR- waardeonderzoek '96 - '97 N: 3.851 leerlingen	
	Model 3	Model 5	Model 3	Model 5
Maat voor achterstelling continu	,248	/	,275	/
Percentage allochtone leerlingen 0-3,7% (0 = Geen allochtone leerlingen)	-,056ns	-,036ns	/	/
Percentage allochtone leerlingen 3,7% of meer (0= Geen allochtone leerlingen)	-,204**	-,198**	-,200*	-,171ns
Maat voor achterstelling als cat. 2 ^{de} Kwartiel (0= 1 ^{ste} Kwartiel)	/	,360	/	,231*
Maat voor achterstelling als cat. 3 ^{de} Kwartiel (0= 1 ^{ste} Kwartiel)	/	,556	/	,501
Maat voor achterstelling als cat. 4 ^{de} Kwartiel (0= 1 ^{ste} Kwartiel)	/	,625	/	,642
% Totaal verklaarde variantie	<i>18,199</i>	<i>18,130</i>	17,324	16,076
% Verklaarde variantie leerling-niveau	<i>07,520</i>	<i>07,534</i>	06,397	64,151
% Verklaarde variantie groepsniveau	<i>61,860</i>	<i>61,445</i>	63,696	57,080
Intra-groepsrelatie (Rho) (%)	<i>09,164</i>	<i>09,256</i>	08,374	09,752

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

In bovenstaande tabel werd voor het TOR- participatieonderzoek en TOR- waardeonderzoek de maat voor achterstelling als continu en categorische veranderlijke opgenomen. Net zoals bij de samengestelde databank is de aanname dat het effect van de maat voor achterstelling op groepsniveau lineair verloopt gerechtvaardigd.

Bijlage VI: gebruikte schalen TOR-participatieonderzoek 1999-2000

A) Samengestelde maat voor achterstelling op groepsniveau

Tabel 50: Hoofcomponentenanalyse: leerlingengroepskenmerken

Kenmerk	Componentladingen
% ll. met laagopgeleide ouders	,904

% ll. met een uitgesproken voorkeur voor publieke Tv-zenders	-,892
% ll. met een uitgesproken voorkeur voor commerciële Tv-zenders	,810
% ll. met een onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs	,746
% ll. dat actief lid is van een vereniging	-,808
% ll. waarvan de moeder werkloos of huisvrouw is	,611
% ll. dat niet in een intact gezin leeft	,457

Eigenwaarde: 4,058 ; Verklaarde variantie : 57,973 ; Chronbach's Alfa: ,864

Bron: TOR- Participatieonderzoek 1999-2000

B) Etnocentrismeschaal

De gebruikte uitspraken voor de constructie van de etnocentrismeschaal zijn identiek aan deze gebruikt bij de TOR- samengestelde leerlingendatabank. Onderstaande tabel presenteert de verdeling van de scores van de autochtone leerlingen weergegeven.

Tabel 51: Beschrijving somschaal (0-100) etnocentrisme

Maat	Waarde
N	10.629
Missing	0
Gemiddelde	39,25
Standaardafwijking	23,53
1 ^{ste} Kwartiel	22,50
Mediaan	37,50
3 ^{de} Kwartiel	52,50
Min.	0
Max.	100
Cronbach's Alfa	,933

Bron: TOR- Participatieonderzoek 1999-2000

A) Schalen voor smaakvoorkeur

Om de smaakvoorkeur van leerlingen te kenmerken kan een beroep gedaan worden op vier schalen die op basis van de muziekvoorkeur, voorkeur voor bepaalde TV-programma's en filmgenres, door de onderzoekers van de TOR- onderzoeksgroep geconstrueerd werden. Deze bijzonder uitgebreide constructie (op basis van 61 items) moet in staat zijn om de smaakvoorkeur van leerlingen zo volledig mogelijk te karakteriseren. Voor een uitgebreide bespreking van de constructie wordt verwezen naar Siongers & Stevens (2002) of Elchardus & Siongers (2003). Onderstaande beschrijving is een sterk beknopte samenvatting van de beschrijving van de schalen in de genoemde werkstukken.

De eerste dimensie (harde muziek of alternatieve ingesteldheid) steunt voornamelijk op een aantal muziekstijlen die tot de iets 'hardere' genres kunnen gerekend worden (bv rock, grunge, heavy metal, punk,...). De tweede dimensie (amusement) wordt gekenmerkt door een voorkeur voor o.a. koppelprogramma's, reality-televisie, soaps enerzijds en o.a. hitparademuziek, disco, schlagers anderzijds. In de derde dimensie (Macho of Viriel) ligt de klemtoon vooral op het visuele. Filmgenres en TV-series zoals o.a. gevechts-, avonturen- en misdaadfilms maar ook reality-televisie en sportprogramma's kleuren deze dimensie. De laatste dimensie (culturele correctheid) bevat muziekgenres als klassieke muziek en kleinkunst, Franse chansons en filmmuziek. Leerlingen die

hoog scoren op deze dimensie opteren voor de iets 'zwaardere' filmgenres als psychologische en sociale films en kijken vooral naar het journaal, klein nieuws en praatprogramma's.

Bijlage VII: gebruikte schalen TOR-waardeonderzoek 1996-1997

A) Samengestelde maat voor achterstelling op groepsniveau

Tabel 52: Hoofdcomponentenanalyse: leerlingengroepskenmerken

Kenmerk	Componentladingen
% ll. met laagopgeleide ouders	,868
% ll. met een uitgesproken voorkeur voor publieke Tv-zenders	-,857
% ll. met een uitgesproken voorkeur voor commerciële Tv-zenders	,816
% ll. met een onregelmatige schoolloopbaan in het secundair onderwijs	,810
% ll. dat actief lid is van een vereniging	-,744
% ll. waarvan de moeder werkloos of huisvrouw is	,489
% ll. dat niet in een intact gezin leeft	,482
Eigenwaarde: 3,835 ; Verklaarde variantie : 54,792 ; Chronbach's Alfa: ,846	

Bron: TOR- Waardeonderzoek '96-'97

Tabel 53: Beschrijving samengestelde maat voor achterstelling van het leerlingenpubliek op groepsniveau

Maat	Waarde
N	82
Missing	0
Gemiddelde	0
Standaardafwijking	1,000
1 ^{ste} Deciel	-1,322
1 ^{ste} Kwartiel	-,887
Mediaan	-,009
3 ^{de} Kwartiel	,921
9 ^{de} Deciel	1,351
Min.	-2,063
Max.	1,753

Bron: TOR- Waardeonderzoek '96-'97

B) Etnocentrismeschaal

Tabel 54: Beschrijving somschaal (0-100) etnocentrisme

Maat	Waarde
N	3.851
Missing	0
Gemiddelde	38,08
Standaardafwijking	20,73
1 ^{ste} Kwartiel	22,50
Mediaan	35,00
3 ^{de} Kwartiel	50,00
Min.	0
Max.	100
Cronbach's Alfa	,919

Bron: TOR- Waardeonderzoek '96-'97

C) Schalen gebruikt voor de smaak- een mediavorkeur

Tabel 55: Overzicht; beschrijving gebruikte schalen smaak- en mediavorkeur in het TOR-waardeonderzoek '96 – '97*

Maat	Schaal				
	Popularistische cultuur	Harde muziek	Entertainment	Dansmuziek	Dranouter
N	3.851	3.851	3.851	3.851	3.851
Missing	0	0	0	0	0
Gemiddelde	-,064	,077	-,066	,003	,055
Standaardafwijking	1,022	,992	,983	,989	,987
1 ^{ste} Kwartiel	-,962	-,712	-,708	-,627	-,640
Mediaan	-,086	-,016	-,030	,102	,099
3 ^{de} Kwartiel	,792	,802	,613	,714	,770
Min.	-1,780	-2,381	-3,156	-3,844	-3,190
Max.	2,190	2,992	3,334	2,801	3,100

Bron: TOR- waardeonderzoek '96 – '97

* Het gaat hier steeds om factorscoreschalen. Deze hebben een gemiddelde van 0 en standaardafwijking 1. De afwijking heeft te maken met het feit dat alleen de verdeling wordt weergegeven voor de leerlingen die ook werkelijk in de multilevel analyses werden betrokken. Het gebruikte programma liet immers geen missings toe.

Uitgebreide toelichting bij de constructie van de gehanteerde schalen kan gevonden worden in (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). Onderstaande beschrijving wil een aantal belangrijkheden daaruit aanstippen. De schaal 'popularistische cultuur' is het resultaat van non-lineaire principale componenten analyse op 5 items nl. Beste Tijdschrift, Beste Tv-zender, Slechtste Tv-zender, Beste Radio- zender en Frequentie discotheekbezoek. Deze analyse leverde 1 dimensie op met aan de ene zijde leerlingen met een voorkeur voor de openbare en een afkeer van de commerciële omroep(en), die luisteren naar Studio Brussel of Radio 1/2/3, Knack, Humo of een informatief week/maandblad lezen en zelden naar de discotheek gaan. Aan de andere zijde vindt men jongeren terug die een voorkeur hebben voor de commerciële en een afkeer voor de openbare omroep(en), die luisteren naar een vrije zender, lezen in bladen als Joepie en vaak naar discotheken gaan. De volgende vier schalen zijn het resultaat van een oblieke hoofdcomponentenanalyse o.b.v. de voorkeuren voor TV-programma's, en muziekgenres. De schaal 'harde muziek' groepeerde de muziekgenres: Hard Rock, Heavy Metal, Punk/Punkrock, Grunge en Rock. De schaal 'entertainment' omvat programma's, zoals bv. Comedy/familiereeksen, Soaps, Koppelprogramma's, en Tien-om-te-zien muziek. De schaal 'dansmuziek' bestaat uit muziekgenres als Techno, House, Rap, Disco, New Age, Reggae en sportprogramma's. De schaal 'Dranouter' reflecteert een voorkeur voor 'intellectuele' muziek- en TV-programma's. Ze is samengesteld uit voorkeuren voor o.a. klassieke, folk en filmmuziek enerzijds en voorkeuren voor o.a. journaals en praat-, actualiteit en duidingsprogramma's anderzijds.

B) Schalen voor demotie en autonomiestreven

Tabel 56: Overzicht; beschrijving gebruikte schalen muziekvoorkeur TOR-waardeonderzoek '96 – '97

Maat	Schaal	
	Demotie Somschaal (0-100)	Autonomiestreven Somschaal (0-100)
N	3.851	3.851
Missing	0	0
Gemiddelde	24,67	58,71
Standaardafwijking	12,81	19,82

1 ^{ste} Kwartiel	15,63	43,75
Mediaan	25,00	56,25
3 ^{de} Kwartiel	31,25	75,00
Min.	0	0
Max.	93,75	100
Chronbach's Alfa	,767	,720

Bron: TOR- waardeonderzoek '96 – '97

De de schaal voor demotie (9 items) wordt geconstrueerd in Elchardus, Kavadias & Siongers (1998) en verder toegelicht in Pelleriaux (2001).

Bibliografie

- Abma, R. (1990) Jeugd en Tegencultuur. Een theoretische verkenning. Nijmegen, SUN.
- Alexander, K.L. & D.R. Entwisle (1995) 'A parent's Economic Shadow: Family Structure versus Family Resources as Influences on Early School Achievement.' In: Journal of Marriage and the Family. 57, 399-409.
- Armor, D.J. & C.H. Rosell (2002) 'Desegregation and Resegregation in the public Schools'. In: Thernstrom, A. & S. Thernstrom Beyond the Color Line: New Perspectives on Race and Ethnicity in America. Hoover, Hoover institution Press Publication, p. 219-258.
- Ball, S. (1993) 'Education Markets, Choice and Social Class: The market as a class strategy in the UK and the USA' In: British Journal of Sociology of Education, 14, 1, p. 3-19.
- Bankston, C.L. & S.J. Caldas (1997) 'Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement' In: Journal of Educational Research, 90, p.269-277.
- Belet, H. & Laurijssen I. (2002) 'De rol van het onderwijs in het bepalen van status en levenskansen' In: Elchardus, M. en Glorieux I. [Red.] De Symbolische Samenleving. Tielt, Lannoo, p. 191-214.
- Bernstein (1971) 'A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability.' In: Bernstein (1971) Class, codes and control. London, p. 465-497.
- Billiet, J., Carton A. & Huys R. (1990) Onbekend of onbemind ? Een sociologische onderzoek naar de houding van de Belgen tegenover migranten. Leuven, Departement Sociologie.
- Billiet, J. (1993) Ondanks beperkt zicht. Studies over waarden, ontzuiling en politieke veranderingen in Vlaanderen. Brussel, VUBpress.
- Billiet, J. & G. Loosveldt (1998) 'De houding tegenover migranten en het stemgedrag in Vlaanderen. Evolutie tussen 1989 en 1995 en een verklaringsmodel.' In : Beerten, R., Billiet, J., Carton A. & M. Swyngedouw De (on)redelijke kiezer. Onderzoek naar de politieke opvattingen van Vlamingen. Verkiezingen van 21 mei 1995. Leuven, Acco, p. 95-118.
- Billiet, J. & B. Meuleman (2005) 'Etnocentrisme in Vlaanderen : opmars of afname ? De evolutie van de perceptie van etnische dreiging tussen 1991 en 2004 en de relatie met institutioneel vertrouwen' In : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Vlaanderen gepeild 2005. Administratie Planning en Statistiek, Departement Algemene Zaken en Financiën, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, p. 37-60.
- Blalock, H.M. (1967) Towards a theory of minority group relations. New York, John Wiley and Sons.
- Bollens, J. & Fripont I. (2001) Studiekosten in het secundair onderwijs. Wat het aan ouders kost om schoolgaande kinderen te hebben. Leuven, Hoger Instituut voor de Arbeid.
- Bolt, G.S. (2001) Woonbarrières van Turken en Marokkanen in ruimtelijk perspectief. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Bronfenbrenner, U. (1979) The ecology of human development. Cambridge, Harvard University Press.

- Brookover, B.W. Erickson E.L. (1975) Sociology of Education. London, The Dorsey Press.
- Brutsaert, H. (1993) School, gezin en welbevinden. Leuven, Garant.
- Bryk, A., Lee V. & P Van Holle (2003) Catholic Schools and the common good. Cambridge, MA Harvard University Press.
- Bumpass, L.L. & J.A. Sweet (1990) American Families and Households. New York, Russel Sage Foundation.
- Clark, J. et al. (1999) Housing and Schooling: A case study in joined-up problems. York, York Publishing Services.
- Clout, H. & Dennis R. (1980) A Social Geography of England and Wales. Oxford, Pergamon Press.
- Coffé, H. (2002) 'De invloed van levensbeschouwelijke en maatschappelijke betrokkenheid op een positieve beoordeling van het Vlaams Blok' In: Tijdschrift voor Sociologie. 23, 2, p 161-192.
- Coleman, J.S. et al. (1982) High School Achievement: public, catholic and other private school compared. New York, Basic Books.
- Coleman, J.S. et al. (1966) Equality of Educational opportunity. Washington D.C., US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Dagevos, J. & Gijsberts M. (2005) Uit elkaars buurt. De invloed van etnische concentratie op integratie en beeldvorming. Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Dagevos, J.M. Martens, E.P. & J. Veenman (1996) Scheef verdeeld: Minderheden en hun maatschappelijke positie. Assen, Van Gorcum.
- De Boyser, K., Dierckx D. & J. Vranken (2003) Armoede en sociale uitsluiting jaarboek 2003. Leuven, Acco.
- De Coninck, C. et al. (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 Corte, G. & Magiels-Corsus (1985) Het schoolkeuzeprocess: een onderzoek naar de wijze waarop ouders een secundaire school kiezen voor (en met) hun kind. Antwerpen, UIA Departement Didactiek en Kritiek.
- De Corte, S. (1993) 'Migranten en stedelijke geografie' In: Deslé, E., Lesthaeghe, R. & E. Witte Denken over migranten in Europa. Brussel, VUBpress.
- De Groof, S., Elchardus M. & F. Stevens (2001a) Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk. Eindrapport bij het OBPWO-project 9801 in opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, op initiatief van de Vlaamse minister bevoegd voor onderwijs. Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel.

- De Groof, S., Elchardus M. & F. Stevens (2001b) 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. Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel.
- Delbaere, P. Heselmans R. & Loisen B. (2003) 'Het gelijke-onderwijskansendecreet. Quo vadis?' In: Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid. XX, p. 364-369.
- De Rycke, L. & M. Swyngedouw (1997) '(De-)concentratie in wijk en op school (te Brussel): gewenst? ongewenst?' In: Cultuur en Migratie. 15, 1, p 37-68.
- Despontin, M. (2003) Overzicht van de statistiek. Brussel, Vrije Universiteit Brussel Dienst Uitgaven.
- De Vries, G. (1993) Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving. Amsterdam, Meulenhoff.
- Dewael, P., Van Grimbergen P. & G. Vanhengel (2002) 'Voorontwerp van decreet tot vaststelling van de regels inzake de werking en verdeling van het Vlaams Stedenfonds. Memorie van toelichting.' http://www.thuisindestad.be/html/steden/downloads/memorie_stedenfonds.pdf, 4/12/2005, p 1-18.
- 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.
- Dijkstra, K. & K. Van Breenen (1989) De Amsterdamse basisschool, een buurtschool? Een verkennend onderzoek naar de ruimtelijke segregatie van Amsterdamse basisschoolleerlingen langs etnische scheidingslijnen. Amsterdam, Instituut voor Sociale Geografie van de Universiteit van Amsterdam.
- Douterlunge, M. Van Brusselen B. & Van De Velde V. (1996) Een onderzoek over het gezin als indicator voor de schoolloopbaan in het secundair onderwijs. Leuven, Hoger Instituut voor de Arbeid.
- Dronkers, J. (1992) 'Intergenerationele effecten. Werkloosheid en arbeidsongeschiktheid van vaders en de schoolloopbanen van hun kinderen.' In: Amsterdams Sociologisch Tijdschrift. 18, 39-62.
- Dujardin, J. (2004) Nota's bij de cursus onderwijswetgeving en deontologie. Brussel, Vrije Universiteit Brussel Dienst Uitgaven.
- Eisinga, R. & Scheepers P. (1989) Etnocentrisme in Nederland. Theoretische en empirische modellen. Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Elchardus, M. & Heyvaert P. (1991) Soepel, flexibel en ongebonden. Een vergelijking van twee laat- moderne generaties. Brussel, VUBpress.
- Elchardus, M. (1994) 'Gekaapte deugden. Over de nieuwe politieke breuklijn en de zin van limieten.' In: Samenleving en Politiek 1(1): p. 20-27.
- Elchardus, M. (1996) Sociologie. Brussel, Vrije Universiteit Brussel Dienst Uitgaven.

- Elchardus, M., Kavadias D. & J. Siongers (1998) Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Een empirisch onderzoek naar de doeltreffendheid van waardenvorming in het secundair onderwijs. Onderzoeksgroep TOR 1998/15, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel.
- Elchardus, M. (Red.) (1999) Zonder maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leraren. Gent, Globe.
- Elchardus, M., Hooghe M. & Smits W. (2000) Tussen burger en overheid. Een onderzoeksproject naar het functioneren van het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen. Samenvatting van de onderzoeksresultaten. Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel.
- Elchardus, M. & F. Stevens (2001) De speelplaats als cultureel centrum. De beleving van de leefwereld van jongeren. Eindverslag van het PBO-project 97/16/115. Brussel, Vrije Universiteit Brussel, TOR-onderzoeksgroep.
- Elchardus, M. & J. Siongers (2003) 'Racisme, een kwestie van smaak? Een onderzoek bij jongeren uit het 4^{de} en 6^e jaar secundair onderwijs in Vlaanderen.' In: Sociologische Gids, 50, 3, p. 259-279.
- Glanville, J.L. (1999) 'Political socialization or selection? Adolescent extracurricular participation and political activity in early adulthood.' In : Social Science Quarterly 80, 2, p. 279-290.
- Glorieux, I. & I. Laurijssen (2003) 'Gelijkheid komt niet met de jaren. De invloed van sociale achtergrond en geslacht tijdens de schoolloopbaan.' In: Mens en Maatschappij, 78, 4, p. 379-399.
- Gohard, S. & C. Taylor (2001) Local School for Local Children and the Role of Residence in Segregation. Measuring Markets: The Case of the ERA 1988. Cardiff (Wales), Cardiff University School of Social Sciences.
- Goldsmith, P.A. (2004) 'Schools' Role in Shaping Race Relations : Evidence on Friendliness and Conflict' In: Social Problems 51, 4, p. 587-612.
- Goldstein, H. (1987) Multilevel Models in Educational and Social Research. New York, Oxford University Press.
- Gramberg, P. (2000) De school als spiegel van de samenleving. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Gray, J. et al. (1990) 'Estimating differences in the examination performance of secondary schools in six LEA's: A multilevel approach to school effectiveness.' In: Oxford Review of Education 16, p. 137-158.
- Grotenhuis, H. te (1993) Bijstandskinderen: Opgroeien aan de rand van de verzorgingsstaat. Amsterdam, Amsterdam University Press.

- Hall, S.M. & T. Jefferson (1976) Resistance through rituals. Youth subcultures in post-war Britain. London, Hutchinson.
- Havighurst, R.J. & Levine D.U. (1989) Society and education. Boston, Allyn and Bacon.
- Hooge, M. (2002) 'Televisie en de erosie van sociaal kapitaal. De invloed van televisietijd, programma-inhoud en zendervoorkeur' In: Sociologische Gids 49, 2, p. 158-181.
- Horemans, J. & Pletinck B. (2002) 'Vrije keuze leidt niet tot gelijke kansen.' De Standaard, 11 februari, p.1.
- 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, University of London.
- Jencks, C. e.a. (1972) Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America. Harper and Row, New York.
- Jongbloed, P. (2003) Keer de nieuwe apartheid. Segregatie ondermijnt de samenleving. Vrij Nederland, 6 augustus, p. 2.
- Jungbluth, P. & Van Langen A. (1990) Onderwijskansen van migranten. De rol van sociaal-economische en culturele factoren. Amsterdam, Swets & Zeitlinger.
- Kahlenberg, R. (2001) All together now. Washington, Brookings Institution Press.
- Karsten, S. e.a. (2003) Onderwijssegregatie in Amsterdam. Hoe staat het ervoor en wat willen en kunnen we eraan doen? Amsterdam, Universiteit Amsterdam SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen.
- 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.
- Konig, R. (1997) Christelijke religie en antisemitisme in Nederland 1990. Kampen, KOK.
- Lerner, R.M. (1978) 'Nature, nurture, and dynamic interactionism' In: Human Development. 21, p. 1-20.
- Levacic, R. & P. Woods (2002) 'Raising school performances in the League Tables (Part 2): Barriers to responsiveness in three disadvantaged schools' In: British Educational Research Journal. 28, 2, p. 227-247.
- Levine, D.U. & R.J. Havighurst (1989) Society and education. Boston, Allyn and Bacon.
- Loosveldt, G. (1993) 'De houding van jongeren t.a.v. migranten: het meten van verandering met behulp van simultane latente-klassenanalyse en log-lineaire modellen' In: Tijdschrift voor Sociologie. 14, p. 77-92.
- Loosveldt, G. & J. Welkenhuysen-Gybels (2002) Regressieanalyse: een introductie in multivariabelenanalyse. Leuven, Acco.

- Lubbers, M., Scheepers, P. & M. Vergeer (2000) 'Exposure to newspapers and attitudes toward ethnic minorities: a longitudinal analyses' In: The Howard Journal of Communications 11, 2, p. 127-143.
- Madge, N. (1983) 'Annotation unemployment and its effects on children.' In: Journal of children psychology and psychiatry and allied disciplines. 24, 2, p. 311-319. _
- Manssens, J. (2000) 'De nieuwe sociale kwestie gewikt en gewogen. Een kritische analyse van een academisch modebegrip' In: Tijdschrift voor sociologie. 21, 2, p. 159-179.
- Marx, I. et al. (1999) 'De sluipende marginalisering van de welvaartstaat. Politiek in een tijdperk van verhoogde verwachtingen' In: Samenleving en politiek. 4, 5 , p.38-44.
- McCabe, G.P. & Moore D.S. (2003) Statistiek in de praktijk. Theorieboek. Den Haag, Academic Servive.
- McLanahan, S.S. (1985) 'Family Structure and the Reproduction of Poverty.' In: American Journal of Sociology. 90, p. 873-901.
- McPherson, A. & J.D. Willms (1987) 'Equalisation and improvement: some effects of comprehensive reorganisation in Scotland' In: Sociology. 21, p. 509-539.
- Meuleman, B. et al (2003) De attitude tegenover asielzoekers. Leuven, KULeuven, Faculteit Sociale wetenschappen, Departement Sociologie.
- Mortimore, P., Sammons P. & S. Thomas (1994) 'School effectiveness and value-added measures' In: Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 1, p. 315-332.
- Nash, R. (2003) 'Is the School Composition Effect Real?: A Discussion With Evidence From the UK PISA Data' In: School Effectiveness and School Improvement. 14, 4, p. 441-457.
- Nicaise, I. & Groenez S. (2002) 'Onderwijs en sociale achterstelling'. In: Persoon en Gemeenschap, 55, 3, p. 147-158.
- NIS (2005) 'Het conjunctuurportaal; Regionale indicatoren; werkloosheid werkloosheidsgraden.' http://ecodata.mineco.fgov.be/mdn/ts_structur.jsp?table=AT04100924/12/2005.
- Oakes, J. (1985) Keeping Track. How schools structure inequality. New Heaven.
- Onghena, P., Pustjens H. & W. Van Den Noortgate (2004) Multiniveau-analyse in de praktijk. Deel 1: Een eerste kennismaking. Leuven, Acco.
- Olzak, S. (1992) The dynamics of etnic competition and conflict. Standford, University Press.
- Overbeeke, A. (2003) 'Segregatie, desegregatie, integratie? Het recht op schoolkeuze en – stichting, schoolkeuzegedrag en de gevolgen ervan voor de schoolsamenstelling.' In: Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid. XX p. 303-318.
- Peleman, K. (1997) 'Concentratiescholen of buurtscholen? De situatie in Antwerpen kernstad' In : Planologisch Nieuws. 17 (4), p. 307-316.

- Pelleriaux, K. (1998) De keerzijde van de onderwijsdemocratisering Brussel, Vrije Universiteit Brussel, TOR- onderzoeksgroep.
- Pelleriaux, K. (2001) Demotie en burgerschap. Brussel, VUBpress.
- Penninx, R. (1988) Minderheidsvorming en emancipatie: Balans van kennisverwerving ten aanzien van immigranten en woonwagenebewoners 1967 – 1987. Alphen aan de Rijn, Samson.
- Pong, S. (1998) 'The Compositional Effect of Single Parenthood on 10th-Grade Achievement.' In: Sociology of Education. 71, p. 23-43.
- Putnam R. (2000) Bowling alone. The collapse and revival of American community. New York, Simon and Schuster.
- Raaijmakers, Q. & W. Vollebergh (1991) 'De intergenerationele overdracht van autoritarisme' In : Scheepers, P. & R. Eisinga Onderdanig en intolerant; lacunes en controverses in autoritarisme- studies. Nijmegen, ITS, p. 61-77.
- Raaijmakers, Q. (1993) 'Opvattingen over politiek en maatschappij' In : Meeuws, W. & H. 't Hart Jongeren in Nederland. Een nationaal survey naar ontwikkeling in de adolescentie en naar intergenerationele overdracht. Amsterdam, Free University Press, p. 106-131.
- Reynolds, D. & Charles Teddlie (2001) The international handbook of school effectiveness. London, Routledge Falmer.
- Rutten, S. (2004) Een eindeloze haastklus. Een halve eeuw gelijke onderwijskansenbeleid in het Amerikaanse onderwijs. Utrecht, Sardes.
- Scheerens, J. (1989) Wat maakt scholen effectief?: samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten. 's Gravenhage, Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs SVO.
- Schelling, T. (1971) 'Dynamic models of segregation' In: Journal of Mathematical Sociology 1, p. 146-186.
- Siongers, J. & F. Stevens (2002) 'Esthetica voor gevorderden. Over smaken en mediavorkeuren' In: Elchardus, M. & I. Glorieux et al. De Symbolische Samenleving. Tielt, Lannoo, p. 53-84.
- Snauwaert, B. & N. Vanbeselaere (2001) 'Waar komt dat vijandsbeeld toch vandaan?' In: Walckiers, L (ed.) NoordZuid cahier: Racisme. Oude kwaal, nieuwe remedies. 26, 1 , p. 29-41.
- Stevens, F. (2001) 'Gemaakte Keuzes? Een analyse van de muziek- en mediapreferenties van Vlaamse jongeren' In: Sociologische Gids, 48, 2, p. 138-155.
- Swyngedouw, M. et al. (2001) 'Verklaringen voor etnocentrisme. De rol van sociaal kapitaal, sociaal-economische onzekerheid, sociale integratie en gevoelens van discriminatie' In: Ministerie van Vlaamse Gemeenschap, Vlaanderen gepeild! De Vlaamse overheid en burgeronderzoek 2001. Brussel, Administratie Planning en Statistiek. Departement Algemene Zaken en Financiën. Ministerie van Vlaamse Gemeenschap, p. 99-131.
- Taeuber, K. & D. James (1982) 'Racial Segregation Among Public and Private Schools.' In: Sociology of Education, 55, p. 133-143.

- Tan, B. (1998) 'Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaams onderwijs.' In : Tijdschrift voor sociologie 19, 2, p. 169-197.
- Tesser, P.T.M. et al. (1999) Rapportage minderheden 1999 : Positie in het onderwijs en de arbeidsmarkt. Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Teunissen, J. (1988) Witte en zwarte scholen in de grote steden. Proefschrift Landbouwniversiteit Wageningen.
- Tielemans, J. (2003) Onderwijs in Vlaanderen. Structuur – Organisatie – Wetgeving. Antwerpen – Appeldoorn, Garant.
- Thrupp, M. (1997) The School Mix effects: How the Social Class Composition of School Intakes Shapes School Processes and Student Achievement. Chicago, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Thrupp, M. (1999) Schools making a difference. Let's be realistic. Buckingham, Open University.
- Thys, L. & V. Vandersmissen (1993) 'Onderzoek naar schoolbeleving in Vlaanderen. Rapport 2 : omgang met medeleerlingen' In : Caleidoscoop. 5, p. 4-9.
- Van Damme, et al. (2004) Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs. Leuven, Acco.
- Van den Noortgate, W., Pustjens H. & Onghena P. (2004) Multiniveau-analyse in de praktijk. Deel 1: Een eerste kennismaking. Leuven, Acco.
- Van Hemel, L. (2005) Subculturele diversiteit en onveiligheidsgevoelens in Vlaanderen. Het desorganisatiemodel getoetst aan de Veiligheidsmonitor. Leuven, KULeuven, Faculteit Sociale wetenschappen departement Sociologie, Licentiaatsverhandeling.
- Van Houtte, M. (2002) Zo de school, zo de slaagkansen ? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs. Gent, Doctoraatsverhandeling.
- Verkuijten, M. & J. Thijs (2000) Leren (en) waarderen. Amsterdam, Thela.
- Wells, A.M. & R. Crain (1992) 'Do parents Choose School Quality or School Status: A sociological Theory of Free Market Education' In: The Choice Controversy Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Wells, A.S. et al. (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.
- Westerbeek, K. (1999) The colours of my classroom. Rotterdam, CED.
- Wexler, P. (1976) The Sociology of education: Beyond equality. Indianapolis, Bobbs-Merill Company Inc.

- Willms, D. J. (1992) Monitoring school performance. A guide for educators. London, The Falmer Press.
- Woodhouse, G. et al (1995) A guide to MLn New Users. London, Institute of Education, Multilevel Models Project.
- Whyte, W.F. (1943) Street corner society. The social structure of an italian slum. Chicago, University of Chicago Press.
- X. (2005) 'Aanschuiven voor onderwijs'. De Standaard, 23 mei, p.1.
- X. (2003) 'Inschrijvingsrecht is niet ongrondwettelijk'. De Standaard, 16 oktober, p.1.
- X. (2002) 'Vlaams Blok vecht gelijkekansendecreet aan bij Arbitragehof'. De Standaard, 30 oktober, 1p.
- X. (2004) 'Antwerpse scholen discrimineren' De Standaard, 17 maart, 1p.
- Zill, N. (1996) 'Family Change and Student Achievement: What We Have Learned, What It Means for Schools' In: Booth, A. & F. Dunn, Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes? Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, p. 139-174.