

# Etnische schoolsamenstelling en sociaal kapitaal

Een onderzoek naar de effecten van etnische concentratie en heterogeniteit op verbondenheid met vrienden, leerkrachten en de school bij autochtone en allochtone leerlingen

*Jannick Demanet<sup>1</sup>, Orhan Agirdag en Mieke Van Houtte*

## 1. Inleiding

Beleidsmakers en academici in westerse landen hebben steeds meer aandacht voor de gevolgen van etnische concentratie van allochtonen op school. Allochtonen worden in België gedefinieerd als personen die in België verblijven, ongeacht of ze de Belgische nationaliteit bezitten, van wie minstens één ouder of grootouder geboren is buiten West-Europa en die gekenmerkt worden door een achtergestelde positie binnen de maatschappij (Brans *et al.*, 2004). Men vreest dat etnische segregatie in scholen de onderwijscarrière van leerlingen ernstig kan schaden. In die zin steunen beleidsmakers initiatieven om allochtone leerlingen zoveel mogelijk over scholen te spreiden, zodat concentratie in bepaalde scholen vermeden wordt (Burgess, Wilson, & Lupton, 2005; Van Houtte & Stevens, 2009).

Een belangrijke beperking van het onderzoek naar de effecten van de etnische schoolsamenstelling is dat het zich vooral op cognitieve uitkomsten toespitst. Nochtans is het ook belangrijk te weten welke impact de etnische samenstelling van de school heeft op non-cognitieve aspecten, niet enkel omdat leerlingen zich goed moeten kunnen voelen op school, maar ook omdat deze non-cognitieve aspecten invloed kunnen uitoefenen op de academische prestaties van leerlingen. De weinige studies die dit onderzochten, tonen dat er inderdaad belangrijke indicaties zijn dat ook niet-cognitieve factoren beïnvloed kunnen worden door de etnische schoolsamenstelling, zoals de zelfwaardering van leerlingen (Gray-Little & Hafdahl, 2000), hun schools wangedrag (Demanet & Van Houtte, 2011a), hun kansen om gepest te worden (Agirdag, Demanet, Van Houtte & Van Avermaet, 2011; Hanish & Guerra, 2000; Vervoort, Scholte, & Overbeek, 2010) en hun gevoelens van nationale identiteit (Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2011).

Een andere belangrijke uitkomst in dit verband zijn de sociale relaties die leerlingen aangaan op school (Goldsmith, 2004; Moody, 2001; Van Houtte & Stevens, 2009). Robert Putnam (2007) stelde in dit verband de constricttheorie voor. Hij stelt daarin dat etnische diversiteit in een bepaalde context zorgt voor een verlaging van het sociale kapitaal van de mensen die vertoeven in die context. Putnam testte zijn theorie in de Verenigde Staten, waar zijn zienswijze ondersteund werd op het buurt-niveau: hoe diverser de buurt, hoe meer mensen zich inderdaad uit het buurtleven terugtrokken en minder sociale contacten aangingen. Recent onderzoek test de constricttheorie ook op landenniveau, maar de resultaten blijken de theorie niet te ondersteunen (Hooghe *et al.*, 2009; Gesthuizen, Van der Meer, & Scheepers, 2009). Lancee en Dronkers (2010) argumenteren dan ook dat de mogelijkheid bestaat dat de theorie niet zomaar toepasbaar is op alle analyseniveaus en in alle contexten.

In dit artikel stellen we de vraag of de constricttheorie opgaat in een schoolcontext. Om deze vraag te beantwoorden onderzoeken we of de etnische samenstelling van de school inderdaad gelinkt is aan het sociaal kapitaal van de leerlingen. Dit is niet enkel een relevante vraagstelling omdat het op psychologisch vlak belangrijk is voor leerlingen om sociaal ingebed te zijn, maar ook omdat aangetoond is dat het bezitten van veel sociaal kapitaal jongeren kan helpen bij het behalen van betere schoolresultaten (Bankston, 2004) en het beklimmen van de sociale ladder (Furstenberg & Hughes, 1995). Meer specifiek bekijken we in deze studie of de etnische samenstelling van scholen gerelateerd is aan 1) de verbondenheid van leerlingen met hun vrienden, 2) de verbondenheid met hun leerkrachten en 3) hun algemene verbondenheid met de school. Daarbij testen we de impact van etnische samenstelling via twee verschillende maten: de mate van etnische concentratie in de school en de etnische heterogeniteit ervan (zie onder voor verdere uitleg). Omdat onderzoek in het verleden indicaties opleverde dat de impact van schoolcompositie op relationele uitkomsten kan verschillen tussen autochtonen en allochtonen (Lancee & Dronkers, 2010; Tropp & Pettigrew, 2005; Van Houtte & Stevens, 2009), testen we of er hier inderdaad verschillen optreden. Ten slotte gaan we na of de gevolgen van de etnische schoolsamenstelling blijven opgaan, indien gecontroleerd wordt voor de SES-samenstelling van de school.

## 2. De constricttheorie

Putnam (2007) begon zijn invloedrijke studie met de vaststelling dat sociale wetenschappers de gevolgen van etnische samenstelling voor interpersoonlijke en interetnische relaties gewoonlijk vanuit twee perspectieven bestuderen. Enerzijds is er de alom bekende *contacttheorie* en zijn

varianten (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006; Sigelman & Welch, 1993). Kort samengevat claimt het contactperspectief dat mensen gunstige gevolgen ondervinden van het hebben van interetnische contacten, althans indien aan de nodige voorwaarden wordt voldaan. Zo zouden interetnische contacten ertoe leiden dat vooroordelen tegenover andere etnische groepen (de out-groep) wegebben en dat mensen een sterkere solidariteit ontwikkelen tegenover die out-groep. Diametraal hiertegenover staat de zogenaamde *conflicttheorie* en zijn varianten (Blalock, 1967; Blumer, 1958; Bobo & Zubrinsky, 1996; Longshore, 1982). De conflicttheorieën argumenteren dat verhoogd interetnisch contact de conflicten met de andere etnische groepen (out-groep) zal verhogen, terwijl het de verbondenheid met de eigen groep (in-groep) zal versterken. Interetnische conflicten zouden vooral oplaaien indien de beschikbare middelen beperkt zijn.

Volgens Putnam (2007) delen beide perspectieven één en dezelfde basisassumptie, namelijk dat in-groep en out-groep houdingen en relaties negatief samenhangen: wanneer mensen zich aangetrokken voelen tot hun in-groep, zullen ze zich afzetten tegen de out-groep, en vice versa. Hiertegenover stelt Putnam dat het mogelijk is dat de etnische diversiteit in een bepaalde context beide – zowel in-groep als out-groep houdingen en relaties – negatief kan beïnvloeden. Dit is de kerngedachte van de constricttheorie:

Once we recognize that in-group and out-group attitudes need not to be reciprocally related, but can vary independently, then we need to allow, logically at least, for the possibility that diversity might actually reduce *both* in-group *and* out-group solidarity ... We might label this possibility ‘constrict theory’. (Putnam, 2007: 144; cursief in origineel)

Het gevolg van deze gereduceerde solidariteit tussen mensen in etnisch diverse omgevingen is dat ze ‘schildpaddengedrag’ gaan vertonen, dit wil zeggen dat mensen zich uit het sociale leven terugtrekken en dat ze minder sociale banden aangaan met anderen. Met andere woorden: mensen in dergelijke omgevingen zouden minder sociaal kapitaal bezitten. Belangrijk is dat Putnam hierin dus geen onderscheid maakt tussen in- en out-groep: hij verwacht dat beide groepen zoveel als mogelijk vermeden worden.

Diversity seems to trigger *not* in-group/out-group division, but anomie or social isolation. In colloquial language, people living in ethnically diverse settings appear to “hunker down” – that is, to pull in like a turtle. (Putnam, 2007: 148; cursief in origineel)

Met gegevens uit de Verenigde Staten toonde Putnam aan dat de mate van etnische diversiteit op buurtniveau inderdaad negatief gerelateerd is aan verschillende indicatoren van sociaal kapitaal op individueel niveau. Een grotere etnische diversiteit op buurtniveau blijkt, onder andere, samen te hangen met (1) minder verbondenheid met burens, (2) minder verbondenheid met lokale politici en leiders en (3) minder gehechtheid aan de buurt, gemeten op basis van vertrouwen in de burens, vertrouwen in de lokale politici en leiders en vertrouwen in de buurt zelf. We noemen hier precies deze drie bestudeerde indicatoren, omdat vooral deze belangrijk zijn voor de schoolse situatie (zie verder).

De bevindingen van Putnam worden gedeeltelijk gerepliceerd in studies in Nederland (Tolsma, Van der Meer & Gesthuizen, 2009; Lancee & Dronkers, 2010), in Groot-Brittannië (Letki, 2008) en Canada (Stolle, Soroka & Johnston, 2008). Zo vinden Tolsma en collega's (2009) dat meer etnische diversiteit in een buurt zorgt voor minder contact met de burens, minder vrijwilligerswerk in de buurten en een lager gevoel van vertrouwen in de burens. Wanneer de auteurs controleren voor de economische situatie van de buurt, verdwijnt het effect van etnische diversiteit. Dit betekent dat etnische diversiteit een lager sociaal kapitaal oplevert, enkel omdat etnisch diverse buurten meer economisch achtergesteld zijn. Deze bevinding stemt overeen met overig onderzoek dat de impact van etnische buurtsamenstelling op sociale relaties onderzocht (Letki, 2008). In ander onderzoek echter blijft deze relatie overeind na controle voor economische factoren (Lancee & Dronkers, 2010). Een andere belangrijke bevinding van dit soort onderzoek is dat de impact van etnische buurtdiversiteit blijkt te verschillen voor autochtonen en allochtonen (Lancee & Dronkers, 2010). Meer etnische diversiteit zorgt zowel bij autochtonen als bij allochtonen voor minder kwaliteit in de contacten die men heeft met de burens, maar zorgt bij autochtonen, tegengesteld aan de verwachtingen van de constricttheorie, voor meer vertrouwen in de burens van andere etnische origine.

Andere auteurs trachten de constricttheorie te testen op een hoger niveau. Zo gaat men, met gebruik van crossnationale data, na of de etnische diversiteit van een land inderdaad het sociaal kapitaal van haar inwoners beïnvloedt (zie Hooghe *et al.* 2009; Gesthuizen *et al.*, 2009). Deze studies vinden echter weinig of geen bewijs voor deze these. De vraag is dan ook of de constricttheorie wel in alle contexten opgaat, of enkel van toepassing is op het buurtniveau. Aangezien de constricttheorie een relatief jonge theorie is, moet ze nog steeds getest worden in tal van contexten.

### 3. Constrict door etnische schoolsamenstelling?

Men zou kunnen verwachten dat de constricttheorie ook in een schoolcontext opgaat. In vergelijking met landen, staan kenmerken van een school namelijk veel dicht bij de individuen die er deel van uitmaken, iets wat ook in buurten het geval is. De etnische samenstelling als een van deze kenmerken is dus veel zichtbaarder in een school dan in een land. Bovendien zijn er binnen de schoolcontext bepaalde entiteiten die equivalent zijn aan de entiteiten binnen de buurtcontext. Zo hebben we hoger aangehaald dat Putnam (2007) een negatieve samenhang vond tussen etnische diversiteit enerzijds en 1) de verbondenheid met de burens, 2) met politici/leiders en 3) met de buurt anderzijds. De eerste uitkomst gaat over relaties en contacten tussen mensen in de onmiddellijke omgeving: in een school komt dit overeen met de relaties die kunnen bestaan tussen leerlingen onderling. De tweede uitkomst is er één waarbij een machts- en statusverschil vastgesteld kan worden tussen actoren en de personen waar ze zich verbonden mee voelen. Met andere woorden: het gaat over relaties met oversten. Op een school komt dit overeen met de relaties tussen leerlingen en hun leerkrachten of andere schoolleiders. De derde uitkomst die Putnam (2007) verbindt aan de etnische diversiteit van de buurt, behelst meer een verbondenheid met de context zelf – in een schoolcontext is dit de verbondenheid die leerlingen ondervinden met de school. Op basis van deze equivalenties tussen Putnams uitkomsten en de situatie in scholen, kunnen we tot de volgende onderzoeksvraag komen:

*OVI: Wat is de impact van de etnische samenstelling van de school op de verbondenheid met vrienden, de verbondenheid met leerkrachten en het gevoel van verbondenheid met de school zelf?*

De overgrote meerderheid van het onderzoek naar de impact van etnische schoolsamenstelling operationaliseert die op basis van wat wij de *etnische concentratie* noemen. Meer specifiek wordt de proportie van een etnische groep (bijvoorbeeld het percentage allochtone leerlingen) opgenomen als indicator van de etnische samenstelling van scholen (zie Bankston & Caldas, 1996; Driessen, 2002; Vervoort, *et al.* 2010). Recent hebben studies echter ook meer aandacht voor de *etnische diversiteit* of heterogeniteit van scholen, met name de mate waarin verschillende etnische groepen aanwezig zijn op school, rekening houdend met de grootte van deze groepen. In die zin is deze maat dus kleurenblind. Opgemerkt moet worden dat slechts een handvol studies al het onderscheid maakten tussen etnische concentratie en etnische diversiteit (bv. Chan & Birman, 2009; Dronkers, 2010; Van Houtte & Stevens, 2009). Volgens onderzoek kunnen beide indicatoren echter een verschillende impact hebben op relationele

uitkomsten (voor een discussie, zie Chan & Birman, 2009). Daarom is het in deze studie belangrijk volgende onderzoeksvraag te stellen:

110

*OV2: Verschilt de impact van etnische schoolsamenstelling wanneer die gemeten wordt via de etnische concentratie of via de etnische diversiteit?*

Verscheidene auteurs tonen aan dat de impact van etnische schoolcompositie op relationele uitkomsten bovendien kan verschillen voor leerlingen uit verschillende etnische groepen (Hallinan & Teixeira, 1987; Tropp & Pettigrew, 2005; Van Houtte & Stevens, 2009). Putnam (2007) haalde dit punt zelf ook aan in zijn studie, maar hield vol dat er geen indicaties waren dat dit verschil ook opging voor de uitkomsten van de constricttheorie. Zoals hierboven besproken toonden Lancee en Dronkers (2010) aan dat in Nederland de mogelijkheid wel bestaat dat de theorie niet in gelijke mate opgaat voor allochtonen en autochtonen. Bij deze eerste test van de constricttheorie in een schoolcontext is het belangrijk dit eventuele onderscheid te testen. De derde onderzoeksvraag van deze studie luidt dan ook als volgt:

*OV3: Verschilt de impact van de etnische schoolsamenstelling voor autochtonen en allochtonen?*

Aangezien sommige studies op het buurtniveau vonden dat eerder de sociaaleconomische dan de etnische samenstelling verantwoordelijk is voor een daling van het sociaal kapitaal in buurten (Tolsma *et al.*, 2009; Letki, 2008), is het logisch om te controleren voor de sociaaleconomische context van de scholen. Op die manier komen we tot onze laatste onderzoeksvraag:

*OV4: Oefent de etnische schoolsamenstelling nog een invloed uit wanneer gecontroleerd wordt voor de SES-samenstelling van de school?*

## **4. Methodologie**

### *4.1 Onderzoeksdesign*

Aangezien de leerlingen ingebed zijn in scholen, en onze vraagstelling op verschillende analyseniveaus gesitueerd is – we gaan namelijk na of schoolkenmerken een invloed kunnen hebben op individuele uitkomsten – is het noodzakelijk om multilevelanalyse te hanteren (Raudenbush & Bryk, 2002; Snijders & Bosker, 1999). Er moet wel opgemerkt worden dat we, als eenheid op het tweede niveau, niet zomaar de administratieve schooleenheid kunnen gebruiken. Veel scholen bestaan namelijk uit

verschillende vestigingsplaatsen en er kan bezwaarlijk vanuit worden gegaan dat leerlingen binnen dezelfde administratieve schooleenheid, maar behorend tot een verschillende vestigingsplaats, veel met elkaar in contact (kunnen) komen. Daarom definiëren we scholen op basis van de vestigingsplaats: twee vestigingsplaatsen die tot dezelfde administratieve schooleenheid behoren, beschouwen we als twee aparte scholen in onze analyses. Aangezien alle uitkomsten normaal verdeeld zijn, gebruiken we standaard lineaire multilevelregressiemodellen. Omdat we willen nagaan of de gevonden relaties verschillen voor autochtonen en allochtonen, zullen we afzonderlijke analyses schatten voor deze twee groepen respondenten en de verschillen tussen de relevante coëfficiënten op hun significantie schatten met t-testen. Zoals gebruikelijk is in multilevelanalyse, zullen we eerst voor elke uitkomst een nulmodel testen om na te gaan of de uitkomsten significant variëren tussen scholen. In een eerste model wordt voor elke uitkomst nagegaan in hoeverre er een verband is met de etnische samenstelling van de scholen. Aangezien er een sterke correlatie ( $r = 0.88$ ;  $p < 0.001$ ) bestaat tussen onze twee maten van etnische compositie – etnische concentratie en etnische heterogeniteit (zie operationaliseringsectie) – is het niet mogelijk deze variabelen samen te toetsen, aangezien er problemen van multicollineariteit kunnen opduiken. Daarom zullen we de twee variabelen telkens toetsen in afzonderlijke analyses. We controleren ook telkens voor een aantal school- en individuele variabelen. Op het schoolniveau nemen we ten eerste de schoolsector op. In Vlaanderen is het zo dat allochtonen vaker naar publieke scholen gaan, omdat private scholen in Vlaanderen meestal tot het katholieke net behoren, terwijl allochtonen vaak moslim zijn. Daarenboven zijn de publieke scholen veelal in de grote steden gelegen, waar ook de meerderheid van de allochtonen in Vlaanderen wonen. Aangezien verscheidene onderzoeken aantoonde dat de schoolgrootte kan meespelen in het verklaren van gevoelens van verbondenheid op school (Finn, 1989; Gardner, Ritblatt, & Beatty, 2000), controleren we ook hiervoor op het schoolniveau. Op het individuele niveau controleren we voor geslacht, de sociaaleconomische status van de leerlingen zelf en hun leerjaar.

Om de vierde onderzoeksvraag te beantwoorden, is het belangrijk bijkomend rekening te houden met de SES-samenstelling van de scholen. Om potentiële mediatie-effecten op het spoor te komen voegen we deze schoolvariabele telkens toe in een tweede model. We moeten wel opmerken dat, aangezien het in Vlaanderen zo is dat concentratie van allochtonen in bepaalde scholen zorgt voor een grotere sociale differentiatie tussen scholen, er een sterke samenhang is tussen de SES-context van de school en haar etnische concentratie ( $r = -0.78$ ;  $p < 0.001$ ), en tussen die SES-context en de etnische heterogeniteit ( $r = -0.75$ ;  $p < 0.001$ ). Omdat ook

andere studies de effecten van etnische schoolcompositie en SES-context naast elkaar gebruiken (zie bv. Eitle & Eitle, 2003), kiezen we ervoor om beide variabelen toch samen in de modellen te hanteren, hoewel de resultaten met zorg bekeken moeten worden (mogelijke multicollineariteit).

In Vlaanderen is het verder belangrijk rekening te houden met de rigide opdeling in onderwijsvormen – algemeen secundair onderwijs (ASO), kunstsecundair onderwijs (KSO), technisch secundair onderwijs (TSO) en beroepssecundair onderwijs (BSO) – die bestaat in het secundaire onderwijssysteem. Er kan tevens een onderscheid gemaakt worden tussen categoriale vestigingplaatsen, waar onderwijsvormen samenvallen met de vestigingplaats – doorgaans ASO en TSO/BSO – en multilaterale vestigingplaatsen, waar de verschillende onderwijsvormen in één vestigingplaats samen worden aangeboden (zie ook Van Houtte, Demanet & Stevens, 2010). Ook in deze multilaterale scholen bestaat echter een strikte scheiding tussen de onderwijsvormen, waardoor het sociale leven van de leerlingen meestal plaatsvindt binnen de eigen onderwijsvorm. Om deze reden houden we op het individuele niveau rekening met de door de respondenten gevolgde onderwijsvorm. Bovendien is het in Vlaanderen zo dat etnische segregatie op school sterk samenhangt met segregatie tussen verschillende onderwijstypes. Zo geven onze data aan dat alle concentratiescholen (>50% allochtonen, cf. Leman, 2002) een BSO-stroom aanbieden, terwijl dit maar het geval is voor 23% van de monoculturele scholen (<5% allochtonen, cf. Leman, 2002). Allochtonen zijn dan ook sterk oververtegenwoordigd in het BSO – 50,3% van alle allochtonen volgen BSO, zie tabel 1 – terwijl dit het geval is voor slechts 18,3% van de autochtonen. Het TSO neemt een tussenpositie in, terwijl het ASO en KSO gedomineerd worden door autochtone leerlingen. Deze sterke samenhang tussen etnische compositie en onderwijsvorm roept de vraag op of eventuele effecten van etnische compositie op sociaal kapitaal misschien te wijten zijn aan de gevolgde onderwijsvorm. Om dit na te gaan, controleren we in een derde model telkens voor de gevolgde onderwijsvorm. Daarbij hanteren we de opdeling ASO/KSO, TSO, en BSO.

#### 4.2 Data

De data van deze studie maken deel uit van het Vlaams Leerlingen Onderzoek (VLO). Dit grootschalig onderzoek werd uitgevoerd in het schooljaar 2004-2005, en bevroeg zowel scholen, leerkrachten als leerlingen. Er werd een getrapte steekproef getrokken waarbij eerst *proportional-to-size* postcodes werden geselecteerd: postcodes van grotere steden, waar dus ook meer scholen voorkomen, hadden een grotere kans om geselecteerd te worden dan postcodes van kleinere gemeenten. Deze informatie werd ons aangeleverd door het Vlaamse ministerie van Onderwijs. In totaal



werden 48, of één vijfde van de 240 Vlaamse postcodes, geselecteerd. In deze gemeenten werden alle vestigingplaatsen gecontacteerd, zolang ze het derde en het vijfde jaar secundair onderwijs aanboden, en geen deel uitmaakten van het Buitengewoon Secundair Onderwijs. Dit resulteerde in een respons van 31%. Deze lage respons is het gevolg van de overbreviging van Vlaamse scholen. Scholen kiezen het onderzoek waaraan ze deelnemen uit via het ‘wie eerst komt, eerst maalt’-principe. Er trad dan ook geen vertekening op van de data: de 85 participerende scholen zijn representatief voor de Vlaamse situatie (Van Houtte *et al.*, 2005). Binnen de scholen die uiteindelijk toestemden om deel te nemen aan het onderzoek, werden alle leerlingen uit het derde en het vijfde jaar klas-sikaal bevestigd. Leerlingen vulden de vragenlijsten in in hun klaslokaal, onder de supervisie van een leerkracht en één of twee leden van het onderzoeksteam. Ook hier hadden we te kampen met een lichte uitval van respondenten, wegens ziekte, afwezigheid of georganiseerde klasuitstappen die net op het moment van de bevestiging vielen. De respons van leerlingen in het derde jaar was hierdoor 90%, in het vijfde jaar was dat 86%, en voor onze volledige steekproef bedroeg die 88%. Uiteindelijk werd informatie over 11.872 leerlingen verzameld: 10.548 autochtonen behorend tot 85 scholen, en 1.324 allochtonen in 79 scholen. De vragenlijsten waren initieel niet anoniem, aangezien na de dataverzameling nog bepaalde informatie die ons door de scholen werd aangeleverd aan de antwoorden van de leerlingen gekoppeld moest worden. Uiteindelijk verwijderden we alle namen, zodat alle analyses uitgevoerd worden op anonieme data. Twee geselecteerde scholen bezorgden ons echter geen informatie over het aantal leerlingen in hun school (zie hieronder). Aangezien multilevelanalyse geen missende waarden toelaat op het tweede niveau, dienden we deze twee scholen uit de analyse te verwijderen. De uiteindelijke analyses zijn dus gebaseerd op 10.500 autochtonen in 83 scholen, en 1.259 allochtonen in 77 scholen.

### 4.3 Operationalisering

#### 4.3.1 Uitkomsten

Onze maat voor de eerste afhankelijke variabele, namelijk *verbondenheid met vrienden*, werd gemeten via vier items: ‘Ik wou dat ik andere schoolvrienden had (*omgekeerd gecodeerd*)’, ‘Mijn vrienden op school aanvaarden me zoals ik ben’, ‘Ik vertrouw mijn schoolvrienden’, en ‘Mijn schoolvrienden respecteren mijn gevoelens en ideeën’. Respondenten konden kiezen uit vijf categorieën om hierop te antwoorden, gaande van *Past helemaal niet bij mij*, tot *Past helemaal bij mij* (1-5). Deze scores werden samengeguld tot één schaal, gaande van 5 tot 20. Missende waarden werden geïmpu-

teerd via item correlatie substitutie (Huisman, 1999), een techniek die de missende waarde vervangt door de waarde van het sterkst correlerende item. De cronbachs alpha voor deze school bedroeg 0.74. Autochtonen hadden een gemiddelde van 15.89 (SA = 2.72; zie tabel 1) op deze schaal; allochtonen haalden hier een gemiddelde van 15.18 (SA = 2.98).

De overige twee uitkomsten, namelijk *verbondenheid met leerkrachten en verbondenheid met de school*, werden afgeleid van de Psychological Sense of School Membership-schaal (Goodenow, 1993; voor volledige procedure, zie Demanet & Van Houtte, 2011b). De schaal die de *verbondenheid met leerkrachten meet*, bestaat uit zeven items (bijvoorbeeld 'De leerkrachten op deze school respecteren mij', en 'Leerkrachten hier zijn niet geïnteresseerd in mensen zoals mij (*omgekeerd gecodeerd*)'), waarop respondenten konden antwoorden door een keuze te maken uit vijf categorieën (gaande van *Volledig niet akkoord* (1) tot *Volledig akkoord* (5)). De scores op deze items werden opgeteld, resulterend in een schaal gaande van 7 tot 35. Opnieuw werden missende waarden geïmputeerd via item correlatie substitutie (Huisman, 1999). De gemiddelde waarde voor autochtonen op deze schaal was 24.02 (SA = 3.94); voor allochtonen bedroeg dit gemiddelde 23.75 (SA = 4.32). Cronbach's alpha voor deze schaal bedraagt 0.75.

De schaal voor *verbondenheid met de school* bestaat uit elf items (bijvoorbeeld 'Ik voel me echt deel van deze school', en 'Ik ben trots tot deze school te behoren'). Respondenten konden opnieuw antwoorden via vijf categorieën (gaande van *Volledig niet akkoord* (1) tot *Volledig akkoord* (5)). Missende waarden werden geïmputeerd via item correlatie substitutie (Huisman, 1999). De scores op deze items werden opgeteld, resulterend in een schaal gaande van 11 tot 55. De cronbachs alpha voor deze schaal was 0.80. Autochtonen haalden op deze schaal een gemiddelde van 37.17 (SA = 6.43); voor allochtonen was het gemiddelde 36.59 (SA = 6.34).

#### 4.3.2 Schoolvariabelen

De etnische samenstelling van de scholen werd geoperationaliseerd via twee verschillende maten. Eerst bekeken we de *etnische concentratie*. Deze maat meet de proportie allochtonen per school, zonder onderscheid te maken naar de verschillende etniciteit van deze leerlingen. We vroegen tijdens de dataverzameling aan de directeurs om dit te schatten, maar 12 (14,12%) van de 85 directeurs antwoordde hier niet op. We berekenden daarnaast op basis van de leerlingendata hoeveel procent van de leerlingen in een school allochtoon zijn (voor de operationalisering hiervan, zie verder). De correlatie van 0.87 ( $p < 0.01$ ) tussen onze geaggregeerde maat, en diegene die door de directeurs werd verschaft, toont aan dat het gerechtvaardigd is met deze geaggregeerde maat te werken. Het minimum van de scholen in onze dataset op deze maat bedroeg 0%,

het maximum 88.20%. Bij de 83 scholen die we gebruiken in de analyses van de autochtonen, bedroeg het gemiddelde 15.50 (SA = 21.05), bij de 77 scholen waar allochtonen aanwezig waren was dit 16.71 (SA = 21.39).

De tweede maat voor de etnische schoolcompositie is de *etnische heterogeniteit*. Dit is de kans dat twee willekeurig gekozen leerlingen van een verschillende etnische origine zijn, en in die zin omvat deze maat dus het totale aantal groepen met verschillende etniciteit, gecorrigeerd voor de groeps grootten. In navolging van Lancee en Dronkers (2011) gebruiken we de Herfindahl index, zoals hij gebruikt werd door Putnam (2007), vermenigvuldigd met -1, aangezien de Herfindahl index eigenlijk een maat voor homogeniteit is, en wij geïnteresseerd zijn in de effecten van etnische heterogeniteit. De index wordt berekend als  $(p_{\text{etnische groep 1}})^2 + (p_{\text{etnische groep 2}})^2 + \dots + (p_{\text{etnische groep n}})^2$ . De onderscheiden etnische groepen in de dataset zijn: 1) autochtone Belgen, 2) West-Europese immigranten, 3) Zuid-Europese immigranten, 4) Turken, 5) Marokkanen, 6) andere Noord-Afrikanen, 7) Oost-Europese immigranten, 8) Anderen. Theoretisch heeft de uiteindelijke index een minimum van -1, wat staat voor volledige homogeniteit, en een maximum van 0, wat staat voor een totale heterogeniteit: alle leerlingen in een school hebben dan een verschillende etniciteit. De school met de meeste homogeniteit in onze dataset heeft een waarde -1, de school met de meeste heterogeniteit heeft waarde -0.18. Gemiddeld hebben de 83 scholen die gebruikt worden bij de modellen van de autochtonen een waarde van -0.68 (SA = 0.22). De 77 scholen die gebruikt worden bij de analyses voor de allochtonen hebben een gemiddelde van -0.67 (SA = 0.21).

Zoals gebruikelijk is (zie bv. Opdenakker & Van Damme, 2001), meten we de *SES-compositie* van de scholen door de gemiddelde SES (zie hieronder) van de leerlingen te berekenen per school. Het gemiddelde op deze maat bedroeg voor de 83 scholen met autochtonen 4.86 (SA = 1.20), terwijl het voor de scholen waar allochtonen deel van uitmaken 4.81 (SA = 1.21) bedroeg. Daarnaast controleren we voor de *schoolsector*. Dit is een dichotome variabele (0 = private school; 1 = publieke school). 49.4% van de scholen behoort tot het publieke net. Dit percentage is een lichte overrepresentatie voor de Vlaamse situatie. Dit is het gevolg van onze overselectie van grotere steden, waar de meeste publieke scholen in Vlaanderen gesitueerd zijn. Als laatste controlevariabele nemen we op het schoolniveau de *schoolgrootte* op. Deze werd gemeten door aan de directeurs te vragen hoeveel leerlingen hun school telt. We konden hierover echter geen informatie verkrijgen bij twee scholen (zie data-sectie). Bij de 83 scholen waar autochtonen school lopen bedroeg de gemiddelde schoolgrootte 461.55 leerlingen (SA = 285.27), bij de 77 scholen waartoe allochtonen behoorden was het gemiddelde 471.83 (SA = 287.37).

### 4.3.3 Leerlingenvariabelen

116

Aangezien we dit kenmerk gebruiken om de etnische compositie van de scholen na te gaan, is het belangrijk eerst even stil te staan bij onze operationalisering van de *etniciteit* van de respondenten. Deze werd geconstrueerd op basis van verschillende vragen in de enquête. Er werd vertrokken van de geboorteplaats van de grootmoeder aan moeders zijde, en als hierover geen gegevens beschikbaar waren (1%), werd gekeken naar de nationaliteit van vader en moeder, aangezien de meerderheid van de allochtonen in België van de tweede of derde generatie zijn, en dus zelf Belgische nationaliteit hebben. Zoals gemeengoed is in Europees onderzoek, en in overeenstemming met de definitie van allochtonen (Brans *et al.*, 204, zie boven) werden niet-West-Europese geboorteplekken en nationaliteiten gezien als allochtone afkomst (bv. Timmerman, Hermans, & Hoornaert, 2002). Andere criteria – indien de nationaliteit van de ouders niet geweten was (vaders: 4%; moeders: 3,3%) – waren de thuistaal ('andere taal dan het Nederlands' als antwoordcategorie), de religie en de naam van de leerling. Uiteindelijk werd een dichotome maat bekomen, die aangaf of de leerling autochtoon of allochtoon was. Deze maat wees uit dat 11,2 % van de respondenten allochtoon was. Onze dataset was ruwweg gelijk verdeeld naar *geslacht* (0 = man; 1 = vrouw): 51.20 % van de autochtonen was vrouwelijk; 51.90 % van de allochtonen was vrouwelijk (zie tabel 1). Ook naargelang het *leerjaar* was de steekproef gelijkmatig verdeeld: bij de autochtonen zat 50.4% in het derde leerjaar; bij de allochtonen bedroeg dit percentage 58.6%. De *SES* werd gemeten via het huidige beroep van de beide ouders (Erikson, Goldthorpe, & Portocarero, 1979), of, bij werkloosheid, hun laatste beroep. We gebruikten het hoogste beroep van de ouders als indicator voor de gezins-SES. Het gemiddelde op deze maat bedroeg 5.46 (SA = 1.93) voor de autochtonen. De allochtonen hadden een significant ( $p < 0.001$ ) lagere SES: hun gemiddelde bedroeg 2.99 (SA = 2.24). We onderscheidden ook de onderwijsvorm die leerlingen volgden. Bij de autochtonen volgde 52.8% het ASO of het KSO, 28.9% het TSO, en 18.3% het BSO. Bij de allochtonen is de verdeling sterk verschillend: 24.5% onder hen volgde het ASO of het KSO, 25.3% het TSO, en maar liefst 50.2% het BSO.

## 5. Resultaten

Uit de resultaten van de onconditionele nulmodellen (zie tabel 2) is het duidelijk dat elke uitkomst voor de autochtonen significant varieert tussen de scholen: 4.2% ( $\sigma^2 = 7.132$   $\tau_0 = 0.315$ ;  $p < 0.001$ ) van de variantie van verbondenheid met vrienden; 5.9% ( $\sigma^2 = 14.724$ ;  $\tau_0 = 0.927$ ;  $p < 0.001$ ) van de variantie van verbondenheid met leerkrachten; en 7.7% ( $\sigma^2 = 38.421$ ;  $\tau_0 = 3.223$ ;  $p < 0.001$ ) van de variantie van verbondenheid met de school is

Tabel 1 Beschrijvende statistieken voor de variabelen

Variabelen	Autochtonen				Allochtonen			
	%	Gem.	SA	N	%	Gem.	SA	N
<i>Afhankelijke variabelen</i>								
Verbondenheid met vrienden		15.89	2.72	10275	15.18	2.98	1169	
Verbondenheid met leerkrachten		24.02	3.94	10345	23.75	4.32	1168	
Verbondenheid met de school		37.17	6.43	10293	36.59	6.34	1144	
<i>Schoolniveau</i>								
Etnische concentratie		15.50	21.05	83	16.71	21.39	77	
Etnische heterogeniteit		-0.68	0.22	83	-0.67	0.21	77	
SES-compositie		4.86	1.20	83	4.81	1.21	77	
Schoolsector				83				77
Publiek	49.4%				49.4%			
Schoolgrootte		461.55	285.27	83	471.83	287.37	77	
<i>Student level</i>								
Geslacht				10475				1255
Vrouw	51.2%				51.9%			
Leerjaar				10500				1259
Derde jaar	50.4%				58.6%			1056
SES		5.46	1.93	9992	2.99	2.24		
Onderwijsvorm				10500				1259
ASO/KSO	52.8%				24.5%			
TSO	28.9%				25.3%			
BSO	18.3%				50.2%			

Noot: Gepresenteerd zijn de frequenties (%), gemiddelden (Gem.), standaardafwijkingen (SA), en N.

Tabel 2 HLM onconditionele modelkarakteristieken: Variatie tussen scholen in verbondenheid met vrienden, verbondenheid met leerkrachten en verbondenheid met de school

	Autochtonen			Allochtonen		
	Verbondenheid met vrienden	Verbondenheid met leerkrachten	Verbondenheid met de school	Verbondenheid met vrienden	Verbondenheid met leerkrachten	Verbondenheid met de school
Intercept	15.737***	24.110***	37.043***	15.140***	23.714***	36.469***
Parameter variantie						
Binnen scholen	7.132	14.724	38.421	8.734	18.279	38.826
Tussen scholen	0.315	0.927	3.223	0.176	0.336	1.385
HLM betrouwbaarheids schatting	0.755	0.805	0.838	0.193	0.181	0.276
Proportie van de variantie tussen scholen	0.042***	0.059***	0.077***	0.020*	0.018	0.034**

(\*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$ )

gesitueerd tussen scholen. Bij allochtonen echter is er veel minder variatie op het schoolniveau: 2% ( $\sigma^2 = 8.734$ ;  $\tau_0 = 0.176$ ;  $p < 0.05$ ) van de variantie van verbondenheid met vrienden en 3.4% ( $\sigma^2 = 38.941$ ;  $\tau_0 = 1.421$ ;  $p < 0.01$ ) van de verbondenheid met de school treedt op tussen scholen. In onze nulmodellen is er geen significante variantie van verbondenheid met leerkrachten gesitueerd op het schoolniveau ( $\sigma^2 = 18.279$ ;  $\tau_0 = 0.336$ ;  $p > 0.05$ ).

We beginnen de bespreking van de multilevelmodellen met de analyses voor de etnische concentratie van de school. Bij de autochtonen (zie tabel 3) is het duidelijk dat de etnische concentratie van allochtonen op school een relatie onderhoudt met hun verbondenheid met vrienden ( $\gamma^* = -0.077$ ;  $p < 0.05$ ). Wanneer in het tweede model echter gecontroleerd wordt voor de SES-compositie van de school, valt dit effect weg ( $\gamma^* = 0.031$ ;  $p > 0.05$ ). De SES-samenstelling van de school op zich onderhoudt wel een significante relatie ( $\gamma^* = 0.138$ ;  $p < 0.001$ ), in die zin dat leerlingen zich sterker verbonden voelen met hun leeftijdsgenoten in scholen met een hogere SES. Dit effect blijft echter niet overeind wanneer we in het derde model controleren voor de onderwijsvorm ( $\gamma^* = 0.035$ ;  $p > 0.05$ ). De etnische schoolconcentratie hangt ook niet samen met de verbondenheid met leerkrachten ( $\gamma^* = 0.020$ ;  $p > 0.05$ ; zie model 1), maar hier duikt wel een relatie op wanneer gecontroleerd wordt voor de SES-samenstelling van de school ( $\gamma^* = 0.094$ ;  $p < 0.05$ ; zie model 2), wat wijst op een

suppressie-effect in het eerste model. Dit suppressie-effect is te wijten aan de sterk negatieve correlatie tussen etnische concentratie en SES-compositie ( $r = -0.78$ ;  $p > 0.001$ ). Verder blijkt dat een hogere SES-samenstelling van de school ook een hogere verbondenheid met leerkrachten in de hand werkt ( $\gamma^* = 0.101$ ;  $p < 0.05$ ). Ook deze relatie blijft echter niet overeind wanneer rekening gehouden wordt met de onderwijsvorm ( $\gamma^* = -0.021$ ;  $p > 0.05$ ). Verder blijkt de etnische concentratie een negatieve relatie te onderhouden met de verbondenheid met de school ( $\gamma^* = -0.094$ ;  $p < 0.05$ ), maar wanneer we controleren voor de SES-samenstelling van de school valt deze relatie weg ( $\gamma^* = -0.003$ ;  $p > 0.05$ ). Ook hier hebben we dus te maken met een indirect effect: etnisch geconcentreerde scholen zijn scholen met een eerder lage SES-compositie en daardoor voelen autochtonen zich er minder verbonden met hun school ( $\gamma^* = 0.126$ ;  $p < 0.01$ ; zie model 2). Bij controle voor onderwijsvorm in het derde model valt ook deze laatste relatie weg ( $\gamma^* = 0.013$ ;  $p > 0.05$ ; zie model 3). De resultaten voor allochtonen (zie tabel 4) tonen dat de etnische concentratie van de school geen relatie onderhoudt met verbondenheid met vrienden ( $\gamma^* = 0.002$ ;  $p > 0.05$ ), verbondenheid met leerkrachten ( $\gamma^* = -0.001$ ;  $p > 0.05$ ), en verbondenheid met de school ( $\gamma^* = 0.042$ ;  $p > 0.05$ ). De resultaten van t-testen, die testen of de verschillen in de coëfficiënten van etnische concentratie en SES-compositie tussen autochtonen en allochtonen significant zijn, wijzen uit dat enkel het effect van etnische concentratie op verbondenheid met de school (telkens model 1) significant ( $t = -2.50$ ;  $p < 0.05$ ) verschilt tussen autochtonen en allochtonen. We moeten er dus op wijzen dat de verschillen tussen autochtonen en allochtonen zeker niet overschat mogen worden.

Wanneer we kijken naar de resultaten voor de etnische heterogeniteit van de school, dan blijken de meeste zaken vergelijkbaar te zijn. Bij de autochtonen (zie tabel 5) is etnische heterogeniteit op school geassocieerd met verbondenheid met vrienden ( $\gamma^* = -0.058$ ;  $p < 0.05$ ). Net als bij de etnische concentratie, valt dit effect weg wanneer gecontroleerd wordt voor de SES-compositie van de school ( $\gamma^* = 0.021$ ;  $p > 0.05$ ). De SES-compositie heeft wel een invloed ( $\gamma^* = 0.133$ ;  $p < 0.001$ ): in scholen met een hogere SES voelen leerlingen zich onderling sterker verbonden. Dit effect valt opnieuw weg wanneer gecontroleerd wordt voor de onderwijsvorm ( $\gamma^* = 0.042$ ;  $p > 0.05$ ). Ook met betrekking tot de verbondenheid met leerkrachten zijn de resultaten gelijkaardig aan die van etnische concentratie: een effect duikt op indien gecontroleerd wordt voor de SES-samenstelling ( $\gamma^* = 0.103$ ;  $p < 0.01$ ). Die SES-compositie zelf heeft ook hier een eigen positieve invloed ( $\gamma^* = 0.111$ ;  $p < 0.01$ ), die wegvalt indien de onderwijsvorm in rekening wordt gebracht ( $\gamma^* = 0.042$ ;  $p > 0.05$ ). Met betrekking tot hun verbondenheid met de school speelt de etnische heterogeniteit ook een rol ( $\gamma^* = -0.084$ ;  $p < 0.01$ ), maar wanneer we con-

Tabel 3 De associatie tussen etnische concentratie, verbondenheid met vrienden, verbondenheid met leerkrachten en verbondenheid met de school voor autochtonen

	Verbondenheid met vrienden			Verbondenheid met leerkrachten			Verbondenheid met de school		
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 1	Model 2	Model 3	Model 1	Model 2	Model 3
Intercept	$\gamma$ 15.260*** SE 0.210	15.240*** 0.200	14.808*** 0.224	23.834*** 0.310	23.837*** 0.309	23.479*** 0.37	37.788*** 0.535	37.723*** 0.536	36.511*** 0.594
Schoolniveau									
Etnische concentratie	$\gamma$ -0.010* $\gamma^*$ -0.077* SE 0.005	0.004 0.031 0.005	0.001 0.005 0.004	0.004 0.020 0.006	0.018* 0.094* 0.008	0.013 0.071 0.007	-0.029* -0.094* 0.013	-0.001 -0.003 0.016	-0.009 -0.028 0.014
Schoolgrootte	$\gamma$ 0.001*** $\gamma^*$ 0.063*** SE 0.000	0.000* 0.035* 0.000	0.000** 0.041** 0.000	-0.001 -0.036 0.000	-0.001 -0.054 0.000	-0.001 -0.041 0.000	-0.001 -0.037 0.001	-0.001* -0.057* 0.001	-0.001 -0.043 0.001
School sector	$\gamma$ -0.107 $\gamma^*$ -0.020 SE 0.103	-0.079 -0.015 0.086	-0.132 -0.024 0.074	-0.154 -0.020 0.232	-0.128 -0.016 0.221	-0.164 -0.021 0.202	-0.175 -0.014 0.353	-0.09 -0.007 0.331	-0.086 -0.007 0.318
School SES	$\gamma$ * SE	0.312*** 0.138*** 0.060	0.079 0.035 0.071	0.330* 0.101* 0.202	0.330* 0.101* 0.134	-0.164 -0.021 0.202	0.673** 0.126** 0.239	0.070 0.013 0.261	0.070 0.013 0.261
Leerlingniveau									
Geslacht	$\gamma$ 0.433*** $\gamma^*$ 0.080*** SE 0.066	0.424*** 0.078*** 0.064	0.421*** 0.077*** 0.062	0.410*** 0.052*** 0.106	0.395*** 0.050*** 0.106	0.382*** 0.048*** 0.101	0.334* 0.026* 0.166	0.341* 0.027* 0.165	0.360* 0.028* 0.154
SES	$\gamma$ 0.056** $\gamma^*$ 0.040** SE 0.018	0.046* 0.032* 0.018	0.031 0.022 0.019	0.071** 0.035** 0.024	0.065** 0.032** 0.024	0.050* 0.024* 0.025	0.155*** 0.046*** 0.032	0.144*** 0.043*** 0.038	0.099* 0.030* 0.038
Jaar	$\gamma$ -0.037 $\gamma^*$ -0.014 SE 0.037	-0.031 -0.011 0.036	-0.019 -0.007 0.026*	-0.044 -0.011 0.054	-0.042 -0.011 0.055	-0.027 -0.007 0.057	-0.293** -0.046** 0.096	-0.248* -0.045** 0.097	-0.248* -0.039* 0.096
TSO (REF: BSO)	$\gamma$ * SE	0.276* 0.046* 0.125	0.739*** 0.136*** 0.164	0.046* 0.125	0.046* 0.125	0.116 0.176	0.096	0.097	0.549 0.038 0.314
ASO/KSO (REF: BSO)	$\gamma$ * SE	0.796** 0.101** 0.261	0.796** 0.101** 0.261	0.796** 0.101** 0.261	0.796** 0.101** 0.261	0.796** 0.101** 0.261	0.796** 0.101** 0.261	0.796** 0.101** 0.261	2.077*** 0.162*** 0.459

Noot: Gepresenteerd zijn de ongestandaardiseerde gamma's ( $\gamma$ ) en de gestandaardiseerde gamma's ( $\gamma^*$ ), met de standaardfout (SE) (\*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$ ).



Tabel 4 De associatie tussen etnische concentratie, verbondenheid met vrienden, verbondenheid met leerkrachten en verbondenheid met de school voor allochtonen

	Verbondenheid met vrienden			Verbondenheid met leerkrachten			Verbondenheid met de school		
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 1	Model 2	Model 3	Model 1	Model 2	Model 3
Intercept	$\gamma$ 13.903*** SE 0.487	13.906*** 0.486	13.480*** 0.492	24.003*** 0.853	24.023*** 0.847	23.803*** 0.859	36.895*** 1.266	36.890*** 1.27	36.105*** 1.331
Schoolniveau									
Etnische concentratie	$\gamma$ 0.000 $\gamma^*$ 0.002 SE 0.005	0.002 0.018 0.007	-0.005 -0.033 0.007	0.000 -0.001 0.006	0.005 0.026 0.010	-0.002 -0.010 0.010	0.012 0.042 0.010	0.009 0.032 0.016	-0.001 -0.002 0.019
Schoolgrootte	$\gamma$ 0.001 $\gamma^*$ 0.068 SE 0.000	0.001 0.061 0.000	0.001 0.066 0.000	-0.001 -0.060 0.001	-0.001 -0.071 0.001	-0.001* -0.082* 0.001	-0.001 -0.055 0.001	-0.001 -0.052 0.001	-0.001 -0.034 0.001
School sector	$\gamma$ -0.067 $\gamma^*$ -0.011 SE 0.242	-0.067 -0.011 0.245	-0.143 -0.024 0.222	-0.064 -0.007 0.287	-0.071 -0.008 0.159	-0.158 -0.018 -0.036	-0.319 -0.025 0.535	-0.327 -0.026 -0.086	-0.478 -0.038 0.516
School SES	$\gamma^*$ 0.027 SE 0.150	0.027 0.150	-0.107 0.191	-0.107 0.191	0.044 0.240	-0.010 0.266	-0.010 0.240	-0.016 0.392	-0.128 0.491
Leerlingenniveau									
Geslacht	$\gamma$ 0.794*** $\gamma^*$ 0.133*** SE 0.159	0.794*** 0.133*** 0.160	0.736*** 0.123*** 0.159	0.577 0.067 0.296	0.575 0.067 0.295	0.591* 0.068* 0.282	0.419 0.033 0.406	0.422 0.033 0.407	0.410 0.032 0.403
SES	$\gamma$ -0.03 $\gamma^*$ -0.022 SE 0.044	-0.033 -0.025 0.046	-0.047 -0.035 0.054	-0.027 -0.014 0.265	-0.036 -0.019 -0.263	-0.06 -0.031 -0.285	-0.033 -0.012 -0.225	-0.029 -0.010 -0.226	-0.073 -0.026 -0.178
Jaar	$\gamma$ 0.039 $\gamma^*$ 0.013 SE 0.096	0.04 0.013 0.095	0.075 0.025 0.094	-0.061 0.164 0.393	-0.060 0.164 0.058	-0.065 0.162 0.439	-0.035 0.250 0.250	-0.035 0.251 0.251	-0.028 -0.028 0.597
TSO (REF: BSO)	$\gamma$ 0.219 SE 0.889**	0.219 0.889**	0.388 0.889**	0.388 0.889**	0.388 0.889**	0.388 0.889**	0.388 0.889**	0.388 0.889**	0.560 1.669*
ASO/KSO (REF: BSO)	$\gamma$ 0.128** SE 0.317	0.128** 0.317	0.128** 0.317	0.128** 0.317	0.128** 0.317	0.128** 0.317	0.128** 0.317	0.128** 0.317	0.113* 0.689

Noot: Gepresenteerd zijn de ongestandaardiseerde gamma's ( $\gamma$ ) en de gestandaardiseerde gamma's ( $\gamma^*$ ), met de standaardfout (SE) (\*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$ ).

Tabel 5 De associatie tussen etnische heterogeniteit, verbondenheid met vrienden, verbondenheid met leerkrachten en verbondenheid met de school voor autochtonen

	Verbondenheid met vrienden			Verbondenheid met leerkrachten			Verbondenheid met de school		
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 1	Model 2	Model 3	Model 1	Model 2	Model 3
Intercept	$\gamma$ 15.249***	15.246***	14.826***	23.872***	23.912***	23.548***	37.724***	37.706***	36.534***
	SE 0.212	0.202	0.227	0.324	0.325	0.380	0.539	0.542	0.601
Schoolniveau									
Etnische heterogeniteit	$\gamma$ -0.714*	0.255	0.195	0.577	1.848**	1.861**	-2.447**	-0.316	-0.236
	$\gamma^*$ -0.058*	0.021	0.016	0.032	0.103**	0.104**	-0.084**	-0.011	-0.008
	SE 0.338	0.319	0.270	0.535	0.695	0.599	0.897	1.185	1.044
Schoolgrootte	$\gamma$ 0.001***	0.000*	0.000**	0.000	-0.001*	-0.001	-0.001	-0.001*	-0.001
	$\gamma^*$ 0.065***	0.036*	0.040**	-0.035	-0.056*	-0.045	-0.034	-0.057*	-0.043
	SE 0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.001	0.001
School sector	$\gamma$ -0.076	-0.093	-0.147	-0.210	-0.250	-0.305	-0.042	-0.063	-0.082
	$\gamma^*$ -0.014	-0.017	-0.027	-0.027	-0.032	-0.039	-0.003	-0.005	-0.006
	SE 0.114	0.092	0.080	0.246	0.232	0.206	0.381	0.361	0.334
School SES	$\gamma$ 0.301***	0.301***	0.096	0.246	0.364**	0.138	0.647**	0.647**	0.140
	$\gamma^*$ 0.133***	0.133***	0.042	0.042	0.111**	0.042	0.121**	0.121**	0.026
	SE 0.055	0.055	0.068	0.068	0.125	0.136	0.236	0.236	0.252
Leerlingniveau									
Geslacht	$\gamma$ 0.434***	0.424***	0.419***	0.408***	0.385***	0.374***	0.338*	0.347*	0.360*
	$\gamma^*$ 0.080***	0.078***	0.077***	0.052***	0.049***	0.047***	0.026*	0.027*	0.028*
	SE 0.066	0.064	0.062	0.106	0.106	0.101	0.167	0.166	0.154
SES	$\gamma$ 0.057**	0.046*	0.031	0.072**	0.065**	0.048	0.155***	0.144***	0.099*
	$\gamma^*$ 0.040**	0.032*	0.022	0.035**	0.032**	0.023	0.046***	0.043***	0.030*
	SE 0.018	0.018	0.019	0.024	0.024	0.025	0.032	0.032	0.038
jaar	$\gamma$ -0.035	-0.033	-0.019	-0.045	-0.046	-0.027	-0.289**	-0.287**	-0.247*
	$\gamma^*$ -0.013	-0.012	-0.007	-0.011	-0.012	-0.007	-0.045**	-0.045**	-0.038*
	SE 0.037	0.035	0.036	0.055	0.055	0.057	0.096	0.097	0.096
TSO (REF: BSO)	$\gamma$ 0.276*	0.276*	0.128	0.128	0.128	0.128	0.546	0.546	0.546
	$\gamma^*$ 0.046*	0.046*	0.015	0.015	0.015	0.015	0.038	0.038	0.038
	SE 0.124	0.124	0.173	0.173	0.173	0.173	0.314	0.314	0.314
ASO/KSO (REF: BSO)	$\gamma$ 0.733***	0.733***	0.802**	0.802**	0.802**	0.802**	2.048***	2.048***	2.048***
	$\gamma^*$ 0.135***	0.135***	0.102**	0.102**	0.102**	0.102**	0.159***	0.159***	0.159***
	SE 0.164	0.164	0.260	0.260	0.260	0.260	0.456	0.456	0.456

Noot: Gepresenteerd zijn de ongestandaardiseerde gamma's ( $\gamma$ ) en de gestandaardiseerde gamma's ( $\gamma^*$ ), met de standaardfout (SE) (\*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$ ).

tolereren voor de SES-samenstelling, dan zien we dat deze invloed verdwijnt ( $\gamma^* = -0.011$ ;  $p > 0.05$ ): ook hier hebben we te maken met een indirect effect. De SES-compositie zelf onderhoudt een positieve relatie met de verbondenheid van autochtonen met hun school ( $\gamma^* = 0.121$ ;  $p < 0.01$ ), maar opnieuw valt dit effect weg indien de onderwijsvorm in rekening wordt gebracht ( $\gamma^* = 0.026$ ;  $p > 0.05$ ). Bij de allochtonen (zie tabel 6) zijn de resultaten ook gelijkaardig aan die van de etnische schoolconcentratie: de etnische heterogeniteit van hun scholen onderhoudt geen relatie met hun verbondenheid met vrienden ( $\gamma^* = 0.003$ ;  $p > 0.05$ ), verbondenheid met leerkrachten ( $\gamma^* = -0.022$ ;  $p > 0.05$ ) en verbondenheid met de school ( $\gamma^* = 0.045$ ;  $p > 0.05$ ). Ook hier moeten we de verschillen tussen autochtonen en allochtonen relativeren: de meeste verschillen tussen autochtonen en allochtonen zijn niet significant. Dit is wel het geval voor twee coëfficiënten: het effect van etnische heterogeniteit op verbondenheid met leerkrachten in model 3 ( $t = 2.07$ ;  $p < 0.05$ ), en het effect van etnische heterogeniteit op verbondenheid met de school in model 1 ( $t = -2.35$ ;  $p < 0.05$ ) verschillen significant tussen allochtonen en autochtonen.

## 6. Discussie

De groeiende immigratie in westerse landen leidde tot een sterke instroom van allochtone leerlingen in hun onderwijssysteem. Dit zorgde ervoor dat zowel beleidsmakers als wetenschappers zich steeds meer gingen bekommeren om de gevolgen van de toenemende concentratie van allochtonen in bepaalde scholen. Het onderzoek naar de gevolgen van etnische concentratie en diversiteit focuste zich echter bijna exclusief op cognitieve uitkomsten, terwijl non-cognitieve uitkomsten, zoals de sociale relaties van leerlingen, op het achterplan belandden. Recent werd in dit verband de constricttheorie geformuleerd (Putnam, 2007), die stelt dat etnisch diverse contexten zorgen voor een vermindering van het sociaal kapitaal dat de individuen in deze contexten bezitten. Hoewel de theorie lijkt op te gaan in buurten (bv. Lancee & Dronkers, 2011; Putnam, 2007), is het nog de vraag of de mechanismen ook toepasbaar zijn in een schoolcontext. De bedoeling van deze studie was om deze theorie te toetsen op het schoolniveau. Hiervoor onderzochten we of het sociaal kapitaal van leerlingen inderdaad beïnvloed wordt door de etnische samenstelling van de school. We testten of er een relatie bestaat tussen de etnische schoolsamenstelling en de verbondenheid van leerlingen met hun leeftijdsgenoten, hun leerkrachten en hun school (OV1). Daarnaast gingen we na of de twee verschillende operationalisering van de etnische samenstelling van de school – etnische concentratie en heterogeniteit – verschillende resultaten opleveren (OV2), en of deze resultaten verschillen voor autochtonen en allochtonen (OV3). Ten slotte

Tabel 6 De associatie tussen etnische heterogeniteit, verbondenheid met vrienden, verbondenheid met leerkrachten en verbondenheid met de school voor allochtonen.

	Verbondenheid met vrienden			Verbondenheid met leerkrachten			Verbondenheid met de school		
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 1	Model 2	Model 3	Model 1	Model 2	Model 3
Intercept	$\gamma$ 13.905*** SE 0.476	13.912*** 0.481	13.502*** 0.471	24.038*** 0.835	24.042*** 0.839	23.823*** 0.843	36.948*** 1.269	36.935*** 1.275	36.196*** 1.311
Schoolniveau									
Etnische heterogeniteit	$\gamma$ 0.039 $\gamma^*$ 0.003 SE 0.603	0.298 0.021 0.882	0.322 0.023 0.827	-0.450 -0.022 0.717	-0.425 -0.021 1.046	-0.467 -0.023 0.953	1.370 0.045 1.356	1.222 0.040 2.008	1.468 0.049 2.011
Schoolgrootte	$\gamma$ 0.001 $\gamma^*$ 0.068 SE 0.000	0.001 0.060 0.000	0.001 0.066 0.000	-0.001 -0.067 0.001	0.001 -0.068 0.001	-0.001* -0.080* 0.001	-0.001 -0.056 0.001	-0.001 -0.055 0.001	-0.001 -0.038 0.001
School sector	$\gamma$ -0.069 $\gamma^*$ -0.012 SE 0.258	-0.077 -0.013 0.259	-0.152 -0.025 0.230	-0.013 -0.002 0.285	-0.02 -0.002 0.287	-0.136 -0.016 0.239	-0.390 -0.031 0.542	-0.391 -0.031 0.546	-0.595 -0.047 0.520
School SES	$\gamma$ 0.070 $\gamma^*$ 0.028 SE 0.155	0.070 0.028 0.155	-0.110 -0.045 0.151	0.009 0.002 0.220	0.009 0.002 0.220	-0.066 -0.018 0.184	-0.040 -0.008 0.373	-0.040 -0.008 0.373	-0.433 -0.083 0.351
Leerlingniveau									
Geslacht	$\gamma$ 0.793*** $\gamma^*$ 0.133*** SE 0.159	0.794*** 0.133*** 0.159	0.733*** 0.123*** 0.158	0.586 0.068 0.298	0.587 0.068 0.298	0.591* 0.068* 0.282	0.422 0.033 0.405	0.425 0.033 0.405	0.426 0.034 0.405
SES	$\gamma$ -0.029 $\gamma^*$ -0.022 SE 0.044	-0.029 -0.025 0.046	-0.049 -0.036 0.047	-0.034 -0.018 0.056	-0.034 -0.018 0.056	-0.06 -0.031 0.056	-0.028 -0.01 0.112	-0.027 -0.01 0.113	-0.075 -0.026 0.110
Jaar	$\gamma$ 0.038 $\gamma^*$ 0.013 SE 0.095	0.039 0.013 0.095	0.073 0.024 0.093	-0.270 -0.062 0.162	-0.270 -0.062 0.162	-0.285 -0.065 0.162	-0.236 -0.037 0.252	-0.234 -0.036 0.252	-0.196 -0.031 0.251
TSO (REF: BSO)	$\gamma$ 0.061 SE 0.235	0.061 0.235	0.413 0.235	0.043 0.235	0.043 0.235	0.420 0.397	0.043 0.397	0.043 0.397	0.043 0.564
ASO/KSO (REF: BSO)	$\gamma$ 0.115*** SE 0.252	0.115*** 0.252	0.115*** 0.252	0.632* 0.063*	0.632* 0.063*	1.600** 0.108**	1.600** 0.108**	1.600** 0.108**	1.600** 0.108**

Noot: Gepresenteerd zijn de ongestandaardiseerde gamma's ( $\gamma$ ) en de gestandaardiseerde gamma's ( $\gamma^*$ ), met de standaardfout (SE) (\*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$ ).

onderzochten we of de associaties overeind blijven als rekening gehouden wordt met de SES-context van de school (*OV4*).

Uit onze resultaten blijkt dat, voor autochtonen, de etnische compositie van scholen inderdaad een impact heeft op sociaal kapitaal (*OV1*), al is die vooral te wijten aan de sociaaleconomische positie van de school (*OV4*): autochtonen voelen zich minder verbonden met hun vrienden en met de school zelf wanneer er een hogere etnische concentratie en heterogeniteit bestaat op school, maar dit blijkt enkel zo te zijn omdat deze scholen een lagere sociaaleconomische context hebben. In die zin onderschrijven onze resultaten dus de studies van Tolsma en collega's (2009) en Letki (2008): sociaaleconomische achterstelling, eerder dan de etnische samenstelling, lijkt verantwoordelijk te zijn voor een daling van het sociaal kapitaal. Belangrijk is verder dat ook rekening dient gehouden te worden met de onderwijsvorm die leerlingen volgen: leerlingen in het BSO ondervinden een lagere verbondenheid met hun vrienden, leerkrachten én de school in vergelijking met leerlingen uit het ASO/KSO, en autochtonen in het BSO ervaren een lagere verbondenheid met hun vrienden in vergelijking met autochtonen uit het TSO. Belangrijk is dat onze analyses aantonen dat de impact van de etnische en sociaaleconomische compositie onbestaand is wanneer gecontroleerd wordt voor de onderwijsvorm waartoe de leerlingen behoren. Dit toont aan dat in een test van de constricttheorie steeds rekening gehouden dient te worden met de specificiteit van iedere context. In Vlaanderen is het onderwijssysteem georganiseerd in strikt gescheiden onderwijsvormen (zie boven). Het is dan ook niet verwonderlijk dat de onderwijsvorm waartoe een leerling behoort een behoorlijk belangrijke impact heeft op zijn/haar sociale leven.

Daarnaast bleek een hogere etnische concentratie op school voor autochtonen te zorgen voor meer betrokkenheid met de leerkrachten, maar ook hier was dit te wijten aan de onderwijsvormen. Een hogere etnische heterogeniteit echter bleef onafhankelijk van de andere effecten voor meer verbondenheid met leerkrachten zorgen (*OV1*). Het lijkt er dus op dat autochtonen die geconfronteerd worden met een diverse groep allochtonen op school betere relaties aanknopen met hun leerkrachten. Dit gaat lijnrecht in tegen de voorspellingen van de constricttheorie, maar kan passen binnen de literatuur rond vriendschapshomofilie (zie bijv. Blau, 1974; Joyner & Kao, 2000; Moody, 2001). Mensen willen namelijk het liefste associëren met anderen die belangrijke kenmerken met hen delen, zoals geslacht, gelijkaardig gedrag of etniciteit (Blau, 1974). Wanneer het aantal leden dat aan het gekozen kenmerk beantwoordt – in ons geval, de etnische in-groep – groot genoeg is om aan dit verlangen te voldoen, doen zich geen problemen voor. Wanneer de eigen groep echter te klein wordt, kunnen mensen moeilijker associëren met anderen

die op hen lijken. In dat geval moeten ze noodgedwongen met leden van de out-groep associëren (Blau, 1974; Moody, 2001). Onze resultaten suggereren dat, geconfronteerd met een diverse etnische groep op school, de autochtonen zich sterker verbonden voelen met hun leerkrachten. Tentatief kunnen we dus stellen dat de in-groep voor autochtone leerlingen niet louter uit medeleerlingen bestaat. Aangezien in het Vlaamse onderwijs nog steeds zeer weinig allochtone leerkrachten werken (zie ook Van Maele & Van Houtte, 2009), behoren de leerkrachten in de scholen – ook zij die lesgeven in zeer heterogene contexten – tot de autochtone groep. Dit lijkt erop te wijzen dat etniciteit in een etnisch diverse school een opvallend kenmerk is en door autochtone leerlingen inderdaad gebruikt wordt als kenmerk waarop homofiliekeuzes gebaseerd worden (zie ook Joyner & Kao, 2000), zelfs over de grenzen van leerkrachten-leerlingen heen.

Voor allochtonen heeft de etnische samenstelling van een school geen invloed op verbondenheid met vrienden, leerkrachten en de school (OV<sub>1</sub>), al tonen onze resultaten aan dat de meeste verschillen tussen autochtonen en allochtonen niet significant zijn. De analyses tonen wel aan dat de impact van etnische concentratie en heterogeniteit op verbondenheid met de school, die we vonden bij autochtonen, niet lijkt te bestaan voor allochtonen. Ook het positieve effect op verbondenheid met leerkrachten treedt niet op bij hen. Voor deze groep leerlingen blijkt de constricttheorie niet op te gaan: integendeel, het lijkt niet uit te maken voor het sociaal kapitaal dat deze leerlingen bezitten naar welke school ze gaan. Dit kan verklaard worden door hun numerieke minderheid in de bredere samenleving (Blau, 1977; Van Houtte & Stevens, 2009). Aangezien ze daar zo in de minderheid zijn, komen deze leerlingen ook buiten hun scholen veel meer in contact met autochtonen. Daarom maakt het ontmoeten van deze leerlingen in een schoolcontext voor hen niet (veel) uit. Voor autochtonen echter is contact met allochtonen veel schaarser: velen van hen wonen in buurten waar weinig allochtonen wonen en worden door hun numerieke meerderheid ook veel minder ‘gedwongen’ om met hen in interactie te treden (Blau, 1977; Van Houtte & Stevens, 2009). Geconfronteerd worden met allochtonen op school, maakt voor hen dan wel een verschil.

In alle analyses blijken de twee maten van etnische samenstelling meestal dezelfde relatie met de uitkomsten te onderhouden (OV<sub>2</sub>). Dit is niet verwonderlijk, gegeven de grote samenhang die in het Vlaamse secundaire onderwijs bestaat tussen beide maten. Het blijkt uit onze data dat de meeste scholen die veel allochtonen herbergen, ook zeer etnisch divers zijn. Er zijn dus zeer weinig secundaire scholen in Vlaanderen waar veel allochtonen van dezelfde etnische groep schoollopen, bijvoorbeeld scholen met zeer veel Turken, Marokkanen, of andere

etnische groepen (voor een verdere discussie, zie Van Houtte & Stevens, 2009).

Het is belangrijk enkele beperkingen van deze studie in het achterhoofd te houden. Ten eerste was het wegens de sterke verstrengeling van de twee maten van de etnische samenstelling van scholen in Vlaanderen onmogelijk hun invloed gelijktijdig na te gaan. Nochtans zijn deze twee maten theoretisch van elkaar te onderscheiden, en het zou dan ook interessant zijn om, in een andere context waar ze niet zo sterk samenvallen, hun afzonderlijke invloed eens na te gaan. Daarnaast was een verdere beperking de gehanteerde ruwe maat van etniciteit die op het individuele niveau enkel onderscheid maakte tussen autochtonen en allochtonen. Omdat het aantal leerlingen per etnische groep te klein was om hiermee rekening te houden op het individuele niveau, maakte deze maat geen onderscheid binnen de allochtone groep. We probeerden hier rekening mee te houden door op het schoolniveau expliciet een maat van etnische heterogeniteit te hanteren, maar het was duidelijk dat deze een sterke samenhang had met de ruwere maat van etnische concentratie, en dat er bijgevolg weinig verschil vastgesteld werd tussen de effecten van de etnische heterogeniteit en die van de etnische concentratie. Ten slotte moet worden opgemerkt dat het belang van de gevonden associaties niet overdreven mag worden: de gestandaardiseerde coëfficiënten toonden meestal aan dat de associaties eerder zwak te noemen waren.

Concluderend kunnen we stellen dat de constricttheorie niet lijkt op te gaan in het Vlaamse onderwijs. Deze studie toont aan dat de sociaal-economische situatie in scholen, en vooral de onderwijsvorm die leerlingen volgen, belangrijker zijn in het vormgeven van het sociale leven van leerlingen dan de etnische samenstelling van de school. Het lijkt ons dan ook aangewezen dat onderzoek en beleid meer aandacht besteden aan de gevolgen van sociale segregatie in het onderwijslandschap. Indien het inderdaad zo is dat deze sociale situatie op scholen een dergelijke belangrijke impact heeft op het sociale leven van leerlingen, lijkt dit een belangrijke factor te zijn die de integrerende functie van onderwijs kan ondermijnen. Aangezien velen deze functie van onderwijs beklemtonen (bv. Putnam, 2007; Stearns, 2010; Van Houtte & Stevens, 2009), is het belangrijk hier inzicht in te verwerven, zodat scholen hun functie in het integreren van verschillende bevolkingsgroepen ten volle kunnen uitoefenen.

## Noot

1. Corresponderend auteur: Jannick Demanet Korte Meer 5, 9000 Gent, België. E-mail: jannick.demanet@ugent.be.

## Literatuur

128

- Agirdag, O., M. Van Houtte & P. Van Avermaet (2011). Ethnic school context and the national and sub-national identifications of pupils. *Ethnic and Racial Studies*, 32 (2), 357-378
- Agirdag, O., J. Demanet, M. Van Houtte & P. Van Avermaet (2011). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the inter-ethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations*, 5, 35, 456-473.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Ma: Addison-Wesley.
- Bankston, C.L. (2004). Social capital, cultural values, immigration, and academic achievement: The host country context and contradictory consequences. *Sociology of Education*, 77, 176-179.
- Bankston, C.L. & S.J. Caldas (1996). Majority African American schools and social injustice: The influence of de facto segregation on academic achievement. *Social Forces*, 75, 535-555.
- Blalock, H.M. (1967). *Toward a theory of minority-group relations*. New York: Wiley.
- Blau, P.M. (1974). Parameters of social structure. *American Sociological Review*, 39, 615-635.
- Blau, P.M. (1977). A macrosociological theory of social structure. *American Journal of Sociology*, 83, 26-54.
- Blumer, H. (1958). Race prejudice as a sense of group position. *The Pacific Sociological Review*, 1, 3-7.
- Bobo, L. & C.L. Zubrinsky (1996). Attitudes on residential integration: Perceived status differences, mere in-group preference, or racial prejudice? *Social Forces*, 74, 883-909.
- Brans, M., D. Jacobs, M. Martineillo, A. Rea, M. Swyngedouw, I. Adam, P. Balancier, E. Florence & T. van Der Straeten (2004). *Recherche et politiques publiques, Le cas de l'immigration en Belgique. Onderzoek en beleid: de gevalstudie van immigratie in België*. Gent, België: Academia Press.
- Burgess, S., D. Wilson & R. Lupton (2005). Parallel lives? Ethnic segregation in schools and neighbourhoods. *Urban Studies*, 42, 1027-1056.
- Chan, W.Y. & D. Birman (2009). Cross-and same-race friendships of Vietnamese immigrant adolescents: A focus on acculturation and school diversity. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 313-324.
- Demanet, J. & M. Van Houtte (2011a). Social-ethnic school composition and school misconduct: Does sense of futility clarify the picture? *Sociological Spectrum*, 31, 224-256.
- Demanet, J. & M. Van Houtte (2011b). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence (forthcoming)*.



- Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 347-368.
- Dronkers, J. (2010). *Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties*. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Eitle, D. & T.M. Eitle (2003). Segregation and school violence. *Social Forces*, 82, 589-616.
- Erikson, R., J.H. Goldthorpe & L. Portocarero (1979). Intergenerational class mobility in 3 Western European societies – England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 415-441.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Furstenberg, F.F. & M.E. Hughes (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 580-592.
- Gardner, P., S. Ritblatt & N. Beatty (2000). Academic achievement and parental involvement as a function of school size. *High School Journal*, 83, 21-27.
- Gesthuizen, M., T. van der Meer & P. Scheepers (2009). Ethnic diversity and social capital in Europe: Tests of Putnam's thesis in European countries. *Scandinavian Political Studies*, 32, 121-142.
- Goldsmith, P.A. (2004). Schools' role in shaping race relations: Evidence on friendliness and conflict. *Social Problems*, 51, 587-612.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents – Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Gray-Little, B. & A.R. Hafdahl, (2000). Factors influencing racial comparisons of self-esteem: A quantitative review. *Psychological Bulletin*, 126, 26-54.
- Hallinan, M.T. & R.A. Teixeira (1987). Students interracial friendships – Individual characteristics, structural effects, and racial differences. *American Journal of Education*, 95, 563-583.
- Hanish, L.D. & N.G. Guerra (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, 28, 201-223.
- Hooghe, M., T. Reeskens, D. Stolle & A. Trappers (2009). Ethnic diversity and generalized trust in Europe: A cross-national multilevel study. *Comparative Political Studies*, 42, 198-223.
- Joyner, K. & G. Kao (2000). School racial composition and adolescent racial homophily. *Social Science Quarterly*, 81, 810-825.
- Lancee, B. & J. Dronkers (2010). Ethnic, religious and economic diversity in Dutch neighbourhoods: explaining quality of contact with neighbours, trust in the neighbourhood and inter-ethnic trust. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37, 597-618.

- Letki, N. (2008). Does diversity erode social cohesion? Social capital and race in British neighbourhoods. *Political Studies*, 56, 99-126.
- Leman, J. (2002). Historiek, kritiek en mogelijke toekomst van de Non-discriminatieverklaring (NDV) in het onderwijs van de Vlaamse gemeenschap. In Timmerman, C., Hermans, P. & Hoornaert, J. (eds.) *Allochtone jongeren in het onderwijs: een multidisciplinair perspectief* (pp. 167-82). Leuven-Apeldoorn, Nederland: Garant.
- Longshore, D. (1982). Race composition and white hostility – A research note on the problem of control in desegregated schools. *Social Forces*, 61, 73-78.
- Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology*, 107, 679-716.
- Pettigrew, T.F. & L.R. Tropp (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Putnam, R.D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and community in the twenty-first century. The 2006 Johan Skytte prize lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30, 137-174.
- Raudenbush, S.W. & A.S. Bryk (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. London: Sage Publications.
- Sigelman, L. & S. Welch (1993). The contact hypothesis revisited: Black-White interaction and positive racial attitudes. *Social Forces*, 71, 781-795.
- Snijders, T.A.B. & R.J. Bosker (1999). *Multilevel analysis: an introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Stearns, E. (2010). Long-term correlates of high school racial composition: perpetuation theory reexamined. *Teachers College Record*, 112, 1654-1678.
- Stolle, D., S. Soroka & R. Johnston (2008). When does diversity erode trust? Neighborhood diversity, interpersonal trust and the mediating effect of social interactions. *Political Studies*, 56, 57-75.
- Timmerman, C., P. Hermans & J. Hoornaert (2002). *Allochtone jongeren in het onderwijs: een multidisciplinair perspectief*. Leuven: Garant.
- Tolsma, J., T. van der Meer & M. Gesthuizen (2009). The impact of neighbourhood and municipality characteristics on social cohesion in the Netherlands. *Acta Politica*, 44, 286-313.
- Tropp, L.R. & T.F. Pettigrew (2005). Differential relationships between intergroup contact and affective and cognitive dimensions of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1145-1158.
- Van Houtte, M. & P.A.J. Stevens (2009). School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium. *Sociology of Education*, 82, 217-239.
- Van Houtte, M., P.A.J. Stevens, A. Sels, K. Soens & R. van Rossem (2005). *De invloed van structurele en compositorische schoolkenmerken op prestaties*

en welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs: een verklaring via cultuur. Eerste onderzoeksrapport (niet gepubliceerd). Gent: Universiteit Gent, vakgroep Sociologie, onderzoeksgroep Jeugd, educatie en geslacht.

131

Van Houtte, M., J. Demanet & P.A.J. Stevens (2010). Self-esteem of academic and vocational students: does inter-school tracking sharpen the difference? Paper gepresenteerd op de 9de conferentie van de European Sociological Association, Lissabon, Portugal.

Van Maele, D. & M. Van Houtte (2009). Faculty trust and organizational school characteristics. An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45, 556-589.

Vervoort, M., R. Scholte & G. Overbeek (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1-11.