

Instroom of school? De invloed van scholen en andere socialisatievelden op de houdingen van leerlingen

Mark Elchardus, Dimokritos Kavadias en Jessy Siongers¹

Summary

Input or schools? The influence of schools and other socialization areas on the attitudes of pupils.

As values are increasingly considered vital for good citizenship, community building and economic growth, schools are expected to engage in values-education. Many people doubt the ability of schools to influence significantly the values of their pupils. This paper analyses the influence of schools on the attitudes of pupils, using representative data from 4.722 pupils in the highest grade of 63 schools. The value dimensions or attitudes under investigation are ethnocentrism, moral tolerance and school well-being. To estimate the influence of schools, the multilevel analysis checks characteristics of the family of origin, the religion or worldview of the pupils, their participation in associational life, and the pupils' taste and media cultures. Results indicate that schools exert an important net influence on the ethnocentrism and ethical liberalism of their pupils. The family largely determines the sense of school well-being. There are no significant differences between public and private schools in these matters.

1. Inleiding

Na een lange periode waarin de term 'waarde' niet meer van deze tijd leek, staat de vorming van waarden en houdingen weer volop in de belangstelling. De herontdekking van waarden heeft verschillende oorzaken, gaande van technologische ontwikkelingen (Beck, 1992) over de hoop dat waardevorming ook meteen burgerschapsvorming impliceert (Blendon, 1997; Elchardus & Smits, 1998) tot de overtuiging dat waarden een belangrijke rol spelen in de economische slagkracht en groeikansen van een land (Fukuyama, 1995). Waarden worden nu beschouwd als een noodzakelijke voorwaarde voor sociale gemeenschap, economische groei, politieke doeltreffendheid, veiligheid en het verantwoord gebruik van de technologische mogelijkheden. De verwachtingen zijn bijzonder hoog gespannen en daarom wordt naar de scholen gekeken, waarvan nu waardevorming wordt verwacht.

De school wordt van oudsher erkend als een instelling die socialiseert. Daarenboven neemt

men aan dat de schoolse opvoeding vatbaar is voor sturing door beleid en diverse onderwijsactoren (Leune, 1985). Op die manier lijken de scholen instellingen die een maatschappij kunnen maken of scheppen. Daarom wordt nu van de scholen verwacht dat zij, naast hun vertrouwde pedagogische taken, ook de vorming van niet-cognitieve houdingen op zich nemen. Om die 'nieuwe' taak van de scholen te ondersteunen, worden vanuit verschillende filosofische invalshoeken en disciplinaire inspiratiebronnen methoden voor waardevorming aangereikt (zie onder meer Klaassen, 1996). De promotoren daarvan bieden handleidingen aan, maar spreken zich, op een paar uitzonderingen na, niet uit over de daadwerkelijke invloed van hun voorschriften. We weten nagenoeg niets over de impact van de voorgestelde werkwijzen. We weten zelfs niet of de scholen er echt in slagen de waarden, opvattingen en houdingen van hun leerlingen te beïnvloeden. Onder meer binnen de Amerikaanse, Franse en Nederlandse context werd in het verleden aangetoond dat scholen een invloed kunnen hebben op de *politieke oriëntaties* van hun leerlingen (Kent Jennings & Niemi, 1974; Morrison & McIntyre, 1975; Wittebrood, 1995; Grisay, 1997). Voor Vlaanderen bestaan daarover geen betrouwbare (veralgemeenbare) gegevens.

Onderhavige bijdrage heeft niet de bedoeling één bepaald model of een bepaalde methode of cursus van waardevorming te toetsen. Deze zijn daartoe in Vlaanderen op onvoldoende systematische wijze uitgebouwd. Daarom vertrekken we vanuit de onderwijspraktijk. Praktijkervaring laat vermoeden dat er grote verschillen bestaan in de wijze waarop de scholen waardevorming aanpakken. Het zijn die feitelijke verschillen die we in kaart willen brengen en waarvan we de impact willen vaststellen. Indien die verschillen niet samenhangen met de houdingen van de leerlingen, is de kans klein dat scholen een belangrijke rol kunnen spelen in de waardevorming. Indien daarentegen wel een *good* en een *bad practice* kunnen worden onderscheiden, is meteen een aanknopingspunt gevonden om doeltreffende wijzen van waardevorming te ontwikkelen. Bij het zoeken naar de effecten van scholen op houdingen, moeten we echter rekening houden met de invloed van andere socialisatieagenten zoals het gezin, het verenigingsleven, de media en de vriendenkring of *peer group*.

Op die manier zijn de vragen waarop deze bijdrage een antwoord wil geven, meteen geformuleerd. Beïnvloeden scholen de houdingen van hun leerlingen op een betekenisvolle wijze? Blijft het effect van de scholen nog overeind als we rekening houden met de invloeden van andere socialiserende actoren en structuren, zoals het gezin, de media, de levensbeschouwing en de deelname aan het verenigingsleven?

Vooralsnog gaan we, op één uitzondering na, niet in op mogelijke verklaringen van het overblijvend schooleffect. De uitzondering betreft de invloed van het 'schoolnet'.² Opvoeding en vorming (zowel cognitief als niet-cognitief) worden geassocieerd met ondersteunende levensbeschouwelijke netwerken rond scholen (Coleman & Hoffer, 1987; Dijkstra, 1997). De aanspraak op een specifieke religieuze, morele en culturele (waarden-)socialisatie wordt zelfs als de primaire bestaansreden aangegeven voor het bestaan van verschillende 'onderwijsrichtingen' of 'netten' (Vreeburg, 1997). Die aanspraak staat in schril contrast met de schaarste aan empirische gegevens over de effecten van levensbeschouwelijk specifieke 'netten' op de niet-cognitieve vaardigheden van leerlingen. Binnen het kader van deze bijdrage zal worden nagegaan of

leerlingen uit scholen van katholieke signatuur significant afwijken van leerlingen uit scholen met een pluralistisch gemengd of neutraal karakter.

2. Onderzoeksopzet en gegevens

Het doel van religieuze, morele of culturele socialisatie is het overdragen van niet-cognitieve vaardigheden, die we hier 'waarden' noemen. Het begrip 'waarde' wordt in de vakliteratuur in verschillende betekenissen gebruikt (Elchardus, 1991). Hier beschouwen we waarden als opvattingen over het *wenselijke*. Het zijn criteria waarmee doelen, normen en handelingen kunnen worden beoordeeld. Verder opteren we ervoor waarden te beschouwen als *vertogen* die iets zeggen over de manier waarop mensen in concrete situaties oordelen vellen over wat goed, juist, gepast, rechtvaardig, aantrekkelijk, waar... is (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler & Tipton, 1986; Swidler, 1986). Die vertogen dragen bij tot het definiëren van de situaties en reiken tegelijkertijd de verantwoordingsgronden aan die binnen die situaties worden gehanteerd (Elchardus, 1991; Alexander, 1993). We nemen tevens aan dat die vertogen, of althans de gevoeligheid voor die vertogen, kunnen worden gemeten via item-respons in vragenlijsten. Om eentonig taalgebruik te vermijden, verwijzen we naar het resultaat van die metingen als waarden, houdingen of attitudes.

Om de geformuleerde onderzoeksvraag te beantwoorden zou men, in het ideale geval, longitudinaal onderzoek moeten verrichten, met minstens twee waarnemingspunten. De afwezigheid van een longitudinaal design wordt hier enigszins opgevangen door te werken met leerlingen van het zesde jaar secundair onderwijs (tweede jaar van de derde graad).³ Men kan immers aannemen dat de waarden van de laatstejaars zich al enigszins hebben gestabiliseerd (Morrison et al., 1975; Wittebrood, 1995). Bovendien veranderen nog relatief weinig jongeren van onderwijsinstelling tijdens de derde graad van het secundair onderwijs. Zo'n 85% van deze laatstejaarsleerlingen zitten al minstens drie jaren op dezelfde school.

De gegevens⁴ werden verzameld aan de hand van een representatieve steekproef van 63 Vlaamse scholen bij 4.722 leerlingen van het laatste jaar secundair onderwijs. Deze scholen zijn gespreid over de verschillende 'onderwijsnetten' (richtingen), over de vijf Vlaamse provincies en omvatten het algemeen, het technisch en het beroepssecundair onderwijs.⁵ Alle leerlingen van de laatste jaren werden in de geselecteerde scholen via een gestandaardiseerde schriftelijke vragenlijst geïnterviewd. In elke school werden ook het schoolhoofd (directeur of onderdirecteur) en een leerkracht mondeling geïnterviewd. Verder werden per school gemiddeld tien leerkrachten schriftelijk bevestigd. In het totaal werden 637 leerkrachten geïnterviewd. Om alle netten te kunnen opnemen in deze steekproef opteerden we voor een proportioneel gestratificeerde steekproef van 63 scholen. Op deze wijze trokken we 40 scholen uit het vrije net (dit net bestaat overwegend uit katholieke scholen, alle vrije scholen in de steekproef zijn katholiek), 16 scholen uit het gemeenschapsonderwijs (voorheen het rijksonderwijs) en zeven scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs (ingericht door de steden, gemeenten of provincies). De gewilde oververtegenwoordiging van het gemeenschapsonderwijs en van

het officieel gesubsidieerd onderwijs werd in de analyse gecorrigeerd aan de hand van wegingscoëfficiënten op het niveau van de leerlingen (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998).

3. Welke houdingen? Selectie van de afhankelijke variabelen

Het peilen naar een reeks verschillende waarden dringt zich niet alleen op ter wille van inhoudelijke redenen. Het steunt ook op methodologische overwegingen. Uit effectiviteitsonderzoek blijkt dat scholen met een hoog rendement voor wiskunde, niet *per definitie* een hoog rendement hebben op taalvaardigheid. De mate waarin er consistentie is over de verschillende onderwerpen is een empirische vraag en mag geen a priori vormen (Bosker & Scheerens, 1997). Hetzelfde kan zich voordoen op het vlak van de niet-cognitieve vaardigheden. Men kan er niet automatisch van uitgaan dat scholen eenzelfde impact hebben op alle soorten waarden. Een invloed op verdraagzaamheid bijvoorbeeld, hoeft niet noodzakelijk te leiden tot gevoelens van solidariteit of persoonlijk welbevinden. Betrouwbare kennis over de effecten van de scholen op de waardevorming kan daarom bezwaarlijk worden afgeleid van de geobserveerde effecten met betrekking tot één bepaalde houding.

Uit het aanbod van 19 gemeten houdingen hebben we een handelbaar aantal afhankelijke variabelen geselecteerd. De doorgevoerde selectie steunt op de veronderstelling dat de kans groot is dat de individuele kenmerken van de leerlingen en de schoolkenmerken sterk gelijkende effecten hebben op waarden die onderling sterk samenhangen. De samenhang tussen de verschillende waardeschalen wordt in kaart gebracht via een hoofdcomponentenanalyse. Uit elk van de grote dimensies die zich in de samenhang tussen de negentien schalen aftekenen, werd dan één schaal voor analyse geselecteerd. Door uit elk van de gevonden dimensies één schaal te selecteren, maximaliseren we de kans dat we waarden en houdingen onderzoeken die onderhevig zijn aan verschillende invloeden. Op basis van de hoofdcomponentenanalyse werden drie componenten onderscheiden. Deze verklaren in het totaal 43% van de totale variatie van de 19 variabelen.

In de eerste component vinden we hoofdzakelijk sociaal-politiek getinte houdingen terug zoals ethnocentrisme, autoritarisme, politiek cynisme en utilitair individualisme. Deze component vertoont zeer sterke gelijkenissen met wat we de 'nieuwe breuklijn' hebben genoemd (Elchardus, 1994; Elchardus, 1996). Deze leidt tot scherpe conflicten over migranten- en veiligheidsbeleid, sociaal beleid en burgerschap. Een tweede component wordt gevormd door meer persoonsgebonden attitudes. De houdingen die sterk positief laden op deze component zijn het maatschappelijk toekomstbeeld, het gevoel van politieke machteloosheid, het zelfbeeld van de jongeren en het algemeen welbevinden van de jongeren op school. Achter al die attitudes schuilt een dimensie die wijst op welbevinden, hetzij in termen van algemene toekomstperspectieven, hetzij met betrekking tot de eigen mogelijkheden en verwezenlijkingen. De derde component omvat een aantal morele of ethische standpunten die men kan innemen, met aan de ene kant eerder permissieve of liberale standpunten en aan de andere kant eerder conservatieve of zelfbeperkende stellingen.

Uit elk van die drie intern homogene dimensies hebben we telkens een betrouwbare schaal gekozen voor verdere analyse. De voorkeur ging uit naar houdingen die in de onderwijswereld relevant worden geacht en maatschappelijk belangwekkend zijn. Op basis van die criteria werden de etnocentrismeschaal, de schaal voor het schoolwelbevinden en de schaal voor morele tolerantie gekozen (zie tabel 1).

Tabel 1: Opgemeten attitudeschalen, met betrouwbaarheid en aantal items

Component	Schaal	Componentladingen		Schaalkenmerken			
		α	α	N items	\bar{X}	SD	N
1 Politiek	Etnocentrisme	0,72	0,92	10	39,3	21,3	4.670
2 Welbevinden	Schoolwelbevinden	0,55	0,79	6	56,2	17,6	4.678
3 Ethiek	Morele tolerantie	0,55	0,76	8	54,5	17,6	4.665

De etnocentrismeschaal is een somschaal, die gaat van 0 tot 100. Een hoge score op deze schaal betekent dat men een negatieve houding aanneemt tegenover migranten, een lage score wijst op een tolerante of positieve houding. In tabel 2 worden de scores op de uitspraken weergegeven in percentages. De ondervraagde jongeren scoren gemiddeld 39,3 op de etnocentrismeschaal. Dat wijst op een relatief verdraagzame houding.⁶

Tabel 2: Items van de schaal 'negatieve houdingen tegenover "outgroups" (%)

Uitspraken:	% oneens	Noch oneens, noch eens	% eens
	België had eigenlijk nooit gastarbeiders ^a mogen binnenlaten.	42,8	31,1
Gastarbeiders nemen ons werk af.	45,3	30,6	24,0
Migranten ^a komen hier profiteren van de uitkeringen.	34,4	33,2	32,3
In sommige buurten doet de overheid te veel voor de migranten en te weinig voor de Belgen die er wonen.	33,6	27,7	38,7
Migranten zijn over het algemeen niet te vertrouwen.	48,5	30,4	21,1
Mensen uit verschillende culturen hebben best zo weinig mogelijk contact met elkaar.	73,2	17,5	9,3
We moeten er op toezien dat wij ons ras zuiver houden en vermenging met andere volkeren tegengaan.	69,0	19,8	11,3
Gastarbeiders moeten onder elkaar huwen.	65,2	21,6	13,2
Ik ben een racist.	65,7	23,3	11,0
Ik ben een antiracist.	28,5	29,8	41,8

^a Met 'gastarbeiders' of 'migranten' wordt hier voornamelijk verwezen naar Turken en Marokkanen.

De tweede geselecteerde schaal peilt naar het schoolwelbevinden bij de leerlingen (zie tabel 3). Dit welbevinden wordt opgevat als de tevredenheid van de leerlingen met verschillende aspecten van de schoolomgeving (Stoel, 1980). In dit onderzoek hebben we een aangepaste schaal voor algemeen schoolwelbevinden gebruikt, die verwijst naar de beleving van de school in het algemeen (Verhoeven, Vandenberghé & Vandamme, 1992). Hoe hoger de score van leerlin-

gen op deze schaal, hoe meer de leerlingen tevreden zijn op school. De gemiddelde score van de leerlingen op het schoolwelbevinden is 58,0 op 100.

Tabel 3: Items van de schaal 'algemeen schoolwelbevinden' (%)

Uitspraken:	% oneens	% eens	
		noch oneens	
Ik vind het meestal tof op school.	33,3	39,7	27,0
Ik zou graag van school veranderen.	71,1	18,1	10,8
Ik voel me meestal ongelukkig als ik op school zit.	56,5	30,3	13,2
Ik vind de meeste lessen op deze school te saai.	23,4	36,5	40,1
De sfeer bij mij op school is goed.	16,0	34,1	49,9
Ik zou liever geen les meer volgen.	62,4	23,7	14,0

Uit de derde factor werd de schaal 'morele tolerantie' geselecteerd. Dit is een van de sub-schalen van de permissiviteitsindex, die reeds tweemaal, in 1981 en in 1991, werd gebruikt in de *European Values Study* (Deloos & Kerkhofs, 1992). Een hoge score op deze schaal wijst op een 'liberale' ('permissieve') houding ten aanzien van seksuele en bio-ethische vraagstukken (zie tabel 4). De gemiddelde score van de leerlingen op deze somschaal is 54,5 op 100. De laatstejaars secundair zijn onderling sterk verdeeld over ethische kwesties. Dat geldt trouwens niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor de scholen.

In de reglementen en pedagogische projecten van haast alle onderzochte scholen vinden we dat ze zich willen inzetten voor het bevorderen van verdraagzaamheid en van het welbevinden van hun leerlingen. Daartegenover staat dat scholen onderling sterk verschillen in de mate waarin ze kiezen voor een 'strengere' of 'conservatieve', dan wel een meer 'permissieve' of 'liberale' houding met betrekking tot ethische kwesties. Op die manier hebben we twee schalen – etnocentrisme en schoolwelbevinden – waarover in principe een brede consensus bestaat in alle scholen en een derde waar we systematische verschillen kunnen verwachten, ook naar onderwijset.

Tabel 4: Items van de schaal 'morele tolerantie' (%)

Handelingen:	% nooit		% altijd
	gerechtvaardigd	tussen beide	gerechtvaardigd
Echtscheiding	14,1	39,6	46,2
Homoseksualiteit	21,7	21,8	56,5
Prostitutie	43,0	37,6	19,4
Abortus	30,7	41,8	27,6
Euthanasie, op vraag van de patiënt zelf	11,1	21,6	67,3
Euthanasie, op vraag van de familie	29,7	36,6	33,6
Zelfdoding (of zelfmoord)	42,1	36,4	21,5
Doden uit zelfverdediging	11,9	29,7	58,4

4. Relevante onafhankelijke variabelen

Jongeren worden in hun ideeën, gevoelens, opvattingen, waarden en gedragingen beïnvloed door verschillende sociale kaders waarmee ze in contact komen (Morrison et al., 1975; Bronfenbrenner, 1979; Klaassen, 1996). Teneinde deze omkadering te duiden is het gemakkelijker te spreken van *socialisatievelden*. De belangrijkste socialisatievelden waarin de overgrote meerderheid van de jongeren terechtkomen, zijn het gezin (Morrison et al., 1975; Du Bois-Reymond, 1992; Klaassen, 1996), de leeftijdsgenoten of *peer group* (De Hart & Janssen, 1991), de cultuur, de media en vrijetijdsbesteding (Van der Linden & Dijkman, 1989; Bouverne de Bie, 1993; Terpstra, 1997) en het verenigingsleven (Sundeen & Raskoff, 1995).

Het socialisatieonderzoek relativeert de invloed van de scholen, zeker met betrekking tot normen en waarden (Leune, 1985). Om de invloed van de scholen te kunnen inschatten, moet die van de andere socialisatievelden daarom zeker in rekening worden gebracht (de lijst van gebruikte variabelen is opgenomen in tabel 5).⁷ Het probleem hierbij is dat het in grootschalig onderzoek nagenoeg onmogelijk is de invloed van de fluctuerende *peer group* op dezelfde wijze te onderzoeken als de invloed van het meer stabiel gestructureerde gezin. De *peer group* zal slechts binnen het blikveld van dit onderzoek verschijnen in de mate dat hij samenvalt met gedeelde smaak op het vlak van muziek- en mediabelangstelling. Deze subculturen, die we verder smaak- en mediaculturen noemen, vallen gedeeltelijk samen met de *peer group* omdat de belangstelling en de smaak die er uit blijkt, enerzijds mensen in kennissen- en vriendenkringen kan samenbrengen, anderzijds omdat kennissen- en vriendenkringen op hun beurt een mate van homogeniteit op het vlak van media- en smaakcultuur kunnen ontwikkelen (Tillekens, 1993; Elchardus, Glorieux, Derks & Pelleriaux, 1996). In onze analyse hebben we ervoor geopteerd om smaakculturen en mediavorkeuren onafhankelijk van elkaar te meten.

We hebben getracht dimensies van de smaakculturen in kaart te brengen, uitgaande van vragen betreffende de muziekvoorkeur en de voorkeur voor onderscheiden soorten televisieprogramma's.⁸ Een hoofdcomponentenanalyse wees uit dat er in de 18 ter beoordeling voorgelegde muziekgenres en de 14 soorten programma's, vier inhoudelijk verschillende smaakdimensies kunnen worden onderscheiden, die samen 42,4% van de totale variantie verklaren. Eén dimensie bevat Vlaamse entertainmentmuziek, die centraal stond in het programma 'Tien om te zien'. Mensen die van dat soort muziek houden, spreken doorgaans ook een voorkeur uit voor verschillende soorten amusementsprogramma's. Verder noemen we dit de 'entertainment'-factor. Een tweede duidelijke dimensie bestaat voornamelijk uit de 'hardere' muziekgenres, zowel wat het aantal decibels als de onderwerpen betreft.⁹ Een derde dimensie die in de muziek- en programmavorkeuren kan worden onderkend, kenmerkt zich door een preferentie voor informatieve televisieprogramma's, voor klassieke muziek en voor 'gecanoniseerde' muziekgenres. Naar analogie van de locatie van een jaarlijks *jazz-, folk-* en wereldmuziekfestival, dat ooit de langharige voorstanders van de tegencultuur aantrok, maar nu een zeer gezapige indruk maakt, hebben we die component maar de 'Dranoeter'-dimensie gedoopt.¹⁰ Een vierde en laatste component wordt voornamelijk gevormd door een combinatie van voorkeuren voor allerhande dansmuziek, zoals *techno, house, rap, reggae* en *disco*. Deze dimensie kan

dan ook worden omschreven als de 'dansmuziek'-factor.

Bij het speuren naar de dimensies van de mediacultuur werd gebruik gemaakt van de voorkeur op het vlak van tijdschriften, radio- en tv-zenders en een aantal vrijetijdsbestedingen zoals het discotheekbezoek. Een 'niet-lineaire hoofdc componentenanalyse' (Gift, 1990) wees op één zinvolle dimensie, die 46,8% van de totale variantie dekt. Aan een uiterste van deze dimensie situeren zich de jongeren die het tienerblad *Joepie* het beste tijdschrift vinden, frequent naar discotheken gaan en de openbare omroep afwijzen. Aan de tegenpool vindt men de jongeren die zich associëren met tijdschriften als *Humo* en *Knack*, nooit naar een disco gaan, naar *Studio Brussel* luisteren (de jongerenzender van de openbare radio-omroep) en de Vlaamse commerciële tv-zenders afkeuren. De meest zinvolle duiding van deze dimensie of factor lijkt ons het onderscheid tussen cultuurpopulistische media en kritische media. De cultuurpopulistische media meten de waarde van hun inhoud af aan de bijval. De kritische media doen een poging bepaalde criteria te respecteren die onafhankelijk zijn van marktsucces, maar die ontleend zijn aan opvattingen over wat degelijke journalistiek is, wat een openbare omroep behoort te doen of wat kritische tegendraadsheid inhoudt. Om niet verkeerd te worden begrepen, voegen we er meteen aan toe dat in onze ogen cultuurpopulisme niet noodzakelijk minderwaardig is aan cultuurkritiek.

Tabel 5: Operationalisering van de verschillende socialisatievelden; minima- en maximagemiddelden in de steekproef van scholen

Objectief	Gebruikte indicator	Min.	Max.
Houdingen	Etnocentrisme (somschaal 0 [niet etnocentrisch] – 100 [extreem])	20,6	63,8
	Schoolwelbevinden (somschaal 0 [niet goed] – 100 [wel])	48,2	66,5
	Morele tolerantie (somschaal 0 [niet tolerant] – 100 [wel])	40,7	67,7
Persoonlijke Kenmerken	Sekse (% meisjes)	0	100
	Leeftijd (in jaren)	17,4	19,8
Socialisatieveld 1: Ouderlijk milieu	Levensbeschouwing: (% katholiek)	11,3	83,0
	Alternatief geloof (New Age; somschaal 0 [niet]-100 [wel])	18,9	47,9
	Gezinsgrootte (aantal personen)	3,6	4,7
	Samenstelling van het gezin (% dat woont met beide ouders)	47,4	93,5
	Nationaliteit van de leerling (% Niet-Belg)	0	49,4
	Nationaliteit van de vader (% Niet-Belg)	0	51,6
	Nationaliteit van de moeder (% Niet-Belg)	0	50,7
	Professionele situatie van de vader (% werkende)	65,9	98,4
	Opleiding van de vader (% met diploma hoger onderwijs)	4,0	94,4
	Beroep (huidig of laatste) van de vader (EGP-codering)	-	-
Socialisatieveld 2: Werkloosheidservaring van de vader (% leerlingen waarvan vaders ooit werkloos zijn geweest)	Werkloosheidservaring van de vader (% leerlingen waarvan vaders ooit werkloos zijn geweest)	0	29,8
	Opleiding van de moeder (% met diploma hoger onderwijs)	4,4	81,8
	Professionele situatie van de moeder (% werkende)	27,8	79,7
	Beroep (huidig of laatste) van de moeder (EGP-codering)	-	-
	Beroepsprestige van het beroep van de ouders, gecodeerd volgens de GIBS classificatie (0-100) (Elchardus, 1979)	34,6	63,1
	Verhouding met de ouders (somschaal 0 [slecht] – 100 [goed])	61,1	76,1

Objectief	Gebruikte indicator	Min.	Max.
Socialisatieveld 2:	Jeugdvereniging (% lid)	14,1	69,0
Verenigingsleven	Sociale vereniging (% lid)	6,1	44,7
	Vrijtijdsvereniging (% lid)	5,6	56,4
	Sportclub (% lid)	21,6	74,6
	Politieke partij / politieke jeugdvereniging (% lid)	0	19,5
	Religieuze vereniging (% lid)	0	17,2
Socialisatieveld 3:	Cultuurpopulisme (factorscores; in standaarddeviaties)	-0,86	+ 0,95
Massamedia			
Socialisatieveld 4:	Harde muziek (factorscores; in standaarddeviaties)	-0,72	+0,62
Smaakcultuur	Entertainment (factorscores; in standaarddeviaties)	-0,75	+0,86
	Dranouter (factorscores; in standaarddeviaties)	-0,75	+0,80
	Dansmuziek (factorscores; in standaarddeviaties)	-0,43	+0,77

In de bovenstaande tabel wordt een overzicht gegeven van de onderzochte onafhankelijke variabelen, van de persoonlijke kenmerken en van de kenmerken van de socialisatievelden, die werden opgemeten en waarmee in het onderzoek werd rekening gehouden. Daarnaast geven we voor de meest indicatieve variabelen de minimum- en maximumwaarden per school. Deze waarden geven een eerste indicatie van de heterogeniteit van de diverse schoolbevolkingen en van de verschillen tussen de scholen.

5. Resultaten

5.1 Analysetechniek

Om de invloed van de scholen op de houdingen van de leerlingen op een betrouwbare wijze te schatten, dient niet alleen rekening te worden gehouden met de invloed van andere socialisatievelden, maar ook met de specifieke wijze waarop de gegevens, geclusterd per school, werden verzameld. Om dat probleem van de gegroepeerde data (in feite gaat het om gegroepeerde respondenten) op te vangen, verrichten we multiniveau-analyses (Bryk & Raudenbush, 1992; Kreft & De Leeuw, 1998). Deze maken het mogelijk variabelen, verzameld op verschillende aggregatieniveaus, tegelijkertijd te gebruiken in één model en te komen tot relatief betrouwbare schattingen van de onderscheiden instroom- of leerlingeneffecten enerzijds, schooleffecten anderzijds. In onze modellen onderscheiden we twee niveaus, de school en de leerlingen.

Om na te gaan of er verschillen bestaan tussen de scholen met verschillende levensbeschouwelijke karakters, voeren we eerst een multiniveau-analyse uit op de afhankelijke variabelen met 'net' als verklarend kenmerk (model 1 in tabel 6). Vervolgens gaan we na of er nog schooleffecten overblijven na controle op de instroom (leerlingenbevolking), zonder het net in te voeren. Dit model waarin de verschillende socialisatievelden zijn opgenomen geeft ons een idee van het netto-effect van scholen op ethnocentrisme, schoolwelbevinden en morele tolerantie (model 2 in tabellen 6 en 7). Ten slotte wordt in het derde model nagegaan of het levens-

beschouwelijk cachet van een school iets toevoegt aan de bestudeerde houdingen, na controle op de leerlingenkenmerken (model 3 in tabellen 6 en 7).

5.2 Multiniveau-analyse

De resultaten van de multiniveau-analyse staan in tabel 6. Deze tabel geeft een overzicht van de variantiecomponenten van telkens vier modellen per onderzochte houding. In de eerste plaats wordt voor elk van de houdingen een 'bruto-model' gegeven, waarin geen verklarende kenmerken zijn opgenomen. Deze 'lege modellen' leveren een maatstaf waarmee we de volgende modellen kunnen vergelijken. Op basis van de respectievelijke variantiecomponenten kunnen de intra-class-correlaties worden berekend.¹¹ Deze geven de mate van samenhang in de restvarianties van individuen uit eenzelfde school en variëren tussen 0 (geen intra-class-correlatie) en 1 (volledige intra-class-correlatie). Indien er een betekenisvolle correlatie aanwezig is, betekent dit dat de jongeren uit eenzelfde school, meer op elkaar gelijk zijn dan mogelijk is door toeval.

Aan de hand van deze maat kunnen we op onze eerste vraag, namelijk of er betekenisvolle verschillen bestaan in houdingen tussen de scholen, een positief antwoord geven. Er kan worden gesteld dat de school die men bezoekt 5% van de variantie in schoolwelbevinden, 12% van de variatie in ethische standpunten en 16% van het ethocentrisme 'verklaart'. Die verklaarde varianties noemen we verder *bruto schooleffecten*.

Kan een deel van dat schooleffect worden toegeschreven aan het onderwijsnet? De verwachting hierbij is dat de socialisatie in een levensbeschouwelijk homogeen schoolklimaat ook zijn sporen zal nalaten op de houdingen van leerlingen. De scholen van het vrij onderwijs (VO) zijn nagenoeg allemaal van katholieke signatuur, waar enkel godsdienstonderwijs wordt verstrekt. In de scholen van het gemeenschapsonderwijs (ARGO, het voormalig rijksonderwijs) en in het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO, ingericht door de lokale overheden) worden verschillende levensbeschouwelijke vakken gegeven en dient de school levensbeschouwelijk en politiek 'neutraal' te zijn. Om te kunnen nagaan of leerlingen uit de verschillende netten van elkaar verschillen, werd in model één het onderwijsnet van een school onder de vorm van twee 'dummy'-variabelen in de analyse ingebracht. De referentiecategorie wordt gevormd door het vrij onderwijs.

Model één levert voor de drie houdingen een significante verbetering van het bruto-model op (zie tabel 6). Het onderwijsnet lijkt de verschillen in houdingen bij de leerlingen ten dele te verklaren. Het effect van onderwijsnet loopt echter niet zoals we hadden verwacht. De scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs wijken af van zowel de referentiecategorie als van het gemeenschapsonderwijs. Tussen de twee grote netten, het vrij onderwijs en het gemeenschapsonderwijs, zijn er echter geen significante verschillen op de drie houdingen. Leerlingen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs zijn gemiddeld meer ethocentrisch, zijn minder tevreden met de school en zijn permissiever tegenover kwesties uit de bio-ethische en seksueel-ethische sfeer.

Een belangrijk probleem dat zich stelt bij het meten van het schooleffect heeft te maken

met de invloed van de andere socialisatievelden. Indien we ons zouden beperken tot de *bruto schooleffecten*, zouden we conclusies trekken over schooleffecten zonder rekening te houden met de verschillen in de instroom van elke school. Bruto schooleffecten zijn schooleffecten in die zin dat als we van de jongeren weten naar welke school ze gaan, en alleen dat weten, we 16% van de variatie in hun etnocentrisme, 12% van de variatie in ethische standpunten en 5% van de variatie in schoolwelbevinden kunnen verklaren. Scholen krijgen echter niet dezelfde leerlingen binnen (zie tabel 5). De leerlingenbevolking van bepaalde scholen kan komen uit gezinnen en buurten waar het etnocentrisme heel hoog is. Die van andere scholen kan leven in omstandigheden die veel bijdragen tot het welbevinden op school. Die van een derde school kan vooral worden gerekruteerd in gezinnen die zeer strenge ethische opvattingen huldigen en die aan hun kinderen meegeven. Een deel van het bruto schooleffect kan derhalve helemaal niets te maken hebben met de invloed van de school en volkomen het gevolg zijn van verschillen in de instroom van de bestudeerde scholen (Hauser, 1974). Als we rekening houden met de kenmerken van de verschillende onderscheiden socialisatievelden, krijgen we een realistischer beeld van de invloed van de school.

Dit effect, na controle, kunnen we het netto schooleffect noemen. Een schatting daarvan wordt gegeven door de intra-class-correlatie, na controle voor de effecten van de onderscheiden kenmerken van de andere socialisatievelden. Model twee geeft ons een schatting van dit netto schooleffect. De continue afhankelijke variabelen zijn in tabel 7 gestandaardiseerd, waardoor ze onderling kunnen worden vergeleken.¹² Na controle op de andere invloeden blijkt dat de scholen nog steeds een niet te onderschatten invloed hebben op het etnocentrisme en de ethische standpunten van hun leerlingen ($\rho = 9\%$, zie tabel 6). Daarbij dient opgemerkt dat onze benaderingswijze, die de meting in het laatste jaar verricht en de kenmerken van de leerlingen toeschrijft aan de invloed van socialisatievelden buiten de school, conservatief is wat de invloed van de scholen betreft. We kunnen daarom met des te meer zekerheid stellen dat de scholen wel degelijk de waarden van hun leerlingen beïnvloeden. Enkel de invloed van de scholen op het schoolwelbevinden is, paradoxaal genoeg, betrekkelijk klein. Slechts 3% van de variantie in schoolwelbevinden kan, na controle op achtergrond, de participatie aan het verenigingsleven, de levensbeschouwing, de participatie aan media- en smaakculturen, worden toegeschreven aan het effect van de scholen. Leerlingen brengen hun schoolwelbevinden blijkbaar mee naar school. Wat ter plaatse gebeurt, heeft daar nog weinig invloed op.

Tabel 6. Variantiecomponenten en modelfit van de multiniveau modellen

	Ethocentrisme			Schoolwelbevinden			Morele tolerantie					
	Bruto	Model 1 ^a	Model 2 ^b	Model 3 ^c	Bruto	Model 1 ^a	Model 2 ^b	Model 3 ^c	Bruto	Model 1 ^a	Model 2 ^b	Model 3 ^c
Variantiecomponenten	380,19	380,2	319,1	319,1	271,9	271,9	241,6	241,6	251,1	251,1	231,9	231,9
Leerlingenniveau	73,67	66,93	31,83	28,33	14,37	14,37	8,77	8,36	34,79	33,13	22,95	22,35
Schoolniveau	0,16	0,15	0,09	0,08	0,05	0,05	0,04	0,03	0,12	0,12	0,09	0,08
Intra-class-correlatie ρ												
Modelfit												
L ² (deviantie)	41.473,9	41.451	40.598,3	40.586,5	36.278,7	36.271,2	35.722,3	35.719,5	35.113,5	35.104	34.746,2	34.740,6
Afname in deviantie d		22,9	875,6	11,8	7,5	7,5	556,4	2,8	9,5	9,5	367,3	5,6
		$df=2$	$df=11$	$Df=2$	$df=2$	$df=2$	$df=7$	$df=2$	$df=2$	$df=2$	$df=8$	$df=2$
		$p<0,001$	$p<0,001$	$p<0,01$	$p<0,05$	$p<0,05$	$p<0,001$	$n.s.$	$p<0,01$	$p<0,001$	$p<0,001$	$n.s.$

a Model 1 omvat louter het onderwijsnet als verklarende variabelen.

b Model 2 bestaat uit een model dat controleert op de individuele leerlingkenmerken.

c Model 3 omvat zowel de individuele kenmerken van de leerlingen als het onderwijsnet van de school.

d De deviantie van model 1 en model 2 wordt vergeleken met de deviantie van het brutomodel. De deviantie van model 3 wordt vergeleken met de deviantie van model 2 (het geneste model).

Tabel 7: *Multiniveau-analyses van etnocentrisme, schoolwelbevinden en morele tolerantie op de leerlingenkenmerken en de denominatie van de scholen (n=4691 leerlingen en 63 scholen)*

Modellen	Etnocentrisme		Schoolwelbevinden		Morele tolerantie		Etnocentrisme		Schoolwelbevinden		Morele tolerantie	
	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)
2 Sekse (0 = man) ^a	-5,59	(0,67) ***					-5,48	(0,67) ***				
Professionele situatie vader (0 = niet-werkende) ^a			-2,85	(0,94) **					-2,81	(0,94) **		
Professionele situatie moeder (0 = niet-werkende) ^a					2,09	(0,49) ***					2,09	(0,49) ***
Beroepsprestige ouders					0,09	(0,02) ***					0,09	(0,02) ***
Nationaliteit (0 = Belg) ^a	-5,91	(1,93) **					-6,04	(1,93) **				
Nationaliteit van de vader (0 = Belg) ^a	-6,41	(1,68) ***					-6,42	(1,68) ***				
Relatie met ouders			0,24	(0,01) ***					0,24	(0,01) ***		
Entertainment	0,07	(0,01) ***	0,05	(0,02) **	-0,07	(0,01) ***	0,07	(0,01) ***	0,05	(0,02) **	-0,07	(0,01) ***
Dranouter	-0,11	(0,01) ***	0,13	(0,02) ***	-0,06	(0,02) ***	-0,11	(0,01) ***	0,13	(0,02) ***	-0,06	(0,02) ***
Harde muziek					0,13	(0,01) ***					0,13	(0,01) ***
Cultuurpopulisme	0,23	(0,02) ***	-0,08	(0,02) ***			0,23	(0,02) ***	-0,08	(0,02) ***		
Katholiek (0 = levensbeschouwelijk onverschillig) ^{a,b}	-2,34	(0,93) *	3,46	(0,50) ***	-4,48	(0,50) ***	-2,36	(0,93) *	3,51	(0,51) ***	-4,47	(0,50) ***
Vrijzinnig (0 = onverschillig) ^a	-6,42	(1,17) ***					-6,40	(1,18) ***				
Andere religie (0 = onverschillig) ^a	-8,12	(1,40) ***					-8,14	(1,40) ***				
Ongelovig (0 = onverschillig) ^a	-2,69	(1,07) *					-2,68	(1,07) *				
Alternatief geloof			0,05	(0,02) ***	0,04	(0,02) *			0,05	(0,02) ***	0,03	(0,01) *
Lid van sociale vereniging (0 = geen lid) ^a	-5,09	(0,62) ***					-5,09	(0,62) ***				
Lid van religieuze vereniging (0 = geen lid) ^a					-8,12	(1,17) ***					-8,11	(1,17) ***
3 Net: ARG0 (0 = VO) ^a									0,92	(1,08)	0,37	(1,92)
Net: OGO (0 = VO) ^a									-1,66	(1,39)	3,13	(1,92)
Constante	45,63	(1,16)	59,5	(1,01)	57,43	(0,77)	44,99	(1,27)	59,42	(1,08)	54,62	(1,80)

De significantie van de effecten is als volgt: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.
 a Deze variabele is als 'dummy' ingevoegd. De referentiecategorie (waarde nul) staat tussen haakjes aangegeven.

Ten slotte kan worden nagegaan of ook nog een deel van het netto schooleffect kan worden toegeschreven aan het onderwijsnet. In model drie wordt het onderwijsnet toegevoegd aan het netto-model. Blijft er nog een effect over van de levensbeschouwelijke signatuur van een school, na controle op de instroomkenmerken van leerlingen? Uit de modelvergelijkingen in tabel 6 en de parameters in tabel 7, blijkt dat het onderwijsnet enkel nog een invloed heeft op het ethocentrisme van de leerlingen. Leerlingen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs scoren nog steeds systematisch hoger dan de leerlingen uit het vrij onderwijs en het gemeenschapsonderwijs. We vinden echter geen enkel verschil tussen de katholieke scholen en de scholen uit het gemeenschapsonderwijs. Leerlingen uit het katholiek onderwijs verschillen niet significant van de leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs, ook niet op het vlak van ethische stellingnamen met betrekking tot abortus en euthanasie!

De verschillen in ethocentrisme tussen de scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs en de twee andere netten kan het gevolg zijn van het beperkte aantal scholen (zeven) uit dat net. Het officieel gesubsidieerd net telt ook disproportioneel veel technische en beroepsscholen. Verder onderzoek moet uitwijzen aan welke schoolkenmerken het geobserveerde verschil kan worden toegeschreven.

In de modellen voor de drie houdingen gaan er belangrijke invloeden uit van de niet-schoolse socialisatievelden op de attitudes van de jongeren. De media- en smaakculturen spelen daarbij een zeer belangrijke rol. De verschillende (sub-)cultuurkenmerken die in de analyse werden opgenomen, blijken nagenoeg allemaal significante effecten te hebben op de bestudeerde houdingen. Voor ethocentrisme vinden we een duidelijke tweedeling terug. Aan de ene kant tekent zich een populistische en op entertainment gerichte cultuur af, aan de andere kant een cultuur die we, ruwweg en bij gebrek aan een betere term, 'alternatief' zullen noemen. Deze laatste uit zich onder meer in interesse voor *wereldmuziek*, *jazz*, *folk* en *klassiek*. De eerste, populistische media- en smaakcultuur gaat gepaard met ethocentrisme, de tweede remt ethocentrisme af. In grote lijnen vinden we eenzelfde tweedeling terug als we naar het schoolwelbevinden kijken. Cultuurpopulisme gaat gepaard met een laag schoolwelbevinden. De 'alternativo's' voelen zich beter op school. De entertainment-factor heeft weliswaar een positief effect op schoolwelbevinden. Het gaat wel om een zwakker effect. Ook voor de variabele die de ethische opvattingen meet, stellen we gelijkaardige verbanden vast. Jongeren die een voorkeur hebben voor de hardere muziekgenres huldigen liberalere opvattingen, terwijl de jongeren die de entertainmentcultuur genegen zijn, meer conventionele en traditionele opvattingen hebben. Die bevindingen laten vermoeden dat zich op het vlak van de media en de smaak een culturele kloof aftekent, met aan de ene kant een voorkeur voor cultuurpopulistische media, dansmuziek en entertainmentcultuur, aan de andere kant cultuurkritische media, een voorkeur voor harde muziek en voor *folk*, *klassiek*, *wereldmuziek* en *jazz*. De jongeren die in de eerste media- en smaakcultuur zitten, zijn ethocentrischer, nemen ethisch meer conventionele en traditionele standpunten in en voelen zich minder goed op school dan de jongeren die zich verwant voelen met de tweede media- en smaakcultuur. Het is overduidelijk dat die culturen dienen te worden beschouwd als belangrijke socialisatievelden. Hoe zij precies hun invloed laten gelden is nog onduidelijk. Zij spelen ongetwijfeld een rol in de vorming van *peer*

groups en sociale netwerken (De Hart et al., 1991; Elchardus et al., 1996; Terpstra, 1997). Zij spitsen de aandacht toe op cultuurproducten die zelf een welbepaalde invloed hebben en dragen waarschijnlijk ook bij tot de vorming van een zelfbeeld waarin de school, ethische verdraagzaamheid en etnocentrisme, minder of meer plaats krijgen. Het is in elk geval duidelijk dat de rol van dergelijke media- en smaakculturen niet kan worden verwaarloosd bij de studie van de leefwereld en de waarden van de jongeren.

De opvattingen en houdingen van de jongeren worden veel sterker door culturele factoren dan door sociaal-economische omstandigheden beïnvloed. We dienen er natuurlijk rekening mee te houden dat onze modellen geen padmodellen zijn. We kijken naar de netto-effecten op de bestudeerde attitudeschalen, maar gaan niet na hoe de verklarende factoren op elkaar inspeelen. Daarom laat ons model niet 'zien' dat de media- en smaakculturen op hun beurt door de sociaal-economische en andere kenmerken van het gezin worden beïnvloed. De gezinsomstandigheden waarin de jongeren opgroeien, beïnvloeden de kans dat zij in de ene of andere media- en smaakcultuur terechtkomen. De sociaal-economische status van de leerlingen (beroepsprestige en opleiding van de ouders) heeft geen rechtstreeks of slechts een zwak rechtstreeks effect op de houdingen van de leerlingen, maar oefent wel onrechtstreeks een bescheiden invloed uit, via mediavorkeur en smaak.

De grote invloed van culturele factoren blijkt ook uit het effect van de levensbeschouwing van de jongeren. Belangrijk is vooral het verschil tussen leerlingen die onverschillig staan ten aanzien van levensbeschouwing en geloof en leerlingen die zich wel identificeren met een levensbeschouwelijke visie. Leerlingen die religieus of levensbeschouwelijk onverschillig zijn, zijn meer racistisch dan de andere leerlingen. Tolerantie en onverschilligheid zijn duidelijk verschillende houdingen (Elchardus, 1994; Raes, 1997). Leerlingen met een overtuiging kunnen blijkbaar beter om met cultuurverschillen. Naast het verschil tussen de onverschilligen en de levensbeschouwelijk geëngageerden, is er ook een specificiteit van de katholieken. Voor de twee andere houdingen onderscheiden de katholieke jongeren zich. Zij leggen in grotere mate de nadruk op zelfbeperking op het vlak van seksuele ethiek en bio-ethiek (Dobbelaere & Voyé, 1992). Katholieken voelen zich ook beter op school. Belangwekkend is ook de invloed van esoterie en *New Age*-geloof op deze twee houdingen: een positieve impact op morele tolerantie, een negatieve impact op schoolwelbevinden.

De kwaliteit van het gezinsleven is eveneens bepalend. Leerlingen die een goede relatie met hun ouders rapporteren, voelen zich beter op school en zijn conventioneeler of traditioneler in hun ethische standpunten. Het schoolwelbevinden is ook groter als de vader werkloos is. Dat is niet zo verbazend als het lijkt. Werkloosheid en langdurige werkloosheid leiden naar een toename en een kwalitatieve verbetering van de contacten van de werkloze met de huisgenoten (Elchardus et al., 1996). Dat effect kan waarschijnlijk worden verklaard door de tijdsdruk die het werk op de ouders plaatst en die wegvalt bij werkloosheid.

De algemene stelling dat lidmaatschap van verenigingen maatschappij-integrerend werkt (Putnam, 1993), wordt ook in dit onderzoek bevestigd. Jongeren die lid zijn van een sociale vereniging zijn minder racistisch dan jongeren die geen lid zijn van een dergelijke vereniging. Tot de sociale verenigingen werden gerekend: mensenrechtenorganisaties, derdewereldbewe-

gingen, vredes- en milieubewegingen en allerhande vrijwilligerswerk voor sociale en humanitaire doelen. Het lidmaatschap in andere verenigingen heeft, op de religieuze verenigingen na, geen effect. In tegenstelling tot wat Putnam vooropstelt, vloeit het effect van de participatie niet voort uit het participeren op zich, maar uit het participeren in verenigingen die een bepaald doel nastreven, welbepaalde opvattingen en waarden huldigen en daarom de opvattingen van hun leden beïnvloeden en/of bevestigen. Cruciaal is niet participatie maar zingevende participatie. Zo zien we ook dat lidmaatschap van een religieuze vereniging gepaard gaat met ethische houdingen die nauwer aansluiten bij die religieuze overtuiging. Het verenigingsleven dient dus wel degelijk te worden beschouwd als een socialisatieveld dat de waarden en houdingen van de jongeren beïnvloedt. Bij deze interpretatie is enige voorzichtigheid geboden omdat jongeren met bepaalde waarden misschien gemakkelijker overgaan tot participatie in welbepaalde verenigingen. Het vastgestelde verband kan derhalve door oorzakelijke relaties in twee richtingen tot stand komen. Participatie kan de waarden beïnvloeden, maar waarden kunnen eveneens de participatie bevorderen. Waarschijnlijk gaat het om processen die elkaar wederzijds aanzwengelen.

6. Besluiten

In deze bijdrage wilden we in de eerste plaats nagaan of scholen een invloed hebben op de waarden van de leerlingen. Om dit op een zuivere manier te kunnen doen moeten we echter rekening houden met de instroomverschillen tussen de scholen. Na controle voor de invloed van gezin, het verenigingsleven, de media- en smaakculturen, blijken scholen nog steeds een betekenisvolle invloed te hebben op twee van de drie onderzochte houdingen. Ongeveer 9% van de variantie in ethocentrisme en morele tolerantie wordt verklaard door de bezochte school. Het invoeren van het onderwijsnet verandert hier niet zoveel aan. Enkel voor ethocentrisme lijkt het net een bijkomende verklaring te vormen. Katholieke scholen verschillen niet van het gemeenschapsonderwijs. Enkel de gemeentelijke en provinciale scholen onderscheiden zich door de hoge score van hun leerlingen op de ethocentrischeschaal. Het is nuttig hier te herhalen dat het om een klein aantal scholen gaat in vergelijking tot de twee andere netten; in onze steekproef gaat het om zeven scholen. De verklaring van dit effect kan ons inziens niet worden teruggebracht tot verschillen in culturele of levensbeschouwelijke socialisatie. Wel is het opmerkelijk dat de scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs haast uitsluitend technisch en beroepsonderwijs aanbieden. Het lijkt plausibel te veronderstellen dat het gevonden verschil te wijten is aan de disproportioneel veel grotere aanwezigheid van leerlingen uit het technisch en beroepsonderwijs. Deze stelling zal pas worden getoetst bij de analyse van de schooleffecten.

De invloed van de schoolse socialisatie is niet onbelangrijk. Hierdoor wordt meteen de vraag aangereikt welke kenmerken van scholen en hun aanpak, verantwoordelijk zijn voor die invloed. Welke goede en slechte praktijk tekent zich af in het Vlaamse onderwijslandschap? Die vraag kan niet binnen het korte bestek van dit artikel worden behandeld. Zij vormt het

onderwerp van een afzonderlijke analyse, gericht op het verklaren van de waargenomen invloed van de scholen.

Noten

- 1 Mark Elchardus is voorzitter van de Vakgroep Sociologie van de Vrije Universiteit Brussel, Onderzoeksgroep TOR. Dimokritos Kavadias en Jessy Siongers zijn beiden werkzaam in de vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- 2 In Vlaanderen zijn de erkende scholen gegroepeerd in drie 'onderwijsnetten': het gemeenschapsonderwijs (GO), het vrij gesubsidieerd onderwijs (VO) en het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO). Het GO wordt van overheidswege ingericht en de scholen van dit net richten zich tot iedereen, ongeacht religieuze of ideologische overtuiging. De inrichting van het VO berust in eerste instantie op het privé-initiatief. Scholen die tot dit net behoren, zijn vrij in de keuze van de levensbeschouwelijke of filosofische visie van waaruit het onderwijs wordt verstrekt. De overgrote meerderheid van de scholen uit dit net verstrekken onderwijs vanuit een katholieke of christelijke visie. Het OGO groepeerde scholen ingericht door de gemeente-, stads- en provinciebesturen.
- 3 Het secundair onderwijs in Vlaanderen is opgedeeld in drie graden van elk twee jaren.
- 4 Dit onderzoek gebeurde in opdracht van het Departement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (projectnummer OPBWO 1995.03).
- 5 Het Vlaamse secundair onderwijs (onderwijs van 12 tot 18 jaar) maakt deel uit van de basisopleiding. Scholen kunnen algemeen secundair onderwijs (ASO), technisch secundair onderwijs (TSO) en beroepssecundair onderwijs (BSO) aanbieden. In het ASO ligt de nadruk voornamelijk op theoretische vorming, als voorbereiding op verdere, post-secondaire studies. Het TSO geeft naast theoretische en technische vakken, tevens praktijkvakken. TSO-studies bieden zowel de mogelijkheid om een beroep uit te oefenen als om verder te studeren. De leerlingen uit het BSO krijgen een specifieke beroepsopleiding, die onmiddellijk na het afstuderen toegang biedt tot de arbeidsmarkt. Daarnaast bestaat er nog een kunstsonderwijs, het KSO (dat artistieke vorming aanbiedt), en het buitengewoon onderwijs (voor mensen met handicaps of leerachterstanden). Deze twee vormen werden buiten beschouwing gelaten omdat beide waarschijnlijk zeer specifiek zijn op het vlak van waarden en omdat het over relatief weinig leerlingen gaat.
- 6 In 1991 was de gemiddelde score op etnocentrisme 55,1 en in 1995 53,8 voor de Vlaamse bevolking van 18 tot 75 (het verschil tussen de twee meetpunten is statistisch niet significant op $p < 0,01$) (Carton, Swyngedouw, Billiet & Beerten, 1993; Beerten, Billiet, Carton & Swyngedouw, 1997).
- 7 Dit onderzoek werd uitgevoerd in scholen. Leerlingen, leerkrachten en schooldirectie werden rechtstreeks bevraagd. De karakteristieken van de andere socialisatievelden werden daarentegen onrechtstreeks gemeten. Naar de invloed van ouders, vrienden, leden van de verenigingen, werd gepeild via vragen over het gezin, het verenigingsleven en de smaak- en mediaculturen.
- 8 De variabelen betreffende de tv-consumptie werden op een vijfpuntenschaal en de muziekvoorkeur-variabelen op een 11-puntenschaal geregistreerd.
- 9 Deze categorie omvat stijlen als heavy metal, hard rock, punk/punkrock, grunge en rock.
- 10 Het gaat hier om muziekstijlen die voor de vorige generatie jongeren (de leerkrachten van de huidige leerlingen) nog deel uitmaakten van een tegencultuur, zoals jazz, blues, folk en 'sixties' muziek, maar die nu ten dele aanvaard worden als legitieme, zelfs 'hoogculturele' stijlen.
- 11 De intra-class-correlatie wordt gedefinieerd als de proportie van variantie te situeren op groepsniveau (niveau twee eenheden). Het drukt de verhouding uit tussen de variantie op groepsniveau ten opzichte van de totale variantie (variantie niveau 1 + variantie niveau 2) (Bryk et al., 1992: 30).
- 12 Hier moet worden opgemerkt dat de analyses zijn uitgevoerd op factorscoreschalen en niet op somschalen. De gestandaardiseerde effectparameters (β) werden verkregen door de effectparameters (B) te delen door de standaarddeviaties van de respectievelijke afhankelijke variabelen.

Literatuur

- Alexander, J.C. (1993). *The discourse of American civil society: A new proposal for cultural studies. Theory & Society*, 2: 151-207.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Beerten, R., Billiet, J., Carton, A. & Swyngedouw, M. (1997). 1995 *General election study Flanders - Belgium. Codebook and questionnaire*. Leuven: ISPO.
- Bellah, R.N., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A. & Tipton, S. (1986). *Habits of the hearth: Individualism and commitment in American life*. New York: Harper & Row.
- Blendon, R.J. (1997). Changing attitudes in America. In J.S. Nye, P.D. Zelikow, & D.C. King (eds.), *Why people don't trust government* (pp. 205-216). Cambridge: Harvard University Press.
- Bosker, R.J. & Scheerens, J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier.
- Bouverne de Bie, M. (1993). De sociaal-culturele situatie van jongeren vandaag. Een recent jeugdonderzoek. In *Een verkennende kijk op jeugdcultuur*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryk, A.S. & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models, Applications and data analysis methods*. London: Sage.
- Carton, A., Swyngedouw, M., Billiet, J. & Beerten, R. (1993). *Source book of the voters' study in connection with the 1991 general election*. Leuven: ISPO.
- Coleman, J.S. & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: the impact of communities*. New York: Basic Books.
- Deloof, P. & Kerkhofs, J. (1992). Ethiek. Op zoek naar een haalbaar evenwicht. In J. Kerkhofs, K. Dobbelaere, L. Voyé, & B. Bawin-Legros (eds.). *De versnelde ommekeer. De waarden van Vlamingen en Brusselaars in de jaren negentig* (pp. 221-276). Lannoo: Koning Boudewijnstichting.
- Dobbelaere, K. & Voyé, L. (1992). Godsdienst en kerkelijkheid. In J. Kerkhofs, K. Dobbelaere, L. Voyé, & B. Bawin-Legros (eds.). *De versnelde ommekeer* (pp. 115-162). Lannoo: Koning Boudewijnstichting.
- Du Bois-Reymond, M. (1992). *Jongeren op weg naar volwassenheid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Elchardus, M. (1979). *Een internationale beroepenclassificatie (I.B.K.) en een gestandaardiseerde internationale beroepsprestigeschaal (G.I.B.S.) C.B.G.S. Rapport 30/1979*. Brussel: Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudieën / Ministerie van Volksgezondheid en van het Gezin.
- Dijkstra, A.B. (1997) Gemeenschappen rond scholen? Verzuiling en sociale netwerken. In Dijkstra, A.B., Dronkers, J. & Hofman, R. (red.). *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaring en analyse*. 290-320. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Elchardus, M. (1991). *Een tijd voor waarden en normen*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Elchardus, M., (red.) (1994). *De school staat niet alleen*. Kapellen/Brussel: Pelckmans, Koning Boudewijnstichting.
- Elchardus, M. (1994). *Op de ruïnes van de waarheid. Lezingen over tijd, politiek en cultuur*. Leuven: Kritik.
- Elchardus, M. (1996). Class, cultural, re-alignment, and the rise of the populist right. In A. Erskine, M. Elchardus, S. Herkommer & J. Ryan (eds.). *Changing Europe. Some aspects of identity, conflict and social justice*. 41-63. Avebury: Aldershot.
- Elchardus, M., Glorieux, I., Derks, A. & Pelleriaux, K. (1996). *Voorspelbaar ongeluk. Over de letsels die werkloosheid nalaat bij mannen en hun kinderen*. Brussel: VUBPress.
- Elchardus, M., Kavadias, D. & Siongers, J. (1998). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Een empirisch onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel - Vakgroep Sociologie Onderzoeksgroep TOR.

- Elchardus, M. & Smits, W. (1998). *Vertrouwen. Het vertrouwen van de Vlamingen in politiek, overheid en instellingen in tijden van affaires. Vlaanderen gepeild*. 45-91. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap: Brussel.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust. The social virtues and the creation of prosperity*. New York: The Free Press.
- Gifi, A. (1990). *Nonlinear multivariate Analysis*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Grisay, A. (1997). *Evolutions des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*. Paris: Ministère de L'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
- Hart, J. de & Janssen, J. (1991). De betekenis van jeugdstijlen voor de politieke meningsvorming van jongeren. *Sociologische Gids*, 38: 372-397.
- Hauser, R.M. (1974). Contextual analysis revisited. *Sociological methods & research*, 2: 365-375.
- Kent Jennings, M. & Niemi, R.G. (1974). *The political character of adolescence: the influence of families and schools*. Princeton: Princeton University Press.
- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en moraal. Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Kreft, I. & De Leeuw, J. (1998). *Introducing multilevel modeling*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Leune, J.M.G. (1985). Enkele opmerkingen over waardenoverdracht op school. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10: 114-120.
- Linden, F.J. van der & Dijkman, T.A. (1989). *Jong zijn en volwassen worden in Nederland: een onderzoek naar het psychosociaal functioneren in alledaagse situaties van de Nederlandse jongeren tussen 12 en 21 jaar*. Nijmegen: Hoogveld Instituut.
- Linden, F.J. van der & Roeders, P.J.B. (1983). *Schoolgaande jongeren, hun leefwereld en zelfbeleving. Een serie onderzoeken bij derde klas-leerlingen in het voortgezet onderwijs naar hun gezins- en schoolsituatie, jeugdkultuur en vrijetijdsbesteding, waardenoriëntaties en toekomstbeeld, welbevinden en zelfkonsept*. Nijmegen: Hoogveld Instituut.
- Morrison, A. & McIntyre, D. (1975). *Schools and socialization*. Middlesex: Penguin Books.
- Putnam, R.D. (1993). *Making democracy work: civic tradition in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Raes, K. (1997). *Het moeilijke ontmoeten. Verhalen van alledaagse zedelijkheid*. Brussel: VUBPress.
- Stoel, W. (1980). *De relatie tussen de grootte van scholen voor voortgezet onderwijs en het welbevinden van de leerlingen*. Haren: RION.
- Sundeen, R.A. & Raskoff, S.A. (1995). Teenage volunteers and their values. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 24: 337-357.
- Swidler, A. (1986). Culture in action: Symbols and strategies. *American Sociological Review*, 51: 273-286.
- Terpstra, J. (1997). Jeugdschubculturen en de reproductie van maatschappelijke achterstand. *De Sociologische Gids*, 44.
- Tillekens, G. (1993). Het patroon van de popmuziek. De vier dimensies van jeugdstijlen. *Sociologische Gids*, 40: 177-195.
- Verhoeven, J.C., Vandenbergh, R. & Vandamme, J. (1992). *Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Een empirisch onderzoek in secundaire scholen*. Leuven: SOI - K.U.L.
- Vreeburg, B.A.N.M. (1997). Religieuze socialisatie en onderwijsverzuiling. In A.B. Dijkstra, J. Dronkers & R. Hofman (red.). *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaring en analyse*. 185-225. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Wittebrood, K. (1995). *Politieke socialisatie in Nederland. Een onderzoek naar de verwerving en ontwikkeling van politieke houdingen van havo- en vwo-leerlingen*. Amsterdam: Thesis Publishers Amsterdam.