

# De houding jegens klasgenoten: etnisch gekleurd?

## Een onderzoek naar factoren van invloed op de attitude van basisschoolleerlingen jegens klasgenoten van verschillende etnische herkomst

*J. Bakker, E. Denessen, B. Pelzer, M. Veneman, S. Lageweg*

---

The existence of so-called 'black schools' is seen as a societal problem, not only because these schools are said to negatively affect student performance, but also because of the negative effects the existence of these schools is suggested to have on the integration of ethnic minorities in society. It has often been claimed that ethnically mixed schools promote the integration of minority students. This claim is largely based on Allport's well-known contact hypothesis, which states that contact stimulates mutual acceptance and weakens prejudice.

In the US there is a long tradition in research on students' interethnic attitudes. In the Netherlands, research in this area is rather scarce. With our study, we aim to contribute to the understanding of the effects of ethnic class composition and interethnic contact between students on students' ethnic attitudes.

Our study concerned a sample of 1287 2nd to 6th grade students from fourteen schools in the Rotterdam and Nijmegen city areas. The schools ranged from mainly 'white' to mainly 'black' schools. The students were administered a questionnaire in order to assess the number of intra- as well as inter-ethnic mutual contacts. They were also asked to rate friendships with students from varying ethnic backgrounds, in order to assess their

**J. Bakker, dr.**, universitair docent Radboud Universiteit Nijmegen, afdeling Pedagogische Wetenschappen.

**E. Denessen, dr.**, universitair docent Radboud Universiteit Nijmegen, afdeling Onderwijskunde.

**B. Pelzer, dr.**, universitair docent Radboud Universiteit Nijmegen, sectie Methoden FSW.

**M. Veneman, drs.**, Radboud Universiteit Nijmegen, afdeling Pedagogische Wetenschappen.

**S. Lageweg, drs.**, Radboud Universiteit Nijmegen, afdeling Pedagogische Wetenschappen

Correspondentie adres : J. Bakker, Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde

Montessorilaan 3, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen, e-mail: J.Bakker@pwo.ru.nl

**attitudes towards their own and towards other ethnic groups. The teachers provided information about the students' ethnic background, the ethnic composition of the school class and whether they provided some form of intercultural education.**

**The results of our study showed students to have more positive attitudes towards children from their own ethnic group than towards children from other groups. The ethnic composition of the school class did not seem to affect students' attitudes; neither did the number of inter-ethnic contacts, nor the amount of intercultural education.**

---

Hoewel er volgens een in juli 2006 uitgevoerd onderzoek van het dagblad *Trouw* een kentering in de groei van het aantal zwarte scholen te bespeuren zou zijn, blijken tezelfdertijd de bestaande zwarte scholen steeds zwarter en de witte scholen almaar witter te worden; een tendens die eveneens tot uiting komt in een recentelijk in opdracht van het multicultureel instituut Forum uitgevoerd onderzoek van Peters, Haest en Walraven (2007). In toenemende mate vormen de leerlingpopulaties van zowel zwarte als witte scholen, goeddeels als gevolg van het schoolkeuzegedrag van de ouders, geen getrouwe afspiegeling van de bevolkingssamenstelling van de wijken waarin ze gelegen zijn. Geheel nieuw is dit probleem niet. Reeds in 1994 bleek de populatie van één op de drie basisscholen in de vier grote steden uit meer dan 75% leerlingen van allochtone komaf te bestaan (Tazelaar, Joachim-Ruis, Rutten & Teunissen, 1996). Sprak de overheid daar al eerder haar zorg over uit (Ministerie van OC&W, 2002), in 2005 gebeurde dat opnieuw (Ministerie van OC&W, 2005), mede naar aanleiding van een advies van de Onderwijsraad (2005). Dat advies, alsmede de reactie van de minister daarop, zijn illustratief voor de omslag in het denken over de toenemende segregatie in het Nederlands onderwijs.

Lange tijd heetten in het publieke en politieke debat de etnische concentraties in met name het basisonderwijs een regelrechte bedreiging voor de leerprestaties van de leerlingen te zijn. Zwarte scholen zouden de achterstand waarmee leerlingen het onderwijs betreden alleen maar doen bestendigen (vgl. o.m. Ministerie van OC&W, 2002; RMO, 2005), vooral omdat die leerlingen beduidend minder dan op gemengde en witte scholen met de Nederlandse taal geconfronteerd worden (Van der Laan Bouma-Doff, 2005). Mag dat laatste zo zijn, verschillende studies hebben inmiddels deze zienswijze gelogenstraft. Zwarte scholen blijken bij uitstek in staat taal-, maar ook rekenachterstanden grotendeels weg te werken (Gijsberts & Dagevos, 2005; Gijberts, 2006; Overmaat & Ledoux, 2001). Bovendien presteren allochtone leerlingen niet per definitie beter op witte dan op zwarte scholen (Tazelaar et al., 1996). Reden voor de minister om een belangrijke conclusie van de onderzoekers te onderschrijven: prestatieverschillen tussen leerlingen worden niet zozeer door de kleur van hun school, maar veeleer door het opleidingsniveau van hun ouders, om het even autochtoon of allochtoon, bepaald (Ministerie van OC&W, 2005). Het zijn dan ook andere

overwegingen die minister en Onderwijsraad (2005) tegen zwarte scholen gekant doen blijven en hen ertoe brengen om weliswaar met inachtneming van artikel 23 van de Grondwet, de gemeenten tot een voorzichtig spreidingsbeleid aan te zetten. De gedurende de laatste jaren in de media en politiek gevoerde discussie over de integratie van etnische minderheden in de Nederlandse samenleving wordt in hun stellingname weerspiegeld. Etnische concentraties in het onderwijs zouden aldus minister en Raad die integratie in de weg staan; een opvatting die sedert februari 2006 ook in de Wet op het primair onderwijs doorklinkt: het onderwijs dient het actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen en dient er tevens op gericht te zijn leerlingen te laten kennismaken met de verschillende achtergronden en culturen van hun leeftijdsgenoten opdat allerlei vooroordelen en groepsstereotyperingen weggenomen worden (Inspectie van het Onderwijs, 2007). Gemengde scholen lijken daartoe vooralsnog de beste garantie te bieden. Het betreft een veronderstelling die men in de literatuur vaker tegenkomt (zie bijv. Gramberg & Ledoux, 2005; Karsten et al., 2003) en in elk geval strookt met de fameuze contacthypothese van Allport (1954) die suggereert dat contact, althans duurzaam contact, mogelijke vooroordelen jegens elkaar doet afnemen en wederzijds begrip en acceptatie bevordert. Gemengde scholen lijken welhaast per definitie tot contact tussen leerlingen van verschillende etnische herkomst uit te nodigen. Maar of dat contact automatisch tot acceptatie over en weer leidt, is niet boven alle twijfel verheven.

Ofschoon met name in de VS, Canada en Australië veel onderzoek onder schoolkinderen is verricht naar verschillen in houding jegens leeftijd- en klasgenoten van de eigen etnische groep (in-group), in vergelijking met die jegens leeftijd- en klasgenoten van een andere dan de eigen etnische groep (out-groups), werd daarbij zelden de precieze etnische compositie van de klas in ogenschouwen genomen (zie bijv. Aboud, 2003; Augoustinos & Rosewarne, 2001; McGlothlin, Killen & Edmonds, 2005; Nesdaal, Durkin, Maass & Griffith, 2005). Waar dat wel gebeurde, zoals in het sociometrisch onderzoek van Jackson, Barth, Powell en Lochman (2006), werd de etnische compositie van de klas tot een geproportioneerde dichotomie 'white-black' teruggebracht. Mag dat voor de Amerikaanse situatie soms in de rede liggen, Nederlandse 'zwarte' scholen zijn doorgaans multi-etnisch samengesteld, met alle mogelijke gevolgen voor de houding en het gedrag van leerlingen jegens elkaar. Verkuyten en Kinket (2000) bijvoorbeeld stelden vast dat autochtone Nederlandse leerlingen een gedifferentieerde voorkeur aan de dag legden voor omgang met hun allochtone klasgenoten, afhankelijk van hun etnische achtergrond. Zo bleken klasgenoten met een Turkse achtergrond het minst en Surinaamse klasgenoten het meest sociaal geaccepteerd. Teunissen (1988) kwam al eerder tot vergelijkbare bevindingen. Uit diens sociometrisch onderzoek kwam naar voren dat leerlingen met respectievelijk een Turkse en Marokkaanse achtergrond de minst gunstige sociale positie in de klas innemen, kinderen van Surinaamse herkomst in dit opzicht een middenpositie hebben, terwijl de autochtoon Nederlandse leerlingen naar verhouding het meest sociaal geaccepteerd werden. Maar in zijn nadere analyses waaruit

bleek dat in klassen met minder dan 33% allochtone leerlingen interetnische contacten het minst voorkomen, reduceert ook Teunissen de etnische klassamenstelling tot een simpele dichotomie autochtoon-allochtoon, net zo goed als Verkuyten en Kinket (2000) dat deden. Anders is dat in een onderzoek dat Verkuyten samen met Thijs uitvoerde (Verkuyten & Thijs, 2002). Blijkens de in hun studie toegepaste multilevel-analyse van alle mogelijke vormen van pestgedrag van leerlingen geven de onderzoekers zich uitdrukkelijk rekenschap van de wisselende etnische samenstelling van de schoolklassen die bij het onderzoek waren betrokken. De auteurs constateren dat de etnische heterogeniteit van een klas van cruciale betekenis is. Een toename in heterogeniteit immers, impliceert als vanzelf een toename in tenminste de mogelijkheden tot interetnisch contact. En precies dat zou, conform Allport's (1954) contacthypothese, in beginsel tot minder vooroordeelsvorming en stereotypie kunnen leiden.

Ook in het hier gepresenteerde onderzoek wordt de etnische samenstelling van de schoolklas-populatie in ogenschouw genomen, met dien verstande dat hierbij de in het Nederlandse basisonderwijs meest voorkomende etnische groeperingen – autochtone Nederlanders, alsmede kinderen van respectievelijk Surinaamse, Turkse en Marokkaanse herkomst – betrokken zijn. Een viertal hoofdvraagstellingen alsmede een paar specificerende vragen liggen aan de studie ten grondslag:

1. Hoe is, ongeacht de etnische samenstelling van de klas, de houding van autochtoon Nederlandse leerlingen, respectievelijk die van leerlingen van Turkse, Marokkaanse en Surinaamse afkomst jegens elkaar?
2. In hoeverre is het proportionele aandeel van autochtoon Nederlandse leerlingen, respectievelijk dat van leerlingen van Turkse, Marokkaanse en Surinaamse afkomst binnen een klas, bepalend voor hun houding jegens elkaar?
3. In hoeverre zijn interetnische vriendschappen van de onderscheiden groepen leerlingen bepalend voor hun houding jegens elkaar?
4. In hoeverre is de aandacht die er in het curriculum besteed wordt aan intercultureel onderwijs bepalend voor de houding die leerlingen jegens kinderen van een andere dan de eigen etnische groep innemen?

Ten slotte wordt nagegaan of en in hoeverre de grootte van de klas, alsmede de leeftijd en het geslacht van de leerlingen een rol spelen bij de beantwoording van de vragen 1 t/m 4.

## **Methode**

### ***Onderzoekspopulatie***

Het onderzoek werd op twaalf scholen in de regio Rotterdam alsmede op twee scholen in de regio Nijmegen uitgevoerd. Daarbij werd in acht genomen dat

zowel zwarte als witte, maar ook gemengde scholen in de steekproef vertegenwoordigd waren. In beginsel werden alle leerlingen van de betreffende scholen uit de groepen 4, 6, 7 en 8 in het onderzoek betrokken. Daar, waar sommige groepen een combinatieklas betroffen, werd in een enkel geval ook groep 5 in de studie betrokken. In totaal zijn van 1207 leerlingen uit 58 klassen de benodigde gegevens verzameld; van 460 autochtoon Nederlandse leerlingen, van 172 leerlingen met een Surinaamse achtergrond, alsmede van 141 leerlingen met een Marokkaanse – en van 114 leerlingen met een Turkse achtergrond. Van 26 leerlingen was de achtergrond onbekend en 294 leerlingen hadden een andere achtergrond dan de vier hierboven genoemde en waren bijvoorbeeld uit Bosnië of Somalië afkomstig.

### *Instrumentarium en procedure*

Alle aan het onderzoek deelnemende kinderen kregen een uit een tweetal onderdelen bestaande vragenlijst voorgelegd waarmee getracht werd enerzijds inzicht te verkrijgen in hun houding jegens kinderen van de eigen etnische groep alsmede in hun houding jegens kinderen van andere etnische groepen, anderzijds in hun wederzijdse, meer duurzame contacten binnen de klas. Daarnaast werd met behulp van een vragenlijst de benodigde informatie bij de leerkrachten vergaard.

Om de attitude te kunnen bepalen werd gebruik gemaakt van een aan Verkuyt (2002) ontleende vragenlijst. De kinderen konden op een schaalje met 5 in expressie variërende gezichtjes aangeven in welke mate zij het leuk zouden vinden om respectievelijk Nederlandse, Marokkaanse, Turkse en Surinaamse vriendjes of vriendinnetjes te hebben.

Om de feitelijke duurzame contacten binnen de klas in kaart te brengen werd de kinderen gevraagd met welke kinderen zij in de klas het meest speelden. Daarbij konden maximaal 10 klasgenootjes worden genoemd. Zo kon vastgesteld worden hoe groot het aandeel interetnische contacten per groep was. Duurzaam contact werd overigens uitsluitend als zodanig gekwalificeerd wanneer de leerlingen allebei lieten weten met elkaar te spelen. Eenrichtingsnominaties werden, kortom, niet als contact gedefinieerd.

De leerkrachten werd gevraagd om op een daartoe ontworpen vragenlijst per leerling aan te geven wat diens naam, geslacht en etnische achtergrond was, hoe hoog het percentage allochtone leerlingen in de klas was en, ten slotte, of er op enigerlei wijze intercultureel onderwijs werd gegeven, en mocht dat het geval zijn, in welke mate dat gebeurde.

### *Analyse*

Vanwege het feit dat de data niet via een random steekproef aan de doelpopulatie waren onttrokken (namelijk basisschoolleerlingen van de groepen 4 t/m 8 in

stedelijke gebieden), maar gebaseerd waren op een drie-traps steekproef – scholen, vervolgens klassen en daarna leerlingen binnen de geselecteerde klassen – konden de scores niet als onafhankelijk waarnemingen worden beschouwd. Attitudes van leerlingen binnen dezelfde klas en/of school zouden gecorreleerd kunnen zijn, waardoor de toetsing van verschillen tussen leerlingen niet zonder meer op leerlingniveau kon plaatsvinden. Reden waarom een drieniveau regressie-analyse werd uitgevoerd om schattingen te verkrijgen van de correlaties van scores binnen klassen en scholen.

Met multi-levelanalyses zijn drie modellen getoetst. In eerste instantie is nagegaan in welke mate leerlingen van Nederlandse, Turkse, Marokkaanse en Surinaamse achtergrond verschillen in hun attitudes jegens elkaar. Vervolgens is nagegaan in hoeverre de etnische samenstelling van de klas invloed heeft op deze attitudes. Bovendien is onderzocht of interetnische duurzame contacten effect hebben op deze attitudes. Tenslotte zijn effecten op de attitudes onderzocht van een paar andere factoren. Die betreffen de grootte van de klas, het geslacht en de leeftijd, i.c. de jaargroep van de leerlingen, alsmede de mate waarin op school aandacht wordt besteed aan intercultureel onderwijs. Voor alle analyses is een significantieniveau van .05 gehanteerd.

## Resultaten

### *De attitude jegens leerlingen van een verschillende etnische herkomst*

Om de attitudes van leerlingen jegens kinderen met een verschillende etnische achtergrond vast te stellen werd aan de leerlingen gevraagd in hoeverre zij het leuk zouden vinden om respectievelijk Nederlandse, Turkse, Marokkaanse en Surinaamse vriendjes of vriendinnetjes te hebben. De scores konden variëren van 1 (helemaal niet leuk) tot 5 (heel erg leuk). De gemiddelde scores van vier etnische groepen zijn weergegeven in Tabel 1.

Verwacht werd, mede op basis van de bevindingen van Verkuyten en Thijs (2002), dat de waardering van die mogelijke vriendschappen afhankelijk was van de etnische achtergrond van de leerlingen. Turkse leerlingen zouden, anders gezegd, sympathieker tegenover kinderen met een Turkse achtergrond staan dan tegenover kinderen met een andere achtergrond. Over het algemeen bleek de attitude jegens kinderen uit de in-group inderdaad significant positiever uit te vallen dan de attitude ten opzichte van kinderen uit een andere dan de eigen in-group, hetgeen uit Tabel 1 duidelijk op te maken valt.

Tabel 1: Schattingen van de gemiddelde attitudescores en varianties voor model A.

		Attitude ten opzichte van het hebben van ...			
Etnische achtergrond		Nederlandse vriendjes	Turkse vriendjes	Marokkaanse vriendjes	Surinaamse vriendjes
Nederlands n=460	gemiddelde	4.532* (.054)	3.621** (.103)	3.332** (.111)	3.815** (.083)
	leerlingvariantie	.392	1.158	1.341	1.188
Turks n=114	gemiddelde	3.980** (.108)	4.257 (.120)	3.833** (.137)	3.704** (.128)
	leerlingvariantie	1.079	.721	1.059	1.382
Marokkaans n=141	gemiddelde	3.893** (.102)	3.780** (.127)	4.430 (.117)	3.564** (.115)
	leerlingvariantie	1.145	1.075	.553	1.241
Surinaams n=172	gemiddelde	3.943** (.085)	3.419** (.123)	3.405** (.130)	4.329 (.097)
	leerlingvariantie	.912	1.313	1.414	.991
N=887	-2loglikelihood <sup>1</sup>	2162.5	2658.0	2688.5	2678.7
	klasvariantie	.084	.067	.061	.000
	schoolvariantie	-***	.074	.092	.044

\* tussen haakjes zijn de standaardfouten vermeld

\*\*  $p < .05$ ; hetgeen impliceert dat de gemiddelde attitude van de betreffende groep leerlingen significant verschilt van het gemiddelde van de in-group, gerapporteerd op de diagonaal in dezelfde kolom

\*\*\* het liggende streepje indiceert dat de variantie te klein is om betrouwbaar te kunnen worden geschat; verondersteld is dat deze variantie gelijk is aan 0

Om na te gaan in welke mate de etnische achtergrond bepalend was voor de attitudes van leerlingen zijn multilevel-analyses uitgevoerd met de vier attitudescores als afhankelijke variabelen. We startten de analyses met een eenvoudig model<sup>2</sup> (model A). Dit model bevatte enkel de factor etniciteit. Het effect van deze factor op de attitudes ten opzichte van de vier etnische groepen is weergegeven in Tabel 1 in de vorm van groepsgemiddelden. Zoals verwacht vielen de gemiddelde in-group attitudescores (de gemiddelden op de diagonaal) aanzienlijk hoger uit dan de gemiddelde out-group attitudescores (de gemiddelden buiten de diagonaal). Het kleinste verschil tussen in-group en out-group (-.41) betrof de waardering van Turkse en Marokkaanse leerlingen voor mogelijke vriendjes van Turkse herkomst. Het grootste verschil was dat tussen Marokkaanse en Nederlandse leerlingen ten opzichte van mogelijke Marokkaanse vriendjes (1.14). Gelet op de potentiële scorering betrof het substantiële verschillen tussen de gemiddelden. De verschillen tussen de gemiddelden van de out-groups waren voor elke attitude aanzienlijk geringer, variërend van .02 wat betreft het verschil in waardering van enerzijds Surinaamse en anderzijds Turkse leerlingen voor mogelijke Nederlandse vriendjes, tot .63 wat betreft het verschil in waardering tussen Turkse en Nederlandse leerlingen voor eventuele Marokkaanse vriendjes.

Verschillen tussen de in- en out-group attitudes bleken bij de Nederlandse leerlingen het grootst. De gemiddelde out-groep attitude was 3.589  $((3.621+3.332+3.815) / 3)$ , wat neekomt op een verschil van .943 met de attitudes jegens vriendjes uit de in-group. Voor leerlingen met een Surinaamse achtergrond was dit verschil .740, voor leerlingen met een Marokkaanse achtergrond .684. De verschillen in attitude van leerlingen van Turkse herkomst jegens mogelijke vriendjes uit respectievelijk de in- en out-group bleken nog het geringst (.418). Zij lieten zich, kortom, in hun voorkeur voor potentiële vriendjes naar verhouding nog het minst door de etnische achtergrond van de kinderen leiden.

De verschillen tussen klassen en scholen zijn, gelet op de in de onderste rij van Tabel 1 weergegeven varianties, uitermate klein. Dat duidt erop dat verschillen in attitudes primair binnen de klassen gevonden werden.

### ***De invloed van de etnische samenstelling van de klas***

Naast de etnische achtergrond van de leerlingen werd een aantal andere factoren van invloed geacht op de waardering van leerlingen voor eventuele vriendjes van uiteenlopende etnische herkomst. In eerste instantie betrof dat de etnische samenstelling van de schoolklas. Zoals in de inleiding gesteld zou de attitude ten opzichte van bepaalde leerlingen onder meer afhankelijk kunnen zijn van de mate waarin die leerlingen in de klas zijn vertegenwoordigd. Aangezien deze invloed van groep tot groep kon verschillen, hanteerden we een model (model B) waarin rekening werd gehouden met de differentiële effecten van de verschillende groepen. In de regressievergelijking werd de samenstelling van de klas verdisconteerd door de percentages leerlingen van respectievelijk Nederlandse, Turkse, Marokkaanse en Surinaamse afkomst afzonderlijk als predictoren in het model op te nemen. Een toename van het percentage leerlingen uit een bepaalde groep werd geacht de attitude van de leerlingen ten opzichte van mogelijke vriendjes uit die groep positief te beïnvloeden. Zo zou bijvoorbeeld een toename van het percentage Turkse leerlingen in een klas naar verwachting tot een relatief gunstiger waardering voor vriendschap met Turkse kinderen kunnen leiden.

Vanwege het feit dat sommige leerlingen in de onderzoekspopulatie een andere etnische achtergrond hadden dan de vier in het Nederlandse basisonderwijs meest vertegenwoordigde groepen - bijvoorbeeld van Somalische, Spaanse of Bosnische afkomst waren -, is een vijfde groep gespecificeerd die als referentiegroep in de regressievergelijking van model B kon fungeren. Dit betekent dat het regressiegewicht van het percentage leerlingen uit een bepaalde etnische

groep kon worden begrepen als een vergelijkbare daling van het percentage leerlingen uit de referentiegroep, terwijl de percentages leerlingen uit de overige groepen gelijk bleven<sup>3,4</sup>.

Uit Tabel 2 blijkt dat voor zowel Nederlandse als Turkse kinderen de waardering voor mogelijke vriendjes uit de eigen groep significant toenam wanneer die groep (relatief) groter werd. Bij een toename van 2 Nederlandse kinderen in een klas van gemiddelde grootte, waardeerden Nederlandse kinderen het hebben van vriendjes uit de eigen groep 0.096 hoger. Hoewel significant, is dit geen extreem grote toename aangezien de attitudes gemeten werden op een 5-puntschaal. Om de waardering bijvoorbeeld 0.5 punt op deze schaal te doen stijgen, zou in een klas van gemiddelde grootte het aantal Nederlandse kinderen met meer dan 10 moeten toenemen. Een veel sterkere stijging in waardering voor vriendjes uit de eigen groep, bij relatieve toename van deze groep, viel bij de Turkse kinderen te constateren: in een gemiddeld grote klas steeg die waardering al met 0.5 als er vier Turkse kinderen méér in de klas zaten.

Anders dan verwacht, viel het effect van het percentage Nederlandse kinderen op de waardering voor Nederlandse vriendjes alleen maar significant positief uit voor de Nederlandse groep zelf en niet voor de andere drie groepen. Evenzo gold dat het percentage Turkse kinderen in de klas alleen maar een significant positief effect had op de waardering voor Turkse vriendjes, maar dat de waardering voor vriendjes uit de drie out-groups daardoor niet veranderde. Voor de waardering van mogelijke Marokkaanse en Surinaamse vriendjes bleek een relatieve toename van deze beide groepen in de klas geen enkel significant effect te hebben, noch voor de in-, noch voor de out-groups.

Tabel 2: Effecten in model B van de invloed van de etnische samenstelling van de klas op attitudes ten aanzien van het hebben van vriendjes uit vier etnische groepen.

		Attitude ten opzichte van het hebben van ...			
Etnische achtergrond		Nederlandse vriendjes	Turkse vriendjes	Marokkaanse vriendjes	Surinaamse vriendjes
	gemiddelde*	4.533*** (.063)	3.719** (.093)	3.507** (.115)	3.993** (.089)
Nederlands n=460	% Nederlands	.096** (.037)	-.024 (.053)	-.029 (.060)	-.068 (.046)
	% Turks	.079 (.102)	.258 (.147)	.369** (.160)	.052 (.130)
	% Marokkaans	.099 (.069)	.120 (.101)	.119 (.109)	-.007 (.089)
	% Surinaams	.149** (.062)	-.066 (.089)	-.173 (.097)	.064 (.078)
	gemiddelde	4.091 (.145)	4.124 (.120)	3.832** (.157)	3.690** (.160)
Turks n=114	% Nederlands	.129 (.091)	-.016 (.076)	.004 (.095)	-.128 (.099)
	% Turks	.007 (.128)	.230** (.108)	.043 (.132)	-.018 (.134)
	% Marokkaans	.086 (.112)	.106 (.094)	.097 (.116)	-.238** (.118)
	% Surinaams	.105 (.130)	-.056 (.109)	.070 (.132)	-.063 (.138)
	gemiddelde	4.032** (.157)	3.782 (.154)	4.489 (.131)	3.868** (.156)
Marokkaans n=141	% Nederlands	.067 (.084)	-.129 (.083)	.023 (.069)	.082 (.082)
	% Turks	-.069 (.130)	-.055 (.128)	.054 (.105)	-.214 (.123)
	% Marokkaans	-.007 (.096)	-.035 (.096)	.087 (.083)	.007 (.089)
	% Surinaams	.121 (.116)	.029 (.115)	-.081 (.095)	.210 (.112)
	gemiddelde	4.022** (.110)	3.483** (.132)	3.428** (.149)	4.427 (.111)
Surinaams n=172	% Nederlands	.069 (.066)	.079 (.079)	-.046 (.087)	.003 (.065)
	% Turks	-.003 (.111)	.137 (.131)	.014 (.140)	-.024 (.106)
	% Marokkaans	-.061 (.090)	.192 (.106)	.048 (.115)	.012 (.086)
	% Surinaams	.040 (.088)	.031 (.104)	-.091 (.112)	-.018 (.083)
	N=887	-2loglikelihood	2145.8	2630.6	2668.1

\* gemiddelde attitude in een klas met een gemiddelde etnische compositie

\*\*  $p < .05$ ; hetgeen impliceert dat de gemiddelde attitude van de betreffende groep leerlingen significant verschilt van het gemiddelde van de in-group, gerapporteerd op de diagonaal in dezelfde kolom

\*\*\* regressie-effect, tussen haakjes staan de standaardfouten

Tot onze verrassing vielen er enkele niet verwachte significante effecten te constateren. Zo deed een verhoging van het percentage Surinaamse kinderen in de klas de waardering van Nederlandse kinderen voor vriendjes uit de eigen (Nederlandse) groep stijgen. Voor de Nederlandse kinderen had de toename van deze out-group (de Surinaamse) zelfs meer gevolg voor de in-group-waardering dan de toename van de in-group zelf. Voorts zien we dat bij Nederlandse kinde-

ren de waardering voor Marokkaanse vriendjes in relatief sterke mate steeg als gevolg van een toename van het percentage Turkse kinderen. Ten slotte zien we dat bij Turkse kinderen een toename van het percentage Marokkaanse kinderen de waardering voor Surinaamse vriendjes significant deed dalen.

Al met al zouden we de effecten van de percentages in model B 'beperkt' willen noemen. Ons vermoeden dat de relatieve toename van een bepaalde etnische groep de houding ten opzichte van die groep positiever doet worden, blijkt, gelet op de resultaten, nauwelijks op te gaan. Van de 16 effecten die significant positief moesten zijn, wilde dit vermoeden geschraagd kunnen worden, waren er weliswaar 14 positief maar slechts 2 daarvan bleken significant. De beperkte invloed van de etnische compositie van de klas kwam eveneens naar voren uit een vergelijking van de waarde van de *-2loglikelihood* van model B met die van model A. Voor slechts twee van de vier attitudes liet model B een significante daling van deze maat zien, en wel voor de attitude jegens Turkse en die jegens Surinaamse vriendjes.

### ***De invloed van interetnische contacten***

Naast de etnische compositie van de klas in zijn geheel is voor elke leerling afzonderlijk nagegaan wat de mogelijke gevolgen van zijn eventuele duurzame interetnische contacten voor diens attitude jegens leerlingen uit de verschillende etnische groepen waren. Wij verwachtten, anders gesteld, dat leerling A die relatief veel contact met kinderen van Turkse komaf heeft, het hebben van Turkse vriendjes hoog waardeert. Voor die leerling zal het percentage Turkse kinderen in de klas weinig invloed hebben op zijn toch al gunstige attitude jegens mogelijke Turkse vriendjes. Voor leerling B daarentegen die met weinig kinderen van Turkse herkomst contacten onderhoudt, zal het percentage Turkse kinderen in de klas wellicht veel bepalender zijn voor zijn waardering voor mogelijke Turkse vriendjes, dan voor leerling A. Het ligt daarom in de rede om de invloed van het percentage Turkse kinderen in de klas op de houding jegens mogelijke Turkse vriendjes te laten afhangen van het percentage feitelijke duurzame contacten met Turkse kinderen. Eenzelfde redenering geldt uiteraard voor de houding jegens leerlingen uit de overige etnische groepen. Dit werd nagegaan met behulp van regressiemodellen met interacties van de betreffende percentages.

Interetnische contacten blijken, kortom, de houding jegens de verschillende etnische groepen niet te veranderen. In tegenstelling tot de verwachting bleek voor elke attitude en elke etnische groep het effect van het in-group percentage in de klas (percentage leerlingen in de groep waarop de attitude betrekking heeft) niet significant af te hangen van het percentage contacten binnen die in-group. Daarom werd afgezien van het complexere interactie-model en werd er verder gewerkt met een model waarin uitsluitend de etnische compositie-percentages van de klas als predictoren waren opgenomen.

### ***De invloed van klasgrootte, intercultureel onderwijs, de jaargroep en de sekse van de leerling***

Het laatste model C dat hier besproken wordt, maakte, behalve van de etnische compositie-percentages, gebruik van enkele andere predictoren ter verklaring van de attitudes. Deze predictoren bestonden uit een drietal klaskenmerken en één leerlingkenmerk, te weten: 1. de klasgrootte, variërend van 10 tot en met 30 leerlingen met een gemiddelde van 21.12 leerlingen; 2. in welke mate er aandacht was voor intercultureel onderwijs, gemeten als 'geen' (12 klassen), 'in geringe mate' (13 klassen) en 'in hoge mate' (33 klassen); 3. de jaargroep, variërend van jaargroep 4 tot en met 8, alsmede 4. het geslacht van de leerling, met de waarde 0 voor jongens en 1 voor meisjes. De resultaten van model C staan in Tabel 3 weergegeven.

Bezien we opnieuw de effecten van de etnische compositie van de klassen, dan valt in de eerste plaats wederom de beperkte invloed daarvan op de attitudes van de leerlingen op: slechts zes effecten bleken significant. Concentreren we ons op de verschillen met model B dan blijkt dat voor de Nederlandse kinderen de waardering van vriendjes uit de eigen groep *niet* langer significant positief samenhang met het percentage Nederlandse en Surinaamse kinderen in de klas. Daarentegen is in model C voor Marokkaanse kinderen *wel* het verwachte positieve effect aanwezig van de relatieve toename van de eigen groep op de waardering voor vriendjes uit de eigen groep. De waardering bleek 0.5 te stijgen als er zes Marokkaanse kinderen méér in een gemiddeld grote klas zaten. Ook bleek er, althans voor Marokkaanse kinderen, een significant positief effect uit te gaan van de relatieve toename van het aantal Surinaamse kinderen in de klas op de houding jegens mogelijke Surinaamse vriendjes. Bij vier Surinaamse kinderen méér in een gemiddeld grote klas steeg de waardering voor hen met 0.5.

Daarnaast werden nog de effecten van intercultureel onderwijs nagegaan. Nergens bleken die significant, voor geen enkele etnische groep en geen enkele attitude. Dat neemt niet weg dat er toch enkele patronen zichtbaar werden. Zo bleek het effect van intercultureel onderwijs op de waardering voor vriendjes uit de eigen groep steeds negatief. Wat betreft de waardering voor eventuele vriendschappen met Nederlandse kinderen, bleek het effect van intercultureel onderwijs eveneens negatief, één uitzondering daargelaten: Surinaamse kinderen leken daardoor juist positiever tegenover vriendschap met Nederlandse kinderen te gaan staan.

Beperken we ons tot de houding jegens de out-groups, dan wordt de indruk gewekt dat intercultureel onderwijs daar in gunstige zin aan bijdroeg. Onder invloed van intercultureel onderwijs leken Turkse, Marokkaanse en Surinaamse kinderen in elk geval meer open voor vriendschappen met elkaar te staan. Nederlandse kinderen vormden in dat opzicht een afwijkende groep; voor hen bleek het effect van intercultureel onderwijs in alle gevallen negatief, zowel wat betreft de waardering voor vriendjes van de eigen groep als voor vriendjes uit de verschillende out-groups.

Wat betreft het effect van de leeftijd, c.q. de jaargroep van de leerlingen op de vier attitudes viel het volgende op. Het effect van de jaargroep pakte negatief uit voor de waardering van Nederlandse vriendjes, bij drie etnische groepen zelfs significant negatief. Bij de Turkse kinderen was dit effect nog het meest negatief: wanneer Turkse kinderen uit jaargroep 4 met die van jaargroep 8 worden vergeleken, dan scoorden de kinderen in jaargroep 8 bijna 0.9 lager in hun waardering voor Nederlandse vriendjes. Opvallend is dat de daling in waardering voor Nederlandse vriendjes, ook bij de Nederlandse kinderen zelf, significant was. Over alle vier jaargroepen bezien, bedroeg de daling in waardering voor eventuele Nederlandse vriendjes ongeveer 0.5. Heel anders bleek het met de waardering voor Turkse en Marokkaanse vriendjes gesteld. In de loop van de jaren nam de waardering voor hen juist toe en hoewel dat bij alle vier etnische groepen geconstateerd kon worden, bleek die toename in waardering alleen onder Nederlandse kinderen significant. Ook de waardering voor Surinaamse vriendjes viel in het algemeen in de hogere jaargroepen gunstiger uit, zij het dat die verandering niet significant was. De Marokkaanse kinderen vormden hierop een uitzondering. Bij hen bleek er in de loop der jaren sprake van een zeer lichte, niet significante daling in waardering voor Surinaamse vriendjes.

Bezien we tot slot het effect van de sekse van de leerling, dan valt op dat de attitudes van Nederlandse meisjes beduidend – en significant – gunstiger waren dan die van Nederlandse jongens. Gemiddeld hadden zij ongeveer 0.5 meer waardering voor de verschillende out-groups dan de Nederlandse jongens. In vergelijking met hen bleken Nederlandse meisjes, anders gezegd, veel meer open te staan voor vriendschap met Turkse, Marokkaanse en Surinaamse kinderen. Daarmee verschilden Nederlandse jongens en meisjes veel sterker van elkaar dan de jongens en meisjes in de overige drie etnische groepen. Alleen bij de Marokkaanse leerlingen kwam er in één opzicht een ongeveer even groot verschil tussen jongens en meisjes naar voren. Dat betrof de waardering van Nederlandse vriendjes. Marokkaanse meisjes bleken die aanzienlijk – en significant – gunstiger gezind dan Marokkaanse jongens.

## Conclusie en discussie

In dit paper zijn attitudes van leerlingen in het basisonderwijs jegens leerlingen van de eigen en van andere dan de eigen etnische achtergrond nader beschouwd. Er werd van de veronderstelling uitgegaan dat deze attitudes afhankelijk zouden zijn van een aantal specifieke contextuele factoren zoals de etnische samenstelling van de klas en het contact dat leerlingen met elkaar als speelkameraadjes hebben.

Uit ons onderzoek is gebleken dat de attitudes van leerlingen jegens kinderen van de eigen etnische groep positiever zijn dan de attitudes jegens kinderen met een andere etnische achtergrond. De etnische samenstelling van de klas doet daar weinig toe of af. In multi-etnisch samengestelde klassen tonen leerlingen

Tabel 3: Effecten in model C van de invloed van de etnische samenstelling van de klas op attitudes ten aanzien van het hebben van vriendjes uit vier etnische groepen, gecontroleerd voor leerling- en klaskenmerken.

Etnische achtergrond	Attitude ten opzichte van het hebben van ...				
		Nederlandse vriendjes	Turkse vriendjes	Marokkaanse vriendjes	Surinaamse vriendjes
Nederlands n=460	gemiddelde'	4.513*** (.072)	3.448** (.110)	3.169** (.130)	3.744** (.106)
	% Nederlands	.049 (.037)	-.077 (.056)	-.058 (.058)	-.113** (.049)
	% Turks	.058 (.092)	.253 (.140)	.344** (.151)	.060 (.130)
	% Marokkaans	.036 (.064)	.046 (.098)	.081 (.103)	-.068 (.090)
	% Surinaams	.077 (.058)	-.074 (.088)	-.125 (.093)	.058 (.080)
	klasgrootte	.011 (.011)	.033** (.016)	.017 (.016)	.023 (.014)
	intercult. onderw.	-.010 (.057)	-.028 (.083)	-.032 (.082)	-.057 (.070)
	groep	-.128** (.032)	.101** (.046)	.188** (.044)	.034 (.038)
	sekse	.085 (.060)	.463** (.100)	.556** (.104)	.408** (.100)
Turks n=114	gemiddelde	3.896** (.221)	4.059 (.178)	3.855** (.234)	3.719 (.250)
	% Nederlands	.047 (.094)	-.003 (.077)	.058 (.099)	-.128 (.106)
	% Turks	-.124 (.140)	.273** (.115)	.135 (.148)	-.034 (.156)
	% Marokkaans	.072 (.110)	.144 (.091)	.118 (.115)	-.252** (.122)
	% Surinaams	.040 (.126)	-.010 (.104)	.157 (.131)	-.066 (.141)
	klasgrootte	.016 (.029)	-.024 (.024)	-.017 (.030)	.007 (.032)
	intercult. onderw.	-.332 (.192)	-.227 (.158)	.077 (.196)	.133 (.215)
	groep	-.219** (.081)	.072 (.067)	.158 (.081)	.009 (.089)
	gender	.190 (.209)	-.116 (.165)	-.077 (.211)	.082 (.239)
Marokkaans n=141	gemiddelde	3.803** (.205)	3.988 (.202)	4.448 (.159)	3.869 (.207)
	% Nederlands	.109 (.088)	-.121 (.088)	.034 (.069)	.138 (.089)
	% Turks	-.026 (.128)	-.074 (.127)	.034 (.098)	-.201 (.126)
	% Marokkaans	.020 (.093)	-.076 (.094)	.162** (.078)	.036 (.092)
	% Surinaams	.136 (.113)	.025 (.112)	.027 (.091)	.244** (.113)
	klasgrootte	-.007 (.026)	.020 (.026)	-.057** (.021)	-.029 (.026)
	intercult. onderw.	-.038 (.173)	.283 (.172)	-.162 (.128)	.167 (.172)
	groep	-.024 (.078)	.104 (.078)	.025 (.056)	-.016 (.077)
	sekse	.457** (.188)	-.076 (.183)	-.138 (.130)	.252 (.190)

(vervolg) Tabel 3: *Effecten in model C van de invloed van de etnische samenstelling van de klas op attitudes ten aanzien van het hebben van vriendjes uit vier etnische groepen, gecontroleerd voor leerling- en klaskenmerken.*

Etnische achtergrond	Attitude ten opzichte van het hebben van ...				
		Nederlandse vriendjes	Turkse vriendjes	Marokkaanse vriendjes	Surinaamse vriendjes
Surinaams <i>n</i> =172	gemiddelde	4.132** (.147)	3.518** (.176)	3.526** (.194)	4.263 (.148)
	% Nederlands	.030 (.065)	.056 (.078)	-.034 (.086)	.028 (.066)
	% Turks	-.086 (.109)	.175 (.131)	.003 (.140)	.020 (.108)
	% Marokkaans	-.067 (.087)	.135 (.105)	.050 (.114)	.022 (.087)
	% Surinaams	-.035 (.087)	.021 (.104)	-.072 (.112)	.033 (.085)
	klasgrootte	.008 (.020)	.057** (.024)	-.001 (.025)	-.018 (.020)
	intercult. onderw.	.081 (.148)	.086 (.177)	.309 (.184)	-.113 (.145)
	groep	-.171** (.058)	.113 (.069)	.101 (.071)	.098 (.056)
	sekse	-.082 (.146)	-.070 (.175)	.031 (.183)	.197 (.148)
<i>N</i> =887	-2loglikelihood	2110.3	2580.4	2602.2	2614.7

\* gemiddelde attitude van jongens in groep 6 met een gemiddelde etnische compositie en een gemiddelde klasgrootte waarin intercultureel onderwijs wordt gegeven

\*\*  $p < .05$ ; hetgeen impliceert dat de gemiddelde attitude van de betreffende groep leerlingen significant verschilt van het gemiddelde van de in-group, gerapporteerd op de diagonaal in dezelfde kolom

\*\*\* regressie-effect, tussen haakjes staan de standaardfouten

klarblijkelijk een sterke voorkeur voor kinderen uit de in-group; een houding die zich slechts in geringe mate laat wijzigen wanneer het aantal leerlingen uit de out-groups toeneemt. Evenmin bleken contacten die leerlingen hebben met kinderen van een andere dan de eigen etnische achtergrond een gunstig effect te hebben op hun attitudes jegens kinderen uit de out-groups. Deze resultaten zijn strijdig met Allport's contacthypothese. Duurzaam contact met leerlingen uit out-groups zou volgens deze hypothese de attitudes jegens kinderen uit out-groups in positieve zin moeten beïnvloeden.

De onverwachte uitkomsten zouden gevolg kunnen zijn van de wijze waarop in dit onderzoek 'contact' gedefinieerd en geoperationaliseerd werd. Wellicht is samen spelen geen afdoende garantie voor duurzaam contact en zou 'vriendschap', het bij elkaar thuis over de vloer komen, het samen vieren van feesten et cetera, een meer adequate maat zijn geweest. Desondanks zijn er in de literatuur verschillende theoretische noties te vinden die de uitkomsten van ons onderzoek helpen verklaren.

In de eerste plaats blijken kinderen in hun houding jegens anderen een onderscheid te maken tussen specifieke kinderen uit out-groups en de out-groups

in het algemeen. Brewer en Brown (1998) stellen op basis van hun onderzoek vast dat kinderen een vriendje of vriendinnetje uit een bepaalde out-group veelal als a-typisch voor de betreffende out-group percipiëren. Hun positieve attitude jegens het betreffende vriendje of vriendinnetje wordt dan niet generaliseerd naar de out-group als geheel. Ze lijken het vriendje of vriendinnetje, anders gezegd, als een uitzondering op de regel te zien.

In de tweede plaats kan het verkeren in een etnisch heterogeen samengestelde klas de eigen etnische identiteit van leerlingen versterken. Er is reeds veel onderzoek verricht naar de ontwikkeling van vooroordelen van jonge kinderen, in combinatie met aanverwante thema's als het verwerven van een zogeheten etnisch bewustzijn, etnische zelfidentificatie en etnische stereotypering (Aboud, 1988; Nesdale, 2001). Onderzoek heeft uitgewezen dat kinderen op jonge leeftijd, zeker vanaf vierjarige leeftijd, een etnisch bewustzijn ontwikkelen waardoor ze in staat zijn onderscheid te maken tussen personen met verschillende etnische achtergronden. De verhouding van positieve in-group attitudes en negatieve out-group attitudes blijkt zich vanaf deze leeftijd sterk te ontwikkelen ten faveure van de eigen groep. Volgens Aboud (1988) kent deze groepsstereotypering een hoogtepunt op zes à zevenjarige leeftijd waarna deze geleidelijk zou afzwakken. In ons onderzoek zijn bescheiden leeftijds- c.q. jaargroepseffecten geconstateerd, die overigens niet geheel stroken met de bevindingen van Aboud. Nam de waardering van autochtone Nederlandse leerlingen voor Turkse en Marokkaanse vriendjes met het vorderen van de leeftijd toe, in de hogere groepen bleken Turkse en Marokkaanse leerlingen juist ongunstiger tegenover Nederlandse leerlingen te staan dan in de jongere groepen.

Volgens Nesdale et al. (2005) is een negatieve attitude-ontwikkeling afhankelijk van de mate waarin kinderen zich identificeren met de eigen groep, bovendien van de mate waarin vooroordelen gedeeld en geuit worden door leden van de in-group en, ten slotte, van de mate waarin er een bedreiging van de kant van leden van de out-group voor het eigen welbevinden wordt ervaren. Deze ervaren bedreiging zou een mogelijke verklaring kunnen zijn voor het feit dat duurzame contacten met leerlingen uit de out-groups niet als vanzelfsprekend leiden tot een gunstiger attitude ten opzichte van deze out-groups. Een ervaren bedreiging kan deze attitude zelfs ten negatieve doen ontwikkelen, getuige ook studies van Verkuijten en Thijs (2002) en Aboud et al. (2003). Hieruit blijkt dat het verkeren in een heterogene groep tot een sterkere gerichtheid op de eigen groep en het ontwikkelen van negatievere gevoelens ten opzichte van leden van out-groups leidt. Uit ons onderzoek kwam naar voren dat kinderen van Turkse en Marokkaanse herkomst in vergelijking met kinderen uit de andere etnische groepen daar nog het minst toe geneigd zijn. Bovendien bleek uit ons onderzoek dat meisjes een bijzondere positie innemen. Zo staan autochtone Nederlandse meisjes aanmerkelijk positiever tegenover kinderen uit andere etnische groepen dan autochtone jongens; een seksespecifiek verschil dat tot op zekere hoogte ook onder leerlingen van Marokkaanse herkomst valt waar te nemen: meisjes van Marokkaanse herkomst geven er blijk van autochtone Nederlandse

kinderen aanzienlijk gunstiger gezind te zijn dan jongens van Marokkaanse herkomst.

Ten vierde blijkt met name uit onderzoek van Aboud et al. (2003) dat niet zozeer het hebben van inter-etnisch contact, maar veel meer de kwaliteit daarvan, van invloed is op de attitudes van leerlingen jegens kinderen uit de out-groups. Uit hun onderzoek kwam naar voren dat kinderen inter-etnische vriendschapsrelaties als minder stabiel en intiem ervaren dan intra-etnische vriendschapsrelaties.

Ten slotte zouden in- en out-group attitudes het gevolg kunnen zijn van opvoedpraktijken in het gezin. Diverse auteurs suggereren dat de etnische attitudes van kinderen worden beïnvloed door de opvattingen van hun ouders (bijv. Rosenfield & Stephan, 1981), hoewel uitkomsten van ander onderzoek juist het tegendeel suggereren (zie voor een overzicht, Nesdale, 2001). Invloeden van ouders op de attitude jegens leerlingen uit out-groups zouden niettemin drukkend kunnen werken op de eventuele positieve effecten die er van heterogeen samengestelde klassen uitgaan.

De resultaten van ons onderzoek, alsmede de verklaringen die daarvoor werden geschetst, doen het enthousiasme waarmee sommigen – wetenschappers, maar bovenal beleidsmakers – een spreidingsbeleid voorstaan, enigszins temperen. Pogingen om door middel daarvan de houding van kinderen ten opzichte van leden van andere dan de eigen etnische groep in gunstige zin te doen veranderen en daarmee de sociale cohesie te bevorderen, lijken niet zondermeer te slagen. Zelfs het intercultureel onderwijs dat in tal van beleidsnota's bepleit wordt, opdat kinderen over en weer meer begrip voor elkaar krijgen, lijkt, blijkens de resultaten van ons onderzoek, maar zeer ten dele het beoogde effect te hebben. Nu moeten hier niet al te stellige conclusies aan worden verbonden, gezien de tamelijk oppervlakkige wijze waarop in dit onderzoek de aandacht voor intercultureel onderwijs in kaart werd gebracht. Meer specifieke informatie daarover lijkt geboden. Dat laat echter onverlet dat de etnische verhoudingen in scholen misschien dermate sterk door het algeheel sociaal-politieke klimaat in Nederland getekend zijn, dat het onderwijs op zichzelf daar weinig aan kan veranderen. Naast het 'mengen' van leerlingen lijken additionele interventies op het niveau van gezinnen en buurten minimale voorwaarden om de houding van kinderen jegens medeleerlingen uit andere etnische groepen in positieve zin te kunnen beïnvloeden.

## Noten

- 1 Bij multilevel regressie analyse wordt, in plaats van het kleinste kwadraten-criterium, meestal het grootste aannemelijkheids-criterium toegepast. Een aan dit criterium gerelateerde fitmaat voor de kwaliteit van het toegepaste regressiemodel is de -2loglikelihood. Het betreft een verliesmaat: hoe dichter de -2loglikelihood-waarde van een model de 0 benaderd, des te minder is het verlies dat zich voordoet, c.q. des te beter de door het model voorspelde waarden van de afhankelijke variabele bij de geobserveerde waarden passen. Uit Tabel 1 blijkt dat het regressiemodel ter verklaring van de attitude t.o.v. Nederlandse

- vriendjes het minste verlies oplevert. Het gebruik van de proportie verklaarde variantie als fitmaat is bij multilevel-regressiemodellen problematisch (zie Snijders, 1998). Het verschil in -2loglikelihood van twee geneste modellen kan als toetsingsgrootte worden gehanteerd. Voor een uitgebreide bespreking van de -2loglikelihood-maat: zie Eliason (1993).
- 2 Gegeven het feit dat de afhankelijke variabele, de attitude ten opzichte van het hebben van vriendjes met vier verschillende achtergrondkenmerken, betrof, bestond het model uit vier regressiemodellen, waarin elke afhankelijke variabele afzonderlijk geschat werd. De term 'model' verwijst derhalve naar de vier afzonderlijke modellen tegelijkertijd.
  - 3 Met vijf beschikbare percentages, die in totaal optelden tot 100%, moest een restrictie in de analyse worden ingebouwd. Er zijn veel manieren om deze restrictie te realiseren. We hebben ervoor gekozen om het percentage leerlingen uit de restgroep niet in het regressiemodel op te nemen. Op deze wijze konden de effecten van de overige vier groepen worden geïnterpreteerd als een verandering in de afhankelijke variabele door een verandering van één van de vier percentages, onder gelijkblijven van de overige drie.
  - 4 Om de interpretatie van de regressiegewichten te vergemakkelijken, werd elk percentage verminderd met het gemiddelde (het gemiddelde van alle 58 klassen in de steekproef) en het resultaat gedeeld door 10. Omdat het gemiddelde aantal leerlingen in de 58 klassen gelijk was aan 21.12, kon het regressiegewicht van de onafhankelijke variabele 'percentage leerlingen uit de betreffende groep' begrepen worden als de verandering in attitude bij een toename van 2 leerlingen (10% van 21.12) uit de betreffende groep. Door het percentage te verminderen met het gemiddelde percentage van alle klassen konden de groepsgemiddelden, weergegeven in Tabel 2, worden geïnterpreteerd als zijnde de gemiddelde attitude (van leerlingen uit de betreffende groep) in een klas met een gemiddelde etnische samenstelling. Deze gemiddelden bleken weinig te verschillen van die in Tabel 1.

## Literatuur

- Aboud, F. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Blackwell.
- Aboud, F. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology*, 39, 48-60.
- Aboud, F., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 165-173.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Augoustinos, M. & Rosewarne, D. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 143-156.
- Brewer, M. B., & Brown, R. (1998). Intergroup relations. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*, vol. 2 (pp. 554-594). New York: McGraw-Hill.
- Eliason, S. (1993). *Maximum Likelihood Estimation*. London: Sage.
- Gijsberts, M. (2006). De afnemende invloed van etnische concentratie op schoolprestaties in het basisonderwijs, 1988-2002. *Sociologie*, 2, 157-177.
- Gijsberts, M. & Dagevos, J. (2005). *Uit elkaars buurt. De invloed van etnische concentratie op integratie en beeldvorming*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Gramberg, P. & Ledoux, G. (2005). Bestrijden van schoolsegregatie: dringend nodig, zinloos of onhaalbaar? In P. Brassé & H. Krijnen (Red.) *Gescheiden of gemengd. Een verkenning van etnische concentratie op school en in de wijk*. Utrecht: Forum, Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling.
- Inspectie van het onderwijs (2006). *Onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2007). *Onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Jackson, M. F., Barth, J. M., Powell, N., & Lochman, J. E. (2006). Classroom contextual effects of race on children's peer nominations. *Child Development, 77*, 1325-1337.
- Karsten, S., Elshof, D., Felix, Ch., Ledoux, G., Meijnen, W., Roelleveld, J., & Schooten, E. van (2003). *Onderwijssegregatie in Amsterdam*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Laan Bouma-Doff, W. van der (2005). *De buurt als belemmering?* Assen: Van Gorcum.
- McGlothlin, H., Killen, M., & Edmonds, C. (2005). European-American children's intergroup attitudes about peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 227-249.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). *Onderwijs, integratie en burgerschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Kabinetsreactie advies Onderwijsraad 'Bakens voor spreading en integratie'*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Nesdale, D. (2001). The development of prejudice in children. In M. A. Augoustinos & K. J. Reynolds (Eds.), *Understanding Prejudice, Racism, and Social Conflict* (pp. 57-73). London: Sage.
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., & Griffiths, J. (2005). Threat, group identification, and children's ethnic prejudice. *Social Development, 14*, 189-205.
- Onderwijsraad (2002). *Vaste grond onder de voeten. Een verkenning inzake artikel 23 Grondwet*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005). *Bakens voor spreading en integratie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Overmaat, M. & Ledoux, G. (2001). Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. *Pedagogiek, 21*, 359-371.
- Peters, D., Haest, M., & Walraven, G. (2007). *Gemeenten in actie tegen segregatie in het basisonderwijs; een inventarisatie bij de G31 en vier andere gemeenten*. Utrecht: Forum, Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2005). *Eenheid, verscheidenheid en binding. Over concentratie en integratie van minderheden in Nederland*. Den Haag: RMO.
- Rosenfield, D., & Stephan, W. G. (1981). Intergroup relations among children. In S. S. Brehm, S. Kassin, & F. X. Gibbons (Eds.), *Developmental Social Psychology: Theories and Research* (pp. 271-297). New York: Oxford University Press.
- Snijders, T., & Bosker, R. (1999). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. London: Sage.
- Tazelaar, C. A., Joachim-Ruis, A., Rutten, J. J. G. M., & Teunissen, J. (1996). *Kleur van de school. Etnische segregatie in het onderwijs*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Teunissen, J. (1988). *Etnische relaties in het basisonderwijs. 'Witte' en 'zwarte' scholen in de grote steden*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Verkuyten, M. (2002). Ethnic attitudes among minority and majority children: The role of ethnic identification, peer group victimization and parents. *Social Development, 11*, 558-570.
- Verkuyten, M. & Kinket, B. (2000). Social distances in a multi-ethnic society: The ethnic hierarchy among Dutch pre-adolescents. *Social Psychology Quarterly, 63*, 77-85.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies, 25*, 310-331.