

# Sociaal kapitaal in katholieke en gemeenschapsscholen in Vlaanderen: Een vergelijking

M. Van Houtte<sup>1</sup>

## Samenvatting

In dit artikel wordt nagegaan of katholieke en gemeenschapsscholen in Vlaanderen verschillen in termen van aanwezig sociaal kapitaal (Coleman & Hoffer, 1987). Hiertoe wordt gebruikgemaakt van gegevens van 7388 derdejaarsleerlingen in een steekproef van 88 secundaire scholen, waarvan 68 behoren tot het katholieke net. Als indicatoren van sociaal kapitaal fungeren de sociale geïntegreerdheid van de leerlingen, en de relatie tussen leerkrachten en leerlingen zoals gepercipieerd door de leerling. Hoewel een eenvoudige analyse op basis van gemiddelden anders doet uitschijnen, kan op basis van een 'multilevel'-analyse (HLM) besloten worden dat zowel jongens als meisjes zich even geïntegreerd voelen in katholieke scholen als in gemeenschapsscholen. Jongens staan in beide schoolsectoren ook even positief ten aanzien van de relatie leerkrachten-leerlingen. Meisjes in katholieke scholen blijken positiever te staan ten opzichte van de relatie leerkrachten-leerlingen dan meisjes in gemeenschapsscholen, maar dit verschil kan volledig op rekening van het geslachtsgemengde karakter van de gemeenschapsscholen geplaatst worden.

## 1 Schoolsector en sociaal kapitaal

Twintig jaar geleden rapporteerden Coleman, Hoffer en Kilgore (1982a) de controversiële bevinding dat leerlingen in private, katholieke scholen op cognitief vlak beter presteren dan leerlingen in openbare scholen. De voornaamste verklaring hiervoor was dat private, katholieke scholen meer academisch gericht en meer gedisciplineerd zijn. Aanvullend stelden Coleman e.a. (1982a) vast dat leerkrachten in private scholen meer interesse tonen in de leerlingen dan leerkrachten in openbare scholen.

De verschillen tussen private en openbare

scholen met betrekking tot de relaties tussen leerlingen onderling, tussen leerkrachten onderling, tussen ouders van leerlingen onderling, tussen leerlingen en leerkrachten, tussen leerkrachten en ouders, en tussen ouders en leerlingen vormden vijf jaar later het onderwerp van een diepgaander onderzoek door Coleman en Hoffer (1987). Hierbij bestudeerden ze in eerste instantie het al dan niet aanwezig zijn van deze relaties, maar de meeste aandacht ging naar de hechtheid van de relaties en de steun die erdoor geboden wordt. Coleman en Hoffer (1987) hadden het in het algemeen over het "sociaal kapitaal" en ze stelden vast dat in private, en dan vooral in katholieke scholen, een grotere mate van sociaal kapitaal aanwezig is dan in openbare scholen.

Op de vraag waarom private, katholieke scholen over een hogere mate van sociaal kapitaal beschikken dan openbare scholen, antwoordden Coleman en Hoffer (1987) dat de participanten in private scholen, in casu katholieke scholen, samengebracht worden op basis van bepaalde gedeelde waarden - en niet op basis van een gegeven zoals bijvoorbeeld in dezelfde buurt wonen - wat tot een sterkere samenhang leidt.

Echter, niet alleen de aanwezigheid van gedeelde waarden is van belang, ook de inhoud van die waarden kan de mate van sociaal kapitaal bepalen (Coleman & Hoffer, 1987). Het belang dat bijvoorbeeld gehecht wordt aan solidariteit en saamhorigheid zal implicaties hebben voor het sociaal kapitaal. En dit is precies wat volgens Coleman en Hoffer (1987) de private - en dan vooral de katholieke - scholen onderscheidt van de openbare scholen. De aanwakking van sociaal kapitaal door bijvoorbeeld de organisatie van extracurriculaire activiteiten of andere collectieve manifestaties is een typisch kenmerk van katholieke scholen (Brutsaert, 1995; Bryk, Lee, & Holland, 1993; Coleman & Hoffer, 1987).

Een belangrijke factor bij het verschil in sociaal kapitaal tussen schoolsectoren is dus de institutionele traditie van het katholieke onderwijs. Alleen is het niet eenvoudig het causale belang van de ideologische factor empirisch aan te tonen (Bryk et al., 1993).

Hoewel het onderzoek naar prestatiever- schillen tussen leerlingen in private en open- bare scholen veel navolging heeft gekend (bijv. Alexander & Pallas, 1983; Bickel & Chang, 1986; Carpenter, 1985; Dronkers & Hemsing, 1999; Gibbins & Bickel, 1991; Langouët & Léger, 2000; Morgan, 1983; Neal, 1997; Willms, 1985), is dit minder het geval voor het onderzoek naar verschillen in academische gerichtheid, discipline en sociaal kapitaal, waarbij vooral dit laatste aspect danig verwaarloosd is. In het onder- zoek naar het effect van schoolsector op aca- demische prestaties of welbevinden, wordt sociaal kapitaal soms wel eens als verklaring aangehaald, maar zelden of nooit expliciet getest. Het weinige onderzoek in dit verband is bovendien voornamelijk gebaseerd op Amerikaanse data (Bryk et al., 1993; Mor- gan, 1983; Morgan & Sørensen, 1999). Mor- gan (1983) heeft nagegaan hoe leerlingen in de verschillende schoolsectoren de relatie tussen leerkrachten en leerlingen (meer be- paald de kwaliteit van de instructie) en de vriendschapsrelaties tussen leerlingen onder- ling percipiëren en komt tot de conclusie dat leerlingen in private scholen, ongeacht hun achtergrond, hun school veel positiever be- oordelen op deze punten. Bryk e.a. (1993) stellen vast dat leerlingen in katholieke scho- len er degelijke, sociale steun van de leer- krachten en andere stafleden ervaren. Zowel van de leerlingen als van de leerkrachten wordt in katholieke scholen meer persoonlijk engagement gevraagd. In katholieke scholen ontstaat meer de indruk van een gemeen- schap, in tegenstelling tot openbare scholen, die eerder onpersoonlijk en bureaucratisch overkomen (Bryk et al., 1993). Morgan en Sørensen (1999) tonen aan dat katholieke scholen meer dan openbare scholen sterke banden stimuleren tussen leerlingen onder- ling, leerkrachten en leerlingen, ouders en leerkrachten, en ouders van leerlingen onder- ling, waardoor een extra voorraad aan sociaal kapitaal ontstaat, wat dan weer bevorderlijk

is voor de prestaties van de leerlingen.

Het is maar de vraag of deze Amerikaan- se bevindingen zonder meer toepasbaar zijn in Vlaanderen. Vlaamse katholieke scholen zijn immers nauwelijks te vergelijken met Amerikaanse. In Vlaanderen neemt het ka- tholieke onderwijs, bijvoorbeeld, in geen geval een minderheidspositie in, wat wel het geval is met het katholieke onderwijs in de Verenigde Staten. In Vlaanderen behoort bijna 65% van de scholen tot het zogenaam- de vrije - hoofdzakelijk katholieke - net (in West-Vlaanderen is dit zelfs 70%) (Departement Onderwijs, 1996, 2001). De overige 35% zijn in meerderheid (75%) gemeen- schapsscholen, die onder de bevoegdheid van de Vlaamse Gemeenschap vallen. De overige scholen zijn officiële scholen, gecontroleerd door de lokale overheden, de provincies of de gemeenten en de steden (Departement On- derwijs, 1996, 2001). Ongeveer driekwart van de leerlingen in het secundair onderwijs volgt les in het katholieke net (Departement Onderwijs, 2001).

Bovendien worden private scholen in de Verenigde Staten niet van overheidswege ge- subsidieerd (in tegenstelling tot in Vlaandere- ren), zodat schoollopen er in private scholen onvermijdelijk duurder is dan in openbare scholen (Coleman et al., 1982a; Greeley, 1982), tenzij het onderwijs er vanuit een an- dere hoek gefinancierd wordt, bijvoorbeeld vanuit de parochie. Over het algemeen kan worden verwacht dat de ouders (en leer- lingen) die kiezen voor privaat (katholiek) onderwijs "anders" zijn dan zij die dit niet doen. Men kan bijvoorbeeld veronderstellen dat ze meer bezorgd zijn om onderwijs en in die zin bereid zijn er geld aan te spenderen (Greeley, 1982). Vaak zijn ze ook hoger op- geleid dan de ouders van leerlingen in het openbaar onderwijs (Shanker, 1993). Leer- lingen in private scholen zijn dan ook door- gaans van betere afkomst dan leerlingen in openbare scholen, zijn ambitieuzer op onder- wijsvlak, en hebben daardoor hogere presta- tiescores en andere kenmerken waardoor ze zich onderscheiden (Greeley, 1982; Heyns, 1981). Dit alles gaat dus niet of slechts ge- deeltelijk op in Vlaanderen, waar ook vrije scholen een overheidssubsidie krijgen, al zou deze in verhouding tot het gemeenschaps-

onderwijs van een lagere orde zijn (Auditbureau Deloitte & Touche, 2001; Verhoeven & Elchardus, 2000). In elk geval kost schoollopen er niet zo veel meer in het vrije dan in het openbare onderwijs. Anderzijds zijn openbare scholen in Vlaanderen, net als in de Verenigde Staten (Braddock, 1981; Finn, 1981; Murnane, 1981; Shanker, 1993), wettelijk verplicht alle leerlingen die zich aanbieden in te schrijven. Vrije scholen kunnen zich tot nu toe beroepen op het weigeringsrecht en kunnen en mogen zich veroorloven bepaalde leerlingen te weren; vanaf september 2003 geldt voor hen echter ook een inschrijvingsplicht.

Het doel van dit artikel is, vertrekkend van de Amerikaanse evidentie, na te gaan of in Vlaanderen katholieke scholen al dan niet aanspraak kunnen maken op een sterkere aanwezigheid van sociaal kapitaal dan gemeenschapsscholen. Concreet wordt een antwoord gezocht op de vraag of leerlingen in katholieke scholen zich beter sociaal geïntegreerd voelen, en de relatie met hun leerkrachten positiever beoordelen dan leerlingen in gemeenschapsscholen.

## 2 Onderzoeksopzet

### 2.1 Model

Of katholieke scholen en gemeenschapsscholen in Vlaanderen van elkaar verschillen in termen van sociaal kapitaal wordt nagegaan door een vergelijking te maken van de mate waarin leerlingen zich op school geïntegreerd voelen en de wijze waarop ze de relatie tussen leerkrachten en leerlingen percipiëren.

In deze opzet kan niet voorbijgegaan worden aan de bestaande kritiek op het onderzoek naar effecten van de schoolsector. Vrij centraal in de kritiek op de studie van Coleman e.a. (1982a) staat de vraag of er wel voldoende controles zijn ingebouwd om selectie-effecten te vermijden (bijv. Bickel, 1986; Bickel & Chang, 1985, 1986; Braddock, 1981; Bryk, 1981; Finn, 1981; Golberger & Cain, 1982; Heyns, 1981; Murnane, 1981; Noell, 1982; Rossi & Wright, 1982). In onderzoek als dat van Coleman e.a. (1982a) moet overtuigend onderscheid gemaakt worden tussen verschillen die gewoon vooraf-

bestaande verschillen tussen leerlingen weerspiegelen, en verschillen die effectief kunnen worden toegeschreven aan de school zelf (Alexander & Pallas, 1983). In onze analyses zijn dergelijke controles eveneens onontbeerlijk, aangezien in Vlaanderen, net als in de Verenigde Staten, openbare scholen wettelijk verplicht zijn alle leerlingen die zich aanbieden in te schrijven. Vrije of private scholen, daarentegen, kunnen en mogen zich tot nu toe veroorloven bepaalde leerlingen te weigeren (Braddock, 1981; Auditbureau Deloitte & Touche, 2001; Finn, 1981; Murnane, 1981; Shanker, 1993). Controles voor socio-economische status en gezinssituatie zijn dus noodzakelijk.

Volgens sommigen (bijv. Alexander & Pallas, 1983) volstaan controles voor socio-economische factoren niet en moeten ze worden aangevuld met controles voor bestaande verschillen in competentie. Deze zorg is ingegeven door het feit dat openbare scholen in de regel een groter aanbod hebben van niet-academisch onderwijs of dus, met andere woorden, meer technisch en beroepsonderwijs aanbieden, waardoor hun publiek ook anders is (Alexander & Pallas, 1983; Bickel & Chang, 1986; Braddock, 1981; Bryk, 1981; Heyns, 1981; Murnane, 1981; Noell, 1982; Shanker, 1993). Daarom wordt in de analyse in dit artikel op individueel niveau gecontroleerd voor leerprestaties en curriculumpositie. De kritiek in verband met de noodzaak tot controles voor competentie, bracht bovendien een discussie op gang over het feit of het verschil in aangeboden curriculum in rekening gebracht moet worden als een leerlingenkenmerk (i.e. de richting die de leerling volgt als indicator van zijn/haar bekwaamheid) of als een schoolkenmerk (Alexander & Pallas, 1983; Coleman, Hoffer, & Kilgore, 1982b; Kilgore, 1983). Deze discussie is nooit helemaal beslecht geworden, maar geeft wel aan dat de beste optie is, ook rekening te houden met de schoolkenmerken waarin private en openbare scholen van elkaar verschillen.

Een klassiek en voor de hand liggend schoolkenmerk, gezien het verschillende publiek dat de verschillende schoolnetten aantrekken, is de SES-context van de school (bijv. Willms, 1992). Een ander kenmerk is

de geslachtscontext van de schoolpopulatie (Marsh, 1991; Riordan, 1985). Terwijl de gemeenschapsscholen in de regel gemengd zijn, zijn de katholieke scholen in Vlaanderen pas recent (sinds 1994) aangespoord geworden hun deuren open te zetten voor jongens en meisjes, en vanaf september 2003 zijn niet-gemengde scholen ook echt verboden. De gemengdheid werd doorgaans progressief doorgevoerd (jaar per jaar) waardoor ten tijde van de data-inzameling nog een aanzienlijk deel van de katholieke scholen gescheiden onderwijs aanbood (zie verder).

De verschillende schoolgrootte is eveneens niet onbelangrijk (Bryk et al., 1993; Coleman et al., 1982a; Coleman & Hoffer, 1987). In Vlaanderen geldt dat, wat het secundair onderwijs betreft, de gemiddelde school in het vrij onderwijs dubbel zo groot is als de gemiddelde school in het gemeenschapsonderwijs (Auditbureau Deloitte & Touche, 2001).

Ten slotte is er het eerder vermelde verschil in de door de school aangeboden onderwijsrichtingen (Bryk et al., 1993; Coleman & Hoffer, 1987). Ook in Vlaanderen is het technisch en beroepssecundair onderwijs sterker vertegenwoordigd in de officiële netten dan in het vrije net (Departement Onderwijs, 1998).

Het meeste onderzoek naar effecten van schoolsector controleert enkel voor individuele leerlingkenmerken om selectiebias te vermijden, maar niet voor schoolkenmerken. In de multilevel-analyses (met HLM5) die in dit artikel besproken worden, komen daarentegen zowel leerlingen- als schoolkenmerken aan bod als controlevariabelen.

Omdat meisjes er over het algemeen meer behoefte aan hebben sociaal aanvaard te worden (Bush, 1987) en bovendien op sociaal vlak gevoeliger zijn voor verschillen in schoolomgeving dan jongens (Brutsaert & Van Houtte, 2002; Simmons & Blyth, 1987) is het aangewezen de analyses voor jongens en meisjes afzonderlijk<sup>2</sup> uit te voeren.

## 2.2 Data

De analyses zijn gebaseerd op data die in het schooljaar 1995/1996 verzameld zijn bij alle derdejaarsleerlingen ( $N = 7431$ ) uit het algemeen secundair onderwijs (aso) in een ge-

stratificeerde steekproef van 89 scholen, representatief naar schoolsector en geslachts-gemengdheid, getrokken uit een lijst, verstrekt door het Departement Onderwijs, van alle Vlaamse scholen in het gemeenschapsonderwijs en het gesubsidieerde, vrije onderwijs die in de bovenbouw (vanaf het derde jaar) algemeen secundair onderwijs aanbieden (Brutsaert, 2001). De steekproef omvat 68 vrije, gesubsidieerde scholen met katholieke signatuur. De overige scholen behoren tot het gemeenschapsonderwijs, met uitzondering van één school die vrij gesubsidieerd is, maar niet-confessioneel. Deze laatste school (met 43 respondenten) wordt bij de analyses buiten beschouwing gelaten, zodat de analyses uiteindelijk betrekking hebben op 88 scholen, waarvan 68 katholieke scholen met 6427 respondenten (3057 jongens en 3370 meisjes) en 20 gemeenschapsscholen met 961 respondenten (489 jongens en 472 meisjes). De geselecteerde scholen liggen verspreid over de verschillende Vlaamse provincies (Brutsaert, 2001).

De gegevens werden in klasverband ingezameld door middel van een schriftelijke vragenlijst (Brutsaert, 2001). Het invullen van deze vragenlijst nam ongeveer één lesuur in beslag en gebeurde in aanwezigheid van een onderzoeksassistent die de bevraging inleidde en tijdens het invullen, indien nodig, uitleg gaf.

## 2.3 Variabelen

Het sociaal kapitaal wordt in deze analyses door twee indicatoren bepaald. De eerste indicator wordt gevormd door de mate waarin leerlingen zich geïntegreerd voelen in de schoolgemeenschap. *Sociale integratie* wordt gemeten met behulp van een schaal bestaande uit 13 items met telkens twee antwoordcategorieën (*ja en nee*), met een Cronbachs  $\alpha$  van 0.73 en een gemiddelde interitemcorrelatie van 0.18. Voorbeelden van items zijn “Ik denk wel dat de meeste andere leerlingen me graag mogen” en “Ik voel me hier nogal aan mijn lot overgelaten” (zie Appendix).

De tweede indicator meet hoe leerlingen hun leerkrachten beoordelen en geeft zo een inzicht in de kwaliteit van de relatie leerkrachten-leerlingen, vanuit de perceptie van de leerlingen. De *relatie leerkrachten-leer-*

lingen wordt gemeten met een schaal bestaande uit zeven items, met vijf antwoordcategorieën (*absoluut niet akkoord tot volledig akkoord*). Voorbeelden van items zijn “Sommige leerkrachten hebben geen respect voor de leerlingen” en “Op deze school is er een goede samenwerking tussen leerlingen en leerkrachten” (zie Appendix). Cronbachs  $\alpha$  voor deze schaal bedraagt 0.81 en de gemiddelde interitemcorrelatie 0.38.

De variabele *leerprestaties* heeft betrekking op het eindresultaat in het vorige schooljaar, dus in het tweede leerjaar. De validiteit van wat de leerlingen hier hebben geantwoord, kan echter niet worden gecontroleerd, omdat de anonimiteit van de respondenten werd gewaarborgd. Leerlingen in het gemeenschapsonderwijs scoren gemiddeld significant lager (gemiddeld 72.82) dan leerlingen in het katholieke onderwijs (gemiddeld 74.47) ( $t = 4.99, p < .001$ ).

De *curriculumpositie* van de leerling werd vastgesteld door de hiërarchische plaats van de verschillende aso-richtingen (derde leerjaar), in termen van waardering en moeilijkheidsgraad, te bepalen op basis van informatie die werd verschaft door de directies van de verschillende scholen en na raadpleging van een Psycho-Medisch Sociaal Centrum (PMS) (nu CLB, Centrum voor Leerlingenbegeleiding). De gebruikte rangorde, van relatief laag naar relatief hoog, is dan: (1) economie-moderne talen, menswetenschappen-moderne talen; (2) economie-wiskunde, moderne talen-wiskunde; (3) Latijn-Grieks, Latijn-moderne talen; (4) Latijn-wiskunde, Grieks-wiskunde (Brutsaert, 2001). Ongeveer een even groot percentage leerlingen in elke schoolsector volgt Latijn-wiskunde of Grieks-wiskunde (23.4% in gemeenschapsscholen, 24.1% in katholieke scholen) en Latijn-Grieks of Latijn-moderne talen (8.9% in gemeenschapsscholen, 8.0% in katholieke scholen). In de gemeenschapsscholen volgt een aanmerkelijk groter percentage leerlingen (39.0%) economie-moderne talen of menswetenschappen-moderne talen dan in de katholieke scholen (28.5%). Het omgekeerde geldt voor economie-wiskunde/moderne talen-wiskunde met 39.3% van de leerlingen in de katholieke scholen en 28.6% van de leerlingen in de gemeenschapsscholen.

Om de *socio-economische status* (SES) van het gezin van de leerling vast te stellen, werd gevraagd het beroep te noemen dat vader en moeder uitoefenen (of uitgeoefend hebben) of een beschrijving te geven van dat beroep. De genoemde beroepen werden bij de verwerking van de vragenlijsten ondergebracht in een classificatie met acht categorieën (geïnspireerd op Erikson et al., 1979)<sup>4</sup>. De verkregen variabelen fungeren als basis om de *sociaal-economische status* van het gezin van herkomst van de leerling vast te stellen. Hiermee wordt de hiërarchische positie bedoeld die het gezin bekleedt in de maatschappij. Doorgaans wordt het beroep dat de vader uitoefent beschouwd als een goede indicator van de SES van het gezin (Treiman, 1977). Hierbij wordt echter geen rekening gehouden met de rol die de moeder als werkende vrouw in het gezin opneemt. Daarom worden de beroepsstatus van de vader en de moeder vergeleken en telkens wordt de hoogste van de twee genomen als indicator van de SES van het gezin (zie Forehand et al., 1987). Deze methode heeft het praktische voordeel dat als van één van beide ouders gegevens met betrekking tot het beroep ontbreken, er gewerkt kan worden met de wel beschikbare gegevens van de andere ouder. Deze situatie doet zich wel eens voor bij niet-intacte gezinnen. Leerlingen in het gemeenschapsonderwijs hebben gemiddeld een significant lagere SES (5.54) dan leerlingen in het katholieke onderwijs (5.97) ( $t = 6.38, p < .001$ ).

Wat de *gezinssituatie* betreft, wordt het gezin als “niet intact” beschouwd (score 0), wanneer de leerling niet (meer) woonachtig is bij beide ouders, bijvoorbeeld omdat ze gescheiden zijn of omdat één van beide ouders overleden is. In het gemeenschapsonderwijs woont 23.4% van de leerlingen niet (meer) bij beide ouders, tegenover 11.3% in het katholieke onderwijs.

De *ouderlijke steun* verwijst naar de mate waarin de respondent zich aangemoedigd, gewaardeerd en/of geruggensteund voelt door zijn/haar ouders. Dit werd gemeten met behulp van een schaal bestaande uit negen items met vier antwoordcategorieën (van *altijd* tot *nooit*) (Brutsaert, 2001). Voorbeelden van items zijn “Mijn ouders hebben vertrouwen in mij” en “Ik denk dat mijn ouders niet

geloven dat ik iets goed kan doen". Voor deze schaal bedraagt Cronbachs  $\alpha$  0.75 en de gemiddelde interitemcorrelatie 0.25. Leerlingen in het gemeenschapsonderwijs voelen zich gemiddeld significant minder aangeemoedigd (19.57) dan leerlingen in het katholieke onderwijs (19.86) ( $t = 2.02, p = .044$ ).

De centrale determinant *onderwijsnet* of *schoolsector* bevindt zich op het schoolniveau. Katholieke scholen krijgen code 0 en gemeenschapsscholen code 1. Naast schoolsector worden nog een paar schoolkenmerken in beschouwing genomen die samenhangen met schoolsector.

De *SES-context* van de school wordt, zoals gebruikelijk, bepaald door het gemiddelde te nemen van de gezins-SES van de ondervraagde leerlingen. Dit schoolkenmerk is negatief gecorreleerd met onderwijsnet (Point Biserial Correlation  $r_{pb} = -.487, p < .001$ ): gemeenschapsscholen hebben een significant lagere SES-compositie dan katholieke scholen. Gemeenschapsscholen hebben gemiddeld een SES-context van 4.59 en katholieke scholen van 5.45 ( $t = 4.21, p < .001$ ).

Een school wordt als *gemengd* (code 1) beschouwd, wanneer meer dan een kwart van de leerlingen van het andere geslacht is. Deze maat is gebaseerd op gegevens van de schooldirecties over het totale aantal ingeschreven jongens en meisjes. De schoolsector en de mixiteit van de school staan onvermijdelijk met elkaar in verband ( $\phi = .530, p < .001$ ), gezien in het gemeenschapsonderwijs geen gescheiden scholen voorkomen. Van de 68 katholieke scholen zijn er 43 (63.2%) niet gemengd.

De *schoolgrootte* wordt, klassiek, gemeten in termen van het totale aantal ingeschreven leerlingen. Schoolsector en schoolgrootte staan in negatief verband met elkaar ( $r_{pb} = -.423, p < .001$ ). Gemeenschapsscholen

tellen gemiddeld 361 leerlingen, katholieke scholen 705 ( $t = 5.66, p < .001$ ).

De variabele *schooltype* maakt onderscheid tussen scholen die in de bovenbouw enkel algemeen secundair onderwijs aanbieden (code 0) en scholen die daarnaast ook technisch en/of beroepsonderwijs (code 1) aanbieden. De variabelen *onderwijsnet* en *schooltype* vertonen een positieve samenhang ( $\phi = .458, p < .001$ ): 69.1% van de katholieke scholen biedt enkel algemeen secundair onderwijs aan, tegenover 15% van de gemeenschapsscholen.

### 3 Resultaten

In een eerste stap wordt ter verkenning met eenvoudige *t*-testen nagegaan of de leerlingen zich naargelang de schoolsector waarin ze schoollopen, meer of minder sociaal geïntegreerd voelen en de relatie leerkrachten-leerlingen anders percipiëren (zie Tabel 1). Er blijkt gemiddeld geen verschil te bestaan in sociale geïntegreerdheid tussen de jongens in katholieke en de jongens in gemeenschapsscholen. De meisjes in katholieke scholen voelen zich daarentegen gemiddeld meer sociaal geïntegreerd dan de meisjes in gemeenschapsscholen. Wat de relatie leerkrachten-leerlingen betreft, blijken zowel de jongens als de meisjes in katholieke scholen er gemiddeld een positievere visie op na te houden dan de jongens en de meisjes in gemeenschapsscholen.

Deze *t*-testen houden echter geen rekening met de hiërarchische structuur van de data. Aangezien we hier te maken hebben met een clustersteekproef, is multilevelanalyse aangewezen om type-I-fouten (of het ten onrechte verwerpen van de nulhypothese) ten gevolge van de afhankelijkheid van de

Tabel 1

*Sociale integratie en relatie leerkrachten-leerlingen naar schoolsector. Gemiddelden (en standaardafwijkingen) en resultaten t-test. Afzonderlijke analyses jongens en meisjes*

	Jongens				Meisjes			
	Katholiek	Gemeensch.	Versch.	<i>t</i>	Katholiek	Gemeensch.	Versch.	<i>t</i>
Sociale integratie	9.75 (2.45) (N = 2832)	9.60 (2.59) (N = 422)	.15	1.17	10.23 (2.23) (N = 3109)	9.94 (2.51) (N = 427)	.29	2.24*
Relatie leerkr./l.n.	15.81 (4.87) (N = 3009)	14.53 (5.37) (N = 481)	1.28	4.92***	16.25 (4.28) (N = 3329)	14.95 (4.96) (N = 465)	1.31	5.40***

Noot. \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

cases te vermijden (Hox, 1995). Bovendien verhindert multilevel-analyse dat de variabelen gemeten op verschillende niveaus tot één gemeenschappelijk niveau moeten worden teruggebracht. Hier wordt geopteerd voor Hierarchical Linear Modeling (HLM5) (Raudenbush, Bryk, Cheong, & Congdon, 2000).

Het onconditionele model (i.e. zonder specificatie van determinanten op om het even welk niveau, zie Tabel 2) geeft voor de jongens aan dat 4.07% van de variantie in sociale integratie op schoolniveau gesitueerd kan worden. Voor de meisjes is dit 5.16%. In geen van beide gevallen blijkt de schoolsector echter een rol van belang te spelen. Wanneer enkel de variabele *schoolsector* als determinant in beschouwing wordt genomen, wordt er noch bij de jongens ( $\gamma = -.053, p^5 = .805$ ), noch bij de meisjes ( $\gamma = -.280, p = .160$ ) een significant effect vastgesteld van schoolsector op sociale integratie.

Het onconditionele model voor relatie leerkrachten-leerlingen (zie Tabel 2) geeft aan dat bij de jongens 11.48% van de variantie in deze variabele op schoolniveau gesitueerd kan worden. Bij de meisjes is dit 10.70%.

Het model waarin enkel schoolsector als determinant gespecificeerd wordt, wijst uit dat schoolsector bij de jongens geen significant effect uitoefent op hun perceptie van de relatie leerkrachten-leerlingen ( $\gamma = -.399, p = .420$ ). Bij de meisjes is er evenmin sprake van een significant effect, tenminste niet wanneer het conventionele significantieniveau van 5% wordt gehanteerd. De waarschijnlijkheid dat het gevonden negatieve effect toevallig is, is echter toch kleiner dan 10% (zie Tabel 3, Model 1,  $p = .096$ ). Het negatieve effect duidt erop dat de meisjes in gemeenschapsscholen een negatiever beeld

hebben van hun leerkrachten en hoe die omgaan met de leerlingen.

Aangezien enkel bij de meisjes een effect van schoolsector op de relatie leerkrachten-leerlingen gevonden wordt, volstaat het vanaf hier enkel nog dat effect nader te bekijken<sup>6</sup>. De vraag is immers of we hier met een echt contextueel effect te maken hebben of met een selectie-effect, omdat de leerlingen - in casu de meisjes - in beide schoolnetten op bepaalde individuele kenmerken significant van elkaar verschillen. Om selectie-effecten uit te sluiten, moet het effect van schoolsector gecontroleerd worden voor die individuele kenmerken (Tabel 3, Model 2). Het vastgestelde effect van schoolsector blijft overeind ( $\gamma = -.777, p = .072$ ), zodat besloten kan worden dat er sprake is van een contextueel effect: de meisjes in katholieke scholen hebben een positiever beeld van de relatie leerkrachten-leerlingen dan de meisjes in gemeenschapsscholen, los van hun eigen individuele eigenschappen. Een aantal van die individuele kenmerken beïnvloedt de perceptie van de meisjes wel. Het zal geen verbazing wekken dat betere leerprestaties samengaan met een positiever beeld op de relatie leerkrachten-leerlingen, een verband dat overigens niet wordt vastgesteld bij de jongens (analyses niet weergegeven,  $\gamma = .010, p = .484$ ). Daarnaast blijken de meisjes (en de jongens, analyses niet weergegeven,  $\gamma = -.206, p < .001$ ) met een lagere SES een positiever beeld van de relatie leerkrachten-leerlingen te hebben of vice versa: de leerlingen met een hogere SES hebben een negatievere beoordeling van de manier waarop de leerkrachten met hen omgaan. Een hypothetische verklaring is dat leerlingen uit hogere SES-milieus zich vaker gelijk stellen aan de leerkrachten of er zich zelfs boven plaatsen, waardoor ze de manier

Tabel 2

Sociale integratie en relatie leerkrachten-leerlingen. Resultaten onconditionele multilevel-analyses (HLM)

	Jongens			Meisjes		
	Intercept	Variantie tussen scholen ( $\tau$ )	Variantie tussen leerlingen ( $\sigma^2$ )	Intercept	Variantie tussen scholen ( $\tau$ )	Variantie tussen leerlingen ( $\sigma^2$ )
Sociale integratie	9.737***	.251***	5.90	10.078***	.274***	5.04
Relatie leerkrachten-leerlingen	15.596***	2.770***	21.36	15.987***	2.085***	17.40

Noot. \*\*\*  $p < .001$  (t-test voor intercept,  $\chi^2$ -test voor variantie tussen scholen).

Tabel 3

Relatie leerkrachten-leerlingen naar schoolsector bij meisjes. Resultaten multilevel-analyse (HLM).

Weergave  $\gamma$ -coëfficiënten en standaardfouten

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
Intercept	15.958*** (.194)	15.943*** (.174)	15.977*** (.166)	15.980*** (.164)	15.974*** (.162)	15.976*** (.161)
Schoolniveau						
Sector	-.861° (.518)	-.778° (.433)	-.999* (.469)	-.645 (.505)	-.588 (.537)	-.633 (.515)
SEScontext			-.362 (.320)	-.365 (.306)	-.417 (.315)	-.326 (.374)
Mix				-.690* (.343)	-.674* (.331)	-.760* (.378)
Grootte					.000 (.001)	.000 (.001)
Type						.242 (.393)
Leerlingniveau						
Leerprestaties		.025* (.012)	.023* (.012)	.024* (.012)	.024* (.012)	.024* (.012)
Curriculumpositie		-.079 (.106)	-.064 (.109)	-.071 (.109)	-.071 (.109)	-.068 (.109)
SES		-.201*** (.040)	-.195*** (.040)	-.198*** (.040)	-.198*** (.040)	-.198*** (.040)
Gezinsituatie		-.103 (.203)	-.085 (.205)	-.107 (.206)	-.110 (.207)	-.109 (.207)
Ouderlijke steun		.332*** (.020)	.332*** (.020)	.332*** (.020)	.332*** (.020)	.332*** (.020)

Noot. ° $p < .10$  \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ .

waarop leerkrachten met hen omgaan negatiever gaan beoordelen dan leerlingen uit lagere SES-milieus, die vaak van thuis uit opkijken naar de leerkrachten.

Ten slotte oefent de ouderlijke steun die een jongere ervaart een positieve invloed uit op zijn/haar beeld van de relatie leerkrachten-leerlingen (voor de jongens analyse niet weergegeven,  $\gamma = .416$ ,  $p < .001$ ). Het feit dat jongeren gestimuleerd worden door hun ouders draagt bij tot een positieve ingesteldheid (zie ook Brutsaert, 2001).

De volgende vraag is nu of het vastgestelde effect van schoolsector verklaard kan worden door schoolkenmerken waarop de katholieke en gemeenschapsscholen van elkaar verschillen (Tabel 3, Modellen 3 tot 6). Controle voor de SES-context van de school doet het effect van schoolsector licht toenemen en maakt het significant op het 5%-niveau ( $p = .033$ ). Het feit dat gemeenschapsscholen doorgaans heel wat minder elitair zijn dan katholieke scholen buffert de negatievere perceptie van de leerlingen in gemeenschapsscholen (Tabel 3, Model 3). De gemengdheid van de school doet de significantie van het effect van schoolsector op de gepercipieerde relatie leerkrachten-leerlingen verdwijnen

(Tabel 3, Model 4). Dat meisjes in gemeenschapsscholen een negatiever beeld hebben van de relatie leerkrachten-leerlingen dan meisjes in katholieke scholen, kan dus volledig toegeschreven worden aan het feit dat gemeenschapsscholen gemengde scholen zijn. De mixiteit van de school oefent een significant ( $p = .044$ ) negatief effect uit op de perceptie van de meisjes van de relatie leerkrachten-leerlingen: de meisjes in gemengd onderwijs beoordelen de wijze waarop de leerkrachten met hen omgaan op een negatievere manier dan de meisjes in gescheiden onderwijs<sup>7</sup>. Dit effect houdt stand na controle voor *schoolgrootte* (Tabel 3, Model 5) en *schooltype* (Tabel 3, Model 6). Bij de jongens (analyses niet weergegeven) wordt geen gelijkwaardig effect aangetroffen ( $\gamma = -.327$ ,  $p = .507$ ).

Het effect van mixiteit bij de meisjes kan hypothetisch als volgt verklaard worden. Sinds de jaren '70 is herhaaldelijk aangetoond dat in een gemengde schoolcontext leerkrachten anders omgaan met de jongens dan met de meisjes. Leerkrachten interageren veel meer met de jongens, laten de jongens vaker aan het woord en betrekken hen meer bij experimenten, e.d. (voor een overzicht zie



bijv. Sadker et al., 1991). Dit alles staat niet los van het feit dat jongens zichzelf ook veel meer manifesteren in de klas dan meisjes door vaker te antwoorden op vragen en zich als vrijwilliger op te geven voor oefeningen en experimenten. Het feit dat jongens meer interacties aanvatten in de klas dan meisjes, leidt tot meer contact met en feedback aan jongens dan meisjes door de leerkrachten (Francis, 2000; Good & Findley, 1985; Gurian, 2001; Irvine, 1986; Mosconi, 1998; Sadker et al., 1991; Warrington, Younger, & Williams, 2000), ongeacht het geslacht van de leerkracht (Good, Sikes, & Brophy, 1973). Davies (1979; 1984), Schneider en Coutts (1979) en Warrington en Younger (2000) stelden vast dat zowel mannelijke als vrouwelijke leerkrachten over het algemeen de jongens meer waarden dan de meisjes, en de jongens prefereren. Jongens zouden minder kattig en sluw zijn, meer voor rede vatbaar zijn, minder in discussie treden, een interessanter publiek vormen, e.d.. De uitzonderingen die de voorkeur geven aan meisjes blijken vrouwen te zijn die lesgeven in een meisjesschool en vaak geen ervaring hebben met jongens (Schneider & Coutts, 1979). Daartegenover staat dat leerkrachten wel lagere normatieve en academische verwachtingen hebben van jongens dan van meisjes. Van meisjes wordt meer verwacht in termen van sociale en persoonlijke ontwikkeling dan van jongens. Bij meisjes worden de algemene schoolgebonden gedragingen en attitudes - bijvoorbeeld medewerking, stiptheid - in de klas ook positiever gepercipieerd dan bij jongens (Clifton, Perry, Parsonson, & Hryniuk, 1986; Dusek & Joseph, 1985; Ingleby & Cooper, 1974; Warrington & Younger, 2000; Worrall, Worrall, & Meldrum, 1988). Leerkrachten gaan ervan uit dat meisjes harder werken dan jongens, meer inspanningen leveren en dus beter zullen presteren. Van meisjes wordt, eerder dan van jongens, verwacht dat ze hoge cijfers zullen halen, een diploma behalen en verder studeren (Adams & Cohen, 1976; Clifton et al., 1986; Doyle, Hancock, & Kifer, 1972; Ingleby & Cooper, 1974; Jussim & Eccles, 1995; Jussim, Eccles, & Madon, 1996; Van Matre, Valentine, & Cooper, 2000). Misschien percipiëren leerkrachten de schoolgebonden attitudes van meisjes dus wel positie-

ver dan die van jongens, maar blijkbaar voelen de meisjes in gemengd onderwijs deze positieve academische verwachtingen niet aan door de grotere aandacht die leerkrachten er aan jongens schenken. Het is dan ook logisch dat meisjes in gemengd onderwijs de manier waarop leerkrachten omgaan met de leerlingen negatiever beoordelen dan meisjes in gescheiden onderwijs, en dat er bij de jongens op dit vlak geen verschil is. Anderzijds mag niet vergeten worden dat de grotere aandacht voor de jongens vaak vooral negatief is, namelijk om de orde in de klas te herstellen. Een alternatieve verklaring<sup>8</sup> zou dan kunnen zijn dat meisjes zich in gemengde scholen aanpassen aan de negatievere houding van de jongens, zodat ze de relatie leerkrachten-leerlingen negatiever zullen beoordelen.

#### 4 Conclusie

Vijftien jaar geleden wezen Coleman en Hoffer (1987) op het verschil in aanwezig sociaal kapitaal tussen openbare en private, katholieke scholen. In katholieke scholen werden bijvoorbeeld meer en kwaliteitsvollere relaties aangetroffen tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkrachten. Omdat dit verschil in sociaal kapitaal tussen private en openbare scholen nog maar zelden is onderzocht, met uitzondering van een paar Amerikaanse studies, en omdat het weinig waarschijnlijk is dat die Amerikaanse bevindingen opgaan in Vlaanderen, is in dit artikel nagegaan of katholieke en gemeenschapsscholen van elkaar verschillen in termen van de mate waarin leerlingen er zich geïntegreerd voelen en in termen van het oordeel van de leerlingen over hun leerkrachten, meer bepaald over hoe ze met de leerlingen omgaan.

Hoewel een gewone vergelijking van de gemiddelden anders doet uitschijnen, laat multilevel-analyse er geen twijfel over bestaan dat leerlingen in katholieke scholen en leerlingen in gemeenschapsscholen zich even geïntegreerd voelen. Jongens in katholieke en gemeenschapsscholen hebben ook hetzelfde beeld van de relatie leerkrachten-leerlingen. Meisjes in gemeenschapsscholen zijn daarentegen minder positief over de relatie leer-

krachten-leerlingen dan meisjes in katholieke scholen. Dit heeft echter alles te maken met het feit dat gemeenschapsscholen gemengd zijn. Bij vergelijking van gemengde, katholieke scholen met gemengde gemeenschapsscholen zal, met andere woorden, geen verschil aangetroffen worden. Een mogelijke verklaring waarom meisjes in gemengde scholen de wijze waarop de leerkrachten met de leerlingen omgaan negatiever beoordelen dan meisjes in gescheiden scholen, is dat in gemengde scholen de aandacht grotendeels naar de jongens gaat.

Globale conclusie van dit artikel is dat er in Vlaanderen, in tegenstelling tot de Verenigde Staten, wat betreft sociaal kapitaal - in casu de sociale integratie van leerlingen en de verhouding leerkrachten-leerlingen - geen verschil bestaat tussen katholieke scholen en gemeenschapsscholen. Deze vaststelling is niet onbelangrijk gezien de wetenschap dat goede contacten tussen leerlingen een gunstig effect hebben op leerprocessen, identiteitsvorming, morele ontwikkeling, sociale vaardigheden en sociaal-emotioneel welbevinden (Epstein & Karweit, 1983; Hagerty, Williams, Coyne, & Early, 1996; McMillan, 1980; Nestmann & Hurrelmann, 1994; Turner, 1999) en dat de relatie leerkrachten-leerlingen een invloed heeft op facetten van welbevinden van de leerling als zelfwaardering, stress, faalangst en omgevingsbeheersing (Brutsaert, 2001).

## Noten

- 1 Met dank aan Prof. dr. H. Brutsaert en de anonieme beoordelaars voor de waardevolle opmerkingen bij eerdere versies van dit artikel.
- 2 Het is bij dit type onderzoeksopzet met HLM gebruikelijker afzonderlijke analyses voor jongens en meisjes te verrichten dan interactie-effecten voor geslacht in te bouwen (zie bijv. LePore & Warren, 1997).
- 3 In de eerste graad van het secundair onderwijs (het eerste en tweede jaar) wordt officieel nog geen onderscheid gemaakt tussen de onderwijsvormen algemeen onderwijs (aso), technisch onderwijs (tso), beroepsonderwijs (bso) en kunstonderwijs (kso); dit gebeurt pas vanaf het derde jaar.

- 4 Er moet worden opgemerkt dat deze classificatie hier als veranderlijke op intervalniveau behandeld wordt, terwijl ze door de auteurs bedoeld is als een nominale classificatie, dus zelfs niet ordinaal. Of die classificatie ordinaal of nominaal is, is voornamelijk een ideologische kwestie. Om praktische redenen gaat de voorkeur hier uit naar die classificatie, omdat het beroep van de ouders via de leerlingen is bevestigd, zodat niet altijd de nodige details voorhanden zijn om een meer precieze classificatie (die leidt tot een "echte" intervalveranderlijke) te gebruiken. In de praktijk maakt het voor de eindresultaten van het onderzoek overigens geen verschil uit of deze maat wordt gebruikt als een echte intervalveranderlijke.
- 5 In HLM wordt bij dit soort hypothesen standaard een *t*-test gedaan, waarin bij de berekeningen van de standaardfouten rekening is gehouden met de hiërarchische datastructuur (Bryk & Raudenbush, 1992).
- 6 Bijkomende analyses wijzen uit dat in de andere gevallen ook geen effecten van schoolsector zichtbaar worden nadat gecontroleerd wordt voor selectie-effecten.
- 7 In analyses, waarin de metrische variabele *proportie meisjes op school* als maat voor mixiteit wordt gebruikt, treedt dit effect niet op, wat erop wijst dat niet het aantal jongens van belang is, maar wel het feit dat ze er zijn op zich.
- 8 Met dank aan één van de anonieme beoordelaars.

## Literatuur

- Adams, G., & Cohen, A. (1976). An examination of cumulative folder information used by teachers in making differential judgments of children's abilities. *Alberta Journal of Educational Research*, 22(3), 216-225.
- Alexander, K., & Pallas, A. (1983). Private schools and public policy: new evidence on cognitive achievement in public and private schools. *Sociology of Education*, 56(4), 170-182.
- Auditbureau Deloitte & Touche. (2001). *Inkomsten en uitgaven van scholen in Vlaanderen. Kwantificering van de objectiveerbare verschillen*. Eindrapport, 11 juli 2001.

- Bickel, R. (1986). Achievement and social ascription. A comparison of public and private high schools. *Youth and Society*, 18(2), 99-126.
- Bickel, R., & Chang, M. (1985). Public schools, private schools, and the common school ideal. *Urban Review*, 17(2), 75-97.
- Bickel, R., & Chang, M. (1986). Public schools, private schools, and high school achievement: a review and response with college board achievement test data. *High School Journal*, 69, 91-106.
- Braddock, J. II. (1981). The issue is still equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 51(4), 490-496.
- Brutsaert, H. (1993). *School, gezin en welbevinden. Zesdeklassers en hun sociale omgeving*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Brutsaert, H. (1995). State and catholic elementary schools in Belgium: differences in affective outcomes. *Research in Education*, 54, 32-41.
- Brutsaert, H. (2001). *Co-educatie. Studiekansen en kwaliteit van het schoolleven*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Brutsaert, H., & Van Houtte, M. (2002). Girls' and boys' sense of belonging in single-sex versus co-educational schools. *Research in Education*, 68, 48-56.
- Bryk, A. (1981). Disciplined inquiry or policy argument? *Harvard Educational Review*, 51(4), 497-509.
- Bryk, A., Lee, V., & Holland, P. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, A., & Raudenbush, S. (1992). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Bush, D. (1987). The impact of family and school on adolescent girls' aspirations and expectations: the public-private split and the reproduction of gender inequality. In J. Figueira-McDonough & R. Sarri (Eds.), *The trapped woman* (pp. 258-295). London: Sage Publications.
- Carpenter, P. (1985). Type of school and academic achievement. *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 21(2), 219-236.
- Clifton, R., Perry, R., Parsonson, K., & Hryniuk, S. (1986). Effects of ethnicity and sex on teachers' expectations of junior high school students. *Sociology of Education*, 59, 58-67.
- Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982a). *High school achievement: public, catholic and other private schools compared*. New York, Basic Books.
- Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982b). Cognitive outcomes in public and private schools. *Sociology of Education*, 55(2-3), 65-76.
- Coleman, J., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools. The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Davies, L. (1979). Deadlier than the male? Girl's conformity and deviance in school. In L. Barton & R. Meighan (Eds.), *Schools, pupils and deviance* (pp. 59-73). Driffield: Nafferton Books.
- Davies, L. (1984). *Pupil power. Deviance and gender in school*. London: Falmer Press.
- Departement Onderwijs. (1996). *Verslag over de toestand van het onderwijs*. Brussel: Inspectie Secundair Onderwijs 1996, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Departement Onderwijs. (2001). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs: Schooljaar 2000-2001*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Doyle, W., Hancock, G., & Kifer, E. (1972). Teachers' perceptions: do they make a difference? *Journal of the Association for the Study of Perception*, 7, 21-30.
- Dronkers, J., & Hemsing, W. (1999). *Differences in educational attainment and religious socialization of ex-pupils from grammar schools with public, catholic, protestant and private background in the German state of Nordrhein-Westfalen during the '70's and '80's*. Paper presented at the session 'Cross-National Education Policy Perspectives' at the 94th Annual meeting of the American Sociological Association, Chicago.
- Dusek, J., & Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies. In J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 229-249). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J., & Karweit, N. (Eds.). (1983). *Friends in school. Patterns of selection and influence in secondary schools*. London: Academic Press.
- Erikson, R., Goldthorpe, J., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three West European countries: England,

- France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 10, 415-441.
- Finn, C. jr. (1981). Why public and private schools matter. *Harvard Educational Review*, 51(4), 510-514.
- Forehand, R., Middleton, K., & Long, N. (1987). Adolescent functioning as a consequence of recent parental divorce and the parental-adolescent relationship. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 305-315.
- Francis, B. (2000). *Boys, girls and achievement. Addressing the classroom issues*. London/New York: Routledge/Falmer.
- Gibbins, N., & Bickel, R. (1991). Comparing public and private high schools using three SAT data sets. *Urban Review*, 23(2), 101-115.
- Good, T., & Findley, M. (1985). Sex role expectations and achievement. In J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 271-300). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Good, T., Sikes, J., & Brophy, J. (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 74-87.
- Greeley, A. (1982). *Catholic high schools and minority students*. New Brunswick/London: Transaction Books.
- Gurian, M. (2001). *Boys and girls learn differently! A guide for teachers and parents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hagerty, B., Williams, R., Coyne, J., & Early, M. (1996). Sense of belonging and psychological functioning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10, 235-244.
- Heyns, B. (1981). Policy implications of the public and private school debates. *Harvard Educational Review*, 51(4), 519-525.
- Hox, J. (1995). *Applied multilevel analysis*. Amsterdam: TT-Publikaties.
- Ingleby, J., & Cooper, E. (1974). How teachers perceive first-year school children: sex and ethnic differences. *Sociology*, 8(3), 463-473.
- Irvine, J. (1986). Teacher student interactions: effects of student race, sex, and grade level. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 14-21.
- Jussim, L., & Eccles, J. (1995). Are teacher expectations biased by students' gender, social class, or ethnicity? In Y. Lee, L. Jussim, & C. McCauley (Eds.), *Stereotype accuracy. Toward appreciating group differences* (pp. 245-271). Washington, DC: American Psychological Association.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388.
- Kilgore, S. (1983). Statistical evidence, selectivity effects and program placement: response to Alexander and Pallas. *Sociology of Education*, 56(4), 182-186.
- Langouët, G., & Léger, A. (2000). Public and private schooling in France: an investigation into family choice. *Journal of Education Policy*, 15(1), 41-49.
- LePore, P., & Warren, J. (1997). A comparison of single-sex and coeducational catholic secondary schooling: evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *American Educational Research Journal*, 34(3), 485-511.
- McMillan, J. (Ed.). (1980). *The social psychology of school learning*. London: Academic Press.
- Morgan, S., & Sørensen, A. (1999). Parental networks, social closure, and mathematics learning: a test of Coleman's social capital explanation of school effects. *American Sociological Review*, 64(5), 661-681.
- Morgan, W. (1983). Learning and student life quality of public and private school youth. *Sociology of Education*, 56(4), 187-202.
- Mosconi, N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école. *Recherches Féministes*, 11(1), 7-17.
- Murnane, R. (1981). Evidence, analysis, and unanswered questions. *Harvard Educational Review*, 51(4), 483-489.
- Neal, D. (1997). Measuring catholic school performance. *Public Interest*, 127, 81-87.
- Nestmann, F., & Hurrelmann, K. (Eds.). (1994). *Social networks and social support in childhood and adolescence*. New York: Walter de Gruyter.
- Noell, J. (1982). Public and catholic schools: a re-analysis of 'public and private schools'. *Sociology of Education*, 55(2-3), 123-132.
- Raudenbush, S., Bryk, A., Cheong, Y., & Congdon, R. (2000). *HLM5. Hierarchical linear and non-linear modeling*. Chicago: Science Software International, Inc.
- Rossi, P., & Wright, J. (1982). Best schools. Better discipline or better students? A review of high school achievement. *American Journal of Education*, 91(1), 79-89.

- Sadker, M., Sadker, D., & Klein, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. *Review of Research in Education*, 17, 269-334.
- Schneider, F., & Coutts, L. (1979). Teacher orientations towards masculine and feminine: role of sex of teacher and sex composition of school. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 11(2), 99-111.
- Shanker, A. (1993). Public vs. private schools. *National Forum*, 73(4), 14-17.
- Simmons, R., & Blyth, D. (1987). *Moving into adolescence*. New York: Aldine De Gruyter.
- Treiman, D. (1977). Occupational prestige in comparative perspective. New York: Academic Press.
- Turner, G. (1999). Peer support and young people's health. *Journal of Adolescence*, 22, 567-572.
- Van Matre, J., Valentine, J., & Cooper, H. (2000). Effect of students' after-school activities on teachers' academic expectancies. *Contemporary Educational Psychology*, 25(2), 167-183.
- Verhoeven, J., & Elchardus, M. (2000). *Onderwijs: Een decennium Vlaamse autonomie*. Kapellen: Uitgeverij Pelckmans.
- Warrington, M., & Younger, M. (2000). The other side of the gender gap. *Gender and Education*, 12(4), 493-508.
- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26(3), 393-407.
- Willms, J. (1985). Catholic-school effects on academic achievement: new evidence from the high school and beyond follow-up study. *Sociology of Education*, 58, 98-114.
- Willms, J. (1992). Pride or prejudice? Opportunity structure and the effects of catholic schools in Scotland. *International Perspectives on Education and Society*, 2, 189-213.
- Worrall, N., Worrall, C., & Meldrum, C. (1988). Children's reciprocations of teacher evaluations. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 78-88.

## Auteur

**Mieke Van Houtte** is doctor in de sociologie en als doctor-assistente werkzaam in de Vakgroep Sociologie aan de Universiteit Gent.

*Correspondentieadres:* M. Van Houtte, Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent, Universiteitstraat 4, 9000 Gent, België, e-mail: Mieke.VanHoutte@UGent.be

## Abstract

### **Social capital in catholic and public schools in Flanders: a comparison**

This article examines whether catholic and public schools in Flanders differ in terms of present social capital (Coleman & Hoffer, 1987). Hereto use is made of data of 7388 third year pupils in a sample of 88 secondary schools, of which 68 were catholic schools. Indicators of social capital are the sense of belonging of the pupils and the teachers-pupils relationship as perceived by the pupil. Contrary to a simple analysis of the means, a multilevel-analysis (HLM) leaves no doubt that girls and boys feel equally integrated in catholic as in public schools. Boys in both school sectors have a similar perception of the teachers-pupils relationship. Girls in catholic schools, though, evaluate the teachers-pupils relationship more positively than girls in public schools do. This difference is entirely accounted for by the co-educational character of the public schools.

## Appendix

Items *sociale integratie* (Brutsaert, 2001):

- 1 Ik denk wel dat de meeste andere leerlingen me graag mogen.
- 2 Mijn beste vrienden/vriendinnen zitten hier op school.
- 3 In onze klas is er kliekjesvorming.
- 4 Het gebeurt hier al eens dat je wordt uitgesloten door je klasgenoten.
- 5 In deze school heb je echt het gevoel dat je tot een gemeenschap behoort.
- 6 Ik voel me hier nogal aan mijn lot overgelaten.
- 7 Bij tegenslag zijn er altijd medeleerlingen op wie je kan rekenen.
- 8 Ik heb het nogal moeilijk om aanvaard te worden door mijn klasgenoten.
- 9 Soms word ik gepest door andere leerlingen.
- 10 De meeste leerlingen hebben meer vrienden/vriendinnen dan ik.
- 11 Ik kan nogal gemakkelijk opschieten met de meeste leerlingen van mijn klas.
- 12 Ik heb echt een hekel aan sommige van mijn klasgenoten.
- 13 Goed kunnen omgaan met anderen is gewoon een kwestie van willen.

Items *relatie leerkrachten-leerlingen* (Brutsaert, 2001):

- 1 De meeste leerkrachten doen hun best om er iets goeds van te maken.
- 2 Sommige leerkrachten hebben geen respect voor de leerlingen.
- 3 Bij sommige leerkrachten heb je het gevoel dat ze zelf niet geïnteresseerd zijn in de stof die ze doceren.
- 4 Op deze school is er een goede samenwerking tussen leerlingen en leerkrachten.
- 5 Wij hebben hier veel echt enthousiaste leerkrachten.
- 6 De meeste leerkrachten trekken zich niet zoveel aan van wat er gebeurt op school.
- 7 Als je moeilijkheden hebt, kan je steeds terecht bij één of andere leerkracht.