Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

Voltooid verleden tijd? Het verband tussen kennis over de nazi-genocide en democratische attitudes bij adolescenten in Brussel

Dimo KAVADIAS
Wetenschappelijk Medewerker Vakgroep Politieke wetenschappen,
Vrije Universiteit Brussel
(met medewerking van Davy Drieghe)

"Het geheugen is een merkwaardig apparaat: zolang ik in het kamp was, hebben me twee regels door mijn hoofd gespeeld die een vriend van me lang geleden had geschreven: '... tot het op een dag geen zin meer zal hebben te zeggen: morgen'
Zo is het hier. Weet je, lezer, hoe je 'nooit' zegt in het kampjargon? 'Morgen Früh."
[Primo Levi, Is dit een mens, 1991 [orig. 1958]: 153]

I. Inleiding

De laatste jaren groeit de aandacht opnieuw over de mogelijke rol die het onderwijs kan spelen in de opvoeding van jongeren tot burger.[1] Kinderen worden immers systematisch, dag in dag uit, onderworpen aan de invloeden van leerprofessionals. Binnen scholen krijgen ze de kennis en opvattingen mee die een samenleving belangrijk acht. Aan de hand van leerdoelen beoogt men jongeren en adolescenten theoretische kennis mee te geven, maar ook gevoelig te maken voor bijvoorbeeld hygiëne, milieu, mensenrechten, democratie, participatie, ...[2] Deze discussie is in Vlaanderen opnieuw aangezwengeld mede door het succes van extreem-rechts.[3] Onder druk van de opkomst van extremistische partijen maken tal van actoren in het onderwijsveld zich bijvoorbeeld zorgen over de 'teloorgang' van "historisch besef" bij jongeren.[4] Scholen zouden hier remediërend kunnen

1. CUMMINGS, W., S. GOPINATHAN & Y. TOMODA (eds.), *The Revival of Values Education in Asia and the West*, Vol. 7, Oxford/New York: Pergamon Press, 1988.
2. SIONGERS, J., *Vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs: Op zoek naar een maatschappelijke consensus*, TOR-Rapport 2001/7, Brussel: Vrije Universiteit Brussel, 2001.
3. ELCHARDUS, M. (ed.) *De school staat niet alleen.*, Brussel: Koning Boudewijnstichting, 1994.
4. GOEGEBEUR, W., et al., *Historisch besef: hoe waarden-vol?!: ontwikkeling van een analyse-instrument*, Brussel: VUBPress, 1999.

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

werken door meer oog te hebben voor geschiedenisonderricht of door cursussen burgerschap, maatschappelijke vorming, enz. in te richten.[5]
Deze bezorgdheid vertaalt zich in de aandacht die men doorgaans aan de periode van de tweede wereldoorlog besteed in het curriculum 'geschiedenis' of 'project algemene vakken' (voor de beroepsafdelingen) voor de leerlingen uit het 5de en 6de jaar van het secundair onderwijs.[6] De onderliggende gedachte hierbij is dat kennis over het verleden, en meer bepaald over de misdaden tegen de mensheid van de nazi's, jongeren zal vaccineren tegen het extreem-rechts ideeëngoed. Volgens een versie bieden kennis en onderwijs inzicht in de wereld. Hierdoor zouden kinderen bewust worden van het contingent karakter van die wereld.[7]

Volgens een meer rationalistische versie biedt kennis een beter begrip van de ware aard van de samenleving en laat dit toe om op een meer rationele keuze te participeren aan de vormgeving van die samenleving.[8] Kortom, via kennis komt men tot democratische attitudes.
De protagonisten van het geschiedenisonderwijs staan met deze gedachten niet alleen. In de politieke wetenschappen vind men deze opvatting ook terug in het onderzoek omtrent politieke socialisatie .[9] Hierin werd belang gehecht aan de school vermits het de plek bij uitstek was om kennis over de samenleving over te dragen, maar ook om democratische attitudes aan te leren.[10] Deze aanvankelijk optimistische gedachte over de kracht van het onderwijs in het veranderen van mensen werd in de jaren '70 gecontesteerd. De rol van de school inzake politieke socialisatie werd in twijfel getrokken[11] ten voordele van het gezin, de peergroup en de media.[12]

5. ANGVIK, M. & B. VON BORRIES, *Youth and History: a Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*, Hamburg: Körber-Stiftung, 1997.
6. De leerplannen van de Raad voor het Gemeenschapsonderwijs (publiekrechtelijk) en van het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (vrij onderwijs) zijn on-line te raadplegen (dd. 24/05/2004): http://www.gemeenschapsonderwijs.be/pbd/; http://www.vvkso.be/
7. GABENNESCH, H., Authoritarianism as World View, *American Journal of Sociology*, vol. 77, 1972, pp. 857-75.
8. GALSTON, W. A., Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education, *Annual Review of Political Sciences*, vol. 4, 2001, pp. 217-34.
9. HESS, R. & J. TORNEY, *The Development of Political Attitudes in Children*, Chicago: Aldine Publishing company, 1967; EASTON, D. & J. DENNIS, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, Chicago: University of Chicago Press, 1969.
10. PATRICK, J., Political Socialization and Political Education in Schools (pp. 190-222), in Renshon, S. (ed.) *Handbook of Political Socialization. Theory and Research*, New York: The Free Press, 1977; EHMAN, L., The American School in the Political Socialization Process, *Journal of Educational Research*, vol. 1, 1980, pp. 99-119; KLAASSEN, C., The Moral Dimension of Citizenship Education, *Political Education. Towards a European Democracy*, 1996.
11. JENNINGS, M., K. LANGTON & R. NIEMI, Effects of High School Civics Curriculum (pp. 181-206), in Jennings, K. & R. Niemi (eds.) *The Political Character of Adolescence. The Influence of Families and Schools*, Princeton: Princeton University Press, 1974.
12. ICHILOV, O., Dimensions and Role Patterns of Citizenship in Democracy (pp. 11-24), in Ichilov, O. (ed.) *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*, New York: Teachers College Press, 1990.

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

In deze bijdrage wordt even stilgestaan bij de heersende assumptie over de mogelijke impact van kennis op attitudes. In de context van holocausteducatie worden immers jaarlijks letterlijk duizende man-uren besteed aan projecten omtrent de tweede wereldoorlog en het nazisme met als doel kennis over de 'nevenwerking' van dat systeem bij te brengen.[13] De heersende veronderstelling hierbij is dat kennis over de nazi-genocide inderdaad zal leiden tot inzicht in de gevolgen van haat jegens "outgroups" en uiteindelijk tot "nooit meer Auschwitz".[14]

Op basis van surveygegeven van Nederlandstalige (n = 469) en Franstalige (n = 773) Brusselse scholieren uit de laatste graad van het secundair onderwijs wordt getracht na te gaan of feitelijke kennis over de holocaust inderdaad leidt tot bewustzijnsvorming. Heeft de mate van informatie die men bezit over de nazi-genocide enige invloed op de mate van etnocentrisme en anti-democratie?

In volgende paragrafen worden de gegevens en de centrale onderzoeksvariabelen gepresenteerd (§3). Dit wordt gevolgd door de analyse op de leerlingengegevens op basis van structurele modellen (§4). De bevindingen worden ter discussie gesteld in het laatste paragraaf.

II. Kennen is kunnen

A. Partijdige politiek in Neutrale Scholen?

Het is een sociologische evidentie dat mensen niet als volwaardige burgers worden geboren. Ze worden het doorheen een vormingsproces, waarin regels worden geleerd, kennis wordt overgedragen, maar ook waarin emotionele banden worden gesmeed (of verbroken) en waarin ook 'waarden' een centrale plaats innemen. De Franse socioloog Emile Durkheim was een van de eersten om het sociaal karakter van dergelijke groeiprocessen te benadrukken. Hij was ook een van de eersten om ze te omschrijven als 'socialisatie'. Hiermee bedoelde hij dat samenlevingen ervoor zorgen dat individuen op de een of andere manier kennis, normen en waarden meekrijgen. Pas na het aanleren van specifieke gedragsregels en opvattingen worden mensen een onderdeel van een 'sociaal lichaam'.[15]

De term 'politieke socialisatie' werd pas geofficialiseerd door Herbert Hyman. Hiermee verwees hij naar processen van verwerving van politieke houdingen en

13. THANASSEKOS, Y. & A. VAN LANDSCHOOT, La formation des enseignants quand à la pédagogie des crimes et génocides nazis. Les résultats d'une enquête. Problèmes et enjeux d'avenir, *Bulletin Trimestriel de la Fondation Auschwitz*, nr. 58, 1998, pp. 7-73.
14. ABRAM, I., *Rassenwaan en Rassenhaat: lessen uit en over de Sjoa*, Den Haag: Uitgeverij Boekencentrum, 1990, p. 6.
15. DURKHEIM, E., *L'education morale*, 1ere Edition, Paris: Librairie Félix Alcan, 1925.

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

gedragingen.[16] In dat politieke socialisatieproces kunnen verschillende actoren of situaties een stempel drukken op de burger in spe. De socialisatie-agenten of instituties die doorgaans worden belicht zijn het gezin, de vriendenkring (*peers*), de media, het verenigingsleven en de scholen.[17]

Scholen bekleden een speciale positie in onze samenleving. Het zijn immers instituties opgericht om kennis bij te brengen. Daarenboven worden ze beschouwd als de geëigende kanalen om sociaal wenselijke vaardigheden, kennis en waarden trachten bij te brengen.[18] Met betrekking tot politieke materies vormt dit echter een mogelijk probleem. Van scholen wordt verwacht dat ze kennis onderwijzen en waarden opvoeden, maar politiek gaat ten dele over maatschappelijke conflictmateries. Inzake deze materies wordt van scholen in Vlaanderen een strikte neutraliteit verwacht. Deze neutraliteit inzake politiek wordt trouwens gegarandeerd door een "Commissie Zorgvuldig Bestuur" (Decr. 13 juli 2001 betreffende het onderwijs XIII).[19] Wat politiek betreft, dienen scholen zich te beperken tot kennisoverdracht. Al wat contesteerbaar is valt aldus buiten het curriculum.

B. Heersende Cognitieve Assumpties

Opvallend aan het politiek wetenschappelijk socialisatie-onderzoek is de *flou artistique* die de werking van scholen omgeeft. Alle klassiekers uit het onderzoeksgebied zijn er van overtuigd dat leraren belangrijke socialisatie-agenten zijn.[20]

16. HYMAN, H.H., Political Socialization: a Study in the Psychology of Political Behavior, Glencoe: Free Press, 1959.
17. DAWSON, R. & K. PREWITT, *Political Socialization*, Boston: Little, Brown & company, 1969.
18. DURKHEIM, E., L'évolution pédagogique en France. Des origines à la renaissance, Parijs: Librairie Félix Alcan, 1938; MERELMAN, R., Political Socialization and Educational Climates. A Study of Two School Districts, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971; KLAASSEN, C., The Moral Dimension of Citizenship Education, Political Education. Towards a European Democracy, 1996; GIMPEL, J., J. LAY & J. SCHUKNECHT, Cultivating Democracy. Civic Environments and Political Socialization in America, Washington D.C.: Brookings Institution Press, 2003.
19. Deze commissie is de opvolger van de "Commissie Laakbare Praktijken".
20. CONNOVER, P. & D. SEARING, A Political Socialization Perspective (pp. 91-124), in McDonnell, L., P. Timpane & R. Benjamin (eds.) *Rediscovering the Democratic purposes of Education*, Lawrence: University Press of Kansas, 2000; DAWSON, R. & K. PREWITT, *o.c.*; EHMAN, L., *o.c.*; GALSTON, W., *o.c.* (2001); HESS, R. & J. TORNEY, *o.c.*; JAROS, D., Transmitting the Civic Culture: the Teacher and Political Socialization, *Social Science Quarterly*, vol. 49, 1968, pp. 284-95; LIGHTFOOT, S., Politics and Reasoning: Through the Eyes of Teachers and Children, *Harvard Educational Review*, vol. 43, 1978, pp. 197-244; LITT, E., Civic Education, Community Norms, and Political Indoctrination. *American Sociological Review*, vol. 28, 1963, pp. 69-75; MERELMAN, R., *o.c.*; PATRICK, J. *o.c.*; TORNEY-PURTA, J., et al., *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries? Civic Knowledge and Engagement at age Fourteen*, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001; SEARS, D., Whither Political Socialization Research? The Question of Persistence (pp. 69-97), in Ichilov, O. (ed.) *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*, New York: Teachers College Press, 1990.

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

Over de precieze manier van socialisatie en de reikwijdte van de impact bestaat meer onenigheid. Bepaalde studies veronderstellen dat scholen en leraren uitermate belangrijk zijn.[21] Anderen relativeren deze invloed.[22]

Mogelijke tegenstrijdigheden zijn te begrijpen indien een onderscheid wordt gemaakt tussen het soort resultaat van socialisatie.[23] Indien de uitkomst van socialisatie kennis is over politiek, dan blijken scholen over het algemeen een grote impact te hebben. Torney wijst bijvoorbeeld doorheen de meeste van haar publicaties vanaf de jaren '60 steeds weer op het enorme belang van de school en leraar als socialisatie-agent. De school is voor adolescenten een uitermate belangrijke bron van politieke informatie.[24]
Over de invloed van scholen op politieke attitudes bestaat meer verdeeldheid. De vroegere studies die wezen op een sterke gelijkenis tussen leraar en leerling[25] bleken te lijden aan methodologische tekorten. En hedendaags methodologisch solider onderzoek (op basis van multi-niveau modellen) wijst op een bestaande, maar wel bescheiden invloed van het curriculum op de attitudes van leerlingen.[26]

Er circuleren een aantal schema's om de aard van de socialisatie-processen te classificeren.[27] We kunnen ook teruggrijpen naar de visie van Dewey op het leren om de socialisatieprocessen op school te beschrijven. Centraal in de visie op opvoeding en leren is de ervaring van ieder individu. Opvoeding bestaat uit *"... that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience"*.[28] Opvoeding is een continu proces waarbij mensen leren om steeds meer verbanden te zien tussen activiteiten en de gevolgen van activiteiten. Deze ervaring kan reeds geformaliseerd en gedecontextualiseerd zijn in abstracte vorm, maar kan anderzijds

21. CUBAN, L., Making Public Schools Business-like... again, *PS: Political Science and Politics*, vol. 37, 2004, pp. 237-40; GALSTON, W., Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education, *Annual Review of Political Sciences*, vol. 4, 2001, pp. 217-34; GALSTON, W. A., Civic Education and Political Participation, *PS: Political Science and Politics*, vol. 37, 2004, pp. 263-6.
22. JENNINGS, M., K. LANGTON & R. NIEMI, *o.c.*; WESTHOLM, A., A. LINDQUIST & R. NIEMI, Education and the Making of the Informed Citizen: Political Literacy and the Outside World (pp. 11-24), in Ichilov, O. (ed.) *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*, New York: Teachers College Press, 1990.
23. EHMAN, L., *o.c.*
24. HESS, R. & J. TORNEY, *o.c.*; TORNEY, J., A. OPPENHEIM & R. FARNEN, *Civics Education in Ten Countries*, Stockholm: Almquist & Wiksell, 1975; TORNEY-PURTA, J., The Global Awareness Survey: Implications for Teacher Education, *Theory into Practice*, vol. 21, 1983, pp. 200-5; TORNEY-PURTA, J., et al., *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries? Civic Knowledge and Engagement at age Fourteen*, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001.
25. HESS, R. & J. TORNEY, *o.c.*
26. VAN DER WAL, M., *Competencies to Participate in Life. Measurement and the Impact of School.* Amsterdam: Rozenberg Publishers-Thela Thesis-Dutch University Press, 2003.
27. DEKKER, H., Socialisatie en Politieke ontwikkeling. in Van Ginniken, J. & R. Kouijzer, *Politieke psychologie. Inleiding en overzicht.* Alphen aan den Rijn: Samsom Uitgeverij, 1986, pp. 156-63.
28. DEWEY, J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: Macmillan, 2000 [Orig. 1916], p. 76.

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

ook heel toepasselijk zijn, en een rechtstreeks verband tonen met een concrete ervaring.[29] Voorbeelden van contextueel gebonden politiek relevante ervaringen, zijn bijvoorbeeld vaardigheden en ervaringen in het verenigingsleven of doorheen vrijwilligerswerk.[30]

De meeste werken over het belang van "burgerschapseducatie", "civics courses" of "social studies" leggen de klemtoon op het overbrengen van geformaliseerde informatie. Het gaat om een bedoelde en directe vorm van politieke socialisatie. Deze cursussen beogen expliciet een socialiserend effect door specifieke (politieke) informatie bij te brengen. Aan de grondslag hiervan ligt de veronderstelling dat individuen deze stukjes informatie zullen accumuleren en later wel zullen gebruiken als de tijd rijp is. Deze cursussen bevatten lessen over het staatsbestel (verkiezingen, het parlement, de koning, de grondwet), over belangrijke momenten in het leven van de natie (onafhankelijkheid, oorlogen), of over recentere markante gebeurtenissen of persoonlijkheden (in de VS: Martin Luther King, de desegregatie-uitspraken van Brown en Green).[31]

Uiteraard betekent elke vorm van informatie en kennis een verrijking voor het individu. Echter, in vele gevallen ligt er een overdreven rationalistisch geloof besloten in de kracht van burgerschapseducatie. Kennis leidt tot beter begrip van de impact van het beleid op onze eigen belangen. Burgerschapscursussen leveren binnen dit kader de nodige informatie waardoor individuen dat eigenbelang doorheen het politiek proces effectiever kunnen nastreven. Informatie over het eigen politiek systeem vormt als het ware de basis voor een 'verlicht eigenbelang'.[32] Sommige 'civics' programma's beogen heel expliciet via informatie grip te krijgen op attitudes.[33] De onderliggende veronderstelling hierbij is dat kennis en meer bepaald politieke kennis, steeds samenhangt met democratische attitudes. Hoe meer kennis, hoe breder de kijk op de wereld en bijgevolg hoe meer affiniteit met democratische politieke vertogen.[34]

29. DEWEY, J., *o.c.* (1916); DEWEY, J., *Experience and Education*, New York: Collier Books, 1976 (19th ed.) [Orig.: 1938].
30. PUTNAM, R., The 1995 Ithiel de Sola Pool Lecture. Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America, *Political Science & Politics*, vol. 28, 1995, pp. 664-83; PUTNAM, R., *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster, 2000; YOUNISS, J., J. McLELLAN & B. MAZER, Voluntary Service, Peer Group Orientation, and Civic Engagement, *Journal of Adolescent Research*, vol. 16, 2001, pp. 456-468. Centraal hierin staan vier mogelijke processen, m.n. identificatie, interpersoonlijke overdracht, imitatie en secundair leren Zie ook KAVADIAS, D., *De school als politieke leeromgeving. De (beperkte) invloed van het secundair onderwijs op politiek relevante houdingen van jongeren in Vlaanderen*, Brussel: Vrije Universiteit Brussel, 2004.
31. TORNEY-PURTA, J. et. al., *o.c.* (2001); GALSTON, W., *o.c.* (2004).
32. DELLI CARPINI, M. & S. KEETER, *What Americans Know About Politics and Why it Matters.* New Haven: Yale University Press, 1996; GIMPEL, J., J. LAY & J. SCHUKNECHT, *o.c.*
33. TORNEY-PURTA, J. et al. (2001).
34. GABENNESH, H., *o.c.*; GALSTON, W., *o.c.* (2001).

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

De heersende veronderstellingen over het herwaarderen van historisch besef of vakgebonden burgerschapscursussen vertrekken deels ook van een gedecontextualiseerde accumulatiemodel. De kinderen krijgen feiten voorgeschoteld en men gaat er van uit dat deze kennis zal inwerken op het begrip van mens en wereld. Deze twee effecten worden trouwens expliciet nagestreefd als het gaat over onderwijs over de jodenuitroeing. Lessen *over* Auschwitz zijn een instrument om te komen tot lessen *uit* Auschwitz.[35] Kortom, men verwacht soms expliciet, maar heel vaak impliciet een spill-over van de ratio op de emoties. We willen nagaan of deze rationalistische veronderstelling opgaat bij adolescenten.

Onze eerste hypothese luidt bijgevolg: *de mate van kennis over de jodenuitroeiing in de tweede wereldoorlog bepaalt de mate van etnocentrisme en antidemocratie van de leerlingen.* (Hyp 1).

Dergelijke *spill-over* van kennis op attitudes wordt echter in vele gevallen bemiddeld via andere kenmerken.[36] In bepaalde contexten correleert het bijbrengen van politieke informatie nauwelijks met politiek relevante attitudes eens we rekening houden met sociale achtergrond.[37] Een tweede hypothese die we in dit verband willen toetsen is of sociale achtergrond een antecedent kenmerk is dat zowel kennis als attitude beïnvloedt en hierdoor het effect tussen beide weg verklaart.

Oftewel: *'De sociaal economische situatie van een leerling beïnvloedt de mate van kennis over de holocaust en zijn/haarattitudes.'* (Hyp 2).

Een deel van de sociale situatie voor kinderen wordt op de leeftijd van 16 tot 18 jaar echter ook al weerspiegeld in het bereikte onderwijsniveau. De hiërarchische onderverdeling naar zogenaamde onderwijsvormen (algemeen, technisch, kunst en beroepsonderwijs) vormt ten dele al een voorafspiegeling van de sociale positie waarin de leerlingen terecht gaan komen. De onderwijsvormen werken – althans in Vlaanderen – ook als specifieke socialisatiecontexten.[38] We kunnen dus ook verwachten dat een deel van de attitudinale effecten te wijten zijn aan socialisatie binnen een specifieke onderwijsvorm.

De derde hypothese wordt bijgevolg: *'zowel de kennis als de attitudes worden beïnvloed door de onderwijsvormen en verklaren het effect van kennis op attitude weg'* (Hyp 3).

35. ABRAM, I., *o.c.*; THANASSEKOS, Y. & A. VAN LANDSCHOOT, *o.c.*
36. STEMBER, C., *Education and Attitude Change. The Effect of Schooling on Prejudice Against Minority Groups.* New York, Institute of Human Relations Press, 1961.
37. DENVER, D. & G. HANDS, Does Studying Politics Makes a Difference? The Political Knowledge, Attitudes and Perceptions of School Students. *British Journal of Political Science*, vol. 20, 1990, pp; 263-88; DRIEGHE, D. *Sporen van vroeger vuur. Een onderzoek naar het verband tussen kennis over de jodenuitroeiing en etnocentrische opvattingen bij derdegraadsleerlingen in het secundair onderwijs.* Lic.verhandeling Vrije Universiteit Brussel, 2002.
38. PELLERIAUX, K., *Demotie en burgerschap. De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij.* Brussel: VUB-Press, 2001.

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

III. De Brusselse context

A. De gegevens

De huidige analyse berust op cross-sectionele gegevens van leerlingen verzameld in het schooljaar 2001-2002 in 8 Nederlandstalige en 8 Franstalige Brusselse secundaire scholen.[39] Het gegevensbestand bevat 1284 leerlingen van het 5de en 6de jaar van het secundair onderwijs. De scholen werden geselecteerd op basis van een gestratificeerde steekproef van scholen per taalgroep.

Tabel 1. Steekproef Leerlingen Brusselse scholen 2001-2002, naar taal, sekse en inrichtende macht.

Taalgroep	Nederlandstalig (n = 469)				Franstalig (n = 815)			
Net	Openbaar		Vrij (katholiek)		Openbaar		Vrij (katholiek)	
Sekse								
Jongen	76	(43,6%)	147	(49,8%)	168	(50,1%)	221	(46,1%)
Meisje	99	(56,4%)	148	(50,2%)	167	(49,9%)	259	(53,9%)
	175		294		335		480	

Het steekproefkader werd opgedeeld naar onderwijsnet (publiek en privaat),[40] en omvat vier onderwijsvormen (algemeen secundair onderwijs, beroepssecundair onderwijs, kunstsecundair en technisch secundair onderwijs).[41] De gestandaardiseerde vragenlijsten peilden hoofdzakelijk naar attituden, maar omvatten ook vragen naar sociale achtergrond, en bevatten een meetinstrument om te peilen naar de kennis over de jodenuitroeiing door de nazis.

39. Het onderzoek werd gefinancierd door het Brussels Hoofdstedelijk Gewest binnen het kader van de actie *Research in Brussels 2000*, door de Vakgroep Politieke Wetenschappen VUB.
40. In Vlaanderen zijn de erkende scholen gegroepeerd in drie 'onderwijsnetten': het gemeenschapsonderwijs (GO), het vrij gesubsidieerd onderwijs (VO) en het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO). Het GO wordt van overheidswege ingericht en de scholen van dit net richten zich tot iedereen, ongeacht religieuze of ideologische overtuiging. De inrichting van het VO berust in eerste instantie op het privé-initiatief. De meerderheid van de scholen uit dit net verstrekken onderwijs vanuit een katholieke visie. Het OGO groepeert scholen ingericht door de gemeente-, stads, en provinciebesturen.
41. Het Vlaamse secundair onderwijs (onderwijs van 12 tot 18 jaar) maakt deel uit van de basisopleiding. Het 'gewone' secundair onderwijs bestaat uit het algemeen secundair onderwijs (ASO), het kunstsecundair onderwijs (KSO), het technisch secundair onderwijs (TSO) en het beroepssecundair onderwijs (BSO). In het ASO ligt de nadruk voornamelijk op theoretische vorming, als voorbereiding op post-secundaire studies. Het KSO en TSO geven naast theoretische en (kunst)technische vakken, tevens praktijkvakken. Zowel KSO als TSO-studies bieden zowel de mogelijkheid om een beroep uit te oefenen, als om verder te studeren. De leerlingen uit het BSO krijgen een specifieke beroepsopleiding, die onmiddellijk na het afstuderen toegang biedt tot de arbeidsmarkt.

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

B. **Attitudes**

We beperken ons in de analyse tot twee attituden die nauw samenhangen met hetgeen holocausteducatie zou moeten bewerkstelligen, nl. etnocentrisme en antidemocratie.

Etnocentrisme is een concept dat als verzamelterm wordt gebruikt voor een vorm van culturele geslotenheid. Het wijst op de gerichtheid naar een 'eigen groep', gedefinieerd in etnische termen, en de afwijzing van andere groepen.[42] Binnen het kader van de Vlaamse context werd herhaaldelijk gewezen op het belang van etnocentrisme om een stem voor extreem-rechts (het Vlaams Blok) te kunnen voorspellen.[43]

Tabel 2. Centrale Onderzoeksvariabelen etnocentrisme & antidemocratie. Rijperecentages voor de Brusselse leerlingen (n = 1284).

	(helemaal) niet akkoord	Tussen beide	(helemaal) akkoord
Negatieve houding tov 'outgroups' (Cronbach's α = 0,89 – Eigenwaarde PCA 1 PC = 5,15; 51,5% variantiedekking)			
België had eigenlijk nooit gastarbeiders mogen binnenlaten.	63,6	23,3	13,0
Moslimgezinnen zijn over het algemeen gastvrij.	15,6	37,8	46,6
Migranten zijn over het algemeen niet te vertrouwen.	55,0	27,6	17,5
Buitenlanders nemen ons werk af.	64,9	19,7	15,4
Migranten komen hier profiteren van de uitkeringen.	45,2	28,6	26,2
In sommige buurten doet de overheid teveel voor de migranten en te weinig voor de Belgen die er wonen.	46,9	24,2	28,8
Als men migranten beter leert kennen, dan blijken dat over het algemeen vriendelijke mensen.	9,7	24,1	66,2
Mensen uit verschillende culturen hebben best zo weinig mogelijk contact met elkaar.	76,9	15,6	7,4
We moeten erop toezien dat wij ons ras zuiver houden en vermenging met andere volkeren tegengegaan.	79,0	11,0	10,0
Mensen zouden moeten trouwen met iemand van hun eigen cultuur.	73,3	13,0	13,7
Negatieve houding t.o.v. democratie (Cronbach's α = 0,66 – Eigenwaarde PCA 1 PC = 1,79; 59,7% variantiedekking)			
Die zogeheten experts en specialisten weten meestal van niets.	34,0	45,8	20,2
De 'democratie' is maar een dekmantel voor de macht van de rijken.	25,5	44,3	30,1
Zonder politieke partijen zou het in ons land veel beter gaan.	51,1	37,1	11,8

42. LEVINSON, 1969.
43. BILLIET, J. & H. DE WITTE, Attitudinal dispositions to Vote Right Wing: The Case of "Vlaams Blok", *European Journal of Political Research*, vol. 27, 1993; DE WITTE, H., et al., *Hoe racisme en rechts-extremisme bestrijden? Literatuurstudie naar strategieën en empirische analyse van gevoeligheden in de populatie*, Leuven: HIVA KULeuven, 1996.

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

In de hier gebruikte vragenlijst werd enkel de negatieve houding tegenover allochtonen (in dit geval Turken en Marokkanen) bevraagd.
In het geval van de schaal voor 'antidemocratie' gaat het om drie items ontleend aan recent onderzoek dat peilden naar de draagkracht van de sociale zekerheid in de Vlaamse bevolking.[44] Ze werden hier uitgeprobeerd om na te gaan in welke mate de jongeren aspecten van de huidige vertegenwoordigende democratie in vraag stellen.
We beschikken bijgevolg over een degelijke schaal met 10 items en een schaal die ietwat beperkt is vooral omwille van het kleine aantal items. De correlatie tussen beide meetinstrumenten bedraagt 0,12. Voor de verdere analyse zelf werden factorscoreschalen opgesteld.

C. Kennis over holocaust

Om de kennis omtrent de genocide van de nazi's tijdens de tweede wereldoorlog te meten hebben we getracht een meetinstrument te ontwikkelen dat zou passen binnen het formaat van een survey. Op basis van een vooronderzoek met 21 items (bij 47 leerlingen) werd geopteerd voor een test bestaande uit 13 stellingen met de antwoordmogelijkheden 'Juist', 'fout' en 'weet niet'.

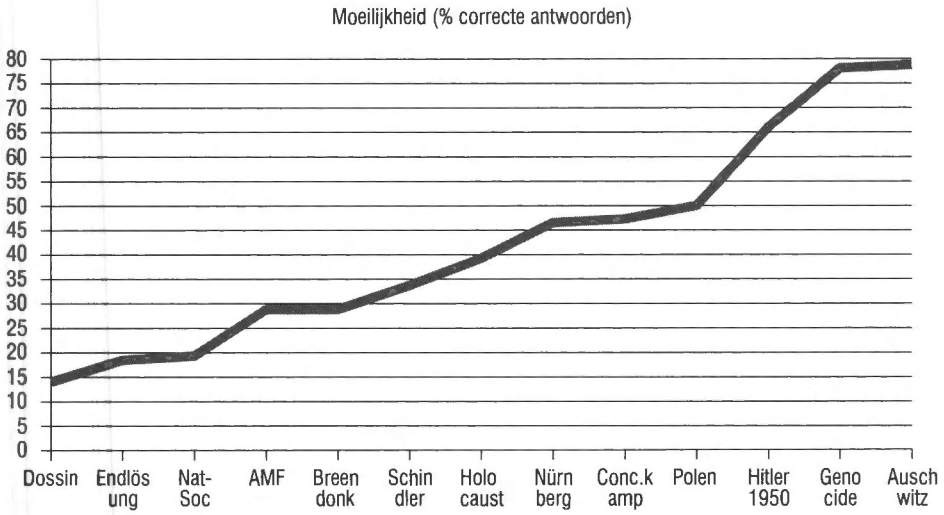
Tabel 3. Kennistest over de jodenuitroeiing in de tweede wereldoorlog. Rijpercentages – correct antwoord wordt weergegeven met *.

	Juist	Fout	?
Auschwitz was een vernietigingskamp.	78,8*	4,7	16,5
De Dossin-kazerne in Mechelen was het vertrekpunt van de deportatieroute van Belgische Joden.	14,0*	7,9	78,1
Endlösung is de naam van Hitlers plan om alle Joden in Europa te vernietigen.	18,5*	14,7	66,8
Oskar Schindler was een van Hitlers raadgevers.	31,3	33,7*	35,0
De golf van solidariteit die in België na WO II tussen Vlaanderen en Wallonië uitbarstte wordt ook wel het nationaal-socialisme genoemd.	19,0	19,3*	61,7
Vluchtelingen voor het Nazi-regime werden in concentratiekampen opgevangen.	31,1	47,3*	21,6
Tijdens de processen in Nürnberg werden vele Nazi-leiders berecht.	46,5*	3,6	49,9
Met holocaust bedoelt men de massale vlucht van Joden uit Duitsland vlak vóór WO II.	21,7	39,3*	39,0
Adolf Hitler stierf bij een bomaanslag in 1950.	6,8	66,0*	27,2
De spreuk "Arbeit macht frei" hing op de poorten van Auschwitz.	28,8*	7,8	63,4
De meeste vernietigingskampen bevonden zich in Polen.	50,0*	16,6	33,4
Verzetslui kwamen tijdens WOII in het gevangenenkamp van Breendonk terecht.	28,8*	6,3	64,8
Genocide duidt op het opzettelijk en systematisch vernietigen van een ras, politieke of culturele groep, of een volk.	78,1*	2,9	19,0

44. ELCHARDUS, M. & C. TRESIGNIE, *Het draagvlak van de solidariteit TOR/DS2001. Deelrapport 1: Technisch verslag van opzet en verloop van de dataverzameling*, Brussel: Vrije Universiteit Brussel, 2002.

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

De schaal tracht enkel en alleen hetgeen individuele leerlingen weten over die periode te toetsen. Bij de samenstelling van de test werd geprobeerd items met verschillende moeilijkheidsgraden te integreren.
We hebben ervoor geopteerd om de items te toetsen op Gutman-patronen (transitiviteit in moeilijkheid) op basis van het Raschmodel.[45] Hierbij zijn we vertrokken van de veronderstelling dat 'kennis omtrent jodenuitroeing' een latente kennisdimensie vormt binnen de populatie van Brusselse jongeren. Deze kennisdimensie zou lopen van 'weinig kennis' tot 'veel kennis' over de genocide. Bovendien veronderstelt het model dat de afzonderlijke items goed discrimineren voor die ene kennisdimensie en dat we op basis van scores op de items individuen relatief goed kunnen plaatsen op die kennisdimensie.
De Raschanalyse gaat na of de 'latente trek' (de kennisdimensie) normaal verdeeld is,[46] of de itemkarakteristieke curves voldoen aan de voorwaarde van dubbele monotoniciteit[47] en, tenslotte, of de test unidimensioneel is (meet de test kennis over jodenuitroeiing of meet het nog iets anders?).[48]
De 'moeilijkheid' van de items voor de leerlingen uit de steekproef wordt in figuur 1 grafisch weergegeven. Per item wordt het percentage correcte antwoorden



Figuur 1. Moeilijkheid van beantwoorden van de items op basis van volledige steekproef (n = 1284).

45. RASCH, G., *Probalistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests*, Chicago: University of Chicago, 1980 [orig. 1960]; VON DAVIER, M., *Winmira 2001 User Manual*, s.l., 2001.
46. De overschrijdingskans van de R0 waarde geeft een maat voor overeenstemming met normaliteit ($p > 0,05$).
47. Deze dubbele monotoniciteit omvat en een stijgende moeilijkheidsgraad en het elkaar niet kruisen van de itemkarakteristieke curves. R1 test deze monotoniciteit. Indien R1 > 0,05, is de kans groot dat het model niet afwijkt van monotoniciteit.
48. Indien R2 > 0,05 bestaat er een gerede kans dat het model unidimensioneel is. R2 geeft tevens een maat voor lokale onafhankelijkheid van de latente kennisdimensie.

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

van de leerlingen gepresenteerd. De vraag over de Dossin-kazerne is hierbij het moeilijkste item (met minder dan 15% correcte antwoorden), terwijl de functie van Auschwitz bij ongeveer 8 op de 10 leerlingen bekend was.

Uiteindelijk werden op basis van de Raschanalyse 5 items voor de twee steekproeven (Franstaligen en Nederlandstaligen) weerhouden, die beantwoorden aan de strenge criteria van het model (zie tabel 4).

Tabel 4. Resultaten Raschanalyse gehele steekproef: itemlocatie & discriminatie-index (n = 1284)*.

	Item locatie	Q-index	Z-waarde Q	P(X>Zq)	Proportie juiste antw.
Item 1 Auschwitz	-1,319	0,108	-0,543	0,706	0,79
Item 4 Schindler	1,254	0,133	0,065	0,474	0,34
Item 6 Concentratiekampen	0,622	0,127	0,462	0,322	0,47
Item 11 Vernietigingskampen in Polen	0,472	0,114	0,161	0,436	0,50
Item 13 Genocide	-1,028	0,134	-0,065	0,526	0,78
R0: normaalverdeling (p)	12,61	8 df	p = 0,126		
R1: Monotoniciteit (p)	14,12	8 df	p = 0,079		
R2: unidimensionaliteit (p)	11,02	8 df	p = 0,201		
Z-waarde (chi^2)	-0,55		P = 0,680		

* De schaalanalyse werd uitgevoerd met RSP1.06 en met Winmira 2001.

Het ware beter geweest te beschikken over een meetinstrument met meer items en een grotere bereik. De interne consistentie gemeten op basis van Mokken (Rho) bedraagt 0,55. De schaal is dus zeker voor verbetering vatbaar. Desalniettemin voldoet dit instrument aan de strenge eisen van het Raschmodel en laat het ons toe te veronderstellen dat de geconstrueerde schaal een acceptabele weergave biedt van kennisaspecten van de jodenuitroeiing.

IV. De analyse

A. Strategie

De onderzoeksvraag is gefocust op het verband tussen politiek relevante kennis en politiek relevante attituden. Zowel kennis als houdingen worden echter ook sterk beïnvloed door andere factoren. De sociaal economische kenmerken van het gezin waarin men opgroeit, de dagelijkse interacties als jongen of meisje met anderen, de eigen etnische origine drukken bijvoorbeeld elk afzonderlijk of tezamen hun stempel op de manier waarop we ons tegenover medemensen opstellen. Elk van deze aspecten bepaalt ook onze levenskansen, in termen van de culturele en cognitieve bagage die we van kindsbeen af meekrijgen. Opgroeien in een gezin waarvan de vader en de moeder hoger opgeleid zijn, en waarin meer boeken en media worden 'geconsumeerd' verhoogt de kans dat een kind sneller in contact

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

komt met kenniselementen betreffende de jodenuitroeiing tijdens de tweede wereldoorlog.

Bovendien moet men rekening houden met het karakter van het Vlaams onderwijsbestel. Binnen het kader van dat onderwijs speelt de manier waarop leerlingen worden geëvalueerd een belangrijke rol. De selectie van leerlingen volgens vaardigheden gebeurt na de eerste twee gemeenschappelijke jaren bij het begin van het secundair onderwijs.[49] Hierna worden leerlingen toegewezen naar het algemeen secundair onderwijs, het beroepssecundair onderwijs, het kunstensecundair onderwijs of naar het technisch secundair onderwijs. De meeste laatstejaars scholieren (42%) volgen algemeen vormende studies. In het ASO ligt de nadruk voornamelijk op theoretische vorming. Het TSO geeft naast theoretische en technische vakken, tevens praktijkvakken. De leerlingen uit het BSO krijgen een specifieke beroepsopleiding. In het KSO krijgen de jongeren zowel een ruime algemene vorming als een meer kunstgerichte opleiding.

In de huidige onderwijspraktijk staan de onderwijsvormen in een hiërarchisch verband tot elkaar. In die onderwijsladder staat het algemeen en kunstonderwijs bovenaan en het beroepsonderwijs onderaan.[50] De sociale ongelijkheid vertaalt zich ook in de ongelijke toegang tot de verschillende onderwijsvormen.[51] Indien we de invloed van sociale achtergrond willen nagaan moeten we rekening houden met de onderwijsvormen.

Om na te gaan of ons meetinstrument voor kennis enige invloed heeft op de centrale onderzoeksvariabelen gaan we in drie stappen tewerk. Deze stappen worden schematisch voorgesteld in het conceptueel model in figuur 2. We voeren deze drie stappen simultaan uit op de twee steekproeven (Nederlandstalige en Franstalige groep).[52]

In een eerste stap gaan we het verband bekijken tussen enerzijds kennis en anderzijds attitudes. Is dat verband even sterk voor de Franstalige en de Nederlandstalige groep? Op basis hiervan kunnen we de eerste hypothese evalueren.

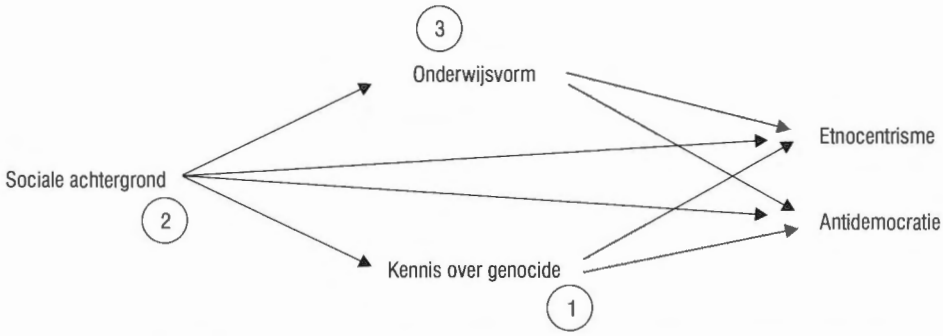
Vervolgens worden in een tweede stap een drietal achtergrond-kenmerken ingevoerd. De drie 'usual suspects' zijn in dit geval sekse, nationaliteit en sociaal-economische status. Sekse wordt ingevoerd als een dummy-gecodeerde variabele. Nationaliteit is een kenmerk, samengesteld op basis van de nationaliteit van de respondent en de nationaliteiten van beide ouders. Deze drie variabelen werden

49. PELLERIAUX, K., *o.c.*
50. ELCHARDUS, M. (ed.) *Zonder Maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leerkrachten.*, Gent: Globe, 1999.
51. TAN, B., *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*, Antwerpen: Centrum voor Sociaal Beleid UFSIA, 1998.
52. We houden de steekproeven apart aangezien we er niet automatisch van uit kunnen gaan dat de verbanden tussen onafhankelijke, intermediaire en afhankelijke variabelen precies dezelfde zijn in de twee populaties. Taalgroep invoeren als exogeen covariaat zou een aantal mogelijke verschillen kunnen versluieren.

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

gereduceerd tot een niet-lineaire principale component.[53] Op dezelfde manier werd het opleidingsniveau van de vader en de moeder, evenals de huidige professionele situatie van de 'kostwinner' in het huishouden gereduceerd tot een sociaal-economische component. De tweede stap biedt aldus een toets voor de tweede hypothese.

In de derde en laatste stap wordt de onderwijsvorm ingevoerd als dummy. Hierin worden ASO-KSO leerlingen vergeleken met de BSO-TSO leerlingen. Hiermee wordt tenslotte de derde hypothese getoetst.



Figuur 2. Causaal model. Verklaring van attitudes op basis van kennispeil, achtergrond en onderwijsvorm.

Tabel 5. Kenmerken van de onderzoeksvariabelen (n = 1284).

Stap	Variabele	type variabele	Gem	SD	min	max	missing
1	Etnocentrisme	Factorscoreschaal	0,01	1,01	-1,42	3,61	67
	Antidemocratie	Factorscoreschaal	0,02	1,00	-2,77	6,19	40
	Kennis genocide	Raschschaal	0,35	1,50	-2,94	2,90	157
2	Sekse	Dummy-variabele (0 = jongen)	0,52	0,50	0,00	1,00	0
	Nationaliteit*	Niet-lineaire Principale Component	0,02	0,98	-4,02	0,69	18
	SES**	Niet-lineaire Principale Component	0,02	0,99	-2,47	1,56	152
3	Onderwijsvorm	Dummy (0 = Bso, KSO & TSO)	0,69	0,46	0,00	1,00	0

* Deze variabele werd samengesteld op basis van de nationaliteit bij geboorte van de repsondent, de vader en de moeder. Belgische nationaliteit vormt de positieve pool van de component.

** SES werd samengesteld op basis van de professionele situatie en het opleidingsniveau van zowel de vader als de moeder.

De onderlinge relaties tussen de variabelen worden geëvalueerd aan de hand van een structureel model waarin de modellen voor de Nederlandstalige en Franstalige leerlingen simultaan worden geschat.[54]

53. VAN DEN BERG, G., *Princals voor beginners.*, Leiden: Rijksuniversiteit Leiden, s.d.
54. De berekeningen werden uitgevoerd met het Amos 4.0 pakket (Arbuckle & Wothke 1999).

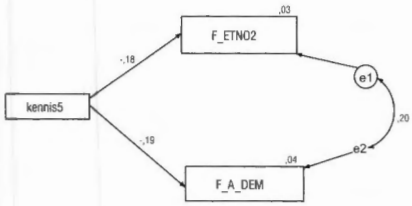
Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

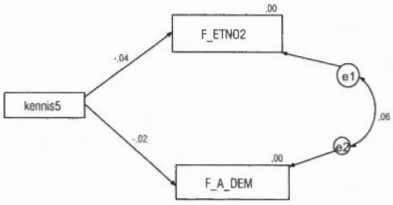
B. **Resultaten**

Stap 1. Kennis en houdingen

In het eerste model wordt voor de twee groepen tezelfdertijd de relatie tussen de raschschaal en de twee attitudes geëvalueerd aan de hand van een eenvoudig padmodel. In onderstaande tabel staan zowel de gestandaardiseerde parameters als een visuele weergave van het model.

Tabel 6. Etnocentrisme en Antidemocratie in functie van kennis over de jodenuitroeiing.





NL (n = 469)	Etnocentrisme		Antidemocratie		FR (n = 815)	Etnocentrisme		Antidemocratie	
	α	c.r.	α	c.r.		α	c.r.	α	c.r.
Kennis	-0,18	-3,89	-0,19	-4,17		-0,04	-1,2	-0,02	-0,07
R^2	0,03		0,04			0,00		0,00	

De gebruikte software geeft als evaluatiecriteria een 'critical ratio' weer. Deze critical ratio wordt bekomen door de ongestandaardiseerde parameter te delen door de standaarddeviatie. De bekomen statistiek is ongeveer t-verdeeld. Dit betekent dat een critical ratio van rond de -/+ 2 overeenkomt met een kans op type-I fout van 0,05.

Na de eerste stap zien we onze aanvankelijke verwachtingen slechts ten dele bevestigd. We verwachtten immers dat 'kennis' beide attituden zou beïnvloeden in de 'goede' zin. Een hoge mate van kennis over de jodenuitroeiing zou leiden tot een lagere mate van etnocentrisme en tevens tot een meer democratische ingesteldheid (negatief anti-democratie). Deze veronderstelling klopt voor de Nederlandstalige steekproef. Hoewel de effecten niet buitensporig groot zijn te noemen (een verklaarde variantie van 3 à 4%) zien we dat de Nederlandstalige kinderen die relatief meer weten over de nazi-genocide, tevens minder etnocentrisch en minder antidemocratisch zijn.

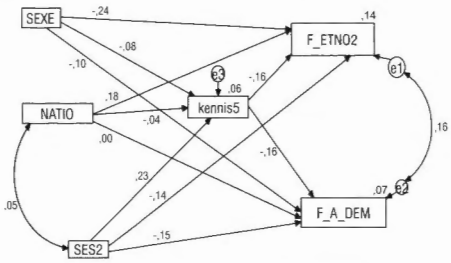
Voor de Franstalige leerlingen gaat deze verwachting niet op. Hier blijken van bij aanvang kennis en attituden helemaal los van elkaar te staan.

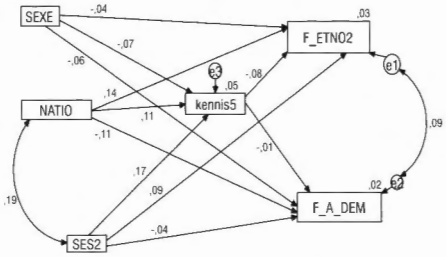
Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

Stap 2. Sociale achtergrond

We veronderstelden in tweede instantie dat de sociale achtergrond van de leerlingen zou optreden als antecedente oorzaak. Leerlingen uit een gezin met meer economisch, maar vooral ook cultureel kapitaal zouden zowel meer feitenkennis bezitten over de jodenuitroeiing, als meer democratisch zijn ingesteld.

Tabel 7. Etnocentrisme en Antidemocratie in functie van kennis en achtergrond*.





NL (n = 469)	Etnocentrisme		Antidemocratie		FR (n = 815)	Etnocentrisme		Antidemocratie	
	α	c.r.	α	c.r.		α	c.r.	α	c.r.
Kennis	-0,16	-3,55	-0,17	-3,56		-0,08	-2,25	-0,01	-0,20
Sexe	-0,24	-5,49	-0,10	-2,24		-0,04	-1,07	-0,06	-1,63
Ses	-0,14	-3,16	-0,15	-3,28		0,09	2,50	-0,04	-1,06
Natio.	0,18	4,02	0,00	-0,08		0,14	3,88	-0,11	-2,90
R^2	0,14		0,07			0,03		0,02	

* het huidige model is niet gesatureerd en laat bijgevolg toe na te gaan in welke mate het model de data getrouw reproduceert. Chi^2: 2,59 – 4 vrijheidsgraden (p = 0,63).

Deze hypothese kan worden bevestigd in haar meest algemene vorm. De achtergrondkenmerken beïnvloeden inderdaad de attituden. De enige uitzondering hierop is het ontbreken van enig verband tussen nationaliteit en een antidemocratische ingesteldheid bij Vlamingen. Vlamingen staan negatiever tegenover migranten, maar staan niet per definitie negatief tegenover het parlementair stelsel. Bij de Franstalige groep zien we eerder het omgekeerde: jongeren van niet-Belgische origine hechten veel minder geloof in partijen en de democratie zoals ze vandaag bestaat (schaal 'antidemocratie').

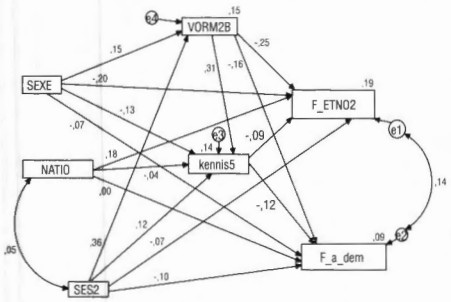
In haar meer specifieke vorm kunnen we deze hypothese echter niet helemaal aanvaarden. De sociale achtergrond van de leerlingen delen immers niet alle variantie met kennis en attituden. Vooral bij Nederlandstalige leerlingen blijft kennis over de genocide samenhangen met een meer democratische ingesteldheid. Na controle op achtergrond lijken ook de Franstalige leerlingen minder etnocentrisch te zijn, naarmate ze meer weten over de jodenuitroeiing.

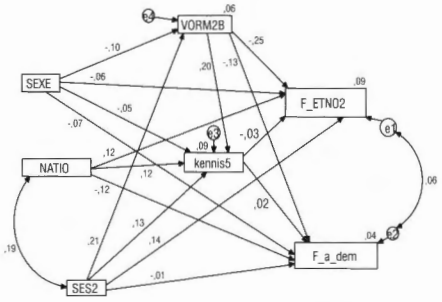
Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

Stap 3. Onderwijsvorm

Het verschil tussen het algemeen onderwijs en het beroepssecundair onderwijs is een emanatie van sociale verschillen tussen gezinnen. Maar binnen de onderwijsvormen zelf worden deze verschillen bevestigd door het cultiveren van verschillende smaken, stijlen, voorkeuren. Het verschil tussen ASO en BSO vertaalt zich bijgevolg ook in een cultuurkloof en in verschillende houdingen tegenover politiek.[55] Onze derde hypothese veronderstelde sterke effecten van de onderwijsvorm op de attitudes alsook op kennis. Tabel 8 vat de modellen uit de laatste stap samen.

Tabel 8. Etnocentrisme en Antidemocratie in functie van kennis en achtergrond*.





NL (n = 469)	Etnocentrisme		Antidemocratie		FR (n = 815)	Etnocentrisme		Antidemocratie	
	α	c.r.	α	c.r.		α	c.r.	α	c.r.
Kennis	-0,09	-1,97	-0,12	-2,51		-0,03	-0,96	0,02	0,52
Sexe	-0,20	-4,54	-0,07	-1,63		-0,06	-1,69	-0,07	-1,95
Ses	-0,07	-1,52	-0,10	-2,16		0,14	3,86	-0,01	-0,35
Natio.	0,18	4,17	0,00	-0,05		0,12	3,36	-0,12	-3,26
Vorm	-0,25	-5,02	-0,16	-3,23		-0,25	-6,87	-0,13	-3,53
R^2	0,19		0,09			0,04		0,01	

* Ook dit model is niet gesatureerd en laat toe na te gaan in welke mate de complexiteit in de data worden gereproduceerd door het model. Chi²: 6,54 – 6 vrijheidsgraden (p = 0,37).

De onderwijsvorm blijkt ook voor deze steekproef een krachtige predictor te zijn voor de attituden van de leerlingen. Leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs staan positiever tegenover minderheden en zijn in veel mindere mate antidemocratisch ingesteld. Deze leerlingen weten ook meer over hetgeen zich in de tweede wereldoorlog heeft afgespeeld. In die zin kunnen we veronderstellen dat

55. KAVADIAS, D., J. SIONGERS & F. STEVENS, Jongeren en politiek in de jaren '90. *Samenleving & Politiek*, vol. 6, 1999, pp. 19-33.

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

de verschillen in het leerplan geschiedenis (of Project Algemene Vakken voor het BSO) zich weerspiegelt in verschillende kennisniveaus volgens de onderwijsvorm.

Het enige resterend effect van kennis vinden we terug enkel bij de Nederlandstalige groep op antidemocratie. Dat effect is significant, maar niet uitermate sterk te noemen. Daarbij komt dat we deze modellen in principe zouden moeten amenderen. De gegevens van deze jongeren zijn vergaard in 16 scholen. Dit brengt een bijkomend probleem met zich mee. Onze observaties zijn bijgevolg statistisch niet-onafhankelijk. De leerlingen zijn geclusterd binnen de scholen: de bevraagde respondenten kunnen worden beïnvloed door gemeenschappelijke ervaringen.[56] We zouden eigenlijk ook moeten nagaan of er schooleffecten zijn op de afhankelijke variabelen in deze modellen. We zouden meerbepaald moeten nagaan of het effect dat we hier vinden van kennis op antidemocratie geen artefact is van het samenzitten van bepaalde leerlingen in een beperkt aantal scholen.

Dit probleem zou kunnen worden opgevangen door beroep te doen op multilevel pad modellen. Een dergelijke analyse valt echter buiten het bestek van deze bijdrage. Temeer dat het aantal scholen relatief klein is om dergelijke modellen te fitten.

Tabel 9. Samenvatting padanalyses 3 modellen.

	Etno		Antidem		Etno		Antidem		Etno		Antidem	
	N	F	N	F	N	F	N	F	N	F	N	F
kennis	-0,18*	-0,04	-0,19*	-0,02	-0,16*	-0,08*	-0,17*	-0,01	-0,09	-0,04	-0,12*	0,02
Sexe (0 = J)					-0,24*	-0,04	-0,10*	-0,06	-0,20*	-0,06	-0,07	-0,07
Ses					-0,14*	0,09*	-0,15*	-0,04	-0,07	0,14*	-0,10*	-0,01
Natio					0,18*	0,14*	0,00	-0,11*	0,18*	0,12*	0,00	-0,12*
Vorm (0 = BKT)									-0,25*	-0,25*	-0,16*	-0,13*
R^2	3%		4%		14%	3%	7%	2%	19%	4%	9%	1%

De grootste bijdrage in het verklaren van de variantie in de attitudes wordt geleverd door de achtergrond, maar vooral ook door de onderwijsvorm waarin de jongeren zitten.

V. Discussie

We hebben getracht een meetinstrument op te stellen voor een bepaald soort kennis dat als politiek relevant wordt ervaren. De gangbare veronderstelling omtrent

56. Indien er een betekenisvolle clustering bestaat van variantie op schoolniveau wordt de kans op een type I fout vergroot (de standaardfouten worden onderschat).

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

de functie van dergelijke bagage is dat ze mede het wereldbeeld van de kinderen vormt. Door kennis over de gruweldaden ten tijde van het nazi-regime zouden kinderen beter inzicht krijgen in ideologieën die teren op haat. Bijgevolg zouden ze zich op termijn toleranter opstellen. Lessen over Auschwitz zouden ervoor moeten zorgen dat antidemocratische tendensen voorgoed tot de verleden tijd behoren.

Als we de drie hypotheses overlopen kunnen we constateren dat de effecten gemengd zijn. Er is een bijdrage van kennis over de genocide op attituden. Maar deze bijdrage is zeer bescheiden. Temeer dat ze niet in dezelfde mate voorkomt in beide steekproeven. In de Nederlandstalige groep is die bijdrage aanwezig, in de Franstalige groep ontbreekt het aan enige basis om te spreken van een *spill-over* van kennis op attituden. Als we rekening houden met achtergrond en onderwijsvorm smelten de effecten van kennis verder weg. De resterende effecten op de schaal voor 'antidemocratie' zouden verder moeten worden uitgediept in multilevel modellen. Er bestaat immers een gerede kans dat die effecten te wijten zijn aan het samenzitten van leerlingen binnen scholen.

Tegen de hier gebruikte opzet kan ingebracht worden dat we kennis en attitudes in een causaal schema gieten op basis van een bevraging van leerlingen op een tijdstip. De oorzaak heeft misschien meer tijd nodig om enig effect te resorteren. Daarnaast kan de richting van causaliteit in sommige gevallen in twijfel worden getrokken. We veronderstelden immers dat meer kennis de oorzaak was meer democratische attituden. Het is echter ook mogelijk dat jongeren die in de ban zijn van het extreem-rechtse gedachtengoed, uit fascinatie kennis vergaren over de genocide. In dat geval beïnvloedt de attitude de mate van kennis. En daarenboven ligt de associatie in een andere richting dan deze die wij veronderstelden (antidemocratie-kennis). Deze hypothesen kunnen we op basis van het huidige cross-sectioneel onderzoek niet uitsluiten.

Voorts zijn we niet dieper ingegaan op de mogelijke interactie-effecten tussen onderwijsvorm en de impact van kennis over de genocide. Het valt te beargumenteren dat de invloed van kennis kan verschillen naargelang de onderwijsvorm waarmee we te maken krijgen. We hebben hier echter geen a priori veronderstellingen over (meer impact in het ASO of eerder in het BSO?). Dit is een aspect dat in de toekomst dient te worden geëxploreerd.

Echter, indien we veronderstellen dat de hier opgestelde Raschschaal iets zegt over het niveau van kennis over Auschwitz, kan de *spill-over* hypothese minstens in twijfel worden getrokken. Lessen *over* Auschwitz hebben niet per definitie tot resultaat dat lessen worden getrokken *uit* Auschwitz. Kennis leidt niet per definitie tot een attitude die vanuit humanistisch standpunt evident wordt geacht.

Dit alles impliceert niet dat politieke educatie zonder enige waarde is. We hebben bijvoorbeeld *niet* gepeild naar andere mogelijke effecten van kennis (zoals de aanwezigheid van een historisch bewustzijn). Het wijst wel op de aanwezigheid van een reeks andere factoren die zich bevinden tussen kennis en attitude. Kennis is

Dit artikel uit Res Publica is gepubliceerd door Boom bestuurskunde en is bestemd voor anonieme bezoeker

ongetwijfeld een voorwaarde om te komen tot inzicht en tot een democratische attitude, maar het is blijkbaar geen voldoende voorwaarde. Het contextualiseren van die kennis, door het zich bijvoorbeeld laten inleven in de situatie van een mogelijke genocideslachtoffer (cf. Anne Frank) of het laten voelen wat discriminatie is,[57] is waarschijnlijk even belangrijk voor de attitudinale component. Dit impliceert dat de leraren aanvoelen hoe ze het best met de informatie kunnen doordringen tot de ervaringswereld van de leerlingen. Maar tot hiertoe lijkt er nog geen *one best way* te bestaan om dit te verwezenlijken.

SUMMARY

Past Perfect Tense? The Link Between Knowledge of Nazi-Genocide and Democratic Attitudes of Adolescents in Brussels

Schools are expected to educate children into democratic citizens by providing "civics" or history courses. It is believed that the formal curriculum affects the amount of cognition of each pupil, which – in its turn – would influence the civic competencies and social attitudes.

This supposition is explicitly stated in 'holocaust-education'programs and in 'civics'-courses. Accordingly, knowledge on the nazi-attrocities would stimulate tolerance, and by this way counter prejudice.

The current contribution tests this supposition on survey-data (2002) from 773 French-speaking and 469 Flemish-speaking last-grade pupils from secondary schools in the Brussels-Capital Region. The survey probed for knowledge on the nazi-genocide and attitude-scales (ethnocentrism and anti-democracy).

The supposition about the connection between knowledge and tollerance, holds partially for the Flemish, but not for the French-speaking sample. Knowledge may be a necessary, but is certainly not a sufficient condition to foster tolerance.

57. PETERS, W. & K. CLARK, *A Class Divided: Then and Now*. New Haven: Yale University Press, 1987.