

Etnisch-culturele diversiteit

Deel 1: Theoretische en onderzoeksmatige inzichten

Bart Duriez

Intern rapport

2021

INHOUD

1	Samenvatting.....	1
2	Introductie.....	2
3	Socio-economisch kapitaal	4
3.1	Individuele tekorten versus het systeem	4
3.2	Socio-economisch kapitaal als tekort	5
3.3	Socio-economisch kapitaal en het systeem	7
3.4	Samenvattend.....	9
4	Vooroordeel en discriminatie	10
4.1	Hoe vooroordeel en discriminatie ontstaat	10
4.1.1	De situationele benadering	11
4.1.1.1	Psychologische basisprocessen	12
4.1.1.1.1	Sociale categorisatie	12
4.1.1.1.2	Sociale identificatie	13
4.1.1.1.3	Sociale vergelijking	14
4.1.1.2	Implicaties voor intergroepsrelaties	15
4.1.1.2.1	Implicaties van categorisatie en identificatie.....	15
4.1.1.2.2	Implicaties van hoe we indrukken vormen.....	17
4.1.1.2.3	Implicaties van sociale vergelijkingen	18
4.1.1.3	Omgaan met een lage status	19
4.1.1.3.1	Psychologische basisprocessen	19
4.1.1.3.2	Implicaties voor migranten in België.....	20
4.1.1.3.3	De rol van acculturatie-oriëntaties.....	21
4.1.1.4	Een hoge status beschermen	22
4.1.1.4.1	Psychologische basisprocessen	22
4.1.1.4.2	Implicaties voor migranten in België.....	23
4.1.1.4.3	De rol van acculturatie-verwachtingen	24
4.1.1.5	Beperkingen van deze benadering	24
4.1.2	De persoonlijkheidsbenadering	25
4.1.2.1	De abnormaliteit van vooroordeel	25
4.1.2.1.1	De autoritaire persoonlijkheid.....	26
4.1.2.1.2	Hedendaagse varianten	26
4.1.2.1.3	Het zondebokprincipe herzien	27
4.1.2.1.4	Hoe migranten zondebokken werden	29
4.1.2.2	De normaliteit van vooroordeel	30
4.1.2.2.1	Sociale dominantietheorie	30
4.1.2.2.2	Systeemrechtvaardigingstheorie	32

4.1.2.3	Hedendaagse benaderingen	33
4.1.2.3.1	Expliciet en impliciet vooroordeel	33
4.1.2.3.2	Symbolisch en aversief racisme	35
4.1.2.3.3	Emoties op groepsniveau	36
4.1.3	Een geïntegreerde benadering	37
4.2	De effecten van vooroordeel en discriminatie	38
4.3	Samenvattend	40
5	Omgaan met vooroordeel en discriminatie	41
5.1	Antecedenten van inschatting en coping	41
5.1.1	Kenmerken van het stigma	42
5.1.2	Kenmerken van de situatie	42
5.1.2.1	Het belang van sociale steun	43
5.1.2.2	Het belang van socialisatie en acculturatie	43
5.1.3	Kenmerken van de persoon	45
5.1.3.1	Afwijzingsgevoeligheid en stigmabewustzijn	45
5.1.3.2	Impliciete visie op persoonlijkheidskenmerken	45
5.1.3.3	Dispositionele verschillen in coping	46
5.1.3.4	Autonome versus gecontroleerde motivatie	46
5.2	De inschatting van de situatie	47
5.3	Omgaan met de situatie	48
5.3.1	Je persoonlijke identiteit beschermen	49
5.3.2	Je persoonlijke identiteit verbeteren	50
5.3.3	Je sociale identiteit beschermen	51
5.3.4	Je sociale identiteit verbeteren	52
5.4	Samenvattend	53
6	Intergroepsinteracties en -relaties	54
6.1	Uitdagingen in intergroepsinteracties	54
6.2	Intergroepsrelaties verbeteren	56
6.2.1	Het belang van wetten en de media	56
6.2.2	Formeel onderwijs en groepsbijscholing	57
6.2.3	Intergroepscontact en kennismaking	59
6.2.4	Individuele therapeutische interventies	63
6.2.5	Intergroepsrelaties indirect verbeteren	63
6.3	Samenvattend	64
7	Perspectieven op diversiteit	65

7.1	Het assimilationistisch perspectief	65
7.2	Het kleurenblinde perspectief	66
7.3	Het pluralistisch perspectief.....	68
7.3.1	Het multicultureel perspectief.....	68
7.3.2	Het intercultureel perspectief	69
7.4	Het antiracistisch perspectief	70
7.5	Samenvattend	73
8	Conclusie.....	74
9	Referenties	76

DANKWOORD

Als teamcoördinator wens ik in het kader van dit project alvast een aantal mensen van harte te bedanken. Vooreerst mijn teamleden (Lien De Coninck, Nick De Schepper, Nesrin El Ayadi, Tina Jammaers, Johan Luyckx, Stefanie Schelkens en Karla Van den Brande) voor hun geleverde inspanningen doorheen de volledige duur van dit project, om mee na te denken over zowel inhoudelijke als praktische zaken, en voor de boeiende discussies. Verder wens ik Geert Speltinx te bedanken voor zijn inhoudelijke en logistieke ondersteuning en om altijd paraat te staan als sparringpartner, people manager en doorhakker van knopen. Vervolgens wil ik nog een aantal mensen binnen en buiten KdG bedanken voor hun steun aan dit project en/of voor de inzichten die ze mij verschaften. Binnen KdG denk ik in eerste instantie aan Dries Vervecken, Stijn Vanhoof, Ellen Moens en Saloua Berdai, maar eveneens aan vele andere. Buiten KdG denk ik in eerste instantie aan Jozefien De Leersnyder, Maarten Vansteenkiste, Bart Soenens, Norbert Vanbeselaere, Loes Meeussen, Joke Meeus en Peter Kuppens, maar ook aan Thomas Decreus, Pieter Ballon, Vincent Vandeghinste, Marjoleine Breda, Lore Pirlet, Ariane Lebon, Elke Van Roy, Mieke Mievis, Stefan Decuyper en vele anderen. Tot slot gaat mijn dank ook uit naar de mensen die er binnen de opleidingen die aan dit project deelnamen voor hebben helpen zorgen dat we dit project tot een goed einde konden brengen. Bedankt voor jullie hulp en steun!

1 SAMENVATTING

In het eerste deel van dit rapport bekijken we de factoren en processen waarvan bekend is dat ze medeverantwoordelijk zijn voor de prestatiekloof tussen studenten met en zonder (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond in detail. Deze factoren en processen kunnen in drie categorieën worden onderverdeeld: (a) de effecten van economisch, cultureel en sociaal kapitaal, (b) de effecten van vooroordeel en discriminatie op institutioneel en individueel niveau, en (c) de effecten van de reacties van leden van groepen met een lage status op vooroordeel en discriminatie. We gaan uitvoerig in op elk van deze drie factoren. Vervolgens gaan we in op wat intergroepsinteracties nu precies zo uitdagend maakt en lijsten we een hele reeks interventies op die intergroepsrelaties kunnen verbeteren. Hoewel de interventies die in deze sectie worden gepresenteerd niet noodzakelijk specifiek ontworpen zijn voor een onderwijscontext, zullen we aandacht besteden aan hoe deze in een onderwijscontext kunnen worden ingezet en hoe ze gebruikt kunnen worden om de prestatiekloof te verkleinen. Om de acties die ondernomen worden om de prestatiekloof te verkleinen te kunnen coördineren en op elkaar af te stemmen, is het belangrijk dat een onderwijsinstelling een doordachte en coherente visie op diversiteit ontwikkelt. Daarom eindigen we met een overzicht van de belangrijkste onderwijskundige perspectieven op diversiteit en gaan we in op hun voor- en nadelen. We bespreken deze perspectieven deels in oppositie tot elkaar, maar dit betekent niet dat ze mutueel exclusief zijn. Er is een grote overlap tussen deze verschillende perspectieven, en het is perfect mogelijk om elementen uit verschillende perspectieven te combineren. Meer zelfs: het wordt aanbevolen om de meest werkzame elementen uit deze verschillende perspectieven met elkaar te combineren om zo tot een coherent, efficiënt en effectief diversiteitsbeleid te komen.

2 INTRODUCTIE

In zowat alle landen ter wereld leveren leden van groepen met een lage sociale status lagere schoolse prestaties: ze halen minder goede cijfers en lagere diplomaniveaus, en ze stoppen hun studies eerder dan leden van groepen met een hoge status. Afhankelijk van de specifieke samenleving kan een lage sociale status gebaseerd zijn op 'ras', etnisch-culturele achtergrond, sociale klasse, kaste-lidmaatschap, afstamming, religieuze overtuiging of andere sociaal geconstrueerde verschillen (van Laar & Sidanius, 2001). Empirisch onderzoek heeft de prestatiekloof tussen groepen met een hoge status (of dominante sociale groepen) en met een lage status (of ondergeschikte groepen) uitvoerig gedocumenteerd (bijv. Fischer, et al., 1996). Zo werden een aantal factoren en processen geïdentificeerd die medeverantwoordelijk zijn voor de slechtere schoolse prestaties van leden van groepen met een lage sociale status. Die kunnen worden onderverdeeld in drie categorieën: (a) de effecten van economisch, cultureel en sociaal kapitaal, (b) de effecten van vooroordeel en discriminatie op institutioneel en individueel niveau, en (c) de effecten van de reacties van leden van groepen met een lage sociale status op vooroordeel en discriminatie (van Laar & Sidanius, 2001). Maar ondanks de kennis over deze processen, slagen westerse samenlevingen er niet in om deze hardnekkige kloof te verkleinen.

Vlaanderen vormt geen uitzondering op deze algemene regel. Onderzoek suggereert dat er bij ons, net als in de meeste andere West-Europese landen, een hardnekkige prestatiekloof bestaat tussen leerlingen met en zonder (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond (Agirdag, 2020; Agirdag & Korkmazer, 2015). Dit is dan ook het kenmerk waar we ons in dit project op zullen richten. Deze prestatiekloof kan niet worden verklaard door factoren zoals socio-economische achtergrond, intelligentie of thuistaal (Agirdag & Korkmazer, 2015; OECD, 2017, 2019). En net als in veel andere landen lijkt er ook bij ons een 'attitude-achievement paradox' te bestaan (Agirdag, 2020; D'Hondt et al, 2016): leerlingen met een migratieachtergrond lijken doorgaans meer gemotiveerd om te presteren op school dan leerlingen zonder migratieachtergrond (OECD, 2017, 2019), maar toch blijven zij slechter presteren. En dit ondanks het feit dat motivatie zowel door ouders, docenten, studentenbegeleiders, schoolpsychologen en pedagogen als een belangrijke voorspeller van schoolse prestaties wordt gezien (Vansteenkiste et al., 2016). Wat gaat er mis? Wordt hun motivatie ondermijnd door de context?

Evidentie hiervoor vinden we onder andere bij Celeste et al. (2019). Zij brachten de drie meest voorkomende onderwijskundige perspectieven op diversiteit – die een indicatie bieden van de schoolcultuur – in beeld: een assimilationistische (die diversiteit probeert te vermijden), een kleurenblinde (die gelijkheid tussen individuen los van culturele achtergrond benadrukt en politieke en religieuze neutraliteit hoog in het vaandel draagt) en een multiculturele (die de meerwaarde van diversiteit in de verf zet). In overeenstemming met de internationale literatuur (bijv., Plaut et al., 2018) suggereert hun onderzoek dat een multiculturele schoolcultuur ervoor zorgt dat leerlingen met een migratieachtergrond zich meer thuis voelen op school, wat hun resultaten positief beïnvloedt (vooral in scholen met meer diversiteit). En dat terwijl de meeste Vlaamse scholen een kleurenblinde visie aanhangen die ervoor zorgt dat leerlingen met een migratieachtergrond zich minder thuis voelen op school, wat de prestatiekloof vergroot.

Binnen dit project willen we kijken waar KdG op dat vlak staat. Kunnen we ervoor zorgen dat studenten met een migratieachtergrond zich meer thuis voelen? En verhoogt dat dan hun prestaties en slaagkansen? Dit project heeft drie doelstellingen. De eerste doelstelling is het in kaart brengen van de factoren en processen die de prestatiekloof tussen studenten met en zonder

(recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond in stand houden. Hoewel de samenleving er tot op heden niet in lijkt te slagen om deze kennis te gebruiken om de prestatiekloof te verkleinen, is het immers onwaarschijnlijk dat deze kloof verkleind kan worden zonder gedegen kennis over deze factoren. Deze doelstelling vormt het onderwerp van het eerste deel van dit rapport. De tweede doelstelling, die het onderwerp vormt van het tweede deel van dit rapport, is door middel van nieuw onderzoek meer zicht te krijgen op deze prestatiekloof: welke studenten zien hun slaagkansen het sterkst ingeperkt en waarom? Gaat het dan puur om afkomst, of gaat het eerder om socio-economische factoren (= een lagere socio-economisch status), een gebrek aan bepaalde vaardigheden (bijv. kennis van het Nederlands) of psychologische factoren (bijv. een sterke identificatie met de eigen achtergestelde groep en de bijhorende stereotypen)? Hieraan gerelateerd willen we meer zicht krijgen op het de 'attitude-achievement paradox'. Tot slot willen we meer zicht krijgen op het samenspel tussen schoolcultuur, welzijn, motivatie en prestatie. Wat is de impact van factoren op het institutioneel niveau op hun prestaties, op (de evolutie van) hun motivatie en op hun welzijn, en kan de impact van de schoolcultuur op de prestaties van studenten (deels) verklaard worden door de impact die de schoolcultuur heeft op het welzijn en de motivatie van studenten? Het antwoord op deze vragen kan nuttige informatie verschaffen voor toekomstige onderwijskundige interventies: waar zetten interventies over het algemeen best op in? Een beperking van dit deel van ons onderzoek is dat het wel handvaten geeft voor waar best op ingezet wordt, maar niet voor hoe dat best gebeurt. Elke concrete interventie vereist immers nog een vertaalslag naar een specifieke context. De derde doelstelling, die het onderwerp vormt van het derde en laatste deel van dit rapport, is dan ook nagaan wat individuele docenten concreet kunnen doen om de prestatiekloof te verkleinen. Welke acties kunnen zij ondernemen? In dit deel van ons onderzoek opteren we ervoor om interventies uit te werken op docent- en vakniveau. Dit heeft als beperking dat het bepaalde interventies uitsluit (bijv. interventies die betrekking hebben op de hogeschool- en opleidingsbrede communicatie), maar heeft als voordeel dat de betrokken docenten 'good practices' kunnen uitwerken die zij nadien als ambassadeurs kunnen uitdragen.

In dit eerste deel van ons rapport bekijken we de factoren en processen waarvan bekend is dat ze medeverantwoordelijk zijn voor de prestatiekloof. Deze factoren en processen kunnen in drie categorieën worden onderverdeeld: (a) de effecten van economisch, cultureel en sociaal kapitaal, (b) de effecten van vooroordeel en discriminatie op institutioneel en individueel niveau, en (c) de effecten van de reacties van leden van groepen met een lage status op vooroordeel en discriminatie. We gaan uitvoerig in op elk van deze factoren. Daarna gaan we in op wat intergroepsinteracties zo uitdagend maakt en lijsten we een reeks interventies op die ingezet kunnen worden om intergroepsrelaties te verbeteren. Hoewel deze interventies niet noodzakelijk ontworpen zijn voor een onderwijscontext, zullen we aandacht besteden aan hoe deze in een onderwijscontext kunnen worden ingezet en hoe ze gebruikt kunnen worden om de prestatiekloof te verkleinen. Om de acties die genomen worden om de prestatiekloof te verkleinen te kunnen coördineren en op elkaar af te stemmen, is het belangrijk dat een onderwijsinstelling een door-dachte en coherente visie op diversiteit ontwikkelt. Daarom eindigen we met een overzicht van de belangrijkste onderwijskundige perspectieven op diversiteit en gaan we in op hun voor- en nadelen. Deze tekst heeft niet de pretentie een gestroomlijnd verhaal te vertellen. Het is eerder de bedoeling om de relevante informatie die vanuit verschillende invalshoeken naar voren wordt geschoven op een rijtje te zetten. In die zin zullen de verschillende secties in dit deel van ons rapport onvermijdelijk een zekere overlap vertonen.

3 SOCIO-ECONOMISCH KAPITAAL

De eerste categorie van processen die ervoor zorgen dat een lage sociale status zich vertaalt naar lagere schoolse prestaties heeft te maken met de effecten van economisch, cultureel en sociaal kapitaal (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). De vraag is hier in feite: zijn de ongelijkheden die we zien op basis van huidskleur of etniciteit daadwerkelijk een gevolg van deze kenmerken of zijn ze een rechtstreeks gevolg van de lage socio-economische status van bepaalde sociale groepen? Vooraleer we hier dieper op ingaan, introduceren we twee verschillende en in essentie tegengestelde manieren om naar onderwijsongelijkheden te kijken.

3.1 Individuele tekorten versus het systeem

Volgens Agirdag (2020) kunnen we de verklaringen voor onderwijsongelijkheid onderbrengen in twee groepen die diametraal tegenover elkaar staan: deficit-verklaringen en systemische verklaringen. Het deficit-denken gaat ervan uit dat (etnisch-culturele) ongelijkheden veroorzaakt worden door 'achterstand'. Agirdag (2020) ziet hier drie vormen van: (1) biologisch, (2) economisch en (3) cultureel deficit-denken. Het biologisch deficit-denken vertrekt vanuit de idee dat sommige groepen genetisch inferieur zijn aan andere. Hoewel dergelijke verklaringen grotendeels in onmin zijn geraakt, zijn ze nog niet verdwenen. Zo werd eind vorige eeuw nog de stelling gelanceerd dat de verschillen in onderwijsprestaties tussen 'raciale' en etnisch-culturele groepen te wijten zijn aan onderliggende verschillen in intelligentie (IQ; Herrnstein & Murray, 1994). Deze these kreeg felle tegenwind, onder andere omdat er geen cultuurvrije metingen van IQ bestaan, omdat intelligentie niet per se aangeboren en vaststaand is, omdat IQ niet altijd een goede voorspeller is van schoolse prestaties en omdat autochtone leerlingen doorgaans beter presteren op school dan leerlingen met een vergelijkbaar IQ maar met een migratieachtergrond (Agirdag, 2020; Fischer et al., 1996). Het economisch deficit-denken vertrekt vanuit de idee dat bepaalde jongeren het minder goed doen omdat ze nu eenmaal uit economisch achtergestelde milieus komen, met alle gevolgen van dien. Het cultureel deficit-denken vertrekt vanuit de idee dat de tekorten gerelateerd zijn aan cultuur: slechte prestaties zijn het gevolg van een gebrek aan motivatie of taalachterstand dan wel van het hebben van andere waarden en normen. Op dit soort verklaringen gelden volgens Agirdag (2020) drie grote kritieken: (1) er is vaak geen evidentie voor de vermeende tekorten (denk aan de attitude-achievement paradox; zie hoger), (2) deze verklaringen doen negatieve stereotypes ontstaan die zichzelf vervolgens in stand houden (bijv. de idee dat studenten met een migratieachtergrond minder intelligent of taalvaardig zouden zijn), en (3) ze leggen de 'schuld' eenzijdig bij de individuen die eigenlijk de slachtoffers zijn van een systeem (= victim blaming).

Systemische verklaringen gaan ervan uit dat (etnisch-culturele) ongelijkheden niet veroorzaakt worden door 'achterstand' maar door 'achterstelling': ongelijkheid wordt veroorzaakt door mechanismen op systemisch niveau die in het voordeel werken van autochtonen en in het nadeel van studenten met een migratieachtergrond. Dergelijke factoren spelen volgens Agirdag (2020) op drie niveaus: (1) op macroniveau (= op niveau van het onderwijsstelsel), (2) op mesoniveau (= op niveau van de onderwijsinstelling) en (3) op microniveau (= op niveau van de interacties met docenten en medestudenten). Op macroniveau gaat het om kenmerken van het onderwijsstelsel als geheel, bijvoorbeeld het feit dat leerlingen in het secundair al vroeg worden ondergebracht in de facto hiërarchisch gestructureerde onderwijsvormen (= tracking), wat de ongelijkheid vergroot (Lavrijsen et al., 2013; Van De Werfhorst & Mijs, 2010). Tracking is het opsplitsen van leerlingengroepen in verschillende onderwijsvormen (in Vlaanderen in ASO, KSO,

TSO, en BSO) die doorgaans in aparte scholen worden aangeboden en die elk een specifieke invulling en een uitgesproken finaliteit hebben (i.e., hoger onderwijs versus de arbeidsmarkt, of een combinatie van beide). De verschillende onderwijsvormen worden maatschappelijk niet gelijk gewaardeerd en veranderen kan doorgaans enkel "naar beneden" (Lavrijsen et al., 2013). Op mesoniveau kan het diversiteitsbeleid van een onderwijsinstelling van cruciaal belang zijn: wat een onderwijsinstelling al dan niet doet om 'achterstelling' tegen te gaan, is belangrijk. Doet men niets, dan laat men de 'achterstelling' bestaan en groter worden. Heeft men geen diversiteitsbeleid, dan bestaat het gevaar dat door verschillende actoren acties worden ondernomen die niet op elkaar zijn afgestemd, en elkaar zelfs kunnen tegenwerken. Op microniveau komen we terecht bij stereotypes, vooroordeel en discriminatie: de houding van docenten en medestudenten ten aanzien van studenten met een andere etnisch-culturele achtergrond en de prestatieverwachtingen die zij voor deze studenten hebben en die het gevaar in zich dragen zelfvervullend te worden. Het belangrijkste risico van dit soort verklaringen is dat de kans bestaat dat ze de 'schuld' eenzijdig bij het systeem leggen (= system blaming) en over het hoofd zien dat individuen uit lage statusgroepen ook handelingen kunnen stellen die bijdragen aan het in stand houden van stereotypes en het systeem als dusdanig (Agirdag, 2020).

3.2 Socio-economisch kapitaal als tekort

Etnisch-culturele verschillen gaan vaak gepaard met verschillen in economisch kapitaal, en talrijke studies tonen aan dat armoede sterk negatief gerelateerd is aan de ontwikkeling van kinderen in het algemeen en hun schoolse prestaties in het bijzonder (Duncan & Brooks-Gunn, 2003). Economisch kapitaal verwijst naar de materiële en financiële middelen die kunnen bijdragen aan schoolse prestaties, zoals een vaste plek in huis hebben om te studeren en beschikken over een eigen PC en andere materialen die het leren assisteren (Coleman, 1988). Ouders uit groepen met een lage status hebben doorgaans minder financiële middelen om goederen en diensten te kopen die de onderwijsprestaties van hun kinderen kunnen bevorderen: ze hebben minder geld voor boeken, computers, een snelle internetverbinding en diensten van privéleraren, coaches en (indien nodig) psychologen. Bovendien hebben ze ook minder financiële middelen om hun kinderen verrijkende ervaringen te laten opdoen (denk aan museumbezoeken, culturele evenementen of buitenlandse reizen; van Laar & Sidanius, 2001). Maar de voordelen die ouders met een hogere status aan hun kinderen verschaffen, zijn niet beperkt tot de voordelen gelinkt aan economische factoren. Ouders met een hogere sociale status beschikken vaak ook over meer cultureel en sociaal kapitaal dat de schoolprestaties van hun kinderen ten goede komt (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). Deze types kapitaal zijn ook meer direct relevant voor de schoolprestaties van hun kinderen. Sullivan (2002) merkt in dit kader dan ook op dat in een heel aantal landen een reeks opeenvolgende onderwijservormingen de financiële kosten van het onderwijs hebben doen dalen zonder dat dit geleid heeft tot een verkleining van de prestatiekloof op basis van klasse-toebelangen (zie o.a. Shavit & Blossveld, 1993). Agirdag (2020) beweert zelfs dat de kloof tussen jongeren met en zonder migratieachtergrond net groter in plaats van kleiner wordt naarmate de sociale status van hun ouders stijgt, al lijken de studies van het OECD de idee van deze groter wordende kloof niet te bevestigen (OECD, 2017, 2019). Hoe dan ook, verschillen in economisch kapitaal vormen niet het hele verhaal.

Cultureel kapitaal verwijst naar het potentieel van ouders om hun kinderen een cognitief stimulerende omgeving aan te bieden die het leren assisteert. Het verwijst zowel naar culturele objecten (= geobjectiveerd cultureel kapitaal, inclusief de al opgesomde goederen en diensten),

culturele kennis (= belichaamd cultureel kapitaal, zoals een hoge intellectuele en academische vaardigheid, taalkennis en of men standaardtaal spreekt of dialect of met een accent), als academische kwalificaties (= geïnstitutionaliseerd cultureel kapitaal; Agirdag, 2020; Bourdieu, 1972, 1974). Cultureel kapitaal wordt dan ook vaak afgemeten aan de opleiding van de ouders. Economisch kapitaal is een sleutel tot cultureel kapitaal, in eerste instantie omdat geobjectiveerd cultureel kapitaal kan worden gekocht. Volgens Bourdieu (1986) is het kopen van dergelijke goederen en diensten echter slechts een eerste stap in de omzetting van economisch kapitaal naar cultureel kapitaal. Het beschikken over geobjectiveerd cultureel kapitaal is op zich immers niet voldoende. Het verwerven van belichaamd cultureel kapitaal (= het zich daadwerkelijk eigen maken van het geobjectiveerd cultureel kapitaal) kost tijd. Als kinderen gedwongen worden om te werken omdat hun gezin hun hulp nodig heeft om rond te komen, is het voor het kind bijna onmogelijk om belichaamd cultureel kapitaal te verwerven, en als er geen tijd is om dergelijk kapitaal te verwerven, zijn de goederen en diensten die hiertoe als bouwstenen kunnen dienen ook van weinig nut. Een tweede manier waarop economisch kapitaal de sleutel vormt tot cultureel kapitaal is dus 'money = time'. Cultureel kapitaal is tot slot weinig relevant wanneer ouders hun kinderen niet helpen bij hun culturele ontwikkeling. Om hun kinderen te kunnen helpen bij hun culturele ontwikkeling, moeten ouders een belangrijk onderdeel zijn van het leven van hun kinderen. Hier komt het belang van sociaal kapitaal in beeld.

Sociaal kapitaal verwijst in eerste instantie naar de relatie tussen kinderen en hun ouders (en, wanneer gezinnen ook andere volwassenen omvatten, ook naar de relaties met die gezinsleden). Het zijn dergelijke hechte relaties binnen het gezin die het kind toegang geven tot het culturele kapitaal dat binnen het gezin aanwezig is. De waarde van het cultureel kapitaal hangt dan ook af van de fysieke aanwezigheid van volwassenen en van de aandacht die zij hebben voor het kind (Coleman, 1988). De afwezigheid van volwassenen kan worden omschreven als een structurele tekortkoming in sociaal kapitaal. In moderne gezinnen is de meest prominente structurele tekortkoming het éénuoudergezin (Downey, 1994). Maar ook het kerngezin kan als structureel gebrekkig worden beschouwd wanneer er overdag geen volwassenen bij de kinderen aanwezig zijn (Coleman, 1988). Maar de loutere aanwezigheid van volwassenen is niet genoeg. Er is ook sprake van een gebrek aan sociaal kapitaal als de relatie tussen de kinderen en die volwassenen zwak is (Coleman, 1988). De aandacht die een kind krijgt, is bovendien ook gerelateerd aan het aantal kinderen in een gezin: hoe meer kinderen, hoe meer het (beperkte) sociaal kapitaal moet worden verdeeld (Downey, 1995). Daarom wordt de verhouding tussen volwassenen en kinderen in een gezin soms als maatstaf voor sociaal kapitaal gebruikt (Coleman, 1988). Maar het sociaal kapitaal dat belangrijk is voor de ontwikkeling van een kind, situeert zich niet enkel binnen het gezin. Ook de relatie van de ouders met andere volwassenen en met maatschappelijke instellingen is van belang. Sociaal kapitaal verwijst dus ook naar het sociale netwerk van het gezin (hoe invloedrijk zijn familieleden en vrienden?) en naar de aanwezige kennis over de sociale en politieke wereld. Ouders met een hogere status hebben doorgaans meer ervaring in het omgaan met maatschappelijke instellingen, waardoor ze gemakkelijker aan de nodige touwtjes kunnen trekken. Bovendien hebben ouders met een hogere status over het algemeen ook meer voeling met de voordelen die dergelijke instellingen kunnen bieden (Coleman, 1988; van Laar & Sidanius, 2001). Het kost tijd (en werk) om een sociaal netwerk uit te bouwen en sociaal kapitaal te verwerven. Het uitbouwen van zo'n netwerk wordt gemakkelijker als je over cultureel kapitaal beschikt (want dit verschaft toegang tot de 'hogere kringen') maar ook als je over economisch kapitaal beschikt (want 'money = time'). Ook hier duikt het belang van economisch kapitaal dus terug op (Bourdieu & Wacquant, 1992).

Tot dusver kan dit verhaal gelezen worden als een deficit-verklaring. De verklaring voor de (etnisch-culturele) ongelijkheden in schoolse prestaties wordt gezocht in het feit dat sommige individuen niet over het nodige economisch, cultureel en sociaal kapitaal beschikken. Met andere woorden: sommige jongeren hebben nu eenmaal niet de nodige culturele bagage, taalkennis en vereiste intellectuele vaardigheden om een diploma te halen, of ze hebben minstens een achterstand op die vlakken. De culturele reproductietheorie (Bourdieu, 1972, 1974, 1986) geeft echter een uitgesproken systemische draai aan dit verhaal (Agirdag, 2020).

3.3 Socio-economisch kapitaal en het systeem

In zijn culturele reproductietheorie stelt Bourdieu (1972, 1974, 1986; Bourdieu & Passeron, 1977) dat de voordelen van economisch, cultureel en sociaal kapitaal cumulatief zijn en van generatie op generatie worden doorgegeven – waardoor mensen in dezelfde sociale klasse blijven als hun ouders – en dat de bestaande ongelijkheden worden gelegitimeerd via het onderwijssysteem en andere sociale instellingen. Het verschil in kapitaal dat van generatie op generatie wordt overgedragen en geaccumuleerd, ziet hij als één van de belangrijkste bronnen voor de hardnekkige verschillen in de schoolse prestaties tussen leden van groepen met een lage dan wel hoge sociale status (Duncan & Brooks-Gunn, 1997; Fleischmann et al., 2013). De culturele reproductietheorie heeft dus premisses: (1) ouders geven cultureel (en sociaal) kapitaal door aan hun kinderen, (2) het cultureel (en sociaal) kapitaal dat kinderen erven wordt omgezet in academische kwalificaties, en (3) deze academische kwalificaties reproduceren en legitimeren de bestaande sociale hiërarchie en machtsverschillen (Sullivan, 2001).

Economisch kapitaal mag dan wel onmiddellijke toegang geven tot sommige goederen en diensten, andere kunnen enkel via een omweg worden verkregen. Wie wil dat zijn kinderen succesvol worden en aanzien verwerven in een samenleving waarin academische kwalificaties een toegangsticket zijn tot een groeiend aantal functies, en niet in het minst functies met maatschappelijk aanzien, zal ervoor moeten zorgen dat zijn kinderen de nodige academische kwalificaties behalen. Deze zijn niet zomaar te koop. Willen ouders hun kinderen extra kansen bieden binnen de samenleving, dan moeten zij dus investeren in kapitaal dat meer direct relevant is (i.e., cultureel en sociaal kapitaal). Langs deze omweg kunnen ouders hun kinderen wel degelijk extra kansen bieden. Hun kinderen zullen dan later op hun beurt dit geërfd kapitaal via dezelfde weg kunnen doorgeven aan hun kinderen. Zo wordt cultureel en sociaal kapitaal over generaties heen geaccumuleerd. Individen die opgroeien in gezinnen die succesvol zijn in het vergaren van cultureel en sociaal kapitaal, ontvangen na verloop van tijd dan ook heel wat culturele en sociale valuta die hen voordelen geven ten opzichte van anderen. Dit cultureel en sociaal reproductieproces vereist echter dat leden van de dominante groep kennis kunnen blijven verwerven op een manier die op hen afgestemd is. Daarom speelt het vermogen van de dominante klasse om hun culturele producties en (arbitraire) symbolische systemen op te leggen aan de ondergeschikte klassen een belangrijke rol in de reproductie van de bestaande sociale hiërarchie en de bestaande machtsverhoudingen. De willekeur van dit systeem komt het scherpst naar voren op het moment dat één generatie door een andere moet worden opgevolgd. Daarom moet elke reproductiestrategie ook een legitimatiestrategie zijn (zie onder).

Om te begrijpen welk cultureel kapitaal als relevant wordt beschouwd binnen de samenleving, zijn de begrippen 'symbolische macht' en 'symbolisch geweld' essentieel binnen de theorie van Bourdieu. De term 'symbolisch' betekent hier niet dat iets niet echt belangrijk is, maar verwijst naar de betekenis die dingen hebben. Dingen worden immers pas belangrijk omdat ze een

bepaalde betekenis krijgen. Een briefje van 10 euro, bijvoorbeeld, is slechts een stukje papier dat op zich weinig waarde heeft. Het ontleent zijn waarde maar aan de betekenis die mensen eraan geven. Hetzelfde geldt voor zaken als cultuur, taal en religie (Agirdag, 2020). Symbolische macht verwijst naar het feit dat het doorgaans de dominante groep is die, vaak onbewust, bepaalt welk cultureel kapitaal relevant en belangrijk is op de arbeidsmarkt en in het onderwijssysteem en hoe taal gebruikt moet worden. Door op die manier zijn macht te laten gelden, pleegt de dominante groep in feite symbolisch geweld. Symbolisch geweld kan gezien worden als een vorm van niet-fysiek geweld die tot uiting komt in de bestaande machtsverschillen tussen groepen. Deze machtsverschillen worden vaak onbewust geaccepteerd door alle betrokken partijen (i.e., zowel door de dominante groep als door ondergeschikte groepen) en manifesteren zich in het opleggen van de normen van de dominante groep aan de ondergeschikte groep(en) en de aanvaarding hiervan door de ondergeschikte groep(en).

Bourdieu stelt vervolgens dat de onderwijssystemen van geïndustrialiseerde samenlevingen zo functioneren dat ze klassenongelijkheden reproduceren en deze tegelijkertijd ook legitimeren. Succes in deze systemen wordt gefaciliteerd door het bezit van relevant cultureel (en sociaal) kapitaal en de 'habitus' van de hogere klasse. Zoals reeds beschreven, bestaat cultureel kapitaal uit kennis over en vertrouwdheid met de dominante cultuur en het vermogen om standaardtaal te begrijpen en gebruiken. Habitus, daarentegen, verwijst naar de houdingen en waarden die kenmerkend zijn voor de dominante klasse (inclusief een positieve houding tegenover onderwijs). Leden van de lagere klasse bezitten over het algemeen niet het 'juiste' cultureel kapitaal en de 'juiste' habitus, waardoor het voor hen moeilijk wordt om te slagen in een onderwijssysteem dat deze eigenschappen, houdingen en waarden veronderstelt. Het falen van een meerderheid van de mensen uit de lagere sociale klassen is dan ook onvermijdelijk. Maar het punt dat Bourdieu wil maken, is dat succes en falen in het onderwijssysteem tegelijkertijd gezien wordt als het resultaat van talent (of het gebrek daaraan). Dus ondanks het feit dat leden uit de lagere sociale klassen worden benadeeld door het systeem, worden schoolse prestaties toch als meritocratisch en, bijgevolg, legitiem beschouwd. Zo worden dan niet enkel de academische kwalificaties gereproduceerd over generaties heen, maar worden ook de bestaande ongelijkheden gelegitimeerd. Het systeem zorgt er immers voor dat de volgende generatie leden van de hogere klasse hun plaats in de sociale hiërarchie lijkt te verdienen. Uiteraard zullen ook sommige leden uit de lagere sociale klassen slagen in het onderwijssysteem, maar dit draagt volgens Bourdieu enkel bij aan de meritocratische illusie van het systeem (= iedereen kan slagen zolang je maar voldoende inspanningen levert), dat daardoor enkel versterkt wordt.

In het verlengde hiervan ziet Bourdieu het hoger onderwijs als een sorteermachine die studenten selecteert en/of rangschikt volgens een impliciete sociale stratificatie en diezelfde studenten reproduceert volgens een expliciete academische stratificatie die in werkelijkheid sterk lijkt op de oorspronkelijke impliciete stratificatie. Omdat de 'geldige' criteria voor succes in het hoger onderwijs de kwaliteiten weerspiegelen die gewoonlijk worden toegeschreven aan de dominante groep, bestempelt het onderwijssysteem diegenen met (geërfd) cultureel kapitaal als getalenteerd. Zo zorgt het hoger onderwijs voor een nauwe overeenkomst tussen de sociale stratificatie aan het begin en aan het einde van de rit, maar dan wel zonder deze overeenkomst expliciet te benoemen of te erkennen. Integendeel. Vaak wordt deze overeenkomst expliciet ontkend. Hoewel de 'geldige' criteria voor succes in het hoger onderwijs niet bewust als dusdanig in het voordeel van de hogere klasse zijn opgesteld, dragen ze de facto bij aan de reproductie van de bestaande hiërarchische structuren en aan de accumulatie van kapitaal over generaties heen.

Het hoger onderwijs fungeert op die manier als een relais die vormen van overheersing reproduceert en toedekt onder de mantel van academische neutraliteit, waardoor de reproductie van de bestaande stratificatie die zich voltrekt verborgen wordt (Naidoo, 2004). Doordat iemands studiesucces samenhangt met diens later salaris, beroepsprestige en sociale status, wordt het geïstitutionaliseerd cultureel kapitaal terug omgezet in economisch kapitaal. Dit geldt ook voor iemands sociaal kapitaal, want dit is vaak instrumenteel om beroepsprestige en sociale status te verwerven. En zo worden de ongelijkheden over generaties heen alsmaar groter.

Door in zijn theorie zoveel nadruk te leggen op het belang van symbolische macht en symbolisch geweld, benadrukt Bourdieu expliciet dat ondergeschikte groepen wel degelijk ook over cultureel kapitaal beschikken. Helaas is het zo dat dit cultureel kapitaal vaak verschilt van het cultureel kapitaal dat door de dominante groep als relevant en belangrijk wordt bestempeld. Leden van een etnisch-culturele minderheid hebben misschien een andere taal, andere gewoonten en andere waarden, maar ook zij hebben een taal, gewoonten en waarden. Als gevolg van symbolische macht en symbolisch geweld wordt het cultureel kapitaal van dergelijke groepen over het algemeen echter niet gewaardeerd op school en in de maatschappij als dusdanig. Dit is erg problematisch omdat de toegang tot de dominante vormen van cultureel kapitaal en tot de 'elitaire' standaardtaal voor veel leden van ondergeschikte groepen beperkt is tot de tijd die ze op school doorbrengen. En paradoxaal genoeg zijn degenen die het meest tijd op school nodig hebben om het dominant cultureel kapitaal te vergaren en de 'standaardtaal' te leren – aangezien ze deze thuis minder snel zullen verwerven – ook degenen die doorgaans het minst vrij zijn van de urgentie van economische behoeften. Voor veel, vaak arme, jongeren uit etnisch-culturele minderheden is 'schooltijd' eerder een luxe (Mills & Gale, 2007).

3.4 Samenvattend

Het feit dat een lage sociale status zich vertaalt naar lagere schoolse prestaties, heeft deels te maken met het feit dat de leden van lage statusgroepen doorgaans niet over het cultureel en sociaal kapitaal beschikken dat gewaard wordt binnen het huidige onderwijssysteem. Ongeacht of je dit kadert in termen van achterstand dan wel achterstelling, het is duidelijk dat, willen we de prestatiekloof verkleinen, leden van lage statusgroepen extra ondersteuning nodig hebben om het relevante cultureel en sociaal kapitaal te verwerven en/of dat het cultureel en sociaal kapitaal dat gewaardeerd wordt binnen ons onderwijssysteem dient herbekeken te worden met het oog op het weghalen van bestaande barrières en het vergroten van de kansen van leden van lage statusgroepen. En doordat cultureel en sociaal kapitaal gelinkt is aan economisch kapitaal, is het dan ook zo dat de hardnekkige ongelijkheden die we zien op basis van huidskleur of etniciteit intrinsiek verweven zijn met de lage socio-economische status van bepaalde sociale groepen, waaronder dus ook bepaalde etnisch-culturele minderheden.

4 VOORoorDEEL EN DISCRIMINATIE

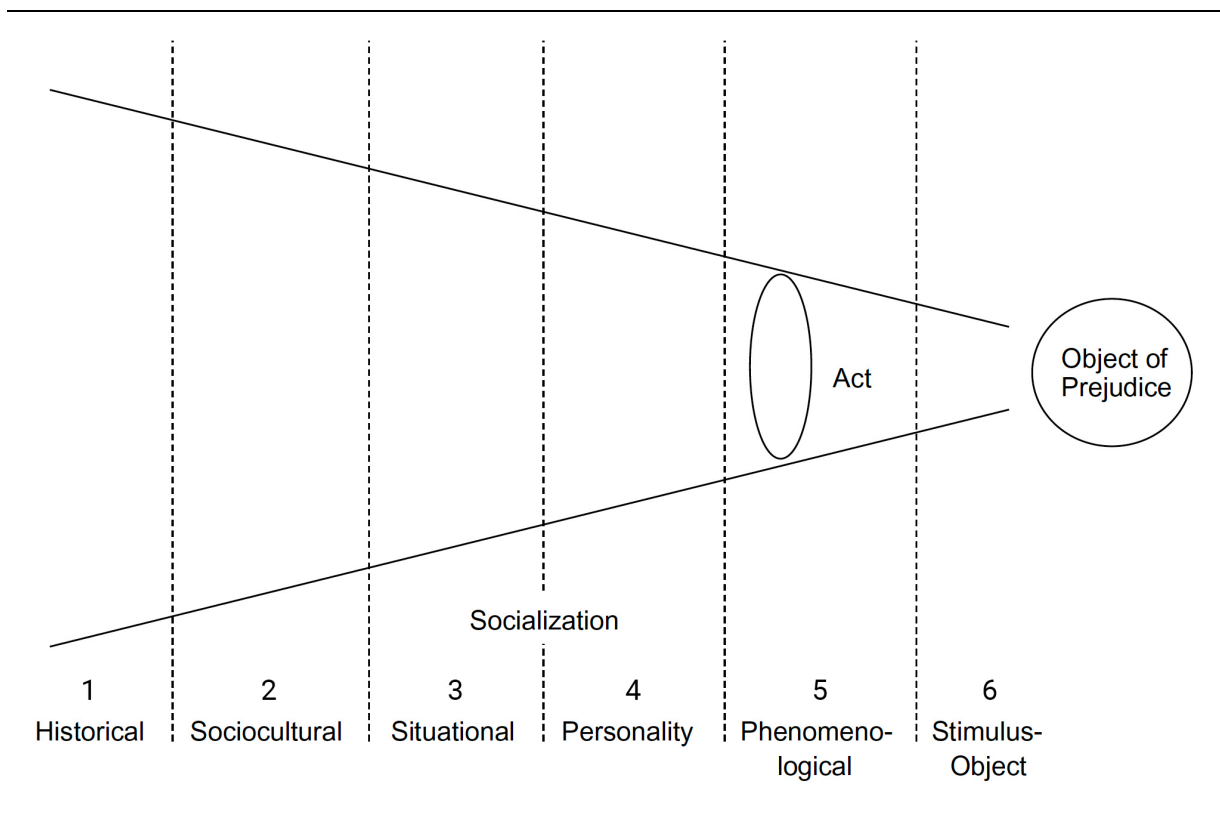
De tweede categorie van processen die ervoor zorgen dat een lage sociale status zich vertaalt naar lagere schoolse prestaties heeft te maken met de effecten van vooroordeel en discriminatie. Theorieën over vooroordeel en discriminatie hebben vaak de neiging om een systemische invalshoek te nemen. Ze vertonen in die zin vaak grote gelijkenissen met de theorie van Bourdieu (zie hoger). Een eerste groot verschil zit in de invalshoek. Waar Bourdieu met een sociologische theorie op de proppen komt over hoe dominante groepen (hoe die er ook mogen uitzien) erin slagen hun status en macht te reproduceren en te legitimeren, bieden theorieën over vooroordeel en discriminatie een psychologisch perspectief op hoe autochtonen nieuwkomers binnen hun samenleving waarnemen en hoe ze op hen reageren. Een tweede groot verschil zit in het belang dat gehecht wordt aan het onderwijssysteem. Waar Bourdieu expliciet het belang van het onderwijssysteem in de verf zet voor wat betreft de reproductie en legitimatie van de status en de macht van dominante groepen, richten theorieën over vooroordeel en discriminatie zich niet expliciet op het onderwijssysteem. Wel benadrukken ze doorgaans dat het onderwijssysteem een belangrijke actor is in het socialisatieproces. Wil men vooroordeel en discriminatie verminderen, dan kan het onderwijssysteem daar met andere woorden ook vanuit deze invalshoek een erg belangrijke rol in spelen. De leerplicht zorgt er namelijk voor dat het zo goed als alle lagen van de bevolking kan bereiken en dat er zo op grote schaal kan worden gewerkt aan het terugdringen van de vooroordelen die negatieve effecten uitoefenen op de slachtoffers ervan. Vooraleer we ingaan op de effecten van vooroordeel en discriminatie gaan we eerst dieper in op de theorievorming over het ontstaan van vooroordeel en discriminatie.

4.1 Hoe vooroordeel en discriminatie ontstaat

Een van de grondleggers van het onderzoek naar vooroordeel en discriminatie, Gordon Allport, benadrukte dat vooroordeel doorgaans meerdere oorzaken heeft. Deze oorzaken, die hij uiteenzette in zijn lensmodel, variëren van breed en 'veraf' tot specifiek en 'onmiddellijk'. Van de breedste naar de meest specifieke oorzaken, kunnen de verschillende bronnen als volgt worden ingedeeld: (1) historisch, (2) sociocultureel, (3) situationeel, (4) persoonsgebonden, (5) fenomenologisch en (6) gebaseerd op karakteristieken van de slachtoffers (Figuur 1; Allport, 1954). Op basis van dit model kun je je afvragen hoe machtsverhoudingen zich historisch hebben ontwikkeld (bijv. omwille van het kolonialisme), tot welke 'geloofssystemen' deze verhoudingen hebben geleid (bijv. een meritocratische ideologie), welke situaties die geloofssystemen op scherp zetten, wie daarin meegaat (i.e., wie vooroordeel ontwikkelt en wie niet), hoe die mensen deze overtuigingen uitdrukken, en wie er het slachtoffer van wordt. Of omgekeerd: welke groep het slachtoffer zal worden van discriminatie, waarom, wie wel en niet zal discrimineren, welke omstandigheden hieraan bijdragen, wat de samenleving uitzet als standaarden om groepen een bepaalde status te verlenen, en hoe die standaarden zich hebben ontwikkeld.

Waar het belang van socio-economisch kapitaal zich overduidelijk op het sociocultureel niveau bevindt, richt het onderzoek en de theorievorming binnen de psychologie zich voornamelijk op situationele factoren en persoonlijkheidsfactoren (= de meest uitgesproken socialisatieaspecten in het model van Allport). Dit betekent echter niet dat de andere niveaus in dit model genegeerd worden. In wat volgt bespreken we achtereenvolgens de belangrijkste theorieën die zich richten op de rol van situationele factoren en de belangrijkste theorieën die zich richten op de rol van persoonlijkheidsfactoren. Doordat beide onderzoekslijnen zich relatief onafhankelijk van elkaar ontwikkelden, is er een grote overlap tussen de inzichten uit beide benaderingen.

Figuur 1: Het lensmodel van Allport (overgenomen uit Jones et al., 2014)



1. Vooroordeel kan maar begrepen worden vanuit de geschiedenis (bijv. kolonialisme).
2. Op wie niet 'succesvol' en welstellend is, wordt doorgaans neergekeken (meritocratie).
3. Vooroordeel vloeit voort uit groepscompetitie en een behoefte aan groepsstatus.
4. Hoe en waarom ontwikkelen sommige mensen vooroordelen en anderen niet?
5. Alle voorgaande factoren bepalen iemands reactie of 'act' in een bepaalde situatie.
6. Gepercipieerde verschillen tussen groepen vormen de basis voor groepsantipathie.

4.1.1 De situationele benadering

De sociale identiteitsbenadering onderscheidt twee soorten identiteit: een persoonlijke en een sociale identiteit. Een persoonlijke identiteit omhelst die zaken die ons uniek maken: persoonlijke ervaringen, persoonlijke kenmerken, persoonlijke talenten, persoonlijke waarden, Een sociale identiteit, daarentegen, is een identiteit die je deelt met anderen. Met anderen die behoren tot een groep waartoe je zelf ook behoort en die je belangrijk vindt. Beide vormen van identiteit leiden tot grotendeels onafhankelijke denkwijzen. Je motivaties en intenties op een bepaald moment in de tijd worden grotendeels bepaald door of je persoonlijke dan wel je sociale identiteit sterker is geactiveerd. Denk je in termen van je persoonlijke identiteit, dan ga je op een interpersoonlijk niveau met anderen om. Je persoonlijkheid bepaalt dan hoe je op mensen reageert. Denk je echter in termen van je sociale identiteit, dan is het belangrijk tot welke groep jij en anderen behoren. De sociale identiteitsbenadering, die zowel de sociale identiteitstheorie (Tajfel & Turner, 1979) als de zelfcategorisatietheorie (Turner et al., 1987) omvat, probeert een verklaring te bieden voor wanneer en waarom individuen zich al dan niet identificeren met en zich gedragen als leden van een bepaalde sociale groep (Abrams & Hogg, 2010).

Het startpunt voor de sociale identiteitsbenadering was de ontdekking dat het loutere feit van gecategoriseerd te worden als lid van een bepaalde groep, hoe 'minimaal' die groep in kwestie ook moge zijn, voldoende is om intergroepsdifferentiatie en soms zelfs discriminatie op gang te brengen (Brown & Zagefka, 2005). De sociale identiteitstheorie leunde aanvankelijk sterk op het zogeheten 'minimale groepsparadigma'. Traditionele minimale groepsstudies bestaan uit twee fasen. In fase 1 worden deelnemers willekeurig en anoniem verdeeld in twee triviale groepen (bijv. Groep A en Groep B), op basis van al even triviale criteria (bijv. op basis van oogkleur, schoenen, of het resultaat van het opgooien van een muntstuk). Soms zijn de deelnemers ook mensen die elkaar nog nooit ontmoet hebben. In fase 2 nemen deelnemers deel aan een taak waarin middelen moeten worden verdeeld. Tijdens deze taak verdelen de deelnemers typisch middelen (bijv. geld of punten) over andere deelnemers die enkel worden geïdentificeerd via een code en hun groepslidmaatschap (bijv. Deelnemer #6 uit Groep A en Deelnemer #12 uit Groep B). De deelnemers krijgen te horen dat ze, nadat de taak voltooid is, het totale bedrag van de middelen zullen ontvangen dat hun is toegewezen door de andere deelnemers. Het belangrijkste doel van deze procedure is om 'objectieve' situationele invloeden uit te sluiten. Het weglaten van de eigen persoon als begunstigde bij de taak om middelen te verdelen sluit de invloed van direct eigenbelang uit. De anonimiteit van de deelnemers sluit de invloed van vriendjespolitiek uit. Het ontbreken van een verband tussen de totale winst binnen de groep en de individuele winst sluit de invloed van concurrentie uit. Ten slotte sluit de afwezigheid van een groepshiërarchie, samen met de trivialiteit en de minimale sociale inhoud van de groepen, de invloed van normatieve of consensuele discriminatie uit. Minimale groepsexperimenten hebben getoond dat, hoewel deelnemers een aanzienlijke mate van eerlijkheid vertonen in hun toewijzingen, ze toch de neiging hebben om meer geld of punten toe te wijzen aan leden van de eigen groep (= de ingroep) dan aan leden van een andere groep (= de uitgroep). Pogingen om de relatieve winst van een groep te maximaliseren vinden zelfs plaats als dit betekent dat de absolute winst van de groep moet worden opgeofferd. Dit zou het resultaat zijn van de wens van de ingroep om een zo groot mogelijk positief onderscheidend vermogen te bereiken (zie verderop). Door middel van het minimale groepsparadigma probeert de sociale identiteitstheorie de psychologische basisprocessen die spelen in groepsinteracties te ontrafelen.

4.1.1.1 Psychologische basisprocessen

4.1.1.1.1 Sociale categorisatie

We categoriseren mensen omdat er te veel informatie in de wereld is om te verwerken en we daarom de wereld wel moeten vereenvoudigen. We kunnen het ons niet veroorloven om iedereen in alle omstandigheden als een uniek persoon te zien want dit zou onze cognitieve capaciteiten te zwaar belasten. Door mensen als leden van een groep zien, krijgen we het gevoel dat we de wereld beter begrijpen. Het geeft ons een gevoel van orde en het gevoel dat we bepaalde dingen over mensen weten omdat ze nu eenmaal tot een bepaalde groep behoren. Een focus op groepslidmaatschap offert echter de nauwkeurigheid van onze oordelen op ten voordele van ons gemak. Allport (1954) noemt dit 'het principe van de minste inspanning'. Dit principe stelt ons in staat om snel en zonder veel inspanning bepaalde beslissingen te nemen. Maar betekent dit dat de oordelen die zo gemaakt worden altijd verkeerd zijn? Nee. Groepsverschillen zijn immers vaak een realiteit. Stel je voor dat je hulp nodig hebt om iets zwaar te verplaatsen. Als je iemand uit een groep vreemden moet kiezen, zul je waarschijnlijk eerder een man dan een vrouw kiezen, want er zijn nu eenmaal groepsverschillen in fysieke kracht tussen mannen en vrouwen. Beslissen op basis van groepslidmaatschap vereist minder inspanning om een oordeel

te vellen dat in veel gevallen toch voldoende accuraat zal zijn. Is die beslissing optimaal? Nee. Waarom? Omdat hier twee belangrijke feiten genegeerd worden: (1) de verschillen tussen leden van dezelfde groepen zijn meestal aanzienlijk, en (2) er is doorgaans een substantiële overlap tussen de kenmerken van individuen uit twee verschillende groepen. In ons voorbeeld: ondanks de groepsverschillen zijn sommige vrouwen toch sterker dan sommige mannen.

Elke sociale situatie bevat uiteraard verschillende mogelijke categorisatiedimensies die gebruikt kunnen worden om die situatie op een zinvolle manier waar te nemen en te structureren (bijv. geslacht, leeftijd, ras, religie, taal, beroep en dergelijke meer). Maar welke categorisatiedimensies heeft nu meest kans om ook effectief gebruikt te worden in een gegeven situatie? Volgens Oakes (1987) zal een specifieke categorisatiedimensie meer in het oog springen als ze meer toegankelijk is in een gegeven situatie en als ze ook beter bij die situatie lijkt aan te sluiten. De specifieke categorisatiedimensie die het meest in het oog zal springen, zal vervolgens gebruikt worden om de sociale omgeving in die specifieke situatie waar te nemen en te structureren. Omdat categorisering in wezen een cognitief-perceptueel proces is, is het evident dat we de neiging hebben om groepen te construeren op basis van kenmerken die gemakkelijk visueel of auditief waarneembaar zijn (bijv. geslacht, huidskleur, kledingstijl of taalgebruik).

De volgende stap in het categorisatieproces is wat men 'categorische differentiatie' noemt. Categorische differentiatie houdt een accentuering in van de overeenkomsten binnen een bepaalde categorie en van de verschillen tussen categorieën (Tajfel, 1978). Categorische differentiatie zorgt er zo voor dat de sociale omgeving duidelijker gestructureerd wordt, want het creëert de illusie dat er slechts een beperkt aantal duidelijk van elkaar te onderscheiden, homogene entiteiten bestaan. Als je jezelf ziet als lid van een bepaalde groep, dan zorgt dit proces ervoor dat je zowel de waargenomen overeenkomsten met andere leden van je eigen groep als de waargenomen verschillen tussen leden van je eigen groep (inclusief jezelf) en leden van een andere groep gaat accentueren, en dit op elke dimensie waarvan wordt aangenomen dat ze samenhangt met het gehanteerde categorisatiecriterium (Turner et al., 1987). Het categorisatieproces leidt zo dus tot het ontstaan van stereotypes, zowel over de eigen groep als over andere groepen. Volgens de sociale roltheorie (Eagly & Wood, 2011) zullen we de kwaliteiten van groepen, en dus ook de bijhorende groepsstereotypes, grotendeels afleiden op basis van de rollen die de leden van die groepen innemen in de samenleving (zie verderop).

4.1.1.1.2 Sociale identificatie

Sociale identificatie is het cognitief-perceptueel proces waarbij men zichzelf binnen een sociale categorie plaatst, en bijgevolg buiten andere categorieën (Turner, 1982; Turner et al., 1987). Sociale identificatie creëert zo een onderscheid tussen een ingroep en minstens één uitgroep. Door ervaringen uit het verleden en/of door huidige omstandigheden zullen sommige mensen zich sterker identificeren met een ingroep dan anderen. Hoe sterker mensen zich identificeren met een ingroep, hoe sterker zij zichzelf als een typisch lid van die groep zullen zien en hoe meer zij zullen denken, voelen en zich gedragen zoals ze denken dat leden van die groep dat zouden moeten doen (Hogg, 2010). Het is niet zo dat zij zich daarbij simpelweg conformeren aan de andere mensen om hen heen; ze nemen het personage aan van wat voor hen een typisch lid van die groep is. Zij gaan dus effectief denken, voelen en zich gedragen zoals een typisch lid van die groep dat 'hoort' te doen. De sociale identiteitsbenadering stelt dus dat groepsidentificatie groepsleden een sociale identiteit geeft omdat ze hun groepslidmaatschap opnemen in hun zelfbeeld in de vorm van een prototype van de ingroep (= een cognitieve

representatie van de definiërende kenmerken ervan). Hogg et al. (1995) wijzen erop dat deze representatie niet enkel beschrijvend is (en aangeeft welke kenmerken gemeenschappelijk zijn voor leden van een groep), maar ook prescriptief (en aangeeft hoe de leden van een groep zich zouden moeten gedragen) en evaluatief (en aangeeft wat de positie van de eigen groep is ten aanzien van andere groepen op relevante evaluatieve dimensies).

Zoals al opgemerkt, kent elke sociale situatie verschillende categorisatiedimensies. Het is dan ook niet verrassend dat individuen meerdere sociale identiteiten kunnen hebben. Volgens de sociale identiteitstheorie kunnen we heen en weer schakelen tussen deze verschillende sociale identiteiten al naar gelang de vereisten van de situatie. Welke sociale identiteit binnen een bepaalde situatie op de voorgrond treedt, hangt af van hoe goed je je via die identiteit kunt onderscheiden in een bepaalde context (bijv. vrouw zijn in een groep mannen) en van de aandacht die door de situatie op een bepaalde identiteit gevestigd wordt (bijv. een vrouwenrechtenbijeenkomst). Het kruispuntdenken (intersectionality; Arikoglu et al., 2014) voegt hieraan toe dat meerdere identiteitsdimensies ook tegelijkertijd geactiveerd kunnen zijn, dat sommige mensen zich tegelijkertijd tot meerdere groepen kunnen rekenen (bijv. vrouw en Moslim), en dat de nadelige effecten van het behoren tot meerdere kansarme groepen op iemands welzijn en iemands prestaties groter kan zijn dan je zou kunnen verwachten op basis van de som van de verschillende onderdelen. Het kruispuntdenken laat op deze manier de mogelijkheid open dat de nadelige effecten van verschillende gestigmatiseerde sociale identiteiten interactief in plaats van additief kunnen werken (Else-Quest & Hyde, 2016).

4.1.1.1.3 Sociale vergelijking

Volgens de sociale identiteitstheorie hebben we een fundamentele drijfveer om een goed gevoel over onszelf te verkrijgen. Die drijfveer zorgt ervoor dat mensen streven naar een positief zelfbeeld. Omdat ons zelfbeeld mede bepaald wordt door onze groepslidmaatschappen (i.e., onze sociale identiteiten), volgt hieruit dat we er de voorkeur aan zullen geven om tot positief geëvalueerde groepen te behoren. Een manier om dit te bereiken is door je aan te sluiten bij sociaal gewaardeerde groepen. Een andere manier is ervoor proberen zorgen dat de gepercipieerde status van de groep waartoe je behoort groter wordt (Jones et al., 2014).

Om de status van onze groep te bepalen, hebben we de neiging om onze groep te vergelijken met andere relevante groepen op relevante vergelijkingsdimensies. Als de uitkomst van dergelijke vergelijkingen gunstig is voor de eigen groep, dan kan lidmaatschap van deze groep een positieve bijdrage leveren aan het zelfbeeld van de leden ervan. Is de uitkomst echter negatief, dan vormt dit groepslidmaatschap een bedreiging voor het zelfbeeld van de leden ervan. Omwille van de implicaties die het resultaat van een dergelijke vergelijking heeft voor het zelfbeeld van de leden van een groep, zullen de leden van een groep geneigd zijn om deze vergelijkingen op een bevooroordeelde wijze uit te voeren. Het is immers belangrijk dat de ingroep positief uit deze vergelijking komt en op basis daarvan positief onderscheiden kan worden van andere relevante groepen (Snauwaert et al., 1999). Onderzoek met het minimale groepsparadigma (zie hoger) heeft geprobeerd te achterhalen hoe dat gebeurt door de vraag te stellen welke strategie passen mensen toepassen wanneer ze middelen moeten verdelen. Dit onderzoek maakt doorgaans gebruik van de Tajfel matrices (Tajfel et al., 1971). Elke matrix omvat 13 puntenparen die middelen vertegenwoordigen die moeten worden toegewezen aan anonieme leden van de eigen en de andere groep (Bourhis et al., 1994). Voor elke matrix kiezen de deelnemers één puntenpaar, waarbij één nummer de punten vertegenwoordigt die worden toegewezen aan een

lid van de eigen groep en het andere de punten vertegenwoordigt die worden toegewezen aan een lid van de andere groep. Bij het invullen van de matrices kunnen deelnemers een reeks strategieën hanteren, die later kunnen worden ontcijferd door de gemaakte keuzes te analyseren. Deelnemers kunnen onder andere voor één van de volgende strategieën kiezen: (1) gelijke punten toekennen aan beide ontvangers en opties met hogere maar ongelijke uitbetalingen buiten beschouwing laten (= pariteit), (2) kiezen voor de hoogste totale uitbetaling, ongeacht of de ene ontvanger meer krijgt dan de andere (= maximale gezamenlijke winst), (3) het hoogste bedrag toekennen aan het lid van de eigen groep, ongeacht het bedrag dat aan het lid van de andere groep wordt toegewezen (= maximale ingroep-winst), of (4) het verschil tussen wat leden van de eigen en de andere groep krijgen zo groot mogelijk maken (= maximale differentiatie). Uit onderzoek blijkt dat de meeste mensen deze laatste strategie verkiezen. Mensen hebben dus de neiging om het positieve onderscheidend vermogen van de eigen groep ten aanzien van een andere groep te maximaliseren, zelfs al gaat dat ten koste van het strikte eigenbelang. Concreet betekent dit dus dat mensen die op die manier middelen moeten verdelen er vaak eerder voor zullen kiezen om 11 punten toe te kennen aan het ingroepslid en 9 aan het uitgroepslid dan om 13 punten toe te kennen aan beiden (Oldmeadow & Fiske, 2010). Dit suggereert dat de primaire motivatie van mensen erin gelegen is om de eigen groep zo goed mogelijk te differentiëren en te onderscheiden van andere groepen, zelfs als dit ten koste gaat van de grootte van de totale winst voor de eigen groep (Turner, 1978).

Het is belangrijk om te benadrukken dat groepen niet enkel een positieve sociale identiteit kunnen verkrijgen door middel van gunstige intergroepsvergelijkingen. Een positieve sociale identiteit kan ook verkregen worden door gunstige intragroepsvergelijkingen (bijv. door het vergelijken van de eigen groep nu met de eigen groep in het verleden). Onderzoek suggereert dat intragroepsvergelijkingen minstens even vaak voorkomen als intergroepsvergelijkingen, en dat identificatie met de eigen groep sterker gerelateerd is aan het maken van intragroepsvergelijkingen dan aan het maken van intergroepsvergelijkingen. Maar zonder de aanwezigheid van minstens één uitgroep maken mensen geen groepsvergelijkingen. De aanwezigheid van een andere groep is dus belangrijk voor de ingroepscohesie. Belangrijk is wel dat de aanwezigheid van zo'n groep niet per definitie leidt tot negatieve attitudes ten aanzien van de leden van die groep (Brown & Zagefka, 2005). Het is dus niet zo dat leden van andere groepen per definitie negatieve gevoelens uitlokken, maar het is doorgaans wel zo dat ze minder positieve gevoelens uitlokken dan leden van de eigen groep (Brewer, 1999). Volgens Brewer is discriminatie dan ook vaak niet zozeer te wijten aan vijandigheid ten aanzien van leden van een andere groep, maar is het eerder een neveneffect van de neiging die we hebben om leden van onze eigen groep te bevoordelen. Het bevoordelen van leden van de eigen groep komt dan ook veel vaker voor dan het expliciet benadelen van leden van een andere groep.

4.1.1.2 *Implicaties voor intergroepsrelaties*

4.1.1.2.1 *Implicaties van categorisatie en identificatie*

Een gevolg van het proces van categorische differentiatie is, zoals al vermeld, dat het leidt tot een stereotiepe perceptie van zowel leden van de eigen groep (inclusief het zelf) als leden van andere groepen. Elk groepslid wordt gezien als relatief inwisselbaar met andere leden van dezelfde groep. Dit betekent dat groepsleden tot op zekere hoogte 'gedepersonaliseerd' worden (Snauwaert, et al., 1999). Een sterke sociale identiteit gaat daarom ook deels ten koste van de persoonlijke identiteit: mensen 'verliezen' zichzelf in een groep en raken hiermee 'versmolten'.

Je te sterk identificeren met een groep is daardoor op de lange termijn niet bevredigend. Mensen moeten zich immers kunnen onderscheiden van anderen om hun unieke vaardigheden, talenten en prestaties te kunnen zien. De theorie van het optimaal onderscheidend vermogen (optimal distinctiveness theory; Brewer, 1991) stelt dat mensen twee concurrerende drijfveren hebben: ze hebben zowel nood aan 'erbij horen' als nood aan 'zich onderscheiden van anderen'. Deze concurrerende drijfveren verklaren waarom andere groepen vaak als meer homogeen worden gezien dan de eigen groep. De nood om je van anderen te onderscheiden is immers belangrijk voor het zelf, maar het zelf maakt deel uit van de eigen groep, niet van andere groepen. Het resultaat is dat 'ze' allemaal hetzelfde zijn, terwijl 'wij' toch tot op zekere hoogte onderling verschillend blijven (Simon, 1992). De theorie van het optimaal onderscheidend vermogen verklaart zo ook deels waarom er verschillen zijn in de mate waarin mensen zich identificeren met een groep. Mensen met een grote behoefte om zich van anderen te onderscheiden en/of met een sterk ontwikkeld zelfconcept zullen minder zijn geneigd zich te identificeren met een groep. Sommige theorieën zien overmatige groepsidentificatie zelfs als pathologisch en als het resultaat van een fout gelopen persoonlijk ontwikkelingsproces (bijv. de psychodynamische theorie; zie verderop). Andere theorieën zoeken individuele verschillen in de mate waarin mensen zich identificeren met een groep in mensen hun waardenkader. Iemands waarden kunnen onverenigbaar lijken met de waarden van een groep (Duriez et al, 2013). Ten slotte dient hierbij nog opgemerkt te worden dat het belang van een sociale identiteit ook cultureel bepaald is. Sommige culturen zijn meer individualistisch, andere meer collectivistisch. In een collectivistische cultuur is een sociale identiteit vaak belangrijker (Hofstede, 1980).

Wat gebeurt er als mensen denken in termen van groepen (Jones et al., 2014)?

- Ze zien leden van dezelfde groep als erg op elkaar lijkend.
- Ze vergroten verschillen tussen leden van de eigen en andere groepen uit.
- Ze geloven dat andere ingroepsleden grotendeels dezelfde opvattingen hebben.
- Ze geloven dat uitgroepsleden er contrasterende opvattingen op nahouden.
- Ze denken gedetailleerder over ingroepsleden dan over uitgroepsleden.

Het resultaat hiervan is dat ...

- Ze zich meer verbonden voelen met mensen uit hun eigen groep.
- Ze behulpzamer, coöperatiever en genereuzer zijn t.a.v. leven van de ingroep.
- Ze toenadering zoeken tot ingroepsleden maar uitgroepsleden liever vermijden.
- Ze verwachten dat uitgroepsleden vooroordelen tegenover hen zullen hebben.
- Ze leden van andere groepen als minder menselijk zullen beschouwen.

Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat groepsnormen een belangrijke bepalende factor zijn voor hoe relaties tussen de eigen groep en andere groepen eruit zullen zien. Wanneer het onderscheid tussen de eigen groep en andere groepen in een bepaalde situatie erg belangrijk wordt, zal dit in eerste instantie resulteren in een grotere conformiteit met de bestaande normen binnen de eigen groep. Wat de effecten daarvan zullen zijn, hangt dus af van de inhoud van die normen. Wanneer die positieve en coöperatieve relaties met leden van andere groepen voorschrijven, zal een sterkere identificatie met de eigen groep naar alle waarschijnlijkheid leiden tot een verbetering in plaats van tot een verslechtering van de bestaande groepsrelaties en groepsinteracties (Jetten et al., 1996; zie verderop). Een cruciale factor die bepaalt of identificatie met de eigen groep zal leiden tot negatieve attitudes ten aanzien van leden van andere

groepen is met andere woorden hoe het prototype van de ingroep eruitziet: hoe open en egalitair is de invulling hiervan (Meeus et al., 2010; Reijerse et al., 2013, 2014, 2015)?

4.1.1.2.2 *Implicaties van hoe we indrukken vormen*

De attributietheorie (attribution theory; Heider, 1958) legt uit hoe we de oorzaken van het gedrag van mensen proberen begrijpen. Over het algemeen schrijven we gedrag van andere mensen toe hetzij aan interne factoren (i.e., de persoonlijkheid van die persoon) hetzij aan externe factoren (i.e., de situatie waarin die persoon zich bevindt). Een wijdverbreid fenomeen is dat we de neiging hebben om het gedrag van anderen toe te schrijven aan interne factoren terwijl we de neiging hebben om ons eigen gedrag toe te schrijven aan externe factoren. Maar als we dat doorgaans niet doen voor onszelf, waarom attribueren we dan het gedrag van anderen zo gemakkelijk aan interne factoren? Omdat een attributie aan interne factoren effectiever is om je het gevoel te geven dat je iemands gedrag ook daadwerkelijk begrijpt. De vooringenomenheid die meespeelt bij het overschatten van de rol van iemands persoonlijkheid als oorzaak van diens gedrag is zo wijdverbreid dat dit ook de fundamentele attributiefout (fundamental attribution error) wordt genoemd. En die is ook direct relevant al het gaat over diversiteit. We hebben immers de neiging om negatief gedrag van leden van andere groepen toe te schrijven aan persoonlijkheidseigenschappen (leden van andere groepen stellen slecht gedrag omdat dit nu eenmaal slechte mensen zijn), maar tegelijkertijd hebben we ook de neiging om positief gedrag van leden van andere groepen toe te schrijven aan situationele factoren (bijv. de docent gaf hem een goede beoordeling uit medelijden; Jones et al., 2014).

De cognitieve dissonantietheorie (cognitive dissonance theory; Festinger, 1957) stelt dat het erop nahouden van inconsistente gedachten psychisch ongemak met zich meebrengt; iets wat mensen liefst proberen reduceren. Omdat de eerste indruk die je je vormt van andere mensen per definitie eerst komt, stelt deze theorie dat mensen hun latere percepties, attributies en overtuigingen zullen aanpassen in een poging om die in overeenstemming te brengen met hun eerste indruk. Mensen hebben daardoor een bevestigende vooringenomenheid (confirmatory bias). Ten gevolge hiervan neigen mensen ertoe observaties die als 'tegenbewijs' van hun eerste oordeel zouden moeten gelden te negeren. Het resultaat is dat mensen hun gedrag ten aanzien van anderen vaak (onbedoeld en onbewust) zullen aanpassen aan de verwachtingen die ze over hen hebben. Maar de gedragingen die je stelt ten aanzien van andere mensen, bepalen grotendeels hoe zij daarop zullen reageren. Het proces van cognitieve dissonantie draagt er op deze manier dus aan bij dat andere mensen zich zullen gedragen op een manier die overeenkomt met wat je van hen verwacht. Wanneer dit het geval is, spreekt men van een zelfvervullende voorspelling (self-fulfilling prophecy; Jones et al., 2014; zie verder).

De sociale roltheorie (Eagly & Wood, 2011) benadrukt dat stereotypes desalniettemin toch kunnen veranderen. Het vertrekpunt van de sociale roltheorie is dat mensen de kwaliteiten van groepen afleiden op basis van de rollen die de leden van die groepen innemen in de samenleving. Eenmaal vastgelegd, worden stereotypen, zoals reeds gesteld, dwingend: ze beschrijven niet alleen hoe een groep is, maar ook hoe een lid van die groep er zou moeten uitzien of hoe een lid van die groep zich zou moeten gedragen. De complementaire stereotypen van mannen en vrouwen dragen bijvoorbeeld bij aan de maatschappelijke stabiliteit. Maar een gevolg hiervan is dat vrouwen die in hun traditionele 'ruimte' blijven als rolmodellen worden beschouwd, terwijl vrouwen die posities nastreven die stereotiep voor mannen zijn weggelegd gestigmatiseerd worden en met vooroordelen en discriminatie worden geconfronteerd. Als vrouwen laten

zien dat ze erg competent zijn, worden ze als minder warm beschouwd (Fiske et al., 2002). Een vrouw die het schipt tot CEO of minister-president of iets dergelijks, loopt een groot risico om als koud en gevoelloos te worden afgeschilderd. Ook leden van lage statusgroepen die op die manier proberen hoger op te geraken in de sociale hiërarchie worden vaak het doelwit van vooroordelen en discriminatie. Tegelijkertijd kunnen leden van lage statusgroepen die in hun traditionele rol blijven, zoals vrouwen in typisch vrouwelijke rollen en minderheidsleden in jobs met een lage status, dan weer wel gewaardeerd worden (zij het vaak met enig paternalisme; Eagly & Diekmann, 2005). Dit perspectief impliceert dus dat zelfs ogenschijnlijk starre stereotypen toch kunnen veranderen als er een verandering optreedt in de rollen die leden van een groep innemen. Dit kan gefaciliteerd worden door sociaal-politieke of economische veranderingen. Maar wanneer sociale hiërarchieën stabiel zijn (en groepen hun gebruikelijke sociale rollen bekleden), verpletteren de stereotypen die deze rollen weerspiegelen en de structurele barrières die deze stereotypen ondersteunen vaak de persoonlijke aspiraties om een rol op te nemen die atypisch is gegeven iemands groepslidmaatschap. En zonder merkbare aspiraties van (een substantieel deel van) de leden van lage statusgroepen blijven deze barrières relatief onzichtbaar, waardoor ze ook niet algemeen erkend zullen worden als een reëel maatschappelijk probleem. Het is pas wanneer (een substantieel deel van) de leden van lage statusgroepen toch proberen op te klimmen naar meer bevoorrechte rollen – en wanneer zij daar enigszins succesvol in zijn – dat de relevante vooroordelen zichtbaar worden, wat er op zijn beurt toe zal leiden dat de bijhorende barrières erkend en besproken zullen worden. Bestaande vooroordelen ten aanzien van leden van groepen die niet-traditionele rollen aannemen, zullen echter pas verdwijnen wanneer voldoende grote aantallen 'nieuwkomers' hun succes in hun nieuwe rollen bewijzen en zo het bestaande stereotype onhoudbaar maken. Als dusdanig hebben onderwijsinstellingen dus een belangrijke sleutel in handen tot het veranderen van de op dat vlak relevante stereotypen. Onderwijsinstellingen kunnen er immers mee voor zorgen dat een voldoende groot aantal 'nieuwkomers' (waaronder leden van etnisch-culturele minderheden) hun weg vinden naar voor hen niet-traditionele rollen met een hoge sociale status. Dit zou dan moeten bijdragen aan het doorbreken en veranderen van de relevante stereotypen en de bijhorende barrières.

4.1.1.2.3 *Implicaties van sociale vergelijkingen*

Intergroepvergelijkingen resulteren doorgaans in 'winnaars' en 'verliezers' (= groepen met een hoge versus lage status). In zijn macro-sociale deel richt de sociale identiteitstheorie zich op de vraag hoe leden van groepen met een lage status zullen omgaan met hun beschadigd (collectief) zelfbeeld (Hogg & Abrams, 1988). Maar hoewel dit macro-sociale deel zich in eerste instantie richt op de reacties van groepen met een lage status, verschaft het ook enig inzicht in hoe groepen met een hoge status die hoge status zullen proberen beschermen. Eerst zullen we bespreken hoe leden van groepen met een lage status volgens de sociale identiteitstheorie zullen omgaan met hun lage status. Daarna zullen we bespreken hoe leden van groepen met een hoge status volgens deze theorie zullen proberen om hun hoge status te beschermen. In beide gevallen zullen we proberen de abstracte processen zoals beschreven door de sociale identiteitstheorie toe te passen op het geval van migranten in België. Het is belangrijk hierbij in het achterhoofd te houden dat een theoretisch model altijd streeft naar een evenwicht tussen generalisatie en nuance. Het moet breed genoeg zijn om zinvol toepasbaar te zijn in een breed scala aan contexten, maar tegelijkertijd moet het voldoende gedifferentieerd zijn om al te zwaar reductionisme te vermijden. Er bestaat geen twijfel over de reikwijdte die kan worden bestreken door de concepten uit de sociale identiteitstheorie, maar een concrete toepassing van dit model

op het geval van migranten in België noopt toch op verschillende manieren tot het aanbrengen van iets meer nuance in dit theoretisch model (Snauwaert et al., 1999).¹

4.1.1.3 Omgaan met een lage status

4.1.1.3.1 Psychologische basisprocessen

In zijn macro-sociale deel (Hogg & Abrams, 1988) onderscheidt de sociale identiteitstheorie drie strategieën die leden van een groep met een lage status kunnen toepassen om hun sociale identiteit te verbeteren: sociale mobiliteit, sociale competitie en sociale creativiteit. Daarnaast worden drie structurele kenmerken van de intergroepsrelatie voorgesteld die zullen bepalen welke specifieke strategie leden van een groep met een lage status zullen verkiezen: de gepercipieerde permeabiliteit van de groepsgrenzen, de gepercipieerde stabiliteit van de groepshiërarchie of -stratificatie, en de gepercipieerde legitimiteit van die stratificatie.

Als de leden van een lage statusgroep de grenzen tussen hun groep en de hoge statusgroep als permeabel beschouwen en ervaren, dan zullen ze geloven in sociale mobiliteit. Dit betekent dat ze zullen geloven dat het voor individuele leden van de lage statusgroep mogelijk is om zonder al te veel barrières over te gaan naar de hoge statusgroep. Dergelijke barrières kunnen zich situeren in de andere groep (bijv. onwil van de hoge statusgroep om nieuwe leden te accepteren), in de eigen groep (bijv. een dominante norm van groepsloyaliteit), of in het individu zelf (bijv. een sterke groepsidentificatie). Als deze barrières zwak zijn, zullen de leden van een lage statusgroep er volgens de sociale identiteitstheorie altijd de voorkeur aan geven om over te gaan naar de hoge statusgroep. Dit wordt een sociale of individuele mobiliteitsstrategie genoemd. Als de leden van een lage statusgroep de groepsgrenzen daarentegen als impermeabel beschouwen, dan zal de perceptie bestaan dat de negatieve gevolgen van het behoren tot een lage statusgroep niet kunnen worden overwonnen via sociale mobiliteit. Willen zij hun groepsstatus verbeteren, dan zullen de leden van een lage statusgroep collectieve strategieën moeten aanwenden, gericht op het verbeteren van hun groepsstatus. Een eerste strategie bestaat erin de hoge statusgroep te beconcurreren op een relevante vergelijkingsdimensie in een poging om de bestaande hiërarchie te wijzigen. Een tweede strategie is die van de zogeheten sociale creativiteit. Sociale creativiteit brengt doorgaans geen echte verandering teweeg in de bestaande groepshiërarchie, maar verbetert de status van de eigen groep door de intergroepsvergelijking cognitief te herstructureren: het verschuift de vergelijking naar een andere dimensie (of een andere groep) opdat die een gunstiger resultaat zou opleveren voor de eigen groep. De hoge statusgroep is misschien competenter, maar wij zijn warmer en gastvrijer, of wij hebben een rijkere culturele traditie. Om te voorspellen of leden van een lage statusgroep sociale competitie dan wel sociale creativiteit zullen verkiezen, roept de sociale identiteitstheorie de begrippen

¹ Het label 'migrant' of 'allochtoon' wordt over het algemeen gebruikt om te verwijzen naar niet-Europese immigranten, en in het bijzonder naar Turken en Marokkanen (Snauwaert et al., 1999). Dit is niet louter een kwestie van taalgebruik; het zegt ook iets over de opvattingen van de autochtonen: 'Zij' zijn anders dan 'wij'. Die 'wij' lijkt ook de meeste immigranten uit de ons omliggende Europese landen te omvatten. Dit impliceert dat aan alle West-Europeanen een gelijkaardige oorsprong wordt toegeschreven; een oorsprong die dus blijkbaar fundamenteel verschilt van de oorsprong die aan 'migranten' wordt toegeschreven. Het verschil wordt vaak bestempeld in termen van religie en cultuur. Afrikanen en Oost-Europeanen worden ook als 'anders' beschouwd, maar zij worden dikwijls vluchtelingen genoemd eerder dan migranten.

stabiliteit en legitimiteit in. Stabiliteit verwijst naar de gepercipieerde kans dat de groepshiërarchie in de nabije toekomst kan worden gewijzigd. Legitimiteit verwijst naar de gepercipieerde rechtvaardigheid van die hiërarchie. Als leden van de lage statusgroep de groepshiërarchie als onstabiel en/of onrechtvaardigheid beschouwen, zullen ze alternatieven voor hun situatie zien, wat hen zal motiveren om voor sociale competitie te kiezen. Als die hiërarchie echter als stabiel en legitiem wordt beschouwd, zullen ze noodgedwongen voor sociale creativiteit kiezen.

Allport (1954) zag dit evenwel enigszins anders. Volgens hem zijn mensen net meer in plaats van minder geneigd om hun groepsstatus te veranderen wanneer sociale mobiliteit mogelijk is (= wanneer de groeps grenzen als permeabel gezien worden), en vooral wanneer de heersende ideologieën en sociale structuren een dergelijke mobiliteit toejuichen. In een context waarin gelijke kansen worden gepromoot en sociale mobiliteit wordt aangemoedigd, wordt sociale competitie volgens hem dan ook net waarschijnlijker. Groepsrelaties kunnen dan op twee manieren competitief zijn. Een eerste manier heeft te maken met de materiële middelen waarover groepen beschikken. Wanneer de vraag naar middelen groter is dan het aanbod ervan, dan zal dit leiden tot concurrentie. Het aantal mensen dat een job zoekt, kan bijvoorbeeld groter zijn dan het aantal beschikbare jobs. En hoewel er hier in feite sprake is van concurrentie op het individueel niveau, kunnen individuen deze situatie toch als een groepsconflict gaan beschouwen, bijvoorbeeld wanneer leden van één groep systematisch naast een job grijpen ten nadele van leden van een andere groep. Een dergelijk conflict wordt een 'realistisch conflict' genoemd (Sherif, 1966; Esses et al., 1998). Een tweede manier waarop groepsrelaties competitief kunnen zijn, heeft te maken met symbolische zaken zoals religieuze of politieke waarden of overtuigingen. Dit type conflict wordt doorgaans 'symbolische dreiging' genoemd (Stephan & Stephan, 2000). Waar het vaak mogelijk is om een rationele oplossing te vinden voor conflicten over materiële zaken, zijn conflicten over symbolische kwesties doorgaans een pak moeilijker op te lossen omdat ze veel harder emotioneel beladen zijn (Jones et al., 2014).

4.1.1.3.2 *Implicaties voor migranten in België*

De sociale identiteitstheorie suggereert dus dat leden van een lage statusgroep het altijd eerst alleen zullen proberen te redden en enkel tot collectieve actie zullen overgaan als het alleen niet lukt. Deze assumptie is echter te simplistisch gebleken (Mummendey et al., 1999; Boen & Vanbeselaere, 1998). In overeenstemming met de visie van Allport (1954) sluit het feit dat een persoon permeabiliteit voor zichzelf waarneemt niet noodzakelijk een perceptie van impermeabiliteit en onrechtvaardigheid op groepsniveau uit. Mensen kunnen er dan ook naar streven om hun eigen individuele positie te verbeteren en tegelijkertijd toch ook als deel van een collectief op te treden. Ze kunnen zelfs overgaan naar de hoge statusgroep zonder hun oorspronkelijke groep achter te laten. Daarnaast is het niet zo dat groeps grenzen dichotoom als permeabel of impermeabel worden gezien; ze kunnen ook als semi-permeabel worden gezien (= permeabel onder bepaalde omstandigheden, bijv. enkel voor 'getalenteerden' of 'the token few'). Ondanks deze overwegingen zullen we de sociale identiteitstheorie toch toepassen op de situatie van migranten in België (en meer bepaald op die van de twee grootste en meest gestigmatiseerde migrantengroepen: de migranten uit Marokko en Turkije). Permeabiliteit kan in deze context gedefinieerd worden als "de mogelijkheid voor een persoon met een migratieachtergrond om geaccepteerd en gerespecteerd te worden als Belgisch staatsburger".

Het is duidelijk dat immigranten afkomstig uit Turkije en Marokko zich over het algemeen in een achtergestelde sociaaleconomische positie bevinden en dat het voor hen moeilijk is om hun

eigen situatie te verbeteren omwille van de vele structurele beperkingen en de wijdverspreide discriminatie in onze maatschappij. Hun persoonlijke ervaringen zullen daarom vaak leiden tot de perceptie van impermeabiliteit. Deze perceptie van impermeabiliteit hoeft echter niet afkomstig te zijn van een observatie van de houding van de groep met de hoge status. De impermeabiliteit kan ook een andere oorsprong hebben. Om lid te blijven van de eigen gemeenschap, moeten mensen bepaalde normen respecteren. Verwachtingen van de eigen gemeenschap, en meer specifiek van vrienden en familieleden, kunnen de zelfontplooiing binnen de Belgische samenleving in de weg staan. Deze spanning is het duidelijkst in de relatie tussen verschillende generaties migranten: het is niet ongebruikelijk dat jonge migranten het gevoel hebben dat hun ouders hun integratie in de Belgische samenleving belemmeren (Phalet, 1995).

Bij migranten van de eerste generatie is de ervaring van onrechtvaardigheid en illegitimiteit van de bestaande groepshiërarchie over het algemeen niet erg sterk. Om te beginnen is het niet abnormaal dat laagopgeleide mensen die naar een land verhuizen waar ook nog eens een voor hen onbekende taal gesproken wordt (wat doorgaans het geval was), tot op zekere hoogte problemen ervaren om zich te integreren in dat land. Bovendien is het ook zo dat de migranten van de eerste generatie vaak sterk georiënteerd bleven op hun thuisland, ten dele omdat ze verwachtten slechts een beperkte tijd in België te blijven (ze werden immers verondersteld tijdelijke 'gastarbeiders' te zijn). Maar hoewel velen toch bleven, bleven ze doorgaans gericht op de eigen etnisch-culturele gemeenschap en hun 'cultuur van oorsprong' in hun streven naar een positieve sociale identiteit. Ze streefden dan ook zelden sociale verandering na en gingen doorgaans niet tot collectieve actie over. Op maatschappelijk niveau verdroegen ze vaak hun lage status in hun nieuwe thuisland. Voor latere generaties ligt dit echter anders. Zij groeiden in dit land op, en voor hen was dit het land waar ze een toekomst in moesten opbouwen. Latere generaties hebben daardoor vaak een erg levendige ervaring van illegitimiteit (Hermans, 1994): ze beschouwen zichzelf als Belgisch staatsburger en vinden het terecht onrechtvaardig om anders behandeld te worden dan hun autochtone landgenoten. De gevolgen van deze gepercipieerde illegitimiteit hangen af van de perceptie van de stabiliteit van de groepshiërarchie. Mensen die niet geloven dat ze de huidige situatie kunnen veranderen, zullen geen actie in die richting ondernemen, ook al beschouwen ze de situatie als illegitiem. Ze zullen eerder de voorkeur geven aan sociale creativiteit. Een duidelijk voorbeeld hiervan is de terugkeer naar hun etnisch-religieuze roots als bron van een positieve sociale identiteit. Een deel van de migranten uit de latere generaties heeft echter weinig interesse in hun 'cultuur van oorsprong' en zoekt zijn eigenwaarde in de gastcultuur (Hermans, 1994). Wanneer latere generaties migranten hun eigenwaarde zoeken in de gastcultuur maar er niet in slagen om op deze manier een positieve sociale identiteit te bekomen, ontstaat er frustratie, wat aanleiding kan geven tot rellen. Dergelijke acties worden echter niet als sociale acties beschouwd vanwege hun impulsieve karakter en gebrek aan richting (Snauwaert et al, 1999). Als mensen daarentegen denken dat ze de huidige situatie wel kunnen veranderen, zullen ze overgaan tot sociale competitie, de bestaande sociale hiërarchie uitdagen en proberen de status van hun groep te verbeteren.

4.1.1.3.3 De rol van acculturatie-oriëntaties

Of iemand zijn eigenwaarde zal proberen te vinden in de 'etnisch-culturele groep van oorsprong' of in de gastcultuur, hangt af van iemands acculturatie-oriëntatie. Acculturatie gaat over hoe mensen reageren wanneer ze geconfronteerd worden met een andere cultuur. Berry et al.

(1992) onderscheiden vier acculturatiestrategieën: assimilatie, integratie, separatie, en marginalisatie. Wanneer iemand weinig interesse toont in het behoud van zijn cultuur van oorsprong en interactie zoekt met de gastcultuur, wordt dit een assimilatiehouding genoemd. Wanneer iemand interesse heeft in zowel het in stand houden van zijn cultuur van oorsprong als interactie met leden van de gastcultuur, wordt dit een integratiehouding genoemd. Wanneer iemand daarentegen vasthoudt aan zijn cultuur van oorsprong maar weinig interesse toont in interactie met leden van de gastcultuur, wordt dit een separatiehouding genoemd. Wanneer iemand weinig interesse toont in het behouden van zijn cultuur van oorsprong en in interactie met leden van de gastcultuur, spreekt men van een marginalisatiehouding.

4.1.1.4 Een hoge status beschermen

4.1.1.4.1 Psychologische basisprocessen

Groepen met een hoge status zullen gemotiveerd zijn om hun status te beschermen. In eerste instantie zullen ze dat doen door de sociale grens tussen hen en groepen met een lage status intact te proberen houden. Deze grens moet maximaal gesloten blijven om maximaal effectief te zijn. De motivatie om deze sociale grens in stand te houden zal sterker worden naarmate er meer reden lijkt om zich bedreigd te voelen door groepen met een lage status (Hogg & Abrams, 1988), ongeacht of deze waargenomen dreiging voortkomt uit een realistisch conflict of symbolische dreiging (zie hoger). Maar gezien het feit dat leden van lage statusgroepen er, volgens de sociale identiteitstheorie, voor zullen kiezen om individuele mobiliteit na te streven zolang de groepsgrenzen als permeabel worden gezien, is het in het belang van een groep met een hoge status om de sociale grens toch als open te presenteren. Samenvattend is de beste strategie voor een hoge statusgroep vanuit dit perspectief om de sociale grens maximaal gesloten te houden maar ze tegelijkertijd als open te presenteren (Taylor & McKirnan, 1984).

Wanneer leden van groepen met een lage status de sociale grens toch als impermeabel gaan beschouwen, worden collectieve acties waarschijnlijk. Wanneer leden van groepen met een lage status de bestaande groepshiërarchie daarenboven als illegitiem en onstabiel beschouwen, wordt groepscompetitie en een uitdaging van de status quo onvermijdelijk (Esses et al., 2005). In dat geval zal de hoge statusgroep haar concurrenten proberen uit te schakelen door gebruik te maken van vooroordeel en discriminatie. De resulterende attitudes en gedragingen zullen dan hoogstwaarschijnlijk uitmonden in de ontwikkeling van ideologieën die de groepsdominantie proberen rechtvaardigen (zie verderop). De hoge statusgroep zal dan stereotypen ontwikkelen die de hoge status van de eigen groep en de lage status van andere groepen rechtvaardigen en de uitbuiting van lage statusgroepen legitimeren. Deze ideologieën zullen op hun beurt leiden tot een chronisch geloof in de competitiviteit van de intergroepssituatie. Maar lage statusgroepen zullen maar onder bepaalde voorwaarden als concurrenten worden beschouwd, met name enkel als ze gezien worden als daadwerkelijk in staat om de status quo te veranderen. De waarschijnlijkheid dat een lage statusgroep effectief als een concurrent zal worden gezien, zal toenemen wanneer deze groep er ook daadwerkelijk in slaagt om vooruitgang te maken in zijn pogingen om zijn status, en daarmee de status quo, te wijzigen. De kans dat een groep als een concurrent wordt gezien, zal bovendien ook groter worden als die groep als talrijk wordt beschouwd of als in omvang toenemend doorheen de tijd. Dit zal vooral als problematisch ervaren worden als die groep ook nog eens als 'anders' gezien wordt, hetzij in termen van uiterlijk, gedrag, attitudes of waarden. Ideologieën die dienen om de status quo te verrechtvaardigen, zullen de hoge statusgroep extra gevoelig maken voor de perceptie van lage statusgroepen als

concurrenten. De toegenomen perceptie van concurrentie zal deze hiërarchie-versterkende ideologieën vervolgens naar alle waarschijnlijkheid nog verder bekrachtigen en versterken (Esses et al., 2005; zie verderop voor een verdere uitwerking hiervan).

4.1.1.4.2 *Implicaties voor migranten in België*

Hoewel een deel van de migrantengemeenschap uit Turkije en Marokko de grens tussen hun groep en de hoge statusgroep accepteert en zelfs ook zelf actief in stand houdt, is deze sociale grens er gekomen vanuit de autochtonen en niet zozeer vanuit de (eerste generatie) immigranten. Zoals reeds opgemerkt, waren deze migranten oorspronkelijk slechts 'gastarbeiders'. Het was noch hun bedoeling noch hun verwachting dat ze hier zouden blijven. Daarom bleven ze ook gefocust op hun 'cultuur van oorsprong'. Die focus accentueerde evenwel hun 'anders' zijn. Voor velen werd het stereotype van de migrant (of de prototypische allochtoon) daardoor het stereotype van 'de islamfundamentalist'. Vaak werd deze stereotiepe overtuiging gecombineerd met de stereotiepe overtuiging dat de islam inherent intolerant is en daarom een bedreiging vormt voor de democratie (zie ook verderop). Of mensen de islam daadwerkelijk als een bedreiging voor de democratie zullen zien, hangt mede af van wat zij als de basiskernkenmerken van een democratie beschouwen (Snauwaert et al., 1999). Beschouwen ze dit als een politiek systeem waarin individuele rechten en minderheden geacht worden plaats te maken voor de wensen van de meerderheid, of beschouwen ze dit als een instrument om individuele rechten te beschermen en minderheden te emanciperen? Het presenteren van de groepsgrenzen als permeabel past bij de manier waarop (zelfs intolerante) autochtonen zichzelf het liefst zien: ze zijn lid van een tolerante samenleving en staan zo in oppositie tot de (intolerante) moslimtraditie die hier wordt binnengebracht door Turkse en Marokkaanse migranten. Een nadere beschouwing van deze permeabiliteit leert ons echter dat er aan strikte integratiecriteria moet worden voldaan vooraleer een migrant kan toetreden (of beter: wordt toegelaten) tot de groep van de Belgen. Wanneer mensen zeggen dat ze van immigranten verwachten dat ze zich integreren, dan is dat vaak een eufemisme voor het verwachten van assimilatie (Duriez, 1999; Snauwaert et al., 1999). Afgezien van het feit dat migranten vaak worden gezien als een bedreiging voor onze culturele identiteit (Reijerse et al., 2013, 2014, 2015), worden ze ook vaak als een bedreiging gezien voor onze welvaart: ze stelen onze banen en melken ons sociaal zekerheidssysteem uit (Billiet et al., 1990; Duriez, 1999). In de loop van de tijd nam het aantal migranten toe (o.a. door het principe van gezinshereniging), waardoor de angsten van de autochtonen om 'weggevaagd' te worden alleen maar groter werden. Hierdoor werden migranten meer en meer als concurrenten gezien. Migranten werden zo gaandeweg steeds bedreigender.

Maar hoewel de sociale grens ontstond in interactie met de eerste generatie migranten, is het onwaarschijnlijk dat deze grens snel zal veranderen ten gevolge van veranderingen binnen de migrantengemeenschap. Omwille van het proces van 'depersonalisatie' (alle migranten zijn gelijk) is de kans dat veranderingen binnen de migrantengemeenschap worden waargenomen door de meeste autochtonen eerder klein. Dus, hoewel we, toen we inzoomden op de beleving van migranten, gedwongen werden om een onderscheid te maken tussen de attitudes van de eerste generatie en latere generaties, heeft dit onderscheid voor veel autochtonen weinig relevantie. De immigranten die zich 'goed integreren', worden immers onzichtbaar en dragen daardoor ook niet langer bij aan de stereotypen over migranten, waardoor de reeds bestaande stereotypen van 'de migrant' gemakkelijk overeind kunnen blijven. Bijgevolg blijven autochtonen de migranten 'terugdringen' in de migrantencategorie om precies dezelfde redenen waarom

de eerste generatie 'teruggedrongen' werd in deze categorie (het zijn allemaal fundamentalisten). Dit verhoogt, zoals reeds vermeld, op zijn beurt de kans dat migranten 'tegenreageren' en zich bewust zichtbaar zullen maken als leden van een andere cultuur. Ze hebben namelijk nood aan een positieve sociale identiteit en worden gedwongen om de invulling van die nood te zoeken binnen de eigen gemeenschap. Zo versterken ze helaas onbedoeld de bestaande stereotypen, die zo zelfvervullend worden. Latere generaties zullen daardoor onvermijdelijk de permeabiliteit van de sociale grens in twijfel trekken en hun toevlucht nemen tot collectieve actie (Wright et al., 1990). Maar omdat deze grens wordt afgeschilderd als permeabel, zullen veel autochtonen een dergelijke collectieve actie ongepast en ongerechtvaardigd vinden. Hierdoor zal de perceptie van een intergroepsconflict verder aangescherpt worden, wat op zijn beurt de negatieve stereotypen, bevooroordeelde attitudes en anti-immigrantenideologieën alleen maar zal versterken. Waardoor de perceptie van intergroepscompetitie dus verder zal toenemen en waardoor de intergroepsrelaties steeds meer op scherp gesteld geraken. Al is het uiteraard zo dat niet alle autochtonen in dat verhaal zullen meestappen (zie verderop).

4.1.1.4.3 De rol van acculturatie-verwachtingen

Toen we naar intergroepsrelaties keken vanuit het perspectief van groepen met een lage status, benadrukten we het belang van acculturatie-oriëntaties. Het interactieve acculturatiemodel (Bourhis et al., 1997) focust niet alleen op de acculturatie-oriëntatie van immigranten maar houdt ook rekening met het perspectief van de leden van de gastcultuur. In wezen kijkt dit model naar (1) de mate waarin migranten hun cultuur wensen te behouden en (2) de wens van migranten om de cultuur van de gastsamenleving over te nemen en/of zich te integreren (of het gebrek daaraan). Deze gegevens worden dan vergeleken met het accommodatieniveau dat leden van de gastsamenleving willen bieden. Het model voorspelt vervolgens de uitkomsten voor de migratiepopulatie. Het uitgangspunt is de idee dat acculturatie maar succesvol zal zijn als de verlangens van de migratiepopulatie verenigbaar zijn met de verlangens van de leden van de gastcultuur. Met andere woorden, als beide partijen integratie wensen: geen probleem. Als beide partijen assimilatie wensen: geen probleem. Als beide partijen separatie willen: geen probleem. Problemen ontstaan maar als er een mismatch is tussen wat beide partijen willen. In werkelijkheid is het bestaan van verschil op zich vaak het probleem voor leden van de gastcultuur. Vaak eisen en/of verwachten zij assimilatie terwijl dat niet is wat de meeste immigranten willen (voor een illustratie in een onderwijscontext, zie Celeste et al., 2016).

4.1.1.5 Beperkingen van deze benadering

Los van het feit dat de sociale identiteitsbenadering een erg theoretische en abstracte benadering is, gaat ze ook uitsluitend over groepsrelaties. Deze theorie buigt zich over waarom mensen de neiging hebben om in termen van groepen te denken, wat er gebeurt wanneer ze dat doen, en wat er gebeurt wanneer groepen 'bedreigd' worden of in competitie (moeten) gaan met andere groepen. Er is vanuit deze benadering echter weinig tot geen aandacht voor individuele verschillen in de mate waarin mensen denken in termen van groepen en/of voor de mate waarin sommige mensen vooroordelen koesteren ten opzichte van andere groepen en anderen niet, en er is weinig tot geen aandacht voor de beleving van mensen die het slachtoffer worden van (aanhoudende) discriminatie. Om deze kwesties in kaart te brengen, dienen we theorieën te bekijken die zich specifiek richten op de rol van persoonlijkheidsfactoren.

4.1.2 De persoonlijkheidsbenadering

Twee van de meest invloedrijke persoonlijkheidsbenaderingen, eentje gebaseerd op de psychodynamische theorie van Sigmund Freud en eentje die vertrekt vanuit de idee van sociale dominantie, bieden een heel andere kijk op de oorsprong van vooroordelen. Psychodynamisch geïnspireerde theorieën zien vooroordeel en discriminatie als manieren om met behoeftefrustratie om te gaan. Verzet tegen diversiteit wordt dan gezien als een aberrante, dysfunctionele vorm van psychisch functioneren die erop gericht is om toch tot behoeftebevrediging te komen. De sociale dominantietheorie daarentegen stelt dat vooroordeel en discriminatie niet voortvloeien uit psychodynamische of intra-psychische spanningen maar perfect normaal zijn en een logisch gevolg van bepaalde ideologieën over hoe groepsrelaties zouden moeten zijn.

4.1.2.1 De abnormaliteit van vooroordeel

Wanneer de psychodynamische theorie wordt toegepast om vooroordeel te verklaren, heeft ze drie premissen: (1) mensen hebben de neiging vijandig te zijn in het licht van een gepercipieerd al dan niet reëel gevaar, (2) mensen zoeken troost, liefde en koestering, en als ze er niet in slagen om dit in voldoende mate te vinden, raken ze gefrustreerd en deze frustratie activeert op zijn beurt een latente vijandigheid, en (3) mensen die er niet in slagen hun basisbehoeften op andere manieren te bevredigen, raken bevooroordeeld (Jones et al., 2014).

Volgens de frustratie-agressie-theorie (Dollard et al., 1939) veroorzaakt frustratie agressie en zijn alle vormen van agressie uiteindelijk terug te voeren op één of andere vorm van frustratie. Maar mensen voelen zich vaak geremd om hun agressie te uiten. Stel: je baas uit zijn ontevredenheid over je functioneren en frustreert zo je hoop op promotie. De kans is groot dat je deze frustratie zult onderdrukken en dat je de agressie die je voelt ten aanzien van je baas niet zult uiten ten aanzien van je baas. Wanneer mensen zich geremd voelen om hun agressie te uiten, zou er 'verplaatsing' optreden. Verplaatsing is het proces waardoor een afgeremde emotie wordt 'omgeleid' zodat die toch een uitweg kan vinden. In dit geval zal je de woede die je voelt ten aanzien van je baas misschien verplaatsen naar je partner. Vanuit dit perspectief leidt frustratie dus vaak tot het zoeken naar een zogeheten zondebok. Zondebokken ontstaan dan wanneer mensen die gefrustreerd zijn door één bron niet in staat zijn om directe wraak te nemen (bijv. omdat die bron niet beschikbaar of te machtig is) en hun agressie verplaatsen naar een meer geschikt doelwit: een persoon of groep die zwak is en niet in staat om weerwraak te nemen. In deze visie zijn negatieve stereotypen van zondebokgroepen rationalisaties die de werkelijke redenen voor de vijandigheid ten aanzien van die groepen verdoezelen (Glick, 2005). De ware reden zal vaak elders liggen en in feite niets met die groepen te maken hebben.

Een meer recente (weliswaar niet-psychodynamische) theorie die ook het bestaan van psychologische basisbehoeften postuleert, de zelf-determinatie theorie (Deci & Ryan, 2000), stelt dat mensen drie basisbehoeften hebben die cultuur-onafhankelijk zijn: ze hebben behoefte aan autonomie, binding en competentie. Vanuit deze theorie zou je een gelijkaardige redenering kunnen maken. Je zou kunnen stellen dat het in eerste instantie mensen zullen zijn die gefrustreerd zijn in deze behoeften die meest geneigd zullen zijn om bevrediging ervan te zoeken in hun groepstoebehoren. Stel je een laaggeschoolde, vereenzaamde vrouw voor die door haar man wordt onderdrukt. Ze kan haar lage eigenwaarde enigszins proberen compenseren via haar groepstoebehoren. Ze mag dan laaggeschoold zijn, maar ze hoort tot de hoge statusgroep, en leden van die groep zijn nu eenmaal competentier dan migranten. Ze mag dan wel eenzaam

zijn, maar groepsidentificatie verschaft een gevoel van verbondenheid. En ze mag dan wel onderdrukt worden, maar ze moet tenminste geen hoofddoek dragen. Het erop na houden van negatieve stereotypes en attitudes ten aanzien van migranten draagt zo bij aan haar eigenwaarde: het maakt het mogelijk zich toch goed te voelen, en beter dan sommige anderen.

4.1.2.1.1 De autoritaire persoonlijkheid

Voortbordurend op deze psychodynamische ideeën, identificeerden Adorno et al. (1950) een patroon van ervaringen dat aanleiding gaf tot het ontstaan van persoonlijkheidsfactoren die konden verklaren waarom sommigen mensen meer vatbaar waren voor vooroordelen dan anderen. Adorno et al. (1950) benadrukten de impact van een strenge en bestraffende vroegkinderlijke socialisatie en de daaruit voortvloeiende innerlijke conflicten en psychische verdedigingsmechanismen. Het was de onderdrukking van de woede van het jonge kind tegenover het bestraffende ouderlijk gezag, de identificatie met dit ouderlijk gezag, en de daaruit voortvloeiende verplaatsing van deze woede die verantwoordelijk waren voor het veralgemeend vooroordeel van de autoritaire persoonlijkheid (Duckitt, 2005). Aangenomen werd dus dat mensen die omschreven konden worden als 'hoog autoritair' ouders hadden die een strikte discipline oplegden die vaak gepaard ging met lijfstraffen. Ten gevolge van deze opvoeding leerden hoog autoritaire mensen zich onderwerpen aan autoriteiten en zich houden aan conventionele waarden en tradities. Hun vooroordeel komt voort uit een projectie van hun onaanvaardbare impulsen (i.e., onderdrukte woede t.a.v. hun ouders) op leden van groepen met een lage status.

Slechts een paar jaar later beschreef ook Allport (1954) een autoritaire persoonlijkheid. Zijn versie leek sterk op die van Adorno et al. (1950), maar Allport voegde er een paar eigenschappen aan toe die niet in de lijst van Adorno en zijn collega's voorkwamen. Deze benadrukten de neiging om de wereld in starre, simplistische dichotomieën te zien, een behoefte aan structuur en duidelijkheid, en intolerantie voor ambiguïteit. Volgens Allport is het meest kenmerkende voor hoog autoritaire mensen zelfs dat ze de neiging hebben om in rigide zwart-wit-termen te denken. Waar de oorsprong van de vooroordelen van hoog autoritair voor Adorno en zijn collega's verplaatste woede is, is dit voor Allport angst (Duckitt, 2005). De kern van de tolerante persoonlijkheid die Allport (1954) beschreef, is precies het tegenovergestelde: de tolerante persoonlijkheid heeft een gevoel van innerlijke zekerheid, ego-maturiteit en, daaraan gekoppeld, het vertrouwen en de innerlijke kracht om adequaat met psychische dreiging om te gaan. In tegenstelling tot de typisch bestraffende vroege levenservaringen van hoog autoritaire personen, is de tolerante persoon het product van een tolerant gezin, gekenmerkt door veiligheid en onvoorwaardelijke acceptatie door de ouders, wat leidt tot een empathische, accepterende oriëntatie op anderen, een liberale wereldvisie, psychologische verfijning en tolerantie voor ambiguïteit. Vroegkinderlijke ervaringen vormen dus ook voor Allport de basis voor totaal verschillende levensbeschouwingen: waar autoritaire personen de wereld zien als een gevaarlijke, bedreigende plek vol slechte en gevaarlijke mensen, kijken tolerante personen op een positieve, open en optimistische manier naar anderen (Duckitt, 2005).

4.1.2.1.2 Hedendaagse varianten

Al snel werd de conceptualisatie van de autoritaire persoonlijkheid door Adorno et al. (1950) de meest invloedrijke. De belangrijkste reden hiervoor was dat zij ook een meetinstrument construeerden om de autoritaire persoonlijkheid te meten (de F-schaal, waarbij de F een afkorting is voor Fascisme), en dat ze uitgebreid onderzoek deden met behulp van dit instrument. Hieruit

bleek dat deze schaal sterk correleerde met onder andere antisemitisme en een veralgemeend vooroordeel tegenover allerlei minderheden. Ondanks de enorme initiële interesse stortte de belangstelling voor dit perspectief eind jaren zestig echter grotendeels in. Een eerste reden hiervoor was dat de psychodynamische processen van repressie en verplaatste woede waarop deze theorie was gebouwd weinig empirische ondersteuning kregen. Een tweede en wellicht nog belangrijkere reden was dat de F-schaal om meerdere redenen een psychometrisch zwak instrument bleek te zijn (Duckitt, 2005). Maar ondanks deze bezwaren, leven veel van de ideeën die werden ontwikkeld door zowel Adorno en zijn collega's (Adorno et al., 1950) als Allport (1954) nog steeds verder in twee invloedrijke hedendaagse benaderingen.

- Rechts autoritarisme (right-wing authoritarianism of RWA; Altemeyer, 1981): in plaats van geworteld te zijn in hard en bestraffend ouderschap, wordt aangenomen dat RWA geworteld is in een opvoeding die leidt tot een kijk op de wereld als een gevaarlijke en bedreigende plek (Duckitt, 2001, 2005). Als zodanig herformuleerde Altemeyer de autoritaire persoonlijkheid en bracht deze meer in overeenstemming met de visie van Allport (1954). In deze reconceptualisatie is autoritarisme geworteld in een wereldbeeld of ideologie eerder dan in intra-psychische processen (Glick, 2005).
- Behoeftte aan cognitieve afsluiting (need for cognitive closure; Kruglanski, 1990): de behoefte aan cognitieve afsluiting is kenmerkend voor mensen die zekerheid willen en de voorkeur geven aan regels die snel duidelijke conclusies opleveren. Omdat ze de neiging hebben om cognitieve shortcuts te gebruiken en de informatie die ze verzamelen te beperken, zijn mensen met een hoge behoefte aan cognitieve afsluiting meer aangewezen op stereotypen. Ze zien leden van andere groepen als meer inwisselbaar, en passen hun stereotypen in sterkere mate toe bij het evalueren van leden van andere groepen. Autoritaire mensen hebben meer behoefte aan cognitieve afsluiting en aanverwante concepten (Duriez & Soenens, 2006; Van Hiel et al., 2004).

Een belangrijke verdienste van de psychodynamisch geïnspireerde benadering is dat deze benadering aantoonde dat mensen die bevooroordeeld zijn ten aanzien van één groep mensen vaak ook vooroordelen koesteren ten aanzien van andere sociale groepen. Dit perspectief maakte het met andere woorden duidelijk dat sommige mensen over het algemeen bevooroordeeld zijn (= als dispositie of persoonlijkheidskenmerk en niet ten gevolge van de specificiteit van een bepaalde intergroepssituatie). Naast het helpen identificeren van persoonlijkheidstypes die veralgemeend bevooroordeeld zijn, stimuleerde de psychodynamische theorie ook enkele belangrijk inzichten over vooroordelen. Stereotypering, vooroordeel en discriminatie werken allemaal op een vergelijkbare wijze als het zondebokmechanisme. Het kleineren van een lid van een gestigmatiseerde groep kan er daardoor ook effectief voor zorgen dat mensen met een laag zelfbeeld zich beter gaan voelen over zichzelf (Jones et al., 2014).

4.1.2.1.3 *Het zondebokprincipe herzien*

De frustratie-agressie-theorie beschouwt zondebokgroepen als het resultaat van individuele frustraties. Maar als dit het geval is, waarom en hoe wordt een bepaalde sociale groep dan op grote schaal een zondebok binnen een samenleving? Hoe ontstaat een dergelijk gedeeld, consensueel beeld van een bepaalde groep dan? Volgens Tajfel (1981) is het heel onwaarschijnlijk dat individuele frustraties aanleiding zouden kunnen geven tot het ontstaan van een zondebok die door een grote groep mensen als zondebok wordt gezien. Tajfel stelt dan ook dat individuele frustraties er misschien wel toe kunnen leiden dat mensen andere individuen de schuld geven

van hun problemen, maar dat er collectieve frustraties en frustraties op groepsniveau (bijv. een grootschalige economische crisis of verregaande sociale wanorde) nodig zijn alvorens mensen ertoe overgaan om op grote schaal andere groepen de schuld te geven van hun problemen. Tajfel noemt het psychologisch proces waarbij een sociale groep de schuld krijgt van collectieve frustraties 'sociale attributie'. Daarmee situeert Tajfel dit proces binnen de sociaal-cognitieve benadering die de voorkeur geniet van sociaal psychologen in het algemeen en aanhangers van de sociale identiteitsbenadering in het bijzonder. Hij verdedigde met andere woorden de stelling dat 'normale' cognitief-sociale processen, eerder dan infantiele woede of willekeurig uitingen van individuele frustratie en woede, een zondebokgroep kunnen creëren.

In overeenstemming hiermee beschouwt het ideologisch zondebokmodel (the ideological model of scapegoating; Glick, 2002) een zondebok als iets wat voortkomt uit gewone cognitieve processen eerder dan uit inherent irrationele processen. Het benadrukt daarbij de rol van cultureel gedeelde overtuigingen, stereotypen en ideologieën. Ten slotte richt het zich op het proces dat leidt tot de creatie van een zondebok. Het ziet dit als een collectief proces dat aanleiding geeft tot instemming met haatzaaiende ideologieën die breed gedeeld wordt binnen een gemeenschap, en zo een consensus creëert die politieke bewegingen en gecoördineerde acties (zoals discriminerende wetten en zelfs georganiseerde massamoorden) kan doen ontstaan. Volgens deze theorie ligt de kiem tot het succes van dergelijke ideologieën in levensomstandigheden die op grote schaal de basisbehoeften van mensen frustreren en gedeelde angsten opwekken (Staub, 1989). Wanneer dit gebeurt, dan geeft dit aanleiding tot een collectieve zoektocht naar verklaringen en oplossingen (Tajfel, 1981). Zondebokbewegingen kunnen vervolgens volgers aantrekken door eenvoudige, cultureel plausibele verklaringen en oplossingen te bieden voor deze gebeurtenissen. Volgens Glick (2002) wordt de keuze voor een specifieke zondebok voornamelijk bepaald door vooraf bestaande 'jaloerse' stereotypen (Fiske et al., 2002). De zondebokgroep moet volgens hem gezien worden als zowel machtig en kwaadaardig. Volgens Glick (2002) is het dus, in tegenstelling tot het oorspronkelijke idee, de gepercipieerde macht van een groep (eerder dan diens gepercipieerde onmacht) die ervoor zorgt dat een bepaalde groep tot zondebok wordt gemaakt. Als een groep die tot zondebok wordt gemaakt zowel als machtig en als kwaadaardig wordt beschouwd, kunnen zelfs de meest extreme acties tegen deze groep als legitieme zelfverdediging worden gezien en zodoende worden gerationaliseerd.

De hoger omschreven 'jaloerse' vooroordelen zijn uiteraard niet de enige types vooroordelen. Volgens het stereotype-inhoudsmodel (stereotype content model; Fiske et al., 2002) vormen jaloerse vooroordelen een specifieke combinatie van de twee belangrijkste dimensies waarlangs stereotypering plaatsvindt: competentie (wat het resultaat is van de gepercipieerde status van een groep) en warmte (wat het resultaat is van diens gepercipieerde hoge competitiviteit). Jaloerse vooroordelen ontstaan wanneer een groep gezien wordt als hoog in competentie maar laag in warmte. Uiteraard zijn er ook andere combinaties mogelijk. Vanuit een vooroordeelerspectief is de combinatie van hoge competentie en hoge warmte niet erg relevant: dit soort stereotypering is voorbehouden voor groepen die als bondgenoten worden gezien. De andere combinaties zijn wel relevant. Sommige minderheidsgroepen worden gezien als laag in competentie maar hoog in warmte, en worden niet als bedreigend ervaren (bijv. huisvrouwen). Die groepen vallen ten prooi aan 'paternalistische' vooroordelen (Fiske et al., 2002). Andere minderheidsgroepen zullen dan weer aanleiding geven tot 'minachtende' vooroordelen. Dit gebeurt wanneer ze worden gezien als laag in zowel competentie als warmte. Dit gebeurt wanneer een groep een lage status heeft, maar tegelijkertijd gezien wordt als een bedreiging voor onze

waarden en/of voor onze (beperkte) materiële middelen (bijv. wanneer die als een last voor ons sociaal zekerheidstelsel wordt gezien). Dergelijke groepen worden doorgaans niet gerespecteerd en zelfs gehaat (Fiske et al., 2002). Het is duidelijk dat migranten in België het meest kans maken om dit laatste soort vooroordelen te ervaren. Hoewel dit soort groepen volgens het ideologisch zondebokmodel minder vaak als zondebok wordt gebruikt, bestaan er wel degelijk zondebokbewegingen die zich op deze groepen richten. En zulke bewegingen zullen meer volgers aantrekken als de minderheidsgroep in kwestie in aantal toeneemt en/of meer zichtbaar wordt (zie hoger). Logisch ook, want in een democratisch systeem krijgt een minderheid meer macht naarmate die groter wordt, waardoor die ook meer bedreigend wordt.

Het ideologisch zondebokmodel is consistent met de meer hedendaagse theorieën die vooroordelen ziet als geworteld in ideologie eerder dan in psychodynamische processen. Maar als de creatie van een zondebok voortvloeit uit ideologische toewijding, dan heeft dit een belangrijke implicatie die niet als dusdanig werd erkend in oudere zondeboktheorieën. Oudere theorieën gingen ervan uit dat verminderde frustratie de daaropvolgende verplaatste agressie zou verminderen. Het ideologisch zondebokmodel, daarentegen, suggereert dat, als een zondebokbeweging erin slaagt om de levensomstandigheden van hun aanhangers te verbeteren, hun aanhang en impact eerder zal toenemen dan afnemen (Glick, 2005).

4.1.2.1.4 *Hoe migranten zondebokken werden*

Racisme valt volgens Van Dale te definiëren als de “opvatting dat mensen met een bepaalde huidskleur beter zouden zijn dan mensen met een andere kleur, gebruikt als rechtvaardiging om mensen met een andere kleur slecht te behandelen”. Dit (biologisch) racisme heeft na de Tweede Wereldoorlog grotendeels zijn legitimiteit verloren. De meeste mensen keuren daden die getuigen van expliciet racisme openlijk af. Ze hangen een gelijkwaardigheidsideaal aan en beschouwen zichzelf noch als racistisch noch als bevooroordeeld. Ze stemmen ermee in dat discriminatie op basis van ras of etniciteit onaanvaardbaar is, maar toch ervaren ze vreemdelingen in hun leefomgeving vaak als bedreigend (Duriez, 1999; Noon, 2018). Deze combinatie van opvattingen en gevoelens wordt ‘alledaags racisme’ genoemd (Billiet & De Witte, 2008). We komen hier later op terug wanneer we het zullen hebben over ‘symbolisch racisme’.

Zondebokbewegingen spelen in op dit alledaags racisme (Billiet & De Witte, 2008). Ze proberen negatieve gevoelens ten aanzien van vreemdelingen voor te stellen als een gevolg in plaats van als de oorzaak van een objectief socio-economisch en cultureel belangenconflict. Door migranten voor te stellen als profiteurs wordt eigenbelang op groepsniveau gerechtvaardigd: de boot is vol, nieuwe profiteurs kunnen er niet bij, en vroeger aan boord geholpen profiteurs kunnen maar beter terug overboord gegooid worden. Deze bewegingen doen zo een poging om bestaande negatieve gevoelens ten aanzien van migranten te onttrekken aan het taboe dat erop rust teneinde die gevoelens te versterken. Het beeld van de profiteur-migrant wordt vervolgens gekoppeld aan het mensbeeld van onlosmakelijke verbondenheid met de eigen cultuur en met het maatschappijbeeld dat het mengen van culturen tot onwennigheid en psychisch onwelzijn bij alle betrokkenen leidt. Het is dan ook in het voordeel van alle betrokken partijen om culturen gescheiden te houden. Dergelijke redeneringen worden aangeduid als ‘cultureel racisme’ (ook ‘nieuw racisme’, ‘neo-racisme’ of ‘postmodern racisme’ genoemd). Waar biologisch racisme gekarakteriseerd wordt door het geloof dat sommige rassen superieur zijn aan andere, wordt cultureel racisme gekarakteriseerd door het geloof dat sommige culturen superieur zijn aan andere. Zo worden categorisatiedimensies zoals autochtoon versus migrant, Europeaan versus

niet-Europeaan of Vlaming versus niet-Vlaming saillant(er) gemaakt en wordt het onderbrengen van mensen in deze categorieën gelegitimeerd als een natuurlijk gegeven. Door mensen voor te stellen als incarnaties van een cultuur wordt depersonalisatie in de hand gewerkt: mensen uit dezelfde cultuur krijgen oog voor de gedeelde waarden en normen die hun hun eigenheid verlenen en mensen uit andere culturen vallen ten prooi aan negatieve stereotypering (zie ook Reijerse et al, 2013, 2014, 2015). 'De migrant' wordt zo een zondebok waar alle uit collectieve frustratie ontstane agressie op kan worden afgereageerd. Hierdoor wordt elke bezorgdheid om de individuele rechten van migranten uitgeschakeld. Een specifiek geconstrueerde invulling van het zelfbeschikkingsrecht van een volk (= dat een volk zich mag wapenen tegen 'invasieve' invloeden die de identiteit van dat volk in gevaar brengen) wordt op die manier een ethische eis. Zo maken deze bewegingen misbruik van ethische categorieën om mensen ervan te overtuigen dat hun denken níét racistisch is maar volkomen terecht (Duriez, 1999).

4.1.2.2 De normaliteit van vooroordeel

Zoals al duidelijk werd in de vorige sectie, stapten de meeste onderzoekers die zich bezighielden met vooroordeel vanaf eind jaren zestig gaandeweg af van de idee dat vooroordeel abnormaal is en voortvloeit uit intra-psychische conflicten. In plaats daarvan gingen ze dit meer zien als het resultaat van 'normale' cognitieve psychologische processen zoals sociale categorisering en stereotypering. Deze verandering in focus vloeide gedeeltelijk voort uit een impliciete verschuiving in het fenomeen dat werd bestudeerd. Zowel Adorno et al. (1950) als Allport (1954; of toch minstens in zijn hoofdstuk over agressie en haat) concentreerden zich in eerste instantie op de openlijke racist: nazi's, Ku Klux Klan-leden en anderen die haten zonder enige wroeging. In de jaren zestig verschoof de focus naar minder extreme vormen van vooroordeel (Smith & Mackie, 2005). Moderne theorieën zijn er daardoor niet meer in eerste instantie op gericht om licht te werpen op extreme wredeheden zoals de holocaust, maar op meer 'algemene' situaties met een meer 'vreedzaam' karakter die desalniettemin een uitdaging vormen voor de co-existentie van hoge en lage statusgroepen binnen dezelfde samenleving. Deze verandering in focus was met andere woorden een rechtstreeks gevolg van de groeiende diversiteit binnen westerse samenlevingen, waardoor 'nieuwe' problemen ontstonden (Jones et al., 2014).

4.1.2.2.1 Sociale dominantietheorie

De sociale dominantietheorie stelt dat vooroordelen voortkomen uit ideeën over andere groepen die zijn gebaseerd op iemands ervaringen in plaats van op intra-psychische spanning. De fenomenologische oorsprong van deze ideeën staat hier dus centraal. De sociale dominantietheorie richt zich echter niet alleen op individuele factoren die bijdragen aan het onderdrukken van mensen op basis van hun groepslidmaatschap, maar ook op structurele factoren. Deze theorie is zelfs expliciet gewijd aan het proberen begrijpen van hoe persoonlijkheidsfactoren, sociale identiteiten, sociale instellingen en culturele ideologieën met elkaar interageren en zo groeps-hiërarchieën (re)produceren. In plaats van zich af te vragen waarom mensen stereotyperen, waarom mensen bevooroordeeld raken, waarom ze discrimineren of waarom ze geloven dat de wereld rechtvaardig is, stelt de sociale dominantietheorie in eerste instantie de vraag waarom samenlevingen ertoe neigen om zich te organiseren op basis van op groepslidmaatschap gebaseerde hiërarchieën. Door de vraag op deze manier te stellen, richt de sociale dominantietheorie zich niet zozeer op extreme vormen van intergroepsgeweld (bijv. genocide) maar op universele en subtiele vormen van onderdrukking, met inbegrip van uitingen van vooroordeel en vormen van discriminatie op het individuele en het structurele niveau (Sidanius et al., 2004).

De sociale dominantietheorie (Sidanius & Pratto, 1999) stelt dat evolutionaire processen aan de basis liggen van de ontwikkeling van groepshiërarchieën en dat groepshiërarchieën normaal en functioneel zijn. De theorie vertrekt vanuit de vaststelling dat samenlevingen waarin sociale groepen hiërarchisch georganiseerd zijn stabiel en efficiënter zijn dan samenlevingen gekenmerkt door groepsgelijkheid, en stelt dat groepen binnen samenlevingen daardoor doorgaans hiërarchisch georganiseerd zijn. Groepen worden daarbij meestal gedefinieerd op basis van 'ras', etniciteit, leeftijd, geslacht, of religie. Groepen hoger in de hiërarchie hebben meer rechten en een grotere toegang tot allerlei middelen. Groepsgebaseerde hiërarchieën houden zichzelf in stand: groepen met een hoge status ontwikkelen wetten, overtuigingen, waarden en normen die hun positie versterken. Vooroordelen en negatieve reacties ten aanzien van leden van andere groepen zijn bijproducten van deze zichzelf in standhoudende hiërarchie. Een geloof in gelijke kansen leidt er bijvoorbeeld toe dat mensen ervan overtuigd raken dat, als mensen niet succesvol zijn, dat komt omdat ze niet hard genoeg hun best doen. Als zodanig dienen dergelijke overtuigingen dus om het slachtoffer (= leden van groepen met een lage status) de schuld te geven van hun lage status en zo de groepshiërarchie in stand te houden. Samengevat zijn de belangrijkste uitgangspunten van de sociale dominantietheorie de volgende.

1. Samenlevingen bestaan uit op groepen gebaseerde hiërarchieën. Minstens één groep is dominant en die groep geniet een onevenredig deel van de activa (rijkdom, prestige, opleiding, ...). Ten minste één groep is ondergeschikt en ervaart een onevenredig groot deel van de negatieve gevolgen (stigma, armoede, slechte gezondheid, ...).
2. Groepen strijden om materiële en symbolische middelen om hun positie te versterken.
3. In deze concurrentiële verhouding gebruiken groepen ideologische strategieën die de superioriteit van de eigen groep ondersteunen en de achterstelling van andere groepen acceptabel maken om de vooruitgang van andere groepen tegen te werken. Deze ideologische strategieën zorgen ervoor dat de acties van instellingen en individuen gecoördineerd worden. Bijgevolg is discriminatie doorgaans systematisch en systemisch. Dergelijke ideologieën worden hiërarchie-versterkende mythen genoemd.

De sociale dominantie oriëntatie (SDO; Pratto et al., 2004) is een maatstaf voor de mate waarin iemand het eens is met de principes van sociale dominantie. Als zodanig is SDO een algemene oriëntatie op intergroepsrelaties. Het geeft weer of men er de voorkeur aan geeft dat groepsrelaties hiërarchisch dan wel gelijk zijn. In tegenstelling tot RWA, waarvan wordt aangenomen dat het geworteld is in een visie op de wereld als een gevaarlijke plek, wordt SDO gezien als geworteld in een visie op de wereld als zijnde een competitieve jungle (Duckitt, 2001). RWA geeft weer hoe mensen hun relaties met anderen zien en handelt als dusdanig over interpersoonlijke relaties: ze zijn onderdanig ten aanzien van mensen met een hogere status en agressief ten aanzien van mensen met een lagere status, ze houden vast aan conventionele groepsnormen en vinden dat personen die van deze normen afwijken bestraft moeten worden. SDO gaat daarentegen in wezen over hoe groepen zich tot elkaar zouden moeten verhouden en hoe de groepshiërarchie eruit zou moeten zien en handelt dus eerder over groepsrelaties.

Altemeyer (1998) merkte op dat RWA en SDO gerelateerd lijken te zijn aan verschillende kenmerken van de autoritaire persoonlijkheid zoals die werden opgesomd door Adorno et al. (1950). Hij concludeert daarom dat deze schalen verschillende autoritaire persoonlijkheidsdimensies meten: een onderdanige en een dominante. Bij zijn bespreking van de persoonlijkheid van 'de demagoog' hintte Allport (1954) ook al naar een tweede, meer dominante autoritaire

persoonlijkheid. Hoewel hij demagogen beschouwde als typische autoritaire persoonlijkheden, dichtte hij hen ook een reeks kenmerken toe die hen onderscheiden van hun meer conventionele autoritaire volgelingen. Demagogen zijn volgens hem gericht op macht, rijkdom en succes, en zijn cynisch, manipulatief en charismatisch genoeg om anderen te gebruiken om deze doelen te bereiken (Duckitt, 2005). Kortom: Allport zou het er allicht mee eens zijn dat demagogen ook hoog zouden moeten scoren op SDO. Hoewel SDO primair gaat over hoe de groepshiërarchie er zou moeten uit zien, mogen we niet vergeten dat 'ik' deel uitmaakt van de ingroep. Een deel van de reden waarom ik wil dat mijn groep de wereld overheerst, is omdat ik zelf de wereld wil overheersen. Het zal dan ook geen verbazing wekken dat onderzoek uitwijst dat mensen die hoog scoren op SDO gemotiveerd zijn om status en superioriteit te verwerven (Duriez et al., 2007) en belang hechten aan waarden als macht en prestige (Duriez & Van Hiel, 2002; Duriez et al., 2005). Hoewel mensen die hoog scoren op RWA ook status en superioriteit nastreven (zij het in mindere mate; Duriez, 2011), is wat hen onderscheidt van mensen die hoog scoren op SDO dat ze belang hechten aan veiligheid en conformiteit eerder dan aan macht en prestige (Duriez & Van Hiel, 2002; Duriez et al., 2005). Vermoedelijk streven zij enkel een hoge status na om hun veiligheidsgevoel te vergroten, en niet zozeer omdat ze de wereld willen overheersen. In overeenstemming met de idee dat RWA en SDO een andere motivationele basis hebben, verschillen de geassocieerde vooroordelen ook in focus (Asbrock et al., 2010; Duckitt, 2006). Waar RWA negatieve attitudes voorspelt ten aanzien van groepen die de sociale stabiliteit bedreigen, voorspelt SDO negatieve attitudes ten aanzien van groepen die ondergeschikt zijn en/of waarvan wordt aangenomen dat ze de machtsstructuur in vraag stellen. Dus, hoewel zowel RWA als SDO negatieve attitudes voorspellen ten aanzien van groepen die worden gezien als 'dissidenten' (= groepen die een bedreiging vormen voor de sociale stabiliteit en de machtsstructuur in vraag stellen, zoals betogers, feministen, homorechtenactivisten en atheïsten), voorspelt RWA maar niet SDO een negatieve houding ten opzichte van 'gevaarlijke groepen' (= groepen die een bedreiging vormen voor de sociale stabiliteit maar die de machtsstructuur niet in vraag stellen, zoals rocksterren, drugsdealers en dronken chauffeurs) en voorspelt SDO maar niet RWA een negatieve houding ten opzichte van 'achtergestelde' groepen (= groepen die de machtsstructuur in vraag stellen maar niet bedreigend zijn voor de sociale stabiliteit, zoals psychiatrische patiënten, gehandicapten, werklozen en zelfs lelijke mensen).

4.1.2.2.2 *Systeemrechtvaardigingstheorie*

De sociale dominantietheorie lijkt sterk op de systeemrechtvaardigingstheorie (system justification theory; Jost & Hunyady, 2002). Beide benadrukken hoe de samenleving mee vorm geeft aan hoe wij denken dat de samenleving zou moeten zijn. Volgens beide theorieën rationaliseren, versterken en bestendigen systeem-rechtvaardigende ideologieën de bestaande groepshiërarchie. Beide theorieën zijn het erover eens dat systeemrechtvaardiging duidelijke voordelen heeft voor leden van groepen met een hoge status. Tegelijkertijd zijn beide theorieën het erover eens dat dergelijke status-legitimerende ideologieën hun kracht putten uit het feit dat ze erin slagen de ongelijkheid ook in de hoofden van leden van lage statusgroepen te rechtvaardigen. Beide theorieën zijn het echter oneens over de mate waarin legitimerende ideologieën een invloed hebben op leden van lage statusgroepen. Terwijl de sociale dominantietheorie stelt dat leden van hoge statusgroepen meer geneigd zullen zijn om systeem-rechtvaardigende ideologieën te onderschrijven, stelt de systeemrechtvaardigingstheorie het tegenovergestelde. Volgens deze theorie zullen leden van lage statusgroepen omwille van cognitieve dissonantie het systeem zelfs in grotere mate ondersteunen dan leden van hoge statusgroepen. Daarnaast is

het ook zo dat de systeemrechtvaardigingstheorie zich grotendeels beperkt tot de impact van hiërarchie-versterkende ideologieën. De sociale dominantietheorie benadrukt dat sociale systemen ook hiërarchie-verzwakkende ideologieën bevatten. Volgens de sociale dominantietheorie is het de balans tussen hiërarchie-versterkende en -verzwakkende ideologieën die uiteindelijk de stabiliteit van een sociaal systeem zal bepalen (Sidanius et al, 2004). Met andere woorden, de sociale dominantietheorie benadrukt dat, hoewel vooroordelen en discriminatie normatief kunnen zijn binnen een bepaalde samenleving, normen ook kunnen veranderen.

De dynamische sociale impact theorie (dynamic social impact theory; Latané, 1996; Nowak et al., 1990) geeft meer inzicht in hoe dit dan in zijn werk gaat. Volgens deze theorie ontwikkelen mensen hun mening in interactie met anderen. Mensen hun overtuigingen worden grotendeels bepaald door de impact die andere mensen hebben. Deze impact is een functie van de sterkte van andermans overtuiging (en hoe overtuigend iemand is), andermans nabijheid (of hoever weg iemand is in de sociale ruimte) en het aantal anderen dat een bepaalde overtuiging heeft (de gepercipieerde consensus van een bepaalde overtuiging). De dynamische sociale impact theorie past dit idee toe om te begrijpen hoe overtuigingen zich verspreiden binnen een samenleving. Het veronderstelt dat overtuigingen zich door de samenleving zullen verspreiden omdat individuen communiceren met andere individuen (meestal degenen die in nauw fysiek contact met hen staan). In overeenstemming met de kracht van sociale beïnvloeding, wordt verwacht dat het aantal mensen dat een overtuiging onderschrijft na verloop van tijd zal toenemen. In vergelijking met wat kan worden verwacht in kleine groepen, voorspelt de dynamische sociale impact theorie echter niet dat een samenleving op termijn homogeen zal worden in termen van zijn overtuigingen. Deze theorie voorspelt eerder dat er clusters van individuen met vergelijkbare overtuigingen (of subculturen) zullen ontstaan binnen de samenleving als geheel. In de meeste gevallen zullen sommige clusters hiërarchie-verzwakkende ideologieën aanhangen en andere hiërarchie-versterkende ideologieën. Als de hiërarchie-verzwakkende ideologieën meest wijdverspreid raken, en zo de 'strijd' winnen, zullen de bevooroordeelde, systeem-rechtvaardigende normen veranderen. Gedeeltelijk zal dit gebeuren omdat de verschuiving in de populariteit van bepaalde overtuigingen ertoe zal leiden dat andere politieke partijen worden verkozen. Deze hebben dan de macht om wetten aan te passen die bedoeld waren om bepaalde groepen in een achtergestelde positie te houden. Op die manier kunnen politici de bestaande normen voor intergroepsrelaties gedeeltelijk veranderen (zie ook verderop). De implicatie hiervan is dat, als je een groepshiërarchieën wil wijzigen, je een breed draagvlak nodig hebt, want dit zal enkel gebeuren als de hiërarchie-verzwakkende ideologieën de bovenhand halen.

4.1.2.3 Hedendaagse benaderingen

4.1.2.3.1 Expliciet en impliciet vooroordeel

Devine (1989) merkte op dat veel van het onderzoek naar vooroordelen focust op attitudes die mensen bewust onderschrijven en uitdrukken. Devine argumenteerde dat dit soort vooroordelen maar een deel van het verhaal vormen en dat mensen ook vooroordelen hebben waar ze zich niet bewust van zijn. Impliciete attitudes en stereotypen zijn onbewuste gedachten, gevoelens en overtuigingen die automatisch worden geactiveerd wanneer we in contact komen met een lid van een andere sociale groep dan de onze en waarover we (onbewuste) vooroordelen hebben ontwikkeld. Impliciete attitudes en stereotypen vertegenwoordigen culturele associaties waarvan mensen zich niet per se bewust zijn dat ze die hebben (Karpinski & Hilton, 2001). Maar hoe meet je dergelijke onbewuste attitudes? De meest gebruikte methode hiervoor

is de impliciete associatie test (implicit association test of IAT; Greenwald et al., 2009). De IAT is een computergebaseerde test waarbij mensen zo snel mogelijk een attribuut moeten toekennen aan één van twee concepten (bijv. met dient het attribuut 'logisch' te koppelen hetzij aan het concept 'mannelijk' hetzij aan het concept 'vrouwelijk'). De afhankelijke variabele is het verschil in de reactietijd tussen beide koppelingen. De attributen zijn in regel zo gekozen dat ze een culturele associatie hebben met één van de twee concepten. Voor het voorbeeld dat we gaven, bestaat er binnen onze cultuur een associatie tussen het attribuut 'logisch' en het concept 'mannelijk'. De meeste mensen zullen het attribuut 'logisch' dan ook sneller koppelen aan het concept 'mannelijk' dan aan het concept 'vrouwelijk'. Het verschil in snelheid tussen beide koppelingen zal uiteraard voor iedereen verschillend zijn. De grootte van dit verschil (in het voordeel van het concept 'mannelijk') wordt gezien als een uiting van hoe sterk iemand zich die culturele associatie eigen heeft gemaakt. Een groter verschil duidt dan op een sterkere impliciete associatie. De sterkte van deze impliciete associatie wordt gelijkgesteld aan de sterkte van iemands impliciet vooroordeel ten aanzien van de 'ondergeschikte' groep (in dit geval ten aanzien van vrouwen). De IAT wordt gebruikt om een hele waaier aan impliciete associaties te meten en bestaat dan ook in verschillende versies. Onderzoek toont aan dat impliciete associaties en expliciete attitudes vaak slechts in geringe mate gerelateerd zijn. De overeenstemming tussen beide is doorgaans wel groter wanneer het nog niet als immoreel wordt gezien om expliciete vooroordelen te uiten ten aanzien van de 'ondergeschikte' groep in kwestie.

Impliciete en expliciete attitudes worden beschouwd als een weerspiegeling van verschillende componenten van een duaal attitudesysteem. Impliciete reacties vertegenwoordigen attitudes en stereotypen met een sterke emotionele component die overschreven kunnen worden door expliciete en meer cognitief getinte attitudes. Mensen die ernaar streven om meer egalitair te zijn, kunnen bijvoorbeeld bewust de negatieve gevoelens die zij hebben vervangen door positieve gedachten wanneer ze in contact komen met leden van een andere groep (Wilson et al., 2000). De relatie tussen impliciete en expliciete attitudes kun je dus als volgt zien: de impliciete attitudes, die automatisch geactiveerd worden, zullen de richting bepalen waarin we denken en de eerste stappen bepalen die we spontaan zullen zetten. Expliciete attitudes kunnen dit denken en handelen corrigeren zodat ons denken en handelen beter aansluit bij onze bewuste opvattingen, attitudes, waarden en idealen. Maar als er snel moet worden gereageerd, als een situatie ambigu is, als onze gedachten ergens anders zitten, of als we vermoeid zijn, zullen impliciete attitudes in sterkere mate ons denken en handelen bepalen. Maar het goede nieuws is dat dit zou betekenen dat mensen met egalitaire waarden hun 'aangeleerde' vooroordelen kunnen leren overwinnen. Onderzoek suggereert dat, wanneer mensen ermee worden geconfronteerd dat hun egalitaire zelfbeeld in strijd is met hun attitudes en gedragingen, ze vaak hun houding en gedrag zullen proberen veranderen in de richting van hun egalitaire waarden in een poging om consequent te zijn met zichzelf (Rokeach 1973; Rokeach & Cochrane, 1972; Rokeach & McLellan, 1972). Rokeach's onderzoek met behulp van de zogeheten zelfconfrontatie-methode suggereert dat zelfconfrontatie wel degelijk lange-termijn verandering kan teweegbrengen, al is het succes van deze methode afhankelijk van hoe bewust mensen zich zijn van hun eigen vooroordelen en van hoe gemotiveerd ze zijn om die te overwinnen. Onderzoek suggereert dan ook dat confrontatiemethodes voornamelijk succesvol zijn bij mensen met uitgesproken egalitaire waarden. Sterk bevooroordeelde mensen zijn vaak minder gemotiveerd om te veranderen (Montei, 1993). Een doorgedreven veranderingsproces zal allicht ook een proces van lange duur zijn, aangezien het vereist dat we de impliciete associaties overwinnen die we al een heel leven ingelepeld hebben gekregen (Devine et al., 1989, 2005).

4.1.2.3.2 *Symbolisch en aversief racisme*

Sears et al. (2000) merken op dat nog maar weinig 'witte' mensen, zoals reeds eerder vermeld, de kernconcepten van het ouderwetse, 'biologisch' racisme onderschrijven en ondersteunen en nog altijd voorstander zijn van rassenscheiding en formele discriminatie. Volgens Sears en collega's maakte dit oude, 'biologisch' racisme in de meeste gevallen plaats voor een oprechte acceptatie van formele gelijkheid. Maar dat betekent echter niet dat racisme van de aardbodem verdwenen is; het is eerder zo dat het van uitingsvorm veranderd is. Het concept symbolisch racisme richt zich minder direct op de expliciete negatieve attitudes die iemand kan hebben ten aanzien van andere sociale groepen, maar benadrukt in plaats daarvan, voortbordurend op de idee van impliciete associaties en op het ideeëngoed dat eerder reeds aan bod kwam onder het label 'cultureel racisme', de problematische perceptie binnen de meerderheidsgroep van de cultuur en de waarden van etnisch-culturele minderheidsgroepen. Symbolisch racisme wordt gezien als een specifieke combinatie van politiek conservatieve, individualistische waarden en negatieve gevoelens ten aanzien van andere 'raciale' en etnisch-culturele groepen. Mensen die hoog scoren op symbolisch racisme hebben doorgaans geen expliciet negatieve attitude ten aanzien van 'raciale' en etnisch-culturele groepen maar uiten wel indirect negatieve gevoelens ten aanzien van dergelijke groepen, waarbij ze de leden van die groepen de schuld geven van gepercipieerde groeps kwaliteiten (bijv. migranten zijn arm want ze werken niet hard genoeg). Vaak wordt dit gekoppeld aan de idee dat racisme iets uit het verleden is, wat geen probleem meer vormt, maar waar minderheden ongepast op blijven hameren (Noon, 2018). Symbolische racisten zijn dan ook fel gekant tegen alles wat naar positieve discriminatie (= 'affirmative action') ruikt omdat ze dergelijke maatregelen zien als een schending van het meritocratisch principe dat mensen beloond moet worden op basis van hun persoonlijke verdiensten.

Waar symbolisch racisme doorgaans de houding van politiek conservatieve mensen kenmerkt, weerspiegelt het aanverwante concept van aversief racisme de vooroordelen van diegenen die eerder politiek liberaal zijn (Dovidio & Gaertner, 2004; Pearson et al., 2009). Aversief racisme wordt daarom ook het vooroordeel van zij die het goed bedoelen genoemd. Aversieve racisten steunen het gelijkheidsbeginsel en geloven oprecht dat ze geen vooroordelen hebben, maar tegelijkertijd hebben ze vaak onbewuste negatieve gevoelens en opvattingen over minderheidsgroepen (Gaertner & Dovidio, 1986; zie ook het hogervermelde concept 'alledaags racisme'). Aversieve racisten hebben met andere woorden geen expliciete maar wel impliciete vooroordelen en impliciete negatieve associaties ten aanzien van bepaalde etnisch-culturele groepen. Ze ervaren daardoor een zekere ambivalentie: enerzijds hebben ze een egalitair waardensysteem maar anderzijds hebben ze (onbewuste) negatieve gevoelens en attitudes ten aanzien van leden van etnisch-culturele minderheden. Omdat zij echt het goede willen doen, gedragen ze zich onbevooroordeeld wanneer het voor hen duidelijk is wat het juiste is om te doen in een gegeven situatie (zo zullen ze bijvoorbeeld geen vooroordeel vertonen wanneer ze duidelijk gekwalificeerde sollicitanten met een verschillende etnisch-culturele achtergrond moeten beoordelen). Maar hun impliciete vooroordelen zullen al snel de kop opsteken wanneer een situatie ambigu is en/of wanneer ze hun acties gemakkelijk kunnen rechtvaardigen op basis van andere factoren dan groeps lidmaatschap (zo zullen ze bijvoorbeeld wel, zonder dat ze zich daarvan bewust zijn, bevooroordeelde beslissingen nemen wanneer ze middelmatige sollicitanten met een verschillende etnisch-culturele achtergrond moeten beoordelen, maar daarvoor zullen ze zich beroepen op vermeende aanwijzingen die niet rechtstreeks verband houden met die achtergrond).

De negatieve gevoelens die binnen de meerderheidsgroep bestaan, kunnen met andere woorden in de meeste gevallen niet als echte vijandigheid of haat worden gekarakteriseerd, maar als gevoelens van ongemak, onbehagen en in sommige gevallen afkeer en angst. Ze leiden meestal niet tot agressief gedrag, maar tot pogingen om contact met leden van minderheidsgroepen te vermijden. Als gevolg hiervan zullen leden van de meerderheidsgroep het niet leuk vinden als migranten in hun buurt komen wonen of als ze met hen moeten samenwerken. Maar het is belangrijk om te beseffen dat de meeste mensen toch zullen volhouden dat het moreel verkeerd is om iemand te discrimineren op grond van zijn huidskleur of zijn etnisch-culturele achtergrond. Een manier om je van je impliciete vooringenomenheid te helpen ontdoen, is door je bewust te worden van je eigen vooroordelen en de tegenstrijdigheden te zien tussen je (impliciete) vooroordelen en je eventuele egalitaire waarden (Jones et al, 2014; zie hoger).

4.1.2.3.3 Emoties op groepsniveau

De verschuiving in focus van botte onverdraagzaamheid naar minder extreme vormen van vooroordelen die plaatsvond in de jaren zestig verklaart gedeeltelijk waarom een focus op de emoties die gerelateerd zijn aan vooroordelen (die aanvankelijk wel bestond, al bleef die beperkt tot de emoties woede en haat) verdween en plaats maakte voor een bijna exclusieve focus op cognitieve processen. Het belang van emoties kwam pas eind de jaren tachtig terug in beeld via de reeds eerder vernoemde hedendaagse perspectieven (Smith & Mackie, 2005). Het concept van aversief racisme, bijvoorbeeld, stelt dat veel 'witte mensen' interacties met mensen met een andere etnisch-culturele achtergrond vermijden, niet omdat ze hen haten, maar omdat dergelijke interacties onbehagen, angst en onzekerheid opwekken. Ook in het concept van symbolisch racisme heeft negatief affect ten opzichte van etnisch-culturele minderheden een belangrijke rol. Maar deze emoties bevinden zich nog steeds op het individuele niveau. Daarnaast zouden er ook emoties zijn op groepsniveau (Smith & Mackie, 2005).

Een recente benadering, de intergroepsemotie-theorie (intergroup emotions theory; Mackie et al., 2000; Smith, 1993, 1999), vertrekt van de assumpties van de sociale identiteitstheorie en gaat ervan uit dat emoties ook kunnen worden ervaren door mensen in naam van hun groep. Met andere woorden: deze benadering gaat ervan uit dat het 'collectieve zelf' dat ontstaat wanneer mensen zich identificeren met een bepaalde groep die voor hen belangrijk is eveneens emotionele reacties kan vertonen. De intergroepsemotie-theorie neemt het 'sociaal uitgebreid zelf' daartoe als uitgangspunt. Wanneer mensen zich identificeren met een groep, beschouwen mensen zichzelf tot op zekere hoogte als inwisselbaar met de andere leden van die groep. Dit hoger beschreven proces van depersonalisatie zorgt ervoor dat het sociale zelf op dezelfde manier functioneert als het individuele zelf. De intergroepsemotie-theorie voegt hier een aantal assumpties aan toe die zijn ontleend aan emotie-beoordelingstheorieën. Specifiek stelt de intergroepsemotie-theorie dat, wanneer een groepsledenmaatschap saillant is, mensen niet alleen de effecten zullen taxeren die gebeurtenissen hebben op hun eigen persoon (= op hun persoonlijke identiteit), maar ook op hun collectieve zelf (= op hun sociale identiteit). De intergroepsemotie-theorie stelt vervolgens dat groepsgebaseerde emoties op precies dezelfde manier ontstaan als emoties op persoonlijk vlak: ze ontstaan door gebeurtenissen te taxeren die ons raken (in dit geval: in je sociale identiteit). Zo kan het collectieve zelf bijvoorbeeld trots zijn (bijv. als je ziet dat je groep een grootse prestatie levert) of schuld ervaren (bijv. als je ziet dat je groep belangrijke morele principes schendt; Doosje et al., 1998). Een inschatting van de impact die gebeurtenissen hebben op de ingroep kan dus groepsgeoriënteerde emoties

opwekken die op hun beurt groepsgeoriënteerde actietendensen kunnen opwekken. Ook dergelijke emoties kunnen dus een invloed hebben op de relaties tussen groepen.

4.1.3 Een geïntegreerde benadering

De sociale identiteitstheorie legt al haar eieren in de mand van situationeel contingente sociale identiteiten en cognitieve representaties van sociale groepen. Daarmee negeert ze grotendeels andere oorzaken van vooroordeel en discriminatie, waaronder alles wat naar een 'persoonlijkheidstheorie' neigt. De sociale identiteitstheorie verwerpt zelfs vrij expliciet de notie dat persoonlijkheidsverschillen relevant zijn om groepsinteracties te begrijpen. Dit houdt steek zolang men het heeft over groepsinteracties en impliciete associaties die iedereen heeft, maar het negeert de idee dat mensen belang kunnen hechten aan egalitaire waarden en ideologieën en gemotiveerd kunnen zijn om hun vooroordelen af te schudden (Sidanius et al., 2004).

Relatief recent werden pogingen ondernomen om beide benaderingen te integreren in de zogeheten persoon-situatie benadering. Die probeert zicht te krijgen op het samenspel tussen situationele factoren en persoonlijkheidsfactoren die leiden tot negatieve attitudes ten aanzien van leden van andere groepen. De belangrijkste voorspelling van de persoonlijkheidsbenadering is dat, hoe meer een individu bepaalde hiërarchie-ondersteunende ideologieën onderschrijft, hoe negatiever zijn houding ten opzichte van andere groepen zal zijn. De situationele benadering voorspelt dan weer dat, hoe sterker mensen de perceptie hebben dat hun groep bedreigd wordt, hoe belangrijker hun sociale identiteit zal worden, hoe meer ze zich zullen identificeren met de ingroep, en hoe negatiever hun attitudes ten aanzien van leden van die 'bedreigende' groepen zullen worden. Volgens deze benadering zullen mensen, wanneer ze de perceptie hebben dat hun ingroep bedreigd wordt, zich hier automatisch meer mee gaan identificeren en automatisch een negatievere houding aannemen ten aanzien van die groepen die als een bedreiging worden gezien, ook als ze aanvankelijk weinig vooroordelen hadden. Vanuit een interactieperspectief kan worden verwacht dat niet iedereen even sterk zal reageren op 'bedreigende situaties'. Hoe, of, en in welke mate mensen zullen reageren op zo'n situatie, zal afhangen van hun persoonlijkheid en de waarden die ze onderschrijven. Specifiek voorspelt het interactieperspectief dat, wanneer de wereld als gevaarlijker of bedreigender voor een ingroep gezien wordt, dit enkel voor toenames in vooroordeel zal zorgen bij mensen die hoog scoren op RWA (= right-wing authoritarianism; zie hoger). Situaties die worden gekenmerkt door een 'realistisch conflict' zouden dan weer enkel toenames veroorzaken in de vooroordelen van leden van de ingroep die hoog scoren op SDO (= social dominance orientation; zie hoger; Duckitt, 2005).

Tot op heden hebben studies nog geen uitsluitsel gegeven over het exacte samenspel van situationele factoren en persoonlijkheidsfactoren. Sommige studies wijzen op additieve effecten (bijv. Meeus et al., 2009), andere wijzen op interactie-effecten (bijv. Duriez et al., 2012). Additieve effecten suggereren dat negatieve attitudes kunnen worden opgewekt door situationele factoren (bijv. wanneer een belangrijke ingroep bedreigd wordt door een uitgroep), maar dat er tegelijkertijd grote individuele verschillen blijven bestaan in het niveau van die negatieve attitudes. Met andere woorden: negatieve uitgroep-attitudes kunnen situationeel worden opgewekt, maar de aanvankelijke rangordeverschillen tussen mensen in die attitudes blijven intact, en dus belangrijk. Degenen die in het begin relatief weinig vooroordelen hadden, zullen meer vooroordelen ontwikkelen in een 'bedreigende' situatie, maar ze zullen nog steeds relatief weinig vooroordelen hebben. Interactie-effecten, daarentegen, suggereren dat sommige persoonlijkheidskenmerken negatieve situationele invloeden effectief kunnen neutraliseren, en dat

sommige mensen ongevoelig zijn voor de 'negatieve' effecten van een gepercipieerde stijging in dreiging. Anders gezegd: bedreigende situaties zouden een negatieve uitgroep-attitude doen ontstaan bij sommige mensen, maar niet bij iedereen. Een reden daarvoor zou zijn dat sociale identiteiten niet "neutraal" zijn (Clycq & Kostet, 2019; Duriez et al., 2013). Ook al kan men in theorie een sociale identiteit vormgeven naar wens, doorgaans heeft die al een invulling.

Laat ons dit verduidelijken aan de hand van de 'Vlaamse identiteit'. In 1977 luidde het Egmontpact, dat België wou omvormen naar een federale staat, de ondergang van de Volksunie in. Het gaf aanleiding tot de oprichting van het Vlaams Blok (nu Vlaams Belang), en later tot de ontbinding van de Volksunie en de vorming van de Nieuw-Vlaamse Alliantie (= NV-A). Latere politieke pogingen om de 'Vlaamse identiteit' een expliciet open en inclusieve invulling te geven (zoals Spirit), waren electoraal weinig succesvol en ten dode opgeschreven. Uiteindelijk ging de 'linkervleugel' van de Vlaamse beweging op in andere partijen. Dit leidde enerzijds toe dat het label 'Vlaams' alomtegenwoordig werd (zo wijzigde bijna elke politieke partij zijn naam om ruimte te maken voor de "V" van Vlaanderen; denk aan CD&V en VLD), maar anderzijds lijkt de strijd om de invulling van deze sociale identiteit daar grotendeel door beslecht: de 'Vlaamse identiteit' kreeg voor velen een dominante rechts-nationalistische bijklank. Zo werd dit een sociale identiteit waar een heel aantal Vlamingen zich al bij voorbaat niet mee wensen te associëren, ook al wordt die identiteit 'bedreigd', omdat ze zich niet kunnen vinden in die invulling (Duriez et al., 2013). Zoals we verderop zullen betogen heeft dit ook een impact op de pogingen die (niet in het minst in een onderwijscontext) worden ondernomen om de 'Vlaamse identiteit' naar voor te schuiven als een overkoepelende identiteit waar ook mensen met een migratieachtergrond zich in zouden moeten kunnen vinden (Clycq & Kostet, 2019).

4.2 De effecten van vooroordeel en discriminatie

Een sociale identiteit wordt een stigma als anderen deze identiteit als een smet zien. Er is sprake van een gestigmatiseerde status wanneer aan vier voorwaarden wordt voldaan: (1) individuen worden gelabeld, (2) culturele overtuigingen koppelen negatieve attributen aan gelabelde individuen, (3) gelabelde individuen worden in aparte groepen geplaatst en (4) gelabelde individuen ervaren statusverlies en vallen ten prooi aan vooroordeel en discriminatie (Jones et al., 2014). Stigma komt voor binnen een context, maar voor sommige gestigmatiseerde groepen (bijv. voor groepen die gestigmatiseerd worden omwille van 'raciale' of etnisch-culturele kenmerken) is die context vaak alomtegenwoordig. Stigmatisering heeft daardoor vaak een invloed op een hele waaier aan levensdomeinen: vooroordeel en discriminatie zorgen er niet alleen voor dat het voor leden van gestigmatiseerde groepen moeilijk wordt om een goede opleiding te genieten, een goede job te vinden en een deftig inkomen te verwerven, maar maken het ook moeilijk om goede huisvesting te vinden, en soms zelfs om goede gezondheidszorg te bekomen. Vooroordeel en discriminatie ondergaan heeft bovendien ook een negatieve impact op zowel het mentaal welzijn als de fysieke gezondheid (Paradies, 2006; Paradies et al., 2015; Pascoe & Smart Richman, 2009). Omdat vaak aangenomen wordt dat de negatieve effecten op de fysieke gezondheid een gevolg zijn van de negatieve effecten op het mentaal welzijn (en dan voornamelijk van de effecten op het stressniveau en het ongezonde gedrag dat daaruit voortvloeit; Pascoe & Smart Richman, 2009), gaan we verder in op de effecten van vooroordeel en discriminatie op het mentaal welzijn. Maar het mag duidelijk zijn dat, als je tot een gestigmatiseerde groep behoort, je allerlei zaken die andere mensen normaal vinden niet als vanzelfsprekend kunt beschouwen. Dat is meteen ook de reden waarom kennis over vooroordelen ten aanzien

van je groep je stress kunnen bezorgen en je eigenwaarde en je welzijn kunnen ondermijnen. Jones et al. (2014) sommen een paar belangrijke stresserende factoren op.

- Je beseft dat je groep negatief wordt bekeken door anderen, en in het bijzonder door diegenen die controle hebben over benodigde goederen en diensten.
- Je bent je ervan bewust dat er negatieve stereotypen over je groep bestaan, ook inzake prestaties, en je bent je bewust van de mogelijkheid dat je eigen prestaties deze stereotypen zouden kunnen bevestigen. Dit veroorzaakt stress en angst, waardoor je afgeleid zult zijn van de taak en/of je er moeilijk op zult kunnen concentreren. Dit kan daadwerkelijk je prestaties ondermijnen (= stereotype dreiging; zie verderop).
- Je hebt zelf reeds vooroordelen ervaren of je bent getuige geweest van hoe leden van je groep vooroordelen hebben ervaren, waardoor je schrik krijgt om vooroordelen op te wekken die je eigenwaarde en/of je prestaties kunnen ondermijnen.
- Je voelt je onzeker wanneer iemand van een andere groep zich negatief gedraagt: dit kan immers het gevolg zijn van iets van jou, en dus terecht zijn, of van de andere persoon, en dus onterecht zijn (= attributionele ambiguïteit; zie verderop).

Charkaoui (2020) vat de mogelijke negatieve effecten van racisme, vooroordeel en discriminatie als volgt samen. Een eerste mogelijk gevolg hiervan is dat je je minderwaardigheid gaat voelen. Doordat je tot een gestigmatiseerde groep behoort, is het mogelijk dat je als kind reeds uitgelachen, uitgesloten of genegeerd werd. Je krijgt dan al heel vroeg de boodschap dat je minder waard bent dan anderen. Dit kan erg stressvol zijn, want het roept de vraag op of je er wel ooit bij zult horen, en of je wel ooit een echte kans zult krijgen om jezelf te bewijzen. Dit kan er vervolgens toe leiden dat je niet meer gaat geloven in je eigen capaciteiten, wat het moeilijker zal maken om een toekomstperspectief te ontwikkelen. Wat dit nog erger maakt, is dat, als je uitgesloten wordt, je ook effectief minder kansen krijgt om bijvoorbeeld je sociale vaardigheden te ontwikkelen. Bovendien kan uitgesloten worden, zeker als je voelt dat ook volwassenen daaraan meedoen, nefast zijn voor je vertrouwen in de samenleving, diens instanties en diens vertegenwoordigers (inclusief leerkrachten en docenten maar ook politieagenten of rechters). Geconfronteerd worden met de vooroordelen van anderen kan daarnaast ook verwarring met zich meebrengen. Als je op geregelde tijdstippen door de lens van een stereotype gezien wordt, zul je misschien wel voelen dat er iets niet klopt of dat dit niet helemaal weerspiegelt wie je bent, maar als dit vaak voorkomt, kun je in de war geraken over wie je dan wel bent. Charkaoui vergelijkt dit met rondlopen in een spiegelpaleis: je krijgt allerlei versies van jezelf weerspiegeld, en je lijkt er altijd wel een beetje op, maar toch ook weer niet echt, want in elk beeld word je vervormd. De vooroordelen van anderen maken het zo dus moeilijker om een persoonlijke identiteit te ontwikkelen. Tot slot kun je ook een zekere angst voor allerlei vormen van agressie ontwikkelen. Hiervoor hoeft je niet eens zelf reeds het slachtoffer van agressie of pesterijen te zijn geweest; die angst kan ook ontstaan doordat je hoort of leest dat anderen gepest, lastiggevallen of aangevallen werden omwille van uiterlijke kenmerken die jij ook bezit. Racisme, vooroordeel en discriminatie ervaren kan op die manier volgens haar dan ook erg traumatisch zijn. In overeenstemming hiermee toont onderzoek aan dat herhaaldelijke blootstelling aan racisme, vooroordeel en discriminatie niet alleen gepaard gaat met hogere niveaus van stress, angst, negatief affect en depressieve symptomen (Brondolo et al., 2008; Matheson et al., 2019; Paradies, 2006; Paradies et al., 2015; Pascoe & Smart Richman, 2009;) en lagere niveaus van eigenwaarde en levenstevredenheid (Schmitt et al., 2014) maar ook voor post-traumatisch stressreacties kan zorgen (Matheson et al., 2019).

De negatieve gevoelens die iemand kan ervaren omwille van zijn gestigmatiseerde status, zullen enkel erger worden naarmate die persoon vaker geconfronteerd wordt met de vooroordelen van anderen. En die vooroordelen komen niet enkel tot uiting in denigrerende opmerkingen. Ze kunnen ook tot uiting komen in opmerkingen die nochtans goedbedoeld zijn. Wanneer iemand opmerkt dat je toch wel goed Nederlands spreekt, bijvoorbeeld, dan zal dat ongetwijfeld goed bedoeld zijn, maar tegelijkertijd kan dit ook de onderliggende boodschap communiceren dat dit voor die persoon blijkbaar onverwacht is gegeven jouw uiterlijke verschijning. Dergelijke opmerkingen kunnen daardoor desalniettemin kwetsend zijn. In de literatuur worden dergelijke positief bedoelde opmerkingen die tegelijkertijd toch een onderliggend negatief stereotype reflecteren als vormen van micro-agressie gezien (Sue et al., 2007). Charkaoui (2020) gebruikt hiervoor echter liever de term 'micro-kwetsuren' omdat dit de nadruk legt op wat dit doet met mensen die herhaaldelijk zulke opmerkingen te horen krijgen, eerder dan op het 'foute' gedrag van de mensen die zulke opmerkingen maken. In de literatuur is er dan ook flink wat kritiek op het label micro-agressie, onder andere omdat de term agressie normaal gezien voorbehouden wordt voor intentioneel agressief gedrag, wat hier doorgaans niet het geval is (Lilienfeld, 2017). Het vervelende hieraan is dat, wanneer mensen zien dat hun goedbedoelde opmerkingen in slechte aarde vallen, ze een handelingsverlegenheid kunnen ontwikkelen (wanneer is het dan wel goed?), en dat die handelingsverlegenheid de situatie nog meer kan bemoeilijken. De kans is immers groot dat je die handelsverlegenheid zult opmerken, en dat je daaruit afleidt dat mensen blijkbaar liever dingen uit de weg proberen te gaan dan met jou in dialoog te gaan om zo te ontdekken welke zaken kwetsend zijn en waarom. Dit kan je nog meer het gevoel geven dat 'ze' geen rekening met je willen houden en alles bij jou leggen: jij bent in hun ogen blijkbaar de moeilijke persoon die op allerlei zaken overgevoelig reageert.

4.3 Samenvattend

Vooroordeel en discriminatie hebben overduidelijke gevolgen. Het bemoeilijkt onder andere het krijgen van een goede opleiding en het vinden van een goede job en goede huisvesting. Maar de gevolgen gaan verder dan dat. Veelal heeft een aanhoudende en herhaaldelijke blootstelling aan racisme, vooroordeel en discriminatie een negatieve impact op je mentaal welzijn, en daardoor soms zelfs ook op je fysieke gezondheid. Je bewust zijn van stigma en vooroordeel kan daarom op zich stressvol zijn en een hele waaier aan negatieve emoties met zich meebrengen, zelfs als je de bijhorende stereotypes niet internaliseert, en zelfs als je zelf geen discriminatie ervaart maar enkel merkt dat mensen die op jou lijken gediscrimineerd worden. Of vooroordeel nu ontstaat door situationele factoren of door persoonlijkheidsfactoren is vanuit het perspectief van het slachtoffer ervan op zich minder belangrijk. Belangrijker is dat, wie veelvuldig blootgesteld wordt aan vooroordelen en op geregelde basis het slachtoffer wordt van al dan niet institutionele discriminatie, daardoor vaak getekend wordt. Scholen kunnen, zoals beschreven, heel wat doen om discriminatie op institutioneel niveau aan te pakken, maar scholen kunnen ook een belangrijke rol spelen in het verminderen van vooroordeel en discriminatie op individueel niveau. De leerplicht zorgt er namelijk voor dat scholen zo goed als alle lagen van de bevolking kunnen bereiken en dat er op grote schaal kan worden gewerkt aan het terugdringen van vooroordelen en discriminatie. Om daarvoor te kunnen zorgen, is inzicht in de oorzaken van vooroordeel en discriminatie belangrijk. Daarom werd hier dan ook uitvoerig op ingegaan.

5 OMGAAN MET VOORoorDEEL EN DISCRIMINATIE

De derde categorie van processen die ervoor zorgen dat een lage sociale status zich vertaalt naar lagere schoolse prestaties heeft te maken met hoe leden van lage statusgroepen omgaan met vooroordeel en discriminatie. We willen hiermee niet de indruk wekken dat mensen die het slachtoffer worden van vooroordeel en discriminatie zelf verantwoordelijk zijn voor het feit dat ze daar last van hebben, en al zeker niet dat ze zelf verantwoordelijk zouden zijn voor de vooroordelen en de discriminatie die ze ervaren. Het probleem van racisme, vooroordeel en discriminatie kan en zal niet opgelost raken enkel en alleen door de slachtoffers hiervan meer weerbaar te maken. Willen we racisme, vooroordeel en discriminatie uitroeien, dan zal men uiteraard moeten werken aan het bestaande vooroordeel en discriminatie en dit zowel op het niveau van het individu als op het niveau van het systeem en diens instellingen. Maar desalniettemin is het toch belangrijk om de slachtoffers hiervan weerbaar te maken, want door de manier waarop zij reageren op vooroordeel en discriminatie, kunnen ze wel degelijk een invloed uitoefenen op de bestaande vooroordelen en ongelijkheden.

Om zicht te krijgen op hoe gestigmatiseerde mensen zullen omgaan met vooroordeel en discriminatie, zullen we ons laten leiden door het model voor stress en omgaan met stigmatisering en identiteitsbedreiging (Berjot & Gillet, 2011). In wezen is dit model een uitbreiding van het transactioneel model voor stress en coping (Lazarus & Folkman, 1984) opdat dit model beter zou aansluiten op situaties die gekarakteriseerd worden door een duidelijk element van (langdurige) identiteitsbedreiging. Omgaan met de gevolgen van een situatie waarin je discriminatie ondervindt is immers nog iets anders dan omgaan met de gevolgen van aanhoudende discriminatie voor je persoonlijke en/of sociale identiteit. Stel: je wordt gediscrimineerd op de arbeidsmarkt. Met die door discriminatie getekende situatie omgaan is één ding (welke stappen ga je zetten?), en iets waar ook het transactioneel model van stress en coping op kan worden toegepast. Maar ermee omgaan dat je je mede daardoor als persoon niets waard voelt, of dat je mede daardoor inziet dat de groep waartoe je behoort als geheel niets waard lijkt te zijn in de samenleving is nog iets anders. Willen we zicht krijgen op hoe mensen met die laatste gevoelens zullen omgaan, dan dringt een uitbreiding van de klassieke coping-modellen zich op. De vraag is hier dus niet zozeer hoe leden van lage statusgroepen om zullen gaan met één welbepaalde situatie waarin ze discriminatie ervaren, maar eerder hoe ze op langere termijn zullen proberen hun persoonlijke en sociale identiteit te beschermen of te verbeteren, want per slot van rekening gaat het hier vooral om de effecten van aanhoudend vooroordeel en herhaaldelijke discriminatie. Net als de klassieke coping-modellen onderscheidt dit model drie opeenvolgende fasen: (1) de fase voorafgaand aan de potentieel stressvolle situatie, waarin de antecedenten van de inschatting van de situatie en het latere omgaan met deze situatie centraal staan, (2) de fase van de effectieve inschatting van deze situatie (= de appraisal fase) en (3) de fase van het daadwerkelijk omgaan met de situatie op zich (= de eigenlijke coping fase).

5.1 Antecedenten van inschatting en coping

Lazarus en Folkman (1984) identificeerden twee categorieën antecedenten die rechtstreeks invloed hebben op hoe mensen een potentieel stressvolle situatie beoordelen en er vervolgens mee omgaan: antecedenten die verband houden met kenmerken van de situatie en antecedenten die verband houden met kenmerken van het individu. Berjot en Gillet (2011) voegen hier nog een derde categorie aan toe die rekening houdt met kenmerken van het relevante stigma. We beginnen deze bespreking met die laatste categorie antecedenten.

5.1.1 Kenmerken van het stigma

Omdat stigma in allerlei vormen voorkomt, is het nodig om de karakteristieken van het relevante stigma in rekening te brengen. Crocker et al. (1998) stelt twee criteria voor die belangrijk zijn om te bepalen hoe mensen zich zullen verhouden ten aanzien van mensen die een stigma met zich meedragen en hoe gestigmatiseerde mensen zullen reageren op vooroordeel en discriminatie. Volgens Crocker et al. (1998) kunnen stigma's zichtbaar of onzichtbaar en controleerbaar of oncontroleerbaar zijn. De zichtbaarheid verwijst naar de vraag of iemand een gestigmatiseerde persoon gemakkelijk kan identificeren. Dit is niet altijd zo, want stigma is vaak onzichtbaar. Maar ook mensen met onzichtbare of 'camouflleerbare' stigma's (zoals seksuele geaardheid, medische of psychische aandoeningen, een strafrechtelijke veroordeling, of een verslavingsproblematiek) voelen zich kwetsbaar, zeker als ze het gevoel hebben dat ze geen controle hebben over wie van dit stigma op de hoogte is. Mensen met onzichtbare stigma's zullen het moeilijker hebben om 'lotgenoten' te identificeren. Daardoor voelen mensen met onzichtbare stigma's zich vaker geïsoleerd. De controleerbaarheid verwijst naar de vraag of de gestigmatiseerde persoon verantwoordelijk is voor het stigma en/of naar de vraag of de gestigmatiseerde persoon iets kan doen om van dit stigma af te geraken. Onderzoek suggereert dat mensen met een stigma dat als controleerbaar wordt gezien meer vooroordelen ervaren dan mensen met een stigma dat als oncontroleerbaar wordt gezien (Crocker et al., 1998). Maar niet iedereen zal hier op dezelfde manier naar kijken. Sommige mensen zullen erg uiteenlopende stigma's zoals obesitas, werkloosheid, armoede of zelfs het oplopen van een HIV- of een coronabesmetting zien als iets wat te wijten is aan het gedrag van het individu, en zullen deze stigma's dus als controleerbaar zien. Andere mensen zullen de oorzaak van deze zaken eerder buiten de persoon leggen en ze zien als een gevolg van aanleg, omgevingsfactoren of structurele kenmerken, en zullen deze stigma's dus als oncontroleerbaar zien. Voor sommige stigma's zal er een grotere consensus zijn over de controleerbaarheid ervan dan voor andere. Laat ons even het voorbeeld nemen van iemands 'raciale' en etnisch-culturele achtergrond. Waarschijnlijk is er een consensus dat dit een oncontroleerbaar stigma is, in de zin dat mensen niet verantwoordelijk zijn voor hun afkomst. Maar over de vraag of mensen iets kunnen doen om van dit stigma af te geraken, zullen de meningen uiteenlopen. Sommige mensen zullen vinden dat mensen met een dergelijk stigma meer moeite kunnen doen om zich te assimileren (of om dit stigma deels te verbergen), andere mensen zullen dan weer van mening zijn dat de bestaande barrières binnen de maatschappij het onmogelijk maken om je aan dit stigma te onttrekken. Afhankelijk van hoe een autochtoon hiernaar kijkt, zal die zich anders verhouden ten aanzien van iemand met een andere achtergrond. En omgekeerd. Afhankelijk van hoe iemand met een andere achtergrond dit ziet, zal die anders reageren op vooroordeel en discriminatie.

5.1.2 Kenmerken van de situatie

Situationele kenmerken zijn kenmerken die mee zullen bepalen hoe iemand een situatie zal beoordelen en hoe iemand vervolgens met die situatie zal omgaan. Sommige kenmerken afkomstig uit de algemene stress- en coping-kaders zijn ook in deze context relevant (bijv. hoe beheersbaar is een situatie?), maar andere zijn specifiek relevant in de context van situaties die een identiteitsbedreiging kunnen vormen. Een aantal van deze kenmerken kwamen reeds aan bod toen de sociale identiteitstheorie werd voorgesteld, met name de gepercipieerde permeabiliteit van de groepsgrenzen, de gepercipieerde stabiliteit van de groepshiërarchie, en de gepercipieerde legitimiteit van die hiërarchie. Maar wat in deze context ook van belang is, is de

mate waarin je sociale steun ervaart van andere leden van je groep. Discriminatie kan er immers voor zorgen dat je je sterker gaat identificeren met je groep, wat op zijn beurt kan bijdragen aan de bescherming van je eigenwaarde (Schmitt & Branscombe, 2002).

5.1.2.1 *Het belang van sociale steun*

Allport (1954) suggereerde reeds dat minderheidsgroepen vaak een speciale solidariteit zullen ontwikkelen. Zolang ze aansluiting zoeken bij hun eigen groep en zich verenigen, zullen leden van groepen die vooroordelen ervaren volgens hem de afwijzing door leden van andere groepen kunnen verdragen en een positieve mentale gezondheid kunnen behouden. Het versterken van de banden binnen een gestigmatiseerde groep zou daarom een veel voorkomende reactie op vooroordeel moeten zijn. In overeenstemming hiermee stelt de afwijzing-identificatie hypothese (the rejection-identification hypothesis; Branscombe et al., 1999) dat, hoewel het toeschrijven van discriminatie aan vooroordelen ten aanzien van je groep leidt tot psychisch lijden, dit tegelijkertijd de identificatie met andere leden van je groep kan versterken, wat op zijn beurt je welzijn kan verbeteren. Dus, als je discriminatie toeschrijft aan vooroordelen, voel je je allicht slecht, maar als je je daardoor meer identificeert met je groep, voel je je wellicht gesteund en daardoor beter. In het kader van diversiteit maken mensen zich vaak zorgen dat we door het benadrukken van groepsverschillen het risico lopen groepen uit elkaar te drijven. Maar vanuit het perspectief van een lid van een lage statusgroep is het versterken van het groepslidmaatschap juist goed voor het welzijn. Een op separatie gerichte acculturatiestrategie (zie hoger) zou volgens deze redenering dus zelfs een goede zaak kunnen zijn wanneer je dit bekijkt vanuit het perspectief van het welzijn van de leden van minderheidsgroepen.

Op dezelfde manier stelt ook de universele context van racisme-benadering (UCR; Jones, 2005) dat racisme een gemakkelijk toegankelijke verklaring is voor negatieve uitkomsten. Behoren tot een groep die historisch gezien gestigmatiseerd wordt, maakt de mogelijkheid van op 'ras' gebaseerde vooroordelen erg toegankelijk. De toegankelijkheid van raciale vooroordelen heeft het potentieel om de interpretaties die mensen maken op basis van hun ervaringen, de verwachtingen die ze hebben, de doelen die ze voor zichzelf stellen en de waarschijnlijkheid dat ze die zullen bereiken te beïnvloeden. Een universele context van racisme activeert twee motivaties: één gericht op het detecteren, vermijden en omgaan met racisme (zelfbeschermend) en één gericht op het claimen, uiten en vergroten van de eigenwaarde (zelfverbeterend). Zelfverbeterende motieven kunnen leiden tot het versterken van de banden met de eigen groep en tot het maken van gunstige vergelijkingen met andere groepen, waarbij de nadruk ligt op positieve eigenschappen. Zich bewust zijn van racisme leidt dus niet automatisch tot slechtere psychologische uitkomsten. Wanneer een groep die het slachtoffer is van racisme erin slaagt een positieve identiteit te bewerkstelligen, kan groepsidentificatie het welzijn versterken. Daarom wijst de UCR-benadering op het belang van 'raciale' en etnisch-culturele socialisatie. Maar hoewel een hogere identificatie met een gestigmatiseerde groep kan helpen om het effect van vooroordeel en discriminatie tegen te gaan, kan dit ook leiden tot een grotere afwijzingsgevoeligheid en meer stigtabewustzijn, waardoor je ervaringen sneller gaat kaderen in discriminatie, wat dan weer eerder een ongunstig effect op je welzijn kan hebben (zie verderop).

5.1.2.2 *Het belang van socialisatie en acculturatie*

Socialisatie is in wezen wat ouders doen om hun kinderen voor te bereiden om later als volwassenen goed te functioneren in de maatschappij. Vanuit een meerderheidsperspectief is het niet

verrassend dat, wanneer ouders meer bevooroordeeld zijn, hun kinderen vaak ook meer bevooroordeeld zullen worden (Duriez & Soenens, 2009; Duriez et al., 2007, 2008), ook al is het misschien niet expliciet de bedoeling om deze vooroordelen 'door te geven'. Vanuit een minderheidsperspectief is bewuste raciale en culturele socialisatie dan weer erg belangrijk. Raciale en culturele socialisatie verwijst naar de inspanningen die ouders doen om hun kinderen te informeren over de effecten van 'ras', etniciteit en cultuur op de persoonlijke en sociale identiteit, op interpersoonlijke relaties en intergroepsrelaties, en op mensen hun positie in de sociale hiërarchie. Een dergelijke socialisatie kan beschermend zijn (wanneer het de nadruk legt op de effecten van stigma en discriminatie) of proactief en zelfverbeterend (wanneer het de nadruk legt op culturele kennis, trots en zelfacceptatie). Proactieve socialisatie lijkt positieve effecten te hebben op het welzijn van kinderen, wat niet zo is voor beschermende socialisatie. Daarnaast zou proactieve socialisatie ook het zelfrespect van adolescenten beschermen tegen de effecten van discriminatie. Socialisatie van kinderen gebeurt echter niet alleen door ouders, maar ook door andere volwassenen (bijv. familieleden en leerkrachten) en leeftijdsgenoten. Bovendien blijft socialisatie niet beperkt tot individuen. Het onderwijssysteem, het juridische systeem en de media zijn ook belangrijke actoren in het socialisatieproces (Jones et al., 2014).

Acculturatie is vergelijkbaar met socialisatie, maar richt zich op het verwerven van kennis over en het accepteren van een andere cultuur (Jones et al., 2014). Acculturatie verwijst naar de manier waarop de cultuur van een groep of individu wordt gewijzigd ten gevolge van contact met een andere cultuur. Ouders die naar een land met een andere cultuur zijn gemigreerd, willen misschien dat hun kinderen effectief functioneren in hun 'cultuur van oorsprong' (enculturatie), maar ze willen hen doorgaans evenzeer voorbereiden op het functioneren in de cultuur van de gastmaatschappij. Dit tweeledig acculturatie-doel kan acculturatie-stress veroorzaken. Het betreden van een nieuwe cultuur levert immers vaak tegengestelde verlangens op: enerzijds het verlangen om de eigen culturele identiteit te behouden en anderzijds het verlangen naar intercultureel contact (zie hoger). Maar is het nodig om tussen twee culturen te kiezen? Zoals reeds opgemerkt, zijn jongeren met een integratieprofiel over het algemeen meer tevreden met hun leven (afhankelijk van de acculturatieverwachtingen in de gastmaatschappij). Berry et al. (2006) concluderen daarom dat immigrantenjongeren aangemoedigd moeten worden om banden aan te gaan met inwoners van de gastmaatschappij maar dat ze tegelijkertijd ook moeten worden aangemoedigd om voeling te houden met hun eigen cultuur.

Hierbij aansluitend is het interessant om weten dat, wanneer 'witte' mensen zich in een meerderheidscontext bevinden, ze minder geneigd zijn hun eigen etnisch-culturele identiteit te onderzoeken en ze eerder geneigd zijn om hun 'wit privilege' als vanzelfsprekend te zien. Wanneer ze zich in meer diverse contexten bevinden, zullen 'witte' mensen minder snel over het hoofd zien dat ze zelf ook een groepsidentiteit hebben en tot een 'raciale' en etnisch-culturele groep behoren en zullen ze diversiteit gemakkelijker accepteren als een relevant concept. Als 'witte' mensen overwegend in een meerderheidscontext blijven, zijn ze zich daar vaak niet van bewust. Hen ervan bewust maken dat ook zij tot een 'raciale' en etnisch-culturele groep behoren, is een eerste stap voor hen om privileges te leren herkennen en diversiteit te waarderen. Maar wanneer 'witte' mensen worden blootgesteld aan meer diverse contexten, wordt de kans ook groter dat 'ras' en etniciteit centraal komt te staan in hun identiteit. Als dat gebeurt, wordt de kans groter dat ze mensen met een andere 'raciale' en etnisch-culturele identiteit zullen uitsluiten. De contexten die diversiteit bevorderen, zijn dus paradoxaal genoeg ook de contexten die het risico in zich dragen om vooroordeel, discriminatie en uitsluiting te versterken.

5.1.3 Kenmerken van de persoon

Ook persoonskenmerken bepalen mee hoe iemand een situatie zal beoordelen en daar vervolgens mee om zal gaan. Sommige kenmerken afkomstig van algemene stress- en coping-kaders zijn ook in deze context relevant (bijv. iemands niveau van zelfredzaamheid of optimisme), maar ook hier zijn een aantal kenmerken specifiek relevant in de context van situaties die een identiteitsbedreiging kunnen vormen. De meest bestudeerde individuele verschillen in de context van het inschatten van en omgaan met stigmatisering en identiteitsbedreiging zijn (1) verschillen in afwijzingsgevoeligheid en stigmabewustzijn, (2) verschillen in mensen hun impliciete visie op persoonlijkheidskenmerken, (3) dispositionele verschillen in het gebruik van coping-strategieën, en (4) verschillen in autonome versus gecontroleerde motivatie.

5.1.3.1 *Afwijzingsgevoeligheid en stigmabewustzijn*

Allport (1954) stelde reeds dat mensen die het slachtoffer worden van aanhoudend vooroordeel en terugkerende discriminatie naar alle waarschijnlijkheid met een aanhoudende bezorgdheid zullen kampen over de vraag of ze (weer eens) beledigd en vernederd zullen worden. Als gevolg daarvan zullen ze volgens hem diepgewortelde gevoelens van onzekerheid ervaren. Uit onderzoek is gebleken dat dit niet altijd het geval is. Leden van gestigmatiseerde groepen verschillen erg in de mate waarin ze verwachten te worden beoordeeld en behandeld op basis van de stereotypen die verband houden met hun groepslidmaatschap, in de mate waarin ze verwachten afgewezen te worden, in de mate waarin ze afwijzing waarnemen in dubbelzinnige situaties, en in de mate waarin ze fysiologische opwinding ervaren bij een dreiging van afwijzing (Mendoza-Denton et al., 2002). Mensen met een hoge afwijzingsgevoeligheid rapporteren meer negatieve groepsgerelateerde ervaringen, meer gevoelens van vervreemding en lagere welzijnsniveau en leveren doorgaans slechtere schoolse prestaties (Jones et al., 2014). Leden van gestigmatiseerde groepen verschillen daarenboven ook in de mate waarin ze discriminatie herkennen of detecteren (Pinel, 1999, 2002). Afhankelijk van hun afwijzingsgevoeligheid en hun stigmabewustzijn zullen leden van gestigmatiseerde groepen potentieel identiteitsbedreigende situaties anders beoordelen. Waarschijnlijk houdt iemands stigmabewustzijn en gevoeligheid voor afwijzing omwille van zijn groepslidmaatschap verband met de mate van proactieve etnisch-culturele socialisatie en acculturatie waaraan men werd blootgesteld (zie hoger).

5.1.3.2 *Impliciete visie op persoonlijkheidskenmerken*

Volgens Dweck (1999) kunnen disposities of persoonlijkheidskenmerken zoals bijvoorbeeld intelligentie op twee manieren worden gezien: als vaststaande en onveranderbare eigenschappen of als kneedbare entiteiten die kunnen worden ontwikkeld. In het eerste geval spreekt Dweck over een 'entiteitsvisie' en in het tweede geval over een 'incrementele visie'. Beide visies structureren de manier waarop mensen het menselijk handelen en de daardoor verkregen resultaten begrijpen en erop reageren. Nussbaum en Dweck (2008) stellen dat mensen hun impliciete persoonlijkheidstheorieën een direct effect hebben op de strategieën die ze zullen kiezen wanneer ze worden geconfronteerd met potentiële identiteitsbedreigingen. Waar mensen met een entiteitsvisie geneigd zijn te kiezen voor zelfbeschermende strategieën, kiezen mensen met een incrementele visie eerder voor zelfverbeterende strategieën (zie verderop). Rattan en Dweck (2010) leverden evidentie voor de idee dat de manier waarop universiteitsstudenten uit etnisch-culturele minderheden over hun persoonlijkheid denken, bepaalt hoe ze zich opstellen wanneer ze met vooroordeel en discriminatie geconfronteerd worden. Wanneer ze geloven dat

persoonlijkheidskenmerken veranderlijk zijn, zullen ze eerder de confrontatie aangaan dan wanneer ze erin geloven dat persoonlijkheidskenmerken vaststaande kenmerken zijn. In dat laatste geval zullen ze eerder hun achtergestelde positie aanvaarden.

5.1.3.3 *Dispositionele verschillen in coping*

Ook al zijn persoonlijkheidskenmerken in principe tot op zekere hoogte veranderbaar, toch tonen ze vaak een grote mate van temporele stabiliteit. Dit is ook het geval voor coping-strategieën. Die zijn vaak zo stabiel dat ze bijna disposities worden. Iemands dominante coping-strategie zal dan ook vaak direct leiden tot een bepaalde inschatting van een situatie en de daaropvolgende reactie. Zo suggereren studies bijvoorbeeld dat sommige mensen ook in situaties die niet bedreigend zijn een sterke neiging hebben om een strategie van zelfhandicapping toe te passen (Rhodewalt, 1990). Zelfhandicapping is een cognitieve strategie waarbij mensen inspanningen vermijden in de hoop zo te voorkomen dat een potentiële mislukking hun eigenwaarde schaadt. Zelfhandicapping beschermt dus tegen stress omdat het je een excuus verleent om slecht te presteren (bijv. je hebt je nu eenmaal niet goed voorbereid). Zelfhandicapping kan gezien worden als een poging om je eigenwaarde te behouden, maar kan ook gebruikt worden ter zelfverbetering (als je dan toch goed presteert, is dat ondanks allerlei obstakels, en dus des te straffer). Zelfhandicaps kunnen dus de eigenwaarde beschermen of vergroten omdat ze de causale attributies voor succes en falen veranderen. Er zijn twee methoden die mensen daartoe kunnen gebruiken: gedragsmatige zelfhandicaps (bijv. niet de nodige inspanningen doen) en geclaimde zelfhandicaps (bijv. het inroepen van omstandigheden, zoals slecht geslapen hebben, die ervoor hebben gezorgd dat je niet 'top' bent). Zelfhandicaps zijn dus obstakels die door het individu gecreëerd of geclaimd worden. Zelfhandicapping wordt aangetroffen in vrijwel elke omgeving waarin van mensen verwacht wordt dat ze presteren. Zo doen studenten vaak aan zelfhandicapping om te voorkomen dat hun eigenwaarde een knauw zou krijgen als ze niet goed presteren. Maar mensen kunnen evengoed een uitgesproken voorkeur hebben voor één van de andere coping-strategieën die verderop aan bod komen.

5.1.3.4 *Autonome versus gecontroleerde motivatie*

Een minder onderzochte variabele die eveneens een invloed kan hebben op hoe mensen situaties inschatten en met die situaties omgaan, is motivatie. Hodgins en Knee (2002) stelden een model op dat stelt dat de kwaliteit van mensen hun motivatie en hun vermogen om gebeurtenissen open en zonder defensiviteit te ervaren beïnvloedt. Onderzoek suggereert dat autonoom gemotiveerde individuen (= individuen die een grote autonomie in hun handelen ervaren) minder defensief op situaties reageren dan individuen die een gecontroleerde motivatie vertonen (= individuen die hun handelen vooral laten sturen door wat mensen in hun omgeving verwachten of door de hoge standaarden die ze zichzelf opleggen; Hodgins et al., 2006; Knee et al., 2005). De reden hiervoor zou zijn dat autonome motivatie positief geassocieerd is met geïntegreerde en veilige zelfprocessen, zoals een sterker zelfbewustzijn en een groter gevoel van zelfactualisatie (Deci & Ryan, 1985). Autonome motivatie vermindert daardoor de mate waarin iemand een situatie als een bedreiging voor zijn identiteit ziet. Wanneer een autonoom gemotiveerd persoon dan in een situatie terecht komt waarin er gepresteerd moet worden, zal die persoon minder stress en minder angst ervaren, wat zijn prestaties ten goede komt. Die grotere openheid zou zich ook uiten in persoonlijke relaties: het zou gepaard gaan met meer empathie en met minder vooroordelen ten aanzien van anderen (Neyrinck et al., 2009). Voor meer info over de rol van dit en andere motivationele constructen, zie Duriez (2022).

5.2 De inschatting van de situatie

Om in te schatten of een situatie een bedreiging inhoudt, dien je hier eerst een cognitieve beoordeling van te maken. Dit houdt in dat je de situatie ontleedt en dat je voor de verschillende facetten ervan nagaat wat het effect ervan kan zijn op je welzijn (Lazarus & Folkman, 1984). Voordat je effectief met een situatie omgaat, dien je dus eerst te evalueren of die situatie potentieel bedreigend is. Dit inschattingsproces verloopt in twee fasen. Eerst dien je in te schatten of er iets op het spel staat en zo ja wat. Vervolgens dient je in te schatten of je denkt dat je op een goede manier met deze situatie kunt omgaan. Heb je vertrouwen in je vermogen om hiermee om te gaan, en denk je over de nodige middelen te beschikken om dat op een goede te doen? De daartoe benodigde hulpmiddelen kunnen materieel zijn (beschik je over genoeg financiële middelen?), maar evengoed fysiek (ben je daar voldoende gezond voor of heb je er genoeg energie voor?), sociaal (kun je op voldoende steun van familie of vrienden rekenen?) of psychologisch (denk je dat je de nodige controle hebt?). Zolang je op jezelf vertrouwt en er vertrouwen in hebt dat je over de nodige hulpmiddelen beschikt om op een goede manier met een situatie om te gaan, stelt er zich niet echt een probleem. Een situatie zal maar bedreigend worden en stress opleveren wanneer je vreest dat dit niet het geval is.

Berjot en Gillet (2011) benadrukken dat het belangrijk is om voor ogen te houden dat potentieel identiteitsbedreigende situaties niet door iedereen als bedreigend zullen worden ervaren. Voor sommigen zullen zo'n situaties een uitdaging vormen. Ook Allport (1954) geloofde erin dat het streven naar het overwinnen van de negatieve gevolgen van stigma een frequent voorkomende reactie is. Volgens hem zullen er in elke minderheidsgroep mensen zijn die hun gedevalueerde status zien als een handicap die door extra inspanningen te leveren overwonnen kan worden (zie ook Verkuyten et al., 2019). Daarnaast is het voor Berjot en Gillet (2011) ook belangrijk om voor ogen te houden dat identiteitsbedreigende situaties zowel onze persoonlijke als onze sociale identiteit kunnen bedreigen of uitdagen. Hoewel stigmatisering traditioneel gezien wordt als een bedreiging voor de sociale identiteit, zorgt het belang van ons groepslidmaatschap voor onze zelfdefinitie ervoor dat elke bedreiging voor onze sociale identiteit ook een bedreiging voor onze persoonlijke identiteit kan vormen (Schmitt & Branscombe, 2002). Dit is volgens Steele en Aronson (1995) bijvoorbeeld het geval wanneer er sprake is van stereotype dreiging (zie onder). Berjot et al. (2009) onderzochten welke situaties als bedreigend dan wel als uitdagend worden beschouwd, en of dat dan geldt voor de persoonlijke of de sociale identiteit. Hun resultaten suggereren dat de inschatting van een situatie afhangt van het type stigma dat relevant is. Zo beschouwen mensen met obesitas discriminatie in de eerste plaats als een bedreiging voor hun persoonlijke identiteit. Mensen van Noord-Afrikaanse afkomst beschouwden discriminatie dan weer eerder als bedreigend maar ook uitdagend voor hun sociale identiteit.

De stereotype dreigingstheorie (stereotype threat theory; Steele, 2010) stelt dat, als een situatie waarin er van je verwacht wordt dat je een prestatie levert een negatief groepsstereotype saillant maakt, je je er meteen ook bewust van wordt dat de mogelijkheid bestaat dat je prestatie dit stereotype zou kunnen bevestigen. Wanneer je een situatie als bedreigend gaat zien, veroorzaakt dit daarom stress en angst. Het gevolg is dan dat je je moeilijker zult kunnen concentreren op de taak in kwestie, wat dan op zijn beurt je prestaties kan ondermijnen. Wanneer je echter diezelfde situatie inschat als een uitdaging, dan helpt dit je net om je te concentreren op de positieve aspecten van de situatie en op het voordeel dat je eruit kan halen als je

toch een goede prestatie levert. Als dusdanig kan het inschatten van een situatie als een uitdaging dus de druk die je ervaart verlichten en je prestaties bevorderen. Onderzoek suggereert echter dat situaties gekenmerkt door stereotype dreiging, net zoals andere situaties die je persoonlijk en/of sociale identiteit bedreigen, vaker als bedreigend worden ingeschat dan als uitdagend (Blascovich et al., 2000, 2001; Scheepers & Ellemers, 2005; Osborne, 2006, 2007). Maar sommige leden van minderheidsgroepen beschouwen identiteitsrelevante situaties desalniettemin toch eerder als een uitdaging en als een kans om hun identiteit te versterken. Dit is bijvoorbeeld het geval voor leden van minderheidsgroepen die een bestaand stereotype in een gunstige richting proberen te veranderen (Klein & Azzi, 2001). Hierbij aansluitend suggereert onderzoek ook dat mensen die tot dezelfde gestigmatiseerde minderheidsgroep behoren verschillende opvattingen kunnen hebben over de mate waarin hun kansen gebaseerd zijn op verdienste (Major et al., 2007). Maar tegelijkertijd wijzen ze erop dat discriminerende ervaringen de meritocratische opvattingen van diegenen die geloven dat talent in combinatie met hard werk uiteindelijk tot succes zal leiden kunnen bedreigen. En wanneer iemands wereldbeeld bedreigd wordt (in dit geval diens meritocratische opvattingen), neemt het gevoel van eigenwaarde af. Daarom riskeren leden van gestigmatiseerde groepen die in meritocratie geloven een ondermijning van het zelfvertrouwen dat ze nodig hebben om ook daadwerkelijk succesvol te zijn. Maar als een voldoende groot aantal leden van een minderheidsgroep erin slaagt om de obstakels die op hun weg worden gelegd te overwinnen en toegang te verkrijgen tot posities die historisch gezien niet voor hen zijn weggelegd, dan kan dit volgens de sociale roltheorie leiden tot veranderingen in de stereotypes die aan die groep kleven en tot een (gedeeltelijke) verwijdering van de obstakels die leden van die groep tegenkomen (zie hoger).

5.3 Omgaan met de situatie

Coping verwijst naar intentionele cognitieve en gedragsmatige inspanningen die je doet om hetzij je omgeving hetzij je gedrag, emoties, gedachten en lichamelijke reacties te reguleren in een bepaalde situatie. Wanneer je denkt dat je niet in de staat bent om adequaat om te gaan met een situatie, dan zal je die als stressvol ervaren. Coping-reacties dienen om die stress te verlichten. Doorgaans worden coping-strategieën onderverdeeld in twee categorieën: Probleemgerichte coping-strategieën en emotiegerichte coping-strategieën (Lazarus & Folkman, 1984). Probleemgerichte coping-strategieën zijn vergelijkbaar met strategieën die worden gebruikt bij het oplossen van alledaagse problemen: ze omvatten het identificeren van het probleem, het overwegen van mogelijke oplossingen, het afwegen van de kosten en baten van elke oplossing en het selecteren van de meest geschikte oplossing. Een probleemgerichte benadering houdt dus in dat je actief probeert het probleem aan te pakken. Emotiegerichte coping daarentegen bestaat uit inspanningen om de negatieve emoties die met stress samenhangen te verminderen. Deze inspanningen kunnen bestaan uit het vermijden, minimaliseren of je distantiëren van het probleem, het maken van positieve vergelijkingen met anderen ("ik ben niet zo slecht af als zij"), het zoeken naar sociale steun of naar iets positiefs in een negatieve gebeurtenis. Soms houden emotiegerichte coping-strategieën een nieuwe inschatting van de situatie in, waarbij de stressor (soms enigszins zelfbedrieglijk) wordt geherinterpreteerd, zonder dat het objectieve dreigingsniveau verandert. In zekere zin kan emotiegerichte coping worden gezien als het behandelen van de symptomen in plaats van de echte oorzaak. Hoewel veel stressfactoren beide strategieën uitlokken, is de kans groter dat probleemgerichte coping optreedt bij stressoren die we als controleerbaar beschouwen en dat emotiegerichte coping de overhand haalt bij oncontroleerbaar geachte stressoren (Folkman & Lazarus, 1980).

Afhankelijk van de kenmerken van het relevante stigma en afhankelijk van kenmerken van de situatie en van je eigen persoonlijkheid zal je een bepaalde situatie dus inschatten als een bedreiging en/of een uitdaging voor je sociale en/of je persoonlijke identiteit. Die inschatting zal dus ook bepalen welke soort coping-strategie je bij voorkeur zal aanwenden. De indeling van de mogelijke coping-strategieën die Berjot en Gillet (2011) voorstellen, is dan ook gebaseerd op de motieven die worden uitgelokt door de inschatting van een situatie. Zij onderscheiden vier verschillende motieven die ook tegelijkertijd geactiveerd kunnen worden: (1) het beschermen van je persoonlijke identiteit, (2) het verbeteren van je persoonlijke identiteit, (3) het beschermen van je sociale identiteit, en (4) het verbeteren van je sociale identiteit. Belangrijk hierbij is dus om voor ogen te houden dat mensen niet alleen gemotiveerd kunnen zijn om hun persoonlijke en/of sociale identiteit te beschermen, maar ook om hun persoonlijke en/of sociale identiteit te verbeteren (Gaertner et al., 2002; Hogg, 2003; Turner, 1982).

5.3.1 Je persoonlijke identiteit beschermen

Berjot en Gillet (2011) sommen een aantal veelvoorkomende strategieën op die leden van minderheidsgroepen kunnen gebruiken om hun persoonlijke identiteit te beschermen in situaties waarin ze moeten omgaan met stigmatisering en potentiële identiteitsbedreiging.

- Een eerste strategie die gebruikt kan worden, kwam al aan bod wanneer we de sociale identiteitstheorie voorstelden: individuele mobiliteit. Wanneer leden van een minderheidsgroep de grenzen tussen hun groep en de meerderheidsgroep als permeabel zien, kunnen ze proberen om hun groep te verlaten en over te gaan naar de meerderheidsgroep. Zoals al uitgelegd, zal dit echter om verschillende redenen niet altijd een optie zijn, zelfs al zijn de groepsgrenzen permeabel (zie ook Verkuyten et al., 2019).
- Een andere strategie die leden van minderheidsgroepen kunnen hanteren is om te proberen hun stigma te verbergen. Ook dit kwam al eerder aan bod. Of dit kan lukken, hangt uiteraard van de aard van dit stigma af. Valt dit wel te verbergen?
- Nog een strategie die leden van minderheidsgroepen kunnen hanteren is om hun slechte prestaties of de negatieve feedback die ze krijgen toe te toeschrijven aan de vooroordelen van anderen. Deze strategie zorgt ervoor dat je dit resultaat of dit oordeel kunt negeren als ongeldig, waardoor je de negatieve impact op je eigenwaarde kunt verminderen (Crocker & Major, 1989). Dit kan wel enkel als de attributionele ambiguïteit van de situatie hoog genoeg is om die interpretatie aannemelijk te maken (zie hoger). En hoewel het negeren van negatieve evaluaties het gevoel van eigenwaarde kan beschermen, kan dit er ook voor zorgen dat ook positieve evaluaties buiten beschouwing worden gelaten. Die zouden dan immers toegeschreven kunnen worden aan 'politieke correctheid' in plaats van aan persoonlijke verdienste. Vandaar dat goedbedoelde aanmoedigen van leden van een minderheidsgroep soms het gewenste effect missen.
- Nog een andere strategie die gebruikt kan worden ter bescherming van de persoonlijke identiteit, is, zoals al eerder uitvoerig beschreven, zelfhandicapping. Zoals reeds vermeld zijn zelfhandicaps obstakels die door het individu gecreëerd of geclaimd worden en die het individu een excuus verlenen om slecht te presteren, waardoor een slechte prestatie de eigenwaarde niet aantast. Zoals eerder vermeld, kan deze strategie ook gebruikt worden om de persoonlijke identiteit te verbeteren.

Deze lijst van mogelijke strategieën, is uiteraard niet exhaustief. Een aantal evidentie strategieën worden hier niet belicht. Een voorbeeld hiervan is het persoonlijk belang van een bepaald

domein verminderen (McQueen & Klein, 2006; Verkuyten et al., 2019). Omdat Berjot en Gillet (2011) dit in eerste instantie zien als een strategie ter bescherming van de sociale identiteit, zullen we deze strategie verderop in detail bespreken. Een ander voorbeeld van een evidentie strategie om je persoonlijke identiteit te beschermen is je eigen prestaties bewust of onbewust gaan vergelijken met andere studenten uit minderheidsgroepen en niet met studenten uit de meerderheidsgroep (Crocker & Major, 1989; Verkuyten et al., 2019) of zelfs expliciet met die studenten die (nog) slechter presteren dan jijzelf (McQueen & Klein, 2006).

Andere auteurs hintten daarnaast ook nog op heel andere mogelijke reacties, al zijn niet alle reacties daarom ook 'strategisch'. Zoals al beschreven, kan gediscrimineerd worden ook leiden tot post-traumatische stressreacties (Matheson et al., 2019). Post-traumatische stressreacties zijn uiteraard geen coping-strategieën, maar hieraan gerelateerd zetten Brondolo et al. (2009) wel het belang van woedebeheersing in de verf. Deze auteurs zien hier twee relevante soorten coping-strategieën. De eerst soort is erop gericht om de emotionele last te verminderen van de woede en kwaadheid die wordt opgewekt door vooroordeel en discriminatie. Wanneer het niet lukt om je woede en kwaadheid te onderdrukken, kan dit leiden tot zogeheten 'externaliserende gedragsproblemen' zoals agressief gedrag, maar ook druggebruik, drinken, roken, ongezond eten, ... Het onderdrukken van woede en kwaadheid kan dan weer als neveneffect hebben dat dit leidt tot ruminatie (kon ik hier niet beter mee omgaan?) en allerlei zogeheten 'internaliserende gedragsproblemen' (zoals angst en depressie). Wanneer je erin slaagt je woede en kwaadheid op een goede manier te beheersen, kun je ook een tweede soort coping-strategieën hanteren. Die zijn erop gericht om de confrontatie met de 'daders' aan te gaan. Czopp et al. (2006) geven aan dat dergelijke confrontaties effectief kunnen zijn om de overtuigingen en het gedrag van 'de daders' te veranderen. De confrontatie aangaan kan er wel voor zorgen dat er interpersoonlijke conflicten ontstaan of dat bestaande conflicten verergeren. Of confrontaties negatieve reacties zullen uitlokken, hangt af van de manier waarop je de confrontatie aangaat. Wanneer je dit op een rustige manier doet, daarbij appellerend aan universele principes zoals gelijkheid en rechtvaardigheid en/of inspelend op het empathisch vermogen van de persoon waarmee je de confrontatie aangaat, zal dit minder negatieve reacties uitlokken dan wanneer je dit op een vijandige manier doet zoals wanneer je iemand begint uit te schelden voor racist (Czopp et al., 2006). Maar Czopp et al. (2006) benadrukken wel dat, ook al lokt een confrontatie negatieve reacties uit, dit niet noodzakelijk betekent dat die confrontatie niet het gewenste effect zal hebben. Negatieve initiële reacties zijn niet abnormaal, zeker niet als er ook omstanders bij zijn, want niemand wordt graag bekritiseerd en niemand leidt graag gezichtsverlies. Maar ook mensen die negatief reageren op een confrontatie, veranderen nadien toch vaak hun gedrag en/of hun mening. Als dusdanig kan de confrontatie aangaan met mensen die vooroordeel uiten en discrimineren ook ingezet worden om je sociale identiteit te beschermen, en zelfs om hetzij je persoonlijke hetzij je sociale identiteit te verbeteren.

5.3.2 Je persoonlijke identiteit verbeteren

Berjot en Gillet (2011) sommen vervolgens een aantal strategieën op die leden van minderheidsgroepen kunnen gebruiken om hun persoonlijke identiteit te verbeteren in situaties waarin ze moeten omgaan met stigmatisering en potentiële identiteitsbedreiging.

- Een eerste strategie die gebruikt kan worden ter verbetering van de persoonlijke identiteit maar die tegelijkertijd ook kan gebruikt worden ter bescherming hiervan, is zelfbevestiging (self-affirmation; Steele, 1988; Steele et al., 1993). Zelfbevestiging is een

strategie om je globale eigenwaarde te beschermen en verbeteren. Het omhelst het in de verf zetten van positieve kwaliteiten, karakteristieken en eigenschappen van jezelf die niet direct relevant zijn in het licht van een identiteitsbedreigende situatie, maar die wel je algemene eigenwaarde onderstrepen in een poging om hetzij jezelf hetzij anderen van je waarde te overtuigen (zie ook McQueen & Klein, 2006). Het doel van deze strategie is dus om je globale eigenwaarde te behouden en versterken, en niet noodzakelijkerwijs om weerstand te bieden aan de specifieke bedreiging voor je identiteit die voortvloeit uit een identiteitsbedreigende situatie. Ook deze strategie vermindert dus in feite het belang dat het domein waarin je een identiteitsbedreiging ervaart heeft voor je persoonlijke identiteit. Deze strategie zal dus maar werken als wat in die situatie op het spel staat daadwerkelijk niet al te belangrijk is. Steele (1988) illustreert dit aan de hand van het volgende voorbeeld. Stel dat een professor aan een universiteit een tenniswedstrijd verliest, dan kan hij het belang daarvan voor zijn eigenwaarde gemakkelijk afdoen. Maar wanneer een professionele tennisspeler een wedstrijd verliest, zal het veel moeilijker zijn om het belang daarvan af te wimpelen. Die persoon zal dan ook genoodzaakt zijn om andere strategieën aan te wenden ter bescherming en verbetering van zijn persoonlijke identiteit die wel direct inspelen op de situatie.

- Een tweede strategie die volgens Berjot en Gillet (2011) gebruikt kan worden ter verbetering van je persoonlijke identiteit is je koesteren in gereflecteerde glorie (*basking in reflected glory*; Cialdini et al., 1976). Dit concept verwijst naar de tendens die mensen hebben om hun affiliatie met succesvolle anderen in de verf te zetten, in de hoop dat het succes van anderen ook op hen afstraalt (Boen et al., 2002). In dit geval eigen je je dus eigenlijk het succes van (andere leden van) je groep toe. Zo kan een Belg zich competentier voelen omdat de Rode Duivels een belangrijke interland hebben gewonnen. Dit sluit ook aan bij de sectie over intergroepse moties (zie hoger).

5.3.3 Je sociale identiteit beschermen

Berjot en Gillet (2011) sommen daarnaast ook een aantal strategieën op die leden van minderheidsgroepen kunnen gebruiken om hun sociale identiteit te beschermen in situaties waarin ze moeten omgaan met stigmatisering en potentiële identiteitsbedreiging.

- Een strategie die reeds eerder aan bod kwam is om te proberen je stigma (en dus ook je groepslidmaatschap) te verbergen. Of dit kan lukken, zal van de aard van dit stigma afhangen. Valt dit wel te verbergen? Maar je kunt ook het belang van een groep voor jezelf verminderen. In beide gevallen kan dit ertoe leiden dat jouw persoonlijk falen niet afstraalt op je groep. Zo kan je uiteraard niet alleen je sociale identiteit proberen beschermen maar ook je persoonlijke identiteit.
- Een andere strategie is selectieve affiliatie (Deaux & Ethier, 1998). Deze strategie bestaat erin dat je het contact met andere leden van je groep probeert te versterken in een poging om sociale steun te vinden en te komen tot een herwaardering van je sociale identiteit. Selectieve affiliatie strategie kan uiteraard ook gebruikt worden om je sociale identiteit te verbeteren. We komen nog terug op strategieën die daartoe nuttig zijn.
- Nog een strategie bestaat uit het je loskoppelen van domeinen waarin stigma werkzaam kan zijn. Dit proces wordt 'psychologische terugtrekking' (*psychological disengagement*) of 'domeinontkoppeling' (*domain disengagement*) genoemd (Crocker & Major, 1989). Dit kan twee vormen aannemen (Verkuyten et al., 2019): discontering (= wanneer je

aanneemt dat een negatief oordeel of een negatieve uitkomst vooroordeel weerspiegelt en daarom niet ernstig moet worden genomen) en devaluatie (= wanneer je meer algemeen de relevantie van uitkomsten in domeinen die bedreigend zijn voor je eigenwaarde afwijst). Als je een prestatiedomein devalueert, dan heeft dit domein, wat de uitkomsten of feedback ook zijn, geen invloed meer op je eigenwaarde. Dit proces wordt daarom ook 'beschermende desidentificatie' (protective disidentification) genoemd. Het spreekt voor zich dat deze strategie niet alleen kan worden gebruikt om je sociale identiteit te beschermen maar ook om je persoonlijke identiteit te beschermen. Deze strategie heeft weliswaar een aantal mogelijke negatieve bijwerkingen, zoals een verminderde interesse in en verminderde motivatie voor dit domein en, bijgevolg, lagere prestaties (van Laar & Sidanius, 2001). In een onderwijscontext zijn de meest kwetsbare studenten daarom diegenen die behoren tot een groep waar negatieve prestatieverwachtingen aan verbonden zijn, zowel vanuit de samenleving in zijn geheel als vanuit docenten en medeleerlingen (zie ook Agirdag et al., 2013; Meeus et al., 2017). De 'oppositional culture theory' (zie o.a., Ogbu, 2003, 2004) stelt zelfs dat, in bepaalde gevallen, een minderheidsgroep ertoe over kan gaan om als groep een identiteit te ontwikkelen waarin slecht presteren op school of je daar rebels gedragen een onderdeel van de sociale identiteit van die groep wordt (zie ook Verkuyten et al., 2019). Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat behoren tot een groep waar prestatieverwachtingen aan vast hangen niet per definitie slecht is. Wanneer iemands groep saillant wordt gemaakt, verschuift iemands prestatie doorgaans in de richting van het bijhorende stereotype (Armenta, 2010). Als dit stereotype negatief is, worden de prestaties van de leden van de groep waar een dergelijk stereotype aan gekoppeld is slechter en spreken we van 'stereotype dreiging', maar als dit stereotype positief is, verbetert dit net de prestaties van de leden van die groep en spreken we van 'stereotype boost'.

5.3.4 Je sociale identiteit verbeteren

Berjot en Gillet (2011) sommen tot slot ook nog twee strategieën op die leden van minderheidsgroepen kunnen gebruiken om hun sociale identiteit te verbeteren in situaties waarin ze moeten omgaan met stigmatisering en potentiële identiteitsbedreiging. De twee strategieën die zij oplijsten zijn beide ontleend aan de sociale identiteitstheorie en werden dus als dusdanig reeds eerder besproken: sociale competitie en sociale creativiteit.

- De eerste strategie, sociale competitie, houdt in dat de groep met een lage status de groep met de hoge status gaat beconcurreren op een relevante vergelijkingsdimensie in een poging om de bestaande groepshiërarchie te wijzigen.
- De tweede strategie, sociale creativiteit, houdt in dat de groep met een lage status de intergroepsvergelijking cognitief herstructureert: ze verschuift de vergelijking naar een andere dimensie (of een andere groep) opdat die een gunstiger resultaat zou opleveren voor de eigen groep. Sociale creativiteit brengt doorgaans geen echte verandering teweeg in de bestaande groepshiërarchie maar verbetert dus op indirecte wijze wel de eigenwaarde van de leden van de groep in kwestie. Beide strategieën werden oorspronkelijk opgevat als collectieve actie-strategieën, maar uiteraard kun je deze tot op zekere hoogte ook als individu aanwenden of verkiezen.

Eerder gaven we reeds aan dat een confrontatie-strategie ook gebruikt kan worden om je sociale identiteit te verbeteren. Wanneer je mensen confronteert met hun vooroordelen of met

hun discriminerend gedrag, dan kan dit leiden tot veranderingen in zowel hun gedrag als hun attitudes. Wanneer dit ertoe leidt dat mensen hun attitudes gaan veranderen, dan is dat goed voor je sociale identiteit: weer een bevooroordeeld persoon minder. Maar ook als confrontaties er enkel toe leiden dat mensen hun gedrag gaan aanpassen, al is het alleen maar in het openbaar, dan is dat nog steeds een goede zaak, want dan kan dit ertoe bijdragen dat er een nieuwe norm wordt gecreëerd die discriminatie en uitingen van vooroordeel onacceptabel maakt, wat dan een directe verbetering met zich mee brengt voor je eigen sociale omgeving en die van de andere leden van je groep. Maar dit kan ook tot indirecte verbeteringen leiden. Als er op die manier een normatieve omgeving gecreëerd wordt waarin vooringenomen gedrag onacceptabel wordt, dan kan die nieuwe norm ook leiden tot veranderingen in het gedrag van mensen die niet bij die confrontaties betrokken waren. In het beste geval kan dit zelfs ook hun attitudes in gunstige zin beïnvloeden (Czopp et al., 2006; Monteith et al., 1996). Zoals reeds eerder vermeld, dient hierbij wel opgemerkt te worden dat confrontaties vermoedelijk een meer blijvend effect zullen hebben bij mensen met uitgesproken egalitaire waarden die al relatief weinig vooroordelen hadden. Sterk bevooroordeelde mensen zijn doorgaans minder gemotiveerd om op dit vlak te veranderen (Monteith, 1993). Als confrontaties een effect hebben op sterk bevooroordeelde mensen, dan is dat dan ook vaker situatie-specifiek en kortdurend. Maar het is ook mogelijk dat confrontaties in dat geval een averechts effect hebben en leiden tot een versterking van hun negatieve houding en hun negatief gedrag (Plant & Devine, 2001).

5.4 Samenvattend

Een belangrijke factor in het ontstaan van de prestatiekloof, en in de evolutie van intergroepsrelaties en -interacties in het algemeen, is de manier waarop slachtoffers van vooroordeel en discriminatie omgaan met de gevolgen van aanhoudende discriminatie voor hun persoonlijke en/of sociale identiteit, en hoe ze omgaan met mogelijke identiteitsbedreigende situaties. Hoe leden van minderheidsgroepen hiermee zullen omgaan, hangt af van hoe ze bepaalde situaties inschatten (als een bedreiging en/of als een uitdaging voor hun persoonlijke en/of sociale identiteit) en van of ze inschatten dat ze in de mogelijkheid zijn om hier op een goede manier mee om te gaan. Deze inschattingen zullen grotendeels bepaald worden door kenmerken van het relevante stigma, kenmerken van de situatie en kenmerken van de persoon in kwestie. Maar de manier waarop leden van etnisch-culturele minderheden omgaan met situaties gekenmerkt door vooroordeel en discriminatie, is uiteraard niet zonder gevolgen, want hun reacties roepen op hun beurt ook weer reacties op. De reacties van leden van etnisch-culturele minderheden kunnen er met andere woorden voor zorgen dat de vooroordelen van de meerderheidsgroep toenemen of afnemen. Berjot en Gillet (2011) benadrukken op dit vlak de relevantie van (leren) omgaan met vooroordeel en discriminatie in een schoolse context. Eerst en vooral is de school een plek waar de fundamenteën voor onze identiteit worden gelegd. Overtuigingen over het zelf en hoe bekwaam we academisch en sociaal denken te zijn, zijn grotendeels afhankelijk van ons functioneren binnen een schoolse context. Daarnaast is de school ook de plek bij uitstek waar allerlei soorten mensen elkaar ontmoeten; leden van allerlei groepen, en dus ook gestigmatiseerde groepen. Tot slot is de school per definitie een evaluatieve context. Door de combinatie van deze elementen ontstaan er binnen deze context dan ook vaak potentieel identiteitsbedreigende situaties, waardoor de school de ideale plek is om hiermee te leren omgaan.

6 INTERGROEPSINTERACTIES EN -RELATIES

In dit deel gaan we in op wat intergroepsinteracties nu zo uitdagend maakt. Vervolgens lijsten we een waaier mogelijke interventies op, ingedeeld in verschillende categorieën, die kunnen worden ingezet om intergroepsrelaties te verbeteren. Hoewel deze interventies niet noodzakelijkerwijs bedacht zijn voor een onderwijscontext zullen we telkens proberen aan te geven hoe deze interventies in een dergelijke context kunnen worden ingezet. Deze interventies hebben over het algemeen het potentieel om bij te dragen aan het verkleinen van de prestatiekloof tussen studenten met en zonder (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond.

6.1 Uitdagingen in intergroepsinteracties

Wanneer je met leden van een andere groep omgaat, worden interacties intergroepsontmoetingen. Of je er nu al dan niet van bewust bent, je wordt tot op zekere hoogte gezien als een vertegenwoordiger van je groep. Intergroepsinteracties zijn daarom ook ingewikkelder. Mensen uit verschillende groepen zien de wereld vaak anders, en vaak op tegenstrijdige manieren. Leden van groepen in conflicten zien hetzelfde incident vaak op fundamenteel verschillende en dikwijls zelfzuchtige wijze. Maar zelfs als groepen niet openlijk in conflict zijn, zoals meestal in relaties tussen bevoorrechte en achtergestelde groepen binnen dezelfde samenleving, hebben leden van verschillende groepen vaak uiteenlopende perspectieven op hun relatie en de werkelijkheid. Mensen nemen niet alleen het perspectief van hun groep over, maar zijn zich er vaak ook niet van bewust dat leden van andere groepen de wereld anders zien. Jones et al. (2014) passen de concepten van sociale categorisatie, sociale identiteit en impliciet vooroordeel toe om te laten zien hoe intergroepsinteracties mis kunnen lopen. Ze schetsten een somber beeld van intergroepsinteracties, waarin miscommunicatie, misverstanden en wantrouwen centraal staan. Maar tegelijkertijd benadrukken ze dat intergroepsinteracties veel vlotter zouden verlopen mochten mensen zich bewust worden van de valkuilen die er nu eenmaal zijn.

Het eerste element dat Jones et al. (2014) hierbij in de verf willen zetten is het belang van meta-percepties. We verwachten van leden van onze eigen groep dat ze onze attitudes en meningen delen en dat ze betrouwbaar zijn, maar we verwachten dat leden van andere groepen er andere meningen op nahouden en onbetrouwbaar zijn (Foddy et al, 2009; Judd et al., 2005). Wat er in ons hoofd omgaat als we ontmoetingen met leden van een andere groep anticiperen, is belangrijk, maar wat we denken dat de leden van die andere groep over ons denken, is eveneens belangrijk. Je overtuigingen over wat anderen over jou denken worden doorgaans meta-percepties genoemd. Als die meta-percepties negatief zijn, dan leiden die ertoe dat we de interactie liever vermijden (Plant et al., 2008). Als gevolg hiervan beperken negatieve meta-percepties vaak onze mogelijkheden om onze misvattingen te corrigeren.

Daarnaast wijzen Jones et al. (2014) op het belang van intergroepsangst en de verschillende vormen die dit kan aannemen. Wanneer je toch in interactie treedt met leden van een andere groep, hetzij omdat je daarvoor kiest hetzij uit noodzaak, zul je waarschijnlijk een andere houding aannemen dan wanneer je omgaat met een lid van je eigen groep. Ons non-verbale gedrag wordt immers vaak gestuurd door intergroepsangst (= ongemak geassocieerd met het idee van interactie met een lid van een andere sociale groep). Maar afhankelijk van je groepslidmaatschap zal deze intergroepsangst andere oorzaken hebben. Leden van de meerderheidsgroep voelen zich vaak angstig omdat ze bang zijn dat ze als bevooroordeeld zullen worden ervaren,

ook al is dat niet hoe ze zichzelf (willen) zien (Richeson & Shelton, 2010). Leden van achtergestelde groepen zijn dan weer geneigd zich angstig te voelen omdat ze bang zijn gestigmatiseerd en gediscrimineerd te worden; een angst die hen extra waakzaam maakt om vooroordeel bij anderen te detecteren (Vorauer, 2006). Omdat mensen doorgaans (onbewust) hun denkbeelden proberen bevestigen, kan dit de interactie tussen leden van verschillende groepen aanzienlijk bemoeilijken, temeer omdat het gemakkelijk is om het gedrag van een ander, dat vaak niet eenduidig is en daardoor voor interpretatie vatbaar, verkeerd te interpreteren.

Daaraan gerelateerd benadrukken Jones et al. (2014) het belang van groepsgebaseerde behoeften. Al naargelang hun groepslidmaatschap zullen mensen andere verwachtingen en behoeften hebben in intergroepsinteracties. Volgens het op behoeften gebaseerde model van verzoening (the needs-based model of reconciliation; Shnabel et al., 2009) hebben we niet alleen onze eigen persoonlijke behoeften, voorkeuren en waarden, maar hebben we ook groepsgebaseerde behoeften die belangrijk worden wanneer onze sociale identiteiten worden geactiveerd (wat onder andere gebeurt als we een interactie als een intergroepsinteractie zien). Twee fundamentele behoeften zijn de behoefte aan acceptatie en de behoefte aan empowerment. Omdat leden van minderheidsgroepen zich vaak slachtoffers voelen die hun status en controle hebben verloren, zoeken ze een (her)bevestiging van hun macht en competentie. Leden van bevoorrechte groepen, daarentegen, zoeken, wanneer zij denken dat de legitimiteit van hun status in twijfel wordt getrokken, acceptatie en goedkeuring van leden van achtergestelde groepen. Daarom hebben leden van verschillende groepen vaak uiteenlopende behoeften tijdens interacties. Mensen zijn zich hier echter zelden bewust van en hebben de neiging hun eigen behoeften te projecteren op hun interactiepartner. Zo hebben 'witte' mensen, wanneer ze zich ongemakkelijk voelen bij interrassiale interacties, de neiging om te overdrijven met vriendelijke gebaren zoals glimlachen (Mendes & Koslov, 2013). Maar deze 'inspanningen' werken vaak averechts, omdat ze voldoen aan de eigen behoeften, maar niet aan die van hun interactiepartners. Wanneer 'zwarten' 'witte' mensen ontmoeten die te vriendelijk zijn, zien zij dit dan ook vaak als een indicatie van vooroordeel (Crocker et al., 1991). Wanneer mensen echter reageren op manieren die wel tegemoetkomen aan wat anderen zoeken, verlopen interacties soepeler en worden de bestaande intergroepsattitudes vaak positiever (Shnabel et al., 2009).

Tot slot benadrukken Jones et al. (2014) het belang van non-verbaal gedrag en discrepanties tussen het non-verbaal en het verbaal gedrag. Voor de meeste mensen is het moeilijk om hun non-verbaal gedrag te controleren. In interacties met mensen met een andere raciale achtergrond knippen impliciet bevooroordeelde 'witte' mensen bijvoorbeeld vaker met hun ogen, kijken ze hun interactiepartner minder vaak aan, aarzelen ze vaker wanneer ze spreken, maken ze meer spreekfouten, en lijken ze non-verbaal minder vriendelijk (McConnell & Leibold, 2001). 'Witte' mensen vertonen dus vaak een discrepantie tussen hun non-verbaal en hun (beter controleerbaar) verbaal gedrag. Deze mismatch draagt bij aan het wantrouwen van leden van andere etnisch-culturele groepen. 'Witte' mensen zoomen vooral in op de dingen waarvan ze zich bewust zijn: hun niet-bevooroordeelde expliciete attitudes (= wat ze zeggen). Leden van andere etnisch-culturele groepen, daarentegen, richten zich meer op de non-verbale aspecten (= de manier waarop 'witte' mensen zeggen wat ze zeggen). Leden van beide groepen zijn zich meestal niet bewust van die discrepantie in aandacht. Intergroepsinteracties dragen dan ook het risico in zich om vast te lopen omdat leden van achtergestelde groepen hun interactiepartners vaak als bevooroordeeld en discriminerend ervaren, terwijl leden van de meerderheidsgroep hun interactiepartners als onterecht wantrouwig en onwelwillend ervaren.

6.2 Intergroepsrelaties verbeteren

Hoewel intergroepsinteracties inherente valkuilen hebben, zijn er dus toch ook wel wat inzichten die ervoor kunnen helpen zorgen dat intergroepsinteracties vlotter verlopen. Daarnaast is er ook heel wat onderzoek gevoerd naar hoe intergroepsrelaties in het algemeen verbeterd kunnen worden. Allport (1995) schetste hier al een goed kader voor. Hij vertrok van de vaststelling dat socialisatie ervoor zorgt dat vooroordelen overgedragen worden tussen mensen en over generaties. Hij zag daarbij in dat vooroordelen vaak ingebed raken in sociale mechanismen, zoals taal (zie ook Mullen & Leader, 2005), die deze vooroordelen in stand houden en overdragen. Allport was van mening dat interventies, gebaseerd op dezelfde principes die ervoor zorgen dat vooroordelen overgedragen worden ook veelbelovend zijn om vooroordelen te verminderen. Hij zag zo het potentieel van de wetgevende macht en de media. Als de wetgeving en de media vooroordelen kunnen veroorzaken, kunnen zij ook nuttig zijn om vooroordelen tegen te gaan. Maar Allport beschreef ook andere interventies, waaronder formeel onderwijs en programma's voor groepsbijscholing. Verder stelde Allport dat correct gestructureerde intergroepscontact- en kennismakingsprogramma's bestaande vooroordelen op individueel niveau kunnen verminderen. Tot slot zag Allport ook een belangrijke rol weggelegd voor individuele therapeutische interventies. Eerst zullen we de verschillende paden schetsen die Allport zag om intergroepsrelaties te verbeteren, inclusief nieuwe inzichten in die gebieden. Daarna zullen we nog een aantal recentere inzichten introduceren over hoe intergroepsrelaties indirect kunnen worden verbeterd. Niet al deze interventies zijn bedoeld voor een onderwijscontext, maar we zullen aandacht besteden aan hoe deze interventies ook in die context kunnen worden ingezet.

6.2.1 Het belang van wetten en de media

De media kan op verschillende manieren een (indirecte) rol spelen in het verminderen van vooroordeel en discriminatie. In eerste instantie is de media erg belangrijk in termen van beeldvorming. De media heeft een enorme impact op onze perceptie van de aard van intergroepsrelaties en op ons beeld van de groepen die bij deze interacties betrokken zijn (zie bijv., Duriez et al., 2012; Esses et al., 2001; Meeus et al., 2009). Wordt diversiteit als iets positief of iets negatief voorgesteld? In welke mate wordt een andere groep als bedreigend voorgesteld (zie hoger)? Daarnaast bepaalt de media in grote mate hoe mensen denken over achtergestelde groepen: hoe en waarom zijn die groepen überhaupt achtergesteld geraakt? Wordt hun stigma als controleerbaar voorgesteld of niet (zie hoger)? Verder kan de media ons ook van een geweten voorzien door een moreel kompas uit te zetten. Tot slot kan de media ook druk zetten op de politieke en wetgevende macht, die dan op zijn beurt op directe wijze zowel op systemisch niveau als op individueel niveau discriminatie kan aanpakken. Het is duidelijk dat wetten kunnen worden gebruikt om minderheden te beschermen, om bevooroordeelde acties en discriminatie onwettig en moreel onaanvaardbaar te maken, en zelfs om de status van kansarme groepen te verbeteren (bijvoorbeeld door positieve discriminatie). Maar de wetgevende macht kan ook een bijkomende indirecte impact hebben op vooroordeel en discriminatie omdat wetten net als de media mee bepalen wat moreel acceptabel is en wat niet. Aangezien deze tekst in eerste instantie bedoeld is voor mensen in het onderwijs, lijkt de rol die de wetgeving en de media kan spelen en de functies die zij kunnen vervullen out of scope. Maar sommige effecten die via wetgeving en de media kunnen worden bereikt, kunnen tot op zekere hoogte ook worden bereikt via school- of stageplekreglementen en via de communicatiekanalen van scholen of stageplekken. Onderstaande bevindingen verdienen in dit kader dan ook aandacht.

- Op macroniveau kan het veranderen van de perceptie van sociale normen leiden tot onmiddellijke en langdurige reducties in vooroordeel bij een groot deel van de bevolking (Stangor et al., 2001). Maar vooroordelen kunnen ook op microniveau worden aangevochten (Crandall & Stangor, 2005). Wanneer individuen die bevooroordeelde uitspraken doen of zich op een bevooroordeelde manier gedragen daarop aangesproken worden, kan hun vooroordeel verminderen omdat dit de waargenomen consensus van gepercipieerde bevooroordeelde normen aantast (Blanchard et al., 1994). Dergelijke confrontaties zullen effectiever zijn als ze aangegaan worden door leden van de eigen groep (Czopp et al., 2006), en, vooral onder adolescenten, als ze aangegaan worden door leeftijdsgenoten (Aboud, 2005). Onderzoek suggereert echter ook dat, wanneer leerlingen de perceptie hebben dat hun leerkrachten discriminatie niet tolereren, leerlingen minder snel uiting geven aan hun vooroordelen (Özdemir & Özdemir, 2020). Deze bevindingen bevestigen het belang van de schoolcultuur (zie ook verderop).
- Wanneer het gaat om vooroordeel en discriminatie is het belangrijk om machtsdynamieken in rekening te brengen. Wanneer vooroordeel en discriminatie uitgaat van mensen met macht en aanzien, dan zal dit een grotere negatieve impact hebben dan wanneer dit uitgaat van mensen met minder macht en aanzien (Barreto et al., 2010). Daarom is het belangrijk dat organisaties die vooroordeel en discriminatie willen terugdringen verhinderen dat bevooroordeelde personen in machtsposities terecht komen. Wat dit moeilijk maakt is het gegeven dat de negatieve effecten van vooroordelen erger kunnen zijn wanneer leidinggevendenden wel impliciet maar niet expliciet bevooroordeeld zijn. In dat geval zijn zij immers vaak niet op de hoogte van hun eigen vooroordeel, of zullen zij hun vooroordeel mogelijks zelfs ontkennen. Voor de mensen die verantwoordelijk zijn voor het personeelsbeleid van een organisatie is het natuurlijk een pak moeilijker om mensen te screenen op basis van impliciete dan op basis van expliciete kenmerken (Jones et al., 2014). Maar het personeelsbeleid van een organisatie kan meer doen dan enkel verhinderen dat de 'foute' personen te veel impact krijgen binnen de organisatie. Iedereen die aangeworven wordt, kan gescreend worden op vooroordeel. En daarnaast kan het personeelsbeleid ook ingezet worden om een organisatie effectief meer divers te maken. De sociale roltheorie maakt het belang hiervan duidelijk (zie hoger). Wil men de perceptie van achtergestelde groepen en de aan die groepen gekoppelde stereotypes veranderen, dan is het noodzakelijk dat een voldoende groot aantal leden van die groepen in maatschappelijk gewaardeerde functies terecht komen. Voor jonge leden van die groepen kunnen deze mensen dan als rolmodellen fungeren, wat de perceptie van hun mogelijkheden binnen de maatschappij kan veranderen en hen ervan kan overtuigen dat hun inspanningen wel degelijk zinvol zijn.

6.2.2 Formeel onderwijs en groepsbijscholing

Vanuit een persoonlijkheidsperspectief is het duidelijk dat er twee manieren zijn om inter-groepsrelaties gericht te verbeteren: men kan proberen om de expliciete en impliciete vooroordelen van leden uit de meerderheidsgroep aan te pakken, of men kan proberen zelfvertrouwen en een positief identiteitsgevoel te installeren bij leden van minderheidsgroepen. Dit is het gebied van formeel onderwijs en groepsbijscholing. Deze invalshoek is uiteraard erg belangrijk in een onderwijscontext, aangezien de bijhorende interventies er in eerste instantie op gericht zijn de prestatiekloof te verkleinen en ervoor te zorgen dat achtergestelde groepen hun weg vinden naar rollen op de arbeidsmarkt die ze traditioneel niet bekleedden (zie hoger).

- Formele onderwijsprogramma's of multiculturele onderwijsprogramma's proberen de geschiedenis vaak vanuit een minderheidsperspectief te presenteren als tegenwicht voor de traditionele benadering die het perspectief van de dominante groep benadrukt. Naast het verstrekken van kennis over etnisch-culturele en religieuze groepen, hebben deze programma's vaak ook als doel studenten te informeren over machtsverhoudingen en systemen van ongelijkheid (Agirdag et al., 2016; Banks, 1989, 1993, 2015; Van Laar et al., 2008). Multicultureel onderwijs is meestal afhankelijk van kennisoverdracht, hoewel interactieve technieken zoals groepsdiscussies, rollenspelen en simulaties ook kunnen worden gebruikt (Stephan & Stephan, 2005). Formele onderwijsprogramma's richten zich soms ook op het corrigeren van stereotypen. Judd en Park (2005) stellen echter dat het belangrijker is om mensen hun attributies aan te pakken. Twee waarnemers kunnen dezelfde groepsverschillen percipiëren, maar de ene kan denken dat die worden veroorzaakt door armoede en gebrek aan sociale steun, terwijl de ander misschien gelooft dat ze een onderliggend verschil in intelligentie weerspiegelen. Volgens Judd en Park is het veranderen van de attributies die mensen maken, en het beeld dat ze hebben over de (on)controleerbaarheid van stigma, een gemakkelijker haalbaar doel dan het veranderen van de inhoud van een stereotype. Vandaar dat de focus volgens hen best gelegd kan worden op wederzijdse acceptatie, met inbegrip van een erkenning van het feit dat groepsverschillen wel degelijk bestaan, en dit zowel op positieve als negatieve dimensies. Dit is de focus van groepsbijscholingsprogramma's.
- Groepsbijscholings- of diversiteitstrainingsprogramma's proberen de deelnemers bewust te maken van verschillen tussen groepen en moedigen hen aan om deze verschillen te waarderen. Deze programma's gebruiken zowel technieken voor kennisoverdracht (bijv. lezingen) als interactieve technieken (bijv. rollenspelen en simulaties). De focus ligt vaak op het veranderen van de houding en het gedrag van leden van de meerderheidsgroep (Stephan & Stephan, 2005). Maar dergelijke programma's worden ook gebruikt om stereotype-dreiging te verminderen, het zelfvertrouwen van leden van minderheidsgroepen te vergroten, hen te helpen een positieve identiteit op te bouwen, en ervoor te zorgen dat ze verbondenheid met hun omgeving ervaren. Yeager en Walton (2011) sommen enkele programma's op die dit proberen bereiken. Hun opsomming omvat programma's gericht op het veranderen van attributies van falen (Wilson & Linville, 1982, 1985), op het veranderen van mensen hun visie op intelligentie (Aronson et al., 2002; Blackwell et al., 2007; Good et al., 2003), op waarde- en zelfbevestiging (Cohen et al., 2006, 2009; Miyake et al., 2010; Steele, 1988; Steele et al., 1993), op het gepercipieerde persoonlijk belang van studiemateriaal (Hulleman & Harackiewicz, 2009), op de mate waarin mensen hun identiteit als compatibel zien met een academische identiteit (Oyserman et al., 2006; Veldman et al., 2019), en op het vergroten van verbondenheid (Walton & Cohen, 2007, 2011). Alle groepen kunnen baat hebben bij zo'n programma's, maar de verwachte baten voor achtergestelde groepen zijn groter. Ook programma's die zich richten op taalontwikkelen lesgeven en er daarbij van uitgaan dat academische taal voor alle studenten nieuw is (Van Hoyweghen et al., 2014) of interventies die erop gericht zijn de meertaligheid van studenten met een migratieachtergrond aan te boren en zo hun cultureel kapitaal te waarderen (Agirdag, 2020) vallen hieronder. Merk op dat elke onderwijsvorm die expliciet vertrekt vanuit de interesses en de leefwereld van kinderen en jongeren, inherent het potentieel heeft om het cultureel kapitaal van studenten met een migratieachtergrond aan te boren.

Een beperking van formele onderwijs- en groepsbijscholingsprogramma's is dat het succes ervan vaak afhangt van het veranderen van bestaande attitudes (Aboud, 2005). En hoewel je bewust worden van vooroordelen een veranderingsproces in gang kan zetten, is dat niet noodzakelijk zo. Zoals eerder reeds opgemerkt, zijn sterk bevooroordeelde mensen doorgaans niet erg gemotiveerd om op dit vlak te veranderen. Het is dan ook mogelijk dat dergelijke interventies weinig effect of zelfs een averechts effect hebben en leiden tot een versterking van reeds bestaande negatieve houdingen en gedragingen (Kehoe, 1994; Kowal et al., 2013; Mansfield & Kehoe, 1994; Monteih, 1993; Noon, 2018; Plant & Devine, 2001).

6.2.3 Intergroepscontact en kennismaking

Allport (1954) zag enorm potentieel in intergroepscontact om vooroordeel op individueel niveau te verminderen. Allport erkende echter dat het daartoe niet voldoende is om leden van verschillende groepen bij elkaar te brengen. In zijn contacthypothese specificeerde hij vier voorwaarden die nodig zijn alvorens intergroepsinteractie vooroordeel kan verminderen: (1) gelijke status binnen de contactsituatie, (2) intergroepssamenwerking, (3) gedeelde doelen en (4) ondersteuning van autoriteiten. De sociale identiteitstheorie heeft hier nog een vijfde voorwaarde aan toegevoegd: (5) uitwisseling van informatie waarmee we een persoonlijke connectie kunnen maken. Een setting die zich om evidente redenen bijzonder goed leent tot intergroepscontact is een schoolcontext (Bohman & Miklikowska, 2020). Maar hoe verbetert intergroepscontact de houding tussen groepen? Jones et al. (2014) zien hier twee wegen toe.

- De cognitieve route: als we iemand uit een andere groep ontmoeten die niet voldoet aan onze stereotypen, dan stelt zich de vraag of onze stereotypen wel juist zijn. We zijn misschien meer achterdochtig en op onze hoede als we interageren met een 'typisch' lid van een andere groep, maar als we er dan toch in slagen verbinding te maken, dan kunnen we later ook beter verbinding maken met andere leden van die groep.
- De emotionele route: intergroepscontact vermindert vooroordelen ook, en in feite nog meer, via deze weg. Succesvolle intergroepsinteracties verminderen onze angst voor afwijzing en onze onzekerheid (zie o.a. Levin et al., 2003). Naast het verminderen van negatieve emoties, stelt intergroepscontact ons ook in staat om positieve verbindingen met anderen te maken. Als we een betekenisvolle relatie kunnen ontwikkelen met een lid van een andere groep, leren we ons in die persoon inleven. We leren dan het perspectief van de ander begrijpen, zodat we emotioneel afgestemd op hun situatie kunnen reageren. Wanneer mensen empathie, medeleven en bezorgdheid voelen, reageren ze gunstiger en behulpzamer, niet alleen tegenover die ene persoon, maar ook tegenover andere mensen die tot de groep behoren waar die persoon deel van uitmaakt. De empathie, het mededogen en de zorgzaamheid die we zo leren, kan zich vervolgens ook uitbreiden naar leden van andere achtergestelde groepen (Sidanius et al., 2013).

Hoe bestrijden we vooroordeel op basis van 'ras' en etniciteit? Een manier is om deze problemen bij hun wortels aan te pakken: bij de sociale categorisering. We hoeven niet per se over mensen te denken in termen van hun groepslidmaatschap. We kunnen ook over anderen (leren) denken in termen van hun individuele kwaliteiten. Twee manieren om dit te bereiken zijn via decategorisatie en recategorisatie (Gaertner & Dovidio, 2005; Jones et al., 2014).

- Decategorisatie houdt in dat leden van verschillende groepen ertoe worden aangezet zichzelf en anderen als afzonderlijke individuen te zien in plaats van in termen van hun

groepslidmaatschap. Het verminderen van het belang van een groepsidentiteit vermindert ook de bijhorende vooroordelen. Een probleem met deze benadering is echter dat categorieën ons helpen een gecompliceerde wereld te vereenvoudigen. Gedecategoriseerde impressies kunnen dan ook niet lang worden volgehouden. Ze openen echter wel een deur om iemand uit een groep te leren kennen waarvan je altijd dacht dat die anders was dan jij en de leden van jouw groep. Wanneer je persoonlijke informatie uitwisselt, ontdek je doorgaans dat je stereotypen niet helemaal kloppen, wat dan je vooroordelen tegenover die groep als geheel ondermijnt. Personalisatie is een van de redenen waarom het aangaan van een vriendschap met iemand uit een andere groep zo'n sterk effect heeft op het verminderen van vooroordelen tegenover die groep (Brewer & Miller, 1984; Miller, 2002). Personalisatie zal de houding ten opzichte van die groep als geheel waarschijnlijk sterker veranderen wanneer de persoon die de persoonlijke informatie onthult een typisch eerder dan een atypisch lid van die groep is. Maar als er tijdens de interactie niet op de een of andere manier gerefereerd wordt aan het groepslidmaatschap, dan is het onwaarschijnlijk dat de positieve gevoelens die zich ontwikkelen tegenover een individueel groepslid zich zullen generaliseren naar andere leden van die groep.

- Recategorisatie houdt in dat de oorspronkelijke groepsindeling vervangen wordt door een overkoepelende identiteit. Deze strategie, die werd uitgewerkt in het gemeenschappelijk ingroepsidentiteitsmodel (the common ingroup identity model; Gaertner & Dovidio, 2000, 2009), houdt in dat men de afzonderlijke groepslidmaatschappen vervangt door hetzij het lidmaatschap van één enkele, meer inclusieve groep, hetzij door het lidmaatschap van een subgroep binnen een meer inclusieve hogere-orde-groep (zie ook Sidanius et al., 2008). Net als bij decategorisatie is een reden waarom de voordelen van intergroepscontact mogelijk niet generaliseren naar de uitgroep als geheel, dat de aanwezige uitgroepsleden als uitzonderingen worden beschouwd en niet als typerend voor hun groep. Een ander probleem is dat deze benadering vooroordeel niet elimineert maar 'verplaatst' naar een andere groep. Na de hereniging van Oost- en West-Duitsland uitten Oost-Duitsers die zichzelf als Duitsers beschouwden bijvoorbeeld minder vooroordeel tegenover West-Duitsers, maar na verloop van tijd werden hun vooroordelen tegenover mensen uit andere landen dan weer sterker (Kessler & Mummendey, 2001).

Wanneer mensen een belangrijk sociale identiteit hebben, zoals een raciale of etnische identiteit, kan de gedachte om 'één' te worden, op een manier waardoor de groepsidentiteit opgegeven wordt, bedreigend zijn. Een andere manier om vooroordeel te verminderen is groepen te laten samenwerken terwijl ze hun identiteit behouden (= wederzijdse intergroepsdifferentiatie of mutual intergroup differentiation; zie o.a. Brown & Hewstone, 2005).

- Naast het feit dat wederzijdse differentiatie tussen groepen niet bedreigend is voor de betrokken groepsidentiteiten, maakt deze strategie het ook waarschijnlijker dat positieve ervaringen met een lid van een andere groep ook daadwerkelijk zullen generaliseren naar andere leden van die groep. Als je aan iemand denkt als een individu waar je een nauwe persoonlijke band mee hebt, en die persoon is moslim, maar je hebt iets tegen moslims, dan kun je deze dissonantie proberen oplossen door de persoon waar je een band mee hebt gesmeed te zien als een uitzondering. Als je echter een goede relatie kunt smeden terwijl je kunt blijven erkennen en respecteren dat die persoon anders is, dan wordt de kans groter dat je gevoelens over die persoon zullen generaliseren naar andere moslims. Dit soort generalisatie, die nog sterker wordt als je die persoon als een

typische moslim ziet, is een bijzondere sterkte van deze benadering. Een concreet voorbeeld van deze benadering is de toepassing ervan in de vorm van coöperatief leren (Stephan & Stephan, 2005). Het basisidee van coöperatief leren is om competitie in klaslokalen te vervangen door samenwerking. In plaats van dat studenten zich van anderen afscheiden door zelfstandig te werken of door zich te proberen onderscheiden van anderen via superieure prestaties, vereist deze methode onderlinge afhankelijkheid en samenwerking. Studenten worden typisch in kleine leergroepen geplaatst, waarbij elke persoon verantwoordelijk is voor het verwerven van een deel van de informatie die noodzakelijk is om een taak met succes te kunnen voltooien. Het gevolg hiervan is dat studenten hun individuele doelen enkel kunnen bereiken wanneer de hele groep zijn doel bereikt. De kwantiteit van het contact is hier belangrijk, maar de kwaliteit van het contact is nog veel belangrijker. In sommige samenwerkingsprogramma's concurreren groepen met elkaar, in andere niet. Samenwerkend leren heeft doorgaans gunstige effecten op de houding van alle betrokken partijen. Bovendien zijn de positieve effecten die met deze benadering worden bekomen in hoge mate generaliseerbaar: doorgaans krijgen mensen op die manier niet alleen een meer positief beeld van de uitgroepsleden met wie ze in interactie treden, maar ook van andere leden van die groep die ze nog niet hebben ontmoet en van die groep als geheel. Bovendien heeft deze benadering ook vaak zogeheten 'secundaire overdrachtseffecten': het zorgt niet alleen voor een positievere houding ten aanzien van de betrokken sociale groepen maar ook ten aanzien van vergelijkbare sociale groepen die niet bij de interactie betrokken waren.

De hogervermelde benaderingen proberen verbindingen te smeden tussen individuen waarvan wordt aangenomen dat ze tot verschillende sociale groepen behoren. Wat deze benaderingen niet doen, is bestaande intergroepsconflicten rechtstreeks aanpakken. Dit is expliciet het doel van zogeheten intergroepsdialoog-programma's (Stephan & Stephan, 2005).

- Intergroepsdialoog-programma's omvatten face-to-face discussies tussen leden van twee of meer groepen en ervaringsgerichte oefeningen gefaciliteerd door trainers. Het doel kan variëren van het oplossen van een specifiek conflict tot het verbeteren van de bestaande relaties tussen de leden van groepen met een conflictueuze geschiedenis. Conflicten worden aan de oppervlakte gebracht en deelnemers worden aangemoedigd om de emoties die stereotypen, vooroordelen en discriminatie opwekken te uiten.

Onderzoek heeft aangetoond dat intergroepscontact erg effectief is om intergroepsrelaties te verbeteren (Pettigrew & Tropp, 2006), en nog meer als de leden van de meerderheidsgroep die deelnemen aan het intergroepscontact erkennen dat leden van minderheidsgroepen vaak een geschiedenis van discriminatie hebben (Van Acker et al., 2014). Maar intergroepscontact heeft ook beperkingen. Een beperking is dat de originele versie van de contacthypothese stelt dat eerstehands contact vereist is voor de werkzaamheid. Dit houdt in dat we de intergroepsrelaties slechts kunnen verbeteren in kleine groepen. Recent onderzoek wijst echter ook op de gunstige effecten van indirecte en ingebeelde vormen van contact (Jones et al., 2014).

- Indirect contact: de uitgebreide contacthypothese (Wright et al., 1997; Dovidio et al., 2011; Turner et al., 2008) suggereert dat het pure feit dat iemand weet heeft van het bestaan van een hechte positieve band tussen een ander lid van de eigen groep en een lid van een andere groep kan volstaan om vooroordelen te verminderen. Het onderlig-

gend idee wortelt in sociaal leren (= de idee dat mensen leren door anderen te observeren) en overbruggt de kloof tussen de effecten van intergroepscontact en de rol van de media: via de media leren over vriendschappen tussen mensen uit verschillende groepen kan helpen om vooroordeel te verminderen (zie ook Boin et al., 2021).

- Ingebeeld contact: Ingebeeld contact omhelst niet meer dan de mentale simulatie van een interactie met een lid of leden van een andere groep (Crisp & Turner, 2009). Evidentie toont aan dat het louter zich inbeelden van een dergelijk intergroepscontact op zich al kan leiden tot een positievere beeldvorming over leden van een andere groep, een positievere en minder bevooroordeelde houding en meer interesse in toekomstig contact (Husnu & Crisp, 2010; Stathi & Crisp, 2008; Turner et al., 2007).

Een kanttekening die hierbij dient te worden gemaakt is dat de effecten van intergroepscontact doorgaans minder sterk zijn bij mensen die er een anti-immigratie ideologie op nahouden. Wil men ook bij deze mensen een positievere houding t.a.v. mensen met een andere etnisch-culturele achtergrond doen ontstaan, dan is intensief contact nodig (Thomsen & Rafiqi, 2019).

Naast gerichte contactinterventies blijkt diversiteit zelf, vooral in een schoolse context, ook het intergroepscontact te stimuleren en vooroordelen te verminderen (Bubritzki et al., 2018; Van Geel & Vedder, 2011; Miklikowska et al., 2019; Sidanius et al., 2008), al lijkt dit laatste afhankelijk van de kwaliteit van de intergroepsrelaties (Bohman & Miklikowska, 2020; Dejaeghere et al., 2012; Özdemir & Özdemir, 2020) en van de bredere maatschappelijke context waarin deze interventies plaatsvinden (Kende et al., 2017; Phalet & Baysu, 2020). Zeker voor leden van etnisch-culturele minderheden is het vooral de kwaliteit van dit contact dat bepaalt of ze al dan niet het gevoel krijgen erbij te horen, en die kwaliteit wordt dan weer ten dele bepaald door de ideologieën en normen die er heersen binnen een school en in de bredere maatschappij (Phalet & Baysu, 2020). Een relevante vraag is echter of het stimuleren en verbeteren van intergroepsrelaties en het verminderen van vooroordelen doelen zijn die in een onderwijscontext van primair belang zijn. Sommigen beweren dat gesegregeerde scholen of klassen gunstig kunnen zijn voor de prestaties van achtergestelde groepen. Daardoor stelt zich de vraag welk doel voorrang moet krijgen: het verbeteren van de intergroepsrelaties of het optimaliseren van de schoolse prestaties van leden van minderheidsgroepen. In de context van gendergelijkheid wordt soms beweerd dat gemengde klassen stereotypen versterken. Een veelvoorkomend stereotype is dat jongens beter zijn in wiskunde dan meisjes. Jongens worden dan ook vaak meer aangemoedigd om goed te zijn in wiskunde. Genderspecifieke wiskundelessen kunnen daarom voordelen hebben voor meisjes: ze zijn minder onderhevig aan stereotype-dreiging in hun leeromgeving en voelen zich veiliger en vrijer (Jones et al., 2014). In dezelfde geest beweert Agirdag (2020) dat Turkse en Marokkaanse leerlingen over het algemeen beter presteren in islamitische scholen. De keerzijde van een dergelijke 'segregatie' is wel dat het de kansen voor verschillende groepen om met elkaar om te (leren) gaan inperkt (Agirdag, 2020; Jones et al., 2014).

Ter ondersteuning van het belang van intergroepscontact in schoolomgevingen, accumuleert er recent evidentie die de idee ondersteunt dat intergroepscontact niet alleen de hogervermelde primaire en secundaire overdrachtseffecten heeft – die beide direct verband houden met intergroepsinteracties – maar ook zogeheten tertiaire overdrachtseffecten (Boin et al., 2021). Blootstelling aan etnisch-culturele diversiteit kan mensen bewust maken van het bestaan van verschillende wereldbeelden, wat op zijn beurt kan resulteren in verbeterde cognitieve flexibiliteit, betere probleemoplossende vaardigheden en meer creativiteit (Bowman, 2010; Hodson et al.,

2018). Bovendien toont onderzoek naar groepsoverschrijdende vriendschappen, die vaker voorkomen in meer diverse omgevingen, aan dat het gunstige effect van dergelijke vriendschapsbanden zich uitstrekt naar het bevorderen van zelfrespect, culturele openheid, sociale competentie, moreel redeneren en een groter leiderschapspotentieel (Boin et al., 2021). In overeenstemming met deze bevindingen stellen Gurin et al. (2004) dan ook dat diversiteit op zich van cruciaal belang is opdat het hoger onderwijs zijn belangrijkste maatschappelijke missies zou vervullen: het leren verbeteren en democratische waarden aanmoedigen.

6.2.4 Individuele therapeutische interventies

Hoewel vooroordelen over het algemeen niet langer worden beschouwd als het resultaat van behoeftefrustratie, sluit dit de mogelijkheid niet uit dat vooroordelen toch deels het gevolg kunnen zijn van iemands persoonlijke ervaringen, met inbegrip van frustraties op vlak van behoeftebevrediging. In sommige gevallen kunnen therapeutische interventies en counseling daarom toch een vruchtbare manier zijn om iemands vooroordeel aan te pakken. Dit kan natuurlijk niet enkel nodig zijn voor leden van geprivilegieerde groepen, maar ook voor leden van achtergestelde groepen. De lage eigenwaarde van sommige leden van minderheden is immers soms niet alleen het gevolg van herhaaldelijke blootstelling aan discriminatie. Dit kan ook dieper geworteld zijn. In sommige gevallen kunnen therapeutische interventies dan ook nodig zijn om iemands zelfrespect en eigenwaarde te vergroten. In een onderwijscontext kunnen docenten, trajectbegeleiders en andere actoren persoonlijke banden met studenten aangaan en mogelijke persoonlijke problemen aan het licht brengen die extra zorg vereisen.

6.2.5 Intergroepsrelaties indirect verbeteren

De hogergenoemde benaderingen proberen intergroepsrelaties op een directe, gerichte manier te verbeteren door vooroordeel en discriminatie op institutioneel of op individueel niveau aan te pakken en/of door leden van minderheidsgroepen meer zelfvertrouwen en weerbaarheid bij te brengen. Afgezien van deze 'klassieke' benaderingen verdienen ook een aantal benaderingen aandacht die zich niet direct richten op het verbeteren van intergroepsrelaties, maar wel indirect dit effect kunnen hebben. We geven een paar prominente voorbeelden.

- Conflicthanteringsprogramma's dienen om conflicten in gemeenschappen of scholen te verminderen of op te lossen via het aanleren van conflicthanteringsvaardigheden zoals bemiddeling, onderhandeling en raadpleging van derden. Traditioneel richten deze programma's zich niet expliciet op intergroepsrelaties, maar sommige beogen wel expliciet conflicten tussen groepen aan te pakken (zie hoger; Stephan & Stephan, 2005).
- Programma's voor morele educatie hebben als doel het moreel redeneren te verhogen, doorgaans door middel van discussies over morele dilemma's. Deze programma's kunnen intergroepsrelaties indirect verbeteren door hun nadruk op egalitarisme en rechtvaardigheid. Onderzoek toont aan dat hoge niveaus van morele ontwikkeling doorgaans gepaard gaan met lage niveaus van vooroordeel en met de acceptatie van andere sociale groepen (Stephan & Stephan, 2005). Maar dergelijke programma's kunnen ook meer direct relevant zijn voor intergroepsrelaties wanneer ze expliciet focussen op sociale rechtvaardigheid. Onderzoekers die sociale rechtvaardigheid bestuderen, maken een onderscheid tussen procedurele en distributieve rechtvaardigheid (Jones et al., 2014). Procedurele rechtvaardigheid benadrukt het belang van ervoor zorgen dat beslissingen eerlijk worden genomen, ongeacht de uitkomst. De nadruk ligt hier dus op het proces.

Distributieve rechtvaardigheid focust op de vraag of de uitkomsten als redelijk kunnen worden beschouwd. De nadruk ligt hier dus niet zozeer op het proces maar op de uiteindelijke uitkomsten. Over het algemeen hebben leden van achtergestelde groepen de neiging om te denken in termen van distributieve rechtvaardigheid: ze beoordelen eerlijkheid in eerste instantie in termen van de gelijkheid van resultaten tussen sociale groepen. Leden van geprivilegieerde groepen hebben dan weer de neiging om te denken in termen van procedurele rechtvaardigheid: ze hechten doorgaans meer belang aan de rechtvaardigheid van het verdeelproces dan aan de uiteindelijke uitkomsten.

- Eerder gaven we al aan dat, wanneer mensen empathie kunnen voelen ten aanzien van een lid van een andere groep, dit hun vooroordelen vermindert. Onderzoekers stellen dan ook dat programma's gericht op de reductie van vooroordeel er goed aan zouden doen om expliciet op empathie in te zetten (Beelmann & Heinemann, 2014; Miklikowska, 2018). Maar ook programma's die puur gericht zijn op het aanleren van empathie, en niet op de aanwending hiervan om intergroepsrelaties te verbeteren, hebben het potentieel om intergroepsrelaties te verbeteren en vooroordeel te verminderen. Doorgaans wordt empathie als een multi-dimensioneel concept gezien, met een emotionele dimensie (i.e., medeleven voelen en tonen) en een cognitieve dimensie (i.e., je kunnen verplaatsen in het perspectief van de ander; Davis, 1983; Miklikowska et al., 2011; Soenens et al., 2007). Omdat de cognitieve dimensie als gemakkelijker aan te leren wordt beschouwd, zetten empathie-trainingsprogramma's dan ook vaak in eerste instantie hierop in. Dergelijk programma's blijken vrij effectief, wat erop wijst dat je empathie en perspectiefname wel degelijk kunt aanleren (Van Berkhout & Malouff, 2016).
- In overeenstemming met de idee dat lagere cognitieve vaardigheden (zoals abstract redeneervermogen en algemene intelligentie) positieve voorspellers zijn van vooroordeel (Dhont & Hodson, 2014), kan van elke interventie die gericht is op het vergroten van dit soort vaardigheden verwacht worden dat ze een indirect effect zal hebben op vooroordeel en leidt tot een verbetering van het intergroepscontact. Dit geldt dus bij uitbreiding voor alle 'normale' didactische technieken die worden gebruikt in het onderwijsproces. De grootste winst hiervan kan worden verwacht bij mensen met een hoge behoefte aan cognitieve afsluiting (zie hoger; Dhont et al., 2011).

6.3 Samenvattend

In dit deel gingen we in op wat intergroepsinteracties uitdagend maakt, en op de valkuilen die dit soort interacties met zich meebrengen. Vervolgens hebben we een waaier mogelijke interventies opgelijst die kunnen worden ingezet om intergroepsrelaties te verbeteren. Deze werden ingedeeld in verschillende categorieën. Deze interventies proberen intergroepsrelaties telkens op andere wijzen te verbeteren. Dit kan op een gerichte manier, door vooroordeel en discriminatie op institutioneel of op individueel niveau aan te pakken en/of door leden van minderheidsgroepen meer zelfvertrouwen en weerbaarheid bij te brengen, maar eveneens op indirecte wijze door studenten algemene vaardigheden bij te brengen waarvan kan worden verwacht dat die bijdragen aan betere intergroepsrelaties. Hoewel de opgesomde interventies niet noodzakelijkerwijs uitgedacht zijn voor een onderwijscontext probeerden we telkens aan te geven hoe die in deze context kunnen worden ingezet. Deze interventies die werden opgesomd hebben over het algemeen het potentieel om bij te dragen aan het verkleinen van de prestatiekloof tussen studenten met en zonder (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond.

7 PERSPECTIEVEN OP DIVERSITEIT

In de voorgaande sectie werden een waaier mogelijke interventies opgelijst die kunnen worden ingezet om intergroepsrelaties en -interacties te faciliteren en te verbeteren. Om de acties die op verschillende niveaus kunnen worden ondernomen (i.e., op het niveau van een onderwijsinstelling, een opleiding, en individuele docenten) om de prestatiekloof te verkleinen te kunnen coördineren en op elkaar af te stemmen, is het belangrijk dat een onderwijsinstelling een door-dachte en coherente visie op diversiteit ontwikkelt (Van Lankveld & de la Croix, 2016). In wat volgt zullen we de meest voorkomende perspectieven op diversiteit voorstellen. Elk perspectief heeft impliciete assumpties en zijn eigen voor- en nadelen. De perspectieven die we belichten zijn (1) het assimilationistisch perspectief, (2) het kleurenblinde perspectief, (3) het pluralistisch perspectief (in twee verschillende varianten), en (4) het antiracistisch perspectief. Deze perspectieven worden, zoals uit de inleiding van dit hoofdstuk reeds bleek, soms ook gebruikt als indicatoren van de schoolcultuur (Celeste et al., 2019). Hoewel we deze perspectieven deels in oppositie tot elkaar bespreken, zijn ze niet mutueel exclusief. Een visie op diversiteit kan dan ook evengoed elementen uit deze verschillende perspectieven combineren.

7.1 Het assimilationistisch perspectief

Het assimilationistisch perspectief vertrekt vanuit de idee van de smeltkroes. Het streefdoel is het bevorderen van een gemeenschappelijke identiteit voor meerderheden en minderheden. Conceptueel wordt dit perspectief dan ook in verband gebracht met decategorisatie, recategorisatie en het gemeenschappelijke ingroepsidentiteitsmodel (zie hoger; Dovidio et al., 2007). Er is echter sprake van assimilatie omdat er vanuit dit perspectief van etnisch-culturele minderheden wordt verwacht dat ze de meerderheidscultuur overnemen en afstand doen van hun eigen cultuur of minstens van bepaalde aspecten ervan (Hornsey & Hogg, 2000; Wolsko et al., 2006). Het assimilationistisch perspectief verwerpt zo in essentie de meerwaarde van culturele diversiteit: het ziet dit als onwenselijk en probeert dergelijke verschillen actief terug te dringen (Celeste et al., 2019; Civitillo et al., 2017; Guimond et al., 2014; Levin et al., 2012). Eerder dan een gemeenschappelijke identiteit te creëren, dwingt het leden van minderheidsgroepen de identiteit van de meerderheidsgroep over te nemen (zie ook Clycq & Kostet, 2019).

Het aanhangen van een assimilationistisch perspectief werkt in de praktijk als een hiërarchie-versterkende ideologie (zie hoger). Binnen de meerderheidsgroep is het dan ook gerelateerd aan een sociale dominantieoriëntatie en leidt het tot meer vooroordelen tegen minderheden (Levin et al., 2012). Voor etnisch-culturele minderheden brengt dit perspectief conformiteitsdruk met zich mee: de druk om de gebruiken, normen en waarden van de meerderheid over te nemen en afstand te doen van de eigen taal en de eigen cultuur (Van Acker & Vanbeselaere, 2012). Concrete voorbeelden van een assimilationistisch perspectief die vaak aangehaald worden zijn een hoofddoekenverbod en het verbod om andere talen te spreken op school dan Nederlands, zowel in als buiten de klas (Agirdag, 2020; Celeste et al., 2019). Agirdag (2020) wijst er in dit verband op dat onderzoek in Frankrijk aantoonde dat een hoofddoekenverbod een negatief effect heeft op het opleidingsniveau van moslimmeisjes. Bovendien zou het binnen etnisch-culturele minderheidsgroepen aanleiding geven tot een sterkere perceptie van discriminatie en een versterking van het belang van hun originele nationale en religieuze identiteit (Abdelgadir & Fouka, 2020). Ook in Vlaanderen wijst onderzoek op de negatieve effecten: dit perspectief verkleint de prestatiekloof niet (ondanks zijn inzet op Nederlands) en leden van etnisch-culturele minderheden voelen zich er minder thuis door op school (Celeste et al., 2019).

De redenen waarom dit perspectief toch vaak in de praktijk gebracht wordt, zijn duidelijk: het is gemakkelijk en goedkoop want het vereist geen uitgesproken inspanningen, en het is helder en duidelijk waardoor dit bij docenten onzekerheid wegneemt. Het is vaak ook breed gedragen omdat velen van mening zijn dat dit de weg is om een overkoepelende (Vlaamse) identiteit te smeden waar ook mensen met een migratieachtergrond zich in kunnen (leren) vinden (Clycq & Kostet, 2019). Maar, zoals eerder betoogd, ligt dat, omwille van de rechts-nationalistische connotatie die aan deze identiteit vast hangt, moeilijk voor mensen met een migratieachtergrond. Het is moeilijk om je te identificeren met een identiteit die geen ruimte laat voor je eigenheid. Denk aan taal. Ook al gaat het Vlaams onderwijs prat op zijn meertaligheid (Frans, Engels, Duits, ...), doorgaans laat het geen ruimte voor de talen van de meeste nieuwkomers in onze samenleving. Dus hoewel het Vlaams onderwijs in principe staat voor 'onderwijs in de eigen taal en cultuur', geldt dit niet voor alle Vlamingen. Voor nieuwkomers wordt het daardoor moeilijk om zich te vinden in de 'overkoepelende' Vlaamse identiteit (Clycq & Kostet, 2019).

7.2 Het kleurenblinde perspectief

Het kleurenblinde perspectief is hieraan verwant. Ook dit perspectief heeft de neiging om het belang van diversiteit te verminderen en culturele verschillen te negeren (Celeste et al., 2019; Park & Judd, 2005; Rosenthal & Levy, 2010), en ook dit perspectief zet in op decategorisatie, recategorisatie en het gemeenschappelijke ingroepsidentiteitsmodel (zie hoger; Dovidio et al., 2007). De onderliggende reden daarvoor is echter van een andere aard. Dit perspectief vertrekt niet vanuit de idee dat culturele diversiteit onwenselijk is maar vertrekt in plaats daarvan vanuit het individualisme zoals dat werd geconcipeerd door de Verlichting. Dit perspectief probeert mensen hun persoonlijke identiteit en uniciteit optimaal te waarderen en centraal te zetten, en combineert dit met de principes van meritocratie en gelijke behandeling ongeacht iemands culturele achtergrond (Rosenthal & Levy, 2010). Of beter: ondanks iemand achtergrond. Want ook al verwijst het label van dit perspectief naar huidskleur, in essentie is het toepasbaar op om het even welk groepskenmerk (Jones et al., 2014). Een voorbeeld hiervan is de uniformschool. In ons land werden uniformen op school in eerste instantie ingevoerd in een poging om ervoor te zorgen dat socio-economische achtergrond niet zou meespelen in schoolse prestaties. De initiële bedoeling hiervan was de kloof tussen arm en rijk te dichten. Een ander voorbeeld is het bannen van religieuze symbolen uit de publieke sfeer vanuit de Franse invulling van secularisme ('laïcité') die in essentie stelt dat religie thuishoort in de private sfeer en dat individuen in de publieke ruimte zouden moeten verschijnen als eenvoudige burgers, gelijk aan alle andere burgers, en ontdaan van etnische en religieuze bijzonderheden (Bertossi, 2007). Culturele diversiteit mag met andere woorden bestaan, maar dient naar de privésfeer te worden verbannen. Wanneer het specifiek toegepast wordt op huidskleur en op 'raciale' en etnisch-culturele verschillen, wordt hiervoor vaak teruggегреpen naar de beroemde speech die Martin Luther King op 28/08/1963 gaf, en meer bepaald naar het fragment: "I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin, but by the content of their character." Dit perspectief wordt, in tegenstelling tot het assimilationistisch perspectief, dan ook niet als een hiërarchie-versterkende ideologie maar als een inherent hiërarchie-verzwakkende ideologie beschouwd (Levin et al., 2012).

De effecten van een kleurenblind perspectief lijken vooralsnog onduidelijk. Enerzijds toont onderzoek aan dat dit perspectief leidt tot minder stereotypering en dat het tolerantie kan bevorderen, maar anderzijds toont onderzoek ook aan dat het leidt tot meer in plaats van minder

vooroordelen (Jones et al., 2014). Maar in situaties gekenmerkt door intergroepsconflicten zou dit dan weer net wel geschikt zijn om vooroordelen te verminderen, al zou dit op langere termijn eerder het omgekeerde effect hebben (Correll et al., 2008; Sasaki & Vorauer, 2013). In Vlaanderen wijst onderzoek vooral op de negatieve effecten: leden van etnisch-culturele minderheden zouden zich hierdoor minder thuis voelen op school en slechtere schoolse prestaties leveren (Celeste et al., 2019). Ook ander onderzoek suggereert eerder negatieve effecten op de schoolse prestaties van etnisch-culturele minderheden of toch minstens het uitblijven van de verwachte positieve effecten (Birnbaum et al., 2020). Dat studies tot uiteenlopende conclusies komen, is deels te wijten aan het feit dat de definities en operationalisering van dit perspectief over studies heen verschillen (Schachner et al., 2021; Whitley & Webster, 2019). De effecten kunnen met andere woorden erg uiteenlopen omdat dit perspectief verschillende invullingen kan krijgen (Apfelbaum et al., 2016; Guimond et al., 2014). De effecten lijken af te hangen van of de nadruk meer ligt op de uniciteit van het individu dan wel op het garanderen van een gelijke behandeling. Whitley en Webster (2019) wijzen er dan ook op dat, waar progressieve mensen kleurenblindheid zien als een uiting van egalitarisme en als een poging om gelijkheid tot stand te brengen (en dus ook om ervoor te zorgen dat iedereen daadwerkelijk de nodige kansen krijgt), conservatieve mensen kleurenblindheid eerder gebruiken ter rechtvaardiging voor de bestaande ongelijkheid. In lijn met een procedurele visie op rechtvaardigheid (zie hoger) kunnen zij dan benadrukken dat het feit dat verschillende groepen andere resultaten halen bijzaak is, zolang die resultaten het gevolg zijn van eerlijk toegepaste uniforme regels. Meer zelfs: wanneer men exclusief focust op het individu, zal men in extremis zelfs geen aandacht meer hebben voor groepsverschillen, waardoor die onder de radar blijven en kunnen blijven bestaan. Agirdag (2020) stelt in die optiek dat de progressieve versie van dit perspectief, waarin het garanderen van een gelijke behandeling centraal staat, benadrukt dat onze sociale identiteiten in wezen irrelevant zouden moeten zijn, dat we niet in hokjes mogen denken, en dat iedereen evenveel kansen zou moeten krijgen, terwijl de meer conservatieve, nationalistische versie het individu centraal stelt, benadrukt dat afkomst er niet toe doet en dat we allemaal Vlamingen zijn. In deze versie, lijkt dit perspectief sterk op het assimilationistisch perspectief.

De kritiek op dit perspectief ligt voor de hand: mensen hun etnisch-culturele achtergrond doet er wel degelijk toe. Eerder merkten we al op dat gedecategoriseerde impressies niet lang kunnen worden volgehouden en bedreigend kunnen zijn voor mensen hun sociale identiteiten. Etnisch-culturele verschillen zijn vaak zichtbaar, en mensen handelen daar dan ook vaak (al dan niet onbewust) naar. In een schoolse context hebben dergelijke verschillen niet alleen een impact op hoe docenten zich gedragen maar ook op de omgang tussen studenten (Agirdag, 2020). Het is een illusie dat dat niet zo zou zijn (Apfelbaum, et al., 2012). Onderzoek suggereert bijvoorbeeld dat baby's al snel een voorkeur ontwikkelen voor gezichten met eenzelfde raciale achtergrond (Kelly et al., 2005) en dat kinderen ook al snel de maatschappelijk gangbare stereotypen en vooroordelen internaliseren (Hirschfeld, 2008). Door (het belang van) 'raciale' en etnisch-culturele verschillen te ontkennen, draagt een kleurenblind perspectief het risico in zich om bestaande achterstelling, machtsongelijkheden, privileges, en structurele discriminatie over het hoofd te zien (Neville et al., 2000). Whitley en Webster (2019) spreken in dit geval over het gevaar van machtsblindheid. Een kleurenblinde benadering die geen rekening houdt met machtsongelijkheden en structurele discriminatie zal naar alle waarschijnlijkheid enkel bijdragen aan de status quo (Apfelbaum et al., 2011; Sasaki & Vorauer, 2013). Om het gewenste effect te hebben is het dan ook noodzakelijk om een kleurenblind perspectief te combineren met de nodige aandacht voor machtsongelijkheden en structurele discriminatie.

7.3 Het pluralistisch perspectief

7.3.1 Het multicultureel perspectief

Het multicultureel perspectief heeft volgens Kehoe (1994) drie doelstellingen: (1) de prestatiekloof verkleinen, (2) leden van etnisch-culturele minderheden een zekere trots op hun cultuur bijbrengen, en (3) positieve intergroepsrelaties tot stand brengen. Twee belangrijke principes van het multicultureel perspectief zijn het handhaven van hoge verwachtingen voor alle leerlingen en het aanboren van het cultureel kapitaal dat zij in de klas binnenbrengen (Ladson-Billings & Tate, & 1995). Het multicultureel perspectief beoogt zo expliciet culturele diversiteit te erkennen en te waarderen (Celeste et al., 2019; Rosenthal & Levy, 2010). Door ruimte te maken voor hun culturele identiteiten, probeert dit perspectief etnisch-culturele minderheden te motiveren en te enthousiasmeren (Dovidio et al., 2007).

Banks (1993, 2015) onderscheidt vijf domeinen waarop vanuit dit perspectief kan worden ingezet: (1) inhoudsintegratie, (2) kennisconstructie, (3) vooroordeelreductie, (4) gelijkheidspedagogiek, en (5) schoolcultuur. Deze domeinen hebben, respectievelijk, betrekking op het gebruik van voorbeelden en informatie uit verschillende culturen om sleutelconcepten, principes en theorieën te illustreren, het stimuleren van studenten om de aangereikte inhoud kritisch te onderzoeken en na te gaan in welke mate die getuigen van vooroordelen, het cultiveren van een positieve houding ten aanzien van diversiteit, het gebruik van pedagogische technieken die erop gericht zijn de prestaties van alle studenten te verbeteren, en het onder de loep nemen van factoren op schoolniveau opdat alle studenten gelijkwaardig behandeld zouden worden. Verder identificeert Banks (1989, 2015) vier benaderingen: (1) de contributiebenadering, (2) de additieve benadering, (3) de transformatieve benadering, en (4) de sociale actiebenadering. Deze impliceren, respectievelijk, het bijbrengen van kennis over andere culturele tradities, het integreren van interculturele thema's in het curriculum, studenten kritisch leren kijken naar de 'feiten' zoals die doorgaans worden gepresenteerd, en studenten leren om politieke actie te ondernemen binnen en buiten de school om zo racisme en etnisch-culturele ongelijkheid aan te pakken. In de praktijk beperkt dit perspectief echter zich vaak tot acties gericht op het verbeteren van intercultureel begrip (zoals 'diversiteitsdagen' waarop jongeren over elkaars cultureel erfgoed leren; Verkuyten & Thijs, 2013), interventies zoals beschreven in het stuk over formeel onderwijs en groepsbijscholing, en interventies zoals beschreven in het stuk over intergroepscontact en kennismaking (zie hoger). De focus ligt daarbij vaak op het leren over culturele verschillen en de meerwaarde ervan (Apfelbaum et al., 2016; Civitillo et al., 2017; Schachner et al., 2016), maar het multicultureel perspectief kan dus ook andere elementen bevatten, zoals inzetten op zorgzame relaties tussen docenten en studenten, het bestrijden van racisme, en het bieden van gelijke kansen en een gelijkwaardige behandeling (Banks, 1989, 1993, 2015; Baysu et al., 2016; Zirkel, 2008). Vanuit dit perspectief zou er in principe ook aandacht moeten zijn voor (machts)ongelijkheden binnen de samenleving (Schachner et al., 2020). Ook dit perspectief wordt als een hiërarchie-verzwakkende ideologie gezien (Levin et al., 2012).

Hoewel het multicultureel perspectief ontstond vanuit een bezorgdheid voor de behoeften van studenten uit etnisch-culturele minderheden, werd gaandeweg ingezien dat dit ook studenten uit de meerderheidsgroep een waardevolle leerervaring bezorgt (Verkuyten & Thijs, & 2013). In overeenstemming met de eerdergenoemde tertiaire overdrachtseffecten (Boin et al., 2021) zou dit onder andere leiden tot meer cognitieve flexibiliteit, meer creativiteit en beter probleemoplossend vermogen (Bowman, 2010; Hodson et al., 2018). In de praktijk helpt dit perspectief

vaak een klasklimaat creëren dat beter aansluit bij de dagelijkse ervaringen van alle studenten en vergroot het de veerkracht en de schoolse prestaties van jongeren uit achtergestelde groepen (Bondy et al., 2007). Over het algemeen wordt dit perspectief in verband gebracht met betere intergroepsrelaties en een breed scala aan positieve effecten op leden van etnisch-culturele minderheidsgroepen: ze voelen zich hierdoor meer thuis op school en beter in hun vel, en halen mede daardoor betere schoolse resultaten (Celeste et al., 2019; De Leersnyder et al., 2021; Heikamp et al., 2020; Schachner, 2019). Tegelijkertijd heeft dit perspectief, soms ook minder gunstige effecten. Zo kan het leiden tot meer stereotypering en meer gepercipieerde en ervaren discriminatie (Schachner et al., 2021), de relaties tussen groepen die in een conflict verwickeld zijn bemoeilijken (Correll et al., 2008; Sasaki & Vorauer, 2013), en weerstand oproepen bij leden van de meerderheidsgroep omdat zij dit als een bedreiging voor hun status kunnen zien (Brannon et al., 2018; Noon, 2018; Schachner et al., 2021).

De kritiek op dit perspectief is eerder een kritiek op hoe dit doorgaans in de praktijk gebracht wordt. Schachner et al. (2021) wijzen erop dat dit perspectief vaak nogal oppervlakkig geïmplementeerd wordt: de nadruk wordt dan gelegd op gerechten uit verschillen culturen, of op het leren over de culturele en religieuze tradities van andere culturen, zonder dat dit gekoppeld wordt aan diepere discussies over racisme, ongelijkheid en het feit dat culturele normen en waarden ook enorm kunnen verschillen binnen een cultuur (zie ook Civitillo et al., 2017). Banks zou stellen dat dit perspectief zich vaak beperkt tot het domein inhoudsintegratie, wat dan op zijn beurt op een dusdanige manier benaderd wordt dat het niet voorbij een contributiebenadering geraakt (Banks, 1989, 1993, 2015). Wanneer de betrokkenheid op andere culturen zich beperkt tot een dergelijk oppervlakkig niveau, krijgt het multicultureel perspectief een hoog zoo-gehalte en draagt het het risico in zich van een essentialisering van culturele verschillen. Cultuur wordt dan iets vaststaand waarin mensen nu eenmaal verschillen, en waardoor mensen met een andere cultuur in essentie buiten de meerderheidsgroep geplaatst worden. Het is net die essentialisering van het concept cultuur die aanleiding geeft tot het ontstaan van hardnekkig verankerde stereotypes. Vandaar ook dat leden van etnisch-culturele minderheden vaak meer discriminatie gaan percipiëren en ervaren wanneer ze blootgesteld worden aan een schoolcultuur gekenmerkt door een oppervlakkig geïmplementeerd multiculturalisme.

7.3.2 Het intercultureel perspectief

Een 'variant' van het multicultureel perspectief is het intercultureel of polycultureel perspectief (Meer & Modod, 2012; Schachner et al., 2021). Ook dit perspectief benadrukt dat het belangrijk is om meer te weten te komen over andere culturen, en dan vooral die waarmee we rechtstreeks in contact komen. Interculturalisme verschilt van multiculturalisme doordat het de nadruk legt op het feit dat culturen in essentie dynamisch, interactief en onzuiver zijn. Waar multiculturalisme culturen doorgaans behandelt als statische entiteiten en hun verschillen benadrukt (en zo het risico in zich draagt om een essentialistische visie op cultuur te verspreiden), beeldt interculturalisme culturen af als altijd in beweging en benadrukt het hun onderlinge connecties (Morris et al., 2015; Rosenthal & Levy, 2010, 2012, 2016; Rosenthal et al., 2015; Schachner et al., 2021). Met andere woorden: waar multiculturalisme pleit voor tolerantie tussen leden van duidelijk verschillende culturele groepen, minimaliseert het interculturalisme in zekere zin het belang van culturele groepen en stelt het de idee centraal dat individuen hun eigen identiteit vormen en ervoor kunnen kiezen om hun cultuur op een andere manier uit te drukken dan hun (voor)ouders, hetzij door er elementen van andere culturen aan toe te voegen, hetzij door

bepaalde aspecten ervan te elimineren. De nadruk ligt hier dus niet zozeer op het 'naast elkaar bestaan' van culturen maar op de co-creatie van overkoepelende (sub)culturen die elementen uit de verschillende interagerende culturen omvatten. Het intercultureel perspectief hecht zo meer belang aan het feit dat mensen meerdere culturele en sociale identiteiten hebben (Kang & Bodenhausen, 2015; Schachner et al., 2021), en sluit dus ook nauw aan bij de idee van meervoudige identiteiten en het kruispuntdenken (zie hoger). Je zou kunnen zeggen dat dit perspectief het belang van de oorspronkelijke sociale identiteiten probeert te verlagen en meer ruimte probeert te maken voor de persoonlijke identiteit en uniciteit en overkoepelende identiteiten. Interculturalisme kan onder andere worden geïmplementeerd door les te geven over interacties tussen culturele groepen doorheen de geschiedenis en over hoe culturen elkaar doorheen de tijd beïnvloed hebben (Rosenthal & Levy, 2010). Dit kan ook op meer participatieve wijze aangebracht worden. Zo liet het Identity Project studenten hun culturele identiteit verkennen en onderzoeken hoe die werd beïnvloed en veranderd door andere culturele groepen en contexten. Zo leerden studenten onder ander over culturele rituelen, symbolen en tradities en hoe die elkaar over culturen heen, in de context van wereldwijde migratie, beïnvloed en veranderd hebben doorheen de tijd (Umaña-Taylor et al., 2018; Schachner et al., 2021).

Onderzoek naar de effecten van het interculturele perspectief suggereert dat een dergelijke benadering op eenzelfde manier wordt onthaald door leden van de etnisch-culturele meerderheid en door leden van etnisch-culturele minderheden (Rosenthal & Levy, 2010). Bovendien blijkt een dergelijke benadering positievere intergroepsattitudes tot stand te brengen (Pedersen et al., 2015; Rosenthal & Levy, 2012; Rosenthal et al., 2015), en over de tijd heen te zorgen dat er in toenemende mate cross-culturele vriendschappen worden gesmeed (Rosenthal & Levy, 2016). Verder blijkt ook dat het onderschrijven van interculturalisme, in tegenstelling tot het onderschrijven van multiculturalisme, niet samenhangt met het essentialiseren van 'raciale' en etnisch-culturele kenmerken (Bernardo et al., 2016). Het merendeel van de toepassingen van het intercultureel perspectief gebeurde tot op heden bij universiteitsstudenten of volwassenen. Een uitzondering wordt gevormd door een onderzoek in middelbare scholen van Schachner et al. (2021). Zij vonden dat een interculturele benadering het risico op stereotypering vermindert (wat bij een multiculturele benadering vaak niet het geval is), en, bij leerlingen met een recente migratieachtergrond, geassocieerd is met een grotere betrokkenheid op de lessen.

7.4 Het antiracistisch perspectief

Het antiracistisch perspectief is ontstaan vanuit frustratie over de vermeende 'inefficiëntie' van het multicultureel perspectief, of toch van de manier waarop dat doorgaans in de praktijk wordt gebracht. Critici beweren dat het multicultureel perspectief onder het mom van zijn expliciete doeleinden, zoals gelijke toegang tot het onderwijs, culturele verrijking en het verminderen van persoonlijke vooroordelen, impliciet het verzet van minderheden ondermijnt, de sociale en economische ongelijkheden reproduceert en de status quo versterkt (Mansfield & Kehoe, 1994). In analogie met de culturele reproductietheorie van Bourdieu (zie hoger) vertrekt het antiracistisch perspectief van de vaststelling dat 'raciale' en economische onderdrukking in de samenleving inherent verweven zijn en dat alle maatschappelijke instituties – en dus ook het onderwijs – van racisme doordrongen zijn (Husband, 2012; Kalin 2002). Meer zelfs, de 'raciale' ongelijkheden zouden worden bevorderd en in stand gehouden door formele en informele ideologieën, beleidsmaatregelen, en praktijken en inhouden die op scholen worden geïmplementeerd. Een kritische reflectie hierop is een eerste stap om 'raciaal' onrecht op school, en bij uitbreiding in

de maatschappij, aan te pakken. Schachner et al. (2021) verwijzen daarom naar dit perspectief onder het label 'kritisch bewustzijn' (critical consciousness). Het aanleren van kritisch bewustzijn vereist dat studenten kennis aangereikt krijgen over historische en hedendaagse vormen van sociale ongelijkheid (Aldana & Byrd, 2015). In tegenstelling tot het multicultureel perspectief, waar sociale actie een mogelijke uitkomst is, is sociaal activisme, zowel binnen als buiten de school, een noodzakelijke tweede stap. Dit perspectief heeft daardoor een openlijk politiek karakter (Husband, 2012; Kalin 2002; Kehoe, 1994; Lynch et al., 2017). Het beoogt systemische onderdrukking zichtbaar te maken, mensen te laten inzien hoe 'witheid' privileges met zich meebrengt, en studenten strategieën te helpen ontwikkelen om structureel racisme en systemische ongelijkheid te bestrijden (Lynch et al., 2017). Het antiracistische perspectief onderscheidt zich zo van de eerder vermelde perspectieven: het streeft noch assimilatie noch accommodatie van etnisch-culturele minderheden na, maar veeleer de ontmanteling van de systemen, structuren en instellingen die racisme in stand houden. Dit perspectief sluit ook goed aan op de literatuur inzake burgerparticipatie (Lynch et al., 2017). Ook in deze literatuur wordt gezocht naar manieren om machtsrelaties uit te dagen en te hervormen via sociale actie (Levinson, 2012; Westheimer, 2015). Vanuit dit perspectief is er een duidelijke rol weggelegd voor morele educatie (zie hoger), want dit is een handig instrument om studenten bewust te maken van de (morele) noodzaak om onrechtvaardigheid te bestrijden (Lynch et al., 2017).

Een antiracistische perspectief zou er bij leden van etnisch-culturele minderheden voor zorgen dat ze zich meer thuis voelen op school en dat ze meer geïnteresseerd raken in de schoolse inhoud, wat tot betere schoolse prestaties zou leiden (Byrd, 2017; Schachner et al., 2021). Verder zou het ook vaak vooroordelen verminderen en ertoe leiden dat de huidige positie van minderheidsgroepen eerder geattribueerd wordt aan racisme en systemische barrières dan aan kenmerken van deze minderheidsgroepen in kwestie, al zijn er ook voorbeelden van 'backlash', waarbij antiracistische interventies het tegenovergestelde effect ressorteren en leiden tot meer vooroordeel en racisme (Kehoe, 1994; Mansfield & Kehoe, 1994; Noon, 2018).

Het antiracistische perspectief is niet nieuw, maar tegenwoordig krijgt het meer aandacht omdat het centraal staat in recente benaderingen zoals de dekolonisatie-beweging (Praveen, 2016) en het wokeïsme dat door de Black Lives Matter beweging terug in de kijker werd gezet. Mede doordat dit perspectief opmars maakt, vangt het recent ook meer kritiek. Kritieken zijn (1) dat het exclusief gericht is op institutioneel racisme en andere oorzaken en vormen van ongelijkheid onder de mat veegt, (2) dat het zelf inherent racistisch is, polariserend werkt, en voorbijgaat aan de essentie van hoe democratie werkt, en (3) dat het zich vaak vastrijdt in symbolische kwesties waardoor het zijn doel voorbijschiet. We bespreken dit in meer detail.

1. De ondergeschikte positie van minderheden wordt in dit perspectief quasi uitsluitend gezien door de bril van institutioneel racisme. Wie erop wijst dat er ook andere factoren zijn die kunnen meespelen in het in stand houden van statusverschillen tussen verschillende sociale groepen, zoals dat die deels in stand gehouden worden door religieuze en culturele tradities, sociaal-economische factoren, of de manier waarop leden van minderheidsgroepen omgaan met vooroordeel en discriminatie, wordt verweten het bestaan en/of het belang van institutioneel racisme te ontkennen en riskeert als racist weggezet te worden (Ballon & Bush, 2021). De neiging om andere verklaringen voor ongelijkheden te beschouwen als niets minder dan een ontkenning van institutioneel racisme, wordt door velen als erg reducerend en dogmatisch beschouwd (Mansfield & Kehoe, 1994). En

ook al grijpt dit perspectief vaak terug naar het kruispuntdenken, toch blijft het hameren op 'racisme', terwijl niet alle sociale onrechtvaardigheid iets met 'ras' of huidskleur te maken heeft (Mansfield & Kehoe, 1994; Nsaiy & Van den Broeck, 2021).

2. Bepaalde uitingsvormen van dit perspectief worden door sommigen als inherent racistisch gezien omdat ze, net als de ideologieën waar ze tegen reageren, aan essentialisering en stereotypering doen door mensen kenmerken toe te dichten op basis van huidskleur: het essentialiseert 'witheid' en linkt dit aan onderdrukking, racisme en discriminatie (Abou Jahjah, 2021). Sommige bevolkingsgroepen worden daardoor puur 'slachtoffer', andere puur 'dader' (Ballon & Bush, 2021). In sommige uitingsvormen, bijvoorbeeld in wat Wekker (2020) 'Afropessimisme 2.0' noemt en dat alle gekleurde 'niet-zwarte' mensen als handlangers van 'witte mensen' bestempeld, gaat dit nog een stap verder en worden ook bondgenootschappen tussen minderheidsgroepen onmogelijk gemaakt. Daarom ziet Lilla (2017) de Black Lives Matter beweging als een "textbook example of how not to build solidarity". Hierbij aansluitend benadrukt Haider (2018) dat onrechtvaardige systemen moeten worden bestreden door mensen met verschillende identiteiten te organiseren in een project van universele emancipatie, gewijd aan het ontmantelen van de structuren die hen onvrij maken. Een collectieve emancipatie vereist solidariteit en bondgenootschappen (ook met 'witte mensen' die een gelijkaardige emancipatiestrijd voeren of die strijd genegen zijn; Ballon & Bush, 2021; Nsaiy & Van den Broeck, 2021). Daarop aansluitend en aansluitend bij de principes van de dynamische sociale impact theorie (zie hoger), stelt Lilla (2017) dat je in een democratie die macht dient te verwerven via politieke weg. Wil je structurele discriminatie aanpakken, dan moet daar eerst de nodige politieke wil toe ontstaan, en daar is een breed maatschappelijk draagvlak voor nodig. Doordat het antiracistisch perspectief de 'schuld' eenzijdig bij de meerderheidsgroep legt (i.e., bij 'witte mannen'), en dan nog deels omwille van zaken uit het verleden (i.e., het kolonialisme), wordt het moeilijk om zo'n breed draagvlak te creëren. Het risico is reëel dat de meerderheidsgroep zal steigeren bij de overgeneraliserende, schuld-inducerende framing die zo goed als exclusief focust op de individuele emoties en het persoonlijk gedrag van 'witte mensen'. Dit heeft twee potentieel belangrijke neveneffecten: (1) het gaat in essentie voorbij aan het belang van structurele discriminatie (Aouragh, 2018; Bogaert, 2021) en (2) het werkt polarisatie tussen bevolkingsgroepen in de hand (Lilla, 2017; Mansfield & Kehoe, 1994). Dit laatste zorgt ervoor dat deze aanpak contraproductief kan werken voor etnisch-culturele minderheidsgroepen (Lilla, 2017; Mansfield & Kehoe, 1994) en dat dit een weg naar separatie in plaats van integratie kan worden (zie hoger). Voor velen zal de uitgesproken linkse politiek agenda van dit perspectief ook ingaan tegen de veronderstelde politieke neutraliteit van het onderwijs en daardoor als indoctrinatie worden ervaren (Mansfield & Kehoe, 1994). De ideologische strijd inherent aan dit perspectief verdraagt daarom geen dogmatische zelfingenomenheid maar vereist een open dialoog.
3. De polarisatie wordt nog verergerd doordat dit perspectief vanuit zijn drang tot 'onmiddellijke actie' vaak noodgedwongen naar 'de haalbare kaart' grijpt. Hierdoor verschuift de focus vaak van institutionele onrechtvaardigheid naar symbolische dossiers zoals het verwijderen van standbeelden of het aanpassen van de inhoud van boeken of films, of het bestrijden van termen waarmee bepaalde groepen worden aangeduid (Nsaiy & Van den Broeck, 2021). Maar hierdoor verdwijnt het institutioneel racisme niet, en vaak vereist de framing te veel uitleg. Zo valt de term 'dekolonisatie', die oorsprong ook ik

een heel andere maatschappelijke context ontstond (met name Zuid-Afrika), bijvoorbeeld moeilijk te definiëren, waardoor die vaak verkeerd begrepen wordt en weerstand oproept (Nsayi & Van den Broeck, 2021). Hoe kun je een land dekoloniseren dat niet gekoloniseerd is? Waarom zou ik als 'witte' schuld hebben aan de kolonisatie uit het verleden? Vaak werkt dit dan ook contraproductief. Maar laat ons duidelijk zijn: de meerderheidsgroep steigert dan omwille van de framing en niet per se omwille van waar het echt om gaat: het egaliseren van intergroepsrelaties en machtsverhoudingen (Ballon & Bush, 2021). Weinig (zelfs politiek rechtse) 'witte' mensen zijn het kolonialisme nog genegen (zie hoger), of, wanneer het dan toch om symbolische zaken gaat, hebben er iets op tegen hebben om duiding te voorzien bij standbeelden. Maar ze weghalen is een andere zaak. Zo ligt het ook moeilijk wanneer je cultureel erfgoed gaat aanpassen. Erop aandringen dat het boek 'De negerhut van Oom Tom' wordt 'herwerkt' opdat het het woord 'neger' niet meer zou bevatten, of dat afleveringen van Monthy Python gecensureerd zouden worden omwille van hun vermeende racistische inhoud, wordt dan onvermijdelijk door velen niet als censuur en geschiedenisvervalsing gezien. Dit stoot niet alleen politiek rechtse mensen voor de borst, maar ook heel wat linkse mensen die een hekel hebben aan 'politieke correctheid' maar die nochtans de traditionele medestanders van een antiracistisch perspectief zijn (Ballon & Bush, 2021; Pfeijffer, 2021). Het is bovendien ook een open vraag hoe productief zo'n symbolische strijd is. Dergelijke 'correcties' van zaken uit het verleden zorgen er namelijk voor dat de zich voltrekkende evolutie richting meer egalitarisme deels wordt verhuld (= veranderingen in positieve zin die zich reeds voltrokken hebben, worden zo eigenlijk aan het oog onttrokken), terwijl het misschien net belangrijk is om te kunnen zien hoe 'barbaars' het er nog niet zo lang geleden aan toe ging en hoe snel normen kunnen veranderen.

7.5 Samenvattend

Om de acties die ondernomen worden om de prestatiekloof te verkleinen te kunnen coördineren en op elkaar af te stemmen, is het belangrijk dat een onderwijsinstelling een doordachte en coherente visie op diversiteit ontwikkelt. We bespraken de belangrijkste perspectieven op diversiteit: het assimilationistisch perspectief, het kleurenblinde perspectief, het pluralistisch perspectief en het antiracistisch perspectief. Voor elk perspectief gingen we in op de empirische evidentie inzake diens werkzaamheid en op de belangrijkste voor- en nadelen. De keuze voor een bepaald perspectief is in essentie een ideologische keuze die dient te worden gemaakt op basis van een afweging van deze voor- en nadelen. We bespraken deze perspectieven apart en deels in oppositie tot elkaar, maar dit betekent niet dat ze mutueel exclusief zijn. Er is een grote overlap tussen veel van deze perspectieven, en het is dan ook perfect mogelijk om elementen uit verschillende perspectieven te combineren. Op basis van de empirische evidentie over de werkzaamheid van de verschillende perspectieven bevelen Mansfield en Kehoe (1994) aan om het pluralistisch perspectief als uitgangspunt te nemen maar dit uit te breiden met de belangrijkste bijkomernis van het antiracistisch perspectief: de bijkomernis inzake (de reproductie van) ongelijke machtsverhoudingen. Mansfield en Kehoe (1994) benadrukken wel dat het belangrijk is om ervoor te zorgen dat de nadelen van dit perspectief niet mee overgenomen worden. Om werkzaam te zijn, mag een visie op diversiteit niet polariserend werken. Daarom moet er opgelet worden met de essentialiserende focus op huidskleur en het schuldinducerende karakter dat dit perspectief met zich mee kan brengen (zie ook Tosch, 2020).

8 CONCLUSIE

Zowat overal ter wereld leveren leden van groepen met een lage sociale status slechtere schoolse prestaties. Vlaanderen vormt geen uitzondering op deze regel. In Vlaanderen bestaat er onder andere een hardnekkige prestatiekloof tussen studenten met en zonder (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond. Onderzoek identificeerde een aantal factoren en processen die er medeverantwoordelijk voor zijn dat een lage sociale status zich vertaalt naar lagere schoolse prestaties. Deze factoren en processen kunnen in drie categorieën worden onderverdeeld. De eerste categorie van processen heeft te maken met de effecten van economisch, cultureel en sociaal kapitaal. Het feit dat een lage status zich vertaalt naar lagere schoolse prestaties, heeft deels te maken met het feit dat de leden van lage statusgroepen niet over het cultureel kapitaal beschikken dat gewaardeerd wordt binnen het huidige onderwijssysteem. Ongeacht of je dit kadert in termen van achterstand dan wel achterstelling, willen we de prestatiekloof verkleinen, dan is het duidelijk dat leden van lage statusgroepen extra ondersteuning nodig hebben om het relevante cultureel kapitaal te verwerven en/of dat het cultureel kapitaal dat gewaardeerd wordt binnen ons onderwijssysteem dient te worden herbekeken. De tweede categorie van processen heeft te maken met de effecten van vooroordeel en discriminatie. Theorieën over vooroordeel en discriminatie bieden inzicht in hoe vooroordeel en discriminatie zowel op institutioneel als op individueel niveau ontstaan. Die inzichten kunnen gebruikt worden om vooroordeel en discriminatie te bestrijden. Het is evident dat het belangrijk is het onderwijssysteem te zuiveren van institutionele discriminatie. Maar belangrijk is ook dat het onderwijssysteem een cruciale rol kan spelen in het verminderen van vooroordeel en discriminatie op individueel niveau. De leerplicht zorgt ervoor dat zo goed als alle lagen van de bevolking langs deze weg kunnen worden bereikt, waardoor er op grote schaal kan worden gewerkt aan het terugdringen van de vooroordeel en discriminatie op individueel niveau en waardoor de formatie van cross-culturele vriendschappen op grote schaal in de hand gewerkt kan worden. De derde categorie van processen heeft te maken met hoe leden van lage statusgroepen omgaan met vooroordeel en discriminatie. Hoe zij hiermee om zullen gaan, hangt af van hoe ze bepaalde situaties inschatten (als een bedreiging en/of als een uitdaging voor hun persoonlijke en/of sociale identiteit) en of ze inschatten dat ze in staat zijn om op een goede manier met die situaties om te gaan. De manier waarop mensen die geconfronteerd worden met vooroordeel en discriminatie omgaan met de constant sluimerende bedreiging van hun persoonlijke en sociale identiteit is immers niet zonder gevolgen. Hun reacties roepen op zijn beurt ook weer reacties op. De reacties van leden van etnisch-culturele minderheden kunnen er dus voor zorgen dat de vooroordelen van de meerderheidsgroep toenemen of afnemen. Daarom is het belangrijk om de slachtoffers van vooroordeel en discriminatie weerbaar te maken opdat ze een zekere mate van controle zouden kunnen ervaren en zo een invloed zouden kunnen uitoefenen op bestaande vooroordelen en ongelijkheden. Ook hier kan het onderwijssysteem, ook weer omdat het alle lagen van de bevolking kan bereiken, een cruciale rol in spelen.

Vervolgens gingen we in op wat intergroepsinteracties zo uitdagend maakt, en lijkten we een waaier van mogelijke interventies op die kunnen worden ingezet om intergroepsrelaties te faciliteren en te verbeteren en/of om de factoren en processen die medeverantwoordelijk zijn voor de prestatiekloof aan te pakken. Om de acties die ondernomen worden om de prestatiekloof te verkleinen te kunnen coördineren en op elkaar af te stemmen, is het belangrijk dat een onderwijsinstelling een doordachte en coherente visie op diversiteit ontwikkelt. We bespraken de belangrijkste perspectieven op diversiteit. Voor elk perspectief gingen we in op de empirische

evidentie over de werkzaamheid ervan en op de belangrijkste voor- en nadelen. We bespraken deze perspectieven apart en deels in oppositie tot elkaar, maar dit betekent niet dat ze mutueel exclusief zijn. Er is een grote overlap tussen verschillende perspectieven, en in de praktijk worden vaak elementen uit verschillende perspectieven gecombineerd. Het is zelfs aan te bevelen om de meest werkzame elementen uit verschillende perspectieven met elkaar te combineren om zo tot een coherent, efficiënt en effectief diversiteitsbeleid te komen. Meer bepaald bevelen Mansfield en Kehoe (1994) aan om het pluralistisch perspectief als uitgangspunt te nemen maar dit uit te breiden met de belangrijkste bekommernis van het antiracistisch perspectief: de bekommernis inzake (de reproductie van) ongelijke machtsverhoudingen.

Tot slot willen we nog aanstippen dat, ook al lag de focus van deze tekst in eerste instantie op etnisch-culturele diversiteit, dit maar één vorm van diversiteit is. Doorheen deze tekst stipten we meermaals aan dat mensen verschillende sociale identiteiten hebben: ze behoren niet alleen tot een bepaalde etnisch-culturele groep – of tot meerdere etnisch-culturele groepen – maar ze behoren ook nog tot andere sociale groepen die zijn gebaseerd op geslacht, leeftijd, religie, sociaal-economische achtergrond, of andere sociale constructen. Een diversiteitsbeleid dat erop gericht is de prestatiekloof tussen studenten met en zonder (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond aan te pakken, doet er goed aan zich niet blind te staren op etnisch-cultureel toebehoren maar ook oog te hebben voor andere vormen van diversiteit. Wil je bestaande vooroordelen en bestaande ongelijkheden en de bijhorende institutionele barrières wegwerken, dan heb je daar een breed draagvlak voor nodig hebt. Inspelen op meerdere sociale identiteiten tegelijkertijd op een manier die het mogelijk maakt voor mensen uit uiteenlopende sociale groepen om linken te zien tussen hun situatie kan empathie opwekken en ervoor zorgen dat er bondgenootschappen gesmeed kunnen worden tussen erg verscheiden achtergestelde groepen. Als je dan ook nog eens mensen uit de meerderheidsgroep bij die alliantie kunt betrekken door hen, indien nodig, de meerwaarde van diversiteit en het belang van egalitarisme en rechtvaardigheid te laten inzien, kun je een breed draagvlak creëren dat als gemeenschappelijk doel heeft de bestaande vooroordelen en ongelijkheden te bestrijden en de bijhorende institutionele barrières weg te werken.

9 REFERENTIES

- Abdelgadir, A., & Fouka, V. (2020). Secular policies and Muslim integration in the West: The effects of the French headscarf ban. *American Political Science Review*, 114, 707-723.
- Abou Jahjah, D. (2021, 31 mei). Dyab Abou Jahjah na uitspraak Tom Van Grieken over 'dominant' blank Vlaanderen: "Wokes zijn ook racisten". *Het Laatste Nieuws*. Zie [hier](#).
- Abrams, D., & Hogg, M. E. (2010). Social identity and self-categorization. In J. F. Dovidio, M. Hewston, P. Glick, & V. M. Esses (Eds.), *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 179-194). London: Sage.
- Aboud, F. E. (2005). The development of prejudice in childhood and adolescence. In J. F. Dovidio, P. Glick., & L. A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. Oxford: Harpers.
- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: EPO.
- Agirdag, O., & Korkmazer, B. (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In D. Dierckx, J. Coene, P. Raeymaeckers, & M. van der Burg (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting No. 24: Jaarboek 2015* (pp. 231-249). Leuven: Acco.
- Agirdag, O., Merry, M.S., Van Houtte, M. (2016). Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48, 556-582.
- Agirdag, O., Van Avermaet, P., Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115, 1-50.
- Aldana, A., & Byrd, C. M. (2015). School ethnic-racial socialization: Learning about race and ethnicity among African American students. *The Urban Review*, 47, 563-576.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Altemeyer, B. (1981). *Right-wing authoritarianism*. Winnipeg: University of Manitoba Press.
- Altemeyer, B. (1998). The other "authoritarian personality." In M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 30, pp. 47-92). San Diego, CA: Academic Press.
- Aouragh, M. (2018, 4 maart). De beperkingen van wit privilege: shortcuts in de antiracisme strijd. *Socialisme Nu*. Zie [hier](#).
- Apfelbaum, E. P., Norton, M. I., & Sommers, S. R. (2012). Racial color blindness: Emergence, practice, and implication. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 205-209.
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., & Ambady, N. (2011). In blind pursuit of racial equality? *Psychological Science*, 21, 1587-1592.
- Apfelbaum, E. P., Stephens, N. M., & Reagans, R. E. (2016). Beyond one-size-fits-all: Tailoring diversity approaches to the representation of social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111, 547-566.
- Arikoglu, F., Scheepers, S., & Kumi, A. K. (2014). *Intersectioneel denken: Handleiding voor professionals die intersectionaliteit of kruispuntdenken in de eigen organisatie willen toepassen*. Brussel: Ella vzw.
- Armenta, B. E. (2010). Stereotype boost and stereotype threat effects: The moderating role of ethnic identification. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16, 94-98.
- Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125.

- Asbrock, F., Sibley, C., & Duckitt, J. (2010). Right-Wing Authoritarianism and Social Dominance Orientation and the dimensions of generalized prejudice: A longitudinal test. *European Journal of Personality*, 24, 324-340.
- Ballon, P., & Busch, C. (2021, 19 april). De bekommernissen van 'woke' moeten iders bekommernissen zijn. *De Morgen*. Zie [hier](#).
- Banks, J. A. (1989). Approaches to multicultural curriculum reform. *Trotter Review*, 3, 17-19.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Educational Research*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Barreto, M., Ellemers, N., & Fiske, S. T. (2010). What did you say, and who do you think you are? How power differences affect emotional reactions to prejudice. *Journal of Social Issues*, 66, 477-492.
- Baysu, G., Celeste, L., Brown, R., Verschueren, K., & Phaet, K. (2016). Minority adolescents in ethnically diverse schools: Perceptions of equal treatment buffer threat effects. *Child Development*, 87, 1352 - 1366.
- Baysu, G., & Phaet, K. (2012). Staying on or dropping out? The role of intergroup friendship and perceived teacher support in minority and nonminority school careers. *Teachers College Record*, 114, 1-25.
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 10-24.
- Berjot, S., & Gillet, N. (2011). Stress and coping with discrimination and stigmatization. *Frontiers in Psychology*, 2, 1-33.
- Berjot, S., Girault-Lidvan, N., Bétremont, L., & Gillet, N. (2009). Stress and coping with identity threats. Paper presented at the 23rd Annual Conference of the European Health Psychological Society, September 23 - September 26, Pisa, Italy.
- Bernardo, A. B. I., Salanga, M. G. C., Tjipto, S., Hutapea, B., Yeung, S. S., & Khan, A. (2016). Contrasting lay theories of polyculturalism and multiculturalism: Associations with essentialist beliefs of race in six Asian cultural groups. *Cross- Cultural Research*, 50, 231-250.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332.
- Berry, J.W., Poortingha, Y.H., Segall, M.H., & Dasen, P.R. (1992). *Cross-cultural psychology. Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertossi, C. (2007). French and British models of integration Public philosophies, policies and state institutions. Centre on Migration, Policy & Society (Compas), Working paper nr. 46. Oxford: University of Oxford.
- Billiet, J., Carton, A., & Huys, R. (1990). Onbekend of onbemind? Een sociologisch onderzoek naar de houding van de Belgen tegenover migranten. Leuven: SOI, KULeuven.
- Billiet, J., & De Witte, H. (2008). Everyday racism as predictor of political racism in Flemish Belgium. *Journal of Social Issues*, 64, 253-267.
- Birnbaum, H. J., Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., & Hamedani, M. G. (2020). A diversity ideology intervention: Multiculturalism reduces the racial achievement gap. *Social Psychological and Personality Science*, 12, 751-759.
- Blackwell, L. A., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Theories of intelligence and

- achievement across the junior high school transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263.
- Blanchard, F. A., Crandall, C. S., Brigham, J. C., & Vaughn, L. A. (1994). Condemning and condoning racism: A social context approach to interracial settings. *Journal of Applied Psychology*, 79, 993–7.
- Blascovich, J. Mendes, W. B., Hunter, S. B., & Licker, B. (2000). Stigma, threat, and social interactions. In T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, & J. G. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 307–333). New York: Guilford Press.
- Blascovich, J., Spencer, S. J., Quinn, D., & Steele, C. (2001). African Americans and high blood pressure: the role of stereotype threat. *Psychological Science*, 12, 225–229.
- Boen, F., & Vanbeselaere, N. (1998). Reactions upon a failed attempt to enter a high status group: An experimental test of the five-stage model. *European Journal of Social Psychology*, 21, 689–696.
- Boen, F., Vanbeselaere, N., Pandelaere, M., De Witte, S., Duriez, B., Snauwaert, B., Feys, J., Dierckx, V., & Van Avermaet, E. (2002). Politics and basking-in-reflected-glory: A field study in Flanders. *Basic and Applied Social Psychology*, 24, 204–213.
- Bogaert, K., 2021 (2021, 21 april). Dekoloniseren is geen metafoor. *De Wereld Morgen*. Zie [hier](#).
- Bohman, A. & Miklikowska, M. (2020). Does Classroom Diversity Improve Intergroup Relations? Short- and Long-term Effects of Classroom Diversity for Youth Cross-ethnic Friendships and Anti-immigrant Attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations*.
- Boin, J., Rupar, M., Graf, S., Neji, S., Spiegler, O., & Swart, H. (2021). The generalization of intergroup contact effects: Emerging research, policy relevance, and future directions. *Journal of Social Issues*, 77, 105–131.
- Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: Culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42, 326–348.
- Bourdieu, P. (1972). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: Scholastic and intellectual inequalities. In J. Egglestone (Ed.), *Contemporary research in the sociology of education*. London: Methuen.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Washington D.C.: Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369–386.
- Bourhis, R. Y., Sachdev, I., & Gagnon, A. (1994). Intergroup research with the Tajfel matrices: Methodological notes. In M. P. Zanna & J. M. Olson (Eds.), *The psychology of prejudice: The Ontario symposium* (Vol. 7, pp. 209–232). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bowman, N.A. (2010). College diversity experiences and cognitive development: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80, 4–33.
- Brannon, T. N., Carter, E. R., Murdock-Perriera, L. A., & Higginbotham, G. D. (2018). From

- backlash to inclusion for all: Instituting diversity efforts to maximize benefits across group lines. *Social Issues and Policy Review*, 12, 57–90.
- Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., & Harvey, R. D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 135–49.
- Brondolo, E., Brady, N., Pencille, M., Beatty, D., & Contrada, R. J. (2009). Coping with racism: A selective review of the literature and a theoretical and methodological critique. *Journal of Behavioral Medicine*, 32, 64–88.
- Brondolo, E., Brady, N., Thompson, S., Tobin, J. N., Cassells, A., Sweeney, M., McFarlane, D., & Contrada, R. J. (2008). Perceived racism and negative affect: Analyses of trait and state measures of affect in a community sample. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(2), 150–173.
- Brewer, M. B. (1991). On the social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475–482.
- Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? *Journal of Social Issues*, 55, 429–44.
- Brewer, M. B., & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 281–302). Orlando, FL: Academic Press.
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 37, pp. 255–343). San Diego, CA: Academic Press.
- Brown, R., & Zagefka, H. (2005). Ingroup affiliations and prejudice. In J. F. Dovidio, P. Glick., & L. A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- Bubritzki, S., van Tubergen, F., Weesie, J., & Smith, S. (2018). Ethnic composition of the school class and interethnic attitudes: A multi-group perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44, 482–502.
- Byrd, C. M. (2017). The complexity of school racial climate: Reliability and validity of a new measure for secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 700–721.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilation assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45, 1603–1618.
- Celeste, L., Meeussen, L., Verschueren, K., & Phalet, K. (2016). Minority acculturation and peer rejection: Costs of acculturation misfit with peer-group norms. *British Journal of Social Psychology*, 55, 544 - 563.
- Charkaoui, N. (2020). *Racisme: Over wonder en veerkracht*. Berchem: EPO.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366–375.
- Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. R. J., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1–14.
- Clycq, N. & Kostet, I. (2019). Van leerling tot burger: identiteit in het onderwijs. In VLOR (Ed.), *Spots op onderwijs: Wetenschappers voor het voetlicht* (pp. 29–45). Leuven: Lannoo

Campus.

- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *Science*, 313, 1307–1310.
- Cohen, G. L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N., & Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: Intervening to close the minority achievement gap. *Science*, 324, 400–403.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Correll, J., Park, B., & Smith, J. A. (2008). Colorblind and multicultural prejudice reduction strategies in high-conflict situations. *Group Processes and Intergroup Relations*, 11, 471–491.
- Crandall, C. S., & Stangor C. (2005). Conformity and prejudice. In J. F. Dovidio, P. Glick., & L. A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? *American Psychologist*, 64, 231–240.
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608–630.
- Crocker, J., Major, B., & Steel, C. (1998). Social stigma. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 504–553). Boston: McGraw-Hill.
- Crocker, J., Voelkl, K., Testa, M., & Major, B. (1991). Social stigma: The affective consequences of attributional ambiguity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 218–228.
- Czopp, A. M., Monteith, M. J., & Mark, A. Y. (2006). Standing up for a change: Reducing bias through interpersonal confrontation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 784–803.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126.
- Deaux, K., & Ethier, K. A. (1998). Negotiating social identity. In J. K. Swim & C. Stangor (Eds.), *Prejudice: The target's perspective* (pp. 301–323). San Diego, CA: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Dejaeghere, Y., Hooghe, M., & Claes, E. (2012). Do ethnically diverse schools reduce ethnocentrism? A two-year panel study among majority group late adolescents in Belgian schools. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 108–117.
- De Leersnyder, J., Gündemir, S., & Agirdag, O. (2021). Multicultural vs. colorblind approach in the higher education international classroom: Correlates with cultural misunderstandings, sense of inclusion and safety. *Studies in Higher Education*. Online prepublication. Zie [hier](#).
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5–18.
- Devine, P. G. (1989). Breaking the prejudice habit: Allport's “inner conflict” revisited. In J. F. Dovidio, P. Glick., & L. A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- Dhont, K. & Hodson, G. (2014) Does lower cognitive ability predict greater prejudice? *Current Directions in Psychological Science*, 23, 454–459.

- Dhont, K., Roets, A. & Van Hiel, A. (2011) Opening closed minds: The combined effects of intergroup contact and need for closure on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 514–528.
- D'Hondt, F., Van Praag, L., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. (2016). The attitude-achievement paradox in Belgium: An examination of school attitudes of ethnic minority students. *Acta Sociologica*, 59, 215-231.
- Dollard, J., Doob, N. E., Miller, D. H., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Doosje, B., Branscombe, N. R., Spears, R., & Manstead, A. S. R. (1998). Guilty by association: When one's group has a negative history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 872–86.
- Dovidio, J. F., Eller, A., & Hewstone, M. (2011). Improving intergroup relations through direct, extended, and other forms of indirect contact. *Group Processes and Intergroup Relations*, 13, 147–160.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2004). Aversive racism. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 36, pp. 1–51). San Diego, CA: Academic Press.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Saguy, T. (2007). Another view of "we": Majority and minority group perspectives on a common ingroup identity. *European Review of Social Psychology*, 18, 296-330.
- Dovidio, J. F., Glick, P., & Rudman, L. A. (2005). *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- Downey, D. B. (1994). The school performance of children from single-mother and single-father families: Economic or interpersonal deprivation? *Journal of Family Issues*, 15, 129–147.
- Downey, D. B. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, 60, 746–761.
- Duckitt, J. (2001). A dual process cognitive motivational theory of ideology and prejudice. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 33, pp. 41–113). San Diego, CA: Academic Press.
- Duckitt, J. (2005). Personality and prejudice. In J. F. Dovidio, P. Glick., & L. A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- Duckitt, J. (2006). Differential effects of Right Wing Authoritarianism and Social Dominance Orientation on outgroup attitudes and their mediation by threat from and competitiveness to outgroups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 684-696.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71, 188–196.
- Duriez, B. (1999). Baas in eigen land. Moraliteit en empathie als wapen tegen rechts extremisme. In F. Talhaoui & J. Wets (Eds.) *Asiel: De deur op een kier*. Noord-Zuid Cahier, 24, 95-106.
- Duriez, B. (2011). Adolescent ethnic prejudice: Understanding the effects of parental extrinsic versus intrinsic goal promotion. *Journal of Social Psychology*, 151, 441-454.
- Duriez, B. (2022). *Etnisch-culturele diversiteit, Deel 2: Schoolcultuur, welzijn, motivatie en prestatie*. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Duriez, B., Meeus, J., & Vansteenkiste, M. (2012). Why are some people more susceptible to ingroup threat than others? The importance of a relative extrinsic to intrinsic value

- orientation. *Journal of Research in Personality*, 46, 164-172.
- Duriez, B., Reijerse, A., Luyckx, K., Vanbeselaere, N., & Meeus, J. (2013). Which national group will I identify myself with? The role of preferred and perceived identity representations. *Nations and Nationalism*, 19, 456-474.
- Duriez, B., & Soenens, B. (2006). Personality, identity styles, and authoritarianism: An integrative study among late adolescents. *European Journal of Personality*, 20, 397-417.
- Duriez, B., & Soenens, B. (2009). The intergenerational transmission of racism: The role of right-wing authoritarianism and social dominance orientation. *Journal of Research in Personality*, 906-909.
- Duriez, B., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2007). In search of the antecedents of adolescent authoritarianism: The relative contribution of parental goal promotion and parenting style dimensions. *European Journal of Personality*, 21, 507-527.
- Duriez, B., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2008). The intergenerational transmission of authoritarianism: The mediating role of parental goal promotion. *Journal of Research in Personality*, 42, 622-642.
- Duriez, B., & Van Hiel, A. (2002). The march of modern fascism. A comparison of social dominance orientation and authoritarianism. *Personality and Individual Differences*, 32, 1999-1213.
- Duriez, B., Van Hiel, A., & Kossowska, M. (2005). Authoritarianism and social dominance in Western and Eastern Europe: The importance of the sociopolitical context and of political interest and involvement. *Political Psychology*, 26, 299-320.
- Duriez, B., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & De Witte, H. (2007). The social costs of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits: Their relation with social dominance and racial and ethnic prejudice. *Journal of Personality*, 75, 757-782.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eagly, A. H., & Diekmann, A. B. (2005). What is the problem? Prejudice as an attitude-in-context. In J. F. Dovidio, P. Glick., & L. A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2011). Social role theory. In A. W. Kruglanski, E. T. Higgins, & P. A. M. Van Lange (Eds.), *Handbook of theories in social psychology* (Vol. 2, pp. 458-476). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Else-Quest, N. M., & Hyde, J. (2016). Intersectionality in quantitative psychological research: I. Theoretical and epistemological issues. *Psychology of Women Quarterly*, 40, 155-170.
- Esses, V. M., Dovidio, J. F., Jackson, L. M., & Armstrong, T. L. (2001). The immigration dilemma: The role of perceived group competition., ethnic prejudice and national identity. *Journal of Social Issues*, 57, 389-412.
- Esses, V. M., Jackson, L. M., & Armstrong, T. L. (1998). Intergroup competition and attitudes toward immigrants and immigration: An instrumental model of group conflict. *Journal of Social Issues*, 54, 699-724.
- Esses, V. M., Jackson, L. M., Dovidio, J. F., & Hodson, G. (2005) Instrumental relations among groups: Group competition, conflict, and prejudice. In J. F. Dovidio, P. Glick., & L. A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. California: Stanford University Press.
- Fischer, C. S., Hout, M., Jankowski, M. S., Lucas, S. R., Swidler, A., & Voss, K. (1996). *Inequality by design: Cracking the bell curve myth*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878–902.
- Fleischmann, F., Deboosere, P., Neels, K., & Phaet, K. (2013) From ethnic capital to ethnic educational inequality: How family and co-ethnic neighbourhood resources affect second-generation attainment in Belgium. *European Sociological Review*, 29, 1239–1250.
- Foddy, M., Platow, M. J., & Yamagishi, H. (2009). Group-based trust in strangers: The role of stereotypes and expectations. *Psychological Science*, 20, 419–422.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 61–89). Orlando, FL: Academic Press.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The Common Ingroup Identity Model*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2009). A Common Ingroup Identity: A categorization-based approach for reducing intergroup bias. In T. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice* (pp. 489–506). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Gaertner, L., Sedikides, C., Vevea, J. L., & Iuzzini, J. (2002). The “I”, the “we”, and the “when”: a meta-analysis of motivational primacy in self-definition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 574–591.
- Glick, P. (2002). Sacrificial lambs dressed in wolves’ clothing: Envious prejudice, ideology, and the scapegoating of Jews. In L. S. Newman & R. Erber (eds.), *Understanding genocide: The social psychology of the Holocaust* (pp. 113–42). New York: Oxford University Press.
- Glick, P. (2005) Choice of scapegoats. In J. F. Dovidio, P. Glick., & L. A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents’ standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645–662.
- Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E. L., & Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 17–41.
- Guimond, S., de la Sablonnière, R., & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25, 142–188.
- Gurin, P., Nagda, B., & Lopez, C. (2004). The benefits of diversity in education for democratic citizenship. *Journal of Social Issues*, 60, 17–34.
- Haider, A. (2018). *Mistaken identity: Race and class in the age of Trump*. Brooklyn, NL: Verso.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons.
- Heikamp, T., Phaet, K., Van Laer, C. & Verschueren, K. (2020). To belong or not to belong? Protecting minority engagement in the face of discrimination. *International Journal of Psychology*, 55, 779–788.
- Hermans, P. (1994). *Opgroeien als Marokkaan in Brussel*. Brussel: Cultuur en Migratie.
- Herrnstein, R. J., & Murray C. (1994). *The Bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Hirschfeld, L. A. (2008). Children’s developing conceptions of race. In S. E. Quintana & C.

- McKnown (Eds.), *Handbook of race, racism and the developing child* (pp. 37-54). Hoboken, NJ: Wiley.
- Hodgins, H. S., & Knee, C. R. (2002). The integrating self and conscious experience. In L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 87-100). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Hodgins, H. S., Yacko, H., & Gottlieb, E. (2006). Autonomy and nondefensiveness. *Motivation and Emotion*, 30, 283-293.
- Hodson, G., Crisp, R.J., Meleady, R. & Earle, M. (2018). Intergroup contact as an agent of cognitive liberalization. *Perspectives on Psychological Science*, 13, 523-548.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- Hogg, M. (2003). Social identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 462-491). New York: Guilford Press.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1988). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and intergroup processes*. London: Routledge.
- Hogg, M.A., Terry, D.J., & K.M. White (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58, 255-269.
- Hornsey, M. J., & Hogg, M. A. (2000). Assimilation and diversity: An integrative model of subgroup relations. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 143-156.
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Making education relevant: Increasing interest and performance in high school science classes. *Science*, 326, 1410-1412.
- Husband, T. (2012). "I don't see color": Challenging assumptions about discussing race with young children. *Early Childhood Education Journal*, 39, 365-371.
- Husnu, S., & Crisp, R. J. (2010). Imagined intergroup contact: A new technique for encouraging greater inter-ethnic contact in Cyprus. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 16, 97-108.
- Jetten, J., Spears, R., & Manstead, A.S.R. (1996). Intergroup norms and intergroup discrimination: Distinctive self-categorisation and social identity effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1222-1233.
- Jones, J. M. (2005). Mechanisms for coping with victimization: Self-protection plus self-enhancement. In J. F. Dovidio, P. Glick., & L. A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- Jones, J. M., Dovidio, J. F., & Vietze, D. L. (2014). *The psychology of diversity: Beyond prejudice and racism*. Wiley / Blackwell Publishing.
- Jost, J. T., & Hunyady, O. (2002). The psychology of system justification and the palliative function of ideology. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (Vol. 13, pp. 111-153). Hove, UK: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Judd, C. M., Park, B., Yzerbyt, V., Gordijn, E. H., & Muller, D. (2005). Attributions of intergroup bias and outgroup homogeneity to ingroup and outgroup others. *European Journal of Social Psychology*, 35, 677-704.
- Kalin, J. (2002). *Antiracist education: from theory to practice*. New York, NY: Rowman & Littlefield.
- Kang, S. K., & Bodenhausen, G. V. (2015). Multiple identities in social perception and interaction: Challenges and opportunities. *Annual Review of Psychology*, 66, 547-574.
- Karpinski, A., & Hilton, J. L. (2001). Attitudes and the Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 774-788.

- Kehoe, J. W. (1994). Multicultural education vs. anti-racist education: The debate in Canada. *Social Education*, 58, 354–358.
- Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Gibson, A., Smith, M., & Pascalis, O. (2005). Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. *Developmental Science*, 8, 31–36.
- Kende, J., Phalet, K., Van Den Noortgate, W., Kara, A., & Fischer, R. (2018). Equality revisited: A cultural meta-analysis of intergroup contact and prejudice. *Social Psychological and Personality Science*, 9, 887–895.
- Kessler, T., & Mummendey, A. (2001). Is there any scapegoat around? Determinants of intergroup conflict at different categorization levels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1090–1102.
- Klein, O., & Azzi, A. E. (2001). The strategic confirmation of meta-stereotypes: How group members attempt to tailor an out-group's representation of themselves. *British Journal of Social Psychology*, 40, 279–293.
- Knee, C. R., Lonsbary, C., Canevello, A., & Patrick, H. (2005). Self-determination and conflict in romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 997–1009.
- Kowal, F. H., & Paradies, Y. (2013). Reflexive antiracism: A novel approach to diversity training. *Ethnicities*, 13, 316–337.
- Kruglanski, A. W. (1990). Motivations for judging and knowing: Implications for causal attribution. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 333–368). New York: Guilford.
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97, 47–68.
- Latané, B. (1996). Dynamic social impact: The creation of culture by communication. *Journal of Communication*, 46, 13–25.
- Lavrijsen, L., Nicaise, I., & Wouters, T. (2013). *Vroege tracking, kwaliteit en rechtvaardigheid: Wat het wetenschappelijk onderzoek ons leert over de hervorming van het secundair onderwijs*. Leuven: HIVA-KULeuven.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Levin, S., Matthews, M., Guimond, S., Sidanius, J., Pratto, F., Kteily, N., Pitpit, E. V., & Dover, T. (2012). Assimilation, multiculturalism, and colorblindness: Mediated and moderated relationships between social dominance orientation and prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 207–212.
- Levin, S., Van Laar, C., & Sidanius, J. (2003). The effects of ingroup and outgroup friendships on ethnic attitudes in college: A longitudinal study. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6, 76–92.
- Levinson, M. (2012). *No citizen left behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lilienfeld, S. O. (2017). Microaggressions: Strong claims, inadequate evidence. *Perspectives on Psychological Science*, 12, 138–169.
- Lilla, M. (2017). *The once and future liberal: After identity politics*. New York: HarperCollins Publishers.
- Lynch, I., Swartz, S., & Isaacs, D. (2017). Anti-racist moral education: A review of approaches, impact and theoretical underpinnings from 2000 to 2015. *Journal of Moral Education*, 46, 129–144.
- Mackie, D. M., Devos, T., & Smith, E. R. (2000). Intergroup emotions: Explaining offensive action tendencies in an intergroup context. *Journal of Personality and Social Psychology*,

79, 602–16.

- Major, B., Kaiser, C. R., O'Brien, L. T., & McCoy, S. K. (2007). Perceived discrimination as worldview threat or worldview confirmation: Implications for self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1068–1086.
- Mansfield, E., & Kehoe, J. (1994). A critical examination of anti-racist education. *Canadian Journal of Education*, 4, 418–430.
- Matheson, K., Foster, M. D., Bombay, A., McQuaid, R. J., & Anisman, H. (2019). Traumatic experiences, perceived discrimination, and psychological distress among members of various socially marginalized groups. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–16.
- McConnell, A. R., & Leibold, J. M. (2001). Relations among the Implicit Association Test, discriminatory behavior, and explicit measures of racial attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 435–442.
- McQueen, A., & Klein, W. M. P. (2006). Experimental manipulations of self-affirmation: A systematic review. *Self and Identity*, 5, 289–354.
- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33, 175–196.
- Meeus, J., Duriez, B., Kuppens, P., Vanbeselaere, N., & Phalet, K. (2009). Examining dispositional and situational effects on outgroup attitudes. *European Journal of Personality*, 23, 307–328.
- Meeus, J., Duriez, B., Vanbeselaere, N., & Boen, F. (2010). The role of national identity representation in the relation between in-group identification and out-group derogation: Ethnic versus civic representations. *British Journal of Social Psychology*, 49, 305–320.
- Meeus, J., Mayor, J. P., Gonzalez, R., Brown, R., & Manzi, J. (2017). Racial phenotypicality bias in educational expectations for both male and female teenagers from different socioeconomic backgrounds. *European Journal of Social Psychology*, 47, 289–303.
- Mendes, W. B., & Koslov, K. (2013). Brittle smiles: Positive biases toward stigmatized and outgroup targets. *Journal of Experimental Psychology: General*, 142(3), 923–933.
- Mendoza-Denton, R., Downey, G., Purdie, V. J., Davis, A., and Pietrzak, J. (2002). Sensitivity to status-based rejection: implications for African American students' college experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 896–918.
- Miklikowska, M. (2018). Empathy trumps prejudice: The longitudinal relation between empathy and anti-immigrant attitudes in adolescence. *Developmental Psychology*, 54, 703–717.
- Miklikowska, M., Bohman, A., & Titzmann, P. F. (2019). Driven by Context? The Interrelated Effects of Parents, Peers, Classrooms on Development of Prejudice among Swedish Majority Adolescents. *Developmental Psychology*, 55, 2451–2463.
- Miklikowska, M., Duriez, B., & Soenens, B. (2011). Family roots of empathy-related characteristics: The role of perceived maternal and paternal need support in adolescence. *Developmental Psychology*, 47, 1342–1352.
- Miller, N. (2002). Personalization and the promise of Contact Theory. *Journal of Social Issues*, 58, 387–410.
- Mills, C. & Gale, T. (2007). Researching social inequalities in education: Towards a Bourdieuan methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20, 433–447.
- Miyake, A., Kost-Smoth, L. E., Finkelstein, N. D., Pollock, S. J., Cohen, G. L., & Ito, A. (2010). Reducing the gender achievement gap in college science: A classroom study of values affirmation. *Science*, 330, 1234–1237.
- Monteith, M. J. (1993). Self-regulation of prejudiced responses: Implications for progress in

- prejudice reduction efforts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 469–485.
- Monteith, M. J., Deneen, N. E., & Tooman, G. D. (1996). The effect of norm activation on the expression of opinions concerning gay men and blacks. *Basic and Applied Social Psychology*, 118, 267–288.
- Morris, M. W., Chiu, C. Y., & Liu, Z. (2015). Polycultural psychology. *Annual Review of Psychology*, 66, 631–659.
- Mullen, B., & Leader, T. (2005) Linguistic factors: Antilocutions, ethnonyms, ethnophaulisms, and other varieties of hate speech. In J. F. Dovidio, P. Glick., & L. A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- Mummendey, A., Klink, A., Mielke, R., Wenzel, M., & Blanz, M. (1999). Socio-structural characteristics of intergroup relations and identity management strategies: Results from a field study in East Germany. *European Journal of Social Psychology*, 29, 259–286.
- Naidoo, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British Journal of Sociology of Education*, 25, 457–471.
- Neville, H. A., Lilly, R. L., Duran, G., Lee, R. M., & Browne, L. (2000). Construction and initial validation of the Color-Blind Racial Attitudes Scale (CoBRAS). *Journal of Counseling Psychology*, 47, 59–70.
- Neyrinck, B., Lens, W., Duriez, B., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2009). The effect of autonomous and controlled orientations on open versus defensive social functioning. KULeuven: Internal report.
- Noon, M. (2018). Pointless diversity training: Unconscious bias, new racism and agency. *Work, Employment and Society*, 32, 198–209.
- Nowak, A., Szamrej, J., & Latané, B. (1990). From private attitude to public opinion: A dynamic theory of social impact. *Psychological Review*, 97(3), 362–76.
- Nsayi, N., & Van den Broeck J. (2021, 10 mei). Dekolonisatie: 'In de geschiedenis is er geen enkele sociale vooruitgang geboekt zonder strijd. Sociaal.net: Achtergrond, verhalen en opinie voor sociale professionals. Zie [hier](#).
- Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 599–612.
- Oakes, P.J. (1987). The salience of social categories. In J.C. Turner, M.A. Hogg, P.J. Oakes, S.D. Reicher, & M.S. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorisation theory* (pp. 117–141). Oxford: Basil Blackwell.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing, Paris.
- Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ogbu, J. U. (2004). Collective Identity and the Burden of "Acting White" in Black History, Community, and Education. *The Urban Review*, 36, 1–35.
- Oldmeadow, J. A., & Fiske, S. T. (2010). Social status and the pursuit of positive social identity: Systematic domains of intergroup differentiation and discrimination for high- and low-status groups. *Group Processes & Intergroup Relations*, 13, 425–444.
- Osborne, J. W. (2006). Gender, stereotype threat, and anxiety: Psychophysiological and cognitive evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 109–138.
- Osborne, J. W. (2007). Linking stereotype threat and anxiety. *Educational Psychology*, 27, 135–

- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 188–204.
- Özdemir, S. B., & Özdemir, M. (2020). The role of perceived inter-ethnic classroom climate in adolescents' engagement in ethnic victimization: For whom does it work? *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1328–1340.
- Paradies, Y. (2006). A systematic review of empirical research on self-reported racism and health. *International Journal of Epidemiology*, 35, 888–901.
- Paradies, Y., Ben, J., Denson, N., Elias, A., Priest, N., Pieterse, A., Gupta, A., Kelaher, M., & Gee, G. (2015) Racism as a determinant of health: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE* 10(9): e0138511.
- Park, B., & Judd, C. M. (2005). Rethinking the link between categorization and prejudice within a social cognition perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 106–130.
- Pascoe, E. A., & Smart Richman, L. (2009). Perceived discrimination and health: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 135, 532–554.
- Pearson, A. R., Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2009). The nature of contemporary prejudice: Insights from aversive racism. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 314–338.
- Pedersen, A., Paradies, Y., & Barndon, A. (2015). The consequences of intergroup ideologies and prejudice control for discrimination and harmony. *Journal of Applied Social Psychology*, 45, 684–696.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–83.
- Pfeijffer, I. L. (2021). Woke denken is een religie geworden. *De Standaard*. Zie [hier](#).
- Pinel, E. C. (1999). Stigma consciousness: the psychological legacy of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 114–128.
- Pinel, E. C. (2002). Stigma consciousness in intergroup contexts: the power of conviction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 178–185.
- Phalet, K. (1995). Opvoeden in culturele context. *Gesprekken met migrantenmoeders in Antwerpen. Cultuur en Migratie*, 13, 55–72.
- Phalet, K., & Baysu, G. (2020). Fitting in: How the intergroup context shapes minority acculturation and achievement. *European Review of Social Psychology*, 31, 1–39.
- Plant, E. A., Butz, D. A., & Tartakovsky, M. (2008). Interethnic interactions: Expectancies, emotions, and behavioral intentions. *Group Processes and Intergroup Relations*, 11, 555–574.
- Plant, E. A., & Devine, P. G. (2001). Responses to other-imposed pro-Black pressure: Acceptance or backlash? *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 486–501.
- Plaut, V. C., Thomas, K. M., Kyneshawau, H., & Romano, C. A. (2018). Do color blindness and multiculturalism remedy or foster discrimination and racism? *Psychological Science*, 27, 200–206.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L., & Malle, B. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 741–63.
- Praveen, A. (2016). Postcolonialism: Edward Said & Gayatri Spivak. *Research Journal of Recent Sciences*, 5, 47–50.
- Rattan, A., & Dweck, C. S. (2010). Who confronts prejudice? The role of implicit theories in the

- motivation to confront prejudice. *Psychological Science*, 21, 952–959.
- Reijerse, A., Van Acker, K., Vanbeselaere, N., Phalet, K., & Duriez, B. (2013). Beyond the ethnic-civic dichotomy: Cultural citizenship as a new way of excluding immigrants. *Political Psychology*, 34, 611–630.
- Reijerse, A., Vanbeselaere, N., Fichera, G., & Duriez, B. (2015). Accepting immigrants as fellow citizens: Citizenship representations in relation to migration policy preferences. *Ethnic and Racial Studies*, 38, 700–717.
- Reijerse, A., Vanbeselaere, N., Phalet, K., Fichera, G., & Duriez, B. (2014). The relationship between national identification and immigrant threat: The mediating role of citizenship representations. KULeuven: Internal report.
- Richeson, J. A., & Shelton, J. N. (2010). Prejudice in intergroup dyadic interactions. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. M. Esses (Eds.), *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 276–293). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: individual differences in the preference for anticipatory, self-protective acts. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 69–106). New York: Plenum Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M., & Cochrane, R. (1972). Self-confrontation and confrontation with another as determinants of long-term value change. *Journal of Applied Social Psychology*, 2, 283–292.
- Rokeach, M., & McLellan, D. D. (1972). Feedback of information about the values and attitudes of self and others as determinants of long-term cognitive and behavioral change. *Journal of Applied Social Psychology*, 2, 236–251.
- Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2010). The colorblind, multicultural, and polycultural ideological approaches to improving intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 4, 215–246.
- Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2012). The relation between polyculturalism and intergroup attitudes among racially and ethnically diverse adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18, 1–16.
- Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2016). Endorsement of polyculturalism predicts increased positive intergroup contact and friendship across the beginning of college. *Journal of Social Issues*, 72, 472–488.
- Rosenthal, L., Levy, S. R., Katser, M., & Bazile, C. (2015). Polyculturalism and attitudes toward Muslim Americans. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 21, 535–545.
- Sasaki, S. J., & Vorauer, J. D. (2013). Ignoring versus exploring differences between groups: Effects of salient color-blindness and multiculturalism on intergroup attitudes and behavior. *Social and Personality Psychology Compass*, 7, 246–259.
- Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism – _evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1–17.
- Schachner, M. K., Schwartzenthal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom diversity climate: Multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65.
- Scheepers, D., & Ellemers, N. (2005). When the pressure is up: The assessment of social identity threat in low and high status groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 192–200.

- Schmitt, M. T., & Branscombe, N. R. (2002). The meaning and consequences of perceived discrimination in disadvantaged and privileged social groups. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (vol. 12, 167-199). London: Psychology Press.
- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T., & Garcia, A. (2014). The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: a metanalytic review. *Psychological Bulletin*, 140, 921-948.
- Sears, D. O., Henry, P. J., & Kosterman, R. (2000). Egalitarian values and the origins of contemporary American racism. In D. O. Sears, J. Sidanius, & L. Bobo (Eds.), *Racialized politics: The debate about racism in America* (pp. 75-117). Chicago: University of Chicago Press.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H. P. (1993). *Persistent Inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Social inequality series. Westview, Boulder, Colorado.
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and cooperation: Their social psychology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Shnabel, N., & Nadler, A. (2008). A Needs-Based Model of Reconciliation: Satisfying the differential emotional needs of victim and perpetrator as a key to promoting reconciliation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 116-132.
- Sidanius, J., Kteily, N., Sheehy-Skeffington, J., Ho, A. K., Sibley, C., & Duriez, B. (2013). You're inferior and not worth our concern: The interface between empathy and social dominance orientation. *Journal of Personality*, 81, 313-323.
- Sidanius, J., Levin, S., Van Laar, C., & Sears, D. O. (2008). *The diversity challenge: Social identity and intergroup relations on the college campus*. New York, NY: Russell Sage.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Sidanius, J., Pratto, F., van Laar, C., & Levin, S. (2004). Social dominance theory, its agenda and method, *Political Psychology*, 25(6), 845-880.
- Simon, B. (1992). The perception of ingroup and outgroup homogeneity: Reintroducing the social context. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (Vol. 3, pp. 1-30). Chichester: Wiley.
- Smith, E. R. (1993). Social identity and social emotions: Toward new conceptualizations of prejudice. In D. M. Mackie & D. L. Hamilton (eds.), *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception* (pp. 297-315). San Diego, CA: Academic Press.
- Smith, E. R. (1999). Affective and cognitive implications of group membership becoming part of the self: New models of prejudice and of the self-concept. In D. Abrams & M. Hogg (eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 183-96). Oxford: Blackwell.
- Smith, E. R., & Mackie D. M. (2005). Aggression, hatred and other emotions. In J. F. Dovidio, P. Glick., & L. A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- Snauwaert, B., Vanbeselaere, N., Duriez, B., Boen, F., & Hutsebaut, D. (1999). Living Apart Together? On ethnic identity dynamics and intergroup relations between allochthons and autochthons. In M. C. Foblets & C. L. Pang (Eds.), *Cultuur, etniciteit en migratie. Culture, ethnicity and migration. Liber Amicorum Prof. Dr. E. Roosens*. Leuven: Acco.
- Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M., & Goossens, L. (2007). The intergenerational transmission of empathy-related responding in adolescence: The role of maternal support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 299-311.

- Stathi, S., & Crisp, R. J. (2008). Imagining intergroup contact promotes projection to outgroups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 943–947.
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 21, pp. 261–302). New York: Academic Press.
- Steele, C. M. (2010). *Whistling Vivaldi: And other clues to how stereotypes affect us*. New York: Norton.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797–811.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Lynch, M. (1993). Self-image resilience and dissonance: The role of affirmational resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 885–896.
- Stangor, C., Sechrist, G., & Jost, J. (2001). Changing racial beliefs by providing consensus information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 484–94.
- Staub, E. (1989). *The roots of evil: The psychological and cultural origins of genocide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2005). Intergroup relations program evaluation. In J. F. Dovidio, P. Glick., & L. A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62, 271–286.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35, 839–912.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How useful is Bourdieu's theory for researchers? *Netherlands Journal of Social Sciences*, 38, 144–166.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971) Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149–178.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–48). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Taylor, D.M., & McKirnan, D.J. (1984). A five-stage model of intergroup relations. *British Journal of Social Psychology*, 23, 291–300.
- Thomsen, J. P. F., & Rafiqi, A. (2019). Intergroup contact and its right-wing ideological constraint. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 15, 2739–2757.
- Tosch, J. (2020). Om racisme uit te bannen hoeft je het niet te hebben over schuld, wel over de geschiedenis. *De Correspondent*. Zie [hier](#).
- Turner, J. C. (1978). Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. In H. Tajfel (ed.), *Social categorization and social discrimination in the minimal group paradigm*. London: Academic Press: 235–250.
- Turner, J.C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations* (pp. 15–40). Cambridge: University Press.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Turner, R. N., Crisp, R. J., & Lambert, E. (2007). Imagining intergroup contact can improve

- intergroup attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations*, 10, 427–441.
- Turner, R. N., Hewstone, M., Voci, A., Paolini, S., & Christ, O. (2008). Reducing prejudice via direct and extended crossgroup friendship. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (Vol. 18, pp. 212–255). Hove, UK: Psychology Press.
- Umaña-Taylor, A. J., Douglass, S., Updegraff, K. A., & Marsiglia, F. F. (2018). A small-scale randomized efficacy trial of the identity project: Promoting adolescents' ethnic-racial identity exploration and resolution. *Child Development*, 89, 862–870.
- Van Acker, K., Phaet, K., De Leersnyder, J., & Mesquite, B. (2014). Do "they" threaten "us" or do "we" disrespect "them": Majority perceptions of intergroup relations and everyday contacts with immigrant minorities. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17, 671–628.
- Van Acker, K., & Vanbeselaere, N. (2012). Heritage culture maintenance precludes host culture adoption and vice versa: Flemings' perceptions of Turks' acculturation behavior. *Group Processes & Intergroup Relations*, 15, 133–145.
- Van Berkhout, E. T., & Malouff, M. (2016). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized control trials. *Journal of Counseling Psychology*, 63, 32–41.
- Van De Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407–428.
- Van Geel, M., & Vedder, P. (2011). Multicultural attitudes among adolescents: The role of ethnic diversity in the classroom. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14, 549–558.
- Van Hiel, A., Pandelaere, M., & Duriez, B. (2004). The impact of need for closure on conservative beliefs and racism: Differential mediation by authoritarian submission and authoritarian dominance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 824–837.
- Vanhoof, S., Jammaers, T., Reynaert, D., Van Gestel, V., & Van Hemelrijck, E. (2019). Project "Divers in de leeromgeving": Houding / Inhoud / Didactiek. Karel De Grote Hogeschool: Intern rapport.
- Van Hoywegen, D., Bonne, P., Vrijders, J., & De Moor, A. (2014). *Taalontwikkeland lesgeven in het hoger onderwijs: Hoe doe je dat?* Gent: Academia Press.
- Van Laar, C., & Sidanius, J. (2001). Social status and the academic achievement gap: A social dominance perspective. *Social Psychology of Education*, 4, 235–258.
- Van Laar, C., Sidanius, J., & Levin, S. (2008). Ethnic related curricula and intergroup attitudes in college: Movement towards and away from the ingroup. *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 1601–1638.
- Van Lankveld, T., & de la Croix, A. (2016). *Diversiteitssensitief onderwijs: Werk in uitvoering*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Aelterman, N. (2016). Motivatie in de klas. In K. Verschueren & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (6^e editie) (pp. 175–194). Antwerpen: Garant.
- Veldman, J., Meeussen, L., & van Laar, C. (2019). A social identity perspective on the social-class achievement gap: Academic and social adjustment in the transition to university, *Group Processes & Intergroup Relations*, 22, 403–418.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural education and inter-ethnic attitudes: An intergroup perspective. *European Psychologist*, 18, 179–190.
- Verkuyten, M., Thijs, J., & Gharaei, N. (2019). Discrimination and academic (dis)engagement of ethnic-racial minority students: A social identity threat perspective. *Social Psychology*

- of Education, 22, 267–290.
- Vorauer, J. D. (2006). An information search model of evaluative concerns in intergroup interaction. *Psychological Review*, 113, 862–886.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 82–96.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes among minority students. *Science*, 331, 1447–1451.
- Wekker, G. (2020, 6 juni). Recensie" 'Afropessimism' van Frank Wilderson III. Dipsaus. Zie [hier](#).
- Westheimer, J. (2015). What kind of citizen? Educating our children for the common good. New York, NY: Teachers College Press.
- Whitley, B. E. Jr., & Webster, G. D. (2019). The relationships of intergroup ideologies to ethnic prejudice: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 23, 207–237.
- Wilson, T. D., Lindsey, S., & Schooler, T. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107, 101–126.
- Wilson, T. D., & Linville, P. W. (1982). Improving the academic performance of college freshmen: Attribution therapy revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 367–376.
- Wolsko, C., Park, B., & Judd, C. M. (2006). Considering the Tower of Babel: Correlates of assimilation and multiculturalism among ethnic minority and majority groups in the United States. *Social Justice Research*, 19, 277–306.
- Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73–90.
- Wright, S.C., Taylor, D.M., & Moghaddam, F.M. (1990). Responding to membership in a disadvantaged group: From acceptance to collective protest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 994–1003.
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81, 267–301.
- Zirkel, S. (2008). Creating more effective multiethnic schools. *Social Issues and Policy Review*, 2, 187–241.