

Ze zijn zo lief, meneer. Etnische schoolcompositie en de jobsatisfactie van leerkrachten*

Maya Braeckman¹

1. Inleiding

Scholen met een hoge concentratie aan allochtone leerlingen worden doorgaans zowel in de publieke opinie (zie bijvoorbeeld Herbots 2008) als door beleidsmakers als een te verhelpen kwaad gezien (Ornelis 2006; Sierens 2006). De zogenaamde ‘zwarte’ scholen zouden niet enkel minder kwaliteitsvol zijn, maar ook de sociale cohesie ondermijnen (Desmedt & Nicaise 2006). Bij gebrek aan eenduidige onderzoeksresultaten is de wetenschappelijke wereld veel minder eensgezind in het demoniseren van etnische concentratiescholen (Delrue *et al.* 2006). Volgens sommigen presteren leerlingen in etnische concentratiescholen minder goed dan leerlingen in scholen met een lager aandeel leerlingen van een etnische minderheidsafkomst, los van hun individuele kenmerken of andere schoolkenmerken (Goldsmith 2009; van Ewijk & Slegers 2010). Volgens anderen is dit negatieve verband tussen het schoollopen in een etnische concentratieschool op de schoolresultaten van de leerlingen voornamelijk te wijten aan de lagere socio-economische samenstelling van ‘zwarte’ scholen (Driessen *et al.* 2003; Gijsberts 2006). De samenhang tussen de etnische schoolcompositie en het welbevinden van de leerlingen is relatief minder bestudeerd (Delrue *et al.* 2006), maar Driessen *et al.* (2003) menen alvast dat er geen significant verband is.

Ondanks het gebrek aan eenduidigheid is er dus wetenschappelijke aandacht voor de gevolgen voor de prestaties en in minder mate het welbevinden van leerlingen van het schoollopen in etnische concentratiescholen. Dit staat in contrast met het schaarse onderzoek naar het effect van de etnische schoolcompositie op het functioneren en welbevinden van leerkrachten (voor enkele uitzonderingen zie Dworkin 1987; Freeman, Brookhart & Loadman 1999; Mueller, Finley & Iverson 1999). Deze gebrekkige aandacht voor leerkrachten is moeilijk verdedigbaar gezien de steeds belangrijker rol van onderwijs voor de latere levenskansen

van leerlingen (Elchardus *et al.* 2009). Het mechanisme waarbij leerkrachten handelen naar hun verwachtingen zou wel eens de sleutel kunnen zijn tot (een deel van) de 'black box' tussen de schoolcompositie en leerlingenprestaties (Van Houtte 2011). Daarnaast zijn schooleffecten op het welbevinden van leerkrachten niet enkel belangrijk voor de leerkrachten zelf. Terwijl de nood aan goede en gemotiveerde leerkrachten steeds groter wordt, worden de uitstroom en gebrekkige instroom in het leerkrachtenberoep dat ook (Elchardus *et al.* 2009).

Deze studie wil nagaan wat de gevolgen zijn van het lesgeven in scholen met een hoge concentratie van leerlingen van een etnische minderheidsafkomst *voor de leerkrachten*. Meer bepaald zal worden nagegaan in welke mate leerkrachten in Vlaanderen in scholen met een hoger aandeel leerlingen van etnische minderheidsafkomst een lagere jobsatisfactie hebben dan leerkrachten in scholen met een lager aandeel van deze leerlingen. Het beperkte onderzoek in de VS wijst in die richting (Freeman, Brookhart & Loadman 1999; Mueller, Finley & Iverson 1999), maar de vraag stelt zich in welke mate dit ook opgaat in de Vlaamse context. Het blijkt daarenboven dat de kans op het veranderen van school (Falch & Strom 2005) of zelfs verlaten van het leerkrachtenberoep (Falch & Strom 2005; Borman & Dowling 2008) hand in hand gaat met de etnische concentratiegraad van de school. Deze 'leerkrachtenmobiliteit' is één van de fenomenen die systematisch met jobdissatisfactie in verband worden gebracht (Lawler & Porter 1967; Dworkin 1987; Ostroff 1992), naast onder meer burnout (Dworkin 1987; Skaalvik & Skaalvik 2009), een lage toewijding aan de school (Ostroff 1992; Ma & MacMillan 1999), en absentieïsme (Lawler & Porter 1967).

Aangezien leerkrachten positieve relaties met de leerlingen en het gevoel succes met hen te kunnen bereiken als de belangrijkste bronnen van jobsatisfactie identificeren (onder meer Lortie 2002; Zembylas & Papanastasiou 2006), is het logisch te kijken of en hoe de ervaringen van de leerkrachten in etnische concentratiescholen op deze twee aspecten verschillen van die van leerkrachten in andere scholen. In dit artikel wordt daarom nagegaan of (1) de etnische concentratiegraad van de school in verband staat met de jobsatisfactie van haar leerkrachten, en zo ja of dit te maken heeft met (2) de gepercipieerde kwaliteit van de leerkracht-leerlingenrelaties en/of (3) het gevoel van doelmatigheid. Concreet wordt er eerst een korte schets gegeven van het fenomeen etnische concentratiescholen in Vlaanderen. Na het definiëren van jobsatisfactie wordt vervolgens het verband tussen de etnische concentratiegraad van de school en jobsatisfactie theoretisch nagegaan, door te focussen op verschillen in de gepercipieerde kwaliteit van de leerkracht-leerlingenrelaties en in het persoonlijk doelmatigheidsgevoel. Ten slotte worden de geformuleerde hypothesen getoetst aan de hand van data van secundaire scholen uit het Vlaams Leerlingenonderzoek, 2004-2005, en de resultaten en implicaties voor verder onderzoek besproken.

2. Achtergrond

2.1. Etnische concentratiescholen in Vlaanderen

De etnische concentratiegraad van een school staat voor het aandeel leerlingen van een etnische minderheidsafkomst in een school (Driessen 2002). In Vlaams onderzoek en beleid wordt doorgaans een onderscheid gemaakt tussen scholen met respectievelijk minder en meer dan 50 % allochtone leerlingen (Leman 2002; Mahieu 2002). Deze indeling wordt door Leman (2002) verder verfijnd door ook monoculturele (0-5%) en multiculturele scholen (20-50%) te specificeren.

Het fenomeen van etnische concentratiescholen zou in Vlaanderen voornamelijk het gevolg zijn van de vrije schoolkeuze (Desmedt & Nicaise 2006). Etnische concentratiescholen resulteren uit de zogenaamde ‘witte vlucht’ bij autochtone ouders en zijn equivalent bij hoogopgeleide allochtone ouders, de ‘zwarte vlucht’. Dit vluchtgedrag kan twee vormen aannemen: ofwel kiezen ouders reeds in het begin ervoor om hun kinderen niet naar een school te sturen met een hoger aandeel etnische minderheden, ofwel kiezen ze ervoor om een bepaalde (vroeger gekozen) school te verlaten wanneer ze menen dat de instroom aan etnische minderheden te groot wordt (Karsten *et al.* 2002). Deze keuzeprocessen geven weer dat zowel bij autochtone als bij bepaalde allochtone ouders de perceptie leeft dat etnische concentratiescholen minder kwaliteitsvol zijn dan andere scholen.

Tabel 1. Concentratiescholen (taalcriterium) in Vlaanderen. Eigen berekeningen. Data Vlaams Ministerie van Onderwijs, 2010.

Provincie	Aantal concentratiescholen	Totaal aantal scholen	Aandeel concentratiescholen
Antwerpen	16	265	6,04%
Oost-Vlaanderen	3	200	1,50%
West-Vlaanderen	1	190	0,53%
Limburg	0	144	0,00%
Vlaams-Brabant	1	135	0,74%
Totaal	21	934	2,25%

Over het voorkomen van etnische concentratiescholen in Vlaanderen is opmerkelijk genoeg bitter weinig bekend (Desmedt & Nicaise 2006). Het Vlaams Ministerie van Onderwijs (<http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/nieuwsbrieven-rapporten/rapporten/gok/>) geeft beperkte gegevens vrij over de schoolcompositie, zoals het aantal leerlingen per school dat een andere thuistaal dan de onderwijstaal heeft. Eigen berekeningen op deze gegevens voor 2010 laten ons toe een ruwe schets te geven van het aandeel concentratiescholen –

gedefinieerd als scholen met meer dan 50% leerlingen met een andere thuistaal dan de onderwijstaal – in het Vlaamse secundaire onderwijs.² Tabel 1 toont aan dat het aandeel concentratiescholen, ondanks duidelijke verschillen tussen de provincies (van 0% tot 6,04%), al bij al beperkt is (gemiddeld 2,25%). Toch kan verwacht worden dat deze cijfers een onderschatting zijn van het reëel aantal concentratiescholen, aangezien de thuistaal geen ideale indicator is voor de etnische afkomst van een leerling.

Ook de gevolgen van etnische concentratiescholen zijn in Vlaanderen zelden bestudeerd. Dit geldt voor de gevolgen voor leerlingen maar nog meer voor de gevolgen voor leerkrachten. Schoolcontext is nochtans een niet te verwaarlozen factor voor het welbevinden van leerkrachten (Aelterman *et al.* 2007; Klusmann *et al.* 2008), zoals onder meer uit onderzoek naar jobsatisfactie bij leerkrachten blijkt (zie bijvoorbeeld Mueller, Finley & Iverson 1999; Van Houtte 2006; Skaalvik & Skaalvik 2009).

2.2. Jobsatisfactie

Jobsatisfactie kan algemeen gedefinieerd worden als “a global feeling about the job or as a related constellation of attitudes about various aspects or facets of the job” (Spector 1997, 2). De eindbalans van de tevredenheid met verschillende specifieke aspecten van de job bepaalt dus de algemene jobsatisfactie (Spector 1997).

Positieve relaties met de leerlingen (Scott, Stone & Dinham 2001; Zembylas & Papanastasiou 2006) en het gevoel dat wat men doet zinvol is en de studenten vooruithelpt (Ma & MacMillan 1999; Friedman 2000; Scott, Stone & Dinham 2001; Zembylas & Papanastasiou 2006) komen in de literatuur systematisch naar voren als de belangrijkste bronnen van jobsatisfactie bij leerkrachten. Deze intrinsieke motivatoren staan ook in de klassieke studie van Lortie (2002) centraal. Het hoeft bijgevolg niet te verbazen dat gepercipieerde motivationele problemen (Mueller, Finley & Iverson 1999; Thrupp 1999; Zembylas & Papanastasiou 2006; Betoret 2009) en gedragsproblemen (Mueller, Finley & Iverson 1999; Thrupp 1999; Friedman 2000; Zembylas & Papanastasiou 2006; Betoret 2009) naast het falen van de studenten (Mueller, Finley & Iverson 1999; Thrupp 1999; Friedman 2000; Zembylas & Papanastasiou 2006) belangrijke bronnen van jobdissatisfactie bij leerkrachten blijken te zijn.

In overeenstemming hiermee wordt in dit onderzoek gefocust op de gevolgen voor de jobsatisfactie van leerkrachten van de kwaliteit van de *leerkracht-leerlingrelaties* enerzijds en van het gevoel van *persoonlijke doelmatigheid* anderzijds. In lijn met het concept ‘efficacy expectation’ van Bandura (1977) staat ‘persoonlijke doelmatigheid’ hierbij voor de mate waarin men gelooft over de nodige vaardigheden te beschikken om een goede leerkracht te zijn (Raudenbush,

Rowan & Cheong 1992; Soodak & Podell 1996). Het is een multidimensioneel concept (Tschannen-Moran & Hoy 2001; Skaalvik & Skaalvik 2007), dat onder meer bestaat uit de doelmatigheid op het instructionele vlak (bijvoorbeeld iets goed kunnen uitleggen), op het vlak van het in de hand houden van de klas, en op het vlak van het kunnen motiveren van de studenten. Aangezien het kunnen motiveren van de leerlingen (Lortie 2002) en het bewaren van de orde in de klas (Ma & MacMillan 1999; Thrupp 1999; Lortie 2002; Paulle 2005) belangrijke condities zijn voor het bereiken van de nagestreefde doelstellingen, en deze succeservaringen cruciaal zijn voor de jobsatisfactie van leerkrachten (Hargreaves 1998; Lortie 2002), kan verwacht worden dat de ervaren persoonlijke doelmatigheid in deze domeinen in verband staat met de jobsatisfactie van de leerkracht.

Kwantitatief onderzoek lijkt deze link tussen doelmatigheid en jobsatisfactie te ondersteunen. Een hogere persoonlijke doelmatigheid gaat gepaard met een hogere jobsatisfactie (Ma & MacMillan 1999; Caprara *et al.* 2003) of minder burn-outsymptomen (Skaalvik & Skaalvik 2007; Betoret 2009). Ook kwalitatief onderzoek wijst in dezelfde richting. Interviews met beginnende leerkrachten geven aan dat de discrepantie tussen het verwachte en het gerealiseerde niveau van persoonlijke doelmatigheid tot burn-outsymptomen leidt (Friedman 2000). De 'reality shock' leidt in een eerste fase tot gevoelens van wanhoop, die later afzwakken tot een algemeen gevoel van jobdissatisfactie. De etnografische onderzoeksresultaten van Paulle (2005) sluiten hier bij aan: het niet in de hand kunnen houden van de klassen gaat gepaard met gevoelens van incompetentie, schaamte en hulpeloosheid, die op hun beurt verantwoordelijk zijn voor burn-outsymptomen.

2.3. Etnische schoolcompositie en jobsatisfactie

De etnische samenstelling van de school wordt verondersteld de jobsatisfactie van leerkrachten te beïnvloeden, via respectievelijk de gepercipieerde relatiekwaliteit en het persoonlijke doelmatigheidsgevoel.

2.3.1. *Etnische schoolcompositie, gepercipieerde relatiekwaliteit en jobsatisfactie*

De mate waarin leerkrachten de relaties met hun studenten als goed ervaren is sterk contextafhankelijk (Hargreaves 1998). Kenmerken van de studentenpopulatie spelen hierin een rol. Ze zouden onder meer via stereotype *verwachtingen* gevolgen hebben voor de *gepercipieerde relatiekwaliteit*. De literatuur over verwachtingseffecten toont aan dat de verwachtingen die een leerkracht heeft van bepaalde leerlingen de kwantiteit en de kwaliteit van de interacties met die leerlingen beïnvloedt (Good & Brophy 1972; Harris & Rosenthal 1985). Positievare verwachtingen van de leerlingen gaan niet enkel gepaard met meer frequente interactie met die leerlingen, maar ook met het creëren van een warmer socio-emo-

tioneel klimaat en het geven van meer positieve feedback (Harris & Rosenthal 1985). De gedragsmatige en cognitieve verwachtingen van de leerkrachten van de leerlingen hangen enerzijds samen met hun academische prestaties (Clifton *et al.* 1986), en zijn volgens sommige auteurs dan ook vrij accuraat (Thrupp 1999; Jussim & Harber 2005). Anderzijds wordt vastgesteld dat toegeschreven kenmerken van leerlingen vaak leiden tot de activering van stereotype verwachtingen, onafhankelijk van reële verschillen tussen leerlingen (Clifton *et al.* 1986; Gillborn 1990; Mueller, Finley & Iverson 1999; Tenenbaum & Ruck 2007).

Los van de mate waarin de verwachtingen van leerkrachten accuraat zijn, blijft het feit dat leerkrachten differentieel interageren met leerlingen op basis van deze verwachtingen. Zo blijken leerkrachten hogere verwachtingen te hebben, zowel academisch als gedragsmatig, van meisjes dan van jongens (Clifton *et al.* 1986; Van Houtte 2002). Deze verwachtingen zijn waarschijnlijk deels accuraat, aangezien jongens minder studiegericht zijn dan meisjes (Van Houtte 2004). Ze dragen bij aan de systematisch vastgestelde differentiële interactiepatronen: leerkrachten interageren vaker met mannelijke leerlingen, zowel positief als negatief (Irvine 1985). Ook de gepercipieerde relatiekwaliteit verschilt. Leerkrachten zouden de relaties met vrouwelijke studenten als hechter (Kesner 2000; Murray & Murray 2004) en/of minder conflictueus (Kesner 2000; Saft & Pianta 2001) ervaren dan de relaties met de mannelijke studenten.

Leerkrachten hebben ook hogere verwachtingen van leerlingen met een hoge socio-economische status (SES) dan van leerlingen met een lage SES (Rist 1970; Dusek & Joseph 1983; Auwarter & Aruguete 2008). Dit resulteert in differentiële interactiepatronen: de klassieke studie van Rist (1970) toonde aan dat leerkrachten minder interageren met leerlingen van lagere SES (kwantitatief verschil), en hen bovendien minder lof en meer kritiek geven (kwalitatief verschil). In scholen met een lage SES-context wordt meer tijd gestoken in disciplineren en ordehandhaving dan in scholen met een hogere SES-context (Thrupp 1999), wat overeenstemt met de lagere gepercipieerde onderwijsbaarheid van de leerlingen in deze scholen (Van Houtte 2003).

De vraag rijst nu wat dit betekent voor de (gepercipieerde) leerkracht-leerlingrelaties in etnische concentratiescholen. Angelsaksisch onderzoek toont aan dat leerkrachten leerlingen van etnische minderheidsafkomst onafhankelijk van reële verschillen gemiddeld lager inschatten dan leerlingen van de dominante etnische groep, zowel op het gedragsmatige (bijvoorbeeld de mate van motivatie of betrouwbaarheid) als op het cognitieve vlak (Clifton *et al.* 1986; Gillborn 1990; Mueller, Finley & Iverson 1999; Tenenbaum & Ruck 2007). Uit een Amerikaanse meta-analyse blijkt dat leerkrachten positievere verwachtingen hebben van Europees-Amerikaanse studenten dan van Afro-Amerikaanse of Latino studenten (Tenenbaum & Ruck 2007). De meest positieve verwachtingen hebben leerkrachten dan weer van Aziatisch-Amerikaanse studenten. Dit is in overeenstemming met het stereotype dat discipline, hard werken en academische kwalificaties sterk

gewaardeerd worden in de Aziatische cultuur (Gillborn 1990). Bovendien blijken de differentiële verwachtingen van leerkrachten op het gedragsmatige vlak meer uitgesproken dan op het academische vlak (Tenenbaum & Ruck 2007). Deze eerste laten waarschijnlijk meer afwijking van de realiteit toe. Er zijn indicaties dat dit zich ook in de interacties in de klas vertaalt. Leerkrachten interageren immers significant vaker positief (bijvoorbeeld aanmoedigen en prijzen van de leerlingen) met Europees-Amerikaanse studenten dan met Afro-Amerikaanse en Latino studenten, na controle voor reële verschillen tussen de groepen leerlingen (Tenenbaum & Ruck 2007). Er worden echter geen significante verschillen in negatieve interacties (bijvoorbeeld kritiek geven, negeren van de leerling) gevonden naargelang de etniciteit van de leerling.

Als leerkrachten inderdaad differentiële verwachtingen hebben van leerlingen van verschillende etnische afkomst, dan kan verwacht worden dat dit zich vertaalt in significante verschillen in de gemiddelde verwachtingen van leerkrachten naargelang de etnische samenstelling van de school (*cf.* de hogere gepercipieerde onderwijsbaarheid van leerlingen in scholen met een hogere SES-context). Bij mijn weten werd dit nog niet expliciet nagegaan in Vlaanderen. In de VS werd alvast vastgesteld dat leerkrachten in etnische concentratiescholen hun leerlingen percipiëren als minder academisch bekwaam (Mueller, Finley & Iverson 1999) en met meer disciplinaire en motivationele problemen (Freeman, Brookhart & Loadman 1999; Mueller, Finley & Iverson 1999). Dit zou verder resulteren in significante verschillen in de gepercipieerde relatiekwaliteit (Freeman, Brookhart & Loadman 1999). Omdat relaties met de leerlingen zo belangrijk zijn voor leerkrachten, zou de gemiddelde jobsatisfactie ook lager liggen in deze scholen. Zowel Freeman, Brookhart & Loadman (1999) als Mueller, Finley & Iverson (1999) stellen in de VS inderdaad een lagere jobsatisfactie in etnische concentratiescholen vast.

Samengevat kunnen we verwachten dat leerkrachten in concentratiescholen een lagere jobsatisfactie hebben omdat ze minder positieve relaties hebben met de leerlingen ten gevolge van de lagere verwachtingen die ze hebben van de leerlingen.

2.3.2. *Etnische schoolcompositie, persoonlijk doelmatigheidsgevoel en jobsatisfactie*

Het persoonlijke doelmatigheidsgevoel is geen stabiel persoonlijkheidskenmerk, maar varieert naar gelang van de context (Bandura 1977; Raudenbush, Rowan & Cheong 1992; Ross, Cousins & Gadalla 1996; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998). De ervaren persoonlijke doelmatigheid is meer bepaald het resultaat van een evaluatie van de eigen sterktes en zwaktes in het licht van de moeilijkheidsgraad van de leerkrachttaken in een bepaalde context (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998). In lijn met Bandura (1977) en Tschannen-Moran,

Woolfolk Hoy & Hoy (1998) wordt verwacht dat stereotypen (als een vorm van ‘vicarious experience’) en ervaringen van succes of falen (‘mastery experiences’) hierop een invloed hebben.

Ten eerste beïnvloeden stereotypen de evaluatie van de moeilijkheidsgraad van de taakuitvoering in een bepaalde context en bijgevolg het gevoel van persoonlijke doelmatigheid. Bij deze evaluatie beschouwen leerkrachten immers de gepercipieerde gedragsmatige en cognitieve kenmerken van de leerlingengroep waaraan ze dienen les te geven (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998). Ten tweede informeren ‘mastery experiences’, bijvoorbeeld ervaringen van het al dan niet in de hand kunnen houden van de klas, de betrokken leerkracht tegelijkertijd over de moeilijkheidsgraad van de taakuitvoering in een bepaalde context en de mate waarin diens persoonlijke vaardigheden volstaan voor het overwinnen van eventuele moeilijkheden (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998). Onder de aanname dat de verwachtingen van leerkrachten vaak het gevolg zijn van reële ervaringen met de leerlingen enerzijds en stereotypen anderzijds (*supra*), kan verwacht worden dat deze verwachtingen in verband staan met het gevoel van persoonlijke doelmatigheid.

De gepercipieerde inzet van de leerlingen blijkt alvast een belangrijke verklaring te zijn voor intra-leerkrachtvariatie in het gevoel van persoonlijke doelmatigheid (Raudenbush, Rowan & Cheong 1992; Ross, Cousins & Gadalla 1996). Leerkrachten voelen zich bijvoorbeeld minder doelmatig wanneer ze lesgeven aan minder veeleisende studierichtingen dan aan meer veeleisende studierichtingen, omdat ze in die eerste klassen de studenten als minder gemotiveerd karakteriseren (Raudenbush, Rowan & Cheong 1992).

Samengevat kunnen we verwachten dat leerkrachten in concentratiescholen een lagere jobsatisfactie hebben omdat ze een lager doelmatigheidsgevoel hebben ten gevolge van de lagere verwachtingen die ze hebben van de leerlingen. Niettegenstaande we dus een negatief verband van etnische schoolcompositie op doelmatigheid kunnen verwachten, heeft naar mijn weten nog geen enkel onderzoek dit van naderbij bestudeerd of aangetoond.

Ten slotte dient nog opgemerkt te worden dat de ‘geracialiseerde geschiedenis’ van de VS vragen oproept naar de veralgemeenbaarheid naar andere contexten de Amerikaanse bevindingen over differentiële verwachtingen naargelang de etniciteit van de leerling. Ras/etniciteit kan verwacht worden minder saillant te zijn in bijvoorbeeld Vlaanderen. Omdat onze verwachtingen m.b.t. jobsatisfactie sterk gebaseerd zijn op de assumptie van deze differentiële verwachtingen, is het eerst en vooral nodig na te gaan of deze ook in Vlaanderen opgaat.

3. Data en methoden

3.1. Data

Er wordt gebruik gemaakt van de gegevens van het Vlaams Leerlingenonderzoek 2004-2005 (voor meer info, zie Van Houtte & Van Rossem 2006). Hierin werden zowel leerkrachten, leerlingen als directeurs bevestigd. De leerkrachtendata werden verzameld door middel van vragenlijsten bij een representatieve steekproef van 84 secundaire scholen in Vlaanderen. Op deze wijze werden 2104 leerkrachten die lesgeven in het 3de en/of 5de jaar bevestigd. Daarnaast werden aan de hand van dezelfde steekproef van 84 scholen en 1 school extra, ook vragenlijsten afgenomen bij 11.872 leerlingen uit het 3de (gemiddeld leeftijd 15 jaar) en 5de jaar (gemiddelde leeftijd 17 jaar). Ten slotte werd in deze 85 scholen ook informatie verzameld over een aantal algemene schoolkenmerken aan de hand van vragenlijsten bij de directeurs. De scholen in de dataset zijn representatief voor het Vlaamse secundair onderwijs.

3.2. Variabelen

3.2.1. *Afhankelijke variabelen*

Jobsatisfactie. Deze variabele geeft aan hoe tevreden een leerkracht globaal genomen over zijn/haar job is. Ze is gebaseerd op een schaal van 18 items uit de Job Descriptive Index (Smith, Kendall & Hulin 1969). De respondenten konden aangeven in welke mate ze akkoord zijn met elke stelling op een vijfpuntenschaal, variërend van 'absoluut niet akkoord' (score 1) tot 'volledig akkoord' (score 5). Het betreft items zoals 'Mijn werk is fascinerend' of 'Mijn werk is frustrerend'. Scores op deze variabele werden berekend door de som te nemen van de scores op de verschillende items, indien de respondent op alle items een geldige waarde had. Voor redenen van vergelijkbaarheid, werd besloten de variabelen jobsatisfactie, verwachtingen, doelmatigheid en relatiekwaliteit te herleiden tot eenzelfde schaal variërend van nul tot 10. Dit resulteert in een gemiddelde score op jobsatisfactie van 6,36 (SD = 1,01). De interne consistentie van de schaal is zeer goed (Cronbach's Alfa = 0,816).

Verwachtingen. De verwachtingen die een leerkracht over de leerlingen heeft worden gemeten aan de hand van een maat die aangeeft hoe onderwijsbaar de leerkracht de leerlingen in de betrokken school vindt. Het gaat om de 'Teachable Pupil Survey' (Kornblau 1982), een schaal van 31 items die drie dimensies omvat: cognitief-motivationeel gedrag, schoolaangepast gedrag en persoonlijk-sociaal gedrag. De respondenten konden aangeven in welke mate ze akkoord zijn met elke stelling op een vijfpuntenschaal, variërend van 'absoluut niet akkoord' (score 1) tot 'volledig akkoord' (score 5). Het betreft items zoals 'Ik vind dat op deze school de leerlingen over het algemeen aangenaam zijn in de omgang' of

'Ik vind dat op deze school de leerlingen over het algemeen goed meewerken'. Scores op deze variabele werden berekend door de som te nemen van de scores op de verschillende items, indien de respondent op alle items een geldige waarde had. Na herleiding op een schaal van nul tot tien, resulteert dit in een gemiddelde score van 5,58 (SD = 1,23). De interne consistentie van de schaal is zeer goed (Cronbach's Alfa = 0,943).

Doelmatigheid. Deze variabele geeft aan in welke mate de respondent meent over de nodige vaardigheden te beschikken om een goede leerkracht te zijn. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de korte versie (12 items) van de Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Hoy 2001). De respondenten konden antwoorden op elke vraag aan de hand van vijf antwoordcategorieën, variërend van 'niet' (score 1) tot 'veel' (score 5). Het betreft items zoals 'In welke mate bent u in staat leerlingen die weinig interesse tonen te motiveren?' of 'In welke mate kan u storend gedrag in de klas in de hand houden?'. Scores op deze variabele werden berekend door de som te nemen van de scores op de verschillende items, indien de respondent op alle items een geldige waarde had. Na herleiding op een schaal van nul tot tien, resulteert dit in een gemiddelde score van 7,36 (SD = 0,91). De interne consistentie van de schaal is zeer goed (Cronbach's Alfa = 0,819).

Vertrouwen. Bij gebrek aan een meer directe meting van de kwaliteit van de leerkracht-leerlingenrelaties werd gebruik gemaakt van een maat die peilt naar het vertrouwen dat leerkrachten hebben in de leerlingen van de school. Sociologen benadrukken immers de relationele aspecten van vertrouwen (Welch *et al.* 2005; Van Maele & Van Houtte 2010). Vertrouwen in de andere is zowel de reflectie van ervaringen binnen de relatie met die persoon (Couch & Jones 1997) als een voorwaarde voor een betekenisvolle sociale relatie (Welch *et al.* 2005), waaruit men bepaalde voordelen kan halen zoals vriendschap of mentale gezondheid. Wegens deze relationele aard van vertrouwen, lijkt het gelegitimeerd vertrouwen als een proxy voor relatiekwaliteit te gebruiken. Hiervoor werd gebruikt gemaakt van een schaal van 10 items gebaseerd op Hoy en Tschannen-Moran (1999). De originele items werden geherformuleerd zodat ze het vertrouwen van de individuele leerkracht in de leerlingen weergeven, in plaats van de perceptie van de leerkracht van het vertrouwen van de stafleden. De respondenten konden op een vijfpuntenschaal, variërend van 'absoluut niet akkoord' (score 1) tot 'volledig akkoord' (score 5), voor elk van de items aangeven in welke mate ze akkoord zijn. Het betreft items zoals 'Je kunt de leerlingen vertrouwen' of 'De leerlingen zijn gesloten'. Scores op deze variabele werden berekend door de som te nemen van de scores op de verschillende items, indien de respondent op alle items een geldige waarde had. Na herleiding op een schaal van nul tot tien, resulteert dit in een gemiddelde score van 5,50 (SD = 1,15). De interne consistentie van de schaal is goed (Cronbach's Alfa = 0,768).

3.2.2. Onafhankelijke variabelen – Schoolniveau

Etnische compositie. De proportie allochtonen in een school in de steekproef wordt beschouwd als indicatief voor de reële proportie allochtone leerlingen in die school. Leerlingen werden beschouwd als allochtoon indien hun grootmoeder langs moederszijde buiten West-Europa geboren is (Van Houtte & Stevens 2009). Bij gebrek aan gegevens over de grootmoeder, wordt de nationaliteit van de ouders beschouwd. Indien deze niet West-Europees is, werd de leerling als allochtoon beschouwd. In de uitzonderlijke gevallen dat ook deze gegevens ontbraken, werd gekeken naar de thuistaal, religie of naam.

Deze geaggregeerde maat werd reeds in vorig onderzoek gevalideerd via gegevens van de schoolleiding over het aandeel allochtone leerlingen in de school (Van Houtte & Stevens 2009). De gemiddelde proportie allochtone leerlingen in de sample bedraagt 16,05 (SD = 21,51), maar varieert aanzienlijk tussen scholen van 0% (6 scholen) tot 88,20% (1 school). Na vaststelling dat deze variabele rechtsscheef verdeeld is, werd besloten tot transformatie door het nemen van de logaritme van de waarden. Deze getransformeerde variabele is wel normaal verdeeld. De scores variëren van 0 tot 1,95, met een gemiddelde score van 0,93 (SD = 0,52). In Vlaams onderzoek wordt doorgaans het onderscheid gemaakt tussen scholen met respectievelijk minder en meer dan 50% allochtone leerlingen (Leman 2002; Mahieu 2002). Deze indeling wordt door Leman (2002) verder verfijnd door ook multiculturele scholen (20-50%) te specificeren. Deze sample bestaat voor 78,6% uit 'lage concentratiescholen' (0-20% allochtone leerlingen), voor 9,5% uit 'multiculturele scholen' (20-50%) en voor 11,9% uit 'hoge concentratiescholen' (50-100%).

SES-context. De socio-economische samenstelling van de school werd nagegaan door het gemiddelde te nemen van de socio-economische status (SES) van de leerlingen op die school. De SES van de leerlingen werd gemeten door het nagaan van de beroepsstatus van de vader en de moeder (Erikson, Goldthorpe & Portocarero 1979), waarbij de hoogste werd weerhouden. Studenten werden gevraagd het beroep aan te geven van hun vader en moeder. Deze beroepen werden vervolgens ondergebracht in 8 categorieën, gebaseerd op het EGP-schema van Erikson, Goldthorpe en Portocarero (1979), gaande van 'ongeschoolde arbeid' (score 1), tot 'vrije beroepen-professionals-bedrijfsleiders' (score 8). De scholen in deze sample hebben een gemiddelde SES context van 4,83 (SD = 1,22).

Aangezien etnische minderheden in België vaker een lagere SES hebben (Tielens 2005; Phalet 2007), zou de samenhang tussen de SES-context van de school en de etnische schoolcompositie te groot kunnen zijn om beide effecten op de jobsatisfactie van leerkrachten te kunnen onderscheiden. De correlatie (correlatietabel verkrijgbaar op verzoek aan de auteur) in deze dataset bedraagt -0,636 ($p < 0,001$), wat de opname van beide variabelen in de modellen toch mogelijk maakt.

Schoolgrootte. Deze variabele geeft het aantal leerlingen per school weer, zoals aangegeven door de directie. De gemiddelde school in deze sample heeft een omvang van 460,01 leerlingen (SD = 283,90).

3.2.3. *Onafhankelijke variabelen – Leerkrachtniveau*

Vak. De sample bestaat voor 68,9% uit leerkrachten die algemene vakken geven (score 0) en voor 31,1% uit leerkrachten die praktische vakken geven (score 1).

Anciënniteit. Deze maat geeft aan hoeveel jaren de leerkracht reeds lesgeeft, met inbegrip van het schooljaar van de bevraging. De variabele is niet normaal verdeeld. Bijkomende analyses waarbij de variabele in categorieën werd ingebracht tonen echter aan dat deze assumptieschending de resultaten niet vertekend heeft. Om het model niet onnodig zwaar te maken, werd besloten de oorspronkelijke variabele te behouden. De gemiddelde leerkracht in deze sample geeft reeds 16,06 jaar les (SD = 10,93).

Geslacht. Er werd een onderscheid gemaakt tussen mannelijke (score 0) en vrouwelijke (score 1) leerkrachten. De sample bevat iets meer vrouwelijke (62,4 %) dan mannelijke leerkrachten (37,6%).

SES. De SES van herkomst van de leerkracht werd nagegaan aan de hand van de beroepsstatus van de vader en de moeder (Erikson, Goldthorpe & Portocarero 1979). Er werd een zelfde werkwijze als bij de SES van de leerlingen gehanteerd (supra). Wegens de lage aantallen in bepaalde categorieën werden de oorspronkelijke 8 categorieën evenwel tot drie herleid. De categorie ‘arbeid & bediende’ (39,5%) bestaat uit de oorspronkelijke categorieën ‘ongeschoolde arbeid’, ‘gespecialiseerde arbeid’, ‘geschoolde arbeid’ en ‘bedienden’; de categorie ‘ambacht & landbouw’ (16,5%) uit ‘zelfstandige ambachtslui en landbouwers’; en de categorie ‘hogere beroepen’ (44,0%) betreft het ‘lager middenkader’, ‘hoger middenkader’ en de ‘vrije beroepen-professionals-bedrijfsleiders’.

3.3. **Onderzoekspz**

Aangezien gewerkt wordt met een hiërarchische dataset (leerkrachten genest in scholen) en met variabelen op verschillende niveaus (leerkrachten- en schoolniveau) is multilevel-analyse aangewezen (Hox 2002). Hiervoor wordt gebruik gemaakt van SPSS17 Mixed Models.

Alvorens aan de eigenlijke multilevel-analyses te beginnen wordt met behulp van ANOVA nagegaan of de kernvariabelen van onze analyses verschillen naar gelang van de etnische concentratiegraad van de school. Hiervoor wordt een onderscheid gemaakt tussen lage concentratiescholen, multiculturele scholen en hoge concentratiescholen. Omdat de verwachtingen over de leerlingen, de gepercipieerde relatiekwaliteit, en het persoonlijke doelmatigheidsgevoel verondersteld worden de relatie tussen etnische schoolcompositie en jobsatisfactie te mediëren, worden vervolgens de verbanden tussen etnische schoolcompositie en deze mediërende variabelen getest via stapsgewijze multilevel lineaire regressieanalyse. In een eerste model, het nulmodel, wordt telkens nagegaan hoeveel van de totale variantie in respectievelijk de verwachtingen over de leerlingen, de gepercipieerde kwali-

teit van de relaties en de persoonlijke doelmatigheid, zich op het schoolniveau bevindt. In een tweede model wordt de centrale verklarende variabele, etnische concentratiegraad van de school, ingebracht. In de daaropvolgende modellen wordt nagegaan wat het effect is van het controleren voor schoolkenmerken (SES-context, schoolgrootte) en individuele leerkrachtkenmerken (geslacht, anciënniteit, gedoceerd vak, SES van origine). In het geval van persoonlijke doelmatigheid en relatiekwaliteit wordt in een laatste stap ook nog de verklarende variabele verwachtingen ingebracht. Ten slotte wordt in een laatste stapsgewijze analyse het veronderstelde effect van etnische schoolcompositie op de jobsatisfactie *via* de geponeerde mediërende variabelen nagegaan. Hierbij wordt een vergelijkbare opbouw van de modellen als bij de mediërende variabelen gebruikt.

4. Resultaten

Vanuit de theorie wordt het effect van de etnische concentratiegraad als continu beschouwd: er worden dus geen kwalitatieve sprongen vanaf een bepaald aandeel allochtone leerlingen verwacht. Met dit in het achterhoofd is het toch nuttig als eerste verkennende stap na te gaan in welke mate de leerkrachten van lage concentratiescholen (0-20% allochtone leerlingen), multiculturele scholen (20-50% allochtone leerlingen) en hoge concentratiescholen (> 50% allochtone leerlingen) op de kernvariabelen van elkaar verschillen.

Tabel 2 geeft weer dat de gemiddelde jobsatisfactie van leerkrachten enkel significant verschilt tussen lage concentratiescholen en multiculturele scholen. Leerkrachten in lage concentratiescholen hebben gemiddeld een hogere jobsatisfactie ($\mu = 6,38$; $SD = 1,006$) dan leerkrachten in multiculturele scholen ($\mu = 6,14$; $SD = 1,065$; $p < 0,05$). Leerkrachten in lage concentratiescholen hebben ook significant hogere verwachtingen van de leerlingen ($\mu = 5,71$; $SD = 1,178$) dan leerkrachten in respectievelijke multiculturele ($\mu = 4,59$; $SD = 1,260$; $p < 0,05$) en hoge concentratiescholen ($\mu = 4,43$; $SD = 0,944$; $p < 0,05$). Bovendien is het vertrouwen in de leerlingen in lage concentratiescholen ($\mu = 5,60$; $SD = 1,108$) significant hoger dan in respectievelijk multiculturele ($\mu = 4,60$; $SD = 1,185$; $p < 0,05$) en hoge concentratiescholen ($\mu = 4,84$; $SD = 1,104$; $p < 0,05$). Zowel voor verwachtingen als vertrouwen wordt er geen verschil vastgesteld tussen multiculturele en hoge concentratiescholen. Opmerkelijk is dat het doelmatigheidsgevoel niet significant verschilt tussen de onderscheiden types scholen.

Wat de mediërende variabele verwachtingen betreft, geeft het onconditionele multilevelmodel aan dat 36,93% van de variantie zich tussen scholen bevindt ($\sigma^2_{u0} = 0,6021$, $p < 0,001$; $\sigma^2_{e0} = 1,0283$, $p < 0,001$). 39,36% van deze variantie tussen scholen kan verklaard worden door etnische schoolcompositie. Hoe hoger het aandeel allochtone leerlingen, hoe lager de verwachtingen over de leerlingen (tabel 3, model 1). Na controle voor de SES-context van de school (tabel 3, model 2), verdwijnt het

Tabel 2. Beschrijvende statistieken voor verwachtingen, vertrouwen, doelmatigheid en jobsatisfactie, en resultaten van vergelijking scholen naar etnische compositie (ANOVA).

Variabele	Totaal		Lage concentratie (A)		Multicultureel (B)		Hoge concentratie (C)		F sign.	Post Hoc Tests Bonferonni
	μ	SD	μ	SD	μ	SD	μ	SD		
<i>Leerkrachten-niveau</i>										
Verwachtingen	5,58 (N = 2066)	1,23	5,71 (N = 1828)	1,178	4,59 (N = 149)	1,260	4,43 (N = 89)	0,944	***	A > B* A > C*
Vertrouwen	5,50 (N = 2066)	1,15	5,60 (N = 1828)	1,108	4,60 (N = 150)	1,185	4,84 (N = 88)	1,104	***	A > B* A > C*
Doelmatigheid	7,36 (N = 2063)	0,91	7,36 (N = 1824)	0,903	7,39 (N = 150)	0,948	7,27 (N = 89)	0,916	n.s.	
Jobsatisfactie	6,36 (N = 2071)	1,01	6,38 (N = 1833)	1,006	6,14 (N = 149)	1,065	6,25 (N = 89)	0,863	**	A > B*

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001; n.s. = niet significant

effect van etnische schoolcompositie echter. De lagere verwachtingen over de leerlingen in scholen met een hoger aandeel allochtone leerlingen, is volledig te wijten aan de lagere SES-context in die scholen. Immers, hoe lager de SES-context, hoe lager de verwachtingen over de leerlingen. Controle voor de schoolgrootte (tabel 3, model 3) en individuele leerkrachtkenmerken (tabel 3, model 4) verandert het effect van SES-context nauwelijks. Enkel anciënniteit blijkt een significant effect te hebben: hoe langer de leerkracht al lesgeeft, hoe lager zijn/haar verwachtingen. Het gaat echter om een zeer zwak effect (gestandaardiseerde coëfficiënt $\beta^* = -0,049$).

Tabel 3. Effect van etnische schoolcompositie op verwachtingen met controle voor bepaalde schoolkenmerken en individuele kenmerken. Resultaten stapsgewijze multilevel-analyse: intercepten, ongestandaardiseerde coëfficiënten (met standaardfouten) en variantiecomponenten.

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<i>Intercept</i>	5,610***	5,616***	5,614***	5,608***
	(0,072)	(0,051)	(0,053)	(0,069)
<i>Schoolniveau</i>				
Etnische compositie	-0,984***	-0,051	-0,049	-0,012
	(0,142)	(0,146)	(0,147)	(0,147)
SES-context		0,571***	0,574***	0,588***
		(0,063)	(0,068)	(0,068)
Schoolgrootte			0,000	0,000
			(0,000)	(0,000)
<i>Leerkrachtenniveau</i>				
SES (ref. = hogere beroepen)				
Arbeid & bediende				0,064
				(0,052)
Ambacht & landbouw				0,024
				(0,067)
Geslacht (ref. = man)				
Vrouw				-0,024
				(0,051)
Anciënniteit				-0,006*
				(0,002)
Vak (ref. = algemeen)				
Praktisch				-0,056
				(0,053)
<i>Variantiecomponenten</i>				
Residuele variantie e_0	1,0278***	1,0258***	1,0259***	1,0011***
Intercept u_0	0,3633***	0,1579***	0,1601***	0,1560***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabel 4. Effect van etnische schoolcompositie op vertrouwen met controle voor bepaalde schoolkenmerken en individuele kenmerken. Resultaten stapsgewijze multilevel-analyse: intercepten, ongestandaardiseerde coëfficiënten (met standaardfouten) en variantiecomponenten.

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
<i>Intercept</i>	5,530***	5,532***	5,515***	5,520***	5,494***
	(0,057)	(0,048)	(0,049)	(0,067)	(0,046)
<i>Schoolniveau</i>					
Etnische compositie	-0,684***	-0,135	-0,116	-0,105	-0,106
	(0,114)	(0,139)	(0,139)	(0,138)	(0,086)
SES-context		0,342***	0,375***	0,361***	-0,027
		(0,060)	(0,064)	(0,064)	(0,042)
Schoolgrootte			0,000	0,000	0,000*
			(0,000)	(0,000)	(0,000)
<i>Leerkrachtniveau</i>					
SES (ref. = hogere beroepen)					
Arbeid & bediende				0,074	0,028
				(0,053)	(0,041)
Ambacht & landbouw				0,014	0,001
				(0,068)	(0,053)
Geslacht (ref. = man)					
Vrouw				0,054	0,083*
				(0,052)	(0,040)
Anciënniteit				-0,003	0,001
				(0,002)	(0,002)
Vak (ref. = algemeen)					
Praktisch				-0,239***	-0,195***
				(0,054)	(0,042)
Verwachtingen					0,655***
					(0,018)
<i>Variatiecomponenten</i>					
Residuele variatie e_0	1,0495***	1,0482***	1,0484***	1,0437***	0,6244***
Intercept u_0	0,2066***	0,1372***	0,1342***	0,1277***	0,0382**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Wat de mediërende variabele vertrouwen in de leerlingen betreft, geeft het onconditionele multilevelmodel aan dat 23,44% van de variantie zich tussen scholen bevindt ($\sigma^2_{u0} = 0,3212$, $p < 0,001$; $\sigma^2_{e0} = 1,0493$, $p < 0,001$). Van deze tussenschoolse variantie kan 35,68% toegeschreven worden aan de etnische schoolcompositie. Hoe hoger het aandeel allochtone leerlingen in een school, hoe lager het vertrouwen in de leerlingen (tabel 4, model 1). Dit kan toegeschreven worden aan de lagere SES-context in die scholen: na controle voor de SES-context verdwijnt het effect van de etnische schoolcompositie volledig (tabel 4, model 2). Hoe hoger immers de gemiddelde SES van de leerlingen in een school, hoe hoger het vertrouwen in de leerlingen. Controle voor individuele kenmerken (tabel 4, model 4) en verwachtingen (tabel 4, model 5) toont aan dat het lagere vertrouwen in de leerlingen in scholen met een lage SES-context te verklaren valt door de lagere verwachtingen over de leerlingen in die scholen. Het positieve effect van verwachtingen op vertrouwen is overigens zeer sterk ($\beta^* = 0,702$). Tot slot blijken leerkrachten in grotere scholen, mannelijke leerkrachten, en leerkrachten die praktische vakken geven, minder vertrouwen te hebben in de leerlingen dan respectievelijk leerkrachten in kleinere scholen, vrouwelijke leerkrachten en leerkrachten die algemene vakken geven. De gestandaardiseerde coëfficiënten (niet weergegeven) geven echter aan dat het slechts zeer zwakke effecten betreft.

Wat de mediërende variabele persoonlijke doelmatigheid betreft, bevindt slechts 2,07% van de variantie zich op schoolniveau ($\sigma^2_{u0} = 0,0170$, $p < 0,05$; $\sigma^2_{e0} = 0,8060$, $p < 0,001$). Dit is weinig, maar niet uitzonderlijk wanneer vergeleken wordt met de variantie in persoonlijke doelmatigheid op schoolniveau (voorbeeld: 4% bij Aelterman e.a. 2007) of organisatieniveau (voorbeeld: 8,7% bij Bracke, Christiaens & Verhaeghe 2008) in voorgaand onderzoek. Na controle voor schoolgrootte (tabel 5, model 3) en individuele leerkrachtkenmerken (tabel 5, model 4) blijkt het doelmatigheidsgevoel hoger te liggen in scholen met meer allochtone leerlingen. Ook in scholen met een hogere SES-context ligt het doelmatigheidsgevoel hoger. Het gaat telkens wel om zeer zwakke effecten. Bovendien zou het doelmatigheidsgevoel van leerkrachten in scholen met een hogere SES-context lager liggen in plaats van hoger, mocht het niet zo zijn dat er hogere verwachtingen over de leerlingen heersen. Hoe hoger immers de verwachtingen over de leerlingen, hoe hoger ook het doelmatigheidsgevoel van de leerkracht (tabel 5, model 5). Met uitzondering van verwachtingen ($\beta^* = 0,346$), zijn de significante effecten in het finale model echter opnieuw zeer klein.

Na het testen van de verwachtingen m.b.t. de intermediaire variabelen, wordt in een finale stap nagegaan of de jobsatisfactie van leerkrachten in etnische concentratiescholen lager ligt, en of dit dan te wijten valt aan de lagere gepercipieerde relatiekwaliteit en het lager doelmatigheidsgevoel in die scholen ten gevolge van de lagere verwachtingen die men over de leerlingen heeft. Eerst en vooral valt het op dat de variantie in jobsatisfactie op schoolniveau significant maar zeer laag is (2,74%; $\sigma^2_{u0} = 0,0278$, $p < 0,05$; $\sigma^2_{e0} = 0,9860$, $p < 0,001$). Ook in ander

Tabel 5. Effect van etnische schoolcompositie op persoonlijk doelmatigheidsgevoel met controle voor bepaalde schoolkenmerken en individuele kenmerken. Resultaten stapsgewijze multilevel-analyse: intercepten, ongestandaardiseerde coëfficiënten (met standaardfouten) en variantiecomponenten.

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
<i>Intercept</i>	7,360***	7,360***	7,353***	7,335***	7,338***
	(0,025)	(0,025)	(0,025)	(0,046)	(0,043)
<i>Schoolniveau</i>					
Etnische compositie	0,048	0,128	0,148*	0,147*	0,174*
	(0,056)	(0,075)	(0,072)	(0,073)	(0,068)
SES-context		0,052	0,090*	0,089*	-0,074*
		(0,032)	(0,035)	(0,035)	(0,034)
Schoolgrootte			0,000*	0,000*	0,000
			(0,000)	(0,000)	(0,000)
<i>Leerkrachtniveau</i>					
SES (ref. = hogere beroepen)					
Arbeid & bediende				-0,017	-0,042
				(0,046)	(0,043)
Ambacht & landbouw				-0,012	-0,018
				(0,060)	(0,057)
Geslacht (ref. = man)					
Vrouw				0,031	0,027
				(0,043)	(0,041)
Anciënniteit				0,002	0,003
				(0,002)	(0,002)
Vak (ref. = algemeen)					
Praktisch				0,012	0,042
				(0,046)	(0,044)
Verwachtingen					0,280***
					(0,018)
<i>Variantiecomponenten</i>					
Residuele variatie e_0	0,8060***	0,8054***	0,8053***	0,7977***	0,7145***
Intercept U_0	0,0172*	0,0172*	0,0136	0,0123	0,0094

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

onderzoek echter wordt er maar weinig variantie in jobsatisfactie op het organisatieniveau (voorbeeld: 6% bij Bingham *et al.* 2002) of schoolniveau (voorbeeld: 3,59% bij Van Houtte 2006) gevonden. Onderzoek naar verwante fenomenen zoals professioneel welbevinden stelt eveneens maar weinig variantie op het schoolniveau vast (voorbeeld: 4,6% bij Aelterman *et al.* 2007). De jobsatisfactie van leerkrachten blijkt niet significant te verschillen naar gelang van de etnische concentratiegraad van de school (tabel 6, model 1). Na het in rekening brengen van de schoolgrootte (tabel 6, model 3) en individuele leerkrachtkenmerken (tabel 6, model 4) blijkt dat de jobsatisfactie iets hoger ligt in scholen met een hogere SES-context. Wanneer echter de verwachtingen over de leerlingen worden toegevoegd (tabel 6, model 5) draait de richting van het effect om, al dient opgemerkt te worden dat het om een zeer zwak effect gaat ($\beta^* = -0,081$). Mochten de verwachtingen over de leerlingen niet hoger liggen in scholen met een hogere SES-context, dan zou de jobsatisfactie van de leerkrachten in deze scholen eigenlijk lager zijn dan in scholen met een lagere SES-context. Hoe hoger immers de verwachtingen over de leerlingen, hoe meer tevreden men is met de job. Dit heeft deels te maken met het vertrouwen in de leerlingen en het doelmatigheidsgevoel. Het effect van de verwachtingen over de leerlingen neemt namelijk licht af na toevoeging van deze variabelen (tabel 6, model 6). Hoe hoger de verwachtingen over de leerlingen, hoe hoger het vertrouwen in de leerlingen en het doelmatigheidsgevoel en bijgevolg ook de jobsatisfactie. Het effect van verwachtingen verloopt desondanks voornamelijk direct. Ten slotte blijken leerkrachten met meer ervaring en leerkrachten die algemene vakken geven een licht lagere jobsatisfactie te hebben dan respectievelijk leerkrachten met minder ervaring en leerkrachten die praktische vakken geven.

5. Discussie en conclusie

Het weinige onderzoek naar verschillen in de jobsatisfactie van leerkrachten in scholen naargelang de etnische schoolcompositie geeft aan dat leerkrachten in etnische concentratiescholen een lagere jobsatisfactie hebben. Bovendien suggereert ditzelfde onderzoek dat de lagere verwachtingen die leerkrachten over de leerlingen hebben in deze scholen, hierin een rol zouden spelen. Het betreft echter telkens Amerikaans onderzoek. Gegeven de ‘geracialiseerde’ geschiedenis van de VS stelt zich de vraag naar de veralgemeenbaarheid van deze bevindingen naar de Vlaamse context. In dit artikel werd daarom aan de hand van data van het Vlaams Leerlingenonderzoek 2004-2005 nagegaan of de jobsatisfactie van leerkrachten ook in Vlaanderen verschilt naargelang de etnische concentratiegraad van de school.

Meer concreet werd verwacht dat leerkrachten in scholen met een hogere concentratie aan allochtone leerlingen gemiddeld lagere verwachtingen zouden hebben over de leerlingen dan leerkrachten in scholen met een kleiner aandeel aan allochtone leerlingen, wat zou leiden tot een lager doelmatigheidsgevoel

Tabel 6. Effect van etnische schoolcompositie op jobsatisfactie met controle voor bepaalde schoolkenmerken en individuele kenmerken. Resultaten stapsgewijze multilevel-analyse: intercepten, ongestandaardiseerde coëfficiënten (met standaardfouten) en variantiecomponenten.

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
<i>Intercept</i>	6,361*** (0,030)	6,362*** (0,029)	6,361*** (0,030)	6,211*** (0,050)	6,212*** (0,045)	6,218*** (0,044)
<i>Schoolniveau</i>						
Etnische compositie	-0,099 (0,064)	0,051 (0,085)	0,055 (0,086)	0,058 (0,080)	0,091 (0,070)	0,062 (0,069)
SES-context		0,097* (0,037)	0,103* (0,041)	0,144*** (0,039)	-0,081* (0,035)	-0,058 (0,035)
Schoolgrootte			0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)
<i>Leerkrachtniveau</i>						
SES (ref. = hogere beroepen)						
Arbeid & bediende				0,080	0,049	0,050
				(0,049)	(0,044)	(0,043)
Ambacht & landbouw				0,042	0,036	0,032
				(0,064)	(0,058)	(0,056)
Geslacht (ref. = man)						
Vrouw				0,074	0,064	0,055
				(0,047)	(0,042)	(0,041)
Anciënniteit				-0,020***	-0,019***	-0,019***
				(0,002)	(0,002)	(0,002)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
Vak (ref. = algemeen)						
Praktisch				0,206*** (0,050)	0,244*** (0,045)	0,264*** (0,044)
Verwachtingen					0,388*** (0,019)	0,240*** (0,025)
Doelmatigheid						0,245*** (0,023)
Vertrouwen						0,124*** (0,024)
<i>Variantiecomponenten</i>						
Residuele variantie e_0	0,9859***	0,9841***	0,9841***	0,9193***	0,7564***	0,7035***
Intercept u_0	0,0267*	0,0248*	0,0257*	0,0168	0,0102	0,0115

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

enerzijds en een lager gepercipieerde relatiekwaliteit anderzijds. Omdat het doelmatigheidsgevoel en de gepercipieerde relatiekwaliteit verondersteld worden belangrijke determinanten van de jobsatisfactie te zijn, zou dit ultiem resulteren in een gemiddeld lagere jobsatisfactie in scholen met een hogere concentratie aan allochtone leerlingen.

Net zoals in vorig onderzoek wordt vastgesteld dat de jobsatisfactie van leerkrachten maar weinig varieert tussen scholen, en dus vooral op individueel niveau bepaald wordt. Bovendien speelt de etnische schoolcompositie, tegen de verwachtingen in, geen rol in de variatie op schoolniveau. De SES-context van de school daarentegen blijkt wel van bescheiden belang. In scholen met een lagere SES-context ligt de jobsatisfactie van leerkrachten gemiddeld iets lager dan in scholen met een hogere SES-context. Dit is in overeenstemming met de lagere leerkrachtenmoraal die Thrupp (1999) vaststelde in scholen met een lage SES-context. De data suggereren dat dit komt door de lagere verwachtingen die er heersen over de leerlingen in deze scholen. Ook ander onderzoek toonde reeds aan dat de verwachtingen over leerlingen lager liggen in scholen met een lagere SES-context (Thrupp 1999; Van Houtte 2003). De verwachtingen over de leerlingen blijken de jobsatisfactie vooral direct te beïnvloeden. Toch is er ook evidentie voor het verwachte indirecte effect via persoonlijke doelmatigheid en gepercipieerde relatiekwaliteit. Een hoger doelmatigheidsgevoel en een groter vertrouwen in de leerlingen blijken samen te gaan met een hogere jobsatisfactie van de leerkracht. Bovendien neemt het effect van verwachtingen licht af na toevoeging van deze variabelen.

Ondanks het feit dat er dus geen verschillen in jobsatisfactie naar etnische concentratiegraad vastgesteld werden, is het toch relevant even stil te staan bij de bevindingen met betrekking tot de mediërende variabelen. Eerst en vooral bleken de lagere verwachtingen in scholen met een groter aandeel allochtone leerlingen volledig toe te schrijven aan de lagere SES-context in deze scholen. In realiteit blijkt dus SES, en niet etnische afkomst in Vlaanderen cruciaal te zijn.

Ten tweede is het gegeven de bevinding dat de SES-context in plaats van de etnische schoolcompositie cruciaal is voor de verwachtingen van leerkrachten ook logisch dat het vertrouwen in de leerlingen (de gebruikte proxy voor gepercipieerde relatiekwaliteit) enkel op het eerste zicht lager ligt in scholen met meer allochtone leerlingen. Het lagere vertrouwen in de leerlingen in etnische concentratiescholen werd quasi volledig verklaard door de lagere SES-context en de daarbij horende lagere verwachtingen over de leerlingen.

Ten derde, en in tegenstelling tot de verwachtingen van de leerkrachten en de relatiekwaliteit, bleek het doelmatigheidsgevoel maar weinig te variëren tussen scholen. Volledig tegen de verwachtingen in, bleek het doelmatigheidsgevoel bovendien hoger te liggen in scholen met meer allochtonen, na controle voor de SES-context. De vraag stelt zich vanwaar dit hoger doelmatigheidsgevoel komt. Onderzoek van Knoblauch & Hoy (2008) geeft alvast enige indicaties. Deze onderzoekers stelden een even grote stijging in het doelmatigheidsgevoel van student-

leerkrachten vast na de stageperiode, ook al varieerde de moeilijkheidsgraad van de stageplekken aanzienlijk. Teruggrijpend naar Bandura (1977) formuleren de auteurs twee mogelijke verklaringen: ofwel hebben er ondanks de moeilijke context toch ‘mastery experiences’ plaatsgevonden, ofwel werden ervaringen van falen extern geattribueerd. Ervaringen van succes of falen zijn een belangrijke bron van informatie over persoonlijke doelmatigheid, maar de mate waarin ze dat doen varieert onder meer naar gelang van het gepercipieerde moeilijkheidsniveau van de context. Succeservaringen zouden zo leiden tot een hogere boost in het doelmatigheidsgevoel naarmate de context als moeilijker wordt gepercipieerd. Vertaald naar de context van dit onderzoek zou dit betekenen dat leerkrachten in scholen met een hoger aandeel aan allochtone leerlingen er al bij al vrij goed in slagen hun taken uit te voeren, ook al percipiëren ze hun werkomgeving als moeilijker. Aangezien er geen lagere verwachtingen zijn in scholen met een hoger percentage allochtone leerlingen na controle voor SES-context zouden andere niet-geïdentificeerde factoren ervoor zorgen dat de werkcontext toch als moeilijker wordt gepercipieerd. Ultiem zou dit resulteren in een hoger doelmatigheidsgevoel. Hierbij aansluitend is het ook mogelijk dat er een selectie-effect speelt. Leerkrachten in etnische concentratiescholen die er niet in slagen ‘mastery experiences’ te hebben, kunnen geneigd zijn al snel van school te veranderen, waardoor het enkel de zeer doelmatige leerkrachten zijn die overblijven. Naast ‘mastery experiences’ kan ook de wijze van attributie (extern of intern) het effect van ervaringen van succes of falen beïnvloeden (Bandura 1977; Knoblauch & Hoy 2008). Wanneer deze worden toegeschreven aan factoren buiten de controle van de leerkracht, zullen ze weinig gevolgen hebben voor het doelmatigheidsgevoel. In dit onderzoek zou dit concreet betekenen dat bepaalde niet-geïdentificeerde factoren niet enkel leiden tot een als moeilijk ervaren werkcontext, maar zo onoverkomelijk lijken dat leerkrachten niet meer geloven leerlingen te kunnen vooruit helpen, hoe goed ze hun taken ook uitvoeren. Verder onderzoek is nodig om te bepalen of één van deze post-hoc verklaringen een rol speelt in het hogere doelmatigheidsgevoel in scholen met meer allochtone leerlingen in Vlaanderen, en welke factoren hierin dan cruciaal zijn.

Het doelmatigheidsgevoel bleek hoger te liggen in scholen met een hogere SES-context. De data suggereren echter dat dit niet het geval zou zijn mochten de verwachtingen van de leerlingen niet hoger liggen in deze scholen. Na controle voor de verwachtingen, blijkt het doelmatigheidsgevoel zelfs iets lager te liggen in scholen met een hogere SES-context. Deze bevindingen lijken aan te sluiten bij het idee dat de verwachtingen over de leerlingen het doelmatigheidsgevoel beïnvloeden via de gepercipieerde moeilijkheid van de werkomgeving. Deze bevinding is tegengesteld aan wat gevonden werd voor de etnische schoolcompositie. Het lijkt dus dat de SES-context en de etnische schoolcompositie onafhankelijk van elkaar het doelmatigheidsgevoel van leerkrachten beïnvloeden. Dit verklaart ook waarom we initieel geen verschil zien in doelmatigheidsgevoel naar etnische schoolcompositie: aangezien scholen met een hoger aandeel allochtone leerlingen ook scholen zijn met een lagere SES-context houden beide effecten elkaar in evenwicht.

Dit onderzoek levert een belangrijke bijdrage aan het schaarse onderzoek naar de link tussen jobsatisfactie en etnische schoolcompositie, in het bijzonder buiten de VS. De vaststelling dat het in Vlaanderen niet de etnische schoolcompositie maar de SES-context van scholen is die gevolgen heeft voor onder meer de jobsatisfactie van de leerkrachten, toont bovendien nogmaals aan dat voorzichtigheid geboden is met het generaliseren van resultaten van de ene context naar de andere. Gezien de 'geracialiseerde' geschiedenis van de VS lijkt het logisch dat etniciteit daar meer saillant is. Naast wetenschappelijk relevant is het ook maatschappelijk relevant te weten of de leerlingensamenstelling van een school nefaste gevolgen voor de jobsatisfactie van de leerkrachten heeft, aangezien een lage jobsatisfactie kan leiden tot absentieïsme of mobiliteit uit het beroepsveld. Het gehanteerde multileveldesign is bovendien een verbetering tegenover het bestaande onderzoek, omdat het toelaat op correcte wijze de samenhang tussen enerzijds school- en leerkrachtenkenmerken en anderzijds uitkomsten op leerkrachtniveau, weer te geven. De weinige studies die de jobsatisfactie van leerkrachten linken aan de etnische schoolcompositie negeren ofwel deze clustering van leerkrachten in scholen (Mueller, Finley & Iverson 1999), ofwel beperken ze zich tot bivariate analyses waarbij leerkrachtenkenmerken naar schooltype worden vergeleken (Freeman, Brookhart & Loadman 1999). Ook het feit dat de effecten van de etnische schoolcompositie en de SES-context hier duidelijk van elkaar onderscheiden konden worden, vormt een verbetering op voorgaand onderzoek (o.m. Freeman, Brookhart & Loadman 1999; Knoblauch & Hoy 2008).

Toch kent dit onderzoek ook een aantal zwaktes. Wegens het cross-sectionele karakter van de dataset kan geen uitspraak gedaan worden over de causaliteit van de vastgestelde relaties. Er werd bijvoorbeeld verondersteld dat verwachtingen de gepercipieerde relatiekwaliteit voorafgaan. Verwachtingen zijn echter vaak gebaseerd op concrete ervaringen en bijgevolg deels accuraat. Vandaar dat de mogelijkheid bestaat dat lage verwachtingen moeilijkheden in het vormen van goede relaties met de leerlingen reflecteren. Longitudinaal onderzoek is nodig om uitsluitsel te geven over de causale richting van de vastgestelde relaties. Daarnaast noodzaakt het gebruik van een secundaire dataset tot het gebruik van proxy-variabelen voor bepaalde constructen. Dit kan de resultaten vertekend hebben. Zo was er geen maat aanwezig die expliciet peilt naar de gepercipieerde relatiekwaliteit en moest gebruik gemaakt worden van een maat die het vertrouwen van de leerkracht in de leerlingen meet. Verder onderzoek met een meer directe meting van de gepercipieerde relatiekwaliteit kan aantonen of de gebruikte operationalisering de resultaten beïnvloed heeft.

Ter conclusie kan gesteld worden dat in Vlaanderen niet de etnische schoolcompositie maar de SES-context van scholen belangrijk is voor de jobsatisfactie van leerkrachten. In scholen met een lagere SES-context zijn de verwachtingen over de leerlingen immers lager, wat zowel direct als indirect – via een lager gepercipieerde relatiekwaliteit en een lager doelmatigheidsgevoel – tot een lagere jobsatisfactie leidt.

NOTEN

- * Winnend artikel van de Acco-Prijs van de Vereniging voor Sociologie 2011.
- 1 De auteur wil graag een aantal mensen bedanken. Ten eerste dank aan Prof. Mieke Van Houtte voor de goede raad en de aangename samenwerking. Ook veel dank aan Pieter-Paul Verhaeghe voor zijn geloof in mij en zoveel meer.
 - 2 Wegens de specifieke tweetalige context werd het Brussels Hoofdstedelijk Gewest hier weggelaten uit de berekeningen.

BIBLIOGRAFIE

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & J.P. Verhaeghe (2007), The Well-being of Teachers in Flanders: The Importance of a Supportive School Culture, *Educational Studies*, 33, 285-297.
- Auwarter, A.E. & M.S. Aruguete (2008), Effects of Student Gender and Socioeconomic Status on Teacher Perceptions, *Journal of Educational Research*, 101, 243-246.
- Bandura, A. (1977), Self-Efficacy – Toward A Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Betoret, F.D. (2009), Self-efficacy, School Resources, Job Stressors and Burnout among Spanish Primary and Secondary School Teachers: A Structural Equation Approach, *Educational Psychology*, 29, 45-68.
- Bingham, C.R., Valenstein, M., Blow, F.C. & J.A. Alexander (2002), The Mental Health Care Context and Patient Characteristics: Implications for Provider Job Satisfaction, *Journal of Behavioral Health Services & Research*, 29, 335-344.
- Borman, G.D. & N.M. Dowling (2008), Teacher Attrition and Retention: A Meta-analytic and Narrative Review of the Research, *Review of Educational Research*, 78, 367-409.
- Bracke, P., Christiaens, W. & M. Verhaeghe (2008), Self-esteem, Self-efficacy, and the Balance of Peer Support among Persons with Chronic Mental Health Problems, *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 436-459.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & P. Steca (2003), Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction, *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- Clifton, R.A., Perry, R.P., Parsonson, K. & S. Hryniuk (1986), Effects of Ethnicity and Sex on Teachers Expectations of Junior-High-School Students, *Sociology of Education*, 59, 58-67.
- Couch, L.L. & W.H. Jones (1997), Measuring Levels of Trust, *Journal of Research in Personality*, 31, 319-336.
- Delrue, K., Loobuyk, P., Pelleriaux, K., Sierens, S. & M. Van Houtte (2006), Uit het verdomhoekje van het Vlaamse onderwijs: comprehensief secundair onderwijs, concentratiescholen en meertalig onderwijs, pp. 191-214 in S.Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyk, K. Delrue, & K. Pelleriaux (eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press.

- Desmedt, E. & I. Nicaise (2006), Etnische segregatie in het onderwijs: horen, zien en zwijgen?, pp. 91-108 in S.Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyk, K. Delrue, & K. Pelleriaux (eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press.
- Driessen, G. (2002), Sociaal-etnische schoolcompositie en onderwijsresultaten: effecten van positie, concentratie en diversiteit, *Pedagogische Studiën*, 79, 212-230.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., van der Veen, I. & M. Vergeer (2003), *Sociale integratie in het primair onderwijs: een studie naar de relatie tussen de sociale, etnische, religieuze en cognitieve schoolcompositie en de cognitieve en niet-cognitieve positie van verschillende groepen leerlingen*. Nijmegen/Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Dusek, J.B. & G. Joseph (1983), The Bases of Teacher Expectancies – A Meta-Analysis, *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.
- Dworkin, A.G. (1987), *Teacher Burnout in the Public Schools: Structural Causes and Consequences for Children*. Albany (N.Y.): State University of New York.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H. & L. Portocarero (1979), Intergenerational Class Mobility in Three West European Countries: England, France and Sweden, *British Journal of Sociology*, 30, 415-441.
- Falch, T. & B. Strom (2005), Teacher Turnover and Non-pecuniary Factors, *Economics of Education Review*, 24, 611-631.
- Freeman, D.J., Brookhart, S.M. & W.E. Loadman (1999), Realities of Teaching in Racially/Ethnically Diverse Schools – Feedback from Entry-level Teachers, *Urban Education*, 34, 89-114.
- Friedman, I.A. (2000), Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance, *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.
- Gijsberts, M. (2006), De afnemende invloed van etnische concentratie op schoolprestaties in het basisonderwijs, 1988-2002, *Sociologie*, 2, 157-177.
- Gillborn, D. (1990), *Race, Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-ethnic Schools*. London: Unwin Hyman.
- Goldsmith, P.R. (2009), Schools or Neighborhoods or Both?: Race and Ethnic Segregation and Educational Attainment, *Social Forces*, 87(4), 1913-1941.
- Good, T.L. & J.E. Brophy (1972), Behavioral Expression of Teacher Attitudes, *Journal of Educational Psychology*, 63, 617-624.
- Hargreaves, A. (1998), The Emotional Practice of Teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Harris, M.J. & R. Rosenthal (1985), Mediation of Interpersonal Expectancy Effects – 31 Meta-Analyses, *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Herbots, K. (2008, September 2), 'Het is niet onze bedoeling om er 'witte' scholen van te maken', *De Morgen*.
- Herweijer, L. (2008), Segregatie in het basis- en voortgezet onderwijs, pp. 209-233 in P. Schnabel, R. Bijl & J. de Hart (eds.), *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie. Sociaal en Cultureel Rapport 2008*. Den Haag: SCP.
- Hox, J. (2002), *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. Mahwah (N.J.): Erlbaum.
- Hoy, W.K. & M. Tschannen-Moran (1999), Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools, *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.

- Irvine, J.J. (1985), Teacher Communication Patterns As Related to the Race and Sex of the Student, *Journal of Educational Research*, 78, 338-345.
- Jussim, L. & K.D. Harber (2005), Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies, *Personality & Social Psychology Review*, 9, 131-156.
- Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux, G., Felix, C. & D. Elshof (2002), *Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Kesner, J.E. (2000), Teacher Characteristics and the Quality of Child-teacher Relationships, *Journal of School Psychology*, 38, 133-149.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & J. Baumert (2008), Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference?, *Applied Psychology*, 57, 127-151.
- Knoblauch, D. & A.W. Hoy (2008), "Maybe I Can Teach those Kids." The Influence of Contextual Factors on Student Teachers' Efficacy Beliefs, *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179.
- Kornblau, B. (1982), The Teachable Pupil Survey – A Technique for Assessing Teachers Perceptions of Pupil Attributes, *Psychology in the Schools*, 19, 170-174.
- Lawler, E.E. & L.W. Porter (1967), The Effect of Performance on Job Satisfaction, *Industrial Relations*, 7, 20-28.
- Leman, J. (2002), Historiek, Kritiek en Mogelijke Toekomst van de Non-Discriminatieverklaring in het Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, pp. 167-182 in C. Timmerman, P. Hermans & J. Hoornaert (eds.), *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Lortie, D.C. (2002), *Schoolteacher: A Sociological Study* (second ed.). Chicago: University of Chicago.
- Ma, X. & R.B. MacMillan (1999), Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction, *Journal of Educational Research*, 93, 39-47.
- Mahieu, P. (2002), Desegregatie in Functie van Integratie, pp. 205-232 in C. Timmerman, P. Hermans & J. Hoornaert (eds.), *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Mueller, C.W., Finley, A. & R.D. Iverson (1999), The Effects of Group Racial Composition on Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Career Commitment, *Work & Occupations*, 26, 187-220.
- Murray, C. & K.M. Murray (2004), Child Level Correlates of Teacher-student Relationships: An Examination of Demographic Characteristics, Academic Orientations, and Behavioral Orientations, *Psychology in the Schools*, 41, 751-762.
- Ornelis, F. (2006), Leerlingen inschrijven, spreiden en voorrang toekennen: juridische vragen bij het gelijkkansendecreet, pp.109-137 in S.Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyk, K. Delrue & K. Pelleriaux (eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press.
- Ostroff, C. (1992), The Relationship between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An Organizational Level Analysis, *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.
- Paulle, B. (2005), *Anxiety and Intimidation in the Bronx and the Bijlmer: An Ethnographic Comparison of Two Schools*. Amsterdam: Dutch University.

- Phalet, K. (2007), Down and out: The Children of Migrant Workers in the Belgian Labour Market, pp. 143-180 in A. Heath & S. Cheung (eds.), *Unequal Chances. Ethnic Minorities in Western Labour Market*. London: British Academy.
- Raudenbush, S.W., Rowan, B. & Y.F. Cheong (1992), Contextual Effects on the Self-Perceived Efficacy of High-School Teachers, *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Rist, R.C. (1970), Student Social Class and Teacher Expectations – Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education, *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.
- Ross, J.A., Cousins, J.B. & T. Gadalla (1996), Within-Teacher Predictors of Teacher Efficacy, *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400.
- Saft, E.W. & R.C. Pianta (2001), Teachers' Perceptions of their Relationships with Students: Effects of Child Age, Gender, and Ethnicity of Teachers and Children, *School Psychology Quarterly*, 16, 125-141.
- Scott, C., Stone, B. & S. Dinham (2001), 'I Love Teaching but...' International Patterns of Discontent, *Education Policy Analysis Archives* (<http://epaa.asu.edu>), 9 (28).
- Sierens, S. (2006), Immigratiesamenleving, onderwijs en overheid in Vlaanderen: een gespannen driehoeksverhouding, pp. 9-32 in S.Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyk, K. Delrue & K. Pelleriaux (eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press.
- Skaalvik, E.M. & S. Skaalvik (2007), Dimensions of Teacher Self-efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout, *Journal of Educational Psychology*, 99, 611.
- Skaalvik, E.M. & S. Skaalvik (2009), Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction, *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.
- Smith, P., Kendall, L. & C. Hulin (1969), *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*. Chicago: McNally.
- Soodak, L.C. & D.M. Podell (1996), Teacher Efficacy: Toward the Understanding of a Multifaceted Construct, *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-411.
- Spector, P.E. (1997), *Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause, and Consequences*. California: Sage Publications.
- Tenenbaum, H.R. & M.D. Ruck (2007), Are Teachers' Expectations Different for Racial Minority than for European American Students? A Meta-analysis, *Journal of Educational Psychology*, 99, 253.
- Thrupp, M. (1999), *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic!: School Mix, School Effectiveness and the Social Limits of Reform*. Buckingham: Open University.
- Tielens, M. (2005), Eens allochtoon, altijd allochtoon? De socio-economische etnostratificatie in Vlaanderen, pp. 129-151 in Steunpunt WSE (eds.), *Jaarboek 2005. De arbeidsmarkt in Vlaanderen*.
- Tschannen-Moran, M. & A.W. Hoy (2001), Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct, *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. & W.K. Hoy (1998), Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure, *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- van Ewijk, R. & P. Sleegers (2010), Peer Ethnicity and Achievement: A Meta-analysis into the Compositional Effect, *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 237-265.

- Van Houtte, M. (2002), *Zo de school, zo de slaagkans? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs*. Gent: PSW.
- Van Houtte, M. (2003), Reproductietheorieën getoetst. De link tussen SES-compositie van de school en onderwijscultuur van leerkrachten en directie, *Mens en Maatschappij*, 78, 119-143.
- Van Houtte, M. (2004), Why Boys Achieve Less at School than Girls: The Difference between Boys' and Girls' Academic Culture, *Educational Studies*, 30, 159-173.
- Van Houtte, M. (2006), Tracking and Teacher Satisfaction: Role of Study Culture and Trust, *Journal of Educational Research*, 99, 247-255.
- Van Houtte, M. (2011), So Where's the Teacher in School Effects Research? The Impact of Teachers' Beliefs, Culture and Behaviour on Equity and Excellence in Education, pp. 75-95 in K. Van den Branden, P. Van Avermaet & M. Van Houtte (eds.), *Equity and Excellence in Education. Towards Maximal Learning Opportunities for all Students*. New York: Routledge.
- Van Houtte, M. & P.A.J. Stevens (2009), School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium, *Sociology of Education*, 82, 217-239.
- Van Houtte, M. & R. Van Rossem (2006), *Vlaams Leerlingenonderzoek 2004-2005: verslag voor deelnemende scholen*. Gent: Vakgroep Sociologie.
- Van Maele, D. & M. Van Houtte (2011), The Quality of School Life: Teacher-Student Trust Relationships and the Organizational School Context, *Social Indicators Research*, 100 (1), 85-100.
- Welch, M.R., Rivera, R.E.N., Conway, B.P., Yonkoski, J., Lupton, P.M. & R. Giancola (2005), Determinants and Consequences of Social Trust, *Sociological Inquiry*, 75, 453-473.
- Zembylas, M. & E. Papanastasiou (2006), Sources of Teacher Job Satisfaction and Dissatisfaction in Cyprus, *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36, 229-248.