

UNIVERSITEIT GENT
FACULTEIT POLITIEKE EN SOCIALE WETENSCHAPPEN

**IJzeren vuist of fluwelen handschoen? De invloed van het vertrouwen
in leerlingen, directie en collega's op het belang dat leerkrachten
hechten aan discipline**

Wetenschappelijk artikel

aantal woorden: 9 813

STEFAAN EECKLOO

MASTERPROEF SOCIOLOGIE

PROMOTOR: DR. DIMITRI VAN MAELE

COMMISSARIS: PROF. DR. RAF VANDERSTRAETEN

ACADEMIEJAAR 2012 – 2013



Inzagerecht in de masterproef (*)

Ondergetekende,

geeft hierbij toelating / geen toelating (**) aan derden, niet-
behorend tot de examencommissie, om zijn/haar (**) proefschrift
in te zien.

Datum en handtekening

.....

.....

Deze toelating geeft aan derden tevens het recht om delen uit de
scriptie/ masterproef te reproduceren of te citeren, uiteraard mits
correcte bronvermelding.

.....

() Deze ondertekende toelating wordt in zoveel exemplaren opgemaakt als het
aantal exemplaren van de scriptie/masterproef die moet worden ingediend.
Het blad moet ingebonden worden samen met de scriptie onmiddellijk na de
kaft.*

*(**) schrappen wat niet past*

.....

IJzeren vuist of fluwelen handschoen? De invloed van het vertrouwen in leerlingen, directie en collega's op het belang dat leerkrachten hechten aan discipline

Abstract

Iron fist or velvet glove? The influence of trust in students, the principal and colleagues on the importance teachers attach to discipline

This study investigates the effect of trust in students, trust in the principal, and trust in colleagues on the importance teachers attach to discipline in the classroom. To deal effectively with discipline leads to successful teaching and learning processes and is in that way important for student outcomes and teachers' job satisfaction. Trust, one of the components of social capital, can play an important role, just like teacher experience and teacher's sense of efficacy. Multilevel analysis on data from 2091 teachers from 80 Flemish secondary schools shows that trust in students has a fairly strong negative effect on the importance teachers attach to discipline. In contrast, trust in the principal has a positive effect. Trust in colleagues has no significant effect. The results also indicate that for teachers with more experience and for teachers with a stronger sense of efficacy discipline is more important. The approach to discipline in the classroom also depends on specific school characteristics. That teacher trust in students creates a more positive approach, but teacher trust in the principal has the opposite effect, must make us think. In addition to creating an environment in which teachers can trust students, principals should also not underestimate the importance of their trust relationship with teachers.

Deze studie onderzoekt het effect van vertrouwen in de leerlingen, vertrouwen in de directie en vertrouwen in de collega's op het belang dat leerkrachten hechten aan discipline in de klas. Effectief omgaan met discipline leidt tot succesvolle les- en leerprocessen en is zo belangrijk voor de resultaten van de leerlingen en de jobtevredenheid van de leerkrachten. Vertrouwen, één van de componenten van sociaal kapitaal, kan een belangrijke rol spelen, net als het aantal jaren ervaring en het gevoel van doeltreffendheid van de leerkracht. Multilevelanalyse van gegevens van 2 091 leerkrachten uit 80 Vlaamse secundaire scholen maakt duidelijk dat vertrouwen in de leerlingen een redelijk sterk negatief effect heeft op het belang dat leerkrachten hechten aan discipline. Vertrouwen in de directie heeft daarentegen een positief effect. Vertrouwen in de collega's heeft geen significant effect. De resultaten tonen ook aan dat leerkrachten met meer ervaring en leerkrachten met een sterker gevoel van doeltreffendheid disciplineren belangrijker vinden. De disciplineaanpak in de klas hangt ook af van specifieke schoolkenmerken. Dat leerkrachtvertrouwen in de leerlingen voor een positievere aanpak zorgt, maar leerkrachtvertrouwen in de directie het tegengestelde effect heeft, stemt tot nadenken. Naast het creëren van een omgeving waarin leerkrachten de leerlingen kunnen vertrouwen, mogen directies ook het belang van hun vertrouwensrelatie met de leerkrachten niet onderschatten.

Key words: *Discipline, Trust, Teacher characteristics; Secondary school teachers; Flanders*

1 Inleiding

Onderzoek naar discipline op school kan ertoe bijdragen dat de nodige stappen worden gezet om een omgeving te creëren, waarin leerlingen zich welkom voelen – zeker ook zij die zich aan de rand van de maatschappij bevinden – en zich zo richten op schoolgerelateerde doelen (Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell, & Moore, 2013). Over de nood aan het opleggen van een strakke discipline bij leerlingen in het secundair onderwijs zijn er nogal wat uiteenlopende meningen (Chiu & Chow, 2011; Drewery, 2004; Manning & Bucher, 2005). Sommige leerkrachten vinden het noodzakelijk om hun leerlingen de nodige discipline aan de dag te leggen. Andere leerkrachten vinden daarentegen dat de leerlingen vrij moeten zijn, zelf kunnen bepalen hoe ze de les volgen en uit zichzelf voor discipline zorgen. De manier waarop de leerkrachten hun les organiseren is voor de kwaliteit van de lessen van groot belang (Lewis, Romi, Katz, & Qui, 2008; Manning & Bucher, 2005). Hierbij is hoe leerkrachten omgaan met discipline voor veel onderzoekers een belangrijke factor (De Fraine, 2003; Griffith, 2002; Shouse, 1998). Het is belangrijk voor de manier waarop de lessen verlopen en de manier waarop er met leren wordt omgegaan. Effectief omgaan met discipline is cruciaal voor succesvolle lessen leerprocessen. Het zorgt voor een effectieve leeromgeving waarin de leerplandoelen vlot gerealiseerd kunnen worden en kan zo invloed hebben op de studieresultaten (Jones & Vesilind, 1995; Oplatka & Atias, 2007). Rechtstreeks en onrechtstreeks kan goed omgaan met discipline leiden tot socialisatie en het realiseren van de academische functies van een school (Haroun & O'Hanlon, 1997).

Bij onderzoek naar discipline op school worden vaak enkel schoolkenmerken of leerlingkenmerken als onafhankelijke variabelen gebruikt (Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2005; Walters & Frei, 2007; Way, 2011). Hoofddoel van dit onderzoek is de invloed van individuele leerkrachtkenmerken te onderzoeken. Drie soorten vertrouwen – een component van sociaal kapitaal (Leana & Van Buren, 1999) – van leerkrachten worden als belangrijkste onafhankelijke variabelen meegenomen. We zullen uitzoeken of de mate waarin de leerkracht vertrouwen in de leerlingen, in de directie en in de collega's heeft, invloed heeft op de mate waarin hij of zij belang hecht aan discipline. Vertrouwen van leerkrachten in andere leden van hun school is zonder twijfel een bron van succesvolle schoolwerking (Van Maele, 2012). De keuze voor vertrouwen in de leerlingen is voor de hand liggend, omdat zij rechtstreeks betrokken partij zijn en als enige andere partij fysiek aanwezig zijn tijdens alle lessen (Tschannen-Moran, 2004). Ook de directie en de collega's spelen evenwel een belangrijke rol. De manier waarop de directie de school leidt, de parameters waarop de directie zich baseert bij een leerkrachtevaluatie en de steun die er wordt gegeven bij disciplineproblemen zijn belangrijke voorbeelden van kenmerken voor het al dan niet vertrouwen van de directie (Sahenk, 2010; Tschannen-Moran, 2004; Wahlstrom & Louis, 2008). Nieuwe – maar ook ervaren – leerkrachten zoeken bij het omgaan met discipline steun bij de directie (Brock & Grady, 1998; Troman, 2000). Leerkrach-

ten gaan collega's meestal het vlugst in vertrouwen nemen om klassituaties – waaronder het omgaan met discipline – te bespreken (Frost & Harris, 2003; Raudenbush, Rowan, & Cheong, 1992). De manier waarop die collega's al dan niet zinvolle tips geven, kan een grote invloed hebben op het lesgeven. Collega's zullen vooral vertrouwd worden als ze elkaars gedrag kunnen voorspellen en gedeelde doelen hebben (Troman, 2000). Een menselijke en professionele steun van de collega's vinden alle leerkrachten belangrijk voor een betrouwbare relatie. Zonder de rol van vertrouwen in ouders, de vierde partij, die in veel vertrouwensonderzoeken – afzonderlijk of samen met de leerlingen – eveneens als variabele wordt meegenomen (Bryk & Schneider, 2002; Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Louis, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 1997; Van Maele, 2012), te willen ontkennen, zullen we in dit onderzoek ons beperken tot het vertrouwen in de partijen waarmee de leerkrachten op school dagelijks mee in contact komen, nl. de leerlingen, de directie en de collega's.

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat schoolkenmerken een verschil kunnen maken (Bryk & Thum, 1989; Gamson, 1966; Irvine, 1985; Irvine, 1986; Leithwood & Jantzi, 2009; Ma, 2001; Tan, 1998). We zullen daarom enkele belangrijke schoolkenmerken meenemen in deze studie. Door de geneste structuur van de data (leerkrachten in scholen) zal het waarschijnlijk aangegeven zijn om multilevelanalyse toe te passen. In deze analyse zal ook nagegaan worden of enkele andere individuele leerkrachtkenmerken een rol spelen. Zeker van het aantal jaren ervaring en het gevoel van doeltreffendheid vermoeden we een belangrijke invloed (Hope, 1999; Ingersoll, 2002; Skiba & Peterson, 2000; Walters & Frei, 2007; Wheatley, 2002). De vaststellingen die we zullen doen voor Vlaanderen kunnen wellicht voor een stuk doorgetrokken worden naar andere landen, zeker naar landen met eenzelfde welvaartsniveau (Chiu & Chow, 2011; Lewis et al., 2005). We hopen dat er – zeker voor directies van secundaire scholen – uit de resultaten van het onderzoek nuttige informatie afgeleid kan worden.

2 Discipline

Binnen de literatuur kreeg discipline op school recent meer en meer aandacht (Lyons & Drew, 2007; Richardson, 2007; Way, 2011). Toch werd er vroeger al aandacht aan besteed. Discipline werd zonder twijfel als het essentieelste en moeilijkste aspect van opvoeding gecatalogeerd, want zonder discipline kan er niet effectief les worden gegeven (Dreikurs, Gunwald, & Pepper, 1982). In sommige Amerikaanse staten schakelden ouders in de jaren 1980 door het gebrek aan discipline in publieke scholen over op thuisonderwijs (Hallinan, 2006). Chubb & Moe (1990) stelden vast dat meer discipline niet leidde tot meer studeren bij de leerlingen. Hoe leerlingen met gedragsproblemen steun ervaren, zou afhangen van de manier waarop hun leerkrachten omgaan met afwijkend gedrag en hun autoriteit laten gelden

(Demanet & Van Houtte, 2012; Way, 2011). Vandaar ook wellicht dat discipline vaak wordt gekoppeld aan deviant gedrag.

Jarenlang was discipline het grootste probleem van Amerikaanse publieke scholen (Rose & Gallup, 2006). Het staat nu nog op nummer twee (Bushaw & Lopez, 2011). Discipline is belangrijk voor de school als zelfstandige entiteit en voor de leerkrachten (Haroun & O'Hanlon, 1997). Disciplineproblemen in klas reduceren de tijd die nodig is om het vak te leren (Aydin, 2001). Leerkrachten voelen zich daardoor niet bekwaam om hun job uit te voeren, hebben imago-problemen, krijgen stress en soms zelfs schrik. Veel leerkrachten verlaten het beroep vroegtijdig door disciplineproblemen en scholen met veel deviant gedrag hebben meer afhakende leerkrachten (Ingersoll, 2002). Zeker beginnende leerkrachten hebben vooral angst voor disciplineproblemen (Hogelucht & Geist, 1997). De controle verliezen is één van de grootste angsten voor nieuwe leerkrachten (Walters & Frei, 2007). Van de beginnende Amerikaanse leerkrachten hield 33 % er binnen de eerste drie jaar mee op en liefst 46 % binnen de eerste vijf jaar (Brill & McCartney, 2008).

Tussen klasmanagement en klasdiscipline is er een duidelijk verschil (Marshall, 2005b; Walters & Frei, 2007). Klasmanagement gaat over de procedures, routines en structuren bij de uitvoering in klas. Klasdiscipline gaat over zelfcontrole van de leerlingen en het beheersen van hun gedrag. Bij dit onderzoek wordt er vooral gefocust op klasdiscipline, maar wordt ook klasmanagement niet uit het oog verloren. In welke mate leerkrachten voelen dat ze doeltreffend lesgeven (o.a. wat betreft klasmanagement), kan invloed hebben op het belang dat ze hechten aan discipline (Skiba & Peterson, 2000; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Wheatley, 2002).

Discipline hangt nauw samen met autoriteit, één van de minst begrepen componenten van het klasleven, maar toch essentieel in het les- en leerproces (Harjunen, 2009). Max Weber benadrukte dat autoriteit kan gebaseerd zijn op charisma, traditie en bureaucratische orde, terwijl Emile Durkheim het meer had over morele autoriteit, een concept dat hij specifiek in een schoolcontext ontwikkelde (Arum, 2005). Weber beschouwde leerkrachten als professionele experts met een sterke beheersing van vakkennis en pedagogische vaardigheden (Pace & Hemmings, 2007; Weber, 1947). Volgens Durkheim moest een succesvolle school geen regels en straffen hebben, omdat die school de regels had geïnternaliseerd en dus geen autoriteit moest eisen (Arum, 2005; Durkheim, 1973). Durkheim's discipline had enkel morele waarde, maar was toch legitiem. De leerkracht kan de socialisatie van de leerlingen als primaire vertegenwoordiger met de hulp van discipline realiseren. Hurn (1985) argumenteerde dat tussen 1960 en 1980 de traditionele autoriteit in school en maatschappij plaats moest ruimen voor een progressiever model, maar slaagde er niet in om met empirische bewijzen te komen (Pace & Hemmings, 2007). In 1994 werd zowel een traditionele als een vrijere, progressieve manier van omgaan met discipline vastgesteld, met toch een duidelijke meerderheid voor de eerste (Johnson & Whittington, 1994). In de daaropvolgende jaren implementeerden heel wat

scholen een meer restrictief en bestraffend disciplinair beleid (Way, 2011). Way vergeleek de idee dat een strenge discipline afwijkend gedrag van leerlingen zal verminderen met normatieve perspectieven die het aanvaarden van regels en autoriteit koppelen aan duidelijkheid. Normatieve theorieën stellen rechtvaardigheid en legitimiteit centraal (Sherman, 1993). Na analyse bleek dit laatste concept – met positieve leerkracht-leerlingrelaties – effectiever. Louter bestraffende benaderingen zouden te veel negatieve gevolgen hebben. Recente tendensen staan dan ook vijandig tegenover schoolautoriteit, omdat ze de effectiviteit van schooldisciplinaire ondermijnt (Arum, 2005).

Sociale theorieën bevatten belangrijke tools om autoriteit te onderzoeken, maar falen vaak in het verklaren van contextuele invloeden (Pace & Hemmings, 2007). Lightfoot (1983) gaf aan dat leerkrachten met expertise in hun vak en in pedagogie autoriteit kunnen bekomen, maar de steun van de schoolomgeving en de directie is essentieel. Zij was toen hiermee een van de weinigen die de geneste contexten een belangrijke rol toedichtte. Ook de rol van de school is hierbij belangrijk. Scholen die problemen hebben met het afdwingen van een disciplinepolitiek hebben meer te maken met leerkrachten die een burn-out krijgen of vrijwillig de school definitief verlaten (Walters & Frei, 2007). De uiteindelijke verantwoordelijkheid voor de discipline in de klas is bij de personen die aanwezig zijn in de klas: bij de leerkracht en – volgens velen zelfs in eerste instantie – bij de leerlingen (Marshall, 2005b; Walters & Frei, 2007). De leerkracht staat hiervoor evenwel niet alleen. Volgens Bollnow (1989) moet er om te kunnen functioneren als leerkracht vertrouwen zijn. Vertrouwen in directie, collega's, ouders en ook de leerlingen zouden een grote steun betekenen (Walters & Frei, 2007).

3 Vertrouwen

Vertrouwen en “associability” (bereidheid en vermogen om individuele doelen ondergeschikt te maken aan collectieve doelen) worden als de componenten van het relationele sociale kapitaal van een organisatie beschouwd (Leana & Van Buren, 1999). Beide zouden noodzakelijk zijn om gebruik te kunnen maken van de voordelen van sociaal kapitaal. Bourdieu (1985) maakte als eerste een systematische analyse van sociaal kapitaal door het te omschrijven als de werkelijke of potentiële hulpbronnen, gekoppeld aan een duurzaam netwerk van relaties. Coleman (1988) – o.a. op basis van onderzoek van Loury (1977) en Granovetter (1974) – dichtte sociaal kapitaal de rol toe van maker van menselijk kapitaal op basis van familiale en professionele relaties. Zowel Bourdieu als Coleman benadrukte het onaantastbare karakter van sociaal kapitaal, doordat het in de structuur van relaties zit (Portes, 1998). Volgens Putnam (1993) functioneren samenlevingen beter met sociaal kapitaal en netwerken. Eén van de bronnen van sociaal kapitaal is dus vertrouwen. In een vicieuze cirkel creëert vertrouwen wederkerigheid en verbondenheid, die op hun beurt vertrouwen produceren (Putnam, 1993).

Hoe meer sociaal kapitaal – en dus vertrouwen – gebruikt wordt, hoe meer het kan groeien (Coleman, 1988). Als vertrouwen niet gebruikt wordt, kan het zelfs afnemen (Powell, 1996; Putnam, 1993). Vertrouwen bestaat uit kwetsbaarheid t.o.v. acties van anderen en de verwachting dat die daar geen misbruik van zullen maken (Humphrey, 1998; Purdue, 2001; Putnam, 1993). Kwetsbaarheid wordt als een algemeen aspect van vertrouwensrelaties beschouwd (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Vertrouwen betekent daarom nog niet risico's nemen, maar eerder de bereidheid om risico's te nemen. De situatie is van belang, maar zonder vertrouwen worden er sowieso veel minder risico's genomen (Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Mayer et al., 1995; Tyler & Kramer, 1996).

Net als schooldiscipline kreeg leerkrachtvertrouwen tot voor enkele decennia weinig aandacht (Tschannen-Moran & Hoy, 1997). Zeker de jongste jaren is er een duidelijke stijging merkbaar (Addi-Racah, 2012; Bryk & Schneider, 2003; Forsyth, Adams, & Hoy, 2011; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Smith & Birney, 2005; Tschannen-Moran, 2004). De opkomst van studies over vertrouwen binnen scholen vindt haar basis in de vele studies over vertrouwen binnen organisaties (Kramer & Tyler, 1996; Shaw, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 1997). Vertrouwen is een fundamenteel element voor goed functionerende organisaties en dus ook scholen (Moye, Henkin, & Egley, 2005). Het zorgt voor productieve sociale relaties die de basis zijn van effectieve scholen (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 1997). Onderzoek toonde aan dat leerkrachtvertrouwen bepaald wordt door vijf kenmerken van de andere partij die een coherent geheel vormen (Daly, 2009; Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Hoy & Tschannen-Moran, 2003; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Welwillendheid is de zekerheid dat het eigen welbevinden zal beschermd worden door de andere; eerlijkheid gaat over karakter, integriteit en authenticiteit van de andere; openheid betekent het niet voor zichzelf houden van relevante informatie; betrouwbaarheid combineert welwillendheid met voorspelbaarheid; competentie ten slotte gaat over de bekwaamheid om een taak op aanvaardbaar niveau te volbrengen (Tschannen-Moran & Hoy, 2000; Van Maele & Van Houtte, 2009). Vertrouwen in leerlingen, ouders, collega's of directie kan bepalend zijn voor de jobtevredenheid van de leerkrachten (Van Houtte, 2006a; Van Maele & Van Houtte, 2012a), de effectiviteit van het lesgeven (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Van Houtte, 2006a; Van Maele & Van Houtte, 2012b) en de leerlingresultaten (Goddard et al., 2000; Forsyth, Barnes, & Adams, 2006). Wij zullen bekijken of dit ook geldt voor discipline in de klas.

4 Leerkracht- en schoolkenmerken

Na literatuuronderzoek vermoeden we dat leerkrachtkenmerken – waaronder zeker vertrouwen in leerlingen, directie en ouders – en schoolkenmerken invloed kunnen hebben op de mate waarin leerkrachten belang hechten aan discipline (zie bijlage 1). Bij het opstellen van

hypothese over de vormen van vertrouwen houden we telkens de facetten van vertrouwen in het achterhoofd (Tschannen-Moran & Hoy, 2000; Van Maele & Van Houtte, 2009).

4.1 Relatie leerkracht-leerling

In Vlaamse scholen zouden schoolsfeer, contact met leerkrachten, klas- en schoolbetrokkenheid, schoolregels en infrastructuur de beste voorspellers voor het welbevinden van leerlingen zijn (Engels, Aelterman, Van Petegem, & Schepens, 2004). Veel leerlingen spreken pas van een positieve leerkracht-leerlingrelatie als ze voelen dat de leerkracht hen steunt (Libbey, 2004). Disciplinaire sancties zouden leerlinggedrag kunnen verbeteren (Ormrod, Saklofske, Schwan, Andrews, & Shore, 2010), maar er zijn ook bewijzen dat dwingende disciplinemethoden de leerkracht-leerlingrelatie in gevaar brengen (Charles & Senter, 2011; McCarthy, 2012; Wubbels & Brekelmans, 2005). Toch zou discipline door leerlingen vaak gezien worden als inherent aan het schoolsysteem en niet als de functie van de individuele leerkracht, waardoor de leerkracht-leerlingrelatie niet in het gedrang komt (McCarthy, 2012). Veel leerlingen worden gestoord in hun leerproces, als de leerkrachten zich moeten bezighouden met discipline (Lewis, 2001). Als leerkrachten discipline moeten eisen, dan zou dit het gevolg zijn van de wens van leerkrachten én leerlingen tot verandering (Hogelucht & Geist, 1997). Het ondermijnen van het gezag zou voor leerlingen vooral een strategie zijn om hun ongenoegen te uiten over de gang van zaken in de klas.

Weinstein (1998) zei dat leerkrachten die de leerlingen niet vertrouwen en schrik hebben om hun relatie in gevaar te brengen, veel belang zouden moeten hechten aan discipline. Leerkrachten moeten evenwel hun leerlingen leren vertrouwen door te focussen op de vraag "Wat hebben mijn leerlingen nodig?" (Watson & Ecken, 2003). Klasdiscipline zou moeten steunen op een vertrouwende leerkracht-leerlingrelatie en een zorgzame klasomgeving. Leerlingen hebben daarbij nood aan bevestiging van hun kunnen, een zekere vorm van autonomie en een minder strakke klasdiscipline. In tegenstelling tot klasmanagement zou klasdiscipline ook de verantwoordelijkheid van de leerling zijn. Het is wel de taak van de leerkracht om ervoor te zorgen dat er kan geleerd worden, maar elke persoon is verantwoordelijk voor zijn eigen gedrag. Volgens Marshall (2005b) ontnemt een leerkracht die leerlingen wil "disciplineren" hen de kans om meer verantwoordelijk te zijn, een duidelijk kenmerk van gebrek aan vertrouwen in de leerlingen. We kunnen dus vermoeden dat de leerkracht meer probeert zelf de discipline naar zijn hand te zetten, naarmate hij er minder op vertrouwt dat de leerlingen zelf voor de nodige discipline zorgen. De vertrouwensfacetten – zeker betrouwbaarheid, openheid en eerlijkheid – komen zo in het gedrang (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Dit leidt tot een eerste hypothese.

Hypothese 1a: Hoe minder vertrouwen leerkrachten in hun leerlingen hebben, hoe meer belang ze aan discipline hechten.

4.2 Relatie leerkracht-directie

Bij de relatie tussen leerkrachten en directie wordt vaak eerst gedacht aan materiële ondersteuning (Uline, Miller, & Tschannen-Moran, 1998). Naar de – nochtans belangrijke – rol van directieleden bij klasdiscipline is er nog niet zoveel onderzoek gedaan. In een effectieve school is de directie succesvol in het herstel van de leerlingdiscipline, ook in klasomgevingen, waarbij de leerkracht de rechtstreekse tussenpersoon is (Sahenk, 2010). Directeurs zouden in hun rol open, eerlijk, welwillend, getrouw en competent moeten zijn (Ceyanes & Slater, 2005) en zo voldoen aan de vijf facetten van vertrouwen om tot een positieve leeromgeving te kunnen komen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Ze moeten leerkrachten kracht geven, zodat zij loyaal, steunend en rationeel kunnen zijn tegenover de leerlingen (Ceyanes & Slater, 2005; MacNeil, Spuck, & Ceyanes, 1998). De schoolleiding zou op de manier waarop leerkrachten omgaan met leerlingen enkel een beperkte – maar toch belangrijke – invloed hebben als leerkrachten hen vertrouwen (Wahlstrom & Louis, 2008).

De directeur kan de leerkrachten met problemen vertrouwen geven door hen te steunen via leiderschap gebaseerd op confrontatie en engagement (Hartzell & Petrie, 1992). Leerkrachten hebben behoefte aan de steun van de directie, ook voor het disciplineren van onhandelbare leerlingen (Troman, 2000). De directeur speelt als de belangrijkste bron van steun en begeleiding een belangrijke rol in de eerste jaren van beginnende leerkrachten, zeker bij klasmanagement en -discipline (Brock & Grady, 1998). De eerste lesjaren zijn de meest kritische, want ze bepalen het type leerkracht dat de nieuweling wordt en zijn bepalend voor de beslissing over het al dan niet in het beroep blijven (Hope, 1999). Op lange termijn kan een goede begeleiding de vreselijke statistieken, die aantonen dat velen er vroegtijdig mee ophouden, ten goede komen (Elchardus, Huyge, Kavadias, Siongers, & Vangoidsenhoven, 2010).

Een taak van de directie is leerkrachten evalueren (Arrington, 2010; Epstein, 1985). Deze evaluatie zou meestal voor een heel negatieve omgeving met lage vertrouwensniveaus zorgen en als inefficiënt en ineffectief worden omschreven (Danielson, 2001; Marshall, 2005a). Leerkrachten hebben schrik dat de directie zou binnenkomen op het moment dat ze disciplineproblemen hebben (Walters & Frei, 2007). Ze zien ook vertrouwen als een vervanger voor regels en hebben zo meer vertrouwen in de directie bij flexibele regels (Tschannen-Moran, 2009). Ze voelen zich veiliger als de directie helpt met de klasdiscipline, waardoor ze zelf meer energie kunnen steken in effectief les geven (Nelson, De la Colina, & Boone, 2008). Directeurs die van goed leiderschap getuigen creëren condities voor een goede schoolwerking en worden meer vertrouwd, waardoor er minder nood is aan discipline. Voor de tweede hypothese komen we zo toch tot een parallel besluit. Leerkrachten zullen zelf meer de behoefte voelen om discipline te eisen, als ze bij het handhaven van de discipline niet steeds op openlijke steun van de directie kunnen rekenen en zo haar minder vertrouwen, vooral door een gebrek aan welwillendheid en openheid (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Hypothese 1b: Hoe minder vertrouwen leerkrachten in hun directie hebben, hoe meer belang ze aan discipline hechten.

4.3 Relatie leerkracht-leerkracht

Ook collega's spelen een belangrijke rol in het omgaan met discipline. Leerkrachten hebben niet altijd een zelfde kijk op de ernst van disciplineproblemen (Stephens, Kyriacou, & Tønnessen, 2005). Het is dus goed om op school een cultuur in te bouwen waarbij collega's elkaar raad kunnen geven. Leerlingen die zich misdragen, kunnen succesvoller gedisciplineerd worden als er zo veel mogelijk leerkrachten dezelfde aanpak gebruiken. Leerkrachten delen hun ervaring door collega's te helpen met hun klasverantwoordelijkheden (Frost & Harris, 2003). Dat leerkrachten op elkaar afgestemd zijn, is ook van belang voor het vertrouwen in de collega's. Naast leerkrachtvertrouwen in de directie is zeker ook vertrouwen in collega's een belangrijk element van vertrouwen in een schoolomgeving en het heeft ook links met schooleffectiviteit en een positief schoolklimaat (Tschannen-Moran & Hoy, 1997). Vertrouwen in collega's blijkt groter, als de leerkrachten op een vergelijkbare manier over de onderwijsbaarheid van de leerlingen denken (Van Maele & Van Houtte, 2011a). De vijf facetten van vertrouwen zijn belangrijk voor het uitoefenen van informeel leiderschap tussen leerkrachten (Baxter, 2012; Tschannen-Moran, 2004). Leerkracht-leerkrachtvertrouwen is gebaseerd op de veronderstelling dat collega's op een professioneel verantwoorde manier handelen en zo met een sterk vertrouwen zorgen voor een veilige omgeving, waarin kritische discussies over o.a. disciplineproblemen mogelijk zijn (Bryk & Schneider, 2002).

Voor leerkrachten in Chinese scholen is het belangrijk om een goede klasdiscipline in stand te houden door in leerkrachtengroepen succesvolle ervaringen te delen die voor vertrouwen tussen collega's zorgen (Lee, Zhang, & Yin, 2011). Leerkrachten die meer kunnen samenwerken en informatie delen met collega's zouden in klas makkelijker succesvolle strategieën kunnen toepassen (Raudenbush et al., 1992). Collega's kunnen ideeën geven over het leerplan, maar ook over discipline (Gilbert, 2005). Leerkrachten mogen niet aarzelen om elkaar raad te vragen, maar als er druk wordt gezet om meer discipline te eisen in klas, zal er een minder vriendschappelijke relatie zijn, door een gebrek aan elementair vertrouwen in de intenties van de anderen (Giddens, 1990; Troman, 2000). Als leerkrachten bij mekaar te rade kunnen gaan, steun vinden en elkaar dus vertrouwen, zullen ze in staat zijn om de klas succesvol te leiden zonder een groot belang te moeten hechten aan het in stand houden van discipline. Als leerkrachten bij problemen geen steun van collega's krijgen, komt ook bij deze dimensie van vertrouwen een aantal facetten, zoals betrouwbaarheid en openheid, in het gedrang (Tschannen-Moran & Hoy, 2000) en gaan ze meer gebruik proberen te maken van een strakke discipline.

Hypothese 1c: Hoe minder vertrouwen leerkrachten in hun collega's hebben, hoe meer belang ze aan discipline hechten.

4.4 Ervaring

De eerste lesjaren zijn cruciaal in lerarenontwikkeling (Liston, Whitcomb, & Borko, 2006; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Eerder werd er al aangegeven dat omgaan met discipline niet hetzelfde zou zijn voor nieuwe en ervaren leerkrachten (Hope, 1999; Ingersoll, 2002; Walters & Frei, 2007). Vooral jonge leerkrachten zouden niet veel belang hechten aan een strakke discipline (Weinstein, 1998). Nochtans is discipline al lang één van de belangrijkste problemen bij deze beginnende leerkrachten (Veenman, 1984) en jonge leerkrachten zouden het nodig hebben om voor ideeën over het omgaan met discipline raad te vragen aan meer ervaren collega's (Gilbert, 2005).

Eenmaal aan het lesgeven ontdekken leerkrachten vaak dat de normen en het gedrag van de leerlingen niet helemaal overeenstemmen met hun verwachtingen (Hancock & Scherff, 2010). In het begin hebben ze dan ook vooral aandacht voor klasmanagement en klasdiscipline (Worthy, 2005). Bijna een derde van de nieuwe leerkrachten geeft aan nood te hebben aan professionele ondersteuning voor klasdiscipline en gedragsproblemen (Weatherby, 2012). Zonder die steun moeten ze meer tijd besteden aan discipline ten nadele van effectief lesgeven. Dit alles wijst erop dat nieuwe leerkrachten om goed les te kunnen geven vaak – veel meer dan hun meer ervaren collega's – bezig zouden zijn met het opleggen van discipline.

Hypothese 2: Ervaring heeft een belangrijke invloed op het belang dat leerkrachten hechten aan discipline.

4.5 Doeltreffendheid

Ook het gevoel van "efficacy" of doeltreffendheid van de leerkracht kan bepalend zijn voor het disciplineren. De oorsprong van de term efficacy ligt bij Bandura (1977). Zijn sociaal-cognitieve theorie lag aan de basis van het doeltreffendheidsmodel voor leerkrachten (Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Teacher efficacy is het vertrouwen dat leerkrachten hebben in hun bekwaamheid om te organiseren en om opdrachten uit te voeren die nodig zijn om succesvol een bepaalde onderwijstaak in een specifieke context te vervullen (Tschannen-Moran et al., 1998). Doeltreffendheid kan volgens de "Ohio State teacher efficacy scale" (OSTES) vanuit drie dimensies worden bekeken: instructiestrategieën (leerstof goed aanbrenge), klasmanagement (omgaan met deviant gedrag) en leerlingbetrokkenheid (motiveren en begeleiden van leerlingen) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Aandacht van leerkrachten oor regelgeving, controle en discipline, zou vooral een reactie zijn op feitelijk voorkomende tuchtproblemen (De Fraine, 2003; Griffith, 2002; Shouse, 1998). De betekenis van geloof in de eigen doeltreffendheid is niet zo duidelijk. Wheatley wees er wel op dat heel specifiek twijfel over de doeltreffendheid een leerkracht kan leiden tot een meer progressieve manier van lesgeven en dus – zoals eerder aangegeven – met minder belang aan discipline (Skiba & Peterson, 2000; Wheatley, 2002). Hoewel er wat twijfel is in de literatuur,

lijkt het toch dat het algemene gevoel van doeltreffendheid invloed heeft op het belang dat een leerkracht hecht aan discipline.

Hypothese 3: Het gevoel van doeltreffendheid heeft een belangrijke invloed op het belang dat leerkrachten hechten aan discipline.

4.6 Andere leerkrachtkenmerken

Ook enkele andere individuele leerkrachtkenmerken kunnen invloed hebben op het belang van discipline voor een leerkracht (zie bijlage 1).

Autoriteit en discipline zouden gelinkt zijn aan mannelijkheid, waardoor mannen om de omgeving te kunnen controleren meer aandacht voor discipline zouden hebben (Robinson, 1992). Ze zouden bovendien confrontaties als een persoonlijke aanval beschouwen. Er zijn echter ook studies die aangeven dat vrouwelijke leerkrachten minder tolerant zijn, als het over discipline gaat (Schneider & Coutts, 1979; Van Houtte, 2007).

Interacties tussen leerkrachten en leerlingen zouden beïnvloed worden door hun SES (socio-economische status) (Bourdieu & Passeron, 1970; Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001; Goddard, Salloum, & Berebitsky, 2009; Van Maele, 2012). Leerkrachten met een lagere SES zouden hun job onaangenamer en frustrerender vinden en dus wellicht meer discipline eisen (Alexander, Entwisle, & Thompson, 1987).

In enkele studies zijn er tussen leerkrachten die verschillende vakken geven significante verschillen in omgaan met discipline vastgesteld (Wolters & Pintrich, 1998). Binnen verschillende vakgroepen zouden er andere niveaus van autonomie en controle zijn (Grossman & Stodolsky, 1995). Er zou alleszins een verschil zijn tussen leerkrachten praktijk en theorie. Leerkrachten die praktische vakken geven, zijn tevredener met hun job dan leerkrachten die theoretische vakken geven (Van Houtte, 2006b) en zouden daardoor minder vlug geneigd zijn om belang te hechten aan discipline (Ostroff, 1992).

4.7 Schoolkenmerken

De specifieke schoolcontext kan belangrijk zijn voor de impact van vertrouwen op het omgaan met discipline (Bryk & Thum, 1989; Gamson, 1966; Irvine, 1985; Irvine, 1986; Leithwood & Jantzi, 2009; Ma, 2001; Tan, 1998). Er moet minstens gecontroleerd worden of ook schoolkenmerken meespelen, wat het waarschijnlijk maakt dat multilevelanalyse nodig is. De schoolkenmerken kunnen ook individueel invloed hebben (zie bijlage 1).

Grotere scholen hebben beperktere interacties tussen twee personen en meer bureaucratistische relaties (Bryk & Schneider, 2003). In kleinere scholen zou er minder deviant gedrag zijn – o.a. door grotere ouderlijke betrokkenheid – en daardoor een minder disciplinair klimaat, ook in de klassen (Cotton, 1996; Leithwood & Jantzi, 2009; Ma, 2001).

In TSO- en BSO-scholen bleken leerkrachten meer aandacht te besteden aan discipline dan aan academische doelen (Van Houtte, 2004; Van Houtte, 2006a; Van Houtte, 2010). De leerkrachtcultuur zou er gekenmerkt zijn door de idee dat de leerlingen minder onderwijsbaar zijn dan ASO-leerlingen (Van Houtte, 2004; Van Houtte, 2006a; Van Houtte, 2010). De leerkrachten gaan er in lagere onderwijsvormen van uit dat leerlingen onhandelbaarder zijn en meer nood hebben aan discipline en controle (Goodlad, 1984; Metz, 1978; Oakes, 1985; Page, 1991; Van Houtte, 2002).

In scholen met een hoge SES-context (veel leerlingen met een hoge sociaal-economische status) zou door een beperkte aanwezigheid van absentisme en leerlinguitval minder aandacht voor discipline zijn (Bryk & Thum, 1989). Leerkrachten zouden ook kinderen uit de werkende klasse door het benadrukken van discipline en gehoorzaamheid willen voorbereiden op hun verwachte latere leven als arbeider (Bowles & Gintis, 1976; Solomon, Battistich, & Hom, 1996; Van Houtte, 2007; Walker, 1993).

De onderwijsvorm (ASO, TSO of BSO) hangt heel sterk samen met het sociaal-economische milieu van de leerlingen (Tan, 1998). Slechts één van beide zal dus als controlevariabele kunnen fungeren (zie bijlage 1).

In publieke scholen worden vooral normatieve systemen gehanteerd, in private (katholieke) scholen utilitaire (Reyes & Pounder, 1993). In scholen met een normatief systeem zouden leerkrachten vinden dat leerlingen niet zozeer discipline, maar wel begeleiding nodig hebben (Gamson, 1966). Private scholen hebben meer mogelijkheden om sociaal kapitaal te creëren. In publieke scholen zou er minder belang aan discipline gehecht worden (Coleman, Hoffer, & Kilgore, 1982; Coleman & Hoffer, 1987; Van Houtte, 2002).

Onderzoek gaf aan dat jongens meer discipline wordt opgelegd dan meisjes (Irvine, 1985; Irvine, 1986; Van Houtte, 2007). Meisjes en jongens zouden evenveel deviant gedrag vertonen, maar op een andere manier, doordat jongens vaker agressiever uit de hoek komen (Francis, 2002; Van Houtte, 2002; Warrington & Younger, 2000). Een kleinere proportie meisjes op een school zou dus minder nood aan disciplineren betekenen.

5 Methoden

5.1 Data

Voor dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van data van het Vlaams Leerlingenonderzoek dat tijdens het schooljaar 2004-2005 uitgevoerd werd (Van Houtte, Stevens, Sels, Soens, & Van Rossem, 2005). Van 11 872 derde- en vijfdejaarsleerlingen (6 081 uit het derde jaar en 5 791 uit het vijfde jaar) en 2 104 leerkrachten uit het derde en/of vijfde jaar binnen een representatieve steekproef van 84 secundaire Vlaamse scholen en één toegevoegde school werden gegevens verzameld. Schooldata werden via vragenlijsten voor de directeurs verkregen.

De 85 scholen vertegenwoordigen 48 van de 240 Vlaamse postcodes en zijn representatief voor Vlaanderen (Van Houtte et al., 2005).

Alle directeurs hebben hun vragenlijst met de schoolgegevens overhandigd. Ongeveer 60 % van de leerkrachten van 84 van de 85 scholen hebben hun antwoorden op de anonieme schriftelijke vragenlijsten ingediend (Van Maele & Van Houtte, 2009). Voor de analyses werden enkel data weerhouden van scholen waarvan minimum vijf leerkrachten aan de bevraging deelnamen (Goddard et al., 2001; Halpin, 1959; Van Maele & Van Houtte, 2009). Vier scholen vielen hierdoor af, zodat er informatie kan gebruikt worden van 2 091 leerkrachten uit 80 scholen.

5.2 Variabelen

Van de verschillende variabelen die in het model opgenomen worden, worden met SPSS Statistics 21 beschrijvende statistieken gemaakt (zie tabel 1 en 2).

Tabel 1. Beschrijvende statistieken van de metrische leerkracht- en schoolvariabelen

	<i>N</i>	<i>ASR</i>	<i>PSR</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	α
<i>Belang discipline</i>	2 056	3,44	4,00	1,56	5,00	3,51	0,53	0,77
<i>Vertrouwen in leerlingen</i>	2 053	3,40	4,00	1,30	4,70	3,20	0,46	0,77
<i>Vertrouwen in directie</i>	2 042	4,00	4,00	1,00	5,00	3,71	0,68	0,90
<i>Vertrouwen in collega's</i>	2 021	4,00	4,00	1,00	5,00	3,83	0,62	0,89
<i>Doeltreffendheid</i>	2 050	6,17	8,00	2,83	9,00	6,89	0,73	0,82
<i>SES leerkracht</i>	2 015	7,00	7,00	1,00	8,00	4,99	1,68	-
<i>Schoolgrootte</i>	80	1 098	-	26	1 124	478	280	-
<i>SES-context</i>	80	4,23	7,00	2,49	6,72	4,93	1,15	-
<i>Proportie meisjes</i>	80	97,73	100	0,00	97,73	49,88	26,22	-

Noot: *N* = aantal elementen; *ASR* = actual score range; *PSR* = possible score range; *min* = minimumscore; *max* = maximumscore; \bar{X} = gemiddelde; *SD* = standaardafwijking; α = Cronbachs alfa

5.2.1 Belang discipline

De leerkrachten kregen bij het invullen van de vragenlijst uitspraken die verband hielden met het belang dat ze op dat moment hechtten aan discipline (zie bijlage 2). Voor het bepalen van de waarden van deze variabele gebruiken we een schaal van Van Houtte, die zich inspireerde op schalen van Francis en Grindle en van Midgley, Feldlaufer en Eccles (Francis & Grindle, 1998; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1988; Van Houtte, 2002). Het belang aan discipline en controle wordt gemeten met negen items (bv. “leerlingen altijd regels/afspraken strikt doen naleven”, “leerlingen toestemming doen vragen voor ze de klas verlaten”, “leerlingen straffen die de les verstoren”), die werden beantwoord op een vijfpuntenschaal, gaande van “absoluut niet akkoord” tot “volledig akkoord”. Van deze antwoorden werd voor de afhankelijke variabele – het belang dat leerkrachten hechten aan discipline – een maat gemaakt. We nemen de ge-

middelste score van de negen items (range 1 t.e.m. 5). Vanaf een waarde van 0,70 voor Cronbachs alfa wordt een vragenlijst algemeen gezien als bruikbaar beschouwd (Chow & Chan, 2008; Li, Hsu, & Hsu, 2011; O'Rourke, Hatcher, & Stepanski, 2005). Cronbachs alfa is voor deze schaal (N = 2 056; \bar{X} = 3,51; SD = 0,53) 0,77 (zie tabel 1), wat wijst op een voldoende grote interne consistentie.

5.2.2 Vertrouwen

Voor de belangrijkste onafhankelijke variabelen, de drie vertrouwensvariabelen worden eveneens maten gemaakt (Van Maele & Van Houtte, 2009). Om het vertrouwen van de leerkrachten in leerlingen, directie en collega's te meten werden er respectievelijk tien, zeven en zeven uitspraken (zie bijlagen 3, 4 en 5) voorgelegd, waarbij er ook op een vijfpuntenschaal (van "absoluut niet akkoord" tot "volledig akkoord") kon geantwoord worden. Hiervoor werden de originele items naar het Nederlands vertaald om zo tot individuele schalen voor leerkrachtvertrouwen te komen (Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Van Maele & Van Houtte, 2009). De items zijn zo verwoord dat het individuele vertrouwen en niet de perceptie van het vertrouwen van het lerarenkorps onderzocht wordt (Van Maele & Van Houtte, 2012b). Factoranalyse met varimax rotation moest duidelijk maken of vertrouwen kan opgesplitst worden in vertrouwen in leerlingen, directie, collega's en ook ouders. De factorladingen toonden een duidelijk verschil aan tussen vertrouwen in de vier partijen (Van Maele & Van Houtte, 2009). De indeling mocht dus behouden blijven. Net als bij de disciplinemaat nemen we voor het bepalen van de waarde van deze variabele de gemiddelde score van de items van de drie vertrouwensmaten die wij gebruiken (range 1 t.e.m. 5). Cronbachs alfa is voor de schaal vertrouwen in leerlingen (N = 2 053; \bar{X} = 3,20; SD = 0,46) 0,77, voor de schaal vertrouwen in directie (N = 2 042; \bar{X} = 3,71; SD = 0,68) 0,90 en voor de schaal vertrouwen in collega's (N = 2 021; \bar{X} = 3,83; SD = 0,62) 0,89 (zie tabel 1). Deze waarden wijzen op een voldoende grote interne consistentie van de drie schalen.

Tabel 2. Beschrijvende statistieken van de categorische leerkracht- en schoolvariabelen

	N	N code 0	N code 1	% code 0	% code 1
<i>Ervaring (jong = 0, ervaren = 1)</i>	2 091	531	1 518	25,92	74,08
<i>Geslacht leerkracht (man = 0, vrouw = 1)</i>	2 091	770	1 282	37,52	62,48
<i>Vakken (algemene = 0, praktische = 1)</i>	2 091	1 444	646	69,09	30,91
<i>Schoolsector (private = 0, publieke = 1)</i>	80	41	39	51,25	48,75

Noot: N = aantal elementen; % = geldig percentage (zonder de missings)

5.2.3 Ervaring

Het aantal jaren leservaring is vast te leggen met de antwoorden op de vraag "Hoeveel jaar geeft u al les op deze school (dit schooljaar inbegrepen)?". De correlatie met de antwoorden op de vraag "Hoeveel jaar geeft u al les (dit schooljaar inbegrepen)?" en met de leeftijdsvariabele zijn heel hoog (Van Maele & Van Houtte, 2012a). Het is daarom aangewezen om het te

houden bij het aantal jaren ervaring in de huidige school, zodat problemen met multicollineariteit worden vermeden. Om een duidelijk verschil te kunnen maken tussen jonge en ervaren leerkrachten wordt de variabele dichotoom gemaakt. De groep van de ervaren leerkrachten zal bestaan uit de leerkrachten die meer dan vijf jaar op de school les geven. In veel onderzoeken worden leerkrachten vanaf vijf jaar anciënniteit als ervaren in het vak beschouwd (Bekkers & van Es, 1996; Calderhead, Denicolo, & Day, 2011; Klassen & Chiu, 2010; Vonk & Schras, 1987). In de 80 weerhouden scholen zijn er zo 531 jonge (code 0) en 1 518 ervaren leerkrachten die op deze vraag geantwoord hebben. Ongeveer een vierde van de leerkrachten heeft maximum vijf jaar ervaring op de huidige school (N = 2 091; zie tabel 2).

5.2.4 Doeltreffendheid

Ook om het gevoel van doeltreffendheid of efficacy van de leerkracht te kunnen bepalen zijn er vragen gesteld aan de leerkrachten. Ze kregen twaalf meningen voorgeschoteld waarbij ze telkens op een negenpuntenschaal (van “niet” tot “veel”) konden antwoorden (zie bijlage 6). Voor dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van de verkorte vorm met twaalf dimensies van de schaal van Tschannen-Moran en Hoy (2001), waarbij er voor elk van de drie dimensies vier uitspraken zijn. De dimensie instructiestrategieën wordt benadrukt in uitspraken e, i, j en l, de dimensie klasmanagement in uitspraken a, f, g en h en de dimensie leerlingenbetrokkenheid in uitspraken b, c, d en k (zie bijlage 6) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Van Maele & Van Houtte, 2012b). In dit onderzoek wordt enkel de algemene efficacyschaal – op basis van de twaalf antwoorden samen – als variabele opgenomen. Net als bij de discipline- en vertrouwensmaten nemen we de gemiddelde score van de items (range 1 t.e.m. 9). Cronbachs alfa is voor de efficacyschaal (N = 2 050; \bar{X} = 6,89; SD = 0,73) 0,82 (zie tabel 1), wat wijst op een voldoende grote interne consistentie.

5.2.5 Leerkrachtkenmerken

We zullen nog bijkomende leerkrachtkenmerken aan ons model toevoegen. Meervoudige regressieanalyse (nog zonder rekening te houden met twee niveaus) maakt duidelijk dat deze individuele kenmerken samen met de vertrouwensvariabelen, ervaring en efficacy 9,00 % van de variantie in het belang dat er wordt gehecht aan discipline verklaren (zie tabel 3).

Geslacht. Dit is een categorische variabele die altijd dichotoom (slechts twee mogelijke waarden) is en tijdens de analyses dus niet meer dichotoom moet gemaakt worden. In de scholen waarvan de data voor deze studie gebruikt worden zijn er 770 mannen (code 0) en 1 282 vrouwen (code 1) die dit gegeven ingevuld hebben (N = 2 091; zie tabel 2).

Socio-economische status (SES). SES wordt voor ons onderzoek bepaald door het prestige van het beroep van de vader en de moeder van de leerkracht (Erikson, Goldthorpe, &

Portocarero, 1979). De hoogste van beide waarden is de indicator. De leerkrachten in deze studie hebben als gemiddelde SES 4,99 (range 1 t.e.m. 8; N = 2 015; SD = 1,68; zie tabel 1).

Soort vak. Deze variabele wordt dichotoom gemaakt. Lesgevers van algemene vakken zoals wiskunde, talen, geschiedenis ... (code 0) worden vergeleken met lesgevers van praktische vakken zoals lichamelijke opvoeding, houtbewerking, plastische opvoeding ...(code 1). In de 80 scholen geven 69,09 % van de leerkrachten algemene vakken (N = 2 091; zie tabel 2).

Tabel 3. Relaties tussen de leerkrachtkenmerken en belang discipline: beta-coëfficiënten en verklaarde variantie na meervoudige regressieanalyse

	<i>Belang discipline</i>	
<i>Vertrouwen in leerlingen</i>	-0,305 ^{***}	
<i>Vertrouwen in directie</i>	0,075 [*]	
<i>Vertrouwen in collega's</i>	0,012	
<i>Ervaring (jong = 0)</i>	0,036	
<i>Doeltreffendheid</i>	0,099 ^{***}	
<i>Geslacht leerkracht (man = 0)</i>	-0,057	
<i>SES leerkracht</i>	-0,017	
<i>Vakken (theorie = 0)</i>	-0,021	
<i>R² (%)</i>	9,00 ^{***}	Noot: R ² = verklaarde variantie * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

5.2.6 Schoolkenmerken

Schoolgrootte. Het meten van de schoolgrootte gebeurt door het opnemen van het aantal leerlingen dat volgens de directeurs van de scholen in het begin van het schooljaar 2004-2005 was ingeschreven. De kleinste school in deze studie had 26 leerlingen, de grootste 1 124 en het gemiddelde is 478 (SD = 280; zie tabel 1).

Sociaal-economische schoolcompositie (SES-context). De SES-context wordt bepaald door van elke school het gemiddelde te berekenen van de SES van de leerlingen die geldig antwoorden op de vraag hierover. Net zoals bij de SES van de leerkrachten werd het prestige van het beroep van de vader en de moeder hiervoor gevraagd (Erikson et al., 1979). Ook nu wordt het hoogste van beide als indicator weerhouden. De scholen uit dit onderzoek hebben als gemiddelde SES-context 4,93 (range 1 t.e.m. 8; N = 80; SD = 1,15; zie tabel 1).

De variabelen SES-context en onderwijsvorm hebben in Vlaanderen een te hoge correlatie om beide te kunnen opnemen (Groenez, 2010; Tan, 1998; Van Houtte & Van Maele, 2012). Daarom wordt onderwijsvorm niet meegenomen.

Schoolsector. Deze variabele is dichotoom en maakt onderscheid tussen 41 private (uit het vrij onderwijs, 40 katholieke en één niet-confessionele) scholen (code 0) en 39 publieke (20 uit het gemeentelijk onderwijs en 19 uit het gemeenschapsonderwijs) scholen (code 1) (N = 80; zie tabel 2).

Proportie meisjes. Deze variabele wordt gecreëerd door per school te berekenen welke proportie meisjes van het derde en vijfde jaar de vragenlijst ingevuld hebben. In vijf van de 80 scholen waren er bij het begin van het schooljaar 2004-2005 enkel jongens, in geen enkele enkel meisjes. Het gemiddelde is 49,88 % (N = 80; SD = 26,22; zie tabel 1).

5.3 Onderzoeksdesign

Het belangrijkste doel van deze studie is het onderzoeken van de invloed van vertrouwen van leerkrachten in hun leerlingen, directie en collega's op het belang dat ze hechten aan discipline. Daarnaast wordt er gefocust op twee andere leerkrachtkenmerken waarvan we eveneens een relevante invloed vermoeden, nl. de ervaring en het gevoel van doeltreffendheid. Als controlevariabelen worden enkele andere individuele kenmerken en ook schoolkenmerken toegevoegd. Door het toevoegen van de variabelen op schoolniveau en door de geneste structuur van de data (leerkrachten in scholen) is het nodig een multilevelanalyse met twee niveaus – leerkrachten (niveau 1) en scholen (niveau 2) – uit te voeren. Dit gebeurt met MLwiN (versie 2.24), een programma op basis van MLn en zijn opvolger ML3, dat werd ontwikkeld door het "Centre for Multilevel Modelling" van de universiteit van Bristol en multilevelmodellen aanmaakt (Rasbash, Steele, Browne, & Goldstein, 2009). Om de effecten van de onafhankelijke variabelen te kunnen vergelijken worden de niet-dichotome metrische variabelen vooraf met SPSS gestandaardiseerd. Zoals gebruikelijk is bij multilevelanalyse worden deze variabelen ook nog – in MLwiN – gecentreerd met "grand mean centering" (afstand t.o.v. algemeen gemiddelde) om de stabiliteit van de modellen te verhogen (Raudenbush & Bryk, 2002).

Om zeker te zijn dat de schoolkenmerken een rol spelen, wordt er eerst een model zonder de onafhankelijke variabelen gemaakt. Met dit "intercept only model" zal er gecontroleerd worden of er zich een significante variantie in belang hechten aan discipline op schoolniveau bevindt en of deze variantie op schoolniveau significant (minimum vijf procent) bijdraagt aan de totale variantie. Bij een eerste "random intercept model" worden vijf onafhankelijke variabelen toegevoegd, nl. vertrouwen in leerlingen, directie en collega's, ervaring en doeltreffendheid. In de twee volgende random intercept modellen worden eerst de controlevariabelen op leerkrachtniveau en vervolgens op schoolniveau opgenomen. Ten slotte wordt er een "random slopes model" gemaakt om te bekijken of de vertrouwensvariabelen variëren tussen de scholen. Bij elk nieuw model wordt er met een berekening van de chi²-verdeling (met aantal vrijheidsgraden gelijk aan het aantal toegevoegde variabelen) een vergelijking tussen de likelihoodratio's van het voorgaande en het nieuwe model gemaakt, zodat het duidelijk wordt of het nieuwe model een verbetering is. De betrouwbaarheid van de coëfficiënten zal ook worden bekeken ($p < 0,05$ als $z^* > 1,960$; $p < 0,01$ als $z^* > 2,576$; $p < 0,001$ als $z^* > 3,291$). De grootte van het toegevoegde of netto-effect van de onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabele wordt bepaald op basis van de stijging van de proportie verklaarde variantie (R^2) bij elk nieuw

model. Samen met de chi²-verdeling van de likelihoodratio's krijgen we met de stijgingen van R² een idee van de gezamenlijke impact van de onafhankelijke variabelen op het belang aan discipline (Bryk & Raudenbusch, 1992; Kuhlemeier & Hemker, 2007; Willms, 1992).

Omdat multilevelanalyse een uitbreiding van “standaard” lineaire regressie is, moeten de assumpties voor “standaard” lineaire regressie ook worden gecontroleerd (Maas & Hox, 2004; Twisk, 2006). De continue afhankelijke variabele (d.w.z. de residuen) moet normaal verdeeld zijn. Dit wordt onderzocht door te bekijken of de grafiek normaal verdeeld is. De residuen mogen ook niet gecorreleerd zijn. Dit is meestal geen probleem, omdat een multilevelanalyse vooral wordt uitgevoerd omwille van gecorreleerde observaties of residuen. Vooral bij longitudinale studies – wat hier niet het geval is – is het mogelijk dat dit niet volstaat. Bij multilevelanalyse moeten ook de random intercepts en eventueel de random slopes normaal verdeeld zijn. Dit is wel niet altijd mogelijk, vooral als er veel groepen zijn. Ten slotte is het naast de controle van de assumpties aangewezen om op beide niveaus te bekijken of er outliers aanwezig zijn (Twisk, 2006).

6 Resultaten

6.1 Correlaties

Analyse van de correlaties tussen de leerkrachtkenmerken (tabel 4) en tussen de schoolkenmerken (tabel 5) maakt duidelijk dat er voor de gekozen variabelen geen problemen met multicollineariteit zijn. Enkel de correlaties tussen de SES-context en de schoolgrootte ($r = 0,35$; $p < 0,01$; zie tabel 5) en tussen de SES-context en de schoolsector ($r = -0,31$; $p < 0,01$; zie tabel 5) zijn hoger dan 0,30. Zonder rekening te houden met de andere variabelen merken we hier al een duidelijk significant negatief verband tussen belang hechten aan discipline en vertrouwen in leerlingen ($r = -0,27$; $p < 0,01$; zie tabel 4).

Tabel 4. Correlaties tussen de leerkrachtkenmerken

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 <i>Belang discipline</i>	1								
2 <i>Vertrouwen in leerlingen</i>	-0,27**	1							
3 <i>Vertrouwen in directie</i>	-0,03	0,24**	1						
4 <i>Vertrouwen in collega's</i>	-0,05*	0,28**	0,41**	1					
5 <i>Ervaring (jong = 0)</i>	0,04	0,05	-0,13**	-0,04*	1				
6 <i>Doeltreffendheid</i>	0,03	0,21**	0,13**	0,04	0,07**	1			
7 <i>Geslacht leerkracht (man = 0)</i>	-0,07**	0,07**	0,08**	0,08**	-0,00	0,01	1		
8 <i>SES leerkracht</i>	-0,03	0,04	0,02	0,04*	-0,11**	0,03	0,12**	1	
9 <i>Vakken (theorie = 0)</i>	0,03	-0,18**	-0,04	-0,09**	0,01	0,01	-0,05*	-0,11**	1

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

Tabel 5. Correlaties tussen de schoolkenmerken

	1	2	3	4
1 Schoolgrootte	1			
2 SES-context	0,35**	1		
3 Schoolsector (privaat = 0)	-0,16	-0,31**	1	
4 Proportie meisjes	0,17	0,08	-0,13	1

** $p < 0,01$

6.2 Multilevelmodellen

Bij elke wijziging aan het model zijn de verschillende assumpties uitvoerig getest. Er zijn geen schendingen van de assumpties vastgesteld (zie bijlage 7).

6.2.1 Model 1: nulmodel

In het nulmodel worden enkel een constante en de afhankelijke variabele opgenomen. Er wordt voldoende variantie door het schoolniveau verklaard om dit niveau te mogen behouden in de modellen. We stellen dit vast na een vergelijking met een model waarbij geen rekening wordt gehouden met het schoolniveau (model 0; zie tabel 6). Volgens een t-test lijken leerkrachten uit dezelfde school meer op elkaar dan leerkrachten uit verschillende scholen ($\sigma^2u_0 = 0,076$; SE = 0,019; $p < 0,001$; zie tabel 6). De interclasscorrelatiecoëfficiënt (ρ) bedraagt 0,076 ($\sigma^2u_0 : (\sigma^2u_0 + \sigma^2e_0)$). 7,6 % van de variantie bevindt zich dus op schoolniveau. Dit wijst erop dat er van meer sprake is dan louter selectie-effecten. Dat de deviance van het nulmodel significant beter is dan de deviance van het model dat geen rekening houdt met het schoolniveau ($\chi^2 = 71,417$; df = 1; $p < 0,001$; zie tabel 6), levert ten slotte het ultieme bewijs op dat het schoolniveau van belang is. Samen met de geneste structuur van de data maakt het de keuze voor multilevelanalyse noodzakelijk.

6.2.2 Model 2: vertrouwen, ervaring, efficacy

In een volgend model worden aan het nulmodel de vertrouwensvariabelen, ervaring en doeltreffendheid toegevoegd. Enkel vertrouwen in collega's heeft geen significant effect op de onafhankelijke variabele. Het model is een duidelijke verbetering ten opzichte van het nulmodel ($\chi^2 = 485,836$; df = 5; $p < 0,001$; zie tabel 6).

6.2.3 Model 3: andere leerkrachtvariabelen

Bij dit model worden de overige leerkrachtkenmerken toegevoegd. Het model is ook nu een duidelijke verbetering ten opzichte van het vorige ($\chi^2 = 224,169$; df = 3; $p < 0,001$; zie tabel 6). Toch hebben noch geslacht, noch SES, noch het soort vakken een significant effect op de onafhankelijke variabele.

Tabel 6. Geschatte waarden van een random slopes model (afhankelijke variabele: belang discipline)

		Model 0		Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
Variabele		β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE
Fixed part													
	Intercept	0,002	0,022	-0,001	0,039	-0,074	0,052	-0,022	0,062	0,047	0,068	0,047	0,068
	Vertrouwen in leerlingen					-0,319 ^{***}	0,024	-0,308 ^{***}	0,025	-0,316 ^{***}	0,025	-0,307 ^{***}	0,031
	Vertrouwen in directie					0,057 [*]	0,025	0,065 ^{**}	0,025	0,072 ^{**}	0,025	0,070 [*]	0,028
	Vertrouwen in collega's					-0,005	0,024	-0,005	0,025	-0,010	0,025	0,006	0,030
	Ervaring (jong = 0)					0,107 [*]	0,049	0,089 [°]	0,049	0,093 ^{°°}	0,049	0,091 ^{°°}	0,049
	Doeltreffendheid					0,110 ^{***}	0,022	0,111 ^{***}	0,022	0,111 ^{***}	0,022	0,105 ^{***}	0,022
Leerkracht- kenmerken	Geslacht (man = 0)							-0,067	0,047	-0,044	0,048	-0,053	0,048
	SES							-0,014	0,022	-0,017	0,022	-0,017	0,022
	Vakken (theorie = 0)							0,002	0,049	0,011	0,049	0,010	0,049
School- kenmerken	Schoolgrootte									-0,006	0,037	-0,007	0,037
	SES-context									0,075 [*]	0,037	0,063	0,037
	Schoolsector (privaat = 0)									-0,194 ^{**}	0,070	-0,195 ^{**}	0,070
	Proportie meisjes									-0,107 ^{**}	0,034	-0,101 ^{**}	0,034
Random part													
Niv. 2 – school	$\sigma_{u_0}^2$			0,076 ^{***}	0,019	0,070 ^{***}	0,018	0,068 ^{***}	0,017	0,044 ^{***}	0,013	0,044 ^{**}	0,014
	$\sigma_{u_1}^2$											0,020 [*]	0,010
	$\sigma_{u_2}^2$											0,008	0,008
	$\sigma_{u_3}^2$											0,017	0,010
	$\sigma_{u_{01}}$											-0,008	0,008
	$\sigma_{u_{02}}$											0,003	0,008
	$\sigma_{u_{03}}$											-0,002	0,008
	$\sigma_{u_{12}}$											-0,006	0,007
	$\sigma_{u_{13}}$											0,012	0,007
	$\sigma_{u_{23}}$											-0,007	0,007
Niv. 1 – lkr.	$\sigma_{e_0}^2$	0,998 ^{***}	0,031	0,925 ^{***}	0,029	0,841 ^{***}	0,027	0,829 ^{***}	0,028	0,829 ^{***}	0,028	0,790 ^{***}	0,028
Model fit	-2 loglikelihood	5 831,296		5 759,879		5 274,043		5 049,874		5 029,451		5 004,870	
	χ^2			71,417		485,836		224,169		20,423		24,581	
	Vrijheidsgraden			1		5		3		4		9	
	Significantie			p < 0,001		p < 0,001		p < 0,0010		p < 0,001		0,003	
	Referentie			Model 0		Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
Variantie	ρ (%)			7,592		7,684		7,581		5,040			

β = regressiecoëfficiënt; SE = standaardfout; u_0 = intercept; u_1 = vertrouwen in leerlingen; u_2 = vertrouwen in directie; u_3 = vertrouwen in collega's

° $p = 0,07$; °° $p = 0,06$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

6.2.4 Model 4: schoolvariabelen

Het model na toevoeging van de schoolkenmerken is ook beter dan het voorgaande model ($\chi^2 = 20,423$; $df = 4$; $p < 0,001$; zie tabel 6). SES-context, schoolsector en de proportie meisjes hebben een significant effect op de onafhankelijke variabele, de schoolgrootte niet.

6.2.5 Model 5: random slopes

Bij het laatste model zijn er random slopes voor de variabelen vertrouwen in leerlingen, vertrouwen in directie en vertrouwen in collega's. Niet alleen de intercepten, maar ook de hellingen (slopes) van de drie vertrouwensvariabelen kunnen variëren tussen de scholen. Het model is een verbetering t.o.v. het model zonder random slopes ($\chi^2 = 24,581$; $df = 9$; $p = 0,003$; zie tabel 6). De verschillende covarianties (zowel tussen de vertrouwensvariabelen onderling als tussen het intercept en elk van de vertrouwensvariabelen) en de variantie tussen de scholen voor vertrouwen in directie en vertrouwen in collega's zijn niet significant. De variantie tussen de scholen voor het intercept en voor de variabele vertrouwen in leerlingen ($\sigma_{u1}^2 = 0,020$; zie tabel 6) zijn wel significant. Dit wijst op een licht, maar toch significant verschil tussen de scholen (Bokhove & Drijvers, 2012). Vertrouwen in leerlingen kan dus in de ene school meer effect hebben dan de andere. De interclasscorrelatiecoëfficiënt (ρ) is voor een random slopes model niet gelijk aan de "variance partitioning coefficient" (VPC) en hangt af van de waarde van de indicatoren (Browne, Akkol, & Goldstein, 2009). De berekening is gecompliceerd en wordt hier dan ook niet gegeven.

6.3 Proportie variantie op elk niveau

Tabel 7. Verschil in verklaarde variantie t.o.v. vorig model

	<i>Model 2</i>	<i>Model 3</i>	<i>Model 4</i>	<i>Model 5</i>
ΔR^2 totaal	8,99 %	1,54 %	2,68 %	4,47 %
ΔR^2 schoolniveau	7,89 %	2,86 %	35,29 %	0,00 %
ΔR^2 leerkrachtniveau	9,08 %	1,43 %	0,00 %	4,70 %

In het totaal wordt 8,99 % (het verschil tussen de totale variantie in model 1 en de totale variantie in model 2 gedeeld door de totale variantie in model 1; zie tabel 7) van de variantie verklaard door de vertrouwensvariabelen, ervaring en doeltreffendheid samen. 7,89 % van de variantie op het schoolniveau is er verklaard en 9,08 % op het leerkrachtniveau (zie tabel 7). De variabelen tonen dus waarschijnlijk schoolhomogeniteit en variatie tussen scholen aan. Bij model 4 komt nog eens tot uiting dat bij dit model de toegevoegde schoolvariabelen een groot deel van de variantie op schoolniveau verklaren (zie tabel 7). Het random slopes model verklaart nog 4,70 % extra op leerkrachtniveau (zie tabel 7).

7 Discussie

Met deze studie werd nagegaan welke indicatoren een rol spelen voor het belang dat leerkrachten hechten aan discipline. De manier waarop in klas wordt omgegaan met discipline, bleek in vroegere studies onder meer belangrijk voor de kwaliteit van de lessen, voor succesvolle socialisatie en voor de leerprocessen en de studieresultaten van de leerlingen (De Fraine, 2003; Dreikurs et al., 1982; Griffith, 2002; Hanushek, 1971; Haroun & O'Hanlon, 1997; Jones & Vesilind, 1995; Lewis et al., 2008; Oplatka & Atias, 2007; Shouse, 1998). De invloed van het vertrouwen in de leerlingen, de directie en de collega's onderzoeken was het hoofddoel van dit onderzoek. Deze keuze leek te verantwoorden, omdat leerkrachtvertrouwen in eerdere onderzoeken reeds invloedrijk bleek te zijn voor de jobtevredenheid van de leerkrachten, de effectiviteit van het lesgeven en de leerlingprestaties (Forsyth et al., 2006; Goddard et al., 2000; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Van Houtte, 2006a; Van Maele & Van Houtte, 2012a; Van Maele & Van Houtte, 2012b). Literatuuronderzoek maakte duidelijk dat de kans groot is, dat ook het aantal jaren ervaring en het gevoel van de doeltreffendheid van de leerkracht een belangrijke rol spelen (Hope, 1999; Ingersoll, 2002; Skiba & Peterson, 2000; Walters & Frei, 2007; Wheatley, 2002). Daarnaast werden ook andere leerkrachtkenmerken en enkele schoolkenmerken bekeken. Door de geneste structuur was de kans groot dat het noodzakelijk was om een multilevelanalyse uit te voeren, wat ook bij het begin van de analyses bevestigd werd (Hox, 1995).

7.1 Vertrouwen

Er is een negatief verband gevonden tussen het vertrouwen van leerkrachten in hun leerlingen en het belang dat ze hechten aan discipline. De vooropgestelde hypothese kan dus aanvaard worden. Het doet vermoeden dat discipline in de klas toch voor een groot stuk als de verantwoordelijkheid van de leerling wordt beschouwd (Marshall, 2005b). Leerkrachten die erop vertrouwen dat de leerlingen uit zichzelf de nodige discipline aan de dag leggen, gaan minder vlug in klas met ijzeren hand regeren. Ze steunen hierbij op de betrouwbaarheid, de openheid en de eerlijkheid van hun leerlingen (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). We kunnen hier ook uit afleiden dat leerkrachten die het belangrijk vinden om hun leerlingen te leren vertrouwen, geduldiger zijn, de leerlingen individueler benaderen en problemen bespreken i.p.v. een strakke lijn te volgen (Robinson, 1992). Conflicten worden wellicht meer opgelost door te zoeken naar een compromis. Een "goede" leerkracht zou dus niet noodzakelijk synoniem staan voor te allen prijze controle willen houden, maar geeft ruimte aan een meer gelijkwaardige leerkracht-leerlingrelatie (Robinson, 1992). Leerkrachten gaan zich kwetsbaar opstellen en dus de leerlingen vertrouwen door hen minder te willen disciplineren (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). De analyses toonden ook aan dat de school waar de leerkracht les geeft een rol speelt. Vertrou-

wen in leerlingen heeft voor de ene school meer effect op het belang dat er aan discipline wordt geschonken dan voor de andere school.

Vertrouwen in de directie en vertrouwen in de leerlingen zouden twee redelijk onafhankelijke kenmerken zijn (Tschannen-Moran, 2009). Ook met onze gegevens stelden we een zwakke correlatie tussen beide vast (zie tabel 4). Het was dus niet zeker dat beide dimensies dezelfde invloed hebben. Toch is het wat verwonderlijk dat uit onze analyses blijkt dat onze hypothese over vertrouwen in de directie moet verworpen worden. Deze dimensie van vertrouwen heeft geen negatief maar wel een licht positief effect op het belang dat leerkrachten hechten aan discipline. Dit zou kunnen betekenen dat als de directie veel belang hecht aan discipline, de leerkrachten meer vertrouwen in de directie hebben en net als zij meer belang zullen hechten aan discipline. Er werd al vastgesteld dat leerkrachten meer vertrouwen hebben in de directie, als die hen helpt bij het handhaven van de discipline (Nelson et al., 2008; Troman, 2000). In tegenstelling tot wat we veronderstelden, zou dit er niet voor zorgen dat leerkrachten zelf minder belang hechten aan discipline in de klas (Nelson et al., 2008), maar dat ze het voorbeeld van de directie volgen. Om deze veronderstelling hard te maken zou er wel nog meer onderzoek naar indicatoren van vertrouwen in de directie nodig zijn. Veel onderzoek is hier nog niet naar gedaan. Momenteel wordt niet veel verder gekeken dan een verhoogd vertrouwen in de directie bij materiële ondersteuning (Uline et al., 1998). De analyses toonden aan dat de vaststellingen over vertrouwen in de directie niet significant verschillen tussen de verschillende scholen.

Voor deze studie vonden we het belangrijk om ook een derde dimensie van leerkrachtvertrouwen, vertrouwen in de collega's, van naderbij te bekijken. Onze analyses tonen aan dat de variatie in deze dimensie van vertrouwen niet significant bijdraagt tot een verklaring voor het belang dat leerkrachten hechten aan discipline. Leerkrachten baseren zich voor hun manier van disciplineren dus wellicht niet zozeer op de mening van de collega's. Dit wil uiteraard niet zeggen dat vertrouwen in collega's niet belangrijk is. Integendeel, het kan bijdragen tot de opbouw van sociaal kapitaal op school en tot het succes van professionele opleidingsprogramma's (Bryk, Camburn, & Louis, 1999; Van Maele & Van Houtte, 2011a).

Van de drie vertrouwensdimensies die we hebben meegenomen in deze studie is het effect op disciplineren het grootst bij vertrouwen in leerlingen. Voor het beleid ligt hier dus een stevige uitdaging. Directies hebben er veel bij te winnen dat de leerkrachten hun leerlingen vertrouwen. Door hier de nodige aandacht aan te besteden kunnen ze ervoor zorgen dat de leerkrachten minder aandacht zullen hechten aan discipline. Dit levert enorme voordelen op, omdat er dan meer tijd kan gaan naar het succesvol maken van de les- en leerprocessen waarbij de leerplandoelen gerealiseerd kunnen worden, wat de studieresultaten ten goede komt (Jones & Vesilind, 1995; Oplatka & Atias, 2007).

Deze vaststellingen zijn geldig voor Vlaanderen. Naar landen met eenzelfde welvaartsniveau kunnen ze misschien doorgetrokken worden (Chiu & Chow, 2011; Lewis et al., 2005). Toch zijn er al tussen landen van een zelfde welvaartsniveau verschillen vastgesteld in de natuur en de mate van invloed die door vertrouwen wordt bepaald (Wermke, 2012). Ook voor de impact van vertrouwen van leerkrachten op het belang dat ze hechten aan discipline kan het dus zijn dat er met cross-nationaal onderzoek belangrijke verschillen ontdekt worden.

Aangezien het omgaan met discipline in de klas de laatste decennia drastisch veranderd is (Hurn, 1985; Way, 2011), zou het ook interessant zijn om een longitudinaal onderzoek te kunnen uitvoeren. De analyses van zo'n onderzoek zouden dan kunnen vergeleken worden met de verschillen tussen leerkrachten met weinig en veel ervaring. Het onderzoek maakt niet duidelijk of we de juiste causale relatie hebben gelegd. Het zou ook kunnen dat de manier waarop leerkrachten in klas omgaan met discipline bepalend is voor hun vertrouwen in de verschillende partijen. Ook dit zou kunnen verduidelijkt worden met longitudinaal onderzoek. Op basis van het literatuuronderzoek en het theoretisch kader met een centrale rol voor vertrouwen veronderstellen we toch dat vertrouwen een indicator is voor de manier van lesgeven (Bryk & Schneider, 2002; Nelson et al., 2008; Weinstein, 1998).

In deze studie hebben we ons geconcentreerd op het individuele vertrouwen van leerkrachten. Het kan zeker ook interessant zijn om te onderzoeken of het collectieve karakter van vertrouwen of "faculty trust" belangrijk is voor de manier waarop leerkrachten van een school omgaan met discipline. Interacties tussen leerkrachten kunnen leiden tot een zelfde idee over vertrouwen (Forsyth et al., 2011; Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Van Maele & Van Houtte, 2009).

7.2 Ervaring en doeltreffendheid

Hoewel het hoofddoel van deze studie het effect van leerkrachtvertrouwen op het belang van discipline is, zijn volgens literatuuronderzoek de vaststellingen over twee andere mogelijk belangrijke indicatoren ook interessant. Zowel ervaring (licht significant) als het gevoel van doeltreffendheid (duidelijk significant) heeft inderdaad een effect op het belang dat leerkrachten hechten aan discipline. De meer ervaren leerkrachten werken – in tegenstelling tot wat we veronderstelden – meer disciplinerend dan hun jongere collega's. Het zou er kunnen op wijzen dat de cultuur is gewijzigd en dat positieve leerkracht-leerlingrelaties voor de jongere generatie belangrijker zijn (Way, 2011). Jongeren zouden meer beseffen dat een gematigde discipline-aanpak tot positievere resultaten leidt dan een harde aanpak (Arum, 2003; Pellerin, 2005). Toch is er dus wellicht een aantal leerkrachten dat met het ouder worden naar een meer disciplinerende stijl overschakelt. Daarvoor zou het – zoals al aangegeven – interessant zijn om analyses op basis van een longitudinaal onderzoek te kunnen maken. Nog duidelijker is dat leerkrachten die denken doeltreffender te zijn dan de collega's, meer belang hechten aan discipline. Het lijkt er dus op dat leerkrachten die twijfelen over de eigen doeltreffendheid inder-

daad opteren voor een progressievere manier van lesgeven (Wheatley, 2002), met minder aandacht voor een strakkere discipline. Vertrouwen in leerlingen zou een positief effect hebben op het doeltreffendheidsgevoel van een leerkracht (Van Maele & Van Houtte, 2012b). Dit is tegenstrijdig met onze analyse die een vertrouwen in leerlingen relateert aan minder aandacht voor discipline. Om dit te kunnen verklaren is verder onderzoek nodig.

7.3 Andere kenmerken

Onze analyses tonen aan dat de variatie van geen enkele van de individuele leerkrachtkenmerken significant bijdraagt tot een verklaring voor het belang dat leerkrachten hechten aan discipline. Voor de schoolkenmerken lijkt dit iets meer het geval te zijn. Zeker de schoolsector en de proportie meisjes op de school spelen een rol. In private scholen zijn leerkrachten volgens onze analyses minder met disciplineren bezig dan in publieke scholen. Coleman stelde dit ook vast bij zijn onderzoek naar deviant gedrag in publieke en private scholen (Coleman et al., 1982; Coleman & Hoffer, 1987; Van Houtte, 2002). In scholen met een grotere proportie meisjes hechten de leerkrachten minder belang aan discipline. Ook dit komt overeen met wat in het literatuuronderzoek gevonden werd. Jongens zouden dus inderdaad meer discipline opgelegd worden (Irvine, 1985; Irvine, 1986; Van Houtte, 2007).

Schoolkenmerken blijken veel meer dan individuele leerkrachtkenmerken invloed te hebben op het belang dat er wordt gehecht aan discipline. Dit geldt althans voor de kenmerken die in dit onderzoek werden meegenomen. Zonder de specificiteit van de leerkracht uit het oog te verliezen is het dus zeker belangrijk om bij de begeleiding van leerkrachten in de manier waarop ze omgaan met discipline in de klas rekening te houden met de schoolkenmerken. Dit toont nogmaals aan dat het schoolniveau moest worden meegenomen in de analyses.

7.4 Implicaties

De opvallendste vaststelling van deze studie is het tegengestelde effect van vertrouwen in leerlingen en vertrouwen in directie op het belang dat leerkrachten hechten aan discipline, met toch een sterker effect van vertrouwen in leerlingen. Er worden twee min of meer verschillende groepen gevormd. Leerkrachten die veel vertrouwen in de directie hebben, hechten relatief meer belang aan discipline en leerkrachten die veel vertrouwen in de leerlingen hebben, hechten relatief minder belang aan discipline. Het is alleszins een goede zaak dat er een sterk negatief verband is tussen leerkrachtvertrouwen in leerlingen en het belang dat er wordt gehecht aan discipline. Leerkrachten die de leerlingen vertrouwen voelen zich beter in hun vel en kunnen op een positievere manier les geven, wat ook goed is voor de kwaliteit van de lessen (Jones & Vesilind, 1995; Oplatka & Atias, 2007; Van Maele & Van Houtte, 2011b). Aangezien er verschillen waargenomen worden tussen scholen zal het zeker voor het effect van vertrouwen in leerlingen belangrijk zijn om rekening te houden met de specifieke schoolcontext. Wer-

ken aan vertrouwen met de bedoeling om een impact te hebben op het lesgebeuren zal daarom pas mogen gebeuren als er rekening wordt gehouden met de eigenheden van de school.

Dat vertrouwen in de directie leidt tot een grotere behoefte aan disciplineren in de klas stemt tot nadenken. Dat het goed is dat leerkrachten de directie vertrouwen staat buiten twijfel (Tschannen-Moran, 2004; Van Maele & Van Houtte, 2009). Het zou nuttig zijn te onderzoeken hoe het komt dat een implicatie is dat ze dan meer belang hechten aan discipline. We mogen er dus eigenlijk van uit gaan dat leerkrachten met vertrouwen in de directie het oordeel van de directie gaan volgen, bv. over het omgaan met discipline in de klas, ook al komt dit niet overeen met wat de leerlingen verkiezen. We kunnen dan ook vermoeden dat de meeste directies eveneens belang hechten aan discipline. Misschien is het dus wel een uitdaging voor de directie om samen met het leerkrachtenkorps op een andere – meer positieve – manier met discipline in de klas – maar misschien ook daarbuiten – te leren omgaan. De professionalisering van directie en leerkrachten kan zo onder meer gericht zijn op het inzicht verkrijgen in de eigen rol tijdens verschillende processen op school en in het verband tussen verschillende factoren – zoals omgaan met discipline – en de leerlingprestaties (Tschannen-Moran et al., 2013). De directie heeft hierin een belangrijke taak, doordat ze een rol spelen in vertrouwen van leerkrachten, wat dus – zeker wat vertrouwen in leerlingen betreft – belangrijk is voor de manier van omgaan met discipline in de klas en het algemene les- en leergebeuren (Cosner, 2009; Lewis et al., 2008; Manning & Bucher, 2005). Daarnaast mogen directies ook het belang van hun vertrouwensrelatie met de leerkrachten niet uit het oog verliezen.

Referenties

- Addi-Racah, A. (2012). Teachers' Trust in Role Partners, Intention to Continue in Teaching, and Schools Social Composition in Israel. *Urban Education*, 47, 835-864.
- Alexander, K., Entwisle, D., & Thompson, M. (1987). School Performance, Status Relations, and the Structure of Sentiment - Bringing the Teacher Back in. *American Sociological Review*, 52, 665-682.
- Arrington, S. (2010). Elementary principals' follow-through in teacher evaluation to improve instruction. *eaglescholar.georgiasouthern.edu*.
- Arum, R. (2003). *Judging School Discipline: The Crisis of Moral Authority*. Cambridge: Harvard University Press.
- Arum, R. (2005). Sociological Approaches. In *Judging School Discipline: The Crisis of Moral Authority* (pp. 167-169). Cambridge: Harvard University Press.
- Aydin, B. (2001). Discipline Problems at Eight Grade. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy - Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baxter, M. (2012). *The influence of trust on teachers' inclination to exercise informal leadership*. University of Toronto.
- Bekkers, P. & van Es, A. (1996). *Niets is zo kostbaar als een begin: een boek over en voor beginnende leraren*. Utrecht: Forum Vitaal Leraarschap.
- Bokhove, C. & Drijvers, P. (2012). Effects of a digital intervention on the development of algebraic expertise. *Computers & Education*, 58, 197-208.
- Bollnow, O. (1989). The pedagogical atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 5-63.
- Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). Schooling in Capitalist America. *Politics & Society*, 6, 516.
- Brill, S. & McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics & policy*, 36, 750-774.
- Brock, B. & Grady, M. (1998). Beginning Teacher Induction Programs: The Role of the Principal. *Clearing House*, 71.

- Browne, W., Akkol, S., & Goldstein, H. (2009). MCMC algorithms for structured multivariate normal models. *Technical report, submitted for publication.*
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly, 35*, 751-781.
- Bryk, A. & Raudenbusch, S. (1992). *Hierarchical linear models: application and data analysis methods*. Newsbury Park: Sage Publications.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership, 60*, 40-44.
- Bryk, A. & Thum, Y. (1989). The Effects of High-School Organization on Dropping Out - An Exploratory Investigation. *American Educational Research Journal, 26*, 353-383.
- Bushaw, W. & Lopez, S. (2011). The 43rd annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools. *Phi Delta Kappan, 93*, 8-26.
- Calderhead, J., Denicolo, P., & Day, C. (2011). *Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development*. New York: Routledge.
- Ceyanes, J. & Slater, R. (2005). Does Teacher Trust in the Principal Influence Teacher Burnout? In *Paper presented at The American Educational Research Association (AREA) Annual Meeting. Montreal, Canada.*
- Charles, C. & Senter, G. (2011). *Building classroom discipline*. Boston: Pearson.
- Chiu, M. & Chow, B. (2011). Classroom Discipline Across Forty-One Countries: School, Economic, and Cultural Differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*, 516-533.
- Chow, W. & Chan, L. (2008). Social network, social trust and shared goals in organizational knowledge sharing. *Information & Management, 45*, 458-465.
- Chubb, J. & Moe, T. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington: Brookings Institution Press.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology, 94*, S95-S120.
- Coleman, J. & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools*. New York: Basic Books.
- Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: public, catholic and other private schools compared*. New York: Basic Books.

- Cosner, S. (2009). Building Organizational Capacity Through Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45, 248-291.
- Cotton, K. (1996). School Size, School Climate, and Student Performance. *School Improvement Research Series*.
- Daly, A. (2009). Rigid Response in an Age of Accountability The Potential of Leadership and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45, 168-216.
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58, 12-15.
- De Fraine, B. (2003). *Cognitieve en niet-cognitieve effecten van prestatiegericht klimaat, gemeenschapsgericht klimaat en groepssamenstelling in klassen en scholen: Verkenningen met het multiniveaumodel*. K.U.Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie, Leuven.
- Demant, J. & Van Houtte, M. (2012). Teachers' attitudes and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. *Teaching and Teacher Education*, 28, 860-869.
- Dreikurs, R., Gunwald, B., & Pepper, F. (1982). *Maintaining Sanity in the Classroom: classroom management techniques*. New York: Harper & Row.
- Drewery, W. (2004). Conferencing in schools: Punishment, restorative justice, and the productive importance of the process of conversation. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14, 332-344.
- Durkheim, E. (1973). *Moral Education. A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. New York: The Free Press.
- Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., & Vangoidsenhoven, G. (2010). Leraars, leer ze me kennen. Een vergelijking tussen leraars en andere beroepsgroepen. *Impuls*, 40, 107-119.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30, 127-143.
- Epstein, J. (1985). A Question of Merit: Principals' and Parents' Evaluations of Teachers. *Educational Researcher*, 14, 3-10.
- Erikson, R., Goldthorpe, J., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 441.
- Forsyth, P., Adams, C., & Hoy, W. (2011). *Collective trust: Why Schools Can't Improve without It*. Amsterdam: Teachers College Press.

- Forsyth, P., Barnes, L., & Adams, C. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration, 44*, 121-141.
- Francis, B. (2002). *Boys, girls and achievement. Addressing the classroom issues*. London & New York: Routledge/Falmer.
- Francis, L. & Grindle, Z. (1998). Whatever Happened to Progressive Education? A comparison of primary school teachers' attitudes in 1982 and 1996. *Educational Studies, 24*, 269-279.
- Frost, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education, 33*, 479-499.
- Gamson, Z. (1966). Utilitarian and Normative Orientations Toward Education. *Sociology of Education, 39*, 46-73.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Gilbert, L. (2005). What helps beginning teachers? *Educational Leadership, 62*, 36-39.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*, 479-507.
- Goddard, R., Salloum, S., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a Mediator of the Relationships Between Poverty, Racial Composition, and Academic Achievement Evidence From Michigan's Public Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly, 45*, 292-311.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal, 102*, 3-17.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. New York: McGrawHill Book Company.
- Granovetter, M. (1974). *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Griffith, J. (2002). A multilevel analysis of the relation of school learning and social environments to minority achievement in public elementary schools. *Elementary School Journal, 102*, 349-366.
- Groenez, S. (2010). Onderwijsexpansie en democratisering in Vlaanderen [Educational expansion and inequality of educational opportunity in Flanders]. *Tijdschrift voor Sociologie, Sociologisch lessen over onderwijs, 31*, 199-238.
- Grossman, P. & Stodolsky, S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher, 24*, 5-23.
- Hallinan, M. (2006). *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Springer.

- Halpin, A. (1959). *The leader behavior of school superintendents*. Chicago: Midwest Administrative Center.
- Hancock, C. & Scherff, L. (2010). Who Will Stay and Who Will Leave? Predicting Secondary English Teacher Attrition Risk. *Journal of Teacher Education*, 61, 328-338.
- Hanushek, E. (1971). Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement - Estimation Using Micro Data. *American Economic Review*, 61, 280-288.
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching*, 15, 109-129.
- Haroun, R. & O'Hanlon, C. (1997). Do teachers and students agree in their perception of what school discipline is? *Educational Review*, 49, 237-250.
- Hartzell, G. & Petrie, T. (1992). The principal and discipline: Working with school structures, teachers, and students. *Clearing House [serial online]*, 65, 376.
- Hogelucht, K. & Geist, P. (1997). Discipline in the classroom: Communicative strategies for negotiating order. *Western Journal of Communication*, 61, 1-34.
- Hope, W. (1999). Principals' Orientation and Induction Activities as Factors in Teacher Retention. *Clearing House*.
- Hox, J. (1995). *Applied Multilevel Analysis*. (22 ed.) (vols. 3) Amsterdam: TT-Publikaties.
- Hoy, W. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The Omnibus T-Scale. In W.Hoy & C. G. Miskel (Eds.), (pp. 181-208). Greenwich: Information Age Publishing.
- Humphrey, J. (1998). Trust and the transformation of supplier relations in Indian Industry. In C.Lane & R. Bachman (Eds.), *Trust within and between: Organizations: Conceptual Issues and Empirical Applications* (pp. 214-240). Oxford: Oxford University Press.
- Hurn, C. (1985). Changes in authority relationships in school: 1960-1980. *Research in sociology of education and socialization*, 5, 31-57.
- Ingersoll, R. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP bulletin*, 86, 16-31.
- Irvine, J. (1985). Teacher Communication Patterns As Related to the Race and Sex of the Student. *Journal of Educational Research*, 78, 338-345.
- Irvine, J. (1986). Teacher Student Interactions - Effects of Student Race, Sex, and Grade Level. *Journal of Educational Psychology*, 78, 14-21.

- Johnson, B. & Whittington, V. (1994). Teachers' views on school discipline: A theoretical framework. *Cambridge Journal of Education, 24*, 261-277.
- Jones, M. & Vesilind, E. (1995). Preservice Teachers Cognitive Frameworks for Class Management. *Teaching and Teacher Education, 11*, 313-330.
- Klassen, R. & Chiu, M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology, 102*, 741-756.
- Kramer, R. & Tyler, T. (1996). *Trust in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Kuhlemeier, H. & Hemker, B. (2007). The impact of computer use at home on students' Internet skills. *Computers & Education, 49*, 460-480.
- Leana, C. & Van Buren, H. (1999). Organizational social capital and employment practices. *Academy of Management Review, 24*, 538-555.
- Lee, J., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education, 27*, 820-830.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence About School Size Effects: A Policy Perspective. *Review of Educational Research, 79*, 464-490.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education, 17*, 307-319.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education, 24*, 715-724.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education, 21*, 729-741.
- Li, C., Hsu, P., & Hsu, S. (2011). Assessing the Application of the Neighborhood Cohesion Instrument to Community Research in East Asia. *Journal of Community Psychology, 39*, 1031-1039.
- Libbey, H. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health, 74*, 274-283.
- Lightfoot, S. (1983). *The good high school: Portraits of character and culture*. New York: Basic Books.
- Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2006). Too little or too much - Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education, 57*, 351-358.
- Louis, K. (2007). Trust and Improvement in Schools. *Journal of Educational Change, 8*, 1-24.

- Loury, G. (1977). A dynamic theory of racial income differences. In P. Wallace & A. La Mond (Eds.), *Women, Minorities, and Employment Discrimination* (pp. 153-186). Lexington: Heath.
- Lyons, W. & Drew, J. (2007). *Punishing Schools: Fear and Citizenship in American Public Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38, 351-370.
- Maas, C. & Hox, J. (2004). The influence of violations of assumptions on multilevel parameter estimates and their standard errors. *Computational Statistics & Data Analysis*, 46, 427-440.
- MacNeil, A., Spuck, D., & Ceyanes, J. (1998). Developing Trust between Principal and Teachers. In *Paper presented at the University Council for Educational Administration (UCEA Convention '98)*.
- Manning, M. & Bucher, K. (2005). Classroom management for middle and secondary schools. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79, 5-6.
- Marshall, K. (2005a). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86, 727-735.
- Marshall, M. (2005b). Discipline without Stress, Punishments, or Rewards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79, 51-54.
- Mayer, R., Davis, J., & Schoorman, F. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *Academy of Management Review*, 20, 709-734.
- McCarthy, S. (2012). *A Tricky Situation: Navigation Classroom Management Theory and Practice*. McGill University.
- Metz, M. (1978). *Classrooms and corridors. The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley: University of California Press.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1988). The Transition to Junior-High School - Beliefs of Pretransition and Posttransition Teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 543-562.
- Moye, M., Henkin, A., & Egley, R. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43, 260-277.
- Nelson, S., De la Colina, M., & Boone, M. (2008). Lifeworld or systemworld: what guides novice principals? *Journal of Educational Administration*, 46, 690-701.
- O'Rourke, N., Hatcher, L., & Stepanski, E. (2005). *A step-by-step approach to using SAS for univariate and multivariate statistics*. Cary: SAS Institute Inc.

- Oakes, J. (1985). *Keeping track: how schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Oplatka, I. & Atias, M. (2007). Gendered views of managing discipline in school and classroom. *Gender and Education, 19*, 41-59.
- Ormrod, J., Saklofske, D., Schwan, V., Andrews, J., & Shore, B. (2010). *Principles of educational psychology*. (2 ed.) Toronto: Pearson Prentice Hall.
- Ostroff, C. (1992). The Relationship Between Satisfaction, Attitudes, and Performance - An Organizational Level Analysis. *Journal of Applied Psychology, 77*, 963-974.
- Pace, J. & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research, 77*, 4-27.
- Page, R. (1991). *Lower track classrooms. A curricular and cultural perspective*. New York: Teachers College Press.
- Pellerin, L. (2005). Student disengagement and the socialization styles of high schools. *Social Forces, 84*, 1159-1179.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology, 24*, 1-24.
- Powell, W. (1996). Trust-based Forms of Governance. In R.Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (pp. 51-66). London: Sage.
- Purdue, D. (2001). Neighbourhood governance: Leadership, trust and social capital. *Urban Studies, 38*, 2211-2224.
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Rasbash, J., Steele, F., Browne, W., & Goldstein, H. (2009). *A User's Guide to MLwiN*. Bristol: Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol.
- Raudenbush, S. & Bryk, A. (2002). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Raudenbush, S., Rowan, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual Effects on the Self-Perceived Efficacy of High-School Teachers. *Sociology of Education, 65*, 150-167.
- Reyes, P. & Pounder, D. (1993). Organizational Orientation in Public and Private Elementary-Schools. *Journal of Educational Research, 87*, 86-93.
- Richardson, J. (2007). Punishing schools, fear and citizenship in American public education. *Law & Society Review, 41*, 990-991.

- Robinson, K. (1992). Class-Room Discipline: power, resistance and gender. A look at teacher perspectives. *Gender & Education, 4*.
- Rose, L. & Gallup, A. (2006). The 38th Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan, 88*, 41-56.
- Sahenk, S. (2010). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school. *Procedia: social & behavioral sciences, 2*, 4298-4304.
- Schneider, F. & Coutts, L. (1979). Teacher Orientations Towards Masculine and Feminine - Role of Sex of Teacher and Sex Composition of School. *Canadian Journal of Behavioural Science-Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 11*, 99-111.
- Shaw, R. (1997). *Trust in the Balance: Building Successful Organizations on Results, Integrity, and Concern*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sherman, L. (1993). Defiance, Deterrence, and Irrelevance - A Theory of the Criminal Sanction. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 30*, 445-473.
- Shouse, R. (1998). Restructuring's impact on student achievement: Contrasts by school urbanicity. *Educational Administration Quarterly, 34*, 677-699.
- Skiba, R. & Peterson, R. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children, 66*, 335-346.
- Smith, P. & Birney, L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management, 19*, 469-485.
- Solomon, D., Battistich, V., & Hom, A. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *Journal of Experimental Education, 64*, 327-347.
- Stephens, P., Kyriacou, C., & Tønnessen, F. (2005). Student teachers' views of pupil misbehaviour in classrooms: A Norwegian and an English setting compared. *Scandinavian journal of educational research, 49*, 203-2016.
- Tan, B. (1998). Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs. *Tijdschrift voor sociologie, 19*, 169-197.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education, 21*, 331-353.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust Matters*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly, 45*, 217-247.

- Tschannen-Moran, M., Bankole, R., Mitchell, R., & Moore, D. (2013). Student Academic Optimism: a confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51, 150-175.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (1997). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70, 547-593.
- Twisk, J. (2006). *Applied multilevel analysis: a practical guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, T. & Kramer, R. (1996). Whither Trust. In R.Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations* (Thousand Oaks: Sage.
- Uline, C., Miller, D., & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34, 462-483.
- Van Houtte, M. (2002). *Zo de school, zo de slaagkansen? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs*. Universiteit Gent, Gent.
- Van Houtte, M. (2004). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110, 354-388.
- Van Houtte, M. (2006a). School type and academic culture: evidence for the differentiation-polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 273-292.
- Van Houtte, M. (2006b). Tracking and teacher satisfaction, role of study culture and trust. *Journal of Educational Research*, 99, 247-254.
- Van Houtte, M. (2007). Exploring teacher trust in technical/vocational secondary schools: Male teachers' preference for girls. *Teaching and Teacher Education*, 23, 826-839.
- Van Houtte, M. (2010). De structurele hervorming van het secundair onderwijs: de weg naar gelijke kansen? *Impuls*, 1, 8-17.
- Van Houtte, M., Stevens, P., Sels, A., Soens, K., & Van Rossem, R. (2005). De invloed van structurele en compositorische schoolkenmerken op prestaties en welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. Een verklaring via cultuur. Eerste verslag verloop en stand onderzoek (niet gepubliceerd). [The influence of structural and compositional school features

on achievement and well-being of secondary students. An explanation through culture. First progress report on research (unpublished).]. *Department of Sociology, Research Group Youth, Education, and Gender, Ghent University.*

Van Houtte, M. & Van Maele, D. (2012). Students' Sense of Belonging in Technical/Vocational Schools Versus Academic Schools: The Mediating Role of Faculty Trust in Students. *Teachers College Record, 114.*

Van Maele, D. (2012). *Individual and Collective Teacher Trust in Other School Members.* Universiteit Gent: Gent (Unpublished Phd dissertation).

Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2009). Faculty Trust and Organizational School Characteristics An Exploration Across Secondary Schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly, 45,* 556-589.

Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2011a). Collegial Trust and the Organizational Context of the Teacher Workplace: The Role of a Homogeneous Teachability Culture. *American Journal of Education, 117,* 437-464.

Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2011b). The Quality of School Life: Teacher-Student Trust Relationships and the Organizational School Context. *Social Indicators Research, 100,* 85-100.

Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2012a). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education, 28,* 879-889.

Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2012b). The social dimension of teaching: Trust and teachers' efficacy beliefs. *Studia Edukacyjne (Educational Studies), 22,* 301-319.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research, 54,* 143-178.

Vonk, J. & Schras, G. (1987). From Beginning to Experienced Teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education, 10,* 95-110.

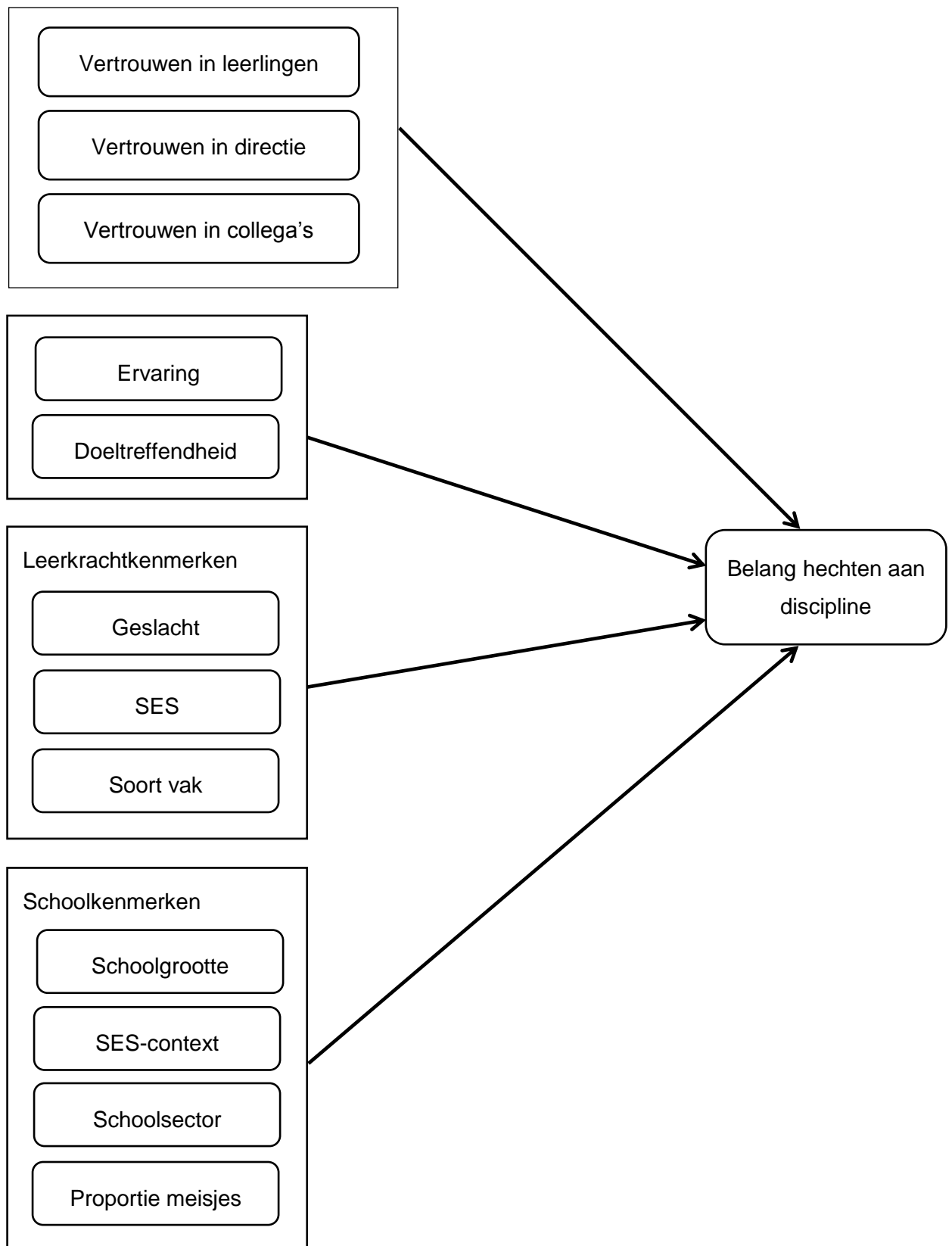
Wahlstrom, K. & Louis, K. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly, 44,* 458-495.

Walker, J. (1993). Cultural perspectives on work and schoolwork in an Australian inner-city boys' high school. In L.Angus (Ed.), *Education, inequality and social identity* (pp. 128-159). Washington DC/London: The Falmer Press.

- Walters, J. & Frei, S. (2007). *Managing classroom behavior and discipline*. Huntington Beach: Shell Education Pub.
- Warrington, M. & Younger, M. (2000). The other side of the gender gap. *Gender and Education, 12*, 493-508.
- Watson, M. & Ecken, L. (2003). *Learning To Trust: Transforming Difficult Elementary Classrooms through Developmental Discipline*. Indianapolis: Jossey-Bass.
- Way, S. (2011). School Discipline and Disruptive Classroom Behavior: the Moderating Effects of Student Perceptions. *Sociological Quarterly, 52*, 346-375.
- Weatherby, K. (2012). What Can Be Done to Support New Teachers? *Teaching in Focus, 02*.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. (A.M. Henderson & T. Parsons, Trans. ed.) New York: Free Press.
- Weinstein, C. (1998). "I want to be nice, but I have to be mean": Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education, 14*, 153-163.
- Wermke, W. (2012). A question of trustworthiness? Teachers' perceptions of knowledge sources in the continuing professional development marketplace in Germany and Sweden. *Teaching and Teacher Education, 28*, 618-627.
- Wheatley, K. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education, 18*, 5-22.
- Willms, J. (1992). *Monitoring school performance: a guide for educators*. Washington: The Falmer Press.
- Wolters, C. & Pintrich, P. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science, 26*, 27-47.
- Worthy, J. (2005). 'It didn't have to be so hard': the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 18*, 379-398.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research, 43*, 6-24.

Appendix

Bijlage 1: Samenhang tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabele



Bijlage 2: 9 uitspraken over het belang van discipline

(Francis & Grindle, 1998; Midgley et al., 1988; Van Houtte, 2002)

- a Leerlingen toestemming doen vragen voor ze de klas verlaten.
- b Leerlingen straffen die de les verstoren.
- c Leerlingen sterk disciplineren.
- d Leerlingen niet laten ingaan tegen bepalingen van leerkrachten.
- e Leerlingen niet laten rondlopen in klas.
- f Leerlingen niet toelaten met elkaar te praten in de klas.
- g Leerlingen niet zelf laten kiezen waar ze zitten in de klas.
- h Leerlingen er op wijzen dat hun status op school verschilt van de status van leerkrachten.
- i Leerlingen altijd regels/afspraken strikt doen naleven.

Bijlage 3: 10 uitspraken over het vertrouwen in de leerlingen

(Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Van Maele, 2012; Van Maele & Van Houtte, 2012a)

- a De leerlingen zijn betrouwbaar.
- b De leerlingen zijn zorgzaam voor elkaar.
- c Je kunt erop rekenen dat de leerlingen hun werk doen.
- d Je mag geloof hechten aan wat de leerlingen vertellen.
- e Je kunt de leerlingen vertrouwen.
- f Je moet de leerlingen nauwlettend in de gaten houden.
- g De leerlingen zijn competent.
- h De leerlingen spieken of plegen bedrog als ze er de kans toe zien.
- i De leerlingen zijn gesloten.
- j De leerlingen praten vrijuit over hun leven buiten de school.

Bijlage 4: 7 uitspraken over het vertrouwen in de directie

(Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Van Maele, 2012; Van Maele & Van Houtte, 2012a)

- a Ik ben achterdochtig bij de meeste daden van de directie.
- b Ik heb vertrouwen in de integriteit van de directie.
- c De directie maakt misbruik van de leerkrachten.
- d De directie handelt steeds in het belang van de leerkrachten.
- e Ik stel de drijfveren van de directie vaak in vraag.
- f Ik heb vertrouwen in de directie.
- g De directie houdt haar woord.

Bijlage 5: 7 uitspraken over het vertrouwen in de collega's

(Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Van Maele, 2012; Van Maele & Van Houtte, 2012a)

- a Ik ben op mijn hoede voor de andere leerkrachten.
- b Ik sta achterdochtig tegenover mijn collega's.
- c Ik vertrouw de leerkrachten op deze school.
- d Zelfs in moeilijke situaties kan ik steunen op de andere leerkrachten.
- e Ik geloof in de leerkrachten op deze school.
- f De leerkrachten in deze school maken misbruik van elkaar.
- g Ik heb vertrouwen in de integriteit van mijn collega's.

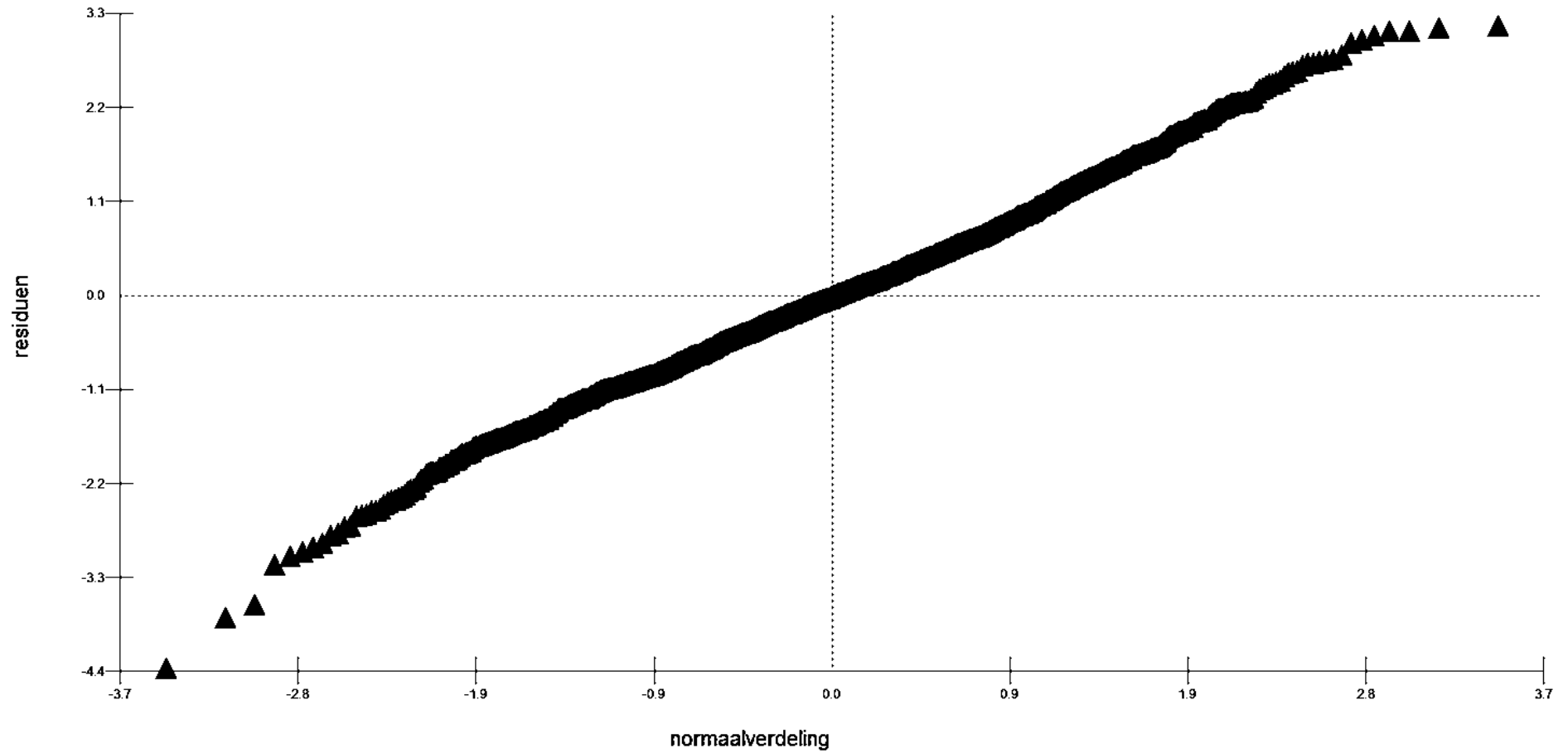
Bijlage 6: 12 uitspraken over gevoel van doeltreffendheid

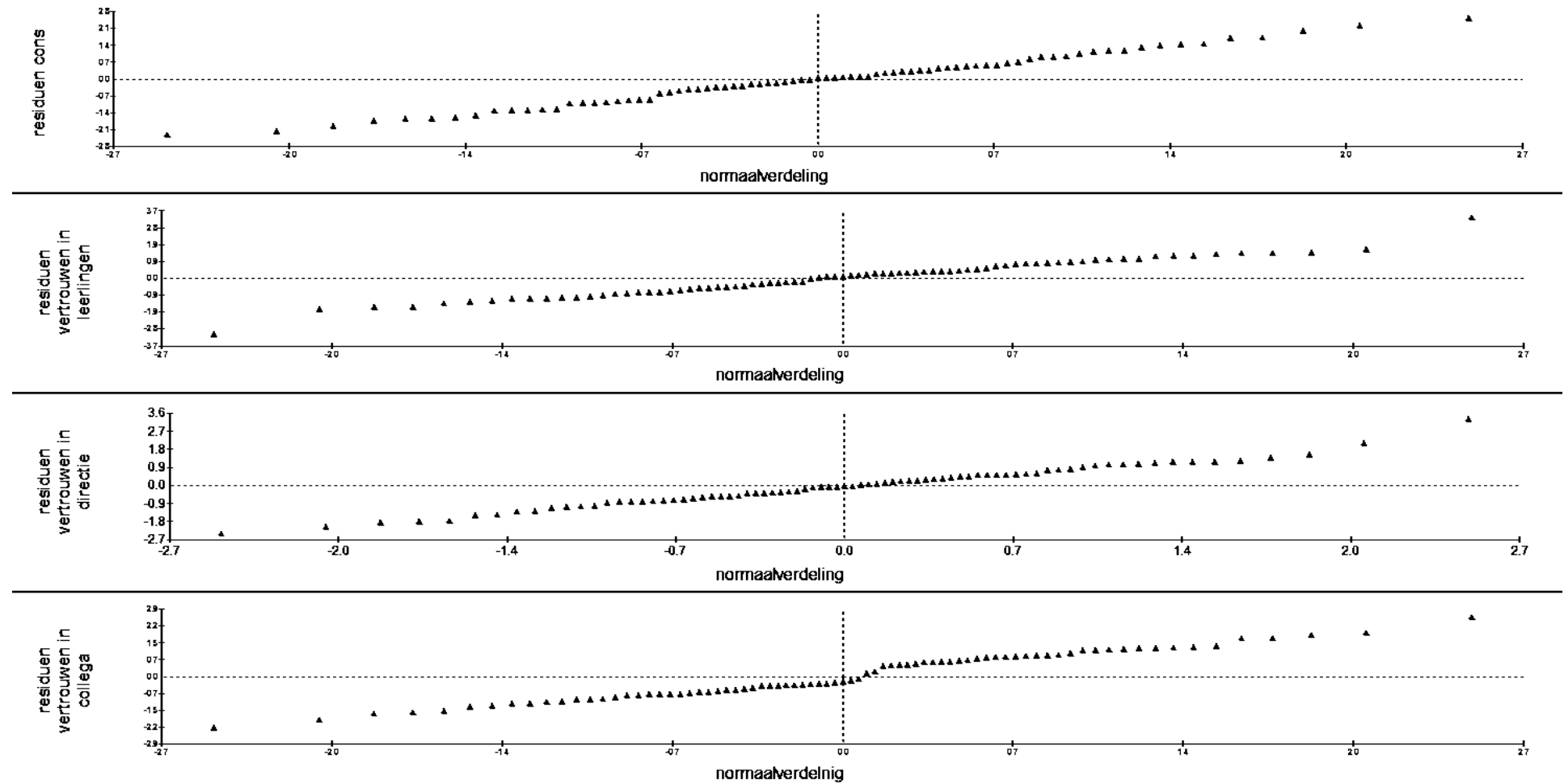
(Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Van Maele & Van Houtte, 2012b; Van Maele, 2012)

- a In welke mate kan u storend gedrag in de klas in de hand houden?
- b In welke mate bent u in staat leerlingen die weinig interesse vertonen te motiveren?
- c In welke mate kan u leerlingen laten geloven dat ze het goed kunnen doen op school?
- d In welke mate kan u leerlingen helpen studeren waardevol te vinden?
- e In welke mate kan u goede vragen voor uw leerlingen verzinnen?
- f In welke mate bent u in staat de leerlingen de regels te laten volgen?
- g In welke mate bent u in staat een leerling die lawaai maakt of stoort te kalmeren?
- h In welke mate bent u in staat tot overleg met de leerlingen?
- i In welke mate bent u in staat een verscheidenheid aan toetstechnieken te gebruiken?
- j In welke mate bent u in staat een alternatief voorbeeld of een alternatieve verklaring te geven wanneer leerlingen in de war zijn?
- k In welke mate kan u een gezin bijstaan zodat hun kinderen het goed doen op school?
- l In welke mate bent u in staat alternatieve methodes toe te passen in de klas?

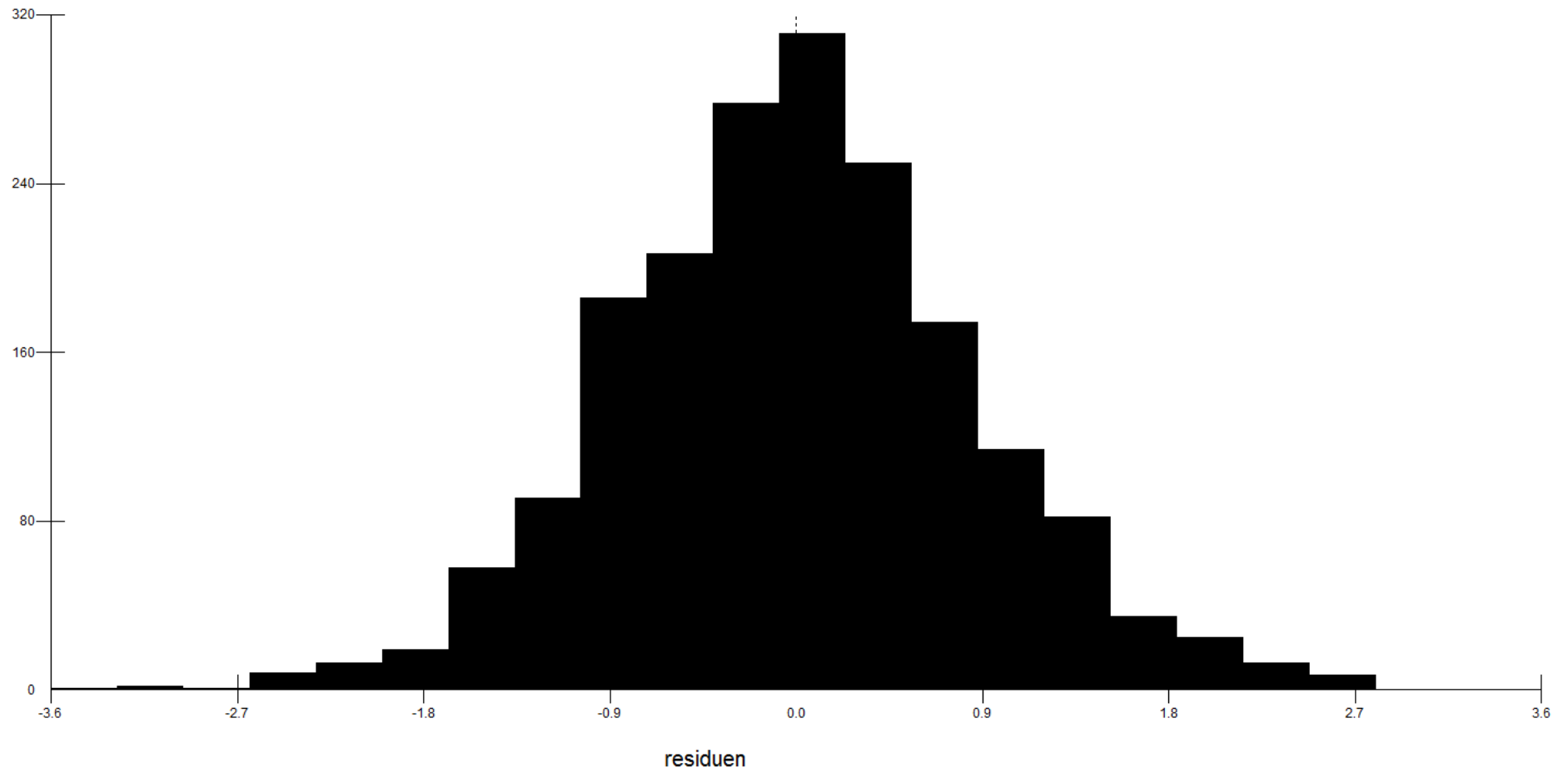
Bijlage 7: Voorbeelden van grafieken bij model 5 (gemaakt met MLwiN 2.24)

a Residuen niveau 1: gestandaardiseerde residuen tegen normale scores

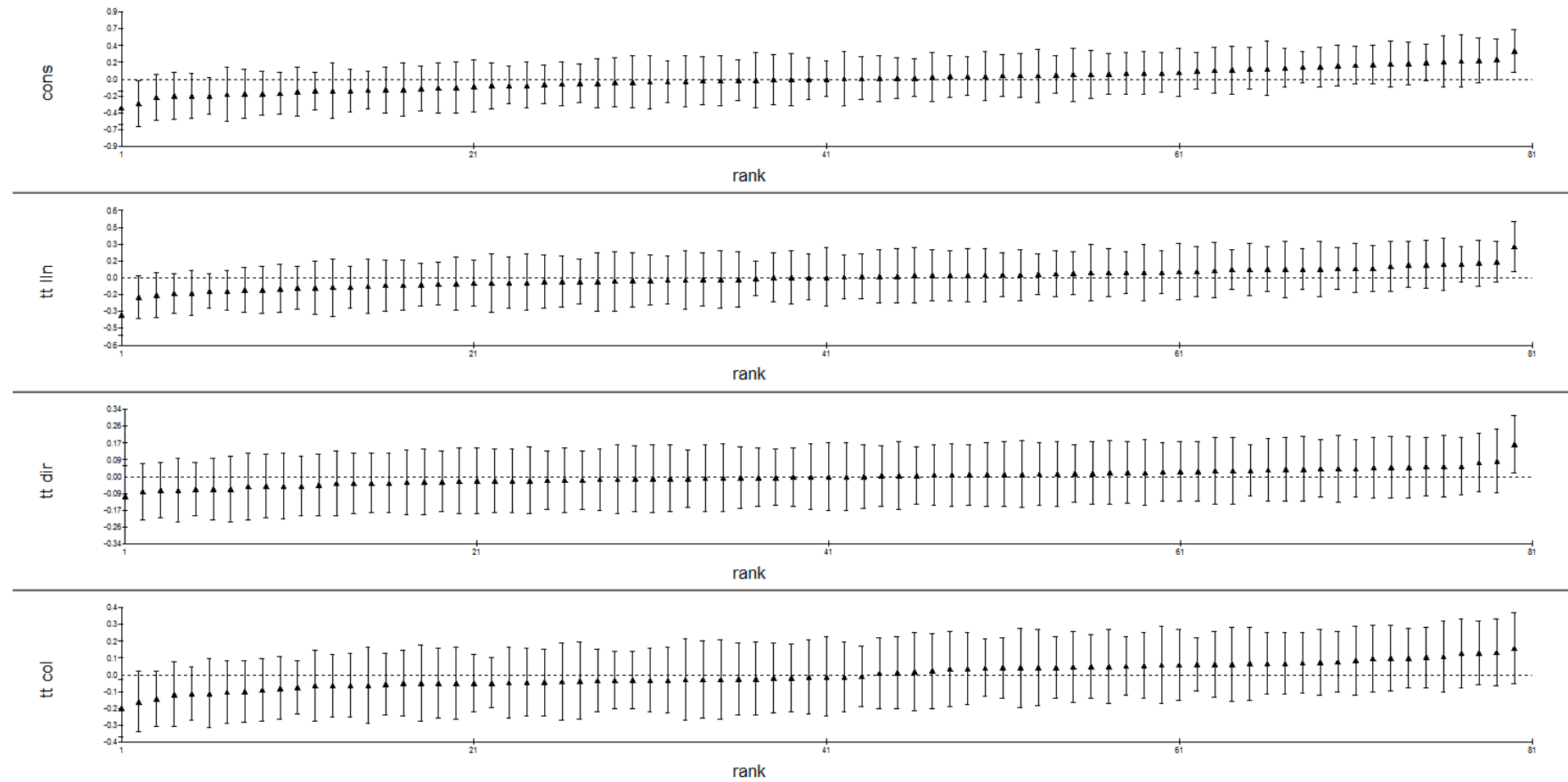


b Residuen niveau 2: gestandaardiseerde residuen tegen normale scores

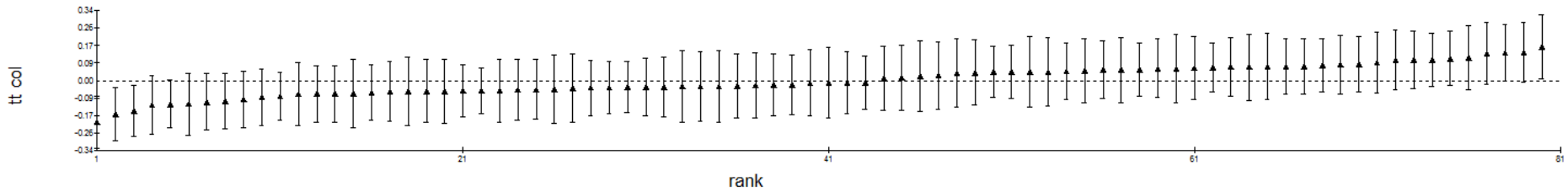
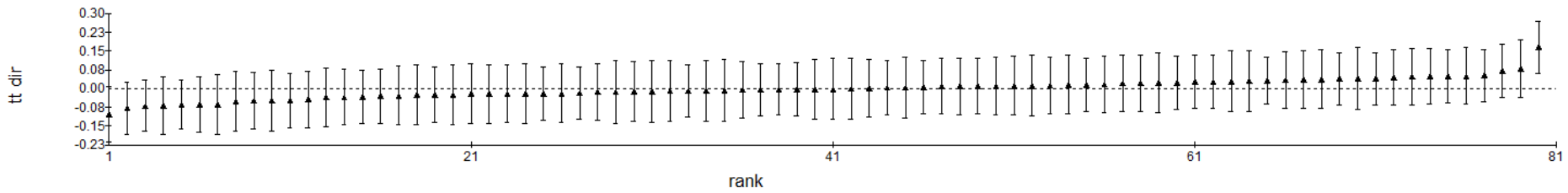
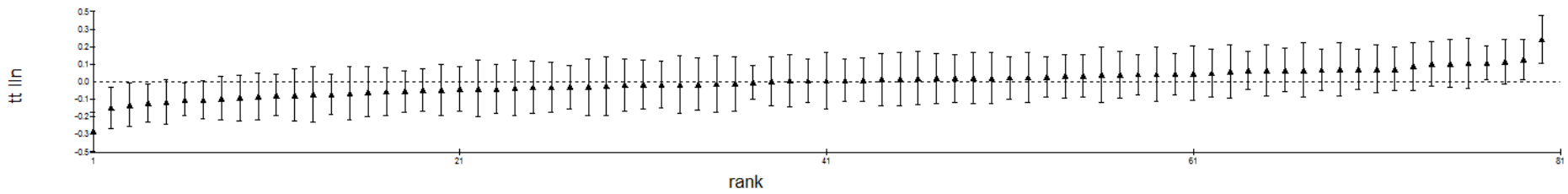
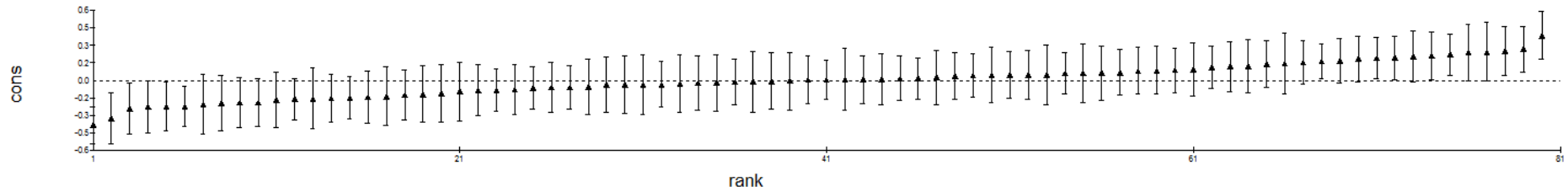
c Residuen niveau 1: histogram gestandaardiseerde residuen



d Residuen niveau 2: caterpillar plot van laag naar hoog met 95 %-betrouwbaarheidsinterval ($z^* = 1,96$; verschil t.o.v. algemeen intercept)



e Residuen niveau 2: caterpillar plot van laag naar hoog ($z^* = 1,40$; evaluatie paarsgewijze verschillen tussen scholen)



f Residuen niveau 1: residuenplot van gestandaardiseerde residuen tegen gestandaardiseerde voorspellingen