

Reproductietheorieën getoetst

De link tussen SES-compositie van de school en onderwijscultuur van leerkrachten en directie

Mieke Van Houtte¹

Summary

Testing theories of reproduction: the link between the SES-composition of the school and the teaching culture of teachers and principals

The question of how socio-economic inequalities at school are preserved, is sometimes answered by pointing to the different attitudes teachers hold towards pupils with different socio-economic backgrounds. In this article an analysis is presented of data of 3760 pupils and 745 educational administrators in 34 Flemish secondary schools. First I examine whether the academic staff culture at school is related to the SES-composition of the school. Special attention is paid to the quantitative operationalisation of academic staff culture. Next I show, by means of multilevel-analyses, that the SES-composition and the academic staff culture determine the chance to fail of individual pupils, taking into account their individual ability, socio-economic status and family structure.

1. Inleiding

De naoorlogse periode werd gekenmerkt door een tot dan toe ongekennde toestroom van leerlingen in het onderwijs, deels ten gevolge van de babyboom, maar ook gewoon omdat meer leerlingen zich inschreven (Hage, Garnier & Fuller, 1988). Algauw bleek echter dat te veel optimisme voorbarig was: de expansie van het onderwijs bracht immers niet de verhoopte democratisering met zich mee (bijvoorbeeld Bowles & Gintis, 1976). Ook nu nog blijft, ook in Vlaanderen en Nederland, de sociale herkomst van de leerlingen bepalend voor het bereikte onderwijsniveau en de gevolgde onderwijsvorm (zie bijvoorbeeld Pelleriaux, 2001; Tan, 1998; Wolbers & De Graaf, 1996). Bovendien zetten leerlingen met een lagere socio-economische status (SES) aanmerkelijk zwakkere schoolprestaties neer, waardoor hun slaagkansen geringer zijn (Driessen, 1994; Tan, 1998).

Verklaringen voor deze verschillen naar sociale herkomst worden vaak op het individuele niveau gezocht. Leerlingen uit gezinnen met een lage SES worden in de eerste plaats vaak niet rechtstreeks gemotiveerd tot prestaties. De schoolbetrokkenheid van de ouders staat op een laag

pitje (Cox, 1983; Lareau, 1989) of de ouders oefenen gewoon minder druk uit in die zin vanuit eigen negatieve ervaringen (Eid, 1993; Lucey & Walkerdine, 2000). Bovendien is aangetoond dat kinderen uit gezinnen met lage SES van thuis uit niet die waarden meekrijgen die nodig zijn voor een goede aanpassing op school (Kohn, 1959, 1969), ze missen cultureel kapitaal (Bourdieu, 1966; Bourdieu & Passeron, 1970; voor Nederland zie bijvoorbeeld De Graaf, 1986 en De Graaf e.a., 2000) en worstelen vaak met een taalachterstand (Bernstein, 1973 (1977), 1975). Kortom, de attitudes, kenmerken en gedragingen van leerlingen uit arbeidersgezinnen zijn allesbehalve congruent met de middenklasse-attitudes, -kenmerken en -gedragingen waarvan de school als institutie doordrongen is, waardoor zij zich moeilijker kunnen aanpassen aan de schoolsituatie en meer kans maken te falen. Daarenboven zouden echter ook de scholen de bestaande verschillen tussen de kinderen van verschillende sociale klassen negeren en vergroten door geen actieve aandacht te besteden aan de achterstand van de arbeiderskinderen. De bestaande ongelijkheid wordt bestendigd en gereproduceerd door ze voor te stellen als een aangeboren, toegeschreven kenmerk, waardoor ze gelegitimeerd wordt (Bourdieu, 1966; Bourdieu & Passeron, 1970; Dubberley, 1988).

In het secundair onderwijs leidt dit tot de vraag of leerkrachten en directieleden op een andere manier tegen de leerlingen en lesgeven aankijken naarmate de leerlingenpopulatie een andere SES-samenstelling kent. Door het verband tussen sociale herkomst en studievorm (Pelleriaux, 2001; Tan, 1998; Tesser, 1986; Wolbers & De Graaf, 1996) hebben leerkrachten en directieleden immers vaak te maken met groepen die vrij homogeen zijn in termen van sociale herkomst. De eerste vraag waarop in dit artikel een kwantitatief antwoord gezocht wordt, is dan of er een verband bestaat tussen de SES-context van de school en de onderwijscultuur van de stafleden (leerkrachten en directie). Ten tweede wordt de vraag gesteld of deze academische stafledencultuur bepalend is voor de slaagkansen van de individuele leerlingen en in die zin misschien een verklaring biedt voor het internationaal herhaaldelijk vastgesteld verband tussen de SES-context van de school en de schoolprestaties van de leerlingen. Op die manier wordt eigenlijk nagegaan welke plaats academische stafledencultuur bekleedt bij de reproductie van sociale ongelijkheid, wat een aanvulling betekent op het bestaande onderzoek ter zake (voor Nederland bijvoorbeeld Van der Ploeg, 1989).

2. SES-context en schoolprestaties

Alan Wilson (1959) was de eerste om aan te tonen dat de SES-samenstelling van de middelbare school invloed heeft op de studieaspiraties en de studieresultaten van de leerlingen, los van en bovenop de SES-herkomst van de individuele leerling. Leerlingen uit arbeidersgezinnen presteren beter in scholen met overwegend kinderen uit middenklassegezinnen, en kinderen van professionals presteren minder goed in scholen met voornamelijk kinderen uit arbeidersgezinnen (Wilson, 1959).

Deze bevinding vond echter geen eenduidige ondersteuning. Coleman en collega's kwamen in 1966 tot de conclusie dat het vooral de socio-economische achtergrond van de leerling is die een

belangrijke rol speelt (Coleman e.a., 1966). Toch bleek de relatieve invloed van de schoolcontext niet helemaal verwaarloosbaar, meer bepaald de kenmerken van de medeleerlingen of dus, met andere woorden, de samenstelling van de leerlingenpopulatie, en met name de samenstelling naar socio-economische status van herkomst. In 1972 stelden Jencks en collega's dat, hoewel een aantal studies een positief effect vonden van SES-context, de beste toenmalige studies – met betere data en een meer verfijnd gebruik van statistiek – tot de conclusie leidden dat de SES-samenstelling van de school nagenoeg geen effect uitoefent op de leerlingen. Jencks e.a. (1972) kwamen zelf ook tot de conclusie dat de SES-context van de school globaal gezien weinig impact heeft.

Zelfs nu nog kan geen echt éénduidig antwoord gegeven worden op de vraag of de SES-samenstelling van de leerlingenpopulatie al dan niet een invloed uitoefent op de prestaties van de leerlingen in het secundair onderwijs (Thrupp, 1999). Naast de verscheidene studies die besluiten dat de SES-context een positief effect uitoefent (bijvoorbeeld Caldas & Bankston, 1997; Lauder & Hughes, 1990; Paterson, 1991), duiken er ook steeds weer op die weinig of geen effect vinden (bijvoorbeeld Harker & Nash, 1996).

De veronderstelling dat de SES-context van de school invloed uitoefent op aspiraties en andere kenmerken met betrekking tot onderwijs, werd van meet af aan gemotiveerd vanuit de wetenschap dat het sociale milieu van een individuele leerling een belangrijke determinant is van zijn/haar studieattitudes. Wanneer er dus sprake is van een overwicht van leerlingen uit een bepaald sociaal milieu, kan men veronderstellen dat de waarden van deze sociale laag gaan domineren en ook de attitudes en gedragingen van andere leerlingen zullen meebepalen. De studieattitudes van het overgrote deel van de leerlingen vormen, met andere woorden, een normatieve referentie voor de andere leerlingen, ongeacht hun SES van herkomst (Wilson, 1959).

Deze mechanismen, die aan de basis liggen van het effect van SES-context op studieprestaties van leerlingen, worden in het onderzoek naar dit effect zelden expliciet onderzocht. Wel wordt telkens verwezen naar het – voornamelijk etnografisch – onderzoek dat niet alleen de link legt tussen de SES-context van de school en het gedrag en attitudes van leerlingen, maar ook van leerkrachten. Divers voornamelijk kwalitatief onderzoek toont immers al jaren aan wat het belang is van de SES-context van de school voor de attitudes van leerlingen en leerkrachten (zie Thrupp, 1999). Het zijn vooral deze laatste die ons hier interesseren.

3. SES-context en stafledencultuur

Toen Bourdieu (1966; & Passeron, 1970) stelde dat leerlingen uit gezinnen met lage SES het nodige cultureel kapitaal missen om succesvol te kunnen zijn op school, was hiermee de kous voor hem niet af. Bijkomend stelde hij immers vast dat scholen volledig voorbijgaan aan deze 'culturele handicap' van die kinderen. Zowel wat betreft de inhoud van de vakken als de gehanteerde onderwijsmethodes en beoordelingscriteria, negeren de scholen de bestaande verschillen tussen de kinderen van verschillende sociale klassen. Omdat er niets wordt gedaan om de culturele achterstand van de arbeiderskinderen te remediëren, wordt die alleen maar groter (Bourdieu, 1966; Bourdieu & Passeron, 1970; Dubberley, 1988).

De bestaande verschillen tussen de sociale klassen worden op die manier gereproduceerd: arbeiderskinderen worden op hun beurt arbeiders. Bowles en Gintis (1976) stellen in dit verband vast dat wat leerkrachten van leerlingen verwachten en hoe ze met leerlingen omgaan, is ingegeven door wat ze verwachten dat de leerlingen later zullen gaan doen. Het gedrag dat van leerlingen verwacht wordt, komt overeen met hoe ze zich later op de werkvloer zullen moeten gedragen. In scholen die voornamelijk bevolkt worden door leerlingen met lage SES gaat daardoor veel aandacht naar volgzzaamheid en controle, terwijl in elitescholen de nadruk ligt op leiderschap en dergelijke (Bowles & Gintis, 1976). Ook ander – en meer recent – onderzoek toont aan dat in scholen met lage SES-context meer nadruk gelegd wordt op regels en discipline (Metz, 1993; Solomon, Battistich & Hom, 1996; Thrupp, 1999). In scholen met lage SES-context wordt meer aandacht besteed aan het gedrag van de leerlingen dan aan echte academische doelstellingen. Leerkrachten hebben hun doel bereikt wanneer er in de klas geen problemen zijn en men de dag zonder moeilijkheden met de leerlingen kan doorkomen (Walker, 1993).

Maar niet alleen hierdoor wordt de aandacht van het academische afgeleid. Leerlingen met een lage SES worden vaker geconfronteerd met problemen thuis, komen vaker in de criminaliteit terecht, en dergelijke, waardoor het voor leerkrachten en directie vaak onmogelijk is te focussen op het louter academische. Zolang niet met die problemen omgegaan is, is normaal lesgeven vaak niet aan de orde (Thrupp, 1999). In scholen met lage SES-context zullen dan ook eerder sociaal-therapeutische doeleinden gesteld worden dan intellectuele doelstellingen. De scholen zullen vaak een inspanning leveren om een ondersteunende en samenhangende gemeenschap op te bouwen, waardoor academische doeleinden een beetje in de verdrukking geraten (Shouse, 1996).

Daarenboven worden zowel de inhoud van de vakken, als wijze van lesgeven, en de omgang van de leerkrachten met de leerlingen bepaald door de verwachtingen die leerkrachten in hun leerlingen stellen (Cox, 2000; Rist, 1970; Solomon e.a., 1996). Deze verwachtingen worden in belangrijke mate bepaald door de sociale herkomst van de leerlingen. Leerkrachten hebben vaak geen al te hoge pet op van de academische mogelijkheden van leerlingen met een lagere SES (Baron, Tom & Cooper, 1985; Harvey & Slatin, 1975; Rist, 1970; Solomon e.a., 1996). Ze gaan ervan uit dat leerlingen met een hogere SES-achtergrond beter presteren, meer getalenteerd zijn en meer inspanningen leveren dan leerlingen met een lagere SES-achtergrond (Jussim, Eccles & Madon, 1996). Het gevolg is dat leerkrachten in scholen met lage SES-context ervan uitgaan dat hun leerlingen vooral (basis)vaardigheden bijgebracht moeten worden, wat ten koste gaat van inhoud. Leerkrachten in scholen met hogere SES-context gaan er daarentegen van uit dat hun leerlingen de (basis)vaardigheden al onder de knie hebben en hun enkel inhoud bijgebracht moet worden (Thrupp, 1999). Arbeiderskinderen hebben overigens vaak geen enkele interesse voor inhoudelijke, theoretische zaken. Leerkrachten moeten dan noodgedwongen overschakelen op praktische kennis, die in het later beroepsleven van de leerlingen van nut kan zijn (Metz, 1990).

Bij leerkrachten – en bij uitbreiding: directieleden – van scholen met een bepaalde SES-context bestaan dus specifieke gedeelde denkbeelden en assumpties over hoe de leerlingen zijn en wat de meest aangewezen aanpak is. In feite is er sprake van een specifieke leerkrachtencul-

tuur (of algemener stafledencultuur) die gedefinieerd kan worden als *'the work-related beliefs and knowledge teachers share – beliefs about appropriate ways of acting on the job and rewarding aspects of teaching, and knowledge that enables teachers to do their work'* (Feiman-Nemser & Floden, 1986: 508). Deze cultuur vormt een antwoord op de specifieke situatie waarin stafleden zich bevinden en de problemen die deze met zich meebrengt. Stafleden komen, met name, terecht in specifieke scholen met een specifieke leerlingenpopulatie. Proberen deze situatie te veranderen is vaak geen optie, zodat stafleden gedwongen zijn hun referentiekader aan te passen (cf. Cohen, 1955). Hoe leerkrachten en directieleden hun baan zien en invullen, wordt in belangrijke mate bepaald door de specifieke context – en meer in het bijzonder de aard van de leerlingen – waarbinnen ze hun taken moeten verrichten (McLaughlin, 1993; Metz, 1993). Leerkrachten en directieleden hebben bepaalde algemene ideeën met betrekking tot lesgeven, maar moeten die in functie van de context bijstellen (Fang, 1996). Hierbij laten ze zich niet zelden leiden door de denkbeelden en stereotypen die in de ruimere samenleving bestaan. Het verwachtingspatroon van stafleden hangt onvermijdelijk samen met dit stereotiepe denken en de onderwijsdoelstellingen worden eraan aangepast (Brookover e.a., 1979; Cox, 1983; Metz, 1993; Page, 1991; Rist, 1970).

Collega-stafleden vormen de noodzakelijke sociale steun (cf. Cohen, 1955) bij de creatie van dat specifieke referentiekader. Over de jaren heen ontwikkelen collega's bepaalde gemeenschappelijke ideeën en meningen in antwoord op de omstandigheden en problemen eigen aan hun werk (Hargreaves, 1992). In elke school delen leerkrachten en directie bepaalde ideeën omtrent de aard van de leerlingen, het onderwijs en de school (Metz, 1978). De leraarskamer vormt de plaats bij uitstek waar deze – niet altijd officiële – meningen en weetjes over leerlingen en lesgeven worden uitgewisseld (Ben-Peretz & Schonmann, 2000; Feiman-Nemser & Floden, 1986; Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1980). Het feit dat er sprake is van gedeelde meningen en overtuigingen, wettigt het te spreken van een stafledencultuur. 'Gedeelde assumptions' vormt een centrale term in de definities van cultuur in het organisatieonderzoek, dat zich inspireert op de traditionele antropologische definities; bijvoorbeeld *'a fairly stable set of taken-for-granted assumptions, shared beliefs, meanings, and values that form a kind of backdrop for action'* (Smircich, 1985: 58) of *'a set of cognitions shared by members of a social unit'* (Rousseau, 1990: 154).

4. Onderzoeksopzet

De eerste doelstelling in dit artikel is kwantitatief vast te stellen of er in Vlaanderen een verband bestaat tussen de academische stafledencultuur en de SES-context van een school. Hiertoe moet in de eerste plaats aandacht besteed worden aan de kwantitatieve conceptualisering van cultuur. In het onderwijs- en organisatieonderzoek zweren cultuuronderzoekers doorgaans bij kwalitatief onderzoek (Denison, 1996; Reichers & Schneider, 1990). Dit vloeit voort uit de antropologische roots van het cultuuronderzoek. Er wordt geprobeerd een volledig beeld te krijgen van de organisatiecultuur en haar oorsprong, waardoor de cultuur een doel op zich wordt (Louis, 1983; Meek, 1988; Reichers & Schneider, 1990). In dit onderzoek

wordt cultuur echter niet gezien als iets wat de organisatie of school *is*, maar als iets wat de organisatie of school *heeft* als kenmerk, of, met andere woorden, als een variabele die gelinkt kan worden met andere variabelen (Smircich, 1983). De keuze voor een kwantitatieve benadering ligt dan voor de hand, gezien dit meer toelaat cultuur expliciet te beschouwen als een verklarende factor voor bepaalde uitkomstvariabelen of als uitkomst van bepaalde structurele of compositorische organisatie- of schoolkenmerken (Reichers & Schneiders, 1990). Kwantitatieve technieken leveren bovendien precieze en systematische data op (Walker, Symon & Davies, 1996) waardoor dezelfde methode en dezelfde maten in verschillende organisaties of scholen op dezelfde wijze gebruikt kunnen worden, wat een basis biedt voor vergelijking, veralgemening en replicatie (Cooke & Rousseau, 1988; Hofstede, Neuijen, Ohayv & Sanders, 1990; Walker e.a., 1996).

Zodra een kwantitatieve maat van academische stafledencultuur ter beschikking staat, kan deze gelinkt worden aan andere schoolkenmerken, zoals bijvoorbeeld SES-context. Eenvoudige analyses op het schoolniveau kunnen hier volstaan. Om zeker te zijn dat een eventueel gevonden verband geen onecht verband is, kunnen meervoudige regressies met controles voor andere schoolkenmerken niet ontbreken. Een voor de hand liggende controle is voor schooltype (ASO-school of TSO/BSO-school), gezien het feit dat de gekozen onderwijsvorm bepaald wordt door de SES van herkomst (zie hierboven). In Vlaanderen worden vier onderwijsvormen onderscheiden: het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO) dat voorbereidt op hogere studies, het Kunstsecundair onderwijs (KSO), het Technisch Secundair Onderwijs (TSO) en het Beroepssecundair Onderwijs (BSO). Binnen elke onderwijsvorm worden verschillende studierichtingen onderscheiden. Hoewel het in theorie mogelijk is van de ene onderwijsvorm naar de andere over te stappen, is er in praktijk toch sprake van een hiërarchisch systeem waarin over het algemeen enkel afstromen (van ASO naar TSO, en van TSO naar BSO) voorkomt. De verschillende onderwijsvormen worden doorgaans in verschillende scholen aangeboden, zodat op basis van de aangeboden onderwijsvorm(en) verschillende schooltypes onderscheiden kunnen worden. Scholen die louter ASO aanbieden en scholen die technisch en beroepsonderwijs aanbieden, komen het meest courant voor. Technische en beroepsscholen bieden door het aanbod van geslachtspecifieke vakken (nijverheidstechnisch versus administratief/verzorgend onderwijs) eerder gescheiden onderwijs aan, zodat ook een verband tussen SES-context en gemengdheid verwacht kan worden, wat controle voor graad van gemengdheid aangewezen maakt.

Ten tweede wordt, om het belang aan te tonen van academische stafledencultuur in termen van de reproductie van sociale ongelijkheid, met behulp van multilevelanalyse – met name het nonlineaire Bernoulli-model in HLM5 (met alle variabelen gecentreerd rond het algemeen gemiddelde) (Raudenbush, Bryk, Cheong & Congdon, 2000) – nagegaan welke invloed academische stafledencultuur heeft op de slaagkansen van de leerlingen, los van en bovenop de individuele kenmerken bekwaamheid, sociale herkomst, gezinssituatie en de motivering van de studiekeuze, waarvan herhaaldelijk is aangetoond dat ze de individuele slaagkansen beïnvloeden (bijvoorbeeld Alexander, Entwisle & Dauber, 1994; Jimerson e.a., 1997; Reezigt, Guldmond & Ros, 1994). Een leerling faalt wanneer hij/zij zijn/haar jaar moet overdoen of van studierichting of onderwijsvorm moet veranderen (afstromen) (zie verder).

Om het beeld volledig te maken, wordt ook het effect nagegaan van SES-context op falen of slagen, gecontroleerd voor de schoolkenmerken schooltype, gemengdheid (cf. Brutsaert, 1998) en werkwijze bij de deliberatie, de beraadslaging over examenuitslagen – de ene school gaat immers al subjectiever te werk bij de deliberatie dan de andere (cf. Schwager, Mitchell, Mitchell & Hecht, 1992; Troman, 1988) – en voor individuele kenmerken. Vervolgens wordt nagegaan welke verklarende rol de academische stafledencultuur speelt bij de relatie tussen SES-context en slaagkansen.

Opdat geen appels met peren zouden worden vergeleken, worden de multilevel-analyses en de bespreking ervan toegespitst op leerlingen die onder het gemiddelde voor hun richting presteren. Het heeft immers weinig zin leerlingen die falen te vergelijken met leerlingen bij wie de kans te falen zo goed als nihil is. Het is een gegeven dat leerlingen die niet normaal vorderen, lage prestaties neergezet hebben. Slechte prestaties vormen de hoofdreden om leerlingen te laten zittenblijven of afstromen. Om tot een goede vergelijking te komen, is een vergelijkingsgroep nodig die evenmin goed presteert, maar toch gewoon kan overgaan (Cadigan, Entwisle, Alexander & Pallas, 1988; Jimerson e.a., 1997). Ter informatie en voor de volledigheid worden in de tabellen ook de resultaten voor de hele groep weergegeven.

5. Data

De analyses zijn gebaseerd op retrospectieve data ingezameld in 34 Vlaamse, vrije katholieke, scholen, waarvan 15 scholen die louter algemeen secundair onderwijs aanbieden (ASO-scholen) en 19 scholen die louter technisch en beroepssecundair onderwijs inrichten (TSO/BSO-scholen). Door 3760 leerlingen uit het vijfde jaar werd een schriftelijke, anonieme vragenlijst in klasverband ingevuld in het bijzijn van de onderzoeker. Daarnaast vulden nog eens 745 stafleden (711 leerkrachten en 34 directieleden) een schriftelijke vragenlijst in.

6. Variabelen

6.1 Kwantitatieve conceptualisering stafledencultuur

Omdat het niet gebruikelijk is cultuur kwantitatief te benaderen, is het aangewezen uitgebreid stil te staan bij de conceptualisering van de variabele ‘academische stafledencultuur’. In principe interesseren ons twee facetten van de academische stafledencultuur, namelijk de gedeelde denkbeelden die de stafleden hebben over de leerlingen en de wijze waarop ze hun taak – lesgeven – opvatten. Goed vertrekpunt zijn de gangbare definities van organisatiecultuur in het algemeen en stafledencultuur in het bijzonder waarin ‘gedeelde assumpties’ centraal staan. Het zijn de gedeelde denkbeelden met betrekking tot de leerlingen en lesgeven, die kwantitatief gevat moeten worden.

Om te peilen hoe leerkrachten en directieleden denken over hun leerlingen, werd gebruikgemaakt van de 'Teachable Pupil Survey' ontwikkeld door Kornblau (1982). Met behulp van deze schaal kan worden nagegaan hoe onderwijsbaar individuele leerkrachten en directieleden de leerlingen van een specifieke school vinden. De 24 items van de schaal omvatten drie dimensies: cognitief-motivationeel gedrag (bijvoorbeeld 'sterk verbaal bekwaam zijn', 'veel inzicht hebben'), schoolaangepast gedrag (bijvoorbeeld 'taken op tijd afmaken', 'goed meewerken') en persoonlijk-sociaal gedrag (bijvoorbeeld 'zelfvertrouwen hebben', 'rustig zijn'). Aan de leerkrachten en directieleden werd gevraagd aan te geven in welke mate ze ermee akkoord gingen dat de leerlingen van de betrokken school over de genoemde kenmerken beschikken aan de hand van vijf antwoordcategorieën gaande van 'absoluut niet akkoord' tot 'volledig akkoord' (range 0-4). De ontbrekende waarden werden vervangen via 'item correlation substitution' (ICS) (Huisman, 1999), waarbij een ontbrekende waarde vervangen wordt door het antwoord gegeven op het item dat het sterkst correleert met het item waar het antwoord ontbreekt. Als ook voor dit item het antwoord ontbreekt, wordt gebruikgemaakt van de score op het item dat het tweede best correleert.

Een confirmatorische factoranalyse met behulp van LISREL 8.12 (Jöreskog & Sörbom, 1993) wijst uit dat de 24 items, na het laten correleren van de meetfouten van een aantal items, een passend model en een goede schaal opleveren ($\lambda > 0,30$, $\chi^2 = 157,58$, $df = 134$, $p = 0,080$, $RMSEA = 0,015$; $Cronbachs \alpha = 0,93$).

Op dit punt hebben we een betrouwbare maat van de mate waarin individuele stafleden hun leerlingen onderwijsbaar vinden. Het doel is echter cultuur te meten en bij cultuur gaat het om *gedeelde* meningen. Cultuur is een groepskenmerk en moet bijgevolg op groepsniveau gemeten worden. Meest gebruikelijk is dan de aggregatie van de persoonlijke meningen van de groepsleden door per groep de gemiddelde score te berekenen (Gaziel, 1997; Hofstede e.a., 1990; Stern, 1970). Voorwaarde is echter dat de verkregen maat betrouwbaar is op het groepsniveau, of met andere woorden iets vertegenwoordigt dat werkelijk gedeeld wordt binnen de groep (Glick, 1985). Indien de opvattingen over onderwijsbaarheid van de leerlingen niet gedeeld worden door de groep, is dit geen facet van de academische stafleden-cultuur. Dit kan worden getest door de 'mean rater reliability' te berekenen (Glick, 1985), wat mogelijk is met behulp van de Spearman-Brown-formule gebaseerd op de intraclasscorrelatie van een éénwegs variantieanalyse: $ICC(1,k) = (BMS - WMS) / BMS$, met $k =$ het aantal individuen (raters) in elke organisatie. Het verkregen resultaat moet minimum 0,60 zijn om het gebruik van een geaggregeerde maat te rechtvaardigen (Glick, 1985; Shrout & Fleiss, 1979).

Het aggregeren van de beschouwde maat van onderwijsbaarheid naar schoolniveau is geoorloofd ($ICC = 0,93$). De mate waarin stafleden hun leerlingen gemiddeld als onderwijsbaar zien, is significant verschillend van school tot school ($p = 0,000$). De beschrijvende statistieken zijn weergegeven in tabel 1.

Om zicht te krijgen op welke kijk stafleden hebben op lesgeven in hun school, werd nagegaan in welke mate ze academische doelen vooropstellen. Om dit te meten werden de stafleden 9 mogelijke onderwijsdoelen aangeboden, waarvan er drie academisch te noemen zijn: 'acade-

Tabel 1: Facetten van stafledencultuur: beschrijvende maten ($N = 34$)

	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Onderwijsbaarheid	52,12	7,80	41,45	65,16
Academische doelen	11,93	1,48	9,50	14,50

mische uitmuntendheid', 'goede werkgewoonten' en 'academische basisvaardigheden' (McLaughlin, 1993). In eerste instantie werd de stafleden gevraagd aan te geven hoe belangrijk ze elk van de genoemde onderwijsdoelstellingen vinden met behulp van vijf antwoordcategorieën gaande van 'helemaal niet belangrijk' tot 'heel belangrijk' (range 0-4). In tweede instantie werd hun gevraagd de negen doelstellingen te rangordenen waarbij de voor hen belangrijkste doelstelling '1' krijgt en de minst belangrijke '9'. Naderhand werden de gegeven scores omgedraaid, zodat de belangrijkste doelstelling ook de hoogste score krijgt (9). Per respondent werden dan de scores op de drie academische doelstellingen opgeteld. Aggregatie van deze maat naar school-niveau is geen probleem ($ICC = 0,73$). De mate waarin stafleden academische doelstellingen vooropstellen, verschilt gemiddeld van school tot school ($p = 0,000$) (zie tabel 1).

6.2 Overige variabelen

SES-context – dit schoolkenmerk wordt op de klassieke manier gemeten, met name door het gemiddelde te nemen van de SES van herkomst van de leerlingen op school, of, in dit geval, de gemiddelde SES van de respondenten (zie verder). De scholen in dit onderzoek hebben gemiddeld een score van 5,13 voor SES-context (standaardafwijking 0,91). De SES-context verschilt echter significant ($p = 0,000$) naar type school: ASO-scholen kennen een gemiddelde van 6,06 (standaardafwijking 0,36) en TSO/BSO-scholen een gemiddelde van 4,40 (standaardafwijking 0,37). Dit vormt alvast een bevestiging van de vaststelling dat de gekozen onderwijsvorm in belangrijke mate samenhangt met de SES van herkomst. De hoge correlatie tussen SES-context en schooltype ($r = -0,92$, $p = 0,000$) maakt analyses waarin beide samen als determinant voorkomen echter onmogelijk: empirisch zijn de effecten van beide kenmerken niet van elkaar te onderscheiden.

Gemengdheid – om een continue maat van gemengdheid te verkrijgen, wordt op basis van de verhouding meisjes/jongens een percentage berekend dat de graad van gemengdheid weergeeft. Een school is honderd procent gemengd wanneer er exact evenveel meisjes als jongens zijn. Een school met alleen maar jongens of alleen maar meisjes is dan nul procent gemengd. De scholen in dit onderzoek kennen gemiddeld een graad van gemengdheid van 28,94 procent (standaardafwijking 34,51), wat erop neerkomt dat voor elke leerling van een bepaald geslacht iets minder dan vier leerlingen het ander geslacht hebben. Zuivere gemengde scholen, dit is met een graad van gemengdheid van honderd procent, en zuivere jongens- of meisjesscholen, dit is met een graad van gemengdheid van nul procent, komen niet voor (minimum = 0,48%, maximum = 93,51%). ASO-scholen zijn gemiddeld voor 52,66 procent gemengd (standaardafwijking 38,16) en TSO/BSO-scholen voor 10,21 procent (standaardafwijking 14,55). SES-con-

text en gemengdheid zijn vrij sterk positief met elkaar gecorreleerd ($r = 0,584$, $p = 0,000$).

Deliberatie – de mate van objectivering bij de evaluatie en deliberatie werd bepaald door de leerkrachten en directie een lijstje met negen deliberatiecriteria – zoals behaalde punten, attitude en inzet, thuissituatie van de leerling, leerlingenbehoud op school, enzovoort – voor te leggen. Telkens moest de respondent aangeven welke rol het bewuste criterium volgens hem/haar bij de deliberatie op school speelt door één van de vijf antwoordcategorieën aan te kruisen (geen rol (0), niet belangrijk (1), min of meer belangrijk (2), belangrijk (3), doorslaggevend (4)). Per staflid werd dan de som gemaakt van alle criteria, behalve ‘behaalde punten’ omdat dit het enige objectieve criterium is. De score op dit criterium werd van de gemaakte som afgetrokken. Het resultaat is een maat van objectivering, of eerder subjectivering: hoe hoger de score, hoe subjectiever men volgens het staflid op school te werk gaat bij de deliberatie. Omdat het de bedoeling is dit kenmerk als een organisatiekenmerk te beschouwen, wordt vervolgens het gemiddelde genomen van de individuele scores, een aggregatie die nog net geoorloofd is ($ICC = 0,62$). De bevroegde scholen scoren gemiddeld 14,86 (standaardafwijking 0,88) op deze maat. De subjectiviteit van de deliberatie hangt niet samen met de SES-context van de school.

Falen – dit kenmerk op individueel niveau geeft aan of de leerling op het einde van het jaar een A-attest (score 0) of een B- of C-attest (score 1) heeft gekregen. Een A-attest impliceert dat de leerling geslaagd is en gewoon zijn/haar schoolloopbaan kan voortzetten. Een B-attest houdt in dat de leerling wel geslaagd is voor dat jaar, maar bepaalde studierichtingen moet vermijden of van richting moet veranderen. Bij een C-attest is de leerling niet geslaagd en moet hij/zij zijn/haar jaar overdoen. Omdat de leerlingen in deze steekproef niet noodzakelijk elk schooljaar in dezelfde school hebben afgerond en omdat determinanten van slagen en falen kunnen verschillen van jaar tot jaar, moet voor elk beschouwd jaar het verband gelegd worden tussen academische leerkrachtencultuur en slaagkansen. In deze analyses worden het eerste, derde en vierde jaar beschouwd. Het tweede jaar wordt niet in acht genomen omdat dit in de schoolloopbaan een heel speciale stap inhoudt. Daar waar eerste en tweede jaar nog gemeenschappelijk (in theorie voor alle leerlingen gelijk) waren, moet nu voor het derde jaar een keuze gemaakt worden die vrij bepalend is voor de rest van de schoolloopbaan. Er is aangetoond dat scholen in het tweede jaar de oriënteringsattesten, en met name de B-attesten, gebruiken om de leerlingen in een bepaalde richting te sturen of van bepaalde richtingen weg te houden (Departement Onderwijs, 1996: 76; Van Damme, Meyer, De Troy & Mertens, 2001).

Bekwaamheid – in navolging van Brutsaert (bijvoorbeeld 1999), fungeert het percentage dat de leerling behaalde op het eindrapport van de lagere school als een indicator van de cognitieve bekwaamheid. De redenering hierbij is dat de prestaties op de lagere school niet gebaseerd zijn op factoren als inzet en discipline – of toch veel minder dan dit het geval is in het secundair onderwijs – en daardoor een min of meer zuivere weerspiegeling vormen van de cognitieve vaardigheid van de leerling. In dit onderzoek is niet zozeer de absolute maar wel de relatieve bekwaamheid van belang. Een leerling die bijvoorbeeld faalt in een klassieke richting in het ASO kan een hogere bekwaamheid hebben dan een leerling die zonder problemen normaal vordert in een beroepsrichting. Per jaar wordt dus voor elke leerling de afwijking van de gemiddelde bekwaamheid in de richting die de leerling op dat moment volgt, berekend.

Socio-economische status – er werd gevraagd het beroep te noemen dat vader en moeder uitoefenen (of uitgeoefend hebben) of een beschrijving te geven van dat beroep. De genoemde beroepen werden ondergebracht in de klassieke E.G.P.-classificatie (Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979).² De tien oorspronkelijke categorieën – gaande van ongeschoolde handenarbeid tot vrije beroepen, bedrijfsleiders en professionelen – werden gereduceerd tot acht categorieën door de categorieën zelfstandigen met personeel, zelfstandigen zonder personeel en zelfstandige landbouwers samen te nemen. Doorgaans wordt het beroep dat de vader uitoefent beschouwd als een goede indicator van de SES van het gezin (Treiman, 1977). Tegenwoordig kunnen er echter vragen gesteld worden bij deze werkwijze, omdat geen rekening gehouden wordt met de rol van de moeder als werkende vrouw. Geïnspireerd op Forehand, Middleton & Long (1987) worden daarom de beroepsstatus van de vader en de moeder vergeleken en telkens wordt de hoogste van de twee genomen als indicator van de SES van het gezin. Deze methode heeft het praktische voordeel dat als van één van beide ouders gegevens met betrekking tot het beroep ontbreken, er gewerkt kan worden met de wel beschikbare gegevens van de andere ouder. Deze situatie doet zich wel eens voor bij niet-intacte gezinnen.

Gezinsituatie – deze variabele geeft aan of de leerling al (1) dan niet (0) in een intact gezin woont, met andere woorden of de leerling samenwoont met beide ouders of niet.

Studiekeuze – voor het eerste en derde jaar is gemeten of de studiekeuze al (1) dan niet (0) een positieve keuze was. Redenen om te kiezen voor een bepaalde richting als ‘de richting is interessant’, ‘de richting is leuk, tof’, ‘ik ben er bekwaam voor’, enzovoort, zijn positieve redenen. Redenen als ‘hoog mikken’, ‘vrienden volgen die richting’, ‘goed voor de toekomst’, enzovoort, worden onder de noemer negatief geplaatst omdat geen rekening gehouden wordt met de (huidige) bekwaamheden en interesses van de leerling.

7. Resultaten

De eerste vraag van dit artikel, met name of er een verband bestaat tussen de SES-context van de school en de academische stafledencultuur, krijgt met een simpele bivariate correlatiecoëfficiënt onmiddellijk een positief antwoord. Zowel de mate waarin in de stafledencultuur de leerlingen onderwijsbaar gevonden worden als het belang dat er gehecht wordt aan academische doelstellingen is positief en zeer sterk gecorreleerd met de SES-context van de school (respectievelijk $r = 0,86$, $p = 0,000$ en $r = 0,82$, $p = 0,000$). De twee beschouwde aspecten van academische stafledencultuur zijn overigens ook onderling zeer sterk gecorreleerd ($r = 0,74$, $p = 0,000$), wat niet verwondert aangezien het beeld dat stafleden hebben van de leerlingen bepalend is voor hun visie op lesgeven (zie hierboven).

Een meervoudige regressie op schoolniveau moet uitsluitend geven of het hier een direct effect van SES-context betreft. Zoals eerder gesteld is het echter onmogelijk SES-context samen met schooltype in een analyse te brengen wegens multicollineariteit. Er kan echter wel worden gecontroleerd voor gemengdheid. Gemengdheid is zelf positief gecorreleerd met de twee aspecten van academische stafledencultuur: hoe hoger de graad van gemengdheid, hoe meer onderwijsbaar de leerlingen gevonden worden ($r = 0,54$, $p = 0,001$) en hoe meer belang er gehecht wordt aan aca-

Tabel 2: *Effect van SES-context op aspecten van academische stafledencultuur met controle voor gemengdheid. Resultaten meervoudige regressie: bèta-coëfficiënten en verklaarde variantie (N = 34)*

	Onderwijsbaarheid leerlingen	Academische doelen
SES-context	0,86***	0,82***
Gemengdheid	-0,07	0,06
R ²	0,67***	0,74***

*** $p < 0,001$

Tabel 3: *Effect van academische stafledencultuur op faalkansen van de leerlingen met controle voor individuele determinanten, eerste jaar secundair onderwijs. Resultaten multilevel-analyse: intercepten en gammacoëfficiënten (met standaardfouten)*

	Zwakke prestaties N=1048	Allen N=2460	Zwakke prestaties N=1048	Allen N=2460	Zwakke prestaties N=1048	Allen N=2460
<i>Intercept</i>	-1,95*** (0,10)	-2,76*** (0,07)	-1,99*** (0,09)	-2,80*** (0,07)	-1,99*** (0,10)	-2,79*** (0,07)
<i>Schoolniveau</i>						
Onderwijsbaarheid	-0,05** (0,01)	-0,06*** (0,01)			-0,00 (0,02)	-0,02 (0,02)
Academische doelen			-0,35*** (0,06)	-0,37*** (0,04)	-0,34** (0,11)	-0,30*** (0,07)
<i>Leerlingniveau</i>						
Bekwaamheid	-0,05*** (0,01)	-0,10*** (0,01)	-0,06*** (0,01)	-0,10*** (0,01)	-0,06*** (0,01)	-0,10*** (0,01)
SES	-0,12*** (0,03)	-0,08*** (0,02)	-0,11*** (0,03)	-0,09*** (0,02)	-0,11*** (0,03)	-0,09*** (0,02)
Gezinssituatie	-0,43* (0,19)	-0,45** (0,13)	-0,44* (0,20)	-0,43** (0,13)	-0,44* (0,20)	-0,43** (0,13)
Keuze richting	0,18 (0,13)	0,16 (0,10)	0,19 (0,14)	0,19 (0,10)	0,19 (0,14)	0,19 (0,10)

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p \leq 0,001$

demische doelen ($r = 0,43$, $p = 0,010$). De relatie tussen SES-context en de beschouwde aspecten van academische stafledencultuur kan in elk geval niet verklaard worden door gemengdheid (tabel 2). Andersom geldt wel dat de relatie tussen gemengdheid en academische stafledencultuur vervalst bij controle voor SES-context. Er bestaat dus duidelijk een verband, en een vrij sterk zelfs, tussen de SES-context van de school en de academische stafledencultuur.

De tweede vraag die een antwoord moet krijgen, is of de academische stafledencultuur consequenties heeft voor de leerlingen, en meer bepaald voor hun slaag/faalkansen. Het onconditionele multilevelmodel (dit is zonder dat op gelijk welk niveau determinanten worden gespecificeerd) geeft aan dat in het eerste, derde en vierde jaar middelbaar onderwijs bij leerlingen die onder het gemiddelde presteren respectievelijk 5,00, 8,60 en 4,44 procent van de variantie in faalkansen tussen scholen te zoeken is. Daarvan kan respectievelijk 33,16, 33,90 en 27,42 procent verklaard worden door de door de stafleden gedeelde denkbeelden over de onderwijsbaarheid van de leerlingen en respectievelijk 42,76, 44,22 en 40,38 procent door het belang dat gehecht wordt aan academische doelen. In elk beschouwd jaar oefenen beide aspecten van de academische stafledencultuur onmiskenbaar een significant negatief effect uit op de kans te falen. In het eerste jaar geldt dat als de gedeelde mening dat de leerlingen onderwijsbaar zijn toeneemt met één standaardafwijking, de kans te falen daalt met 0,53 percentagepunten (te berekenen via $[(1/(1+\exp|1.95|)) - (1/(1+\exp|-1.95-0.05|))]$). Het toenemen van het belang dat gehecht wordt aan academische doelen met één standaardafwijking leidt tot een daling van de kans te falen met 3,21 percentagepunten (tabel 3). Voor het derde jaar is er een afname van respectievelijk 0,79 en 4,30 percentagepunten (tabel 4) en voor het vierde jaar van respectievelijk 0,45 en 2,94 percentagepunten (tabel 5). Een analyse waarin beide aspecten samen beschouwd worden, leert dat, overeenkomstig de theorie, de bevonden onderwijsbaarheid van de leerlingen hun faalkansen beïnvloedt via het belang dat gehecht wordt aan academische doelen. Zowel in het eerste (tabel 3), derde (tabel 4) als vierde jaar (tabel 5) verdwijnt het effect van onderwijsbaarheid na controle voor academische doelen.

Tabel 4: Effect van academische stafledencultuur op faalkansen van de leerlingen met controle voor individuele determinanten, derde jaar secundair onderwijs. Resultaten multilevel-analyse: intercepten en gammacoëfficiënten (met standaardfouten)

	Zwakke prestaties <i>N</i> =1502	Allen <i>N</i> =3270	Zwakke prestaties <i>N</i> =1502	Allen <i>N</i> =3270	Zwakke prestaties <i>N</i> =1502	Allen <i>N</i> =3270
<i>Intercept</i>	-1,80*** (0,10)	-2,57*** (0,09)	-1,84*** (0,07)	-2,59*** (0,09)	-1,85*** (0,07)	-2,63***
<i>Schoolniveau</i>						
Onderwijsbaarheid	-0,07*** (0,01)	-0,06*** (0,01)			-0,01 (0,02)	-0,02 (0,01)
Academische doelen			-0,43*** (0,07)	-0,36*** (0,06)	-0,39*** (0,10)	-0,31*** (0,08)

Tabel 4: Vervolg

	Zwakke prestaties N=1502	Allen N=3270	Zwakke prestaties N=1502	Allen N=3270	Zwakke prestaties N=1502	Allen N=3270
<i>Leerlingniveau</i>						
Bekwaamheid	-0,00 (0,00)	-0,03*** (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,02*** (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,03*** (0,01)
SES	0,03 (0,02)	-0,00 (0,02)	0,02 (0,02)	-0,04 (0,02)	0,02 (0,02)	-0,03 (0,02)
Gezinssituatie	-0,03 (0,11)	-0,10 (0,11)	-0,04 (0,12)	-0,08 (0,11)	-0,03 (0,12)	-0,10 (0,11)
Keuze richting	-0,24* (0,11)	-0,25* (0,10)	-0,24* (0,12)	-0,25** (0,09)	-0,25* (0,12)	-2,29** (0,09)

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Tabel 5: Effect van academische stafledencultuur op faalkansen van de leerlingen met controle voor individuele determinanten, vierde jaar secundair onderwijs. Resultaten multilevel-analyse: intercepten en gammacoefficienten (met standaardfouten)

	Zwakke prestaties N=1618	Allen N=3352	Zwakke prestaties N=1618	Allen N=3352	Zwakke prestaties N=1618	Allen N=3352
<i>Intercept</i>	-1,39*** (0,09)	-2,22*** (0,08)	-1,40*** (0,08)	-2,24*** (0,07)	-1,40*** (0,08)	-2,24*** (0,07)
<i>Schoolniveau</i>						
Onderwijsbaarheid	-0,03* (0,01)	-0,02* (0,01)			-0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)
Academische doelen			-0,20*** (0,05)	-0,17** (0,06)	0,20* (0,08)	-0,16° (0,08)
<i>Leerlingniveau</i>						
Bekwaamheid	0,00 (0,01)	-0,03*** (0,01)	0,00 (0,01)	-0,03*** (0,01)	0,00 (0,01)	-0,03*** (0,01)
SES	-0,02 (0,03)	-0,00 (0,03)	-0,02 (0,03)	-0,01 (0,03)	-0,02 (0,03)	-0,01 (0,03)
Gezinssituatie	-0,12 (0,15)	-0,27* (0,11)	-0,12 (0,16)	-0,26* (0,12)	-0,12 (0,16)	-0,26* (0,12)

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

Aangezien de data er geen twijfel over laten bestaan dat er een verband bestaat tussen de SES-context van de school en de faalkansen van de leerlingen – zelfs na controle voor gemengdheid van de school, subjectiviteit van de deliberatie en individuele determinanten (zie tabel 6) –, ligt het voor de hand na te gaan in welke mate dit verband toegeschreven kan worden aan de academische staffledencultuur. Hiertoe moeten de beschouwde aspecten van staffledencultuur samen met SES-context in een analyse opgevoerd worden. Omwille van multicollineariteitsproblemen lijkt het echter aangewezen het model te vereenvoudigen door slechts één van beide cultuuraspecten in beschouwing te nemen. Gezien de vaststelling dat de invloed van de bevonden onderwijsbaarheid op de faalkansen van de leerlingen zich vooral laat gelden via het belang gehecht aan academische doelen, ligt het voor de hand enkel het laatstgenoemde aspect op te nemen. Tegelijk is dit ook het aspect dat het minst correleert met SES-context, zij het dat deze correlatie nog steeds aanzienlijk is ($r = 0,82$, $p = 0,000$) waardoor multicollineariteitsproblemen nog niet helemaal uitgesloten zijn. Na controle voor belang van academische doelen (zie tabel 7) neemt zowel in het eerste als in het vierde jaar het effect van SES-context af in grootte en significantie, in het vierde jaar is het effect zelfs niet meer significant. In het derde jaar neemt het effect wel af in omvang, maar het blijft significant op het 10 procent-niveau. De door de staffleden vooropgestelde doelen vormen dus een deel van de verklaring voor het effect van SES-context, maar tegelijk kan ook worden vastgesteld dat het effect van academische doelen zelf zo goed als verdwenen is. Er zijn dus ongetwijfeld bijkomende factoren die verband houden met de SES-context van de school verantwoordelijk voor (een deel van) het effect van academische doelen op faalkansen.

Tabel 6: Effect van SES-context op faalkansen van de leerlingen met controle voor bepaalde schoolkenmerken en individuele determinanten, eerste, derde en vierde jaar secundair onderwijs. Resultaten multilevelanalyse: intercepten en gammacoefficienten (met standaardfouten)

	Eerste jaar		Derde jaar		Vierde jaar	
	Zwakke prestaties <i>N</i> =1048	Allen <i>N</i> =2460	Zwakke prestaties <i>N</i> =1502	Allen <i>N</i> =3270	Zwakke prestaties <i>N</i> =1618	Allen <i>N</i> =3352
<i>Intercept</i>	-1,97*** (0,09)	-2,75*** (0,07)	-1,93*** (0,09)	-2,75*** (0,07)	-1,39*** (0,08)	-2,23*** (0,08)
<i>Schoolniveau</i>						
SES-context	-0,62*** (0,10)	-0,67*** (0,08)	-0,89*** (0,10)	-0,76*** (0,09)	-0,33** (0,12)	-0,21* (0,10)
Gemengdheid	0,00 (0,01)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)
Deliberatie	-0,13 (0,10)	-0,11 (0,07)	-0,27* (0,12)	-0,20* (0,09)	-0,17 (0,10)	-0,14 (0,09)

Tabel 6: Vervolg

	Eerste jaar		Derde jaar		Vierde jaar	
	Zwakke prestaties N=1048	Allen N=2460	Zwakke prestaties N=1502	Allen N=3270	Zwakke prestaties N=1618	Allen N=3352
<i>Leerlingniveau</i>						
Bekwaamheid	-0,06*** (0,01)	-0,10*** (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,03*** (0,01)	0,00 (0,01)	-0,02*** (0,01)
SES	-0,09** (0,03)	-0,07** (0,02)	0,04 (0,03)	-0,01 (0,02)	-0,01 (0,03)	0,00 (0,03)
Gezinssituatie	-0,44* (0,20)	-0,43** (0,12)	-0,03 (0,14)	-0,13 (0,12)	-0,14 (0,16)	-0,29* (0,12)
Keuze richting	0,20 (0,15)	0,20° (0,11)	-0,26° (0,13)	-0,30** (0,11)		

° $p < 0,10$ * $p < 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Tabel 7: Verklarende waarde van academische stafledencultuur bij het effect van SES-context op faalkansen van de leerlingen met controle voor bepaalde schoolkenmerken en individuele determinanten, eerste, derde en vierde jaar secundair onderwijs. Resultaten multi-levelanalyse: intercepten en gammacoëfficiënten (met standaardfouten)

	Eerste jaar		Derde jaar		Vierde jaar	
	Zwakke prestaties N=1048	Allen N=2460	Zwakke prestaties N=1502	Allen N=3270	Zwakke prestaties N=1618	Allen N=3352
<i>Intercept</i>	-1,98*** (0,09)	-2,77*** (0,07)	-1,93*** (0,09)	-2,74*** (0,07)	-1,41*** (0,08)	-2,25*** (0,07)
<i>Schoolniveau</i>						
SES-context	-0,42* (0,19)	-0,49*** (0,13)	-0,62*** (0,15)	-0,52*** (0,14)	-0,10 (0,16)	-0,00 (0,15)
Gemengdheid	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)
Deliberatie	-0,12 (0,10)	-0,10 (0,06)	-0,28* (0,10)	-0,21* (0,08)	-0,18° (0,10)	-0,14° (0,08)
Academische doelen	-0,16 (0,12)	-0,14° (0,08)	-0,19° (0,11)	-0,17° (0,09)	-0,16° (0,09)	-0,16 (0,10)
<i>Leerlingniveau</i>						
Bekwaamheid	-0,06*** (0,01)	-0,10*** (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,03*** (0,01)	0,00 (0,01)	-0,03*** (0,01)

Tabel 7: Vervolg

	Eerste jaar		Derde jaar		Vierde jaar	
	Zwakke	Allen	Zwakke	Allen	Zwakke	Allen
	prestaties		prestaties		prestaties	
	N=1048	N=2460	N=1502	N=3270	N=1618	N=3352
SES	-0,09** (0,03)	-0,07** (0,02)	0,03 (0,03)	-0,02 (0,02)	-0,01 (0,03)	-0,00 (0,03)
Gezinssituatie	-0,45* (0,20)	-0,43** (0,12)	-0,03 (0,14)	-0,12 (0,12)	-0,14 (0,16)	-0,28* (0,12)
Keuze richting	0,20 (0,15)	0,19° (0,10)	-0,26° (0,13)	-0,30** (0,11)		

° $p < 0,10$ * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Gegeven de sterke band tussen SES-context en schooltype (zie hoger) is het van belang een effect van schooltype of andere kenmerken waarin de schooltypes van elkaar verschillen uit te kunnen sluiten. De enige mogelijkheid om met zekerheid te kunnen stellen dat er sprake is van een effect van SES-context en stafledencultuur op faalkans, is de analyses afzonderlijk per schooltype uit te voeren. Dit is echter allesbehalve evident gezien precies de hele sterke samenhang tussen SES-context en schooltype en tussen academische stafledencultuur (in casu belang van academische doelen) en schooltype ($r = -0,85$, $p = 0,000$). De beperkte variantie in SES-context per schooltype maakt dat er weinig effecten verwacht kunnen worden bij afzonderlijke analyses. En hetzelfde geldt voor academische stafledencultuur. De resultaten van de afzonderlijke analyses zijn samengevat weergegeven in tabel 8.

Tabel 8: *Effect van SES-context en academische stafledencultuur op faalkansen van de leerlingen met controle voor bepaalde schoolkenmerken en individuele determinanten, eerste, derde en vierde jaar secundair onderwijs. Afzonderlijke analyses naar schooltype. Beknopte weergave resultaten multilevelanalyse: intercepten en gammacoëfficiënten (met standaardfouten)*

	ASO-scholen				TSO/BSO-scholen			
	Zwakke prestaties		Allen		Zwakke prestaties		Allen	
1 ^{ste} jaar	N=581		N=1340		N=467		N=1120	
Intercept	-2,29*** (0,11)	-2,59*** (0,12)	-2,77*** (0,06)	-3,29*** (0,06)	-1,67*** (0,13)	-1,68*** (0,14)	-2,68*** (0,12)	-2,70*** (0,12)
SES-context.	0,42 (0,35)	-1,13** (0,29)	0,23 (0,14)	-0,88*** (0,17)	-0,61* (0,27)	-0,66* (0,28)	-0,52° (0,26)	-0,62° (0,30)

Tabel 8: Vervolg

1 ^{ste} jaar	ASO-scholen				TSO/BSO-scholen			
	Zwakke prestaties N=581		Allen N=1340		Zwakke prestaties N=467		Allen N=1120	
Academische doelen	-1,09*** (0,22)		-0,98*** (0,14)		0,06 (0,11)		0,10 (0,11)	
3 ^{de} jaar	N=718		N=1575		N=784		N=1695	
<i>Intercept</i>	-2,65*** (0,11)	-2,65*** (0,11)	-3,52*** (0,10)	-3,55*** (0,11)	-1,48*** (0,13)	-1,49*** (0,13)	-2,31*** (0,10)	-2,32*** (0,10)
SES-context	-0,43 (0,29)	-0,35 (0,31)	-0,35 (0,33)	-0,28 (0,32)	-1,00* (0,43)	-0,75 (0,49)	-0,73° (0,36)	-0,50 (0,39)
Academische doelen		0,11 (0,23)		0,19 (0,25)		-0,26 (0,15)		-0,23° (0,12)
4 ^{de} jaar	N=735		N=1504		N=883		N=1848	
<i>Intercept</i>	-1,70*** (0,10)	-1,70*** (0,10)	-2,55*** (0,10)	-2,55*** (0,08)	-1,19*** (0,12)	-1,22*** (0,11)	-2,06*** (0,11)	-2,09*** (0,10)
SES-context	-0,63° (0,34)	-0,84* (0,31)	0,06 (0,30)	-0,13 (0,25)	0,09 (0,28)	0,31 (0,35)	-0,05 (0,25)	0,10 (0,30)
Academische doelen		-0,41* (0,16)		-0,42* (0,16)		-0,25* (0,11)		-0,20 (0,12)

° $p < 0,10$ * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Voor de eenvoud is de weergave van de resultaten beperkt tot de intercepten en de coëfficiënten voor SES-context en academische doelen. Deze zijn echter wel gecontroleerd voor de schoolkenmerken gemengdheid en deliberatie en de leerlingkenmerken bekwaamheid, SES, gezinssituatie en studiekeuze. Ondanks de zwaarte van deze test (klein aantal leerlingen en scholen, weinig variantie) vinden we een hele reeks significante effecten – vooral in de ASO-scholen –, wat een duidelijke ondersteuning van de eerdere bevindingen betekent: er is een effect van SES-context en stafledencultuur, dat niet toegeschreven kan worden aan schooltype en kenmerken die daarmee samenhangen.

8. Bespreking en besluit

Een eerste doel van dit artikel was kwantitatief vast te stellen of er een verband bestaat tussen de SES-context van de school en de academische cultuur van leerkrachten en directieleden. Hierbij stond de constructie van een kwantitatieve maat van academische stafledencultuur voorop, waarbij de traditionele definitie van cultuur als een set van gedeelde meningen een centrale plaats innam. Er werden twee aspecten van academische cultuur in beschouwing genomen, namelijk de gedeelde denkbeelden met betrekking tot de onderwijsbaarheid van de leerlingen en de gedeelde visie op het belang van het stellen van academische doelen.

Eenvoudige analyses tonen duidelijk aan dat naarmate de SES-context van de school lager is, de leerlingen minder onderwijsbaar gevonden worden en er minder belang gehecht wordt aan academische doelstellingen. Hierbij moet worden benadrukt dat het al te makkelijk zou zijn de stafleden met de vinger te wijzen. Stafleden passen hun onderwijsvisie aan aan het publiek dat ze voor zich hebben. Ongetwijfeld zullen scholen met een lagere SES-context niet alleen geconfronteerd worden met een minder academisch gerichte stafledencultuur, maar ook met een minder academisch gerichte leerlingencultuur en tussen beide zal hoe dan ook een wisselwerking bestaan.

Of de gedeelde denkbeelden van de stafleden een accurate weerspiegeling vormen van de werkelijkheid of niet doet er uiteindelijk ook niet veel toe, feit is dat ze bestaan en de individuele slaagkansen van de leerlingen beïnvloeden. In dit artikel wordt immers ook aangetoond dat naarmate de leerlingen in de stafledencultuur minder onderwijsbaar bevonden worden en er minder belang gehecht wordt aan academische doelen, hun kans te falen toeneemt, los van hun eigen individuele kenmerken. In het vierde jaar oefent de stafledencultuur duidelijk minder invloed uit dan in de andere jaren. Een mogelijke verklaring is dat jongere leerlingen meer op volwassenen gericht zijn en daardoor meer vatbaar zijn voor verwachtingseffecten dan oudere leerlingen (Brophy, 1985). Onderzoek waarin meerdere jaren (longitudinaal) beschouwd worden is nodig om dit hard te maken. De aanvankelijk vastgestelde relatief sterke invloed in het derde jaar blijkt eerder te maken te hebben met het schooltype. De specifieke plaats van het derde jaar in de schoolloopbaan speelt hier waarschijnlijk een rol. Het derde jaar is het jaar waarin de leerlingen voor het eerst een belangrijke studiekeuze hebben moeten maken.

Daarnaast werden met betrekking tot SES-context nog twee opmerkelijke vaststellingen gedaan. Ten eerste is er een sterk effect van SES-context op de faalkans van de individuele (slecht presterende) leerling en ten tweede is er de zeer sterke samenhang tussen SES-context en schooltype. Hoe hoger de SES-context van de school, hoe kleiner de kans dat een individuele leerling faalt, los van zijn/haar persoonlijke kenmerken. Er werd aangetoond dat de stafledencultuur voor een deel verantwoordelijk is voor dit effect van SES-context op slaagkansen. Leerlingen in scholen met een lage SES-context worden geconfronteerd met een stafledencultuur waarin de leerlingen weinig onderwijsbaar gevonden worden, zodat geen academische doelen vooropgesteld worden. Het gevolg is een grotere kans tot falen bij de leerlingen – los van en bovenop individuele determinanten van slaagkansen – wat in bepaalde gevallen leidt tot het verder afzakken binnen het hiërarchisch systeem van studierichtingen of, in het slechtste geval,

tot het vroegtijdig verlaten van de school. Deze mediërende rol van stafledencultuur verklaart ook het zwakkere effect van de SES-context in het vierde jaar, waar de stafledencultuur van minder belang is voor het slagen (zie hoger).

In het derde jaar wordt het effect van SES-context in veel mindere mate bepaald door de stafledencultuur. Op basis van de aanvullende schooltype-specifieke analyses kan het gevonden effect van SES-context toegeschreven worden aan het schooltype. In ASO-scholen wordt geen effect van SES-context, noch van academische stafledencultuur vastgesteld. Dit kan te maken hebben met de plaats van het derde jaar in de schoolloopbaan en de keuzes die dan gemaakt worden. In ASO-scholen in het algemeen heerst waarschijnlijk een meer ambitieuze sfeer, die de slaagkansen van alle leerlingen beïnvloedt. Ook hier is verder onderzoek gewenst om dit te staven.

Uit de vaststelling dat de SES-context van de school zeer sterk samenhangt met de aangeboden onderwijsvorm(en), en dat beide schoolkenmerken sterk samenhangen met de academische stafledencultuur, volgt de vraag of de vastgestelde effecten op faalkans wel degelijk uitgaan van de SES-context van de school of eerder van het type onderwijs dat op school geboden wordt, algemeen secundair of technisch en beroepssecundair onderwijs. Vanuit de theorie kan zowel een effect van SES-context als van schooltype via stafledencultuur gemotiveerd worden (zie Van Houtte, 2002). Gezien de zeer sterke correlatie, vallen de effecten van SES-context en schooltype empirisch moeilijk of niet te onderscheiden van elkaar. Afzonderlijke analyses per schooltype sluiten echter een verband van SES-context en stafledencultuur met faalkansen niet uit. Verder onderzoek is zeker nodig om de verschillende effecten te ontwarren. Toch moet worden opgemerkt dat, hoewel dit een belangrijke kwestie is, het er voor de leerlingen zelf op dit moment eigenlijk weinig toe doet. Het is immers een feit dat TSO/BSO-scholen per definitie gekenmerkt worden door een lagere SES-context en dat de leerlingen op die scholen te maken krijgen met een minder academisch ingestelde stafledencultuur. Of dat dan een gevolg is van de SES-context of van het type onderwijs of van beide, maakt voor de leerlingen zelf geen verschil. Het resultaat blijft hetzelfde: de sociale ongelijkheid waarmee de leerlingen vertrekken, wordt gedurende hun schoolloopbaan bestendigd en gereproduceerd.

Noten

1. Vakgroep Sociologie, Universiteitstraat 4, 9000 Gent, België, Mieke.VanHoutte@rug.ac.be. Een eerdere versie van dit artikel werd gepresenteerd op de 10de sociaal-wetenschappelijke studiedagen, Amsterdam, 30-31 mei 2002.
2. Ik ben mij ervan bewust dat deze classificatie hier als veranderlijke op intervalniveau behandeld wordt, terwijl ze door de auteurs bedoeld is als een nominale classificatie, dus zelfs niet ordinaal. Of die classificatie ordinaal of nominaal is, is voorna-

melijk een ideologische kwestie. Om praktische redenen gaat de voorkeur hier naar die classificatie omdat het beroep van de ouders via de leerlingen is bevestigd, zodat niet altijd de nodige details voorhanden zijn om een meer precieze classificatie (die leidt tot een 'echte' intervalveranderlijke) te gebruiken. In de praktijk maakt het voor de eindresultaten van het onderzoek overigens geen verschil uit of deze maat wordt gebruikt of een echte intervalveranderlijke.

Referenties

- Alexander, K., Entwisle, D. & Dauber, S. (1994). *On the succes of failure. A reassessment of the effects of retention in the primary grades*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baron, R., Tom, D. & Cooper, H. (1985). Social class, race, and teacher expectations. In J. Dusek (ed.), *Teacher expectancies* (pp. 251-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ben-Peretz, M. & Schonmann, S. (2000). *Behind closed doors. Teachers and the role of the teachers' lounge*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bernstein, B. (1973). Social class, language and socialisation. In J. Karabel & A. Halsey (eds.) *Power and ideology in education* (pp. 473-486). New York: Oxford University Press, 1977.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Vol. 3 Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1966). L' Ecole conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7, 325-326.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement. Schools can make a difference*. New York: Praeger Publishers.
- Brophy, J. (1985). Teacher-student interaction. In Dusek, J. (ed.) *Teacher expectancies* (pp. 303-328). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brutsaert, H. (1998). Risicofactor bij het oplopen van schoolachterstand in het basisonderwijs: gezinsstructuur en schoolcontext. *Bevolking en Gezin*, 27, 119-130.
- Brutsaert, H. (1999). Curriculum-allocatie van meisjes en jongens in de gemengde en niet-gemengde secundaire school. *Sociologische Gids*, 46, 9-23.
- Cadigan, D., Entwisle, D., Alexander, K. & Pallas, A. (1988). First-grade retention among low achieving students: a search for significant predictors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 71-88.
- Caldas, S. & Bankston, C. III (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *Journal of Educational Research*, 90, 269-276.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent boys. The culture of the gang*. New York: The Free Press.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, United States Government Printing Office.
- Collins, R. (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Cooke, R. & Rousseau, D. (1988). Behavioral norms and expectations. A quantitative approach to the assessment of organizational culture. *Group and Organization Studies*, 13, 245-273.
- Cox, T. (1983). The educational attitudes and views about school of a sample of disadvantaged fifteen-year-olds. *Educational Studies*, 9, 69-79.

- Cox, T. (2000). Pupils' perspectives on their education. In T. Cox (ed.), *Combating educational disadvantage. Meeting the needs of vulnerable children* (pp. 136-155). London & New York: Falmer Press.
- Damme, J. van, Meyer, J., De Troy, A. & Mertens, W. (2001). *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven/Leusden: Acco.
- Denison, D. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21, 619-654.
- Departement Onderwijs (1996). *Verslag over de toestand van het onderwijs. Inspectie Secundair Onderwijs 1996*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Inspectie Secundair Onderwijs.
- De Graaf, P. (1986) The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 59, 237-246.
- De Graaf, N., De Graaf, P. & Kraaykamp, G. (2000) Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: a refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Driessen, G. (1994). Doubleren en drop-out in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 71, 108-119.
- Dubberley, W. (1988). Social class and the process of schooling – a case study of a comprehensive school in a mining community. In A. Green & S. Ball (eds.), *Progress and inequality in comprehensive education*. London: Routledge.
- Eid, G. (1993). Ecole, famille et échec scolaire: quelles relations? *Cahiers Binet Simon*, 2, 55-88.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three West European countries: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 10, 415-441.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47-65.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching* (3th ed.) (pp. 505-526). New York: McMillan.
- Forehand, R., Middleton, K. & Long, N. (1987). Adolescent functioning as a consequence of recent parental divorce and the parental-adolescent relationship. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 305-315.
- Gaziel, H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *Journal of Educational Research*, 90, 310-318.
- Glick, W. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: pitfalls in multilevel research. *Academy of Management Review*, 10, 601-616.
- Hage, J., Garnier, M. & Fuller, B. (1988). The active state, investment in human capital, and economic growth: France 1825-1975. *American Sociological Review*, 53, 824-837
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: a focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Red.), *Understanding teacher development* (pp. 216-243). New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

- Hargreaves, D. (1980). The occupational culture of teachers. In P. Woods (ed.), *Teacher strategies. Explorations in the sociology of the school* (pp. 125-148). London: Croom Helm.
- Harker, R. & Nash, R. (1996). Academic outcomes and school effectiveness: Type "A" and type "B" effects. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 31, 143-170.
- Harvey, D. & Slatin, G. (1975). The relationship between child's SES and teacher expectations: a test of middle-class bias hypothesis. *Social Forces*, 54, 140-159.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study accross twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- Houtte, M. van (2002) *Zo de school, zo de slaagkansen? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs*. Gent: Doctoraal Proefschrift, Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent.
- Huisman, M. (1999). Imputation of missing item responses: some simple techniques. In M. Huisman (ed.), *Item nonresponse: occurrence, causes, and imputation of missing answers to test items* (pp. 91-119). Leiden: DSWO Press, Leiden University.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jimerson, S., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B. & Sroufe, A. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology*, 35, 3-25.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jussim, L., Eccles, J. & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388.
- Kohn, M. (1959). Social class and parental values. *American Journal of Sociology*, 64, 337-351.
- Kohn, M. (1969). *Class and conformity*. Homewood: Dorsey.
- Kornblau, B. (1982). The teachable pupil survey: a technique for assessing teachers' perceptions of pupil attributes. *Psychology in the Schools*, 19, 170-174.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: Falmer Press.
- Lauder, H. & Hughes, D. (1990). Social inequalities and differences in school outcomes. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 37-60.
- Louis, M. (1983). Organizations as culture bearing milieux. In L. Pondy, P. Frost, G. Morgan & T. Dandridge (eds.), *Organizational symbolism*. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Lucey, H. & Walkerdine, V. (2000). Boys' underachievement: social class and changing masculinities. In T. Cox (ed.), *Combating educational disadvantage. Meeting the needs of vulnerable children* (pp. 37-52). London & New York: Falmer Press.
- McLaughlin, M. (1993). What matters most in teachers' workplace context? In J. Little & M. McLaughlin (eds.) *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts* (pp. 79-103). New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

- Meek, V. (1988). Organizational culture: origins and weaknesses. *Organization Studies*, 9, 453-473.
- Metz, M. (1978). *Classrooms and corridors. The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley: University of California Press.
- Metz, M. (1990). How social class differences shape teachers' work. In M. McLaughlin, J. Talbert & N. Bascia (eds.), *The contexts of teaching in secondary schools. Teachers' realities* (pp. 40-107). New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Metz, M. (1993). Teachers' ultimate dependence on their students. In J. Little & M. McLaughlin (eds.), *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts* (pp. 104-136). New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Page, R. (1991). *Lower track classrooms. A curricular and cultural perspective*. New York: Teachers College Press.
- Paterson, L. (1991). Socio-economic status and educational attainment: a multi-dimensional and multi-level study. *Evaluation and Research in Education*, 5, 97-121.
- Pelleriaux, K. (2001). *Demotie en burgerschap. De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij*. Brussel: VUBPRESS.
- Ploeg, S. van der (1989). Sociale reproductie in Tsjechoslowakije en Nederland. Een vergelijkend onderzoek. *Sociologische Gids*, 36, 382-397.
- Raudenbush, S., Bryk, A., Cheong, Y. & Congdon, R. (2000). *HLM5. Hierarchical linear and non-linear modeling*. Chicago: Science Software International, Inc.
- Reichers, A. & Schneider, B. (1990). Climate and culture: an evolution of constructs. In B. Schneider, B. (ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 5-39). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Reezigt, G., Guldemon, H. & Ros, A. (1994). *Zittenblijven in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.
- Rousseau, D. (1990). Assessing organizational culture: the case for multiple methods. In B. Schneider (Red.), *Organizational climate and culture* (pp.153-192). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schwager, M., Mitchell, D., Mitchell, T. & Hecht, J. (1992). How school district policy influences grade level retention in elementary schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 421-438.
- Shouse, R. (1996). Academic press and sense of community: conflict and consequence in American high schools. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 11, 173-202.
- Shrout, P. & Fleiss, J. (1979). Intraclass correlations: uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86, 420-428.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.
- Smircich, L. (1985). Is the concept of culture a paradigm for understanding organizations and ourselves? In P. Frost, L. Moore, M. Louis, C. Lundberg & J. Martin (eds.), *Organizational culture* (pp. 55-72). Beverly Hills, California: Sage Publications.

- 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.
- Stern, G. (1970). *People in context: measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: Wiley.
- Tan, B. (1998). Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs. *Tijdschrift voor Sociologie*, 19, 169-197.
- Tesser, P. (1986). *Sociale herkomst en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs* (dissertatie). Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: let's be realistic!* Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Treiman, D. (1977). *Occupational prestige in comparative perspective*. New York: Academic Press.
- Troman, G. (1988). Getting it right: selection and setting in a 9-13 years middle school. *British Journal of Sociology of Education*, 9, 403-422.
- 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.
- Walker, H., Symon, G. & Davies, B. (1996). Assessing organizational culture: a comparison of methods. *International Journal of Selection and Assessment*, 4, 96-105.
- Wilson, A. (1959). Residential segregation of social classes and aspirations of high school boys. *American Sociological Review*, 24, 836-845.
- Wolbers, M. & De Graaf, P. (1996) Onderwijsexpansie of meritocratisering? Een verklaring voor de afgenomen samenhang tussen het ouderlijk sociaal milieu en het hoogst bereikte opleidingsniveau van kinderen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21, 117-132.