

# Schoolcompositie en kenmerken van docentkwaliteit op VO-scholen

## Resultaten van secundaire analyses op de Nederlandse data in het OESO-TALIS 2013 bestand

S. Severiens, E. Van der Boom, K. Ouwehand & M. Meeuwisse

### Samenvatting

In deze studie worden de resultaten gerapporteerd van secundaire analyses op de Nederlandse data van het *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) onderzoek van de OESO. Onderzocht werd of schoolcompositie en ervaring een verband hadden met werktevredenheid, kenmerken van docentkwaliteit en behoefte aan professionalisering op het gebied van diversiteit. Uit de resultaten blijkt dat docenten op scholen met relatief veel leerlingen met een lage sociaaleconomische achtergrond, minder tevreden zijn met hun beroep, minder vertrouwen in eigen kunnen hebben en minder goede relaties met hun leerlingen hebben. Op scholen met veel leerlingen die een andere thuistaal spreken zien we geen verbanden met tevredenheid en de onderzochte kenmerken. Daarnaast zien we dat op scholen met een beperkt percentage leerlingen met een lage sociaaleconomische achtergrond of een andere thuistaal, de behoefte aan professionalisering op het gebied van diversiteit groter is, vooral bij beginnende docenten. De recente inzichten van de Inspectie (2017) en het SCP (2016) aangaande de hardnekkige onderwijsongelijkheid, onderstrepen het belang van nader onderzoek en, wellicht vooral, het sturen op meer professionalisering op het gebied van diversiteit.

**Kernwoorden:** schoolcompositie, werktevredenheid, docentkwaliteit, professionele ontwikkeling, TALIS 2013

### 1 Inleiding

Leerlingen uit lage sociaaleconomische milieus zijn meer afhankelijk van de kwaliteit van het onderwijs dan leerlingen uit hoge

sociale milieus (Payne, 2008). Dit geldt voor de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen, maar ook specifiek voor de kwaliteit van docenten. Het effect van de kwaliteit van docenten is namelijk groter in klassen met relatief veel leerlingen uit lage milieus (Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004). Voor leerlingen met een lage sociaaleconomische status (SES) maakt de kwaliteit van docenten dus meer verschil. Tegelijkertijd laat onderzoek zien dat scholen met veel lage SES leerlingen niet altijd de beste docenten in huis hebben. Op basis van een analyse van een Waals databestand met docentgegevens concludeerde Danhier (2016) dat op scholen met relatief veel lage SES leerlingen vaker docenten lesgeven die nog weinig ervaring hebben en dat er ook meer personeelsverloop is. De retentie van beginnende docenten op scholen in grote steden, met veel etnisch-culturele diversiteit en/of met veel lage SES leerlingen, is relatief laag (Hammerness & Kapadia Matsko, 2012; Kalogrides en Loeb, 2013). De lage retentie is gerelateerd aan de voorkeur van veel docenten voor scholen met weinig leerlingen die met armoede kampen, weinig lage SES leerlingen en weinig zwak presterende leerlingen (Warren Little & Bartlett, 2010).

Toch weten we nog relatief weinig over verschillen in kwaliteit van docenten op scholen die variëren voor wat betreft compositie. In de huidige studie onderzoeken we een aantal relevante kenmerken die verwijzen naar de kwaliteit van docenten en processen in de klas. Is de werktevredenheid van docenten anders op scholen met, bijvoorbeeld, veel lage SES leerlingen? En verschilt hun vertrouwen in eigen kunnen? We onderzoeken verschillen met behulp van de Nederlandse TALIS data uit 2013 (OECD, 2014a). Het TALIS onderzoek leent zich hier goed voor omdat diverse

relevante kenmerken worden gemeten: behalve ervaring en tevredenheid, worden ook de volgende kenmerken van docentkwaliteit onderzocht; vertrouwen in eigen kunnen (*self-efficacy*), het disciplinair klimaat en, de relatie tussen leerlingen en docenten. We lichten deze kenmerken en de relevantie in relatie tot compositie hieronder toe.

We onderzoeken ten eerste tevredenheid van docenten omdat het gerelateerd is aan de werkprestaties, evenals aan het verloop van docenten (Ingersoll, 2001; Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001). Tevredenheid van docenten ontstaat in de dagelijkse praktijk in de klas, waarin docenten werken met kinderen en merken dat de kinderen vooruitgang boeken, waarin ze samenwerken met collega's en een positief schoolklimaat ervaren (Cockburn & Haydn, 2004). Tevredenheid beïnvloedt de kwaliteit van het lesgeven op een positieve manier. Andersom geldt dat ontevreden docenten minder commitment tonen en de kans dat zij het onderwijs verlaten is groter (Klassen & Chiu, 2010). Diverse studies laten een verband zien tussen tevredenheid van docenten en schoolcompositie, waarbij over het algemeen geldt dat docenten op scholen in grootstedelijke omgeving, met relatief veel leerlingen met een lage SES en/of migratie achtergrond over het algemeen minder tevreden zijn (Johnson, Kraft & Papay, 2012). De achterliggende reden hiervoor is de vaak dysfunctionele en niet ondersteunende werkomgeving op scholen met veel leerlingen met lage SES en/of migratie achtergrond. Docenten in grote steden hebben vaak een relatief groot percentage leerlingen met complexe leer- en gezondheidsproblemen en gecombineerd met minder gunstige werkcondities leidt dat tot minder werktevredenheid (Shernoff, Mehta, Atkins, Torf & Spencer, 2011).

Een tweede relevant kenmerk dat wordt gemeten in TALIS is vertrouwen in eigen kunnen van docenten. De review van Zee en Koomen (2016) laat het belang van vertrouwen in eigen kunnen zien voor diverse uitkomsten op zowel docent- als leerlingniveau. Docenten met vertrouwen in eigen kunnen, creëren een positief klasklimaat. Ook zijn docenten met vertrouwen in eigen kunnen

positiever over diversiteit en toleranter ten aanzien van problematische leerlingen. De relatie tussen vertrouwen in eigen kunnen en compositie wordt met een zelfde redenering uitgelegd als bij tevredenheid: scholen met veel lage SES-leerlingen kampen met armoede, veel verloop en veel leerproblemen onder leerlingen. Dit is een uitdaging voor het functioneren van de school, het stelt meer eisen aan docenten, en dat heeft waarschijnlijk een impact op vertrouwen in eigen kunnen (Pas, Bradshaw & Hershfeldt, 2012).

Een derde relevant kenmerk betreft het disciplinair klimaat. Dit verwijst naar de werksfeer in de klas: zijn leerlingen aan het werk, of juist moeilijk te controleren en laten ze ordeverstoring gedrag zien (Jenkins & Ueno, 2017)? In klassen met een negatief disciplinair klimaat zijn docenten minder bezig met lesgeven, maar meer met orde houden (OECD, 2014a). Een positief disciplinair klimaat stimuleert daarentegen motivatie en leren (Jenkins & Ueno, 2017). Ook het disciplinair klimaat lijkt verband te houden met schoolcompositie. Onderzoek laat zien dat leerlingen met een lage SES-achtergrond vaker naar zogenaamde *disruptive* scholen gaan, scholen waar relatief veel ordeverstoring is (Gregory, Skiba & Noguera, 2010). Daarnaast lijkt de kwaliteit van het disciplinair klimaat gerelateerd te zijn aan het verkleinen van de prestatiekloof tussen groepen leerlingen. Cheema en Kitsantas (2013) laten zien dat een beter klimaat vooral een positief effect op de prestaties van *Black* leerlingen heeft en ook (maar in mindere mate) op de prestaties van *Hispanic* leerlingen. *White* leerlingen profiteerden het minst van een beter disciplinair klimaat. Gregory, et al., (2010) suggereren iets vergelijkbaars in hun stelling dat de prestatiekloof en, zoals zij het benoemen, de disciplinekloof twee kanten van dezelfde medaille zijn. De disciplinekloof verwijst naar de disproportionele hoeveelheid disciplinaire maatregelen die *Black* leerlingen krijgen opgelegd. Het gaat dan vaak om maatregelen die de schooltijd beperken: ze worden relatief vaak de klas uit gestuurd en van school verwijderd. Nog los van de effecten van deze maatregelen op schoolbetrokkenheid en motivatie, hebben ze

ook een rechtstreekse negatieve impact op prestaties omdat het de leertijd beperkt. De disciplinekloof vergroot dus de prestatiekloof (Gregory, et al., 2010).

Een vierde kenmerk gemeten in TALIS en van belang in relatie tot schoolcompositie, betreft de relatie tussen docenten en leerlingen. De kwaliteit van deze relatie is cruciaal, veel onderzoek heeft positieve verbanden met prestaties, motivatie en betrokkenheid laten zien (zie bijvoorbeeld Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Er is daarnaast ook een duidelijk verband met schoolcompositie. Op scholen met relatief veel lage SES leerlingen is de kwaliteit van docent-leerling relaties over het algemeen minder positief (Vieluf, Hochweber, Klieme & Kunter, 2015). De argumentatie is dat docenten geneigd zijn om goed presterende leerlingen en leerlingen die qua achtergrond op henzelf lijken, positiever te benaderen. Daarnaast kunnen verschillen in achtergrond ook zorgen voor minder positieve interpersoonlijke communicatie. Tegelijkertijd is het zo dat juist in klassen met veel diversiteit interpersoonlijke vaardigheden van groot belang zijn. Het verband tussen docent-leerling relaties en prestaties is groter voor leerlingen met een migratie-achtergrond (Den Brok, Van Tartwijk, Wubbels & Veldman, 2010).

De beschreven studies duiden op verschillen tussen scholen die variëren qua compositie. Ervaring lijkt hierin ook een rol te spelen. Beginnende docenten op scholen in grote steden lopen tegen drie problemen aan: 1) tijd en capaciteit om voldoende aandacht aan risicoleerlingen te besteden, 2) adaptief lesgeven aan leerlingen met verschillende cognitieve en taalontwikkelingsniveaus en 3) het omgaan met ouders van andere culturen dan die van de docent en ouders die een andere taal spreken (Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom & Volman, 2017). Dit zijn dus enerzijds organisatorische problemen, maar anderzijds lijken beginnende docenten zichzelf ook onvoldoende vaardig te achten. De vraag is hoe dit zich verhoudt tot de behoefte aan professionalisering. Gaikhorst et al. (2017) betogen dat docenten in klassen met veel diversiteit zich verder zouden moeten professionaliseren en extra ondersteuning

nodig hebben. In aanvulling hierop laat een casestudie op een Pabo zien dat er relatief weinig aandacht besteed wordt aan de expertisegebieden die specifiek van belang zijn voor het lesgeven in de grote stad (Severiens, Wolff & Van Herpen, 2014), en ook andere studies suggereren een gebrek aan voorbereiding op het lesgeven in klassen met veel diversiteit in lerarenopleidingen (PPMI, 2017; Warren Little & Bartlett, 2010).

Toch moeten we voorzichtig zijn met de conclusie dat op scholen met veel lage SES leerlingen en/of leerlingen met een migratie achtergrond, docenten over het algemeen minder tevreden zijn en de beschreven kenmerken er over het algemeen minder gunstig zijn. Het onderzoek dat verricht is, is in de meeste gevallen in de VS uitgevoerd, en vaak kwalitatief en kleinschalig van aard. Er is in Nederland nauwelijks kwantitatief onderzoek verricht waarin bijvoorbeeld verschillende groepen docenten qua ervaring met elkaar worden vergeleken. In deze studie willen we daarom, gebruik makend van de Nederlandse data in het *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) onderzoek van de OESO (OECD, 2014a), onderzoeken of lesgeven op scholen die variëren qua compositie anders is. Zijn docenten op scholen met veel lage SES-leerlingen bijvoorbeeld minder tevreden en is het disciplinair klimaat er minder positief? En daarnaast: hebben deze docenten minder vertrouwen in eigen kunnen? Vervolgens gaan we ook na hoe het een en ander gerelateerd is aan de behoefte aan professionalisering op dit vlak. Is het zo dat docenten op scholen met veel diversiteit, meer behoefte aan professionalisering hebben? En welke rol speelt ervaring hierin?

## 2 Onderzoeksvragen

We stellen drie onderzoeksvragen om meer inzicht te krijgen in kenmerken op scholen met verschillende composities en hoe dit zich verhoudt tot behoefte aan professionele ontwikkeling van docenten. Omdat diverse studies suggereren dat het lesgeven voor beginnende docenten in divers samengestelde klassen anders is dan voor meer ervaren

docenten (bijv. Gaikhorst et al., 2017), onderzoeken we eveneens de rol van ervaring.

- Onderzoeksvraag 1: Is er een verband tussen schoolcompositie en ervaring met werktevredenheid, onderverdeeld in tevredenheid met werkomgeving en tevredenheid met beroep?
- Onderzoeksvraag 2: Is er een verband tussen schoolcompositie en ervaring met kenmerken van docentkwaliteit, onderverdeeld in vertrouwen in eigen kunnen, disciplinair klimaat en de docent-leerling relatie?
- Onderzoeksvraag 3: Is er een verband tussen schoolcompositie en ervaring met de behoefte aan professionalisering op het gebied van diversiteit?

## 3 Methode

### 3.1 Participanten

In het Nationaal rapport Nederland TALIS 2013 (Van der Boom & Stuyvenberg, 2013) wordt beschreven dat er in totaal 33 landen over de hele wereld hebben meegedaan aan TALIS 2013 (de voortgezet onderwijs versie, ISCED 2). In Nederland hebben 1912 docenten, 119 schoolleiders van 127 scholen de vragenlijsten ingevuld. De respons is 80% onder scholen en 76% onder docenten<sup>1</sup>. De participanten zijn docenten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Iets meer dan de helft is vrouw (55%) en de gemiddelde leeftijd is 43 jaar. De docenten hebben gemiddeld 15,5 jaar werkervaring (SD = 10.98, range = 0 – 48 jaar), 51% heeft meer dan 12 jaar ervaring.

### 3.2 Procedure

De steekproef is in twee stappen getrokken: eerst zijn op basis van brinnummer de scholen geselecteerd uit het scholenbestand van DUO. Indien er sprake was van meerdere scholen per brinnummer, is hiervan één school getrokken. Vervolgens zijn binnen de geselecteerde scholen 20 docenten getrokken. Indien er minder dan 20 docenten op de geselecteerde school werkzaam waren, zijn alle docenten meegenomen in het onderzoek. De online vragenlijsten voor docenten en school-

leiders zijn afgenomen in de periode januari–mei 2013 (Van der Boom & Stuyvenberg, 2013).

Bij de selectie van scholen is rekening gehouden met het aantal leerlingen in de onderbouw, denominatie en mate van stedelijkheid. Bij de selectie van docenten binnen de geselecteerde scholen is per school gekeken naar een evenredige verdeling naar vakgebied, leeftijd en geslacht (Van der Boom & Stuyvenberg, 2013).

### 3.3 Meetinstrumenten

#### *Onafhankelijke variabelen*

Compositie: Taal en SES (schoolniveau): Compositie is gemeten op basis van twee vragen aan de schoolleiders<sup>2</sup>. De eerste vraag betreft het percentage leerlingen met een andere dan de Nederlandse thuistaal en de tweede vraag betreft het percentage leerlingen uit lage sociaaleconomische milieus, nader gedefinieerd als het percentage leerlingen uit gezinnen die hulp van buiten (zoals sociale voorzieningen van gemeente of van hulporganisaties) nodig hebben om te voorzien in de eerste levensbehoeften, zoals onderdak, voeding of gezondheidszorg (OECD, 2014b) (zie Tabel 1 en 2). De schoolleiders moesten de vragen beantwoorden door een van de volgende opties aan te vinken: 1 = “geen”, 2 = “0-10%”, 3 = “11-30%”, 4 = “31-60%” of 5 = “meer dan 60%”. Er zijn geen vragen gesteld over de etnisch/culturele achtergrond van leerlingen waardoor het niet mogelijk is om op basis van die indicator de compositie van de school te beschrijven. Omdat alle antwoorden binnen de eerste vier opties vielen werden er per compositievariabele (SES en Taal) drie dummy variabelen aangemaakt voor de groepen “0-10%”, “11-30%” en “meer dan 30%” die werden afgezet tegen de referentie groep (“geen”). Tabellen 4, 5 en 6 laten zien dat de regressiecoëfficiënten per dummy variabele voor SES en Taal vaak verschillen. Daarom geeft afzetten van de drie categorieën (0-10%”, “11-30%” en “meer dan 30%”) tegen de referentiegroep (0%) het meest volledige beeld van de rol van SES en Taal. De twee compositievariabelen zijn als dummies in de analyses gebruikt,

Tabel 1

*Inschatting van schoolleiders van percentages leerlingen met een lage SES en leerlingen met een andere dan de Nederlandse thuistaal*

		Andere Thuistaal		Lage SES	
		Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage
Valide	0%	10	7.9	3	2.4
	1% to 10%	90	70.9	70	55.1
	11% to 30%	9	7.1	34	26.8
	31% to 60%	8	6.3	10	7.9
Totaal valide		117	92.1	117	92.9
Missend	Niet afgenomen	8	6.3	8	6.3
	Weggelaten of ongeldig	2	1.6	2	1.6
Totaal		127	100.0	127	100.0

omdat we geïnteresseerd waren in vergelijkingen tussen de drie categorieën scholen met een zeker percentage leerlingen met lage SES- en andere thuistaal met scholen zonder leerlingen met een lage SES- en andere thuistaal, maar niet per definitie verwachten dat er een lineair verband is tussen SES, Taal en de andere variabelen.

Ervaring (docentenniveau) is gemeten met een open vraag waarin docenten het aantal jaren werkervaring in het onderwijs invulden. Voor de analyse is deze variabele gecentreerd rond het gemiddelde.

#### *Afhankelijke variabelen*

Voor de analyses zijn de volgende afhankelijke variabelen gebruikt: tevredenheid werkomgeving en tevredenheid met het beroep (onderzoeksvraag 1), vertrouwen in eigen kunnen, docent-leerling relatie en disciplinair klimaat (onderzoeksvraag 2) en behoefte aan professionele ontwikkeling met betrekking tot diversiteit (onderzoeksvraag 3). Deze variabelen zijn gebaseerd op door de OESO gevalideerde schalen (OECD, 2014b). De schalen bestonden uit items (veelal stellingen) die op een 4-puntschaal moesten worden beantwoord. In appendix A zijn de geselecteerde items per schaal en de statistieken van de betrouwbaarheid, factoranalyse en model fit weergegeven. Voor de analyses zijn scores gebruikt die de OESO ook heeft gebruikt. Hiervoor zijn de ruwe scores omgezet tot scores met 10 als middelpunt waarbij een score onder de 10 aangeeft dat participanten

het vaker oneens waren met de stellingen in de items (hoe lager, hoe minder mee eens) en boven de 10 dat ze het wel eens waren met de betreffende stelling (hoe hoger, hoe meer mee eens) (zie OECD (2014b) voor een uitgebreide beschrijving van de methode van de transformatie).

Tevredenheid met huidige werkomgeving bestaat uit vier items, een voorbeeld is: “Ik werk met plezier op deze school”. De alfa is 0.80 (op basis van de NL data, OECD, 2014b). Een hogere score geeft meer tevredenheid weer. De schaal Tevredenheid met het beroep bestaat uit vier items, een voorbeeld is: “Ik heb spijt van mijn beslissing om docent te worden”. De alfa is 0.85 (op basis van de NL data, zie Technical Report TALIS 2013). Een hogere score betekent meer tevredenheid.

Vertrouwen in eigen kunnen is gemeten met drie schalen, waarin docenten hun vertrouwen in “klassenmanagement”, “instructie” en “vermogen tot motiveren” rapporteerden. *Klassenmanagement* is gemeten met vier items, bijvoorbeeld: “Ik kan duidelijk maken welk gedrag ik van leerlingen verwacht” (alfa = 0.85). *Instructie* is gemeten met vier items, bijvoorbeeld “een alternatieve uitleg kunnen geven als leerlingen iets niet begrijpen” (alfa = 0.65) en *Vermogen tot motiveren* is ook gemeten met vier items, bijvoorbeeld “Leerlingen ervan overtuigen dat ze het goed kunnen doen op school” (alfa = 0.74). Hoe hoger de score, hoe meer vertrouwen in eigen kunnen de docenten hebben. Deze drie schalen vormen

samen het construct “vertrouwen in eigen kunnen” (alfa = 0.85) en deze constructvariabele hebben we gebruikt voor de analyses. Disciplinair klimaat is gemeten met vier items: “Als de les begint moet ik lang wachten tot de leerlingen stil zijn” (alfa = 0.83) en hoe hoger de score, hoe positiever het disciplinair klimaat. Docent-leerling relaties is tot slot ook gemeten met vier items: “Leerlingen en leraren gaan doorgaans goed met elkaar om op deze school”, is een voorbeeld item. De alfa is 0.77 en ook hier geldt dat hoe hoger de score, hoe positiever de relaties. De twee schalen “vertrouwen in eigen kunnen” en “disciplinair klimaat” vragen naar het eigen gedrag van docenten, terwijl de schaal “docent-leerling relaties” vraagt naar het algemene beeld op school. Omdat de items van die schaal wel op docentniveau gemeten zijn, analyseren we deze schaal toch op docentniveau. Bij de interpretatie van de resultaten zullen we het echter als een factor op schoolniveau beschouwen.

Behoeftte aan Professionele ontwikkeling is gemeten met vier items waarmee docenten aan konden geven in hoeverre ze behoefte hadden aan professionalisering op de volgende gebieden: “Methoden voor gedifferentieerd lesgeven (individuele leerstijlen)”, “Lesgeven aan leerlingen met speciale behoeften”, “Lesgeven in een multiculturele omgeving”, “Lesgeven in een meertalige omgeving”.

### 3.4 Analyse

Met multilevel-regressie analyses (Heck & Thomas, 2015) zijn per onderzoeksvraag vier modellen getoetst waarin onderzocht werd of de afhankelijke variabele(n) wordt of worden voorspeld door ervaring (in jaren), compositie (Taal en SES) en of hier een interactie tussen bestaat. Bij deze analyses werd met twee niveaus (school- en docentniveau) rekening gehouden.

Deze modellen zijn in de volgende volgorde getoetst:

- In het independence-model werden de gemiddelden en variantiecomponenten van de afhankelijke variabelen op docent- en schoolniveau berekend.
- Level 1 voorspeller “Ervaring” werd ingevoerd.

- Level 2 voorspellers “Taal” (drie dummyvariabelen) en “SES” (drie dummyvariabelen) werden aan model 1 toegevoegd met “geen” als referentiegroep.
- *Random slope* modellen: De *slopes* van de voorspellers ervaring, SES en Taal werden in losse modellen voor iedere afhankelijke variabele random gemaakt.
- Wanneer een *random slope* een verbetering bleek op het *fixed slope* model, werden *cross level* interacties getest.

Om de eerste onderzoeksvraag naar het verband tussen schoolcompositie en ervaring met werktevredenheid te beantwoorden, is een multivariate regressieanalyse uitgevoerd met ervaring en compositie als voorspellers van de afhankelijke variabelen tevredenheid met huidige werkomgeving en tevredenheid met het beroep. De twee afhankelijke variabelen voor tevredenheid (tevredenheid met huidige werkomgeving en tevredenheid met beroep) zijn in een model getoetst omdat deze samenhangen (zie Tabel 3) en losse analyses voor iedere afhankelijke variabele de kans op een type 1 fout verhogen. Om de tweede onderzoeksvraag naar het verband tussen schoolcompositie en ervaring met kenmerken van docentkwaliteit te onderzoeken, is een multivariate regressieanalyse uitgevoerd met ervaring en compositie als voorspellers van de afhankelijke variabelen vertrouwen in eigen kunnen, disciplinair klimaat en de docent-leerling relatie. De drie afhankelijke variabelen voor docentkenmerken (vertrouwen in eigen kunnen, disciplinair klimaat en docent-leerling relaties) zijn in een model getoetst omdat deze samenhangen (zie Tabel 3) en losse analyses voor iedere afhankelijke variabele de kans op een type 1 fout verhogen. Om de derde onderzoeksvraag naar het verband tussen schoolcompositie en ervaring met behoefte aan professionalisering op gebied van diversiteit te onderzoeken, is een univariate regressieanalyse uitgevoerd met ervaring en compositie als voorspellers van de afhankelijke variabele behoefte aan professionalisering op gebied van diversiteit.

Voor de analyses is gebruik gemaakt van het programma Mplus, versie 7.4 (Muthén & Muthén, 1998).

## 4 Resultaten

### 4.1 Beschrijvende statistieken

In Tabel 2 en 3 worden de gemiddeldes en standaard deviaties en de bivariate correlaties van de variabelen op docentniveau (Level 1) en geaggregeerd op schoolniveau (Level 2) vermeld. Opvallend in tabel 2 is dat de gemiddelde scores die betrekking hebben op tevredenheid en kenmerken van onderwijskwaliteit allemaal boven de 10 liggen. Dit betekent dat de Nederlandse vo-docenten in het TALIS onderzoek over het algemeen tevreden zijn en positief over hun vertrouwen in eigen kunnen, het disciplinair klimaat en de docent-leerling relatie op school. De

behoefte aan professionele ontwikkeling op het gebied van diversiteit ligt onder de 10, gemiddeld genomen hebben de docenten in onze sample eerder geen behoefte aan dergelijke professionalisering dan wel. Tabel 3 laat zien dat vertrouwen in eigen kunnen samenhangt met tevredenheid: meer tevreden docenten hebben meer vertrouwen in eigen kunnen. Ook zien we dat docenten met veel vertrouwen in eigen kunnen, hun disciplinair klimaat als positiever beschouwen. De docent-leerling relatie hangt samen met tevredenheid, docenten die de docent-leerling relatie op school als positief ervaren zijn ook meer tevreden met hun werkomgeving en beroep.

Tabel 2.

*Gemiddeldes, standaard deviaties van de variabelen*

	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ervaring	1894	0.00	48.00	15.53	10.98
Taal	1776	1.00	4.00	2.14	0.63
SES	1776	1.00	4.00	2.45	0.66
Tevreden Omgeving	1778	4.08	15.23	12.27	1.84
Tevreden Beroep	1778	4.67	15.01	12.28	1.87
Vertrouwen	1788	4.28	15.10	11.90	1.48
Discipline	1508	5.79	14.22	10.75	1.72
Relatie	1780	7.15	16.36	13.37	1.67
PD Diversiteit	1824	6.18	13.47	8.83	1.49

Tabel 3.

*Bivariate correlaties voor de continue variabelen op docentniveau (L1) en schoolniveau (L2)*

		1. Erva- ring	2. Tevreden Omgeving	3. Tevreden Beroep	4. Vertrou- wen	5. Disci- pline	6. Relatie	7. PD Diversi- teit
L1	1	1						
	2		-.08**					
	3			-.09**				
	4				.11**			
	5					.09**		
	6						-.11**	-.17**
L2	1	1						
	2		-.10					
	3			-.12				
	4				.05			
	5					.04		
	6						-.19*	-.22*

\*\**. Correlatie is significant op 0.01 niveau (tweezijdig).*

\**. Correlatie is significant op 0.05 niveau (tweezijdig).*

#### 4.2 Multilevel analyse

*Onderzoeksvraag 1: Is er een verband tussen schoolcompositie en ervaring met werktevredenheid, onderverdeeld in tevredenheid met werkomgeving en tevredenheid met beroep?*

Uit de analyse (zie Tabel 4) bleek dat ervaring een significante voorspeller is voor tevredenheid met zowel de werkomgeving als het beroep. De coëfficiënt is negatief en dat wil zeggen dat naarmate docenten meer werkervaring hebben, tevredenheid met de werkomgeving en het beroep daalt. Toevoeging van de compositievariabelen Taal en SES als voorspeller verbeterden het model. Nadere inspectie toont aan dat Taal en SES van de leerlingen specifiek van invloed zijn op de tevredenheid met het beroep van docent. Voor wat betreft SES zijn alle dummy-variabelen significant. Dit betekent dat docenten op de scholen zonder leerlingen met een lage SES in vergelijking tot de overige drie groepen telkens meer tevreden zijn. Docenten die lesgeven op scholen met veel anderstalige leerlingen zijn juist meer tevreden met hun beroep. Dit geldt voor docenten op scholen met 1% tot 10% leerlingen, en voor docenten op scholen met 11% tot 30% leerlingen die een andere thuistaal spreken. Docenten die lesgeven op scholen met relatief veel leerlingen die een andere thuistaal spreken (meer dan 30%) zijn even tevreden met hun beroep als docenten op scholen waar alle leerlingen thuis Nederlands spreken. Het lijkt erop dat voor Taal geldt dat enige diversiteit voor meer tevredenheid met het beroep zorgt. Het toevoegen van de *random slope* voor tevredenheid met zowel de werkomgeving, ( $\sigma^2_{\text{omgeving}} < 0.01, p = .773$ ), als het beroep ( $\sigma^2_{\text{beroep}} < 0.01, p = .744$ ), verbeterde het model niet, dus was er geen reden om *cross-level* interacties te toetsen.

*Onderzoeksvraag 2: Is er een verband tussen schoolcompositie en ervaring met kenmerken van docentkwaliteit, onderverdeeld in vertrouwen in eigen kunnen, disciplinair klimaat en de docent-leerling relatie?*

Uit de analyse (zie Tabel 5) bleek dat ervaring een positieve relatie had met vertrouwen in eigen kunnen en docent-leerling relaties, maar een negatieve relatie met disciplinair klimaat. Dit houdt in dat docenten die langer

in het vak zitten, meer vertrouwen in hun kunnen hebben en op scholen werken waar de relatie met hun leerlingen als beter ervaren wordt dan docenten die korter in het vak zitten. De negatieve relatie tussen ervaring en disciplinair klimaat toont aan dat meer ervaren docenten juist minder discipline in de klas hebben.

Tussen de referentiegroep zonder leerlingen met een lage SES (SES 1) en alle andere SES-groepen is een negatief verband te zien, wat inhoudt dat docenten die lesgeven op scholen zonder leerlingen met een lage SES, de relatie tussen docenten en leerlingen op hun school als positiever ervaren dan de docenten die lesgeven op scholen met leerlingen met een lage SES. Ook is te zien dat docenten die lesgeven op scholen zonder leerlingen met een lage SES meer vertrouwen in hun kunnen hebben dan docenten die lesgeven op scholen met relatief veel kinderen met lage SES (de SES4 groep; meer dan 30%). Het toevoegen van de *random slopes* voor vertrouwen in eigen kunnen ( $\sigma^2_{\text{vertrouwen}} < 0.01, p = .914$ ), disciplinair klimaat ( $\sigma^2_{\text{disciplinair}} < 0.01, p = .937$ ), en docent-leerling relaties ( $\sigma^2_{\text{relaties}} < 0.01, p = .660$ ), verbeterde het model telkens niet, dus was er geen reden om *cross-level* interacties te toetsen.

*Onderzoeksvraag 3: Is er een verband tussen schoolcompositie en ervaring met de behoefte aan professionalisering op het gebied van diversiteit?*

Ervaring bleek een negatieve relatie te hebben met de behoefte aan professionele ontwikkeling op het gebied van diversiteit (zie Tabel 6). Docenten die langer in het vak zitten, hebben dus minder behoefte aan professionele ontwikkeling dan hun collega's die net gestart zijn. Verder lijkt het erop dat docenten die lesgeven op scholen waar tussen de 11% en 30% van de leerlingen een andere moedertaal hebben en een lage SES (Taal3 en SES3) meer behoefte hebben aan professionele ontwikkeling op het gebied van diversiteit. Het toevoegen van de *random slopes* voor professionele ontwikkeling op het gebied van diversiteit verbeterde het model niet ( $\sigma^2_{\text{PDdiversiteit}} < 0.01, p = .152$ ), dus was er geen reden om *cross-level* interacties te toetsen.



Tabel 4

Resultaten van de multilevel analyses voor tevredenheid

		Independence model	Level 1 Voorspellers	Level 2 Voorspellers
		geschatte parameter	geschatte parameter	geschatte parameter
<b>Level 1</b>		<b>Tevredenheid werkomgeving</b>		
<i>Fixed</i>	Intercept	12.26(0.06)***	12.27(0.06)***	12.38(0.50)***
	Ervaring		-0.01(<0.01)**	-0.02(<0.01)***
<i>Random</i>	$\sigma^2_e$	3.15(0.13)***	3.24(0.14)***	3.09(0.12)***
	$\sigma^2_{u0}$	0.25(0.07)***	0.08(0.03)**	0.18(0.06)**
<b>Level 2</b>	Taal2			0.24(0.27)
	Taal3			-0.05(0.31)
	Taal4			0.12(0.35)
	SES2			-0.20(0.51)
	SES3			-0.39(0.53)
	SES4			-0.94(0.56)
<b>Level 1</b>		<b>Tevredenheid beroep</b>		
<i>Fixed</i>	Intercept	12.27(0.05)***	12.28(0.05)***	12.28(0.18)***
	Ervaring		-0.02(<0.01)***	-0.02(<0.01)***
<i>Random</i>	$\sigma^2_e$	3.41(0.12)***	3.48(0.12)***	3.38(0.12)***
	$\sigma^2_{u0}$	0.10(0.05)*	<0.01(0.02)	0.09(0.05)
<b>Level 2</b>	Taal2			0.57(0.21)**
	Taal3			0.70(0.24)**
	Taal4			0.37(0.30)
	SES2			-0.53(0.20)**
	SES3			-0.57(0.23)*
	SES4			-0.91(0.24)***
	-2LL (Parameters)	14447.77(6)	12874.29 (8)	11990.28 (20)
	$\Delta$ -2LL(df) <sup>a</sup>		1573.48(2)***	884.01(12)***
	ICC Omgeving	7.40%		
	ICC Beroep	3.00%		

Noot. \*significantie op niveau van  $p < .05$ , \*\*significantie op niveau van  $p < .01$ , \*\*\*significantie op niveau van  $p < .001$

ICC = intraclass-correlatie

<sup>a</sup>De grenswaarde voor een toets met 1 vrijheidsgraad is 3.84

## 5 Discussie

Leerlingen met een minder gunstige thuissituatie (zoals een lage SES) zijn meer aangevoelen op de kwaliteit van het onderwijs en docenten. Voor hen kan een serie goede docenten in opeenvolgende jaren het verschil

betekenen tussen een schoolloopbaan die past bij hun talent of een schoolloopbaan waarin ze beneden hun kunnen presteren (Payne, 2008; Sammons, 2007). Het is daarom van belang om kenmerken die verwijzen naar kwaliteit van docenten en processen in de klas op scholen die variëren qua compositie

Tabel 5

Resultaten van de multilevel analyses voor kenmerken van docentkwaliteit

		Independence model Estimate (SE)	Level 1 Voorspellers Estimate (SE)	Level 2 Voorspellers Estimate (SE)
<b>Level 1</b>		<b>Vertrouwen in eigen kunnen</b>		
<i>Fixed</i>	Mean	11.90(0.04)***	11.90(0.04)***	12.08(0.09)***
	Ervaring		0.01(<0.01)***	0.01(<0.01)***
<i>Random</i>	$\sigma^2_e$	2.14(0.08)***	2.12(0.08)***	2.10(0.08)***
	$\sigma^2_{u0}$	0.04(0.03)	0.03(0.03)	0.05(0.03)
<b>Level 2</b>	Taal2			-0.01(0.19)
	Taal3			0.04(0.22)
	Taal4			0.16(0.21)
	SES2			-0.19(0.11)
	SES3			-0.21(0.13)
	SES4			-0.28(0.14)*
<b>Level 1</b>		<b>Disciplinair Klimaat</b>		
<i>Fixed</i>	Mean	13.35(0.06)***	13.36(0.06)***	13.45(0.62)***
	Ervaring		-0.01(<0.01)***	-0.01 (<0.01)***
<i>Random</i>	$\sigma^2_e$	2.49(0.08)***	2.48(0.08)***	2.46(0.08)***
	$\sigma^2_{u0}$	0.28(0.06)***	0.26(0.06)***	0.251(0.063)***
<b>Level 2</b>	Taal2			0.22(0.21)
	Taal3			-0.02(0.25)
	Taal4			-0.02(0.26)
	SES2			-0.18(0.62)
	SES3			-0.300(0.63)
	SES4			-0.72(0.64)
<b>Level 1</b>		<b>Leerling-docent relaties</b>		
<i>Fixed</i>	Mean	10.75(0.06)***	10.76(0.06)***	11.46(0.21)***
	Ervaring		0.01(<0.01)**	0.01(0.00)**
<i>Random</i>	$\sigma^2_e$	2.79(0.13)***	2.79(0.13)***	2.75(0.14)***
	$\sigma^2_{u0}$	0.17(0.05)***	0.15(0.05)***	0.11(0.043)*
<b>Level 2</b>	Taal2			0.18(0.26)
	Taal3			-0.55(0.32)
	Taal4			-0.12(0.34)
	SES2			-0.78(0.23)***
	SES3			-0.87(0.26)***
	SES4			-0.95(0.31)**
	-2LL (Parameters)	19151.70(9)	18959.10(12)	17684.83(30)
$\Delta$ -2LL(df) <sup>a</sup>		192.60(3)***	1274.27(18)***	
	ICC Vertrouwen	1.80%		
	ICC Disciplinair	10.30%		
	ICC Relaties	5.70%		

Noot. \*significantie op niveau van  $p < .05$ , \*\*significantie op niveau van  $p < .01$ , \*\*\*significantie op niveau van  $p < .001$

ICC = intraclass-correlatie

<sup>a</sup>De grenswaarde voor een toets met 1 vrijheidsgraad is 3.84

Tabel 6

Resultaten van de multilevel analyses voor de behoefte aan professionele ontwikkeling op het gebied van diversiteit

		Independence model	Level 1 Voorspellers	Level 2 Voorspellers
PD Diversiteit		Estimate (SE)	Estimate (SE)	Estimate (SE)
<b>Behoefte aan Professionele Ontwikkeling op het Gebied van Diversiteit</b>				
<b>Level 1</b>				
<i>Fixed</i>	Mean	8.82(0.04)***	8.82(0.04)***	8.71(0.12)***
	Ervaring		-0.02(<0.01)***	-0.01(<0.01)***
<i>Random</i>	$\sigma^2_e$	2.12(0.07)***	2.09(0.07)***	2.09(0.07)***
	$\sigma^2_{u0}$	0.08(0.03)***	0.07(0.02)**	0.04(0.02)*
<b>Level 2</b>				
	Taal2			-0.08(0.11)
	Taal3			0.40(0.17)*
	Taal4			0.29(0.21)
	SES2			0.05(0.14)
	SES3			0.30(0.14)*
	SES4			-0.06(0.23)
	-2LL (Parameters)	6604.00(3)	6575.02(4)	6108.84(10)
	$\Delta$ -2LL(df) <sup>a</sup>		57.87(1)***	466.18(6)***
	ICC PD Diversiteit	3.60%		

Noot. \*significantie op niveau van  $p < .05$ , \*\*significantie op niveau van  $p < .01$ , \*\*\*significantie op niveau van  $p < .001$

ICC = intraclass-correlatie.

<sup>a</sup>De grenswaarde voor een toets met 1 vrijheidsgraad is 3.84

PDdiv = behoefte aan professionele ontwikkeling op het gebied van diversiteit

nader te onderzoeken. In deze studie beantwoorden we de vraag of schoolcompositie verband houdt met werktevredenheid (met werkomgeving en het beroep), kenmerken van docentkwaliteit (vertrouwen in eigen kunnen, disciplinair klimaat en docent-leerling relatie), en behoefte aan professionalisering op het gebied van diversiteit. Ook keken we naar de rol werkervaring speelt. Met deze vraag willen we een bijdrage leveren aan het onderzoek op het gebied van kwaliteit van docenten in relatie tot schoolcompositie.

Bij de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag laten de analyses zien dat ervaring een rol speelt als het gaat om tevredenheid. Meer ervaren docenten zijn minder

tevreden met het beroep en ook minder tevreden met de werkomgeving. Daarnaast zien we dat docenten in klassen met veel lage SES-leerlingen niet zozeer minder tevreden zijn met hun werkomgeving, maar wel minder tevreden zijn met hun beroep. De analyses laten daarnaast zien dat docenten op scholen met tussen 10% en 30% leerlingen met een andere thuistaal meer tevreden met hun beroep zijn. Enige taaldiversiteit zorgt voor meer tevredenheid. Het is een opvallend resultaat omdat andere studies laten zien dat taaldiversiteit vaak als probleem wordt ervaren (zie bijvoorbeeld Van Avermaet, 2015). Een inhoudelijke verklaring is wellicht dat veel van het onderzoek dat laat zien dat taal-

diversiteit een probleem is, in tegenstelling tot het TALIS onderzoek, zich richt op het primair onderwijs. De leerlingen die thuis een andere taal spreken, moeten de instructietaal daar immers leren. Omdat taaldiversiteit een van de belangrijkste expertisegebieden voor docenten in grote steden is (Severiens et al., 2014) verdient dit resultaat nader onderzoek.

De beantwoording van de tweede onderzoeksvraag laat zien dat docenten op scholen met lage SES-leerlingen minder vertrouwen in hun eigen kunnen hebben en dat ze de relatie met de leerlingen op hun school als minder positief ervaren. Er bleek echter geen verband tussen compositie en disciplinair klimaat in de klas. Blijkbaar vertaalt de uitdaging in klassen met veel diversiteit (op het gebied van SES) zich vooral in de relatie met leerlingen op de school, en in het vertrouwen in eigen kunnen. Docenten achten zichzelf minder goed in klassenmanagement, instructie en in het motiveren van leerlingen. Daarnaast lijkt er op de school minder interesse te zijn voor leerlingen, het welzijn lijkt minder belangrijk en er is niet altijd extra ondersteuning mogelijk (verwijzend naar de items over docent-leerling relatie in de vragenlijst). Dit is een zorgelijk resultaat, gegeven de literatuur op het gebied van onderwijsongelijkheid. Het zijn juist de leerlingen met een lage SES die afhankelijk zijn van goede docenten (Payne, 2008), namelijk docenten die een goede relatie opbouwen met leerlingen en vertrouwen in eigen kunnen hebben. Taaldiversiteit houdt geen verband met deze kenmerken. Het is dus niet zo dat docenten in klassen met veel taaldiversiteit, minder vertrouwen in eigen kunnen hebben, de relatie met leerlingen als minder positief beschouwen en een minder goed disciplinair klimaat weten te bewerkstelligen. Dit bevestigt de interpretatie dat taaldiversiteit in het VO niet als een probleem wordt ervaren.

De analyses voor beantwoording van de derde onderzoeksvraag laten zien dat meer ervaren docenten minder behoefte aan professionele ontwikkeling op het gebied van diversiteit hebben. Dit bevestigt de suggestie van Gaikhorst et al. (2017) dat de behoefte aan meer ondersteuning op het gebied van lesgeven in divers samengestelde klassen vooral

groot is bij beginnende docenten. Daarnaast zien we ook een effect van compositie, zowel als het gaat om taal als om SES. In beide gevallen lijkt de behoefte aan professionalisering het grootst in klassen met tussen de 11% en 30% leerlingen die thuis een andere taal spreken of een lage SES hebben. Er zou het volgende aan de hand kunnen zijn. Docenten werkzaam op scholen met weinig leerlingen die thuis een andere taal spreken of een lage SES hebben, hebben geen of nauwelijks behoefte aan professionalisering op het gebied van diversiteit omdat zij wellicht denken dat het onvoldoende loont. Als er daarentegen veel van dergelijke leerlingen zijn, is de behoefte er ook niet omdat docenten zich wellicht al competent achten. Als er echter een klein maar substantieel deel van de leerlingen op school een lage SES of andere thuistaal hebben, is de behoefte aan professionalisering er wel omdat aandacht voor een dergelijk aantal zich wel vertaalt in, bijvoorbeeld, voelbare betere motivatie en betere prestaties. Het zou interessant zijn om te onderzoeken of deze verklaring klopt in een studie waarin scholen die al wat langer divers samengestelde klassen hebben worden vergeleken met scholen waar de diversiteit aan het toenemen is.

De resultaten zijn gebaseerd op een grote en representatieve steekproef van scholen en docenten (OECD, 2014b) wat de betrouwbaarheid van de gevonden effecten onderstreept. Er zijn echter ook beperkingen. Ten eerste zijn de gemeten variabelen gebaseerd op de zelfperceptie van docenten. De vraag is altijd in hoeverre deze zelfperceptie klopt (Ko & Sammons, 2013). Een combinatie van verschillende methoden (observatieonderzoek en onderzoek bij leerlingen) zou de resultaten meer validiteit geven. Een tweede beperking betreft de gemeten concepten. Gegeven het onderwerp, zou het voor de hand liggen om ook kenmerken te meten die een meer directe relatie met verschillen in compositie hebben. Een voorbeeld is multiculturele competenties. Siwatu, Chestnut, Alejandro en Young (2016) laten in een kwalitatieve studie zien dat docenten wel het belang inzien van cultureel responsief lesgeven in een klas met veel diversiteit, maar tegelijkertijd twijfels hebben

over de manier waarop ze dit kunnen implementeren. Ze geven daarbij aan een gebrek aan kennis over de culturele achtergronden te hebben. Daarnaast zou ook voor de hand liggen om docentopvattingen te onderzoeken over wat leerlingen wel en niet kunnen. McLaughlin (2014) laat bijvoorbeeld zien dat docenten in grote steden vaak een zogenaamde *pedagogy of poverty* hanteren waarin ze vooral bezig zijn om leerlingen lagere orde vaardigheden bij te brengen wat betekenisvol leren in de weg staat. Payne (2004) beschrijft dit als de opvatting dat veel docenten leerlingen op grootstedelijke scholen als niet “onderwijsbaar” zien en lage verwachtingen hebben. In het TALIS 2013 onderzoek zijn hier echter geen vragen over gesteld. Een derde beperking betreft de maten voor compositie die we in het huidige onderzoek gebruikten, namelijk SES en taal. Deze maten zijn niet in detail gemeten, het gaat om de inschatting van schoolleiders omtrent percentages in een beperkt aantal categorieën. Er is niet gevraagd naar etnische/culturele achtergronden. Ook dat maakt dat we voorzichtig moeten zijn met interpretaties. Het percentage leerlingen met een lage SES doet er toe, maar een meer genuanceerde compositiemaat zou ook in meer detail kunnen laten zien hoe de compositie samenhangt met de onderzochte docentkenmerken.

Toekomstig onderzoek zou behalve een meer genuanceerde maat voor compositie, ook deels andere concepten moeten onderzoeken. Daarnaast geven de resultaten aanleiding om meer onderzoek te doen naar taaldiversiteit. Hoe denken docenten over taaldiversiteit, gebruiken ze deze diversiteit in hun lessen? Waarom heeft het een positief effect op tevredenheid, terwijl diversiteit in termen van SES een negatief effect heeft? Dergelijk onderzoek is ook interessant in het kader van het verschil in denken in termen van achterstanden versus het denken in termen van talent (Severiens, 2010). Veel onderzoekers bepleiten het loslaten van het nadenken in termen van achterstanden, omdat het lage verwachtingen impliceert, vaak weinig ambitieuze instructie tot gevolg heeft en verschillen in stand houdt of zelfs vergroot (Garcia & Guerra, 2004).

Een aantal resultaten heeft implicaties voor de praktijk. Ten eerste noemen we de bevinding dat meer ervaren docenten, minder tevreden zijn. Dit is geen nieuw resultaat (zie bijvoorbeeld Veldman, Admiraal, Tartwijk, Mainhard, & Wubbels, 2016). Maar het is onwenselijk, meer ervaren docenten kunnen een belangrijke rol spelen in, bijvoorbeeld, de inductie van beginnende docenten en in allerlei onderwijsinnovatie projecten op school. Met andere woorden, het zijn juist de ervaren docenten die een belangrijke rol in schoolontwikkeling kunnen spelen. In de afgelopen jaren zijn diverse maatregelen genomen om te differentiëren in het personeelsbeleid (OCW, 2011), zoals de functiemix, maar ook de ruimere facilitering van professionalisering. Het is dus niet ondenkbaar dat TALIS 2018 andere resultaten laat zien. In aansluiting op de kern van ons onderzoeksdoel, het onderzoeken van de relatie tussen compositie en docentenkenmerken, betreft onze belangrijkste aanbeveling de professionalisering op het gebied van diversiteit. Vooral beginnende docenten spreken deze behoefte uit. Vanuit het perspectief van het bevorderen van gelijke kansen, is het belangrijk om deze professionalisering aan te bieden en docenten te faciliteren met voldoende tijd en ruimte om de professionalisering te volgen.

Samenvattend kunnen we stellen dat de tevredenheid en kenmerken die we hebben onderzocht op VO scholen inderdaad verschillen naar compositie. Docenten op scholen met relatief veel lage SES-leerlingen zijn minder tevreden, ze hebben er minder vertrouwen in eigen kunnen en op deze scholen wordt de relatie met leerlingen minder positief ervaren. In aansluiting hierop is de behoefte aan professionalisering op het gebied van diversiteit groter. De recente inzichten van de Inspectie (2017) en het SCP (2016) aangaande de hardnekkige onderwijsongelijkheid, onderstrepen het belang van nader onderzoek en, wellicht vooral, het sturen op meer professionalisering op het gebied van diversiteit.

## Noten

- <sup>1</sup> De OESO stelde als eis dat 75% van de geselecteerde scholen moest participeren en ook 75% van de docenten die waren geselecteerd. Als tenminste 50% van de geselecteerde docenten de vragenlijst hadden ingevuld werd de school als een deelnemende school beschouwd.
- <sup>2</sup> Een dergelijke vraag is ook aan de docenten gesteld, maar deze moesten SES en Taal van een van hun klassen inschatten en geeft naar onze mening een minder representatief beeld van de percentages Taal en SES op de betreffende scholen. Om deze reden hebben we Taal en SES op schoolniveau gebruikt voor onze analyses.

## Literatuur

- Cheema, J.R., & Kitsantas, A. (2013). Influences of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics achievement: A look at gender and racial-ethnic differences. *International Journal of Science and Mathematics Education, 12*, 1261-1279.
- Cockburn, A., & Haydn, T. (2003). *Recruiting and retaining teachers: Understanding why teachers teach*. London: Routledge Falmer.
- Danhier, J. (2016). Teachers in schools with low socioeconomic composition: are they really that different? *European Education*, [electronische versie] <https://doi.org/10.1080/10564934.2016.1248231>
- Den Brok, P., Van Tartwijk, J., Wubbels, T., & Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology, 80*(2), 199-221.
- Garcia, S. B., & Guerra, P. L. (2004). Deconstructing deficit thinking. Working with educators to create more equitable learning environments. *Education and Urban Society, 36*(2), 150-168. doi: 10.1177/0013124503261322
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education, 40*(1), 46-61. DOI: 10.1080/02619768.2016.1251900
- Gregory, A., Skiba, R.J. & Noguera, P.A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher, 39*(1), 59-68. DOI: 10.3102/0013189X09357621
- Hammerness, K., & Kapadia Matsko, K. (2016). When context has content: A case study of new teacher induction in the University of Chicago's Urban Teacher Education Program. *Urban Education, 48*(4) 557-584. DOI: 10.1177/0042085912456848
- Heck, R. H., & Thomas, S. L. (2015). *An introduction to multilevel modelling techniques: MLM and SEM approaches using Mplus*. New York: Routledge.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortage. *American Educational Research Journal, 38*, 499-534.
- Inspectie van het onderwijs (2017). *Onderwijsverslag. De staat van het onderwijs 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jenkins, A., & Ueno, A. (2017). Classroom disciplinary climate in secondary schools in England: What is the real picture? *British Educational Research Journal, 43*(1), 124-150. doi: 10.1002/berj.3255
- Johnson, S.M., Kraft, M., Papay, J.P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record, 114*(10), 1-39.
- Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E., & Patton, G.K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin, 127*(3), 376-407. DOI: 10.1037//0033-2909.127.3.376
- Kalogrides, D., & Loeb, S. (2013). Different teachers, different peers: The magnitude of student sorting within schools. *Educational Researcher, 42* (6), 304316.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756. DOI: 10.1037/a0019237
- Ko, J., & Sammons, P. (2016). *Effective teaching: a review of research and evidence*. CfBT Education trust. Opgedaald op 31 januari 2018, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546794.pdf>.
- McLaughlin, C.A. (2014). Urban Science education: Examining current issues through a

- historical lens. *Cultural Studies of Science Education*, 9, 885-923.
- Muthén, L., & Muthén, B. (1998). *Mplus user's guide 7*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén; 1998–2012.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- OECD (2014a). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2014b). *Technical Report TALIS, 2013*. OECD Publishing. Opgehaald op 31 januari 2018. <https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>
- OCW (2011). *Actieplan Leraar 2020*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Opendakker, M., & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 165-196. DOI: 10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT165
- Pas, E.T., Bradshaw, C.P., Hershfeldt, P.A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50(1), 129-145, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>.
- Payne, C.M. (2008). *So much reform, so little change. The persistence of failure in urban schools*. Cambridge: Harvard University Press.
- PPMI (2017). *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education*. Brussels: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Directorate B – Youth, Education and Erasmus+, Unit B.2 – Schools and multilingualism, European Commission B-1049 Brussels. Opgehaald op 23 januari 2018 <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1502579119PreparingTeachersforDiversity.pdf>
- Roorda, D, Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493 – 529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: making connections*. Executive summary. CfBT.
- SCP (2016). *Integratie in zicht? De integratie van migranten in Nederland op acht terreinen nader bekeken*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Severiens, S. (2010). Divers talent in de klas. Oratie. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Severiens, S., Wolff, R., & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311. doi 10.1080/02619768.2013.845166
- Shernoff, E.S., Mehta, T.G., Atkins, M.S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3(2) 59-69. 10.1007/s12310-011-9051-z
- Siwatu, K.O., Chesnut, S.R., Alejandro, A.Y., & Young, H.A. (2016). Examining preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy doubts. *The Teacher Educator*, 51(4), 277-296. DOI: 10.1080/08878730.2016.1192709
- Van der Boom, E., & Stuyvenberg, M. (2013). *Teaching and Learning International Survey (Talis) 2013. Nationaal rapport Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Van Avermaet, P. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 7, 6-11.
- Veldman, I., Admiraal, W., Van Tartwijk, J., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students. *Teachers and Teaching*, 22(8), 913-926, DOI: 10.1080/13540602.2016.1200546
- Vieluf, S., Hochweber, J., Klieme, E., & Kunter, M. (2015). Who has a good relationship with the teachers? A comparison of comprehensive education systems with education systems using between-school tracking. *Oxford Review of Education*, 41(1), 3-25, DOI:10.1080/03054985.2014.992874
- Warren Little, J., & Bartlett, L. (2010). The teacher workforce and problems of educational equity. *Review of Research in Education*, 34(1), 285-328. <https://doi.org/10.3102/0091732X09356099>
- Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being:

A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981 – 1015.  
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

teachers in schools with low SES pupils and pupils with different home languages have more need for professional development in the area of diversity and this is especially true for beginning teachers. The study ends with recommendations for future research and educational practice.

## Auteurs

**Sabine Severiens** Department of Psychology, Education and Child Studies, Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Erasmus University Rotterdam. **Eva Van der Boom** MOOZ onderzoek Utrecht. **Kim Ouwehand** Department of Psychology, Education and Child Studies, Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Erasmus University Rotterdam. **Marieke Meeuwisse** Department of Psychology, Education and Child Studies Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Erasmus University Rotterdam

Keywords: school composition, job satisfaction, teaching quality, professional development, TALIS 2013

*Correspondentieadres:* Sabine Severiens, Erasmus University Rotterdam, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam, [severiens@essb.eur.nl](mailto:severiens@essb.eur.nl)

## Abstract

Composition and teaching quality characteristics in schools for secondary education: Results from secondary analyses on the Dutch OECD-TALIS 2013 data

The current study presents the results of secondary analyses on the Dutch data in the *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) from the OECD. Using multi-level regression analyses, job satisfaction, teaching quality characteristics as well as need for professional development are investigated in schools that vary according to composition. The results show that teachers in schools with relatively large percentages of students from low socio-economic backgrounds are less satisfied with their profession, they show lower levels of self-efficacy and less positive student-teacher relationships. In schools with relatively large percentages of students who have a different home language than the language of instruction, the results show no relationships with job satisfaction and the educational quality characteristics. The results also show that



## Appendix A

*TALIS schalen gebruikt in deze studie*

---

**Baantevredenheid (CFI = 0.95, TLI = 0.93, RMSEA = 0.08 en SRMR = 0.04)**

---

In hoeverre bent u het eens of oneens met de onderstaande uitspraken?

1.1. *Tevredenheid met beroep* ( $\alpha^* = .85$ )

- TT2G46C\* Ik zou graag van school veranderen als dat kon.  
TT2G46E Ik werk met plezier op deze school.  
TT2G46G Ik zou mijn school aanbevelen als een goede werkomgeving.  
TT2G46J Ik ben al met al tevreden met mijn baan.

1.2. *Tevredenheid met werkomgeving* ( $\alpha = .80$ )

- TT2G46A De voordelen van docent zijn wegen duidelijk op tegen de nadelen.  
TT2G46B Als ik weer zou mogen kiezen, zou ik weer voor het vak van docent kiezen.  
TT2G46D\* Ik heb spijt van mijn beslissing om docent te worden.  
TT2G46F\* Ik vraag me af of ik niet beter een ander beroep had kunnen kiezen.

---

**1. Kenmerken van docentkwaliteit**

---

1.1. *Vertrouwen in eigen kunnen* (CFI = 0.95, TLI = 0.93, RMSEA = 0.05 en SRMR = 0.04)

*In welke mate bent u in staat om bij het lesgeven het volgende te doen?*

a. Klasmanagement ( $\alpha = .85$ )

- TT2F34D Verstorend gedrag in de klas aanpakken.  
TT2G34F Duidelijk maken welk gedrag ik van leerling verwacht.  
TT2G34H Leerlingen zich aan klassenregels laten houden.  
TT2G34I Een opstandige of luidruchtige leerling kalmeren.

b. Instructie ( $\alpha = .65$ )

- TT2F34C Goede vragen voor mijn leerlingen verzinnen.  
TT2G34J Toepassen van diverse beoordelingsstrategieën.  
TT2G34K Een alternatieve uitleg geven als leerlingen iets niet begrijpen.  
TT2G34L Gebruik maken van niet-klassikale lesmethoden.

c. Motivatie ( $\alpha = .74$ )

- TT2F34A Leerlingen ervan overtuigen dat ze het goed kunnen doen op school.  
TT2G34B Mijn leerlingen helpen het leren naar waarde te schatten.
-

TT2G34E	Ongeïnteresseerde leerlingen motiveren.
TT2G34G	Leerlingen helpen kritisch te denken.
	1.2. <i>Disciplinair klimaat</i> ( $CFI = 1.00$ , $TLI = 1.00$ , $RMSEA < 0.01$ en $SRMR < 0.01$ , $\alpha = .83$ .)
	Geef a.u.b. aan in hoeverre u het eens of oneens bent met de volgende uitspraken over de betreffende voorbeeldklas:
TT2G41A*	Aan het begin van een les duurt het een tijdje voor de leerlingen rustig worden.
TT2G41B	De leerlingen in deze klas zorgen voor een positieve leeromgeving.
TT2G41C*	Er gaat veel tijd verloren door leerlingen die de les onderbreken.
TT2G41D*	Er is veel storend lawaai in deze klas.
	1.3. <i>Docent -leerling relaties</i> ( $\alpha = .75$ , $CFI = 1.00$ , $TLI = 1.01$ , $RMSEA < 0.01$ en $SRMR < 0.01$ , $\alpha = .85$ )
TT2G45A	Op deze school kunnen docenten en leerlingen doorgaans goed met elkaar overweg.
TT2G45B	Voor de meeste docenten op deze school is het welzijn van de leerlingen belangrijk.
TT2G45C	De meeste docenten op deze school zijn geïnteresseerd in wat leerlingen te zeggen hebben.
TT2G45D	Als leerlingen extra ondersteuning nodig hebben, dan geeft de school die ook.

---

## 2. Professionele ontwikkeling op het gebied van diversiteit

---

Geef voor elk van de onderstaande gebieden aan in hoeverre u momenteel behoefte heeft aan professionele ontwikkeling.

	2.1. <i>Op gebied van diversiteit</i> ( $CFI = 0.95$ , $TLI = 0.91$ , $RMSEA = 0.06$ en $SRMR = 0.03$ , $\alpha = .77$ )
TT2G26H	Methoden voor gedifferentieerd lesgeven (individuele leerstijlen).
TT2G26I	Lesgeven aan leerlingen met speciale behoeften.
TT2G26J	Lesgeven in een multiculturele omgeving.
TT2G26K	Lesgeven in een meertalige omgeving.
TT2G26L	Onderwijzen van generieke (vakoverstijgende) vaardigheden (bijv. Probleemoplossend vermogen, leren leren).
TT2G26M	Methoden voor de ontwikkeling van beroepsoverstijgende competenties ten behoeve van toekomstig werk of opleiding.
TT2G26O	Begeleiding en advies aan leerlingen ten behoeve van de (school-)loopbaan, inclusief mentoring.

---

= Cronbach's alfa

\*Items zijn andersom gecodeerd zodat voor alle

items positief en negatief dezelfde kant op wijzen