

Waarom Leraren (Weinig) Academisch Optimistisch zijn. Attributies en de Impact van Leerlingenpopulatie en Schoolcultuur

R. Lelieur, R. Vanrusselt, J. Vanhoof en N. Clycq

Samenvatting Academisch optimistische (AO) leraren geloven dat zij een verschil kunnen maken, leggen de lat hoog en bouwen vertrouwensrelaties op met leerlingen en ouders. Daardoor is dit lerarenkenmerk sterk van invloed op leerlingprestaties, ook na controle voor SES en migratieachtergrond. Deze studie brengt in kaart waaraan leraren een hoge of lage mate van AO attribueren, en of de waaier aan attributies verschilt naargelang de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de mate van het AO in hun school. Data werden verzameld via semigestructureerde interviews met 16 leraren uit acht middelbare scholen die verschilden naar leerlingenpopulatie en mate van school AO. Uit analyses blijkt dat leraren een hoge mate van het eigen AO veelzijdig attribueren. Oorzaken die leraren benoemen zijn extern en intern, controleerbaar en oncontroleerbaar, stabiel en instabiel. Een lage mate van AO wordt daarentegen vooral toegeschreven aan externe en oncontroleerbare oorzaken. De samenstelling van de leerlingenpopulatie blijkt amper impact te hebben op deze attributies. De mate van AO op schoolniveau wel. Deze studie toont aan dat leraren in academisch optimistische scholen op een andere manier spreken over hun leerlingen, school en job, en dat via attributies die leraren maken, er gewerkt kan worden aan het creëren en bevorderen van AO.

Kernwoorden academisch optimisme, causale attributie, lerarenkenmerken, schoolcultuur, schoolcompositie

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 23 december 2022

Ontvangen in gereviseerde vorm:

18 september 2023

Geaccepteerd:

15 november 2023

Online: 21 december 2023

Contactpersoon

Ruud Lelieur,
ruud.lelieur@uantwerpen.be

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Financiering onderzoek

-

Belangen

De auteurs hebben geen belangen te vermelden.

365

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350>

org/10.59302/ps.v100i4.18350

ps.v100i4.18350

2023 (100) 365-395

1 Inleiding

Het academisch optimisme van individuele leraren is een belangrijk lerarenkenmerk dat de prestaties van leerlingen beïnvloedt en bestaat uit drie interagerende deelcomponenten: individuele doelmatigheid, vertrouwen in leerlingen en ouders en academische gerichtheid (Beard et al., 2010). Academisch optimistische leraren zijn ervan overtuigd dat ze een impact hebben, vertrouwen leerlingen en ouders en focussen op leren. Daardoor slagen zij er beter in dan academisch pessimistische leraren om leerlingen te doen excelleren (Woolfolk Hoy et al., 2008). Bovendien bevestigt onderzoek dat deze sterke correlatie overeind blijft, ook na controle op achtergrondvariabelen zoals sociaaleconomische status (SES) en migratieachtergrond (Ates & Unal, 2021). Dit benadrukt het belang van academisch optimistische leraren in elke klas. Daarnaast is eveneens aangetoond dat de mate van academisch optimisme inherent veranderbaar is. Pessimistische leraren kunnen optimistisch worden (Hoy, 2012). Ondanks het wezenlijke belang van academisch optimisme bij leraren is onvoldoende geweten hoe dit academisch optimisme tot stand komt en zich ontwikkelt. In kaart brengen en begrijpen waaraan leraren het eigen academisch optimisme toeschrijven is dan ook een cruciale stap in het uitbreiden van de kennisbasis inzake de mechanismen die een rol spelen bij het creëren van academisch optimistische leraren. We focussen hierbij op de drie deelcomponenten, die zorgen voor de praktische vertaling van academisch optimisme naar de lespraktijk. We richten ons daarbij in deze fase van het onderzoek doelbewust afzonderlijk op de drie deelcomponenten van academisch optimisme zonder meteen ook de complexiteit van de interactie tussen de drie componenten in de analyse op te nemen.

Aan de hand van de attributietheorie beschrijven en analyseren we in deze studie hoe leraren hun eigen hoge of lage mate van die deelcomponenten van academisch optimisme verklaren. De attributietheorie stelt dat gepercipieerde oorzaken van eerdere gebeurtenissen beïnvloeden wat er in de toekomst zal gebeuren (Weiner, 2010). Afhankelijk van de onderliggende kenmerken van oorzaken (locus, stabiliteit en controleerbaarheid) die leraren aan hun individuele mate van de deelcomponenten van academisch optimisme toeschrijven, kunnen zulke causale attributies mee de daaropvolgende reacties en toekomstverwachtingen van diezelfde leraren vormen, wat – verder in lijn met de attributietheorie – doorgaans resulteert in overeenstemmend gedrag (Töeväli & Kikas, 2016). Anders gezegd: leraren die zichzelf een actieve rol toebedelen (locus) en denken controle uit te oefenen over het leren van leerlingen (controleerbaarheid), zijn meer geneigd verantwoordelijkheid op te

366

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[ps.v100i4.18350](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

nemen dan leraren die oorzaken buiten zichzelf, buiten hun controle en als onveranderbaar attribueren (stabiliteit) (Wang et al., 2015). Om het academisch optimisme van individuele leraren te kunnen versterken door passende attributiepatronen te bevorderen, is het daarom belangrijk inzicht te krijgen in die causale attributieprocessen (Suter et al., 2022). Kennis over de oorzaken die leraren benoemen voor een hoge of lage mate van de deelcomponenten van academisch optimisme en de manier waarop zij die oorzaken attribueren, creëert bijgevolg opportuniteiten voor het begrijpen van de ontwikkeling van academisch optimisme bij leraren.

Tegelijk leert de bestaande kennisbasis dat het academisch optimisme van leraren zich niet in een sociaal vacuüm ontwikkelt (Murray et al., 2020). Zo blijken Noord-Amerikaanse en Taiwanese scholen met veel leerlingen met een migratieachtergrond en/of lagere SES over het algemeen minder academisch optimistische leraren te hebben (Woolfolk Hoy et al., 2008; Wu & Lin, 2018). Om die eerder gevonden relaties verder en in een andere (in dit geval Vlaamse) schoolcontext tegen het licht te houden, nemen we in deze studie doelbewust de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de mate van academisch optimisme van de school waarin individuele leraren actief zijn als variabelen mee. Eerder onderzoek toonde immers ook dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie invloed heeft op de attributieprocessen van leraren ten aanzien van succes of falen bij hun leerlingen (Riley & Ungerleider, 2012). Tegelijk beïnvloedt de mate van school academisch optimisme de normatieve cultuur en het gedrag op school (Wu & Lin, 2018). Het academisch optimisme van de school bevat het samenspel van collectieve doelmatigheid, het vertrouwen dat het team stelt in leerlingen en ouders, en de academische gerichtheid van het team (Hoy et al., 2006). We verwachten bijgevolg dat het attribueren van de deelcomponenten van academisch optimisme van individuele leraren niet los van de leerlingenpopulatie en die heersende schoolcultuur kan begrepen worden. Daarmee zit deze studie in de kern van academische én beleidsmatige discussies over onderwijskwaliteit. Omdat leraren een invloedrijke positie hebben en via hun attributies een groot effect hebben op leerlingen (Georgiou, 2008), is het van wezenlijk belang te doorgronden waaraan een hoge of lage mate van de deelcomponenten van leraren academisch optimisme wordt geattribueerd, en of dit verschilt naargelang de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de mate van het academisch optimisme op schoolniveau. Die attributies kunnen immers het gestelde gedrag ten aanzien van leerlingen beïnvloeden en de ontwikkeling van academisch optimisme bij leraren stimuleren of hinderen. Voor zover we weten, is dit nog niet eerder voorwerp geweest van systematisch onderzoek. Terwijl die kennis net (meer) inzicht biedt in hoe scholen vanop de klasvloer met telkens veelal individueel functionerende leraren kunnen komen tot een academisch optimistische context die leerprestaties en gelijke onderwijskansen bevordert. Want academisch optimisme mag dan wel veranderbaar zijn, het is

pas wanneer (ook moeilijk hiervan te overtuigen) leraren bereid zijn zichzelf een kernrol toe te kennen in de leerprocessen van leerlingen, dat deze transformatie succesvol mag genoemd worden (Oakland & Tanner, 2007).

Dit geheel van overwegingen en kennisvragen leidt ons voor deze studie tot de volgende onderzoeksvragen: (1) Hoe attribueren leraren oorzaken voor een hoge of lage mate van de deelcomponenten van academisch optimisme? En (2) welke rol spelen de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de mate van academisch optimisme op schoolniveau bij het maken van deze attributies?

2 Theoretisch kader

Om deze onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden conceptualiseren we in eerste instantie academisch optimisme van de leraar, de attributietheorie en de link tussen beide. Vervolgens bespreken we ook de opgenomen contextuele factoren, met name de samenstelling van de leerlingenpopulatie en het academisch optimisme van scholen.

2.1 Academisch optimisme van de leraar

Het academisch optimisme van de leraar weerspiegelt de positieve houding van een leraar over zijn/haar of hun vermogen om les te geven, vertrouwensrelaties op te bouwen met leerlingen en ouders en prestaties van alle leerlingen te bevorderen (Woolfolk Hoy et al., 2008). Onderzoek toont aan dat academisch optimistische leraren beter presterende leerlingen hebben, ook na controle op achtergrondvariabelen zoals SES en migratie (Ates & Unal, 2021). De mate van academisch optimisme is bovendien veranderbaar en kan dus aangeleerd of bijgestuurd worden (Hoy, 2012). Om te begrijpen hoe academisch optimisme kan worden veranderd, moet het algemene concept worden ontleed in zijn meer specifieke en concrete onderdelen. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen drie interagerende deelcomponenten: academische gerichtheid van leraren, individuele doelmatigheid en vertrouwen van leraren in leerlingen en hun ouders (Woolfolk Hoy et al., 2008).

De academische gerichtheid van leraren is de mate waarin leraren hoge schoolse normen stellen in hun klas en manieren vinden om leerlingen te betrekken bij het nastreven van die normen (Wu & Lin, 2018). Het gaat om het benadrukken van schools gedrag binnen de klasmuren en het verlengen van de tijd die leerlingen succesvol en actief besteden aan school gerelateerde taken. De academische gerichtheid van leraren is over het algemeen hoog wanneer ze geloven in het potentieel van alle leerlingen, aangezien dit leidt tot lespraktijken die in overeenstemming zijn met deze verwachtingen (Woolfolk Hoy et al., 2008).

368

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[ps.v100i4.18350](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

Individuele doelmatigheid gaat over de mate waarin de individuele leraar gelooft in zijn/haar of hun persoonlijke vermogen om de prestaties van leerlingen te beïnvloeden, zelfs van degenen die minder gemotiveerd of leergericht zijn (Woolfolk Hoy et al., 2008). Leraren met sterke gevoelens van doelmatigheid zijn veerkrachtig, volhardend en nemen verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen (Hoy, 2012).

Het vertrouwen van een leraar in zijn/haar of hun leerlingen en diens ouders richt zich op de bereidheid van de leraar om kwetsbaar te zijn tegenover die leerlingen en ouders, gebaseerd op het vertrouwen dat laatstgenoemden positief zullen reageren (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Het wederkerige karakter van vertrouwen houdt in dat hogere prestaties van leerlingen nog meer vertrouwen opleveren, terwijl lage prestaties van leerlingen leiden tot een vicieuze cirkel van afnemend vertrouwen (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Vertrouwen in leerlingen en ouders is positief gecorreleerd met leergroei en heeft een beslissende invloed op de mate waarin de interacties tussen leraren, leerlingen en ouders productief zijn (Boonen et al., 2014). Dit deelcomponent wordt verder opgesplitst in vertrouwen in leerlingen en vertrouwen in ouders (Lelieur et al., 2022).

Het academisch optimisme van de leraar schetst een alomvattend beeld van menselijk handelen dat het gedrag van leraren verklaart in termen van cognitieve, affectieve en gedragsdimensies. Individuele doelmatigheid is een overtuiging, het is cognitief. Het vertrouwen van de leerkracht in leerlingen en ouders is een affectieve respons. En academische gerichtheid van de leraar, is de focus op leergericht gedrag in de klas. De drie deelcomponenten werken in op elkaar en versterken elkaar (Hoy, 2012).

2.2 Causale attributie

De causale attributietheorie beschrijft hoe individuen oorzaken voor falen of succes benoemen, welke reactie dit veroorzaakt en hoe dit hun verwachtingen voor de toekomst, motivatie, gedrag en de mate van inspanning positief of negatief beïnvloedt (Li et al., 2018). Weiner (2010) identificeert drie dimensies waarop deze causale attributies benoemd worden: locus of control, stabiliteit en controleerbaarheid.

Bij locus of control gaat het over de oriëntatie van de oorzaak en of deze binnen (intern) of buiten (extern) het individu gelegd wordt. Leraren die een lage mate van vertrouwen intern attribueren, zullen eerder een oorzaak zoeken bij zichzelf, bijvoorbeeld omdat zij te weinig inspanningen leveren om ouders te betrekken. Wanneer er extern wordt geattribueerd, leggen leraren de oorzaak buiten zichzelf: bijvoorbeeld bij de lage interesse die ouders tonen in school. Onderzoek toont dat leraren die vooral extern attribueren hun taken vaker als moeilijk omschrijven, terwijl leraren die intern attribueren een gevoel van controle behouden (Lunenburg & Cadavid, 1992).

Stabiliteit omvat de mate waarin oorzaken al dan niet als veranderlijk doorheen de tijd gezien worden (Weiner, 2010). Zo kan een online les die mislukt omdat het internet hapert een voorbeeld zijn van een instabiele factor. De samenstelling van de leerlingenpopulatie die al dan niet de taakmoeilijkheid verhoogt, kan beschouwd worden als een stabiele factor. Deze stabiliteit speelt een belangrijke rol in het bepalen van verwachtingen: een persoon die falen toeschrijft aan stabiele factoren zal verwachten in de toekomst opnieuw te mislukken. Iemand die instabiele factoren aanhaalt, verwacht in de toekomst mogelijk een ander resultaat (Vonk, 2003).

Controleerbaarheid doelt op de mate waarin een situatie persoonlijk beheersbaar is (Weiner, 2010). Wanneer iemand een oorzaak als controleerbaar benoemt, heeft deze persoon de overtuiging dat de sleutel tot verandering in eigen handen ligt (Wang & Hall, 2018). Onderzoek toont dat het gevoel van controle een effect kan hebben op de doelmatigheid van leraren. Het beïnvloedt de professionele toewijding en stimuleert alzo positieve leerlingresultaten (Gibbs & Miller, 2014).

Om te anticiperen op veranderingen zijn de attributies voor controleerbaarheid en stabiliteit doorslaggevend (Weiner, 2010). Als de oorzaak beheersbaar en veranderbaar is, kan het resultaat dat immers ook zijn. Bij het attribueren van negatieve uitkomsten leiden externe attributies tot een afnemend gevoel van verantwoordelijkheid (Wang et al., 2015). Bijgevolg blijken de meest passende attributies om verandering mogelijk te maken intern, controleerbaar en instabiel te zijn.

2.3 Academisch optimisme en attributie

Hoe leraren hun mate van academische gerichtheid, individuele doelmatigheid of vertrouwen in leerlingen en ouders verklaren, weten we vooralsnog niet. Over het effect van bepaalde attributies op die deelcomponenten van academisch optimisme weten we iets meer. Zo werd aangetoond hoe percepties van controleerbaarheid een invloed kunnen hebben op de doelmatigheidsbeleving van leraren (Gibbs & Miller, 2014). De manier van attribueren kan echter ook het vertrouwen in leerlingen beïnvloeden. Leraren die wangedrag van leerlingen intern attribueren aan hun eigen lespraktijk, tonen meer sympathie voor leerlingen die het emotioneel moeilijk hebben (Poulou & Norwich, 2000) en zijn meer bereid om hun lespraktijk te verbeteren en leerlingen persoonlijke ondersteuning te bieden (Soodak & Podell, 1994). Leraren die wangedrag van leerlingen vooral extern attribueren aan (achtergrond)kenmerken van de leerling, hebben daarentegen vaker een lagere doelmatigheidsbeleving (Soodak & Podell, 1994). De academische gerichtheid en het vertrouwen in leergerichtheid van leerlingen kunnen eveneens beïnvloed worden door attributies die leraren maken. Zo toont onderzoek aan dat leraren die goede prestaties aan de inzet en

370

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[ps.v100i4.18350](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

motivatie van hun leerlingen attribueren ook betere resultaten boeken bij deze leerlingen (Tõeväli & Kikas, 2016). Kortom, attributies die leraren maken om het gedrag en prestaties van leerlingen te verklaren hebben een invloed op zowel het eigen gedrag als op toekomstige prestaties van leerlingen. Dit alles maakt het relevant om de attributietheorie naast het theoretisch kader van academisch optimisme te leggen om te onderzoeken hoe leraren hoge of lage scores voor leraren academisch optimisme attribueren. Daarenboven laat onderzoek zien dat het relevant is om ook aandacht te hebben voor de kenmerken van de leerlingenpopulatie en het academisch optimisme op schoolniveau in dit kader. Dat bespreken we in de volgende paragraaf.

2.4 Beïnvloedende factoren

Samenstelling leerlingenpopulatie van de school

Eerder onderzoek stelt dat leraren vaker externe factoren zoals thuissituatie en SES aanhalen wanneer ze zwakke prestaties van leerlingen met migratieachtergrond evalueren (Riley & Ungerleider, 2012). In Vlaanderen toont het onderzoek van Clycq et al. (2014) dat leraren vaker naar de thuistaal en het gebrek aan betrokkenheid van ouders verwijzen om het falen van leerlingen met lage SES en/of migratieachtergrond te verklaren. Ondanks de goede intenties van leraren, is een vaak voorkomende en gedocumenteerde attributiefout een te groot vertrouwen in informatie gebaseerd op stereotypen (Reyna, 2008). Zulke stereotypen kunnen ertoe leiden dat falen oncontroleerbaar, stabiel en intern aan de leerling toegeschreven wordt, wat de verwachting voor toekomstig succes negatief dreigt te beïnvloeden. Bijgevolg groeit de hypothese dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie ook gerelateerd kan zijn aan de attributies die leraren maken ten aanzien van de eigen hoge of lage mate van academisch optimisme. Te meer omdat scholen met veel leerlingen met een migratieachtergrond en/of lagere SES minder academisch optimistische leraren blijken te hebben (Woolfolk Hoy et al., 2008; Wu & Lin, 2018). In deze studie maken we gebruik van het beleidsconcept indicatorleerling om een zicht te krijgen op de samenstelling van de schoolpopulatie. Dit is een vertaling van de variabelen SES en migratieachtergrond en bevat de leerlingen die aantikken op een van deze indicatoren: de leerling ontvangt een schooltoelage, de moeder is niet in het bezit van een diploma secundair onderwijs en/of de thuistaal is niet Nederlands.

Academisch optimisme van de school

Een tweede belangrijke contextvariabele bij het begrijpen van de attributies van leraren is het academisch optimisme op schoolniveau. Het academisch optimisme van de school bevat dezelfde deelcomponenten als het academisch optimisme van de individuele leraar maar het perspectief verschilt. Het

Waarom Leraren (Weinig) Academisch Optimistisch zijn. Attributies en de Impact van Leerlingenpopulatie en Schoolcultuur

academisch optimisme van de school is een eigenschap van een collectief gedeelde schoolcultuur. Het is in die zin een normatief patroon dat richting geeft aan individuele leden van het team (Bandura, 2006). Een academisch optimistische schoolcultuur leidt tot een schoolteam dat focust op wat mogelijk is, verantwoordelijkheid neemt ten aanzien van het leren van alle leerlingen, vertrouwen heeft in leerlingen en ouders en kansen grijpt om de prestaties van alle leerlingen te bevorderen (Hoy, 2012). Met andere woorden, het academisch optimisme van de school karakteriseert de school als geheel, terwijl het academisch optimisme van de leraar een persoonlijk kenmerk is van de individuele leraar. Eerder onderzoek toont dat er een positieve correlatie bestaat tussen het academisch optimisme van de school en dat van de leraar (Lelieur et al., 2022; Wu & Lin, 2018). In die logica is het eigen aan scholen met een hoge mate van academisch optimisme dat de individuele leraren die er werkzaam zijn er sterker dan in andere scholen van overtuigd zijn dat ze voor hun leerlingen een verschil kunnen maken. We zouden dus kunnen verwachten dat leraren in die scholen een ander attributiepatroon hebben, één dat meer op de eigen mogelijkheden en verantwoordelijkheden focust. Maar of dat verband tussen het academisch optimisme van de school en de manier waarop leraren de deelcomponenten van hun persoonlijke academisch optimisme attribueren ook effectief bestaat, is voor zover onze kennis reikt niet eerder onderzocht.

3 Methode

Om in kaart te brengen hoe leraren academisch optimisme attribueren hanteren we een beschrijvende, kwalitatieve onderzoeksmethode. Attributies bevatten immers een diepere betekenis die mensen aan gebeurtenissen toeschrijven. Een onderzoeksdesign met gebruik van diepte-interviews is het meest aangewezen om zulke inzichten in denkprocessen van deelnemers te verkrijgen (Yin, 2016). In dit onderdeel bekijken we eerst de respondenten en de manier van dataverzameling, daarna beschrijven we het gebruikte instrument en de wijze van analyseren.

3.1 Respondenten en dataverzameling

Data werden verzameld aan de hand van 16 semigestructureerde interviews met leraren uit acht secundaire scholen. Aangezien deze studie expliciet contextfactoren (het aantal indicatorleerlingen en de mate van academisch optimisme op schoolniveau) meeneemt in het onderzoeksdesign, is het belangrijk dat de respondenten uit die verschillende contexten afkomstig zijn. Op basis van voorafgaandelijk kwantitatief onderzoek naar academisch optimisme in Antwerpse scholen, werden 8 scholen geselecteerd. De keuze

372

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[ps.v100i4.18350](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

voor deze scholen kwam tot stand via doelgerichte sampling: de mate van academisch optimisme op schoolniveau (hoogste kwartiel/laagste kwartiel) en het aantal indicatorleerlingen (veel (+50%)/weinig (-25%)). Om de mate van academisch optimisme op schoolniveau te bepalen werd gebruikt gemaakt van de aangepaste (en gevalideerde) survey voor academisch optimisme (aSAO) (Lelieur et al., 2022). In deze vragenlijst scoorden leraren hun perceptie op de deelcomponenten van academisch optimisme op schoolniveau via verschillende items op een 7-punt Likertschaal (zie appendix voor enkele voorbeelditems en beschrijvende resultaten). Het academisch optimisme van de school werd vervolgens in verschillende fasen berekend. Vanuit de gemiddelde scores voor collectieve doelmatigheid, het vertrouwen in leerlingen, het vertrouwen in ouders en collectieve academische gerichtheid, werd de gemiddelde score voor het academisch optimisme van de school per respondent berekend. De gemiddelde score overheen alle respondenten in een school leidde tot een score voor academisch optimisme per school. Voor dit onderzoek werden scholen gerangschikt volgens dat resultaat en opgedeeld in kwartielen. De scholen in het laagste en het hoogste kwartiel werden in deze studie verder meegenomen. De mate van hoog of laag academisch optimisme van de school is bijgevolg relatief en in vergelijking met de andere scholen in de sample. De sample toonde echter noemenswaardige verschillen in de mate voor academisch optimisme van de school, variërend van 4.45 tot 6.07. Het aantal indicatorleerlingen per school wordt in Vlaanderen bijgehouden door de overheid om alzo te bepalen welke scholen extra financiering krijgen in het kader van het gelijkheidsbeleid en is vrij te raadplegen¹. Dit leidde tot een kwadrant met vier types scholen, zoals te zien in figuur 1. Per type werden twee scholen geïdentificeerd. Bij elke deelnemende school gaf de directeur een lijst van vijf potentiële respondenten. De criteria die de directeurs hanteerden om respondenten te kiezen, zijn niet gekend, maar we vroegen wel enkele relevante achtergrondkenmerken met het oog op het garanderen van variatie overheen respondenten wat betreft (o.a.) jaren ervaring en graad waarin wordt lesgegeven. Uit die lijst per school werden vervolgens telkens twee geschikte leraren uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Alle interviews werden online uitgevoerd. De onderzoeker die de interviews uitvoerde en analyseerde was niet op de hoogte van het type school waarin de respondenten lesgeven. Tabel 1 biedt een overzicht van de respondenten en hun kenmerken. De interviewer heeft een achtergrond als leraar en als adjunct-directeur in een secundaire school. Daarnaast delen de interviewer en de respondenten een hoger opleidingsniveau en behoren ze tot de etnisch-culturele meerderheid. Dit ‘insider-perspectief’ heeft het voordeel dat de interviewer een sterke connectie heeft met de geïnterviewden, goed begrijpt waarover ze praten en deze connectie kan gebruiken om de respondenten op hun gemak te stellen. Het nadeel dat hieraan verbonden kan zijn, is dat het eigen referentiekader de interpretatie van de antwoorden kan

Tabel 1

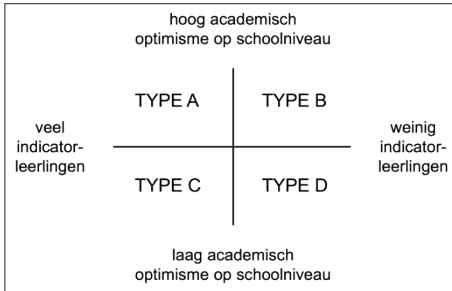
Kenmerken respondenten

Respondent	Gender	Jaren ervaring	Leeftijd	Opleiding	Graad waarin respondent lesgeeft	Onderwijsvorm aanwezig op school*	Schooltype
Respondent 1	v	16-20	36--45	Bachelor	1	A, D	A
Respondent 2	v	0-5	36--45	Master	2	D/A, D	A
Respondent 3	v	16-20	36--45	Master	3	A, D	A
Respondent 4	v	>21	36--45	Master	2 & 3	D/A, D	A
Respondent 5	v	16-20	36--45	Master	1 & 3	A, D/A, D	B
Respondent 6	v	>21	36--45	Master	2 & 3	A, D/A, D	B
Respondent 7	v	6-10	26-35	Bachelor	1 & 3	D	B
Respondent 8	m	6-10	26-35	Bachelor	2	D	B
Respondent 9	v	11-15	36--45	Bachelor	2 & 3	A, D/A	C
Respondent 10	v	0-5	36--45	Bachelor	2 & 3	A, D/A	C
Respondent 11	v	>21	46-55	Bachelor	1	A, D/A, D	C
Respondent 12	v	11-15	46-55	Bachelor	2	A, D/A, D	C
Respondent 13	m	>21	46-55	Bachelor	1	D/A, D	D
Respondent 14	m	6-10	26-35	Master	3	D/A, D	D
Respondent 15	v	6-10	26-35	Bachelor	1	A, D/A, D	D
Respondent 16	v	11-15	26-35	Bachelor	1 & 2	A, D/A, D	D

* A: Arbeidsmarkgerichte finaliteit (studierichtingen die voorbereiden op werk); D/A: Dubbele finaliteit (studierichtingen die voorbereiden op hogere studies of op werk); D: Doorstroom finaliteit (studierichtingen die voorbereiden op hogere studies).

Figuur 1

Kwadrant van deelnemende scholen



beynvloeden. Het bewustzijn hierrond, de interviewleidraad (zie verder) en de samenwerking met de andere onderzoekers heeft dit risico echter tot een minimum herleid.

3.2 Instrument

Deze studie maakt gebruik van semigestructureerde diepte-interviews. Zo kunnen leraren hun eigen interpretaties en meningen vrijuit delen, wat zorgt voor meer informatierijke data (Yin, 2016). Om de kwaliteit van het semigestructureerd interview te garanderen werd een interviewleidraad opgesteld op basis van theoretische kaders rond academisch optimisme (Hoy et al., 2006a; Lelieur et al., 2022), de attributietheorie (Weiner, 2010) en de opgenomen contextfactoren. De leidraad gaf richting aan de hoofdvragen van het onderzoek zonder het open karakter van het interview in de weg te staan. Na een korte inleiding werden percepties bij de mate van academische gerichtheid, individuele doelmatigheid en vertrouwen bevroegd aan de hand van dezelfde items die gebruikt worden in de gevalideerde survey van Lelieur et al. (2022) om het academisch optimisme van leraren te meten. We bleven hierbij zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke items om de validiteit en betrouwbaarheid van onze resultaten te waarborgen. Deze vragen zijn gericht op de interactie tussen de respondent en diens leerlingen. Academisch optimisme is een latent construct en dus niet in die hoedanigheid in kaart te brengen. Daarom focussen we op de deelcomponenten. Bij elke component werd stil gestaan bij oorzaken die leraren aanwijzen voor een hoge of lage mate van deze componenten van academisch optimisme. Vervolgens werd bevroegd op welke manier zij deze attribueren. Hierbij werd, naast de interviewleidraad, een checklist gehanteerd om zeker te zijn dat zowel de locus of control (intern/extern) als dimensies van stabiliteit en controleerbaarheid aan bod kwamen. Tot slot werd ook de link met de

overtuigingen van het team en de rol van de achtergrondkenmerken van de leerlingen expliciet bevraagd, indien respondenten deze contextfactoren zelf nog niet ter sprake brachten.

3.3 Analyse

Elk interview werd verbatim uitgeschreven en de transcripties werden geanalyseerd met het programma Nvivo. Een codeboom werd ontwikkeld op basis van het theoretisch kader van academisch optimisme en de attributietheorie. Deze zorgde voor een eerste gestructureerde deductieve codering. Er werd een onderscheid gemaakt in attributies voor hoge of lage mate van elke component van academisch optimisme. Dit onderscheid is gebaseerd op een positieve of negatieve evaluatie van de respondent per deelcomponent en dus niet op de voorafgaandelijk informatie die tot de selectie van scholen geleid heeft. Vervolgens werd binnen elke attributie gekeken naar de locus of control (intern/extern), de stabiliteit en controleerbaarheid. Tabel 2 toont een voorbeeld van de codeboom voor academische gerichtheid. Een gelijkaardige boomstructuur wordt opgezet voor de overige deelcomponenten. De codeboom kan via open codering inductief uitgebreid worden. Axiaal coderen zorgt er namelijk voor dat er tijdens het coderingsproces overkoepelende thema's binnen de attributies benoemd kunnen worden (Mortelmans, 2018). De finale codebomen zijn het resultaat van systematisch overleg binnen het onderzoeksteam, waarbij twee onderzoekers op regelmatige basis bijeenkwamen om de manier van coderen en de daarbij gemaakte keuzes uitvoerig te bespreken. De eenheden van analyse zijn de gemaakte attributies. Elke unieke attributie kreeg een aparte code, waarbij herhaling van dezelfde attributie niet als nieuwe code opgenomen werd. Tevens werd er waakzaam omgegaan met het aantal codes per respondent zodat een accuraat beeld geschetst kon worden, wars van mogelijke verschillen tussen vlotte en minder vlotte praters. Ook hier was sprake van een regelmatige terugkoppeling naar het onderzoeksteam om de validiteit van het codeerproces te waarborgen. Deze informatie stelde ons in staat de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden. In functie van de tweede onderzoeksvraag werden er per deelcomponent aparte codes voorzien voor expliciete verwijzingen in de interviews naar de rol van achtergrondkenmerken van de leerlingen en academisch optimisme op schoolniveau. Elk interview werd als case geclassificeerd en aan elke case werden schoolkenmerken van de respondenten gehecht (hoeveelheid indicatorleerlingen en mate van academisch optimisme van de school), verkregen uit voorgaand onderzoek (Lelieur et al., 2022). Het aantal attributies binnen elke code werd gekwantificeerd om frequenties van soorten attributies naast elkaar te zetten en te analyseren of leraren in scholen met veel of weinig indicatorleerlingen enerzijds en een hoge of lage mate van een academisch optimistische schoolcultuur anderzijds hun

376

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[ps.v100i4.18350](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

eigen academisch optimisme al dan niet verschillend attribueren. Bij dit alles diende de locus of control (intern/extern) als eerste vergelijkingspunt. Deze attributie bepaalt immers of de actor al dan niet een eigen verantwoordelijkheid ziet, wat bepalend is voor toekomstig gedrag. Indien mogelijk werden er ook vergelijkingen op de attributiedimensies stabiliteit en controleerbaarheid gemaakt. Aan de hand van de transcripties werden fragmenten uit de interviews gekozen om de bevindingen te illustreren. Hier werd systematisch gekozen voor de citaten die de resultaten het meest accuraat vertegenwoordigen, met als doel een transparante weergave van de data en de analyse ervan te garanderen. Bij de selectie van citaten werd rekening gehouden met het aantal toegewezen codes en de overeenkomsten tussen vergelijkbare, vaker voorkomende citaten.

Tabel 2
Deductieve codeboom op basis van theoretisch kader

Codes	Files	References
Attributies hoge mate AG	14	179
Extern hoog AG	11	78
Controleerbaar	10	33
Instabiel	4	5
Oncontroleerbaar	5	6
Stabiel	10	34
Intern hoog AG	11	82
Controleerbaar	11	37
Instabiel	5	9
Oncontroleerbaar	3	4
Stabiel	10	32
Rol SAO	5	9
Rol SES	5	10
Attributies lage mate AG	12	172
Extern laag AG	11	153
Controleerbaar	0	0
Instabiel	5	10
Oncontroleerbaar	11	75
Stabiel	11	68
Intern laag AG	0	0
Controleerbaar	0	0
Instabiel	0	0
Oncontroleerbaar	0	0
Stabiel	0	0
Rol SAO	4	6
Rol SES	8	13

4 Resultaten

Dit resultatenluik bestaat uit twee delen. Het eerste luik (4.1) gaat over de attributies die leraren maken bij hun hoge of lage mate van de deelcomponenten

Waarom Leraren (Weinig) Academisch Optimistisch zijn. Attributies en de Impact van Leerlingenpopulatie en Schoolcultuur

van academisch optimisme. Het tweede luik (4.2) gaat dieper in op de rol die de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de mate van academisch optimisme op schoolniveau spelen bij het maken van deze attributies.

4.1 Attributies van leraren

Om een verfijnd inzicht te krijgen in de attributieprocessen van leraren behandelen we achtereenvolgens de oorzaken die leraren benoemen bij een hoge en lage mate van hun academische gerichtheid, individuele doelmatigheid en vertrouwen in leerlingen en ouders. Leraren die (eerder) positief antwoordden op de vragen die peilden naar de aanwezigheid van deze componenten, werden per deelcomponent ingedeeld in de 'hoge' groep, leraren die (eerder) negatief antwoordden werden ingedeeld in de 'lage' groep.

Academische gerichtheid

Wanneer de bevroegde leerkrachten reflecteren over de oorzaken voor hun hoge mate van academische gerichtheid en hun gedrag bij het al dan niet stellen van hoge normen, dan wordt verwezen naar elementen die zowel binnen als buiten henzelf liggen. Wat het eerste betreft, verwijzen leraren vaak naar de eigen lesaanpak. Hierbij schetsen respondenten hoe ze rekening houden met verschillen tussen leerlingen en hun lesaanpak daardoor differentiëren. Ook de rol van hun idealisme, hun toenemende ervaring als leraar en een volhardende aanpak ten aanzien van het leren van leerlingen wordt benoemd.

“Maar ik merkte wel dat als je hard genoeg bleef proberen en kansen, kansen, kansen geeft, dat er uiteindelijk toch iets van resultaat kwam.” [Resp. 1, type A]

Wat betreft de externe oorzaken, komen vooral elementen naar voren die relateren aan de organisatie en de cultuur van de school. Zo benoemt een aantal respondenten de kleinschaligheid van hun school of klas, omdat deze ervoor zorgt dat ze beter tegemoet kunnen komen aan individuele noden van leerlingen. Een aantal respondenten geeft ook aan dat ze bij hun aanwerving expliciet op die academische gerichtheid geselecteerd zijn. Daarnaast uit dit zich ook in een schoolcultuur waarin een focus op leren centraal staat en die uitgedragen wordt in een team dat elkaar waardeert, dat erg betrokken is en veel belang hecht aan samenwerking, ook met de leerlingbegeleiding.

“En we bekijken ook echt, zoals het hoort op een deliberatie [examenbespreking] of op de klassenraad [docentenvergadering], elk kind individueel. En ik zeg het, de leerlingbegeleiding heeft daar ook een belangrijke functie in. We zullen alle hulp aanbieden om ze erbij te houden.” [Resp. 4, type A]

Leraren wijzen in deze studie de eigen hoge mate van academische gerichtheid

378

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[ps.v100i4.18350](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

dus toe aan zowel interne als externe factoren, waarvan de meesten als stabiel benoemd worden. De controleerbaarheid blijkt meer afhankelijk van die locus of control. Interne oorzaken als de eigen lesaanpak zijn bijvoorbeeld meer te controleren door de individuele leraar dan de schoolcultuur. Oorzaken voor een lage mate van academische gerichtheid worden door de bevraagde leraren bijna uitsluitend buiten zichzelf en buiten hun controle gezocht. Een beperkt aantal leraren duidt instabiele en voor hen oncontroleerbare factoren aan, zoals een groot personeelsverloop. Leerlingenkenmerken zoals een lage motivatie en een gebrekkige kennis van Nederlands worden vaak vermeld als reden waarom de lat lager gelegd wordt. Een aantal respondenten omschrijft hoe hun directie hen hierbij zelfs aanmaant om de verwachtingen te temperen.

“Ik heb ook het niveau de laatste jaren, serieus zien dalen, waardoor we de normen van hogerhand, van onze directie, wat lager moeten leggen. In die zin bijvoorbeeld voor Nederlands, dat is echt basis dat wij geven.” [Resp. 13, type D]

Er worden ook oorzaken voor een lage academische gerichtheid bij stabiele, maar opnieuw oncontroleerbare factoren gelegd. Een aantal respondenten wijst met name op een breder maatschappelijk probleem. Ze vermelden hoe vooroordelen van de buitenwereld tegenover bepaalde multiculturele scholen of regio's ervoor zorgen dat leerlingen een negatief zelfbeeld en lage motivatie krijgen. Ook vermelden sommige respondenten het onderwijssysteem en vooral de brede eerste graad² als oorzaak voor hun eigen lage mate van academische gerichtheid. Hierbij omschrijven ze hoe een zeer diverse instroom vanuit het basisonderwijs het moeilijk maakt om hoge leerdoelen na te streven.

“En daar zit het probleem. Er is ontzettend weinig sturing vanuit dat zesde leerjaar. We krijgen leerlingen binnen die net een attest [getuigschrift] behaald hebben en leerlingen die met fantastische scores uit dat zesde leerjaar zijn gekomen.” [Resp. 15, type D]

Samengevat zien we bij een hoge mate van academische gerichtheid geen eenduidig beeld, wel een veelheid aan attributies. Een lage mate van academische gerichtheid wordt wel eenduidiger geattribueerd. Daar benoemen respondenten vooral oorzaken die buiten henzelf en buiten hun controle liggen.

Individuele doelmatigheid

Respondenten halen een brede waaier van redenen aan die volgens hen zorgen voor een hoge individuele doelmatigheid. Interne attributies gaan vaak over het verhogen van dat bekwaamheidsgevoel door het koppelen van hun vak aan eigen idealisme en overtuigingen, aan eigen interessegebieden, maar ook aan op eigen initiatief blijven leren en aan zelfreflectie doen.

“Met welke onbewuste gedachte stap je naar leerlingen toe en wat heb of breng ik binnen in een klaslokaal. En die durven onderzoeken, expliciteren, in vraag te stellen of aan te scherpen.” [Resp. 14, type D]

Externe attributies gaan vaak over de directie en collega's. Zo schetst een aantal leraren hoe duidelijke verwachtingen bij aanwerving ervoor zorgden dat zij op voorhand wisten waar ze aan toe waren. Enkele respondenten vermelden ook hoe een hardwerkende, betrokken directie die ruimte laat voor inspraak eveneens bijdraagt aan hun hoge individuele doelmatigheid. Verder worden professionaliseringsinitiatieven vermeld die de individuele doelmatigheid van leraren verhogen. Voorbeelden zijn nascholingen rond coöperatieve werkvormen, taalbeleid, coaching en informatiegeletterdheid. Een aantal respondenten haalt ook het belang van een sterk samenwerkend team aan. Deze leraren leren van elkaar en geven aan bij collega's terecht te kunnen voor ondersteuning indien nodig.

“Er zijn altijd wel een paar situaties waarvan ik zeg: Oké, ik weet eigenlijk niet goed hoe je daar echt mee moet omgaan”. En dan proberen wij dat sowieso wel te bespreken met het team of er nog andere collega's zijn die met hetzelfde probleem zitten of dat er experts zijn, misschien de leerlingenbegeleiding of het ondersteuningsteam, die ons daar een beetje mee kunnen helpen.” [Resp. 8, type B]

Net als bij academische gerichtheid liggen de attributies die leraren benoemen voor een hoge mate van individuele doelmatigheid dus zowel binnen als buiten henzelf, waarbij interne attributies vaak iets stabielere of meer te controleren zijn dan externe attributies. Oorzaken voor een lage mate van individuele doelmatigheid worden ook hier bijna enkel extern en oncontroleerbaar geattribueerd. Respondenten beschrijven hier vooral hoe leerlingen en directie ervoor zorgen dat hun bekwaamheidsgevoel laag ligt. Zo wijzen leraren erop dat leerlingen met taal- of gedragsproblemen vaak een negatieve schoolonderwijsloopbaan achter de rug hebben. Respondenten vermelden ook storend gedrag, een gebrek aan motivatie, culturele verschillen en taal als belangrijke oorzaken bij leerlingen.

“Er zijn zoveel leerlingen die totaal gedemotiveerd zijn. Die heel weinig schoolse vaardigheden hebben. Die dikwijls uit problematische situaties komen maar die ook gewoon niet, cru gesteld, of weinig opgevoed zijn soms of heel anders. Dat die niet kunnen functioneren in een klaslokaal... Toch niet met 20 leerlingen erbij.” [Resp. 14, type D]

Wat betreft de rol van de directie maken respondenten als oorzaak voor een lage individuele doelmatigheid frequent melding van een gebrek aan een duidelijke visie en steun van hun leidinggevenden.

380

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[ps.v100i4.18350](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

“Maar het probleem van onze directeur is dat hij zo chaotisch is. Dat het voor mij soms moeilijk werken wordt. Hij beslist iets en dan twee minuten later: ‘Ah nee we gaan dat toch zo doen’. En hij vergeet zoveel ook, tien dingen tegelijkertijd willen aanpakken of veranderen. En ja dan loopt dat mis he.” [Resp. 11, type C]

Daarnaast vermeldt een aantal respondenten de groeiende taaklast ten gevolge van de brede basiszorg die leraren bieden. Deze respondenten geven aan dat deze taaklast enorm hoog ligt wanneer de klas voor een groot deel bestaat uit leerlingen met leer-, taal- of gedragsproblemen. Ook een gebrek aan ondersteuning van ouders draagt volgens een aantal respondenten bij aan hun lage individuele doelmatigheid.

“Zij kunnen zo veel doen als ze willen maar als ze thuiskomen en hun ouders zeggen: ‘Ik heb liever dat je de afwas doet en dat je de strijk doet.’ Dan stopt mijn verantwoordelijkheid wel.” [Resp. 15, type D]

Overschouwend zien we opnieuw een verscheidenheid aan attributies voor een hoge mate en meer eenduidigheid voor een lage mate van individuele doelmatigheid. Hierbij valt vooral op dat in beide gevallen externe attributies de boventoon voeren. Zo kan de directie die individuele doelmatigheid volgens deze respondenten zowel in een positieve als in een negatieve zin beïnvloeden. Collega’s worden voornamelijk benoemd als oorzaak voor een hoge individuele doelmatigheid, terwijl leerlingen en ouders vooral als reden gezien worden voor een lage individuele doelmatigheid.

381

PEDAGOGISCHE STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350>

org/10.59302/

ps.v100i4.18350

Vertrouwen in leerlingen

Het merendeel van de leraren in dit onderzoek geeft aan een goede vertrouwensband te onderhouden met hun leerlingen. Veel respondenten vermelden hiervoor interne oorzaken zoals het tonen van oprechte belangstelling in de leefwereld van hun leerlingen. Leraren geven aan op die manier rekening te kunnen houden met de interesses van hun leerlingen en op zoek te gaan naar verbinding. Verschillende respondenten verklaren een hoge mate van vertrouwen in leerlingen ook door hun eigen karakter of overtuigingen. Ze benadrukken daarbij het belang van authenticiteit in hun lesgeven.

“Ik denk zeker dat pubers wel aanvoelen of je écht bent als persoon en er écht wel voor hen bent of dingen voor hen opvolgt en doet. Dat ze dat ook wel weten hé.” [Resp. 1, type A]

Er worden ook een aantal externe oorzaken benoemd voor een hoge mate van vertrouwen in leerlingen die opnieuw te linken zijn aan de organisatie van

Waarom Leraren (Weinig) Academisch Optimistisch zijn. Attributies en de Impact van Leerlingenpopulatie en Schoolcultuur

de school. Zo wordt de grootte van de school een aantal keer benoemd door respondenten die lesgeven in een kleine school. Dit is een stabiele en door de leraar minder te controleren oorzaak.

“Ja, wij hebben eigenlijk een heel andere band met onze leerlingen dan, vind ik, op sommige andere scholen, als ik dat vergelijk, omwille van de kleinschaligheid en ook omwille van ja, het feit dat je heel veel met leerlingen één op één kunt en moet samenwerken eigenlijk.” [Resp. 5, type B]

Daarnaast geven respondenten aan dat het aantal lessen in een bepaalde klas, de klasgrootte en het feit of ze klastitularis [klassenleraar/mentor] zijn of niet een belangrijke rol spelen in het zorgen voor een goede vertrouwensband. Dit alles toont dat de attributies voor een hoge mate van vertrouwen in leerlingen veelzijdig zijn. Respondenten benoemen oorzaken die zowel binnen als buiten henzelf liggen, die binnen en buiten hun controle vallen en die ze al dan niet kunnen veranderen. Toch zien we bij een hoge mate van vertrouwen in leerlingen vooral interne, controleerbare en stabiele attributies. De respondenten erkennen hier sterk hun eigen aandeel. Dit staat in schril contrast met de verklaringen voor een lage mate van vertrouwen in leerlingen. Hoewel deze minder in aantal zijn, worden – net als bij de eerder besproken deelcomponenten – opnieuw bijna alleen externe en oncontroleerbare redenen benoemd, die vooral gelinkt zijn aan de leerlingen als individu of als groep. Een aantal leraren vermeldt hoe hun vertrouwen afhankelijk is van de dynamiek in de klas of het karakter van de leerling in kwestie. Het negatieve effect van een minderwaardigheidsgevoel waar leerlingen uit de B-stroom of leerlingen met een andere etnische achtergrond volgens sommige respondenten mee te kampen hebben, komt ook hier een aantal keer terug.

“Er leeft vaak bij die mannen een gevoel van een minderwaardigheid, denk ik. Dat zij dan vinden dat wij hen altijd er uitpikken en op die manier hun ongenoegen willen laten uiten. ‘Waarom pak je mij eruit en niet de andere?’ Terwijl dat nu een witte, groene, bruine, zwarte is... Dat maakt in principe niet uit.” [Resp. 13, type D]

Samengevat leren we dat respondenten aanzienlijk meer attributies voor een hoge dan voor een lage mate van vertrouwen in leerlingen benoemen. Deze attributies voor een hoge mate van vertrouwen in leerlingen zijn vooral intern, controleerbaar en stabiel. Als er toch een lage mate van vertrouwen in leerlingen is, wordt dit doorgaans verklaard door externe en oncontroleerbare oorzaken.

Vertrouwen in ouders

Bij vertrouwen in ouders zien we veel meer attributies voor een lage mate dan voor een hoge mate van vertrouwen. De enkele respondenten die

382

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[ps.v100i4.18350](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

melding maken van een hoge mate van vertrouwen in ouders benoemen een aantal interne oorzaken zoals het belang dat ze hechten aan ouders nauw betrekken bij het onderwijsleerproces van hun kinderen. Blijvend inzetten op communicatie wordt ook als een belangrijke verklaring gegeven. Daarnaast zien enkele respondenten ook externe oorzaken in een schoolcultuur die inzet op betrokkenheid. Als voorbeelden worden samenwerkingen met ouders, verplichte oudercontacten of een actieve ouderraad genoemd.

“Over het algemeen wordt er wel... zeker als er wat problemen zijn, wordt er echt wel een beetje samengewerkt met de ouders om te kijken van: ‘Oké, wat doen wij als school? Wat kunnen wij op school doen? Wat verwachten wij nu van jullie?’” [Resp. 8, type B]

Opnieuw stellen we vast dat de externe oorzaken vaker buiten de controle van de respondent liggen dan de interne oorzaken. Wanneer respondenten aangeven een lage mate van vertrouwen te hebben in ouders vermelden ze opnieuw hoofdzakelijk externe en oncontroleerbare factoren. Hierbij komen twee groepen van oorzaken naar voren. Zo benoemen respondenten een gebrek aan betrokkenheid vanuit de ouders. Dat gebrek wijten respondenten veelal aan taalproblemen, culturele verschillen en een mentaliteitsprobleem van de ouders zelf. Ook benoemen respondenten de hindernissen waarmee deze ouders te kampen hebben.

383

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350>

“We zitten ook met een publiek dat minder, ja, de middelen heeft of het opleidingsniveau, of wat dan ook. Of gewoon de kansen heeft gekregen, dat heeft daarmee te maken. Dus ook niet altijd toegang heeft tot computers of het Nederlands ook niet altijd machtig is” [Resp. 2, type A]

Daarnaast geven leraren ook aan dat de vertrouwensband met ouders afneemt naarmate de leerlingen ouder worden.

“Dat is een beetje graad per graad verschillend. In onze derde graad is er nog zeer weinig contact met de ouders” [Resp. 5, type B]

Respondenten halen zo goed als geen interne oorzaken aan voor een lage vertrouwensband. Slechts één respondent stelt zichzelf de vraag of zij misschien meer moeite kan doen om ouders te betrekken. We zien hier met andere woorden opnieuw een gelijkaardig attributiepatroon als bij de andere deelcomponenten terugkeren. Attributies voor een hoge mate van vertrouwen in ouders zijn zowel extern als intern en meer of minder controleerbaar en stabiel. Attributies voor een lage mate van vertrouwen in ouders zijn vooral extern en oncontroleerbaar.

Waarom Leraren (Weinig) Academisch Optimistisch zijn. Attributies en de Impact van Leerlingenpopulatie en Schoolcultuur

4.2 Impact van het aantal indicatorleerlingen en academisch optimisme van de school op attributies van leraren

Om de tweede onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, kijken we eerst naar het aantal referenties voor de attributies die de respondenten maakten. We focussen hier vooral op de locus of control omdat deze dimensie weergeeft waar de respondent de verantwoordelijkheid legt. Dit bepaalt op zijn beurt of de respondent al dan niet denkt enige invloed te kunnen uitoefenen, wat een sterke indicatie is voor toekomstig gedrag. In deze fase trachten we een zicht te krijgen op de verschillen in attributies naargelang het aantal indicatorleerlingen en het academisch optimisme op schoolniveau. Vervolgens willen we weten of die schoolkenmerken aanwezig zijn in het discours van de respondenten bij het maken van die attributies.

Tabel 3 geeft een overzicht van de relatieve frequenties van de gemaakte attributies. Deze worden opgesplitst in het aantal interne en externe attributies die de respondenten maakten per deelcomponent, gesorteerd op het aantal indicatorleerlingen enerzijds en de mate van academisch optimisme van de school anderzijds. We geven daarbij ook het relatieve totaal om zichtbaar te maken in welke school leraren desbetreffende attributies vooral maken.

Het aantal indicatorleerlingen blijkt slechts tot kleine verschillen te leiden in de hoeveelheid attributies die leraren maken voor een hoge of lage mate van de deelcomponenten van academisch optimisme. Leraren in *scholen met weinig indicatorleerlingen* benoemen over het algemeen iets vaker oorzaken voor een hoge mate van academische gerichtheid, 58% van het totale aantal attributies komt van deze leraren. Dit geldt ook voor individuele doelmatigheid (62%) en vertrouwen in leerlingen (60%). Bij vertrouwen in ouders is het aantal attributies gelijk. We zien ook dat leraren in *scholen met veel indicatorleerlingen* iets vaker oorzaken benoemen voor een lage mate van academische gerichtheid (58%) en vertrouwen in leerlingen (62%). Bij een lage mate van individuele doelmatigheid en vertrouwen in ouders zijn het aantal attributies bij beiden soorten scholen in grote lijnen gelijk.

De mate van het academisch optimisme van de school blijkt wel een belangrijke rol te spelen. Leraren in *scholen met een hoge academisch optimistische schoolcultuur* rapporteren vaker attributies voor een hoge mate van academische gerichtheid (78%), individuele doelmatigheid (84%) en vertrouwen in ouders (81%). Verder blijkt dat respondenten uit dit type scholen vaker externe attributies aanvoeren. Zij benoemen frequenter positieve oorzaken bij hun team, hun leerlingen en diens ouders. Respondenten uit *scholen met weinig academisch optimisme* attribueren die hoge mate van het eigen academisch optimisme daarentegen vaker intern, terwijl een lage mate vooral extern geattribueerd wordt. Dit laatste gebeurt zelfs bijna exclusief door leraren uit *scholen met een lage academisch optimistische schoolcultuur*.

384

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[ps.v100i4.18350](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

Tabel 3

Relatieve frequentie van de gemaakte attributies

Academisch optimisme van de leraar		Schoolkenmerken		Academisch optimisme van de school		
		Aantal indicatorleerlingen		Laag	Hoog	
		Weinig	Veel			
Hoog (n = 76)	Extern	50%	47%	18%	58%	
	Intern	50%	53%	82%	42%	
	Totaal	58%	42%	22%	78%	
Academische gerichtheid	Extern	100%	100%	100%	100%	
	Laag (n = 76)	Intern	0%	0%	0%	0%
	Totaal	42%	58%	91%	9%	
Hoog (n = 55)	Extern	74%	57%	33%	74%	
	Intern	26%	43%	67%	26%	
	Totaal	62%	38%	16%	84%	
Individuele doelmatigheid	Extern	100%	100%	100%	100%	
	Laag (n = 64)	Intern	0%	0%	0%	0%
	Totaal	50%	50%	95%	5%	
Hoog (n = 72)	Extern	28%	24%	14%	40%	
	Intern	72%	76%	86%	60%	
	Totaal	60%	40%	51%	49%	
Vertrouwen in leerlingen	Extern	100%	100%	100%	100%	
	Laag (n = 13)	Intern	0%	0%	0%	0%
	Totaal	38%	62%	92%	8%	
Hoog (n = 16)	Extern	38%	38%	0%	46%	
	Intern	62%	62%	100%	54%	
	Totaal	50%	50%	19%	81%	
Vertrouwen in ouders	Extern	100%	95%	100%	95%	
	Laag (n = 30)	Intern	0%	5%	0%	5%
	Totaal	50%	50%	66%	34%	

Waarom Leraren (Weinig) Academisch Optimistisch zijn. Attributies en de Impact van Leerlingenpopulatie en Schoolcultuur

Uit de analyses blijkt dat indicatorleerlingen vooral een rol spelen in de verklaringen die leraren geven voor hun hoge of lage mate van academisch optimisme. Bij leraren die lesgeven in *scholen met een lage academisch optimistische schoolcultuur*, zien we dat die achtergrondkenmerken van leerlingen vaak als oorzaak benoemd worden voor een lage mate van academische gerichtheid, individuele doelmatigheid en vertrouwen.

“Je merkt heel fel dat de laatste jaren, ja het klinkt een beetje fout, maar het niveau van de leerlingen in het eerste leerjaar, dat dat wel minder wordt. En dat heeft met verschillende dingen te maken. Taal, leerlingen waarbij hun thuistaal niet Nederlands is, merken we dat dat heel moeilijk is.” [Resp. 16, type D]

Hierbij worden vooral taalproblemen aangehaald, maar ook culturele verschillen en een ongunstige sociaaleconomische thuissituatie komen aan bod. Niet alleen zorgt dit volgens deze respondenten voor een lagere academische gerichtheid en individuele doelmatigheid, maar ook een vertrouwensband met deze ouders opbouwen verloopt moeilijk. De ouders tonen volgens hen minder interesse in school en zijn minder betrokken bij het leerproces van hun kinderen.

“Als ik in een derde jaar een 15-jarige zie en dan de ouders uitnodig die geen Nederlands spreken. Nog altijd niet. Die hier al wel heel lang in België zijn en die ik dan via de zus probeer uit te leggen dat het niet goed gaat met hun zoon ... Dat die mama daar dan zo zit van: ‘Ja ja’” [Resp. 10, type C]

Bij de leraren die lesgeven in een *school met een hoge academisch optimistische schoolcultuur*, is er een verschil. Leraren die werken in *scholen met een hoge academisch optimistische schoolcultuur* en *weinig indicatorleerlingen* benoemen die achtergrondkenmerken bijna niet. Leraren die werken in *scholen met een hoge academisch optimistische schoolcultuur* en *veel indicatorleerlingen* benoemen die achtergrondkenmerken wel, maar vooral om een hoge mate van het eigen academisch optimisme te verklaren.

“Het zijn gewoon kinderen die we zo goed mogelijk met hun eigen talent op de juiste plaats willen zetten. En dat wij daar harder voor moeten werken, met alle respect, dan een wit college ergens op het platteland, dat weten we allemaal. Maar we doen het wel allemaal en we krijgen er ook heel veel waardering voor terug.” [Resp. 4, type A]

De resultaten van dit tweede luik geven aan dat academisch optimisme van de school, eerder dan de achtergrondkenmerken van leerlingen, een rol speelt in de manier waarop leraren attribueren. In wat volgt gaan we dieper in op de conclusies en discussie van deze studie.

386

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[ps.v100i4.18350](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

5 Conclusie en discussie

Eerder onderzoek toonde veelvuldig aan dat academisch optimisme een relevant concept is voor scholen en leraren die willen inzetten op excellentie voor alle leerlingen (o.a. Boonen et al., 2014; Hoy, 2012; Hoy et al., 2006b; Woolfolk Hoy et al., 2008). Hoe een hoge mate van academisch optimisme ontwikkeld kan worden, is voorlopig minder duidelijk. Deze studie probeert aan dat begrip bij te dragen door een link te leggen met de attributietheorie: waar leggen leerkrachten zelf de oorzaken voor hun hoge of lage mate van de deelcomponenten van academisch optimisme. Dit gingen we na bij een beperkte maar doordacht geselecteerde groep leraren in scholen met veel of weinig indicatorleerlingen en met een relatief hoge of lage mate van het academisch optimisme op schoolniveau. Hierdoor krijgen we meer inzicht in de mechanismen die academisch optimisme bij leraren en in scholen kunnen verhogen.

Een eerste belangrijke bevinding is dat duidelijke patronen naar boven komen. Voor alle deelcomponenten van academisch optimisme geldt dat een hoge mate heel gevarieerd geattribueerd wordt. Zo benoemen de deelnemende leraren regelmatig interne oorzaken als de eigen lesaanpak en zelf kansen grijpen om te blijven leren. Hierbij spelen ervaring en de mate waarin er rekening gehouden wordt met de verschillen tussen leerlingen volgens hen een belangrijke rol. Verschillende respondenten benoemen authenticiteit in de relatie tot leerlingen als onmisbaar. Deze attributies zijn over het algemeen te controleren door de individuele leraar. Wat in lijn ligt met de theorie die stelt dat succes intern attribueren doorgaans voor een gevoel van controle zorgt (Lunenburg & Cadavid, 1992). Daarnaast worden externe elementen benoemd zoals professionaliseringsmogelijkheden, een schoolcultuur die verbondenheid faciliteert en de samenwerking in het team en met de leerlingenbegeleiding. Dit zijn zowel stabiele als instabiele oorzaken waarvan sommige controleerbaar zijn voor de individuele leraar. Een ondersteunende directie die duidelijke verwachtingen creëert en de kleinschaligheid van een school waarin veel kansen tot contact zijn, zijn externe attributies die stabiel en minder controleerbaar zijn. Deze attributies verwijzen naar *enabling school structures*, waarvan onderzoek aantoonde dat ze het academisch optimisme kunnen verhogen (Mitchell et al., 2016).

Bij de attributies voor een lage mate van academische gerichtheid, individuele doelmatigheid en vertrouwen in zowel leerlingen als ouders zien we bijna alleen externe en oncontroleerbare attributies, sommige stabiel en andere instabiel. Leraren in dit onderzoek kijken vooral naar de leerlingen en verwijzen hierbij onder andere naar een gebrek aan motivatie bij leerlingen of naar een gebrekkige kennis van de Nederlandse taal bij leerlingen met een migratieachtergrond. De brede eerste graad van het vernieuwde onderwijs zou

387

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350>

Waarom Leraren (Weinig) Academisch Optimistisch zijn. Attributies en de Impact van Leerlingenpopulatie en Schoolcultuur

R. Lelieur, R. Vanrusselt, J. Vanhoof en N. Clycq

volgens sommigen zorgen voor een zeer diverse instroom van leerlingen die niet altijd klaar is voor het middelbare onderwijs. Kijkend naar de school wijzen leerkrachten naar de remmende invloed van een groot personeelsverloop, net als culturele verschillen tussen leraren en leerlingen in een stedelijke schoolomgeving. Een directie die er niet in slaagt het team te ondersteunen en in duidelijkheid en continuïteit in het beleid te voorzien komt ook aan bod. Wat de ouders betreft percipiëren leerkrachten een gebrek aan steun en betrokkenheid. Aangezien onderzoek laat zien dat externe en oncontroleerbare attributies bij negatieve uitkomsten tot een afnemend gevoel van de eigen verantwoordelijkheid leiden en verandering in de weg staan (Wang et al., 2015), zijn deze resultaten zorgwekkend.

In de bestaande state of the art wordt de schoolcontext eveneens als een belangrijk element beschouwd en dit onderzochten we via de rol van het aantal indicatorleerlingen en de mate van academisch optimisme op schoolniveau. In tegenstelling tot bestaand onderzoek dat stelt dat leraren in scholen met weinig indicatorleerlingen over het algemeen meer academisch optimistisch zijn (Boonen et al., 2014; Wu & Lin, 2018) tonen onze bevindingen dat het aantal indicatorleerlingen in de school slechts een beperkte rol lijkt te spelen in de attributiepatronen van leerkrachten. Wel kunnen we voorzichtig besluiten dat in dit onderzoek leraren in scholen met veel indicatorleerlingen net iets minder aandacht lijken te hebben voor wat goed loopt en meer oorzaken benoemen voor wat minder goed loopt. Dit zogenaamde deficit denken, waarbij gefocust wordt op tekorten, zien we vaker in relatie tot indicatorleerlingen (Clycq et al., 2014). Verder zien we dat leraren uit scholen met een lage academisch optimistische schoolcultuur het eigen academisch optimisme hoofdzakelijk intern attribueren. Leraren uit scholen met een hoge academisch optimistische schoolcultuur vermelden daarentegen vaker hun collega's, team en organisatie om een hoge mate van de deelcomponenten van het eigen academisch optimisme te verklaren. Attributies voor een lage mate van de deelcomponenten van academisch optimisme komen bijna uitsluitend van leraren die lesgeven in een school met een lage academisch optimistische schoolcultuur. Hier wordt eerder onderzoek dat een positieve correlatie toont tussen het academisch optimisme van de school en het academisch optimisme van de leraar (Wu & Lin, 2018) bevestigd. Tot slot blijken indicatorleerlingen vooral een rol te spelen in het attributiediscours van leraren, waarbij de verschillen tussen de scholen die deelnamen aan dit onderzoek opvallen. Attributies met een negatieve connotatie naar achtergrondkenmerken van leerlingen zijn hoofdzakelijk afkomstig van leraren uit scholen met een lage mate van academisch optimisme waarbij we amper verschillen zien tussen scholen met weinig of veel indicatorleerlingen. Leraren in scholen met weinig indicatorleerlingen, maar met een hoge academisch optimistische schoolcultuur schrijven aanzienlijk minder oorzaken toe aan achtergrondkenmerken zoals thuistaal, migratieachtergrond of de

sociaaleconomische situatie van leerlingen. Leraren die lesgeven in scholen met een hoge academisch optimistische schoolcultuur en veel indicatorleerlingen benoemen die achtergrondkenmerken wel, maar vooral om hun hoge mate van academisch optimisme te verklaren.

Aan dit onderzoek zijn een aantal beperkingen verbonden, die meteen mogelijkheden tot vervolgonderzoek inhouden. Zo bevat deze studie een sample van acht Antwerpse secundaire scholen en zestien respondenten. Hoewel hierbij gestreefd is naar een weldoordachte samenstelling is het niet mogelijk om uitspraken te generaliseren. Tegelijk kan er bias ontstaan zijn omdat de sample niet willekeurig tot stand gekomen is. We vroegen immers een lijst van 5 potentiële respondenten aan de directeur zonder verder zicht te hebben op de daarbij gehanteerde selectiecriteria. Bijgevolg kan het waardevol zijn om deze studie te herhalen met een groter sample of om de aangehaalde antecedenten voor een hoge of lage mate van de deelcomponenten van academisch optimisme als inspiratie te gebruiken voor kwantitatief vervolgonderzoek. Het kan ook interessant zijn om meer aandacht te geven aan de attributies in relatie tot de dynamische interactie tussen de deelcomponenten om alzo nog meer inzicht te krijgen in het unieke karakter van academisch optimisme. Via een longitudinale studie in kaart brengen of het academisch optimisme van leraren een duurzame dan wel een meer situatie gebonden eigenschap is, kan dat inzicht verder vergroten. Daarnaast beperkt dit onderzoek zich tot het standpunt van leraren. Het perspectief van leerlingen is in onderzoek naar academisch optimisme onderbelicht. Onderzoek naar percepties van leerlingen zou het beeld kunnen vervolledigen.

De toegevoegde waarde van dit onderzoek ligt deels in de kwalitatieve aanpak. Academisch optimisme werd tot op heden vooral kwantitatief bestudeerd. Deze studie biedt een diepere contextuele omschrijving van academisch optimisme door de ogen van leraren en biedt een verhoogd inzicht in de betekenis die deze leraren geven aan die deelcomponenten van academisch optimisme. Daarnaast is de keuze om hierbij de attributietheorie te gebruiken innovatief. Het biedt een bijkomende dimensie om academisch optimisme te bestuderen op een nog niet eerder uitgevoerde manier. Het onderzoek suggereert dat leraren in academisch optimistische scholen op een andere manier spreken over hun leerlingen, hun school en hun job. Dit impliceert dat via de attributies die leraren maken, er gewerkt kan worden aan het creëren van academisch optimistische leraren en scholen. Deze studie benadrukt daarbij opnieuw het belang van eerder gekende antecedenten voor academisch optimisme. Zo wordt de rol van een betrokken directie, een duidelijke visie en schoolstructuren die leraren ondersteunen (Mitchell et al., 2016) ook hier als onontbeerlijk gezien. Tegelijk brengt deze studie ook heel wat nieuwe potentiële antecedenten aan het licht. De samenwerking binnen het team en de betrokkenheid van het team met de (visie van de) school; de manier

waarop lesgegeven wordt; de onderwijservaring van leraren, de mate waarin er geprofessionaliseerd wordt (met het oog op het bevorderen van academisch optimisme); het belang dat gehecht wordt aan relaties met leerlingen én hun ouders; de authenticiteit van de leraar, om alvast enkele antecedenten te benoemen die extra aandacht verdienen. Deze studie toont alvast dat het belangrijk is om controleerbare en instabiele attributies zichtbaar te maken en te cultiveren. De overtuiging dat iets beheersbaar en veranderbaar is, is immers een eerste stap voor het opnemen van verantwoordelijkheid en initiatief. Schoolleiders kunnen hier een rol opnemen door concreet te benoemen wat binnen de mogelijkheden van de leraar ligt en over te nemen wat niet binnen diens mogelijkheden ligt. Ook de link tussen het academisch optimisme van de school en dat van de leraar kan benut worden. Het is belangrijk om in te zetten op een academisch optimistisch discours dat aandacht heeft voor de successen van het team, voor het belang van vertrouwen in leerlingen en hun ouders en voor de leerkansen waar elke leerling recht op heeft. Dankzij de wederzijdse interactie tussen deze componenten, kan een toename bij een van de delen ook tot een toename bij de andere delen leiden (Hoy, 2012). Het deficit denken, zeker in termen van leerlingenkenmerken zoals thuistaal of een gepercipieerd gebrek aan motivatie, wordt best expliciet ter discussie gesteld. Om excellent en eerlijk onderwijs te creëren moet er immers voorbij stereotypen en hindernissen, maar vanuit mogelijkheden gekeken worden. Deze studie creëert alvast meer inzicht in hoe academisch optimistische scholen en leraren daarin slagen en wat minder academisch optimistische scholen van hen kunnen leren.

Noten

- ¹ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/themas-onderwijsstatistieken/leerlingenkenmerken>
- ² In het Vlaamse secundaire onderwijs dient de eerste graad als algemene vorming. Deze graad is niet opgedeeld in verschillende onderwijsvormen, dat gebeurt pas vanaf de tweede graad. Daarom wordt die eerste graad 'breed' genoemd.

390

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[ps.v100i4.18350](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

Literatuur

- Ates, A., & Unal, A. (2021). The relationship between teacher academic optimism and student academic achievement: A meta-analysis. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2). https://doi.org/10.52963/perr_biruni_v10.n2.20
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajaras & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs for adolescents* (pp. 307–337). Information Age Publishers.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy Anita, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136–1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3–24. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.860037>
- Clycq, N., Nouwen, W., & Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, 40(5), 796–819. <https://doi.org/10.1002/berj.3109>
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). Collective Trust: Why Schools Can't Improve without It. In *Journal of Educational Administration* (Vol. 50, Issue 2). <https://doi.org/10.1108/09578231211210611>
- Georgiou, S. N. (2008). Beliefs of experienced and novice teachers about achievement. *Educational Psychology*, 28(2), 119–131. <https://doi.org/10.1080/01443410701468716>
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 609–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97. <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006a). Academic optimism of schools: A second-order confirmatory factor analysis. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes* (pp. 135–156). Information Age.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Woolfolk Hoy, A. (2006b). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425–446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. *Studies in Leading and Organizing Schools*, 181–207.
- Lelieur, R., Clycq, N., & Vanhoof, J. (2022). Measuring School and Teacher Academic Optimism in Diverse School Contexts. The Validation of the adapted Survey for Academic Optimism. *Pedagogische Studiën*, 99(2), 93–113.
- Lunenburg, F. C., & Cadavid, V. (1992). Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout. *Journal of Instructional Psychology*, 19(1), 13–22.
- Mitchell, R. M., Mendiola, B. J., Schumacker, R., & Lowery, X. (2016). Creating a school

Waarom Leraren (Weinig) Academisch Optimistisch zijn. Attributies en de Impact van Leerlingenpopulatie en Schoolcultuur

context of success: The role of enabling school structure & academic optimism in an urban elementary & middle school setting. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 626–646. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2015-0018>

- Mortelmans, D. (2018). *Handboek Kwalitatieve Onderzoeksmethoden* (5th ed.). Acco.
- Murray, R. M., Coffee, P. A., Calum, A. E., & Robert C. (2020). Social Identity Moderates the Effects of Team-Referent Attributions on Collective Efficacy but Not Emotions. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 9(3), 322–340.
- Oakland, J. S., & Tanner, S. (2007). Successful change management. In *Total Quality Management and Business Excellence* (Vol. 18, Issues 1–2, pp. 1–19). <https://doi.org/10.1080/14783360601042890>
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 559–581. <https://doi.org/10.1348/000709900158308>
- Reyna, C. (2008). Ian is intelligent but Leshawn is lazy: Antecedents and consequences of attributional stereotypes in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, XXIII(4), 439–458.
- Riley, T., & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling Prophecy: How Teachers' Attributions, Expectations, and Stereotypes Influence the Learning Opportunities Afforded Aboriginal Students. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 35(2), 303–333. <https://doi.org/10.2307/canajeducrevucan.35.2.303>
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' Thinking about Difficult-to-Teach Students. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 44–51.
- Suter, F., Karlen, Y., Maag Merki, K., & Hirt, C. N. (2022). The relationship between success and failure causal attributions and achievement goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 100, 102225. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102225>
- Tõeväli, P. K., & Kikas, E. (2016). Teachers' ability and help attributions and children's math performance and task persistence. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1259–1270. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089434>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593. <https://doi.org/10.2307/1170781>
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Wu, J. H., & Lin, C. Y. (2018). A multilevel analysis of teacher and school academic optimism

in Taiwan elementary schools. *Asia Pacific Education Review*, 19(1), 53–62. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9514-5>

Yin, R. K. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish* (second edition). The Guildford Press.

393

**PEDAGOGISCHE
STUDIËN**

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[ps.v100i4.18350](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

Waarom Leraren (Weinig) Academisch Optimistisch zijn. Attributies en de Impact van Leerlingenpopulatie en Schoolcultuur

R. Lelieur, R. Vanrusselt, J. Vanhoof en N. Clycq

Auteurs

Ruud Lelieur is als doctoraal onderzoeker verbonden aan het Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Haar onderzoek focust op de mogelijkheden van academisch optimisme van leraren en van scholen ter verbetering van onderwijskwaliteit en gelijke onderwijskansen.

Ruben Vanrusselt is directeur in het Atheneum Martinus Bilzen en master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit van Antwerpen.

Jan Vanhoof is hoogleraar aan het Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Zijn voornaamste onderzoeksinteresses omvatten schoolbeleid en kwaliteitszorg in het algemeen en schoolzelfevaluatie en datagebruik in het onderwijs in het bijzonder.

Noel Clycq is als onderzoeksprofessor onderwijswetenschappen verbonden aan het Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Zijn belangrijkste onderzoeksthema's zijn diversiteit, ongelijkheid, migratie en identiteit.

Correspondentieadres: Ruud Lelieur, S.M.232, Sint-Jacobsstraat 2, 2000 Antwerpen, België. E-mail: ruud.lelieur@uantwerpen.be

Abstract

Why teachers are (less) academic optimistic. Attributions and the impact of student population and school culture

Teacher academic optimism (TAO) is a teacher characteristic influencing student achievement, even after controlling for SES and migration background. Academically optimistic teachers believe they can make a difference, build trusting relationships with students and parents, and focus on learning. This study examines how teachers attribute causes for high or low levels of TAO (RQ1) and what role student population and school academic optimism (SAO) play in this (RQ2). Data were collected through semi-structured interviews with 16 teachers from eight secondary schools differing by student population and SAO. Analyses show that teachers attribute high degrees of TAO using various causes. In contrast, a low degree is attributed only to causes outside themselves and outside their control. Moreover, it appears that the composition of student population does not, but the degree of SAO does play a role. Teachers in academically optimistic schools speak differently about their students, their school, and their job. This implies that through the attributions teachers make, work can be done to create AO.

Keywords academic optimism, causal attribution, teacher characteristics, school culture, school composition

Appendix

Academisch optimisme van de school	Voorbeelditem	items	min	max	M	SD	α
Collectieve doelmatigheid	De leerkrachten in deze school geloven dat elke leerling kan leren.	6	2	7	5.49	0.86	.88
Vertrouwen van het team in leerlingen	De leerkrachten in deze school hebben vertrouwen in hun leerlingen.	4	2	7	5.17	0.89	.85
Vertrouwen van het team in ouders	De leerkrachten in deze school kunnen geloven wat ouders hen vertellen.	4	1	7	4.52	0.95	.86
Collectieve academische gerichtheid	Op deze school stelt men op vlak van leren hoge eisen aan de leerlingen.	5	1	7	4.96	0.88	.77

Academisch optimisme van de Leraar	Voorbeelditem	items	min	max	M	SD	α
Doelmatigheid van de leraar	Ik kan de leerlingen die weinig interesse tonen in hun schoolwerk toch motiveren om hun best te doen.	6	1	7	5.39	0.73	.80
Vertrouwen van de leraar in leerlingen	Ik vertrouw deze leerlingen.	4	2	7	5.64	0.91	.83
Vertrouwen van de leraar in de leegerichtheid van leerlingen	Deze leerlingen zijn geïnteresseerd in leren.	4	1	7	5.05	1.11	.89
Vertrouwen van de leraar in ouders	Ik geloof wat de ouders van deze leerlingen mij vertellen.	5	1	7	4.81	0.97	.86
Vertrouwen van de leraar in de leegerichtheid van ouders	De ouders van deze leerlingen moedigen hun kinderen aan om goede resultaten te behalen.	5	1	7	4.53	1.06	.87
Academische gerichtheid van de leraar	Ik stel hoge maar bereikbare doelen voor alle leerlingen in deze klas.	5	3	7	5.91	0.66	.74

395

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

[ps.v100i4.18350](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350)

Waarom Leraren (Weinig) Academisch Optimistisch zijn. Attributies en de Impact van Leerlingenpopulatie en Schoolcultuur

R. Lelieur, R. Vanrusselt, J. Vanhoof en N. Clycq