



Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen

MASTERPROEF

Academiejaar 2021 – 2022

ACADEMISCH OPTIMISME DOOR DE LENS VAN DE ATTRIBUTIETHEORIE

Een kwalitatieve studie naar academisch optimisme bij leerkrachten secundair onderwijs

Ruben Vanrusselt

Master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: Prof. Dr. Jan Vanhoof

Copromotor: Dra. Ruud Lelieur

Medebeoordelaar: Prof. Dr. Vincent Donche

Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van
Master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.

Studentnummer 20184276

Dankwoord

Deze masterproef vormt het hoogtepunt van alles wat ik de voorbije jaren in OOW heb geleerd en bestudeerd. In dit dankwoord kijk ik terug op een boeiend leerproces en wil ik graag een aantal personen bedanken die hierin een cruciale rol gespeeld hebben.

Eerst en vooral dank aan mijn promotor, Prof. Dr. Jan Vanhoof en copromotor, Dra. Ruud Lelieur. Jan, je beweerde altijd ‘vanop een zekere afstand’ het proces gade te slaan. Toch stelde je iedere keer net dié vragen die me dwongen om mijn hele denkproces te herbekijken en aan te passen waar nodig. Ik weet nu dat ‘afstand’ een relatief begrip is voor promotoren. Bedankt voor al die juiste vragen.

Ruud, als lector heb je me laten kennismaken met academisch optimisme, een concept dat me meteen prikkelde. Als copromotor ben je erin geslaagd om me volledig zelfstandig onderzoek te laten uitvoeren, zonder me ooit het gevoel te geven dat ik er alleen voor stond. Bedankt voor je bereikbaarheid, je kritische suggesties en vooral bedankt om me een kans te geven om verder te borduren op jouw boeiende onderzoeksproject naar academisch optimisme in secundaire scholen.

Dank ook aan mijn medestudenten Tamara Stojakovic, Sharon Rosseel en Samuel Van Kiel. Van inhoudelijk overleg in meer dan één groepswork, tot de occasionele peptalk en vooral veel humor via sociale media; ook lang na alle groepswerken. We houden contact.

“Standing on the shoulders of giants”, is iets wat men onderzoekers nog al eens toedicht. Mijn ‘giants’ zijn vooral mijn vrouw, Lize en mijn zonen Nand en Jef. Dank jullie wel om jullie schouders onder die jaren OOW te zetten. Zonder jullie voortdurende steun, begrip, geduld en liefde was dit nooit gelukt.

Abstract Nederlands

Academisch optimisme is een krachtige drie-eenheid van academische gerichtheid, collectieve doelmatigheid en vertrouwen in ouders en leerlingen. Academisch optimistische scholen slagen erin om leerlingen tot betere leerprestaties te brengen, los van SES, etniciteit of eerdere resultaten. Het concept bestaat zowel op school- als op leerkrachtniveau. Onderzoek naar academisch optimisme is tot op heden vooral kwantitatief. Kwalitatief onderzoek hieromtrent is schaars. Het perspectief van leerkrachten is voorlopig onderbelicht. De manier waarop leerkrachten resultaten en het gedrag van leerlingen attribueren heeft nochtans een invloed op hun academische gerichtheid, hun vertrouwensband met leerlingen en hun doelmatigheid. Deze studie wil daarom in kaart brengen hoe leerkrachten oorzaken attribueren voor een hoge of lage mate van deelconcepten van academisch optimisme; en welke rol SES en academisch optimisme op schoolniveau hierbij spelen. Data werden verzameld aan de hand van zestien semigestructureerde interviews met leerkrachten uit acht secundaire scholen die participeerden in eerder kwantitatief onderzoek naar academisch optimisme. Interviews werden getranscribeerd, gecodeerd en kwalitatief geanalyseerd via matrix coding queries en clusteranalyse. Attributies van respondenten werden gekwantificeerd. Frequenties van attributies werden vergeleken van op basis van de mate van academisch optimisme op schoolniveau en GOK-percentielen van de betrokken scholen. Resultaten bevestigen het belang van enabling school structures, leiderschap en collectieve verantwoordelijkheid als antecedenten voor academisch optimisme. Conclusies tonen aan dat niet SES, maar de mate van academisch optimisme op schoolniveau een rol speelt bij het attribueren. Leerkrachten in academisch optimistische scholen attribueren hoge mate van deelconcepten van academisch optimisme vaker extern. Bovendien attribueren zij een lage mate van componenten van academisch optimisme minder frequent naar SES en etniciteit van leerlingen in vergelijking met collega's uit minder optimistische scholen. Voor de praktijk betekent dit dat er mogelijk aan het creëren van een academisch optimistische cultuur gewerkt kan worden via de attributies die leerkrachten maken.

Abstract Engels

Academic optimism is a powerful triad of academic emphasis, collective efficacy, and student & parent trust. Academically optimistic schools affect student achievement in a positive way, regardless of SES, ethnicity, or prior achievement. The concept exists at both school and teacher level. Research on academic optimism has been primarily quantitative. Qualitative research on the subject is scarce. Teachers' perspectives on the matter have been understudied up to now. However, the way teachers attribute student achievement and behavior affects their own academic emphasis, student trust relationships, and their self-efficacy. Therefore, this study aims to identify how teachers attribute causes for high or low levels of academic emphasis, self-efficacy and student & parent trust. Furthermore, it aims at investigating the role of SES and school academic optimism in the way teachers attribute said causes. Data was collected through sixteen semi-structured interviews with teachers in eight secondary schools who participated in previous quantitative research on academic optimism. Interviews were transcribed, coded, and qualitatively analyzed using matrix coding queries and cluster analysis. Attributions were quantified and compared, based on the level of school academic optimism and SES-percentiles of the respondents' schools. Results confirm the importance of enabling school structures, leadership, and collective responsibility as important antecedents for academic optimism. Conclusions further show that not SES, but the degree of school academic optimism plays a role in the way teachers attributed causes in this study. Teachers in academically optimistic schools attribute high degrees of sub-components of academic optimism more often externally. Moreover, they attribute low degrees of sub-components of academic optimism less frequently to SES and ethnicity of students compared to colleagues from less optimistic schools. Results indicate a relation between academic optimism and teachers' attributional behavior.

Perstekst

“Academisch optimistische leerkrachten kijken op een andere manier naar sociaaleconomisch kwetsbare leerlingen”

Leerkrachten uit academisch optimistische scholen kijken op een andere manier naar sociaaleconomisch kwetsbare leerlingen dan collega’s uit minder optimistische scholen. Dat blijkt uit de masterscriptie van Ruben Vanrusselt (Universiteit Antwerpen). Hij onderzoekt redenen die leerkrachten in acht Antwerpse secundaire scholen aanhaalden voor een hoge of lage mate van gerichtheid op leren, vertrouwen in leerlingen & ouders en geloof in eigen kunnen.

“Een lage sociaaleconomische achtergrond van leerlingen speelt geen rol voor academisch optimistische leerkrachten”, zegt Vanrusselt. “Integendeel, het is een extra motivatie voor deze leerkrachten om het onderste uit de kan te halen.” Leerkrachten uit academisch optimistische scholen vermelden ook vaker collega’s en hun schoolteam om successen te verklaren. Ze zijn zich goed bewust van de sterktes van hun team. Leerkrachten uit academisch pessimistische scholen wijzen daarentegen wél vaker naar de sociaaleconomische achtergrond, taalproblemen en culturele verschillen van leerlingen om uit te leggen waarom zij zich minder bekwaam voelen om de lat hoog te leggen voor iedereen.

Academisch optimisme: een antwoord op dalende onderwijsuitkomsten en sociale ongelijkheid

Academisch optimisme klinkt misschien ingewikkeld, maar is eigenlijk een eenvoudig concept. Het is een combinatie van gerichtheid op leren, geloof in eigen kunnen en vertrouwen in leerlingen & ouders. Scholen met een academisch optimistische cultuur kunnen het verschil maken voor alle leerlingen. Ze slagen erin om leerlingen naar goede leerprestaties te brengen, ongeacht de afkomst, thuissituatie of eerdere resultaten van deze leerlingen. “Academisch optimisme is een krachtig antwoord op de misvatting dat scholen niet zouden kunnen werken aan sociale gelijkheid én tegelijkertijd de lat voor iedereen hoog kunnen leggen”, aldus Vanrusselt. Dat academisch optimistische scholen daarin slagen, is al herhaaldelijk aangetoond in cijfers. Hoé ze dat dan precies doen, is nog niet helemaal duidelijk. Al lijkt de manier waarop leerkrachten oorzaken voor succes en falen attribueren wel een rol te spelen.

De attributiebril: welke redenen halen leerkrachten aan en wat betekent dit?

Vanrusselt vergeleek de attributies van acht leerkrachten uit academisch optimistische scholen met die van acht leerkrachten uit academisch pessimistische scholen. “Naast de mate van academisch optimisme, nam ik ook sociaaleconomische leerlingengegevens van elke school mee in deze vergelijking”, aldus Vanrusselt, “zo kon ik onderzoeken of leerkrachten uit scholen met veel sociaaleconomisch zwakke leerlingen dit gegeven ook vaker als reden aanhaalden voor een lage gerichtheid op leren, vertrouwen en geloof in eigen kunnen”. Wat bleek? Dit gebeurde enkel bij leerkrachten uit academisch pessimistische scholen. Leerkrachten uit academisch optimistische scholen haalden een lage sociaaleconomische situatie net aan om te verklaren waarom ze de lat wél hoog legden en werkten aan een goede vertrouwensband met leerlingen en ouders.

Ligt het dan enkel aan de leerkrachten?

“Dat is véél te kort door de bocht”, zegt Vanrusselt, “een betrokken directie, een duidelijke visie en een schoolorganisatie die leerkrachten ondersteunt, blijken allemaal essentieel bij het bouwen aan een academisch optimistische schoolcultuur”. Deze studie toont vooral aan dat leerkrachten uit academisch optimistische scholen op een andere manier naar hun leerlingen, hun school en hun job kijken.

Meer weten?

Ruben Vanrusselt	ruben_vanrusselt@hotmail.com	Tel. +32479337328
Promotor: Prof. Dr. Jan Vanhoof	jan.vanhoof@uantwerpen.be	Tel. +3232654512
Copromotor: Dra. Ruud Lelieur	ruud.lelieur@uantwerpen.be	Tel. +3232659277

Inhoudstafel

1. Probleemstelling.....	8
2. Theoretisch kader.....	11
2.1 Academisch optimisme van scholen.....	12
2.2 Academisch optimisme van leerkrachten.....	13
2.3 De wederkerigheid van componenten van academisch optimisme.....	15
2.4 De causale attributietheorie.....	16
3. Methodologie.....	21
3.1 Methode en design.....	21
3.2 Selectie respondenten.....	21
3.3 Onderzoeksinstrumenten.....	24
3.4 Dataverzameling.....	24
3.5 Data-analyse.....	25
3.6 Betrouwbaarheid en validiteit.....	26
4. Resultaten.....	28
4.1 Attributies voor een hoge of lage mate van deelconcepten van academisch optimisme.....	28
4.2 De rol van SES en SAO bij het maken van deze attributies.....	36
5. Conclusie en discussie.....	42
5.1 Hoe attribueren leerkrachten oorzaken voor een hoge of lage mate van academische gerichtheid, individuele doelmatigheid en vertrouwen in leerlingen & ouders in hun scholen?.....	42
5.2 Welke rol spelen SES en de mate van academisch optimisme op schoolniveau bij het maken van deze attributies?.....	45
5.3 Beperkingen en vervolgonderzoek.....	46
5.4 Theoretische en beleidsrelevante bijdrage.....	46
6. Literatuurlijst.....	48
7. Bijlages.....	53
7.1 Bijlage 1: semigestructureerde interviewleidraad.....	53
7.2 Bijlage 2: Checklist attributies interviews.....	56
7.3 Bijlage 3: Codeboom na inductieve uitbreiding.....	57
7.4 Bijlage 4: Informatief document respondenten.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
7.5 Bijlage 5: Informed consent.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
7.6 Bijlage 6: Voorbeeldinterview.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Lijst van figuren

Figuur 1. Componenten van academisch optimisme van scholen.....	13
Figuur 2. Academisch optimisme van de leerkracht.....	15
Figuur 3. De wederkerigheid van componenten van academisch optimisme.....	17
Figuur 4. Attributietheorie.....	18
Figuur 5. Kwadrant met acht geselecteerde scholen.....	23
Figuur 6. Kwadrant van de acht deelnemende scholen met daarnaast het resultaat van de clusteranalyse.....	40

Lijst van tabellen

Tabel 1. Verschillende dimensies van Weiners' attributietheorie.....	19
Tabel 2. Kenmerken geselecteerde scholen.....	24
Tabel 3. Kenmerken respondenten.....	24
Tabel 4. Deductieve codeboom op basis van theoretisch kader.....	26
Tabel 5. Attributies academische gerichtheid per vermeld thema.....	31
Tabel 6. Attributies individuele doelmatigheid per vermeld thema.....	33
Tabel 7. Attributies vertrouwen leerlingen per vermeld thema.....	35
Tabel 8. Attributies vertrouwen ouders per vermeld thema.....	36
Tabel 9. Relatieve verhouding intern en externe attributies hoge mate deelconcepten AO naargelang GOK-percentiel.....	38
Tabel 10. Relatieve verhouding externe attributies voor lage mate deelconcepten AO naargelang GOK-percentiel school.....	39
Tabel 11. Relatieve verhouding intern en externe attributies voor hoge mate deelconcepten AO naargelang mate SAO.....	41
Tabel 12. Relatieve verhouding externe attributies voor lage mate deelconcepten AO naargelang mate SAO.....	42

1. Probleemstelling

“Het Vlaamse onderwijs verkeert in een grote crisis”. Dat is de alarmerende, eerste zin uit het rapport van de Commissie Beter Onderwijs (Brinckman & Versluys, 2021). Het rapport illustreert hoe Vlaanderen over een periode van achttien jaar in snel tempo wegzakt in internationale rangschikkingen (zoals PISA, TIMSS, PIRLS) voor wat betreft wiskunde, wetenschappen, leesvaardigheid, Frans en financiële geletterdheid. Daarnaast blijken uit het PISA-onderzoek van 2015 Vlaamse leerlingen de minst prestatiegerichte leerlingen van alle deelnemende landen.

Bovendien slaagt het Vlaamse onderwijssysteem er niet in om de sociale ongelijkheid in scholen weg te werken. Franck en Nicaise (2018) tonen in hun vergelijkende studie van PISA-resultaten uit 2003 en 2015 aan dat de individuele sociaaleconomische status (SES) vrijwel de belangrijkste factor blijft voor verschillen in cognitieve en niet-cognitieve schooluitkomsten tussen leerlingen. De thuistaal en migratieachtergrond van Vlaamse leerlingen hebben eveneens een negatieve samenhang met hun leerresultaten (OECD, 2020). De schooluitkomsten van leerlingen hangen dus (nog steeds) sterk samen met de individuele SES. Van sociale gelijkheid in het Vlaams onderwijs is voorlopig nog geen sprake.

De wetenschappelijke zoektocht naar schoolkenmerken die aan bovenstaande uitdagingen het hoofd kunnen bieden is relevanter dan ooit. Professor emeritus Wayne K. Hoy en collega's van de Ohio State University in de V.S. introduceerden in 2006 het concept “academisch optimisme” (Hoy et al., 2006). Academisch optimisme (AO) is de gedeelde overtuiging van een schoolteam dat ze de capaciteiten heeft om alle leerlingen tot academische prestaties te brengen en dat ze hierbij het wederzijdse vertrouwen en de samenwerking geniet van haar leerlingen en hun ouders (McGuigan & Hoy, 2006). Anders gezegd: academisch optimisme is een drie-eenheid van collectieve doelmatigheid, vertrouwen en academische gerichtheid. Het concept bestaat niet enkel op schoolniveau, maar ook op leerkrachtniveau (Beard et al., 2010). Academisch optimistische leerkrachten vertrouwen en betrekken leerlingen bij planning en evaluaties van hun opdrachten. Ze evalueren ook informeel, onderhouden een goede vertrouwensband met ouders en investeren net dat tikkeltje meer tijd en energie om leerlingen te helpen academisch succes te bereiken (Woolfolk Hoy et al., 2008). Hoy (2006) toonde aan dat scholen met een academisch optimistische schoolcultuur erin slagen hun leerlingen tot betere leeruitkomsten te brengen; los van eerdere leerresultaten, hun SES of andere demografische factoren. De positieve samenhang tussen academisch optimisme en leeruitkomsten, ook na controle voor SES, werd nadien tal van keren bevestigd. Het concept werd niet enkel onderzocht in Amerikaanse basis- en secundaire scholen (Mitchell et al., 2016; Smith & Hoy, 2007; Woolfolk Hoy et al., 2008), maar

ook in oosterse onderwijscontexten (Hong, 2017; Wu et al., 2013; Wu & Lin, 2018). Dichter bij huis toonden Tinneke Boonen en collega's (2014) eveneens aan dat academisch optimisme positief gerelateerd is aan leeruitkomsten voor wiskunde en begrijpend lezen in het basisonderwijs.

Academisch optimisme focust op het potentieel van scholen (Hoy et al., 2006). Bovendien is het veranderbaar. Scholen kunnen met andere woorden zowel vanuit het beleid als vanop de klasvloer het academisch optimisme van hun scholen verhogen (Hoy, 2012). Het concept lijkt dus niet alleen een antwoord te kunnen bieden op sociale ongelijkheid in het onderwijs, maar ook op dalende schooluitkomsten. Hoewel het bestaan en de impact van academisch optimisme zowel theoretisch als empirisch aangetoond zijn, bestaan er nog veel vraagtekens rond hoe scholen een academisch optimistisch klimaat kunnen cultiveren (Hong, 2017; Mitchell et al., 2016).

Kwantitatief onderzoek nam reeds concepten als leiderschapsstijlen en organisatorische aspecten van scholen als mogelijke antecedenten voor academisch optimisme onder de loep (Hong, 2017; McGuigan & Hoy, 2006; Mitchell et al., 2016). Kwalitatief onderzoek hieromtrent is echter schaars. Vooral het perspectief van de leerkracht is nog onontgonnen gebied: *Hoe ervaren leerkrachten een hoge of lage mate van academisch optimisme in hun scholen, welke oorzaken zien zij hiervoor en hoe attribueren zij die oorzaken?* Niet enkel de oorzaken zelf, maar ook de wijze van attributie kan meer inzicht bieden in de mechanismes die spelen bij het creëren van een academisch optimistische cultuur op school. Er zijn vanuit de literatuur immers verbanden waar te nemen tussen de attributietheorie van Weiner (1972, 2010) en deelconcepten van academisch optimisme. De manier waarop leerkrachten goede of slechte resultaten en het gedrag van hun leerlingen attribueren heeft invloed op hun academische gerichtheid, hun vertrouwensband met de leerlingen en hun doelmatigheid (Gibbs & Miller, 2014; Wang & Hall, 2018). Tegenvallende leeruitkomsten van leerlingen worden door leerkrachten en scholen doorgaans extern geattribueerd (Burger et al., 1982). De oorzaak wordt dan niet bij de eigen lespraktijk of de school gezocht, maar bij de leerling en diens achtergrond. Uit onderzoek blijkt dat dit frequent gebeurt bij leerlingen met een lage SES en een andere etniciteit (Riley & Ungerleider, 2012; Wiley & Eskilson, 1978). Een lage SES van leerlingen lijkt overigens niet enkel een invloed te hebben op de wijze van attribueren, maar ook op de mate van academisch optimisme. Er zijn talrijke aanwijzingen dat collectieve doelmatigheid, vertrouwen en academische gerichtheid minder sterk aanwezig zijn in scholen met een lage SES en/of een hoge etnische diversiteit (Agirdag, 2018; Clycq et al., 2014).

Kortom, er lijkt een verband te bestaan tussen de SES van leerlingen, de mate van academisch optimisme van scholen en de manier waarop leerkrachten succes en falen attribueren. Scholen met een hoge mate van academisch optimisme slagen erin om alle leerlingen tot betere leerprestaties te brengen, ongeacht hun SES, etniciteit of eerdere resultaten. Academisch optimisme mag dan wel veranderbaar zijn (Hoy et al., 2012), maar als leerkrachten niet bereid zijn zichzelf een rol toe te kennen in deze verandering zal er uiteindelijk weinig veranderen (Oakland & Tanner, 2007).

Daarom onderzoekt deze studie de oorzaken die leerkrachten aanhalen voor een hoge of lage score voor academisch optimisme. Meer specifiek tracht dit onderzoek te schetsen hoe deze leerkrachten die oorzaken attribueren en welke rol SES en de mate van academisch optimisme van hun scholen hierbij spelen. Resultaten zullen meer inzicht bieden in hoe scholen vanop de werkvloer kunnen werken aan een academisch optimistische cultuur. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

OV1: Hoe attribueren leerkrachten oorzaken voor een hoge of lage mate van academische gerichtheid (AG), individuele doelmatigheid (ID) en vertrouwen (VT) in leerlingen & ouders?

OV2: Welke rol spelen de SES van leerlingen en de mate van academisch optimisme op schoolniveau (SAO) bij het maken van deze attributies?

2. Theoretisch kader

Scholen die er niet in slagen de sociale kloof te dichten; het lijkt een echo uit een ver verleden. Coleman en zijn collega's kwamen in 1966 tot de conclusie dat scholen een verwaarloosbaar effect hebben op de leerprestaties van hun studenten (Coleman et al., 1966). Zij beargumenteerden dat de meeste verschillen in leerprestaties de gevolgen zijn van verschillen in SES. Dit was een conclusie die onderwijswetenschappers aanzette tot decennialang onderzoek naar het verband tussen SES en leerprestaties (McGuigan & Hoy, 2006). Edmonds (1979) was de eerste om kenmerken van effectieve scholen in kaart te brengen. Effectieve scholen zijn scholen die erin slagen om, ondanks hun SES, leerlingen tot betere leerprestaties te brengen. Edmonds (1979) concludeerde dat effectieve scholen een product waren van een effectief schoolbeleid. Een direct verband tussen schoolbeleid en leerprestaties van leerlingen kon, na controle voor SES, evenwel niet aangetoond worden. Zijn conclusie gaf onderzoekers een positieve impuls om verder op zoek te gaan naar effectieve schoolkenmerken die de leerprestaties van alle leerlingen verhogen (Hoy, 2012). Zo ontdekten Hoy, Tarter en Woolfolk Hoy (2006) een sterk verband tussen drie van dergelijke schoolkenmerken: collectieve doelmatigheid, vertrouwen en academische gerichtheid. Zij doopten dit overkoepelend construct "academisch optimisme". Het is de positieve houding van scholen en leerkrachten ten opzichte van hun leerlingen, ouders en zichzelf. In academisch optimistische scholen geloven leerkrachten dat ze een positieve impact kunnen hebben op leerprestaties van hun leerlingen, vertrouwen leerkrachten leerlingen en hun ouders, stellen leerkrachten hoge eisen en koesteren ze hoge verwachtingen voor alle leerlingen (Hoy et al., 2006). Dit onderzoek gaat na hoe leerkrachten een hoge of lage mate van academisch optimisme in hun scholen verklaren. Meer bepaald bestudeert de onderzoeker hoe de betrokken leerkrachten deze verklaringen attribueren. De wijze van attribueren heeft immers een invloed op de drie deelconcepten van academisch optimisme (Gibbs & Miller, 2014; Wang & Hall, 2018). In dit hoofdstuk worden bijgevolg theoretische kaders geschetst van: (2.1) het academisch optimisme van scholen (het collectieve niveau), (2.2) het academisch optimisme van leerkrachten (het individuele niveau), (2.3) de wederkerigheid van componenten van academisch optimisme en (2.4) de causale attributietheorie. Hierbij wordt ook nagegaan welke verbanden in de literatuur te vinden zijn tussen SES, academisch optimisme en attributietheorie.

2.1 Academisch optimisme van scholen

Academisch optimisme van scholen is de gedeelde overtuiging van een schoolteam dat academische prestaties belangrijk zijn, dat het team in staat is om leerlingen te helpen slagen en dat ouders en leerlingen vertrouwd kunnen worden om samen te werken in dit proces (McGuigan & Hoy, 2006). Dit overkoepelend construct combineert elementen uit de positieve psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014), Bandura's sociaal-cognitieve theorie (Bandura, 1997), Hoy en Tarters onderzoek naar schoolklimaat (Hoy & Tarter, 1997) en Colemans sociale theorie (Coleman, 1994). Academisch optimistische scholen slagen erin om leerlingen tot betere prestaties te leiden, los van SES, eerdere resultaten en andere demografische variabelen (Hoy, 2012). Kort samengevat bestaat academisch optimisme uit drie componenten: (1) collectieve doelmatigheid, (2) vertrouwen van het team in leerlingen en ouders en (3) academische gerichtheid van het team. Figuur 1 illustreert deze componenten:

Figuur 1

Componenten van Academisch Optimisme van Scholen (Lelieur et al., 2022)



Collectieve doelmatigheid is de overtuiging van leerkrachten dat zij als team in staat zijn om leerlingen tot succesvolle leerprestaties te brengen (Goddard et al., 2004). Bandura (1993) was de eerste om te suggereren dat collectieve doelmatigheid van scholen sterker kan doorwegen op leerprestaties van leerlingen dan hun SES. Een suggestie die in vervolgonderzoek herhaaldelijk werd bevestigd (Goddard, 2002; Hoy et al., 2002): lerarenteams met een sterk geloof in eigen kunnen zorgen ervoor dat leerlingen beter presteren. Deze scholen leggen met andere de woorden de lat hoger voor hun leerlingen vanuit de overtuiging dat het team bekwaam genoeg is om deze uitdagende doelen te bereiken.

De tweede component, *vertrouwen van het team* gaat over de bereidheid om zich kwetsbaar op te stellen ten opzichte van de andere partij vanuit de overtuiging dat beide partijen het beste voor hebben met elkaar (Hoy et al., 2006). Tschannen-Moran en Hoy (2000) concludeerden na een uitgebreide

reviewstudie dat vertrouwen een wederkerig concept is met minstens vijf facetten: welwillendheid, betrouwbaarheid, bekwaamheid, eerlijkheid en openheid. Onderzoek in zowel het basisonderwijs (Hoy & Tschannen-Moran, 1999) als in secundaire scholen (Smith et al., 2001) toonde aan dat deze vijf facetten inderdaad samen het vertrouwen van het team vormen. Dit vertrouwen van het team kent vervolgens twee onderdelen: (1) vertrouwen in leerlingen en (2) vertrouwen in ouders. Vertrouwen houdt in dat leerkrachten zich kwetsbaar durven opstellen ten opzichte van ouders en leerlingen omdat zij deze partijen als welwillend, betrouwbaar, bekwaam, eerlijk en open beschouwen (Hoy & Tschannen-Moran, 2007). Het wederzijds vertrouwen van leerkrachten, leerlingen en ouders creëert op die manier een omgeving waarin leerlingen, ouders en leerkrachten nauw samenwerken en goede contacten onderhouden (Hong, 2017). Zo ontstaat een veilige leeromgeving waar leerlingen kunnen leren uit hun fouten en ouders erop vertrouwen dat leerkrachten handelen in het belang van hun kinderen (Beard et al., 2010). Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat dit collectief vertrouwen positief samenhangt met leerprestaties, ook na controle voor SES en andere achtergrondkenmerken (Bryk & Schneider, 2002; Goddard et al., 2001).

Academische gerichtheid van het team ten slotte is de mate waarin het schoolteam gedreven is om te streven naar academisch succes bij hun leerlingen. Er worden hoge, maar haalbare doelen gesteld; de leeromgeving is ordelijk en ernstig; leerlingen worden gemotiveerd om hard te werken en academische prestaties worden gerespecteerd en gevierd (Hoy et al., 2012). Net als de andere componenten van academisch optimisme is er een positief verband tussen de mate van academische gerichtheid van een school en leerprestaties; ook na controle voor SES, eerdere leerprestaties en demografische kenmerken (Hoy et al., 2006). Deze positieve samenhang werd in zowel basis- (Goddard et al., 2000) als secundair onderwijs herhaaldelijk aangetoond (Hoy & Hannum, 1997; Hoy et al., 1990; Lee & Bryk, 1989). Scholen met een duidelijke focus op academische gerichtheid zullen over het algemeen meer leerlingen hebben die gemotiveerd zijn om deze hoge verwachtingen na te streven (Hoy et al., 2006).

2.2 Academisch optimisme van leerkrachten

Na het definiëren van academisch optimisme als collectief schoolkenmerk, toonden Woolfolk Hoy en collega's (2008) aan dat het construct ook vastgesteld kan worden op individueel leerkrachtniveau. Bovendien blijkt het academisch optimisme bij leerkrachten hoger in scholen waar academisch optimisme op collectief niveau eveneens hoger is (Wu & Lin, 2018). Hier worden dezelfde componenten van academisch optimisme van scholen aangetroffen; maar dan vertaald naar het individuele niveau: (1) individuele doelmatigheid, (2) vertrouwen van de leraar en (3) academische gerichtheid van de leraar. Figuur 2 illustreert deze drie componenten en hun onderliggende dimensies.

Figuur 2

Academisch Optimisme van de Leerkracht (Lelieur et al., 2022)



Individuele doelmatigheid is de mate waarin een leraar gelooft in de eigen capaciteiten om leerlingen tot de gewenste leerprestaties te brengen, zelfs bij minder gemotiveerde leerlingen (Woolfolk Hoy et al., 2008). Individuele doelmatigheid speelt een belangrijke rol in de sociaal-cognitieve theorie van Bandura (1997). Deze theorie stelt dat de mens controle over zijn leven kan uitoefenen door doelbewust te handelen en op die manier omgevingsinvloeden teniet kan doen. Leerkrachten zijn immers geen passieve toeschouwers in hun klas maar kunnen proactief denken, reflecteren, evalueren en handelen om hun les zo effectief mogelijk te laten verlopen. Als leerkrachten geloven dat zij het leerproces van leerlingen kunnen beïnvloeden, zullen ze hogere verwachtingen hebben, hogere inspanningen leveren en volharden in moeilijke momenten (Forsyth et al., 2011).

Het vertrouwen in leerlingen en ouders is de tweede component van academisch optimisme van leerkrachten. Ook hier bestaat vertrouwen uit de vijf eerder vermelde facetten: welwillendheid, betrouwbaarheid, bekwaamheid, eerlijkheid en openheid (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Effectieve leerkrachten zijn eveneens in staat om een goede vertrouwensband op te bouwen met leerlingen en ouders (Woolfolk Hoy et al., 2008). Dit leidt tot hogere prestaties van leerlingen, wat nog meer vertrouwen opwekt bij leerkrachten, leerlingen en ouders. Vertrouwen in leerlingen en ouders hangt dus positief samen met leergroei en bepaalt hoe constructief de interacties tussen leerkrachten, leerlingen en ouders zijn (Boonen et al., 2014). Lelieur en collega's (2022) verfijnden het concept *vertrouwen in leerlingen en ouders* door het concept *vertrouwen in de leegerichtheid* aan beide partijen toe te voegen.

De *academische gerichtheid van leraren* ten slotte is de mate waarin leraren hoge schoolse normen stellen aan hun leerlingen (Woolfolk Hoy et al., 2008). Leerkrachten met een hoge academische

gerichtheid doen grote inspanningen om leerlingen te betrekken bij hun leerproces en creëren een efficiënte leeromgeving waar de klemtoon op leren en vooruitgang ligt (Kurz, 2006). Bij deze leerkrachten spenderen leerlingen meer tijd aan schoolse taken en zijn ze actief betrokken, hetgeen een positieve invloed heeft op hun leren (Woolfolk Hoy et al., 2008).

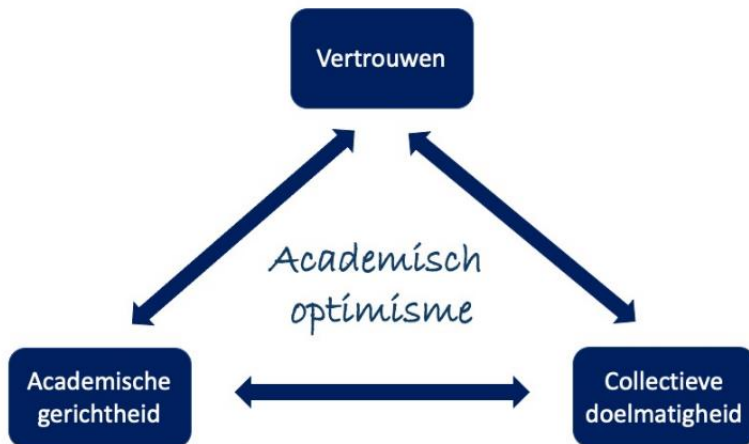
Hoewel de literatuur duidelijk aantoont dat er een verband is tussen het collectieve en individuele niveau van academisch optimisme, is het voorlopig nog niet helemaal duidelijk hoe deze twee zich in de praktijk exact tot elkaar verhouden (Wu & Lin, 2018).

2.3 De wederkerigheid van componenten van academisch optimisme

Volgens Seligman (2006) is succes niet enkel een kwestie van talent en motivatie; optimisme is minstens even belangrijk om tot succesvolle prestaties te kunnen komen. Bovendien kan optimisme aangeleerd worden (Seligman, 2006). Daar waar optimisme traditioneel beschouwd wordt als een cognitief-affectief individueel kenmerk, gaat academisch optimisme een stapje verder. Academische optimisme omvat immers een cognitieve, een affectieve en een gedragsmatige dimensie; zowel op school- als op leerkrachtenniveau (Hoy et al., 2006). Doelmatigheid is een overtuiging en vormt de cognitieve dimensie van academisch optimisme; vertrouwen is het affectief onderdeel en academische gerichtheid vormt de gedragsmatige dimensie. Deze drie dimensies beïnvloeden en versterken elkaar op een wederkerige manier (Hoy, 2012). Onderzoek heeft herhaaldelijk het positieve verband tussen academisch optimisme en leerprestaties van leerlingen aangetoond, ook na controle voor SES, eerdere leerprestaties en demografische factoren (Boonen et al., 2014; Hoy et al., 2006; Wu & Lin, 2018). Academisch optimisme is bovendien 'kneedbaar', wat betekent dat een pessimistische school optimistisch kan worden (Hoy et al., 2006). Het wederzijds vertrouwen van leerkrachten, leerlingen en ouders zorgt er met andere woorden voor dat scholen de lat hoog leggen in de wetenschap dat leerlingen en ouders die academische gerichtheid ondersteunen. Die academische gerichtheid zorgt vervolgens voor hogere leerprestaties, wat op zijn beurt weer leidt tot meer vertrouwen. Dat vertrouwen verhoogt de collectieve en individuele doelmatigheid, vermits scholen en leerkrachten sterker geloven dat ze een verschil kunnen maken in het leren van leerlingen. Dit leidt dan weer tot een hogere academische gerichtheid, wat dan weer een positieve invloed heeft op de doelmatigheid van scholen en leerkrachten. Figuur 3 vat dit kort samen:

Figuur 3

De Wederkerigheid van componenten van Academisch Optimisme (Hoy et al., 2006)



Al is voorgaand onderzoek het erover eens dat er een positief verband bestaat tussen academisch optimisme en leerprestaties, toch zijn er ook talrijke aanwijzingen dat doelmatigheid, vertrouwen en academische gerichtheid minder prominent aanwezig zijn in scholen met een lage SES en/of een hoge etnische diversiteit. Hoewel doelmatigheid een sterkere voorspeller is voor leerprestaties dan SES (Hoy et al., 2006), rapporteren leerkrachten in scholen met een lage SES een mindere mate van zowel collectieve als individuele doelmatigheid (Goddard et al., 2004; Woolfolk Hoy et al., 2008). Daarnaast toont onderzoek een negatief verband tussen vertrouwen en het aandeel leerlingen met een lage SES op scholen. Hoe groter de groep leerlingen met een nadelige socio-economische situatie, hoe lager het vertrouwen van leerkrachten in leerlingen en ouders (Dewulf et al., 2017; Van Maele & Van Houtte, 2009). Daarbij komt nog dat leerkrachten minder betrokkenheid verwachten van ouders met een lage SES of migratieachtergrond (Clycq et al., 2014). Ten slotte leert de literatuur ons dat leerkrachten in scholen met een etnisch divers publiek en lage SES doorgaans vinden dat hun leerlingen minder leergierig en minder in staat zijn om te voldoen aan hogere academische verwachtingen (Agirdag, 2018; Thys & Van Houtte, 2016). Al deze resultaten lijken alleszins te suggereren dat de SES en etniciteit van leerlingen de leerprestaties beïnvloeden via academisch optimisme (Boonen et al., 2014). In zekere zin een hoopgevende suggestie, vermits academisch optimisme kneedbaar is en aangeleerd kan worden (Hoy et al., 2006).

2.4 De causale attributietheorie

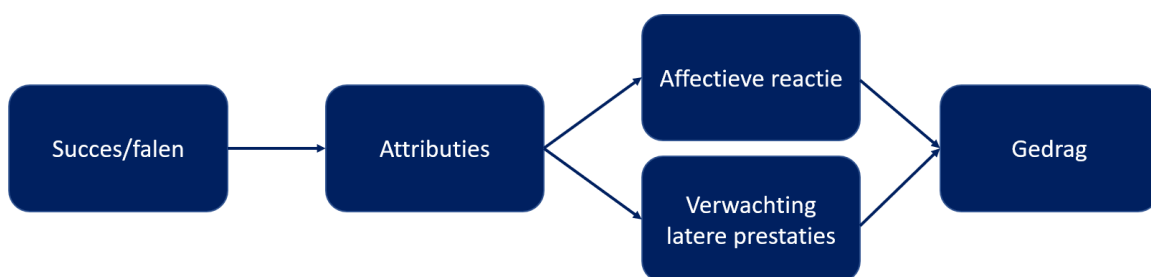
Deze studie onderzoekt de wijze waarop leerkrachten hoge of lage scores van academische optimisme in hun school verklaren. Mensen evalueren voortdurend hun eigen gedrag en dat van anderen door oorzaken te zoeken (i.e. attribueren) om dit gedrag en andere sociale verschijnselen te verklaren (Cabanis et al., 2013). Attributietheorie gaat met andere woorden over hoe een individu sociale

verschijnselen interpreteert, verklaart en hoe dit hun denken en handelen verder beïnvloedt. Heider (1958) was de oorspronkelijke grondlegger voor deze theorie, maar Weiner en collega's (Jones et al., 1972; Kelley & Michela, 1980; Weiner, 1972, 2010) ontwikkelden een theoretisch kader dat een brede ingang vond in de sociale psychologie. Weiners causale attributietheorie incorporeert Bandura's sociaal-cognitieve theorie (1997). Ze omschrijft hoe individuen oorzaken voor falen of succes attribueren, welke affectieve reactie dit veroorzaakt en hoe deze hun verwachtingen voor de toekomst, motivatie, gedrag en de mate van inspanning positief of negatief beïnvloedt (Li et al., 2018).

Figuur 4 schetst de attributietheorie van Weiner:

Figuur 4

Attributietheorie (Weiner, 1985)



Weiner (2010) identificeert vier voornaamste factoren om succes of falen te verklaren: bekwaamheid, taakmoeilijkheid, inzet en toeval. Deze causale attributies spreidt hij over drie dimensies: (1) een locus of control, (2) de stabiliteit en (3) de controleerbaarheid. *De locus of control* gaat over de plaats van de oorzaak en of deze binnen (interne attributie) of buiten (externe attributie) het individu gelegd wordt. Leerkrachten die bijvoorbeeld 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 de leerkrachten de oorzaak elders: bijvoorbeeld bij de lage interesse die ouders tonen in school. Onderzoek van Lunenburg en Cadavid (1992) wees uit dat leerkrachten die vooral extern attribueren hun taken en plichten soms als onoverbrugbaar zien, terwijl leerkrachten die intern attribueren eerder een gevoel van controle behouden. Schildkamp (2016) concludeerde eveneens dat leerkrachten die negatieve feedback intern attribueren constructiever aan de slag gaan met informatie uit doorlichtingsverslagen en prestatierapporten van hun leerlingen. Met *stabiliteit* als tweede dimensie omschrijft Weiner (2010) de mate waarin oorzaken veranderen doorheen de tijd of niet. Zo kan bijvoorbeeld iemands intelligentie of bekwaamheid omschreven worden als een stabiele, interne factor. De hoeveelheid inspanning die iemand levert kan dan weer als instabiel, intern benoemd worden. Een online les die mislukt omdat het internet hapert is dan weer een voorbeeld van een instabiele, externe factor. Een diverse leerlingenpopulatie in een stedelijke context die de taakmoeilijkheid verhoogt kan beschouwd

worden als een stabiele, externe factor. Stabiele oorzaken zijn met andere woorden dingen die niet snel zullen veranderen. Deze stabiliteit speelt een belangrijke rol in het bepalen van verwachtingen: een persoon die zijn falen toeschrijft aan stabiele factoren zal verwachten dat hij in de toekomst opnieuw zal mislukken. Iemand die instabiele factoren aanhaalt, verwacht in de toekomst een ander resultaat (Vonk, 2003). Met *controleerbaarheid* als derde dimensie bedoelt Weiner de mate waarin een situatie persoonlijk beheersbaar is of niet. Wanneer een persoon het gevoel heeft dat een oorzaak controleerbaar is, heeft hij het gevoel dat hij deze persoonlijk kan wijzigen (Wang & Hall, 2018). Gibbs en Miller (2014) wijzen erop dat het gevoel van controle een effect kan hebben op de doelmatigheid van leerkrachten. Dit beïnvloedt dan weer de professionele toewijding van deze leerkrachten, wat op zijn beurt positieve leerlingresultaten stimuleert. Een conclusie die ook door Hall en collega's (2011) aangevoerd wordt: controleerbare oorzaken bevorderen de motivatie en leiden tot verbeterde prestaties bij studenten. Leerkrachtenteams die bijvoorbeeld geen controle ervaren op het gedrag van leerlingen, zullen de oorzaak van dat leerlinggedrag vaker extern attribueren (Gibbs & Miller, 2014).

Een groot verschil tussen de attributietheorie en andere motivatietheorieën is dat eerstgenoemde deze attributiedimensies koppelt aan affectieve reacties. Zo toonde Weiner (1985) aan dat intern geattribueerde succeservaringen tot trots leiden, terwijl intern geattribueerd (maar controleerbaar) falen tot schuldgevoelens en spijt leidt. Attributie naar stabiele factoren kan dan weer leiden tot gevoelens van hopeloosheid, terwijl attributie naar instabiele factoren leidt tot hoop op beterschap in de toekomst (Li et al., 2018). Tabel 1 schetst Weiners attributies aan de hand van een fictief voorbeeld: redenen die een leerkracht zou kunnen aanhalen waarom een les niet zo vlot verliep.

Tabel 1

Verschillende dimensies van Weiners' attributietheorie

	INTERN	EXTERN
STABIEL	<p>Bekwaamheid</p> <p><i>Ik heb onvoldoende kennis van klasmanagement. Mijn klas onder controle houden, ik kan dat niet.</i></p>	<p>Taakmoeilijkheid</p> <p><i>Deze leerlingen zijn houtbewerkers in spé en zijn niet gemotiveerd om te studeren voor theoretische opleidingsonderdelen.</i></p>
INSTABIEL	<p>Inzet</p> <p><i>Ik heb mijn les deze keer onvoldoende voorbereid. Hierdoor ben ik de controle over de klas gaandeweg verloren.</i></p>	<p>Toeval</p> <p><i>Internet viel plots uit waardoor ik mijn presentatie niet kon tonen. Vanaf dat moment was ik hun aandacht kwijt.</i></p>

Als academisch optimisme bekeken wordt door de bril van de attributietheorie kan mogelijk verondersteld worden dat academisch optimistische leerkrachten eerder interne en stabiele attributies maken voor succesfactoren en falen eerder zullen toeschrijven aan instabiele, interne factoren. Leerkrachten die weinig academisch optimistisch zijn, doen mogelijk het omgekeerde en attribueren negatieve resultaten aan externe en stabiele factoren. Dit staat ook wel bekend als de *self-*

-serving bias of *zelf-dienende attributiefout*: mensen hebben de neiging succes toe te schrijven aan interne factoren zoals eigen capaciteiten of talenten, terwijl ze falen aan externe factoren toewijzen zoals onvoorziene omstandigheden of fouten van anderen (Cabanis et al., 2013).

De attributietheorie aanwenden om academisch optimisme te bestuderen is alleszins niet vergezocht. Er zijn verbanden te vinden tussen manieren waarop leerkrachten attribueren en de kernconcepten van academisch optimisme. Eerder werd al aangevoerd hoe percepties van controleerbaarheid een invloed kunnen hebben op de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten (Gibbs & Miller, 2014). De manier van attribueren kan echter ook het vertrouwen in leerlingen beïnvloeden. Leerkrachten die wangedrag van studenten intern attribueren aan hun eigen lespraktijk, tonen meer vertrouwen in leerlingen die het emotioneel moeilijk hebben. Bovendien beïnvloedt het ook de mate waarin leerkrachten bereid zijn om hun lespraktijk te verbeteren en meer persoonlijke ondersteuning te bieden (Hughes et al., 1993; Poulou & Norwich, 2000; Soodak & Podell, 1994). Daartegenover suggereert de literatuur dat leerkrachten die wangedrag van leerlingen vooral extern attribueren aan (achtergrond)kenmerken van de leerling, vaak een lagere mate van persoonlijke doelmatigheid bezitten (Soodak & Podell, 1994). De academische gerichtheid en het vertrouwen in leergerichtheid van leerlingen kunnen eveneens beïnvloed worden door attributies die leerkrachten maken. Zo tonen Natale en collega's (2009) aan dat leerkrachten die goede leesprestaties aan de inzet en motivatie van hun zesjarige leerlingen attribueren ook effectief betere resultaten boeken bij deze leerlingen. Dit werkt vervolgens wederkerig: hoe hoger de prestaties van de leerlingen, hoe meer de leerkracht de neiging heeft deze prestaties toe te wijzen aan de inzet en motivatie van de leerlingen. Onderzoek in Estse basisscholen levert gelijkaardige resultaten op voor wiskunde (Tõeväli & Kikas, 2016). Omgekeerd kunnen foutieve causale attributies ervoor zorgen dat de academische gerichtheid van leerkrachten en bijgevolg de leerprestaties van leerlingen dalen. Jussim en collega's (2005) beschrijven hoe leerkrachten die het falen van leerlingen onterecht toewijzen aan een gebrek aan talent van deze leerlingen, een *self-fulfilling prophecy* creëren. Leerkrachten verwachten dan minder van deze leerlingen en zien slechte resultaten als een bevestiging van hun beeld van deze leerling als zijnde onbekwaam. Hun toekomstige interacties met deze leerlingen zorgen er vervolgens voor dat deze slechte prestaties blijven aanhouden, waardoor deze leerkrachten hun lage verwachtingen realiteit zien worden (Jussim et al., 2009). Tõeväli en Kikas (2016) waarschuwen ook voor deze negatieve, vicieuze cirkel van lage leerlingenprestaties, attributies aan een gebrek van bekwaamheid bij de leerlingen en het vervolgens verder dalen van deze prestaties.

Er zijn niet enkel verbanden tussen academisch optimisme en attributietheorie, ook SES en etniciteit van leerlingen spelen een rol bij attributies die leerkrachten maken. Canadees onderzoek stelt dat leerkrachten vaker externe factoren zoals thuissituatie en SES aanhalen wanneer ze zwakke prestaties van minderheidsleerlingen evalueren (Riley & Ungerleider, 2012). Gelijkaardig onderzoek uit de VS toont hoe leerkrachten goede resultaten van blanke leerlingen frequenter attribueren aan persoonlijke factoren van de leerling zoals aanleg en doorzettingsvermogen (Tom & Cooper, 1986). Leerkrachten attribueren lage resultaten van Afrikaans-Amerikaanse leerlingen dan weer vaker aan externe factoren zoals de SES en thuissituatie (Wiley & Eskilson, 1978). Onderzoek van Reyna illustreert eveneens hoe stereotypering van minderheidsleerlingen de attributies van leerkrachten op gelijkaardige wijze beïnvloedt (Reyna, 2000, 2008).

De literatuur is het er over eens: er zijn al decennialang tal van aanwijzingen dat attributies die leerkrachten maken om het gedrag en prestaties van leerlingen te verklaren een invloed hebben op zowel hun eigen gedrag als op toekomstige prestaties van leerlingen (Cooper & Burger, 1980; Fennema et al., 1990; Rejeski & McCook, 1980). Dit alles maakt het relevant om de attributietheorie naast het theoretisch kader van academisch optimisme te leggen om te onderzoeken hoe leerkrachten hoge of lage scores voor academisch optimisme attribueren in hun scholen. Bovendien blijkt uit de literatuur dat SES van leerlingen en de mate van academisch optimisme belangrijke factoren zijn om mee op te nemen in deze studie. SES speelt immers een rol in zowel de mate van academisch optimisme als in de wijze waarop leerkrachten succes en falen van leerlingen attribueren. In het volgende hoofdstuk wordt uiteengezet volgens welke methoden en technieken voorliggend onderzoek zal verlopen.

3. Methodologie

3.1 Methode en design

Dit onderzoek gaat na hoe leerkrachten in secundaire scholen oorzaken voor een hoge of lage mate van componenten van academisch optimisme attribueren. Daarnaast peilt deze studie naar de rol die SES en de mate van academisch optimisme op schoolniveau spelen bij het maken van deze attributies. Onderzoek naar academisch optimisme is tot op heden veelal kwantitatief van aard. Voor deze studie echter is een beschrijvende, kwalitatieve onderzoeksmethode (Mortelmans, 2013) meer aangewezen. Een *meervoudig interviewonderzoek* vormt hierbij het design. Meervoudig, vermits het onderzoek gevoerd wordt bij zestien respondenten in acht scholen die laag of hoog scoren op SAO. In elke school worden twee respondenten geïnterviewd. De focus ligt niet op individuele ervaringen, maar op de maximale variatie in het geheel van de verschillende contexten. Scholen die hoog of laag scoren op academisch optimisme worden met andere woorden holistisch benaderd (Yin, 2015). De onderzoeksvragen luiden:

- Hoe attribueren leerkrachten oorzaken voor een hoge of lage mate van academische gerichtheid (AG), individuele doelmatigheid (ID) en vertrouwen (VT) in leerlingen & ouders?
- Welke rol spelen de SES van leerlingen en de mate van academisch optimisme op schoolniveau (SAO) bij het maken van deze attributies?

3.2 Selectie respondenten

De steekproef bestaat uit zestien leerkrachten afkomstig uit acht secundaire scholen binnen de Antwerpse stedelijke context. Deze scholen maken deel uit van een groter sample in het doctoraatsonderzoek van Ruud Lelieur voor de Universiteit Antwerpen. Binnen dit doctoraatsonderzoek werd een selectie gemaakt uit alle Antwerpse scholen op basis van het net waartoe ze behoren en het aantal kwetsbare leerlingen binnen deze scholen. Per net werden deze scholen gerangschikt van hoog naar laag volgens het aantal kwetsbare leerlingen op basis van twee GOK-indicatoren¹: “thuis taal” en “opleiding moeder”. Op basis van de berekende GOK-percentielen werden vijf gelijke groepen opgesteld. Percentiel 1 bevat scholen met de laagste percentages GOK-indicatoren, percentiel 5 scholen met de hoogste percentages. *Stratified-random sampling* (Cohen et al., 2011) zorgde voor een evenwichtige selectie van 37 scholen die tijdens het schooljaar 2020-2021 deelnamen aan een grootschalig kwantitatief onderzoek rond academisch optimisme (Lelieur et al.,

¹ Scholen met een hoger aantal kwetsbare leerlingen krijgen van de Vlaamse Overheid extra middelen teneinde gelijke onderwijskansen te faciliteren (GOK). Deze berekening gebeurt aan de hand van vooraf bepaalde indicatoren thuis taal en opleidingsniveau moeder. Het geïntegreerd ondersteuningsaanbod is te raadplegen op: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15865>.

2022). In dat onderzoek vulden 1061 leerkrachten de Aangepaste Survey voor Academisch Optimisme (aSAO) in, wat onder andere resulteerde in een totaalscore per school voor academisch optimisme op schoolniveau (SAO). Deze studie streeft bij de sampling naar een maximale variatie in contexten (Flyvbjerg, 2006). Daarom selecteert de onderzoeker uit deze 37 scholen acht scholen aan de hand van twee criteria: de score (hoog/laag) die scholen behaalden op de aSAO en hun GOK-percentiel. Het onderscheid tussen een lage of hoge score op de aSAO werd bepaald aan de hand van de kwartielen: lage scores bevinden zich in het eerste kwartiel van alle totaalscores, hoge scores in het laatste kwartiel. Het GOK-percentiel dient als vertaling van de sociaaleconomische situatie (SES) van de leerlingenpopulatie van elke school. Hierbij worden GOK-percentielen 1 en 2 als ‘laag’ beschouwd; GOK-percentielen 4 en 5 gelden als ‘hoog’. De keuze om SES mee op te nemen als selectie criterium binnen de sampling van dit onderzoek is driedelig: SES is nog steeds de belangrijkste factor voor verschillen in cognitieve en niet-cognitieve schooluitkomsten tussen leerlingen (Franck & Nicaise, 2018). Bovendien hangt de mate van academisch optimisme samen met de SES (Boonen et al., 2014) en de etnische samenstelling van de school (Wu & Lin, 2018). Leerkrachten met veel leerlingen met een lage SES in hun klas, zijn dus mogelijk minder optimistisch over deze leerlingen (Woolfolk Hoy et al., 2008). Tot slot wordt ook de wijze van attribueren beïnvloed door de SES en etniciteit van leerlingen (Wang & Hall, 2018). Figuur 5 geeft het resultaat van deze *purposive sampling* weer.

Figuur 5

Kwadrant met acht Geselecteerde Scholen

		GOK-percentiel	
		Laag: 1 of 2	Hoog: 4 of 5
Score Academisch Optimisme Schoolniveau	Laag	SCHOOL A SCHOOL B	SCHOOL E SCHOOL F
	Hoog	SCHOOL C SCHOOL D	SCHOOL G SCHOOL H

Directies van scholen die in aanmerking kwamen voor verder kwalitatief onderzoek werden in eerste instantie door Ruud Lelieur gecontacteerd. Schoolleiders die instemden met deze studie stonden toe dat de onderzoeker verder contact legde met de leerkrachten van hun scholen. Tabel 2 biedt een overzicht van de geselecteerde scholen voor wat betreft onderwijsnet, aantal leerlingen, GOK-percentiel en score op de aSAO. Om de anonimiteit van elke school te bewaken, worden geen exacte leerlingenaantallen weergegeven. Om diezelfde reden worden er ook geen exacte resultaten voor de aSAO-scores weergegeven.

Tabel 2*Kenmerken van de acht geselecteerde scholen*

School	Onderwijsnet	Aantal leerlingen	GOK-percentiel	Score aSAO
A	Vrij	500-600	Laag	Laag
B	Vrij	600-700	Laag	Laag
C	OVSG	100-200	Laag	Hoog
D	OVSG	200-300	Laag	Hoog
E	OVSG	500-600	Hoog	Laag
F	OVSG	200-300	Hoog	Laag
G	OVSG	600-700	Hoog	Hoog
H	OVSG	600-700	Hoog	Hoog

De onderzoeker contacteerde twee leerkrachten per school om een gepast moment voor dataverzameling vast te leggen. Hierbij werd gestreefd naar variatie wat betreft leeftijd, geslacht, ervaring en opleidingsgraad. Drie mannelijke en dertien vrouwelijke leerkrachten werden geselecteerd. De respondenten zijn gemiddeld 40 jaar oud en hebben gemiddeld veertien jaar ervaring. Zoals de regels van de ethische commissie van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen voorschrijven, werd een informatief document naar alle deelnemende respondenten gestuurd (Bijlage 4). Na kennisname van de doelen van deze studie en hun rechten als respondenten, werd gevraagd online een informed consent te ondertekenen (Bijlage 5). Tabel 3 biedt een overzicht van de respondenten en hun kenmerken. Om de anonimiteit te bewaken, wordt niet meegegeven uit welke scholen respondenten afkomstig zijn.

Tabel 3*Kenmerken respondenten*

Respondenten	Geslacht	Jaren ervaring	Leeftijd	Opleiding	Statuut
Respondent 1	m	>21	46-55	Bachelor	Voltijds vast benoemd
Respondent 2	v	16-20	36--45	Bachelor	Voltijds vast benoemd
Respondent 3	v	0-5	36--45	Master	Tijdelijk (niet benoemd)
Respondent 4	v	16-20	36--45	Master	Voltijds vast benoemd
Respondent 5	v	6-10	26-35	Bachelor	Gedeeltelijk benoemd
Respondent 6	m	6-10	26-35	Bachelor	Voltijds vast benoemd
Respondent 7	m	6-10	26-35	Master	Voltijds vast benoemd
Respondent 8	v	>21	36--45	Master	Voltijds vast benoemd
Respondent 9	v	11-15	36--45	Bachelor	Voltijds vast benoemd
Respondent 10	v	0-5	36--45	Bachelor	Voltijds vast benoemd
Respondent 11	v	>21	46-55	Bachelor	Voltijds vast benoemd
Respondent 12	v	6-10	26-35	Bachelor	Voltijds vast benoemd
Respondent 13	v	11-15	46-55	Bachelor	Voltijds vast benoemd
Respondent 14	v	16-20	36--45	Master	Voltijds vast benoemd
Respondent 15	v	>21	36--45	Master	Voltijds vast benoemd
Respondent 16	v	11-15	26-35	Bachelor	Voltijds vast benoemd

3.3 Onderzoeksinstrumenten

Deze studie maakt gebruik van meerdere semigestructureerde diepte-interviews binnen elke case. Het direct contact bij interviews zorgt voor meer informatierijke data (Yin, 2015). De leerkrachten kunnen immers op deze manier hun eigen interpretaties en meningen vrijuit delen (Cohen et al., 2011). Om de kwaliteit van het semigestructureerd interview te garanderen wordt een interviewleidraad (Bijlage 1) opgesteld op basis van theoretische kaders rond academisch optimisme (Hoy et al., 2006) en de attributietheorie (Weiner, 2010). De leidraad geeft richting aan de hoofdvragen van het onderzoek zonder het open karakter van het interview in de weg te staan (Mortelmans, 2013). Na een korte inleiding bevaart de onderzoeker percepties omtrent de mate van academische gerichtheid, individuele doelmatigheid en vertrouwen bij elke respondent. Daarbij wordt steeds afgetoetst of deze percepties volgens de respondent ook op schoolniveau aanwezig zijn. Bij elke component staat de onderzoeker vervolgens stil bij oorzaken die leerkrachten aanwijzen voor een hoge of lage mate van deze componenten van academisch optimisme. Ten slotte wordt verder bevaart op welke manier zij deze attribueren. Hierbij hanteert de onderzoeker, naast de interviewleidraad, een checklist (Bijlage 2) om zich ervan te verzekeren dat zowel de *locus of control* (intern/extern), als dimensies van stabiliteit en controleerbaarheid bevaart worden. De interviewleidraad en checklist werden kritisch besproken door de promotor en copromotor van deze masterproef en aangepast waar nodig.

3.4 Dataverzameling

In de context van de coronapandemie in 2021-2022 is de fysieke aanwezigheid als buitenstaander in secundaire scholen vaak onmogelijk. De mondkemperplicht zorgt er bovendien voor dat belangrijke non-verbale communicatie zoals mimiek in F2F-interviews letterlijk en figuurlijk gemaskeerd worden. Daarom kiest de onderzoeker voor synchrone online interviews waarbij de interviewer en geïnterviewde op hetzelfde moment contact hebben via video en audio (Salmons, 2009). Het online interview wordt afgenomen via Microsoft Teams, waar eveneens alle data bewaard worden. Dit medium beantwoordt aan de veiligheidseisen die UAntwerpen stelt rond GDPR. Bij aanvang wordt het interview gekaderd in het geheel van het onderzoek en vraagt de onderzoeker toestemming om het interview op te nemen. Enkele inleidende vragen vormen de overgang naar de kernvragen zoals die in de interviewleidraad beschreven staan. Het volledige interview duurt ongeveer 60 minuten. Vermits online geïnterviewden geneigd zijn sneller af te sluiten na afloop van het formele interview (Jowett et al., 2011), maakt de onderzoeker bewust tijd om na elk interview te polsen naar eventuele toevoegingen van de respondent.

3.5 Data-analyse

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden gebruikt de onderzoeker zowel kwalitatieve, als kwantitatieve data-analysetechnieken. Om een antwoord te bieden op de vraag hoe leerkrachten hoge of lage mate van componenten van academisch optimisme attribueren wordt uitsluitend gebruik gemaakt van kwalitatieve data-analyses. Elk afgenomen semigestructureerd interview wordt woord voor woord uitgeschreven (verbatim). De transcripties worden geanalyseerd met het programma Nvivo (Mortelmans, 2017). Een codeboom gebaseerd op het theoretisch kader van academisch optimisme en de attributietheorie zorgt voor een gestructureerde codering. Er wordt een onderscheid gemaakt in attributies voor hoge of lage mate van elke component van academisch optimisme. Binnen elke attributie wordt een verder onderscheid gemaakt op basis van de locus of control (intern/extern), de stabiliteit en controleerbaarheid. Daarnaast worden er per component aparte codes voorzien voor expliciete verwijzingen naar de rol van SES en academisch optimisme op schoolniveau (SAO). Tabel 4 toont een voorbeeld van de codeboom voor academische gerichtheid. Een gelijkaardige boomstructuur wordt opgezet voor de overige deelconcepten: individuele doelmatigheid en vertrouwen in leerlingen & ouders.

Tabel 4

Deductieve codeboom op basis van theoretisch kader

Nodes	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

Deze codeboom kan via open codering inductief uitgebreid worden (Mortelmans, 2017). Axiaal coderen zorgt er namelijk voor dat de onderzoeker overkoepelende thema's kan benoemen binnen de attributies zoals "taalproblemen" of "rol directie". Deze uitgebreide codeboom wordt aan de bijlages van deze studie toegevoegd (Bijlage 3). Aan de hand van coding queries kan de onderzoeker een beschrijvend antwoord geven op de eerste onderzoeksvraag die peilt naar hoe leerkrachten hoge of lage mate van deelconcepten van academisch optimisme attribueren.

De tweede onderzoeksvraag bestudeert de rol van SES en SAO bij het maken van deze attributies. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden combineert de onderzoeker elementen van kwantitatieve en kwalitatieve data-analyse. Als eerste stap worden de interviews inhoudelijk geanalyseerd via coding queries. Zo vergelijkt de onderzoeker verwijzingen die respondenten maken naar de invloed van SES en SAO bij hun gemaakte attributies. Elk interview wordt daarna als case geclassificeerd in het programma Nvivo. Aan elke case worden schoolkenmerken van de respondenten gehecht. Deze kenmerken werden verkregen uit voorgaand kwantitatief onderzoek (Lelieur et al., 2022) en betreffen het GOK-percentiel van elke school (hoog/laag) en de mate van SAO (hoog/laag). Een clusteranalyse op basis van coding similarities verdeelt de respondenten in groepen volgens gelijkenissen in attributies die zij maakten. Vervolgens gaat de onderzoeker na of in de voorgestelde groepering parallellen te vinden zijn met bovenstaande schoolkenmerken. Als volgende stap vergelijkt de onderzoeker aan de hand van matrix coding queries of leerkrachten uit scholen met een laag GOK-percentiel op een andere wijze attribueren dan leerkrachten uit scholen met een hoog GOK-percentiel. Daarna wordt dezelfde vergelijking gemaakt maar dan op basis van een hoge of lage mate van SAO. Het aantal codes wordt bij deze vergelijkingen gekwantificeerd om frequenties van attributies naast elkaar te zetten. De locus of control (intern/extern) dient als eerste vergelijkingspunt. Indien nodig worden er ook vergelijkingen op de diepere attributiedimensies stabiliteit en controleerbaarheid gemaakt. Ten slotte worden resultaten en conclusies gerapporteerd.

3.6 Betrouwbaarheid en validiteit

Binnen kwalitatief onderzoek kan de interne betrouwbaarheid doorgaans aangetoond worden door interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Mortelmans, 2013). Deze studie werd echter door één enkele onderzoeker uitgevoerd. Daarom worden andere maatregelen ingebouwd om de betrouwbaarheid te bewaken. Zo is dit onderzoek in zekere zin een blinde studie. Noch aan de onderzoeker, noch aan de respondenten werd voor afname van de interviews gecommuniceerd over de schoolscore op de aSAO van elke betrokken school. De onderzoeker wist dus op voorhand niet of hij een respondent uit een

academisch optimistische, of minder optimistische school interviewde. Respondenten waren evenmin op de hoogte van de mate van SAO in hun scholen. Dit verhoogt de objectiviteit van de interviews.

Daarnaast wordt de stabiliteit van de verzamelde data bewaakt (Mortelmans, 2013). De checklist die de onderzoeker naast de interviewleidraad hanteert, zorgt ervoor dat alle dimensies van attributies telkens op dezelfde wijze bevroegd worden.

Voorafgaand aan de dataverzameling werd een korte pilootstudie uitgevoerd bij enkele leerkrachten uit het secundair onderwijs. Dit zorgde voor enkele aanpassingen in de formulering en volgorde van vragen. Het gebruik van verschillende interviews binnen het kwadrant van contexten draagt verder bij aan de constructvaliditeit.

Een duidelijk theoretisch kader zorgt voor de nodige interne validiteit. Bijkomend wordt er na elk interview een member check uitgevoerd om een correcte interpretatie van antwoorden door de onderzoeker te garanderen. Externe validiteit wordt verkregen door de doordachte sampling en beschrijving van de context. Resultaten uit deze kwalitatieve studie kunnen uiteraard niet gegeneraliseerd worden naar alle leerkrachten uit het Vlaams secundair onderwijs. De rijke omschrijving van de context en sampling van respondenten maakt het evenwel duidelijk voor andere onderzoekers waar eventuele verschillen in andere contexten liggen die mogelijk tot andere resultaten leiden. Bovendien schetsen de duidelijke omschrijving van methode en technieken, de rationale voor de sampling, dataverzameling, analyse en rapportage een duidelijke *chain of evidence* die de externe betrouwbaarheid en repliceerbaarheid van dit onderzoek verhogen (Yin, 2015).

4. Resultaten

Dit resultatenluik bestaat uit twee delen. Een eerste luik (4.1) rapporteert de attributies die leerkrachten maken voor hoge en lage mate van academische gerichtheid, individuele doelmatigheid en vertrouwen in leerlingen en ouders. Tabellen zorgen bij elke component voor een thematisch overzicht. Het tweede luik (4.2) rapporteert over de rol die SES en de mate van academisch optimisme op schoolniveau (SAO) spelen bij het maken van deze attributies. Bevindingen worden in beide luiken geïllustreerd met relevante quotes uit de interviews.

4.1 Attributies voor een hoge of lage mate van deelconcepten van academisch optimisme

Academische gerichtheid (AG)

Leerkrachten wijzen in deze studie een hoge mate van academische gerichtheid toe aan zowel externe als interne factoren. Deze attributies zijn voornamelijk stabiel en controleerbaar. Als externe factor haalt een aantal respondenten aan hoe de kleinschaligheid van hun school of klas ervoor zorgt dat ze beter tegemoet kunnen komen aan individuele noden van leerlingen. Hierbij vermelden sommige respondenten het belang van een gedeelde focus op het remediëren van Nederlands. Een andere externe verklaring die respondenten geven is de mate waarin het team samenwerkt in vakwerkgroepen of met de cel leerlingbegeleiding.

“We hebben ook een werkgroep taalbeleid. Dat is opgedeeld in 3 groepjes waar dat we dan langs de ene kant werken rond diversiteit langs de andere kant evaluatie van taal. Dus daar zijn we eigenlijk een manier aan het zoeken dat taal ook gedragen wordt in de niet-taalvakken.”
[Resp. 4, r.131-135]

Sommige respondenten geven expliciet aan dat een bewuste selectie van leerkrachten bij aanwerving zorgt voor een gedeelde hoge academische gerichtheid in hun school. Ten slotte geven leerkrachten aan dat de hoge motivatie van de leerlingen zelf een rol speelt bij het nastreven van hogere leerdoelen.

Wanneer respondenten bij zichzelf redenen aanwijzen voor een hoge mate van academische gerichtheid, spreken ze vooral over hun eigen lesaanpak. Hierbij schetsen leerkrachten hoofdzakelijk hoe ze rekening houden met verschillen tussen leerlingen en hun lesaanpak daardoor differentiëren.

“Ik denk dat differentiatie echt het ja, het middel is om leerlingen verder te krijgen hè. Ook veel rekening houden met alle factoren hè, thuissituatie, motivatie, Is die leerling depressief dan gaat je er even geen leerstof in moeten pompen maar eerst het welbevinden belangrijk denk ik.” [Resp. 2, r. 199-203]

Daarnaast geeft een aantal leerkrachten aan hoe hun ervaring hen gaandeweg geholpen heeft om de lat voldoende hoog te leggen. Hun eigen overtuiging, karakter en talent zijn volgens respondenten eveneens verklaringen voor een hoge academische gerichtheid.

Oorzaken voor een lage mate van academische gerichtheid worden door de bevroagde leerkrachten uitsluitend extern gezocht. De vermelde attributies zijn allen oncontroleerbaar. Een beperkt aantal leerkrachten duidt instabiele factoren aan zoals de coronapandemie als oorzaak voor een lagere academische gerichtheid. Sommige respondenten halen een groot personeelsverloop aan als mogelijke verklaring. Het merendeel van de oorzaken voor een lage academische gerichtheid wordt bij stabiele factoren gelegd. 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 aanmaant om de lat lager te leggen.

“Want uitbreiding, verdieping, dat gaat met onze leerlingen op dit moment hoegenaamd niet. Omdat wij dus ja, wij zitten met heel veel leerlingen van uhm allochtone afkomst, heel wat leerlingen die nog maar een paar jaren hier in België zijn en het Nederlands niet zo machtig zijn.” [Resp. 1, r.79-81]

Een aantal respondenten wijst op een breder maatschappelijk probleem. Ze vermelden hoe vooroordelen van de buitenwereld jegens bepaalde multiculturele scholen of regio's ervoor zorgen dat leerlingen een negatief zelfbeeld en lage motivatie krijgen. Ten slotte vermelden sommige respondenten het onderwijssysteem, met name de brede eerste graad als oorzaak voor een 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... ja, net een attest behaald hebben. We zitten ook wel in de klas met leerlingen die, ja ... met fantastische scores uit dat zesde leerjaar zijn gekomen.” [Resp. 12, r. 79-83]

Tabel 5 biedt een thematisch overzicht van de geattribueerde oorzaken voor een hoge of lage mate van academische gerichtheid.

Tabel 5

Attributies academische gerichtheid per vermeld thema

Attributie dimensies	stabiel controleerbaar	stabiel oncontroleerbaar	instabiel controleerbaar	instabiel oncontroleerbaar
Extern hoge AG	- kleinschaligheid - teamwerk - selectie collega's			- motivatie leerlingen
Intern hoge AG	- lesaanpak - eigen overtuiging - expertise	- karakter & talent	- ervaring	
Extern lage AG		- leerlingenkenmerken - beleid - maatschappelijk probleem - onderwijssysteem		- corona - personeelsverloop - klassamenstelling
Intern lage AG				

Individuele doelmatigheid (ID)

Respondenten halen een brede waaier van externe redenen aan die volgens hen zorgen voor een hoge individuele doelmatigheid. Deze attributies zijn hoofdzakelijk controleerbaar en stabiel. Zo schetst een aantal leerkrachten hoe duidelijke verwachtingen bij aanwerving ervoor zorgden dat zij op voorhand wisten waar ze aan toe waren. Een hoge mate van individuele doelmatigheid was met andere woorden vereist om de job in kwestie aan te vatten.

“Ja het was eigenlijk, het eerste dat de directrice zei: ‘Ja, aan jouw kennis twijfel ik niet, maar... ‘ En dan kwam al de rest dat ze dus wel van mij verwachtte en of ik dat zag zitten uhm ja en dat is inderdaad wel heel wat. De lat ligt wel heel hoog.” [Resp. 5, r.346-348]

Daarnaast haalt een aantal respondenten ook hier het belang van een sterk samenwerkend team aan. Deze leerkrachten geven aan bij collega's terecht te kunnen voor ondersteuning indien nodig.

“Er zijn altijd wel een paar ja, situaties waarvan ik zeg: “Ja van oké, ik weet eigenlijk niet goed hoe je daar echt mee moet omgaan.” En dan proberen wij dat sowieso wel te bespreken ook met het team of dat er nog andere collega's zijn die ja, met hetzelfde probleem zitten of dat er wel experts zijn, misschien de leerlingenbegeleiding of uhm het ondersteuningsteam, dat ons daar een beetje mee kan helpen.” [Resp. 6, r. 236-240]

Verder worden professionaliseringsinitiatieven vermeld die de individuele doelmatigheid van leerkrachten verhogen zoals nascholingen rond coöperatieve werkvormen, taalbeleid, coaching en informatiegeletterdheid. Een aantal respondenten vermeldt hoe een hardwerkende, betrokken directie die ruimte laat voor inspraak eveneens bijdraagt aan hun hoge individuele doelmatigheid.

Als respondenten interne oorzaken voor een hoge individuele doelmatigheid aanhalen, zijn deze overwegend stabiel en controleerbaar. Zo wijten ze een hoge individuele doelmatigheid aan hun eigen idealisme en overtuiging. Daarnaast halen ze aan hoe hun eigen bekwaamheidsgevoel verhoogd wordt door hun vak te koppelen aan eigen interessegebieden, te leren van collega's, maar ook door op eigen initiatief te blijven leren en aan zelfreflectie te doen.

“Met welke onbewuste gedachte stap je naar leerlingen toe en heb ik... of breng ik binnen in een klaslokaal... en die durven onderzoeken en expliciteren en die durven in vraag te stellen of aan te scherpen.” [Resp. 7, r. 208-210]

Oorzaken voor een lage mate van individuele doelmatigheid worden enkel extern geattribueerd. Deze attributies zijn overwegend oncontroleerbaar en stabiel. Respondenten beschrijven hier vooral hoe leerlingen en directie ervoor zorgen dat hun bekwaamheidsgevoel laag ligt. Bij leerlingen vermelden respondenten storend gedrag, een gebrek aan motivatie, culturele verschillen en taal als belangrijke oorzaken. Bovendien wijzen deze leerkrachten erop dat leerlingen met taal- of gedragsproblemen vaak een negatieve schoolonderwijsloopbaan (OLB) achter de rug hebben.

“Ik moet eigenlijk niet aan iemand van achttien vragen: “Wilde jij alstublieft zitten en uwe jas uitdoen en uw materiaal nemen en...” Als dat niet lukt, of als dat ne constante strijd blijft, ja dan voel ik mij met momenten niet zo bekwaam daarvoor.” [Resp. 9, r. 152-155]

Vervolgens vermelden een aantal respondenten de groeiende taaklast ten gevolge van de brede basiszorg die leerkrachten 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. Een gebrek aan ondersteuning van ouders draagt volgens een aantal respondenten eveneens bij aan een lage individuele doelmatigheid.

“Uhm, zij kunnen zo veel doen als ze willen maar als ze thuis komen en die ouders die zeggen: “Ja, ik heb liever dat ge den afwas doet en dat ge de strijk doet.” Dan stopt mijn verantwoordelijkheid wel.” [Resp. 12, r. 161-163]

Wat betreft de rol van de directie maken respondenten frequent melding van een gebrek aan een duidelijke visie en steun van hun leidinggevenden als oorzaak voor een lage individuele doelmatigheid. Een aantal respondenten beschrijft hierbij hoe hun directie bestaande problemen miskent:

“En dus de directeur kreeg een kritischere opmerking. - ‘Ja daar gaan we het nu niet over hebben.’ En dat is elke keer opnieuw en opnieuw en opnieuw zo. Waardoor wij ‘t gevoel krijgen van ja, het minste dat wij hier iets aan willen kaarten... in ieders belang... dat wordt afgeketst.” [Resp. 1, r. 354-357]

Tabel 6 biedt een thematisch overzicht van de geattribueerde oorzaken voor een hoge of lage mate van individuele gerichtheid.

Tabel 6

Attributies individuele doelmatigheid per vermeld thema

Attributies ID	stabiel controleerbaar	stabiel oncontroleerbaar	instabiel controleerbaar	instabiel oncontroleerbaar
Extern hoge ID	- duidelijke verwachtingen - professionalisering - hulp externe organisaties - teamwerk	- betrokken directie		
Intern hoge ID	- eigen overtuiging - koppeling eigen interesses - leren van collega's - zelf leren		- ervaring	
Extern lage ID		- leerlingen: - gedrag & motivatie - negatieve OLB - taalproblemen - culturele verschillen - rol directie: - gebrek aan duidelijkheid - gebrek aan steun - ontkenning problemen - gebrek aan continuïteit - taaklast - gebrek aan steun ouders		- lerarentekort - klassamenstelling
Intern lage ID				

Vertrouwen in leerlingen (VT leerlingen)

Het merendeel van de leerkrachten in dit onderzoek geeft aan een zeer goede vertrouwensband te onderhouden met hun leerlingen. Als externe, stabiele en controleerbare oorzaken geven leerkrachten aan hoe duidelijke afspraken, kleinschaligheid en een open cultuur zorgen voor een hoge mate van vertrouwen.

“Het eerlijk zijn, wij stellen onze grenzen, we willen jullie iets bijleren, je weet dat. Wil je hier afstuderen, dan heb je een goede basis om voort te studeren. Wij willen u daartoe brengen, op natuurlijk die en die manier pedagogisch gezien en wij verwachten van jullie hetzelfde. En ik denk, door daar consequent achter te staan, door echt open te staan, maar ook eerlijk open te staan, ja dat is toch een heel belangrijke factor voor de leerlingen.” [Resp. 8, r.278-282]

Daarnaast halen leerkrachten een aantal externe, instabiele en oncontroleerbare factoren aan die volgens hen zorgen voor een goede vertrouwensband. Zo geven respondenten aan dat het aantal lessen in een bepaalde klas, de klasgrootte en het feit of ze klastitularis zijn of niet een belangrijke rol spelen in het cultiveren van een goede vertrouwensband.

“In ‘mijn’ (nadruk) klas, allee, ik noem dat dan mijn klas, waar ik klastitularis van ben. Die band met de leerlingen is wel, die is wel goed. Ik mag met die mannen ook op uitstap, ik trek er een hele dag mee op (...) En zonder te stoefen, maar ik denk dat het overgrote deel van de leerlingen mij ook wel graag heeft.” [Resp. 1, r. 487-492]

Verder halen leerkrachten een aantal interne, stabiele en controleerbare factoren aan die volgens hen een verklaring zijn voor hun goede vertrouwensband met hun leerlingen. De meeste respondenten vermelden dat ze oprecht interesse tonen in de leefwereld van hun leerlingen, door bijvoorbeeld informele gesprekken te voeren. Leerkrachten geven aan op die manier rekening te kunnen houden met de interesses van hun leerlingen. Een aantal respondenten verklaart een hoge mate van vertrouwen in leerlingen door hun eigen karakter of overtuiging. Ze onderstrepen 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. 2, r. 358-359]

Leerkrachten die een lage vertrouwensband met leerlingen verklaren, halen hiervoor enkel externe en oncontroleerbare redenen aan. Zo omschrijven respondenten hoe leerlingen met een andere etniciteit vaak een minderwaardigheidsgevoel hebben dat door de maatschappij veroorzaakt wordt.

“Met een aantal leerlingen kan het ik het gesprek aangaan en die zeggen dan: “Mevrouw, wij krijgen nergens het vertrouwen, wij worden overal raar bekeken of gediscrimineerd.” En dan geven die voorbeelden waarvan ik denk: “Ja oké, het is niet moeilijk dat ze eigenlijk een blank iemand wantrouwen.” [Resp. 9, r. 227-230]

Ten slotte vermelden een aantal leerkrachten hoe de mate van vertrouwen ook afhankelijk is van instabiele factoren zoals de klas en studierichting. Het karakter van leerlingen en eventueel eerder negatieve ervaringen zijn volgens deze respondenten verklaringen voor een lagere mate van vertrouwen in deze leerlingen.

“AirPods gestolen van een leerling, ook in mijn klas. Oei mijn AirPods zijn weg. Ja de deur dicht, niemand gaat buiten tot dat die terugkomen. Ja die komen toch niet terug. En dan denk je van: Nee, op dat gebied vertrouw ik ze nier meer. Dat is heel jammer...” [Resp. 10, r. 349-352]

Tabel 7 biedt een thematisch overzicht van de geattribueerde oorzaken voor een hoge of lage mate van vertrouwen in leerlingen.

Tabel 7

Attributies vertrouwen leerlingen per vermeld thema

Attributie dimensies	stabiel controleerbaar	stabiel oncontroleerbaar	instabiel controleerbaar	instabiel oncontroleerbaar
Extern hoog VT IIn	- duidelijke afspraken - kleinschaligheid - openheid			- aantal lesuren - klastitularis - klasgrootte - studierichting
Intern hoog VT IIn	- interesse tonen - eigen overtuiging - authenticiteit - informele contacten	- eigen karakter	- ervaring	
Extern laag VT IIn		- minderwaardigheidsgevoel leerlingen		- karakter leerlingen - negatieve ervaringen - studierichting
Intern laag VT IIn				

Vertrouwen in ouders (VT ouders)

Respondenten die melding maken van een hoge mate van vertrouwen in ouders schrijven dit toe aan stabiele en controleerbare factoren zoals een schoolcultuur die inzet op betrokkenheid. Als voorbeelden worden samenwerkingen met externe organisaties, verplichte oudercontacten of een actieve ouderraad genoemd.

“We waren met 3 leerkrachten die dat deden in samenwerking met (geanonimiseerd). Dat is een Antwerpse organisatie die eigenlijk de brug een beetje vormt tussen ouders, leerkrachten en de school.” [Resp. 2, r. 383-386]

Daarnaast vermelden deze respondenten dat ze het persoonlijk belangrijk vinden om ouders nauw te betrekken bij het onderwijsleerproces van hun kinderen. Blijvend inzetten op communicatie vermelden zij als een belangrijke verklaring voor die goede vertrouwensband met ouders.

“Oké, wie is er bijvoorbeeld niet geweest op het oudercontact?” Uhm dan bellen ze die de dag erna op om een nieuwe afspraak te maken. Dus ja, er wordt vrij hard achter gezeten om het zo maar te zeggen.” [Respondent 6, r. 481-484]

Wanneer respondenten aangeven een lage mate van vertrouwen te hebben in ouders vermelden ze hoofdzakelijk externe en oncontroleerbare factoren. Zo geven ze aan dat een gebrek aan betrokkenheid vanuit de ouders de belangrijkste oorzaak is voor een lage vertrouwensband met ouders. Dat gebrek wijten respondenten veelal aan taalproblemen, culturele verschillen en een mentaliteitsprobleem van de ouders zelf.

“Wat ook wel meespeelt en dan komt dat misschien terug bij het sociale aspect dat u daarnet zei, als vooral ouders de taal niet machtig zijn, is het ook heel moeilijk om ons onderwijssysteem te begrijpen.” [Resp. 16, r. 345-348]

Respondenten vermelden ook hier een zeker minderwaardigheidsgevoel bij ouders met een andere etniciteit als oorzaak voor een lagere vertrouwensband. Dit wordt dan gekaderd in een breder maatschappelijk probleem.

“Ik denk dat dat ook wel iets is dat kan doorgetrokken worden naar de maatschappij. Want de kaart van racisme wordt dan vaak getrokken. ‘Het is omdat hij een buitenlander is en u viseert hem en is hij wel de enige?’ Dan moet ik zeggen van: ‘Kijk er zijn drie mensen bij betrokken , maar ik bel u om het verhaal over úw zoon te vertellen. Wat anderen gedaan hebben, doet er niet toe.” [Resp. 16, r. 521-523]

Ten slotte geven leerkrachten ook aan dat de vertrouwensband met ouders afneemt naarmate de leerlingen ouder worden. 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. Tabel 8 biedt een thematisch overzicht van de attributies voor een hoge of lage mate van vertrouwen in ouders.

Tabel 8

Attributies vertrouwen ouders per vermeld thema

Attributie dimensies	stabiel controleerbaar	stabiel oncontroleerbaar	instabiel controleerbaar	instabiel oncontroleerbaar
Extern hoog VT ouders	- schoolcultuur			
Intern hoog VT ouders	-communicatie - persoonlijk belangrijk			
Extern laag VT ouders		- ouders: - taalprobleem - kennis onderwijssysteem - mentaliteit - minderwaardigheidsgevoel		- leeftijd - graad gebonden
Intern laag VT ouders			- extra inspanning	

4.2 De rol van SES en SAO bij het maken van deze attributies

De rol van SES bij attributies vanuit de analyse van de interviews

De inhoudelijke analyse van de interviews geeft aan dat de SES van leerlingen volgens respondenten een diverse rol speelt. Voor een aantal leerkrachten is een lage SES van leerlingen een belangrijke verklaring voor een lage mate van academisch optimisme. Hierbij halen ze vooral taalproblemen, culturele verschillen en een ongunstige thuissituatie van sociaaleconomisch zwakkere leerlingen aan. Taalproblemen worden het vaakst vermeld. Niet alleen zorgt dit volgens deze respondenten voor een lagere academische gerichtheid en individuele doelmatigheid, maar ook een vertrouwensband met de ouders van sociaaleconomisch zwakkere leerlingen opbouwen verloopt moeilijk. Deze 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 ook geen Nederlands spreken. Nog altijd niet. Die hier al wel heel lang in België zijn maar dan een mama krijg die geen Nederlands kan en dan probeer uit te leggen via de zus van: Ja het gaat niet goed met uw zoon en kom op en... Dat die mama daar dan zo zit van: Ja ja.” [Resp. 10, r. 120-124]

Anderzijds zijn er ook respondenten die een lage SES net zien als een verklaring voor een hoge mate van academische gerichtheid, individuele doelmatigheid en vertrouwen in leerlingen en ouders. Deze respondenten erkennen wel problemen zoals een taalachterstand en culturele verschillen, maar zien hierin juist een incentive om de lat hoog te leggen. Sommige respondenten tonen veel begrip voor een moeilijke thuissituatie van leerlingen en zien hier ook geen reden in om minder vertrouwen of geloof in de welwillendheid van ouders te hebben.

“Heel veel van onze ouders werken 's avonds. Uhm of zitten met financiële problemen, met grotere problemen die dat... ja die te groot zijn om... of hun verblijfsvergunning... met de regels... Ze weten zelfs niet of ze hier kunnen blijven. We hebben elk jaar wel eens een leerling die geen dak boven zijn hoofd heeft of in een asielcentrum ziet. Ja, heel uiteenlopend. (...) Dan kan je niet verwachten van die ouders dat die steun bieden thuis.” [Resp. 2, r. 498-502]

Een aantal respondenten haalt aan dat een lage SES van leerlingen hun individuele doelmatigheid of deze van het team niet in gedrang brengt. Sommige respondenten zien in culturele of etnische verschillen hoegenaamd geen reden om een mindere mate van vertrouwen te hebben in leerlingen, integendeel.

“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. 8, r. 314-317]

De rol van SES bij attributies op basis van respondentenkenmerk: het GOK-percentiel van de school

Wanneer de attributies van respondenten vergeleken worden op basis van het GOK-percentiel van hun scholen, worden er geen grote verschillen vastgesteld. Zowel leerkrachten uit scholen met een laag GOK-percentiel, als leerkrachten uit scholen met een hoog GOK-percentiel attribueren op gelijkaardig wijze voor een hoge mate van academische gerichtheid, individuele doelmatigheid en vertrouwen in leerlingen en ouders. Tabel 9 geeft de relatieve verhouding weer van het aantal attributies voor een hoge mate van elk van deze componenten van academisch optimisme. Vetgedrukte percentages tonen de verhouding van het totaal aantal attributies per component. Binnen elke component wordt vervolgens de relatieve verhouding geschetst tussen de dimensies intern en extern. Zo valt bijvoorbeeld af te lezen dat 58% van de attributies voor een hoge mate van academische gerichtheid (AG) afkomstig is uit scholen met een laag GOK-percentiel; waarvan de ene helft extern, de andere helft intern geattribueerd wordt.

Tabel 9

Relatieve verhouding intern en externe attributies hoge mate deelconcepten AO naargelang GOK-percentiel

	laag GOK-percentiel (n=8)	hoog GOK-percentiel (n=8)
Attributies hoge mate AG (n=76)	58%	42%
Extern	50%	47%
Intern	50%	53%
Attributies hoge mate ID (n= 55)	62%	38%
Extern	74%	57%
Intern	26%	43%
Attributies hoge mate VT leerlingen (n= 72)	60%	40%
Extern	28%	24%
Intern	72%	76%
Attributies hoge mate VT ouders (n= 16)	50%	50%
Extern	38%	38%
Intern	63%	63%

Het eerste deel van deze rapportage toont aan dat bijna alle vermelde oorzaken voor een lage mate van academisch optimisme extern geattribueerd werden. Om mogelijke verschillen op te sporen worden deze externe attributies bijgevolg op de onderliggende dimensies van stabiliteit en controleerbaarheid vergeleken. Tabel 10 vergelijkt opnieuw de attributies op basis van het GOK-percentiel, ditmaal voor lage mate van componenten van academisch optimisme. Wederom tonen vetgedrukte percentages de relatieve verhouding van alle externe attributies per component. Binnen elke component wordt vervolgens de verhouding geschetst tussen de dimensies van controleerbaarheid en stabiliteit. Zo valt bijvoorbeeld af te lezen dat 58% van de attributies voor lage

academische gerichtheid afkomstig is uit scholen met een hoog GOK-percentiel. Onder die 58% valt vervolgens af te lezen hoe dit aandeel verdeeld is over de dimensies instabiel (7%), oncontroleerbaar (49%) en stabiel (44%). Verschillen op basis van het GOK-percentiel zijn ook hier eerder klein. Zowel leerkrachten uit scholen met een laag als hoog GOK-percentiel attribueren een lage mate van academisch optimisme op gelijkaardige wijze extern.

Tabel 10

Relatieve verhouding externe attributies voor lage mate deelconcepten AO naargelang GOK-percentiel school

	laag GOK-percentiel (n=8)	hoog GOK-percentiel (n=8)
Externe attributies lage AG (n= 76)	42%	58%
Controleerbaar	0%	0%
Instabiel	5%	7%
Oncontroleerbaar	46%	49%
Stabiel	49%	44%
Externe attributies lage ID (n= 64)	50%	50%
Controleerbaar	0%	0%
Instabiel	6%	9%
Oncontroleerbaar	48%	50%
Stabiel	45%	41%
Externe attributies laag VT leerlingen (n= 13)	38%	62%
Controleerbaar	0%	0%
Instabiel	30%	19%
Oncontroleerbaar	50%	50%
Stabiel	20%	31%
Externe attributies laag VT ouders (n= 30)	50%	50%
Controleerbaar	0%	0%
Instabiel	9%	7%
Oncontroleerbaar	50%	50%
Stabiel	41%	43%

De rol van SAO bij attributies op basis van analyse van de interviews

Wanneer respondenten spreken over de rol van academisch optimisme op schoolniveau geven ze overwegend aan dat hun eigen overtuiging ook deze van hun team is. Dit zowel bij lage als bij hoge mate van deelconcepten van academisch optimisme. Zo omschrijven een aantal leerkrachten hoe hun eigen, hoge academische gerichtheid door het hele team gedragen wordt. Volgens een aantal respondenten ligt hun hoge mate van vertrouwen in leerlingen en ouders volledig in lijn met hun schoolcultuur. Respondenten halen hier opnieuw het belang van samenwerking binnen het team aan.

“Ik voel mij nooit bij ons alleen of dat je ergens in een situatie alleen beslissingen moet nemen en zo. Dat is eigenlijk bijna nooit. Ik denk dat er altijd wel overleg is of iemand die we kunnen aanspreken om te zeggen hoe we dat dan aanpakken. Ik denk dat ook... onze leerkrachten... dat we allemaal een beetje op dezelfde lijn staan.” [Resp. 4, r.193-197]

“Ja, we doen er echt alles aan. Dat vind ik ook wel heel knap aan onze school. We doen er alles aan om die ouders op het oudercontact te kunnen zien.” [Resp. 5, r. 498-499]

Wanneer respondenten rapporteren over een lagere mate van componenten van academisch optimisme, geven zij vaak aan dat deze gevoelens ook in het hele team aanwezig zijn. Zij omschrijven bijvoorbeeld hoe dit zorgt voor een lagere mate van collectieve doelmatigheid.

“Ja denk ik dat veel collega’s het toch heel moeilijk hebben om te geloven dat ze met die leerlingen vooruitgang kunnen maken of zien naar vroeger waarin dat er meer vooruitgang was. Dat ze op een lager startniveau moeten beginnen...” [Resp. 7, r. 386-389]

Ten slotte zijn er ook enkele respondenten die hun eigen hoge mate van componenten van academisch optimisme zien contrasteren met een schoolcultuur waarin deze componenten in een lagere mate aanwezig zijn.

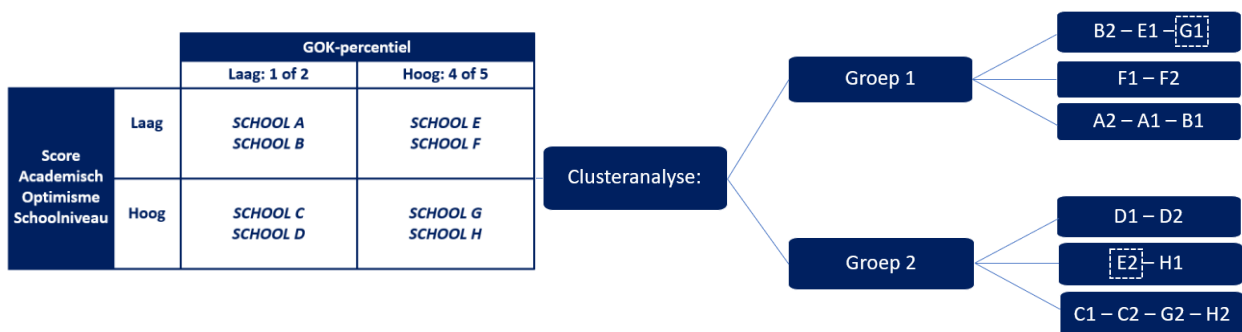
“Nee, ik merk dat ook bij mijn collega’s, maar ik denk dat ik, en da’s iets wat ik de afgelopen twee jaar heb geleerd, dat ik bereid ben om daar zelf inspanningen voor te doen om daar iets aan te veranderen. En dat dat niet altijd bij mijn collega’s het geval is.” [Resp. 11, r. 304-306]

De rol van SAO bij attributies op basis van respondentenkenmerk: de mate van SAO van de scholen

Een clusteranalyse van alle interviews toont aan dat er twee groepen respondenten te onderscheiden zijn in dit onderzoek: Figuur 6 zet deze clusteranalyse naast het oorspronkelijke kwadrant dat bij de selectie van respondenten gebruikt werd.

Figuur 6

Kwadrant van de acht deelnemende scholen met daarnaast het resultaat van de clusteranalyse



Groep 1 bestaat hoofdzakelijk uit respondenten van scholen die in voorgaand onderzoek laag scoorden op de aSAO (scholen A-B-E-F) en dus een lage mate van academisch optimisme bevatten; terwijl groep 2 voornamelijk leerkrachten zijn uit scholen die hoog scoorden op academisch optimisme (scholen C-D-G-H). Enkel respondenten G1 en E2 lijken misplaatst in hun groep, dit is echter inhoudelijk te verklaren: Respondent G1 heeft uitvoerig problemen ten gevolge van lage SES van leerlingen

besproken en is hierdoor vermoedelijk bij groep 1 geland. Respondent E2 was een zeer optimistisch ingesteld persoon en is waarschijnlijk daardoor bij groep 2 geland. Hoe dan ook, deze clusteranalyse suggereert dat er verschillen zijn in de attributies die respondenten maken naargelang de mate van academisch optimisme van hun school.

Deze verschillen blijken ook uit de analyse van de matrix coding queries. Scholen met een hoge mate van academisch optimisme rapporteren aanzienlijk frequenter attributies voor een hoge mate van academische gerichtheid, individuele doelmatigheid en vertrouwen in ouders. Verder blijkt dat respondenten uit scholen met een hoge SAO in dit onderzoek vaker externe attributies aanvoeren voor een hoge mate van deze componenten van AO. Zij leggen met andere woorden de oorzaken voor een hoge mate van deze componenten niet enkel bij zichzelf. Respondenten uit scholen met een lage SAO daarentegen wijten die hoge mate van componenten van academisch optimisme wel vaker aan zichzelf. Tabel 11 vergelijkt de verhouding interne en externe attributies die leerkrachten maken op basis van de hoge of lage score op SAO van hun school. De vetgedrukte percentages geven de relatieve verhouding van alle gegeven attributies per component weer. Binnen elke component wordt vervolgens de relatieve verhouding geschetst tussen de dimensies intern en extern. Zo valt af te lezen dat 51% van alle attributies voor een hoge mate van VT in leerlingen afkomstig is uit scholen met een lage mate van SAO. Het merendeel van deze 51% wordt intern geattribueerd (86%).

Tabel 11

Relatieve verhouding intern en externe attributies voor hoge mate deelconcepten AO naargelang mate SAO

	lage mate SAO (n=8)	hoge mate SAO (n=8)
Attributies hoge mate AG (n=76)	22%	78%
Extern	18%	<u>58%</u>
Intern	<u>82%</u>	42%
Attributies hoge mate ID (n= 55)	16%	84%
Extern	33%	<u>74%</u>
Intern	<u>67%</u>	26%
Attributies hoge mate VT leerlingen (n= 72)	51%	49%
Extern	14%	<u>40%</u>
Intern	<u>86%</u>	60%
Attributies hoge mate VT ouders (n= 16)	19%	81%
Extern	0%	<u>46%</u>
Intern	<u>100%</u>	54%

Zoals eerder aangehaald, attribueren respondenten in dit onderzoek een lage mate van academisch optimisme hoofdzakelijk extern. Daarom wordt ook hier een vergelijking van deze externe attributies gemaakt op de diepere dimensie van stabiliteit en controleerbaarheid. Tabel 12 geeft de relatieve verhouding van deze diepere dimensies weer, vetgedrukte percentages tonen opnieuw de verhouding van alle externe attributies per component van AO. Binnen elke component wordt vervolgens de

verhouding geschetst tussen de dimensies van controleerbaarheid en stabiliteit. Zo valt bijvoorbeeld af te lezen dat 95% van alle vermelde attributies voor een lage ID afkomstig is uit scholen met een lage mate van SAO. Onder die 95% valt vervolgens af te lezen hoe dit aandeel verdeeld is over de dimensies instabiel (8%), oncontroleerbaar (49%) en stabiel (43%). De vetgedrukte percentages maken duidelijk dat het merendeel van attributies voor lage mate van componenten van AO afkomstig is uit scholen met een lage mate van SAO. De weinige attributies vanuit scholen met een hoge SAO gebeuren op gelijkaardige wijze als in scholen met een lage SAO: hoofdzakelijk stabiel en oncontroleerbaar.

Tabel 12

Relatieve verhouding externe attributies voor lage mate deelconcepten AO naargelang mate SAO

	lage mate SAO (n=8)	hoge mate SAO (n=8)
Externe attributies lage AG (n= 76)	91%	9%
Controleerbaar	0%	0%
Instabiel	7%	0%
Oncontroleerbaar	48%	50%
Stabiel	46%	50%
Externe attributies lage ID (n= 64)	95%	5%
Controleerbaar	0%	0%
Instabiel	8%	0%
Oncontroleerbaar	49%	50%
Stabiel	43%	50%
Externe attributies laag VT leerlingen (n= 13)	92%	8%
Controleerbaar	0%	0%
Instabiel	21%	50%
Oncontroleerbaar	50%	50%
Stabiel	29%	0%
Externe attributies laag VT ouders (n= 30)	66%	34%
Controleerbaar	0%	0%
Instabiel	2%	20%
Oncontroleerbaar	50%	50%
Stabiel	48%	30%

De resultaten van dit tweede luik lijken aan te geven dat academisch optimisme, eerder dan de SES van leerlingen, een rol speelt in de manier waarop leerkrachten in deze studie attribueren. Het volgende hoofdstuk gaat dieper in op de conclusies en discussie van deze studie.

5. Conclusie en discussie

Voorliggende masterproef focust op attributies die leerkrachten maken om een hoge of lage mate van academisch optimisme in hun scholen te verklaren. Het onderzoek situeert zich binnen een breder doctoraatsonderzoek dat antecedenten voor academisch optimisme in kaart tracht te brengen. Zo werd een sample van acht scholen en zestien leerkrachten samengesteld op basis van eerder kwantitatief onderzoek (Lelieur et al., 2022). Het theoretisch kader van academisch optimisme (Hoy et al., 2006) werd gekoppeld aan de attributietheorie (Weiner, 2010) om structuur te brengen bij het afnemen en analyseren van zestien semigestructureerde interviews. Dit hoofdstuk biedt een samenvattend antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

- Hoe attribueren leerkrachten oorzaken voor een hoge of lage mate van academische gerichtheid (AG), individuele doelmatigheid (ID) en vertrouwen (VT) in leerlingen & ouders in hun scholen?
- Welke rol spelen de SES van leerlingen en de mate van academisch optimisme op schoolniveau (SAO) bij het maken van deze attributies?

5.1 Hoe attribueren leerkrachten oorzaken voor een hoge of lage mate van academische gerichtheid, individuele doelmatigheid en vertrouwen in leerlingen & ouders in hun scholen?

Attributies voor een hoge mate van AG, ID en VT in leerlingen & ouders

Leerkrachten attribueren een hoge mate van academische gerichtheid zowel extern als intern. In dit onderzoek ervaren leerkrachten via hun eigen lesaanpak, overtuiging, ervaring en talent een mate van controle bij het nastreven van hogere doelen bij al hun leerlingen. Dit ligt in lijn met de theorie die stelt dat successen intern attribueren doorgaans voor een gevoel van controle zorgt (Lunenburg & Cadavid, 1992). Daarnaast halen respondenten ook externe redenen aan die een hoge gerichtheid op leren in hun school verklaren. De mate waarin het team samenwerkt en kleinschaligheid zijn volgens leerkrachten de belangrijkste oorzaken. Een hoge motivatie bij leerlingen wordt als enige oncontroleerbare factor aangehaald die evenwel positief bijdraagt aan de academische gerichtheid van de leerkracht. Over het algemeen zijn de attributies voor een hoge mate van academische gerichtheid stabiel en controleerbaar. Deze percepties van controle zorgen bij leerkrachten voor een hogere motivatie en in dit geval voor een stabiele gerichtheid op leren. Deze link tussen controleerbaarheid en stabiliteit blijkt ook uit de literatuur (Hall et al., 2011). Die stabiliteit zorgt er bovendien voor dat deze leerkrachten geloven dat ze ook in de toekomst een hoge academische gerichtheid zullen nastreven (Vonk, 2003).

Leerkrachten attribueren een hoge mate van individuele doelmatigheid aan controleerbare, interne en externe oorzaken die blijk geven van een professionele houding. Net als in eerder onderzoek heeft

dit gevoel van controle een positief effect op hun doelmatigheid en professionele toewijding (Gibbs & Miller, 2014). Leerkrachten verhogen hun bekwaamheidsgevoel door zelf bij te leren, te leren van collega's en hun eigen interesses te koppelen aan hun lespraktijk. Externe professionalisering, samenwerking met externe organisaties en een hecht samenwerkend team vermelden ze als bijkomende stabiele factoren die hun individuele doelmatigheid verhogen. Hieruit blijkt een zekere zin van collectieve verantwoordelijkheid zoals die ook in de literatuur gelinkt wordt aan academisch optimisme (Wu et al., 2013). Daarnaast vermelden leerkrachten een betrokken directie, die duidelijke verwachtingen schept, als een oncontroleerbare factor die bijdraagt aan een hoge individuele doelmatigheid. Opnieuw blijkt dus het belang van leiderschap bij het creëren van een academisch optimistische cultuur (Hong, 2017; McGuigan & Hoy, 2006).

Het merendeel van de leerkrachten in dit onderzoek beschrijft een goede vertrouwensband met zijn of haar leerlingen. Als externe redenen vermelden zij stabiele, controleerbare factoren zoals duidelijke afspraken op schoolniveau, een open cultuur en kleinschaligheid van de school. Daarnaast zijn er ook oncontroleerbare, instabiele factoren die een rol spelen zoals het aantal lessen per klas, het feit of een leerkracht klastitularis is of niet, de klasgrootte en de studierichting. Deze extern geattribueerde redenen zijn voorbeelden van zogenaamde *enabling school structures*. De wijze waarop een school haar onderwijs organiseert en de structuren die ze hierbij aanbiedt worden ook in de literatuur vermeld als antecedent voor academisch optimisme (Mitchell et al., 2016). Verder attribueren leerkrachten ook een aantal redenen intern, stabiel en controlebaar. Zo zijn respondenten ervan overtuigd dat authenticiteit een belangrijke factor is: er écht zijn als leerkracht voor leerlingen, geen rol spelen; informele gesprekken voeren; interesse tonen. Dit bevestigt het belang van eerlijkheid en openheid bij het creëren van vertrouwen zoals Tschannen-Moran en Hoy (2000) reeds omschreven.

Leerkrachten attribueren een hoge mate van vertrouwen in ouders uitsluitend aan stabiele en controleerbare factoren. Leerkrachten verklaren deze goede vertrouwensband intern door te zeggen dat zij belang hechten aan een goede band met ouders en door aan te geven dat ze extra inspanningen leveren om met deze ouders te communiceren. Wanneer ze extern attribueren, wijten ze een goede vertrouwensband met ouders aan de schoolcultuur die inzet op betrokkenheid.

Attributies voor een lage mate van AG, ID en VT in leerlingen & ouders

In dit onderzoek attribueren leerkrachten zowel een lage mate van academische gerichtheid, individuele doelmatigheid als vertrouwen in leerlingen & ouders uitsluitend extern. Dit gaat nog een stap verder dan eerdere conclusies die aangeven dat leerkrachten negatieve leerlingenprestaties hoofdzakelijk extern attribueren (Burger et al., 1982). De zelf-dienende attributiefout waarbij mensen succes intern, maar falen extern attribueren houdt alleszins stand (Cabanis et al., 2013). Bovendien

ervaren respondenten geen enkele mate van controle over de redenen die zij aanhalen. De oorzaak van een lage academische gerichtheid ligt volgens leerkrachten voornamelijk bij stabiele factoren zoals leerlingenkenmerken. Een gebrekkige kennis van Nederlands bij leerlingen met een andere etniciteit en een lage motivatie zorgen ervoor dat zij de lat niet hoog kunnen leggen. De brede eerste graad van het vernieuwde onderwijs zorgt daarenboven voor een zeer diverse instroom van leerlingen die het volgens leerkrachten zeer moeilijk maakt hogere leerdoelen na te streven. Het frequent attribueren naar oncontroleerbare en stabiele factoren zorgt hierbij voor een zekere hopeloosheid, zoals die in eerder onderzoek al omschreven werd (Li et al., 2008). De lage motivatie van leerlingen is dan ook volgens een aantal respondenten in dit onderzoek eerder een maatschappelijk probleem waar zij weinig aan kunnen veranderen. Tot slot attribueren leerkrachten een lage academische gerichtheid ook aan een aantal instabiele factoren zoals een groot personeelsverloop, de klassamenstelling en de voorbije coronapandemie.

Eenzelfde geluid klinkt bij de attributies voor een lage individuele doelmatigheid. Stabiele en oncontroleerbare factoren bij leerlingen zoals taalproblemen, culturele verschillen en een negatieve onderwijsloopbaan zijn belangrijke redenen voor een laag bekwaamheidsgevoel volgens de bevroegde respondenten. Dit ligt in lijn met conclusies van Soodak en Podell (1994) die aantonen dat leerkrachten die negatief gedrag van leerlingen extern attribueren een lagere individuele doelmatigheid bezitten. De rol van de directie wordt ook hier, als in eerder onderzoek (Hong, 2017; McGuigan & Hoy, 2006), benadrukt. Een gebrek aan steun, duidelijkheid en continuïteit in het beleid ondermijnen de individuele doelmatigheid van sommige bevroegde leerkrachten. Het gebrek aan steun van ouders draagt hier volgens hen eveneens toe bij.

Leerkrachten halen in beperkte mate oorzaken aan voor een lage vertrouwensband met leerlingen. Een aantal respondenten beweert dat allochtone leerlingen soms een minderwaardigheidsgevoel hebben dat mede door de maatschappij veroorzaakt wordt. Hierdoor lijken deze leerlingen volgens hen minder open te staan om een vertrouwensband op te bouwen. Daarnaast hebben enkele leerkrachten negatieve ervaringen gehad met een klas, wat voor een zeker wantrouwen zorgt. Leerkrachten attribueren een lage mate van vertrouwen aan stabiele factoren die te maken hebben met de ouders zelf. Taalproblemen, culturele verschillen en een mentaliteitsprobleem bij ouders met een andere etniciteit bemoeilijken de opbouw van een vertrouwensband. Net als in onderzoek van Clycq (2014) geven een aantal leerkrachten aan dat zij minder betrokkenheid verwachten van ouders met een lage SES of andere etniciteit. Respondenten geven ten slotte ook aan dat de betrokkenheid van ouders afneemt naarmate de leerlingen ouder worden.

5.2 Welke rol spelen SES en de mate van academisch optimisme op schoolniveau bij het maken van deze attributies?

Uit de literatuur blijkt dat er een samenhang is tussen de SES van leerlingen en de mate van academisch optimisme op school. Leerkrachten in scholen met een lage SES rapporteren doorgaans een mindere mate van individuele en collectieve doelmatigheid, academische gerichtheid en vertrouwen in leerlingen & ouders (Agirdag, 2018; Dewulf et al., 2017; Goddard et al., 2004). De SES van leerlingen wordt in dit onderzoek meegenomen in de vorm van het GOK-percentiel van de scholen. Het viel dus te verwachten dat leerkrachten in scholen met een hoog GOK-percentiel een hoge of lage mate van academisch optimisme op een andere manier zouden attribueren dan leerkrachten in scholen met een laag GOK-percentiel. Een vergelijkende analyse op basis van de GOK-percentielen toont echter geen verschil. De inhoudelijke analyse van de interviews daarentegen toont wél aan dat leerkrachten in dit onderzoek op twee verschillende manieren over de invloed van SES spreken. Eén groep haalt thuissituatie, etniciteit en taalproblemen frequent aan als attributie voor een lage academische gerichtheid, individuele doelmatigheid en vertrouwen in ouders; terwijl een andere groep een lage SES net als een extra reden beschouwt om een hogere mate van al deze componenten te bezitten. Een clusteranalyse op basis van coderingen toont overtuigend aan dat niet het GOK-percentiel, maar de mate van academisch optimisme op schoolniveau een rol speelt in deze verschillen in attributies. Een vergelijking van alle attributies op basis van de SAO bevestigt dat leerkrachten uit scholen met een hoog SAO op een andere manier attribueren dan leerkrachten uit scholen met een laag SAO. Leerkrachten uit scholen met een laag SAO attribueren een hoge mate van academische gerichtheid, individuele doelmatigheid en vertrouwen in leerlingen & ouders hoofdzakelijk intern. Leerkrachten uit scholen met een hoog SAO daarentegen vermelden vaker hun collega's, team en organisatie om een hoge mate van componenten van academisch optimisme te verklaren. Hier valt, in lijn met voorgaand onderzoek, een link naar het collectieve aspect van academisch optimisme waar te nemen (Hoy, 2012).

Externe attributies die wijzen naar SES en etniciteit van leerlingen als verklaring voor een lage mate van academische gerichtheid, individuele doelmatigheid en vertrouwen in leerlingen & ouders zijn hoofdzakelijk afkomstig uit scholen met een lage mate van academisch optimisme. Scholen met een laag GOK-percentiel, maar een hoog SAO attribueren verklaringen voor een lage mate van componenten van academisch optimisme aanzienlijk minder frequent naar etniciteit en SES van leerlingen. Eerder onderzoek illustreerde op kwantitatieve wijze de relatie tussen SES, academisch optimisme en leerlingenprestaties (Boonen et al., 2014; Hoy et al., 2006). Deze studie toont echter op kwalitatieve wijze een verband aan tussen SES van leerlingen, attributies van leerkrachten en academisch optimisme. Resultaten suggereren dat de negatieve invloed van lage SES van leerlingen op

de mate van academisch optimisme op school in deze studie mogelijk gemedieerd wordt door de manier waarop leerkrachten attribueren.

5.3 Beperkingen en vervolgonderzoek

Aan dit onderzoek zijn een aantal beperkingen verbonden waar de lezer rekening mee dient te houden. Deze studie is beperkt tot een sample van acht scholen en zestien respondenten. Hoewel hierbij gestreefd is naar een weldoordachte samenstelling (zie Figuur 5) is het niet mogelijk om uitspraken te generaliseren naar alle leerkrachten of scholen uit het Vlaams secundair onderwijs.

Daarnaast beperkt dit onderzoek zich tot het standpunt van leerkrachten. Het perspectief van leerlingen is in onderzoek naar academisch optimisme nog onderbelicht. Vervolgonderzoek van kwalitatieve aard naar percepties van leerlingen zou het beeld kunnen vervolledigen. Bijkomend dient de lezer te onthouden dat deze studie peilt naar attributies, dus percepties van leerkrachten. Aangehaalde antecedenten voor academisch optimisme dienen dus steeds als een opinie, eerder dan een absolute waarheid beschouwd te worden. Kwantitatief vervolgonderzoek zou evenwel inspiratie kunnen putten uit de aangehaalde antecedenten voor hoge of lage mate van componenten van academisch optimisme.

Deze studie bevat ook een zekere geografische beperking. Enkel scholen uit de directe omgeving van Antwerpen, met name uit de stedelijke context, kwamen aan bod. Het kan waardevol zijn om deze studie, voorafgegaan door een kwantitatieve meting van academisch optimisme, te herhalen met een groter sample over provincies heen.

In deze studie wordt onder andere aangetoond dat leerkrachten uit academisch optimistische scholen op een andere manier attribueren dan leerkrachten uit scholen met een laag academisch optimisme. Deze conclusie doet een volgend vraagstuk rijzen: *“Attribueren deze leerkrachten op een andere manier omdat zij academisch optimistisch zijn?”* of *“Zijn zij academisch optimistisch omdat zij op een andere manier attribueren?”* Inspiratie voor vervolgonderzoek.

5.4 Theoretische en beleidsrelevante bijdrage

De theoretische 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 leerkrachten. 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 vormt eveneens een bijkomende bevestiging van de waarde van de recent aangepaste survey voor academisch optimisme (aSAO) (Lelieur et al., 2022). Scholen die op dit instrument hoog of laag scoorden, maakten in deze studie ook attributies naargelang deze eerdere score. De kwalitatieve analyse van dit onderzoek bevestigt dus het eerdere kwantitatief gemaakte onderscheid tussen academisch optimistische en minder optimistische scholen.

De beleidsrelevante bijdrage van dit onderzoek is groot. Het toont aan dat leerkrachten in academisch optimistische scholen op een andere manier spreken over hun leerlingen, hun school en hun job. Dit impliceert mogelijk dat via de percepties en attributies die leerkrachten maken, er gewerkt kan worden aan het creëren van een academisch optimistische schoolcultuur. Het is echter geenszins de bedoeling de verantwoordelijkheid hiervoor enkel bij de leerkracht te leggen. Deze studie onderstreept namelijk opnieuw het belang van eerder gekende antecedenten voor academisch optimisme. De rol van een betrokken directie, een duidelijke visie en schoolstructuren die leerkrachten faciliteren eerder dan hinderen zijn eveneens onontbeerlijk.

De verklaringen die leerkrachten in dit onderzoek geven voor een lage individuele doelmatigheid en lage academische gerichtheid drijven de lezer misschien tot pessimisme. Het vertrouwen dat leerkrachten grotendeels blijven behouden in leerlingen stemt daarentegen tot hoop. En dat is een goed begin, want hoop doet leren.

6. Literatuurlijst

- Agirdag, O. (2018). The impact of school SES composition on science achievement and achievement growth: mediating role of teachers' teachability culture. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 264-276. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550838>
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational psychologist, 28*(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic Optimism of Individual Teachers: Confirming a New Construct. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 26*(5), 1136-1144. <http://dx.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. <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2013.860037>
- Brinckman, P., & Versluys, K. (2021). *Rapport van de Commissie Beter Onderwijs*. DOV.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Burger, J. M., Cooper, H. M., & Good, T. L. (1982). Teacher Attributions of Student Performance: Effects of Outcome. *Personality and Social Psychology Bulletin, 8*(4), 685-690. <https://doi.org/10.1177/0146167282084013>
- Cabanis, M., Pyka, M., Mehl, S., Müller, B. W., Loos-Jankowiak, S., Winterer, G., Wölwer, W., Musso, F., Klingberg, S., Rapp, A. M., Langohr, K., Wiedemann, G., Herrlich, J., Walter, H., Wagner, M., Schnell, K., Vogeley, K., Kockler, H., Shah, N. J., Stöcker, T., Thienel, R., Pauly, K., Krug, A., & Kircher, T. (2013). The precuneus and the insula in self-attributional processes. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 13*(2), 330-345. <https://doi.org/10.3758/s13415-012-0143-5>
- Clycq, N., Ward Nouwen, M. A., & 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>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education (7th ed.)*. Routledge.
- Coleman, J. S. (1994). *Foundations of social theory*. Harvard university press.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U. S. G. P. Office.
- Cooper, H. M., & Burger, J. M. (1980). How Teachers Explain Students' Academic Performance: A Categorization of Free Response Academic Attributions. *American Educational Research Journal, 17*(1), 95-109. <https://doi.org/10.3102/00028312017001095>
- Dewulf, L., van Braak, J., & Van Houtte, M. (2017). The role of teacher trust in segregated elementary schools: a multilevel repeated measures examination. *School Effectiveness and School Improvement, 28*(2), 259-275. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1260599>
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-18.
- Fennema, E., Peterson, P. L., Carpenter, T. P., & Lubinski, C. A. (1990). Teachers' attributions and beliefs about girls, boys, and mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 21*(1), 55-69. <https://doi.org/10.1007/BF00311015>

- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective Trust: Why Schools Can't Improve without It*. Teachers College Press.
- Franck, E., & Nicaise, I. (2018). *Ongelijkheden in het Vlaamse onderwijssysteem: verbetering in zicht? Een vergelijking tussen PISA 2003 en 2015*. SONO.
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 609-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>
- Goddard, R. (2002). A Theoretical and Empirical Analysis of the Measurement of Collective Efficacy: The Development of a Short Form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97-110. <https://doi.org/10.1177/0013164402062001007>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic Emphasis of Urban Elementary Schools and Student Achievement in Reading and Mathematics: A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702. <https://doi.org/10.1177/00131610021969164>
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17. <https://doi.org/10.1086/499690>
- Hall, N. C., Jackson Gradt, S. E., Goetz, T., & Musu-Gillette, L. E. (2011). Attributional Retraining, Self-Esteem, and the Job Interview: Benefits and Risks for College Student Employment. *The Journal of Experimental Education*, 79(3), 318-339. <https://doi.org/10.1080/00220973.2010.503247>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/10628-000>
- Hong, F.-Y. (2017). Antecedent and Consequence of School Academic Optimism and Teachers' Academic Optimism Model. *Educational Studies*, 43(2), 165-185. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2016.1248902>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1108/09578231211196078>
- Hoy, W., & Hannum, J. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311. <https://doi.org/10.1177/0013161X97033003003>
- Hoy, W. K., Miskel, C. G., & Tarter, C. J. (2012). *Educational administration : theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93. <https://doi.org/10.1177/0013161X02381004>
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change*. Corwin Press.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279. <https://doi.org/10.1177/0013161X90026003004>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A second-order confirmatory factor analysis. In Wayne K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes*, (pp. 135-156). Greenwich, CT: Information Age.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Hoy, A. W. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184-208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2007). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale. In W.K. Hoy & M. F. DiPaola, *Essential Ideas for Reform of American Schools* (pp. 87 - 114). Information Age Publishing.
- Hughes, J. N., Barker, D., Kemenoff, S., & Hart, M. (1993). Problem Ownership, Causal Attributions, and Self-Efficacy as Predictors of Teachers' Referral Decisions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4(4), 369-384. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0404_6
- Jones, E. E., Kanouse, D. E., Kelley, H. H., Nisbett, R. E., Valins, S., & Weiner, B. (1972). *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. General Learning Press
- Jowett, A., Peel, E., & Shaw, R. (2011). Online interviewing in psychology: Reflections on the process. *Qualitative Research in Psychology*, 8(4), 354-369. <https://doi.org/10.1080/14780887.2010.500352>
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In *Handbook of motivation at school*. (pp. 349-380). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Kelley, H. H., & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual review of psychology*, 31(1), 457-501.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession*. The Ohio State University.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). A Multilevel Model of the Social Distribution of High School Achievement. *Sociology of Education*, 62(3), 172-192. <https://doi.org/10.2307/2112866>
- 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 (aSAO). Antwerpen: niet gepubliceerd onderzoeksrapport.
- Li, W., Bennett, R. M., Olsen, T., & McCord, R. (2018). Engage Engineering Students in Homework: Attribution of Low Completion and Suggestions for Interventions. *American Journal of Engineering Education*, 9(1), 23-38. <https://doi.org/10.19030/ajee.v9i1.10186>
- Lunenburg, F. C., & Cadavid, V. (1992). Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout. *Journal of Instructional Psychology*, 19(1), 13.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal Leadership: Creating a Culture of Academic Optimism to Improve Achievement for All Students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229. <https://doi.org/10.1080/15700760600805816>

- Mitchell, R. M., Mendiola, B. J., Schumacker, R., & Lowery, X. (2016). Creating a School 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. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-02-2015-0018>
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco Leuven.
- Mortelmans, D. (2017). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*. Acco Leuven, Belgium.
- Natale, K., Viljaranta, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2009). Cross-lagged associations between kindergarten teachers' causal attributions and children's task motivation and performance in reading. *Educational Psychology*, 29(5), 603-619. <https://doi.org/10.1080/01443410903165912>
- Oakland, J. S., & Tanner, S. (2007). Successful Change Management. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(1-2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/14783360601042890>
- OECD. (2020). Students' socio-economic status and performance. In *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f7986824-en>
- 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>
- Rejeski, W. J., & McCook, W. (1980). Individual Differences in Professional Teachers' Attributions for Children's Performance Outcomes. *Psychological Reports*, 46(3_suppl), 1159-1163. <https://doi.org/10.2466/pr0.1980.46.3c.1159>
- Reyna, C. (2000). Lazy, Dumb, or Industrious: When Stereotypes Convey Attribution Information in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 12(1), 85-110. <https://doi.org/10.1023/A:1009037101170>
- 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*, 23(4), 439-458. <https://doi.org/10.1007/BF03172752>
- 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. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.2.303>
- Salmons, J. (2009). *Online interviews in real time*. Sage.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 228-254. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192>
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive Psychology: An Introduction. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 279-298). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic Optimism and Student Achievement in Urban Elementary Schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230710778196>
- Smith, P. A., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Organizational Health of High Schools and Dimensions of Faculty Trust. *Journal of School Leadership*, 11(2), 135-151. <https://doi.org/10.1177/105268460101100204>

- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' Thinking About Difficult-to-Teach Students. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 44-51.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1994.9944833>
- Thys, S., & Van Houtte, M. (2016). Ethnic composition of the primary school and educational choice: Does the culture of teacher expectations matter? *Teaching and Teacher Education*, 59, 383-391. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.011>
- 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>
- Tom, D., & Cooper, H. (1986). The Effect of Student Background on Teacher Performance Attributions: Evidence for Counterdefensive Patterns and Low Expectancy Cycles. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(1), 53-62. https://doi.org/10.1207/s15324834basp0701_4
- 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>
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty Trust and Organizational School Characteristics: An Exploration Across Secondary Schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 556-589. <https://doi.org/10.1177/0013161x09335141>
- Vonk, R. (2003). *Cognitieve sociale psychologie: Psychologie van het dagelijks denken en doen*. Lemma.
- Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A Systematic Review of Teachers' Causal Attributions: Prevalence, Correlates, and Consequences [Review]. *Frontiers in Psychology*, 9(2305).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203-215. <https://doi.org/10.3102/00346543042002203>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1_6
- 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>
- Wiley, M. G., & Eskilson, A. (1978). Why Did You Learn in School Today? Teachers' Perceptions of Causality. *Sociology of Education*, 51(4), 261-269. <https://doi.org/10.2307/2112364>
- 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., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling School Structure, Collective Responsibility, and a Culture of Academic Optimism: Toward a Robust Model of School Performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193.
<http://dx.doi.org/10.1108/09578231311304698>
- 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.
<http://dx.doi.org/10.1007/s12564-017-9514-5>
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. Guilford publications.

7. Bijlage

7.1 Bijlage 1: semigestructureerde interviewleidraad

Respondenten: leerkrachten secundair onderwijs	Duurtijd: ca. 65 min.
Onderwerp: Hoe attribueren leerkrachten een hoge of lage mate van componenten van academisch optimisme?	

Fase	Vragen	T
Achtergrond	Vooraf verkregen via Qualtrics: Naam / Leeftijd / Geslacht / Opleidingsniveau	
Introductie	<i>Dit interview past in mijn masterproef en in een breder doctoraatsonderzoek naar academisch optimisme. Alvast van harte dank voor uw medewerking. In dit interview wil ik u graag wat vragen stellen over u als leerkracht en uw school. Bent u ermee akkoord dat dit interview wordt opgenomen? Deze opgenomen informatie zal vertrouwelijk behandeld worden. Er zijn geen foute of juiste antwoorden; u antwoordt volledig naar eigen mening. Het interview zal ongeveer een uur duren.</i>	30''
Openingsvragen	<ol style="list-style-type: none"> 1. In welke graad geeft u les? 2. Welk(e) vak(ken) geeft u dit schooljaar? 3. Wat heeft u gestudeerd? 4. Heeft u eerder al in andere scholen gestaan? 	2'
Inleidende vraag	5. Hoe zou u zichzelf omschrijven als leerkracht?	3'
Overgangsvraag	<i>In de klassen waar u lesgeeft, zit allicht een bonte verzameling van leerlingen. Sommigen heb je zonder problemen mee in je verhaal, anderen hebben dan weer individuele leernoden, een moeilijke thuissituatie of gewoonweg weinig interesse. Laat ons het eens verder hebben over hoe u als leerkracht met die diversiteit aan leerlingen omgaat.</i>	
Kernvragen	<p>6. In welke mate stelt u hoge normen aan al uw leerlingen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vindt u dat uw doelen voldoende hoog, uitdagend (maar haalbaar) zijn? • In welke mate gelooft u in de mogelijkheden van alle leerlingen van uw klas? • Benadrukt u, volgens u, voldoende het belang van goede schoolprestaties bij alle leerlingen? • In welke mate moedigt u alle leerlingen aan om goed te presteren? 	10'
Academische Gerichtheid		
<i>recap =</i>	<i>Kort samengevat vertelde u mij dat u (...). Laat ons even verder ingaan op waar dat dan volgens u aan ligt, wat de mogelijke oorzaken zijn hiervan...</i>	
Attributies	<p>➔ Welke oorzaken ziet u voor de dingen die u net omschreef?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zijn dat zaken waar u zelf iets aan kan doen, heeft u daar een zekere controle over? 	

<p>Doelmatigheid</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zijn de oorzaken die u aanhaalt, recente zaken zijn of is dat altijd al zo geweest? Acht je mogelijk dat dit nog kan veranderen in de toekomst? • Ziet u voor uzelf een rol weggelegd binnen die oorzaken? • Waar legt u die oorzaken nog? (<i>leerlingen-collega's-directie-team-cultuur-anders</i>) • <i>Is die schoolse gerichtheid iets dat alleen u typeert als leerkracht of is het ook een voorbeeld van hoe de hele school staat t.o.v. die schoolse gerichtheid?</i> • <i>Welke rol spelen achtergrondkenmerken van de leerlingen hier volgens u?</i> <p>7. Hoe bekwaam voelt u zich als leerkracht om leerlingen die niet meteen geïnteresseerd zijn in schoolwerk tot goede prestaties te brengen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • In welke mate lukt het om leerlingen met individuele leernoden of een moeilijke thuissituatie te overtuigen dat ook zij goede resultaten kunnen halen? • Worden er dan ook effectief goede resultaten behaald bij deze leerlingen? • Bent u van mening dat u erin kan slagen deze leerlingen 'leren' te laten waarderen? 	<p>10'</p> <p>10'</p>
<p><i>recap</i></p>	<p><i>Kort samengevat vertelde u mij dat u (...). Laat ons even verder ingaan op waar dat dan volgens u aan ligt, wat de mogelijke oorzaken zijn hiervan...</i></p>	
<p>Attributies</p>	<p>➔ Welke oorzaken zie je voor de dingen die je net omschreef?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zijn dat zaken waar u zelf iets aan kan doen, heeft u daar een zekere controle over? • Zijn de oorzaken die u aanhaalt, recente zaken zijn of is dat altijd al zo geweest? Acht u het mogelijk dat dit nog kan veranderen in de toekomst? • Ziet u voor uzelf een rol weggelegd binnen die oorzaken? • Waar legt u die oorzaken nog? (<i>leerlingen-collega's-directie-team-cultuur-anders</i>) • <i>Ziet u een link met de mate waarin het team als geheel zich bekwaam voelt om met deze uitdaging ('moeilijke' leerlingen) te werken?</i> • <i>Ziet u een link met de achtergrondkenmerken van sommige leerlingen?</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Kunt u hier iets meer uitleg bij geven?</i> 	<p>10'</p>
<p>Vertrouwen In</p>	<p>8. Hoe zou u uw band met uw leerlingen omschrijven?</p> <ul style="list-style-type: none"> • In welke mate vertrouwt u uw leerlingen? • Vindt u dat uw leerlingen oprecht zijn in hun omgang met u als leerkracht? • In welke situatie heeft u zich al eens kwetsbaar opgesteld t.o.v. uw leerlingen? • Vinden uw leerlingen leren, goede resultaten, een diploma, dat soort dingen, belangrijk volgens u? 	<p>10'</p>
<p>Attributies</p>	<p>➔ Welke oorzaken ziet u voor de dingen die u net omschreef?</p>	

<p>Vertrouwen ouders</p> <p><i>recap</i></p> <p>Attributies</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zijn de oorzaken die u aanhaalt, recente zaken zijn of is dat altijd al zo geweest? Acht u het mogelijk dat dit nog kan veranderen in de toekomst? • Zijn dat zaken waar u zelf iets aan kan doen, heeft u daar een zekere controle over? • Ziet u voor uzelf een rol weggelegd binnen die oorzaken? • Waar legt u die oorzaken nog? <i>(leerlingen-collega's-directie-team-cultuur-anders)</i> • <i>Welke rol spelen achtergrondkenmerken van de leerling hier volgens u?</i> • <i>Is deze band met leerlingen enkel typerend voor u of is dit iets dat in het hele team zo gebeurt?</i> <p>9. Hoe is de band met de ouders van uw leerlingen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • In welke mate kan u als leerkracht op hun steun rekenen? • In welke mate vertrouwt u deze ouders en wat zij zeggen? • In welke situatie heeft u zich al eens kwetsbaar opgesteld t.o.v. een ouder? • Bent u van mening dat deze ouders voldoende doen om hun kinderen te ondersteunen bij hun schoolwerk? Waarom wel/niet? <p><i>Kort samengevat vertelde u mij dat u (...). Laat ons even verder ingaan op waar dat dan volgens u aan ligt, wat de mogelijke oorzaken zijn hiervan...</i></p> <p>➔ Welke oorzaken ziet u voor de dingen die u net omschreef?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zijn de oorzaken die u aanhaalt, recente zaken zijn of is dat altijd al zo geweest? Acht je mogelijk dat dit nog kan veranderen in de toekomst? • Zijn dat zaken waar u zelf iets aan kan doen, heeft u daar een zekere controle over? • Ziet u voor uzelf nog een rol weggelegd binnen die oorzaken? • Waar legt u die oorzaken nog? <i>(leerlingen-collega's-directie-team-cultuur-anders)</i> • <i>Is deze band een voorbeeld van hoe de hele school staat t.o.v. vertrouwensrelaties met de ouders?</i> • <i>Welke rol spelen achtergrondkenmerken van de leerlingen hier volgens u?</i> 	10'
<p>Afsluitend</p>	<p>Dit hele gesprek ging over aspecten van academisch optimisme, zowel op leerkrachtniveau als op schoolniveau. Is er tenslotte nog iets dat u graag zou willen toevoegen?</p> <p>Bedankt voor uw tijd.</p>	

7.2 Bijlage 2: Checklist attributies interviews

Naam: School:		Datum:	Algemene gegevens ok: Y/N		OPNAME STARTEN
1.Academische gerichtheid	Hoog	Oorzaak 1	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
	Medium	Oorzaak 2	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
		SES?	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
	Laag	SAO?	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
2. Doelmatigheid	Hoog	Oorzaak 1	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
	Medium	Oorzaak 2	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
		SES?	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
	Laag	SAO?	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
3a. Vertrouwen leerlingen	Hoog	Oorzaak 1	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
	Medium	Oorzaak 2	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
		SES?	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
	Laag	SAO?	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
3b. Vertrouwen ouders	Hoog	Oorzaak 1	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
	Medium	Oorzaak 2	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
		SES?	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol
	Laag	SAO?	Intern / extern	stabiel / instabiel	control / oncontrol

7.3 Bijlage 3: Codeboom na inductieve uitbreiding

Name	Files	References
Attributies hoge mate AG	14	160
Extern hoog AG	11	78
Controleerbaar	10	33
kleinschaligheid	3	4
selectie nieuwe collega's	2	3
teamwerk	9	26
betrokkenheid leerlingen	1	1
digitalisering	1	1
duidelijke afspraken	1	2
focus op Nederlands of wiskunde	3	4
samenwerking leerlingbegeleiding	4	5
steun klassenraad	1	1
voorbeeld aan andere leerkracht	3	4
zelfsturend	2	2
Instabiel	4	5
leerlingen	4	5
motivatie	4	5
Oncontroleerbaar	5	6
directie	1	1
consistente visie	1	1
leerlingen	4	5
motivatie	4	5
Stabiel	10	34
directie	1	1
consistente visie	1	1
kleinschaligheid	3	4
selectie nieuwe collega's	2	3
teamwerk	9	26
betrokkenheid leerlingen	1	1
digitalisering	1	1
duidelijke afspraken	1	2
focus op Nederlands of wiskunde	3	4
samenwerking leerlingbegeleiding	4	5
steun klassenraad	1	1
voorbeeld aan andere leerkracht	3	4
zelfsturend	2	2
Intern hoog AG	11	82
Controleerbaar	11	37
blijven proberen	2	2
eigen lesaanpak	8	13
differentiëren	4	5
duidelijke structuur	1	1
eigen neiging lat laag weg	1	1
rekening houden met alle factoren van de leerling	6	6
eigen overtuiging	5	8
ervaring	5	9
Identificatie met visie school	3	3
expertise	1	2
Instabiel	5	9
ervaring	5	9

Name	Files	References
Oncontroleerbaar	3	4
eigen karakter	2	3
talent	1	1
Stabiel	10	32
blijven proberen	2	2
Eigen karakter	2	3
eigen lesaanpak	8	13
differentiëren	4	5
duidelijke structuur	1	1
duidelijke structuur (2)	1	1
rekening houden met alle factoren van de leerling	6	6
eigen overtuiging	5	8
Identificatie met visie school	3	3
talent	1	1
vakexpertise	1	2
Attributies hoge mate ID	12	118
Extern hoog ID	10	80
Controleerbaar	10	31
duidelijke afspraken	1	1
professionalisering	3	7
samenwerking externe organisatie	4	4
samenwerking leerlingbegeleiding	2	2
selectie nieuwe collega's	3	5
structureel inzetten op remediëring	1	1
teamwerk	6	11
focus op Nederlands en wiskunde	1	1
Instabiel	0	0
Oncontroleerbaar	4	9
directie	4	9
Stabiel	10	40
directie	4	9
duidelijke afspraken	1	1
professionalisering	3	7
samenwerking externe organisatie	4	4
samenwerking leerlingbegeleiding	2	2
selectie nieuwe collega's	3	5
structureel inzetten op remediëring	1	1
teamwerk	6	11
focus op Nederlands en wiskunde	1	1
Intern hoog ID	8	38
Controleerbaar	8	19
eigen ervaringen binnenbrengen	4	4
eigen inzichten wijzigen	1	2
idealisme	4	5
leren van collega's	3	3
vakexpertise	1	1
zelf leren	1	1
zelfreflectie	2	3
Instabiel	1	2
eigen inzichten wijzigen	1	2
Oncontroleerbaar	0	0
Stabiel	7	17
eigen ervaringen binnenbrengen	4	4
idealisme	4	5

Name	Files	References
leren van collega's	3	3
vakexpertise	1	1
zelf leren	1	1
zelfreflectie	2	3
Attributies hoge mate vertrouwen leerlingen	16	154
Extern hoog VT IIn	8	42
Controleerbaar	7	14
activiteiten en uitstappen	1	2
duidelijke afspraken	3	3
keuze vertrouwensleerkracht door leerling	2	2
kleinschaligheid	3	5
open klassenraden	1	2
Instabiel	4	7
aantal lesuren	1	1
klasgrootte	1	1
klastitularisschap	2	2
studierichtinggebonden	2	3
Oncontroleerbaar	4	7
aantal lesuren	1	1
klasgrootte	1	1
klastitularisschap	2	2
studierichtinggebonden	2	3
Stabiel	7	14
activiteiten en uitstappen	1	2
duidelijke afspraken	3	3
keuze vertrouwensleerkracht door leerling	2	2
kleinschaligheid	3	5
open klassenraden	1	2
Intern hoog VT IIn	15	112
Controleerbaar	14	52
aanpassen aan leerling	4	4
authenticiteit	5	7
ervaring	2	2
humor	2	2
informele gesprekken	5	6
initiatief nemen	1	1
interesse en flexibiliteit	8	14
meer communicatie met ouders	2	2
positief stimuleren	1	2
vakexpertise	1	1
zelf belangrijk vinden	8	11
Instabiel	5	6
aanleg en karakter	3	4
ervaring	2	2
Oncontroleerbaar	3	4
aanleg en karakter	3	4
Stabiel	14	50
aanpassen aan leerling	4	4
authenticiteit	5	6
humor	2	2
informele gesprekken	5	6
initiatief nemen	1	1
interesse en flexibiliteit	8	13
meer communicatie met ouders	2	2
positief stimuleren	1	2

Name	Files	References
talent	1	2
vakexpertise	1	1
zelf belangrijk vinden	8	11
Attributies hoge mate vertrouwen ouders	8	32
Extern hoog VT ouders	3	12
Controleerbaar	3	6
hulp externe organisatie	1	1
open cultuur leerlingbegeleiding	2	2
ouderbetrokkenheid	1	2
verplicht oudercontact	1	1
Instabiel	0	0
Oncontroleerbaar	0	0
Stabiel	3	6
hulp externe organisatie	1	1
open cultuur leerlingbegeleiding	2	2
ouderbetrokkenheid	1	2
verplicht oudercontact	1	1
Intern hoog VT ouders	8	20
Controleerbaar	8	10
communicatie	7	8
persoonlijk belangrijk	1	2
Instabiel	0	0
Oncontroleerbaar	0	0
Stabiel	8	10
communicatie	7	8
persoonlijk belangrijk	1	2
Attributies lage mate AG	11	156
Extern laag AG	11	156
Controleerbaar	0	0
Instabiel	5	10
corona	2	4
directiewissels	1	1
klasindeling	3	3
leerkrachtenverloop	1	2
Oncontroleerbaar	11	75
corona	2	4
directie	1	1
directiewissels	1	1
Gebrek aan steun	1	1
Lage verwachtingen	3	4
klasindeling	3	3
leerkrachtenverloop	1	2
leerlingen	11	30
houding	1	1
leerachterstand	1	2
motivatie	7	12
negatief zelfbeeld	2	2
negatieve studiekeuze	2	2
studierichtinggebonden	1	1
taalprobleem	6	10
maatschappelijk probleem	6	15
oneigenlijke selectie	1	2
racisme	1	1
taal leren	1	1
onderwijssysteem	6	19

Name	Files	References
basisscholen	4	8
hervormingen	1	1
ouders	1	1
Stabiel	11	71
directie	3	5
Gebrek aan steun	1	1
Lage verwachtingen	3	4
leerlingen	11	30
houding	1	1
leerachterstand	1	2
motivatie	7	12
negatief zelfbeeld	2	2
negatieve studiekeuze	2	2
studierichtinggebonden	1	1
taalprobleem	6	10
maatschappelijk probleem	6	15
oneigenlijke selectie	1	2
racisme	1	1
taal leren	1	1
onderwijssysteem	6	19
basisscholen	4	8
hervormingen	1	1
ouders	1	1
Intern laag AG	0	0
Controleerbaar	0	0
Instabiel	0	0
Oncontroleerbaar	0	0
Stabiel	0	0
Attributies lage mate ID	10	136
Extern laag ID	10	136
Controleerbaar	0	0
Instabiel	6	10
geen continuïteit in beleid	2	2
lerarenverloop of tekort	2	4
samenstelling klas	3	4
Oncontroleerbaar	10	68
directie	4	20
gebrek aan duidelijkheid	4	5
gebrek aan leiderschap	1	1
gebrek aan steun van directie	2	4
gebrek aan verbondenheid met team	1	4
geen continuïteit in beleid	2	2
onbegrip voor situatie leerkrachten	1	1
ontkenning problemen	2	3
leerlingen	8	29
culturele verschillen	3	3
gebrek aan capaciteiten	1	1
gebrek aan motivatie en interesse	5	6
gedrag	4	6
leeftijdsgebonden	2	2
negatieve OLB	4	9
taal	2	2
lerarenverloop of tekort	2	4
samenstelling klas	3	4
slechte reputatie	1	1

Name	Files	References
steun ouders	3	3
taaklast	4	6
Stabiel	10	58
directie	4	18
gebrek aan duidelijkheid	4	5
gebrek aan leiderschap	1	1
gebrek aan steun van directie	2	4
gebrek aan verbondenheid met team	1	4
onbegrip voor situatie leerkrachten	1	1
ontkenning problemen	2	3
leerlingen	8	29
culturele verschillen	3	3
gebrek aan capaciteiten	1	1
gebrek aan motivatie en interesse	4	6
gedrag	4	6
leeftijdsgebonden	2	2
negatieve OLB	4	9
taal	2	2
slechte reputatie	1	1
steun ouders	3	3
taaklast	4	6
Intern laag ID	0	0
Controleerbaar	0	0
Instabiel	0	0
Oncontroleerbaar	0	0
Stabiel	0	0
Attributies lage mate vertrouwen leerlingen	6	26
Extern laag VT IIn	6	26
Controleerbaar	0	0
Instabiel	4	6
karakter IIn	2	2
negatieve ervaringen	1	2
studierichtinggebonden	2	2
Oncontroleerbaar	6	13
examencommissie	1	1
karakter IIn	2	2
leerachterstand	1	1
minderwaardigheidsgevoel IIn	3	5
negatieve ervaringen	1	2
studierichtinggebonden	2	2
Stabiel	3	7
examencommissie	1	1
leerachterstand	1	1
minderwaardigheidsgevoel IIn	3	5
Intern laag VT IIn	0	0
Controleerbaar	0	0
Instabiel	0	0
Oncontroleerbaar	0	0
Stabiel	0	0
Attributies lage mate vertrouwen ouders	12	64
Extern laag VT ouders	12	62
Controleerbaar	0	0
Instabiel	4	5
leeftijd en graadsgebonden	3	4
verloop team of ondersteuning	1	1

Name	Files	References
Oncontroleerbaar	12	31
digitalisering	1	2
leeftijd en graadsgebonden	3	4
minderwaardigheidsgevoel	2	3
ouders	9	21
geen kennis van onderwijs	3	4
lage betrokkenheid	2	4
mentaliteit ouders	2	3
taalprobleem	6	7
zelf geen controle	1	3
verloop team of ondersteuning	1	1
Stabiel	10	26
digitalisering	1	2
minderwaardigheidsgevoel	2	3
ouders	9	21
geen kennis van onderwijs	3	4
lage betrokkenheid	2	4
mentaliteit ouders	2	3
taalprobleem	6	7
zelf geen controle	1	3
Intern laag VT ouders	1	2
Controleerbaar	1	1
Instabiel	1	1
Oncontroleerbaar	0	0
Stabiel	0	0
Rol SAO hoog AG	5	9
Rol SES hoog AG	5	10
Rol SAO hoog ID	3	4
Rol SES hoog ID	2	2
Rol SAO hoog VT IIn	10	13
Rol SES hoog VT IIn	3	5
Rol SAO hoog VT ouders	3	3
Rol SES hoog VT ouders	1	2
Rol SAO laag AG	4	6
Rol SES laag AG	8	13
Rol SAO laag ID	3	8
Rol SES laag ID	8	12
Rol SAO laag VT IIn	3	4
Rol SES laag VT IIn	4	9
Rol SAO laag VT ouders	2	2
Rol SES laag VT ouders	10	21

